

Sandra Schwarz

Warum wird man Auslandslehrkraft?

Deutsche Lehrpersonen reflektieren ihre Beweggründe -

Eine Fallstudie



Didaktisches Zentrum (diz)

Direktorium:

Prof. Dr. Dietmar von Reeken (Direktor)

Prof. Dr. Michael Komorek (Vize-Direktor)

Prof. Dr. Ira Diethelm (Vize-Direktorin)

Schriftenreihe

Lehrerbildung in Wissenschaft, Ausbildung und Praxis

Herausgeber:

Didaktisches Zentrum

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

D-26111 Oldenburg

Tel.: +49-(0)441-798-3033

Fax: +49-(0)441-798-4900

E-Mail: diz@uni-oldenburg.de

ISSN 1868-4548

Verfasserin:

Sandra Schwarz, im Juli 2010

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	1
1 Einleitung und Fragestellung	3
2 Aufbau der Arbeit	9
3 Methodisches Vorgehen zur Gewinnung von Daten	10
4 Theoretischer Teil: Bildung von Vorannahmen	15
4.1 Viele Wege führen an eine Auslandsschule.....	15
4.1.1 Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)	16
4.1.1.1 Bewerbungsmöglichkeiten über die ZfA: ADLK, BPLK und LPLK.....	19
4.1.1.2 Beispiel einer deutschen Auslandsschule: Die German International School of Silicon Valley (GISSV)	23
4.1.2 Andere Bewerbungsmöglichkeiten	25
4.1.2.1 Beispiel einer deutsch-amerikanisch internationalen Schule: Die German-American International School (GAIS)	26
4.2 Arbeitsbedingungen an der GISSV und an der GAIS	28
4.3 Kategorisierung deutscher Auslandslehrkräfte nach Engelbart Onnen und Joachim Tiemann	30
4.4 Die GEW – Motive für den Wechsel ins Ausland	33
4.5 Zusammenfassung der Vorannahmen und eigene Sichtweisen	34
5 Das Interview als Erhebungsverfahren	39
5.1 Wahl der Interviewform	39
5.2 Leitfadenkonstruktion: Auswahl und Begründung der Fragen ...	41
5.3 Realisierung des Interviews	46
6 Datenauswertung und -analyse	49
6.1 Das Transkriptionssystem.....	49

6.2 Querschnittsverfahren	50
6.2.1 Beschreibung des Vorgehens.....	50
6.2.2 Anwendung des Querschnittsverfahrens	52
6.2.3 Das Bilden von Typen und erste Ergebnisse	60
6.3 Interview-Analyse	71
6.3.1 Beschreibung der Interview-Analyse	71
6.3.2 Anwendung der Interview-Analyse	74
7 Theoriegenerierung und Ausblick	111
8 Reflektion und Fazit	121
9 Literaturverzeichnis	127

Vorwort

In der Fakultät für Bildungs- und Sozialwissenschaften der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg besteht seit einigen Jahrzehnten eine Arbeitsstelle „Deutsche Schulen im Ausland“, die von Prof. Horst Wittig aufgebaut und von apl. Prof. Klaus Winter weiter geführt wurde. Seit dem WS 2008/2009 wird sie von Prof. Dr. Hanna Kiper geleitet. Hier werden Materialien über Deutsche Schulen im Ausland gesammelt, z.B. Jahrbücher verschiedener Schulen. Im Rahmen des Studiums im Master of Education besuchen Studierende eine Vorlesung aus dem Modul „Theorie der Schule“ und wahlweise Seminare. Auch gibt es Möglichkeiten, kleinere Forschungsprojekte durchzuführen und Seminare zur Vorbereitung auf die Masterarbeit. Sandra Schwarz entschied sich dafür, sich in ihrer Masterarbeit mit der Frage auseinanderzusetzen, welche Beweggründe Lehrerinnen und Lehrer haben, sich als Auslandslehrkraft zu betätigen. Da sie im Sommer 2009 einen Auslandsaufenthalt in Amerika absolvieren wollte, bot sich ihr die Gelegenheit, an zwei Auslandsschulen in Kalifornien zu recherchieren und Interviews mit acht deutschen Auslandslehrkräften zu führen. Somit wurde die Grundlage für die Masterarbeit „Warum wird man Auslandslehrkraft? Deutsche Lehrpersonen reflektieren ihre Beweggründe – Eine Fallstudie“ gelegt.

Die Verfasserin führte – im Rahmen ihrer Möglichkeiten - eine kleine qualitative Studie durch. Sie spürt Motiven nach, die Lehrpersonen dazu veranlassen, die heimatlichen Gefilde zu verlassen und sich auf das Wagnis "Auslandsschuldienst" einzulassen. Zunächst zeigt sie formale Wege auf, wie man als deutsche Lehrperson dazu kommen kann, an einer Auslandsschule zu arbeiten und geht auf die verschiedenen Typen von Auslandslehrkräften ein. Überdies werden die zwei Auslandsschulen in Kalifornien mit ihren Strukturen und Besonderheiten vorgestellt.

Für das Ergründen der Motive der Auslandslehrkräfte und der Phasen von Intentionbildung, Entscheidung, Realisierung und Reflexion nutzt sie das Rubikonmodell von Heckhausen und soziologische Theorien über Berufsbiographien von Heinz ebenso wie Wissen über den Verlauf von Lehrerbiographien. Die Interviews zeigen, dass die bisher vorliegenden Annahmen über verschiedene Motivationen für die Tätigkeit im Ausland noch einmal überdacht werden können. Die von ihr interviewten Personen lassen sich nicht einfachen Typen (>Bausparer<, >Tourist<, >Reformator<) zuordnen. Frau Schwarz zeigt ein facettenreiches Bild verschiedener, miteinander verbundener Motive auf, z.B. die bewusste Gestaltung der Berufsbiographie, partnerschafts- und familienorientierte Wünsche und Absichten der Selbstverwirklichung. Sie stellt heraus, welche Entwicklungsmöglichkeiten sich an Schulen im Ausland ergeben und wie diese von den Lehrkräften ergriffen werden.

Sie markiert die gewünschten Kompetenzen der Lehrkräfte, um die professionellen Anforderungen an einer deutschen Schule im Ausland erfüllen zu können. Leserinnen und Leser

erhalten durch die Interviews einen ersten Einblick in die Beweggründe und Tätigkeiten einer Auslandslehrkraft.

Eine frühe Auseinandersetzung mit Möglichkeiten, an Begegnungsschulen, an deutschsprachigen Auslandsschulen, an Schulen mit verstärktem Deutschunterricht oder an Europäischen Schulen tätig zu werden, sollte Studierenden schon im Rahmen ihres Bachelor- und Masterstudiums ermöglicht werden. An der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg gibt es dazu Angebote in der Lehre, aber auch Chancen für eigenständige Recherchen im Archiv der Arbeitsstelle „Deutsche Schulen im Ausland“. Sandra Schwarz hat diese für sich genutzt. Es wäre schön, wenn ihre Masterarbeit auch andere Studierende dazu inspirieren könnte, sich mit diesem Themengebiet auseinanderzusetzen.

Es ist angedacht, dass diese Arbeit die erste in einer Reihe von Arbeiten sein wird, die sich mit der Thematik von Schulen im Ausland und dortigen Unterrichtserfahrungen auseinandersetzen werden.

Oldenburg, den 11.6.2010

Hanna Kiper

1 Einleitung und Fragestellung

„Mein Vater Alfred Hollensen (1911-1989) erhielt nach seiner Seminausbildung 1935 eine Anstellung als Lehrer an der Dorfschule in Brammer, Krs. Rendsburg, inmitten von Schleswig-Holstein. Dort lernte er seine spätere Frau, Ruth Junge und die Familie Meves, die Eltern von Dorle, ihrer Freundin, kennen.

Was führte den schüchternen, zurückhaltenden und in sich gekehrten Dorfschullehrer dazu, so etwas Außergewöhnliches zu tun, nämlich sich für den Auslandsschuldienst zu bewerben? War es der weit gereiste und welterfahrene Schwiegervater Junge, der ihm den Floh ins Ohr setzte? Oder lag es an Herrn Meves, der als Reedereiagent in Istanbul eine führende Stellung im Schulvorstand der Deutschen Schule innehatte? Bei einem Besuch in Brammer soll er meinem Vater vorgeschlagen haben, sich für den dortigen Schuldienst zu bewerben, um das Übergewicht der Lehrkräfte aus Sachsen, die kein reines Hochdeutsch sprachen, abzumildern“ (Hollensen 2009, S.173).

Dieser Ausschnitt einer umfassenden Erzählung eines deutschen Lehrers, der sich dazu entschieden hat seine Heimat zu verlassen, um an einer deutschen Schule in Madrid zu arbeiten, gibt einen Vorgeschmack auf die Thematik, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Seit mehr als 150 Jahre gibt es deutsche Auslandsschulen¹ und somit deutsche LehrerInnen, die an diesen Schulen arbeiten und ein hohes Engagement zeigen (vgl. WDA 2008-2009, o.S.). Diese Lehrkräfte fungieren als deutsche Botschafter der Auswärtigen Kulturpolitik, fördern

¹ Begriffsklärung: Deutsche Auslandsschulen definierte Boelitz (Boelitz 1929, S. 2) als Schulen, „die die Deutschen im Ausland und zwar als Minderheiten im fremden Staatsverband errichtet haben und unterhalten, um ihre Kinder in lebendiger Verbindung mit dem deutschen Volkstum, mit deutscher Sprache, deutscher Sitte und deutscher Kultur zu unterrichten und zu erziehen. Bezeichnend ist für die also, daß sie immer eine Schule der Minderheiten darstellt, die sich gegen die Aufsaugung durch die andersgeartete völkische Umgebung zur Wehr setzt“. Heutzutage gehören unter anderem Begegnungsschulen, Europäische Schulen, Expertenschulen/Deutschsprachige Schulen, Schulen mit verstärktem Deutschunterricht, Sprachgruppenschulen, Sonnabendschulen und Sprachkurse zum Bereich der deutschen Schulen im Ausland.

Klaus Winter beschäftigte sich 2005 in seinem Aufsatz *Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schulen im Ausland* mit der ungenauen Begriffsdefinierung „Deutsche Schule“. Angemerkt sei hier, dass er nicht wie Boelitz (1929) den Begriff „Deutsche Auslandsschule“ verwendet. „Die aufgezeigte Vielfalt der schulischen Einrichtungen, die eine Unterstützung seitens der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik erfahren, erklärt zugleich eine Unschärfe in der Begrifflichkeit, mit der wir uns konfrontiert sehen. Die ‚Deutsche Schule‘ ist offenbar nur ein Typus von Schule, an dem deutsche Lehrkräfte im Ausland eingesetzt werden. Zur weiteren Verwirrung kann beitragen, dass der Begriff der ‚Deutschen Schule‘ nicht geschützt ist und die Initiativen jeder Form ihn aufgreifen können“ (Winter 2005, S. 173).

In dieser Arbeit wird nur der Unterschied zwischen deutschen Schulen im Ausland gemacht, die einerseits „[...] in das deutsche staatliche Förderprogramm und damit in die Auswärtige Kulturpolitik eingebettet sind“ (Winter 2005, S. 173) und diejenigen, die eigenständig sind, wie die deutsch-amerikanisch internationale Schule in Mountain View. Beide Typen bieten als Hauptunterrichtssprache deutsch an und beschäftigen deutsche LehrerInnen und somit werden sie in dieser Arbeit dem Begriff „Deutsche Schule im Ausland“ bzw. „Deutsche Auslandsschule“ zugeordnet. Da es primär um deutsche Lehrkräfte geht, die im Ausland arbeiten, wird die nach Winter ungenaue Begriffsdefinierung hier genutzt, um auch Typen wie internationale Schulen zu integrieren.

die deutsche Sprache und vermitteln deutsche Kultur. In dem Artikel *Prägende Lehrerlebnisse in anderen Kulturen sammeln. Lehrer im Ausland*, heißt es: „Barcelona, Kapstadt oder Athen: Lehrer aus ganz Deutschland zieht es Jahr für Jahr beruflich ins Ausland“ (Krosa 2010, o.S.).

Doch warum entscheiden sich deutsche Lehrkräfte dazu, einen Auslandsschuldienst anzutreten? Was sind die Motive² dafür, für eine bestimmte Zeit ins Ausland zu gehen oder sogar Deutschland für immer zu verlassen, um in einem anderen Land der Lehrtätigkeit nachzugehen? Sind es bewusste Entscheidungsprozesse oder werden sich Lehrkräfte über die Gründe ihres Entschlusses erst im Klaren, wenn sie konkret darüber reflektieren? Bei Herrn Alfred Hollensen war der Anlass nicht etwa der Gedanke, sich z. B. in seinem Beruf fortzubilden, sondern ein anderer, wie sich im folgenden Abschnitt zeigt:

„Entscheidend war wohl die Bekanntschaft und die Liebe zu einem jungen Mädchen aus Brammer. Meine Mutter lernte während ihres mehrmonatigen Aufenthalts in Istanbul Lehrer der dortigen Deutschen Schule kennen und hatte durch begeisterte Berichte in ihm den Wunsch geweckt, gleichfalls fremde Länder und Menschen kennen zu lernen“ (Hollensen 2009, S. 173).

Auf den Themenkomplex „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“, machte mich Frau Kiper 2009 in ihrem Seminar zur Vorbereitung der Masterarbeit aufmerksam. In diesem Seminar wurden mehrere Blickwinkel auf deutsche Auslandsschulen und AuslandslehrerInnen gerichtet, welche die Bandbreite dieser Thematik deutlich gemacht haben. Die Geschichte deutscher Schulen und LehrerInnen im Ausland geht bis ins Mittelalter zurück. Im Jahr 1348 wurde, als eine der ersten Auslandsschulen, die Domschule in Reval gegründet. Deutsche Auslands- oder Kirchengemeinden waren meist Gründer der ersten Auslandsschulen. Ihr Ziel war es, Kindern deutscher Emigranten, eine Schulbildung nach deutschem Muster

² In der vorliegenden Arbeit geht es um Beweggründe, die deutsche LehrerInnen dazu motiviert haben ins Ausland zu gehen. Da in der gesamten Arbeit die Begriffe „Beweggrund, Motivation und Motiv“ eine wichtige Rolle spielen, gehe ich an dieser auf die Begriffsdefinition ein. Der Terminus Beweggrund ist ein Synonym für Motiv. Ein Beweggrund ist das Motiv für eine Handlung. Motive und die dazugehörige Motivation lassen sich nach Hasselhorn/Gold (Hasselhorn/Gold 2009, S. 103) folgendermaßen definieren: „Unter *Motivation* oder Motiviertheit versteht man die Bereitschaft einer Person, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinander zu setzen. Motivation kann als *Prozess* aufgefasst werden, in dessen Verlauf zwischen Handlungsalternativen ausgewählt wird. Das Handeln wird dabei auf ausgewählte Ziele ausgerichtet [sic] und auf dem Weg dorthin in Gang gehalten, also mit psychischer Energie versorgt. Von *Motiv* sprechen wir, wenn es um individuelle zeitüberdauernde Vorlieben von bestimmten Klassen von Zuständen geht. So sprechen wir vom Anschlussmotiv, wenn es jemand besonders attraktiv findet, sich in sozialen Gruppen aufzuhalten, vom Machtmotiv, wenn die Beeinflussung andere Menschen als besonders anziehend erlebt wird, und vom Leistungsmotiv, wenn man sich gerne im Lösen herausfordernder Aufgaben als kompetent und tüchtig erlebt. Greifen wir nun ein einziges Motiv [...] heraus, so findet man systematische interindividuell Unterschiede (Dispositionen) in der Art und Stärke der Annäherung an einen angestrebten (motivbezogenen) Zielzustand. Um diesen Sachverhalt zu charakterisieren, sprechen wir vom *individuellen Motivsystem*“ (Hasselhorn/Gold 2009, S. 103).

zukommen zu lassen (vgl. Esser/Osenberg 2003, S. 5). Trotz ihrer langen Entstehungsgeschichte stellt sich die Frage, warum dieser Thematik so wenig Beachtung geschenkt wird, da diese doch ein wichtiger Teil der Auswärtigen Kulturpolitik in Deutschland ist.

Bereits die *Geheime Denkschrift des Auswärtigen Amtes* von 1914, die sich mit dem deutschen Auslandsschulwesen auseinandersetzt, beginnt mit dem Satz: „Die Geschichte des deutschen Auslandsschulwesens ist im Geschichtsbuch unseres Volkes ein fast unbekanntes Blatt“ (Werner 1988, S. 14). Auch Klaus Winter, ehemaliger Leiter der Einrichtung *Deutsche Schulen im Ausland* der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, machte im Jahr 2000 in den Oldenburger Vordrucken 418, auf Defizite in Literaturrecherchen zum skizzierten Gegenstand aufmerksam. Im Allgemeinen ist in der Literatur das Material, sei es auf historischer, bildungspolitischer oder schulpädagogischer Richtung, sehr reduziert. Der Themenkomplex „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“ stellt einen Gegenstand dar, der nur selten in das Blickfeld der Öffentlichkeit gerät bzw. über welchen nur vereinzelt in den unterschiedlichen Medien berichtet wird. 2005 beschrieb Winter die Suche nach thematisch passenden Materialien folgendermaßen:

„Der am deutschen Auslandsschulwesen Interessierte wird bei der Literatursuche im wissenschaftlichen Bereich kaum Erfolg haben, Sachinformationen und einschlägige Diskussionsbeiträge sind aber durchaus zu finden. Sie entstammen zumeist aus den Institutionen und Organisationen, die dem Tätigkeitsbereich in der Praxis verbunden sind“ (Winter 2005, S. 180).

Die Mitglieder des Verbands Deutscher LehrerInnen im Ausland (VDLIA)³, „eine Interessenvertretung aktiver und ehemaliger Auslandslehrkräfte“, bringen jedes Vierteljahr die gleichnamige Fachzeitschrift heraus (vgl. Winter 2005, S. 180). Hier sind Erfahrungsberichte, aktuelle Debatten und Neuerungen rund um das Auslandsschulwesen und die Auswärtige Kulturpolitik zu finden. In der so genannten grauen Literatur dienen Publikationen von Schulchriften, d. h. Jahrbücher und Festschriften der Schulen, als zusätzliche Informationsquellen (vgl. Winter 2000, S. 2). Zudem sind weitere Angaben im Internet auf der Homepage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)⁴, auf der des Auswärtigen Amtes⁵, unter der Rubrik Auslandsschulen oder auf der des Weltverbands Deutscher Auslandsschulen⁶ zu finden. Es handelt sich um allgemeine Auskünfte, aktuelle Gegebenheiten oder um

³ Weitere Informationen zum VDLIA können unter folgender Homepage gefunden werden <<http://www.vdlia.de>>.

⁴ <http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/Auslandsschulwesen/Home/homenode.html?__nnn=true>

⁵ <<http://www.auswaertiges-amt.de/diplo/de/Aussenpolitik/KulturDialog/SchulenJugendSport/uebersicht.html>>

⁶ <<http://www.auslandsschulen.org/>>

Informationen über Bewerbungen. Insbesondere erweist sich die ZfA als beste Quelle, wenn aktuelle Informationen gesucht werden. Überdies kann man auf der Homepage eine Einsicht in die Zeitschrift *Begegnung* nehmen, die eine Publikation der ZfA ist (vgl. Winter 2005, S. 180). „Innerhalb der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) besteht eine ‚Arbeitsgruppe Auslandslehrerinnen und –lehrer‘ (AGAL)⁷, die sowohl Tagungen veranstaltet als auch publiziert“ (Winter 2005, S. 180). Ferner finden speziell internationale Schulen, welche in dieser Arbeit zum Bereich der Schulen im Ausland gezählt werden, selten den Weg in die Medien.

Wird also nicht explizit nach dieser Thematik gesucht, oder stößt man nicht durch Zufall auf einen Artikel⁸, bleibt der Begriff ohne Inhalt.

Engelbart Onnen und Joachim Tiemann sind bisweilen die einzigen Personen, die sich konkret mit der Fragestellung dieser Arbeit befasst haben. Über die Ernsthaftigkeit und Ausführlichkeit ihrer Betrachtung lässt sich streiten, aber darauf nimmt ein anderes Kapitel Bezug. Anzumerken ist, dass die Fragestellung der Arbeit auf Tiemanns Aufsatz *Warum wird man Auslandslehrer?* zurückzuführen ist (Tiemann 1990, S. 268).

Darüber hinaus stellt die Internetseite der GEW in dem Artikel *Motive für den Wechsel ins Ausland* eine Art Auflistung der Beweggründe zusammen, bleibt aber mit den Inhalten an der Oberfläche (GEW 2010, o.S.).

Das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit richtet sich auf die Beantwortung der Frage „Warum wird man Auslandslehrkraft?“ Das Ziel ist es, diese bedeutende Thematik einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich bzw. stärker publik zu machen.

Da ich selbst Lehrerin für das Gymnasium mit den Fächern Englisch und Kunst werden möchte, ist es zugleich mein eigenes Interesse, das mich motiviert, mehr Informationen über die Arbeit deutscher LehrerInnen im Ausland zu erhalten. Aufgrund meines Studiums im Bereich Anglistik, habe ich im Jahr 2009, im Zeitraum von Ende Juni bis Ende September, meinen Auslandsaufenthalt in Amerika absolviert. In Kalifornien hatte ich die Gelegenheit, die „Deutsch-Amerikanische Schule in Menlo Park“ (GAIS) und die „German International School of Silicon Valley in Mountain View“ (GISSV) kennen zu lernen und Gespräche mit einigen Lehrkräften zu führen. Über die allgemeinen Angaben rund um das Auslandsschulwesen und die Schulen selbst, konnte ich mich vorher im Internet informieren. Das bereits erwähnte Archiv *Deutsche Schulen im Ausland* der Carl von Ossietzky Universität, enthielt keinerlei Literatur oder Studienarbeiten über die Schulen in Kalifornien und über die

⁷ Unter dem Stichpunkt „AGAL“ auf der Homepage der GEW <<http://www.gew.de>> sind ausführliche Informationen vorhanden.

⁸ Artikel, siehe z. B. Lehnert, Ralf: Mathestunde unter mexikanischer Sonne. 11.02.2005. URL <<http://www.spiegel.de/unispiegel/jobundberuf/0,1518,338484,00.html>> oder Stuttgarter-Zeitung online: Werthers Leiden in Silicon Valley. 21.04.2008. URL <http://www.stuttgarter-zeitung.de/stz/page/1689129_0_6879_-lehrer-an-auslandsschulen-werthers-leiden-in-silicon-valley.html>.

Fragestellung dieser Forschungsarbeit. Deshalb galt mein Forschungsinteresse bei den Besuchen der Schulen in Kalifornien der Frage, warum sich LehrerInnen dieser Schulen dazu entschlossen haben ins Ausland zu gehen und wie sie gegenwärtig ihren Entschluss wahrnehmen.

In der vorliegenden Masterarbeit soll versucht werden, eine Theorie über die Motive deutscher AuslandslehrerInnen, mit Hilfe der interviewten Lehrkräfte, zu generieren. Die subjektiven Motive und Entscheidungsprozesse sollen den Komplex des deutschen Auslandsschulwesens greifbarer machen und Aufschluss darüber geben, was es heißt, sich als AuslandslehrerInnen zu bewerben. Insbesondere soll beleuchtet werden, ob deutsche AuslandslehrerInnen in bestimmte Typen eingeteilt werden können. Diese Typisierungen sollen Aufschluss über die individuellen Beweggründe der Lehrkräfte geben. Darüber hinaus wird der Fokus auf die Erfahrungsberichte und Erkenntnisse der LehrerInnen gelegt.

Die Entscheidungsprozesse und Gedanken der befragten LehrerInnen, könnten hilfreich für einige in Deutschland unterrichtende Lehrpersonen sein, die mit dem Gedanken spielen ins Ausland zu gehen. Die individuellen Erzählungen über die Auslandsschularbeit haben vielleicht eine positive Wirkung auf die eigene Entscheidung. Bedenken jeglicher Art, die eine endgültige Bewerbung hinauszögern, könnten eventuell aus dem Weg geräumt werden.

2 Aufbau der Arbeit

Der Aufbau meiner Arbeit richtet sich in den Grundzügen nach dem zirkulären Modell des Forschungsprozesses von Glaser und Strauss (1967), welches im nachfolgenden Kapitel *Methodisches Vorgehen zur Gewinnung von Daten* erläutert wird (vgl. Flick 1996, S. 61). Das zentrale Anliegen im vierten Kapitel, ist das Bilden eines Vorverständnisses hinsichtlich der Forschungsfrage. Die Vorannahmen eröffnen unterschiedliche Zugänge und Betrachtungsweisen in Bezug auf die Thematik. Sie beschäftigen sich mit der forschungsrelevanten Fragestellung und betonen verschieden gelagerte Perspektiven.

Das eher theoretische Kapitel gibt überdies einen Einblick in die Thematik „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“. Es soll exemplarisch aufgezeigt werden, welche wichtige Rolle dieser Aufgabenkreis der Auswärtigen Kulturpolitik spielt und welche Möglichkeiten deutsche LehrerInnen haben, um sich im Ausland zu bewerben. Die weiteren Kapitel fokussieren die Datenerhebung und -auswertung. Die Form des Interviews als Erhebungsinstrument wird in Kapitel 5. beschrieben und mit Bezügen aus der qualitativen Forschung verdichtet. Die Struktur und inhaltlichen Tendenzen der Leitfragen und die Darstellung der Interviewdurchführung, finden in den folgenden Subkapiteln ihren Platz. Es folgt die Beschreibung des Transkriptionssystems, eine Skizzierung des methodischen Vorgehens der Datenauswertung und -analyse der Interviews. In Kapitel 6.2 wird zunächst ein Querschnittsverfahren durch alle acht Interviews angewendet, um eine erste Orientierung über die Anlässe und Motivationen der Lehrkräfte zu erhalten. Das darauf folgende Kapitel 6.3 analysiert und interpretiert detaillierter alle Interviews und versucht Besonderheiten der Fälle aufzuzeigen. Zusätzlich werden andere wissenschaftliche Disziplinen herangezogen, um das Datenmaterial mit weiteren Perspektiven zu ergänzen. In Kapitel 7. stehen die empirischen Untersuchungsergebnisse im Mittelpunkt. Mit Hilfe der Vorannahmen und den vorläufigen Theorieversionen aus dem gesamten Forschungsprozess wird versucht, eine Theorie zu entwickeln, die als eine „Antwort“ auf die Fragestellung fungieren kann. In dem nachfolgenden Kapitel wird die Forschungsarbeit kritisch reflektiert und ein abschließendes Fazit gezogen. Im Anhang⁹ befinden sich eine CD mit allen Interviews, weitere Anschauungsmaterialien und Informationen.

⁹ Anhang, ab S. 152.

3 Methodisches Vorgehen zur Gewinnung von Daten

Für ein weithin unerschlossenes Feld, wie die Motive deutscher AuslandslehrerInnen, „[...] bieten sich präzise operationalisierte quantitative Verfahren nicht an. Vielmehr soll es das methodische Instrumentarium erlauben, möglichst vielschichtige und ganzheitliche Eindrücke vom Untersuchungsgegenstand [...]“ zu ermitteln (Siemers 2005, S. 82).

„Die Strukturierung des Forschungsfeldes erfolgt damit nicht über vorab exakt ausformulierte Hypothesen, sondern bevorzugt wird in Reflexion auf die Komplexität und Prozesshaftigkeit des Forschungsgegenstandes eine Annäherung nach der Programmatik *qualitativer Sozialforschung*“ (Lamneck 1995, S. 21ff.).

Mit anderen Worten basiert diese Arbeit auf einer empirischen, qualitativen Forschung mit induktiver Vorgehensweise.

„Statt von Theorien und ihrer Überprüfung auszugehen, erfordert die Annäherung an zu untersuchende Zusammenhänge <sensibilisierende Konzepte>, in die – entgegen einem verbreiteten Missverständnis – durchaus theoretisches Vorwissen einfließt. Damit werden Theorien aus empirischen Untersuchungen heraus entwickelt und Wissen und Handeln als *lokales* Wissen und Handeln untersucht“ (Greetz 1983, S. 10).

Die erwähnte Bezeichnung „Qualitative Forschung“ ist ein Oberbegriff für ein äußerst umfangreiches und differenziertes Feld von Methoden, die sich in den ihnen zugrunde gelegten theoretischen Annahmen, dem Verständnis der Gegenstände und den methodischen Ausrichtungen unterscheiden. Deshalb ist es „[...] unstrittig, dass man zur Planung, Durchführung und Auswertung qualitativer Forschungsprojekte, die ‚generative Tiefenstruktur‘, die ‚Regeln‘ und das ‚Lexikon‘ des jeweiligen Forschungsansatzes kennen muss“ (Miethling/Schierz 2008, S. 7).

Im Gegensatz zu einem linearen Forschungszugang, liegen zu dem Forschungsthema keine wissenschaftlichen Theorien oder empirisch belegte Zusammenhänge vor, welche am Material überprüft werden können. Außerdem ist der Umfang an theoretischen Wissensbeständen aus der vorhandenen Literatur zu dem Thema „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“ äußerst überschaubar und bezieht sich überwiegend auf grundlegende Informationen oder Berichte über die deutsche Auslandsscholarbeit, Erfahrungsberichte deutscher Lehrpersonen eingeschlossen. Deshalb muss das methodische Vorgehen, wie im Zitat angedeutet, eben kein lineares Modell der Forschung, d. h. Theorie – Hypothesen – Operationalisierung – Stichprobenziehung – Datenerhebung – Datenanalyse – Überprüfung,

sondern ein, in Anlehnung an Glaser und Strauss (1967), zirkuläres Modell sein (vgl. Flick 1996, S. 61).

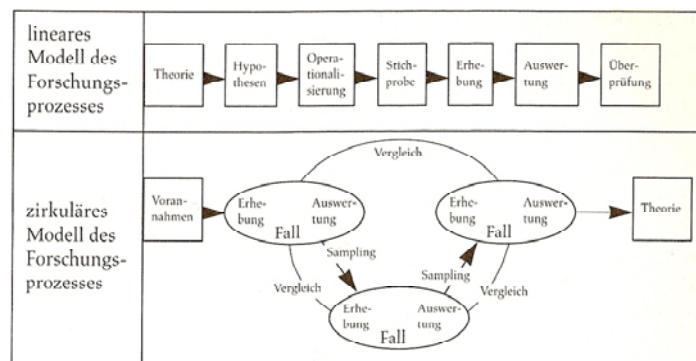


Abbildung 5: Prozeßmodelle und Theorie

Abbildung 1: Das zirkuläre Modell des Forschungsprozesses nach Glaser und Strauss (In: Flick 1996, S. 61).

In diesem zirkulären Prozess bahnt sich die Forscherin/der Forscher „[...] aus der eigenen Praxis einen Weg, zieht Theorien heran, die die empirischen Analysen unterstützen (selektive Theorieauswahl) oder die auf der Basis der empirischen Befunde modifiziert werden“ (Siemers 2005, S. 116).

Mit dem vorhandenen Material aus der Literatur sowie eigenen Sichtweisen auf den zu untersuchenden Gegenstand, werden zuerst theoretische Vorannahmen nach dem zirkulären Modell als vorläufige Versionen des Verständnisses gebildet. Diese werden dann im Laufe des Forschungsprozesses reformuliert und vor allem weiter ausformuliert (vgl. Flick 1996, S. 61). Die Konstruktion des untersuchten Gegenstandes wird durch die Revisionen von Versionen am empirischen Material forciert. Zur Gewinnung der empirischen Daten, muss das Erhebungsinstrument ausgewählt werden, welches für die Fragestellung der Arbeit am sinnvollsten erscheint.

Diese Arbeit setzt den Fokus auf die Aufdeckung subjektiver Sichtweisen, es wird von unterschiedlichen Verhältnissen der untersuchten Lehrkräfte, von ihren Erfahrungen, ihren Handlungen und Interaktionen im Forschungskontext, in dem sie untersucht werden, ausgegangen (vgl. Flick 1996, S. 28). Um dem Untersuchungsgegenstand mit angemessener Offenheit begegnen zu können, wird die Methode des qualitativen Interviews gewählt. Es kann die Erwartung gestellt werden, „dass in der relativ offenen Gestaltung der Interviewsituation die Sichtweisen des befragten Subjekts eher zur Geltung kommen als in standardisierten Interviews oder Fragebögen“ (Flick 2002, S. 117). Flick (1996) betrachtet die verschiedenen Formen von Interviews als hilfreich, um den zu untersuchenden Gegenstand von innen heraus zu verstehen. Die Verwendung eines Leitfadeninterviews mit narrativen

Elementen, eine so genannte Mischform, bot sich als Erhebungsinstrument der verbalen Daten für diese Forschungsarbeit an.

Auf den konkreten Aufbau des Interviews wird in Kapitel 5.1 eingegangen. Die Auswahl des Eingangsstimulus und die jeweiligen Leitfragen werden erläutert und in Hinblick auf die Forschungsfrage in Beziehung gesetzt.

Um die Vorannahmen zu bearbeiten, würde normalerweise nach dem Modell von Glaser und Strauss (1967) zuerst ein Fall, hier eine Lehrkraft, ausgewählt und die Daten per Interview erhoben und direkt danach ausgewertet werden. Die Entscheidung dafür, welcher Fall der nächste wäre, hängt davon ab, welcher Fall möglichst neue Informationen versprechen würde (vgl. Flick 2002, S. 102f.). Allgemein werden bei jeder Interviewauswertung die Vorannahmen erweitert, variiert oder neu formuliert. Dies würde so lange fortgeführt werden, bis eine „theoretische Sättigung“ eintritt. Nach Glaser und Strauss beinhaltet der Begriff Sättigung, dass „[...] keine zusätzlichen Daten mehr gefunden werden können, mit deren Hilfe der Soziologe weitere Eigenschaften der Kategorie entwickeln kann“ (Glaser/Strauss 1967, S. 69). Eine Begrenzung auf acht Interviews erschien mit Blick auf den qualitativ-explorativen Charakter der empirischen Untersuchung ausreichend und sinnvoll. Zudem müssen die Ressourcen der Untersuchung in einer Masterarbeit und die anschließenden Bearbeitungsmöglichkeiten hinsichtlich der Datenauswertung berücksichtigt werden (vgl. Siemers 2005, S. 85). In Bezug auf die begrenzten Möglichkeiten einer Masterarbeit, kann das Kriterium der theoretischen Sättigung des zirkulären Modells der Forschung nicht eingehalten werden. Demzufolge können nicht so viele Fälle einbezogen werden, bis der Gewinn an neuen Erkenntnissen abgeschlossen ist. Nach der Datenauswertung der acht Interviews folgt direkt die Bildung einer Theorie, für die eingangs formulierte Fragestellung (vgl. Flick 1996, S. 61). So wie im Bereich der theoretischen Sättigung, muss beim methodischen Vorgehen nochmals betont werden, dass die genaue Abfolge des zirkulären Forschungsprozesses nach Glaser und Strauss (1967) nicht eins zu eins übernommen wird. Einige Aspekte können nicht im Rahmen der Masterarbeit realisiert werden, wie auch das „Theoretische Sampling“. Präziser formuliert, ist dies ein Verfahren, „bei dem sich der Forscher *auf einer analytischen Basis* entscheidet, welche Daten als nächstes zu erheben sind und wo er diese finden kann“ (Strauss 1998, S. 70). Die interviewten Lehrkräfte konnten mir für das Interview nur einen begrenzten Zeitraum anbieten. Somit wurden alle Interviews an vier Tagen, zu jeweils mir angebotenen Zeiten geführt, ohne dass die Zeit vorhanden war, ein Interview auszuwerten und eine Entscheidung zu treffen, welcher Interviewpartner die besten Daten für die Theoriebildung liefern kann. Das Theoretische Sampling wird eher bei der Datenauswertung genutzt als bei der Datenerhebung. Deshalb werte ich zunächst die Interviews aus, die in Hinblick auf ihre Beweggründe inhaltlich am meisten Informationen zu bieten haben.

Die Interviews bilden die Grundlage der Datenbasis, aus denen Verschriftungen, sprich Texte erstellt werden. An diesen Texten wird die eigentliche Analyse durchgeführt. Die Verschriftungen erfolgen durch ein Transkriptionssystem, welches bestimmten Regeln unterliegt. Dieses System wurde im Vorfeld ausgewählt und ist in Kapitel 6.1 dargestellt. Interpretationen, Verallgemeinerungen und das Herstellen von Zusammenhängen dienen der Konstruktion einer „neuen“ Realität und der Bildung einer Theorie (vgl. Flick 1996, S. 186).

Für die Analyse und Interpretation des Textmaterials werden die verbalen Daten zuerst in einem groben Querschnittsverfahren ausgewertet. Dieses methodische Vorgehen dient dazu, einen Überblick über die Motive für den Wechsel ins Ausland, zu geben. Beispielsweise können so minimale und maximale Kontraste zwischen den Interviews aufgezeigt werden. Auch das Bilden verschiedener Typen in Bezug auf die Beweggründe ist mit einem Querschnittsverfahren möglich. Dadurch soll festgestellt werden, wie hoch die Variationsbreite und Unterschiedlichkeit im Feld ausfällt. Gibt es vornehmlich typische Fälle oder wurden alle Lehrkräfte von unterschiedlichen Motiven dazu bewegt, ins Ausland zu gehen (vgl. Flick 1996, S. 87). Es werden alle Fälle, d. h. alle acht Interviews einbezogen. Für die Auswertung werden verschiedenen Kategorien angelegt, die sich auf die Motive für einen Auslandswechsel beziehen. Die Aufstellung der Kategorien erfolgt durch Vorannahmen, der Problemliteratur und den Inhalten der Interviews. Alle interviewten Lehrkräfte werden den Kategorien zugeordnet. Die Zuordnung erfolgt durch Aussagen der Lehrpersonen, welche den Interviews entnommen werden. Somit soll eine Typisierung von Auslandslehrpersonen und ihren Beweggründen entstehen. Dieses Querschnittsverfahren ist eine erste Auswertung des Materials, durch welches ein bestimmter Ausschnitt des Feldes repräsentiert wird. Die Vorannahmen werden durch die Auswertung erweitert oder revidiert.

Die Analyse in Kapitel 6.3 richtet sich auf jedes einzelne Interview. Inhaltliche Feinheiten und Besonderheiten sollen anhand von Kategorien und Aussagen herausgearbeitet werden. Das methodische Vorgehen ist auf Cristiane Schmidt (2009) zurückzuführen, die sich mit der Analyse von Leitfadeninterviews beschäftigt hat. Die genaue Beschreibung der Methode ist in Kapitel 6.3.1 zu finden. Aufgrund der Inhalte der Interviews wird entschieden, welche die kontrastreichsten von ihnen sind und somit für die Theoriegenerierung die prägnantesten Aussagen bieten.

Es wird ein Interview analysiert, das die vorläufige Theorie weiter anreichert. Die Untersuchung des nächsten Interviews, welches nach dem Prinzip des theoretischen Samplings ausgewählt wird, folgt der gleichen Vorgehensweise. Wenn alle Interviews auf diese Weise betrachtet worden sind, werden sie zum Schluss gegenübergestellt und verglichen. Für die Auswertung der Interviews werden weitere wissenschaftliche Perspektiven aus der

Pädagogik, der Soziologie und der Psychologie herangezogen. Mit dem erhobenen Material wird eine Theorie für die Forschungsfrage generiert.

Prinzipiell repräsentiert der Querschnitt einen Ausschnitt des Feldes. Die anschließende Konzentration auf jedes einzelne Interview, ist wesentlich für eine tiefgründige Analyse der Fälle. Diese Vorgehensweise ist hilfreich um detaillierter in die Struktur der Fälle vorzudringen. Eine genauere Darstellung der Auswertung ist in den Kapiteln 6.2 und 6.3 zu finden. Die Anpassung verschiedener methodischer Vorgehensweisen bildet die Grundlage dafür, meiner Fragestellung gerecht zu werden. Die auf meine Forschung zugeschnittene Methode ist förderlich, um später aus den Daten eine Theorie generieren zu können. Nach Flick basiert qualitative Forschung „nicht auf einem einheitlichen theoretischen und methodischen Verständnis. Verschiedene theoretische Ansätze und die zugehörigen Methoden bestimmen Diskussionen und Forschungspraxis“ (Flick 1996, S. 16).

4 Theoretischer Teil: Bildung von Vorannahmen

Für das weitgehend wissenschaftliche Neuland bot sich als Einstieg und um eine erste Übersicht über die Thematik zu erhalten, die Bildung von Vorannahmen aus verschiedenen Blickwinkeln an. Auch der erste Schritt im zirkulären Modell des Forschungsprozesses nach Glaser und Strauss (1967) beinhaltet das Erstellen eines Vorverständnisses über den zu untersuchenden Gegenstand (vgl. Flick 1996, S. 61).

Dieses Kapitel widmet sich primär den Materialfundstellen in der Literatur und in anderen Quellen, welche auf die Fragestellung dieser Arbeit eingehen. Die Bewerbungsmöglichkeiten deutscher LehrerInnen für die Schulen im Ausland werden zunächst beleuchtet. Hierzu werden zwei Auslandsschulen exemplarisch dargestellt. Danach wird kurz auf die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen, die deutsche LehrerInnen im Ausland haben eingegangen. Meine Beobachtungen und die Informationen der ZfA dienen der Bildung von objektiven Rahmenbedingungen, die auch Anlass für einen Wechsel ins Ausland sein können. Im Kapitel 4.3 wird die Fragestellung der Arbeit „Warum wird man Auslandslehrkraft?“ nach Joachim Tiemann bzw. nach Engelbart Onnen betrachtet. Daraufhin werden die Motive deutscher AuslandslehrerInnen nach Annahmen der GEW aufgezeigt.

Unter Einbeziehung dieser Inhalte und eigenen Sichtweisen über die Beweggründe deutscher AuslandslehrerInnen, soll am Ende des Kapitels ein Vorverständnis über das Thema gebildet werden, das während des Forschungsprozesses überarbeitet, gegebenenfalls revidiert und ausformuliert wird.

4.1 Viele Wege führen an eine Auslandsschule

In diesem Kapitel soll der Leserin/dem Leser eine Basis an Wissen über die verschiedenen Schultypen und Formen der Bewerbung vermittelt werden, um fundamentale Aspekte der Thematik anzusprechen. Bei der späteren Auswertung der Interviews zeigt sich dann, welchen Weg die Befragten wählten, ob sie alle Chancen genutzt haben oder ob für sie nur die Bewerbung über die ZfA in Frage kam.

Die Geschichte deutscher Schulen im Ausland wird nicht thematisiert. Dieser Gesichtspunkt ist für die spätere Theoriegenerierung nicht relevant und würde überdies die Kapazität der Arbeit überschreiten¹⁰.

¹⁰ Informationen zur Geschichte deutscher Auslandsschulen sind u. a. in folgender Literatur zu finden: Winter, Klaus: Deutsche Schulen im Ausland. Grunddaten zu ihrer Geschichte und zum aktuellen Bestand sowie praktische Hinweise für Studierende und LehrerInnen. Oldenburger Vordrucke 418. Oldenburg, 2000.

Werner, Harry: Deutsche Schulen im Ausland. Werdegang und Gegenwart. Bd.1, Westkreuz-Verlag. Berlin/Bonn, 1988.

Mitterer, Richard Dr.: Das deutsche Auslandsschulwesen. 2. Aufl., C.C. Buchner-Verlag KG. Bad Kissingen, 1957.

Die beiden Schulen in Kalifornien, an welchen die Interviews durchgeführt wurden, werden kurz vorgestellt, so dass sich die Leserin/der Leser ein Bild von den Schulen machen kann. Darüber hinaus repräsentieren die Schulen zwei Wege, über welche sich eine Lehrkraft für den Auslandsschuldienst bewerben kann. Zum einen über die ZfA und zum anderen direkt bei der Schule.

4.1.1 Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)

Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ist eine Einrichtung, welche die schulische Arbeit im Ausland betreut. Sie fördert in Zusammenarbeit mit dem Auswärtigen Amt¹¹ und den Bundesländern weltweit 940 Schulen, davon 135 Deutsche Auslandsschulen, die das Deutsche Sprachdiplom (DSD) der Kultusministerkonferenz anbieten. Derzeit befinden sich ungefähr 1900 Auslandsdienstlehrkräfte, Programmlehrkräfte und Fachberater im Ausland (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (i) 2010¹², o.S.).

„Die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) im Bundesverwaltungsamt, einer nachgeordneten Behörde des Bundesministeriums des Innern, bei dem die Dienstaufsicht liegt, führt seit 1968 im Auftrag des Auswärtigen Amtes (Fachaufsicht) alle Maßnahmen zur Förderung deutscher schulischer Einrichtungen im Ausland durch; sie ist auch die zentrale Behörde für alle aus der Bundesrepublik vermittelten Lehrkräfte“ (Winter 2005, S. 177).

Die ZfA wurde gegründet, um das Auswärtige Amt von den anfallenden Verwaltungs- und Versorgungsaufgaben zu entlasten (vgl. Werner 1988, S. 56).

Diese geförderten Schulen sind keine deutschen Regierungsschulen, sondern in erster Linie Privatschulen, nach ausländischem Recht. Die Schulträger sind private Schulvereine, die meistens auf dem Vereinsrecht des Gastlandes basieren und Niederlassungen deutscher religiöser Orden und örtliche deutsche Kirchengemeinden. Ausländische Regierungsschulen mit deutschem Lehrplan oder an denen Deutsch als bevorzugte Unterrichtssprache gilt werden gefördert. Auch den internationalen Schulen, wie die German-American International

¹¹ „Das Auswärtige Amt fördert im Rahmen seiner Kulturarbeit allgemeinbildende Schulen im Ausland, die der Pflege der deutschen Sprache und der Vermittlung deutscher Bildungswerte in bevorzugter Weise Raum geben. Diese Schulen sind das älteste und in mancher Hinsicht das wirkungsvollste Mittel der Verbreitung der deutschen Sprache und der kulturellen Selbstdarstellung und damit der Begegnung der Völker im Geiste gegenseitigen Verstehens und gegenseitiger Achtung“ (Wagner 1969, S. 18).

¹² Die Homepage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen wird kontinuierlich erneuert. Da ich die Masterarbeit bereits im Jahr 2009 angefangen habe, sind einige Literaturverweise mit dieser Jahreszahl, andere mit 2010 gekennzeichnet. Die Jahreszahl gibt an, zu welchem Zeitpunkt ich die Informationen der Homepage entnommen habe.

School, welche in Kapitel 4.1.2.1. vorgestellt wird, ist die Förderung durch das Auswärtige Amt gewährt (vgl. Wagner 1969, S. 19).

Zu einem großen Anteil ist die ZfA für die Vor- und Nachbereitung der Lehrkräfte zuständig. Sie entwickelt und versorgt die Auslandsschulen, insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF), mit Lehr- und Lernmitteln und erstellt, in Bezug auf den Komplex deutsche Schulen im Ausland, pädagogische Dokumentationen und Statistiken (vgl. Werner 1988, S. 57).

„Die Zentralstelle steht neben den verschiedensten Mittelorganisationen einer deutschen Kulturpolitik im Ausland, wie insbesondere dem Goethe-Institut, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst, dem Institut für Auslandsbeziehungen, den Stiftungen der politischen Parteien, etc.“ (Bericht 1988. S. 21ff.).

Nach Winter (2000) setzt sich der Bereich „Deutsche Schulen im Ausland“ aus fünf verschiedene Schultypen zusammen, welche im Folgenden kurz dargestellt werden:

Begegnungsschulen werden von deutschen SchülerInnen sowie von denen des Gastlandes besucht. Hier erfahren sie das miteinander und voneinander Lernen und können sowohl Schulabschlüsse des Sitzlandes und/oder deutsche Schulabschlüsse erwerben. Oft werden beide Curricula miteinander verzahnt. Der Sprachunterricht ist differenziert und wird häufiger als zweisprachiger Fachunterricht angeboten.

An *Europäischen Schulen* können SchülerInnen das „Europäische Abitur“ erwerben. Das äußerst komplexe und anspruchsvolle Schulprogramm baut unter anderem auf der Vielsprachigkeit seiner SchülerInnen auf. Diese Schulen „stehen in engem Entstehungszusammenhang der Europäischen Gemeinschaften und gewährleisten schulische Infrastruktur für deren Beamte und Bedienstete“ (Winter 2000, S. 6f.).

Experten- und deutschsprachige Auslandsschulen bieten Kindern von Familien, die aus beruflichen Gründen vorübergehend ins Ausland müssen, eine Möglichkeit ihr deutsches Schulleben nahtlos weiterzuführen, sei es zu Beginn des Aufenthaltes oder zum Ende, wenn es um die Reintegration in die Heimatschule geht. Als Serviceleistung des deutschen Staates sind die innerdeutschen Einrichtungen ausschließlich für deutsche Kinder geöffnet, da sie sich nach dem deutschen Lehrplan richten. Zu diesem Schultypus zählen auch die Bundesweherschulen und Firmenschulen.

Die so genannten *herabgestuften Begegnungsschulen* weisen nur einen geringen Anteil an deutschen Schulkindern auf. Die ursprüngliche Idee einer Begegnungsschule ist nicht mehr gegeben. Die *Schulen mit verstärktem Deutschunterricht* sind insbesondere in den Staaten der GUS und in Mittel-/Osteuropas zu finden.

Die letzte Gruppe gliedert sich in *Sprachgruppenschulen*, *Sonnabendschulen* und *Sprachkursen*. Es ist „eine Erfassung unterschiedlicher schulischer Maßnahmen von Bevölkerungsgruppen deutscher Herkunft [...], die im Sinne einer Traditions- und Identitätspflege ihre sprachlich-kulturellen Wurzeln zu erhalten versuchen“ (Winter 2000, S. 8). FachberaterInnen unterstützen die Schulen. Sie werden mit gegenwärtigem Unterrichtsmaterial ausgestattet.

All diese Schulen werden vorwiegend in privater Trägerschaft geführt. Auslandsdienstlehrpersonen, Programmlehrkräfte und FachberaterInnen werden von der ZfA ins Ausland vermittelt und vor Ort in pädagogischen und personellen Fragen betreut. SchülerInnen aus aller Welt können nicht nur Abschlüsse des Gastlandes ablegen, sondern vor allem global anerkannte Abschlüsse nach internationalem Standard, wie die *Deutsche Internationale Abiturprüfung*, das *Deutsche Sprachdiplom* oder das *Internationale Baccalauréat*. Das spezielle Anliegen der Auswärtigen Kulturpolitik ist das eben genannte *Deutsche Sprachdiplom (DSD)*. Weltweit soll die deutsche Sprache im schulischen Kontext angeboten werden.

„Auf drei Niveaustufen, die sich in den ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen‘ (GER) einfügen, eröffnet das System der von der Kultusministerkonferenz (KMK) anerkannte Sprachprüfungen einen Zugang zum innerdeutschen Bildungssystem. Die Niveaustufe C1 gilt beispielsweise als Nachweis der erforderlichen Sprachkenntnisse zum Besuch einer deutschen Hochschule [...]“ (Winter 2005, S. 173).

Im Jahr 1978 wurde der Rahmenplan für die „Auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen“ verabschiedet. Dieser Zielkatalog fungierte fortan als Orientierungsrahmen und beinhaltete folgende Ziele der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik: Die Begegnung mit der Kultur und der Gesellschaft des Gastlandes, die schulische Versorgung deutscher Kinder im Ausland, die Förderung der deutschen Sprache und Kultur in anderen Ländern, „die Weiterentwicklung der Begegnungsschulen und der Europäischen Schulen“ und „die Stärkung bilateraler und multilateraler internationaler Zusammenarbeit im Schulwesen“ (vgl. Winter 2005, S. 177f.). Herausragend ist der Terminus Begegnung:

„Der deutsche Bundestag fordert die Bundesregierung auf, den Begegnungscharakter aller deutschen Schulen im Ausland [...] stärker als bisher und, wenn nötig, nachdrücklich zu verwirklichen [...] Dabei sollte sie sich von einem erweiterten Begegnungsbegriff leiten lassen, der über die Begegnung von Menschen hinaus die Begegnung von Kulturen, Traditionen, Sprachen, geschichtlichen Entwicklungen und die Auseinandersetzung mit den Werten der freiheitlich demokratischen Grundordnung mit einbezieht“ (Deutscher Bundestag 1990, In: Winter 2005, S. 178).

In erster Linie sind Fremdsprachenkenntnisse die Grundvoraussetzung für eine intensive Begegnung mit anderen Kulturen. Des Weiteren stellen Fremdsprachen eine „[...] Schlüsselqualifikation für berufliche und private Mobilität und die Wahrnehmung von Wettbewerbschancen auf einem internationalen Arbeitsmarkt“ dar (Esser/Odenberg 2003, S. 9). Aus diesem Grund ist der Unterricht an deutschen Auslandsschulen zweisprachig gestaltet, wobei weitere Fremdsprachenangebote in Hinblick auf das deutsche Abitur angeboten werden. Dies gilt natürlich nur an den Schulen, die das deutsche Abitur anbieten oder bis in die Oberstufe führen.

Grundsätzlich soll Begegnung „im Sinne einer Partnerschaft zwischen Gleichen“ angesehen werden, die kontinuierlich einen kulturellen Dialog in den deutschen Auslandsschulen, d. h. in den Orten der kulturellen Begegnung, miteinander eingehen (vgl. Winter 2005, S. 179)¹³.

4.1.1.1 Bewerbungsmöglichkeiten über die ZfA: ADLK, BPLK und LPLK

Über die ZfA können sich deutsche Lehrpersonen als Auslandsdienstlehrkraft¹⁴ (ADLK) oder als Bundesprogrammlehrkraft¹⁵ (BPLK) bewerben¹⁶. Die Auswahl- und Bewerbungsverfahren hängen von dem jeweiligen Programm ab (vgl. Auswärtiges Amt 2009, o.S. u. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (a) 2009, o.S.). Um sich als ADLK über die ZfA zu bewerben, darf die Lehrperson nicht älter als 59 Jahre alt sein. „[...] Grund hierfür ist eine angestrebte Verweilzeit von 6 Jahren bis zum Eintritt in den gesetzlichen Ruhestand, die im Auslandsschuldienst verbracht werden soll [...]“ (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e)

¹³ An dieser Stelle kann nicht weiter auf den Begriff der Begegnung eingegangen werden, da es den Rahmen der Masterarbeit überschreiten würde. Zudem ist dieses Thema ein sehr weitläufiges, dem man hier nicht gerecht werden könnte. In dem Aufsatz von Winter (2005) werden detailliertere Informationen präsentiert. Anzumerken ist, dass auch an internationalen Schulen, Begegnung äußerste Priorität hat.

¹⁴ ADLK sind von dem innerdeutschen Schuldienst beurlaubt (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (g) 2009, S. 2).

¹⁵ BPLK sind entweder noch nicht im innerdeutschen Schuldienst tätig, oder vom innerdeutschen Schuldienst für den Auslandsschuldienst beurlaubt (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (g) 2009, S. 2).

¹⁶ Wichtige Informationen zum Thema Bewerbungen sind im Anhang oder auf der Homepage der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen <http://www.auslandsschulwesen.de/clin_091/Auslandsschulwesen/Home/home-node.html?__nnn=true> zu finden.

2009, S. 4). Eine Lehrkraft muss verbeamtet sein und mindestens zwei Jahre im innerdeutschen Landesschuldienst gearbeitet haben. Die Schulleitung leitet die Bewerbung an die zuständige Landesschulbehörde weiter. Sie muss zuerst einer Freistellung zustimmen, bevor die Bewerbung an die ZfA geschickt wird. Erst dann kann die ZfA die Bewerbung in ein Vermittlungsverfahren aufnehmen. Grundsätzlich muss sich eine Lehrperson, die einer unbefristeten Tätigkeit an einer Schule nachgeht, über den Dienstweg bewerben. Die Schulleiterin/der Schulleiter muss sie vom Dienst für die Zeit im Ausland freistellen. Wenn dieser Freistellung stattgegeben wird, kann sich die Lehrkraft an die ZfA für die Vermittlung wenden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (a) 2009, o.S.). Vornehmlich besteht der Bedarf an Lehrkräften, die eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe II haben und bestimmte Fächer wie Deutsch oder Mathematik vorweisen können. Besitzt eine Lehrkraft überdies zusätzliche Qualifikationen, so kann sie sich für die herausgehobenen Funktionsstellen als SchulleiterIn oder als FachberaterIn bewerben. Außerdem werden Funktionsstellen im Bereich der Stufen- oder Fachleitung über die ZfA vermittelt (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (h) 2009, S. 5)¹⁷.

Ausnahmen gibt es bei Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für Technik und für SonderschullehrerInnen. Sie können von der ZfA nicht vermittelt werden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (h) 2009, S. 3).

Der Zeitrahmen für eine Anstellung als Auslandslehrperson beträgt drei Jahre. Eine Verlängerung des Vertrages auf weitere drei Jahre kann mit Einvernehmen der ZfA, der jeweiligen Schule und des Dienstherrn stattgegeben werden.

Das Gehalt richtet sich auf der einen Seite nach einem steuerpflichtigen Inlands- und auf der anderen Seite nach einem steuerfreien Auslandsanteil.¹⁸ Darüber hinaus erhalten ADLK verschiedene situationsspezifische Zuwendungen des Auswärtigen Amtes. Hierzu gehören unter anderem die Ehegattenzuwendung, die Kinderzuwendung, der Schulortkostenausgleich, die Mietzuwendung und die Schulleiterzuwendung. Teilweise werden Umzugskosten, Reisekosten, Schulbeihilfe und Beihilfe in Bezug auf die Sozialversicherung von der ZfA gezahlt (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (j) 2010, S. 1ff.).¹⁹

Das Auswahlverfahren erfolgt entweder über die Schulleiterin/den Schulleiter der deutschen Auslandsschule, über die ZfA oder die Schule nimmt Kontakt mit der ausgewählten Lehrkraft auf. Ist dies der Fall, unterbreitet die Schule der Lehrkraft ein Angebot, welches nach

¹⁷ Funktionsstellen werden an LehrerInnen vermittelt, die schon einmal als Auslandsdienstlehrkraft gearbeitet haben oder in Deutschland in einer Funktionsstelle tätig sind. Die Dauer des Auslandsaufenthalts kann bis zu acht Jahren verlängert werden. Allerdings gilt ein gesondertes Bewerbungsverfahren und Auswahlverfahren. (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e) 2009, S. 10).

¹⁸ Auf der Internetseite http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_389798/Auslandsschulwesen/Auslandsschularbeit/FinanzielleRegelungen__ADLK-BPLK/finanzielleregulungenfueradlk-bplk-node.html?__nnn=true sind die geltenden Richtlinien für das Einkommen aufgelistet.

¹⁹ Detaillierte Informationen sind im Anhang 5 u. 6 zu finden oder auf der Homepage der ZfA.

Annahme von der ZfA geprüft wird. Die ZfA stimmt dann dem Abschluss des Dienstvertrages mit der Schule zu oder erteilt der Schule und der Lehrkraft eine Absage (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e) 2009, S. 8f.). Entscheidet sich eine Lehrperson gegen die Zusage für eine konkrete Stelle an einer Auslandsschule, tritt eine Sperre für die Dauer von 12 Monaten für eine weitere Vermittlung ein. Maximal können zwei Angebote abgelehnt werden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e) 2009, S. 8).

Seit 1989 sendet die Bundesrepublik Deutschland, im Rahmen der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik deutsche LehrerInnen an staatliche Schulen und Bildungseinrichtungen in Mittel-, Ost- und Südeuropa (MOE), in Baltische Staaten, in weitere Staaten auf dem Gebiet der ehemaligen Sowjetunion (GUS) und der Mongolei. Die so genannten Programmlehrkräfte (Landesprogrammlehrkräfte (LPLK) der einzelnen Bundesländer werden von den Bundesprogrammlehrkräfte (BPLK) unterschieden) sind für die Einführung und Weiterentwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache zuständig und kümmern sich in geringem Umfang auch um den deutschsprachigen Sachfachunterricht (vgl. Winter 2005, S. 182). Deutsche Lehrkräfte werden sogar für den DaF-Unterricht in China und der Türkei vermittelt. Die Lehrereinsatzprogramme sprachen zunächst nicht die beamteten Lehrpersonen an, sondern bevorzugten voll ausgebildete, aber arbeitslose LehrerInnen, die dann als „mobile Lehrerreserve“ fungierten. Gegenwärtig können sich Lehrkräfte bewerben, welche die Bescheinigung über das zweite Staatsexamen oder einen gleichwertig anerkannten Abschluss vorweisen können (vgl. Winter 2005, S. 182). Die Altersgrenze der Lehrkräfte bei Dienstantritt liegt bei 59 Jahren. Die Bewerbung läuft direkt über die ZfA (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 4).

Für die Stelle als BPLK²⁰ dürfen Lehrpersonen nicht verbeamtet oder unbefristet angestellt sein. Wenn eine Lehrkraft im innerdeutschen Schuldienst beschäftigt ist, ist eine Freistellungszusage des Dienstherrn notwendig (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (b) 2009, o.S.). Der Nachweis über die Arbeit an einer Schule muss für die Bewerbung als Bundesprogrammlehrkraft nicht vorgelegt werden. Nach Überprüfung der Bewerbungsunterlagen für eine Stelle als BPLK, erhält die Lehrperson eine Einladung zum Auswahlverfahren. Dies besteht aus einem schriftlichen Teil und einem Auswahl- bzw. Vermittlungsgespräch. Verläuft das Auswahlverfahren positiv, findet eine Vermittlung statt. Entweder sucht sich die Schulleiterin/der Schulleiter einer Auslandsschule eine passende Bewerberin/einen passenden Bewerber aus oder die Schule setzt sich zuerst mit einer Bewerberin/einem Bewerber in Verbindung und unterbreitet ein Angebot. Danach prüft die ZfA die Auswahl und stimmt dem Abschluss des Dienstvertrages mit der Auslandsschule zu oder erteilt eine Absage (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 7).

²⁰ Informationen der ZfA für die Bewerbung als BPLK, siehe Anhang 8.

Der Auslandsaufenthalt für BPLK ist in der Regel auf die Dauer von zwei Jahren ausgelegt. Mit einer erneuten Zustimmung der ZfA und der jeweiligen Schule kann ein Vertrag bis zu sechs Jahren verlängert werden. LehrerInnen mit gymnasialem oder vergleichbarem Lehramt und der Lehrbefähigung in Deutsch, Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache, einer modernen Fremdsprache und weiteren Fächern haben die größte Chance als BPLK eingesetzt zu werden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 4).

Das Gehalt, die sozialen Leistungen und eventuelle andere Vergünstigungen richten sich je nach Land und Ort der Schulen und der Zuwendung des Bundesverwaltungsamtes.

„Die Höhe der Grundzuwendung, die das Bundesverwaltungsamt gewährt, richtet sich nach der Lehrbefähigung und liegt zurzeit bei 2.170,- € (Grund- und Hauptschule), 2.320,- € (Sekundarstufe I) und 2.470,- € (Sekundarstufe II). Hinzu kommen gegebenenfalls Zuschüsse für Ehepartner (200,- €) und Kinder zwischen 120,- € und 160,- € pro Person sowie ein Zuschuss zur Kranken- und Rentenversicherung. Zusätzlich werden einmalige Leistungen (z. B. Übersiedlungspauschale, Überbrückungszuwendung) gewährt“²¹ (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 8).

Eine Ausnahme gibt es bei der Bewerbung als LPLK. Diese läuft nicht direkt über die ZfA, sondern über das jeweils zuständige Kultusministerium bzw. an die von diesem beauftragte Behörde. Die für den Einsatz vorgesehenen LehrerInnen werden von den Ländern beurlaubt. Sie bewahren ihr Beamtenrecht „[...] unter Fortgewährung der Leistungen des Dienstherrn für die Dauer der Auslandstätigkeit“ (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (c) 2009, o.S.). Die LPLK „erhalten ggf. vom Schulträger ein ortsübliches Gehalt, die dort üblichen sozialen Leistungen sowie die anderen in den Abkommen mit den Empfangsdaten vorgesehenen Vergünstigungen“ (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (c) 2009, o.S.).

Der Einsatzplan für die LPLK und BPLK wird jedes Jahr von den Bundesländern „unter Berücksichtigung der Bedarfsanforderungen der einzelnen Staaten“ in Zusammenarbeit mit der ZfA erstellt (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (c) 2009, o.S.).

Die Stundenverpflichtung bei ADLK und BPLK ist über die ZfA festgelegt und entspricht der Lehrbefähigung mit 24 (Gymnasium), 26 (Realschule) und 28 (Grundschule u. Hauptschule) Stunden zu je 45 Minuten. Zusätzliche Wochenstunden, die für besondere Aufgaben wie schulorganisatorische Angelegenheiten dazukommen, sind verpflichtend. Ferner muss die Sprache des Gastlandes, falls diese noch nicht beherrscht wird, schnellstmöglich erlernt werden. Die Schulen erwarten von ihren Lehrkräften, dass die Landessprache fließend gesprochen wird (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 9). Für ADLK und

²¹ Die geltenden Richtlinien sind im Internet auf der Homepage <www.auslandsschulwesen.de> auf der Seite „Finanzielle Regelungen für BPLK“, Richtlinie VII zu finden.

BPLK findet vor dem Auslandseinsatz ein einwöchiger Vorbereitungslehrgang, der von der ZfA angeboten wird, in Köln statt. Die weitere Vorbereitung erfolgt danach individuell direkt am Einsatzort.

Bei allen drei Bewerbungsmöglichkeiten kann es Probleme bei der Einreise- und Aufenthaltsbestimmung bei nicht verheirateten Paaren geben. Teilweise ist es in Einzelfällen sogar ausgeschlossen, die Partnerin/den Partner mit in das Gastland zu bringen (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 10).

„Die Erfolgchancen für einen Einsatz durch die Zentralstelle hängen unter anderem von der lehramtsbezogenen Qualifikation, der Fächerkombination und dem gewünschten Einsatzort bzw. –gebiet ab“ (Winter 2005, S. 181). Die Staatsangehörigkeit spielt aber bei der Vermittlung von ADLK und BPLK eine wichtige Rolle. „Für nichtdeutsche Staatsangehörige der Europäischen Union kann eine Vermittlung auch nur innerhalb der EU-Staaten erfolgen. Eine Vermittlung an andere Staaten ist aus pass-, aufenthalts- und arbeitsrechtlichen Gründen regelmäßig nicht möglich“ (vgl. u. a. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f) 2009, S. 4).

4.1.1.2 Beispiel einer deutschen Auslandsschule: Die German International School of Silicon Valley (GISSV)

In diesem Unterkapitel soll ein kleiner Eindruck von der deutschen Auslandsschule in Mountain View vermittelt werden. An der German International School of Silicon Valley wurden mehrere Interviews mit deutschen Lehrkräften durchgeführt, die für die spätere Datenauswertung eine wichtige Rolle spielen. Die vollständigen Daten und Informationen der GISSV sind auf der Homepage der Schule zu finden²².

Die Deutsche Schule Silicon Valley wurde im Jahr 2000 von sechs amerikanischen und deutschen Familien gegründet und begann nach ihrer amtlichen Akkreditierung ihren Unterricht zunächst in Redwood City mit 34 SchülerInnen. Seit 2003 trägt die Schule den Namen German American School Silicon Valley. Anlass für die Namensänderung war die Betonung der Internationalität der zur Schulgemeinschaft gehörenden Familien (vgl. GISSV (a) o.J., o.S.). Die GISSV ist eine, in privater Trägerschaft deutsche Auslandsschule der Bundesrepublik Deutschland und befindet sich aktuell in Mountain View, in Kalifornien. Die Anerkennung der Schule erfolgte durch die Kultusministerkonferenz und das Auswärtige Amt. Hierzu gehören die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen und das Generalkonsulat in San Francisco (vgl. GISSV (b) o.J., o.S.).

Seit 2001 gibt es einen zweiten Standort der GISSV in Berkeley. In den USA ist die Schule durch die Western Association of Schools and Colleges (WASC) akkreditiert, d. h. sie ist eine von deutscher und amerikanischer Seite anerkannte deutsche Auslandsschule (vgl. GISSV (b) o.J., o.S.). Die GISSV zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie eine

²² <<http://gissv.org/index.php?catID=306&navID=306&GOTO=1&LEVEL=2&PARENTID=0>>

Modellschule des deutschen Auslandsschulwesens ist. Es wurde für die GISSV eine eigene Prüfungsordnung geschrieben und erprobt, die speziell auf das Deutsche Internationale Abitur ausgerichtet ist. Das Internationale Abitur, welches die SchülerInnen neben den mittleren Schulabschlüssen und dem American High School Diploma machen können, ist das erste Deutsche Internationale Abitur, welches an einer deutschen Auslandsschule in den Vereinigten Staaten angeboten wird²³. Die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Bildungsangebots wird durch einen von der ZfA für die USA zuständigen PQM-Prozessbegleiter²⁴ gesichert (vgl. GISSV (e) o.J., o.S.). An der GISSV gibt es einen deutschen und einen muttersprachlichen, kalifornischen Lehrplan. So können die SchülerInnen einen deutschen Abschluss erhalten und zusätzlich Qualifikationen für das High School Diploma erwerben. Die GISSV folgt von der Grundschule bis zur 12. Klasse, den Richtlinien des Thüringer Lehrplans²⁵ und differenziert die SchülerInnen nach der 5. Klasse nach den Maßstäben der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums.

„Die Sekundarstufe I baut auf gesicherten Sprachkenntnissen in Deutsch und Englisch auf Grundlage der Standards der Kultusministerkonferenz und des kalifornischen Lehrplans auf. [...] Der Fächerkanon eines deutschen Gymnasiums ist noch erweitert durch den Unterricht in Englisch auf muttersprachlichem Niveau, American History/Social Science und durch Economics“ (GISSV (d) o.J., o.S.).

Die Schule steht internationalen, amerikanischen und deutschen Kindern, die hier langfristig leben oder deren Familien für eine begrenzte Zeit in der Gegend arbeiten, offen. Der bilinguale Unterricht fängt bereits im Kindergarten an und geht bis zum Abitur. Mit den genannten Abschlüssen ist der nahtlose Übergang in eine andere Schule gewährleistet. Die Vergleichbarkeit des erworbenen Abschlusses im innerdeutschen und weltweiten Maßstab wird von einem externen Prüfungsvorsitz garantiert (vgl. GISSV (c) o.J., o.S.).

²³ Hierzu siehe: Broeckelmann, Friedrich: „Potenziale nutzen: die Deutsche Internationale Abiturprüfung“. In: Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen „Deutsche Auslandsschularbeit: Zukunft gestalten. Jahrbuch 2007/ 2008, S. 79.

²⁴ Die Stelle des Pädagogischen Qualitätsmanagement Prozessbegleiters, kurz PQM-Prozessbegleiter, wurde von der ZfA weltweit für die anerkannten deutschen Schulen im Ausland eingerichtet, um die Qualitätsentwicklung der Schulen zu unterstützen. Die Aufgaben eines Prozessbegleiters können auf folgender Internetseite der GISSV eingesehen werden <<http://gissv.org/index.php?catID=588&navID=307&GOTO=1&LEVEL=3&PARENTID=307>>.

²⁵ „Seit Mitte der neunziger Jahre unterrichten die deutschen Auslandsschulen auf der Nordhalbkugel nach dem Thüringer Schulsystem und den Thüringer Lehrplänen. Ausschlaggebend dafür war das moderne Thüringer Schulsystem mit dem 8-jährigen Gymnasium und die damit gemachten positiven Erfahrungen“ (Thüringer Kultusministerium 2009, o.S.).

Nicht nur die Schulleiterin und der stellvertretende Schulleiter sind deutscher Herkunft. Viele der LehrerInnen kommen aus Deutschland²⁶. Zu jedem neuen Schuljahr sind auf der Homepage der GISSV Stellenangebote verschiedenster Art ausgeschrieben. Es werden stellvertretende SchulleiterInnen, Lehrkräfte mit bestimmten Fächerkombinationen und anderen Voraussetzungen gesucht oder Praktikumsstellen angeboten. Diese Stellen sind für Lehrkräfte, die nach drei, spätestens nach sechs Jahren wieder an ihre Heimatschule zurückkehren. Infolgedessen, müssen ihre Stellen wieder neu besetzt werden. Die Bewerbungen laufen über die ZfA.

An dieser Stelle wird nicht weiter auf die GISSV²⁷ eingegangen, da Aspekte wie die Geschichte, aktuelle Veranstaltungen oder Informationen über die verschiedenen Schulstufen nicht für die Themenstellung der Arbeit relevant sind.

4.1.2 Andere Bewerbungsmöglichkeiten

Geht eine Lehrperson nicht den Weg über die ZfA, so kann sie sich auch als Ortskraft (OK) bzw. Ortslehrkraft (OLK) bewerben²⁸. Hier ist es nicht direkt die Institution, die die LehrerInnen an Schulen vermittelt, die Lehrkraft selbst muss sich mit den örtlichen Schulträgern in Verbindung setzen (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (d) 2009, o.S.). Es besteht aber für OK/OLK die Möglichkeit sich über die ZfA zu bewerben (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (g) 2009, S. 2). Die Schulinformationen im Auslandsschulverzeichnis geben an, ob deutschsprachige Ortskräfte an einer bestimmten Schule eingesetzt werden bzw. sind. Anders als bei den Bewerbungen, die über die ZfA laufen, ist die Bescheinigung über das zweite Staatsexamen nicht zwingend notwendig. Der Anstellungsvertrag erfolgt nach Landesrecht und wird mit dem jeweiligen Schulträger geschlossen. Die Bewerbung wird direkt an die Schulen im Ausland geschickt. Mit der Schule müssen dann Einzelheiten der vertraglichen Vereinbarung, wie Unterrichtsverpflichtung oder Gehalt verhandelt werden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (g) 2009, S. 3).

Das Einstellen der Bewerbung in eine Servicedatei der ZfA für die Auslandsschule ist eine zusätzliche Möglichkeit. Ortskräfte können von den Schulen außerdem als ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und MitarbeiterInnen für außerschulische Bereiche, die Schulverwaltung und den Schulbetrieb beschäftigt werden (vgl. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (d) 2009, o.S.). Stellenangebote sind auf der Homepage der ZfA zu finden. Über diese Seite erfolgt die Anmeldung für die Bewerberdatendank. Probleme können wie bei den ADLK und BPLK auftreten, wenn es um die Einreise- und Aufenthaltsbestimmung der Partnerin/des

²⁶ Auflistung der Schulgemeinschaft, siehe <http://gissv.org/index.php?catID=447&navID=307&GOTO=1&LEVEL=3&PARENTID=307>

²⁷ Die schulinterne Zeitung der GISSV und weitere Informationen über die Schule befinden sich in den Anhängen 9-12.

²⁸ Informationen über die Bewerbung als OK/OLK befinden sich im Anhang 7.

Partners geht. Ebenfalls wird von den Schulen die Beherrschung der Landessprache gefordert.

Die vielen Einsatzmöglichkeiten von OK zeigen, dass Lehrpersonen, die unbedingt ins Ausland wollen, sämtliche Wege in Betracht ziehen können und nicht zwingend den Schritt über die ZfA gehen müssen. Insbesondere wenn eine Lehrkraft für mehrere Jahre oder für immer im Ausland arbeiten möchte.

Des Weiteren kann sich eine Lehrkraft für einen Einsatz an einer Auslandsschule der deutschen Bundeswehr bewerben. Die Schulen des Bundesverteidigungsministeriums nehmen nur deutsche Kinder von Angehörigen der deutschen Bundeswehr auf. Diese Schulen halten sich an den deutschen Lehrplan. Der interkulturelle Austausch ist folglich an anderen Auslandsschulen bedeutender, da die Klassen aus Kindern verschiedener Länder zusammengesetzt sind (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e) 2009, S. 6).

Je nachdem für welche Option sich eine Lehrperson entscheidet, kann sie im Ausland bleiben oder geht nach drei bzw. verlängerten sechs Jahren wieder zurück an die alte Schule. Bewerben kann sich jede Lehrkraft bis auf die zwei oben erwähnten Ausnahmen. Es gibt jedes Jahr Stellenangebote. Eine Lehrperson sollte sich vorher gut informieren, welche Voraussetzungen für die jeweiligen Bewerbungen erfüllt werden müssen. Ist eine Lehrerin/ein Lehrer für alle Länder und Schulen offen, so hat sie/er, nach Angaben der ZfA, die größte Chance ins Ausland zu kommen.

4.1.2.1 Beispiel einer deutsch-amerikanisch internationalen Schule: Die German-American International School (GAIS)

Die German-American International School in Menlo Park²⁹, Kalifornien, ist ein Beispiel für eine Schule, an der sich eine deutsche Lehrkraft als Ortskraft bewerben kann, d. h. die Schule selbst muss angeschrieben werden. Das Konzept für die German-American School (GAS) geht auf den deutschen Professor Dr. Liedke der San Francisco State University zurück. Zur Verbreitung und Förderung der deutschen Sprache und Kultur im San Francisco Bay Gebiet, errichtete er mit der Hilfe von einer Gruppe von Eltern 1980 die Schule. 1988 wurde aufgrund der internationalen Schülerschaft aus der GAS, die GAIS. Ziel der Schule war und ist die zweisprachige Ausbildung. Die SchülerInnen sollen Deutsch und Englisch auf dem Niveau eines Muttersprachlers sprechen können (vgl. GAIS (b) 2009, o.S.).

Seit 1991 hat die GAIS ihren Sitz in Menlo Park. Sie ist eine unabhängige, private Schule und bietet deutschen, amerikanischen und internationalen SchülerInnen eine internationale und bilinguale Ausbildung vom Kindergarten bis zur achten Klasse an. Der große

²⁹ Das Schulhandbuch kann unter folgender Internetadresse aufgerufen werden <<http://www.germanamericanschool.org/site/prospective/admissions>>.

Unterschied zu der GISSV ist, dass an dieser Schule kein rein deutscher Lehrplan angeboten wird. Die internationale Schule richtet sich nach dem Programm des *Internationalen Baccalauréat*, welches speziell auf eine internationale Schulgemeinschaft ausgerichtet ist. Das IB Programm umfasst das *International Baccalauréat Primary Years Programme (PYP)*, das *Middle Years Programme (MYP)* und das *Diploma Programme (DP)*.³⁰ 2004 hat die GAIS das PYP eingeführt und ist somit eine der ersten Schulen auf der Welt, die dieses Programm vollständig in deutscher Sprache durchführen (vgl. GAIS (c) 2009, o.S.). Dem Bildungsabschluss ist die Hochschulzugangsberechtigung inhärent und kann mit dem deutschen Abitur verglichen werden. Der Abschluss wird von der in Genf ansässigen *Internationalen Baccalauréat Organisation* vergeben. Die IB Organisation umfasst ein weltweites Netzwerk von Schulen und ist überall für die hochgradigen akademischen Leistungen und für die internationale Aufgeschlossenheit anerkannt. Das Curriculum basiert auf deutschen, kalifornischen und schweizerischen Standards (vgl. GAIS (c) 2009, o.S.). Die Schule evaluiert sich fortwährend mit diversen Vergleichstests- und arbeiten, wie „ISA, SAT, *Klassenkockpit* und *Deutsche Orientierungsarbeiten*“ (GAIS (a) 2009, o.S.). Die Unterrichtssprache ist zu 75 Prozent Deutsch. SchülerInnen, bei denen die Muttersprache eine andere ist, sollen nach dem Ende der zweiten Klasse die Sprache beherrschen. Das spezielle, internationale Programm soll den SchülerInnen vermitteln, dass alle Menschen, trotz ihrer Verschiedenartigkeit in vielen Bereichen gleich sind und sie mit und von ihnen lernen können. Vor allem sollen die deutsche Sprache, die internationale und amerikanische Kultur, sowie die lokalen Schulstandards vermittelt werden. Jede Schülerin/jeder Schüler wird als eigenständiges Individuum, mit eigenen Stärken und Schwächen angesehen. Hier ist besonders der bereits erwähnte Begriff der Begegnung, siehe Kapitel 4.1.1, mit einer Schulgemeinschaft aus über 20 Nationalitäten groß geschrieben. Die Schule sucht primär nach Lehrkräften, die offen für eine multi-kulturelle Lebenswelt sind, die eine motivierende Lernumgebung schaffen können, die der Entwicklung von Selbstvertrauen und Verantwortung gegenüber dem Lernen, der Kooperation und Toleranz dient. Selbstverständlich müssen beide Sprachen, Englisch und Deutsch, fließend und sicher gesprochen werden. Zudem sollten die Lehrpersonen Erfahrungen mit dem IB Programm haben oder bereit dazu sein, an einem IB Training teilzunehmen (vgl. GAIS (d) 2009, o.S.). Gegenwärtig arbeiten zu einem großen Anteil deutsche Lehrkräfte an der GAIS, aber auch LehrerInnen aus anderen Ländern sind hier tätig. Auf der Homepage sind aktuelle Stellenanzeigen wie die „Job Openings August 2010“, mit den jeweiligen Pflichten, Voraussetzungen und weiteren konkreten Informationen für die verschiedenen Positionen zu finden. Die GAIS verlangt primär einen Bachelor- bzw. Masterabschluss oder eine entsprechend

³⁰ Genauere Informationen sind auf der Homepage der Internationalen *Baccalauréat Organisation* zu finden < <http://ibo.org/>>.

andere Qualifikation, wie das deutsche Staatsexamen. Außerdem bietet die GAIS Praktikumsstellen für StudentInnen aus Deutschland, Österreich und der Schweiz an. Das Minimum der Praktikumszeit beträgt drei Monate³¹.

So wie im vorangegangenen Kapitel, wird die GAIS nicht ausführlicher vorgestellt, da weitläufigere Informationen für diese Arbeit nicht wesentlich sind. Für Interessierte bietet die Homepage alle anderen Auskünfte rund um die GAIS an³².

4.2 Arbeitsbedingungen an der GISSV und an der GAIS

Beide Schulen stehen in privater Trägerschaft und sind somit keine öffentlichen Schulen. Deshalb müssen die Lehrpersonen, neben dem täglichen Unterricht, zahlreiche Zusatzaufgaben erledigen. In Kapitel 4.1.1.1 wurde ein kurzer Überblick über die Stundenanzahl der Auslandslehrkräfte gegeben. In der Regel unterrichten ADLK und BPLK als Grund- und HauptschullehrerInnen 28 Wochenstunden, RealschullehrerInnen 26 und Lehrkräfte für das Gymnasium 26 Wochenstunden. Die Unterrichtsverpflichtung der Ortskräfte orientiert sich, je nach Absprache mit dem örtlichen Schulträger. An der GAIS arbeiten die Lehrkräfte im Elementarbereich mindestens 24 Stunden die Woche. Die maximale Stundenzahl beträgt 28 Stunden. Hinzu kommen jede Woche zweieinhalb Stunden bezahlte Meetingzeit. Die zusätzliche Planungsarbeit ist unbezahlt. Allgemein gibt es keinen großen Unterschied zwischen der wöchentlichen Anzahl der reinen Unterrichtsstunden an einer Auslandsschule und an einer Schule in Deutschland.

Doch im Gegensatz zu Schulen in Deutschland, müssen die deutschen Lehrkräfte im Ausland, einen größeren Anteil an außerschulischer Arbeit leisten, der über das Lehrerberufsbild hinausgeht. Deshalb bleiben die meisten LehrerInnen von morgens bis in den späten Nachmittag in der Schule. Die außerschulischen Aufgaben reichen vom Klassenraumstreichen bis hin zur individuellen SchülerInnen Beratung. Des Weiteren gibt es eine große Anzahl an fächerübergreifenden Projekten. Damit es keinen Stundenausfall gibt, müssen beispielsweise Sekundarstufen Lehrkräfte fachfremden Vertretungsunterricht in der Grundschule machen. Jede Woche gibt es verschiedene Teammeetings, z. B. für die LehrerInnen von Parallelklassen. Anzumerken ist, dass die GAIS eine wesentlich kleinere Schule ist und nur bis zur Klasse 8 geht. Die Anzahl an Parallelklassen ist sehr gering, oft gibt es gar keine Parallelklassen. Dementsprechend können sich die KlassenlehrerInnen keinen Vergleich über den Leistungsstand der SchülerInnen einholen und sind somit auf sich selbst gestellt.

Prinzipiell zeigen die genannten Gesichtspunkte, dass die deutschen Lehrpersonen im Ausland für das gesamte schulische Umfeld mit verantwortlich sind. Somit ist die Präsenz an einer Schule im Ausland viel größer als in Deutschland.

³¹ Weitere Informationen zum Bereich Praktikumsstellen stehen auf der Internetseite <<http://www.germanamericanschool.org/site/aboutus/careers/internship>>.

³² <<http://www.germanamericanschool.org/site/index.php>>

Die Schulen verlangen, dass sich die LehrerInnen eigenständig weiterbilden, damit sie den SchülerInnen den bestmöglichen Unterricht bieten können. Ein großer Unterschied zum deutschen Schulsystem ist, dass Neuerungen, sei es im Unterricht selbst oder in Bezug auf die Schule, von Lehrkräften in einem selbst erstellten Formular beantragt werden müssen. Das hängt damit zusammen, dass Auslandsschulen Privatschulen sind. In Deutschland hingegen gibt es etablierte und staatlich festgelegte Formulare und Anträge. Darüber hinaus ist es an Auslandsschulen einfacher, eine höhere Position bzw. eine Funktion mit mehr Verantwortung, wie die eines Mittelstufenkoordinators oder einer stellvertretenden Schulleiterin/Schulleiter, einzunehmen. Freie Stellen müssen schnellstmöglich besetzt werden und können nicht auf ein langwieriges Auswahlverfahren warten. Die Abstimmungen über die Vergabe einer solchen Position erfolgen schulintern. Die konstante Kommunikation zwischen allen Lehrpersonen und der Schulleitung ist Teil des Schulalltags. Alle arbeiten in einem großen Team zusammen und unterstützen sich gegenseitig. Die Arbeit mit den Eltern ist wesentlich enger, als es in Deutschland der Fall ist, primär aus dem Grund, weil es Schulen in privater Trägerschaft sind. Es wird sich häufiger mit den Eltern zusammengesetzt und Themen rund um die Schule besprochen. Dies ist auch ein ausdrücklicher Wunsch der Eltern. Sie haben ein großes Interesse an regelmäßigen persönlichen Gesprächen mit den Lehrpersonen, um genauere Informationen über den Leistungsstand ihres Kindes zu erhalten. In Zusammenarbeit mit einem Elternkomitee werden Veranstaltungen und Schulfeste organisiert. Auffällig ist, dass Schule nicht nur Lehr- und Lernumgebung ist, sondern ein Lebensraum für die gesamte Schulgemeinschaft. Das resultiert aus der kleinen Schulgemeinschaft, jeder kennt an den Schulen jeden. Eltern, die ihre Kinder abholen wollen, bleiben oft nach Unterrichtschluss an der Schule und tauschen sich mit anderen Eltern aus. Die Architektur der GAIS und der GISSV steht im gänzlichen Unterschied zu deutschen Schulgebäuden. Dies ist in Verbindung mit den kleineren Schulgemeinschaften zu sehen. Mehrere kleinere Gebäude, größere Innen- bzw. Pausenhöfe und Sportanlagen, machen den Schulkomplex aus³³. Die SchülerInnen verbringen ihre Pausen immer draußen. Sie essen ihr Frühstück oder Lunch im Freien und vor allem halten sich SchülerInnen der Preschool häufiger an der frischen Luft auf. Diese Umstände lassen sich insbesondere auf das meist gute Wetter in Kalifornien zurückführen.

Die Unterrichtsinhalte an der GISSV sind aufgrund des Thüringer Lehrplans dieselben wie in Thüringen. Allerdings unterscheidet sich die Arbeit essentiell in den Klassen. Einige Fächer werden bilingual unterrichtet. Der Unterricht an der GAIS charakterisiert sich wesentlich durch das IB Programm. LehrerInnen, die an dieser Schule arbeiten wollen, sollten sich im Vorfeld mit dem Internationalen Baccalauréat auseinandersetzen, da es Differenzen zu deutschen Curricula gibt. Grundsätzlich unterrichten alle Klassenlehrer an der GAIS Deutsch,

³³ Bilder der GISSV und der GAIS, siehe Anhang 12 und 13.

Mathe und Unit of Inquiry³⁴. Die Klassen haben eine Größe von minimal vier SchülerInnen bis maximal ca. 16 SchülerInnen. Deshalb ist die Unterrichtssituation für die Lehrpersonen angenehmer. Sie können intensiver auf jede einzelne Schülerin/jeden einzelnen Schüler eingehen und eine entsprechende Förderung leisten. Es entsteht ein persönliches Verhältnis von LehrerInnen und SchülerInnen. Die internationale Schülerschaft an beiden Schulen prägt außerdem die Arbeitsbedingungen für die deutschen LehrerInnen. Der Umgang mit fremden Kulturen gehört zum Arbeitsalltag. Durch diese internationale Schülerschaft und die teilweise verschiedenen Altersgruppen in einer Klasse, muss im Unterricht eine größere Binnendifferenzierung erfolgen. Differenziert wird nicht nur in leistungsschwache und leistungsstarke SchülerInnen. Alter und Sprachkompetenz spielen eine wichtige Rolle. Englisch und Deutsch müssen von SchülerInnen und Lehrpersonen fließend gesprochen werden. Durch den bilingualen Unterricht fällt die Unterrichtsplanung für die Lehrkräfte intensiver aus.

Der Aspekt des Gehalts für ALDL und BPLK, wurde in Kapitel 4.1.1.1 angesprochen. Ortskräfte an der GAIS erhalten einen ein Jahresvertrag und können je nach Qualifikation von 39.000 \$ bis 69.000 \$ im Jahr verdienen. Dies entspricht ca. 26.250 € bis 46.440 € pro Jahr.

4.3 Kategorisierung deutscher Auslandslehrkräfte nach Engelbart Onnen und Joachim Tiemann

„Hat man doch in der Regel dort, wo man ist, alles, was man braucht: eine sichere Stellung, Perspektiven für die Zukunft, ein (?) gutes Einkommen, Haus oder Wohnung, Familie, Freunde und Verwandte. Was will man mehr? Was davon findet man am fernsten, fremden Schulort? Und vor allem: Was davon ist einem für die Rückkehr eigentlich sicher? Doch wahrhaftig nicht sehr viel mehr als der Beamtenstatus und die Besoldungsgruppe! Nicht die Schule und nicht der Dienort und nichts von dem, was man als „Karriere“, Fortkommen im Beruf, zu bezeichnen pflegt. Und auch im privaten drohen Schwierigkeiten, Risiken, Unsicherheit“ (Tiemann 1990, S. 268).

So wie Tiemann hier sämtliche Fragen und Gedanken auflistet, die sich alle um das „Warum“ drehen, versucht diese Arbeit eine Theorie zu generieren, die genau dieses „Warum“ beantworten kann. Um die in Kapitel 3. erwähnten Vorannahmen aus verschiedenen Perspektiven bilden zu können, beziehe ich mich in diesem Abschnitt auf eine Fundstelle in der Literatur, welche eine Idee zur Einteilung deutscher Auslandslehrer gibt.

Zur Thematik „Warum gehen deutsche Lehrkräfte ins Ausland?“ sind zwei Autoren bekannt, welche sich mit den Motiven und Motivationen deutscher AuslandslehrerInnen befasst haben.

³⁴ Eine Unit of Inquiry ist eine thematische Einheit. Sie richtet sich nach spezifischen Fragen, welche angeben, was ein Schüler zu einem bestimmten Themengebiet lernen soll.

Engelbart Onnen, Gründer und erster Leiter der Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen, beschäftigte sich ursprünglich mit den Beweggründen, die deutsche Lehrpersonen dazu veranlassen ins Ausland zu gehen. Er stellte eine Klassifizierung deutscher Auslandslehrkräfte auf, indem er sie in vier Gruppen einteilte die „Bausparer“, die „Reformatoren“, die „Touristen“ und die „genuinen Auslandslehrer“ (Tiemann 1990, S. 269ff.).³⁵ Joachim Tiemann, Nachfolger auf diesem Themengebiet, geht erneut nach 20 Jahren, in seinem Aufsatz *Warum wird man Auslandslehrer?*, auf die von Engelbart Onnen aufgestellte Klassifizierung deutscher AuslandslehrerInnen ein. Er versucht, „das weite Feld der Motivationen auslandsinteressierter Lehrer zu durchmessen“ (Tiemann 1990, S. 277). Tiemann vertritt die Meinung, dass die „Onnensche Typologie“, trotz „humorvoller und ironischer Überspitzung“, in ihren Grundzügen richtig ist, wobei angemerkt werden sollte, dass Tiemann seinen Aufsatz 1990 verfasst hat. In Onnens vier Gruppen seien laut Tiemann Motive der LehrerInnen zu finden, die das „Warum“ zum Teil beantworten. Im Folgenden wird diese Einteilung, welche von Tiemann überarbeitet wurde, mit ihren wichtigsten Aussagen umrissen (vgl. Tiemann 1996, S. 269).

„Die Bausparer“ gehören zu der Kategorie derjenigen LehrerInnen, die mit dem Glauben ins Ausland gehen, dort wesentlich mehr Geld verdienen zu können. Sie verlassen ihre Heimat und ihre alte Schule nur des Geldes wegen. In der Realität hängt der Verdienst im Ausland nach Onnen und Tiemann von den verschiedenen Schulorten und den dortigen Lebensverhältnissen ab.

„Die Reformatoren“ sind Lehrpersonen, die politische oder soziale Missstände beheben und für Aufklärung sorgen wollen. Nach Tiemann ist diese Kategorie jedoch selten geworden. Der Wandel geht hin zu LehrerInnen, die z. B. in Ländern der Dritten Welt Engagement in sozialen Projekten zeigen. Allerdings machen sie dies nicht aus wirklichem Interesse, sie möchten vielmehr ihr eigens Gewissen beruhigen und sich sagen können, dass sie etwas Gutes getan haben.

Andere wiederum benutzen diesen Vorwand, weil sie kritische Lebensverhältnisse verändern wollen, Onnen nennt sie „Flüchtlinge“.

„Sie hängen es nur nicht an die große Glocke, daß sie sich in der heimischen Schule nicht mehr wohl fühlen, daß ihre Ehe nicht mehr stimmt, daß ihnen die moderne

³⁵ Es sind solche Lehrkräfte, die sich über die ZfA bewerben. Lehrkräfte, die nicht zum deutschen Auslandsschulwesen gehören sind ausgeschlossen.

Zivilisation zu einer drückenden Last geworden ist, daß sie einen Ausweg aus psychischen Konflikten suchen“ (Tiemann 1990, S. 271).

„Die Touristen“ sind nach Tiemann häufig unter den Auslandslehrkräften zu finden. Meisten ist der Gedanke, ein fremdes Land, eine fremde Kultur entdecken zu können, bei vielen LehrerInnen einer der wichtigsten Aspekte, um sich im Ausland zu bewerben. Zudem steigt das Prestige derjenigen, die nach der Rückkehr von ihrem „Abenteuer“ berichten können „Ausland, je exotischer, desto besser, steht hoch im Kurs [...]“ (Tiemann 1990, S. 271). Lehrpersonen gehören zu der Spezies, die in ihrem Beruf die Möglichkeit haben, für einige Jahre oder länger, dem Alltag zu entfliehen um im Ausland für Abwechslung zu sorgen. Die spezielleren Touristen legen es darauf an, das Ausland als Ferienreise zu betrachten. Sie bewerben sich immer wieder, um die Welt kennen zu lernen und nicht etwa weil für sie der Auslandsschuldienst im Vordergrund steht.

„Die genuinen Auslandslehrer“ haben „das Gefühl, ihre Arbeit an der Auslandsschule sei wichtiger und verantwortungsvoller als die im Inland. Sie selbst seien weniger entbehrlich, nicht so beliebig austauschbar“ (Tiemann 1990, S. 273). Der Widerspruch solcher Motive liegt nahe: AuslandslehrerInnen werden von der eigenen Schule beurlaubt und sind daran gebunden, ob ihrem Antrag stattgegeben wird. Auch eine Verlängerung der Arbeit im Ausland muss erteilt werden, d. h. „[...] der Auslandslehrer lebt auf Abruf [...]“ (Tiemann 1990, S. 273). Nach spätestens sechs Jahren muss eine Lehrkraft wieder zurück nach Deutschland. Ihre Stelle im Ausland wird dann anderweitig besetzt. Doch die Vorstellung unabkömmlich zu sein, spielt eine große Rolle für die genuine Auslandslehrperson. Behaupten zu können, man ist beispielsweise die einzige Biologielehrkraft an einer deutschen Auslandsschule, erhöht das gesellschaftliche Ansehen und die eigene Wertschätzung. In Deutschland ist solch eine Monopolstellung sehr selten, da die Schulen mehr als eine unersetzbare Biolehrkraft brauchen.

Ein weiterer Aspekt, der mit der genuinen Auslandslehrperson verbunden wird, sei der Wunsch, der deutschen Bürokratie, den Regeln und Verordnungen zu entfliehen um sich beruflich im Ausland „ausleben“ zu können. Deutsche Auslandsschulen sind Privatschulen und folgen keinen deutschen Gesetzen. Sie bieten somit den LehrerInnen mehr Spielraum im Bereich der Unterrichtsgestaltung. Zugleich haben es LehrerInnen einfacher, Ideen und Neuerungen zu realisieren. Änderungen werden schulintern entschieden und müssen nicht erst beim zuständigen Amt beantragt werden.

Andere, wenn auch wenige LehrerInnen, gehen ins Ausland damit sie als Repräsentant der Bundesrepublik Deutschland fungieren können. Engagierte AuslandslehrerInnen wollen

deutsche Kultur verbreiten, sind zugleich in ihre Freizeit als Repräsentanten aktiv und möchten somit dem Land ihren Dienst erweisen.

Wie bereits oben angeführt, versuchte Tiemann diese Kategorien genauer zu betrachten und zu erweitern. Zeitmangel und Unklarheiten bei der Ausdifferenzierung von „Haupt- und Neben-, Grund- und Folgemotiven“ (Tiemann 1990, S. 276) seien Ursachen für die vage Beantwortung des „Warums“. Bereits Onnen war der Ansicht, dass die meisten AuslandslehrerInnen mehrere, in sich verstrickte Motive haben und sich nicht eindeutig klassifizieren lassen. Er bezeichnete sie als „mixta composita“ (Tiemann 1990, S. 276).

Tiemanns Aufsatz liegt gegenwärtig einige Jahre zurück. Infolgedessen stellt sich die Frage, ob diese Kategorien und Betrachtungsweisen deutscher AuslandslehrerInnen noch greifbar sind. Zudem sind es bei den vier Typen ausschließlich intrinsische Motivationen. Deshalb gehe ich davon aus, dass die vier Kategorien heutzutage einer Erweiterung bedürfen. So wie das Eingangszitat die Liebe als extrinsischen Beweggrund offen legt, gibt es meiner Ansicht nach weit aus mehr Motive, die LehrerInnen dazu veranlassen, ins Ausland zu gehen. Insbesondere auf beruflicher Ebene könnten Beweggründe, wie der Wunsch nach Kompetenzerweiterung, die Herausforderung eines fremden Schulalltages, der Aspekt der interkulturellen Bildung oder das Kennen lernen eines neuen Schulsystems eine wichtige Rolle in Bezug auf die Fragestellung spielen. Darüber hinaus kann die Arbeit im Ausland als persönliche Herausforderung angesehen werden. Nicht jeder Mensch ist der Aufgabe gewachsen, sich in einem fremden Land für mehrere Jahre häuslich einzurichten, in einer fremden Kultur zu leben, Freunde und Familie zu verlassen oder die Familie in ein fremdes Land mitzunehmen. Wenn die Familie mitgeht, muss nicht nur das eigene Leben unter neuen Bedingungen gestaltet werden, die Lehrkraft ist auch dafür verantwortlich, dass es der Familie in dem neuen Land gut geht.

Generell schließe ich mich meinen Vorgängern auf dem Gebiet an und denke, dass die Motive nicht eindeutig zuzuordnen sind und die Lehrkräfte in die Kategorie der „mixta composita“ eingeordnet werden können. Ob die interviewten LehrerInnen sich Onnens Typisierungen zuordnen lassen, wird in Kapitel 6.2 in Erfahrung gebracht.

4.4 Die GEW – Motive für den Wechsel ins Ausland

Die GEW teilt nicht wie Onnen/Tiemann deutsche Auslandslehrkräfte in Typen ein, sie präsentiert in ihrem kleinen Artikel, verschiedene Motive, die deutsche LehrerInnen dazu motivieren im Ausland zu arbeiten. „Neugierde und der Wunsch nach Abwechslung vom deutschen Schulalltag [...] das Interesse, seinen Horizont zu erweitern, neue Erfahrungen zu sammeln und andere Menschen, Kulturen und Sprachen kennen zu lernen“ (GEW 2010, o.S.). Die Flucht vor privaten oder beruflichen Problemen sei ein Motiv für den Wechsel ins Ausland. Überdies sind einige LehrerInnen der Ansicht, dass sie im Ausland ein höheres

Gehalt erhalten würden, oder sie erwarten eine Verbesserung der beruflichen Perspektiven an der Heimatschule (vgl. GEW 2010, o.S.).

Nach der GEW gibt es bei den meisten Bewerbungen keine Länderpräferenz. Wenn eine Vorliebe für ein bestimmtes Land besteht, sind die Gründe dafür persönliche Kontakte, vorherige Urlaubsreisen oder weil die Lebenspartnerin/der Lebenspartner in diesem Land arbeitet (vgl. GEW 2010, o.S.).

Die GEW verweist auf weitere Motive, von denen sich Lehrkräfte leiten lassen, ins Ausland zu gehen. Diese Beweggründe haben zum einen die gleiche Tendenz wie bei Onnen und Tiemann. Das Gehalt scheint eine Motivation zu sein, sich als deutsche Lehrperson an einer Auslandsschule zu bewerben. Onnen kategorisierte diesen Typ von Lehrkraft als „Bausparer“. Sind diese Motive ebenfalls bei den interviewten Lehrpersonen zu finden, können sie meiner Ansicht nach als feste, also als allgemeingültige Kategorien bzw. Typisierungen angesehen werden.

4.5 Zusammenfassung der Vorannahmen und eigene Sichtweisen

Die vorangegangenen Kapitel haben aufgezeigt, dass es anscheinend eine mögliche Vielzahl von unterschiedlichen Beweggründen für einen Auslandsschuldienst gibt. Bislang hat sich keine wissenschaftliche Forschung mit der Thematik auseinandergesetzt. Ich bin gegenwärtig auf keine gültige Theorie im Zuge meiner Forschung gestoßen, die besagt, ob diese Motive der Realität entsprechen. Tiemann (Tiemann 1991, S. 276) deutet selbst darauf hin, dass seine nähere Betrachtung in Hinblick auf Onnens Typisierungen nicht tiefgründig genug ist. „Da dies in kurzen Zügen zu geschehen hatte, konnte das meiste nur aufgezählt werden. Auch konnte nicht allen Verästelungen nachgegangen werden [...]“. Auch die Motive der GEW sind nur aufgelistet, ohne Belege dafür aufzuweisen. Zeigen die Gründe für einen Wechsel eventuell eine zu starke Varianz auf und jede Lehrkraft hat individuelle Motive, die sich nicht kategorisieren lassen?

Ich gehe davon aus, dass prinzipiell viele LehrerInnen ähnliche Beweggründe haben, diese aber feinen Unterschieden unterliegen. Das Motiv der Flucht ist, wenn es mit einem panischen und fluchtartigen Verlassen assoziiert wird, nicht präsent. Die Voraussetzungen für die Bewerbungen sind nicht von jeder Lehrkraft zu erfüllen und das Bewerbungsverfahren ist zu langwierig, als das eine Flucht darauf „warten“ könnte. Zudem muss einer Freistellung von der Schule stattgegeben werden. Als OK ist eine direkte Bewerbung bei den Schulen ein schnellerer Weg, um im Ausland einen neuen Arbeitsplatz zu bekommen. Jedoch müssen die passenden Stellenausschreibungen vorhanden sein. Die Kündigungsfristen der Heimatschule müssen eingehalten und eine neue Bleibe im Ausland gefunden werden.

Wird Flucht mit dem Aufsuchen eines Zufluchtortes und mit dem Ausweichen vor Problemen oder der Realität beschrieben, vermute ich, dass Flucht als Motiv deutscher LehrerInnen gegenwärtig ist. Meiner Ansicht nach kommt eine Flucht vor persönlichen Problemen in

Hinblick auf Familie und Partnerschaft nur sehr selten vor. Haben die Lehrpersonen eine Familie oder eine Partnerin/einen Partner, wird meistens versucht, diese Person mit ins Ausland zu nehmen.

Eine Trennung würde eher als Fluchtaspekt in Frage kommen. Ist eine Lehrkraft aufgrund von Fluchtmotiven ins Ausland gegangen, wird ihr dies vor Ort bewusst. Die Flucht aus Deutschland muss einen gewissen Zeitraum „ausgehalten“ werden, mindestens für ein Jahr. Wenn eine deutsche Lehrperson ins Ausland geht, sollte sie sich im Klaren über die persönlichen und schulischen Veränderungen sein. Die Arbeit im Ausland ist nicht einfacher, sie bringt viele Anstrengungen mit sich; ein fremdes Land, ein anderes Schulsystem, neue KollegInnen und einen veränderten Tagesablauf. Der minimale Zeitraum für einen Auslandschuldienst beträgt bei OK ein Jahr, bei ADLK und BPLK drei Jahre.

Meiner Ansicht nach ist die Unzufriedenheit an einer Schule ein Motiv für den Wechsel ins Ausland. Dies kann als Flucht vor beruflichen Problemen angesehen werden. Die Frustration kann mehrere Gründe haben. Zum einen kann es sein, dass man nicht mehr mit der Schulgemeinschaft, sprich mit den KollegInnen, der/dem SchulleiterIn oder mit den SchülerInnen zurecht kommt. Eine zu große Klassengröße, Disziplinprobleme, Mobbing und Unstimmigkeiten können folgenreiche Probleme sein, die sich bei einigen Lehrkräften auf die Gesundheit³⁶ und das Wohlbefinden auswirken können. Ist dies der Fall, fungiert das Ausland als Zufluchtsort. Zum anderen möchte man einen anderen Unterricht kennen lernen, sich neue Kompetenzen aneignen und sich pädagogisch weiterbilden. Dies kann auf der Basis einer internationalen Schülerschaft, dem bilingualen Unterricht, einer kleineren Klassengröße, anderen Unterrichtsvorgaben, neuen Verpflichtungen oder durch die Begegnungen mit einer fremden Kultur erfolgen.

Das deutsche Schulsystem an sich, kann ein Grund dafür sein, einen Wechsel ins Ausland zu beantragen. Im Ausland funktionieren die verschiedenen Schulsysteme anders. Der Aspekt der Bürokratie wird nicht so groß geschrieben wie in Deutschland. Hiermit verbunden sind die schnelleren Aufstiegsmöglichkeiten bei einer Auslandsschule. Der Gedanke, eine höhere Position einnehmen zu können, kann ein Motiv für die Bewerbung sein. Es erfolgt eine Differenzierung in Lehrpersonen, die ihren Horizont durch eine Stelle mit mehr Verantwortung erweitern wollen und Lehrkräfte, die von einer höheren Position mehr Gehalt erwarten. Die Angaben über das Gehalt sind auf der Homepage der ZfA einsichtbar. Bei OK muss das Gehalt mit der Schule vereinbart werden. Infolgedessen gehe ich nicht davon aus, dass sich LehrerInnen als AuslandslehrerInnen bewerben, weil sie erhoffen, mehr Geld verdienen zu können. Jedoch deutet Klaus Winter ein höheres Gehalt für Lehrkräfte, die sich über die ZfA bewerben, an. „Kommt es zu einer Vermittlung, erfolgt der Auslandseinsatz im

³⁶ Beispielsweise Burnout, Migräne oder Depressionen. Literatur zu dieser Thematik, siehe u. a.: Hagemann, Wolfgang: Burn-Out bei Lehrern. Ursachen, Hilfen, Therapien. München: Beck, 2003.

gesicherten Rahmen des Beamtenstatus und bringt unter anderem finanzielle Privilegien mit sich“ (Winter 2005, S. 181). Sollte das Gehalt wirklich höher sein, muss beachtet werden, dass die Arbeitsstunden in Hinblick auf die außerschulische Arbeit höher sind als in Deutschland. Die finanzielle Situation von OLK ist nach Winter hingegen schlechter als in Deutschland. „Diese Tatsache geht oftmals auch mit einem niedrigen sozialen Status von Lehrern in jenen Ländern einher“ (Winter 2005, S. 182). Ob letztendlich die befragten Lehrpersonen aufgrund des Gehalts ins Ausland gegangen sind, muss bei der Analyse der Interviews herausgefunden werden.

Ich bin der Meinung, dass die Kategorie der „Touristen“ nach Onnen/Tiemann, wenn auch abgewandelt, immer noch präsent ist. Deutsche LehrerInnen, die ohnehin gerne reisen, haben durch einen Auslandsdienst die Möglichkeit, ein anderes Land, eine andere Kultur zu erleben. Es gibt Lehrpersonen, für die bei der Bewerbung nur bestimmte Länder in Frage kommen, weil sie diese gerne bereisen möchten oder weil ihnen dort das warme Klima ein Gefühl von Urlaub vermittelt.

Tiemann erwähnte bereits, dass die Gruppe der „Reformatoren“ nur noch selten anzutreffen ist. Dem würde ich zustimmen. Lehrpersonen, die sich für eine Auslandsschule bewerben, haben meines Erachtens nach eher eigennützige Gründe, die ihre Person betreffen. Dennoch glaube ich, dass, wenn sich eine Lehrkraft für eine Schule in der Dritten Welt bewirbt, ihr soziales Engagement das wirkliche Motiv ist. Diese LehrerInnen wollen besonders solche Auslandsschulen unterstützen und benachteiligten SchülerInnen helfen. Allerdings ist das nur eine Vermutung, die durch weitere Untersuchungen geprüft werden müsste.

Inwieweit das Motiv des „genuinen Auslandslehrers“ nach Onnen/Tiemann heutzutage anzutreffen ist, muss erforscht werden. Das Gefühl, eine größere Verantwortung zu haben und nicht ersetzbar zu sein, kann ein Beweggrund für einen Wechsel ins Ausland sein. Die vermutete Anerkennung an der eigenen Schule scheint vor und nach Beendigung des Auslandsdienstes wichtig zu sein.

Fokussiert man die Arbeit als SchulleiterIn, sind Auslandsschulen, die sich nicht nach deutschen Gesetzen richten, „[...] eine Herausforderung für pädagogische und organisatorische Kreativität [...]“ (Tiemann 1990, S. 275). Ideen, Vorstellungen und Neuerungen leichter durchsetzen zu können, „etwas bewegen zu können“ ohne von Gesetzen und Bürokratie gehindert zu werden, kann äußerst motivierend sein. Nicht nur für SchulleiterInnen, auch für LehrerInnen spielt dieser Aspekt eine bedeutende Rolle bei ihrer Entscheidung.

Ein letzter Punkt soll bei dieser Bildung eines Vorverständnisses angesprochen werden. Meines Erachtens nach sehen sich gegenwärtig nicht viele deutsche Lehrkräfte im Ausland direkt als Repräsentanten der Bundesrepublik Deutschland. Sie vermitteln unbewusst deutsche Kultur, deutsche Werte und Bräuche, aber gehen eigentlich ins Ausland, weil sie ein neues Land, eine neue Kultur und einen neuen Unterricht kennen lernen wollen.

Wahrscheinlich vergleichen sie des Öfteren beispielsweise das deutsche Schulsystem oder den deutschen Unterricht mit den Gegebenheiten des Gastlandes. Zudem wollen sie sich der neuen Situation anpassen und sich nicht als Deutscher abgrenzen. Will eine Lehrperson ihren Horizont erweitern, muss sie neue Perspektiven erlangen und über ihre deutsche Heimschule hinausblicken. Bestenfalls ist ein voneinander Lernen und das gegenseitige Kennen lernen eine gute Voraussetzung für eine befristete Arbeit im Ausland. Denn hat sich eine Lehrkraft dazu entschieden, für immer im Ausland zu arbeiten, versteht sie sich nicht als Repräsentant der Bundesrepublik. Sie hat Gefallen an dem neuen Schulsystem, den Menschen und der Kultur gefunden und sich automatisch angepasst.

An diesem Punkt, können die Vorannahmen nicht detaillierter ausformuliert werden. Mit den unterschiedlichen Elementen und Perspektiven auf das Auslandsschulwesen hin, wurde eine Basis von Vorannahmen geschaffen, die in der Analyse geprüft werden. Ich habe versucht viele Aspekte zusammenzufassen und meine eigenen Sichtweisen einfließen zu lassen. Um eine Theorie für diese Fallstudie erstellen zu können, ist es notwendig, empirische Daten heranzuziehen. Dies erfolgt in den nächsten Kapiteln.

5 Das Interview als Erhebungsverfahren

Das vorangegangene, theoretisch angelegte Kapitel beschäftigte sich mit der Bildung von Vorannahmen, welche für den weiteren Forschungsprozess eine wichtige Rolle spielen. Sie fungieren als Vorstufe und werden durch neue, identische oder nicht kongruente Informationen, die aus den Interviews stammen, weiterentwickelt oder revidiert.

Nun gehe ich auf die Methode zur Gewinnung von verbalen Daten ein. Es soll verdeutlicht werden, warum eine bestimmte Kombination von Interviewformaten für diese Arbeit gewählt wurde. Darüber hinaus wird die Konstruktion des Interviews beleuchtet, damit die Auswahl und die inhärenten Intentionen der Fragen verständlich sind.

5.1 Wahl der Interviewform

Das hier gewählte Interviewformat geht von flexiblen, theoretischen Bezügen aus und dient der Exploration eines unerschlossenen Feldes. Die Form des Interviews, zur Erhebung der verbalen Daten, kann nicht eindeutig einem Interviewtypus zugeordnet werden. Eine Kombination von verschiedenen Interviewtypen bot sich an, um die gewünschten Daten zu erhalten. Demzufolge verwende ich keine reinen Formen eines Narrativen- bzw. Biographischen-Interviews oder eines Fokussierten-Interviews, sondern leichte Abwandlungen. Fuchs befürwortet, „diese unterschiedlichen Interviewformen miteinander zu verbinden. Eine Verbindung unterschiedlicher Interviewformen schlagen auch andere Autoren vor. Insbesondere werden Kompromisse zwischen teilstandardisierten und narrativen Interviews angestrebt“ (Fuchs 1984, S. 179ff.).

Wie im Kapitel *Methodisches Vorgehen zur Gewinnung von Daten* erläutert, ist das Ziel des Interviews, subjektive Entscheidungsprozesse und Motive zu beleuchten und darüber hinaus Erkenntnisprozesse frei zu setzen. Es geht um einen Ausschnitt aus der Biographie einer einzelnen Person, sprich um die Individualisierung von Lebenslagen. Warum hat eine deutsche Lehrkraft ihre Heimat verlassen und arbeitet jetzt in einem anderen Land? Nicht die gesamte Lebensgeschichte des jeweiligen Individuums ist relevant. Der Blick richtet sich auf einen bestimmten Zeitpunkt im Leben dieser Personen und wie sie gegenwärtig darüber reflektiert.

Sind solche konkreten Aussagen über einen Gegenstand, ein spezifisches Thema Ziel des Interviews, so ist der ökonomischste Weg nach Flick, die Verwendung eines Leitfadeninterviews (vgl. Flick 1996, S. 112ff.). Dabei dienen die gebildeten Vorannahmen, d. h. bestimmte, für das Themengebiet und die Forschungsfrage für relevant befundene Aspekte, als heuristisch-analytischer Rahmen für den Fragenkomplex, die den Interviewleitfaden ausmachen.

Das fokussierte Interview, als ein Typ des Leitfadeninterviews, legt den Fokus auf einen vorab bestimmten Gesprächsgegenstand, der sich eindeutig auf die Fragestellung „Warum wird

man Auslandslehrkraft?“ bezieht. Somit trägt dieser Rahmen für eine Vergleichbarkeit der Daten Sorge, indem sich alle interviewten Personen zu denselben untersuchungsrelevanten Themenaspekten äußern.

Es wird ein Gesprächsanreiz dadurch gegeben, dass die Befragten die thematisierte Situation kennen. Sie können sich selber damit identifizieren (vgl. Hopf 2004, S. 353). Die so genannte Stimulus Situation ist gleichzusetzen mit der Erzählaufforderung in einem narrativen Interview. „Das Spektrum der im Interview angeschnittenen Problemstellungen darf nicht zu eng sein“ (Hopf 2004, S. 345). Deswegen richtet sich der Eingangsstimuli auf den allgemeinen Themenkomplex „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“.

Die befragte Person kann autonom entscheiden, ob sie allgemein antwortet oder die Erzählung auf ihre individuelle Lage richtet. Die Länge der Antwort, sei es in Form eines knappen Berichts oder einer ausführlichen Erzählung, wird nicht vorgegeben. Die Leitfragen sind erzählgenerierend angelegt. Aus diesen Gründen weist das Interview narrative Elemente auf (vgl. Flick 1996, S. 116). Konkret kann festgehalten werden, dass das Interview thematisch fokussiert ist und die Leitfragen gleichzeitig narrativ angelegt sind (vgl. Nohl 2008, S. 23). Solche Interview Mischformen, wie das biografisch angelegte Leitfadeninterview mit narrativem Element, wurden schon in anderen Studien verwendet. „So gibt es Versuche, das Leitfadeninterview mit narrativen Elementen anzureichern, ausführliche Erzählungen und Berichte zu einzelnen (im Leitfaden vorgegebenen) Stichworten bzw. zu Einzelpunkten des Gesprächs nicht nur zuzulassen, sondern zu ermuntern“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 229f.).

Der hier gewählte Leitfaden ist als roter Faden anzusehen, der sich nach der Vorstellung vom erwarteten Gesprächsverlauf durch das Interview zieht (vgl. Krieger 2008, S. 46). Grundsätzlich ist für dieses Interview kennzeichnend, dass offen formulierte Fragen in Form eines Leitfadens in die Interviewsituation „mitgebracht“ werden, auf die der Interviewte frei antworten soll (vgl. Flick 1996, S. 112). „Der Leitfaden steht hier der Erzählgenerierung nicht entgegen, sondern erscheint geradezu als Instrument für die narrative Ausgestaltung von Interviews“ (Nohl 2008, S. 22).

Durch die Wahl von erzählgenerierenden Fragen kann nicht nur eine groß angelegte Biographie erhoben werden, „[...] auch einzelne Themengebiete [...], können erzählend geschildert werden“ (Nohl 2008, S. 22). Wie erwähnt, unterliegen die interviewten Personen bei der Beantwortung der Fragen, keinerlei Einschränkungen. Inhalt, Form, Spezifität und Ausführlichkeit der Antwort liegen ganz in ihrem Ermessen (vgl. Fähndrich/Stieglitz 1998, S. 14).

Die Reihenfolge der themenspezifischen Leitfragen ist nach dem Prinzip der Offenheit nicht streng festgelegt. „Ob eine Frage möglicherweise schon en passant beantwortet wurde und weggelassen werden kann, lässt sich nur ad hoc entscheiden“ (Flick 1996, S. 113). Es werden Freiräume in den Frageformulierungen oder hinsichtlich der Entscheidung gelassen, ob

und wann detaillierter nachgefragt werden kann und ob letztendlich die Reihenfolge der Fragen eingehalten wird oder nicht (vgl. Krieger 2008, S. 46). Daraus resultiert, dass es bei jedem Interview Einzelentscheidungen sind, welche nur in der Interviewsituation selbst getroffen werden können. Der Leitfaden ist keine festgelegte Strukturvorgabe wie in einer Frage-Antwort Sequenz. Durch diesen flexiblen Gesprächsleitfaden wird versucht, „[...] Reaktionen und Interpretationen im Interview in relativ offener Form zu erheben“ (Hopf 2004, S. 353).

Die Verwendung eines Leitfadens bietet einen Vorteil bei der späteren Auswertung der verbalen Daten. Durch die Tatsache, dass allen Lehrkräften dieselben Fragen gestellt wurden, sind die Interviews „[...] insofern vergleichbar, als sich alle befragten Personen zu denselben Themenaspekten äußern mussten“ (Nohl 2008, S. 21). Die Vergleichbarkeit der Daten wird erhöht und sie erhalten eine vorläufige Struktur. Demzufolge soll mit dem vorliegenden Interview die Möglichkeit einer verbesserten Informationserhebung für den Untersuchungsgegenstand erreicht werden. Die relativ freie Exploration kann bei der Gewinnung der verbalen Daten von Vorteil sein.

Zum Schluss möchte ich noch einmal kurz darauf eingehen, welche Aspekte gegen ein rein narratives Interview gesprochen haben. Bei der Durchführung eines narrativen Interviews kann das Problem auftreten, dass der Interviewte „die Erwartung an die Situation ‚Alltags-erzählung‘ nicht erfüllt, da der große Spielraum zur Erzählung, der dem Interviewten hier einseitig eingeräumt wird, im Alltag kaum einmal gegeben ist“ (Flick 1996, S. 121). Nicht jeder Mensch ist in der Lage, auf einen Impuls hin seine Lebensgeschichte frei und ungeschönt zu erzählen. Ferner spielt der Faktor Zeit eine wichtige Rolle bei der Durchführung der Interviews. Eine ausführliche Erzählung kann über mehrere Stunden andauern und sollte nicht aufgrund von Zeitmangel unterbrochen werden. Die LehrerInnen, die ich in den jeweiligen Schulen besucht habe, hatten ein unterschiedliches Zeitlimit für das Interview. Manchmal stand nur eine Zeitdauer von zwanzig Minuten zur Verfügung. Deshalb war es für mich wichtig, einen überschaubaren zeitlichen Rahmen für das Interview zu wählen, so dass das Zeitlimit der Lehrpersonen nicht überschritten wurde.

5.2 Leitfadenkonstruktion: Auswahl und Begründung der Fragen

In diesem Kapitel werden die einzelnen differenzierten Leitfragen, die das Interview themenspezifisch strukturieren, dargestellt. In Anlehnung an Flick (1996) geht es bei dem Interview um Tiefgründigkeit und den personellen Bezugsrahmen. Die Fokussierung der Fragen bezieht sich speziell auf den Gegenstand der Untersuchung. Die Leitfragen, welche kursiv geschrieben sind, übersetzen indirekt die Forschungsfrage. Die Begründung für die Auswahl der Leitfragen bzw. die den Fragen zugrunde liegenden Absichten und Intentionen, sind nach den Fragen aufgeführt. Dies soll die übersichtliche und eingängige Strukturierung des Leitfadens aufzeigen.

Anzumerken ist, dass in reinen Leitfadeninterviews die Fragen meistens aus einem theoretischen Ansatz abgeleitet sind (vgl. Krieger 2008, S. 49). Bei diesem Interview basieren die Fragen auf den theoretischen Vorannahmen und eigenen Überlegungen zur Fragestellung. Wie im ersten Kapitel dargestellt, gibt es keine wissenschaftlich belegte Theorie über diesen Themenkomplex und nur wenig problemrelevante Literatur.

Die Themen der vorliegenden Arbeit sind biographische Auslöser in Hinblick auf den Auslandsschuldienst und Motivationen deutscher Lehrkräfte. Aus diesem Grund beinhalten die Fragen in mancher Hinsicht Aspekte des Rubikon-Modells³⁷ von Heckhausen (vgl. Heckhausen 2006, S. 278-283). Dieses Modell beschäftigt sich mit der Wahl von Handlungszielen, dem Abwägen dieser Ziele, ihrer Realisierung und späteren Bewertung (vgl. Heckhausen 2006, S. 278). Der Komplex Motivation und die damit verbundenen menschlichen Handlungsverläufe, sind Gebiete der Psychologie (siehe z. B. Fend 2003, Hasselhorn/Gold 2009, Heckhausen 2006). Daher lassen sich die Fragen auch aus psychologischer Sicht einordnen.

■ Abb. 11.1. Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (Heckhausen & Gollwitzer, 1987)

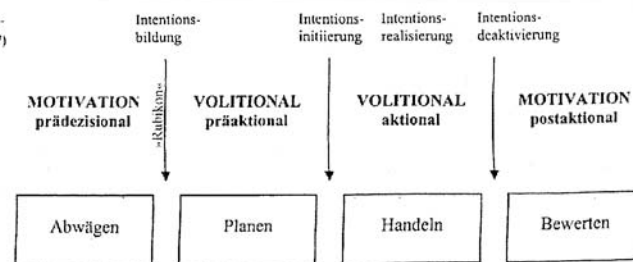


Abbildung 2: Das Rubikon-Modell der Handlungsphasen (vgl. Heckhausen 2006, S. 278).

Das Rubikon-Modell orientiert sich an diesen Fragen: „Wie wählt ein Handelnder seine Ziele aus? Wie plant er deren Realisierung? Wie führt er diese Pläne durch? Wie bewertet er seine Bemühungen um die Erreichung seines Handlungsziels?“ (Heckhausen 2006, S. 278). Die vier Phasen sind einigen Fragen inhärent und werden in der jeweiligen Erläuterung angegeben. Resultierend daraus, lassen sich die Handlungsphasen ebenfalls in den Antworten der interviewten Personen finden.

³⁷ Heckhausen definiert das Rubikon-Modell der Handlungsphasen folgendermaßen: „Nach dem Rubikon-Modell erstreckt sich der Handlungsverlauf von der Phase des **Abwägens** verschiedener Wünsche und Handlungsoptionen und deren jeweiliger positiver und negativer Konsequenzen (prädezisionale Handlungsphase) über die Phase des **Planens** konkreter Strategien, mit denen eine Person versucht, das am Ende der prädezisionalen Phase etablierte Ziel zu realisieren (präaktionale/postdezisionale Handlungsphasen), bis hin zu einer Phase der **Durchführung** dieser Strategie (aktionale Handlungsphase) und einer Phase der **Bewertung** des sich daraus ergebenden Handlungsergebnisses (postaktionale Handlungsphase)“ (Heckhausen 2006, S. 278). Ausführlichere Informationen der einzelnen Handlungsphasen sind im angegebenen Werk von Heckhausen zu finden.

Die erste Frage in dem Interview ist die so genannte Eingangsfrage, der Stimuli zur Erzählaufforderung. Das Thema der Forschung wird somit eingeführt:

- *Was können Sie allgemein zum Thema deutsche LehrerInnen, deutsche Schulen im Ausland sagen?*

Diese Meinungs- bzw. Einstellungsfrage³⁸ dient als Erzählstimuli, als Anregung für die interviewte Person, damit sie ihre Sichtweise auf die Thematik erläutern und den Fokus auf die eigene Situation lenken kann. Die breit angelegte Eingangsfrage soll die Möglichkeit geben, all das zu erzählen, was die/der Interviewte mit diesem Thema in Verbindung bringt. Flick (Flick 1996, S. 122) sieht die Eröffnungsfrage als Stimuli, der „eine Erzählung über den angepeilten thematischen Bereich und zeitlichen Ausschnitt aus der Biographie“ anregen soll. Es besteht das Risiko, dass die interviewte Person nur eine kurze Aussage als ausreichend empfindet. Ist das der Fall, kann mit den Leitfragen begonnen werden. Schildert die interviewte Person hingegen ausführlich, mit großem biographischen Anteil ihre Einstellung und ihren Weg als deutsche Lehrkraft im Ausland, wird diese Erzählung nicht unterbrochen. Die anschließenden Leitfragen werden eventuell schon in der Erzählung beantwortet.

Fragen des Leitfadens:

- *Zu welchem Zeitpunkt in Ihrem Leben haben Sie sich dazu entschieden, ins Ausland zu gehen? Was war der Anlass dafür?*

Die argumentative Frage thematisiert den Anlass für den Wechsel ins Ausland. Es wird eine Begebenheit fokussiert, um eine Erinnerungseinstellung bei der befragten Person zu aktivieren. Es soll herausgefunden werden, welches Alter die Lehrkraft hatte, in welcher beruflichen und privaten Situation sie sich befand, ob es eine Entscheidung aufgrund von Problemen war oder weil sie eine Abwechslung aus dem deutschen Lehreralltag erleben wollte. Die Frage lässt sich der Kategorie der Verhaltensfragen zuordnen (vgl. Konrad 2007, S. 13). Die Frage „Wie wählt eine Lehrkraft ihr Handlungsziel, hier den Wechsel ins Ausland aus?“, sprich welche Motivation steckt dahinter?

³⁸ Klaus Konrad (2007) stellt in seinem Buch „Mündliche und Schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch“ eine grobe Einordnung von Fragetypen vor. Die Arten von Fragen wurden von Friedrichs (1984) und Jäger u. Petermann (1995) klassifiziert. Diese können zum Teil meinen Fragen zugeordnet werden.

- *Wie lange hat es vom ersten Gedanken bis zum letztendlichen Entschluss gedauert, sich als deutscher Lehrer/deutsche Lehrerin im Ausland zu bewerben?*

Die Frage richtet sich auf das Verhalten der befragten Lehrkraft. War es eine kurzfristige Entscheidung oder wurde schon länger darüber nachgedacht, ins Ausland zu gehen? Ist die Auslandsschularbeit in die Lebenssituation eingebunden, müssen andere Personen berücksichtigt werden wie beispielsweise Kinder oder die Partnerin/der Partner? Wurde im oder nach dem Referendariat die Entscheidung getroffen, irgendwann als deutsche Lehrperson in einem anderen Land zu arbeiten? Wurde die erste Chance ergriffen, die einem geboten wurde? Gab es Bedenken, die einen daran gehindert haben, sofort ins Ausland zu gehen? Die Dauer dieses Abwägens variiert von Fall zu Fall und zeigt auf, wie intensiv sich eine Person mit ihren Überlegungen beschäftigt. Zieht man Heckhausen (vgl. Heckhausen 2006, S. 279) heran, zielt die Frage auf das Abwägen zwischen der Motivation ins Ausland zu gehen und der Realisierbarkeit. Stehen beispielsweise die nötigen Mittel und die Zeit zur Verfügung? Mit welchen Konsequenzen muss gerechnet werden? Diese Phase entfällt, wenn eine Lehrkraft ihre Entscheidung impulsiv und ohne Überlegungen getroffen hat. Die Phase des Abwägens geht dann in die Phase des Planens über. In den Antworten der LehrerInnen kann dann festgestellt werden, wann ein Wechsel zwischen den Phasen stattfindet. Nach der Planungsphase wird die Realisierung des Handlungsziels angestrebt. Die Bewerbung ist der erste Schritt für die Arbeit an einer deutschen Auslandsschule. Warteperioden wie Stellenmangel für das individuelle Profil oder das Abwarten günstiger Gelegenheiten, müssen bedacht werden, um das Ziel letztendlich zu erreichen (vgl. Heckhausen 2006, S. 280).

- *Wurden Sie durch eine andere Person, andere LehrerInnen, die Homepage des Deutschen Auslandsschulwesens oder die Fachzeitschrift des „Verbands Deutscher Lehrer im Ausland“ dazu ermutigt, ins Ausland zu gehen?*

Wurde die deutsche Lehrkraft extrinsisch oder intrinsisch dazu motiviert im Ausland zu arbeiten? Hat die interviewte Person sich in ihrer Entscheidung, in ihrem Handeln von anderen AuslandslehrerInnen positiv oder negativ beeinflussen lassen? Wurde der Entschluss sich für eine deutsche Schule im Ausland zu bewerben, alleine getroffen? Andere Einflussfaktoren können den Lehrkräften positive oder negative Konsequenzen eröffnen und wirken sich auf das Abwägen und Planen der handelnden Person aus (vgl. Heckhausen 2006, S. 279).

- *Wie sind Sie zu diesem Job gekommen?*

Die Frage bezieht sich auf die Art der Bewerbung und ob es Warteperioden gab, bis eine Lehrkraft die Arbeitsstelle im Ausland bekommen hat. Es geht um konkrete Fakten. In Kapitel 4.1 wurden ausführlich die verschiedenen Bewerbungswege aufgezeigt. Haben sich die Lehrpersonen über die ZfA beworben, haben sie eine Stellenanzeige im Internet gefunden oder wurde die Schule direkt angeschrieben? Manche Stellen verlangen bestimmte Qualifikationen und Anforderungen, welche durch die interviewten Lehrpersonen aufgezeigt werden sollen. Das Abschicken der Bewerbung gehört in die aktionale Phase. Vorher gefasste Pläne zu Erreichung der eigenen Ziele, werden in die Tat umgesetzt (vgl. Heckhausen 2006, S. 280).

- *Haben Sie sich speziell für dieses Land, diesen Ort beworben oder waren Sie offen für alle Möglichkeiten?*

Die Frage verbindet indirekt drei Phasen, die des Abwägens, des Planens und des Durchführens. War es eine bewusste Entscheidung, ein genau definiertes Ziel, sich nur für ein bestimmtes Land zu bewerben und andere Länder auszugrenzen oder waren die Interviewten bereit, alle Chancen in Betracht zu ziehen? Es soll herausgefunden werden, ob die Lehrkräfte weltoffen sind. Geht es ihnen prinzipiell um die Arbeit an einer Auslandsschule, egal in welchem Land oder ist die schulische Arbeit nur ein hintergründiges Motiv? Was sind die Gründe, die hinter Länderpräferenzen oder Ausgrenzungen stehen? Lassen sich die Lehrpersonen in die Gruppe der „Touristen“ zuordnen? Bestehen Präferenzen für warme Länder? Bewerben sich Lehrpersonen ohne Ländereinschränkung, weil sie den Gedanken hegen, dass sie jede Chance nutzen würden, um Deutschland den Rücken zu kehren? Die Familie kann ein Grund sein, bestimmte Länder zu meiden, Länder, in denen Unruhen und Kriege den Alltag bestimmen.

- *Können Sie sagen, ob es Parallelen zwischen der Arbeit als LehrerIn in Deutschland und der im Ausland gibt, abgesehen davon, dass es ein anderes Land ist?*

Ist eine Lehrkraft ins Ausland gegangen, weil sie Probleme an ihrer Schule oder mit dem deutschen Schulsystem hatte und berichtet nun über diese Probleme? Wird einer interviewten Person erst durch das Reflektieren der unterschiedlichen Arbeit im Ausland und in Deutschland bewusst, welche konkreten Differenzen zwischen den Schulsystemen bestehen? Welche Vor- und Nachteile werden forciert? Hier ist die eigene Meinung, die eigene Einstellung zu den unterschiedlichen Arbeitsbedingungen gefragt. Die Lehrkräfte bewerten die differenten Arbeitsplätze und befinden sich somit in der postaktionalen Handlungsphase, dem Bewerten (vgl. Heckhausen 2006, S. 280). Es könnte durch die Reflektion festgestellt

werden, ob positive oder negative Konsequenzen eingetreten sind. Wird die Arbeit im Ausland positiver bewertet, als in Deutschland? Welche Unterschiede werden besonders hervorgehoben? Wie differenzieren die befragten Personen diese Unterschiede? Sind es allgemeine Feststellungen oder werden sie auf die eigene Person bezogen?

- *Würden Sie sich wieder dazu entscheiden, im Ausland als deutscher Lehrer/deutsche Lehrerin zu arbeiten?*

Wenn das Motiv für den Entschluss ins Ausland zu gehen mit Flucht, Problemen und Schwierigkeiten behaftet ist und nicht mit positiven Aspekten, wie Fortbildungsmöglichkeit oder das Kennen lernen einer fremden Kultur, kann es sein, dass diese Lehrkräfte nicht erneut ins Ausland gehen wollen. Sie haben das Leben und die Arbeit in einem fremden Land unterschätzt und sehen ein, dass Flucht kein Motiv für einen Auslandsschuldienst sein sollte. Außerdem wird das Reflektieren über den Auslandsschuldienst und eine persönliche Bewertung mit der Frage angestrebt. Eine Lehrperson soll in der Lage sein, ihr Ziel, sprich ihre Arbeit im Ausland bewerten zu können. „Wie gut habe ich es geschafft, dieses Ziel zu erreichen? „Kann ich meine Handlungsintentionen nun als erledigt betrachten?“ (Heckhausen 2006, S. 281). Möchte die Lehrperson im Ausland bleiben, strebt sie eine Verlängerung an, steht nach der Rückkehr nach Deutschland ein erneuter Auslandsaufenthalt an? Darüber hinaus soll herausgefunden werden, ob die Arbeit an einer Auslandsschule zu positiv eingeschätzt wurde, „weil man bestimmte Ergebnis-Folge-Erwartungen im Vorfeld zu hoch angesetzt oder aber gar nicht berücksichtigt hat“ (Heckhausen 2006, S. 281).

Situationsabhängige Schlussfrage :

- *Mögen Sie noch einmal abschließend ihre Motivationen, die Sie hatten zusammenfassen?*

Diese Frage wird der interviewten Lehrkraft gestellt, wenn sie sich nicht konkret über ihre Motivationen geäußert hat oder wenn ihre Antworten aufgrund von anderen Erzählungen im Interview untergegangen sind. Somit besteht die Möglichkeit, die Antwort kompakt zusammenfassen zu können. Andere Interviewte hätten noch einmal die Chance, neue Aspekte zu erwähnen, die sie während des Interviews noch nicht genannt haben.

5.3 Realisierung des Interviews

Einige Zeit vor meiner Abreise nach Amerika habe ich im Zuge meiner Masterarbeit die Entscheidung für Schulen, an denen ich die Interviews durchführen wollte, getroffen. Vorteilhaft war, dass die GAIS und die GISSV nicht weit von meinem Wohnort in Kalifornien lagen.

Interessant war zusätzlich der Kontrast der beiden Schulen - eine deutsche Auslandsschule und eine deutsch-amerikanische internationale Schule, die ein unterschiedliches Lernangebot offerieren und lokal nahe beieinander liegen. An beiden Schulen ist die Hauptunterrichtssprache Deutsch. Daher sind viele deutsche LehrerInnen angestellt. Mir war es im Vorfeld nicht möglich, Kontakt zu den Schulen aufzunehmen, weil ich keine Antworten auf meine Anfragen erhalten habe. Daraufhin setzte ich mich mit Herrn Tiffert, dem Schatzmeister des *Verbands Deutscher Lehrer im Ausland* in Verbindung, der dann ein Empfehlungsschreiben an die Schulleiterin der GISSV schickte. Infolgedessen erhielt ich per Email die Erlaubnis, an der Schule Interviews durchzuführen. Ich bekam die Telefonnummer eines deutschen Lehrers, der seinen Auslandsdienst zeitgleich mit meinem Auslandsaufenthalt begonnen hatte.

In Kalifornien wurde ein Termin für meinen Besuch festgelegt und den Lehrkräften mitgeteilt. Daraufhin sagten mir einige Lehrkräfte ihre Teilnahme an dem Interview zu.

Der Kontakt mit der GAIS wurde direkt vor Ort hergestellt. Ein Rundschreiben per Email stellte mich und mein Vorhaben vor, woraufhin sich einige LehrerInnen bei mir meldeten. Der Zeitraum für die Durchführung wurde mit den Lehrkräften persönlich am Telefon oder per Email abgesprochen. Dadurch fand ein erstes Kennen lernen mit den LehrerInnen statt.

An beiden Schulen erfolgte noch einmal eine persönliche Vorstellung. Ich habe kurz über mein Studium, meinen Auslandsaufenthalt und meine Masterarbeit gesprochen, so dass die Lehrkräfte mich und mein Vorhaben kennen lernen konnten. Die konkrete Fragestellung der Arbeit wurde nicht erwähnt, sondern nur das allgemeine Themenfeld „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“. Direkt vor dem Interview machte ich die Interviewsituation für die jeweiligen Lehrkräfte transparent. Der Anlass für das Interview und die Vorgehensweise wurden verdeutlicht (vgl. Küsters 2009, S. 54). So wussten die Lehrpersonen, dass es sich um ein Leitfadeninterview mit narrativen Elementen handelt und sie frei und ungezwungen auf die Fragen antworten können. Es wurde erklärt, dass Länge und Inhalt der Antworten auf die Entscheidung jedes Einzelnen basiert. Den interviewten Personen habe ich die volle Vertraulichkeit der Informationen und die Anonymität im Vorfeld zugesichert. Mit dem Einverständnis der befragten Lehrkräfte wurden alle Interviews auf einem MP3-Player für die spätere Transkription und die Überprüfbarkeit der verbalen Daten aufgezeichnet (vgl. Küsters 2009, S. 55). Die Lehrpersonen erhielten erneut Informationen darüber, dass die Datenerhebung meinem Forschungsanliegen dient und möglichst unverfälschte Antworten gegeben werden sollten. Empathie und das Verleihen eines Sicherheitsgefühls auf Seiten der befragten Person, waren wichtige Voraussetzungen für das Interview. Deshalb wurde in den Vorgesprächen auch über alltägliches gesprochen, so dass ich einen Zugang zu den Lehrkräften finden konnte. Einige Lehrpersonen boten mir an, sie einen Tag lang oder über mehrere Stunden durch ihren Schulalltag zu begleiten. Besonders hier entstand ein Vertrauensverhältnis, welches bei

der Durchführung des Interviews in Bezug auf Atmosphäre und Antworten sichtlich erkennbar wurde. Bei einigen Interviewaufnahmen kann festgestellt werden, dass ich als Interviewer, Äußerungen, Ergänzungen oder Zustimmungen an die befragte Lehrkraft gerichtet habe. Die Situation ähnelt an manchen Stellen einem Gespräch unter Bekannten.

Es kann angemerkt werden, dass das Prinzip der Zurückhaltung und das strikte Einhalten der Grenze zwischen Interviewer und interviewter Person für eine professionelle Interviewsituation einer wissenschaftlichen Arbeit besser gewesen wäre. Trotzdem waren die Lehrpersonen äußerst offen gegenüber meinen Fragen und fühlten sich während des Interviews wohl. Dies teilten sie mir im Nachhinein mit.

Die Interviews führte ich teils in einzelnen Räumen der Schule, teils im Lehrerzimmer durch. Eine Lehrkraft wollte das Interview bei sich zu Hause führen. Es wurde dadurch eine vertraute Atmosphäre geschaffen, da die Interviews in einer gewohnten Umgebung stattfanden. Die Leitfragen habe ich neben mir auf einen Tisch gelegt, auf welchem das Aufnahmegerät, der MP3-Player mit integriertem Mikrofon, lag. Während des Interviews wurden zusätzlich einige Aussagen von mir handschriftlich notiert, worüber ich die interviewten Lehrkräfte vorangehend aufgeklärt hatte.³⁹

Um eine Verbindung zur interviewten Person herzustellen, nahm ich Blickkontakt auf und versuchte diesen während der Durchführung zu halten. So konnte ich im Bereich der nonverbalen Kommunikation sehen, ob die Lehrkraft mit ihrer Aussage fertig war, noch überlegte wie und was sie sagen oder hinzufügen wollte. Die Geduld beim Zuhören und das Aufgreifen von Anhaltspunkten und Nachfragen, waren für mich wichtige Elemente beim Ablauf des Interviews (vgl. Krieger 2008, S. 59). Da das Thema die Lehrpersonen unmittelbar betrifft, wurden alle Fragen mit Interesse beantwortet. Zudem waren die LehrerInnen positiv davon angetan, dass ich meine Masterarbeit dem Komplex „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“ widme. Aus diesem Grund waren die befragten Lehrkräfte sehr frei bei der Beantwortung der Fragen und haben oft ausführlich und über die Fragen hinaus ihre Ansichten und Motivationen geschildert.

³⁹ Die Feldnotizen wurden zum Zweck einer zusätzlichen Datensicherung gemacht. Sie beinhalten wesentliche Aussagen der interviewten Personen, die für die Fragestellung relevant sind. Es kann immer wieder passieren, dass technische Geräte nicht funktionieren oder einen Ausfall haben.

6 Datenauswertung und -analyse

Ziel der Datenanalyse ist es, die noch vagen Vorannahmen zum Forschungsgegenstand für das untersuchende Forschungsfeld zu präzisieren. Können die Vorannahmen mit den Interviewauswertungen fixiert werden oder bedürfen sie einer Neuinterpretation? Wie schon bei der Beschreibung des methodischen Vorgehens dargestellt, ist die Vorgehensweise zur Auswertung der Interviews auf meine Forschung zugeschnitten. Die elaborierten Auswahlverfahren für Interviews wie die *Grounded Theory* von Glaser und Strauss (1967 u. 1979) oder die *Qualitative Inhaltsanalyse* von Mayring (2002), sind für breiter angelegte Forschungen vorgesehen. Sie erheben eine weit aus größere Menge an Daten und werten diese aus.

Ich habe mich für ein Querschnittsverfahren durch alle acht Interviews entschieden, um die vorliegenden Daten zu nutzen. Es folgt eine Analyse der Interviews nach der Methode von Christiane Schmidt (vgl. Schmidt 2009, S. 447-456). Abschließend soll eine gegenstandsbezogene Theorie gebildet werden. Die im Verlauf des Forschungsprozesses und aus der Dateninterpretation gewonnenen Erkenntnisse werden auf einer neuen Ebene zusammengeführt. Sie präsentieren dann eine „Antwort“ auf die Forschungsfrage.

6.1 Das Transkriptionssystem

Bis heute gibt es kein einheitliches Transkriptionssystem für die Verschriftung von verbalen Daten, da jede einzelne Forschungsarbeit ein anderes Interesse an den Daten hat. Der Fokus kann sich auf die nonverbale Kommunikation richten, auf die sprachliche Färbungen des Interviews, Stimmenlage oder Dialektik der Personen oder beispielsweise auf einzelne Themenaspekte. Wie exakt die Transkription erfolgt, muss jede Forscherin, jeder Forscher selbst bestimmen. Im Normalfall wird die Aufnahme eines Interviews vollständig transkribiert. Das ist hilfreich für die spätere Analyse und dient zusätzlich der Sicherung des Originalmaterials. Somit kann zu einem späteren Zeitpunkt auf die Interviews zurückgegriffen werden (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 285). „Hat man einen geschriebenen Text vor sich, erleichtert das den distanzierten Umgang mit dem damaligen Gesprächsverlauf und seinen interaktiven Besonderheiten. Wahrscheinlich ergeben sich mehr Interpretationsmöglichkeiten durch diese Distanz, die die geschriebene Fassung gestattet“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 285). In dieser Arbeit wurden alle Interviews vollständig transkribiert und überdies auf eine CD⁴⁰ gebrannt, um die Nachprüfbarkeit sicherzustellen.

Bei der Auswertung der verbalen Daten geht es hauptsächlich um den Inhalt. Auf dieser Grundlage besitzt der Transkriptionsgrad eine mittlere Genauigkeit (vgl. Küsters 2009, S. 74). „Versprecher, grammatikalische Unrichtigkeiten, unvollendete Wort- oder Satzanfänge, Wortwiederholungen, Stottern und Laute wie ‚äh‘ und ‚hm‘ werden also im Text festgehalten

⁴⁰ Die CD mit den Interviews ist im Anhang 1 zu finden.

und nicht ‚versäubert‘ (Küsters 2009, S. 73). Nonverbale Aktivitäten, wie lachen oder husten, werden in einfacher Form aufgenommen. Störungen wie Zwischenfragen von anderen Personen werden nicht transkribiert, nur sichtbar gemacht. Dehnung eines Vokals, Stimmfeinheiten und Dialektik werden ausgelassen. Die genaue Anzahl der Sekunden beim Schweigen wird nicht angegeben. Es reicht aus, lange oder kurze Pausen zu transkribieren. Die Anonymisierung der interviewten Lehrkräfte wird während der Transkription vorgenommen. Es gibt nur die Bezeichnung Befragte/r und Interviewer (vgl. Fuchs-Heinritz 2005, S. 291). In Hinblick auf den Rahmen der Masterarbeit wird versucht, so neutral und einfach wie möglich zu transkribieren. Darüber hinaus werden zugunsten der Lesbarkeit, Satzzeichen wie Punkt und Komma verwendet. Folgende Regeln sind festgelegt⁴¹:

I:= Interviewer

B:= befragte Person

. = Absenken der Stimme zum Satzende hin, Satzzeichen

, = kurzes Absetzen, Satzzeichen

.. = kurze Pause

... = lange Pause

also = lautes Sprechen, Betonung

also = leises Sprechen

(lacht) = Charakterisierung von nichtsprachlichen Vorgängen

I: Lebensgeschichte erzählen = gleichzeitiges Sprechen von Interviewer und

B: Ooh jee befragte Person

(...) = unverständlich

6.2 Querschnittsverfahren

6.2.1 Beschreibung des Vorgehens

Das Querschnittsverfahren dient der Bildung einer ersten allgemeinen Übersicht über die Beweggründe der Lehrkräfte, so dass sich die Leserin/der Leser anhand dieses Gerüsts bei der weiterführenden Analyse orientieren kann. Es wird versucht, empirisch begründete Typologien von Auslandslehrkräften zu bilden, die das eingangs definierte „Warum“ beantworten. Falls sich die Lehrpersonen nicht exakt bestimmten Typen zuordnen lassen, ist

⁴¹ Die Regeln wurden aus den Werken von Küsters (2009) und Mayring (2002) für diese Arbeit, nach dem Kriterium der Einfachheit, zusammengestellt.

dies als Teil des Ergebnisses zu bewerten. Der Vorteil dieses Analyseschrittes ist, dass deskriptive und heuristische Funktionen miteinander verbunden werden. Das empirische Material wird geordnet und übersichtlich gestaltet. Aus der, im empirischen Material enthaltenen Fülle von Informationen, wird ein Aspekt thematisch fokussiert und auf einen überschaubaren Merkmalszusammenhang beschränkt (vgl. Siemers 2005, S. 114).

In diesem Querschnittsverfahren werden die biographischen Auslöser und Beweggründe für den Wechsel ins Ausland als Kategorien abstrahiert und mit den zugehörigen Interviewpassagen belegt. Dafür werden die einzelnen transkribierten Interviewtexte zunächst entlang ihrer Aussagen zu dem Themenschwerpunkt „Anlass und Motivation“⁴² markiert. Die Frage, was die Lehrkräfte dazu bewegt hat im Ausland zu arbeiten, gliedert sich in den meisten Interviews in einen Anlass und in die Motivation selbst auf. Deshalb habe ich diesen Komplex in zwei zusammenhängende Punkte gegliedert.

Mit Hilfe der Kategorien werden themenspezifische Textstellen herausgefiltert (vgl. Siemers 2005, S. 115). Das überschaubare Kategoriensystem soll möglichst knapp und eindeutig die Variation bzw. die Kongruenz der vorgefundenen Antworten präsentieren. Der Vergleich mit den anderen Interviews zeigt und rekonstruiert, auf welche Art und Weise Entscheidungen zu demselben Thema „Warum wird man Auslandslehrkraft?“ getroffen wurden. „Äußerungen aus verschiedenen Lebensgeschichten werden unter theoretischen Gesichtspunkten geordnet“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 305).

Ich ziehe vergleichbare thematische Textpassagen aus den Interviews heran, um die Kategorien anzureichern. Danach folgt die Bildung von Typen in grober Anlehnung an Nohls komparative Analyse, die Teil der dokumentarischen Analyse ist (vgl. Nohl 2008, S. 11ff.).⁴³

„Wenn nicht nur in einem Fall, sondern in mehreren Fällen eine bestimmte Art und Weise, ein Problem (etwa der Jobsuche) zu bearbeiten, identifiziert werden kann, und wenn dieser Orientierungsrahmen zudem von kontrastierenden Orientierungsrahmen (von anderen Bearbeitungsweisen derselben Problemstellung) unterschieden werden kann, dann lässt sich dieser Orientierungsrahmen vom Einzelfall ablösen und zum Typus ausarbeiten“ (Nohl 2008, S. 13).

Dadurch ist der Vergleich bestimmter Erzählabschnitte eines Falls, hier einer Lehrperson mit anderen Fällen möglich. Ein geäußertes Motiv, was zunächst nur im ersten Interview sichtbar ist, kann in einem anderen Interview gefunden und herausgearbeitet werden. Hatten zwei

⁴² Anlass ist hier das Synonym für „biographischer Auslöser“ und beinhaltet den Zeitpunkt im Leben, wann sich Lehrpersonen dazu entschieden haben, ins Ausland zu gehen. Motivation ist gleichzusetzen mit dem Beweggrund.

⁴³ Nohl (2008) tendiert bei der Entwicklung von Typiken, generations- oder geschlechterspezifische Unterschiede herauszuarbeiten. Mein Vorgehen ist bei der Bildung von Typen sehr vereinfacht übernommen, da die Datenmengen nicht einer breit angelegten Forschung entsprechen.

Lehrkräfte den gleichen Beweggrund, werden sie einem Typus zugeordnet. Ebenfalls ist es möglich, innerhalb eines Typs feine Differenzierungen hervorzuheben, die für die Theoriegenerierung eine wichtige Rolle spielen können. Der Vorteil an diesem methodischen Vorgehen ist, dass nicht nur ein Interview vor dem Hintergrund des eigenen Alltagswissens und der eigenen Vorannahmen gesehen wird, sondern auch vor dem Hintergrund anderer empirischer Fälle. Um den Vergleichshorizont zu erweitern, kommt das Vorwissen zum Einsatz (vgl. Nohl 2008, S. 12f.). Die Gruppierungen von Auslandslehrkräften nach Onnen/Tiemann und die Motive nach der GEW werden herangezogen und überprüft. Lassen sich die Beweggründe in den einzelnen Fällen wieder finden? Wird eine Übereinstimmung erzielt, können gegenwärtig diese Motive als noch gültig angesehen werden.

6.2.2 Anwendung des Querschnittsverfahrens

Interview 1

Anlass:

Liebe/Familie

Interviewpassagen:

„Der Anlass war, dass mein damaliger Freund, jetziger Mann, ähm, ein Jobangebot hier bekommen hatte. [...] Und so waren wir halt hier, haben uns das angeguckt und dann war ja Ostern halt und dann bin ich halt zum neuen Schuljahr nicht wieder angefangen, sondern in der anderen Schule“ (Interview 1, ab 0:13 min.).

Motivation:

Unzufriedenheit (Heimatschule)

Gestaltung der eigenen Berufsbiographie (wieder arbeiten wollen im Ausland), andere Arbeitsbedingungen

Interviewpassagen:

„Ich war auch nicht so glücklich an der Schule, in der ich gearbeitet habe. [...] ich habe mein Referendariat in der Grundschule gemacht [...] Und mein Berufsanfang sah dann so aus, dass ich 29 Hauptschüler in der siebten Klasse in Geschichte unterrichten musste [...] aber man hat natürlich doch viele Kinder, die kein Deutsch sprechen, viel Kinder, die aus schwierigen Familien kommen, die natürlich völlig unmotiviert sind in der siebten Klasse Hauptschule.. Und, ähm, das war eine Überforderung [...] Nee, das war sehr anstrengend. Ich hatte auch einen ziemlich furchtbaren Schulleiter [...] Aber da war, das fand ich auch noch mal interessant, dass man da überhaupt keine

Unterstützung kriegt [...] es war sehr anstrengend und viel Disziplinschwierigkeiten, was man halt so hat in der Hauptschule“ (Interview 1, ab 2:28min. u. ab 4:00 min. u. ab. 6:61 min.).

„An diese Schule bin ich gekommen, ich hatte mich da schon mal beworben, ähm ja vorher [...] Und dann, ähm, habe ich gedacht natürlich, da bin ich natürlich drin, dran interessiert, weil es auch einfach ein Einstieg, eine Einstiegsmöglichkeit wieder ist, wenn man halt einmal den Fuß in der Tür hat [...] ich würd gern wieder arbeiten [...] Also ich hab halt verfolgt, die beiden Schulen verfolgt, irgendwie im Internet und geguckt, was da, was da irgendwie möglich ist. Ähm und dann habe ich mich halt beworben, aber in dem anderen, an der anderen Schule war auch nichts frei“ (Interview 1, ab 8:30 min., ab 10:50 min. u. ab 11:58 min.).

Interview 2

Anlass:

Profession, das Gestalten der eigenen Berufsbiographie (eine gute Englischlehrerin werden)
Auslandserfahrungen (im Studium und das Studium nutzen um ins Ausland zu kommen)

Interviewpassagen:

„[...] ich habe in der DDR Englisch studiert und nach 89 war mir klar, wenn ich ein guter Englischlehrer sein will, dann muss ich ins Ausland (lacht) und war 93 ein Jahr in Australien, hab dort Deutsch unterrichtet an drei verschiedenen staatlichen Schulen und bin dann wieder zurück nach Deutschland. Und dann war ich, glaube ich, zehn Jahre in Deutschland und jetzt in den USA“ (Interview 2, ab 0:51 min.).

„[...] weil damals gab es ja gar keine Chance ins Ausland zu gehen. Ähm, damals habe ich ja studiert, weil es der einzige Weg war, mit diesem Ausland in Kontakt zu kommen, über Sprache und Kultur [...] in der DDR war es eher ein rezeptives Studieren, das heißt, wenn man sich da verbessern wollte, musste man ins Ausland“ (Interview 2, ab 17:54 min.).

Motivation:

Selbstverwirklichung, Persönliche Herausforderung

Identifikation mit dem Beruf als deutsche Lehrkraft im Ausland (Aufbauarbeit/Entwicklungsarbeit leisten)

Den Horizont erweitern (die Tätigkeit im Ausland als Bereicherung ansehen)

Interviewpassagen:

„[...] Schulleiter kostet das Mut sich noch mal neu zu bewerben, sich noch mal neu zu stellen, den eigenen Marktwert noch mal zu testen (lacht). Also, ähm, ich wäre an jede andere Schule gegangen mit deutscher internationaler Abiturprüfung, unabhängig wo die ist.. und eben mit Begegnungsmodell, das sind die beiden Kriterien die ich angesetzt hätte. Diese Schule hier ist die Modellschule nach der die Prüfungsordnung entwickelt wurde“ (Interview 2, ab 4:37 min.).

„[...] Ich habe die ähm Prüfungsordnung für das internationale Abitur mitgeschrieben.. und wollte sehen, dass sie lebt und das sie funktioniert [...] Ich glaube, ich habe eine große Eigenmotivation, dass ich denke, etwas gestalten zu wollen. Ähm ich denke, dass die Auslandsschulen ein großes Feld sind, innovativ Schule zu entwickeln und zu verbessern und dass es eine Fülle von engagierten Kollegen gibt, mit denen man das gemeinsam tun kann.. Ich habe Spaß an interkulturellen (lacht) Unterschieden [...]“ (Interview 2, ab 1:22 min. u. ab 11:04 min.).

Interview 3

Anlass:

Auslandserfahrungen (Studium)

Interviewpassagen:

„Also ich hab bereits im Studium, ähm, den Braten gerochen, so zu sagen. Äh, war ein Jahr in England, ähm, beziehungsweise zwei Jahre in Amerika, nach dem Hauptstudium. Habe dort als TA gearbeitet und es war eigentlich immer klar, ich will noch mal ins Ausland, weil es einfach so viel positive Dinge gab und immer noch gibt. [...] Also bei mir war A das Studium ausschlaggebend, also selber die Erfahrung die ich gemacht hatte vom Ausland“ (Interview 3, ab 1:54 min. u. ab 6:32 min.).

Motivation:

Den eigenen Horizont erweitern/ Etwas Neues kennen lernen

Identifikation mit dem Beruf deutscher Lehrer im Ausland (Aufbauarbeit /Entwicklungsarbeit leisten)

Interviewpassagen:

„Einfach ein bisschen Horizont erweitern, wie man so schön sagt. Eine neue Kultur kennen lernen oder näh, eine Kultur, die man bereits kennen gelernt hat noch zu intensivieren“ (Interview 3, ab 2:12 min.).

„Also ich glaube, der erste Gedanke war bereits im Referendariat. Es war klar ich möchte mal ins Ausland. [...] Also ich denke es hilft jedem, einfach mal rauszukommen. [...] Und ich glaube, das ist immer der, die Möglichkeit, wenn man ins Ausland geht, neue Ideen zu bekommen, zu sehen was ist aktuell, was für Ideen haben andere Länder.[...] Die müssen ja nicht unbedingt besser oder schlechter sein, aber es ist zumindest mal eine andere Perspektive [...] Und hier, was mich jetzt halt wahnsinnig gereizt hat, war auch die Schule an sich, eben, dass ich vom Kindergarten was mitbekommen, dass ich von der Grundschule was mitbekommen, dass ich in der Mittelstufe richtig was arbeiten kann, dass man, da ist ein V-Jahr auch, (...) Aufbauarbeit ist glaub ich, auch so ein Stichwort“ (Interview 3, ab 4:38 min. u. ab 12:17 min.).

Interview 4

Anlass:

Berufliche Selbstverwirklichung, Gestaltung der eigenen Berufsbiographie

Interviewpassagen:

„Ich hatte ursprünglich Mathe, Physik studiert und dann noch mal nach der Wende Englisch nachstudiert, so dass ich dann mit drei Fächer in einer ungewöhnlichen Kombination, ähm, mir überlegt hatte, was ich damit anfangen könnte und gesagt hatte, ich würde gerne Mathe, Physik auf Englisch unterrichten und hatte mir dazu allerdings ausgemalt, die Fachterminologien nur im englischsprachigen Ausland zu erlernen [...] da habe ich mir dann ganz gezielt, ähm, Möglichkeiten ausgesucht, wie man ins Ausland kommen kann [...] So und jetzt diese Sache mit dem, der Auslandsschule äh mit der deutschen Schule im Ausland. Die hat nun vor allem äh damit zu tun, dass ich **gemerkt habe**, deutsche Schulen und vor allem diese hier unterrichten **nicht nur** auf Deutsch. Also es gibt auch Naturwissenschaftliche äh schafften, beispielsweise die wenigsten bilingual unterrichtet werden“ (Interview 4, ab 1:26 min., ab 13:17 min. u. ab 4:06 min.).

Motivation:

Den Horizont erweitern, die Tätigkeit im Ausland als Bereicherung ansehen, Fortbildungsmöglichkeit

Identifikation mit dem Beruf deutscher Lehrer im Ausland (Aufbauarbeit /Entwicklungsarbeit leisten)

Interviewpassagen:

„[...] das ist eine ganz tolle Sache, dass Lehrer Lehrern überhaupt die Möglichkeit geboten wird, über den Tellerrand hinauszugucken, das heißt die Möglichkeit haben, ähm, außer der Schule im Ausland, der deutschen Schule im Ausland, auch die Gegebenheiten des entsprechenden Landes besser kennen zu lernen.. Es ist eine Riesenchance, also ich denke, für die alle äh sich auf die Art und Weise sich fortzubilden.. Und äh außer neuen Menschen kennen zu lernen, natürlich auch andere Lehrmethoden, Unterrichtsmethoden, Schüler.. bezogene Methoden, genau“ (Interview 4, ab 0:21 min.).

„Das schöne an den Auslandsschulen hin wiederum ist, dass alle einen, sagen wir mal so einen ähnlichen mindset haben, so von der Idee her, einfach so gestrickt sind, dass es gut und bereichernd ist ins Ausland zu gehen. Das heißt, man ist hier unter **Gleichgesinnten** wenn man so will und das ist natürlich auch was schönes [...]“ (Interview 4, Teil 2, ab 1:32 min.).

Interview 5

Anlass:

Auslandserfahrungen (Studium)

Liebe/Familie

Interviewpassage:

„[...] na gut, erstens wollte ich immer gerne ins Ausland [...] Ich war, ich hab ein Jahr im Ausland studiert, in Frankreich und **mir war klar**, als ich aus Frankreich zurückkam oder eigentlich schon als ich dort war, dass ich das irgendwann mal noch mal machen möchte.. ins Ausland zu gehen und äh das hab ich dann ja eigentlich nie aus den Augen verloren [...]“ (Interview 5, ab 0:21 min. u. ab 2:44 min.).

„[...] nee, also meine erste was ich wollte, war, dass ich direkt nach dem Studium eigentlich nach Spanien gehen wollte, aus rein privaten Gründen. Meine Frau ist Spanierin und damals waren wir noch nicht verheiratet und die Frage halt war, nach zwei Jahren Flughafenbeziehung, gehen wir äh, gehen wir jetzt nach Deutschland oder

gehen wir nach Spanien. Und ich hab damals versucht in Spanien **irgendeine** Stelle zu finden und hab keine gefunden [...]“ (Interview 5, ab 3:29 min.).

Motivation:

Etwas Neues kennen lernen (Abwechslung vom Alltag, neue Lebensstrukturen kennen lernen)

Den Horizont erweitern (das Ausland als eine Bereicherung ansehen für sich und seine Familie)

Interviewpassagen:

„[...] wir wollen, wir wollen irgendwann im Leben noch mal was Neues machen.. Wir hatten auch ein bisschen, muss man vielleicht dazu sagen, nach so vielen Jahren in Deutschland, ein bisschen von Deutschland die Nase voll [...] aber wir brauchen einfach auch mal einen Tapetenwechsel“ (Interview 5, Teil 2, ab 0:26 min.).

„[...] also ich bin letztendlich davon überzeugt, dass es äh eine Bereicherung ist, ja, dass man einfach merkt, ja und das ist was, vielleicht eine Motivation, die noch eine Rolle spielt, es war nicht die ursprüngliche, weil ursprünglich, als wir uns entschieden haben, hatten wir keine Kinder, aber jetzt mit Kindern, wir wollen einfach auch, dass auch unsere Kinder im Leben mitkriegen [...] Wir wollten einfach nicht, dass sie ihr ganzes Leben in so einem kleinen Dorf in Deutschland äh sitzen und nicht über den Tellerrand raus sehen [...] einfach den Horizont zu erweitern und zu sehen, man muss nicht alles so machen, es geht auch anders und das ist was [...]“ (Interview 5, Teil 2, ab 11:01 min.).

Interview 6**Anlass:**

Gestaltung der eigenen Berufsbiographie (Studium ist das Mittel zum Zweck)

Interviewpassagen:

„Der Anlass war, als ich meinen Zivildienst gemacht habe.. Mit 22 habe ich überlegt, was will ich in meinem Leben machen und dann habe ich gedacht, ich möchte gerne studieren und dann werde ich entscheiden was ich mache. Und ich wusste, dass **ich studieren werde, um** mit dem gelernten Beruf im Ausland zu leben, mit diesem Beruf. Das war meine Ausgangslage“ (Interview 6, ab 2:17 min.).

Motivation:

Der Wunsch im Ausland zu leben, Realisierung des gesetzten Ziels

Freude am Leben haben (hedonistisches Motive)

Interviewpassagen:

„Ich möchte da leben, wo die Sonne scheint und wo schönes Wetter ist [...] genauso wie sich jeder selbst glücklich machen muss, muss jeder selbst entscheiden, womit er sich glücklich machen macht. Und mich macht es glücklich, wenn immer schönes Wetter ist [...] Wenn ich mir aussuchen kann wo ich lebe, dann suche ich mir doch das aus, wo die Menschen mich anlächeln [...] dann macht das Leben doch viel mehr Spaß [...]“ (Interview 6, ab 2:51 min. u. ab 10:20 min.).

Interview 7

Anlass:

Auslandserfahrungen (an einer internationalen Schule)

Vorteile eines anderen Schulsystems

Interviewpassagen:

„Und deswegen **bin ich** als deutscher Lehrer im Ausland, weil.. ich.. eigentlich bin ich über internationale Schulen ins Ausland gekommen, eigentlich bin ich erstmal an internationalen Schulen gekommen und hab dort erkannt, dass es eine andere Art von Unterrichten gibt, die sehr viel effektiver und zukunftsorientierter ist, schülerorientierter, flexibler, lernfähiger insgesamt wo man eben jedes Jahr mit Kollegen Sachen entwickeln kann, die einem besser erscheinen [...] schon seit 1980, kurz nach dem Studium war ich ein Jahr in Kalifornien und hab und sind mir damals schon die Augen aufgegangen, dass es in einem anderen Land ganz anders laufen kann als in Deutschland [...] Ja und dann bin ich auch wirklich ins Ausland gegangen nach Indien und Atlanta und hab halt verschiedene Schulsysteme kennen gelernt und verglichen und.. einfach gemerkt, ähm, dass, ja dass mir das liegt und dass ich nie wieder oder möglichst nicht mehr ins deutsche Schulsystem möchte“ (Interview 7, ab 0:59 min. u. 2:08 min.).

Motivation:

Interesse in einem anderen Schulsystem arbeiten zu wollen

Andere Arbeitsbedingungen für sich und das eigene Kind schaffen aufgrund von Unwohlsein und Frustration im deutschen Schulsystem

Interviewpassagen:

„[...] weil diese Schule ein internationales Programm hat, dieses PYP, was ich eben schon kannte aber immer nur im englischen Umfeld und jetzt einfach mal interessiert war, wie die Kombination ist, von einer deutschen Schule, meine Sprache, meine

Kultur und diesen für mich, nach meinem Ermessen viel besseren Programm, PYP [...] Man darf hier ausprobieren, man darf hier Fehler machen, man darf hier sich bewegen, frei, und man darf vor allem sich selbst leben und muss nicht Angst haben immer anders zu sein [...] Das geht wirklich mehr darum, was die Kinder können und man holt sie da ab und dann entwickelt man es weiter und lässt sie nicht alle über die gleiche Latte springen, egal wie hoch und unüberwindbar die ist für manche [...] Ja das ist für mich die Hauptsache an diesem internationalen Programm, weg von dieser Fehlerkultur [...]“ (Interview 7, ab 1:31 min., ab 2:28 min., ab 6:43 min. u. ab 11:43 min.).

„[...] als mein Kind kurz bei, äh, vor der Einschulung war, dem ich auch dieses Schulsystem eigentlich ersparen wollte und der mit mir dann zusammen an internationalen Schulen war [...] dass mein Sohn nach dieser Erfahrung an einer internationalen Schule, also in seiner Grundschulzeit auf einem deutschen Gymnasium so frustriert und demotiviert worden ist [...] Da wusste ich, nichts wie weg, egal wo hin und kam dann nach Indien mit ihm zusammen. Und dort sind wir wieder an eine internationale Schule und da habe ich ihn dann seit Wochen, Monaten zum ersten mal wieder Lachen gesehen, nach dem Unterricht [...]“ (Interview 7, ab 2:55 min. u. ab 4:06 min.).

„[...] *die eben auch gemerkt hat, dass es ich da im deutschen Schulsystem nicht glücklich bin*, die selber auch nicht glücklich ist drin und irgendwie.. gemerkt hat, dass es mir **körperlich nicht gut geht**, gesundheitlich [...] das deutsche Schulsystem hat mich krank gemacht [...]“ (Interview 7, ab 14:19min.).

Interview 8

Anlass:

Etwas Neues kennen lernen (Sicherheit vs. Freiheit Beamtentum)

Interviewpassagen:

„Ja, das war eigentlich direkt nach dem Referendariat, ich wollte nicht direkt ins deutsche Schulsystem, weil.. Ich weiß auch nicht, ich bin glaube ich eher so ein bisschen Freiheit und nicht unbedingt Sicherheit und, ähm, ich hab mich irgendwie, ich hab gedacht, wenn ich mich jetzt direkt verbeamten lasse, was natürlich auch viele positive Seiten hat, aber dann bin ich so eingeschränkt [...] Und dann hab ich gedacht, wenn du noch mal ins Ausland willst, das musst das jetzt machen“ (Interview8, ab 3:59 min.).

Motivation:

Lust am Reisen, Leben in einem anderen Land (Kennen lernen einer fremden Kultur)
Andere Arbeitsbedingungen
Ausland als eine Chance wahrnehmen

Interviewpassagen:

„[...] ich habe schon immer gerne Reisen gemacht, ich habe schon viel von der Welt gesehen und ich wollte einfach.. Das war so meine Motivation, noch mehr sehen und auch nicht jetzt nur mal so sechs Wochen als Tourist, sondern auch mal richtig irgendwo leben und eine andere Kultur kennen lernen [...]“ (Interview 8, ab 5:15 min.).

„[...] für mich war irgendwie so die Motivation, ich will ins Ausland, wie kann ich das jetzt machen und ja deutsche Schule, das wäre so (lacht) das einfachste, sag ich jetzt mal, ähm, dass du halt ein Job hast und ja, also ging mehr von mir aus“ (Interview 8, ab 8:22 min.).

6.2.3 Das Bilden von Typen und erste Ergebnisse

Der Querschnitt zum Bereich „Anlass und Motivation“ zeigt deutlich auf, dass sich die Lehrpersonen nur in einem groben Muster bestimmten Typen zuordnen lassen. Eine genauere Disposition unterschiedlicher Typen bedarf meist einer größeren Datenmenge, die zudem nach weiteren Kategorien wie Alter und Geschlecht differenziert ist. Beispielsweise lassen sich fünf von zehn Lehrpersonen nicht explizit dem Typus „Horizontenerweiterung“ zuordnen. Alle Lehrkräfte besitzen ein zweites oder drittes Motiv. Die Motive können nicht unabhängig voneinander gesehen werden, da sie miteinander verbunden sind. Bei den Typisierungen ist darauf zu achten, dass bestimmte Distinktionen für jeden einzelnen Fall kennzeichnend sind. Einige Anlässe und Motivationen ähneln sich im Ursprung, weisen aber unterschiedliche Richtungen auf. Diese Differenzen innerhalb eines Typs sind so individuell, dass sie nicht abstrahiert und als allgemeingültige Subkategorien innerhalb dieser Fallstudie festgelegt werden können. Würde eine Untersuchung eine weit aus größere Zahl an Fällen analysieren, könnten solche Subkategorien erstellt werden. Die Aussagekraft wäre weitreichender und sie könnten auf andere Fälle angewendet werden.

Es gibt keine eindeutigen Fixierungen von bestimmten Anlässen oder Motiven innerhalb dieser Fallstudie. Der biographische Auslöser und die Motivationen ins Ausland zu gehen, sind Folgen von beruflichen und persönlichen Erfahrungen und Produkt der individuellen Lebensgestaltung. Diese Feststellung ist ein repräsentativer Bestandteil für die Generierung der Theorie.

Gehe ich zunächst auf den Aspekt des biographischen Auslösers ein, stelle ich fest, dass die Hauptanlässe für die interviewten Lehrpersonen sich zum einen auf die eigenen Er-

fahrungen, die bereits während des Studiums an anderen Arbeitsstellen oder auf privater Ebene im Ausland gemacht wurden, beziehen. Alle wurden positiv von diesen Begegnungen im und mit dem Ausland beeinflusst. Die Gestaltung, das bewusste Eingreifen in die eigene Berufsbiographie, ist als zweiter Hauptanlass zu zählen. Hier unterscheiden sich die Lehrpersonen einerseits nach dem Professionsmotiv, d. h. der Wille fachliche Qualifikationen im Ausland zu erreichen, andererseits die berufliche Selbstverwirklichung, die eigenen Unterrichtsfächer in englischer Sprache im Ausland unterrichten zu können. Der Anlass den Lehrerberuf zu wählen, weil er die besten Möglichkeiten bietet, um im Ausland zu leben und zu arbeiten, fällt unter die Gestaltung der eigenen Berufsbiographie. Beides kann miteinander verbunden werden. Das Studium wurde von Lehrkräften genutzt, um überhaupt ins Ausland zu kommen. Bei anderen Lehrkräften war es das Ziel, die eigenen Sprachkenntnisse zu optimieren, um eine gute Englischlehrperson zu werden. Die dritte Position der Anlässe geht auf die Liebe und die Familie zurück. Lehrpersonen gehen ins Ausland, weil die Partnerin/der Partner dort lebt oder aufgrund ihres/seines Jobs ins Ausland muss. Die Aspekte etwas Neues erleben und den gewohnten Alltag verlassen zu wollen, spielen als Anlässe in Verbindung mit dem Beamtentum eine Rolle. Ist eine Lehrkraft erst einmal verbeamtet, verpflichtet sie sich dazu, drei Jahre im deutschen Schuldienst zu arbeiten. Die Option in dieser Zeit ins Ausland zu gehen ist nicht gegeben.

Für die Motivationen lege ich eine Tabelle an, um eine bessere Übersicht für die Leserin/den Leser gewährleisten zu können. Die interviewten Lehrkräfte hatten ausnahmslos kein konkretes Einzelmotiv. Ihre Beweggründe sind miteinander verästelt. Ähnlich wie bei Tiemann, können Haupt- und Neben, Grund- und Folgemotive nicht fest umrissen werden (vgl. Tiemann 1991, S. 276). Eine prägnante Aussage wie ein Schlüsselwort jeder einzelnen Lehrperson wäre von Nöten gewesen. Trotzdem versuche ich mit Hilfe der Tabelle und dem Auswertungsschema die Motivationen und deren Facetten aufzuschlüsseln. Da das Material nicht auf einen Beweggrund, sondern nur auf zwei oder drei, reduziert werden konnte, finden sich die Nummern der Interviews einer Lehrkraft mehrmals in der Tabelle wieder.

Nummer des Interviews der Lehrkraft	Typisierung (im Sinne von Dispositionen)	Differenzen innerhalb eines Typs (in der Stichprobe)
Lehrkraft 1 und 7	Unzufriedenheit/ Unwohlsein (Heimatschule, Schulsystem)	Zu 1: Frustrationen durch den Unterricht an einer Hauptschule und durch fehlende Unterstützung, insbesondere des Schulleiters.

		Zu 7: Unzufriedenheit und Unwohlsein im deutschen Schulsystem, bei sich und dem eigenen Kind.
Lehrkraft 1,7 und 8	Andere Arbeitsbedingungen	Zu 1. Im Ausland wieder unter neuen Bedingungen arbeiten wollen. Zu 7: In einem anderen Schulsystem arbeiten wollen, hier an einer internationalen Schule. Zu 8: Vor der Verbeamtung andere Arbeitsbedingungen kennen lernen wollen, Ausland = Chance.
Lehrkraft 2, 3 und 4	Identifikation mit dem Beruf (Aufbau- und Entwicklungsarbeit)	Zu 2: Auslandsarbeit ist im Leben integriert, Beruf = Bereicherung, vielseitiges Engagement. Zu 3: Lust an der vielseitigen Arbeit im Ausland. Beruf = Bereicherung, großes Engagement. Zu 4: Ausland = Bereicherung, Arbeit unter Gleichgesinnten.
Lehrkraft 3, 4 und 5	Horizontenerweiterung	Zu 3: Neue Ideen, neue Perspektiven auf Schule gewinnen. Zu 4: Die Möglichkeit sich

		<p>persönlich und beruflich fortzubilden, neue Perspektiven auf andere Schulen und die Arbeit dort erhalten.</p> <p>Zu 5: Neue Perspektiven gewinnen, wie machen andere Schulen, Kulturen bestimmte Dinge. Eigene Kinder sollen diese Perspektiven vermittelt bekommen.</p>
Lehrkraft 1, 2 und 4	Berufliche Selbstverwirklichung (Gestalten der eigenen Berufsbiographie)	<p>Zu 1: Im Ausland als Lehrerin arbeiten wollen, sich eigeninitiativ eine deutsche Schule suchen.</p> <p>Zu 2: Bewerbung als Schulleiterin als persönliche Herausforderung ansehen. Mitentwicklung der Prüfungsordnung und deren Umsetzung.</p> <p>Zu 4: Der Wille und die Prämisse, die eigenen Unterrichtsfächer auf Englisch zu unterrichten.</p>
Lehrkraft 5 und 8	Etwas Neues kennen lernen wollen	Zu 5: Abwechslung von der gewohnten Lebensstruktur, vom Alltag. Keine rein deutsche Familie – Bezug zum Ausland.

		Zu 8: Das Leben in einer anderen Kultur, vor der Verbeamtung etwas anderes erleben wollen.
Lehrkraft 6 und 8	Leben in einem anderen Land (in Anlehnung an Onnens Kategorie <i>Touristen</i>)	Zu 6: Im Ausland leben wollen, Präferenz für warme Länder, Freude am Leben. Zu 8: Lust am Reisen, ein fremdes Land, eine fremde Kultur kennen lernen wollen.

Die Zusammenfassung der Anlässe und die Tabelle zur Orientierung der Motivationen zeigen deutlich auf, dass alleine schon bei acht Fällen, nicht nur ein Aspekt für den Entschluss deutsche Auslandslehrkraft zu werden gelten gemacht werden kann, sondern dass ein Bündel von Anlässen und Motivationen die Lehrpersonen bewegt hat, ins Ausland zu gehen. Demzufolge kann als erste Revision der Vorannahmen festgehalten werden, dass eine scharfe Klassifizierung in vier Typen, so wie Onnen/Tiemann sie vorgenommen haben, gegenwärtig alleine nicht zu tragen ist. Onnens Beschreibung der Auslandslehrkräfte als „mixta composita“ erweist sich jedoch als aktuell im Bezug auf die interviewten Lehrpersonen (vgl. Tiemann 1990, S. 276).

Fraglich ist nun, ob bei einer breiter angelegten Stichprobe mit Lehrpersonen an Auslandsschulen auf der ganzen Welt und mit einer größeren Variation, was Alter und Geschlecht und Arbeitsstelle (BPLK oder solche die an Bundesweherschulen arbeiten) betrifft, dieses Subergebnis ex aequo ermittelt werden würde?

Würde sich vielleicht eine größere Anzahl an befragten Lehrkräften besser in konkrete Typen klassifizieren lassen? Oder wäre das Ergebnis ähnlich und durch die Vielzahl von meist, miteinander verwobenen Beweggründen wäre eine Typisierung problematisch?

An dieser Stelle kommt die begrenzte Reichweite der vorliegenden Fallstudie zum Ausdruck. Dies resultiert daraus, dass das Datenmaterial nur auf acht Interviews basiert. Zudem liegen beide Schulen in Kalifornien und die örtliche Nähe könnte zum Teil Einfluss auf die Aussagekraft haben.

Die von der GEW genannten Motive für den Auslandswechsel tauchen in den Interviews, in Form von bestimmten Elementen, wieder auf. Diese sind allerdings nicht unabhängig voneinander zu betrachten. Genannt wurden folgende Motive/Teil motive: Die Neugier und der

Wunsch nach Abwechslung vom deutschen Schulalltag, das Interesse den Horizont zu erweitern, das Sammeln neuer Erfahrungen und das Verlangen Neues kennen zu lernen. Die Beweggründe bleiben in dieser Arbeit nicht ohne Inhalt, so wie bei der GEW, sie werden von den Lehrpersonen ausführlich kommentiert und reflektiert, siehe Querschnitt. Beweggründe wie das Gehalt und eine Verbesserung der beruflichen Perspektive sind nicht in den Interviews präsent. Das Motiv der Flucht ist nur indirekt bei den Lehrkräften zu finden. Das soll aber nicht heißen, dass sie bei anderen Lehrpersonen nicht aufzuweisen wären. Die GEW könnte folglich ihren Ansatz über die *Motive für den Wechsel ins Ausland* inhaltlich erweitern und abstrahieren, so dass die reine Auflistung der Motive fundierter präsentiert werden kann. In dem Kapitel 4.5 wurde die Vermutung aufgestellt, dass der Verdienst kein Motiv ist. Auf der Homepage der ZfA ist eine Auflistung des Gehalts im Ausland sowie bestimmte finanzielle Zuwendungen zu finden. Die Aussage einer Schulleiterin, die ohnehin mehr Geld verdient als eine „normale“ Lehrkraft, bestätigt zugleich diese Hypothese:

„Ich bin hier nicht wegen des Geldes, dafür kann, braucht kein Lehrer mehr ins Ausland gehen. Die Zeit ist vorbei, dass ein Lehrer, der ins Ausland geht, seine ganze Familie ernährt, ohne dass der Ehepartner arbeitet“ (Interview 2, ab 14:17 min.).

Durch die Aussage eines Lehrers lässt sich festhalten, dass die Zuschüsse der ZfA besonders wichtig sind, wenn man mit der eigenen Familie ins Ausland geht. Diese Lehrkraft hat sich als ADLK und nicht als OLK aufgrund der finanziellen Zuwendungen beworben. Winters Feststellung (vgl. Winter 2005, S. 182) über das Gehalt von ADLK und OLK aus Kapitel 4.5, kann somit unterstrichen werden.

„Das heißt, äh, äh, als Ortslehrkraft, das hätte ich sicher nicht gemacht, auch ohne Kinder, aber nicht mit drei Kindern. Das wäre finanziell dann etwas zu, zu schwierig geworden“ (Interview 5, ab 8:21 min.).

An dieser Stelle kann Tiemann herangezogen werden. In der Klassifizierung der „Bausparer“ geht er bereits auf die finanzielle Situation der AuslandslehrerInnen ein.

„In guten Zeiten am guten Ort, hat ein Kollege einmal erklärt, behalte er soviel über, wie er in Deutschland regulär verdiene [...] Wer ins Ausland geht um seine Kasse aufzubessern, muß dem ersten begegnet sein und ihn überzeugend gefunden haben“ (Tiemann 1990, S. 270).

Infolgedessen ist in dieser Fallstudie der „Bausparer“ als Typ von Auslandslehrkraft nicht mehr gegenwärtig.

Weiterhin ist das Motiv der Flucht bei den befragten Lehrpersonen präsent. Die Flucht bezieht sich aber nicht auf ein panisches und fluchtartiges Verlassen. Zwei Lehrkräfte wurden indirekt durch Unzufriedenheit an der alten Schule zum einen, zum anderen aufgrund des deutschen Schulsystems zusätzlich motiviert, ins Ausland zu gehen. Eine Lehrperson musste nach der Ausbildung zur Grundschullehrerin zum großen Teil an einer Hauptschule arbeiten und bekam keinerlei Unterstützung. Hinzu kamen Probleme mit dem Schulleiter, sie sprach von Überforderung, Disziplinproblemen, Frustrationen und persönlichen Selbstzweifeln (vgl. Interview 1). Trotzdem ist sie nicht deshalb ins Ausland „geflüchtet“. Die Entscheidung mit ihrem Mann ins Ausland zu gehen, wurde ihr nur dadurch erleichtert. Die zweite interviewte Lehrkraft war unzufrieden mit dem deutschen Schulsystem. Sie hat sich als Lehrerin und als Mutter nicht wohl gefühlt. Auch ihr Sohn hatte schlechte Erfahrungen an seiner deutschen Heimatschule gemacht. Dennoch hat sie rund 20 Jahre in Bayern als Lehrerin gearbeitet und ist über internationale Schulen ins Ausland gekommen. Sie hat erkannt, dass es eine andere Art von Unterricht und Schulsystem gibt, die ihrem Sohn und ihr deutlich mehr zugesagt hat (vgl. Interview 7). In beiden Fällen kann daher nicht von direkter Flucht gesprochen werden. Darüber hinaus, gehen beide Lehrerinnen ihrem Beruf im Ausland verantwortungsvoll nach. So wie die Gruppe der „Flüchtlinge“ nach Tiemann sorgen sie im Ausland eben nicht für „Kopfschütteln“, ganz im Gegenteil, denn die Schulen sind froh, solch engagierte Lehrerinnen zu haben. „Flüchtlinge“ hängen es nicht „[...] an die große Glocke, daß sie sich in der heimischen Schule nicht wohl fühlen [...]“ (Tiemann 1990, S. 271). Die beiden Lehrerinnen hingegen sprechen ganz offen über ihre Probleme und Frustrationen. Das bedeutet, dass die Subklassifizierung der „Flüchtlinge“ in dieser Forschungsarbeit nicht vorzufinden ist.

Weiterhin ist die Verbesserung der beruflichen Perspektiven ein Motiv, welches nur bei einer Lehrkraft indirekt existiert.

„[...] also ich würde nur wieder nach Deutschland gehen, um dort.. eine Schulleiterstelle oder Konrektorenstellung zu übernehmen [...]“ (Interview 6, ab 8:55 min.).

Interessant ist vor allem, dass er sein Hauptmotiv, der Wunsch im Ausland zu leben, aufgeben würde, um in Deutschland eine höhere Position einnehmen zu können. Für eine „einfache“ Stelle als Lehrkraft würde er nicht wieder zurück nach Deutschland wollen. Die Karriere scheint über seinem persönlichen Wohlbefinden im Ausland zu stehen. Somit widerspricht er sich in seinen Motiven. Das Professionsmotiv ersetzt das hedonistische Motiv an

dieser Stelle. Der schnellere berufliche Aufstieg ist nur bei einem Lehrer ein vorteilhafter Nebeneffekt des Auslandsschuldienstes, jedoch nicht der Beweggrund an sich.

„Also ich denke, dass was hier vor allem machbar ist, man kommt relativ schnell in Positionen rein und kann was tun, die in Deutschland besetzt sind. Also ich denke, jetzt bei mir, ich bin Mittelstufenkoordinator geworden nach einem halben Jahr, was ich angeboten hatte, es war klar die Position muss existieren, ab, ab jetzt [...] Ähm, man ist sehr schnell in einer Funktion mit mehr Verantwortung [...]“ (Interview 3, ab 9:23 min. und 9:46 min.).

Die Merkmale der „Reformatoren“ wie Onnen/Tiemann sie beschrieben haben, sind in dieser Fallstudie bei den Lehrkräften nicht vorzufinden. Würden Lehrpersonen, an einer Auslandsschule in einem Entwicklungsland wie Afrika, interviewt werden, gäbe es einige Lehrkräfte, die dieser Gruppe angehören.

Die „Touristen“ sind unter den interviewten LehrerInnen nur im Ansatz als Klassifizierungsgruppe tragbar, aber nicht wie sie von Tiemann dargestellt wurde. Insbesondere der Aspekt „Ausland, je exotischer, desto besser [...]“ ist heutzutage nicht mehr existent (Tiemann 1990, S. 271). Viele der befragten Lehrpersonen grenzen bestimmte Länder aufgrund von Sicherheit für sich und ihre Familie aus, was folgende Aussagen bestätigen. Ein Lehrer mit Familie sagte:

„[...] mit eins, zwei Ausnahmen wie Kolumbien oder so, wo die Sicherheitslage nicht so toll ist, die haben wir weggelassen“ (Interview 5, ab 5:43 min.).

Eine weitere Begründung einer ledigen, jungen Lehrerin:

„Nee, überhaupt nicht, also ich wäre auch überall anders hingegangen, vielleicht jetzt nicht in ein, ein super extremes äh, also ein Entwicklungsland unbedingt oder irgendwo wo es halt auch gefährlich ist [...]“ (Interview 8, ab 8:51 min.).

Prägnant ist diese letzte Aussage zur Länderausgrenzung eines Lehrers:

„Äh, es gab Länder, Gebiete wo ich gesagt habe, da möchte ich nicht hin, insbesondere auch in Hinblick auf meine Frau, ähm, sind ein paar Länder einfach weggefallen [...] Wie zum Beispiel Saudi Arabien hatten wir gesagt machen wir nicht, Afghanistan machen wir nicht. Ähm, einige afrikanische Länder sind weggefallen, wo Bürgerkrieg

war zu dem Zeitpunkt. Ähm, also es ging schon um, sag ich mal Frauenrechte, wo wir gesagt haben, das wollen wir auch tatsächlich [...]“ (Interview 3, ab 7:24 min.).

Egal ob Single, verheiratet mit oder ohne Familie, die Sicherheit hat oberste Priorität, wenn es um die Wahl des Landes geht. Die Vorannahme aus Kapitel 4.5 kann diesbezüglich verifiziert werden. Dies wird dadurch begründet, dass die meisten Lehrpersonen nicht abgeschottet von der Außenwelt leben, sondern in Kontakt mit den Menschen des Gastlandes treten wollen.

„Sondern wir wollten in ein Land, wo man tatsächlich auch frei leben kann und tatsächlich auch mit der Bevölkerung wirklich in intensiven Kontakt kommt“ (Interview 3, ab 7:51 min.).

Auf diesen Gesichtspunkt geht das nächste Kapitel genauer ein. Der „Tourist“ ist zum einen insofern vertreten, als dass eine Lehrperson den Lehrerberuf gewählt hat, um im Ausland leben zu können. Außerdem wollte der Lehrer seine Lebensqualität durch Sonne, Strand und Meer verbessern (vgl. Interview 6). Zum anderen durch eine Lehrerin, die einfach Lust am Reisen hat und sich darüber hinaus intensiv mit dem fremden Land und der fremden Kultur auseinandersetzen möchte und das nicht nur in einer kurzen Urlaubszeit von zwei Wochen (vgl. Interview 8).

Keine Lehrperson kann hinsichtlich ihres Beweggrunds, in die Gruppe der „genuinen Auslandslehrer“ nach Onnen/Tiemann eingeordnet werden. Der Gedanke, mehr Verantwortung übernehmen zu können, unentbehrlich zu sein, eine Monopolstellung zu haben, über einen größeren Spielraum im Unterricht zu verfügen und die eigene Kreativität ausleben zu dürfen, ist bei den Lehrkräften nicht als Motiv zu werten. Es sind grundsätzlich allgemeine Konsequenzen und Gegebenheiten, welche die Auslandsarbeit mit sich bringt. Alle Auslandslehrkräfte gehen in dem Interview auf die größere Verantwortung nicht nur im Unterricht, sondern auch für das gesamte schulische Umfeld ein und heben diese in ihren Aussagen prägnant hervor:

„[...] aber, ähm, mit einer kleinen Schule und wenig Lehrern ist die Verantwortung natürlich.. auch entsprechend größer, weil sich wenig, äh, viel Arbeit auf wenige Schultern verteilt [...]“ (Interview 4, ab 15: 32 min.)

„Das ist aber auch eine besondere Verantwortung, die man mitbringt, wenn man raus geht. Ein Lehrer, der kommt nur um zu unterrichten, ist an einer Auslandsschule falsch. Ein Lehrer muss die Gesamtschule im Blick haben, wenn er vom Auswärtigen Amt und

der KMK geschickt werden sollte.. und das wissen zu wenige, dass sie einfach eine viel größere Verantwortung haben. Wenn sie etwas falsch machen, geht viel mehr schief“ (Interview 2, ab 9:27 min.).

„Hier, wenn ich es nicht mache in meinen Fach, dann machts niemand. Dann findet es auch nicht statt. Also auch diese Verantwortung, die damit kommt zu sagen OK, wenn ich es machen will, dann heißt es auch für mich, das und das und das muss ich jetzt in nächster Zeit eben tun“ (Interview 4, ab 14:36 min.).

Die Monopolstellung in einem Fach oder Jahrgang, lässt sich darauf zurückführen, dass an einer kleinen Schule wie die GAIS, keine Parallelklassen existieren. Die Schülerzahl ist zu gering, siehe Kapitel 4.2. Nicht an jeder Schule gehört dieser Zustand zur Normalität. Der Aspekt der Unentbehrlichkeit ist nicht auf eine einzelne Lehrkraft bezogen. Die deutschen LehrerInnen insgesamt, die im Ausland arbeiten wollen, sind unentbehrlich. Nur durch ihr Engagement können deutsche Schulen im Ausland existieren und funktionieren. Keiner der befragten Lehrpersonen fühlte sich an seiner Schule weniger entbehrlich als im Inland. Das eben genannte Beispiel beleuchtet, dass ohne motivierte LehrerInnen viele Dinge an Auslandsschulen nicht realisiert werden können.

„Auslandsschulen sind Privatschulen und liegen außerhalb des Geltungsbereiches des deutschen Gesetzes. Sie sind abgekoppelt von der Kultusbürokratie deutscher Machart, die das Leben der normalen Schule bis in die Details hinein durch eine unentbehrliche Fülle von Verordnungen und Erlassen festlegt und die produktive Phantasie von Lehrern und Schulleitern paralyisiert“ (Tiemann 1990, S. 274f.).

Aus diesem Grund haben Schulleitung und Lehrkräfte, sei es auf pädagogischer oder organisatorischer Ebene größere Freiheiten, was beispielsweise die Unterrichtsgestaltung betrifft oder das Durchsetzen von Neuerungen im schulischen Umfeld. Dies geht mit einem Mehr an Aufwand und der schon genannten größeren Verantwortung einher.

„OK, ich möchte in zwei, drei, fünf Jahren da und da sein, wie komme ich da hin. Ich denke in Deutschland ist alles schon etabliert und es kommt seltener dazu, dass wirklich ein Neuanfang stattfindet [...] Richtig. Aber also, jedes Formular in Anführungszeichen muss erstmal erstellt werden während ich in Deutschland, gehe ich halt auf eine Webseite vom Regierungspräsidium und lade mir das halt runter“ (Interview 3, ab 13:53 min. und 14:16 min.).

Größere Freiheiten zu haben, heißt gleichzeitig die Verantwortung der Konsequenzen zu tragen, wenn Fehler gemacht werden.

„Und es kann der ganzen Schule schaden. In Deutschland macht man einen Fehler und lernt draus oder eben nicht, aber die, die Konsequenzen von Fehlentscheidungen sind größer... Und es ist eben eine Privatschule, also das ist auch noch mal ein Unterschied natürlich zu Deutschland, dass die Mehrheit der Schulen in Deutschland ja noch verstaatlicht ist“ (Interview 2, ab 9:53 min.).

Die Aussicht auf mehr Kreativität am Arbeitsplatz ist kein Motiv für den Wechsel, sondern ein positiver Nebeneffekt der Auslandsarbeit, der mit dem größeren Arbeitsaufwand einhergeht. Der Berufsanfang und die teilweise damit verbundene Unerfahrenheit, wird von den Lehrkräfte als Lerneffekt angesehen, nach dem Motto: „Beim ersten Mal lief es schief, nun weiß ich wie es funktioniert.“ Oft müssen an deutschen Auslandsschulen Dinge erprobt werden, da bestimmte Etablierungen einfach nicht gegeben und nicht vom Staat vorgeschrieben sind so wie in Deutschland.

Durch die Ergebnisse des Querschnitts, die im Austausch zwischen empirischen Material und dem theoretischen Vorverständnis entstanden sind, können vorläufige Hypothesen aus den Vorannahmen bestärkt oder widerlegt werden. Sie sind als Ergebnis zu werten. Der Bereich „Anlass und Motivation“ in Zusammenhang mit den Motiven der GEW und den Klassifizierungen nach Onnen/Tiemann wurde in diesem Kapitel zum großen Teil erforscht. Wichtige Nuancen können in den einzelnen Interviewanalysen akzentuiert werden. Festzuhalten bleibt, dass die gewonnenen Resultate als Beiträge für die Theorie gelten.

Da sich die Ergebnisse aufgrund von forschungsökonomischen Gründen nur auf die acht Interviews beziehen, ist die Aussagekraft der neuen Erkenntnisse begrenzt. Es müssten, wie schon erwähnt, größere Datenmengen erhoben und ausgewertet werden. Lehrkräfte, die an Bundesweherschulen arbeiten oder als BPLK, in Krisengebieten oder Ländern der Dritten Welt, müssten für eine allgemeingültige Untersuchung integriert werden.

Im nächsten Schritt werden die Interviews einzeln, nach dem Prinzip des theoretischen Samplings, siehe Kapitel 3, betrachtet, um tiefer in das Material einzudringen und die Komplexität der Interviews aufzeigen zu können. Das Heranziehen weiterer Kategorien ist notwendig, damit alle inhaltlichen Themen im Material selbst und aus den Vorannahmen analysiert und interpretiert werden können. Das thematische Spektrum der Aussagen und die daraus resultierenden Teilergebnisse, sollen dann in Bezug auf die Forschungsfrage und darüber hinaus zur Bildung der Theorie beitragen.

6.3 Interview-Analyse

6.3.1 Beschreibung der Interview-Analyse

Eindeutige Regeln für die Auswertung und Interpretation biographisch-narrativ angelegter Leitfadeninterviews mit thematischer Fokussierung gibt es nicht.

„Die Verfahren sind einerseits zu verschieden voneinander, als dass eine gemeinsame Grundstruktur des Vorgehens herangezogen werden könnte; sie sind andererseits deutlich auf die jeweiligen theoretischen Orientierungen und Forschungsziele ausgearbeitet und auch deshalb nicht rezeptförmig darstellbar“ (Fuchs-Heinritz 2005, S. 298).

Aus diesem Grund ist es diffizil, sich nur auf eine Form der Interviewanalyse zu beschränken.

In Kapitel 3 *Methodisches Vorgehen* wurde Christiane Schmidt mit der Analyse der Interviews in Verbindung gebracht. Nach Schmidt ist es zunächst notwendig, alle Interviews intensiv und wiederholt zu lesen. Dieses Vorgehen ähnelt dem Lesen wissenschaftlicher Texte (vgl. Schmidt 2009, S. 448f.). „Das eigene theoretische Vorverständnis und die Fragestellungen lenken beim Lesen der Transkripte die Aufmerksamkeit“ (Schmidt 2009, S. 449). Danach werden, in Auseinandersetzung mit dem Interviewtexten, Themen gebildet, die im Zusammenhang mit der Fragestellung stehen. Mit der Wahl eines Leitfadens gestützten Interviews, wird eine konkrete thematische Eingrenzung und Reduktion der interessierenden Aspekte bereits vorgenommen.

„Ziel ist es, für jedes einzelne Interviewtranskript die vorkommenden Themen und deren einzelne Aspekte, die sich – in einem sehr weiten Sinn – dem Zusammenhang der Fragestellung(en) zuordnen lassen, zu notieren. Zu einer Textpassage können dabei auch mehrere Themen bzw. Aspekte notiert werden“ (Schmidt 2009, S. 449).

Die theoretischen Vorannahmen werden durch Passagen aus den entsprechenden Interviews korrigiert oder ergänzt, um aus ihnen Kategorien zu bilden. Die Zusatzannahmen aus Kapitel 4 werden genutzt, um eine Lesart zu erstellen. Das Ergebnis dieser ersten Schritte sind die so genannten Auswertungskategorien, die sich in der Forschungsarbeit auf inhaltliche Aspekte beziehen.

Anschließend wird ein Auswertungsleitfaden, auch Codierleitfaden genannt, erstellt. Dieser formuliert und beschreibt die einzelnen Kategorien ausführlicher (vgl. Schmidt 2009, S. 451). Eine Auswertungskategorie kann feine Differenzen beinhalten, die bei der Zuordnung beachtet werden müssen (vgl. Schmidt 2009, S. 451ff.). Die Auswertungskategorien, die mitunter aus dem Material gebildet wurden, werden nun auf das Material angewendet. Mit

diesem Auswertungsschritt kann die Informationsfülle reduziert und wichtige Textpassagen akzentuiert werden. Danach erfolgt das Anwenden aller Kategorien auf jeweils ein Interview (vgl. Schmidt 2009, S. 453). Aus den einzelnen Interviews werden Interviewabschnitte bzw. entsprechende Textpassagen ausgewählt, die sich einer Kategorie zuordnen lassen.

Da die Methode zur Auswertung der Interviews von Schmidt nicht identisch übernommen wird, fällt der Schritt der quantifizierenden Materialübersicht weg (vgl. Schmidt 2009, S. 454f.). Diese Methode wurde wie das zirkuläre Modell des Forschungsprozesses von Glaser und Strauss (1967) und das Interviewformat auf meine Arbeit zugeschnitten. Nach dem Kodieren erfolgt der letzte Schritt der Auswertung. In der vertiefenden Fallinterpretation wird versucht, „neue Hypothesen zu finden, Hypothesen am Einzelfall zu überprüfen, begriffliche Konzepte auszudifferenzieren, zu neuen theoretischen Überlegungen zu kommen oder den vorhandenen theoretischen Rahmen zu überarbeiten“ (Schmidt 2009, S. 455). So werden Besonderheiten und wichtige Nuancen einzelner Interviews in deskriptiver Form herausgehoben.

Es ist anzumerken, dass der forschenden Person freigestellt ist, welche Technik bei der Interpretation angewendet wird. Der zentrale Bezugspunkt der Interpretation ist der Text. Ziel dieser Interpretation ist es, den anfänglich noch vagen Forschungsgegenstand für das untersuchte Forschungsfeld zu präzisieren, zu differenzieren und gegebenenfalls anders oder neu zu beschreiben. Die Entdeckung und Formulierung interessanter Konzepte und Zusammenhänge sowie Unvorhergesehenes machen die Bedeutung des Interpretierens aus. Heinz Bude (Bude 2009, S. 570) spricht in diesem Zusammenhang von der „Kunst des Interpretierens“ und meint damit „[...] den Umgang mit Mehrdeutigkeiten, das Erfassen von Begrenztheiten und das Mischen von Getrennten [...] als Ausdruck einer Erfahrung von Wahrheit, die den Kontrollbereich methodischer Legitimation übersteigt [...]. Demnach können Interpretationen keinen Wahrheitsanspruch erheben, vielmehr stellen sie eine theoriebezogene Deutung dar (vgl. Naujok 1999, S. 67).

Generell kommen beim Interpretieren zwei Perspektiven der Sinnproduktion zusammen. Auf der einen Seite die im empirischen Material enthaltenen Bedeutungskonstruktionen, auf der anderen Seite die Sinnperspektive der Forscherin/des Forschers. Die Reflektion der Deutungsressourcen durch alltagsweltliches Theorie- und Erfahrungswissen, das in der Forschungsarbeit erworbene feldspezifische Wissen und wissenschaftliches Wissen, ist unabdingbar für das Erstellen eines Ergebnisses (vgl. Hoffarth 2004, o.S.). Deshalb werden für die Interpretation der vorliegenden Arbeit weitere wissenschaftliche Perspektiven herangezogen, die sich auf die Biographie, die Wege von Handlungsverläufen und den beruflichen Werdegang beziehen.

In der Pädagogik gibt es eine Studie zur weiblichen und männlichen Berufskarriere von LehrerInnen von Patricia J. Sikes, Lynda Measor und Peter Woods (1991). Da meine Untersuchung biographisch angelegt ist und die Interviews biographische Elemente aufweisen, soll eine Art Vergleich angestellt werden, inwieweit deutsche AuslandslehrerInnen diesem beruflichen Werdegang zugeordnet werden können.

„In der Initiationsphase (21-28 Jahre) geht es um das Durchleben des Praxisschocks, das Erlernen der ungeschriebenen Regeln des Umgangs mit KollegInnen und die Auseinandersetzung mit den Erwartungen von Eltern und Schulgemeinde. In dieser sehr anstrengenden Phase tritt das Privatleben bei Männern und Frauen sehr stark zurück. In der zweiten Phase, dem sog. ‚Dreißiger-Übergang‘ (28-33 Jahren), werden Festlegungen und Sicherheit zu wichtigen Motiven. Zugleich besteht die letzte Chance, sowohl beruflich als auch privat, Grundlegendes zu ändern. Diese Phase wird deshalb häufig als Krise erlebt. In ihr setzt auch das Auseinandergelien von männlicher und weiblicher Berufskarriere ein, da meist die Entscheidung zur Gründung einer Familie in diese Zeit fällt, die noch immer vor allem für die Frauen die Frage nach einer zeitweisen und/oder partiellen Aufgabe des Berufs mit sich bringt. Die dritte Phase (33-40 Jahre) ist für Lehrer eine Zeit, in der sie sich um ihre Karriere bemühen können, Lehrerinnen widmen sich häufiger der Familie. Bei einigen Lehrerinnen setzen in dieser Phase bereits erste Enttäuschungen ein. Vor allem bei karriereorientierten Männern entsteht ein Interesse für Schulorganisation und -verwaltung, das Interesse an der Arbeit mit Kindern geht dafür zurück. In der Plateau-Phase (40-50/55 Jahre) wird die berufliche Erfahrung wichtiger, das Verhältnis zu SchülerInnen wird mütterlich/väterlich, manchmal entsteht eine Art Mentorenverhältnis zu jüngeren LehrerInnen [...]“ (Sikes u. a. 1985, zit. n. Schönknecht 1997, S. 15).

Hinzu werden Aspekte der Lehrerverberufung, nach Terhart (2001), in Betracht gezogen. Aus der Psychologie verwende ich das in Kapitel 5.2 beschriebene Rubikon-Modell von Heckhausen (2006). Dieses ist nicht nur in den Leitfragen präsent, auch die Handlungsverläufe der Lehrpersonen beinhalten die Phasen dieses Modells. Des Weiteren werden kleinere Teilelemente eine Studie aus der Soziologie von Heinz (1995), die sich mit der beruflichen Sozialisation, dem Lebenslauf und der Berufsbographie beschäftigt, verwendet. Da die Lehrkräfte indirekt über ihre Berufsbiographie und deren individueller Gestaltung sprechen, halte ich die Studie von Heinz für sinnvoll. Außerdem bezieht sich Heinz auf männliche und weibliche Berufsverläufe. Heinz geht allerdings nicht, so wie Sikes, Measor und Woods, speziell auf die Berufskarriere von LehrerInnen ein, aber vielleicht können Parallelen gefunden werden.

Letztendlich wird das Ergebnis der vertiefenden Fallinterpretation eines Interviews schriftlich fixiert. Danach erfolgt im gleichen Schema die Auswertung des nächsten Interviews. In Anlehnung an das theoretische Sampling wird entschieden, welches Interview als zweites, drittes etc. analysiert wird. Hier ist die inhaltliche Informationsfülle entscheidend. Normalerweise würden immer wieder neue Fälle miteinander verglichen werden, bis sich keine neuen Erkenntnismöglichkeiten mehr ergeben (vgl. Flick 1996, S. 86). In Kapitel 3 wurde betont, dass die Kapazität der vorliegenden Forschungsarbeit für eine theoretische Sättigung nicht ausreicht.

Die Interviews werden demnach erst einzeln analysiert und danach in einer abschließenden Betrachtung miteinander in Verbindung gesetzt. Beispielsweise wird die Erzählung in Hinblick auf den Eingangsstimuli insofern verglichen, als dass es sich um die differenzierte Beantwortung oder das Identifizieren von gemeinsamen Themen dreht⁴⁴. In Anlehnung an Schützes Narrationsstrukturanalyse⁴⁵ werden die Interviews zugleich dahin verglichen, was fallspezifisch und was verallgemeinerbar ist (Schütze 1983 (b), S. 67-156). Es wird nach dem „Allgemeinen im Besonderen eines jeden Falls“ geschaut (Nohl 2008, S. 36f.). Sind bestimmte Aspekte eines Beweggrundes bei anderen Interviews zu finden? Was ist das Besondere an einem Fall und der Motivation? Dies soll aufzeigen, ob es beispielsweise gleiche Denkrichtungen bezüglich der Motivation gab oder ob diese in einem Gegensatz zueinander stehen.

Mit Hilfe des vorhandenen theoretischen Vorverständnisses werden neue theoretische Überlegungen generiert und zu einer Schlussfolgerung zusammengefasst. Somit entsteht eine Theorie in Bezug auf die Fragestellung dieser Arbeit.

6.3.2 Anwendung der Interview-Analyse

Interview 1:

Das erste Interview weist gleich zu Anfang ein besonderes Merkmal auf. In diesem Fall hat sich die Lehrerin nicht von Deutschland aus für einen Auslandsschuldienst beworben, sondern sie war bereits im Ausland. In Deutschland wurde ihrem Mann ein Jobangebot in Amerika offeriert und sie traf die Entscheidung, mit ihrem Mann ins Ausland zu gehen. Von beiden Seiten war es eine Wir-Entscheidung. Der biographische Auslöser, um überhaupt ins Ausland zu gehen, war die Liebe zu ihrem Mann. Was ihr zudem die Entscheidung leicht gemacht hat, war die Unzufriedenheit an ihrer alten Schule. Darauf wurde in Kapitel 6.2.2 eingegangen. Mit dem Auslandswechsel konnte sie ihre kritische Lebenssituation verlassen,

⁴⁴ Die Reihenfolge der Interviews, bei der folgenden Analyse, ist bereits nach dem theoretischen Sampling geordnet.

⁴⁵ Nohl (2008) bezieht sich in seinem Buch „Interviews und dokumentarische Methode. Anleitung für Forschungspraxis“ detailliert auf Fritz Schütze (1983). In Kapitel 3 geht Nohl auf die Narrationsstrukturanalyse ein.

was aber nicht heißt, dass sie einen Schulwechsel auch ohne das Jobangebot ihres Mannes unternommen hätte.

„Am Ende wars dann irgendwie auch OK, aber es war sehr anstrengend [...]“
(Interview 1, ab 6:13 min.).

Darüber hinaus wollte sie ihrem Schulleiter beweisen, dass sie in der Lage ist, diese für sie schwierige Situation zu meistern. Deshalb kann hier nicht von Flucht, im Sinne eines fluchtartigen oder panischen Verlassens, gesprochen werden.

„[...] ich will nicht, dass der denkt, ich kriegs überhaupt nicht auf die Reihe.. [...]“
(Interview 1, ab 6:45 min.).

Als sie dann im Ausland war, konnte sie nicht sofort arbeiten, weil sie kein Arbeitsvisum hatte. Deutlich wird an dieser Stelle, dass bestimmte Gegebenheiten vorhanden sein müssen, um überhaupt im Ausland als Lehrkraft arbeiten zu können. Die verschiedenen Bewerbungsmöglichkeiten, wie sie in Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 aufgezeigt wurden, werden dadurch beschränkt, dass Bewerbungen über die ZfA nur von Deutschland aus möglich sind. Somit konnte sie sich nur als OK direkt bei den Schulen bewerben. Wird das Rubikon-Modell von Heckhausen (2006) herangezogen, war bei dieser Lehrkraft die Dauer des Abwägens relativ kurz. Bei der Planungsphase, eine Stelle an einer Auslandsschule zu bekommen, musste eine lange Warteperiode überstanden werden. Das Warten auf günstigere Gelegenheiten „[...] die es erlauben, dem intendierten Zielzustand ein Stück näher zu kommen“, hier der Erhalt des Arbeitsvisums, dauerte bei der Lehrkraft fünf Jahre (Heckhausen 2006, S. 280). Interessant ist, dass ihr bewusst war, dass sie in Amerika erst einmal nicht arbeiten durfte. Sie hat also diese Konsequenz in Kauf genommen, ihre berufliche Ebene zurückgestellt, um ihren Mann ins Ausland zu begleiten. Die Wartezeit wollte sie nutzen, um entweder am Goethe-Institut⁴⁶ DaF zu studieren oder vor Ort Englisch-Kurse zu absolvieren. Sie wollte die gewonnenen Kenntnisse an einer Schule in Deutschland umsetzen. Zudem hat sie weitere Handlungsalternativen in Betracht gezogen, um überhaupt eine Stelle im Ausland zu bekommen.

⁴⁶ Das Goethe-Institut wurde nach dem deutschen Dichter Johann Wolfgang von Goethe benannt. „In 80 Ländern bietet das Goethe-Institut Fortbildungsveranstaltungen und Seminare für Deutschlehrer an“ (Goethe-Institut 2010, o.S.).

„Das Goethe-Institut verfügt über 50 Jahre Erfahrung in der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, in der Lehrerfortbildung und in der Entwicklung von Curricula, Prüfungen und Unterrichtsmaterialien. Die Deutschkurse im In- und Ausland, die international anerkannten Deutschprüfungen und die Fernlernangebote sind aufeinander abgestimmt“ (vgl. Goethe-Institut Deutschland 2010, o.S.).

„[...] vielleicht studiere ich hier noch mal, oder mach irgendwie Englisch Kurse, dass wenn ich wieder komme nach Deutschland, dann halt auch Englisch unterrichten kann [...] Ich hab zwischendurch noch wieder studiert, weil das durfte ich ja. Also ich hab noch ein Fernstudium noch mal gemacht vom Goethe-Institut für Deutsch als Fremdsprache.. Ähm, das war auch schon so mit dem Gedanken, dass ich, auch vielleicht auch nicht unbedingt jetzt an der Schule arbeiten, aber auf jeden Fall, ähm, vielleicht, ähm, irgendwelche Kurse am Goethe-Institut machen könnte“ (Interview 1, ab 7:17 min. und 10:50 min.).

Das Nutzen von Qualifizierungsmöglichkeiten als persönlichkeitsfördernde Gestaltung ist deutlich zu erkennen. Sie stellte sich der Verantwortung und nahm ihren beruflichen Lebenslauf in die Hand (vgl. Heinz 1995, S. 65). Das Nachdenken über die Bedeutung verschiedener Handlungsalternativen für die zukünftige Lebensführung, ist ein wichtiger Faktor für die Individualisierung der eigenen Berufsbio-graphie (vgl. Heinz 1995, S. 65).

Zufällig wurde die Lehrerin zu diesem Zeitpunkt schwanger. Die Warteperiode, in Bezug auf das Rubikon-Modell, wurde durch die Schwangerschaft ausgefüllt. Trotzdem widmete sie sich nicht ab diesem Zeitpunkt nur ihrer Familie, so wie es für die weibliche Berufskarriere als Lehrerin nach Sikes, Measor und Woods (1991) gewöhnlich ist, sondern bewarb sich an der GAIS und an der GISSV. An dieser Stelle wird noch einmal die intrinsische Motivation deutlich, sich selbst zu verwirklichen und die eigene Berufsbiographie zu gestalten. In diesem Fall richtet sie sich auf das Sammeln von Erfahrungen durch neue Arbeitsbedingungen an einer Schule im Ausland.

„Also ich hab halt verfolgt, die beiden Schulen verfolgt irgendwie im Internet, und geguckt, was da, was da irgendwie möglich ist. Ähm, und dann habe ich mich halt beworben, aber in dem anderen, an der anderen Schule war auch nichts frei“ (Interview 1, ab 11:58 min.).

Nach Erhalt des Arbeitsvisums hat es lange gedauert, bis sie letztendlich den Job an der deutsch-amerikanisch internationalen Schule bekommen hat. Hierfür gibt es unterschiedliche Gründe: Sie erhielt eine Absage von einer Schule, da diese eine andere Bewerberin bevorzugte. Die Lehrerin entschied sich selbst gegen eine freie Stelle als Assistentin an der GAIS. Als sie dann das Angebot für eine Stelle als Vorschullehrerin bekam, trafen ihre Arbeitspapiere zu spät ein und sie trat letztendlich doch den Dienst als Assistentin an. Zur Realisierung ihres Ziels hat sie erst einmal die Assistentenstelle an der Schule angenommen, die sie anfänglich aus folgenden Gründen ausgeschlagen hat.

„[...] um zu sagen, dass sie ne, ne Assistentenstelle in der Vorschule frei hätten und da hatte ich irgendwie gedacht, na für eine Assistentenstelle.. tue ich das jetzt nicht irgendwie mir an.. mit Umzug und allem und Quatsch und irgendwie klar, dass wenn wir das machen würden, würden wir auch umziehen“ (Interview 1, ab 8:56 min.).

Indirekt wird thematisiert, dass gewisse subjektive Ansprüche und Erwartungen an die zukünftige Arbeitsstelle gestellt wurden (vgl. Heinz 1995, S. 44). Die Annahme der Assistentenstelle war das „Mittel zum Zweck“, denn über diese wurde sie nach Erhalt ihrer Papiere Vorschullehrerin und hat folglich ihr berufliches Ziel erreicht. Durch die Arbeit an einer Auslandsschule sind der Lehrkraft die Unterschiede zwischen der Arbeit als deutsche Lehrerin im Ausland und der in Deutschland klar geworden. Erst wenn eine Person alte Handlungsstrukturen und Lebensweisen aufgibt, werden ihr die positiven und negativen Seiten bewusst. An erster Stelle steht an einer Auslandsschule, die größere Präsenz der Eltern und das daraus resultierende persönlichere Verhältnis zwischen Lehrkräften, Eltern und SchülerInnen.

Und hier sind die Eltern täglich involviert, also jedes Elternteil hat einen Elternjob hier, muss halt irgendwas machen, sitzt immer in irgendeinem Komitee oder sonst etwas [...] Man hat ein weit persönlicheres Verhältnis zu den Eltern [...] Die Leute bleiben oft, zum Beispiel sieht du schon, es ist zwei Uhr, die Kinder kommen raus und die Mütter sitzen alle draußen und die Kinder spielen noch zusammen draußen und die Eltern sitzen noch zusammen, also das habe ich in Deutschland nicht so erlebt“ (Interview 1, ab 13:23 min. u. 14:41 min. u. 15:53 min.).

Die Lehrerin betont in ihren Aussagen explizit die Elternpräsenz, die grundsätzlich an deutschen Schulen gering ausfällt. Die Kontakte zwischen Eltern und Schule bestehen in Deutschland hauptsächlich aus einem kurzen Besuch auf dem Weihnachtsbasar, das Backen eines Kuchens für ein Sommerfest oder ab und zu mal ein Gespräch während eines Elternabends.

„Das war in Deutschland einfach, du gingst rein und sagtest guten Morgen, wenn da denn Eltern standen und dann gingst du rein und machtest deinen Unterricht und gingst wieder nach Hause [...] Aber im Generellen ist das schon eher ein Gefühl von Community als in Deutschland. In Deutschland ist es eher so ein Ort wo man hingehet und wieder nach Hause geht“ (Interview 1, ab 14:31 min.).

Dies resultiert daraus, dass Auslandsschulen fast immer in privater Trägerschaft stehen und die Eltern die „Geldgeber“ sind und daher auch mehr Anspruch auf Mitspracherecht haben. In Deutschland scheint Schule nur ein Arbeitsort zu sein. An der GAIS ist Schule zugleich auch Lebensraum. Folglich wird über den Unterschied zwischen Privatschule und öffentlicher Schule zusätzlich reflektiert:

„Aber die Schule wird ja im Prinzip auch, also, das Wort besteht ja hauptsächlich aus Eltern auch einfach und die sind halt in der Politik der Schule ganz anders eingeschlossen, als, als es in Deutschland an, an Öffentlichen Schulen ist“ (Interview 1, ab 13:32 min.).

Zugleich sind teilweise negative Konsequenzen auf die starke Präsenz der Eltern zurückzuführen, weil alle von ihrem Mitspracherecht Gebrauch machen wollen. Das Durchsetzen von persönlichen Anliegen, welche beispielsweise nur ein Kind betreffen, gehört unter anderem zu diesen Dingen. Die Konfrontation mit einer anderen Mentalität zeigt sich außerordentlich im Kontakt zu den Eltern und SchülerInnen, weil die Lehrkraft nicht so ehrlich in Bezug auf den Lernstand oder das Sozialverhalten sein kann wie in Deutschland. Alles muss positiv formuliert werden und die eigenen Aussagen sollten durchdacht sein. Die Kinder werden freundlicher von Eltern und Lehrpersonen behandelt. Daraus ergibt sich aber, dass ihnen oft eine realistische Selbsteinschätzung fehlt, die sich dann im Unterricht bemerkbar macht.

Während der Reflexion der interviewten Lehrerin über die Unterschiede zwischen deutschen Schulen und Schulen im Ausland wird deutlich, dass schulische Aufgabengebiete wie Teammeetings, vor allem mit den LehrerInnen, die die Parallelklassen unterrichten, in Deutschland nicht vorhanden waren. Diese Teammeetings haben an der GAIS äußerste Priorität. Durch die Zusammenarbeit werden Vergleichsmöglichkeiten für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen eröffnet und keiner steht alleine vor der Bewältigung einer Aufgabe. Zudem weist die Lehrerin auf einen Missstand an ihrer Referendariats Schule in Deutschland hin:

Also ich war zum Beispiel in der Schule wo ich vorher gearbeitet habe, wo ich Referendariat gemacht habe, das war eine große, die war vierzünftig und jede der vier ersten Klassen hatten ein verschiedenes Lehrweg [...] Also, wo so jeder irgendwie machte, was er wollte. Wo ich dann denke, nee das kann es jetzt auch nicht sein. Da muss man als Schule schon ein Profil entwickeln [...]“ (Interview 1, ab 21:50 min.).

Sie selbst kann keine Einschätzung darüber abgeben, ob sich diese Situationen gegenwärtig geändert haben. Für mich deutet die Lehrerin, eine Fehlerquelle im deutschen Schulsystem

an: Wie sollen gleiche Lernbedingungen ohne Vor- und Nachteile geschaffen werden, wenn beispielsweise jede dritte Klasse ein anderes Lehrwerk hat und auf unterschiedliche Weise geschult wird? Überdies konnte auch ich während meines ASP Praktikums miterleben, dass Teamarbeit unter den KollegInnen keine Stärke meiner Praktikumsschule war. An dieser Stelle müsste allerdings nachgeprüft werden, wie es heutzutage an deutschen Schulen tatsächlich aussieht. Sind die Lehrwerke homogen? Sind Teammeetings in den schulischen Alltag integriert?

Als abschließende Bewertung, nach der vierten Phase des Rubikon-Modells, erwähnt die Lehrerin, dass ihre neue Arbeitsstelle im Ausland viele positive Konsequenzen mit sich gebracht hat und bringt. Sie betont jedoch, dass es vor allem an der Schule an sich liegt, dass sie sich in ihrem Job wohl fühlt. Dies ist ein Grund dafür, warum die Familie im Ausland geblieben ist und sie sich zurzeit nicht vorstellen kann, wieder nach Deutschland zurückzugehen. Ihr nächstes berufliches Ziel an dieser Schule ist es, höhere Klassenstufen zu unterrichten. Demzufolge ist der Qualifizierungsprozess, das individuelle Entwicklungsbedürfnis nach Heinz (1995) noch nicht abgeschlossen und sie nutzt die Handlungsspielräume, die ihr der Lehrerberuf im Ausland bietet. Ergänzend kann angemerkt werden, dass die traditionelle Frauenrolle durch ein neues Lebenslaufkonzept ersetzt wird und sie trotz Mutter zweier Kinder nicht auf ihren beruflichen Entwicklungsprozess verzichtet hat bzw. verzichtet (vgl. Heinz 1995, S. 63). Somit lässt sich die Lehrerin nicht, dem Schema der weiblichen Berufskarriere nach Sikes, Measor und Woods (1991), zuordnen.

Es lässt sich feststellen, dass durch das Interview tiefgründige Reflektionen über den eigenen Werdegang und dem damit verbundenen Entwicklungsprozess hervorgerufen wurden. Biographische Anlässe und Beweggründe werden offen gelegt, die Art der Bewerbung beschrieben, die Dauer zwischen Überlegung und Realisierung aufgezeigt und in der Folge wird dieser gesamte Prozess bewertet. Darüber hinaus werden die Unterschiede zwischen der Arbeit im Ausland und der in Deutschland festgestellt. Sie bezieht sich nicht nur auf das „Warum“ der Fragestellung, sondern überdies auf den Vergleich zweier Schulsysteme, zweier heterogener Arbeitsplätze, deren Vor- und Nachteile. Ist dies auch der Fall bei den anderen interviewten Lehrkräften, erhält die vorliegende Arbeit einen zweiten Schwerpunkt bezüglich ihrer Aussagekraft. Bereits an dieser Stelle lässt sich die Individualisierung der Berufsbiographie andeuten. Als deutsche Lehrerin ist die interviewte Person nicht, wie es bei den vielen Lehrkräften der Fall ist, an ihrer Heimatschule geblieben. Sie hat den Wechsel ins Ausland gewagt und erfuhr dadurch eine Bereicherung sowohl auf persönlicher, als auch auf beruflicher Ebene.

Interview 2:

Im Vergleich zum ersten Interview wird aus der Sicht einer leitenden Position, somit aus offizieller Sicht gesprochen. Dies kann schon bei der ersten Antwort auf den Eingangsstimuli registriert werden, weil die Lehrkraft sofort ihre Positionierung und ihre Erfahrungen auf das Auslandsschulwesen akzentuiert:

„Also ich bin ein ganz klarer Verfechter dieses Systems, hab selber schon zehn Jahre für Auslandsschulen gearbeitet, fünf an dieser Schule. Ähm, ich denke, das ist ein Innovationspool, ist ein Platz für kreative, gern arbeitende Lehrer, die ähm, gestalten wollen“ (Interview 2, ab 0:12 min.).

Alleine anhand dieser Aussage könnten zahlreiche Interpretationen und Ansichten der Lehrperson gefolgert werden. Es wird deutlich, dass durch ihre zehnjährige Bindung an das Auslandsschulwesen eine Identifikation mit dem Beruf aufgebaut wurde. Die Lehrerin stellt indirekt ein Persönlichkeitsprofil auf, welches vorgibt, wie Auslandslehrkräfte sein müssen bzw. welche Charaktereigenschaften sie mitbringen sollten. Der Terminus Innovationspool intendiert, dass Auslandsschulen Erneuerungen, sprich neue Ideen und Konzepte mit sich bringen. Das bezieht sich einerseits darauf, dass Auslandsschulen einem ständigen Entwicklungsprozess unterliegen, gerade wenn es eine jüngere Schule wie die GISSV ist, die erst seit dem Jahr 2000 existiert. Viele Dinge des gesamten Schulwesens müssen mit und innerhalb der Schulgemeinschaft erprobt werden, bevor eine Normierung in Kraft tritt und Erneuerungen in den Schulalltag integriert werden können. Dies resultiert daraus, dass die GISSV eine Privatschule ist und nicht den Regeln deutscher Gesetze unterliegt, dies wurde unter anderem in Kapitel 4.2 dargestellt. Wer sich als Auslandslehrkraft bewirbt, sollte sich im Klaren darüber sein, dass die Verantwortung für das gesamte schulische Umfeld besteht und nicht nur für die eigenen Klassen. Es muss die Bereitschaft mitgebracht werden, Entwicklungs- und Aufbauarbeit zu leisten. Überdies spielt der Wille Neuerungen durchzusetzen eine relevante Rolle. Die befragte Person gibt während des gesamten Interviews immer wieder Auskünfte und Ratschläge darüber, was AuslandslehrerInnen an Kompetenzen und persönlichen Qualifikationen mitbringen müssen und was sie im Ausland erwartet:

„Also darauf müssen Lehrer auch vorbereitet sein, dass ältere Schüler weniger selbständig sind [...] Das ist aber auch eine besondere Verantwortung, die man mitbringt, wenn man raus geht. Ein Lehrer, der kommt, nur um zu unterrichten, ist an einer Auslandsschule falsch. Ein Lehrer muss die Gesamtschule im Blick haben, wenn er vom Auswärtigen Amt und der KMK geschickt werden sollte.. und das wissen zu wenige, dass sie einfach eine viel größere Verantwortung haben, wenn sie etwas falsch machen, geht viel mehr schief [...] Ich denke, das ist ein wichtiges Kriterium, ähm, dass

man nicht aus Deutschland flieht, weil man da alles kritisch sieht [...]“ (Interview 2, ab 8:10 min., ab 9:27 min. u. ab 5:23 min.).

Interessant an diesem Zitat ist der Aspekt der Flucht. Die interviewte Person rät deutschen Lehrkräften, nicht vor den eigenen Problemen aus Deutschland zu fliehen und eine Schule im Ausland als Zufluchtsort zu betrachten. Tiemann erwähnt auch, dass die Zentralstelle, aufgrund von schlechten Erfahrungen mit solchen „Flüchtlingen“ im Ausland, versucht „Bewerber dieser Art rechtzeitig zu identifizieren und abzuweisen“ (Tiemann 1991, S. 271).

Signifikant sind ihre Aussagen im Hinblick auf den biographischen Auslöser bei jungen LehrerInnen, bereits im Studium Auslandserfahrungen zu machen. Diese erwecken den Wunsch, im Ausland arbeiten zu wollen, sei es für eine begrenzte Zeit oder für immer. Hiermit wird ein Teil des Ergebnisses des Querschnittsverfahrens insofern unterstrichen, als dass es bei vier von acht befragten Lehrpersonen ebenso der Fall war.

„[...] dieser Virus Schule und Ausland zu verbinden ist relativ zeitig, dass man eben auch im Studium schon versucht, ein Auslandssemester zu machen oder eben Assistententätigkeit oder ein Praktikum, das ist was, was prägt, auch glaube ich für später“ (Interview 2, ab 16:47 min.).

Nach ihrem ersten Auslandsaufenthalt 1993, arbeitete sie zehn Jahre lang an deutschen Schulen. Das deutet darauf hin, dass sie sich dort nicht unwohl gefühlt hat. Dennoch hatte sie immer einen beruflichen Bezug zum Auslandsschulwesen. Sie nahm in dessen Auftrag Prüfungen im Ausland ab und arbeitete bei der deutschen UNESCO Kommission. Der Entschluss, sich als Schulleiterin für diese Schule zu bewerben, ist auf darauf zurückzuführen, dass sie die internationale Abiturprüfung mitgeschrieben hat und den Anspruch an sich hatte, zu überprüfen wie die Umsetzung erfolgt. Länderpräferenzen oder Ausgrenzungen spielten keine Rolle. Die Arbeit an einer Schule mit ihren, für sich festgelegten Kriterien „mit deutsch internationaler Abiturprüfung und mit Begegnungsmodell“, also Professionsmotive waren ausschlaggebend:

„Also ich bin nicht auf eine Schule, auf einen Kontinent. Im Gegenteil, ich habe Prüfungen in Rumänien und Bulgarien abgenommen, das ist eine wahnsinnig dankbare Klientel. Ich muss nicht in der kalifornischen Sonne sitzen, also, das ist.. Ich wähle die Schule nach der Schule aus und nicht nach dem Standort [...]“ (Interview 2, ab 19:37 min.).

Aspekte wie berufliche Selbstverwirklichung in einem kontinuierlich voranschreitenden Qualifizierungsprozess, arbeitsinhaltliches Interesse und das Tragen beruflicher Verantwortung,

spiegeln sich in ihrem Berufsverlauf wieder (vgl. Heinz 1995, S. 44). Bei der Bewerbung an ihrer heutigen Schule gab es klare subjektive Ansprüche und Erwartungen an die Entwicklung der Schule und deren Schulgemeinschaft:

„Ich wollte eine bilinguale Schule haben, die partnerschaftlich Schüler beschult des Gastlandes und deutsche Schulen, keine reine deutsche Insel, das ist nicht die Zukunft.. Und das haben wir hier gemeinsam versucht aufzubauen, dass man eben Amerikaner und andere internationale Eltern genauso an die Schule binden kann, wie die deutschen Eltern, die natürlich viel leichter diese Schule wählen, um den Rückweg nach Deutschland offen zu haben“ (Interview 2, ab 1:35 min.).

Diese Aussage zeigt, inwieweit die Lehrkraft das Konzept des deutschen Auslandsschulwesens verinnerlicht hat. Zieht man die Definition von Begegnung und Begegnungsschulen aus Kapitel 4.1.1 heran, gibt sie die Elemente auf indirekter Weise wieder.

Zehn Jahre hat es von der Überlegung bis hin zur Realisierung gedauert. Die Phase des Abwägens nach Heckhausen (vgl. Heckhausen 2006, S. 279) kann nicht fixiert werden, da sie durch die Mitarbeit an der Prüfungsordnung gleich in die Phase des Planens und Durchführens gewechselt ist. Zum größten Teil wurde sie intrinsisch motiviert. Positive Nebeneffekte entstanden durch ihre langjährige Arbeit für die ZfA. Das Kennen vieler Auslandsschulen und KollegInnen und die Identifikation mit dem Beruf, motivierten sie zusätzlich für die Bewerbung als Schulleiterin über die ZfA. Festzuhalten ist, dass der Bewerbungsweg als Schulleiterin grundsätzlich eine große Divergenz zu einer normalen Bewerbung als ADLK, BPLK oder OK aufweist.

„[...] das ist ja direkt ein Assessment Verfahren, ähm.. und nicht diese Bewerberkartei der ADLK. Die haben halt, Schulleiter müssen sich im Inland, haben dann noch ein Interview und verschiedene Dinge ähm zu machen, eh sie in einem dreier Vorschlag dann den Vorständen vorgeschlagen werden, das heißt wenn man sich 100 Leute sich auf Silicon Valley bewerben, wählt Deutschland, also die KMK und die ZfA und das Auswärtige Amt, die sitzen in einem Ausschuss zusammen, die drei aus, die sie dem Vorstand vorschlagen. Und in diesen dreier Vorschlag muss man kommen [...]“ (Interview 2, ab 3:52 min.).

Bewirbt sich eine Lehrkraft für diese Position, müssen vorher Überlegungen stattfinden, ob die Volitionskraft⁴⁷ zur Realisierung des Handlungsziels ausreicht. Eine Person muss hinter diesem Job stehen, um das Assessment Verfahren erfolgreich zu bestehen. Es ist keine Entscheidung, die auf Spontaneität oder Fluchtmotiven basiert. Fachliche Kompetenzen und Qualifizierungen müssen erst einmal vorgewiesen werden, um überhaupt eine Chance zu haben. Folglich ist diese Entscheidung eine persönliche Herausforderung, hinter der die Entschlossenheit stehen muss, dies wirklich zu wollen, siehe Motivation im Kapitel 6.2.2.

Diesen Weg ist sie allerdings nur gegangen, weil es eine Wir-Entscheidung war. Auch im ersten Interview trafen die Lehrerin und ihr Partner die Entscheidung zusammen. Ehemann und Sohn sind mit ins Ausland gegangen. Sie betont, wie wichtig es war, diese Entscheidung nicht alleine getroffen, sondern die Zustimmung aller zu haben. „Frauen aktualisieren berufliche und familiäre Orientierungen in verschiedenen biographisch bedingten Versionen“ (Heinz 1995, S. 61). Der Aufbruch traditioneller Geschlechterrollen ist auch hier präsent. Zudem erläutert sie, was ein Auslandswechsel für den Rest der Familie bedeutet. Sie ist sich bewusst über die Konsequenzen für Partner und Kind, kann sich in die Lage ihrer Familie hineinversetzen und spricht zugleich aus Erfahrung:

„[...] Und Partner von ADLK müssen lernen sich zurückzuhalten, weil ihr Mann an der Schule arbeitet und sich mit der Schule identifizieren muss. Also, das denke ich auch, ist etwas ganz wichtiges und schwieriges für gleichberechtigte Partnerschaften [...] Er fängt immer neu an. Eigentlich ist es für den Zweiten viel schwieriger, Fuß zu fassen, als für den, der ja sofort eingebunden ist in der Schule. Der Partner oder die Familie hat es eigentlich schwerer als derjenige, der von vornherein sagt, ich geh rüber, ich habe einen Job, ich habe ein Ziel, ich kann mich weiterentwickeln“ (Interview 2, ab 15:15 min. u. ab 16:02 min.).

In Hinblick darauf taucht wie im ersten Interview der Aspekt der Arbeitserlaubnis auf, was nochmals unterstreicht, dass sich die Partnerin/der Partner darüber bewusst sein muss, auf was sie/er sich einlässt. Ich denke, wenn dies nicht der Fall ist, können schwerwiegende Probleme innerhalb der Partnerschaft ausgelöst werden. Dies deutet auch darauf hin, dass wenn eine Lehrkraft die Familie mit ins Ausland nimmt, weitaus mehr organisatorische und persönliche Absprachen getroffen werden müssen. Wie es bei der ersten befragten Lehrerin der Fall war, stellt auch diese Lehrkraft durch den Vergleich deutscher Schulen und Auslandsschulen ähnliche Unterschiede fest. Beispiele sind die größere Präsenz der Eltern und deren Vor- und Nachteile, die länger dauernde Entwicklung zur Selbständigkeit und

⁴⁷ „Als »**Volition**« wird [...] diejenige Form der Motivation verstanden, die sich auf das Streben nach Zielen bezieht. Unter Zielstreben [...] werden alle motivationsregulatorischen Phänomene verstanden, die sich um das Erreichen vorhandener Ziele drehen“ (Heckhausen 2006, S. 281).

Selbsteinschätzung der SchülerInnen und was das für eine Lehrperson im Unterricht bedeutet. Die engere Zusammenarbeit mit und das persönlichere Verhältnis zu der gesamten Schulgemeinschaft sowie Unterschiede zwischen Privatschule und öffentlicher Schule im Ausland, gehören zu den genannten Aspekte. Weiterhin thematisiert sie das Mehr an Arbeit als Resultat der Integration zweier Schulsysteme, der Vorbereitung auf beide Abschlüsse, der höheren Qualitätsanforderungen und der größeren Verantwortung, die sich auf das Übernehmen von Zusatzaufgaben und auf die kontinuierliche Weiterentwicklung bezieht.

Grundsätzlich ist die Aufgabe einer Schulleiterin/eines Schulleiters im Ausland, auch unterrichtende Lehrkraft zu sein. Somit kennt sie sich nicht nur in organisatorischen Dingen aus, sie ist immer über die SchülerInnen, das alltägliche Unterrichtsgeschäft und die anderen LehrerInnen informiert. Dies sollte meiner Meinung nach in Deutschland ein Muss, in Hinblick auf positive Schulentwicklung, sein. Folgender Auszug aus dem Interview soll die höheren Anforderungen und die Zusatzaufgaben der Auslandslehrkräfte beleuchten:

„Und das was sonst Schulverwaltung macht, machen die Kollegen hier auch vor Ort. Also Lehrplanentwicklung, Klassenzimmerausgestaltung, ähm.. Sich selbst Leistungsmessungen, Verordnungen zu schaffen, Operatoren, Methodencurriculum, all die Sachen, die sonst eine Fülle von Unterstützungssystemen in Deutschland haben, machen die Kollegen im Ausland oft allein oder im Netzwerk mit fünf, sechs anderen Schulen, die dann immer so einen halben Kontinent weiter liegen. Also unsere Partnerschulen sind da vor allem Montreal, New York, Washington, Portland, aber auch Shanghai ist eine Nachbarschule“ (Interview 2, ab 13:23 min.).

„Austausch“ wird indirekt als wichtiger Begriff in dieser Aussage genannt. Der Austausch unter Kollegen, Eltern, SchülerInnen und mit der Schulleitung spielt genauso eine bedeutungsvolle Rolle, wie der Austausch unter anderen Auslandsschulen.

Komme ich auf den Bereich der Verantwortung zurück, muss diese immer in Zusammenhang mit der Privatschule gesehen werden. Die Auswirkungen von Fehlentscheidungen sind wesentlich größer als in Deutschland und können im Ausland die ganze Schule betreffen. Lehrkräfte, die aufgrund von Fluchtmotiven ins Ausland gehen, können beispielsweise eine Gefahr für die ganze Schule sein. Eine Auslandslehrkraft muss sich vor Augen halten, dass die Verbindung zwischen Geld und Verantwortung an einer privaten Auslandsschule eine tragende Rolle spielt und sie nur ins Ausland gehen sollte, wenn Motivation und Engagement vorhanden sind.

„Das heißt, man muss Pädagogik und Geld in einem anderen Zusammenhang, in einem **näheren** Zusammenhang denken.. als das was aus staatlicher Weise einfach alles gegeben, hingenommen wird“ (Interview 2, ab 10:20 min.).

Verantwortung setzt sie außerdem in Verbindung mit dem deutschen Schulsystem. Zum einen machen Eltern zu wenig Gebrauch von ihrem Mitspracherecht und sollten sich zudem mehr zu Gunsten ihrer Kinder engagieren. Zum anderen betont sie, dass deutsche Bildung in anderen Ländern vermittelt werden könnte, es aber an der Präsentation dieser scheitert:

Es ist so peinlich, wie sich Deutschland im Ausland verkauft und nicht stolz drauf sein kann, was es eigentlich viel besser macht als andere Länder, zum Beispiel Bildung [...]“ (Interview2, ab 5:41 min.).

Wie im ersten Interview, fällt die Bewertung der eigenen Auslandsschularbeit positiv aus, wobei der Unterschied darin liegt, dass diese Lehrkraft wieder nach Deutschland gehen würde, um ihre Erfahrungen, ihren persönlichen und beruflichen Lernzuwachs an deutschen Schulen umzusetzen. Durch berufliche Veränderungen erfährt sie jedes Mal aufs Neue eine Persönlichkeitsentwicklung und einen Kompetenzzuwachs. An dieser Schule hat sie den Umgang mit jüngeren Kindern durch die Arbeit im Kindergarten und in der Grundschule gelernt. Dies ist nur dann möglich, wenn es keine getrennten Schulsysteme wie das Dreigliedrige in Teilen Deutschlands gibt.

Weiterhin ist sie empfänglicher für Interkulturalität geworden und hat ihr damaliges Ziel, ihre englischen Sprachkenntnisse zu verbessern, erreicht. Ein wichtiges Erlebnis, auch aus der Sicht als Mutter, war das Überreichen des Abiturzeugnisses an den eigenen Sohn. An dieser Stelle kann, ebenso in Bezug auf die zusätzlichen Aufgaben deutscher Auslandslehrerinnen, festgehalten werden, dass im Ausland nach Heinz (1995) so genannte Breitenqualifikationen als Kenntnisse und Fertigkeiten, die über breite Felder der Tätigkeitslandschaft reichen, erworben werden. Hier wird erneut deutlich, dass die Berufsbiographie der Schulleiterin im Gegensatz zur „normalen“ weiblichen Berufskarriere nach Sikes, Measor und Woods (1991) steht. Festlegung und Sicherheit, so wie es in der zweiten Phase üblich ist, können aufgrund der vielfältigen Arbeitsstellen und der Wille im Ausland, egal wo, arbeiten zu wollen, nicht gelten gemacht werden. Trotz Kind wurde der Lehrerberuf nicht aufgegeben. Die berufliche Karriere steht neben der Familie an wichtigster Stelle.

Die letzte relevante Aussage ist als eine Art Appell an alle jungen LehrerInnen zu bewerten. Nicht nur aus ihrer offiziellen Position heraus, auch aufgrund ihres eigenen Erfahrungsreichtums wirbt sie direkt für einen Auslandsaufenthalt:

„Da ist dieser Auslandsschulweg noch mal ein ganz anderer um sich auszuprobieren (...). Also, ich sehe das nach fünf Jahren immer noch sehr positiv und kann jeden nur motivieren, die Chance zu ergreifen. Man lernt es nicht anders kennen [...] Also, und deshalb auch ein Riesenchance für meine Generation, also ich denke.. Ich habe Glück gehabt und ab und zu ein bisschen Risiko muss man aufnehmen wollen, um Glück zu haben“ (Interview 2, ab 17:12 min u. ab 18:57 min.).

Es stellt sich abschließend die Frage, warum es an deutschen Schulen und Universitäten im Bereich Lehramtsstudium so wenig Informationen und Erfahrungsberichte solcher Art gibt? In diesem Rahmen müssten weitere Forschungen angestellt werden.

Interview 3:

In dem Interview wird gleich zu Beginn merkbar, dass der Lehrer in „Wir-Form“ auf die allgemeine Eingangsfrage antwortet. Wie beim zweiten Interview, wird an dieser Stelle schon die Identifikation mit dem Beruf verdeutlicht.

Die Phase des Abwägens und konkreten Planens wurde bei ihm kurz nach dem Referendariat ausgelöst. Aufgrund des Beamtentums verpflichtete sich die Lehrkraft für drei Jahre an der Heimatschule zu bleiben. Trotzdem fand die Phase der Realisierung vor Ablauf der Frist statt, da die Lehrkraft offiziell vom Schulleiter freigestellt wurde. Die intrinsische Entscheidung im Ausland arbeiten zu wollen, wurde von KollegInnen positiv unterstützt, die von eigenen Auslandserfahrungen berichtet haben. Die Bewerbung lief über die ZfA. Über die online Einsicht der Bewerbungsunterlagen, bekam der Lehrer Anfragen von verschiedenen Schulen. Bei den Bewerbungsgesprächen kam hinzu, dass seine Frau als OLK zugleich eine Stelle an derselben Schule suchte. Folglich wieder eine Wir-Entscheidung für den Wechsel ins Ausland. Interessant im Zusammenhang mit seiner Frau ist, dass bei ihr die Phase des Abwägens länger gedauert hat, weil sie Bedenken hatte, ihren Freundeskreis zu verlassen. Kann hier ein Unterschied zwischen Männern und Frauen verzeichnet werden? Verfolgen Männer zielstrebig ihr Berufsziel und achten nicht auf heimatliche Bindungen? Oder verfällt man mit solch einer Vermutung der Stereotypisierung?

Von einigen Schulen wurde jeweils einer der beiden Lehrkräfte abgelehnt. Einerseits fehlte die Qualifizierung für die große Fakultas in Deutsch, andererseits lehnte seine Frau die angebotene Vollzeitstelle ab. Anzumerken ist, dass wie bei der ersten interviewten Person, bestimmte Voraussetzungen gegeben sein müssen, um eine Stelle im Ausland zu bekommen. Wenn dann zusätzlich subjektive Anforderungen und konkrete Vorstellungen hinzukommen, wie englisch- und spanischsprachige Länder, mindert sich die Chance auf diesen Beruf. Andere Möglichkeiten müssen gefunden und Warteperioden in Kauf genommen werden. „Auch in diesem Fall muss ein Handelnder nur das Eintreten der passenden

Gelegenheit zur Initiierung zielfördernden Verhaltens abwarten“ (Heckhausen 2006, S. 282). Um diese Wartezeit sinnvoll nutzen zu können, haben sie mit weiteren 25 Schulen Kontakt aufgenommen und auf ihre Bewerbungsunterlagen im Netz der ZfA hingewiesen. Wenn man als Lehrkraft wirklich ins Ausland will, dann muss die Anstrengungsbereitschaft, d. h. die Höhe der Volitionsstärke, um sein Ziel zu erreichen, sehr hoch sein.

An seiner jetzigen Auslandsschule war derzeit keine weitere Stelle zu vergeben, dennoch hat es die Schulleitung geschafft, ihm diese Stelle einzuräumen. Es lässt sich wieder feststellen, dass solche Möglichkeiten meist nur an Auslandsschulen, also an Privatschulen machbar sind, weil sie nicht, wie in Kapitel 4.2 und 4.3 erwähnt, den deutschen Gesetzen und der Bürokratie unterliegen. In Bezug auf Länderpräferenzen bzw. –ausgrenzungen gibt das Kapitel 6.2.3 bereits Aufschluss. Dieser Lehrer gibt Auskunft über die Vorbereitungswoche, die jeder deutschen Lehrkraft, die ins Ausland geht, angeboten wird. Seiner Meinung nach hilft diese Woche nur, weil ein Austausch mit anderen KollegInnen stattfindet und man sich unter Gleichgesinnten befindet. Die Identifikation als Auslandslehrperson und dieses Verständnis einer Gemeinschaft scheint eine wichtige Rolle zu spielen.

„[...] eine Vorbereitungswoche in Köln, äh, die zum Teil sehr hilfreich war, sag ich jetzt mal. Ähm, es war nicht spezifisch auf die USA getrimmt, sondern allgemein Auslandsschulwesen, wo viele Dinge dann einfach nicht zugetroffen haben, weil man gesagt hat es bringt jetzt nichts, wenn ich asiatisch jetzt irgendwie welche Dinge erlerne [...] insbesondere untereinander der Austausch hat unheimlich viel geholfen. Also, gleiche Ängste, gleiche Vorstellungen, gleiche Motivationen, zum Teil Leute, die zum zweiten Mal ins Ausland gegangen sind und aus ihren Erfahrungen reden konnten und dann natürlich die Leute vom BFA, die geholfen hatten“ (Interview 3, ab 5:28 min.).

Beim Vergleich zwischen der Auslandsschularbeit und der in Deutschland kommen neue Erkenntnisse, abgesehen von den Übereinstimmungen, z. B. das Mehr an Arbeit, die intensivere Zusammenarbeit mit KollegInnen, zu den ersten beiden Interviews, hinzu. Er vergleicht zuerst deutsche Auslandsschulen mit einer Versuchsanstalt und ist der Ansicht, dass diese auf pädagogischer Ebene weiter voraus sind, als in Deutschland. Durch die kleineren Klassengrößen wird eine individuelle Betreuung jedes Schülers gewährleistet, auch wenn dies ein größerer Arbeitsaufwand ist. Eine Lehrkraft ist verantwortlich für das gesamte schulische Umfeld und muss in allen Klassenstufen arbeiten können. Deshalb erweitert sich der fachliche und soziale Horizont, weil AuslandslehrerInnen in Kontakt mit den jüngsten und ältesten SchülerInnen stehen. Der Terminus der Breitenqualifikation kommt erneut zu tragen. Erfahrungen mit Monopolstellungen, so wie Tiemann sie bereits beschrieben hat, wurden von ihm erlebt, da er zwei Jahre lang der einzige Geschichtslehrer war. Diese Position

verpflichtete direkt dazu, sich ständig fortzubilden und dies geschieht im Ausland auch im Austausch mit anderen deutschen Schulen, hier mit der Schule in New York. In Verbindung mit dem Bereich Privatschule und Verantwortung weist er auf die einfacheren beruflichen Aufstiegsmöglichkeiten hin, die durch gewisse Handlungsspielräume einer Auslandsschule ermöglicht werden können. Berufliche Qualifizierungen oder Weiterentwicklungen akzentuieren, dass es an deutschen Auslandsschulen keine begrenzten Möglichkeiten zur Fähigkeitsentwicklung gibt. Im Gegensatz zu Deutschland eröffnen sich multilaterale Gelegenheiten (vgl. Heinz 1995, S. 59):

„[...] das was hier vor allem machbar ist, man kommt relativ schnell in Positionen rein und kann was tun, die in Deutschland besetzt sind. Also, ich denke jetzt bei mir, ich bin Mittelstufenkoordinator geworden nach einem halben Jahr, was ich angeboten hatte, es war klar die Position muss existieren, ab, ab jetzt. Die Schule wächst und so was ist in Deutschland sicherlich nicht machbar nach drei Jahren. Ähm, man ist sehr schnell in einer Funktion mit mehr Verantwortung, sag ich mal. In Deutschland ist es eher der Klassenlehrer oder der Fachlehrer, der man eben ist, und man ist sehr auf sein Fach fixiert [...] Man hat plötzlich Kontakt zu den anderen Fachleitern, ich habe mein erstes Abitur erstellt. Ich hatte in Deutschland mal das Vergnügen eine zentrale Klassenarbeit zu erstellen, aber hier plötzlich, äh, ich gebe meine drei äh Abituraufgabenvorschläge an, die dann plötzlich von Bayern kontrolliert werden und wieder zurückkommen. Also, eine ganz andere Ebene und Verantwortung, die da plötzlich mit dabei ist“ (Interview 3, ab 9:24 min.).

Eine weitere positive Konsequenz ist das Erlangen eines Perspektivenreichtums, welches im Prozess des Austauschs stattfindet. Die Aussicht auf diesen Erfahrungsgewinn motivierte ihn ins Ausland zu gehen und nicht, wie viele seiner deutschen KollegInnen, ein Leben lang an ein und derselben Schule zu bleiben. Er assoziiert diese Sparte von Lehrkräften mit „Trägheit“ und „Zufriedenheit im Alltagsleben“, weil sie in ihren alten Strukturen auf eine Art und Weise verwurzelt sind. Zu sehen wie andere Länder mit dem Komplex Schule umgehen, wie andere LehrerInnen Unterricht gestalten, welche Literatur sie benutzen etc., wird als berufliche und persönliche Bereicherung wahrgenommen. Obwohl der Thüringer Lehrplan verwendet wird, sind Aspekte des amerikanischen Schulsystems sowie Perspektiven und Ideen anderer Lehrkräfte, die aus unterschiedlichen Bundesländern kommen, einflussreiche Quellen. Diese sollten bei der Rückkehr nach Deutschland genutzt werden, um das deutsche Schulsystem mit neuen Ideen und Kompetenzen zu bereichern. Dieser Lehrer hat bereits im ersten Jahr über hundert neue Schulbücher und Fachliteratur für den Unterricht bekommen, die er dann in Deutschland benutzen möchte.

Wie bei den anderen Lehrkräften, wird der Auslandsdienst ohne Einschränkungen positiv bewertet und der Aufwand, um eine Stelle im Ausland zu bekommen, als lohnenswert charakterisiert. Die Tatsache, dass der Lehrer gerade eine Verlängerung beantragt hat, macht dies deutlich. Falls der Verlängerung von der Heimatschule nicht stattgegeben wird, freut er sich dennoch, wieder an einer deutschen Schule zu unterrichten.

Genau das ist unter anderem Ziel des deutschen Auslandsschulwesens, LehrerInnen nur für eine begrenzte Zeit ins Ausland zu schicken, um den Austausch zwischen Deutschland und dem Ausland zu garantieren. Positive Aspekte der unterschiedlichen Systeme sollen miteinander verbunden werden, um kontinuierlich die schulische Qualität zu steigern. Lehrkräfte sollen nicht im Ausland bleiben, weil sie z. B. feststellen, dass andere Schulen „besser“ arbeiten und sie deshalb nicht an ihre alte Schule zurück wollen.

Ferner kann auch diese Lehrkraft nicht konkret in das Schema nach Sikes, Measor und Woods (1991) eingeordnet werden. Phasen der Krise fanden nicht statt und Karriereentscheidungen wurden mit der Ehefrau getroffen. Es war die eigene Entscheidung seiner Frau, beruflich etwas kürzer zu treten und nach der Geburt ihres Kindes zu Hause zu bleiben. Die Informationen über die Ehefrau sind leider zu gering, als dass ich eine Einordnung treffen könnte. Sie scheint jedoch eher in das Schema des Verlaufs der Berufskarriere einer Lehrerin zu passen. Der Aufstieg zum Mittelstufenkoordinator wurde nicht aus Karriereorientierung erlangt, sondern aus der Tatsache, dass diese Stelle vorhanden sein musste und sich ihm die Gelegenheit bot. Das Interesse an Schulorganisations- und Verwaltungsarbeit sollte bzw. muss bei jeder Auslandslehrkraft bestehen, was in diesem Fall nicht heißt, dass das „Interesse an der Arbeit mit Kindern“ zurückgeht (vgl. Sikes 1985 u. a., zit. n. Schönknecht 1997). Die Aussagen des Lehrers widerlegen dies anschaulich:

„Und hier, was mich jetzt halt wahnsinnig gereizt hat, war auch die Schule an sich, eben, dass ich vom Kindergarten was mitbekommen, dass ich von der Grundschule was mitbekommen [...]“ (Interview3, ab 13:36 min.).

Anhand dieses Interviews kann als weiteres Ergebnis festgehalten werden, dass im Ausland ein Qualifizierungsprozess stattfindet.

LehrerInnen → Erfahrungen an Auslandsschulen → Experten/qualifiziertes Personal

Interview 4:

Diese Lehrerin ist stellvertretende Schulleiterin. Es scheint sich die Tendenz anzudeuten, dass im Auslandsschulwesen Frauen häufiger höhere Positionen einnehmen. Auf die Eingangsfrage hin, zeigt sie ihre positive Einstellung gegenüber dem Auslandsschulwesen und

listet indirekt dessen Vorteile für deutsche LehrerInnen auf. Aspekte, wie „über den Teller- rand hinaus gucken, das intensivere Kennenlernen eines anderen Landes, neuer Menschen und anderer Lehr- und Lernmethoden“ werden genannt. Sie bezeichnet deutsche Schulen im Ausland als eine „Riesenchance“, sich auf diese Art fortzubilden. Ich denke, genau mit solchen Aussagen, kann man an Schulen und Universitäten Interessenten für die Arbeit im Ausland gewinnen. AuslandslehrerInnen müssten mehr an die Öffentlichkeit treten, um für Auslandsschularbeit zu werben.

Diese Lehrerin ist über ihre Professionsmotive ins Ausland gekommen. Die Lehrerverberufung hat sie dazu inspiriert ins Ausland zu gehen, wobei sie einen positiven Eindruck von der Auslandsschularbeit durch einen damaligen Lehrer bekam, der nach Spanien ging. Deutsche Auslandsschulen standen zuerst nicht zur Debatte, weil sie nicht wusste, dass man an diesen auch bilingual unterrichtet. Ihr Ziel war es, ihre beiden Unterrichtsfächer auf Englisch zu unterrichten. Daraufhin hat sie systematisch Möglichkeiten gesucht, um ihr Ziel zu realisieren. Das Abwägen bezog sich darauf, an welchen Schulen die Umsetzung machbar war. Zuerst hat sie an internationalen Schulen Mathe und Physik auf Englisch unterrichtet, um anschließend diese neue Qualifizierung in Deutschland umsetzen zu können, nämlich einen bilingualen Kurs anbieten zu können. Als sie dann erfuhr, dass es an deutschen Auslandsschulen die Chance gibt, hat sie sich für bestimmte Schulen beworben, die dieses Profil angeboten haben. Durch Zusatzqualifikationen als externer Schulevaluator und Fortbildungen wie in Diagnostik, erfuhr sie, dass eine Lehrperson sich über die ZfA für Funktionsstellen, siehe Kapitel 4.1.1.1, bewerben kann. Aus diesem Antrieb, die eigene Berufsbiographie in Hinblick auf bestimmte Vorstellungen zu gestalten, ist sie nun stellvertretende Schulleiterin und zugleich, wie die Lehrerin des zweiten Interviews, Lehrerin. Angemerkt werden muss, dass sie aufgrund ihrer Fächerkombination zahlreiche Angebote von Auslandsschulen bekommen hat und sich somit die für sie attraktivste Arbeitsstelle aussuchen konnte. Überdies kannte sie die Schule durch ihre Bezüge zu anderen Auslandsschulen. In Kapitel 4.1.1.1 wurde vorangehend darauf hingewiesen, dass LehrerInnen mit den Qualifizierungen für die Sekundarstufe II und mit den Fächern Mathe oder Deutsch die besten Chancen für Auslandsschulen haben.

Daraus lässt sich für die Theoriegenerierung schließen, dass primär Informationen rund um das Auslandsschulwesen verbreitet werden müssen, damit viele unwissende Lehrpersonen darauf aufmerksam gemacht werden. Die interviewte Person hat sich eigeninitiativ Auskünfte im Internet gesucht und vereinzelt über Telefongespräche neue Informationen erhalten. Dieser Prozess müsste durch Informationsveranstaltungen an Schulen und Universitäten mit öffentlicher Bekanntmachung unterstützt werden. Es sollte bedacht werden, dass ihre Bewerbung schon einige Jahre zurückliegt und sich vielleicht Neuerungen diesbezüglich ergeben haben.

Weiterhin deutet sich, speziell auf die Interviews 1 und 2 bezogen, an, dass der Weg ins Ausland bzw. zum aktuellen Arbeitsplatz kein geradliniger ist. Lehrkräfte müssen oft viele Umwege gehen, bis sie an eine deutsche Auslandsschule gelangt. Hat eine Lehrperson erst einmal eine Verbindung zum Auslandsschulwesen geknüpft, spielen unter anderem Beziehungen über alte Arbeitsplätze eine wichtige Rolle für die neue Arbeitsstelle.

Ein intensiver Kontakt mit dem deutschen Auslandsschulwesen bringt, schon bei drei interviewten Lehrpersonen, eine berufliche Identifikation mit sich. Im Gegensatz zu einigen anderen Berufen nach Heinz (vgl. Heinz 1995, S. 54ff.), müssen AuslandslehrerInnen keine Balance zwischen den eigenen Interessen und den beruflichen Erwartungen herstellen, da bei ihnen beides miteinander verwoben zu sein scheint. Die interviewten Lehrkräfte assoziieren sich und die anderen LehrerInnen an ihrer Schule mit den Begriffen wie „Familie, Community und Gleichgesinnten“ was diese Hypothese bestätigt.

Aber nicht nur berufliche Gegebenheiten und der Wunsch im Ausland unterrichten zu können müssen vorhanden sein, auch die Familie kann solch eine Entscheidung beeinflussen. In diesem Fall ist die Familie nicht freiwillig mit ins Ausland gekommen, diese Lehrerin hat auf ihre Kinder Rücksicht genommen, weil sie nicht mit ins Ausland wollten.

„[...] es ist ja nicht nur der eigene Wille, dann sind da noch Kinder, die nicht ins Ausland wollen und auf die ich dann Rücksicht genommen habe und gewartet habe bis sie raus sind. Also sozusagen auf ihre eigenen Wege gehen. Das heißt, es ist ja schon komplexer als nur der eigene Wille, der dann nur dahinter steckt [...] Und ich wollte sie nun nicht einfach so überrollen. Also, wir haben drüber gesprochen, sie haben gesagt nein, und ich habe akzeptiert.. Kann man sich dann auch fragen, ob das nun so unbedingt richtig war oder ob man die Kinder vielleicht einfach zwingen sollte, ich wollte das nicht“ (Interview 4, ab 13:29 min.).

Ich denke, das ist eine Ausnahme, dass die Lehrkraft ihr Ziel zurückgesteckt und so lange gewartet hat, bis ihre Kinder nicht mehr zu Hause gewohnt haben. Dieser Zeitraum wird in der Psychologie als „Empty Nest“ bezeichnet. Neuere Forschungen fanden heraus, dass die Mehrheit der Mütter, wie im vorliegenden Fall, den neu gewonnenen Freiraum für sich selbst nutzen. Die interviewte Lehrerin sah das „Empty Nest“ als eine Art Startschuss für ihre Arbeit im Ausland (vgl. Levecke 2009, o.S.). Ein zeitlich früherer Auslandsaufenthalt wäre für sie nur denkbar gewesen, wenn ihre Kinder mitgekommen wären. Die Phase der Durchführung und der Mobilisierung der Anstrengungsbereitschaft nach Heckhausen (vgl. Heckhausen 2006, S. 280), hat sie nur deshalb so lange aufgeschoben, weil sie wusste, dass sie früher oder später ihr Ziel erreichen wird. Während sie darüber reflektiert, können deutlich Zweifel erkannt werden, ob es nicht sinnvoller gewesen wäre, die Kinder mit ins Ausland zu nehmen.

Die Bereicherung die ihre Mutter erfährt, hätte vielleicht auch den Kindern im Bereich des Erfahrungsgewinns nützlich sein können.

An dieser Stelle wäre eine weitere empirische Untersuchung zur Thematik „Wie erleben Kinder deutsche Schulen im Ausland?“ aufschlussreich.

Des Weiteren werden durch dieses Interview neue Erkenntnisse bezüglich den Beeinflussungen, die Lehrkräfte extrinsisch erfahren, erhoben. Die Lehrerin schildert, dass es Personen gab, die ihr die Arbeit im Ausland ausreden wollten:

„[...] die Motivation nicht zu gehen, die habe ich eben auch immer mitgekriegt, bei diesen ungläubigen oder abweisenden, ähm, Reaktionen von anderen Kollegen auch, die dann ge sagen, du kannst ja deine Freunde, deine Familie nicht im Stich lassen und was machst denn du, du jetzt hast du ein Haus“ (Interview 4, Teil 2, ab 0:01 min.).

Das Aufzählen von negativen Konsequenzen, kann dann eine Person beeinflussen, die sowieso Vor- und Nachteile abwägt und sich nicht gänzlich sicher über ihre Entscheidung ist. Die befragte Person ließ sich nicht von diesen „Ungläubigen“ von ihrem Entschluss abringen. Gerade dieser Aspekt ist ihrer Meinung nach bedeutend, „über den Dingen zu stehen“ und „sich nicht in seiner kleinen Welt gefangen halten“. Sie bezeichnet die Eigenschaft, die andere AuslandslehrerInnen mitbringen müssen als „Weltenbürger“. Ihre Auffassung entspricht dem vorangegangenen Interview.

Die schon in den anderen Interviews festgestellten Parallelen und Unterschiede zwischen deutschen Schulen und Auslandsschulen, werden erneut in dem Interview thematisiert⁴⁸. Größere Verantwortung muss besonders an ihrer Schule übernommen werden, weil die Schule relativ jung ist. Eine enorme Entwicklungs- und Aufbauarbeit muss geleistet werden, damit diese Schule den Stand der etablierten Auslandsschulen erreicht. Ihre abschließende Bewertung unterstreicht den Vorteil der begrenzten Zeit an einer Auslandsschule:

„Also, sozusagen nur ein begrenzte Zeit dort **sein sollten**, um dann wieder im deutschen System zu arbeiten, denn das was sie an Bereicherung mitnehmen, zurück in die Heimatschule oder einfach nur in nach Deutschland. **Das ist wirklich so wertvoll**, dass es insofern nicht verloren gehen sollte, als der Lehrer sozusagen gar nicht wieder zurückkehrt nach Deutschland“ (Interview 4, ab 11:34 min.).

⁴⁸ Hier werden nur neue Erkenntnisse festgehalten. Es sind Aspekte, die mit den anderen Interviews identisch sind und bereits erläutert wurden. Die Aussagen sind inhaltlich gleich, werden nur anders formuliert. Überdies weise ich darauf hin, dass durch das theoretische Sampling immer nur die Bereiche akzentuiert werden, die neue Informationen für die Theorie mit sich bringen.

Gleichzeitig legt sie im Verlauf des Interviews die Nachteile eines Austauschs offen, nämlich dann, wenn eine Lehrkraft die neu erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen in Deutschland im Unterricht transferieren möchte.

„[...] ist es auch schwierig zurückzukommen. Ich habe das schon gemerkt, nach diesen Aufenthalten in Atlanta und Monaco, das waren insgesamt drei Jahre. Dann wieder zurückzugehen und ein ganz anderen Blickwinkel auf Dinge zu haben und dann plötzlich zu merken, für einige ist die Welt stehen geblieben und da wird sich auch nichts ändern bei denen. Und, äh, ich glaube, der schwierigere Punkt ist wirklich wieder zurückzugehen und dort was, äh, bewegen zu können. Weil man möglicherweise, und ich hab das selber erfahren, als so was ähnliches wie ein Eindringling gesehen wird und wo kommst du denn jetzt her mit deinen Ideen“ (Interview 4, ab 0:47 min.).

Daraus lässt sich schließen, dass es nicht einfach zu sein scheint, die neuen Erkenntnisse im deutschen Schulsystem umzusetzen. Die Gründe, die dahinter stecken, sind meiner Ansicht nach, die determinierten Vorgaben und Regularien des Staates für das deutsche Schulsystem und die festgefahrenen Strukturen. Besonders „alt eingesessene“ Lehrkräfte sind ihrer Ansicht nach nicht bereit, diese zu ändern.

Wieder ist hier der Aufbruch der traditionellen Frauenrolle vorzufinden. Das Bedürfnis nach beruflicher Weiterentwicklung und Qualifizierungsprogression scheint bei deutschen Auslandslehrkräften und besonders bei den weiblichen, ein fester Bestandteil ihrer Berufsbiographie zu sein. Die Biographien der LehrerInnen werden aus den vorgegebenen Fixierungen gelöst und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt (vgl. Heinz 1995, S. 65). Wie sie diese gestalten, muss jeder für sich entscheiden.

Interview 5:

In diesem Interview wird aus der Sicht eines Lehrers und Vaters von Kindern, die die gleiche Auslandsschule besuchen, berichtet. Interessant ist außerdem, dass die Lehrkraft erst ca. einen Monat an dieser Schule arbeitet. Die Anfangserfahrungen und ersten Eindrücke sind frisch und relativ neutral. Der biographische Anlass für die Entscheidung im Ausland arbeiten zu wollen, war zum einen das Studium, zum anderen seine Freundin, die aus Spanien kam. Den Entschluss trafen beide, als sie noch keine Kinder hatten. Später war es ihr Anliegen, mit ihren Kindern für eine Zeit lang im Ausland zu leben. Ihre Kinder, welche Spanisch sprechen, sollten die Möglichkeit haben, ihren Horizont in einem anderen Land zu erweitern, siehe Kapitel 6.2.2. Im Gegenteil zum vorherigen Interview, wurde der Lehrer zusätzlich motiviert, weil er seinen Kindern einen neuen Erkenntnisgewinn verschaffen wollte. Von dem

Komplex des Auslandsschulwesens erfuhr er bereits als Schüler, weil es an seiner Schule mehrere Lehrer gab, die einen Auslandsschuldienst absolviert und darüber berichtet haben. Hier wird noch einmal hervorgehoben, dass das deutsche Auslandsschulwesen schon länger existiert. Während des Referendariats gab es eine Informationsveranstaltung der ZfA, die für ihre Sache geworben hat. An dieser Stelle wird ein neuer Einblick in die Werbemaßnahmen der ZfA gegeben. Dieser Bereich ist bis jetzt in der Untersuchung sehr schwammig. Die Lehrperson ist die erste, die die solch eine Informationsveranstaltung der ZfA erwähnt. Inwieweit dies letztendlich heutzutage geschieht, muss noch herausgefunden werden.

Der Lehrer musste mehrere Wege in Betracht ziehen und auf günstigere Gelegenheiten in Hinblick auf das Rubikon-Modell warten, bis er seine jetzige Stelle bekommen hat. Zuerst wurde er durch das Beamtentum eingeschränkt, wie auch beim dritten Interview nachzulesen. Lehrkräfte können erst nach Ablauf von drei Jahren sich für einen Job im Ausland bewerben. Seine Bewerbung als ADLK lief über die ZfA. Um die Chancen zu erhöhen, haben seine Frau und er Schulen initiativ angeschrieben. Aufgrund von vielen gescheiterten Versuchen, waren sie indirekt gezwungen, ihren Radius bezüglich der Länderwahl, zu erweitern. Durch das hohe Engagement hat er seine heutige Stelle bekommen. Hier wird aufgezeigt, dass der Bewerbungsweg lange dauern kann. Persönliche Einschränkungen, um die gewünschte Stelle zu bekommen und die Bereitschaft, alle gebotenen Chancen wahrzunehmen, sind Bedingungen die Lehrkräfte in Kauf nehmen müssen. Wie im Interview 3, ist der Bewerbungsweg vom Prinzip her fast identisch. Die Schulen direkt darauf hinzuweisen, dass sie online in die Bewerbungen bei der ZfA einsehen können, scheint ein erfolgreicher Weg zu sein. Wichtig ist sich genau zu informieren, welche Lehrerprofile, sprich Fächerkombinationen von Schulen gesucht werden.

In der Anfangszeit fühlten sich einige ADLK zuerst überfordert. Rechtliche Dinge müssen geklärt werden und die Fülle von neuen Informationen scheint enorm. Durch die Hilfe und Erfahrungsberichte der KollegInnen wurde dieser Lehrkraft die Anfangszeit erleichtert.

„Ich hatte in der ersten Woche wirklich den Eindruck, oh Gott, diese ganzen Informationen, wir haben ja eine Woche früher angefangen, diese ganzen Informationen und hier mit dem was machen und dann ein Medienprojekt und oh Gott, Filme drehen und so [...] und ich hatte den Eindruck dann, das, das schaffst du nicht. Ja und dann merkt man halt doch Schritt für Schritt und dann fragt man halt noch mal und noch mal und dann probiert man es halt aus [...] Und dann sagen einem Kollegen, du ich hatte im ersten Jahr auch einen völligen Bammel und du wirst sehen, im ersten Jahr läuft es halt nicht so super, und im nächsten Jahr weißt du vom ersten Tag an zack, zack, zack, so geht das nicht, wir machen das anders. Ja und inzwischen hab ich so den Eindruck

nach vier Wochen, ich habe nicht alle meine Probleme gelöst, aber ich merk irgendwie es werden weniger und, äh, es, es klappt“ (Interview 5, Teil 2, ab 7:30 min.).

Auch der Lehrerin des ersten Interviews, wurde von Anfang an ein Mentor an die Seite gestellt. Dieser betreute sie in der Anfangszeit, ganz im Gegensatz zu ihren Erfahrungen an ihrer deutschen Heimatschule. Das scheint ein gewichtiger Aspekt für den Berufsbeginn zu sein, sich nicht alleine fühlen zu müssen und Angst vor beruflichen Herausforderungen zu haben. In der ersten Zeit sollte sich eine Lehrperson ausprobieren, um langsam in den neuen Schulrhythmus zu gelangen. Es müsste an deutschen Schulen zur Norm gehören, jungen ReferendarInnen und LehrerInnen Unterstützung anzubieten und sie während der ersten Monate zu begleiten. Der Berufseinstieg in den Schulalltag, egal ob erfahrene Lehrperson oder Einsteiger, scheint im Ausland schwieriger zu sein. Die neue Umgebung, fremde Menschen und eine neue Schule kommen zu den allgemeinen Anfangsproblemen hinzu.

Im Vergleich der beiden unterschiedlichen Systeme sieht der befragte Lehrer erst einmal die Parallelen. Der Unterricht ist seiner Meinung nach vom Prinzip her, durch die Nutzung des Thüringer Lehrplans und durch die Art, wie Menschen lernen, gleich. Die wesentlich kleineren Klassengrößen sind seiner Meinung nach Gegebenheit dieser Schule. Dass das nicht der Fall ist, kann an der GAIS gesehen werden. Überdies hebt er vor allem, die angenehmere Arbeitsatmosphäre hervor. Diese charakterisiert sich durch die Freundlichkeit, die Hilfsbereitschaft und die generell positivere Einstellung der gesamten Schulgemeinde. Das ist unter anderem ein kultureller Unterschied, was die amerikanische Mentalität betrifft und auch im ersten Interview angemerkt wurde. Gerade im Vergleich mit Deutschland wird dies durch den Lehrer akzentuiert:

„[...] der Unterschied zwischen Deutschland und Amerika ist ein bisschen, in Deutschland werden immer erst die Probleme gesehen, warum etwas nicht geht und in Amerika und ich hab auch den Eindruck hier an der Schule, ist eher die Grundfrage.. äh, wie kriegen wir das hin? Aber nicht die prinzipielle Frage kriegen wir das hin und wie kriegen wir das hin und irgendwie kriegen wirs dann hin. Und das färbt ein bisschen einfach auf die ganze, die ganze Arbeitsatmosphäre auch ab“ (Interview 5, Teil 2, ab 6:59 min.).

Die Einstellung „Wir sind ein Team und ziehen alle an einem Strang“ wird von Auslandslehrkräften nicht nur geäußert, sondern wirklich gelebt und das überträgt sich unbewusst auf alle neuen Lehrkräfte. Mit dem vorliegenden Zitat und Aussagen aus den anderen Interviews kann die Hypothese bzw. mein Eindruck aus Kapitel 4.2 bestätigt werden. Die Bezeichnung „Familie“ unterstreicht dies darüber hinaus. Aus dem Gefühl von Zufriedenheit und Wohlbefinden

resultiert nach Heinz (1995) eine Arbeit mit persönlicher Befriedigung. Bei den AuslandslehrerInnen spiegelt sich dies, trotz eines höheren Arbeitsaufwands, wider. Das Mehr an Arbeit wird nicht negativ konnotiert und löst keine Unzufriedenheit aus, weil die Lehrkräfte direkt vor Ort sehen, welche positiven Konsequenzen ihre Arbeit hat. Die Arbeit wird als persönliche Herausforderung angesehen. Es wird alles versucht, um bestimmte Dinge im Ausland für die Schule, für deren SchülerInnen und Eltern umzusetzen. Auch wenn an dieser Schule die gleichen Lehrpläne wie in Thüringen existieren und dazu der kalifornische Lehrplan hinzukommt, sind die Lehrkräfte dennoch motivierter als in Deutschland.

„[...] die Kollegen sind natürlich auch, letztendlich motivierter.. Also, was halt in Deutschland oft ist in Schulen, es gibt in deutschen Schulen viele motivierte Lehrer, aber es gibt halt in jedem Kollegium, ähm, genug Leute, die ,ähm, die neue Ideen entweder aktiv ausbremsen oder schlicht weg durch Passivität aussitzen und dadurch blockieren, das heißt viele gute Ideen werden halt nicht umgesetzt, weil einfach Teile des Kollegiums nicht mitziehen [...]“ (Interview 5, Teil 2, ab 5:39 min.).

Doch warum scheinen deutsche Lehrkräfte so unmotiviert und resistent gegen Neuerungen? Und warum sind Auslandslehrkräfte motivierter und engagierter? Kommt es daher, dass es sich um Privatschulen handelt und nicht um staatliche? Dass die Eltern hohe Anforderungen an diese Schule stellen, weil sie von ihnen finanziert wird? Hierzu passt eine interessante Allegorie der Lehrkraft. Sie sieht sich an ihrer Auslandsschule als „Dienstleister“, ihre Arbeitsstelle vergleicht sie mit einem „Wirtschaftsbetrieb“:

„Weil wir hier halt tatsächlich äh, ja ein äh Dienstleistungsunternehmen sind, ja.. und wenn die Schüler, die Eltern irgendwas brauchen, die Schule halt schaut, dass das irgendwie geht und nicht sagt nee, machen wir nicht [...] das ist eigentlich sehr spannend, ja das auch einfach mal mitzukriegen, wie, wie Privatschulen äh arbeiten **müssen** um, na ja um schlichtweg zu überleben“ (Interview 5, ab 1:26 min. u. ab 1:12 min.).

Die Vermutung wird durch diese Aussage bestätigt, dass LehrerInnen deshalb mehr Leistung erbringen und sich verantwortlicher für die Schule fühlen, weil sie wissen, dass die Schule nur durch finanzielle Mittel der Eltern existiert. Infolgedessen haben die Lehrkräfte im Ausland ein anderes Arbeitsbewusstsein als in Deutschland.

Zu sehen, wie die Lage und die Arbeitsbereitschaft an deutschen Privatschulen ist, könnte Thema einer weiteren Forschung sein.

Weitere Unterschiede stellt er im Unterricht selbst fest. Durch die kleineren Klassen, die eine größere Alters- und Leistungsheterogenität inhärent haben, muss Binnendifferenzierung in einem wesentlich höheren Maß stattfinden.

„Also in Deutschland hat man auch unterschiedlich starke Schüler, aber es gibt natürlich nicht so diese extrem Extreme wie hier [...]“ (Interview 5, Teil 2, ab 8:35 min.).

Für diesen Lehrer bedeutet das, eine Spanisch-Kombiklasse zu unterrichten, die aus vier Jahrgangsstufen besteht, die Jahrgänge unterschiedliche Stundenzahlen haben und zudem Spanisch als Fremdsprache und als Muttersprache auf einem unterschiedlichen Niveau sprechen und Leistungsanforderungen differenziert werden müssen. Ist eine Lehrkraft aber nach einiger Zeit konform im Bereich der Binnendifferenzierung, so kann sie diesen Kompetenzzuwachs, bzw. diese berufliche Qualifikation an ihrer Heimatschule in Deutschland anwenden und kann erfahrener mit Heterogenität umgehen. Nach so kurzer Zeit bewertet der Lehrer den Auslandsschuldienst als vielseitige Bereicherung auf persönlicher und privater Ebene.

Selbst nach dem fünften Interview kann ich noch immer neue Erkenntnisse im Bezug auf den Auslandsschuldienst herausfiltern. Die Offenheit der Leitfragen kommt hier zum Tragen. Dadurch, dass die Lehrkräfte, über den Bereich der biographischen Anlässe und Beweggründe hinaus reflektieren, werden facettenreiche Einblicke und fachlich relevante Informationen in den Komplex „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“ offen gelegt. Fakt ist, dass der Zusatz der Fragestellung hätte heißen müssen: „Deutsche Lehrpersonen reflektieren ihre Erfahrungen“. Inhaltlich kommen bei den Interviews, über den Bereich der Anlässe und Motivationen hinaus, allgemeine Erfahrungen, Erlebnisse und Begegnungen mit deutschen Schulen im Ausland, zum Ausdruck, was ein Teilergebnis der Arbeit ist.

Interview 6:

Diese Lehrkraft hebt sich von allen anderen ab. Sie hat das Studium gezielt genutzt, um ihren Wunsch, im Ausland zu leben und zu arbeiten, realisieren zu können. Der Lehrer wollte an einem Ort leben, wo das Wetter gut ist, weil es für ihn ein Faktor für persönliche Zufriedenheit ist. Die Phase des Abwägens fand bereits im Zivildienst statt, „Welcher Beruf ist am geeignetsten, um ins Ausland zu kommen?“ Geplant wurde der Auslandsschuldienst dann im Studium. Beworben hat er sich direkt über das Internet und verwirklichte mit der ersten Zusage einer Schule in Mexiko sein Vorhaben. Dann setzte er sich ein neues Ziel und bewarb sich auf eine Stelle an der GAIS. Der Vorgang seines Handelns kann nach dem Modell von Heckhausen folgendermaßen erklärt werden. Nach Abschluss der Realisierung eines Ziels „gilt es für den Handelnden wieder eine motivationale Aufgabe zu bewältigen“

(Heckhausen 2006, S. 281). Infolgedessen thematisiert er den Wunsch, er möchte irgendwann ein Haus am Meer haben und ist positiv davon überzeugt, dass er das erreichen wird. Das äußert er gleich zu Anfang des Interviews, macht somit seine intrinsisches Lebensmotiv und Lebensbedürfnis deutlich. Optimistische Lebenseinstellungen scheinen mit einem hedonistischen Motiv einherzugehen. Der Weg seiner Selbstverwirklichung bzw. seines Lebensstils lässt erkennen, dass er keine Rücksicht auf Familienmitglieder nehmen musste und somit frei in seinen Entscheidungen war. Er könnte beispielsweise jährlich seine Arbeit als OK wechseln, um andere Länder kennen zu lernen. Im vierten Interview habe ich bereits aufgezeigt, dass allein stehende Auslandslehrkräfte es in Bezug auf die Mobilität einfacher haben. Interessant ist, dass zugleich auf die Mobilität des Lehramtsberufs eingegangen wird, die auch Tiemann anführt.

„Nur in wenigen Berufen gibt es wie bei den Lehrern die Möglichkeit, in irgendeinem Teil der Welt zwischen Stockholm, Kapstadt, Washington, Rom, Tokio, Hongkong und Buenos Aires für eine Reihe von Jahren als ganz normaler Bürger sein Alltagsleben zuzubringen“ (Tiemann 1990, S. 272).

Bewirbt sich eine Lehrkraft als OK, so kann sie ihr ganzes Leben im Ausland verbringen und muss nicht durch die Bindung an die Heimatschule und das Beamtentum wieder nach sechs Jahren zurück nach Deutschland. Das heißt nicht, dass es für OLK keinerlei Einschränkungen gibt. Die Lehrkraft macht klar, dass es als OK befristete Ein- oder Zweijahresverträge der Schulen gibt, d. h. jedes Jahr muss dem Arbeitsvertrag neu zugestimmt werden.

„Aber ich bin halt eine Ortskraft und hab halt, kann selber bestimmen wie lange ich an einer Schule bleibe [...] Beziehungsweise, wenn die Schule mich, wenn ich so gut bin, dass ich an der Schule bleiben kann, wenn die Schule irgendwann sagt, ‚Ja wissen sie Herr M., das klappt ja mit Ihnen nicht.‘, dann muss man halt früher gehen. Das passiert ja schon mal, mir ist das noch nicht passiert [...]“ (Interview 6, ab 4:44 min.).

Die Aussage lässt darauf schließen, dass, wenn eine Schule nicht zufrieden mit einer Lehrperson ist, sie dieser nach einem Jahr kündigen kann. Daraufhin schreibt sie wieder eine freie Stelle aus. Die Schulen sind aber, eben weil sie Privatschulen sind, auf ihre LehrerInnen angewiesen. An dieser Stelle könnte man den Eindruck bekommen, dass OLK unter einem ständigen Druck stehen, ihre Arbeit möglichst einwandfrei zu machen, um nicht ihre Stelle zu verlieren. Die LehrerInnen an der GAIS zeigen in den Interviews aber keine Tendenzen in diese Richtung. Von einer anderen Seite her betrachtet, haben die Lehrkräfte jedes Jahr die Möglichkeit, ihren Job von sich aus zu kündigen, weil z. B. ihre Erwartungen an

die Schule nicht erfüllt wurden. „So kann sich beispielsweise zeigen, dass man die Wünschbarkeit des Ziels zu positiv eingeschätzt hat, weil man bestimmte Ergebnis-Folge-Erwartungen im Vorfeld zu hoch angesetzt oder aber gar nicht berücksichtigt hat“ (Heckhausen 2006, S. 281).

Grundsätzlich werden Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerberufs aufgezeigt, wobei die Grenzen als nicht so starr angesehen werden können. Natürlich ist eine verbeamtete Lehrkraft darauf angewiesen, dass die Schule sie für einen Auslandsaufenthalt freistellt und auch dem Antrag auf Verlängerung im Ausland muss erst stattgegeben werden. Trotzdem muss sich eine Lehrperson nicht als „Gefangener“ in seinem Beruf sehen, was die zahlreichen Auslandslehrkräfte verdeutlichen. Ohne die Kooperation mit den deutschen Schulen würde die ZfA nicht existieren und LehrerInnen könnten sich nur als OLK im Ausland bewerben. Resultierend daraus, zeigt die Forschungsarbeit Grenzen und Möglichkeiten für deutsche LehrerInnen auf, die im Ausland arbeiten wollen.

Im Vergleich der beiden Schulsysteme hebt der Lehrer die Besonderheit dieser Schule hervor, das IB Programm, *Internationales Baccalauréat*, welches an internationalen Schulen meistens vertreten ist. Nicht nur das Bedürfnis nach gutem Wetter, sondern das spezielle Unterrichtsprogramm neben dem deutschen und amerikanischen Lehrplan, hat sein Interesse für die Schule geweckt.

„[...] sehr weltoffen ist und sehr viel, es wird sehr auf den Menschen eingegangen und auf die menschliche Entwicklung [...] also extrem viele Sachen, die auf den Lehrer und die Kinder und der Lehrer muss super viele Sachen vorbereiten, wodurch die Kinder super viele Sachen lernen können, die für ihre akademische und persönliche Entwicklung extrem wertvoll sind“ (Interview 6, ab 6:15 min.).

Ein großer Vorteil des Auslandsschuldienstes ist der Gewinn neuer Perspektiven auf fachlicher Ebene, wie auch Aussagen aus den anderen Interviews unterstreichen. Das IB Programm geht intensiver auf die ganzheitliche Entwicklung der Kinder ein und sieht nicht nur die Leistungen, die sie erbringen.

Die engere Zusammenarbeit mit den KollegInnen wird im Vergleich zu Deutschland gesehen. So wie die Lehrerin aus dem ersten Interview den Mangel an homogenen Lehrwerken darstellt, deutet auch dieser Lehrer ungleiche Arbeitsweisen, ohne den Anschein von Zusammenarbeit deutscher LehrerInnen an:

„[...] wenn man in Deutschland arbeitet, ist es ja schon mal so, dass der eine so arbeitet, der andere so arbeitet und sich dann der eine von dem anderen sich nicht ins

Handwerk pfuschen lassen möchte, sag ich jetzt mal, und das da, ähm, nicht unbedingt eine Einigung erzielt wird“ (Interview 6, ab 7:55 min.).

Arbeiten AuslandslehrerInnen nur so eng zusammen, weil es Privatschulen sind oder ist die Kollegialität im Ausland bedeutender als in Deutschland? Besonders in diesem Bereich können einige deutsche Schulen von Auslandsschulen lernen, um nicht nur den Unterricht, sondern auch die Atmosphäre unter den KollegInnen zu verbessern.

Schon die Lehrerin im vierten Interview hob die Schwierigkeiten hervor, die AuslandslehrerInnen nach ihrer Rückkehr an ihre Heimatschule erwarten können. Hier geht der Lehrer folgendermaßen darauf ein:

„Ich hab das auch gesehen, mein Kollege aus Mexiko ist nach Deutschland zurückgegangen und der hat, ähm, also ich weiß von vielen, dass sie Schwierigkeiten haben, äh, sich wieder einzugewöhnen. Mensch, das war ja schon toll und gut. Manche sagen das auch nur und sind dann da in Deutschland und ich weiß auch, dass viele gerne wieder möglichst schnell weg wollen. Mit dem Beamtenstatus hat man da natürlich nur begrenzten Möglichkeiten“ (Interview 6, ab 9:23 min.).

Somit kann die Hypothese über das Beamtentum bestätigt werden. Bei der Rückkehr nach Deutschland scheint die Eingewöhnungsphase in der Heimatschule schwierig zu sein. Die Lehrkräfte haben oft neue Erkenntnisse im Ausland gewonnen und möchten diese im Unterricht umsetzen. Eine Lehrerin erwähnte, dass sie mit ihren neuen Ideen als „Eindringling“ gesehen wurde. Wie die Situation bei der Rückkehr letztendlich aussieht, müsste durch ein Interview mit den entsprechenden Lehrkräften überprüft werden.

Interview 7:

Das vorliegende Interview kann insofern als Besonderheit herausgefiltert werden, weil die Lehrerin über die Fragestellung hinaus, ihre Kritik am deutschen Schulsystem umfassend zum Ausdruck gebracht hat. Auf alle Einzelheiten kann in der Analyse nicht eingegangen werden.⁴⁹

Durch das Reflektieren der Lehrerin wird erneut bestätigt, dass diese empirische Forschung einen zweiten Schwerpunkt hat, der teilweise sehr detailliert thematisiert wird. Die Vergleiche zwischen deutschen Schulen und Auslandsschulen, akzentuieren die Sicht auf divergierende Schulsysteme und auf unterschiedliche Arbeitsbedingungen, die durch subjektive Erfahrungen und Ansichten positiv und negativ bewertet werden. In diesem Interview liegt der Fokus nicht unbedingt auf Auslandsschulen. Primär werden alle Nachteile und „Fehler“ des

⁴⁹ Die CD mit den Interviews befinden sich im Anhang 1.

deutschen Schulsystems aufgeführt. Die Reichweite der Aussagen zeigt auf, dass die Lehrerin sich intensiv mit dieser Thematik beschäftigt hat und aus ihren persönlichen Erlebnissen heraus diese negative Einstellung bekommen hat.

Erste Erfahrungen im Ausland, in Kalifornien, haben ihr gezeigt, dass es andere Wege gibt, den Unterricht zu gestalten und wie andere Schulsysteme arbeiten. Deshalb war sie sich von diesem Zeitpunkt an bewusst, dass sie an internationalen Schulen arbeiten möchte. Die andere Art und Weise zu lehren und zu lernen, die sie als „effektiver, zukunftsorientierter, schülerorientierter, flexibler, lernfähiger“ bezeichnet, waren Auslöser für diese Entscheidung. Das Interesse in einem anderen Schulsystem arbeiten zu wollen ist ein Professionsmotiv und integriert die individuelle Gestaltung der eigenen Berufsbiographie. Kommt besonders bei den Interviews 2 und 3 die Identifikation als AuslandslehrerInnen zum Tragen, wird in diesem Interview die Identifikation mit internationalen Schulen betont. Internationale Schulen bieten deutschen LehrerInnen über die ZfA hinaus Möglichkeiten, um im Ausland zu arbeiten, da sie wie Auslandsschulen der ZfA weltweit vertreten sind.

Dennoch hat sie viele Jahre in Deutschland gearbeitet, weil sie Erfahrungen sammeln und sich weiterbilden wollte. Diese Kenntnisse integrierte sie danach an internationalen Schulen. Nach einigen Aufenthalten an internationalen Schulen, wie z. B. in Indien und Atlanta, ist sie zu ihrem derzeitigen Job an der GAIS gelangt. Auf das Stellenangebot in der Süddeutschen Zeitung, wurde sie durch eine Freundin aufmerksam gemacht.

Festzuhalten ist, dass alle anderen Lehrpersonen sich über das Internet oder die ZfA Stellenangebote eingeholt haben, und hier zum ersten Mal Printmedien erwähnt werden. Inwieweit können gegenwärtig Stellenangebote deutscher Auslandsschulen in Tageszeitungen gefunden werden. Gibt es überhaupt noch auf diesem Weg Stellenausschreibungen oder werden diese nur noch im Internet veröffentlicht?

Die Lehrerin hat sich ganz bewusst nur als OK beworben, weil sie nicht eingeschränkt sein wollte. Sie wusste, dass deutsche Schulen im Ausland der ZfA deutsche Lehrpläne verwenden und sich neben dem amerikanischen Schulsystem nach diesen richten.

„Also, ich bin nicht der deutsche Lehrer, der über den Auslandsschuldienst ins Ausland. Ich habe mir meine Schulen selbst ausgesucht, ich habe mich da beworben und bin dann genommen worden wo immer ich auch hin wollte im Endeffekt [...] ich kenne einen Kollegen der ist als Deutscher an einer deutschen Schule in Costa Rica und der findet es nicht sehr viel anders als in Deutschland, hat sich damit arrangiert, ist vielleicht ein bisschen freier, und der Staat ist nicht direkt in seinem Nacken“ (Interview 7, ab 3:37 min. u. ab 17:04 min.).

Im Gegensatz dazu, kann in den Erfahrungsberichten der anderen interviewten Lehrkräfte kein Hinweis gefunden werden, dass deutsche Schulen und Auslandsschulen sich gleichen bzw. dass irgendeine Lehrkraft das Gefühl hat, nur der Ort hätte sich verändert, nicht aber das Schulsystem. Zudem zählen alle LehrerInnen die unterschiedlichen Arbeitsbedingungen im Ausland auf und nennen kaum Parallelen. Im Interview 2 manifestiert die Lehrkraft, dass ihre Schule keine deutsche Insel sein soll, sondern dass der Austausch und die Begegnung mit anderen Kulturen, anderen LehrerInnen, anderen Ansichten und Ideen im Vordergrund stehen. Natürlich ist die Reichweite der Aussage begrenzt, da man nicht weiß, wie es an anderen deutschen Schulen im Ausland aussieht.

Vor allem durch ihren Sohn wurde sie dazu veranlasst, extrinsisch motiviert, dem deutschen Schulsystem den Rücken zu kehren. Sie spricht also nicht nur aus der Perspektive einer Lehrerin und deren Erfahrungen im deutschen Schulalltag, ihre Erfahrungen werden ebenfalls aus der Sicht einer Mutter geschildert. Nachdem ihr Sohn von einer internationalen Schule wieder an seine Heimatschule zurückgekehrt ist, kam er nicht in die gymnasiale Oberstufe. Er wurde als ungeeignet eingestuft, obwohl dies, nach Aussagen der Lehrerin, nicht der Fall war. Mutter und Sohn sahen deutsche Schulen nur als reinen Lernraum und nicht als Lebensraum. Ihrer Meinung nach müssten sich folgende Dinge ändern, damit auch in Deutschland SchülerInnen und LehrerInnen in der Schule leben können, sprich sich wohl fühlen können:

„[...] ich bin auch dafür, dass die Schule in den Nachmittag reingeht mit den entsprechenden Pausen dazwischen und lockeren besseren natürlich brauchst du da eine Kantine wo sie essen können und du brauchst bessere Räumlichkeiten, wo man sich gerne aufhält. Keine Betonbauten mit Oberlicht, wie ich das kennen gelernt hab. Und das muss alles verändert werden, damit du das überhaupt aushälst solange in der Schule und dann kann das ein guter Lebensraum werden [...]“ (Interview 7, ab 9:50 min.).

Hier deutet sie indirekt das Prinzip einer Gesamtschule an. Gegenwärtig werden viele Schulen in Deutschland als Gesamtschulen modifiziert, damit SchülerInnen in ihrem Alltag, trotz längerer Schulzeit, entsprechende Pausen haben. Diese können sie für eigene Interessen nutzen, Hausaufgaben erledigen, in der Schule zu Mittag essen, beispielsweise sportlichen Aktivitäten, oder Angeboten wie Theatergruppen nachgehen. In den Jahren, in welchen die Lehrerin in Deutschland tätig war und ihr Sohn zur Schule ging, gab es diesen Trend hin zu Gesamtschulen noch nicht. Die genannten Gründe hatten zur Folge, dass Frust, Demotivation und ein Gefühl der Gleichgültigkeit in Bezug auf die Schule entstand. Interessant wäre zu erfahren wie diese Lehrerin heutzutage Schulen in ganz Deutschland und nicht nur in Bayern betrachten und bewerten würde.

Laut Aussage der Lehrerin, müsste im deutschen Schulsystem die vorherrschende Fehlerkultur abgeschafft werden. Sie vertritt die Auffassung, dass sich durch Fehler auch Wissen angeeignet werden kann. Wird ein Fehler gemacht, muss nicht gleich ein schlechtes Gewissen entstehen. Gerade diese Fehlerkultur, die sie mit einem Rotstift assoziiert, der sie „an ihre schlimmste Zeit“ erinnert, gibt es an internationalen Schulen nicht und deshalb arbeitet sie als deutsche Lehrkraft im Ausland.

„[...] weil Deutschland möchte nicht das Risiko eingehen bei Null anzufangen, was Neues aufzubauen vielleicht Fehler zu machen draus zu lernen, sondern da muss immer von vorne herein feststehen, dass es funktioniert und perfekt ist und wenns das nicht tut, fängt man gar nicht damit an. Und nachdem jeder Fehler mit Negativität besetzt ist und sich schämen müssen und irgendwelchen negativen Konsequenzen und nicht wirklich konstruktiv besetzt ist, versucht man sie zu vermeiden und insofern vermeidet man das Lernen, weil lernen heißt Fehler machen. Und das finde ich an internationalen Schulen der große Unterschied, Fehler sind willkommen, die Kinder werden nicht persönlich niedergemacht wenn sie Fehler machen, im Gegenteil, sie werden sehr respektvoll behandelt, gerade wenn sie falsch denken und man folgt ihrem falschen Denken mit Absicht bis man merkt oder das Kind selber merkt, da gehts irgendwie nicht weiter, da muss doch irgendwas anders sein. Man hat die Zeit und den Raum und die Unterstützung seinen eigenen Gedankengang entwickeln zu dürfen bis man selber erkennt, es führt doch nicht dahin, wo es eigentlich hinführen soll“ (Interview 7, ab 10:42 min.).

Die Lehrerin berichtet, dass die Rückkehr an eine internationale Schule ihrem Sohn geholfen hat, sich wieder wohl zu fühlen und sich wieder in der Schule anzustrengen. Er ist sogar alleine wieder nach Indien an die internationale Schule zurückgekehrt und hat dort sein internationales Abitur absolviert.

An internationalen Schulen wird der Leistungsstand jedes einzelnen Schülers identifiziert und heterogen gefördert. Ihrer Ansicht nach lässt das deutsche Schulsystem alle SchülerInnen über die „gleiche Latte springen“ ohne Differenzierungsmaßnahmen umzusetzen. An dieser Stelle muss bedacht werden, dass ihre Lehrzeit an deutschen Schulen schon einige Jahre zurückliegt und sich viele Schulen im Bereich der Binnendifferenzierung und im Umgang mit Heterogenität verbessert haben. Natürlich ist es schwieriger an deutschen Schulen dies durchzuführen, die Klassen sind wesentlich größer, die Umstellung auf G8 ist noch nicht richtig etabliert und hinzu kommt das Zentralabitur. LehrerInnen und SchülerInnen stehen unter einem enormen Druck und deshalb fallen an einigen Schulen Differenzierungsmaßnahmen unter den Tisch. Man sollte sich hier die Frage stellen, ob deutsche Schulen, von

internationalen und deutschen Schulen im Ausland lernen können oder sogar müssen, um ihre Qualität zu verbessern?

Weitere Kritik am deutschen Schulsystem lässt sich in folgenden Auszügen aus dem Interview zusammenfassen:

„[...] veraltete und festgefahrene Strukturen [...] Dead-End-Politic [...] das deutsche Schulsystem ist kein wirklich lernendes System und deswegen können die Schüler in dem System auch nicht wirklich lernen [...] Lehrer lernen nicht mehr viel dazu oder haben die Lust verloren, sind demotiviert [...] das Beamtentum nicht gerade dazu einlädt, sich groß zu verändern, weil man oft an einer Schule das ganze Leben verbringt, in einer Altersstufe, einem Fach [...] Man wird nicht belohnt für Lernen und Veränderung, man wird eigentlich nur belohnt, wenn man sich brav an die Regeln hält [...] warum das ganze System wirklich keine guten, keine wirklich guten Ergebnisse hat, vor allem auf sozialer oder auf menschlicher Art [...] Man gibt Vollgas und es kommt trotzdem, man kommt nicht wirklich voran und das erzeugt einen Frust bei den Eltern, äh, bei den Lehrern. Den Frust geben sie an die Schüler weiter, weil sie machtlos sind, ja, weil irgendein System ihnen irgendwas befiehlt, mit dem man gar nicht mehr in Kontakt ist“ (Interview 8).

Durch all diese negativen Ansichten entstand eine große berufliche und persönliche Unzufriedenheit, die ihre Gesundheit angegriffen hat.

„[...] das deutsche Schulsystem hat mich krank gemacht, näh,.. und ich sehe ja, dass es nicht nur mich krank macht, sondern dass es viele andere auch krank macht“ (Interview 7, ab 14:46 min.).

Das heißt, der gesundheitliche Aspekt spielte bei der Entscheidung ins Ausland zu gehen eine tragende Rolle. Die Aussage intendiert unter anderem, dass z. B. Effekte wie Burnout, an dem viele LehrerInnen leiden, aufgrund des deutschen Schulsystems zustande kommen. An einer anderen Stelle im Interview spricht sie von Lehrkräften die „ausgepowert“ sind und deshalb keine Neurungen oder eigene Weiterbildungen in Betracht ziehen. Trotzdem kann keine Verallgemeinerung stattfinden, da nicht alle LehrerInnen unter dem deutschen Schulsystem „leiden“.

Interessant ist, dass alle anderen Lehrkräfte beim Vergleich der unterschiedlichen Schulsysteme, sich meistens nur auf Vorteile der Auslandsschularbeit bezogen haben und nicht gleichzeitig auf die Nachteile der Arbeit in Deutschland eingegangen sind. Nur diese Lehrerin nutzt das Interview, um extreme Kritik am deutschen Schulsystem zu üben. Zieht man die

Meinung der Schulleiterin aus dem zweiten Interview heran, die sagt, dass das deutsche Schulsystem sich zwar schlecht verkauft, aber im Grunde Bildung besser vermittelt, ist fraglich, wie diese konträren Ansichten entstehen können. Vielleicht spielt hier der Unterschied zwischen den verschiedenen Bundesländern eine wichtige Rolle. Einige LehrerInnen kommen aus Baden-Württemberg, zwei Lehrerinnen haben in der ehemaligen DDR gearbeitet und nur diese Lehrerin kommt aus Bayern. Das ist allerdings nur eine Vermutung, aber es wird deutlich, dass Bildung in Deutschland Ländersache ist. Auslandsschulen, wie die GAIS und die GISSV, holen sich dahingegen kontinuierlich Vergleiche mit anderen deutschen Schulen im Ausland ein, so dass sie immer auf dem neusten Stand sind.

Wie die Lehrer im dritten und fünften Interview, thematisiert auch sie die Trägheit und Unmotiviertheit, die charakteristisch für viele deutsche LehrerInnen sind. Solche Lehrer bleiben ein Leben lang an ein und derselben Schule, sind unkooperativ, wenn Veränderungen anstehen, weil Veränderungen für sie mehr Arbeit bedeutet.

Die positiven Konsequenzen für das gesamte schulische Umfeld werden nicht gesehen und sie beklagen sich kontinuierlich, weil ihre Situation sich nicht verbessert. Doch gerade im Lehrerberuf ist es ein Muss, sich weiter zu entwickeln, fortzubilden und sich über die Kernkompetenzen hinaus Qualifikationen anzueignen. Das, so wie es die Lehrerin beschreibt „Kämpfen gegen Windmühlen“, scheint sich, wie bereits in anderen Interviews aufgeführt, dann zu zeigen, wenn deutsche LehrerInnen aus dem Ausland zurückkehren und ihre neuen Ideen und Qualifizierungen in der Schule umsetzen wollen. Ferner sind viele, in Deutschland arbeitende LehrerInnen, nicht dazu bereit Chancen auf berufliche Weiterentwicklung zu nutzen. Faktoren die sie daran hindern sind, unter anderem, der zusätzliche Zeit- und Arbeitsaufwand, was folgende Erfahrung dieser Lehrerin bekräftigt:

„Aber ich habe auch gemerkt, wenn deutsche Lehrer die Möglichkeit gehabt hätten, jetzt mal in den Osterferien irgendwie nach Cincinnati zu gehen im Lehreraustausch, was einmal angeboten wurde, da hat außer mir auch keiner zugesagt, weil alle eben ihre Ferien behalten wollten, weil sie so ausgepowert sind und gleichzeitig keine Alternativen sehen oder sehen wollen oder meinen es gäbe keine“ (Interview 7, ab 9:18 min.).

Dieser Gesichtspunkt kann als Ergebnis des Interviews gewertet werden. Ich glaube, dass es in der alten und jungen Generation von LehrerInnen große Unterschiede gibt und vieles was an Kritik geäußert wurde, durch die junge LehrerInnengeneration wett gemacht werden kann. Wie schon erwähnt, waren nach Angaben der interviewten Lehrerin, die älteren Lehrpersonen an ihrer Schule ausgepowert und demotiviert. Heutzutage sind besonders Berufseinsteiger motiviert, guten Unterricht zu machen, sich weiterzubilden und Quali-

fizierungschancen anzunehmen. Neue Methoden und Ansichten müssen an deutschen Schulen zugelassen werden. Auch die Arbeit an deutschen Auslandsschulen, sollte als Chance auf Weiterentwicklung wahrgenommen werden.

In Bezug auf die Vorteile der deutsch-amerikanisch internationalen Schule nennt sie, so wie im vorangegangenen Interview, das IB Programm der GAIS. Sie hebt die enge Zusammenarbeit unter den KollegInnen hervor, betont das intensivere Arbeiten mit den SchülerInnen und sieht die positiven Ergebnisse, die durch einen größeren Arbeits- und Zeitaufwand entstehen. Als wichtig erachtet sie, dass an internationalen Schulen den SchülerInnen gelehrt wird, dass es viele unterschiedliche Arten des Denkens gibt. Blickt man nun auf das Interview 5 zurück, kann festgestellt werden, dass auch dieser Lehrer besonders seinen eigenen Kindern die verschiedenen Perspektiven und Denkweisen, sei es in der Schule oder im Alltag, als Lebenserfahrung ermöglichen wollte.

Die Lehrerin bewertet ihren Entschluss ins Ausland zu gehen als sehr positiv. Sie will nicht mehr nach Deutschland zurückkehren.

„Äh, es wäre wirklich wie zurückgehen in eine Art Gefängnis, ja, mit kleinen Fenstern, grauen Mauern nichts drinnen, und **Mauern** vor allem in Formen von Denkstrukturen, die sich nicht ändern können. So nur ein bisschen kratzen außen bringt keine Veränderung [...]“ (Interview 7, ab 5:09 min.).

Zudem möchte sie sich bald zur Ruhe setzen. Ein weiterer Wechsel an eine andere Schule wäre für sie ein zu großer Kraftaufwand. Das verbindet sie besonders mit der Anfangszeit an einer neuen Schule. Internationale Schulen haben andere Ferienzeiten als deutsche Schulen, somit musste sie die Sommerferien opfern und fing nach fünf Tagen ihre neue Stelle an. Zeugnisse schreiben an der alten Schule, das Umziehen, die Aufregung und das Einleben in einem fremden Land sind Aspekte, die ihr die Anfangszeit erschwert haben. Letztendlich setzt sie ihre Hoffnungen auf die, bereits erwähnte, nachrückende LehrerInnengeneration, die tatsächlich durch ihre Erfahrungen im Ausland, in Deutschland etwas bewegen kann.

„Und darauf ist meine Hoffnung, dass die eben letztendlich etwas ändern, eben alle die, die es gewagt haben ins Ausland zu gehen, auf eigene Kosten hierher kamen, ein halbes Jahr auch und etwas lernen wollten. Das ist eigentlich das, wie es sich gehört, ja dass man zu lernen bereit ist und dafür auch einen gewissen Preis und hinterher auch was zu ändern“ (Interview 7, ab 22:13 min.).

Mit Blick auf den Verlauf einer weiblichen Berufskarriere nach Sikes, Measor und Woods (1991), lässt sich feststellen, dass dieses Modell nicht bewahrheitet werden kann.

Beispielsweise integrierte die Lehrerin in all ihren beruflichen Veränderungen ihren Sohn und zog sich nicht aus dem Berufsleben zurück. Die letzte Phase des Berufslebens (50/55 Jahre und älter), nach Sikes, Measor und Woods (vgl. Sikes u. a. 1895, zit. n. Schönknecht 1997, S. 15), in der sich die Lehrerin befindet, ist nicht durch Zynismus und Verbittertheit und den Rückzug aus dem Beruf geprägt. Sie arbeitet immer noch gerne an der GAIS und hat sich ein weiteres Handlungsziel, nach Heckhausen (2006), gesetzt. Die Lehrkraft möchte ihre Kritik am deutschen Schulsystem in einem Buch zusammenfassen und es veröffentlichen. Sie befindet sich bereits in der Phase der Realisierung. Dementsprechend führte sie das Interview zugleich aus Sicht einer Autorin, was die Tendenz, die das Interview aufzeigt, verständlich macht.

Interview 8:

Diese Lehrerin ist aus dem Grund direkt nach dem Referendariat in Deutschland ins Ausland gegangen, weil sie noch nicht verbeamtet ist und ihre „Freiheit“ nutzen wollte. Sie hat sich als OK an der GAIS beworben, weil sie als ADLK verbeamtet hätte sein müssen und weil sie sich selbst ein Land auswählen wollte. Als OK bewirbt man sich eigen initiativ bei den Schulen und kann sich somit aussuchen, in welchem Land man arbeiten möchte. Bei dieser Lehrerin hat es relativ schnell geklappt, da sie die passende Bewerberin für eine ausgeschriebene Stelle war. ADLK können die Wahl der Länder einschränken, dezimieren aber somit ihre Vermittlungschancen. Sie können Angebote von Schulen ausschlagen, was wiederum die Wartedauer auf ein anderes Angebot verlängert. Deshalb versuchen viele LehrerInnen über die ZfA hinaus, Schulen auf ihre Bewerbungsunterlagen bei der ZfA aufmerksam zu machen. Nicht alle Schulen suchen auf der Homepage der ZfA nach geeigneten BewerberInnen, sondern offerieren selbst Stellen auf ihrer eigenen Homepage und warten, bis sich jemand bewirbt.

Auch diese Lehrerin hörte negative Meinungen in Hinblick auf ihr Vorhaben. Gerade weil sie noch eine sehr junge, und was das wirkliche Arbeitsleben betrifft, noch relativ unerfahrene Lehrperson ist, haben diese negativen Äußerungen sie ins Zweifeln gebracht und die Phase des Abwägens negativ beeinflusst.

„[...] klar, Familie und Freund, vor allem meine Eltern, die meinten halt schon, warum machst du das jetzt, lass dich doch verbeamten, dann hast du die Sicherheit.. und, ähm, na klar, die wollten natürlich auch nicht, dass ich am anderen Ende der Welt, ähm, jetzt erstmal bin. Und dann hieß es halt, gabs halt viele Stimmen die meinten, jetzt ist großer Lehrermangel in Deutschland, wer weiß ob das in, wie lange du auch immer da bleibst, dann immer noch ist [...]“ (Interview 8, ab 6:26 min.).

Ausgelöst wurden dabei Ängste aufgrund von geringen Englischkenntnissen, das Wissen Berufseinsteiger zu sein und Selbstzweifel, die Herausforderung nicht bewältigen zu können. Die Volitionsstärke muss stark genug ausgeprägt sein, um das Handlungsziel trotz negativer Einflüsse zu realisieren. Die Lehrerin sah den Zeitraum vor der Verbeamtung als einzige Möglichkeit, ohne Einschränkungen ins Ausland zu gehen. Zudem erinnerte sie sich an einen damaligen Lehrer an ihrer Schule, der sieben Jahre an einer Auslandsschule gearbeitet hat und seine Begeisterung darüber kund tat und somit ihre Motivation positiv unterstützt hat. Es kann die Hypothese verifiziert werden, dass alle Auslandslehrkräfte intrinsisch motiviert waren, an einer Auslandsschule zu arbeiten. Viele der interviewten Personen erwähnten, ehemalige LehrerInnen, die selbst im Ausland gearbeitet haben und ihre Erlebnisse und Ansichten im Unterricht kundgetan haben. Dies fungierte allerdings nicht als extrinsische Motivation, sondern war ein Erlebnis, an welches sich die Befragten in Hinblick auf die eigene Situation, positiv erinnerten.

Die Lehrerin aus dem vierten Interview erwähnte allgemein und in Bezug auf ihre eigene Berufsbiographie, dass eine Lehrkraft die im Ausland arbeiten möchte, auch Risiken eingehen muss und die Arbeit an einer deutschen Schule im Ausland als Chance ansehen sollte, um die Bereicherung, die diese Zeit mit sich bringt, erfahren zu können. Trotz der Angst vor negativen Konsequenzen, hat diese junge Lehrerin den Auslandsschuldienst als Chance wahrgenommen.

Zu den Unterschieden zwischen Privatschule und öffentlicher Schule stellt sie, wie die anderen Lehrkräfte, die Finanzierung der Schule durch die Eltern heraus, die sie als Arbeitgeber bezeichnet. Die Verbindung von Schule, Eltern, Geld und Verantwortung zeichnet sich signifikant in den Reflektionen ab und kann als Bestandteil der Untersuchung integriert werden. Dadurch, dass die Eltern die Finanzierung übernehmen, zeigen sie ein großes Interesse an der Ausbildung ihrer Kinder und machen folglich Gebrauch ihres Mitspracherechts. Ob dieses Interesse auch dann geäußert werden würde, wenn ihre Kinder an eine öffentliche Schule gehen würden, kann nicht angedeutet werden.

In Hinblick auf die bisher gewonnenen Erkenntnisse, spricht die Lehrerin den Aspekt der Bilingualität der SchülerInnen an. Englischsprachige Kinder brauchen länger, um den Inhalt aus einem deutschen Lehrwerk zu verstehen oder um die richtige Grammatik oder Zeichensetzung zu lernen. Da es in Deutschland immer mehr Schulen gibt, die eine bilinguale Schulausbildung anbieten, sehe ich es als einen Vorteil an, im Ausland die Möglichkeit zu haben, Kompetenzen in diesem Bereich zu gewinnen. Differenzierungen und der Umgang mit Heterogenität, stehen im Unterricht an einer deutschen Auslandsschule an erster Stelle. Sie assoziiert die Auslandsschule mit dem Schultypus der Gesamtschule. In dem vorangegangenen Interview nannte die Lehrerin indirekt die Form einer Gesamtschule als Lösung,

Schulen wieder zu einem Lebensraum zu machen. Gegenwärtig sind Gesamtschulen in der Bildungspolitik Thema und immer mehr Schulen werden zur Gesamtschule umstrukturiert. Weitere Äußerungen beziehen sich auf die kleineren Klassen, durch die ein intensiverer Kontakt zu den Schülern aufgebaut werden kann und eine gezielte Förderung möglich ist. Kleinere Schulen können zugleich den Nachteil mit sich bringen, dass es keine Parallelklassen gibt und somit die Vergleichsmöglichkeiten für die Lehrkraft fehlen.

„[...] was mir ein bisschen fehlt manchmal, du hast ganz wenig Vergleich und je länger du hier bist, desto mehr vergisst du auch, was kann ich von meinen Schülern erwarten [...] **Erstmal**, dass man irgendwie eine Kollegin hat oder einen Kollegen, wo man sagen kann wie machst du das jetzt, oder wie schreibst du den Test, wie weit bist du, sondern musst halt alles für dich alleine machen“ (Interview 8, ab 13:42 min.).

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Schulen der ZfA eng mit anderen Schulen zusammenarbeiten und sich dort Vergleiche holen, so dass die Qualitätssicherung gewährleistet ist. Darüber hinaus sieht sie es als problematisch an, dass die Schule gleichzeitig amerikanische und deutsche Schulabschlüsse anbietet und zudem nach dem IB Programm vorgeht. In diesem Interview wird zum ersten Mal der Unterrichtskomplex kritisch beleuchtet bzw. die andere Art und Weise der Lernmethoden. Es sollte aber beachtet werden, dass es sich hier um eine eigenständige Schule handelt, die nicht mit der ZfA in Beziehung steht, also nicht den Thüringer Lehrplan hat, sondern eben das IB Programm.

„[...] dass sie auf eine amerikanische Highschool gehen können, nach der Middle School und auch auf ein deutsches Gymnasium. Was auch eig, wo ich auch sagen würde, klar dass können sie, aber nicht unbedingt von den Inhalten. Das wir jetzt genau die gleichen Inhalte machen wie Deutschland und Amerika, sondern sie lernen halt wie sie lernen und dann können sie sich auch Inhalte, die sie vielleicht nicht haben na selbständig nacharbeiten, oder selbständig erlernen [...] Und ich bin eigentlich der Meinung, es ist nicht möglich, beide sei, beide Stände so gleich zu haben, ja also den amerikanischen, das Amerikanische und das Deutsche und das ist teilweise ein Problem [...]“ (Interview 8, ab 2:30 min.).

Ich denke, dass die kritische Sicht aber nicht Auslöser des Praxisschocks im Verlauf der Berufskarriere nach Sikes, Measor und Woods (1991) ist. Diese Ansicht ist einfach aus dem Vergleich mit ihren Erfahrungen an einer deutschen Schule entstanden. In Hinblick auf die Phase des Praxisschocks, musste sie im Ausland keine Regeln im Umgang mit den

KollegInnen erlernen. Vom ersten Moment an waren Hilfsbereitschaft und Offenheit, von Seiten der KollegInnen, vorhanden.

Obwohl sie nicht ausnahmslos hinter dem IB Programm, in Kombination mit amerikanischen und deutschen Schulhalten steht, bewertet sie ihren Entschluss ins Ausland zu gehen als sehr positiv, was sich daran zeigt, dass sie statt einem Jahr schon drei Jahre an dieser Schule arbeitet. In Bezug darauf, erläutert sie, so wie auch der Lehrer des fünften Interviews, dass die Anfangszeit im Ausland mit die größte Herausforderung ist. Neben dem neuen schulischen Alltag, müssen gewöhnliche Dinge wie das Errichten eines Bankkontos, das Suchen einer neuen Wohnung etc. geregelt werden. Diese organisatorischen Dinge nehmen einen großen Zeitraum im ersten Jahr in Anspruch. Dass eine Lehrkraft, wenn alles geregelt ist, nicht gleich wieder nach Deutschland zurück möchte und die Schule Interesse hat, die Lehrkraft weiterhin zu beschäftigen, ist verständlich. Als Resultat der Untersuchung kann festgehalten werden, dass Anfänge im Ausland mit organisatorischen und persönlichen Problemen, die die neue Lebensweise, den divergenten Arbeitsplatz und das Leben in einer fremden Kultur betreffen, behaftet sind. Besonders in dieser Phase ist es wichtig nicht aufzugeben, sondern die persönliche Herausforderung anzunehmen. Und wie es der Lehrer aus dem fünften Interview bestätigt, scheint man im Ausland leichter Lösungen für seine Probleme zu finden und bekommt von allen Seiten eine helfende Hand.

7 Theoriegenerierung und Ausblick

Durch das Querschnittsverfahren wurden die biographischen Auslöser und Motive der LehrerInnen aufgedeckt und können als Antwort auf das eingangs formulierte „Warum“ gesehen werden. Insbesondere stehen sowohl auf persönlicher und beruflicher Ebene, Professionsmotive, Horizonterweiterung und das Kennenlernen neuer Bereiche im Mittelpunkt. Selbstverwirklichungsansprüche, das Nutzen von Fortbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, der Bedarf an beruflicher Qualifizierung, die Aussicht auf Erfahrungsgewinn und das Erlangen neuer Perspektiven, sind Kernelemente dieser Beweggründe. Die LehrerInnen mussten ihr gewohntes und verinnerlichtes Lebens- und Arbeitsumfeld verlassen, damit die angeführten Entwicklungen und Fähigkeiten erreicht werden konnten. Ohne intrinsische Motivation kann der Wechsel ins Ausland schwierig werden. Eine Lehrkraft muss, wie beschrieben, teilweise mehrere Bewerbungswege in Betracht ziehen, weitere Hürden müssen genommen werden und die Arbeit im Ausland verlangt ein großes Engagement. Nach Heckhausen (vgl. Heckhausen 2006, S. 280) ist gerade die Intention der Motivation, in Verbindung mit der eigenen Volitionsstärke, dafür verantwortlich, dass die handelnde Person trotz vieler Hürden, Einbußen und Zweifel, ihr Ziel erreicht. Hiermit sind die Umwege und Einschränkungen gemeint, die LehrerInnen auf ihrem Bewerbungsweg in Kauf nehmen müssen, um eine Stelle im Ausland zu bekommen. Hinzu kommen subjektive Ansprüche und Erwartungen, welche das Land und die Auslandsschule und die berufliche Positionierung betreffen. Keine der interviewten Personen hätten, nur um eine Arbeitsstelle im Ausland zu haben, ein x-beliebiges Land gewählt und auch nicht jeden angebotenen Arbeitsplatz an einer Schule angenommen. Dies schien einfach nicht möglich zu sein, weil Sicherheit und Familie bei den Lehrkräften Priorität haben.

Nicht nur in Bezug auf die Motive kann keine eindeutige Zuordnung erstellt werden, die verschiedenen Bewerbungen und Wege, die zum aktuellen Arbeitsplatz geführt haben, zeigen keinen linearen Verlauf. Festzuhalten ist, dass durch die Leitfragen, die Wendung der Lebensgeschichte der einzelnen LehrerInnen offen gelegt und ein Einblick in die Berufsbiographie gegeben wurde.

Um sich als deutsche Lehrkraft im Ausland zu bewerben, sind bestimmte Schlüsselqualifikationen und Charaktereigenschaften wichtige Voraussetzungen. Hierzu gehören ein hohes Maß an Engagement, die Bereitschaft Entwicklungs- und Aufbauarbeit leisten zu wollen, einen größeren Arbeitsaufwand in Kauf zu nehmen, Weltbürger sein, persönliche und berufliche Herausforderungen anzunehmen. Auch ist Flexibilität in Bezug auf die unterschiedlichen Schulstufen, d. h. auch als Sek. II Lehrkraft Aufgaben aus dem Grundschulbereich zu übernehmen, gefragt. Teamfähigkeit und Kooperationsbereitschaft, Identifikation mit dem Beruf, die Entschlossenheit Risiken auf sich zu nehmen, der Umgang mit Interkulturalität, Austausch und Begegnung zuzulassen und zu fördern, sich auf neue Perspektiven und

Ideen einzulassen, Motivation und Interesse für die Arbeit, sich für den gesamten schulischen Bereich verantwortlich fühlen und diese Verantwortung zuverlässig tragen zu können. Relevant ist vor allem die Identifikation mit dem Beruf, um sich vollständig auf die Auslandsschularbeit einzulassen. Der Aspekt der Identifikation ist auch ein Resultat gleicher Erfahrungsräume, deshalb sehen sich Auslandslehrkräfte als „Gleichgesinnte“ an.

Alle Lehrpersonen sind größtenteils mit diesen Eigenschaften und Qualifikationen ausgestattet. Dies wird durch das empirische Material deutlich. Die Lehrkräfte sind ihrer Meinung nach nicht zu vergleichen mit den „alt eingesessenen“ LehrerInnen, die oft ihr ganzes Leben lang an ein und derselben Schule bleiben. Solche Lehrpersonen hegen nicht den Anspruch, sich persönlich und vor allem beruflich fortzubilden und ihren Horizont zu erweitern. In Kapitel 6.3.1 wurde die in den Interviews negative Sicht auf diese LehrerInnen von vielen befragten Personen beleuchtet.

Nach Terhart (vgl. Terhart 2001, S. 67) ist der Lehrer kein „freischaffender Künstler“. Der Lehrerberuf gehört zu den unselbständigen Berufen, da LehrerInnen im öffentlichen Dienst arbeiten und meistens dem Beamtentum unterliegen. In der vorliegenden Untersuchung werden durch einige Lehrkräfte, die Möglichkeiten und Grenzen bzw. der Freiheitsgrad und die Zwangslage der verbeamteten LehrerInnen beschrieben. Damit einhergehend ist die größere Flexibilität und Freiheit der OLK, was die Dauer des Aufenthalts und die Wahl der Schulen betrifft. Die Auslandslehrkräfte zeigen, dass sie nicht gezwungen sind, nach vorgefertigten Rollenschemata zu leben und zu arbeiten. Der Schlüssel zur Veränderung heißt „Rollengestaltung“ (vgl. Heinz 1995, S. 57). Der Auslandsschuldienst kann als eine Art Abweichung von der „normalen“ Lehrerbiographie gesehen werden. Jedoch eröffnet die Auslandsschularbeit einer Lehrkraft berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse. Ewald Terhart, der sich intensiv mit der Thematik der Lehrerbildung beschäftigt, sieht Qualifizierungsprozesse als unabdingbar für den Lehrerberuf.

„Für die Dauer der Berufsbiographie müssen die Angebote und Verpflichtungen zur Weiterbildung (Lernen im Beruf) dringend ausgebaut werden. In den Schulen müssen – in Verbindung mit Schulentwicklungsplanung – auch Fortbildungspläne erarbeitet werden, damit die Fortbildung einzelner Lehrkräfte auch eine nachhaltige Wirkung im Kollegium zeigt. Das kontinuierliche Weiterlernen im Beruf muss zu einem selbstverständlichen Element in der Berufskultur der Lehrerschaft werden. Denn Professionalität ist zuallererst ein berufsbiographisches Entwicklungsproblem“ (Terhart 2001, S. 242).

Genau diese Forderung nach Fortbildung und Weiterentwicklung wird von den interviewten LehrerInnen erfüllt. Zwar spielen persönliche Aspekte für die Arbeit an einer deutschen Schule im Ausland eine Rolle, trotzdem zeigen die Lehrkräfte in den Interviews alle den

Willen, sich weiterentwickeln zu wollen, um neue Perspektiven zu gewinnen. Insbesondere die Lebensläufe der LehrerInnen, aus den Interviews 1-5 und 7, zeigen signifikant die individuellen Entwicklungsbedürfnisse und den Anspruch an die eigene Person, sich weiterbilden zu wollen. Es gibt allerdings keine Tendenz, ob es einen Unterschied bei den Auslandslehrkräften zwischen alter und junger LehrerInnen-Generation gibt und ob der Unterschied zwischen den Geschlechtern eine Rolle spielt. Um genauere Aussagen treffen zu können, hätte ich mich zusätzlich auf das Alter der Lehrkräfte beziehen müssen. Die meisten Lehrkräfte haben eine Familie und trotzdem nutzen sie die Möglichkeiten ihres Berufs, für die eigene Qualifizierungsprogression.

Folglich exemplifizieren die interviewten Lehrpersonen die individuelle Gestaltung der eigenen Berufsbiographie. Diese wird aus den vorgegebenen Fixierungen gelöst und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt (vgl. Heinz 1995, S. 65).

„*Alles Große in dieser Welt geschieht nur, weil jemand mehr tut, als er muss*“ (Gmeiner 2006, S. 22). Genau diese Auslandslehrkräfte sehen die Auslandsschularbeit nicht als ein Muss an, sondern als persönliche Chance. Die Verantwortung für die eigene Berufsbiographie muss jede Lehrkraft selbst übernehmen. Entweder gestaltet eine Person diese aktiv und nimmt berufliche Gelegenheiten wahr oder sie lässt den Dingen freien Lauf und verharret in alten Strukturen. „So entstehen Berufsbiographien als Folge individueller Entscheidungen, gedanklicher und emotionaler Verarbeitungen von Arbeitserfahrungen, Chancen und Risiken von Erwerbsverläufen vor dem Hintergrund individueller Lebenspläne“ (Heinz 1995, S. 173). Zugleich unterstützen die Auslandslehrkräfte durch ihr Engagement und ihre Bereitschaft die Auslandsschulen, an denen sie arbeiten. Insbesondere passt das Zitat auf die Schulleiterin des zweiten Interviews. Sie setzt sich schon seit vielen Jahren für das Auslandsschulwesen ein. Ihre Arbeit als Schulleiterin und ihre Funktion für die Auswärtige Kulturpolitik hat oberste Priorität.

Es scheint, als laufe der Unterschied zwischen alter und junger Generation von LehrerInnen immer weiter auseinander. Dies kann auf die fortschreitende Bildungspolitik zurückgeführt werden.

„Jüngere Beschäftigte zeichnen sich hier häufig durch eine höhere Flexibilität und relative Offenheit aus. Sie sind in der Lage, einerseits vermehrten Gestaltungsanforderungen zu folgen. Ausgestattet mit einer hohen Motivation und Eigeninitiative zeigen sie sich besonders leistungsorientiert [...] Auch ist das Verhältnis zwischen bereits vorhandenen Bildungsressourcen und der Möglichkeit, weitere zu erwerben, offener“ (Siemers 2005, S. 287).

Diese Beschreibung ist häufig charakteristisch für junge LehrerInnen, aber auch für die interviewten Auslandslehrkräfte dieser Fallstudie. Die vielen Aussagen der Lehrpersonen deuten an, dass sich die alte Generation gegen Neuerungen und Veränderungen sperrt. Deshalb nehmen nach Meinungen der interviewten Lehrkräfte nur sehr wenige von ihnen die Chance auf Weiterbildung und auf einen Auslandsaufenthalt wahr. Einige LehrerInnen machten die Erfahrung, dass sich ihnen die älteren KollegInnen in den Weg stellten, wenn es um neue Ideen und Verbesserungsvorschläge ging.

Im Interview 6 erwähnte der Lehrer in der Eingangsfrage, dass es gegenwärtig einen Rekord in der Zahl von AuslandslehrerInnen gibt: ca. 2000 Lehrpersonen sind für deutsche Schulen im Ausland tätig. Dies bestätigt, dass eine Entwicklung stattgefunden hat. Hier müssten weitere Forschungen angestellt werden, die sich mit den Zahlen und Jahren des Auslandsschulwesens und der Auslandslehrkräfte beschäftigen: Welches Alter hatten und haben Auslandslehrkräfte, wie viele haben jährlich seit Gründung der ersten Auslandsschulen an diesen gearbeitet? Nur somit könnten weitreichende Aussagen über alte und junge LehrerInnen in Verbindung mit dem Auslandsschulwesen getroffen werden.

Die Interviews zeigen zum Teil auf, dass Rückkehrer aus dem Ausland es schwierig haben, ihre Erfahrungen im deutschen Unterricht umzusetzen und als „Eindringlinge“ etikettiert werden. Das deutsche Schulsystem scheint LehrerInnen in ihrem Vorhaben, Neuerungen zu integrieren, aufgrund von Bürokratiewang und Regelmäßigkeit, einzugrenzen. Um nach Terhart Weiterentwicklungen der Lehrerbildung innerhalb der bestehenden Rahmenstrukturen gewährleisten zu können, müssen Schulen kooperativer werden. „[...] innerhalb der Berufslaufbahn sollten Möglichkeiten einer Flexibilisierung und Weiterqualifizierung eröffnet werden [...]“ (Terhart 2001, S. 61). Freistellungen für einen Auslandsaufenthalt müssen zugestimmt und Anträge auf Verlängerungen an deutschen Auslandsschulen stattgegeben werden. Sind ADLK und BPLK für maximal sechs Jahre im Ausland tätig (dies ist die Freistellungsdauer im öffentlichen Dienst), sollten sie nach der Rückkehr die Möglichkeit haben, Änderungen und neue Vorschläge einzubringen. Nur so kann ein Austausch und das Ziel, Schulqualität zu verbessern, erreicht werden. Oft wird vergessen, dass AuslandslehrerInnen zudem im Dienst der Auswärtigen Kulturpolitik stehen und ihre Erfahrungen nicht nur eine Bereicherung für deutsche Schulen sind. „Die im Auslandsschuldienst erworbenen Kompetenzen müssen als wichtiger Beitrag zur interkulturellen Erziehung in Deutschland praktisch nutzbar gemacht und politisch gewürdigt werden“ (Reiter 1998, S. 22). In Bezug auf dieses Zitat soll angemerkt werden, dass keine Lehrkraft sich darüber geäußert hat, dass sie sich als Repräsentant der Bundesrepublik sieht. OK sind hingegen selbständig und stehen meistens nicht unter Vertrag der ZfA. Sie sind auch nicht an ihre Heimatschule gebunden. ADLK und BPLK verpflichten sich dazu, die Rolle als Repräsentant der Bundesrepublik Deutschland verantwortungsvoll zu übernehmen. An der GISSV müssen ADLK ein Formular

mit Erwartungsansprüchen von der Schulleiterin und der Bundesrepublik Deutschland, vor Dienstbeginn, unterzeichnen. *Die Erwartungen der Schulleiterin an ADLK an der GISSV auf Grundlage der Bindung der ADLK an die GISSV und die Bundesrepublik Deutschland*⁵⁰ weisen deutlich auf die Stellung einer ADLK als Repräsentant der Bundesrepublik hin.

„ADLK sind Repräsentanten der Bundesrepublik Deutschland. Die Aufgabe der Schulleiterin ist es, ADLK den Freiraum und die Verantwortung zu geben, Botschafter zu sein und zu verhindern, dass ADLK dem Ansehen der Bundesrepublik Deutschland und der GISSV zu schaden [...] Erwartet wird [...] In allen Belangen und mit größter Sensibilität die positive Vertretung der Bundesrepublik Deutschland und der GISSV nach außen, wenn notwendig unter Zurücknahme der eignen Person“ (GISSV 2008, S. 1).

Deshalb sind Lehrkräfte, so wie die Lehrerin aus dem Interview 8, OLK und nicht ADLK. Mit der offenen und kritischen Einstellung gegenüber dem deutschen Schulsystem, würde die Lehrerin gegen die im Zitat genannten Erwartungsanforderungen verstoßen und dürfte nicht als ADLK arbeiten. Sie würde als ADLK die Rolle einer Repräsentantin der Bundesrepublik Deutschland nicht verantwortungsvoll übernehmen. Ein weiteres Ergebnis der Forschungsarbeit ist, dass sie über die Unterschiede der Positionen von ADLK/BPLK und OK/OLK aufklärt. Diese wurden anhand der Interviews und mit Hilfe der Vorannahmen herausgefiltert und forciert.

Ich bin der Ansicht, dass die LehrerInnen sich eher neuen Lebensstrukturen anpassen und sich nicht mit ihrer Repräsentantenaufgabe auseinandersetzen. Fraglich ist hier, ob die indirekte Rolle als Repräsentant, im Sinne der Auswärtigen Kulturpolitik wahrgenommen wird? Sollten sich Auslandslehrkräfte dieser Stellung bewusster sein? Es hätte im Interview nachgefragt werden können, ob und inwieweit sich die Lehrpersonen als Repräsentanten verstehen.

Beziehe ich mich erneut auf das Ziel und die Idee des Auslandsschulwesens, so kann nur eine Verwirklichung erfolgen, wenn die gewonnenen Perspektiven und Erkenntnisse im Ausland in die Heimatschulen integriert werden. In Hinblick darauf wird in einigen Interviews gesagt, dass die Lehrkräfte im Ausland einen größeren Arbeitsaufwand ohne Einwände auf sich nehmen, weil sie die positiven Ergebnisse für die Schule miterleben. Nach Ansichten einiger interviewter Lehrkräfte werden in Deutschland LehrerInnen demotiviert, weil sie die Erträge ihrer Anstrengungen nicht sehen. Daraus resultiert oft die Einstellung, dass Lehrpersonen es nicht für nötig halten, sich anzustrengen.

⁵⁰ Dieses Formular ist in Anhang 9 zu finden.

Deutsche Lehrkräfte, die gegen einen Auslandsschuldienst und auch gegen die neuen Ideen der Rückkehrer sind, sehen vielleicht nur dadurch einen größeren Arbeitsaufwand. Diesen möchten sie eben nicht, so wie die Auslandslehrkräfte, auf sich nehmen. Sie sehen sich als diejenigen an, die die Vertretungsstunden der AuslandslehrerInnen übernehmen und die ihren Unterricht durch Neuerungen umstellen müssen. Solche Lehrkräfte müssen davon überzeugt werden, dass der Austausch mit Auslandsschulen auch eine Bereicherung für sie sein kann. Sie sollten die Chance auf Vermittlung neuer Perspektiven, die AuslandslehrerInnen mit nach Deutschland bringen, wahrnehmen. Die Lücken, die an einer Schule entstehen wenn deutsche LehrerInnen einen Auslandsschuldienst absolvieren, könnten durch Referendare und BerufsanfängerInnen ausgeglichen werden.

Die gegenwärtige empirische Forschung zeigt in besonderer Deutlichkeit, dass deutsche Schulen von Auslandsschulen lernen können und dass der Austausch untereinander als Kernelement im Bereich Bildung integriert werden sollte. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass viele Bedingungen, die im Ausland gegeben sind, in Deutschland nicht präsent sind. Beispielsweise können kleinere Klassengrößen, so wie an der GAIS oder an der GISSV, einfach nicht umgesetzt werden, da die Schülerschaft an einer deutschen Schule zu groß ist. Auf der anderen Seite sollten deutsche Schulen von Auslandsschulen lernen. Die engere Zusammenarbeit unter KollegInnen oder der Umgang mit Interkulturalität sind Beispiel hierfür. Terhart (2001) zieht in seinem Buch *Lehrerberuf und Lehrerbildung* Ergebnisse aus empirischen Forschungen zur pädagogischen Qualität der Einzelschulen heran. Diese besagen, dass „[...] die Kooperation innerhalb des Kollegiums von entscheidender Bedeutung für die Qualität der Schularbeit ist“ (Terhart 2001, S. 58f.). Seiner Meinung nach müssten an deutschen Schulen Maßnahmen durchgeführt werden, die die interne Zusammenarbeit unter KollegInnen stärken (vgl. Terhart 2001, S. 59). Zudem gibt es empirische Belege darüber, dass „[...] die Bereitschaft zur Zusammenarbeit steigt, wenn individuelle Erleichterung und Vorteile für den Einzelnen konkret erfahrbar sind“ (Terhart 2001, S. 59). Demzufolge fungieren, auf dem Gebiet der Kommunikation- und Kooperationsfähigkeit innerhalb einer Schule, die GAIS und die GISSV als Vorbilder für deutsche Schulen.

Primär sollte es das Ziel sein, dass auch in Deutschland, SchülerInnen und LehrerInnen die Schule als Lern- und Lebensraum wahrnehmen und nicht letzteres wegfällt. Deshalb sollte es einen kontinuierlichen Austausch geben, so dass die Schulen sich gegenseitig verbessern können. Die Wechselbeziehungen zwischen Deutschland und dem Ausland müssen ausgebaut werden, damit die Begegnung nicht nur unter den Ländern und verschiedenen Kulturen, sondern vor allem im Bereich Schule garantiert wird. Der Austausch erfolgt auf der einen Seite offiziell, auf der anderen Seite individuell für jede Lehrkraft.

„Die Inlandschulen erhalten mit der Rückkehr der Lehrkräfte aus dem Ausland Experten, die über unterrichtspraktische Erfahrungen im Ausland, hohe interkulturelle Kompetenz sowie Auslandskontakte verfügen. Die Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen von vorübergehend im Ausland tätigen Lehrkräften wird somit Teil des internationalen kulturellen Austausches (KMK-Beschluss 2001).“

Somit müssen lineare Vorstellungen der Berufstätigkeit als Lehrkraft, zugunsten einer stärkeren Durchmischung von Lern- und Fortbildungsphasen geöffnet werden (vgl. Siemers 2005, S. 284). In den Institutionen, an denen LehrerInnenausbildungen stattfinden sowie an jeder einzelnen Schule, sollte diese Möglichkeit zur beruflichen Weiterentwicklung bekannt gemacht werden. Unterstützend hierfür können die im ersten Kapitel genannten Zeitschriften und verschiedenen Hompages, sei es von der ZfA oder vom VDLIA, sein. Darüber hinaus geben Forschungsarbeiten wie diese, welche den direkten Kontakt zu AuslandslehrerInnen als Basis haben und persönliche Einblicke in den Komplex der Auslandsschularbeit mit ihren Vor- und Nachteilen eröffnen, einen hilfreichen Einblick. Die vorliegende Arbeit fungiert folglich als Beitrag zur Förderung und Unterstützung, damit die zugrunde liegende Thematik einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden kann.

Wie bei einigen interviewten Lehrpersonen, gibt es nicht an jeder Schule LehrerInnen, die im Ausland waren und ihre Erfahrungen weitergeben und somit indirekt für einen Auslandsschuldienst geworben haben. Finden während des Studiums oder an Schulen keine Informationsveranstaltungen über „Deutsche Schulen und Lehrkräfte im Ausland“ statt, wird klar, warum es so viele unwissende Personen gibt.

Über die Beantwortung des „Warum“ hinaus, erhält die Arbeit, wie im vorangegangenen Kapitel mehrfach erwähnt, einen zweiten Schwerpunkt.

Der Vergleich zwischen Privatschule und öffentlicher Schule, zwischen verschiedenartigen Schulsystemen und Arbeitsbedingungen, wird in jedem Interview ausführlich thematisiert. Die Arbeitsbedingungen aus Kapitel 4.2 werden in Verbindung mit denen an der Heimatschule gesetzt. Zudem werden durch die Inhalte des zweiten Schwerpunktes einige Vorannahmen verifiziert. Durch die Leitfadensfrage hinsichtlich der Unterschiede und Parallelen, sollte herausgefunden werden, ob Unstimmigkeiten oder Unzufriedenheit an der deutschen Heimatschule Auslöser für den Wechsel ins Ausland waren. Die interviewten Personen reflektierten speziell die Vorteile, die eine deutsche Schule im Ausland mit sich bringt. Weiterhin nannten sie die Nachteile des deutschen Schulsystems. An dieser Stelle wird signifikant, dass gewohnte Bezugsrahmen verlassen werden müssen, um einen neuen Blick auf diesen zu erhalten. Erst durch den räumlichen Abstand und den Vergleich mit anderen Lebens- und Arbeitsweisen können neue Perspektiven entstehen.

Resümierend nenne ich nur stichwortartig die Unterschiede, die im vorherigen Kapitel ausführlich dargestellt wurden. Die intensivere Zusammenarbeit unter den KollegInnen, siehe Teammeetings und gegenseitige Unterstützung, der Austausch mit anderen Schulen, Aspekte wie individuelle Förderung, Binnendifferenzierung durch kleinere Klassen, die Kombination zwischen deutschen und amerikanischen Lehrplänen, das IB Programm, das persönlichere Verhältnis zu der gesamten Schulgemeinschaft, die größere Präsenz der Eltern, der Zusammenhang zwischen Geld und Pädagogik, Interkulturalität und Bilingualität, das Übernehmen multilateraler Aufgaben, Freiheiten in der Gestaltung des Unterrichts und bei der Einführung von Neuerungen, die größere Verantwortung für das gesamte schulische Umfeld, der höhere Arbeitsaufwand, Solidarität, d. h. Dinge gemeinsam anzupacken und das Gefühl eine Familie zu sein, stehen bei diesen Auslandsschulen im Vordergrund. Negative Aspekte des staatlichen deutschen Schulsystems sind vor allem im Interview 7 zu finden. Demzufolge müsste, als Revision der Fragestellung, der Untertitel der Forschungsarbeit „Deutsche Lehrpersonen reflektieren ihre Erfahrungen“ lauten. Die Lehrkräfte reflektieren nicht nur ihre Beweggründe, sondern ihre Erfahrungen die sie in Verbindung mit dem Auslandsschuldienst gemacht haben. Auch die Erkenntnisse, die sie dadurch gewonnen haben, werden aufgezeigt und mit dem deutschen Schulsystem und ihrer Arbeit an der Heimatschule gekoppelt.

Die subjektiven und individuellen Bewertungen des Auslandsschuldienstes sind allesamt positiv behaftet. Keine der Lehrpersonen bereut ihre Entscheidung ins Ausland zu gehen oder stellt negative Konsequenzen für sich fest. Positive Erlebnisse und Auswirkungen werden mit Schlüsselwörtern wie Bereicherung, Perspektivenreichtum, Horizonterweiterung, Chance, Kompetenzzuwachs (hier u. a. soziale, interkulturelle, fachliche, didaktische, organisatorische und sprachliche Kompetenzen), persönlichkeitsförderndes Arbeiten, berufsbezogene Lern- und Entwicklungsprozesse und Breitenqualifikationen, beschrieben.

Nur wenige der LehrerInnen möchten zurück nach Deutschland. Sie hegen aber die Prämisse, ihre Erfahrungen an der Heimatschule einzubringen und dadurch weitere Erkenntnisse in Deutschland zu gewinnen. Danach wollen sie erneut ins Ausland, in ein anders Land, an einer andere Schule. Andere Lehrkräfte wiederum haben sich dazu entschieden im Ausland zu bleiben. Als Schlussfolgerung kann hier festgehalten werden, dass bei allen Lehrpersonen nur eine Begegnung mit dem Komplex „Schule im Ausland“ ausgereicht hat, um sie gewissermaßen mit der Auslandsschularbeit ein Leben lang zu verbinden.

Da die ursprünglichen Ziele der Lehrkräfte realisiert wurden, formulieren sie neue Zielsetzungen (vgl. Heckhausen 2006, S. 281). Diese Ziele fallen sehr konträr aus: Die Verlängerung des Auslandsschuldienstes, der Wunsch eine höheren Position anzustreben, das Verfassen eines eigenen Buchs oder z. B. ein eigenes Haus am Meer.

Die Einteilung der weiblichen und männlichen Berufskarriere, von Sikes, Measor und Woods (1991), kann nicht bei den Lehrkräften gelten gemacht werden. Die deutschen

AuslandslehrerInnen lassen sich nicht konkret in das Modell des Verlaufs der Berufskarriere einordnen. Teilweise passen Elemente aus den einzelnen Phasen in den beruflichen Verlauf der LehrerInnen, wie beispielsweise im ‚Dreißiger-Übergang‘ (28-33 Jahre) die Chance zu nutzen, Berufliches zu verändern. Als Krise wird die Phase aber nicht von den Lehrkräften angesehen. Sie nutzten diesen Zeitraum um ins Ausland zu gehen. Grundsätzlich gibt es keine Übereinstimmung mit dieser und der darauf folgenden Phase, in Hinblick auf die weibliche und männliche Differenzierung, was Karriere und Familie betrifft (vgl. Sikes u. a. 1985, zit. n. Schönknecht 1997, S. 15). Keine der Lehrerinnen hat sich aus ihrem Beruf zurückgezogen oder den Beruf aufgegeben, weil sie sich um die Familie kümmern wollte. Auch nach Terhart (vgl. Terhart 2001, S. 63) trifft das Modell in Bezug auf die Berufskarriere von Lehrerinnen, als empirischer Standardfall, nicht mehr zu. Frauen üben den Lehrerberuf nicht „nebenbei“ aus und sind trotz Familienarbeit motiviert zu arbeiten.

Die interviewten Lehrerinnen haben alle ihre beruflichen und familiären Ambitionen miteinander verknüpft (vgl. Siemers 2005, S. 281). „Frauen aktualisieren berufliche und familiäre Orientierungen in verschiedenen biographisch bedingten Variationen. Ihre Sozialisation bezieht sich auf Haus/Kind und zugleich auf Arbeit/Beruf“ (Heinz 1995, S. 61).

Diese Lehrerinnen verwirklichten ihre Lebensentwürfe in der Doppelorientierung auf Beruf und Familie (vgl. Siemers 2005, S. 289). Zwei der fünf weiblichen Lehrkräfte nehmen überdies eine hohe Position in ihrem Job ein. Dies zeigt einen Wandel in der traditionellen Frauenrolle. Geradlinige Lebenslaufmuster für Beruf und Familie, so wie sie vorwiegend bei Sikes, Measor und Woods (1991) dargestellt werden, sind bei den Lehrpersonen nicht präsent. Sie werden durch neue Lebenslaufkonzepte gelöst (vgl. Heinz 1995, S. 61ff.). Eine interviewte Lehrerin erwähnte sogar, dass ihr Mann immer zurückstecken muss, wenn sie eine berufliche Veränderung vornimmt. Das unterstreicht meine Hypothese über Männer- und Frauenrollen mit Blick auf die Berufskarriere.

8 Reflektion und Fazit

Als erstes möchte ich mich auf die Reichweite der Ergebnisse beziehen. An mehreren Stellen in der Arbeit wurde bereits betont, dass es sich um eine Fallstudie handelt und deshalb nicht allgemeingültige Aussagen getroffen werden können. Die Interviews wurden an zwei verschiedenen Schulen, allerdings in dem gleichen Bundesstaat durchgeführt. Somit sind ähnliche Lebensbedingungen für die Auslandslehrkräfte gegeben.

In den acht Fällen wurden dennoch maximale Variationen aufgezeigt, weil die Lehrkräfte nicht einem konkreten Schema zugeordnet werden konnten. Es können zwar generelle Tendenzen wie die grobe Einteilung der Lehrkräfte in Typen aufgezeigt werden, jedoch gelten diese nur im Bereich der Fallstudie. Dies wird an den Differenzen innerhalb eines Typs deutlich. Die Differenzen sind so individuell und können nicht als allgemeingültige Unterkategorie angesehen werden. Hinzu kommt, dass das Datenmaterial aus acht Interviews zu gering für eine weit greifende Theorie ausfällt. Aus forschungsökonomischen Gründen ist somit die Reichweite der Ergebnisse begrenzt. Die heuristischen Annahmen müssten durch eine breiter angelegte Studie überprüft werden.

Wesentlich größere Differenzen hätte es z. B. unter Einbeziehung von LehrerInnen gegeben, die in Krisengebieten tätig sind und eine ganz andere Perspektive mitbringen. Einige Ergebnisse, wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, können meiner Ansicht nach als fundierte Aussagen innerhalb der Forschungsarbeit fungieren. Das Ausland ist beispielsweise als Chance auf berufliche Weiterbildung, als persönlichkeitsfördernde Bereicherung und als Qualifizierungsmöglichkeit anzusehen. Elemente wie Horizonterweiterung und Kompetenzzuwachs, können, meiner Ansicht nach, generell für den Auslandsschuldienst geltend gemacht werden. Einige Aspekte sind so subjektiv und von der jeweiligen Lage der Individuen abhängig und können deshalb nicht verallgemeinert werden.

Beziehe ich mich auf die Subjektivität, sollte besonders in der qualitativen Forschung angemerkt werden, dass subjektive Entscheidungen, der forschenden Person oder der InterviewpartnerInnen, Auswirkungen auf die Aussagekraft einer empirischen Untersuchung haben. Ich nenne an dieser Stelle nur Beispiele, weil der Rahmen der Forschungsarbeit nicht überschritten werden soll.

Es ist anzumerken, dass alleine durch die subjektive Auswahl der Forschungsfrage nur ein Ausschnitt einer Thematik dargestellt wird. Dies wirkt sich zwingend auf die Reichweite der Theorie aus „Wenn die Entwicklung einer Theorie das Ziel der Untersuchung ist, wird durch diese Form der Auswahl deren Entwicklungsspielraum in einer wesentlichen Dimension eingeschränkt“ (Flick 1996, S. 81).

Die Richtung der Forschungsfrage ist größtenteils auf mein Interesse, auf die Leitfragen und das empirisch gewonnene Material, hier die Interviewtexte, zugeschnitten. Auch

die Interpretationen fügen sich dieser in gewisser Weise. „Durch die Rekonstruktion des Lebens unter einer spezifischen Fragestellung wird eine Version der jeweiligen Erfahrungen konstruiert und interpretiert“ (Flick 1996, S. 52). Außerdem sollte beachtet werden, dass in dieser Arbeit Konstruktionen von Wirklichkeit eine Grundlage darstellen. „Subjekte konstruieren über ihre Sicht auf ein bestimmtes Phänomen einen Ausschnitt ihrer Wirklichkeit“, deshalb ist Wirklichkeit in einer qualitativen Forschung nie vorgegeben, „sondern wird von unterschiedlichen Instanzen konstruiert“ (Flick 1996, S. 41). Die subjektiven Erzählungen in den Interviews sind meistens keine kürzlich erlebten Geschehnisse, sie sind ein Konstrukt von Erinnerungen und Reflexionen. Es kann nicht konkret festgestellt werden, ob die Antworten der Lehrkräfte ehrlich geäußert wurden. Dies hängt ferner mit dem Grad des Erinnerungsvermögens zusammen. An welche Dinge konnten sich die LehrerInnen noch genau erinnern? Welche Erlebnisse wurden ausgeschmückt? Anzumerken ist, dass ich den Eindruck, während der Interviews und während des Kontakts zu den einzelnen Lehrkräften, hatte, subjektive ehrliche und ungeschönte Antworten erhalten zu haben.

Im Bereich des methodischen Vorgehens der vorliegenden Arbeit, wird signifikant, dass es trotz teilweiser „zusammen geschnittener Methoden“ bzw. leichten Abwandlungen dieser, ein roter Faden in der Arbeit zu finden ist. In dieser empirischen Untersuchung wurde versucht, mit Hilfe von Vorannahmen und den gewonnenen Daten, eine Antwort auf die Forschungsfrage zu finden. Obwohl wissenschaftlich belegte Forschungen nicht existieren, konnte über die Beantwortung der Forschungsfrage hinaus, ein zweiter Schwerpunkt, identifiziert und belegt werden. Dieser beinhaltet den Vergleich zwischen Privatschule und öffentlicher Schule und zwischen verschiedenartigen Schulsystemen und Arbeitsbedingungen. Alle Lehrkräfte haben immer wieder während des Interviews ausführlich über die Unterschiede von Auslandsschulen und deutschen Schule gesprochen. Dies ist so deutlich zu erkennen, dass somit die empirische Arbeit einen zweiten Schwerpunkt erhält.

Zuerst sollten nur zwei der kontrastreichsten Fälle analysiert und miteinander verglichen werden, so dass nach Flick (vgl. Flick 1996, S. 87) die maximale Variation im Sample präsentiert wird. Nachdem ich mir die Interviews erneut angehört hatte, wurde mir bewusst, dass alle acht Interviews eine eigne Richtung, besondere Feinheiten und subjektive Sichtweisen aufzeigen, die ich in die Forschung integrieren wollte. Blickt man auf das Ergebnis der Arbeit, war diese Entscheidung die richtige. Es wurden verschiedene Facetten der Auslandsschularbeit durch die persönlichen Erzählungen erforscht und dadurch die Thematik aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet.

Das Heranziehen weiterer theoretischer und empirischer Wissensbestände, aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen im Bereich der Fallstudien nach Kiper (vgl. Kiper 2003, S. 187), hat sich für diese Arbeit als angemessen erwiesen. Durch die Tatsache, dass das Interview kein reines Leitfadenterview war und biographische bzw. narrative Elemente

beinhaltet hat, war es sinnvoll, biographische Ansätze zu wählen, die sich auf berufliche Lebensläufe und den Lehrerberuf beziehen. Die soziologische Herangehensweise von Heinz (1995) geht allgemein auf die berufliche Sozialisation von Menschen ein. Auch wenn die Studie zeitlich zurückliegt, konnte ich wichtige Elemente herausfiltern und auf die Berufsbio-graphie interviewten Lehrkräfte anwenden. Aus der Pädagogik wurde die Studie von Sikes, Measor und Woods (1991) verwendet, weil sie sich mit der Berufskarriere und dessen Verlauf von Lehrerinnen und Lehrern beschäftigt. In Verbindung mit Professionsmotiven und Qualifizierungsprogressionen, wollte ich herausfinden, ob die Ergebnisse der Studie gegenwärtig noch tragbar sind und ob sich Auslandslehrkräfte von den beschriebenen „normalen“ Lehrkräften unterscheiden. Hier wurden wichtige Erkenntnisse, besonders im Verlauf der weiblichen Berufskarriere gewonnen. Das Rubikon-Modell nach Heckhausen (2006) ist nicht nur in den Leitfadenfragen integriert worden, Handlungsverläufe der LehrerInnen können mit Hilfe dieses Modells aufgeschlüsselt und besser verstanden werden. Nicht bei allen Lehrkräften bin ich konkret auf die Phasen dieses Modells eingegangen. Nur wenn es sich anbot, habe ich dieses genutzt, um den Prozess von Abwägen – Planen – Handeln – Bewertung aufzudecken und anschaulich zu machen.

Grundsätzlich denke ich, dass es an manchen Stellen für die Leserin/den Leser verständlicher gewesen wäre, wenn ich mich nur auf eine konkrete Methode, ein konkretes Auswertungsverfahren bezogen hätte. Allerdings war die reine Umsetzung einer Methode für meine Forschungsarbeit nicht hilfreich. Viele der Methoden beziehen sich auf größer angelegte Untersuchungen und sind für geringere Datenmengen zu ausführlich. Durch das Anwenden vollständiger Methoden hätte ich den Rahmen der Masterarbeit überschritten.

Kritik kann an der Konstruktion und Durchführung des Interviews geübt werden. Da die meisten Lehrkräfte mir hauptsächlich vor Ort und gegen Ende meines Auslandsaufenthalts die Kooperation für das Interview zugesichert haben, konnte ich das Interview erst in Kalifornien erstellen. Es fehlte mir allerdings ausreichend Fachliteratur zum Thema Interviews. Für die Interviewgestaltung habe ich Materialien, welche im Seminar zur Thematik erarbeitet wurden und einige Informationen, die ich bereits zusammengetragen hatte, verwendet. Es wäre von Vorteil gewesen, einige Aspekte wie den Eingangsstimuli nach Angaben der Fachliteratur zu konstruieren. Zudem konnte ich bei einzelnen Interviews keine zeitlich entspannte Interviewsituation herstellen. Eine Lehrkraft erhielt während des Interviews die Nachricht, die Pausenaufsicht zu vertreten. Somit musste das Gespräch in zwei Hälften aufgegliedert werden. Aufgrund dessen habe ich in der zweiten Hälfte zwei Fragen erneut gestellt, da ich mir nicht mehr sicher war, ob und inwieweit diese schon beantwortet wurden. Auch war es Wunsch des Lehrers, die letzten Fragen zu wiederholen, um wieder in den Verlauf des Interviews einzusteigen. Viele Interviews fanden an einem normalen Schulalltag statt, deshalb waren kleine Störungen vorprogrammiert, die manchmal Unsicherheiten

hervorriefen. Beispielsweise habe ich mich versprochen oder den Bewerbungsweg für ADLK und OLK verwechselt. Dies hatte aber keinen Einfluss auf die Antworten der Lehrkräfte.

Die erste Lehrkraft wurde mit der Anrede „Du“ angesprochen, da ich einen persönlichen Kontakt zu dieser Person hatte. Zudem bemerkte ich erst später nach dem Interview, dass die erste Frage ausgelassen wurde. In Bezug auf die Anrede wechselte ich im Interview 7 von „Du“ auf „Sie“. Darüber hinaus habe ich mich nicht immer vollständig als Interviewer zurückgehalten. Manchmal kommentierte ich unbewusst die Aussagen oder zeigte ein zustimmendes Nicken. Dies sind Fehler, die einem geschulten Interviewer wahrscheinlich nicht passieren würden. Diese Fehler wirkten sich aber nicht negativ auf das Interview aus.

Vereinzelt habe ich mich zu sehr an den Leitfaden gehalten und infolgedessen den strategischen Fehler der „Leitfadenbürokratie“ (vgl. Hopf 1978, S. 101ff.) begangen. Nach Flick (Flick 1996, S. 97) gibt es grundsätzlich „keine eindeutige Festlegung des <richtigen> Interviewverhaltens in fokussierten (wie auch in anderen Leitfaden-) Interviews“, daneben hänge die „erfolgreiche Durchführung solcher Interviews von der situativen Kompetenz des Interviewers“ ab. Allerdings bleibt festzuhalten, dass Flick (vgl. Flick 1996, S. 113) oder Krieger (vgl. Krieger 2008, S. 48), ein Interviewtraining bzw. Probeinterviews für eine qualitative Forschung mit verbalen Daten notwendig ist. Meines Erachtens wäre es in einigen Interview-situationen, wie beschrieben, wertvoll gewesen, solch ein Training im Vorfeld absolviert zu haben.

Interessant wäre eine Analyse und Interpretation mit weiteren ForscherInnen gewesen, weil durch unterschiedliche Perspektiven und Ansichten auf das Material zusätzliche Ergebnisse möglich wären. Schmidt (vgl. Schmidt 2009, S. 453) rät bereits beim Codieren konsensual vorzugehen. Hier kodieren mindestens zwei ForscherInnen einen Fall. Aufgrund von begrenzten Ressourcen und dem Rahmen der Masterarbeit, war aber eine breitere Erfassung des Feldes mit mehreren forschenden Personen nicht möglich.

Schlussendlich wurde die Thematik dieser Arbeit ausführlich erläutert. Hypothesen in den Vorannahmen und während der Analyse konnten bestätigt oder falsifiziert werden, so dass am Ende eine Theorie in Bezug auf die Fragestellung und darüber hinaus generiert werden konnte. An vielen Stellen der Untersuchung hätte das Material weiter erforscht werden können. Die Interviews beinhalten, über das Dargestellte hinaus, einige interessante Aussagen enthalten, die aber nicht im Rahmen der Masterarbeit analysiert werden konnten.

Die Beschäftigung mit der Forschungsfrage und vor allem der persönliche Kontakt zu den Auslandslehrkräften haben mich dazu ermutigt, später selbst einmal ins Ausland zu gehen. Für mich wäre es eine große Bereicherung, über die erste Begegnung mit den Schulen hinaus, einen Auslandsschuldienst zu absolvieren.

Die in der Arbeit noch unbeantworteten Fragen, sollten Themen weiterer Forschungsarbeiten sein. Ein Schritt in die richtige Richtung wäre gemacht, wenn die vorliegende Arbeit

Menschen dazu bringt, sich mit dieser Thematik auseinander zu setzen und ihr Interesse für „Deutsche Schulen und LehrerInnen im Ausland“ geweckt werden würde.

9 Literaturverzeichnis

Bericht 1998 der Bundesregierung zur Auswärtigen Kulturpolitik 1996/97. In: Deutscher Bundestag, 13. Wahlperiode, Drucksache 13/1999.

Boelitz, Otto: Wesen und Bedeutung der deutschen Auslandsschule. In: Boelitz, Otto/Südhoff, Hermann (Hg.): Die deutsche Auslandsschule. Beiträge zu ihrem Wesen und ihren Aufgaben. Langensalza, 1929, S. 1-16.

Bude, Heinz: Die Kunst des Interpretierens. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohltts enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009, S. 569-578.

Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. 3. durchgesehene Aufl. Opladen: Leske + Budrich 2003.

Flick, Uwe: Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohltts Enzyklopädie, 1996.

Flick, Uwe: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 6. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohltts Enzyklopädie, 2002.

Friedrichs, Jürgen: Methoden empirischer Sozialforschung. 12. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1984.

Fuchs, Walter: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1984.

Fuchs-Heinritz, Walter: Biographische Forschung. Eine Einführung in Praxis und Methoden. 3. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005.

GISSV: Erwartungen der Schulleiterin an ADLK an der GISSV auf Grundlage der Bindung der ADLK an die GISSV und die Bundesrepublik Deutschland. Kalifornien: GISSV, 6.10.2008.

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L.: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. New York: Adeline, 1967 (dt. Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern: Huber, 1998).

Glaser, Barney G./ Strauss, Anselm L.: Die Entdeckung gegenstands begründeter Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Forschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 91-112.

Hammer, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Deutsche Lehrer in aller Welt. Bd. 12. Verband deutscher Lehrer im Ausland. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990.

Hasselhorn, Marcus/Gold, Andreas: Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. 2. durchgesehene Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, 2009.

- Heckhausen, Jutta u. Heinz:** Motivation und Handeln. 3. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 2006.
- Hollensen, Jürgen:** An der Deutschen Schule in Madrid von 1939-1945. In: Deutsche Lehrer im Ausland. VDLIA. Nr.2, 56. Jahrgang, Mai 2009, S.173-178.
- Hopf, Christel:** Die Pseudo-Exploration – Überlegungen zur Technik qualitativer Interviews in der Sozialforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, Nr.7, 1978, S. 97-115.
- Hopf, Christel:** Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2004, S. 349-360.
- Jäger, Reinhold S./Petermann, Franz:** Psychologische Diagnostik: Ein Lehrbuch. 3. Aufl. Weinheim: Beltz, 1995.
- Kiper, Hanna:** Bildungspolitik (nicht nur) in Niedersachsen. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 2003.
- Kiper, Hanna/Meyer, Hilbert/Topsch, Wilhelm:** Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & Co. KG, 2002.
- KMK-Beschluss:** Nutzung der Auslandskontakte und Auslandserfahrungen der im Ausland tätigen und der aus dem Ausland zurückgekehrten Lehrkräfte. Vom 6.12.2001. In: Dokumentation der GEW-Sonnenberg-Tagung 2002, S. 156.
- Konrad, Klaus:** Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch. Bd. 4. 5. überarbeitete Aufl. Landau: Verlag Empirische Pädagogik e.V., 2007.
- Krieger, Claus:** Leitfaden-Interviews. In: Miethling, Wolf-Dietrich/Schierz, Matthias (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 2008, S. 45-63.
- Küsters, Ivonne:** Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Lamneck, Siegfried:** Qualitative Sozialforschung. Bd.1 Methodologie, 3. Aufl. München: Weinheim, 1995.
- Mayring, Philipp:** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. 5. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2002.
- Miethling, Wolf-Dietrich/Schierz, Matthias:** Einführung: Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. In: ebd. (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Sportpädagogik. Schorndorf: Hofmann-Verlag, 2008, S. 7-11.
- Naujok, Natalie:** Die Forschungspraxis in Untersuchungen zur sozialen Konstitution schulischen Lernens. In: Krummhauer, Görtz/Naujok, Natalie: Grundlagen und Beispiele Interpretativer Untersuchungsforschung. Qualitative Sozialforschung, Bd. 7, Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 61-73.

- Nohl, Arnd-Michael:** Interview und dokumentarische Methode. Anleitung für Forschungspraxis. 2. überarbeitete Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2008.
- Schmidt, Christiane:** Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe/Kardorff, Ernst von/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 7. Aufl. Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag, 2009, S. 447-456.
- Schönknecht, Gudrun:** Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag. Weinheim: Deutscher Studienverlag, 1997.
- Schütze, Fritz (a):** Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. Heft 13, 1983, S. 283-293.
- Schütze, Fritz (b):** Prozessstrukturen des Lebenslaufs. In: Matthes, J./Pfeifenberger, A./Stosberg, M. (Hg.): Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive. Nürnberg: Sozialwissenschaftliches Forschungszentrum, 1983, S. 67-156.
- Siemers, Barbara:** *Sabaticals* - Optionen der Lebensgestaltung jenseits des Berufsalltags. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH, 2005.
- Sikes, Patricia J./Measor, Lynda/Woods, Peter:** Berufsaufbahn und Identität im Lehrerberuf. In: Terhart, Ewald (Hrsg.): Unterrichten als Beruf. Neuere amerikanische und englische Arbeiten zur Berufskultur und Berufsbiographie von Lehrern und Lehrerinnen. Köln, Wien: Böhlau, 1991, S. 231-248.
- Strauss, Anselm Leonard:** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 2. Aufl. München: Wilhelm Fink Verlag, 1998.
- Terhart, Ewald:** Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte. Weinheim u. Basel: Beltz Verlag, 2001.
- Tiemann, Joachim:** Warum wird man Auslandslehrer? In: Hammer, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie. Deutsche Lehrer in aller Welt. Bd. 12. Verband deutscher Lehrer im Ausland. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, 1990, S. 268-277.
- Wagner, Richard:** Die Förderung der Auslandsschulen im Rahmen der Deutschen Kulturarbeit im Ausland. In: Schneider, Christian: Die deutsche Schule im Ausland. Heidelberg: Quelle und Meyer, 1969, S. 18-26.
- Werner, Harry:** Deutsche Schulen im Ausland. Werdegang und Gegenwart. Bd.1, Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag, 1988.
- Winter, Klaus:** Deutsche Schulen im Ausland : Grunddaten zu ihrer Geschichte und zum aktuellen Bestand, sowie praktische Hinweise für Studierende und LehrerInnen. Oldenburger Vor-Drucke Nr. 418. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, 2000.

Winter, Klaus: Ein Erfolgsmodell – Deutsche Schule im Ausland. In: Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.): Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis. 2. überarbeitete Aufl. Baden-Baden: Nomos, 2005, S. 171-183.

Internet-Quellen

GAIS (a): Internship. 2009. URL<<http://www.germanamericanschool.org/site/aboutus/careers/internship>>. Download vom 22.12.2009.

GAIS (b): School History (1988 to 2009). 2009. URL<<http://www.germanamericanschool.org/site/aboutus/schoolhistory>>. Download vom 22.12.2009.

GAIS (c): IB Programme. 2009. URL<<http://www.germanamericanschool.org/site/prospective/ib>>. Download vom 22.12.2009.

GAIS (d): Job Openings August 2010. 2009. URL<<http://www.germanamericanschool.org/site/aboutus/careers/jobopeningsaugust2010>>. Download vom 22.12.2009.

GISSV (a): Die Geschichte der GISSV. o.J. URL<<http://www.gissv.org/index.php?catID=465&navID=307&GOTO=1&LEVEL=3&PARENTID=307>>. Download vom 27.12.2009.

GISSV (b): Willkommen Welcome an der German International School of Silicon Valley. o.J. URL<<http://www.gissv.org/index.php?catID=306&navID=306&GOTO=1&LEVEL=2&PARENTID=0>>. Download vom 27.12.2009.

GISSV (c): Die GISSV im Überblick. o.J. URL<<http://www.gissv.org/index.php?catID=307&navID=307&GOTO=1&LEVEL=2&PARENTID=0>>. Download vom 27.12.2009.

GISSV (d): Das Bilinguale System in der Sekundarstufe. o.J. URL<<http://gissv.org/index.php?catID=426&navID=704&GOTO=1&LEVEL=4&PARENTID=423&style=426>>. Download vom 27.12.2009.

GISSV (e): Auf dem Weg zur Weiterentwicklung von Schulqualität. o.J. URL<<http://gissv.org/index.php?catID=588&navID=307&GOTO=1&LEVEL=3&PARENTID=307>>. Download vom 27.12.2009.

Gmeiner, Hermann: o.T. In: Bertram, Max: „Lehrer im Ausland. Fünfzig Jahre ‚Arbeitsgruppe Auslandslehrer‘ (AGAL) beim Hauptvorstand der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘. November 2006. URL<<http://www.gew.de/Binaries/Binary39246/50%20Jahre%20AGAL.pdf>>. Download vom 2.02.2010.

Goethe-Institut: Deutsch lehren: Fortbildung. 2010. URL<<http://www.goethe.de/lhr/frt/deindex.htm>>. Download vom 1.03.2010.

Goethe-Institut Deutschland. Konzept und Qualität. Unsere Qualität und Erfahrung für Ihren Erfolg. 2010. URL<<http://www.goethe.de/ins/de/ler/deindex.htm>>. Download vom 1.03.2010.

Hoffarth, Bettina: Interpretieren. 2005. URL<<http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Fakultaeten/Paedagogik/fobika/aqua/interpretationsregeln.html>>. Download vom 22.12.2009.

Krosa, Sandra: Prägende Lehrerlebnisse in anderen Kulturen sammeln. Lehrer im Ausland. 2010. URL<http://www.wdr.de/wissen/wdr_wissen/themen/schule_beruf/schule/artikel/lehrer_im_ausland/index.php5>. Download vom 04.01.2010.

Levecke, Bettina: „Empty Nest“ – wenn die Kinder das Haus verlassen...15.06.2009. URL<http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_1349.htm#top>. Download vom 10.02.2010.

Reiter, Lore: Tagung Sonnenberg. In: Bertram, Max: „Lehrer im Ausland. Fünfzig Jahre ‚Arbeitsgruppe Auslandslehrer‘ (AGAL) beim Hauptvorstand der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘. November 2006. URL<<http://www.gew.de/Binaries/Binary39246/50%20Jahre%20AGAL.pdf>>. Download vom 2.02.2010.

Thüringer Kultusministerium: Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Lehrer im Ausland. 29.07.2009. URL<<http://bildungsklick.de/pm/69263/hauptversammlung-des-verbandes-deutscher-lehrer-im-ausland/>>. Download vom 28.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (a): Auslandsdienstlehrkraft (ADLK). 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_1160540/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/ADLK/adlk-node.html?__nnn=true>. Download vom 15.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (b) : Bundesprogrammlehrkraft (BPLK). 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_389798/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/BPLK/bplk-node.html?__nnn=true>. Download vom 15.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (c): Einsatz von Landesprogrammlehrkräften. 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/nn_388358/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/Landesprogrammlehrkraefte/landesprogrammlehrkraefte-node.html?__nnn=true>. Download vom 21.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (d): Welche Stelle ist die richtige für mich? 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_389780/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/Bewerbungen/Stellen/node.html?__nnn=true>. Download vom 15.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (e): Bewerbung für eine Tätigkeit an Deutschen Auslandsschulen und schulischen Einrichtungen im Ausland. Auslandsdienstlehrkraft (ADLK), Schulleiterinnen und Schulleiter. 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_389798/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/ADLK/Info__ADLK,templated=raw,property=publicationFile.pdf/Info_ADLK.pdf>. Download vom 15.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (f): Bewerbung für eine Tätigkeit als Bundesprogrammlehrkraft (BPLK). 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_117/nn_389788/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/BPLK/Info__BPLK,templated=raw,property=publicationFile.pdf/Info_BPLK.pdf>. Download vom 16.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (g): Bewerbung für eine Tätigkeit als Ortskraft (OK) Ortslehrkräfte (OLK), Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter für Erziehung und Schulverwaltung. 2009. URL<
http://www.auslandsschulwesen.de/cln_091/nn_389780/Auslandsschulwesen/Bewerberinfor

mation/OLK/Info__Ortskraft,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Info_Ortskraft.pdf>. Download vom 16.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (h): Lehrer im Ausland Bewerber-Info. 2009. URL<http://www.auslandsschulwesen.de/nn_388358/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/Bewerbungen/Bewerberinfo,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Bewerberinfo.pdf>. Download vom 16.12.2009.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (i): Aufgaben und Zielsetzungen der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen. 2010. URL<http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_1480642/Auslandsschulwesen/DieZfA/node.html?__nnn=true>. Download vom 3.01.2010.

Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (j): Anlage 2: Zahlung und Zuwendung an Auslandsdienstlehrkräfte (ADLK). 2010. URL<http://www.auslandsschulwesen.de/cln_100/nn_389798/Auslandsschulwesen/Bewerberinformation/ADLK/Anlage__2__Zahlung-von-Zuwendungen,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/Anlage_2_Zahlung-von-Zuwendungen.pdf>. Download vom 3.01.2010.

WDA: Millionen Menschen lernen Deutsch. 2008-2009. URL<<http://www.auslandsschulen.org/schulen.html>>. Download vom 3.12.2009.

