



## HERAUSRAGENDE MASTERARBEITEN AM DISC

- FACHBEREICH ➤ Sozialwissenschaften
- STUDIENGANG ➤ Erwachsenenbildung
- MASTERARBEIT ➤

Interkulturalität und Rollenorientierungen von Migrantinnen als Herausforderung für  
 Lehrkräfte in Integrationskursen

AUTOR/IN ➤  
 Dr. Johanna Gronau

**Technische Universität Kaiserslautern**

Distance & Independent Studies Center

**Master-Fernstudiengang Erwachsenenbildung**

**Masterarbeit**

zum Thema

**Interkulturalität und Rollenorientierungen  
von Migrantinnen als Herausforderung für Lehrkräfte  
in Integrationskursen**

Eingereicht von: Dr. Johanna Gronau

Abgabedatum: 07.09.2018

# Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis .....	iv
Tabellenverzeichnis .....	iv
1. Einleitung.....	1
2. Kultur und Interkulturalität .....	3
2.1 Was ist Kultur? .....	3
2.1.1 Zum Kulturbegriff .....	3
2.1.2 Konzepte der Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität.....	6
2.1.3 Beschreibung und Klassifikation von Kulturen.....	7
2.2 Das Eigene und das Fremde.....	10
2.2.1 Fremdheit als sozial-konstruktivistische Perspektive.....	10
2.2.2 Stereotype Fremd- und Selbstbilder.....	10
2.3 Interkulturalität - neu gedacht! .....	12
3. Interkulturelle Bildung .....	13
3.1 Interkulturelle Kompetenz.....	13
3.1.1 Interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zur diskursiven Reflexivität.....	14
3.1.2 Listenmodelle und Strukturmodelle .....	14
3.1.3 Zwei-Ebenen-Modelle .....	16
3.2 Interkulturelles Lernen .....	17
3.2.1 Interkulturelles Lernen als stufenweiser Lernprozess .....	17
3.2.2 Interkulturelles Lernen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.....	19
3.2.3 Interkulturelles Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung .....	20
4. Integration durch Bildung .....	23
4.1 Deutschland als multikulturelle Migrationsgesellschaft .....	23
4.1.1 Ausländer, Migranten, Flüchtlinge: Begriffe und Begrifflichkeiten .....	23
4.1.2 Daten zum Einwanderungsland Deutschland.....	24
4.1.3 Bildung und Migration .....	25
4.1.4 Was bedeutet Integration? .....	26
4.2 Fokus: Migrantinnen – Bildung – Rollenorientierung.....	28

4.2.1 Datenlage zu Migrantinnen in Deutschland .....	28
4.2.2 Rollenbilder bei Menschen mit Migrationsgeschichte .....	29
5. Der Integrationskurs: Konzeption und Umsetzung .....	31
5.1 Förderung der Integration durch Integrationskurse .....	31
5.1.1 Interkulturalität und Wertevermittlung im Konzept zum allgemeinen Kurs ...	32
5.1.2 Interkulturalität und Wertevermittlung im Konzept zum Orientierungskurs...	35
5.2 Qualifikationen von Lehrkräften in Integrationskursen .....	38
6. Empirische Untersuchung .....	41
6.1 Verständnis von Kultur und Interkulturalität für die Empirie.....	41
6.2 Ablauf im Überblick .....	42
6.3 Datenerhebung.....	43
6.3.1 Erhebungsdesign Experteninterview mit Gesprächsleitfaden .....	43
6.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	44
6.3.3 Pilotierung und Anpassung des Interviewleitfadens .....	46
6.3.4 Sample: Auswahl der Interviewpartner .....	47
6.3.5 Ablauf der Befragung .....	48
6.3.6 Transkription .....	49
6.4 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe von QDA-Software .....	50
6.4.1 Codierregeln .....	51
6.4.2 Deduktives Entwickeln von Hauptkategorien und erster Codierprozess .....	51
6.4.3 Induktives Bestimmen von Subkategorien und zweiter Codierprozess .....	52
6.5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse .....	53
6.5.1 Interkulturelle Herausforderungen .....	53
6.5.2 Interkulturelle Handlungskompetenz .....	58
6.5.3 Kognitive Kompetenzen .....	60
6.5.4 Affektive interkulturelle Kompetenzen .....	63
6.5.5 Fortbildungen und Unterstützungsmaßnahmen .....	67
6.6 Methodendiskussion.....	69
7. Fazit.....	72

Quellenverzeichnis .....	75
Anhang .....	83

Eigenständigkeitserklärung

## **Abkürzungsverzeichnis**

AufenthG	Aufenthaltsgesetz
BAMF	Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
BNW	Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft
DAA	Deutsche Angestellten Gesellschaft
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
GER	Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprache
IntV	Integrationskursverordnung
LK	Lehrkraft bzw. Lehrkräfte
Min.	Minuten
TN	Teilnehmender bzw. Teilnehmende
UE	Unterrichtseinheit
VHS	Volkshochschule
ZQ	Zusatzqualifikation

## **Tabellenverzeichnis**

Tab. 1:	Auflistung interkultureller Kompetenzen (in Anlehnung an Bolten 2006, S. 63)
Tab. 2:	Persönliche Daten der Befragten (eigene Darstellung)
Tab. 3:	Kategoriensystem der Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)

# 1. Einleitung

„Deutschland ist ein Einwanderungsland!“ Dieser Befund, so banal er heute klingt, war noch zu Beginn des neuen Jahrtausends im gesellschaftlichen Diskurs stark umstritten. Vielfach wurde schlicht ignoriert, dass allein im letzten Jahrhundert Millionen Menschen nach Deutschland migriert sind. Damit wurde auch nicht wahrgenommen, dass mit der Zuwanderung die Herausforderung verbunden ist, die Menschen gut und dauerhaft in die Gesellschaft zu integrieren. Die zunehmende Anerkennung von Deutschland als Einwanderungsland führte schließlich zu einem Paradigmenwechsel. Es zeigte sich die Notwendigkeit für eine kohärente bundesweite Integrationspolitik und – als elementarer Teil davon – für ein konzeptionell fundiertes Angebot zum Erlernen der deutschen Sprache und zur Vermittlung grundlegender Werte. Nach mehrjähriger Debatte wurde schließlich zum 01. Januar 2005 der bundesweite Integrationskurs eingeführt.<sup>1</sup>

Seit seiner Einführung gilt der Integrationskurs als die wichtigste integrationspolitische Fördermaßnahme des Bundes für erwachsene Zuwanderer.<sup>2</sup> Integrationskurse werden vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) konzipiert und sind vorwiegend als Sprachkurs ausgerichtet. Zusätzlich enthalten sie ein obligatorisches Element „Orientierungskurs“, das laut bundesweitem Curriculum der Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands dienen soll. Die Lerninhalte dieses Moduls wurden insbesondere vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Debatten zu Kopftuch, Burka und sexuellen Übergriffen mehrfach überarbeitet und der Umfang deutlich erhöht. Zentrale Inhalte sind die Vermittlung von Werten wie Gleichberechtigung und Toleranz, um ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander zu fördern. Als übergeordnete Lernziele werden der Erwerb von interkultureller Kompetenz genannt und die Rollenorientierungen der Geschlechter thematisiert.<sup>3</sup>

Die Integrationskursgeschäftsstatistik von 2017 zeigt: Die Zahl der Integrationskurse ist mit dem Anstieg der Flüchtlingszahlen im Herbst 2015 erheblich ausgeweitet worden. Für die Kurse mussten innerhalb eines relativ kurzen Zeitraums Dozenten und Dozentinnen gewonnen werden. An die fachliche Qualifikation als Sprachlehrkraft werden hohe Ansprüche gestellt, in der Regel sind ein Studium Deutsch als Fremdsprache oder umfangreiche Zusatzqualifikationen erforderlich. Zu interkulturellen Kompetenzen sowie zur

---

<sup>1</sup> Vgl. BAMF (2015)

<sup>2</sup> Vgl. Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2018)

<sup>3</sup> Vgl. BAMF (2017b)

Lehrkompetenz in der Wertevermittlung werden jedoch keine Vorgaben gemacht. Die Statistik macht deutlich, warum die genannten Kompetenzen für Integrationskurslehrkräfte von zentraler Bedeutung sind: Im Jahr 2017 kamen ca. Zweidrittel der Kursteilnehmer aus Ländern des Nahen Ostens wie Syrien, Irak oder Afghanistan und damit aus Herkunftskulturen, die sich in zentralen Werten wie Gleichberechtigung von Mann und Frau oder Religionsfreiheit deutlich vom europäischen Raum unterscheiden. Ca. 75% der Teilnehmenden sind Erwachsene über 25 Jahre. Der Integrationskurs muss damit als Maßnahme der Erwachsenenbildung betrachtet werden, die die besonderen Bedingungen des Lernens Erwachsener zu berücksichtigen hat.<sup>4</sup>

In der vorliegenden Arbeit wird vor diesem Hintergrund mithilfe von Experteninterviews untersucht, wie Integrationskurslehrkräfte mit den oben angesprochenen Herausforderungen umgehen. In der medialen Diskussion um die „Flüchtlingskrise“ stehen oft junge, männliche Zuwanderer im Mittelpunkt. In dieser Arbeit wird der Blick auf die Arbeit mit den weiblichen Teilnehmerinnen gelenkt und als ein zentraler Aspekt der kulturellen Beheimatung deren Rollenorientierung thematisiert. Die Forschungsfrage der Arbeit lautet damit: Welche Herausforderungen sehen Integrationskurslehrkräfte für sich in der Lehre in Bezug auf Interkulturalität und Rollenorientierung der Teilnehmerinnen, insbesondere vor dem Hintergrund ihres Auftrags der Wertevermittlung? Welche interkulturellen Kompetenzen und welche Strategien setzen die Lehrkräfte ein, um den Herausforderungen zu begegnen?

Zur theoretischen Einbettung der empirischen Untersuchung wird in der Arbeit zunächst der Frage nachgegangen, was unter dem Begriff „Kultur“ und „Interkulturalität“ verstanden werden kann und wie interkulturelles Lernen verläuft. Anschließend wird dargelegt, wie Integration und Bildung zusammenhängen und die Lage der Migrantinnen vor diesem Hintergrund in den Fokus genommen. Im letzten Abschnitt der theoretischen Rahmung werden Aufbau, Inhalte und Ziele von Integrations- und Orientierungskurs dargelegt, insbesondere in den Themengebieten Interkulturalität und Wertevermittlung. Ausbildung und Qualifikation der Lehrkräfte werden thematisiert. Der zweite Hauptteil der Arbeit umfasst die Darstellung von Planung, Durchführung und Auswertung der Experteninterviews. Es wurden acht Integrationskurslehrkräfte mithilfe eines Gesprächsleitfadens befragt. Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet, transkribiert und anhand von Kategorien strukturiert ausgewertet. Die Auswertung erfolgte mithilfe der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse.<sup>5</sup>

---

<sup>4</sup> Vgl. BAMF (2018a)

<sup>5</sup> Vgl. Kuckartz, U. (2014)



## **2. Kultur und Interkulturalität**

### **2.1 Was ist Kultur?**

Wer sich mit interkulturellen Begegnungen auseinandersetzt, wird mit der Frage konfrontiert, was unter „Kultur“ überhaupt verstanden werden kann. Der Kulturbegriff findet in Alltag und wissenschaftlichen Zusammenhängen häufig Verwendung, die Bedeutung variiert jedoch im Rahmen unterschiedlicher Konzepte stark.

#### **2.1.1 Zum Kulturbegriff**

Bevor im Folgenden versucht wird, sich dem Kulturbegriff zu nähern, soll eine Einschätzung zweier Bildungswissenschaftler vorangeschickt werden. Ekkehard Nüssli merkt an, der Kulturbegriff sei seinem Wesen nach vage, unbestimmt und in ständiger Wandlung begriffen.<sup>6</sup> Dabei gehöre er vielleicht gerade wegen seiner Undeutlichkeit zu den wichtigsten Begriffen der Gegenwart.<sup>7</sup> Auch Jürgen Bolten betont: „Den“ allgemein gültigen Kulturbegriff gibt es nicht.“<sup>8</sup>

#### **Natur und Kultur**

Kultur lässt sich unter anderem durch Abgrenzung definieren, das gebräuchlichste Gegensatzpaar ist dabei Kultur und Natur. Laut Hans Jürgen Heringer sind die Gegensätze Natur und Kultur nicht leicht zu trennen. Auf den Menschen bezogen werde oft angeborenes Verhalten als natürlich bezeichnet, erworbenes jedoch als kulturell assoziiert. Heringer stellt heraus, dass das Natürliche in der Evolution entstanden und genetisch hinterlegt sei. Das Kulturelle werde jedoch erworben, es entstünde im gemeinsamen Handeln.<sup>9</sup> Bedeutsam wird die Differenzierung in Kultur und Natur u.a. in der Diskussion um Rollenzuschreibungen und gelebter Rolle von Mann und Frau.

#### **Enger vs. erweiterter Kulturbegriff**

Nach Heringer können im Kulturdiskurs zwei Aspekte beobachtet werden, die im Kontext der Interkulturalität zu beachten sind. Einerseits werde Kultur im Sinne von Hochkultur verstanden, die positiv konnotiert ist. Andererseits könne Kultur bei „Anderen“ auch negativ bewertet sein bzw. abgewertet werden.<sup>10</sup> Jürgen Bolten unterscheidet zwischen einem engen und einem erweiterten Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff stehe im Sinne Platons als Repräsentant des Schönen, Wahren und Guten und sei damit auf Kunst und

---

<sup>6</sup> Vgl. Nüssli (2017), S. 9

<sup>7</sup> Vgl. Nüssli (2017), S. 11

<sup>8</sup> Bolten, J. (2007a), S. 10

<sup>9</sup> Vgl. Heringer, H. J. (2014), S. 110

<sup>10</sup> Vgl. Heringer, H. J. (2014), S. 108f

Geisteskultur eingeengt. Von anderen Autoren wird dieser Kulturbegriff dementsprechend „intellektuell-ästhetischer Kulturbegriff“<sup>11</sup> genannt. Bolten kritisiert dieses Verständnis als Verengung, da er sich nur durch sein Gegenteil, die „Unkultur“ (der Masse) erhalten könne. In der Begegnung von Kulturen könne eine solche Sichtweise fatale Wirkungen entfalten. Die selbst bestimmte Hochkultur erhebe sich als Sehende und Wissende über andere Kulturen. Sie erweise sich zudem als außerordentlich starr und undynamisch, da sie sich vorwiegend auf Kulturklassiker beziehe. Bolten sieht die Gefahr, dass sich „entwickelte“ Kulturen auf diese Weise gegenüber „naiven“ Kulturen abgrenzen und als Lehrmeister gegenüber den Bedürftigen aufspielen.<sup>12</sup>

Der enge, hochkulturelle Kulturbegriff ist im heutigen Verständnis durchaus noch zu finden. Allerdings hat sich seit den 1960er Jahren ein erweiterter Kulturbegriff durchgesetzt, der vorwiegend lebensweltlich orientiert ist. Er umfasst *alle* Lebensäußerungen, Religion, Ethik, Recht, Technik, Bildungssysteme sowie materielle und immaterielle Produkte. Hans-Jürgen Lüsebrink spricht in diesem Zusammenhang vom „anthropologischen Kulturbegriff“<sup>13</sup>: Hier wird unter Kultur die Gesamtheit der kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Gesellschaft verstanden. Jürgen Bolten merkt an, dass der erweiterte Kulturbegriff eher integriere als ausgrenze, auf Wertungen verzichte und dass ihm eine historisch-dynamische Bedeutung zu eigen sei. Aus dieser Perspektive gilt: „Gesellschaft hat keine Kultur, Gesellschaft ist Kultur“.<sup>14</sup>

### **Geschlossene und offene Varianten des erweiterten Kulturbegriffs**

Nach Bolten ist zu beachten, dass der erweiterte Kulturbegriff, der sich auf Lebenswelten bezieht, weiterhin Konfliktpotential in sich tragen könne. Dies sei dann der Fall, wenn versucht werde, Kulturen auf ein bestimmtes Territorium einzugrenzen, wie es im nationalstaatlichen Kulturbegriff gebräuchlich sei. Die räumliche Ein- und Abgrenzung könne neben der Nation („Frankreich“) auch über Länderregionen („Europa“), über Sprachengemeinschaften („frankophon“) oder geistesgeschichtlich erfolgen („die islamische Welt“). Die genannten Beispiele zeigten, dass in einigen Anwendungskontexten sinnvolle Begrifflichkeiten zu Übergeneralisierungen führen können, die Differenzen innerhalb der genannten „Kulturräume“ ausblenden. Bolten betont, dass nichts desto trotz die Begrifflichkeiten Orientierung böten und schon aus diesem Grund kaum verzichtbar seien. Bei ihrer Verwendung solle man sich jedoch der Gefahr der Gleichmacherei

---

<sup>11</sup> Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 10

<sup>12</sup> Vgl. Bolten, J. (2007a), S. 12

<sup>13</sup> Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 11

<sup>14</sup> Bolten, J. (2007a), S. 13f

bewusst sein, die Kategorisierungen generell in sich bergen. Er konstatiert, dass Migrationsprozesse schon seit Jahrtausenden dazu geführt hätten, dass Lebenswelten nicht voneinander isoliert existieren, sondern sich gegenseitig beeinflussen. Aufgrund steigender Migrationsbewegungen und Globalisierungsprozesse habe dieser Einfluss in den letzten Jahrhunderten stetig zugenommen. Damit stelle sich die Frage, wie vor diesem Hintergrund ein offener Kulturbegriff gedacht werden könne. Das einzelne Subjekt realisiere sich aktuell oftmals als vielseitige Identität ohne konkrete geographische Grenzen. Die Frage nach der kulturellen Zuordnung könne aufgrund wechselnder Gruppenzugehörigkeiten (unterschiedliche Arbeitsplätze, mehrere Partnerschaften u.a.) nur noch pluralistisch und prozessual beantwortet werden. Bolten nennt diese Eigenschaft „kohäsiv“, was ein Andocken und Ablösen von kulturellen Kontexten beschreibt.<sup>15</sup>

### **Definitionen von Kultur: Angebote**

Kritisch ist anzumerken, dass die beschriebene, offene Perspektive auf Kultur das Verhalten einzelner, „supermobiler“ Weltbürger generalisiert und bestehende kulturelle Unterschiede zwischen Gruppen negiert. Um diese beschreiben zu können, haben Wissenschaftler aus ihrer Sicht geeignete Definitionen vorgeschlagen:

Geert Hofstede formuliert: „Kultur ist die kollektive Programmierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von einer anderen unterscheidet.“<sup>16</sup> Der Psychologe Alexander Thomas definiert: „Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Diese [...] wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein für die sich in der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen spezifisches Handlungsfeld und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.“<sup>17</sup> Ähnlich sieht es Christoph Barmeyer: „Kultur ist erlerntes Orientierungs- und Referenzsystem von Werten, Praktiken und Artefakten, das von Angehörigen einer bestimmten Gruppe oder Gesellschaft kollektiv gelebt und tradiert wird und sie von Angehörigen anderer Gruppen und Gesellschaften unterscheidet.“<sup>18</sup>

---

<sup>15</sup> Vgl. Bolten, J. (2007a), S. 10-19

<sup>16</sup> Hofstede, G. (1993), S. 19

<sup>17</sup> Thomas, A. (1993), S. 380

<sup>18</sup> Barmeyer, C. (2012), S. 95

## 2.1.2 Konzepte der Interkulturalität – Multikulturalität – Transkulturalität

### Interkulturalität

Wie bereits im Konzept des offenen Kulturbegriffes nach Jürgen Bolten angesprochen, ist der Mensch seit Jahrtausenden als Individuum und als Gruppe regelmäßig in Kontakt zu anderen Kulturen getreten. Dieser Umstand hat sich aufgrund erhöhter Mobilität der Gesellschaft und umfassender Verfügbarkeit digitaler Medieninhalte im letzten Jahrhundert massiv verstärkt. Mit dem Anstieg stellt sich auch vermehrt die Frage nach den wechselseitigen Beeinflussungen in der Kulturbegegnung. Nach Christoph Barmeyer ereignet sich im Kontakt von Kulturen „ein gegenseitiger Prozess des Austausches, der Interaktion, der Verständigung, der Interpretation, der Konstruktion, aber auch der Überraschung und der Irritation, ebenso der Selbstvergewisserung, der Deformation, der Erweiterung und des Wandels [...]“<sup>19</sup> Im Kontakt entstünde ein vielseitiger Austauschprozess und damit etwas völlig Neues. Die Personen handelten Kommunikations- und Verhaltensregeln neu aus und agierten anders als in intrakulturellen Begegnungen.

Der Begriff „Interkulturalität“ betrifft dabei nach Hans-Jürgen Lüsebrink alle Phänomene, die aus der Begegnung unterschiedlicher Kulturen entstehen. Interkulturalität könne sich auch in Kleidung (Afrolook), Musik (Reggae) oder Architektur (spanisch-maurischer Stil) äußern.<sup>20</sup> Die spezifische Form der Veränderung wird laut Astrid Erll und Marion Gymnich auch als Hybridität bezeichnet. Hybriditäten müssten dynamisch verstanden werden und seien meist Resultat interkultureller Kommunikation. Interkulturalität bezeichne damit eine kollektive Konstruktion von Wirklichkeit.<sup>21</sup> Jürgen Bolten betont, Interkulturen werden permanent neu erzeugt. Im Kontakt von Kultur A und B entstünde etwas Drittes, eine „Zwischen-Welt“ C, die weder der Lebenswelt A noch der Lebenswelt B vollkommen entspreche. Es handele sich dabei um einen Prozess, der eine vollständig neue Qualität entstehen ließe, die für sich weder A noch B erzielt hätten. Die interkulturelle Perspektive ermögliche es, das Neuentstandene zu erkennen und schätzen zu lernen.<sup>22</sup>

### Multikulturalität und Transkulturalität

Alf Mintzel merkt an: Der Begriff **Multikulturalität** ist älter als der Begriff Interkulturalität: Er entstand in den 1940er Jahren in den USA und wurde 1964/65 auf die Situation in Kanada übertragen. Der Begriff bezeichne das Nebeneinander von verschiedenen Kulturen innerhalb eines sozialen Systems, oftmals einer Nation. Die Kulturen lebten in mehr oder weniger friedlicher Koexistenz, die auch ein integriertes Miteinander nicht

---

<sup>19</sup> Barmeyer, C. (2012), S. 81

<sup>20</sup> Vgl. Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 15

<sup>21</sup> Vgl. Erll, A., Gymnich, M. (2017), S. 19

<sup>22</sup> Vgl. Bolten, J. (2007a), S. 22

ausschließt. Multikulturalität ist nach Mintzel ein „sozio-kulturelles Charakteristikum einer Gesellschaft, ihre vielfältige kulturelle Differenziertheit, worauf diese Multikulturalität auch immer beruhen mag.“<sup>23</sup> Laut Hans-Jürgen Lüsebrink lassen sich drei verschiedene Modelle multikultureller Gesellschaften unterscheiden: Das assimilatorische Modell, das auf die möglichst schnelle und vollständige kulturelle Anpassung von Minderheitskulturen ausgerichtet ist; das Apartheid-Modell, das wie in vielen kolonialen Gesellschaften auf eine strikte Trennung der kulturellen Minderheiten abzielt und Differenz und ethnische Rangordnungen fördert sowie das polyzentrische Modell, das sich durch eine grundsätzliche Gleichberechtigung der nebeneinander existierenden Kulturen ohne kulturelles Zentrum und ohne hegemoniale Mehrheit auszeichnet (Beispiele: Kanada, Schweiz).<sup>24</sup>

Das Konzept der **Transkulturalität** nach Wolfgang Welsch bezeichnet ein hochmodernes Phänomen. Es sei durch zunehmende Verflechtung von Kulturen gekennzeichnet, die durch hochgradige Pluralisierung entstanden sind. Nach dieser Vorstellung gibt es keine autonomen kulturellen Systeme mehr, die zueinander in Beziehung treten, weil sich die Differenz zwischen Eigen und Fremd aufgelöst habe. Transkulturalität stelle sich als Extrem dar, bei der nicht mehr entscheidbar ist, welche Kulturelemente woher stammen, und welche Grenzen zwischen Kulturen gezogen werden können.<sup>25</sup> Das Phänomen der Transkulturalität ist sicherlich von wachsender Bedeutung, stellt jedoch nur einen Ausschnitt möglicher kultureller Wechselwirkungen dar und berücksichtigt im Gegensatz zum interkulturellen Ansatz weniger das Hervorbringen von Neuem.

### **2.1.3 Beschreibung und Klassifikation von Kulturen**

Wenn man Kultur als mögliche Einflussgröße für das Denken, Fühlen und Handeln von Individuen untersucht, betrachtet man die Kultur nicht in ihrer gesamten Erscheinung. Vielmehr wird untersucht, welche Merkmale es im Einzelnen sind, die Kulturen charakterisieren. Es gibt eine Reihe von Beschreibungssystemen, die dieses zu leisten versuchen. Zwei vielfach beachtete Modelle werden im Folgenden vorgestellt.

#### **Kulturdimensionen (nach Hofstede)**

Geert Hofstede hat in umfangreichen empirischen Studien bei über 100.000 Mitarbeitern des IBM-Konzerns in mehr als 70 Ländern zentrale Werte erfasst, die er als „Kulturdimensionen“ bezeichnet. Er betrachtet Werte als den Kern kultureller Systeme. Aktuell

---

<sup>23</sup> Mintzel, A. (1997), S. 58

<sup>24</sup> Vgl. Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 18f

<sup>25</sup> Vgl. Welsch, W. (1995)

definiert Hofstede sechs Kulturdimensionen, die er mithilfe von Indexwerten länderspezifisch zuordnet: Machtdistanz, Individualismus/Kollektivismus, Maskulinität/Feminität, Unsicherheitsvermeidung, Lang-/Kurzzeitorientierung, Genuss/Zurückhaltung.<sup>26</sup> Das Modell wird in einigen der genannten Dimensionen beispielhaft vorgestellt.

**Machtdistanz** definiert Hofstede als „das Ausmaß, bis zu welchem die weniger mächtigen Mitglieder von Institutionen bzw. Organisationen eines Landes erwarten und akzeptieren, dass Macht ungleich verteilt ist“<sup>27</sup>. Autorität könne nur dort bestehen, wo Gefolgschaft existiert. Relevant sei das Thema Machtdistanz auch in Lehr-/Lernsituationen: In Ländern geringer Machtdistanz behandelten Schüler Lehrer eher wie ihresgleichen, Lehrer erwarteten von ihren Schülern Eigeninitiative. Die Qualität des Lernprozesses sei abhängig vom Austausch zwischen Schülern und Lehrern. Die Kulturdimension **Individualismus/Kollektivismus** zeigt nach Hofstede an, in welchem Ausmaß Kulturen die Autonomie des Individuums gegenüber den Gruppenzwängen eines Kollektivs valorisieren: Es geht um die Beziehung zwischen dem „Wir“ und dem „Ich“. Hier sei zu beobachten, dass der größte Teil der Menschheit in kollektivistischen Gesellschaften lebe, in denen das Interesse der Gruppe - in der Regel die Familie - dem des Individuums übergeordnet sei. Das „Wir“ der Familie könne je nach Kultur unterschiedlich weit gezogen werden. In kollektivistische Kulturen beziehe es sich auf die Großfamilie inklusive Großeltern, Onkel, Tanten und Cousins. Das Individuum schulde dem kollektiven „Wir“ Loyalität und stünde mit ihm in großer praktischer und psychologischer Abhängigkeit. Eine Minderheit der Menschheit lebe hingegen in individualistischen Gesellschaften, in denen das Interesse des Individuums Vorrang vor dem der Gruppe genießt. Grundsätzlich werde hier erwartet, dass jeder und jede sich allein versorgen könne. Die Kulturdimension **Maskulinität/Feminität** beschreibt Hofstede wie folgt: „Eine Gesellschaft beschreibt man als maskulin, wenn die Rollen der Geschlechter klar gegeneinander abgegrenzt sind. (...). Als feminin bezeichnet man eine Gesellschaft, wenn sich die Rollen der Geschlechter überschneiden.“<sup>28</sup> Nach Hofstede sind Rollenbilder vorwiegend kulturell bedingt und tief in der Geschichte der Länder verwurzelt. Sie werden im Ländervergleich durchaus unterschiedlich verstanden. Allerdings ließe sich ein gemeinsamer Trend feststellen: Männer gelten als leistungs- und wettbewerbsorientiert, bestimmt im Auftreten und emotional hart. Frauen gelten als häuslich, familienorientiert, sozial eingestellt und gefühlsbetont. Der Mann neige in diesem Verständnis dazu, im gesellschaftlichen Leben außerhalb des

---

<sup>26</sup> Vgl. Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2017)

<sup>27</sup> Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2017), S. 75

<sup>28</sup> Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2017), S. 159

Hauses zu dominieren.<sup>29</sup>

Hede Helfrich kritisiert, dass das Kulturverständnis nach Hofstede grundsätzlich über die Zugehörigkeit zu Nationen definiert werde: Kultur sei Nationalkultur. Zudem würden Eigenschaften von Kulturen als ein Status quo erfasst und es werde übersehen, welche Dynamik sie aufwiesen. Alle Daten entstammten einem industriellen Kontext und schlossen landwirtschaftlich geprägte Kulturen aus. Trotz vielfacher Kritik handele es sich bei seiner Forschung um den bisher umfangreichsten und ambitioniertesten Versuch kulturelle Spezifika zu erfassen, der international weiterhin viel Beachtung erfährt.<sup>30</sup>

### **Kulturstandards (nach Thomas)**

Alexander Thomas gilt als bekanntester deutscher Wissenschaftler auf dem Gebiet der Psychologie interkulturellen Handelns. Zentral für sein Konzept sind Werte, die er als Kulturstandards bezeichnet. Es handele sich um „von den Mitgliedern einer Kultur geteilte Normen, Werten, Überzeugungen, Einstellungen, Regeln etc. Sie geben den Menschen Orientierung für ihr eigenes Verhalten und ermöglichen ihnen zu entscheiden, welches Verhalten als normal, typisch oder noch akzeptabel anzusehen ist“<sup>31</sup>. Der Anspruch des Konzeptes liegt laut Patrick Kühnel weniger darin, kulturspezifische Kerngrößen quantitativ zu ermitteln. Vielmehr würden qualitative Prinzipien ermittelt, die den Angehörigen einer Kultur als Richtschnur dienen.<sup>32</sup> Thomas führte Interviews mit Menschen durch, die über langjährige Erfahrung in der interkulturellen Kommunikation verfügten. Auf diese Weise identifizierte er folgende deutsche Kulturstandards: Sachorientierung in der Kommunikation, Regelorientierung, Direktheit, interpersonale Distanzdifferenzierung, internalisierte Kontrolle, Zeitplanung, Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen, traditionelle Geschlechtsrollendifferenzierung. Effektives interkulturelles Handeln beruht nach Thomas auf der Kenntnis der fremden Kulturstandards, die durch interkulturelles Lernen vermittelt werden können.<sup>33</sup>

Kühnel sieht im Konzept der Kulturstandards die Gefahr, dass diese aufgrund ihrer konzeptuellen Weichheit vorschnell als Erklärungsmuster eingesetzt werden und in Stereotype abgeleitet werden können. Er betont jedoch die praktische Relevanz des Modells im Bereich von interkulturellen Testverfahren und Schulungen.<sup>34</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkov, M. (2017)

<sup>30</sup> Vgl. Helfrich, H. (2013), S. 75

<sup>31</sup> Thomas, A. (1991), S. 7

<sup>32</sup> Vgl. Kühnel, P. (2014), S. 59

<sup>33</sup> Vgl. Thomas, A. (2006a), S. 26f

<sup>34</sup> Vgl. Kühnel, P. (2014), S. 59

## 2.2 Das Eigene und das Fremde

Wer oder was gehört zur eigenen Kultur dazu und wer oder was nicht? Die Beschreibung von Kulturen führt unmittelbar zum Phänomen der Fremd- und Eigenbilder.

### 2.2.1 Fremdheit als sozial-konstruktivistische Perspektive

Nach Erol Yildiz werden wir bei der Beschreibung der Fremdheit regelmäßig mit zwei Deutungsmustern konfrontiert: Entweder werde Fremdheit als eine Eigenschaft von Dingen oder Personen betrachtet (normative Perspektive) oder als ein gesellschaftlich konstruiertes Phänomen (sozial-konstruktivistische Perspektive). Nach der ersten Position bedeute Fremdheit eine natürliche Kategorie. In der zweiten komme es primär auf soziale Prozesse und Kontexte an, in denen Fremdheit erst definiert wird.<sup>35</sup> Yildiz fordert im Umgang mit eingewanderten Minderheiten einen radikalen Perspektivenwechsel, der das Alltagsleben zum Ausgangspunkt aller Überlegungen macht und über diese Binnenperspektive Fremdheit und Normalität neu rekonstruiert.<sup>36</sup>

Die Selbstverständlichkeit, dass jeder von uns im Ausland selbst ein Ausländer ist, zeigt: Fremdheit „an sich“ ist nicht existent, sondern wird je nach Kontext anders definiert. Gerhard Maletzke betont: Fremdsein beruht auf Wechselseitigkeit. Er weist darauf hin, dass einerseits der Fremde in der Fremde die Menschen der Gastkultur als fremd erlebe. Zugleich sei er selbst für die Einheimischen ein Fremder, der nicht selten als „Eindringling“ und als potentielle Gefahr verstanden werde. Dieser Gefahr werde nicht selten mit Misstrauen und Ablehnung begegnet.<sup>37</sup>

Bedeutsam in diesem Zusammenhang ist auch das Wirken medialer Bilder. Tina Lachmayr kritisiert, dass Medien Migrantinnen vorwiegend als Kopftuch tragende Frauen darstellten, obwohl nur ca. 7% der Frauen dem religiös verwurzelten Milieu angehören. Tatsächlich unterscheide sich dieser Anteil nur unwesentlich vom Anteil der Frauen ohne Migrationshintergrund.<sup>38</sup>

### 2.2.2 Stereotype Fremd- und Selbstbilder

Bilder von dem, was als fremd angesehen wird, sind stets eng verknüpft mit individuellen oder kollektiven Identitätsbildern. Laut Hans Jürgen Lüsebrink handelt es sich um soziale Konstruktionen, die einerseits identitätsstiftend sind und gleichzeitig Ausgrenzung bewirken. Lüsebrink betont, in der Geschichte seien häufig *nationale* Feindbilder zu finden,

---

<sup>35</sup> Vgl. Yildiz, E. (2004), S. 145

<sup>36</sup> Vgl. Yildiz, E. (2004), S. 153f

<sup>37</sup> Vgl. Maltzke, G. (1996), S. 31

<sup>38</sup> Vgl. Lachmayr, T. (2015), S. 24



die im Umfeld von kriegerischen Auseinandersetzungen entstanden sind. So sei z.B. das französische Bild „des Deutschen“ stark von Kriegs- und Besatzungserfahrungen beeinflusst. Daneben gäbe es aber auch die Wahrnehmung von Deutschland als einem Land der Dichter und Denker, der Gelehrten und Wissenschaftler. Das Beispiel zeige: Fremdbilder seien kollektive Wahrnehmungsmuster, die wiederum gegen ein Kollektiv gerichtet sind (oder dieses romantisieren). Gleichzeitig entstünden sie aus einer direkten Begegnung von Individuen, aus Situationen der Konfrontation mit dem Anderen.<sup>39</sup>

Lüsebrink erkennt: Fremdbilder enthalten auch Aussagen über sich selbst. Mit negativen Fremdbildern (Heterostereotype) verknüpften sich meist positive Selbstbilder (Autostereotype). Bei Stereotypen handele es sich um reduktionistische Ordnungsraster, die sich oft in formelhaften Wendungen äußern („der fleißige Deutsche, „der faule Pole“). Vorurteile gingen über eine Reduktion der Wirklichkeitskomplexität hinaus und enthielten negative Bewertungen. Sie könnten sich auch in komplexen Erzählformen und Argumentationsstrukturen (z.B. über „die Juden“) finden.<sup>40</sup>

Die Entstehung von Stereotypen beschreibt Hans Jürgen Heringer als allgemeines Wahrnehmungsprinzip: Auf die Kategorisierung folge die Selektion (einmal ist keinmal), die Generalisierung (zweimal ist immer) und schließlich durch Wiederholen und Versteinerung die Stereotypisierung. Er betont, stereotypes Denken sei Bestandteil jeder Erkenntnis. Es entstehe zwangsläufig und nicht aus Unbedachtheit oder Dummheit.<sup>41</sup>

Stereotype und Vorurteile halten sich oft hartnäckig. Der Psychologe Alexander Thomas hat sich intensiv mit deren Funktion befasst und folgert aus ihrer Omnipräsenz, dass sie für den Menschen eine wichtige Bedeutung haben. Sie hätten Orientierungsfunktion in einer komplexen sozialen Umwelt, dienten der schnellen Anpassung an neue Lebensbedingungen, wehrten Schuldgefühle ab, dienten der Selbstdarstellung als Wissende, förderten den Zusammenhalt in der Gruppe und unterstützten die Verhaltenssteuerung gegenüber Personen. Sie befriedigten damit in hohem Maße zentrale Bedürfnisse der Menschen und gäben Handlungssicherheit. Allerdings erwiesen sich Stereotype und Vorurteile regelmäßig als großes Hindernis in der interkulturellen Begegnung. Eine Vielzahl von Konzepten versuche, Maßnahmen zu benennen, um diese abzubauen. Thomas kritisiert, dass es allerdings kaum konkrete Handlungsanweisungen für die Praxis gäbe, um effektiv Diskriminierungen und Vorurteile zu vermindern.<sup>42</sup>

---

<sup>39</sup> Vgl. Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 95f

<sup>40</sup> Vgl. Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 105

<sup>41</sup> Vgl. Heringer, H. J. (2014), S. 208

<sup>42</sup> Vgl. Thomas, A. (2006b)

### 2.3 Interkulturalität - neu gedacht!

Jürgen Bolten merkt im Jahr 2016 an: Der interkulturelle Diskurs ist in den letzten Jahren neu in Bewegung geraten. Es habe sich gezeigt, dass an den Umgang mit dem Thema Kultur und Interkulturalität aktuell drei Anforderungen herangetragen werden: Er müsse theoretisch fundiert, interdisziplinär anschlussfähig und gleichzeitig praxistauglich übertragen werden. Interkulturalität müsse neu gedacht werden!<sup>43</sup>

Sabine Aydt betont vor diesem Hintergrund, dass Kultur und Interkulturalität zunächst abstrakte Begriffe seien. Wer von Kultur spricht, bezeichne nicht etwas Evidentes, sondern erschaffe selbst Vorstellungen, z.B. den Gedanken, dass bestimmte Merkmale zusammengenommen eine Kultur ausmachen. In der interkulturellen Theorie sei es zwar notwendig, den Begriff „Kultur“ zu verwenden, allerdings scheitere regelmäßig der Versuch einer vollständigen Erklärung. Aydt schlägt daher einen anderen Ansatzpunkt vor: das Denken selbst als menschliche Erfahrung von Kultur. Aydt betont die Bedeutung des kulturellen Erlebens in konkreten, alltäglichen Situationen, insbesondere unter der Bedingung von Unsicherheit. Wenn dieses Erleben sich verbinde mit einem Neudenken, Andersdenken und Weiterdenken, könne die interkulturelle Begegnung gelingen.<sup>44</sup>

Ähnlich argumentiert Kirsten Nazarkiewicz. Sie regt an, dass - vor dem Hintergrund unzähliger gescheiterter Versuche Kultur zu definieren - das Denken über Kultur und die Reflexion eigener Denkmöglichkeiten zum Bezugspunkt kulturwissenschaftlichen Fragens werden solle. Ihrer Beobachtung nach sei Interkulturalität nicht mehr ein Nischenthema von Geschäftsleuten und Migranten, sondern komme in allen Bereichen gesellschaftlicher Realität zum Wirken. Nazarkiewicz schlägt vor, die neu zu denkende Interkulturalität „kulturreflexiv“ zu nennen. Ihr scheint es bedeutsam, eine Perspektivenvielfalt einzuüben, um die daraus folgenden Konsequenzen für Denken und Handeln im Blick zu haben. In diesem Zusammenhang sieht sie auch die Notwendigkeit einer systemisch-konstruktivistischen Herangehensweise an das Thema. Kultur sei aus konstruktivistischem Verständnis heraus ein Kommunikationssystem, das auf Selbst- und Fremdreferenzen sowie deren Beobachtung basiert. Wer über Kultur nachdenke, erkenne auch die vielfältigen kulturellen Einflüsse, die die eigene Identität ausmachen, und sei besser vor vorschnellen Zuordnungen und Stereotypisierungen gefeit.<sup>45</sup>

---

<sup>43</sup> Vgl. Bolten, J. (2016), S. 7

<sup>44</sup> Vgl. Aydt, S. (2016)

<sup>45</sup> Vgl. Nazarkiewicz, K. (2016)

### 3. Interkulturelle Bildung

In der durch zunehmende Individualisierung und Globalisierung gekennzeichneten Gesellschaft ist Bildung eine entscheidende Ressource, um den vielfältig wechselnden Herausforderungen begegnen zu können. Josef Freise betont: „Interkulturelle Bildung trägt der Tatsache Rechnung, dass unsere Gesellschaft durch Zuwanderung multiethnisch, multikulturell und multireligiös geprägt ist, und dass es darauf ankommt, in gegenseitiger Achtung zu leben.“<sup>46</sup> Sie könne dabei einen Beitrag dazu leisten, dass Diskriminierung abgebaut und Gleichberechtigung ermöglicht wird.

#### 3.1 Interkulturelle Kompetenz

Aufgrund wachsender Pluralität stellt sich die Frage nach angemessener Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten. Im Bestreben, diese durch die Entwicklung spezifischer Handlungsvermögen zu verstärken, ist der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“ zu einem Schlüsselbegriff geworden. Interkulturelle Kompetenz wird in vielen professionellen Bezügen, z.B. bei Sozialarbeitern, Lehrern, Polizisten, in Pflegeberufen oder im Management, explizit gefordert. Spezielle interkulturelle Trainings sollen diese besondere Kompetenz (oder sind es Kompetenzen?) einüben und entwickeln. In den bindenden Konzepten für die Durchführung der Integrationskurse findet sich interkulturelle Kompetenz sowohl als Anforderung an die Lehrkräfte als auch als übergeordnetes Lernziel für die Lernenden (vgl. hier Kapitel 5). An keiner Stelle wird jedoch erläutert, was in diesem Zusammenhang konkret darunter zu verstehen ist. Demnach wird davon ausgegangen, dass Wissen über interkulturelle Kompetenz zum Allgemeinwissen von Dozenten gehört und eindeutig zu verstehen ist. In diesem Kapitel soll gezeigt werden, dass dies durchaus nicht der Fall ist.

Als erste Annäherung an das Thema interkulturelle Kompetenz wird auf den Sozialpsychologe Alexander Thomas verwiesen, der folgende Definition anbietet: „Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren in Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen. Diese erfolgt im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung.“<sup>47</sup>

---

<sup>46</sup> Freise, J. (2006), S. 55

<sup>47</sup> Thomas, A. (2003), S. 143

### 3.1.1 Interkulturelle Kompetenz als Fähigkeit zur diskursiven Reflexivität

Neben dem Versuch, in wenigen Sätzen zu einer Definition zu gelangen, gibt es auch das Verständnis von interkultureller Kompetenz als umfassendes Konzept, das ausführlich zu beschreiben ist. Zwar gibt es kein einheitlich anerkanntes theoretisches Konstrukt, auf das allgemein zurückgegriffen wird. Aber es lassen sich zwei grundsätzlich verschiedene Denkrichtungen erkennen: Der eine Ansatz, vertreten z.B. durch Jürgen Bolten<sup>48</sup>, Georg Auernheimer<sup>49</sup> oder Paul Mecheril<sup>50</sup>, stellt die diskursive Reflexivität der Handelnden in der konkreten Situation in den Mittelpunkt. „Interkulturalität – neu gedacht!“ könnte damit auch hier als Motto gelten. Interkulturelle Kompetenz wird als selbstreflexive Haltung verstanden, die sich der Vorläufigkeit und Begrenztheit von Erfahrungen, Wissen und Handlungsmöglichkeiten bewusst ist und diese ständig neu überdenkt und weiterentwickelt. Nach diesem Verständnis müsse Reflexivität auch gegenüber Begriffen wie „Kultur“ oder „Herkunftskultur“ eingeübt werden. Spezielle Sonderkompetenzen seien nicht auszumachen, sondern interkulturelle Kompetenz komme im gesamten Handeln und Denken in aller Vorläufigkeit zum Ausdruck. Mecheril geht so weit, (spöttisch) von einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“<sup>51</sup> zu sprechen.

### 3.1.2 Listenmodelle und Strukturmodelle

Der zweite Ansatz arbeitet laut Bolten nach einem Modell, das versucht, sozial-kommunikative, fachlich-methodische und handlungsorientierte Teilkompetenzen detailliert aufzulisten. Bolten erkennt beim Vergleich entsprechender Listen einen relativ stabilen Merkmalskern, der u.a. die Eigenschaften Empathie, Ambiguitätstoleranz, reflektiertes Rollenverhalten, kulturelle Bewusstheit, Offenheit, Respekt für kulturelle Differenzen sowie Sensibilität in Interaktionen umfasse. Kritisch zu sehen sind nach Bolten solche Modelle vor allem aufgrund ihrer Beliebigkeit und Unabgeschlossenheit. Er konstatiert, dass in diesen Modellen interkulturelle Kompetenz additiv als Summe verschiedener Teilkompetenzen verstanden werde.<sup>52</sup>

Eine Abwandlung der Listenmodelle seien sogenannte Strukturmodelle, auf die seit Mitte der 90er Jahre zurückgegriffen werde. Der Unterschied zu den erstgenannten Modellen bestehe darin, dass die einzelnen Teilkompetenzen verschiedenen Dimensionen zugeordnet werden. Jürgen Bolten untergliedert in folgende Dimensionen:

---

<sup>48</sup> Vgl. Bolten, J. (2007a)

<sup>49</sup> Vgl. Auernheimer, G. (2013)

<sup>50</sup> Vgl. Mecheril, P. (2013)

<sup>51</sup> Mecheril, P. (2013), S. 25

<sup>52</sup> Vgl. Bolten, J. (2007b)

kognitive Dimension (interkulturelles Wissen), affektive Dimension (interkulturelle Sensibilität) und kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension (interkulturelle Handlungskompetenz).<sup>53</sup> Thomas Eppenstein differenziert ebenfalls in drei Kompetenzbereiche, untergliedert jedoch abweichend in Grundlagenwissen, persönliche und fachliche Kompetenzen und Einstellungen sowie Methoden und Fähigkeiten.<sup>54</sup>

<b>Affektive Dimension</b>	<b>Kognitive Dimension</b>	<b>Kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ambiguitätstoleranz</li> <li>- Frustrationstoleranz</li> <li>- Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion</li> <li>- Selbstvertrauen</li> <li>- Empathie, Rollendistanz</li> <li>- Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz</li> <li>- Geringer Ethnozentrismus</li> <li>- Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen</li> <li>- Interkulturelle Lernbereitschaft</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellung, sozialen Verhaltens- und Handlungsweisen</li> <li>- Verständnis fremdkultureller Handlungskontexte</li> <li>- Verständnis der Besonderheit interkultureller Kommunikationsprozesse</li> <li>- Metakommunikationsfähigkeit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kommunikationswille und Kommunikationsbereitschaft</li> <li>- Kommunikationsfähigkeit</li> <li>- Soziale Kompetenz (Beziehung und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)</li> <li>- Handlungskonsequenz: Bereitschaft, Einstellungen auch konsequent in Handlungen umzusetzen (sprachlich und außer sprachlich)</li> </ul>

**Tab. 1:** Auflistung interkultureller Kompetenzen (in Anlehnung an Bolten 2006, S. 63)

Nach Alexander Dauner weisen Strukturmodelle im Vergleich zu Listenmodellen eine höhere Systematik auf und ermöglichen es, einzelne Teilkompetenzen in einen übergeordneten Rahmen zu setzen, der Verbindungen und Abhängigkeiten verdeutlicht. Hier werde eher systemisch-prozessual gedacht. Dauner kritisiert, dass allerdings unklar bleibe, wie das Verhältnis der Komponenten untereinander beschaffen sei. Ferner bleibe unklar, ob es notwendig sei, (immer) über alle Kompetenzen zu verfügen oder ob dies situationsabhängig sei. Auch bleibe die Frage offen, ob eine Kompetenz aufgrund höherer Wertigkeit das Fehlen einer anderen Teilkompetenz kompensieren könne. Listen, gleich ob strukturiert oder unstrukturiert, zeigten nicht auf, wie das Zusammenspiel der Komponenten wirke.<sup>55</sup>

Vielfach ungeklärt bleibt bei derartigen Strukturmodellen außerdem der Unterschied

<sup>53</sup> Vgl. Bolten, J. (2006), S. 63

<sup>54</sup> Vgl. Eppenstein, T. (2015a), S. 42f

<sup>55</sup> Vgl. Dauner, A. (2011), S. 27f

zwischen allgemeiner (=eigenkultureller) und interkultureller Handlungskompetenz. Jürgen Bolten merkt an, dass interkulturelle Kompetenz sowohl eigen- als auch fremdkulturelle Kompetenz einschlieÙe. Während fremdkulturelle Kompetenz das Verstehen der Besonderheiten des jeweiligen "anderen" ermögliche, bestehe interkulturelle Kompetenz darin, handlungsfähige Synergien zwischen eigen- und fremdkulturellen Vorgehensweisen realisieren zu können. Nach diesem Verständnis handele es sich bei interkultureller Kompetenz nicht um einen eigenständigen Kompetenzbereich. Vielmehr unterscheide sie sich von allgemeiner (eigenkultureller) Handlungskompetenz vor allem durch die andere - interkulturelle - Beschaffenheit des Handlungsfeldes, auf das sie bezogen ist. Als ein unverzichtbares „Mehr“ gegenüber der allgemeinen (als eigenkultureller) Handlungskompetenz erwiesen sich jene Kenntnisse und Fähigkeiten, die den Transfer auf das interkulturelle Bezugsfeld ermöglichen. Dazu zähle vor allem die Fähigkeit, Differenzen zwischen eigen-, ziel- und interkulturellen Interaktionszusammenhängen reflektieren bzw. erklären sowie Synergiepotentiale erkennen und entfalten zu können.<sup>56</sup>

### **3.1.3 Zwei-Ebenen-Modelle**

Eine weitere Denkrichtung, vertreten durch Alexander Wick<sup>57</sup> und Alexander Dauner<sup>58</sup>, verbindet beide Ansätze, indem sie die Teilkompetenzen als Ressourcen auffasst, die erst durch eine ihnen übergeordnete Funktion der Selbstorganisation zur Wirkung kommen. Nur die übergeordnete Funktion wird in diesen Zwei-Ebenen-Modellen als interkulturelle Kompetenz verstanden. Diese sei in der Lage, die persönlichen affektiven, kognitiven und verhaltensbezogenen Ressourcen (respektive Teilkompetenzen) bei der ziel- und lösungsorientierten Auseinandersetzung mit definierten Lebenssituationen zu integrieren, zu organisieren und weiter zu entwickeln.

Unabhängig davon, welches Modell schlussendlich bevorzugt wird, zeigt sich: Es gibt keine spezifische interkulturelle Kompetenz, die als zusätzliches Merkmal zu den bereits bekannten Kompetenzen aus den Bereichen Persönlichkeit, Wissen und Verhalten hinzutritt und unabhängig von den anderen Kompetenzen wirksam wird. Interkulturelle Kompetenz setzt sich aus einer Vielzahl von persönlichen Merkmalen und Teilkompetenzen zusammen. Ob diese als Ressourcen bezeichnet werden oder Teilkompetenzen, ändert nichts an der Beobachtung. Reflexivität und Fähigkeit zur Selbstorganisation sind unabhängig vom Kompetenzmodell übergeordnete Merkmale, die strukturierend und steuernd wirken. Sie bilden damit eine Meta-Ebene der Kompetenz.

---

<sup>56</sup> Vgl. Bolten, J. (2007b), S. 28

<sup>57</sup> Vgl. Wick, A. (2011), S. 3f

<sup>58</sup> Vgl. Dauner, A. (2011)

Astrid Erll und Marion Gymnich fassen die Debatte wie folgt zusammen: „Tatsächlich spricht vieles dafür, interkulturelle Kompetenz als Transferleistung zu begreifen – als Fähigkeit, allgemeine persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen (kognitive, affektive, pragmatisch-kommunikative) auf interkulturelle Handlungskonzepte beziehen zu können.“<sup>59</sup>

### **3.2 Interkulturelles Lernen**

Interkulturelle Kompetenzen sind nicht per se vorhanden, sondern entstehen in Situationen der interkulturellen Begegnung. Sie entwickeln sich mit jeder Begegnung weiter. Interkulturelles Lernen kann mit gutem Recht dem lebenslangen Lernen zugeordnet werden. Nachdem zunächst vorwiegend Migranten und Migrantinnen mit der Forderung, interkulturelle Kompetenz zu erlernen, konfrontiert waren, weitet sich dieses Feld seit ca. Mitte der 90er Jahre. Dabei geht es einerseits um den institutionellen Rahmen: die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen, Behörden, Polizei, Arbeitsämtern oder Privatinstitutionen. Andererseits wird vermehrt aus dem Blickwinkel der Sozialen Arbeit (z.B. bei Georg Auernheimer<sup>60</sup>) die interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte, z.B. der Sozialarbeiterinnen, Lehrer und Erzieherinnen, thematisiert.

Interkulturelles Lernen kann als bewusster oder unterbewusster Prozess verstanden werden, durch den Personen mittels eines Perspektivwechsels zu einer neuen Sicht auf Situationen und Objekte gelangen. Alexander Thomas formuliert eine Definition, die auf sein Verständnis von Kultur zurückgreift: „Interkulturelles Lernen findet statt, wenn eine Person bestrebt ist, im Umgang mit fremden Menschen einer anderen Kultur deren spezifisches Orientierungssystem der Wahrnehmung, des Denkens, Wertens und Handelns zu verstehen, in das eigenkulturelle Orientierungssystem zu integrieren und auf ihr Denken und Handeln im fremdkulturelle Handlungsfeld anzuwenden. Interkulturelles Lernen bedingt neben dem Verstehen fremdkultureller Orientierungssysteme eine Reflexion des eigenkulturellen Orientierungssystems.“<sup>61</sup> Interkulturell lernen können damit alle Menschen, die bereit und motiviert sind für eine persönliche Öffnung.

#### **3.2.1 Interkulturelles Lernen als stufenweiser Lernprozess**

Interkulturelles Lernen kann laut Hans-Jürgen Lüsebrink sowohl in Bildungseinrichtungen als auch im Lebensumfeld stattfinden. Die Lebenserfahrung aufgrund von Reisen, Auslandsaufenthalten, aber auch aufgrund interkultureller Kontakte am Arbeitsplatz und

---

<sup>59</sup> Erll, A., Gymnich, M. (2017), S. 149

<sup>60</sup> Vgl. Auernheimer, G. (2013)

<sup>61</sup> Thomas, A. (1991), S. 189

in der Freizeit (wie z.B. in Sportvereinen) werde oft weniger in den Blick genommen als das Lernen in Einrichtungen. Er merkt an: „Interkulturelle Lebenserfahrung und ihre Verarbeitung stellen mit Abstand die wichtigsten Formen interkulturellen Lernens dar.“<sup>62</sup> Interkulturelles Lernen im engeren Sinne vollziehe sich in Bildungseinrichtungen unter pädagogischer Anleitung mit definierten Lernzielen.

Die Lernziele interkulturellen Lernens sind eng daran gebunden, wie Kultur verstanden wird. Georg Auernheimer betont, dass heute ein antiessentialistisches Verständnis von Kultur Konsens sei. Dabei werde Kultur nicht als ein statisches und hermetisch geschlossenes System begriffen, sondern als offen und dynamisch. Weiterhin sei Konsens, dass strukturelle Ungleichheiten, z.B. der Benachteiligung von Migranten, zu beachten seien. Die Anerkennung und Gleichwertigkeit von Kulturen seien heute allgemein anerkannte Grundprinzipien. Eine Festlegung der Interaktionspartner auf ethnische Zugehörigkeit werde abgelehnt. Schließlich werde die Selbstreflexion als primäres Lernziel benannt und eine Dialektik von Selbst- und Fremdverstehen als notwendig erachtet.<sup>63</sup>

Interkulturelles Lernen lässt sich als Prozess begreifen, der in Phasen sukzessiver Lernfortschritte verläuft. Es gibt mehrere Phasen- bzw. Stufenmodelle, die in ihren zentralen Punkten übereinstimmen. David S. Hoopes erkennt folgende sechs Stufen: 1. Ethnozentrismus, d.h. die überhöhte Wertschätzung der eigenen Kultur verbunden mit Ablehnung der Fremdkultur, 2. Aufmerksamkeit, d.h. die positive Hinwendung zu anderen Kulturen, 3. Verstehen, d.h. die Fähigkeit, Ausformungen einer anderen Kultur interpretieren zu können. 4. Akzeptanz, d.h. die Bereitschaft, kulturelle Unterschiede zu respektieren, 5. Wertschätzung, d.h. eine respektvolle Haltung gegenüber anderen Kulturen und deren Werten einzunehmen, 6. gezielte Annahme, d.h. Aneignung fremdkultureller Werte.<sup>64</sup>

Jedes Phasenmodell beschreibt mit den Fortschritten interkulturellen Lernens einen Zuwachs an interkultureller Kompetenz. Laut Lüsebrink legen die Modelle nahe, dass Stereotypen und Vorurteile gegenüber anderen Kulturen notwendig sein können, um eine Abfolgedynamik in Gang zu setzen. Die andere Kultur müsse erst als anders erkannt werden. Generalisierungen könnten auch als erste Form der Aufmerksamkeit verstanden werden, die in einem späteren Schritt zu einem besseren Verstehen führe. Interkulturelles Lernen erweise sich als Prozess, der eine Zeit der Erfahrung und Reflexion benötige.<sup>65</sup>

---

<sup>62</sup> Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 74

<sup>63</sup> Vgl. Auernheimer, G. (2007), S. 120f

<sup>64</sup> Vgl. Hoopes, D. S. (1981)

<sup>65</sup> Vgl. Lüsebrink, H.-J. (2012), S. 77



### 3.2.2 Interkulturelles Lernen in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Im Bereich der Schulpädagogik sind von Auernheimer umfangreiche Empfehlungen zum interkulturellen Lernen dargelegt worden.<sup>66</sup> Einige Ansätze wurden von ihm und weiteren Wissenschaftlern auf den Bereich der pädagogischen Professionalität in der Sozialarbeit und in der Lehrerausbildung ausgeweitet.<sup>67</sup>

Dorothea Bender-Szymanski untersucht die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz als Schlüsselqualifikation im (schulischen) Bildungswesen. Sie verweist auf den Beschluss der Kultusministerkonferenz<sup>68</sup>, der interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für alle Schüler bezeichne. Bender-Szymanski folgert, dass dieses impliziere, dass auch die Lehrkräfte über diese Kompetenz verfügen müssen. Sie analysiert in einer empirischen Untersuchung, welche Entwicklung Referendare und Referendarinnen durchmachen, die während ihrer Ausbildung mit interkulturellen Kontakten konfrontiert werden. Bender-Szymanski findet zwei unterschiedliche Modi der Verarbeitung von kulturbezogenen Erfahrungen vor. Der einen Gruppe gelänge es, mithilfe von Reflexionschleifen eine größere interkulturelle Performanz-Kompetenz umzusetzen. Diese Gruppe bewerte ihre Kulturerfahrung durchgehend als Bereicherung. Bei einer weiteren Gruppe dominierten Ängste und Frustrationen. Mitglieder dieser Gruppe entwickelten subjektive Theorien zu deterministischen Prägungen der Persönlichkeit und zu kulturellen Rollen, die nicht abgeworfen werden können. Dabei betonten sie die Unterschiedlichkeit der Kulturen. Bender-Szymanski merkt an, dass sich interkulturelle Kompetenz nicht von selbst einstelle. Es handele sich vielmehr um einen anstrengenden Entwicklungsprozess, der niemals ende und unterstützender Maßnahmen bedürfe.<sup>69</sup>

Ähnlich urteilt der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. Er bemängelt in seinem Bericht von 2016, dass angehende Lehrkräfte an den Universitäten sehr unterschiedlich auf ihre Aufgaben vorbereitet würden. In einigen Hochschulen würden angehende Lehrer weder verpflichtet noch hätten sie die Möglichkeit, sich im Umgang mit sprachlicher und kultureller Vielfalt zu qualifizieren. Auch die Lehrerfortbildung sei im Hinblick auf den Umgang mit kultureller Vielfalt als unzureichend einzustufen. Vor diesem Hintergrund fordert der Sachverständigenrat eine verpflichtende Grundausbildung, mehr wirksame Fortbildungen und eine Zentralisierung der Fortbildungsangebote.<sup>70</sup>

---

<sup>66</sup> Vgl. Auernheimer, G. (2007)

<sup>67</sup> Vgl. Auernheimer, G. (Hrsg.) (2013)

<sup>68</sup> Vgl. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013)

<sup>69</sup> Vgl. Bender-Szymanski, D. (2013)

<sup>70</sup> Vgl. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016)

### 3.2.3 Interkulturelles Lernen und Lehren in der Erwachsenenbildung

#### Die systemisch-konstruktivistische Perspektive

Aus systemisch-konstruktivistischer Sicht wurde sich mit dem Thema interkulturelle Erwachsenenbildung schon früh, nämlich Ende der 80er Jahre beschäftigt.<sup>71</sup> Rolf Arnold und Horst Siebert nähern sich dem Thema von einem sehr grundsätzlichen Denkansatz her. So betrachten sie die Problematik der interkulturellen Verständigung als Teil der Frage, ob Verständigung *überhaupt* möglich sei. Interkulturelle Kommunikation wird danach zum Spezialfall einer mehrdimensionalen Kommunikationstheorie, die Gründe für die Entstehung von Missverständnissen aufzudecken versucht. Sie betonen, dass es darauf ankäme, einen konstruktiven Umgang mit dem Normalfall „Missverständnis“ einzuüben. Nach ihrem Verständnis ist Erwachsenenbildung grundsätzlich interkulturelle Bildung. Sie empfehlen ein selbst- und kulturellexives Lernen, das den einzelnen in die Lage versetzt, Risiken der Verständigung sowie kulturelle Vorprägungen zu erkennen und sein eigenes Verhalten entsprechend zu steuern.<sup>72</sup>

Ekkehard Nuisl und Ewa Przybylska sprechen von kultureller Bildung, die zu einer Aneignung von Kultur führen kann.<sup>73</sup> Sie erkennen: Der Enkulturationsprozess ist Teil des Sozialisation und damit der Identitätsfindung. Er finde in der Regel informell und nicht intentional lebenslang statt, könne jedoch auch gefördert werden. Nuisl und Przybylska nehmen dabei Abstand von einer lernzielorientierten Kulturvermittlung und betonen den ergebnisoffenen Charakter des Lernprozesses. Für die Unterstützung der Kulturaneignung empfehlen sie eine Rückschau auf historische Aspekte von Kultur, auf das, was gegenwärtig geschaffen würde sowie auf die Zukunft, die kulturell zu gestalten sei.<sup>74</sup>

#### Ethisches Lernen und Wertevermittlung

Die Forderung nach wertorientierter Bildung ist in den letzten Jahrzehnten auch in der allgemeinen Erwachsenenbildung zu einem festen Bestandteil politischer und gesellschaftlicher Erwartungen an Bildungseinrichtungen geworden. Gerhard Kruij und Katja Winkler erkennen aktuell einen wachsenden Bedarf an ethischer Kompetenz, um nachhaltig zu individuell tragfähigen und sozial verträglichen Handlungsmaßstäben zu gelangen. Die Autoren beschreiben, dass Menschen in Deutschland sich in einer „Multioptiongesellschaft“ bewegen mit konkurrierenden Theorie- und Sinnwelten, die aufgrund ihrer Dynamik ständige neue Positionierungen erfordere.<sup>75</sup> Sie betonen: „Ohne Zweifel

---

<sup>71</sup> Vgl. Siebert, H. (1989)

<sup>72</sup> Vgl. Arnold, R., Siebert, H. (2006), S. 137f

<sup>73</sup> Vgl. Nuisl, E., Przybylska, E. (2017)

<sup>74</sup> Vgl. Nuisl, E., Przybylska, E. (2017), S. 209

<sup>75</sup> Vgl. Kruij, G., Winkler, K. (2010), S. 16f

ist die Moral eines der wichtigsten Integrationsfaktoren für menschliches Zusammenleben“.<sup>76</sup> Moralische Wahrnehmungs-, Reflexions- und Handlungsfähigkeiten müssten im Laufe des Lebens ständig weiterentwickelt werden, um im zunehmenden Wertpluralismus autonom entscheidungsfähig zu bleiben. Der erhöhte Bedarf an Ethik spiegele sich jedoch noch wenig im Bildungssystem wider, das sich nach wie vor stark auf die Vermittlung von Fachwissen konzentriere. Kruij und Winkler fordern hier eine Integration von Fachlichem und Moralischem im ethischen Lernen, das professionell von Pädagogen zu begleiten sei.<sup>77</sup>

Wie kann ethisches Lernen in erwachsenenbildnerischen Kontexten bewusst gefördert werden? Die Autoren empfehlen vier Schritte ethischen Lernens, die in Form eines diskursiv-kommunikativen Austauschprozesses zu gestalten sind: Entdecken, initiieren, begleiten und abschließen. Dabei sei zu beachten, dass der Umgang mit den Gefühlen, Hoffnungen, Erwartungen und unterschiedlichen Einstellungen der Teilnehmenden eine Herausforderung für die Arbeit der Pädagogen darstelle. Als notwendige Kompetenzen der Erwachsenenbildner werden von Kruij und Winkler insbesondere die Wahrnehmungskompetenz, die ethische Argumentationskompetenz, die sprachliche Sensibilität und die Moderationskompetenz herausgestellt. Sie betonen, dass die Entwicklung dieser Kompetenzen einen längeren Prozess erfordere, Phasen intensiver Reflexion, Räume zur Erprobung neuer Handlungsmöglichkeiten sowie einen kollegialen Austausch.<sup>78</sup>

### **Didaktische Umsetzung**

Nach Einschätzung der Autorin sind konstruktivistische Ansätze der Erwachsenenbildung gut geeignet, interkulturelles und ethisches Lernen zu fördern. So betont konstruktivistische Didaktik den Umstand, dass neues Wissen nur dort angreifen kann, wo bereits kognitive Strukturen angelegt sind und erkennt die autopoietische Determiniertheit des Subjektes. Horst Siebert erkennt, dass auch Kultur als eine Bedingtheit im Lerner seinen (interkulturellen) Lernprozess stark beeinflusst und vertritt die Vorstellung, dass Kultur ein individuelles und gesellschaftliches Konstrukt darstellt: „Jede/r ist ein autopoietisches System mit individuellen, einmaligen Wirklichkeitskonstrukten. Doch diese individuellen Weltansichten sind eingebettet in soziale Deutungsmuster und diese in kulturelle Traditionen.“<sup>79</sup> Nach Siebert ist interkulturelles Lernen Deutungslernen. Er benennt als Lernziel die Reflexion und Modifizierung der eigenen Konstrukte.<sup>80</sup>

---

<sup>76</sup> Kruij, G., Winkler, K. (2010), S. 15

<sup>77</sup> Vgl. Kruij, G., Winkler, K. (2010), S. 20

<sup>78</sup> Vgl. Kruij, G., Winkler, K. (2010)

<sup>79</sup> Siebert, H. (1998), S. 17

<sup>80</sup> Vgl. Siebert, H. (1998), S. 67

In der didaktischen Umsetzung der Kultur- und Wertevermittlung ist es nach Ansicht der Autorin sinnvoll, den Ansatz der Ermöglichungsdidaktik nach Rolf Arnold zu wählen. Diese erkennt die Selbsttätigkeit des Lernens und betont die Wirkungsoffenheit des Lehr-Lernprozesses. In der Lehre werden anschlussfähige Aneignungsmöglichkeiten eröffnet und die Begleitung autonomer Lernprozesse in den Mittelpunkt gestellt. Zentral ist hier, auf die Illusion einer linearen Vermittlungssicherheit zu verzichten.<sup>81</sup>

### **Das Lernen der Lehrenden in der Erwachsenenbildung**

Welche Aussagen finden sich zur konkreten Förderung von interkultureller Bildung bei Lehrpersonen in der Erwachsenenbildung? Ekkehard Nuisl und Horst Siebert weisen in einem Beitrag zum Lehren an der VHS ausdrücklich darauf hin, dass interkulturelle Kompetenzen von Erwachsenenbildnern vermehrt erwartet werden. Auch geben die Autoren Anregungen zur Reflexion transkultureller Aspekte des Lernprozesses im spezifischen Kursangebot. Weitergehende Empfehlungen für den Kompetenzerwerb geben die Autoren jedoch nicht.<sup>82</sup>

Nadja Bleil untersucht in ihrer Arbeit die Professionalität von Dozenten in der interkulturellen Trainingspraxis. Sie konstatiert, dass eine Vielfalt von Berufsgruppen (Soziologen, Politologen, Psychologen, Pädagogen, Betriebswirte, Lehrer und Sozialarbeiter) auf diesem Feld tätig sei. Die Lehrenden brächten Erfahrungen mit aus Auslandsaufenthalten, bikulturellen Ehen, einer multikulturellen Familie sowie persönliches Fachwissen. Sie hätten jedoch kaum Grundkenntnisse über Gruppendynamik, Lernprozesse oder Erwachsenenlernen. Vielmehr handele es sich in der Regel um Autodidakten, die aus ihrem persönlichen Erfahrungsschatz schöpfen. Bleil kritisiert, dass den meisten Lehrern das Grundwerkzeug eines (interkulturellen) Erwachsenenbildners fehle, insbesondere die didaktische Kompetenz. Sie fordert für professionelle Erwachsenenbildner eine mindestens mehrere Monate dauernde Ausbildung und die tatsächliche Beherrschung eines breiten Methodenspektrums. Nach Bleil besteht die Gefahr, dass Kurzfortbildungen (bis zu 14 Tage) zu einer Entprofessionalisierung im interkulturellen Feld der Erwachsenenbildung führen.<sup>83</sup>

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Feld der interkulturellen Erwachsenenbildung theoretisch aus systemisch-konstruktivistischer Sicht ausführlich bearbeitet wurde. Die Erkenntnisse und Einsichten konnten jedoch noch nicht in einem der Bedeutung des Themas angemessenen Umfang in der Praxis fruchtbar gemacht werden.

---

<sup>81</sup> Vgl. Arnold, R. (2012)

<sup>82</sup> Vgl. Nuisl, E., Siebert, H. (2013), S. 144f

<sup>83</sup> Vgl. Bleil, N. (2006), S. 101f

## 4. Integration durch Bildung

Im folgenden Kapitel soll betrachtet werden, welche Aspekte interkulturelle Begegnungen in Deutschland im Bildungsbereich aufweisen. Dazu werden zunächst die unterschiedlichen Bezeichnungen für Migranten erläutert und die aktuelle Zuwanderungssituation in Deutschland mit ihren Herausforderungen im Bildungsbereich betrachtet. Die Situation der Migrantinnen wird anschließend besonders in den Blick genommen und auf den Aspekt Rollenorientierung eingegangen.

### 4.1 Deutschland als multikulturelle Migrationsgesellschaft

Die Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind, bilden keine homogene Gruppe. Vielmehr handelt es sich um Personen, die aufgrund unterschiedlicher Motivationen nach Deutschland gekommen sind und höchst verschiedene kulturelle und soziale Hintergründe aufweisen.

#### 4.1.1 Ausländer, Migranten, Flüchtlinge: Begriffe und Begrifflichkeiten

Bei der Diskussion um Integration durch Bildung wird eine Vielzahl von Begriffen für die angesprochenen Gesellschaftsgruppen verwendet, die implizit auch mit Wertungen und kulturellen Zuschreibungen verbunden sein können. Die folgenden Erläuterungen sollen nicht als Definitionen verstanden werden, sondern darlegen, welche Gruppe im allgemeinen Sprachgebrauch mit der Bezeichnung gemeint ist.

Seit einigen Jahren wird weniger zwischen Deutschen und Ausländern, sondern häufig zwischen **Personen mit oder ohne Migrationshintergrund** unterschieden. Dieses rührt daher, dass in den letzten Jahrzehnten eine große Zahl von Ausländern die deutsche Staatsbürgerschaft erworben haben, dieses jedoch nicht automatisch in ihrer und in der Folgegeneration zur Auflösung der spezifischen Integrationsproblematik geführt hat. Dementsprechend werden Menschen, die selbst aus einem anderen Land nach Deutschland eingewandert sind (oder die einen Elternteil aufweisen, auf den diese Zuschreibung passt) als Personen mit Migrationshintergrund bezeichnet. Die Gruppe der **Ausländer und Ausländerinnen** stellt eine Teilgruppe der Menschen mit Migrationshintergrund dar, sie weisen eine andere als die deutsche Staatsbürgerschaft auf. Die Annahme der deutschen Staatsbürgerschaft macht sie rechtlich zu Deutschen, was eine unbeschränkte rechtliche Gleichbehandlung bedeutet. Der Begriff **Migranten und Migrantinnen** wird vorwiegend für diejenigen ausländischen Menschen angewendet, die sich nicht nur vorübergehend im deutschen Staatsgebiet aufhalten. Rechtlich und aufenthaltsrechtlich ist mit diesem Begriff kein Status verbunden. Einerseits werden damit

Menschen erfasst, die sich aufgrund eines Aufenthaltstitels rechtmäßig im Land aufhalten. Zu diesen kommen an sich ausreisepflichtige Ausländerinnen und Ausländer, die schon länger in Deutschland leben und deren Aufenthalt durch Duldung oder humanitäres Aufenthaltsrecht legalisiert wird.<sup>84</sup>

Als **Flüchtlinge** werden im allgemeinen Sprachgebrauch Ausländerinnen und Ausländer aus Nicht-EU-Staaten (Drittstaatsangehörige) bezeichnet, die zumeist irregulär, das heißt ohne gültiges Visum oder Aufenthaltstitel in das Bundesgebiet zum Zweck eines längeren oder dauerhaften Aufenthaltes eingereist sind. In vielen Fällen sind sie vor kriegerischen Auseinandersetzungen oder Verfolgungen, mitunter auch vor Armut, geflohen. In der Regel beantragen diese Gruppen in Deutschland Asyl nach dem Grundgesetz, so dass diese Menschen auch als **Asylbewerber** bezeichnet werden. Einem Teil dieser Gruppe wird nach Abschluss des Verfahrens auch Asyl gewährt. Einem weiteren Anteil wird aufgrund der Genfer Flüchtlingskonvention humanitärer Schutz oder nach EU-Richtlinie subsidiärer Schutz zugesprochen. Diese Menschen erhalten nach einer Zeit der Duldung eine befristete Aufenthaltserlaubnis. Als **Wirtschaftsflüchtlinge** werden diejenigen Personen – in der Regel abwertend - bezeichnet, die aus wirtschaftlichen Gründen nach Deutschland gekommen sind, sich hier um politisches Asyl bewerben, jedoch nach Asylgesetz keinen Anspruch darauf haben.<sup>85</sup>

#### 4.1.2 Daten zum Einwanderungsland Deutschland

Welche Veränderungen in der Bevölkerungsstruktur sind konkret zu beobachten? Im Jahr 2014 lebten 80,6 Millionen Menschen in Deutschland. Ein Fünftel der Bevölkerung wies einen Migrationshintergrund auf (16,6 Millionen).<sup>86</sup> Die Gesamtbevölkerung in Deutschland ist im Jahr 2017 auf knapp 82 Millionen Menschen angewachsen. Die Hauptursache für den Zuwachs der Bevölkerung war wie in den Vorjahren die Zuwanderung. Der Überschuss betrug ca. eine halbe Million Menschen allein im Jahr 2015. Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund ist dadurch bis 2017 auf über 19 Millionen angewachsen. Allein im Zeitraum von 2016 bis 2017 gab es einen Zuwachs von 4,4%. Rund 51% der Bevölkerung mit Migrationshintergrund waren Deutsche und etwa 49% Ausländerinnen beziehungsweise Ausländer.<sup>87</sup>

Nach Michael Krummacher ist festzuhalten: Deutschland ist schon lange eine multikulturelle Einwanderungsgesellschaft, deren soziales und kulturelles Gefüge sich

---

<sup>84</sup> Vgl. VBW -Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2016), S. 24f

<sup>85</sup> Vgl. VBW - Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (2016), S. 26

<sup>86</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt (2017), S. 39

<sup>87</sup> Vgl. Statistisches Bundesamt (2018)

stark verändert hat und weiter verändern wird. Aus demographischen Gründen (hohe Geburtenrate, hoher Anteil jüngerer Zugewanderter) und aufgrund von Neuzuwanderungen würden die Anteile der Bevölkerung mit Migrationshintergrund weiter wachsen. Die Herstellung von Chancengleichheit dieser Bevölkerungsgruppe sowie die Gestaltung eines friedlichen Zusammenlebens seien dabei die Leitziele der Integration.<sup>88</sup>

Aus der genannten Situation ergäben sich laut Krummacher für die Bundesrepublik zentrale Handlungsfelder der Migrations- und Integrationspolitik, die sich zunächst in gesetzlichen Grundlagen äußert: 1. Die Zuwanderungssteuerung und -Begrenzung, diese erfolgt vorwiegend über das Zuwanderungs- und Aufenthaltsgesetz. 2. Die Förderung und Steuerung der Einbürgerung im Rahmen des Staatsangehörigkeitsgesetzes. 3. Die Integrationsförderung vorwiegend in Form der Sprachförderung sowie 4. die Förderung des interkulturellen Zusammenlebens und der Schutz vor Diskriminierung. Letzteres beruht vorwiegend auf den allgemeinen Normen des Grundgesetzes, der Achtung der Menschenwürde nach Art. 1 GG, der freien Entfaltung der Persönlichkeit, der Diskriminierungsverbote, der Religions- und Meinungsfreiheit sowie des Gebotes der Gleichberechtigung von Mann und Frau.<sup>89</sup>

#### **4.1.3 Bildung und Migration**

Das Verhältnis von Migration und Bildung ist für die Bundesrepublik seit über einem halben Jahrhundert bedeutsam. Es war Schwerpunktthema des ersten Bildungsberichts des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2006 und wird im Bildungsbericht 2016<sup>90</sup> mit einer ausführlichen Analyse besonders hervorgehoben. Regelmäßig wurde in den Berichten aufgezeigt, dass in Deutschland lebende Menschen mit Migrationshintergrund unter ungünstigeren Bedingungen aufwachsen, leben und arbeiten als Menschen ohne Migrationshintergrund. Es gäbe einen deutlichen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft (z. B. Bildungsstand der Eltern, Beruf, Einkommen, Risikofaktoren) und Bildungserfolg im deutschen Bildungssystem. In Bezug auf die Kompetenzen existierten Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bereits im frühkindlichen Bereich, insbesondere bei den Wortschatzkompetenzen. Diese Unterschiede setzten sich im Schulbereich fort. Der Beherrschung der deutschen Sprache komme eine Schlüsselrolle für die Integration in das Bildungssystem und für die gesellschaftliche Teilhabe zu. Eltern ohne Migrationshintergrund verfügten durchschnittlich über höhere Bildungsabschlüsse als Eltern mit Migrationshintergrund. Bezüglich der Berufsausbildung

---

<sup>88</sup> Vgl. Krummacher, M. (2015), S. 76

<sup>89</sup> Vgl. Krummacher, M. (2015), S. 79f

<sup>90</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016)

sei besonders die starke Verengung des faktisch zugänglichen Berufsspektrums für Migranten auffällig. Disparitäten in der Ausbildung setzten sich auf dem Arbeitsmarkt fort. Die Differenz im Erwerbsstatus zwischen jungen Erwachsenen ohne und mit Migrationshintergrund erweise sich als beträchtlich. Entscheidenden Einfluss auf die Differenzen hätten vor allem zwei Merkmale: Geschlecht und Ausbildungsstand. Die Nichterwerbspersonenquote sei bei den jungen weiblichen Erwachsenen mit Migrationshintergrund mehr als doppelt so hoch wie bei denjenigen ohne Migrationshintergrund. Junge Frauen aus Staaten außerhalb des EU-28-Bereichs seien zu fast 40% nichterwerbstätig. Laut Bildungsbericht scheint es das Fortwirken kultureller Muster zu sein, das hier Unterschiede festschreibt. Aufgrund der Tatsache, dass die Mehrheit der aktuell Asylbegehrenden unter 25 Jahre alt ist, ergäbe sich jedoch auch ein hohes gesellschaftliches und ökonomisches Potential. Laut Bericht ist die Integration von zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden in die deutsche Gesellschaft aus humanitären, sozialen und ökonomischen Gründen unabdingbar. Der Bericht resümiert: „Die sprachliche Bildung bleibt dabei für die nächsten Jahre über alle Bildungsbereiche hinweg eine ebenso vordringliche wie kontinuierliche Aufgabe und erfordert in allen Bereichen verstärkte Anstrengungen sowie zusätzliche personelle Ressourcen.“<sup>91</sup>

Der aktuelle Bildungsbericht von 2018 macht deutlich: Die aufgezeigten Trends setzen sich fort, obwohl in Projekte für die Integration von Neuzugewanderten enorme Mittel geflossen sind. So hätten sich u.a. die Ausgaben für Integrationskurse von 244 Millionen Euro im Jahr 2014 auf 520 Millionen Euro im Jahr 2016 mehr als verdoppelt.<sup>92</sup>

#### **4.1.4 Was bedeutet Integration?**

Der Bildungsbericht des Bundesministeriums für Bildung und Forschung definiert sein Verständnis von Integration als „die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Leben“<sup>93</sup>. Thomas Eppenstein führt dazu an, dass Akteure im Bereich der Arbeit mit Migranten implizit oder explizit vor die Aufgabe gestellt sind, ihr Integrationsverständnis begrifflich und inhaltlich darzulegen. Er konstatiert, dass das Verständnis von Integration in der Alltagsdiskussion häufig auf die individuelle Leistung und Anstrengung der Migrantinnen und Migranten selbst abhebe. Integration werde als deren Bringschuld verstanden. Die Rede sei dann von „Integrationsfähigkeit“ oder von „Integrationsverweigerern“. Der Begriff „Integration“, so kritisiert Eppenstein, wird

---

<sup>91</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 206

<sup>92</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018)

<sup>93</sup> Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016), S. 161



eher als Containerbegriff verwendet, in dem sich eine Vielzahl von zuweilen sich einander widersprechenden Absichten, Erwartungen und Beschreibungen unterbringen lasse. Er spiegele damit kein einheitliches Konzept wider, sondern ein Bündel von Verhaltensweisen und politischer Programmatik. Dabei bestehe die normative Erwartung, Migranten sollten nicht in Parallelgesellschaften, sondern in der dominanten Kultur „Integration“ vollziehen. Diese Haltung verkenne die funktionalen Gewinne, die Migranten und Migrantinnen aus den Ressourcen ihrer Heimatkultur zur Alltags- und Lebensbewältigung ziehen. Der Begriff Integration werde insgesamt in unterschiedlicher Weise aufgefasst. Einmal ziele er auf eine Strategie der Aufnahmegesellschaft, die die vermeintliche Rückständigkeit der Migranten an die Normen der deutschen Gesellschaft angleichen solle. Zum anderen werde der Integrationsbegriff als eine zunehmende Teilhabe der Einwanderer an die verschiedenen Lebensbereiche verstanden. Integration werde damit einmal als ein Prozess, ein anderes Mal als ein Resultat angesehen, dass an bestimmte Kriterien geknüpft ist, z.B. an Sprachkenntnisse oder Berufstätigkeit. Aus wissenschaftlicher Sicht werde eine normative Integration aufgrund gemeinsamer Werte unterschieden von einer funktionalen Integration über wechselseitige Abhängigkeit, die aus einer Verschmelzung von Einzelpersonen und Gruppen ausgeht.<sup>94</sup>

In der Diskussion ist stark umstritten, ob die Kategorie der „Integration“ um die Begriffe der „Akkulturation“ und „Assimilation“ erweitert und ergänzt werden muss. Nach Harmut Esser wird unter Akkulturation das Erlernen kulturell vermittelter Verhaltensweisen und Orientierungen verstanden. Der Zustand der Integration sei dann erreicht, wenn sich Zuwanderer persönlich ausgeglichen oder in ihrer Bezugsgruppe anerkannt fühlen. Von Assimilation sei dann die Rede, wenn Handlungsweisen und Entscheidungsgrundlagen von Eingewanderten denen der Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft ähneln und sie institutionell eingebunden sind.<sup>95</sup>

Thomas Eppenstein beobachtet, dass unterschiedliche Akteure ihr Integrationsverständnis nach ihren spezifischen Zielen gewichten: Staatliche Instanzen begriffen Integration als politisch administrative Maßnahme unter dem Aspekt des „Forderns und Förderns“. Verbände, Kirchen und Initiativen deuteten Integration als umfassende Gleichberechtigung der Zugewanderten mit Einheimischen. Medien und politische Organisationen assoziierten den Begriff mit der Anpassungsleistung der Zuwanderer. Die Forschung suche und verwende Indikatoren, an denen sie Integrationserfolge oder Misserfolge zu messen

---

<sup>94</sup> Vgl. Eppenstein, T. (2015b), S. 195f

<sup>95</sup> Vgl. Esser, H. (1988), S. 245

sucht. Eppenstein resümiert, dass Integrationserwartungen und -strategien multiperspektivisch und im Dialog ausgehandelt werden sollten. Den unterschiedlichen Perspektiven der Einwanderungsgesellschaft sind nach Eppenstein die unterschiedlichen Integrationsvorstellungen der Immigranten aus ihrer eigenen Perspektive gegenüberzustellen und in dialogischen Prozessen zu bearbeiten. Dabei sei jedoch zu berücksichtigen, dass eine Machtbalance kaum herzustellen ist, sondern die Dominanz des Einwanderungslandes mehr oder weniger vorgegeben ist.<sup>96</sup>

## **4.2 Fokus: Migrantinnen – Bildung – Rollenorientierung**

Der Blick auf die große Zahl junger Männer, die seit 2015 nach Deutschland geflüchtet sind, dominiert regelmäßig die Diskussion um Integration. In der folgenden Analyse sollen die Frauen in den Mittelpunkt gestellt werden, deren Anteil in Integrationskursen laut Integrationskursgeschäftsstatistik im Jahr 2017 immerhin 43% ausmacht.<sup>97</sup>

### **4.2.1 Datenlage zu Migrantinnen in Deutschland**

Das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ hat sich mit der Situation der Migrantinnen in Deutschland auseinandergesetzt. Sabine Ferenschild fasst die aktuelle Datenlage wie folgt zusammen: In Deutschland liegt der Anteil der Frauen unter der ausländischen Bevölkerung bei knapp 50%. Von den hierzulande lebenden Migrantinnen stammten 77% aus einem anderen europäischen Land. Die Einwanderung von Frauen nach Deutschland sei damit primär europäisch geprägt. Mit Beginn der Flüchtlingskrise 2015 lasse sich eine deutliche Verschiebung durch die Neuzugewanderten feststellen. In den Jahren 2015-2017 kämen die meisten registrierten Asylbewerber aus Syrien, Irak und Afghanistan sowie aus weiteren Ländern des Nahen Ostens. Im Jahr 2015 stellten zunächst deutlich mehr Männer als Frauen einen Asylantrag, der Frauenanteil stiege im Jahr 2017 jedoch auf 40% an.<sup>98</sup>

Matthias Knuth beklagt in seinem Beitrag die fehlende Förderung bzw. die Fehlförderung geflüchteter Frauen. Er zitiert aus der IAB-BAMF-SOEP-Studie<sup>99</sup> aus dem Jahr 2016, eine jährliche Wiederholungsbefragung initiiert vom BAMF, die im Längsschnitt rund 4.500 Geflüchtete befragt. In dieser Studie wird festgestellt, dass es einen gravierenden Geschlechterunterschied gibt hinsichtlich der Berufserfahrungen im Herkunftsland, über die Männer zu 81%, Frauen aber nur zu 50% verfügen. Weiterhin sei der Anteil an

---

<sup>96</sup> Vgl. Eppenstein, T. (2015b), S. 204

<sup>97</sup> Vgl. BAMF (2018a)

<sup>98</sup> Vgl. Ferenschild, S. (2017), S. 6f

<sup>99</sup> Vgl. BAMF et al. (2016)

Männern mit guten Deutschkenntnissen zum Zeitpunkt der Befragung mit 23% höher als bei Frauen mit 15%. Aufgrund fehlender Kinderbetreuung verlaufe die Zunahme der Deutschkenntnisse mit der Aufenthaltsdauer bei den Frauen langsamer als bei den Männern. In der Gruppe der nichterwerbstätigen Geflüchteten gäben 87% Prozent der Frauen an, „sicher“ arbeiten zu wollen. Allerdings zeige sich in der Realität in Deutschland, dass geflüchtete Frauen eher in Deutschland vorgezeichneten Erwerbsmustern folgen und signifikant seltener eine sozialversicherungspflichtige Beschäftigung aufnehmen. Knuth resümiert, dass der Gender Gap unter geflüchteten Menschen bezüglich Sprache, Ausbildung und Erwerbstätigkeit größer wird anstatt zu schrumpfen. Als Gründe nennt er die Fehlförderung durch Jobcenter und Arbeitsagenturen und die mangelnde Kinderbetreuung. Er konstatiert: „Dieser Befund kontrastiert mit dem beliebten Diskurs, der den fehlenden Zugang der Frauen zu (...) Arbeit durch mitgebrachte kulturell-religiöse Prägungen erklären will.“<sup>100</sup>

#### **4.2.2 Rollenbilder bei Menschen mit Migrationsgeschichte**

Das Thema „Gender und Migration“ erfährt in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit - jedoch oft mit Klischees und Vorurteilen verbunden. Migrantinnen werden in Abbildungen in einen dunklen Mantel gewandt, mit Kopftuch und einer Vielzahl von Kleinkindern an der Hand dargestellt. Wissenschaftliche Studien zu dem Themengebiet können den gesellschaftlichen Diskurs versachlichen. In einer Untersuchung des Bundesministeriums für Migration und Flüchtlinge zu Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit wurden über 3000 Muslime und Christen aus dem Iran, aus der Türkei, aus Südosteuropa, Südasien, Nordafrika und dem Nahen Osten befragt. Es zeigte sich, dass Gleichberechtigung als universelles Menschenrecht unabhängig von Herkunft und Religion in beiden Gruppen einen festverankerten Wert bildet. Personen mit einer nicht in Deutschland erworbenen, sehr geringen formalen Bildungsqualifikation stimmten jedoch weniger häufig für eine Chancengleichheit von Mann und Frau. Klassische Rollenbilder, bei denen die Frau Haushalt und Familie versorgt, seien bei Muslimen deutlich stärker verbreitet als bei Christen. Bezüglich der gelebten Geschlechterrollen werde die Hausarbeit bei Christen wie bei Muslimen in hohem Maße traditionell aufgeteilt. Bei Eltern- und Familienaufgaben beteiligten sich in beiden Gruppen größtenteils beide Elternteile, muslimische Frauen seien jedoch häufiger allein für die Erziehung zuständig. Zwei Drittel der Muslime in einer Partnerschaft befänden sich in der Erwerbskonstellation „Mann Vollzeit – Frau geringfügig oder gar nicht erwerbstätig“. Dies entspräche jedoch ausdrücklich nicht den Wunschvorstellungen

---

<sup>100</sup> Knuth, M. (2017), S. 13

der Befragten. Die große Mehrheit der Muslime und Christen wünsche sich, dass beide Partner Vollzeit erwerbstätig sind. Die geringe Arbeitsmarktbeteiligung der muslimischen Frauen liege in der größeren Anzahl von Kindern unter 6 Jahren in ihren Haushalten begründet. In 10% der Partnerschaften der befragten Musliminnen entscheide der Partner allein darüber, ob die Frau arbeitet oder nicht. Die fehlende Entscheidungsautonomie korreliere dabei mit dem Bildungsstand. Bei einem hohen Bildungsabschluss der Frauen finde ein stärkeres Engagement der Männer im Bereich der Familienarbeit statt. Ein zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Frauen mit Migrationshintergrund unabhängig von ihrer Religion sich häufiger am Erwerbsleben beteiligen, wenn sie über gute Sprachkenntnisse verfügen. Bei sehr guten Sprachkenntnissen sei der Anteil vollzeiterwerbstätiger Frauen in Partnerschaften am höchsten.<sup>101</sup>

Aktuelle Zahlen aus dem Jahr 2016 finden sich zu dem Thema in der bereits erwähnten IAB-BAMF-SOEP-Studie, die Menschen befragt, die seit Januar 2013 nach Deutschland eingereist sind. Im Fragenkomplex „Einstellungen zur Gleichberechtigung von Mann und Frau“ geben 92% der Befragten an, dass gleiche Rechte von Frauen und Männern zur Demokratie gehören. Laut Studie sind 86% der Geflüchteten der Auffassung, dass eine Arbeit zu haben der beste Weg für eine Frau ist, unabhängig zu sein (Deutsche: 71%). 29% der Geflüchteten stimmten der Aussage zu, dass es zu Problemen führt, wenn eine Frau mehr als ihr Partner verdient (Deutsche: 19%). 18% der Geflüchteten seien der Auffassung, dass für die Eltern die Ausbildung der Söhne wichtiger sein sollte als die der Töchter (Deutsche 16%). In der Studie wird betont, dass die Einstellungen der Geflüchteten nicht die Einstellungen der Menschen ihrer Herkunftskultur abbilden, sondern sich vielmehr deutlich unterscheiden können.<sup>102</sup>

Die Studien zeigen, dass sich die Auffassungen der Menschen mit oder ohne Migrationshintergrund und die der seit 2013 Zugewanderten hinsichtlich der Rollenbilder weniger stark unterscheiden als vielfach vermutet. Der Wunsch der Frauen nach Bildung, nach gerechter Aufteilung der Familienarbeit und nach Berufstätigkeit ist vielfach vorhanden. Die Realität der Beteiligung an Bildung, am Arbeitsleben sowie vor allem der gelebten Geschlechterrollen zeigt jedoch, dass dieser Wunsch vielfach nicht umgesetzt werden kann. Die Integration der Migrantinnen, verstanden als gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben, bedarf weiterer Anstrengungen.

---

<sup>101</sup> Vgl. BAMF (2014), S. 5f

<sup>102</sup> Vgl. BAMF et al. (2016), S. 7f

## **5. Der Integrationskurs: Konzeption und Umsetzung**

Im folgenden Abschnitt werden Integrationskurse und Integrationskurslehrkräfte in den Fokus genommen. Es wird herausgearbeitet, welcher Auftrag den Lehrkräften in Bezug auf Wertevermittlung und Vermittlung interkultureller Kompetenz übertragen wird. Anschließend wird dargelegt, welche Qualifikationen Integrationskurslehrkräfte für ihren Auftrag aufweisen.

### **5.1 Förderung der Integration durch Integrationskurse**

Der Integrationskurs ist eine der wichtigsten integrationspolitischen Maßnahmen der Bundesregierung Deutschland. Mit Inkrafttreten der Integrationskursverordnung (IntV, vom 13.12.2004) und des Aufenthaltsgesetzes (AufenthG, vom 01.01.2005) wurde mit diesem Instrument ein bedeutender Schritt in der Migrations- und Integrationspolitik getan. Beide Gesetze bilden die gesetzlichen Grundlagen aller Integrationskurse. Ziel des Konzeptes ist es, in einem 600 - 900 UE umfassenden Kurs das Sprachniveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) zu erlangen. Darüber hinaus werden in einem 100 UE umfassenden Orientierungskurs Kenntnisse über die Rechtsordnung, die Geschichte und Kultur Deutschlands vermittelt.<sup>103</sup>

Nach der Integrationskursverordnung (IntV) führen öffentliche und private Träger die Kurse im Auftrag und nach den Vorgaben des BAMF durch. Dabei handelt es sich z.B. um örtliche Volkshochschulen, überregional wirkende private Anbieter wie z.B. die Deutsche Angestellten Akademie (DAA), das Bildungswerk der Niedersächsischen Wirtschaft (BNW) oder lokal agierende Lernvereine und Institute. Alle zugelassenen Kursträger verpflichten sich, nach den Maßgaben des Bundesamtes und entsprechend der Konzeptionen zu arbeiten. Die Träger werden regelmäßig bezüglich der Organisation und pädagogischer Gestaltung überprüft, um die Qualität der Kurse zu gewährleisten. Die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen konnte in einer Längsschnittstudie des BAMF<sup>104</sup> nachgewiesen werden: Nach Absolvieren des Kurses verbesserten sich die Sprachkenntnisse signifikant ebenso wie die Häufigkeit der Kontakte zu Deutschen. Darüber hinaus konnte nachgewiesen werden, dass die Mehrheit der Kursabsolventen ihre Sprachkompetenz beibehält, dass der Anteil an Erwerbstätigkeit steigt sowie insgesamt die Bindung an Deutschland zunimmt.

---

<sup>103</sup> Vgl. BAMF (2017a)

<sup>104</sup> Vgl. BAMF (2011)

Integrationskurse sind kein einheitliches Angebot, sondern auf Zielgruppen ausgerichtet. Neben dem allgemeinen Kurs, der 600 UE Sprachunterricht beinhaltet, gibt es unter anderem Jugend-, Frauen- und Alphabetisierungskurse, die mit 900 UE konzipiert sind. In jüngster Zeit wurde mit dem Zweitschriftlernerkurs ein neues Angebot für Menschen erarbeitet, die bereits in ihrer Muttersprache alphabetisiert sind, jedoch nicht das lateinische Schriftsystem beherrschen. Weiterhin gibt es Förderkurse für Menschen mit fossilisierten Sprachfehlern und Intensivkurse für Lernende mit Vorkenntnissen. Die Konzepte unterscheiden sich hinsichtlich Lernprogression und Stundenumfang, um den jeweiligen Zielgruppen gerecht zu werden und eine größere Homogenität in den Lerngruppen zu erhalten.<sup>105</sup>

### **5.1.1 Interkulturalität und Wertevermittlung im Konzept zum allgemeinen Kurs**

Laut Integrationskursgeschäftsstatistik von 2017 sind 63% der Integrationskurse allgemeine Kurse (2016: 73,5%) und 26,3% Alphabetisierungskurse (2016: 18,5%). Der allgemeine Kurs, der über zehn Jahre ca. Drei Viertel aller Kurse ausgemacht hat, nimmt demnach im Vergleich zu Alphabetisierungskursen etwas ab, ist aber immer noch der mit Abstand am häufigsten besuchte Kurs. Die Konzeption des allgemeinen Kurses setzt die Standards, von denen sich die Konzeptionen der weiteren Kurse ableiten.<sup>106</sup>

**Allgemeine Ziele.** Im Rahmencurriculum des allgemeinen Kurses heißt es zu den übergeordneten Zielen: „Ziel des Integrationskurses ist die Förderung der Integration von Migrantinnen und Migranten im Sinne gesellschaftlicher Teilhabe und Chancengleichheit. Dies verbindet sich mit dem Ziel, die Bedeutung der Grundrechte für ein selbstbestimmtes Leben und ein konstruktives Miteinander sichtbar und nachvollziehbar zu machen.“<sup>107</sup> Weiterhin wird als Ziel genannt, dass die Teilnehmenden eigene Einstellungen und Erwartungshaltungen reflektieren lernen.

**Überarbeitung.** Das Rahmencurriculum wurde im Jahr 2017 nur zwei Jahre nach der vorherigen Version hinsichtlich mehrerer Schwerpunkte neu überarbeitet. Grund dafür waren gravierende Veränderungen in der Zusammensetzung der Herkunftsländer: Kam 2006 die größte Teilnehmergruppe noch aus der Türkei, so war im ersten Quartal 2016 Syrien mit 32,7% der Teilnehmenden das Hauptherkunftsland. Signifikant verändert hat sich auch der Frauen-/Männeranteil: 2006 nahmen noch ungefähr doppelt so viele Frauen wie Männer am Integrationskurs teil, 2015 besuchten fast ebenso viele Männer

---

<sup>105</sup> Vgl. BAMF (2018a)

<sup>106</sup> Vgl. ebenda, S. 4

<sup>107</sup> BAMF (2017a), S. 6

wie Frauen den Kurs. Ferner hat der Anteil der Neuzuwanderer unter den Teilnehmenden deutlich zugenommen. Schließlich gab es auch Änderungen bezüglich der Altersstruktur: 2015 stellten die unter 25-Jährigen erstmals die zahlenmäßig größte Teilnehmergruppe. Der Fokus der Überarbeitung lag auf einer stärkeren Integration von arbeitsweltlichen Themen sowie einer stärkeren Berücksichtigung von Werten des gesellschaftlichen Zusammenlebens, insbesondere der Rubrik „Fokus Diversität und Interkulturalität“. Hervorzuheben ist, dass im Rahmencurriculum ausdrücklich nicht auf methodisch-didaktische Fragen eingegangen wird und es keine Hinweise zur Didaktik der Vermittlung interkultureller Kompetenzen enthält. Vielmehr heißt es dort, entsprechende Kenntnisse werden bei den Lehrenden vorausgesetzt bzw. diese Kenntnisse sind für die erfolgreiche Umsetzung erforderlich.<sup>108</sup>

**Inhalte des Rahmencurriculums zu Interkulturalität und Wertevermittlung.** Das Rahmencurriculum spricht den Themen Interkulturalität und Wertevermittlung eine herausragende und übergeordnete Position zu. Die Notwendigkeit wird wie folgt begründet: „Migrantinnen und Migranten müssen sich neu einstellen auf eine Aufnahmegesellschaft, in der weitgehend andere, fremde Wertvorstellungen und Glaubensinhalte gelten (...). Viele Teilnehmende an den Integrationskursen haben ihre Sozialisation in Ländern erlebt, die sich im Hinblick auf ihre Staatsordnung, das Verständnis von Grund- und Menschenrechten und die Rolle der Religion gravierend vom deutschen Grundgesetz und seinen inhärenten Werten unterscheiden. Eine Heranführung an diese Werte ist im Interesse dieser Teilnehmenden und folgt den gesellschaftlichen Integrationserfordernissen.“<sup>109</sup> Bemerkenswert ist, dass im Konzept grundsätzlich von einer Differenz der Wertesysteme ausgegangen wird und diese Differenz auf Seiten der Teilnehmenden als Defizit bewertet wird.

**Kompetenzorientierung.** Bezüglich der Kompetenzorientierung des Rahmencurriculums heißt es: „Eine wesentliche Voraussetzung für geglückte Kommunikation ist die Sensibilisierung für Konzepte und Wertvorstellungen, die kulturell möglicherweise unterschiedlich besetzt sind. Gleichermaßen wichtig ist die Kenntnis von unterschiedlicher kultureller Markierung und die Reflexion bzw. Wahrnehmung von interkulturellen Unterschieden.“<sup>110</sup> Die Kernbegriffe sind damit „Reflexion“ und „Sensibilisierung“, stets bezogen auf die Lernenden. Ferner wird herausgestellt, dass missglückte Kommunikation auch darauf zurückzuführen sein kann, dass die interkulturelle Kompetenz fehlt und Migrantinnen und Migranten sich nicht bewusst sind, welchen Stellenwert „Verbindlichkeit“

---

<sup>108</sup> Vgl. BAMF (2017a), S. 5

<sup>109</sup> Ebenda, S. 9

<sup>110</sup> Ebenda, S. 22

im Zielsprachenland im Vergleich zum Herkunftsland hat.<sup>111</sup> Auch bezüglich der Kommunikation wird damit defizitorientiert argumentiert.

**Verhältnis Kultur und Sprache.** Laut Konzept ist vom Sprachunterricht grundsätzlich zu erwarten, dass er einen interkulturellen und mehrsprachigen Ansatz sicherstellt, um die Sprache zum Instrument der Inklusion zu machen. Der Unterricht müsse sich u.a. konzentrieren auf die Vermittlung interkulturellen Kompetenzen und Sensibilisierung für kulturell unterschiedliche Normen und Werte, Rechte und Pflichten sowie Erwartungen an Verhalten, Anregungen zur Reflexion über den persönlichen Stand der Integration.<sup>112</sup> Der Kurs muss damit einen Raum bieten, in dem Kultur-, Identitäts- und Integrationskonflikte aufgegriffen und sprachlich verarbeitet werden können.

**Lernziele.** Das Rahmencurriculum betont, dass sich interkulturelle Themen keinen spezifischen Lernzielen zuordnen lassen, vielmehr übergreifend zu verstehen sind. Aus diesem Grund wird jedem einzelnen der insgesamt elf Sprach-Handlungsfelder ein Fokus Diversität und Interkulturalität vorangestellt. Im Bereich „Umgang mit der Migrationssituation“ lautet das Lernziel im genannten Fokus beispielsweise: „Ist sensibilisiert für die Bedeutung des Schutzes der Menschenwürde und der Freiheit der Person, des Schutzes vor Erniedrigung, Verfolgung und Verletzung, für die Bedeutung des Rechts auf körperliche Unversehrtheit sowie für das Ziel der Gleichberechtigung der Geschlechter in Deutschland.“<sup>113</sup> In der Ausformulierung der Lern- und Handlungsziele im Curriculum wird konkret, in welchen Bereichen interkulturelle Themen zur Anwendung kommen. Eine vollständige Analyse der Lernziele würde Zweck und Umfang der vorliegenden Arbeit überschreiten. Als Hinweis auf die Bedeutung kann jedoch gesehen werden, dass im gesamten Rahmencurriculum der Begriff „Kultur“ (auch in Wortverbindungen wie interkulturell, multikulturell, Herkunftskultur, Zielkultur etc.) ca. 100x Verwendung findet. Der Begriff „Werte“ findet (auch in Wortverbindungen wie Wertebildung, wertebasiert, Wertevermittlung etc.) ca. 30x Verwendung.

In der Zusammenschau ist festzustellen, dass das Rahmencurriculum bei der Überarbeitung in Bezug auf wertebasierte politisch-gesellschaftliche Bildungsziele und Themen der Interkulturalität ergänzt wurde. Diese machen nun einen deutlich gewichtigeren Anteil aus. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Anregung zur Reflexion der eigenen Einstellungen und Verhaltensweisen sowie der Sensibilisierung zu den genannten Themengebieten.

---

<sup>111</sup> Vgl. BAMF (2017a), S. 21

<sup>112</sup> Ebenda, S. 10f

<sup>113</sup> Ebenda, S. 29



### 5.1.2 Interkulturalität und Wertevermittlung im Konzept zum Orientierungskurs

Der Integrationskurs besteht grundsätzlich aus einem Sprachkurs und einem Orientierungskurs. Konkret bedeutet dies, dass auf 600 UE im Sprachkurs weitere 100 UE im Orientierungskurs folgen. Das Curriculum für den Orientierungskurs<sup>114</sup> wurde separat entwickelt und ist mit dem Sprachkurs inhaltlich eng verzahnt. Konventionen, Werte und Normen sollen bereits im Sprachkurs querschnittartig thematisiert werden, so dass Sprach- und Orientierungskurs eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines gelingenden Miteinanders bilden können.<sup>115</sup>

**Allgemeine Ziele.** Die gesetzlichen Grundlagen des Orientierungskurses bilden das Aufenthaltsgesetz (AufenthG) sowie die Integrationskursverordnung (IntV). Nach §43 Abs. 3 AufenthG dient der Orientierungskurs der „Vermittlung von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland.“ Dies wird in §3 Abs. 1 Nr. 2 der IntV präzisiert: Ziel des Kurses ist die „Vermittlung von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte in Deutschland, insbesondere auch der Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.“

**Überarbeitung.** Das Curriculum des Orientierungskurses wurde ebenfalls im Jahr 2017 neu überarbeitet. Die Überarbeitung war erforderlich, da der Kursumfang von ursprünglich 30 UE im Jahr 2005 auf nunmehr 100 UE erhöht worden war. Zusätzlich wurde die Ausrichtung auf folgende Leitlinien hin angepasst: Systematische Hervorhebung der Bedeutung der Verfassungsprinzipien, Grundrechte und Werte für ein konstruktives gesellschaftliches Miteinander an allen relevanten Stellen des Curriculums; durchgehende Ausrichtung auf eine wertebasierte politische Bildung und Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe; Auseinandersetzung mit der eigenen Lebenswirklichkeit und der deutschen Gesellschaft; Grundrechte und demokratische Prinzipien als Maßstab und Rahmen für die eigenständige Bewertung und individuelle Verortung der Teilnehmenden.<sup>116</sup>

In den gesetzlichen Grundlagen wird der Auftrag der Vermittlung der Kultur in Deutschland verbunden mit der Wertevermittlung bereits ausdrücklich dargelegt. Die Überarbeitung des Konzeptes ist damit weniger als Verschiebung von inhaltlichen Schwerpunkten zu verstehen, sondern als eine konsequentere und systematische Umsetzung des

---

<sup>114</sup> Vgl. BAMF (2017b)

<sup>115</sup> Vgl. BAMF (2017a), S. 6

<sup>116</sup> Vgl. BAMF (2017b), S. 9

ursprünglichen Auftrags. Das Konzept selbst nennt als Anlass dafür die aktuellen gesellschaftlichen Debatten mit Themen wie „Kopftuch- und Burkadebatte, Zwangsheirat, Gewalt in der Familie, Ehrenmord etc.“<sup>117</sup>.

**Methodische Gestaltung und Kompetenz der Lehrkräfte.** Abweichend von Rahmencurriculum für den allgemeinen Integrationskurs werden im Konzept für den Orientierungskurs explizit Prinzipien der methodischen Gestaltung angesprochen, die weitgehend den Standards der Erwachsenenbildung entsprechen. Genannt werden u.a. die Prinzipien Teilnehmerorientierung, Handlungsorientierung, Verwendung erwachsenengerechter Unterrichtsformen und Förderung des selbstständigen Lernens. Im Abschnitt Teilnehmerorientierung heißt es: „Die interkulturelle Kompetenz der Dozentinnen und Dozenten stellt somit eine wichtige Grundvoraussetzung für den Kurserfolg dar.“<sup>118</sup> Die Herausstellung interkultureller Kompetenz ist bemerkenswert, da dies die einzige Aussage im Konzept zu Kompetenzanforderungen an das Lehrpersonal ist.

**Aufbau des Orientierungskurses mit Themen, Feinlernzielen und Lerninhalten.** Im Folgenden wird der Kursaufbau kurz skizziert. Feinlernziele und Inhalte werden herausgearbeitet, sofern sie die Themen Interkulturalität und Rollenverständnis von Mann und Frau betreffen.

Laut Curriculum ist der Orientierungskurs in drei Module gegliedert. Modul I „Politik in der Demokratie“ spricht im Themenblock „Grundrechte“ explizit die Gleichberechtigung von Mann und Frau an. Die Grundrechte werden als Basis für ein selbstbestimmtes Leben von Männern und Frauen sowie für die Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen thematisiert. Im Modul II „Geschichte und Verantwortung“ wird im Thema Deutschlandbild auf die Inhalte „Sitten und Gebräuche“ in Deutschland verwiesen. Modul III steht unter dem Titel „Mensch und Gesellschaft“. In der Erläuterung der Modulinhalte wird betont, dass Deutschland dauerhaft vor der Herausforderung stehe, kulturelle und religiöse Vielfalt in ein konstruktives und friedliches Miteinander zu überführen. Dem Modul wird eine besondere Relevanz für die Stärkung interkultureller Kompetenzen und der Förderung von Toleranz zugesprochen. Das Thema „Selbstbestimmung und Gleichberechtigung von Mädchen und Frauen“ findet sich querschnittartig in allen Teilbereichen des Moduls. Konkret werden in Modul III die Themen Familie, Rollenverständnis und Gleichberechtigung von Mann und Frau, Erziehung und Bildung, Toleranz und Zusammenleben/Deutschland als Einwanderungsland sowie religiöse Vielfalt besprochen. Die Feinlernziele sind als Kannziele formuliert. Dort heißt es u.a., die Kursteilnehmer können

---

<sup>117</sup> BAMF (2017b), S. 15

<sup>118</sup> Ebenda, S. 16

„Vorstellungen zur Rollenverteilung innerhalb der Familie auf ihre Vereinbarkeit mit der Selbstbestimmung und Gleichberechtigung der Familienmitglieder überprüfen, Aspekte und Kriterien für ein gleichberechtigtes und selbstbestimmtes Leben von Frauen beschreiben, Handlungsoptionen bei der Erziehung im Hinblick auf Aspekte der Geschlechtergerechtigkeit abwägen“<sup>119</sup>. Themen und Feinlernziele sind in der Beschreibung der Inhalte umfangreich ausdifferenziert. An dieser Stelle sollen nur beispielhaft ein Auszug der genannten Inhalte wiedergegeben werden: Familienbegriff; Reflexion und Diskussion über Aufgabenverteilung im Haushalt; freie Partnerwahl; Akzeptanz von Frauen in Führungs-, Beratungs- und Lehrfunktionen; Selbstbestimmung von Jungen und Mädchen im Alltag; Regelerorientierung; Beziehung zu Autorität; Analyse von konflikthaften Situationen im Alltag; Umgang mit Einflussnahme auf den Lebensstil und die Lebensgestaltung, z.B. Kleiderwahl, Ernährung, Berufswahl, Partnerwahl, religiöse Bindung; unterschiedliche Integrationskonzepte und Formen des Zusammenlebens.<sup>120</sup>

**Der Test „Leben in Deutschland“.** Der Orientierungskurs schließt obligatorisch mit einer Prüfung ab. Der Test „Leben in Deutschland“ beinhaltet 33 Fragen aus einem öffentlich zugänglichen Fragenkatalog von 310 Fragen, von denen 15 Fragen richtig beantwortet sein müssen, um die Prüfung zu bestehen. Werden 17 der Fragen korrekt beantwortet, kann dieser auch als Einbürgerungstest gewertet werden, um Kenntnisse der politischen Ordnung in Deutschland nachzuweisen.<sup>121</sup>

Die Sichtung der Testfragen ergibt, dass sich nur ca. 20 Fragen auf die Themengebiete Interkulturalität und Rollenorientierungen beziehen. Für die Lehrkräfte besteht somit die Herausforderung, innerhalb des vorgegebenen Stundenumfangs sowohl ein Testtraining durchzuführen, dessen Schwerpunkte auf politischen und geschichtlichen Themen liegen, als auch ein Curriculum umzusetzen, das seinen Schwerpunkt auf Interkulturalität und Wertevermittlung legt.

In der Zusammenschau der Kurskonzepte kann gesagt werden, dass den Themen Interkulturalität und Rollenverständnis der Geschlechter sowohl vom grundsätzlichen Anspruch der Curricula als auch in der detaillierten Ausarbeitung in Themen, Inhalten und Feinlernzielen eine ausgesprochen große Bedeutung zugemessen wird. Der Auftrag an das Lehrpersonal ist klar: Die genannten Inhalte müssen konkret methodisch-didaktisch unter Berücksichtigung der Erkenntnisse der Erwachsenenbildung in das Unterrichtsgeschehen eingebunden werden, um die vorgegeben Lernziele zu erreichen.

---

<sup>119</sup> Vgl. BAMF (2017b), S. 40

<sup>120</sup> Vgl. BAMF (2017b), S. 41

<sup>121</sup> Vgl. BAMF (2013)

## 5.2 Qualifikationen von Lehrkräften in Integrationskursen

Die Wertevermittlung im Rahmen einer interkulturellen Begegnung ist, wie in Kapitel 5.1 dargestellt, eine der zentralen Aufgaben des Integrationskurses. Daneben steht als wesentliches Lernziel die Vermittlung von Sprachkompetenz auf definierten Sprachniveaus. Nun stellt sich die Frage: Wer unterrichtet in den Kursen und was qualifiziert ihn oder sie für diese Arbeit? Im Integrationspanel des BAMF finden sich folgende Aussagen über die Kursleitenden: Die überwiegende Mehrheit der Kursleitenden ist weiblich (80%) und weist ein Durchschnittsalter von 45 Jahren auf. Fast zwei Drittel wurde in Deutschland geboren, die häufigsten Geburtsländer nach Deutschland sind Russland, Polen und die Türkei. Dementsprechend sind auch die vier häufigsten Erstsprachen Deutsch (68%), Russisch (11%), Polnisch (7%) und Türkisch (5%). Der Großteil der Integrationskursleitenden beherrscht durchschnittlich noch zwei bis drei weitere Sprachen. 77% der Kursleitenden verfügt über eine Unterrichtserfahrung von mindestens fünf Jahren Praxis bzw. 2.500 Unterrichtsstunden.<sup>122</sup>

Auf den Webseiten des BAMF heißt es vollmundig: „Gut qualifizierte Lehrkräfte sind die Voraussetzung für den Erfolg von Integrationskursen. Neben hoher pädagogischer und interkultureller Kompetenz zeichnen sich diese Lehrkräfte durch hohe fachliche Qualifikation aus.“<sup>123</sup> Die Rechtsgrundlagen für die Zulassung ist ebenfalls die Integrationskursverordnung, die die Zulassungsvoraussetzungen definiert (§ 15 Absatz 1 IntV). Demnach ist das akademische Qualifikationsniveau der Dozenten tatsächlich hoch: In der Regel muss für die Zulassung als Integrationskurslehrkraft durch das BAMF ein Studium „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) oder „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) nachgewiesen werden. Aufgrund der gestiegenen Nachfrage an Lehrkräften wurden vom BAMF weitere akademische Qualifikationen als Äquivalent anerkannt. Ohne weitere Zusatzqualifikationen ist eine Zulassung als Lehrkraft jedoch nur möglich, wenn ein Hochschulabschluss bzw. Staatsexamen in Deutsch oder einer anderen modernen Fremdsprache nachgewiesen werden kann.<sup>124</sup>

### Zusatzqualifikationen und Fortbildungen

Eine Zulassung als Integrationskurslehrkraft kann auch erteilt werden, wenn Zusatzqualifikationen (ZQ) des BAMF ergänzend zu den akademischen Qualifikationen vorliegen. Die Zusatzqualifikationen umfassen 70 UE (verkürzte ZQ) bzw. 140 UE (unverkürzte ZQ) und werden als Auflage für eine Zulassung je nach bestehender Sprachlehrerfahrung in

---

<sup>122</sup> Vgl. BAMF (2011), S. 11

<sup>123</sup> BAMF (2017c)

<sup>124</sup> Vgl. ebenda

der Erwachsenenbildung erteilt. Anstelle einer Zusatzqualifikation des Bundesamtes kann auch ein „einschlägig anerkanntes Zertifikat DaF/DaZ“ treten, das z.B. beim Goethe-Institut oder an einer der Universitäten Marburg, Jena oder München erworben werden kann. In einer komplexen Matrix hat das BAMF akademische Qualifikationen, Zusatzqualifikationen DaF/DaZ sowie Sprachlehrerfahrung in unterschiedlichen Kombinationen dargestellt, die eine Zulassung ermöglichen. Besonderes Augenmerk wird auf die Qualifikationen von Lehrkräften in Alphabetisierungskursen gerichtet. Sie benötigen eine Zusatzqualifikation Alpha, die je nach Vorerfahrungen weitere 40-80 UE umfasst. Zurzeit ist jedoch die Auflage einer ZQ Alpha bis auf weiteres ausgesetzt, da das Angebot an Lehrkräften im Alphabetisierungsbereich den aktuellen Bedarf unterschreitet.<sup>125</sup>

Seit 2009 wird vom BAMF eine Zusatzqualifizierung für Lehrkräfte in Orientierungskursen angeboten, die jedoch fakultativ ist. Im Gesetz heißt es dazu: „Lehrkräfte im Orientierungskurs müssen eine für die Vermittlung der Ziele nach § 3 Abs. 1 Nr. 2 IntV ausreichende fachliche Qualifikation und Eignung nachweisen“ (§ 15 Abs. 3 Satz 1 IntV). Die additive Zusatzqualifikation umfasst ca. 30 UE und kann als Präsenzkurs oder kombiniert aus Fernstudium und Präsenzphasen absolviert werden. Der Kurs bezieht sich explizit auf die Inhalte des Orientierungskurses. In der Lehrgangsübersicht der ZQ Orientierung, die von der VHS Hannover angeboten wird, finden sich Didaktik und Methodik der Erwachsenenbildung wieder, es wird jedoch nicht explizit auf die Themen Interkulturalität und Wertermittlung eingegangen.<sup>126</sup> Da es kein verbindliches Curriculum für die ZQ Orientierungskurs gibt, liegt die Schwerpunktsetzung damit in der Verantwortung der Kursleitung.

Abschließend soll erwähnt werden, dass weitere Einrichtungen der Erwachsenenbildung, z.B. die Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung AEWB in Hannover, Tagesseminare zu Themen der Interkulturalität anbietet. Ein solches Seminar wäre z.B.: „Warum fragen die nicht? Praxisnahe Einblicke in kulturelle (Lern-)Unterschiede“, oder ein Seminar „Einführung für neue DaZ Kursleiter/-innen“, das u.a. als Inhalt „Kursleiterverhalten im interkulturellen Kontext“ anbietet.<sup>127</sup> Die Teilnahme an diesen Fortbildungen ist freiwillig und abhängig von Motivation und Engagement der Lehrkräfte.

### **Kritische Bewertung**

In der Bewertung der dargestellten Ausbildungen und Qualifikationen ist zu sagen, dass die Anforderungen des BAMF grundsätzlich ein hohes fachliches Niveau bezüglich der

---

<sup>125</sup> Vgl. BAMF (2018b)

<sup>126</sup> Vgl. VHS Landesverband Niedersachsen (2018)

<sup>127</sup> Vgl. Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2018)

akademischen Grundqualifikation und der Qualifikation als Sprachlehrkraft im Bereich Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache sicherstellen. Kritisch muss jedoch angemerkt werden, dass an die Ausbildung der Integrationskurslehrkräfte hinsichtlich Wertevermittlung und Interkulturalität praktisch keinerlei Anforderungen gestellt werden. Der angebotene Umfang der fakultativen Zusatzqualifikation für den Orientierungskurs ist gering. Es handelt sich hierbei um eine Kurzzeitfortbildung, die wenig Raum und Zeit für Reflexion bietet. Die Qualifikation selbst wird nur empfohlen und ist nicht zwingend vorgeschrieben. Ziele und Inhalte der Fortbildung sind nicht in einem Curriculum festgehalten. Insgesamt handelt es sich um eine Maßnahme, die nicht geeignet ist, Integrationskurslehrkräfte zu professionellen Erwachsenenbildnern in der Wertevermittlung fortzubilden. Es ist festzustellen, dass eine große Schere klafft zwischen den Anforderungen, die an die Lehrkräfte aufgrund der Curricula gestellt werden und dem, was an Qualifizierung auf dem Gebiet angeboten und abgeprüft wird. Trotz der Bedeutung, die den Themen Interkulturalität und Wertevermittlung im gesellschaftlichen Diskurs und in den Medien zugewiesen wird, können Lehrkräfte ohne jegliche Aus- oder Fortbildung in diesem Bereich jahrelang in Integrationskursen unterrichten.

## 6. Empirische Untersuchung

Das Praxisfeld des Integrationskurses ist bisher aus Sicht der Erwachsenenbildung nur wenig erforscht. Vorliegende Untersuchungen beziehen sich vorwiegend auf die Perspektive der Lernenden.<sup>128</sup> Zur Situation der Kursleitenden liegen kaum Forschungen vor, insbesondere nicht im Hinblick auf die interkulturellen Herausforderungen, denen sie sich täglich stellen. Um sich dem Forschungsgebiet anzunähern, wird im zweiten Hauptteil der vorliegenden Arbeit mithilfe einer empirischen Untersuchung der Forschungsfrage nachgegangen. Sie lautet: Welche Herausforderungen sehen Integrationskurslehrkräfte für sich in der Lehre in Bezug auf Interkulturalität und Rollenorientierung der Teilnehmerinnen, insbesondere vor dem Hintergrund ihres Auftrags der Wertevermittlung? Welche interkulturellen Kompetenzen und welche Strategien setzen die Lehrkräfte ein, um den Herausforderungen zu begegnen? Die genannten Fragestellungen werden mithilfe eines qualitativen Ansatzes, der qualitativen Inhaltsanalyse von Experteninterviews untersucht. Das Experteninterview stellt dabei die Methode zur Erhebung der Daten dar, die qualitative Inhaltsanalyse dient der Auswertung der gewonnenen Daten.

### 6.1 Verständnis von Kultur und Interkulturalität für die Empirie

Die Formulierung der Fragen und die Auswertung der Interviews setzen voraus, dass die Forschende ihr eigenes Verständnis von Kultur und Interkulturalität vor Beginn der Arbeit reflektiert und transparent macht. Dabei gilt die Forderung von Jürgen Bolten, dass der Umgang mit diesen Themen sowohl theoretisch fundiert als auch praxistauglich übertragbar sein müsse (vgl. hier 2.3).

Wie in Kapitel 2 dargelegt, gibt es mehrere Perspektiven auf Kultur, die einen eher offenen oder einen eher geschlossenen Charakter haben. In der vorliegenden empirischen Untersuchung wird sich auf den erweiterten, offenen Kulturbegriff nach Bolten bezogen, der vorwiegend lebensweltlich orientiert ist (vgl. hier 2.1.1). Es geht damit ausdrücklich nicht um definierte Abgrenzungen zwischen Orientierungs- und Referenzsystemen, wie sie von Geert Hofstede oder Alexander Thomas in Kulturdimensionen bzw. -standards beschrieben werden (vgl. hier 2.1.3). Damit wird auch die Frage nach der kulturellen Zuordnung der Interviewpartner in den Hintergrund gerückt. Im Vordergrund steht vielmehr die konkrete Begegnung zwischen Lehrkräften und Lernenden als kulturelles Erleben unter der Bedingung von Unsicherheit. Kultur wird aus einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis heraus als ein Kommunikationssystem aus Selbst-

---

<sup>128</sup> Vgl. Zimmer, V. (2013) sowie Gereke, I., Srur, N. (2003)

und Fremdreferenzen sowie deren Beobachtung verstanden (vgl. hier 2.3, Nazarkiewicz). Der Begriff „Interkulturalität“ bzw. „interkulturell“ bezieht sich danach auf den Kontakt von Kulturen, den Prozess des Austausches und der Interaktion. Im Verständnis der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine dynamische Beziehung, in der Irritationen und Missverständnisse „normal“ und als Element der sich entwickelnden, neuen und gemeinsamen Lebenswelt verstanden werden (vgl. hier 2.1.2, Bolten).

Bei einer empirischen Untersuchung wiegt die Forderung nach praxistauglicher Übertragbarkeit besonders stark. Dies gilt auch für die Frage, was unter interkultureller Kompetenz verstanden werden kann. Hier hat sich die Autorin entschieden, nicht zwischen interkultureller und eigenkultureller Kompetenz zu differenzieren. Vielmehr wird auf die Transferleistung persönlichkeitsbezogener Kompetenzen im interkulturellen Handlungsfeld Integrationskurs abgestellt. In der Kategorienbildung wird zum einen die Reflexivität der interkulturell Handelnden mit berücksichtigt. Zum anderen werden Teilkompetenzen des Strukturmodells als Hilfsmittel genutzt, um Aspekte der interkulturellen Kompetenz konkret identifizieren zu können (vgl. hier 3.1).

## **6.2 Ablauf im Überblick**

Bevor genauer auf die einzelnen Phasen der Datenerhebung und -auswertung eingegangen wird, wird zunächst ein Überblick über die Modalität der Untersuchung gegeben. Der Forschungsablauf lässt sich dabei in elf sequentiellen Schritten skizzieren:

- Schritt 1:** Festlegung des Themas aufgrund der theoretischen Recherche
- Schritt 2:** Formulierung der Forschungsfrage
- Schritt 3:** Entwicklung des Interviewleitfadens
- Schritt 4:** Einholen der Erlaubnis der Institution zur Durchführung der Erhebung sowie Anfrage an mögliche Befragte zur Mitarbeit
- Schritt 5:** Durchführung eines Pretests, Auswertung des Pretests
- Schritt 6:** Modifizierung des Interviewleitfadens, endgültige Festlegung der Fragen
- Schritt 7:** Erhebung der Daten: Durchführung von acht Interviews mit gleichzeitiger elektronischer Aufzeichnung
- Schritt 8:** Transkription der Interviews
- Schritt 9:** Analyse der Daten mittels qualitativer Inhaltsanalyse: Entwicklung des Kategoriensystems, Durchführung von zwei Codierprozessen
- Schritt 10:** Darstellung der Ergebnisse
- Schritt 11:** Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich der Fragestellung und in Bezug auf den theoretischen Hintergrund.



Die Ablaufschritte zeigen, dass es sich hierbei um einen Prozess handelt, der im Verlauf Modifizierungen ermöglicht und erfordert. Um eine Vergleichbarkeit zu gewährleisten, wurde nach Abschluss von Schritt 6 keine Änderungen im Fragenkatalog vorgenommen sowie nach endgültiger Festlegung des Kategoriensystems in Schritt 9 dieses durchgehend angewendet. Die Codierung erfolgte mithilfe des Programms MAXQDA.

### **6.3 Datenerhebung**

Die Datenerhebung der empirischen Untersuchung umfasst nach dem oben skizzierten Forschungsablauf die Schritte drei bis acht, in denen leitfadengestützte Interviews geplant, durchgeführt und transkribiert werden.

#### **6.3.1 Erhebungsdesign Experteninterview mit Gesprächsleitfaden**

Stefanie Stadler Elmer beschreibt das Experteninterview als eine gezielte, mündliche Befragung zwischen zwei oder mehr Personen, die geeignet ist, den Forschungsgegenstand systematisch zu untersuchen. Typische Anwendungen seien u.a. das Ermitteln von subjektiven Erlebnisqualitäten oder das Erkunden eines neuen Forschungsfeldes. Die Charakteristik eines Interviews sei die sprachliche Kommunikation zwischen den Personen, es gehe dabei um verbales Verhalten. Die soziale Situation könne komplex sein: Die teilnehmenden Personen hätten Erwartungen, sie beeinflussten sich gegenseitig im Verlauf des Gesprächs, auch könne nonverbale Kommunikation eine Rolle spielen. Das Verstehen und die Verwendung der Sprache sei selbst ein komplexer Vorgang, der durch soziale Herkunft, Zugehörigkeit, Bildung, Normen, Erfahrung und momentane Befindlichkeit der Gesprächspartner geprägt ist.<sup>129</sup>

Das Experteninterview wurde als Erhebungsmethode gewählt, da das subjektive Erleben der Integrationskurslehrkräfte in das Zentrum gestellt werden soll. Ferner handelt es sich um ein Forschungsfeld, zu dem bisher kaum Daten vorliegen. Laut Stadler Elmer ist es im Interview leichter möglich, gezielte Informationen über persönliche Erfahrungen, Bewertungen, Haltungen und Meinungen zu erhalten. Des Weiteren könne auf zuvor nicht bedachte Aspekte eingegangen werden, sich dem sprachlichen Niveau angepasst werden und durch Nachfragen die Verständigung sichergestellt werden.<sup>130</sup>

Das Experteninterview wurde als halb- oder teilstrukturiertes Interview durchgeführt. Dabei handelt es sich um eine Variation, die durch eine flexible Gesprächsführung mit der Möglichkeit des Nachfragens gekennzeichnet ist. Das Gespräch bleibt jedoch auf ein

---

<sup>129</sup> Vgl. Stadler Elmer, S. (2010), S. 175f

<sup>130</sup> Vgl. Stadler Elmer, S. (2010), S. 177

Problem zentriert, der Gegenstand der Fragestellung steht im Vordergrund. Diese Form des Interviews wurde von Andreas Witzel als „problemzentriertes Interview“<sup>131</sup> beschrieben. Die Problemstellung wird von dem Interviewer vorher analysiert und theoretische Hintergründe beleuchtet. Um die Fokussierung auf die Fragestellung zu gewährleisten wird ein Gesprächsleitfaden erstellt. Das Interview ist nicht standardisiert, da es keine vorformulierten Antwortkategorien vorgibt.<sup>132</sup> Andere Autoren bezeichnen diese Interviewform auch als offenes Interview (vs. geschlossenes), da der Befragte selbst formulieren könne, was ihm in Bezug auf das Thema wichtig ist.<sup>133</sup>

Die flexible Gesprächsführung wurde in der vorliegenden Arbeit auch gewählt, da ca. die Hälfte der Befragten nicht Deutsch als Muttersprache hat. Hier ist es besonders wichtig, bei Verständnisschwierigkeiten das Ziel der Fragen zu erläutern, schwierige Begriffe zu erklären oder anhand von Beispielen Konkretisierungen anzubieten.

### **6.3.2 Entwicklung des Interviewleitfadens**

Die Erstellung des Interviewleitfadens richtet sich grundsätzlich nach dem Erkenntnisinteresse der Untersuchung und damit nach der ursprünglichen Forschungsfrage. Nach Stadler Elmer dient dabei als notwendige Vorbereitung das Studium der vorliegenden Fachliteratur, aus dem sich bereits erste Ideen ergeben. Die sich spontan aufdrängenden Interviewfragen wurden gesammelt, geordnet, priorisiert, verworfen und umformuliert. Dabei wurde sich an folgenden Kriterien orientiert: Die Fragen sind offen formuliert, es gibt keine Ja/Nein-Fragen. Die Einstiegsfrage ist anregend. Jede Frage ist wichtig und dient der Beantwortung der Forschungsfrage. Die Abfolge der Fragen ist sinnvoll gewählt. Es gibt keine Wiederholungen oder Überschneidungen. Jede Frage ist einfach und eindeutig formuliert. Es gibt keine negativen Formulierungen. Die Fragen sind nicht zu allgemein und zu schwierig. Die befragte Person wird unterstützt, Informationen zu liefern. Ein höflicher Abschluss wird gestaltet.<sup>134</sup>

Ja/Nein-Fragen wurden davon abweichend als Filterfragen verwendet, um mit passenden Nachfragen anschließen zu können.<sup>135</sup> Als Einleitung wurde eine Frage gewählt, die einen emotional und kognitiv leichten Einstieg ermöglicht. Gemäß Helmut Kromrey ist es wichtig, zunächst mit einer möglichst neutralen Frage zu beginnen, um das Interview

---

<sup>131</sup> Vgl. Witzel, A. (1985)

<sup>132</sup> Vgl. Stadler Elmer, S. (2010), S. 178

<sup>133</sup> Vgl. Mayring, P. (2002), S. 66

<sup>134</sup> Vgl. Stadler Elmer, S. (2010), S. 181f

<sup>135</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 372

erst einmal in Gang kommen zu lassen.<sup>136</sup> Es gälte, einen freundlichen Kontakt herzustellen, niedrigschwellig in die Thematik einzuführen und Gedächtnisinhalte zu aktivieren. Dieser Aspekt wurde im vorliegenden Leitfaden als besonders wichtig angesehen, da Integrationskurslehrkräfte sich vorwiegend mit dem Unterrichten von Deutsch beschäftigen und Fragen zu Interkulturalität und Wertevermittlung weniger im Vordergrund stehen.

Die Struktur des folgenden Fragenkatalogs wurde aus dem theoretischen Hauptteil der Arbeit abgeleitet. Als Oberbegriffe wurde - angelehnt an das Strukturmodell - interkulturelle Kompetenz hinsichtlich drei Dimensionen betrachtet: 1. kognitive Dimension (interkulturelles Wissen), 2. affektive Dimension (interkulturelle Sensibilität) und 3. kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension (interkulturelle Handlungskompetenz) (vgl. hier 3.1.3). Die Oberbegriffe dienen einerseits der inhaltlichen Strukturierung des Interviews, ferner stellen sie sicher, dass alle relevanten Bereiche des Themengebietes tatsächlich abgedeckt sind. Als Abfolge der Fragen wurde folgende Reihenfolge gewählt: Zunächst wurden zwei Fragen zur kommunikativ-verhaltensbezogenen Dimension gestellt, anschließend zwei Fragen zur kognitiven Dimension und schließlich drei Fragen zur affektiven Dimension sowie zur Biographie der Befragten. In Ergänzung der genannten Oberbegriffe wurden zwei abschließende Fragen zu Ausblick und Empfehlung gestellt. Insgesamt ergaben sich einschließlich der Eingangsfrage zehn Grundfragen. Die Grundfragen wurden im Fragebogen durch weitere, erläuternde Nachfragen ergänzt, die bei Bedarf den Fragenkomplex konkretisieren. Das Nachfragen ist dann erforderlich, wenn die Ausgangsfrage als Filterfrage angelegt ist, sie nicht ergiebig beantwortet wird oder Verständnisschwierigkeiten vorliegen.

Fragen zu interkulturellen Handlungsaspekten wurden an den Anfang gestellt, um der befragten Person zunächst die Gelegenheit zu geben, sich an konkrete Situationen im Kurs zu erinnern. Die Annahme war, dass sie Sicherheit in der ungewohnten Interviewsituation gewinnt, wenn sie in ihrer Kompetenz als Lehrkraft wahrgenommen wird und aus ihrem Unterrichtsalltag berichten kann. Die folgenden Fragen zum interkulturellen Wissen wurden mittig eingebettet, um die befragte Person nicht gleich zu Interviewbeginn mit möglicherweise fordernden Fragen nach Wissen und Ausbildung zu verunsichern und zu überfordern. In diesen Abschnitt wurden auch zwei Fragen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz und zur Wertevermittlung angefügt. Fragen zur affektiven Dimension und zur Dimension der persönlichen Haltung wurden in das letzte Drittel des Fragebogens gestellt. Dieser Fragenkomplex wurde aufgrund seiner Abstraktheit als

---

<sup>136</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 372

kognitiv anspruchsvoll angesehen. Hier war die Absicht, dass zu diesem Zeitpunkt des Interviews aufgrund der vorhergehenden Fragen ein stärkerer Grad der Reflexion und der Bewusstheit erreicht werden kann. Ein weiterer Gedanke war, dass in einer freundlichen, unterstützenden Atmosphäre im Laufe des Interviews Vertrauen aufgebaut werden kann, die Lehrkraft sich emotional öffnet und ein inhaltlich gehaltvolles und ehrliches Gespräch möglich wird.

### **6.3.3 Pilotierung und Anpassung des Interviewleitfadens**

Um die Brauchbarkeit der gewählten Fragestellungen und Formulierungen in der Praxis zu testen, wurde zunächst eine Einzelbefragung einer Integrationskurslehrkraft als Pilotierung durchgeführt. Die Befragte hatte den Wunsch geäußert, den Fragebogen einige Tage im Voraus zu erhalten, um sich thematisch auf die Fragestellung einzustellen. Diesem Wunsch wurde entsprochen. Das Interview wurde mit der Audiofunktion eines Mobiltelefons elektronisch aufgezeichnet. Das Interview fand in einem ruhigen, abgeschlossenen Raum statt, um Störungen und Fremdgeräusche möglichst auszuschließen. Die elektronische Aufzeichnung erfolgte, um die tatsächliche Länge des Interviews festzustellen und die technische Qualität der Audiodatei zu erproben. Im Verlauf der Befragung selbst stand der Aspekt der inhaltlichen Verständlichkeit der Fragen im Vordergrund. Weiterhin wurde darauf geachtet, ob die Fragestellungen geeignet sind, den Forschungsgegenstand zu erkunden. Im Anschluss an das Interview wurde mit der befragten Person besprochen, welche Formulierungen zu Unsicherheiten oder Missverständnissen geführt haben.

Die Auswertung des Probeinterviews ergab, dass die gewählten Fragen zu interkulturellen Handlungsaspekten des ersten Fragenkomplexes zu allgemein formuliert waren und bereits ein hohes Maß an Reflexion voraussetzten. Das Anliegen, offen zu formulieren, um keine Antwortoptionen vorzugeben, erwies sich als wenig hilfreich. Zur Unterstützung der Befragten war es notwendig, die Fragen konkreter zu fassen und ggf. Beispiele zu benennen. Der Fragenkomplex wurde auf vier Fragen ausgedehnt, konkretisiert und eine einfachere Alltagssprache gewählt. Die Modifizierung des Gesprächsleitfadens führte zu einem Gesamtumfang von abschließend vierzehn Grundfragen (Anhang I).

Es zeigte sich, dass die technische Aufnahmequalität auch ohne den Einsatz eines zusätzlichen Mikrophons oder Verwendung eines speziellen Aufnahmegerätes ausgezeichnet war. Bewegungen der Unterlage oder Papierrascheln beim Blättern waren allerdings zukünftig zu vermeiden, da sie in der Aufnahme störend zu vernehmen sind.

Die Gesamtdauer des Probeinterviews betrug 22 Minuten. Nach Erweiterung des Fragenkatalogs erschien eine Gesamtdauer von ca. 30 Minuten als realistisch.

### **6.3.4 Sample: Auswahl der Interviewpartner**

Nach Jochen Gläser und Grit Laudel erfolgt die Auswahl von Interviewpartnern grundsätzlich nach dem Erkenntnisinteresse der Forschung. Sie entscheide maßgeblich darüber, welcher Art und Qualität die Informationen sind, die es anschließend auszuwerten gilt. Alle notwendigen Informationen zu beschaffen erfordere in der Regel, mehrere Akteure zu befragen, die jeweils über andere Stellungen im zu rekonstruierenden Prozess verfügen.<sup>137</sup>

Stefanie Stadtler Elmer gibt zu bedenken: Mündliche Befragungen sind zeitaufwendig. Bei der Entscheidung, wie viele Personen befragt werden können, sei es wesentlich, den gegebenen Zeitrahmen des Forschungsvorhabens zu beachten.<sup>138</sup> Beide Aspekte führten zur Entscheidung, insgesamt acht Interviews von 25-35 Minuten Länge durchzuführen.

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich bei der Stichprobe um eine bewusste Auswahl, die planvoll und nach definierten Kriterien gezielt vorgenommen wurde.<sup>139</sup> Raymond Gordon empfiehlt, sich bei der Auswahl der Interviewpartner an folgenden Fragen zu orientieren:

1. Wer verfügt über die relevanten Informationen?
2. Wer ist am ehesten in der Lage, präzise Informationen zu geben?
3. Wer ist am ehesten bereit, Informationen zu geben?
4. Wer von den Informanten ist verfügbar?<sup>140</sup>

In der Folge wurde entschieden, ausschließlich Personen zu befragen, die zwei oder mehr Jahre Erfahrung als Kursleitende in Sprachkursen für Migranten aufweisen. Die Kriterien der Verfügbarkeit und Bereitschaft wurden bei der ersten Kontaktaufnahme abgefragt. Eine Übersicht zu persönlichen Daten der Befragten ist Tabelle 2 zu entnehmen.

---

<sup>137</sup> Vgl. Gläser, J., Laudel, G. (2010), S. 117

<sup>138</sup> Vgl. Stadtler Elmer, S. (2010), S. 183

<sup>139</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 273

<sup>140</sup> Vgl. Gordon, R. (1975), S. 196f

	Alter	m/w	Nationalität	Muttersprache	Studienfächer
1.	64	w	deutsch	Deutsch	Deutsch Religion Sozialpädagogik / Kunst
2.	54	w	litauisch	Russisch	Germanistik / DaF Geschichte
3.	55	w	deutsch	Deutsch	Innenarchitektur
4.	59	m	russisch	Russisch	Englisch Deutsch
5.	66	w	deutsch	Deutsch	Pädagogik Psychologie
6.	48	w	polnisch	Polnisch	Agrarwissenschaften
7.	61	w	deutsch	Deutsch	Agrarwissenschaften
8.	42	w	deutsch	Deutsch Russisch	Philologie / DaF Ingenieurwissenschaften

**Tab. 2:** Persönliche Daten der Befragten (eigene Darstellung; w: weiblich, m: männlich; DaF: Deutsch als Fremdsprache).

Bei der Auswahl der Interviewpartner wurde versucht – wie von Helmut Kromrey vorgeschlagen –, eine Vergleichbarkeit zur Grundgesamtheit der Integrationskurslehrkräfte herzustellen.<sup>141</sup> Nach einer Studie des BAMF sind ca. 80% der Lehrkräfte weiblich und im Durchschnitt 45 Jahre alt. Rund ein Drittel der Kursleitenden sind nicht in Deutschland geboren. 68% der Kursleitenden gaben Deutsch als Erstsprache an, gefolgt von 11% mit russischer und 7% mit polnischer Erstsprache.<sup>142</sup> Wie Tabelle 2 zu entnehmen, sind sieben der acht Befragten in dieser Studie weiblich. Fünf von acht Interviewten geben Deutsch als Muttersprache an, drei Russisch und eine Interviewte Polnisch (Mehrfachnennung möglich). Trotz der relativ kleinen Stichprobe wurde sich damit der Grundgesamtheit zufriedenstellend angenähert. Das Durchschnittsalter der Befragten liegt jedoch mit 56 Jahren deutlich höher als im Schnitt aller Kursleitenden in Deutschland.

### 6.3.5 Ablauf der Befragung

Alle Befragten sind Mitarbeitende eines privaten Bildungsanbieters. Nach Angabe der Geschäftsleitung beschäftigt er im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache ca. 23 Mitarbeitende, 17 Sprachlehrkräfte sowie ca. sechs sozialpädagogische Fachkräfte. Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte ist auf Honorarbasis angestellt und arbeitet Teilzeit.

<sup>141</sup> Vgl. Kromrey, H. (2002), S. 268

<sup>142</sup> Vgl. BAMF (2011), S. 80f

Zunächst wurde sichergestellt, dass die Einrichtung grundsätzlich mit der Durchführung des Forschungsvorhabens einverstanden ist. Anschließend wurde Kontakt zu potentiellen Interviewpartnern aufgenommen. Es zeigte sich, dass einige Personen die Teilnahme aus persönlichen Gründen oder aufgrund der Themenstellung ablehnten. Alle Personen, die einer Teilnahme zusagten, baten um die vorherige Zusendung des Fragenkatalogs, um sich auf die Interviews vorzubereiten. Dem Wunsch der Interviewpartner wurde entsprochen.

Die Interviews wurden in den Räumlichkeiten des Bildungsanbieters durchgeführt. Bei der Auswahl des Raumes wurde darauf geachtet, dass Störungen möglichst vermieden werden und die befragte Person sich in der Umgebung wohl fühlt. Als Zeitpunkt des Interviews wurde zunächst angestrebt, dass dieses nicht direkt vor oder nach einem anstrengenden Unterrichtstag stattfindet. Aus praktischen Gründen haben es jedoch die meisten Interviewpartner vorgezogen, das Interview in der Mittagspause oder am Nachmittag direkt nach Abschluss des Unterrichtes zu führen. Die Befragten wurden zunächst nach Alter, Nationalität, Muttersprache und Studienfächern befragt. Die Angaben wurden tabellarisch ausgewertet und fließen nicht in die Transkription ein (vgl. hier 6.3.4, Tab. 2). Um die Anonymität zu gewährleisten und keine indirekten Rückschlüsse auf die Befragten zuzulassen, wurden Namen sowie Angaben von Städten und Ländern in den Transkripten anonymisiert. Alle persönlichen Daten wurden von den Interviews entkoppelt, damit entsprechen die in Tabelle 2 bezifferten Interviewpartner 1 - 8 nicht den Befragten B1 - B8. Zu Beginn des Interviews wurde die befragte Person über Ziele, Inhalte, mögliche Dauer und ihre Rechte als Versuchsperson informiert. Ihr wurde deutlich gemacht, dass die Teilnahme freiwillig erfolgt und sie jederzeit das Recht hat, das Interview abzubrechen oder Antworten zu verweigern. Ferner wurden ihr Anonymität und Datenschutz zugesichert. Die Befragten wurden mit Dank aus dem Interview entlassen.

### **6.3.6 Transkription**

Die Transkription der aufgezeichneten Interviews erfolgte durch die Autorin durch Abspielen der Audiodateien mithilfe des Programms Windows Media Player. Die Transkriptionsdauer entsprach ca. dem Fünffachen der Gesprächsdauer. Die Transkription erfolgte unter Berücksichtigung folgender Transkriptionsregeln:

1. Es wird wörtlich transkribiert, also nicht lautsprachlich oder zusammenfassend.
2. Die Sprache und Interpunktion werden leicht geglättet, das heißt an das Schriftdeutsch angenähert (z.B. „so'n“ wird zu „so ein“).
3. Alle Angaben, die Rückschlüsse auf eine Person erlauben, werden anonymisiert.
4. Deutliche, längere Pausen werden durch Auslassungspunkte (...) markiert.

5. Besonders betonte Begriffe werden durch Unterstreichung gekennzeichnet.
6. Zustimmungende Lautäußerungen der Interviewerin (z.B. Mhm, Aha) werden nicht mit transkribiert, sofern sie den Redefluss der befragten Person nicht unterbrechen.
7. Kurze Einwürfe der jeweils anderen Person werden in Klammern gesetzt.
8. Lautäußerungen oder Körpersprache der befragten Person, die die Aussage unterstützen oder verdeutlichen (z.B. Lachen, Kopfschütteln), werden in Klammern notiert.
9. Die Interviewerin wird durch ein „I“, die befragte Person durch ein „B“, gefolgt von einer Kennnummer, gekennzeichnet (z.B. „B4“).
10. Jeder Sprecherwechsel wird durch zweimaliges Drücken der Entertaste, also einer Leerzeile zwischen den Sprechern, deutlich gemacht, um die Lesbarkeit zu erhöhen.
11. Die Interpunktion folgt weitestgehend zur Markierung von beim Sprechen entstehenden Pausen: Kurze Sprechpause: Komma, längere Sprechpause: Punkt. Ausruf oder Frage werden durch Ausrufe- bzw. Fragezeichen gekennzeichnet. Grammatikalische Gesichtspunkte sind dem untergeordnet.<sup>143</sup>

#### **6.4 Qualitative Inhaltsanalyse mithilfe von QDA-Software**

Für die Auswertung der erhobenen Daten wurde die Methode der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse genutzt. Nach Philipp Mayring ist die Inhaltsanalyse eine kommunikationswissenschaftliche Technik, die streng methodisch kontrolliert vorliegendes Material schrittweise analysiert. Das Ziel der strukturierenden Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern und es aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen.<sup>144</sup>

Diese Methode ist dadurch gekennzeichnet, dass analytische Kategorien im Zentrum des Auswertungsprozesses stehen. Diese können einerseits aus der Theorie bzw. der Forschungsfrage hergeleitet und an das Material herangetragen werden (deduktives Vorgehen) oder selbst aus dem Material abgeleitet werden (induktives Vorgehen). Udo Kuckartz betont, dass in den meisten Forschungsprojekten beide Pole der Bildung von thematischen Kategorien anzutreffen sind. Er regt an, ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Codierung durchzuführen: In der ersten Phase wird eher grob entlang von Hauptkategorien codiert, in der nächsten Phase werden diese dann am Material weiter ausdifferenziert. Das gesamte Datenmaterial wird schließlich in einem zweiten Durchlauf erneut codiert, kategorienbasiert ausgewertet und aufbereitet. Der im

---

<sup>143</sup> Vgl. Kuckartz, U. et al. (2007), S. 27f

<sup>144</sup> Mayring, P. (2002), S. 114f



Folgenden dargelegte Ablauf der Auswertung folgt weitgehend der von Kuckartz vorgeschlagenen Methode der Inhaltsanalyse anhand einer deduktiv-induktiven Kategorienbildung. Die Codierung erfolgte computergestützt mithilfe von MAX-QDA-Software.<sup>145</sup>

#### **6.4.1 Codierregeln**

Bei der Auswertung der Interviews wurde das Material Zeile für Zeile durchgearbeitet und Textabschnitte den Kategorien zugewiesen. In der qualitativen Sozialforschung wird der Prozess der Zuordnung von Textpassagen zu Kategorien als „Codierung“ bezeichnet. Es stellt sich zu Beginn des Codierens die Frage, welche Analyseeinheit (=Textabschnitt) für die Codierung angemessen ist. Die Einheiten werden in der Regel so gewählt, dass ein codierter Abschnitt auch außerhalb des Kontextes noch verständlich ist. In der vorliegenden Arbeit wurde nach folgenden Codierregeln gearbeitet:

1. Es werden Sinneinheiten codiert, jedoch mindestens ein vollständiger Satz.
2. Wenn die Sinneinheit mehrere Sätze umfasst, werden diese gemeinsam codiert.
3. Sofern die einleitende oder zwischengeschobene Frage des Interviewers zum Verständnis erforderlich ist, wird diese mitcodiert.
4. Kriterium für das Maß an Text um die relevante Information ist die Verständlichkeit der Textstelle ohne den sie umgebenden Text.<sup>146</sup>

Kuckartz betont, dass es ein Missverständnis sei, Textpassagen könnten nur einer einzigen Kategorie zugeordnet werden. Die Forderung nach disjunkten, präzise definierten Kategorien widerspricht seiner Auffassung nach nicht der Beobachtung, dass innerhalb einer Textstelle mehrere Themen angesprochen werden können. Anders sei es, wenn explizit sich gegenseitig ausschließende Kategorien gewählt wurden. In Zweifelsfällen habe die Regel zu gelten, dass die Zuordnung aufgrund der Gesamteinschätzung des Textes vorgenommen wird.<sup>147</sup>

#### **6.4.2 Deduktives Entwickeln von Hauptkategorien und erster Codierprozess**

Bei der strukturierenden Inhaltsanalyse werden Textinhalte oder Themen als Auswertungskategorien verwendet. In der Regel lassen sich bereits aus der Strukturierung des Interviewleitfadens erste Hauptkategorien deduktiv ableiten. Im vorliegenden Fall bieten sich die Kategorien der drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz an: kommunikativ-verhaltensbezogene Dimension, kognitive Dimension sowie affektive Dimension

---

<sup>145</sup> Kuckartz, U. (2014), S. 77-88

<sup>146</sup> Vgl. Kuckartz, U. (2014), S. 82

<sup>147</sup> Vgl. ebenda, S. 81

(vgl. hier 3.1.2). Zu jeder Dimension wurden Hauptkategorien zur Erfassung von Herausforderungen erstellt sowie weitere Hauptkategorien für Kompetenzen und Strategien, um diese Herausforderungen zu bewältigen. So entstanden zunächst acht Hauptkategorien. Bezüglich der kommunikativ-verhaltensbezogenen Dimension wurde sich ausschließlich auf paraverbale Äußerungen (z.B. Lautstärke, Sprechpausen) sowie auf non-verbale Äußerungen (Körpersprache) bezogen, um den Aspekt der Kommunikationsstörung aufgrund unterschiedlicher Muttersprachen auszuklammern. Weiterhin wurde je eine Kategorie zu Fortbildungsinteresse und zu weiteren Unterstützungsmaßnahmen für Lehrkräfte mit aufgenommen. Um eine vollständige Auswertung des Materials zu erhalten, wurde die Kategorie „Sonstiges“ angefügt. In einer ersten Durchsicht des Materials wurden Textpassagen diesen elf Hauptkategorien grob zugeordnet und ermittelt, ob sich bei genauer Lektüre weitere Kategorien aufdrängen, die zunächst nicht in den Blick genommen werden. Aufgrund der häufigen Nennungen wurde schließlich als zwölfte Kategorie die Hauptkategorie „Emotionale Herausforderungen“ ergänzt. Nach Empfehlungen von Kuckartz sollen für diese erste Phase je nach Datenmenge mind. 10-25% des Ausgangsmaterials gesichtet werden.<sup>148</sup> Im vorliegenden Fall wurden dafür vier der insgesamt acht Interviews (50%) codiert.

#### **6.4.3 Induktives Bestimmen von Subkategorien und zweiter Codierprozess**

Im Prozess des ersten Codierens von vier Interviews in Hauptkategorien wurden aus dem Material heraus geeignete Subkategorien bestimmt. Subkategorien sind Ausprägungen der Hauptkategorie, die es ermöglichen, differenzierte Aussagen zu machen. Um zu einer eindeutigen Zuordnung zu kommen, wurden für jede Subkategorie Definitionen formuliert. Grundsätzlich gilt: Bei der Erstellung des vollständigen Kategoriensystems wurde sich sowohl eng an der ursprünglichen Forschungsfrage als auch am Material ausgerichtet. Das vollständige Kategoriensystem findet sich in Anhang III.

Für die abschließende Codierung des kompletten Materials mit dem ausdifferenzierten Kategoriensystem wurden Texte und Kategoriensystem in QDA-Software (MAX-QDA2018) importiert. Die Definitionen der Subkategorien wurden als Memo fixiert. Der zweite Codierprozess ist nach Kuckartz der eigentliche Auswertungsschritt, der in der vorliegenden Arbeit computergestützt erfolgte. Im Verlauf der Codierung war es erforderlich, Definitionen zu präzisieren, weitere Subkategorien zu definieren bzw. diese zusammenzufassen. Bei jeder Änderung des Kategoriensystems wurde das gesamte Material erneut durchgesehen und die Codierung vollständig überarbeitet.

---

<sup>148</sup> Vgl. Kuckartz, U. (2014), S. 82

## 6.5 Darstellung und Diskussion der Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse dargestellt und mit typischen Textbeispielen belegt. Auslassungen im Zitat wurden in eckige Klammern [...] gesetzt. Geschweifte Klammern (...) geben den Transkriptionsregeln entsprechend längere Sprechpausen an. Die Quantifizierung der Antworten erfolgt nach folgender Regel: Alle Befragten (8 von 8), fast alle (7 von 8), die überwiegende Mehrheit (5-6 von 8), die Hälfte (4 von 8), mehrere (2-3 von 8), eine (1 von 8) befragte Person. Im Zitat der Befragten wird jeweils die Zeilennummer der ersten Zeile des Zitates angegeben. Im Anschluss an die Darlegung der Teilergebnisse aus den elf Hauptkategorien werden diese jeweils vor dem Hintergrund der theoretischen Rahmung aus Kapitel 1-5 diskutiert.

### 6.5.1 Interkulturelle Herausforderungen

Zunächst werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Hauptkategorien 1-4 dargelegt (vgl. Anhang III). Es handelt sich dabei um mehrere Aspekte interkultureller Herausforderungen, die von den Integrationskurslehrkräften genannt werden: Herausforderungen aufgrund des Lernverhaltens, in der para- und nonverbalen Kommunikation, aufgrund der Rollenorientierung der Teilnehmerinnen sowie emotionale Herausforderungen im Lehr-/Lerngeschehen.

#### Herausforderungen aufgrund des Lernverhaltens

*„B5: Mit kurdischen Damen, mit kurdischen Frauen ist es ein bisschen schwieriger. Ohne Schulabschluss, überlegen Sie, also das heißt, sie haben gar keine Ahnung, wie man lernt. Und das muss ich ja auch beibringen und das ist ganz, ganz schwierig!“ (B5:35)*

*„B8: Ja, die Frauen, die zuhause auch schon eine Hausfrau war und in dem Heimatland nichts gelernt hat. Die können nicht mehr lernen und die werden nicht lernen. Aber das sind ältere Frauen, ältere Generation.“ (B8:23)*

Mehrere Befragte merkten an, dass das Lernverhalten ihrer Kursteilnehmerinnen für sie eine Herausforderung darstelle, da diese sehr langsam lernten und insgesamt lernunwohlnt seien. Eine Befragte spricht diesen Teilnehmerinnen ab, dass ein Lernfortschritt für sie überhaupt möglich sei (B8:23). Probleme wurden besonders in der Gruppe der kurdischen Frauen gesehen, bei älteren Teilnehmerinnen sowie bei denen, die keine Schulbildung haben und nie berufstätig waren (B7:24). Lernschwierigkeiten dominierten jedoch nicht das Bild des Lernverhaltens der Frauen. Vielmehr betonten alle Befragten sehr deutlich, dass viele Teilnehmerinnen mit großer Freude lernten, fleißig seien und motiviert (B2:21; B3:21; B4:23; B7:14; B8:14).

*„B6: Und die Frauen im B2-Kurs sind unheimlich selbstständig. Eigentlich muss man nur ihr eigenes Lernen unterstützen, oder ihnen Text und Futter geben. Sie sind total selbstbewusst, die Körpersprache ist anders. Sie haben einen richtigen Bildungshunger.“ (B6:25)*

„B1: Ich finde, viele Frauen lernen mit Freude und sogar mit sehr großer Freude [...] Und die lernen wirklich, die sind so wie Schwämme, die saugen alles auf.“ (B1:21,27)

„B5: Bei arabischen Frauen, ich finde es ja leichter, für mich. Fast alle haben alle einen Schulabschluss oder sind zur Schule gegangen in ihrer Heimat. Und also Lernen klappt ganz einfach, sie machen Hausaufgaben, sie sind motiviert.“ (B5:32)

Der im Zitat von B6 genannte B2-Kurs ist ein Kurs auf höherem Sprachniveau. Das Beispiel zeigt, dass es unter den Teilnehmerinnen nicht wenige Frauen gibt, die lerngewohnt sind und anstreben, ein höheres Sprachniveau zu erreichen. Nach Aussagen der Befragten handele es sich dabei meist um arabische Frauen der jüngeren Generation, die bereits in ihrer Heimat Lernerfahrungen in Schule und Ausbildung sammeln konnten und froh seien, in Deutschland daran anknüpfen zu können. Im Vergleich zu den Männern wurden Frauen sogar als leistungsfähiger und konzentrierter beschrieben (B7:4; B2:29).

### **Herausforderungen in der paraverbalen/nonverbalen Kommunikation**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab an, dass die Kommunikation im Kurs erschwert sei, weil viele Frauen zurückhaltend seien, leise redeten oder schwiegen (B1:68; B2:41; B3:53; B5:65; B6:88; B8:53,58).

„B8: Ich finde, die Frauen hier sind sehr zurückhaltend. (...) Auch dass die Frauen abwarten in ihrer Meinungsäußerung.“ (B8:41)

„B5: Die reden überhaupt nicht, überhaupt nicht. Sie zeigen keine, sagen wir keine Gefühle. Da ist alles zu, das ist ganz verdammt schwierig, wirklich, ja!“ (B5:65)

„B1: Meistens ist es ja auch, wenn die Männer dabei sind, sind die Frauen zurückhaltend.“ (B1:68)

„B6: Ganz am Anfang hätte ich gern die eine oder andere, die nichts sagt, geschüttelt, gerüttelt, bis sie die Worte spuckt.“ (B6:88)

Mehrere Befragte führten die Zurückhaltung ausdrücklich auf die Anwesenheit der Männer im Kurs zurück (B1:68; B2:40). Insgesamt berichtete die Mehrheit der Befragten, dass die Arbeit mit schweigsamen Frauen für sie sehr herausfordernd sei und auch emotional belastend sein könne. Die Befragte B2 äußerte sich detailliert zu Kommunikationsstörungen aufgrund von Körpersprache und verdeckter Mimik:

„B2: Es ist auch wieder so, je patriarchalischer die Herkunftskultur ist, desto mehr tendieren die Frauen dazu, zu verschwinden. Sie sprechen leise, sie haben eher eine geduckte Haltung am Tisch. Sie setzen sich nicht gern gegen die Männer durch. Sie nehmen nicht so viel Raum ein. Schwierig manchmal für mich, da muss ich mich dran gewöhnen: dieses Kopftuchtragen. Weil ich nicht das ganze Gesicht sehe, ich krieg nur einen Ausschnitt von der Mimik. Die Körpersprache ist meistens sehr sehr viel reduzierter im Vergleich mit den Männern. Und ich habe auch den Eindruck, es ist nicht nur das Kopftuch. Es ist auch die ganze innere Einstellung, sich so ein bisschen unsichtbar zu machen, die die Frauen mitbringen.“ (B2:40).

Zwei befragte Personen empfanden die Kommunikation mit zurückhaltenden Teilnehmerinnen jedoch als unproblematisch, da sie nach eigener Aussage entweder selbst ein stiller Typ seien bzw. sich an die Situation gewöhnt hätten (B7:46; B3:45).

### **Herausforderungen aufgrund von Rollenorientierungen**

Die Rollenorientierung der Teilnehmerinnen kann Auswirkungen auf das Lehr-/Lerngeschehen haben. In dieser Hauptkategorie wurde vorwiegend auf die Einstellung zur Berufstätigkeit abgestellt, da die Befragten sich zu weiteren Aspekten von Rollenorientierungen kaum äußerten. Es zeigte sich hier wiederum ein sehr differenziertes Bild.

*„B3: Ja! Meine Frauen, die wollen berufstätig sein, eindeutig ja, die wollen berufstätig sein. Die wollen arbeiten, die wissen, was sie wollen.“ (B3:68)*

*„B5: In diesem Frauenkurs, also, zu Beruf oder Arbeit, das können Sie vergessen. Sie machen so etwas nie, sie sind nicht dran gewöhnt. Sie sind, naja, schon im Durchschnitt 40 Jahre alt, haben fünf, sechs, acht Kinder, haben keine Ausbildung, die Hälfte davon oder mehr hat keinen Schulabschluss, also sie schaffen es nicht. Beruf oder Arbeit kommt überhaupt nicht in Frage in dieser Gruppe.“ (B5:85)*

Bezüglich des Wunsches nach Berufstätigkeit äußerten mehrere Befragte, dass die Mehrheit der Frauen in ihren Kursen eine Arbeit aufnehmen möchte (B2:67; B3:68; B6:25; B8:72). Eine Befragte differenzierte insofern, als dass dieses eher für Frauen in Kursen mit höherem Sprachniveau zuträfe (B6:17). Gleichzeitig gaben fast alle Befragte an, dass viele Teilnehmerinnen keinen Wunsch nach Berufstätigkeit hätten (B1:107; B2:62; B4:28; B5:85; B6:64; B7:62; B8:72). Mehrere Befragte betonten, diese Aussage gälte vorwiegend für ältere Teilnehmerinnen mit geringer Schulbildung und großer Kinderzahl (B4:28; B5:85,106). Der Wunsch nach Berufstätigkeit und nach Entscheidungsautonomie deckte sich jedoch häufig nicht mit der gelebten Rolle. Die Mehrheit der Befragten gab an, dass Frauen Rollen ausfüllen müssen -oder im Heimatland mussten-, die sie für sich selbst nicht wünschen (B1:22; B2:67; B3:68,155; B5:8; B6:34).

*„B2: Sie können gut lernen und machen das und möchten Bildung haben und würden auch wahrscheinlich manchmal schneller als ihre Männer eine Arbeit finden, aber es wird auch irgendwo oft dafür gesorgt, dass es nicht so geht.“ (B2:67).*

*„B1: Ich hatte mal eine Frau, die hat gesagt: Ich habe morgens immer vor der Tür gesessen und geweint, weil andere Kinder zur Schule gingen und ich durfte nicht.“ (B1:25).*

*„(B1): Dass die Frauen zu den Deutschkursen gehen oder lernen dürfen, heißt ja nicht, dass die zuhause im Haushalt entlastet werden. Das heißt, viele der Männer schätzen das überhaupt nicht, dass zum Beispiel das Essen nicht pünktlich gekocht ist, oder dass da vielleicht nicht sofort alles gewaschen und geputzt ist.“ (B1:42)*

Als Grund für die Einschränkung der Frauen führte die Hälfte der Befragten an, dass die (Ehe-)Männer von den Frauen die vollständige Übernahme der Familienarbeit erwarteten (B1:42; B2:75; B5:119; B7:54). Deutlich wurde von einer Befragten kritisiert, dass deutsche Behörden Migrantinnen in ihrem Wunsch nach Berufstätigkeit nicht ausreichend unterstützen, sondern die Kinderbetreuung als Frauenaufgabe betrachten (B5:76). Zwei Befragte fanden es problematisch, dass ihre Teilnehmerinnen sich in der Regel in die ihnen zugewiesenen Rollen fügten. Sie zeigten jedoch gleichzeitig Verständnis dafür, dass die Frauen Konsequenzen eines Ausbruchs aus der traditionellen Rolle scheuten (B1:107; B2:81).

*„B1: Und viele Frauen, ich denke, das ist ja natürlich auch Erziehung, die fügen sich dem. Und versuchen auch, die Rolle zu erfüllen und manchmal ist es total widersprüchlich. Weil in unserer Kultur erwartet man von einer Frau auch etwas anderes, nicht nur Hausfrau zu sein.*

*I: Was erwarten Sie?*

*B1: Ich finde es gut, wenn die Frauen auch versuchen, sich, aus diesen Rollen herauszubrechen, aber ich sehe auch, zu welchen Problemen das führen kann.“ (B1:107)*

## **Emotionale Herausforderungen**

Die Hauptkategorie „emotionale Herausforderungen“ wurde im ersten Codierprozess deduktiv herausgearbeitet, da die Hälfte der Befragten starke emotionale Belastungen in der Arbeit mit ihren Teilnehmerinnen herausstellten.

*„B1: Ja, meistens ist es die Gewalt in der Familie, wo man eigentlich selbst erstmal als Person platt ist. Das ist eine Situation, mit der man, ja, ich kann damit nicht so gut umgehen, weil ich das gar nicht kenne, persönlich. [...] Und solche Situationen machen mir richtig Angst, wenn jemand mir darüber berichtet.“ (B1:132,136)*

*„B5: Und zwar, das ist nicht nur der Mann, der dafür zuständig ist, sondern sogar unsere Behörden, die machen mit. Da krieg ich einen Hals! Da krieg ich richtig Wut!“ (B5:76)*

Als emotionale Belastungen wurden geäußert, dass die Lehrkräfte Angst um Teilnehmerinnen hätten, die Gewalt erfahren (B1:136). Sie empfanden Wut und Ärger auf Behörden, die Frauen gegenüber Männern benachteiligten (B5:76). Sie hätten Mitleid mit lernschwachen Teilnehmerinnen (B7:84,328). Sie fühlten sich enttäuscht, wenn die Mitarbeit ausblieb und kaum Lernfortschritte gemacht würden (B6:88). Sie wären gekränkt, wenn Teilnehmerinnen die Lehrkraft nicht akzeptierten (B6:185). Es bewegten sie allgemeine Sorgen um Frauen, die auch nach Arbeitsende nicht abgelegt werden konnten (B7:271). Sie hatten negative Gefühle, wenn traditionelle Rollen nicht aufgebrochen werden (B1:189; B5:96; B8:53) und wurden emotional belastet bei Wein-/Schrei-Ausbrüchen einer Teilnehmerin im Unterricht (B5:123).

## **Diskussion der Ergebnisse zu interkulturellen Herausforderungen**

Die Auswertung zeigt, dass das Bild der bildungsfernen Migrantin, die sich ausschließlich für Haushalt und Kinder und weniger für das Lernen interessiert, korrigiert werden muss. Die Untersuchung bestätigt in dieser Hinsicht die Analyse der IAB-BAMF-SOEP-Studie, die den Wunsch vieler Migrantinnen nach Bildung und Berufstätigkeit herausstellt (vgl. hier 4.2.1 sowie 4.2.2). Hier stellt es sich als Herausforderung für die Lehrkräfte dar, die Frauen in ihrem Bildungswunsch zu unterstützen und zu fördern. Grundsätzlich beurteilen die Lehrkräfte dies als positive und bereichernde interkulturelle Erfahrung. Emotional belastend ist es für die Befragten, wenn sie hierbei keine Unterstützung durch die Behörden erfahren. Dieses Problem wurde bereits von Matthias Knuth benannt (vgl. hier 4.2.1). Weiterhin wurde es als herausfordernd betrachtet, wenn durch im Kurs anwesende Männer Selbstständigkeit, Meinungsäußerungen und Lernfortschritte der Frauen eingeschränkt sind oder Frauen aufgrund der häuslichen Situation gegen ihren Wunsch auf traditionelle Rollen beschränkt werden. Auch in diesem Punkt werden die Ergebnisse der IAB-BAF-SOEP-Studie bestätigt (vgl. hier 4.2.2). Emotional belastend ist es besonders, wenn familiäre Probleme bis hin zu Gewalterfahrungen in den Unterrichtsalltag einbrechen. Die Lehrkräfte berichten ferner von Migrantinnen, die kaum Lernfortschritte machen und kein Interesse an einer Berufstätigkeit zeigen. Diese Situation ist für die Befragten aus mehreren Gründen schwierig: Einerseits ist es ihre Aufgabe, die Kursteilnehmerinnen an das Arbeitsleben in Deutschland heranzuführen, nicht zuletzt um eine wirtschaftliche Unabhängigkeit der Frauen zu ermöglichen. Andererseits bilden sie selbst in ihrer Person als berufstätige Frau (sieben der acht Befragten sind Frauen) einen Gegenentwurf zum Leben als „Nur“-Hausfrau. Die Lehrkräfte leben emotional und kognitiv in einem Spannungsfeld von eigenem Anspruch, Anforderungen von außen und erlebter Realität. Frustration und Unverständnis auf Seiten der Befragten wechseln sich ab mit dem Bemühen, die Situation der Migrantinnen zu berücksichtigen und ihre Lebensleistung wertzuschätzen. Es zeigt sich: Ältere Migrantinnen und solche ohne Bildungserfahrung sind eine Zielgruppe des Integrationskurses, auf die die Lehrkräfte weder fachlich noch kulturell eingestellt sind (vgl. hier 5.3). Hier ist deutlicher Qualifikationsbedarf festzustellen.

Hoch belastende Situationen im Unterrichtsgeschehen, die von Überforderung, Gewalterfahrungen oder psychische Belastung (bis hin zu Traumatisierung) der Teilnehmerinnen zeugen, sind Realität im Alltag der Lehrkräfte. Inwiefern kulturelle Aspekte hier eine Rolle spielen oder es sich eher um soziale Problemlagen handelt, kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geklärt werden. Unabhängig davon ist an dieser Stelle aus Sicht der Autorin eine sozialpädagogische bzw. psychologische Begleitung unbedingt erforderlich.

## 6.5.2 Interkulturelle Handlungskompetenz

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Hauptkategorie 5 zur interkulturellen Handlungskompetenz dargelegt (vgl. Anhang III). Interkulturelle Handlungskompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, interkulturellen Herausforderungen durch konkretes Verhalten angemessen zu begegnen. Das Verhalten der Lehrkräfte wurde in vier Subkategorien erfasst: methodisch didaktische Strategien, persönliche Unterstützung im Alltag, Inanspruchnahme externer Unterstützung sowie Selbsthilfekompetenz.

### Methodisch-didaktische Strategien

Die Hälfte der Befragten gab an, dass methodisch-didaktischen Strategien den Umgang der Frauen untereinander verbesserten, den Lernerfolg beförderten und auch ältere und zurückhaltende Teilnehmerinnen aktivierten.

*„B5: Ich habe jetzt eine Methode, sagen wir, in meiner Gruppe klappt das. Ich habe jetzt, eine kurdische Frau hat als Nachbar entweder eine europäische Frau oder eine arabische Frau und dann arbeiten sie zusammen und das klappt wunderbar.“ (B5:47)*

*„B4: [...] beim Unterrichten bereite ich die Aufgaben, die Kopiervorlagen mit dem Haushaltslexikon vor. Zum Beispiel, ich kann Fenster putzen, Teig kneten, Zimmer aufräumen, Bettwäsche waschen, mit der Waschmaschine umgehen, und so weiter, in diesem Bereich. Und das hilft! Die alten Frauen verstehen diese Wörter und benutzen dieses Lexikon.“ (B4:34)*

Des Weiteren wurde betont, dass Frauen gezielt durch persönliche Ansprache zur Teilnahme motiviert werden können (B2:52). Zurückhaltende, stille Frauen wurden vermehrt im Unterricht aufgerufen oder an die Tafel gebeten (B3:33,46; B1:87). Weiterhin wurde von mehreren Befragten die Auswahl von geeigneten und relevanten Themen herausgestellt (B4:34; B5:72).

### Persönliche Unterstützung der Teilnehmerinnen im Alltag

Mehrere Befragte gaben an, dass sie Teilnehmerinnen bei Alltagsproblemen auch außerhalb des Unterrichts unterstützen.

*„B6: Und ich hatte mich bereit erklärt, mit ihr zum Kindergarten zu gehen, damit sie ihre Kinder anmelden kann.“ (B6:94)*

Die Befragten berichteten ferner, dass sie als Dolmetscher fungierten (B6:94), Telefonnummern für Beratungsstellen heraussuchten (B1:161) sowie gemeinsam mit Teilnehmerinnen Beratungsstellen aufsuchten (B1:124). Weiterhin nahmen sie Kontakt zu Ehrenamtlichen auf, die Teilnehmerinnen betreuen (B2:103).



## **Inanspruchnahme externer Unterstützung**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab an, dass sie bei Problemen erfolgreich externe Unterstützung in Anspruch genommen hätten.

*„B4: Aber ja, natürlich habe ich mir auch Hilfe von Frau C geholt. Wir haben das besprochen, mit Frau D auch. Das ist gut, wir sind Kollegen! Frau C hat meinen Unterricht besucht, sie hat mir das Problem erklärt.“ (B4:104)*

*„B1: Ich versuche dann, mit meinen Kollegen darüber zu sprechen und dann, vielleicht so ein bisschen ein Blick von der Seite, einen neutralen Blick auf die Situation zu bekommen.“ (B1:148)*

*„B6: Da habe ich mit ganz vielen Kollegen drüber gesprochen, da habe ich mit Frau X (Geschäftsleitung) drüber gesprochen.“ (B6:123)*

Alle Befragten betonten, dass insbesondere der Austausch mit Kollegen ausgesprochen hilfreich sei (B1:148; B2:112; B3:150; B4:104; B5:139,168; B6:123; B7:104; B8:281). Er bildet damit die wichtigste Quelle der Entlastung. Mehrere Befragte hatten sich zudem von der Geschäftsleitung Unterstützung geholt (B6:124,137; B7:104; B8:95) oder hatten sich mit dem Partner ausgetauscht (B2:11).

## **Selbsthilfekompetenz**

Die Hälfte der Befragten gab an, dass sie in der Regel versuche, ohne Unterstützung mit den Herausforderungen fertig zu werden und ihr dies in vielen Fällen auch gelänge (B2:96; B5:133,144,264; B7:312; B8:95).

*„B8: Die problematischen Situationen mit den Frauen soweit vorhanden, wurden von mir in einem persönlichen Gespräch mit den entsprechenden Teilnehmern gelöst.“ (B8:90)*

Mehrere Befragte wiesen darauf hin, dass sie in emotional belastenden Situationen besonders darauf achten, Ruhe zu bewahren (B5:16), das Gespräch zu suchen (B5:134) und keinen Druck auf die Teilnehmerinnen auszuüben (B7:335).

## **Diskussion der Ergebnisse zur interkulturellen Handlungskompetenz**

Es ist naheliegend, dass Lehrkräfte auf interkulturelle Herausforderungen zunächst mit methodisch-didaktischen Strategien reagieren und teilnehmerorientiert arbeiten. Letzteres benötigt auch empathische interkulturelle Kompetenzen der Befragten. Kritisch ist anzumerken, dass von den Befragten bezüglich einer teilnehmerorientierten Themenauswahl ausschließlich der Themenkreis „Familie, Haushalt und Kinderziehung“ genannt wurde. Hier wird nicht der Blick geweitet auf die Chancen neuer Rollenorientierungen, auf Selbstbestimmung der Frauen und Geschlechtergerechtigkeit, so wie es im Konzept

des Integrationskurses gefordert wird (vgl. hier 5.1.2). Die Akzeptanz der gelebten Rollenmuster im kulturellen Gegenüber ist dabei unter den Lehrkräften sehr unterschiedlich ausgeprägt. Dieses lässt sich wahrscheinlich auf die jeweilige kulturelle Prägung in der Biographie der Lehrkräfte zurückführen.

Interkulturelle kommunikativ-verhaltensbezogene Kompetenz der Lehrkräfte äußert sich auch in der Unterstützung von Migrantinnen bei Alltagsproblemen. Hier zeigt sich die Fähigkeit, positive Einstellungen zur interkulturellen Begegnung konkret in Handlungen umzusetzen. Das Herstellen einer vertrauensvollen Beziehung (soziale Kompetenz) ist dabei eine wesentliche Voraussetzung (vgl. hier 3.1.2, Tab. 1). Externe Unterstützung wird von den Befragten bei Problemen regelmäßig angefordert, wobei der kollegiale Austausch als wesentlich angesehen wird. Hierbei handelt es sich um eine kommunikativ-verhaltensbezogene Kompetenz, die jedoch nicht von allen Lehrkräften in jeder Situation zur Problemlösung eingesetzt wird. Ein Teil der Lehrkräfte bearbeitet Problemsituationen eigenständig und ohne externe Hilfe. Sie beziehen ihre interkulturelle Handlungsfähigkeit aus ihrem Selbstvertrauen, einer starken Fähigkeit zur Stressbewältigung und nicht zuletzt einer Rollendistanz (vgl. hier 3.1.2 sowie 6.6.4: reflektiertes Rollenverhalten).

### **6.5.3 Kognitive Kompetenzen**

Kognitive Kompetenzen der Lehrkräfte wurden in Bezug auf drei Aspekte erfragt: Zum einen wurden interkulturelle Kompetenzen betrachtet, zum anderen wurden Kompetenzen in der Vermittlung von Werten bzw. interkultureller Kompetenz angesprochen. Die drei Aspekte kognitiver Kompetenz wurden in jeweils einer Hauptkategorie erfasst. (Hauptkategorien 6-8, vgl. Anhang III). Systematisch kann nur der erste Aspekt den interkulturellen Kompetenzen zugeordnet werden, die beiden weiteren Aspekte wurden jedoch angesichts der Fragestellung der Arbeit ebenfalls als relevant angesehen.

#### **Kognitive interkulturelle Kompetenzen**

Kognitive interkulturelle Kompetenzen wurden anhand zweier Merkmale bestimmt und in je einer Subkategorie erfasst. Einerseits wurde nach bewusster Aneignung von Wissen und andererseits nach biographischen Erfahrungen gefragt. Die Hälfte der Befragten gab an, sich Wissen über Kultur, Interkulturalität oder Herkunftskulturen der Frauen durch Literaturstudium oder TV-Reportagen angeeignet zu haben (B1:261; B2:190; B3:250; B7:291).

*„B3: Ich habe mich da selber schon etwas drüber gelesen. Natürlich nicht explizit. Aber ich bin interessiert und les da mal etwas oder sehe darüber im Fernsehen.“ (B3:249)*

Auffallend ist, dass fast alle Befragten im Laufe ihres Lebens interkulturelle Erfahrungen sammeln konnten, da sie entweder selbst nach Deutschland migriert waren oder in ihrer Biographie längere Auslandsaufenthalte prägend waren.

*„B1: Na ja, ich kenne das! (Lachen!) Ich kenne das, wie man so in eine andere Kultur, in ein anderes Land reingeschmissen wird.“ (B1:268)*

*„B2: Ich habe mal eine Weile gelebt, also im Ausland. Es war zwar europäisches Ausland nur, X (Land), was aber hilfreich daran ist, ist der Umgang mit einer Fremdsprache, bzw. mit der Muttersprache in dem Land, das für uns fremd ist und wie durch mangelnde Sprachkenntnisse eine Kommunikation gestört sein kann. Die Erfahrung und das Gefühl, ich bin fremd, was ich nie verloren habe. [...] Und das Gefühl, immer so ein bisschen, da ist eine Wand und ich fühl mich fremd. Da habe ich das Gefühl, das kann ich gut nachvollziehen, wie das so unseren Teilnehmern manchmal geht.“ (B2:203)*

Die Mehrheit der Befragten betonte ausdrücklich, wie wertvoll diese Erfahrungen für ihre Tätigkeit als Integrationskurslehrkraft seien. Das Gefühl des Fremdseins und des Nicht-Verstehen-Könnens sei selbst Teil ihrer Biographie gewesen und ermögliche ihnen empathisch am Leben der Teilnehmerinnen in Deutschland Anteil zu nehmen (B1:268; B2:203; B3:259; B4:210; B5:195; B6:379; B8:175).

Das Thema interkulturelle Kompetenz war in der Regel kein Bestandteil in der Aus- oder Fortbildung der Lehrkräfte. Fast alle Befragten gaben an, in ihrem Studium oder in der DaZ-Fortbildung keinerlei Informationen über das Leben ihrer Teilnehmerinnen in ihren Herkunftskulturen erhalten zu haben (B2:189; B3:249; B4:190; B5:190; B6:358; B7:208; B8:194). Auch spricht keine der befragten Lehrkräfte eine der Sprachen, die im arabischen Raum gesprochen werden, wie Arabisch, Kurdisch oder Farsi.

### **Kognitive Kompetenzen zur Wertevermittlung**

Mehrere Befragten gaben an, eine Fortbildung zur Wertevermittlung absolviert zu haben, die Zusatzqualifikation Orientierungskurs (B1:170; B5:151,157; B8:109). Sie bewerteten die Fortbildung durchweg positiv, vorhandenes Material sei ausreichend (B3:218; B5:172). Eine befragte Person hatte in ihrem Studium Kenntnisse über die Wertevermittlung erlangt und sah diese als ausreichend an für sich (B2:124,251).

*„B1: Ja, ich habe mich fortgebildet. [...] Ich habe ein Seminar besucht und auch die Qualifizierung vom BAMF zum Orientierungskurs, wo solche Probleme, was heißt Probleme, solche Fragen besprochen wurden.“ (B1:170)*

Die Hälfte der befragten Personen hatte keine Aus- oder Fortbildung zu dem Thema absolviert. Eine Person war insofern auffällig, als dass sie scheinbar auch nach Erläuterung Fragestellung und Begrifflichkeit kognitiv nicht verstanden hatte (B4:114).

### **Kognitive Kompetenzen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz**

Nur zwei Befragte gaben an, kognitive Kompetenzen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz erworben zu haben (B1:235; B8:152). Die überwiegende Mehrheit der Befragten gab an, keinerlei Aus- oder Fortbildung zu dem Thema absolviert zu haben.

*„B1: Ich habe versucht, so verschiedene Seminare oder auch Fortbildungen dazu zu machen.“ (B1:235-236)*

*„B6: (...) Es irgendwie noch ein bisschen so ein schwarzes Loch (...).“ (B6:341)*

*„B2: Ich weiß gar nicht genau, was das ist (Lachen).“ (B2:156)*

Zwei Befragte gaben an, dass die Verwendung der Lehrwerke ausreichend sei, da dieses Thema im Hintergrund mitbearbeitet werde (B2:178; B8:162). Auffallend war, dass mehrere Befragte mit einer Antwort zögerten und während der Antwort deutliche Denkpausen machten (B6:294; B8:138). Hier ist zu vermuten, dass die Befragten mit dem Themengebiet nicht vertraut waren. Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ wurde als „blumig“ (B6:294) oder „schwammig“ (B1:212) bezeichnet. Eine Befragte bat um Erläuterung, was mit dem Begriff gemeint sei (B8:138), eine weitere Person hatte die Frage kognitiv nicht verstanden (B4:169).

### **Diskussion der Ergebnisse zu kognitiven Kompetenzen**

Kognitive interkulturelle Kompetenzen wurden nach Aussagen der Lehrkräfte unterschiedlich erworben. Besonders ausgeprägt zeigte sich bei allen Befragten ein Lernprozess aufgrund eigener interkultureller Lebenserfahrungen. Diese stellen nach Lüsebrink die wichtigste Form des interkulturellen Lernens dar. Ferner ist die Arbeit in den Integrationskursen selbst als Lernprozess zu bewerten, dem sich die Lehrkräfte täglich stellen müssen. Das Lernen in der konkreten Situation über einen längeren Zeitraum hinweg bietet damit den Lehrkräften selbst Zeit und Raum für Erfahrung und Reflexion (vgl. hier 3.2.1). Bewusstes interkulturelles Lernen in Bildungseinrichtungen findet nach Aussagen der Befragten praktisch nicht statt. Die fehlende systematische Qualifizierung auf diesem Gebiet ist ein Defizit, das regelmäßig in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften zu beobachten ist (vgl. hier 3.2.2). Ebenso ist es als problematisch zu bewerten, dass nur die Hälfte der Befragten an einer (Kurz-)Fortbildung zur Wertevermittlung im Orientierungskurs teilgenommen hat. Dieser Anteil ist als sehr niedrig anzusehen, da Werte in allen Themengebieten des Integrationskurses übergreifend angesprochen werden sollen (vgl. hier 5.1.1). Subjektiv fühlten sich mehrere Lehrkräfte aufgrund der Fortbildung ausreichend qualifiziert. Für die Autorin stellt sich allerdings die Frage, wie es mit be-

grenzten sprachlichen Mitteln gelingen kann, sich über moralisch-ethische Fragen „mithilfe argumentativer Prozesse ein moralisches Urteil zu bilden“ (vgl. hier 3.2.3). Ferner hat sie erheblich Zweifel daran, dass es möglich ist, DaZ-Lehrkräfte in 30 UE Fortbildung zum Orientierungskurs zu kompetenten Erwachsenenbildner in der Wertevermittlung zu qualifizieren. Die Vermittlung interkultureller Kompetenz, der im Integrationskurs übergreifende und herausragende Bedeutung zugemessen wird (vgl. hier 5.1.1 und 5.1.2), war für fast alle Befragten eine Leerstelle. Die überwiegende Zahl der Lehrkräfte war weder mit der Begrifflichkeit vertraut noch war sie in der Lage, nach Erläuterungen zum Thema Stellung zu nehmen. Die Annahme ist naheliegend, dass die Mehrheit den Befragten bis zum Interview keinerlei bewussten Kontakt zum Themengebiet hatte und sich ihrer Aufgabe nicht bewusst ist. Von einigen Personen wurde dies als Defizit empfunden, bei anderen überwog Rat- und Hilflosigkeit. Die in Kapitel 5.3 bereits angemerkte fehlende obligate Qualifizierung machte sich hier in aller Deutlichkeit bemerkbar.

#### **6.5.4 Affektive interkulturelle Kompetenzen**

Innerhalb von Hauptkategorie 9 wurden in mithilfe von sieben Subkategorien Aspekte affektiver interkultureller Kompetenz bestimmt, die mit Haltungen bzw. Einstellungen zu Kultur und Interkulturalität verbunden sind. Die Analyse der Antworten legte es nahe, neben affektiven Kompetenzen auch problematische Haltungen mit zu erfassen. Somit ergaben sich folgende Subkategorien: Betonung der Notwendigkeit, die deutsche Kultur anzunehmen; reflektierte Haltung zur Thematik „deutsche Leitkultur“; positive Grundhaltung zu Interkulturalität; Empathie und Fähigkeit zum Perspektivwechsel; reflektiertes Rollenverhalten; stereotypes Frauenbild sowie Ablehnung gegenüber dem kulturell Anderen.

##### **Haltungen zum Thema „Leitkultur“**

Zum Thema „Leitkultur“ und zur Frage, ob eine Anpassung an die deutsche Kultur wichtig sei, traten sehr unterschiedliche Einstellungen der Befragten zu Tage.

*„B8: Ich bin der Meinung, dass Neuzugewanderte sich in jedem Fall entscheiden sollen: Deutschland oder nicht! Dass sie sich anpassen müssen, das ist meine Meinung.“ (B8:212)*

*„B2: Ja, die deutsche Kultur, ich weiß immer noch nicht genau, was das ist. Aber in einem Punkt, eigentlich bei Gleichberechtigung, da finde ich es schon. Dass da nicht so wahnsinnige Differenzen sind, in allem, wo es um Frauenunterdrückung geht bis hin zu Ehrenmorden und so etwas, finde ich völlig daneben! [...] Aber alles weitere, wie man in Deutschland isst, und ich finde, es gibt da nicht wirklich eine deutsche Leitkultur (Lachen). Es gibt ein Grundgesetz und es gibt Gesetze.“ (B2:219)*

Zwei Befragte äußerten deutlich, dass Neuzugewanderte sich an die Kultur in Deutschland anpassen müssten. Sie begründeten ihre Haltung damit, dass für sie selbst als Migrant\*innen in ihrer Biographie diese Anpassungsleistung notwendig war. Diese Gruppe der Befragten stellte das Konstrukt „deutsche Leitkultur“ nicht in Frage, sondern bejahte es ausdrücklich (B5:228; B8:212,232). Andere - die Hälfte der Befragten - zeigten wiederum eine Haltung zum Thema, für die eine Abwägung des Für und Widers kennzeichnend war oder die Frage danach, was „deutsche Leitkultur“ überhaupt sein kann. Entsprechende Antworten wurden als reflektierte Haltung zum Thema angesehen (B1:284; B2:219; B3:274; B6:422). Eine Befragte verband mit dem Thema Kultur vorwiegend Weihnachtsbräuche (B7:23), was als unreflektierte Haltung bewertet wurde. Eine weitere Person hatte die Frage nicht verstanden (B4:235).

### **Positive Grundhaltung zur interkulturellen Begegnung**

Die überwiegende Mehrheit der Befragten betonte, dass sie die interkulturelle Begegnung in der Arbeit mit den Frauen insgesamt als bereichernd, meist sehr bereichernd empfindet (B1:293,301; B2:233; B3:289; B6:346; B7:245; B8:240).

*„B3: Ich finde das total gut, ich finde das total gut, dass Flüchtlinge hier sind und ich finde das bereichernd, die Menschen aus den anderen Kulturen kennenzulernen und finde das richtig cool. Also finde ich eher bereichernd, überhaupt nicht belastend, gar nicht.“ (B3:289)*

*„B6: Ich möchte, dass fremde Menschen in unser Land kommen. Und das, was schon ist, bestehende Strukturen dann auch mit ihrem Dasein aufbrechen und wir gemeinsam etwas Neues kreieren. (...) Also das (...) ist in meinen Augen dann schon ein Fortschritt. Auch für unsere Gesellschaft.“ (B6:346)*

Die Befragten schätzten die Bereicherung für ihr *persönliches* Leben und äußerten Freude und Befriedigung besonders aufgrund des interkulturellen Aspekts ihrer Tätigkeit. Die Befragte B6 betonte auch den *gesellschaftlichen* Wert der Begegnung. Eine befragte Person äußerte sich eher indifferent (B5:236), eine weitere schien die Frage kognitiv nicht verstanden zu haben (B4:248).

### **Empathie und Fähigkeit zum Perspektivwechsel**

Alle Befragten äußerten sich mehrfach und ausführlich empathisch über Leben und Alltagsbewältigung ihrer Teilnehmerinnen. Typischerweise zeigten sie Verständnis für die Mehrfachbelastung der Frauen von Lernen, Haushalt und Kindererziehung und betonten, dass die Frauen Zeit bräuchten, um sich in Deutschland zu orientieren.

*„B1: Ich habe einen sehr großen Respekt, dass die manchmal wirklich sieben, acht Kinder haben, den ganzen Haushalt schmeißen. Das ist doch sehr, also das muss man doch einfach wertschätzen.“ (B1:59)*

Die Anzahl der für diese Kategorie codierten Textstellen war insgesamt am höchsten von allen Codings (u.a. B1:59; B2:86; B3:115; B4:81; B5:117; B6:72; B7:76,328; B8:55). Die angesprochenen Themengebiete variierten jedoch kaum und bezogen sich vorwiegend auf die oben genannte Mehrfachbelastung. Ferner wurde auch Verständnis geäußert für fehlende Hausaufgaben (B1:51), Orientierungsschwierigkeiten in der neuen Umgebung (B1: 290; B8:56) sowie für Rollenkonflikte in den Familien (B1:114).

### **Reflektiertes Rollenverhalten**

Mehrere Befragte betonten, dass sie sich in besonders belastenden Situationen bewusst gegenüber den Herausforderungen abgrenzten und diese insbesondere aus ihrem Privatleben heraushielten.

*„B5: Sagen wir mal so, Arbeit ist Arbeit, ja und privat ist privat.“ (B5:246)*

*„B2: Und wenn ich vor der Wand stehe, dann sage ich, so, das war's, musst du irgendwie drangehen, das ist nicht dein Job.“ (B2:115)*

### **Stereotypes Frauenbild**

Eine der befragten Personen zeichnete sich dadurch aus, dass in ihren Äußerungen stereotype Vorstellungen zu weiblichen und männlichen Rollenbildern vorherrschten.

*„B4: Aber zum Beispiel wir unterrichten das Thema Familie, Gesundheit, Kinder, die Schule. So kann ich die Fragen, die Übungen, die Aufgaben für diese Themen, ja, getrennt machen: Die Aufgaben für die Frauen und die Aufgaben für die Männer. Verschiedene Aufgaben. Die Frauen so: Teig kneten, Geschirr abwaschen, Fenster putzen, kochen, putzen, aufräumen, Bettwäsche waschen in der Waschmaschine. Aber die Männer haben anderes Interesse, ja? Im Garten arbeiten, Fußball spielen.“ (B4:288)*

Das zitierte Beispiel ist als typisch für B4 einzuordnen, es bildet jedoch in der Gruppe der acht Befragten eine Ausnahme.

### **Offene Ablehnung gegenüber dem kulturell Anderen**

Eine Befragte äußerte sich dezidiert ablehnend bezüglich Interkulturalität in Deutschland. Diese Position wurde von der befragten Person jedoch nicht durchgehend vertreten, sondern zeigte sich eher am Ende des Interviews.

*„B8: Für mich ist hier kein Platz für Kopftuch, für Ramadan. Wenn ich etwas zu entscheiden hätte, (...) da wäre kein Platz für diese Spielchen, für deren Kultur und die Religion und den Blödsinn, was die alles erzählen. Weil es einfach, neues Land, neues Leben. Es ist wirklich hier kein Platz dafür. Ich habe da auch kein, kein Verständnis. Ich kann auch, ich glaube, über dieses Thema nicht diskutieren. Ich finde das kindlich, dumm, was die hier uns alles zeigen wollen.“ (B8:215)*

## **Diskussion der Ergebnisse zu affektiven interkulturelle Kompetenzen**

Affektive interkulturelle Kompetenzen bilden die Grundlage für das konkrete Verhalten der Lehrkräfte in Situationen der interkulturellen Begegnung. In der Gesamtschau kann gesagt werden, dass sich die überwiegende Mehrheit der Lehrkräfte durch große Offenheit und Toleranz sowie Respekt gegenüber anderen Kulturen auszeichnete. Die Freude an der interkulturellen Begegnung und der daraus resultierende persönliche Gewinn überwogen Probleme und Herausforderungen bei weitem. Die Lehrkräfte zeigten sich empathisch gegenüber den Teilnehmerinnen, ihrer Lebenssituation und ihren persönlichen Anliegen. In besonders belastenden Situationen konnte es jedoch notwendig sein, eine Rollendistanz zu bewahren. Dies gelang einigen Lehrkräften nach ihren Aussagen, bleibt jedoch herausfordernd. Zum Thema Kultur äußerten sich die meisten Lehrkräfte differenziert und stellten die deutsche Kultur eher nicht als Leitkultur in den Vordergrund. Bezüglich der affektiven interkulturellen Kompetenzen kann gesagt werden, dass die überwiegende Zahl der Befragten die Voraussetzungen haben, in interkulturellen Begegnungen angemessen zu reagieren und diese zu reflektieren (vgl. hier 3.1.2).

Auffällig und damit von besonderem Interesse sind einige Aussagen von Lehrkräften, die aus den Antworten hervorstechen. Zwei Lehrkräfte verstanden Integration als Anpassungsleistung an die „deutsche Leitkultur“ und als Bringschuld der Migrantinnen, so wie sie es in ihrer Biographie selbst erfahren hatten (B5 und B8). Ihre normative Erwartung spiegelt dabei Einstellungen wider, die in der Bundesrepublik Deutschland vielfach vertreten werden (vgl. hier 4.1.4). Diese Position soll an dieser Stelle nicht als unangemessen (ab)gewertet werden. Da die Befragten selbst als Migrantinnen nach Deutschland gekommen sind, muss ihre Erfahrung ernst genommen werden. Auch kann sie für die Integrationskursteilnehmerinnen selbst wertvoll sein und zu einer realistischen Einschätzung der Situation beitragen. Die Gefahr besteht jedoch, dass eigene Erfahrungen unreflektiert auf die Lebenswelt der Neuzugewanderten übertragen werden.

Als problematisch ist das stereotype Frauenbild einer befragten Person zu bewerten, das sich in der ganzen Länge des Interviews abbildete (B4). In den Aussagen der Lehrkraft spiegelt sich ein Rollenbild, das von Klischees geprägt ist. Hier ist zu bezweifeln, dass der Anspruch des Kurskonzeptes, Teilnehmern die Bedeutung der Gleichberechtigung von Mann und Frau zu vermitteln, umgesetzt werden kann. Einen weiteren Einzelfall stellt die Aussage einer Lehrkraft dar, die sich zum Ende des Interviews dezidiert ablehnend gegenüber Kultur und Religion äußerte (B8). Hier scheinen zunächst verdeckte Stereotypen und Vorurteile nach längerer Gesprächsdauer zum Vorschein zu kommen. Auch wenn stereotype Fremdbilder als Bestandteil jeder Erkenntnis



angesehen werden können (Hans Jürgen Heringer) und wichtige soziale Funktionen haben (Alexander Thomas), so hindern sie doch einen positiven und sich gegenseitig befruchtenden interkulturellen Austausch erheblich (vgl. hier 2.2.2).

### **6.5.5 Fortbildungen und Unterstützungsmaßnahmen**

Mithilfe der Hauptkategorien 10 und 11 wurde ausgewertet, ob die Befragten Interesse an Fortbildungen zu interkulturellen Themen und zur Wertevermittlung haben und welche weiteren Maßnahmen für sie eine Unterstützung darstellen würden.

#### **Fortbildungsinteresse**

Fast alle Befragten zeigten Interesse an weiteren Fortbildungen. Überwiegend wurde sogar geäußert, dass großes Interesse bestehe, auch wenn die persönliche Zeit begrenzt sei (B1:331; B3:311; B4:264; B5:252; B6:456; B7: 284; B8:262).

*„B1: Man lernt nie aus! Ich stehe sowieso sehr offen allen Fortbildungen und Seminaren und jeder Möglichkeit sich fortzubilden. [...] Aber wir gehen ja mit den Menschen um und da kann man nicht sagen, so ich hab das einmal gelernt und so geht's. Das ist jeden Tag eine neue Herausforderung, eine neue Situation und ja, man muss ja auch damit umgehen können und wenn ich da Unterstützung kriege und auch ein bisschen lerne, über die Kultur oder ich weiß nicht, die Menschen.“ (B1:331)*

Als bevorzugtes Fortbildungsformat wurde von der Mehrheit der Befragten das Seminar genannt, um einen kollegialen Austausch zu gewährleisten. Eine einzelne Person hatte ausschließlich Interesse an Fortbildungen, die der Sprachvermittlung dienen (B2:240).

#### **Weitere Maßnahmen zur Unterstützung**

Ebenfalls fast alle Befragten wünschten sich zusätzliche Unterstützungsangebote, um die interkulturellen Herausforderungen besser bewältigen zu können (u.a. B1:336,359). Die Mehrheit betonte, dass die bereits implementierte Begleitung der Kurse durch sozialpädagogische Fachkräfte sinnvoll ist und weiter gewährleistet bzw. ausgebaut werden sollte (B2:258; B3:322; B4:28; B6:491; B7:30).

*„B4: Die sozialpädagogische Begleitung ist sehr hilfreich. Manchmal haben die jungen Frauen private Fragen. Und sie können mich nicht immer als Lehrer diese Fragen fragen. Aber mit Herrn L (Sozialpädagoge) können sie reden und Herr L kann helfen.“ (B4:280)*

Als weitere unterstützende Maßnahmen wurden die Supervision (B6:507), die Unterstützung durch Sozialpsychologen (B5:265) und mehrfach der kollegiale Austausch (B1:371; B2:259; B3:321; B5:271) genannt.

## **Diskussion der Ergebnisse zu Fortbildungen und Unterstützungsmaßnahmen**

Fortbildungen sind aus Sicht der Lehrkräfte eine geeignete Möglichkeit, um die oben aufgezeigten Defizite zu bearbeiten. Das Angebot einer Zusatzqualifizierung Orientierungskurs (vgl. hier 5.3) ist vorhanden und wurde auch von einigen Lehrkräften angenommen. Anders sieht es aus mit Fortbildungen zur interkulturellen Kompetenz, die in der Regel nur in größeren Städten angeboten werden. Nach Ansicht von Wissenschaftlern werden die angebotenen Kurzfortbildungen zu beiden Themen als unzureichend bewertet, da es nicht möglich ist, in wenigen Tagen ein angemessenes Methodenspektrum zu erwerben (vgl. hier 3.2.3). Weitere unterstützende Maßnahmen wurden ebenfalls positiv bewertet. Die Realität zeigt allerdings, dass es sich bei der sozialpädagogischen Begleitung von Integrationskursen um ein zeitlich begrenztes Projekt handelt, das keine nachhaltige Wirkung entfalten kann. Finanzielle Mittel für die sozialpädagogische Unterstützung von Teilnehmenden und Lehrkräften werden vom BAMF nach Aussage der Geschäftsleitung des Bildungsträgers zukünftig nicht mehr zur Verfügung gestellt.

Insgesamt zeigt sich: Der Anspruch des Kurskonzeptes, Gleichberechtigung von Frauen und Mädchen hinsichtlich einer autonomen Lebensgestaltung stark zu machen, kann nur gelingen, wenn die Lehrkräfte selbst diesen Wertekanon teilen. Ferner sind Reflexivität und Sensibilisierung zentrale Eckpunkte einer pädagogischen Professionalisierung der Lehrkräfte. Eigene Rollenbilder müssen reflektiert sowie eine Sensibilität für Eigenes und Fremdes sowie für kulturelle Prägungen erworben werden. Da es sich bei Rollenbildern Erwachsener um eingespurte Deutungsmuster handelt, ist nach übereinstimmender Meinung vieler Wissenschaftler ein interkultureller Lernprozess in Gang zu setzen, der eine längere Zeit der Erfahrung und Reflexion sowie professionelle Unterstützung benötigt (vgl. hier 3.2.1, Lüsebrink; 3.3.2, Bender-Szymanski; 3.2.3, Arnold und Siebert).

Über das eigene interkulturelle Lernen der Lehrkräfte hinaus ist es nach Ansicht der Autorin weiterhin zwingend erforderlich, die Vermittlung von Werten und interkultureller Kompetenz zu professionalisieren. Lehrkräfte in Integrationskursen benötigen neben Sprachlehrkompetenz und interkultureller Kompetenz methodisch-didaktisches Handwerkzeug, um das Lernen zum Themenspektrum „Kultur und Interkulturalität“ angemessen zu begleiten. Fortbildungen sollten dabei obligatorisch sein, nach einem geprüften, verbindlichen Curriculum durchgeführt werden und in der Fläche angeboten werden (z.B. in Verantwortung von Volkshochschulen). Nicht zuletzt muss es für Integrationskurslehrkräfte bei besonders belastenden Situationen das Angebot geben, sozialpsychologische Unterstützung und Begleitung zu erhalten.

## 6.6 Methodendiskussion

### Qualitativer Ansatz

Die inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse von Experteninterviews stellt eine qualitative Methode dar. Qualitative Verfahren werden in der Sozialforschung seit Ende der 70er Jahre häufiger in Deutschland eingesetzt. Anlass ist nach Philipp Mayring das Bemühen, das Subjekt wieder stärker in den Vordergrund zu rücken und in Anlehnung an die Tradition amerikanischer Feldforschung näher an die realen, alltäglichen Lebenssituationen der Befragten zu gelangen. Der Befragte selbst solle zu Wort kommen, anstatt auf vorgegebene Kategorien (durch Ankreuzen) zu reagieren.<sup>149</sup> Mayring nennt dabei fünf theoretische Postulate des qualitativen Denkens: "Die Forderung stärkerer Subjektbezogenheit der Forschung, die Betonung der Deskription und der Interpretation der Forschungssubjekte, die Forderung, die Subjekte auch in ihrer natürlichen, alltäglichen Umgebung (statt im Labor) zu untersuchen, und schließlich die Auffassung von der Generalisierung der Ergebnisse als Verallgemeinerungsprozess".<sup>150</sup>

Die Befragung der Lehrkräfte erfolgte qualitativ, um Zugang zur inneren Lebenswelt, zu Meinungen, Haltungen und Emotionen der Befragten zu erhalten. Das Verfahren soll zu einem besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit der Befragten führen und Deutungsmuster aufdecken, die anderenfalls verschlossen blieben. Auch wird durch die offene Herangehensweise die Möglichkeit geschaffen, unbekannte Phänomene aufzudecken, die von der Forscherin bisher nicht in Erwägung gezogen worden sind.

### Grenzen des Experteninterviews

Jochen Gläser und Grit Laudel betonen, dass Befragungen zahlreiche Fallstricke bergen: Die Befragten müssten die Frage verstehen, ihre Ansicht über den Inhalt der Frage muss mit der Intention der Forschenden übereinstimmen und die Forschenden müssten wiederum die Antworten verstehen.<sup>151</sup> Dabei liege das zentrale Problem in der Differenz der Kontexte der Interviewpartner: Der Forschende befände sich in einem wissenschaftlichen Kontext, zu dem die Lebenswelt des Interviewpartners völlig verschieden sei.<sup>152</sup> Dieses Phänomen zeigte sich auch in den vorliegenden Interviews. Das Themenfeld Kultur - Interkulturalität – interkulturelle Kompetenz war aufgrund seines Abstraktionsniveaus für viele Befragte schwer zu fassen. Es war notwendig, die Offenheit der Fragen zu reduzieren und in konkreten Beispielen das Thema fassbar zu machen. So wurde

---

<sup>149</sup> Vgl. Mayring, P. (2002), S. 9f

<sup>150</sup> Mayring, P. (2002), S. 19

<sup>151</sup> Gläser, J., Laudel, G. (2010), S. 39

<sup>152</sup> Ebenda, S. 112

z.B. der Begriff „Rollenorientierung“ nicht verwendet, sondern ausschließlich auf das Interesse der Migrantinnen an Bildung und Berufstätigkeit abgestellt. Insgesamt war es notwendig, in der Gesprächssituation den Interviewleitfaden an den Interviewpartner anzupassen. Modifikationen ergaben sich in der Wortwahl, durch zusätzliche Erläuterungen sowie durch Nachfragen. Nach Gläser und Laudel ist dieses Vorgehen zwingend, um das Prinzip der Offenheit und des Verstehens zu gewährleisten.<sup>153</sup> Es zeigte sich, dass es im Kommunikationsgeschehen wesentlich war, auf Gesprächsinhalte zurückzugreifen und Übergänge zu formulieren, um einem natürlichen Gesprächsverlauf zu erhalten (und nicht in ein Verhör abzugleiten).

Kritisch muss angemerkt werden, dass über die ganze Breite der Interviews sozial erwünschte Antworten nicht ausgeschlossen werden können. Diese Gefahr sieht die Autorin besonders bei Lehrkräften, die das Bedürfnis haben, ihre Kompetenz als Pädagoge oder Pädagogin herauszustellen. Hier erwies es sich als hilfreich, verständnisvoll auf das Ansprechen von Problemen zu reagieren und den Befragten ausreichend Zeit für ihre Antworten zu gewähren. Trotz der Bemühungen zeigen Aussagen wie „Ich weiß nicht, was muss ich auf diese Frage antworten?“ (B4:133), dass die Befragung für einige Lehrkräfte eine Stresssituation darstellt, in der sie sich zu behaupten suchen.

### **Gütekriterien**

Die Diskussion um Standards in der qualitativen Forschung hat in den letzten Jahren in großem Umfang stattgefunden. In der vorliegenden Arbeit wurde sich auf eine pragmatisch orientierte Sichtweise bezogen, wie sie von Uwe Kuckartz vertreten wird. Er unterscheidet danach zwischen interner und externer Studiengüte. Interne Studiengüte müsse sich an den Gütekriterien Zuverlässigkeit (Reliabilität), Glaubwürdigkeit und Verlässlichkeit (Validität) orientieren. Um diese zu gewährleisten stellt Kuckartz einen Fragenkatalog als Checkliste auf, der insbesondere die Nachvollziehbarkeit von Erhebung und Auswertung prüft. Als externe Gütekriterien nennt Kuckartz Übertragbarkeit und Verallgemeinerung der Ergebnisse. Externe Gütekriterien würden im Allgemeinen durch eine hohe Probandenzahl gewährleistet sowie durch die bewusste Zufalls- oder Quoten- auswahl der Befragten.<sup>154</sup>

In der vorliegenden Arbeit wurden entsprechend der Checkliste folgende Standards berücksichtigt, um die Studiengüte zu erhöhen: Alle Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet. Es wurde nach definierten Regeln transkribiert. Die Daten wurden mit Hilfe von

---

<sup>153</sup> Ebenda, S. 150

<sup>154</sup> Vgl. Kuckartz, U. (2014), S. 166f

QDA-Software ausgewertet. Das Kategoriensystem wurde mithilfe von Definitionen präzisiert. Das Textmaterial wurde bis zur endgültigen Codierung mehrfach durchlaufen. Die Ergebnisse der Auswertung wurden anhand von Originalzitataten belegt. Alle Transkripte sind im Anhang hinterlegt, so dass die zitierten Textbeispiele überprüfbar sind. Neben typischen wurden auch abweichende Aussagen berücksichtigt.

Als Einschränkung der Aussagekraft der Codierung muss gesagt werden, dass diese nur durch eine Person, die Autorin, durchgeführt wurde. Somit erfolgte kein Abgleich unabhängig erstellter Codierungen, der die Studiengüte erhöhen würde („Intercoderreliabilität“<sup>155</sup>). Da alle Daten der Arbeit angefügt sind und das methodische Vorgehen transparent gemacht wurde, ist jedoch die Codierung des Materials durch weitere Personen bei Bedarf grundsätzlich möglich. Ferner ist festzustellen, dass das externe Gütekriterium „hohe Probandenzahl“ aufgrund des zur Verfügung stehenden Zeitrahmens und des maximalen Umfangs des Forschungsberichtes nur bedingt gewährleistet ist. Wie in Kapitel 6.4.4 gezeigt, konnte sich jedoch mit der gezielten Auswahl der Interviewpartner an die Grundgesamtheit der Integrationskurslehrkräfte angenähert werden.

---

<sup>155</sup> Mayring, P. (2015), S. 53

## 7. Fazit

Integrationskurslehrkräfte stehen im Bemühen der Bundesrepublik Deutschland um die gesellschaftliche Integration von Neuzugewanderten an „vorderster Front“. Sie treten im Lehr-/Lernprozess in eine Beziehung zu den Kursteilnehmenden, die in der vorliegenden Arbeit als interkulturelle Begegnung verstanden wird. Die Arbeit untersucht die Frage, welche Herausforderungen damit für die Lehrkräfte verbunden sind und wie sie diesen begegnen. Der Fokus lag dabei auf der Arbeit mit den weiblichen Teilnehmerinnen.

Im ersten Abschnitt der Arbeit wurde sich zunächst mit dem Kulturbegriff und dem Phänomen der Interkulturalität befasst. Es wurde gezeigt, dass der Kulturbegriff sehr unterschiedlich verwendet wird. Problematisch ist, wenn ein geschlossenes, hochkulturelles Kulturverständnis zur Ausgrenzung und Abwertung von gesellschaftlichen Gruppen führt. Heutzutage ist Konsens, von einer Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen und ein offenes, lebensweltlich bezogenes Kulturverständnis zu vertreten. Zunehmende Interaktion zwischen Kulturen führt zum Phänomen der Interkulturalität. Hier wird betont, dass in der interkulturellen Begegnung Neues entstehen und sich dynamisch entwickeln kann. In der Praxis treten jedoch regelmäßig Stereotypen und Vorurteile gegenüber Fremden auf, die den Austausch erheblich hindern. Fremdheit wird dabei von Individuen und Gesellschaften aus einer sozialkonstruktivistischen Perspektive heraus definiert.

Im Fokus der folgenden Überlegungen stand die Frage nach angemessener Handlungsfähigkeit in interkulturellen Kontexten. Wenn auch die vorgestellten Konzepte zur interkulturellen Kompetenz differieren, so stellen jedoch Wissenschaftler übereinstimmend das Einüben einer Kulturreflexivität als Basis für gelungene interkulturelle Begegnungen heraus. Ferner wurde gezeigt, dass interkulturelle Kompetenz die Fähigkeit umfasst, vielfältige personale Teilkompetenzen in interkulturellen Handlungsfeldern konkret zu realisieren. Interkulturelles Lernen wurde als stufenweiser Lernprozess beschrieben, der Zeit und Raum für Erfahrungen benötigt und professionelle Begleitung erfordert. Allerdings wurde festgestellt, dass interkulturelles Lernen noch nicht in ausreichendem Umfang in der Ausbildung von Lehrern sowie in der allgemeinen Erwachsenenbildung etabliert ist. Theoretische Ansätze der Erwachsenenbildung aus konstruktivistischer Perspektive sind hier jedoch vielversprechend.

Im folgenden Abschnitt der Arbeit wurde gezeigt: Die Bundesrepublik Deutschland hat sich aufgrund der Zuwanderung zu einer multikulturellen Einwanderungsgesellschaft entwickelt. Bildung stellt dabei eine entscheidende Ressource dar, um die Integration der Zugewanderten im Sinne von voller gesellschaftlicher Teilhabe zu realisieren. Die

Situation der Migrantinnen erweist sich aufgrund einer geringeren Bildungsbeteiligung als besonders schwierig. Integrationskurse sollen die Teilhabechancen der Migranten und Migrantinnen verbessern. Es wurde herausgearbeitet, dass bundeseinheitliche Curricula für Integrationskurse der Wertevermittlung sowie interkulturellen Themen dabei eine übergreifende und herausragende Position zusprechen. Die Arbeit zeigte jedoch auf, dass an die Qualifikation der Lehrkräfte hinsichtlich dieser Themen sowie an ihre interkulturelle Kompetenz keinerlei verpflichtende Anforderungen gestellt werden. Fakultative Kurzfortbildungen sind nicht geeignet, dieses Defizit aufzufangen.

Die Befragung von acht Interviewpartnern ergab, dass in der Arbeit mit weiblichen Teilnehmenden ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz und Flexibilität erforderlich ist. Nach Aussage der Befragten zeigen sich folgende Problemfelder: Einerseits begegnen ihnen im Kurs lernfreudige Frauen, die an Bildung interessiert sind und eine Berufstätigkeit anstreben. Diese Frauen können ihren Wunsch regelmäßig nicht in dem gewünschten Maße nachkommen. Gründe sind Mehrfachbelastungen durch Familienaufgaben, Rollenzuschreibungen durch das Familienumfeld aber auch das Fehlen einer wirkungsvollen Unterstützung der deutschen Behörden. Andererseits treffen Integrationskurslehrkräfte auf Teilnehmerinnen, die kein Interesse an Bildung und Beruf zeigen und kaum Lernfortschritte machen. Problematisch aufgrund ihres Kommunikationsverhaltens sind besonders zurückhaltende Teilnehmerinnen, die nicht gewohnt sind, ihre Meinung zu äußern und selbst aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Auf die letztgenannten Zielgruppen sind die Lehrkräfte weder kulturell noch didaktisch-methodisch vorbereitet. Das Spannungsfeld von Anspruch und Unterrichtswirklichkeit führt bei Lehrkräften immer wieder zu Frustration, Ärger oder Wut. Ängste entstehen, wenn in Einzelfällen hochproblematische Situationen aus dem Alltag der Teilnehmerinnen wie Gewalterfahrungen in den Unterricht eingetragen werden.

Trotz aller Schwierigkeiten dominiert nach Aussage aller Befragten die Freude an der interkulturellen Begegnung, die als große persönliche und gesellschaftliche Bereicherung herausgestellt wird. Alle Lehrkräfte zeigten sich empathisch und verständnisvoll gegenüber den Teilnehmerinnen, auch wenn Mehrfachbelastungen deren Mitarbeit einschränkten. In problematischen Situationen nahmen die Lehrkräfte Hilfe von Kollegen in Anspruch und entwickelten Strategien, um Herausforderungen selbst zu bewältigen. Die Autorin empfiehlt den Bildungsträgern, strukturierte Angebote für den wertvollen kollegialen Austausch zu schaffen und diesen professionell zu begleiten.

Eine (selbst-)reflexive Haltung zu interkulturellen Themen, die regelmäßig von Wissenschaftlern als zentral herausgestellt wird, ist nur bei wenigen Lehrkräften zu beobachten.

Die Untersuchung ergab, dass sich die überwiegende Zahl der Lehrkräfte kaum oder gar nicht mit dem Themengebiet auseinandergesetzt hatte. Auch Wissen um Kultur und Lebenswelt der Teilnehmerinnen wurde nur in geringen Umfang erworben. Damit fehlen den Lehrkräften – auch in ihrer eigenen Wahrnehmung – wesentliche Elemente interkultureller Kompetenz. Eine bedeutsame, positiv zu bewertende Ressource stellen hingegen biographische Erfahrungen dar. Fast alle Befragten können auf Auslandserfahrungen zurückgreifen oder sind selbst nach Deutschland migriert. Dieses schützt jedoch nicht „automatisch“ vor Vorurteilen und Stereotypen, wie die abwertenden Aussagen einzelner Befragter zeigten.

Bezüglich der Qualifikationen zur Wertevermittlung und zur Vermittlung interkultureller Kompetenz wurden große Defizite festgestellt. Hier hält es die Autorin für unbedingt erforderlich, zu einer Professionalisierung in der Erwachsenenbildung zu kommen. Konstruktivistische Ansätze hält sie im Themengebiet Kultur und Werte für besonders geeignet. Diese müssen jedoch in konkret realisierbare Bildungsmaßnahmen fruchtbar gemacht werden. Das Nachdenken über die eigene Wertebasis, Kulturreflexivität sowie das Einüben einer Perspektivenvielfalt sollten Gegenstand der Fortbildung sein genauso wie ein vielfältiges Methodenspektrum, um Handlungsoptionen in konkreten Situationen einzuüben. Ferner ist darauf zu achten, dass Umfang und Aufbau der Fortbildung das Einbinden von Reflexionsschleifen ermöglicht, den Theorie-Praxis-Transfer fördert und den kollegialen Austausch unterstützt.

Die vorliegende Arbeit kann aufgrund ihres begrenzten Umfangs nur einen Teil der Fragen beantworten, die sich im Zusammenhang mit Interkulturalität in Integrationskursen stellen. Sie kann als qualitative Studie das wissenschaftliche Feld erkunden, um geeignete Fragestellungen für umfangreichere quantitative Studien mit höherer Probandenzahl herauszuarbeiten. Die Autorin empfiehlt, in folgenden Forschungsprojekten zu untersuchen, welche kulturellen Hintergründe Integrationskurslehrkräfte aufweisen, welche Werte sie vertreten und wie sie Wertevermittlung und Vermittlung interkultureller Kompetenz konkret didaktisch-methodisch umsetzen. Ein weiterer Ansatzpunkt wäre eine detaillierte Untersuchung von Belastungssituationen im Kursgeschehen. Weitergehende Studien können die Basis sein, um Förderbedarfe zu identifizieren und geeignete Qualifikationsmaßnahmen zu konzipieren. Nicht zuletzt sollte auch auf Seiten des BAMF erkannt werden, dass Herausforderungen regelmäßig über ein Maß hinausgehen, das von Lehrpersonal zu bewältigen ist. Hier ist es geboten, nachhaltige sozialpädagogische Begleitung für Lehrkräfte und Teilnehmende in Integrationskursen sicherzustellen.



## Quellenverzeichnis

- Agentur für Erwachsenen- und Weiterbildung (2018):** Fortbildungsprogramm 2017/2018. Online: [https://www.aewb-nds.de/fileadmin/content/Dokumente\\_Publikationen/MFBGesamt20172018.pdf](https://www.aewb-nds.de/fileadmin/content/Dokumente_Publikationen/MFBGesamt20172018.pdf) (abgerufen am: 05.09.2018).
- Arnold, R. (2012):** Ermöglichen. Texte zur Kompetenzreife. Systemische Pädagogik, Bd. 9. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Arnold, R., Siebert, H. (2006):** Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit. Bd. 4. Baltmannsweiler: Schneider.
- Auernheimer, G. (2007):** Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: WBG-Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Auernheimer, G. (2013):** Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Derselbe (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-70.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016):** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018):** Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Publikation.
- Aydt, S. (2016):** It's culture, stupid! Erklären, Scheitern und Weiterdenken. In: Bolten, J. (Hrsg.): (Inter-) Kulturalität neu denken! Interculture Journal. Bd. 15, Nr. 26. S. 9-22. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/274> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2011):** Das Integrationspanel. Ergebnisse einer Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb11-integrationspanel.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 05.09.2018).

- BAMF (2013):** Test „Leben in Deutschland“. Online: <http://www.bamf.de/DE/Willkommen/DeutschLernen/Integrationskurse/Abschlusspruefung/LebenInDeutschland/lebenindeutschland-node.html> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2014):** Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderer christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Forschungsbericht 21. Online: <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21-geschlechterrollen.html> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2015):** Blickpunkt Integration 2015. Online: [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/BlickpunktIntegration/2015/2015-01.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/BlickpunktIntegration/2015/2015-01.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF, Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, Sozio-ökonomisches Panel am Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung (Hrsg.) (2016):** IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. Online: [http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf?__blob=publicationFile) (abgerufen am: 05.09.2018).
- BAMF (2017a):** Rahmencurriculum für Integrationskurse, Deutsch als Zweitsprache. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.html?nn=1367522> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2017b):** Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Online: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/curriculum-orientierungskurs-pdf.html> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2017c):** Zulassung von Lehrkräften in Integrationskursen. Online: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zulassung/zulassung.html> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2018a):** Integrationskursgeschäftsstatistik für das Jahr 2017. Online: <https://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge.html> (abgerufen am 05.09.2018).
- BAMF (2018b):** Zusatzqualifizierungen. Online: <http://www.bamf.de/DE/Infothek/Lehrkraefte/Zusatzqualifikation/zusatzqualifikation-node.html> (abgerufen am 05.09.2018).

- Barmeyer, C. (2012):** Taschenlexikon Interkulturalität. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen.
- Bender-Szymanski, D. (2013):** Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Wiesbaden: VS Verlag, S. 201-227.
- Bleil, N. (2006):** Interkulturelle Kompetenz in der Erwachsenenbildung. Ein didaktisches Modell für die Trainingspraxis. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- Bolten, J. (2006):** Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkahrungen entsandter Führungskräfte. In: Götz, K. (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Interkulturelles Training. Mehring: Rainer Hampp-Verlag, S. 57-76.
- Bolten, J. (2007a):** Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Bolten, J. (2007b):** Was heißt "Interkulturelle Kompetenz"? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, J. / Kuenzer, V. (Hrsg.): Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Frankfurt/Main: Iko-Verlag, S. 21-42.
- Bolten, J. (Hrsg.) (2016):** (Inter-) Kulturalität neu denken! Interculture journal. Bd. 15, Nr. 26. Berlin. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/issue/view/37> (abgerufen am 05.09.2018).
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (2018):** Integrationskurse. Online: [https://www.aussiedlerbeauftragter.de/DE/Themen/Migration-Integration/Integration/Integrationskurse/integrationskurse\\_node.html](https://www.aussiedlerbeauftragter.de/DE/Themen/Migration-Integration/Integration/Integrationskurse/integrationskurse_node.html) (abgerufen am 05.09.2018).
- Dauner, A. (2011):** Die organisierende Funktion von Kompetenz – Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz. In: Ein Quantum Kompetenz. Interkulturalität zwischen Ost und West. Intercultural Journal. Jg 10. (14), S. 25-46. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/115> (abgerufen am: 05.09.2018).
- Eppenstein, T. (2015a):** Interkulturelle Kompetenz – Zugänge für eine kultursensible Soziale Arbeit. In: Zacharaki, I., Eppenstein, T., Krummacher (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag, S. 35-66.

- Eppenstein, T. (2015b):** „50 Jahre Ali in Almany – immer noch nix deutsch“. Der Integrationsdiskurs zwischen Disziplinierung und Inklusionsversprechen. In: Zacharaki, I., Eppenstein, T., Krummacher (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe. Schwalbach: Debus Pädagogik-Verlag, S. 189-220.
- Erl, A., Gymnich, M. (2017):** Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Esser, H. (1988):** Ethnische Differenzierung und moderne Gesellschaft. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 17, Heft 4. Stuttgart: F. Enke Verlag, S. 235-248.
- Ferenschild, S. (2017):** Mehr Rechte – Bessere Perspektiven. In: Netzwerk Integration durch Qualifizierung. IQ konkret. Frauen. Migration. Arbeitsmarktintegration. Ausgabe 3/2017, S.6-7. Online: <https://www.netzwerk-iq.de/publikationen/iq-konkret/iq-konkret-032017.html> (abgerufen am: 05.09.2018).
- Freise, J. (2006):** Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: REPORT Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (2): Zuwanderung und Migration, S. 55-64. Online: <http://www.die-bonn.de/id/3422> (abgerufen am: 05.09.2018)
- Gereke, I., Srur, N. (2003):** Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Gläser, J., Laudel, G. (2010):** Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gordon, R. (1975):** Interviewing: strategy, techniques and tactics. Homewood: Dorsey Press.
- Helfrich, H. (2013):** Kulturvergleichende Psychologie. Wiesbaden: Springer VS Verlag.
- Heringer, H. J. (2014):** Interkulturelle Kommunikation. Tübingen: UTB Verlag.
- Hofstede, G. (1993):** Interkulturelle Zusammenarbeit, Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., Minkow, M. (2017):** Lokales Denken, globales Handeln. München: dtv Verlagsgesellschaft.
- Hoopes, D. S. (1981):** Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: Pusch, M. D. (Hrsg.): Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach. Yarmouth (Maine): Intercultural Press Inc., S. 9-38.

- Knuth, M. (2017):** Fehl-(ende) Förderung geflüchteter Frauen. In: Netzwerk Integration durch Qualifizierung. IQ konkret. Frauen. Migration. Arbeitsmarktintegration. Ausgabe 3/2017, S. 12-13. Online: <https://www.netzwerk-iq.de/publikationen/iq-konkret/iq-konkret-032017.html> (abgerufen am: 05.09.2018).
- Kromrey, H. (2002):** Empirische Sozialforschung. Opladen: UTB Verlag.
- Kruip, G., Winkler, K. (2010):** Moraltheologische, entwicklungspsychologische und andragogisch-konzeptionelle Grundlagen ethischen Lernens. In: Gisbert, H., Kruip, G., Tolksdorf, M. (Hrsg.): Ethisches Lernen in der allgemeinen Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag, S. 15-55.
- Krummacker, M. (2015):** Migrations- und Integrationspolitik. In: Zacharaki, Ionna, Eppenstein, Thomas, Krummacker (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 67-95.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., Stefer, C. (2007):** Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014):** Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Kühnel, P. (2014):** Kulturstandards – woher sie kommen und wie sie wirken. In: Interculture journal 13/22. Online: <http://www.interculture-journal.com/index.php/icj/article/view/228/331> (abgerufen am: 05.09.2018).
- Lachmayr, T. (2015):** Perspektivwechsel. In: IQ Fachstelle Interkulturelle Kompetenzentwicklung und Antidiskriminierung (Hrsg.): Interkulturelle Grundsensibilisierung mit Schwerpunkt Asyl & Flucht. München.
- Lüsebrink, H.-J. (2012):** Interkulturelle Kommunikation. Stuttgart: J. B. Metzler.
- Maletzke, G. (1996):** Interkulturelle Kommunikation: zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2015):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mecheril, P. (2013):** „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, G. (Hrsg.): Interkulturelle

Kompetenz und pädagogische Qualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 15-35.

**Mintzel, A. (1997):** Multikulturelle Gesellschaften in Europa und Nordamerika. Konzepte, Streitfragen, Analysen, Befunde. Passau: Wissenschaftsverlag Rothe.

**Nazarkiewicz, K. (2016):** Kulturreflexivität statt Interkulturalität? In: Bolten, J. (Hrsg.): Intercultural Journal, Band 15, Nr. 26, S. 23-31. Online: <http://www.intercultural-journal.com/index.php/icj/article/view/278/362> (abgerufen am 05.09.2018).

**Nuissl, E. (2010):** Empirisch forschen in der Weiterbildung. DIE Studientexte. Bielefeld. Online: <http://www.die-bonn.de/id/9111> (abgerufen am 05.09.2018).

**Nuissl, E., Siebert, H. (2013):** Lehren an der VHS – ein Leitfaden für Kursleitende. DIE Praxis. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

**Nuissl, E. (2017):** Kultur aneignen. Vom Erlernen kultureller Identität. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

**Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2016):** Lehrerbildung in der Einwanderungsgesellschaft. Qualifizierung für den Normalfall Vielfalt. Online: [https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/SVR\\_Mercator\\_Institut\\_Policy\\_Brief\\_Lehrerbildung\\_September\\_2016.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Mercator_Institut_Policy_Brief_Lehrerbildung_September_2016.pdf) (abgerufen am 05.09.2018).

**Siebert, H. (1989):** Zur Theorie interkulturellen Lernens. Politische Aspekte des interkulturellen Lernens. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 23/1989. Heidelberg: AfeB, S. 20-36.

**Siebert, H. (1998):** Konstruktivismus - Konsequenzen für Bildungsmanagement und Seminargestaltung. Frankfurt/Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung DIE. Online: [https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98\\_01.pdf](https://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-1998/siebert98_01.pdf) (abgerufen am: 05.09.2018).

**Stadtler Elmer, S. (2010):** Mündliche Befragung. In: Aeppli, J., Gasser, L., Gutzwiller, E., Tettenborn, A. (2010) (Hrsg.): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, S. 175-186.

**Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2013):** Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).

Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (abgerufen am 05.09.2018).

**Statistisches Bundesamt (2017):** Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2014. Online: [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf;jsessionid=B5CDFFAD3475F57955860B1464112A38.InternetLive2?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220147004.pdf;jsessionid=B5CDFFAD3475F57955860B1464112A38.InternetLive2?__blob=publicationFile) (abgerufen am: 05.09.2018).

**Statistisches Bundesamt (2018):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund 2017 um 4,4 % gegenüber Vorjahr gestiegen. Online: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18\\_282\\_12511.html](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2018/08/PD18_282_12511.html) (abgerufen am: 05.09.2018).

**Thomas, A. (1991) (Hrsg.):** Kulturstandards in der internationalen Begegnung. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik.

**Thomas, A. (1993):** Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns. In: Thomas, A. (Hrsg.): Kulturvergleichende Psychologie - Eine Einführung. Göttingen: Hogrefe, S. 377-424.

**Thomas, A. (2003):** Interkulturelle Kompetenz – Grundlagen, Probleme und Konzepte. In: Benseler, F. et al. (Hrsg.): Erwägen, Wissen, Ethik 14 (1). Stuttgart: Lucius & Lucius, S. 137-228.

**Thomas, A. (2006a):** Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, A., Kinast, E.-U., Schroll-Machl, S. (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 19-31.

**Thomas, A. (2006b):** Die Bedeutung von Vorurteil und Stereotyp im interkulturellen Handeln. In: Intercultural Journal 5 (2), S. 3-7. Online: [http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006\\_02.pdf](http://www.interculture-journal.com/download/issues/2006_02.pdf) (abgerufen am 05.09.2018).

**VBW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (Hrsg.) (2016):** Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten. Münster: Waxmann.

**VHS Landesverband Niedersachsen (2018):** Zusatzqualifizierungen für Lehrkräfte in Integrationskursen. Online: <https://www.vhs-nds.de/index.php/qualifizierungen.html> (abgerufen am: 05.09.2018).

- Welsch, W. (1995):** Transkulturalität. Zur veränderten Verfasstheit heutiger Kulturen. In: Zeitschrift für Kulturaustausch 45 (1), S. 39-44.
- Wick, A. (2011):** Akademisch geprägte Kompetenzentwicklung: Kompetenzorientierung in Hochschulstudiengängen. Online: [http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/1/Wick\\_Akademisch\\_gepraegte\\_Kompetenzen.pdf](http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/12001/1/Wick_Akademisch_gepraegte_Kompetenzen.pdf) (abgerufen am 05.09.2018).
- Witzel, A. (1985):** Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.): Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder. Weinheim: Beltz, S. 227-255.
- Yildiz, E. (2004):** Konstruktion des Anderen als ethnisch Fremder: Zur Notwendigkeit eines Perspektivenwechsel in der interkulturellen Bildung. In: Karakasoglu, Y., Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster - New York: Waxmann-Verlag, S. 145-157.
- Zacharaki, I., Eppenstein, T., Krummacher, M. (Hrsg.) (2015):** Interkulturelle Kompetenz. Handbuch für soziale und pädagogische Berufe. Schwalbach: Debus Pädagogik Verlag.
- Zimmer, V. (2013):** Anspruch und Wirklichkeit von Integrationskursen im Lichte erwachsenenpädagogischer Forschung. Online: [www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf](http://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-01.pdf) (abgerufen am: 05.09.2018).



## Anhang

Anhang I:	Interviewleitfaden.....	84
Anhang II:	Transkripte der Interviews	
	B1.....	87
	B2.....	95
	B3.....	101
	B4.....	108
	B5.....	114
	B6.....	120
	B7.....	130
	B8.....	137
Anhang III:	Kategoriensystem .....	143

## **Anhang I: Interviewleitfaden**

### **Einstiegsfrage**

1. In Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und Männern aus unterschiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als auch Frauen in der Regel gemeinsam unterrichtet werden?

### **Dimension der Kommunikation und Handlung**

2. Welche Besonderheiten im Lernen der Frauen sind ihnen begegnet? Denken Sie zum Beispiel an das selbstständige Lernen, Hausaufgaben, das Interesse am Sprachenlernen und an Bildung.  
(Mögliche Nachfragen: Ergaben sich daraus Schwierigkeiten für Sie? Wie sind Sie damit umgegangen?)
3. Welche Besonderheiten im kommunikativen Verhalten der Frauen sind Ihnen begegnet? Denken Sie da zum Beispiel an die Art zu sprechen, Lachen, Schweigen oder die Körpersprache.  
(Mögliche Nachfragen: Ergaben sich daraus Schwierigkeiten für Sie? Wie sind Sie damit umgegangen?)
4. Welche Einstellungen der Frauen sind Ihnen im Kurs begegnet zu den klassischen Themen der Geschlechterrollen, z.B. Haltung zur Erwerbstätigkeit der Frau, Verteilung der Familienaufgaben, Bedeutung der Mutterschaft?  
(Mögliche Nachfragen: Ergaben sich daraus Schwierigkeiten für Sie? Wie sind Sie damit umgegangen?)
5. Gab es auch mal problematische Situationen, für die Sie Unterstützung brauchten?  
(Mögliche Nachfragen: Wie haben Sie reagiert? Wer hat sie unterstützt? Haben Sie das Erlebte im Nachhinein besprochen?)

## **Kognitive Dimension**

6. Ein Lerninhalt im Integrationskurs ist neben dem Sprachunterricht die Vermittlung von zentralen Werten unserer Gesellschaft, wie z.B. die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Ist Ihnen der Auftrag der Wertevermittlung bekannt? Welche Ausbildung haben Sie dafür?  
(Mögliche Nachfragen: Wie setzen Sie das konkret um, gibt es dafür Materialien? Gelingt nach Ihrer Einschätzung die Wertevermittlung?)
  
7. Ein weiteres Lernziel ist die Förderung von interkulturellen Kompetenzen. Ist Ihnen dieses Lernziel bekannt? Welche Ausbildung haben Sie dafür?  
(Mögliche Nachfragen: Sprechen Sie eine Sprache der Teilnehmerinnen? Wie setzen Sie den Auftrag um? Gibt es dafür Materialien? Gelingt nach Ihrer Einschätzung die Vermittlung interkultureller Kompetenzen?)
  
8. Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihrer Herkunftskulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich selbst weitergebildet?

## **Affektive Dimension: Biographie und persönliche Haltung**

9. Welche Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen sind für ihre Tätigkeit besonders wertvoll? War in Ihrer eigenen Biographie Migration von Bedeutung?
  
10. Wie stehen Sie zu der Aussage, dass Neuzugewanderte ihre eigene kulturelle Identität aufgeben und die Verhaltensweisen des Landes übernehmen sollten - Stichwort deutsche Leitkultur?
  
11. Würden Sie Ihre Tätigkeit in Bezug auf den Umgang mit Ihren Teilnehmerinnen insgesamt als eher belastend oder als eher bereichernd beurteilen?

## **Ausblick und Empfehlungen**

12. Hätten Sie Interesse, sich bezüglich der Themen Interkulturalität und Wertevermittlung fortzubilden? Welche Angebote wären ggf. für Sie interessant? (Mögliche Beispiele: interkulturelle Trainings, Literaturstudium, Zusatzqualifizierung Orientierungskurs)
  
13. Halten Sie weitere Maßnahmen zu Ihrer Unterstützung in Themen der Wertevermittlung und Interkulturalität für sinnvoll? Welche würden Sie sich gegebenenfalls wünschen? (Mögliche Beispiele: kollegialer Austausch, Sozialpädagogische Fachkräfte)
  
14. Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

## Anhang II: Transkripte der Interviews

### Interview B1

Dauer: 32 Min.

1 (I): Wir sprechen jetzt über Ihre Deutschkurse. In Ihren Kursen unterrichten Sie ja Frauen  
2 und Männern aus unterschiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer  
3 als auch Frauen in der Regel gemeinsam unterrichtet werden?  
4

5 (B1): Find ich gut, sogar sehr gut! (Warum?) Naja, es ist ja schon richtig, dass in ver-  
6 schiedenen Kulturen Frauen und Männer getrennt sind. Auch beim Essen zum Beispiel,  
7 oder wenn sie sich dann treffen. In Deutschland ist das ein bisschen anders, das heißt,  
8 wir haben Gleichberechtigung, Männer und Frauen und dann müssen sie auch wie sie  
9 das lernen, mit dem anderen Geschlecht umgehen. Und ich denke, in ihren eigenen  
10 Kulturen, privat, pflegen sie auch ihre Traditionen. Es ist oft so, auch privat, dass Männer  
11 dann im Wohnzimmer sitzen und die Frauen in der Küche oder im Schlafzimmer. Aber  
12 in Deutschland müssen sie genauso Männer und Frauen höflich zu den Frauen sein, die  
13 Frauen sollen auch mal Männer begrüßen können oder auch mal was fragen und wenn  
14 sie überhaupt keine Berührungspunkte haben, find ich das schwierig, im Alltag.  
15

16 (I): Wenn wir jetzt an das Lernen im Kurs denken, fallen Ihnen da Besonderheiten ein im  
17 Lernen der Frauen? Wenn Sie zum Beispiel daran denken, lernen sie selbstständig, ma-  
18 chen sie Hausaufgaben, wie groß ist ihr Interesse am Sprachenlernen und Bildung all-  
19 gemein: Wie schätzen Sie das ein?  
20

21 (B1): Ich finde, viele Frauen lernen mit Freude und sogar mit sehr großer Freude. Es  
22 kommt ja auch manchmal auf das Herkunftsland an. In vielen Kulturen oder Ländern  
23 dürfen die Mädchen nicht zur Schule gehen. Aber sie möchten. Ihnen wird das nicht  
24 erlaubt. Der Vater sagt: Du hilfst der Mutter oder sonst noch was und hier in Deutschland  
25 bekommen sie auch diese Chance. Ich hatte mal eine Frau, die hat gesagt: Ich habe  
26 morgens immer vor der Tür gesessen und geweint, weil andere Kinder zur Schule gingen  
27 und ich durfte nicht. Und jetzt darf ich. Und die lernen wirklich, die sind so wie  
28 Schwämme, die saugen alles auf. Und vor allem die Frauen schätzen ja auch das, weil  
29 sie einen praktischen Nutzen daraus ziehen. Dass sie zum Beispiel mit der Lehrerin  
30 sprechen können oder mit der Erzieherin oder dass sie alleine mal zum Arzt gehen kön-  
31 nen oder einkaufen. Und eine Frau, die war so begeistert und kam dann und sagte:  
32 danke, danke danke. Und ich hab gesagt, was ist los? Ich konnte allein das T-Shirt, was  
33 sie gekauft hat zurückgeben, einfach zurückgeben. Sie wollte das nicht umtauschen,  
34 sondern einfach, sie sagte immer, sonst lag es bei mir und auch das Geld, das sie  
35 braucht und hat sie überlegt, verschenkt sie das? Und hier konnte sie einfach zum Laden  
36 gehen, das zurückbringen. Den Bon ausfüllen, den Namen unterschreiben. Sie war so  
37 begeistert, dass sie ihr Geld wieder zurück hatte und sagte, das ist so toll, so toll!  
38

39 (I): Sie haben jetzt sehr positiv gesprochen, dass es eine große Freude ist für die Frauen.  
40 Gibt es auch Schwierigkeiten, zum Beispiel mit der Doppelbelastung oder so?  
41

42 (B1): Ja, gibt es. Ja, genau. Dass die Frauen zu den Deutschkursen gehen oder lernen  
43 dürfen, heißt ja nicht, dass die zuhause im Haushalt entlastet werden. Das heißt, viele  
44 der Männer schätzen das überhaupt nicht, dass zum Beispiel das Essen nicht pünktlich  
45 gekocht ist, oder dass da vielleicht nicht sofort alles gewaschen und geputzt ist. Und die  
46 Frauen müssen praktisch Unmögliches leisten.  
47

48 (I): Wie gehen Sie damit um, wenn Sie jetzt merken, die Frauen hatten vielleicht auch  
49 keine Zeit zu lernen zuhause?

50

51 **(B1):** Das merkt man doch an der Haltung. Wenn sie jetzt zum Beispiel sagt, es kam  
52 Besuch und ich musste dann kochen, hinterher noch aufräumen, leider habe ich heute  
53 die Hausaufgaben nicht gemacht, das ist dann okay. (Also Sie haben Verständnis.) Ich  
54 hab Verständnis, natürlich. Manchmal sagen sie auch, ich musste dann, um halb zwölf  
55 konnte ich erst die Hausaufgaben machen.

56

57 **(I):** Sind Sie auch manchmal darüber ungehalten?

58

59 **(B1):** Nein, ich überhaupt nicht. Ich finde überhaupt: Ich habe einen sehr großen Res-  
60 pekt, dass die manchmal wirklich sieben, acht Kinder haben, den ganzen Haushalt  
61 schmeißen. Das ist doch sehr, also das muss man doch einfach wertschätzen.

62

63 **(I):** Gut, wenn wir jetzt daran danken wie die Frauen sprechen, ich eine jetzt gar nicht  
64 die Sprache selber, sondern ihre Art zu sprechen, wie sie lachen, schweigen, Körper-  
65 sprache. Ist es Ihnen das sehr vertraut, sehr verständlich oder gibt es da auch mal Situ-  
66 ationen, wo Sie irritiert sind?

67

68 **(B1):** Das kommt darauf an, auf die Gruppenzusammensetzung. Meistens ist es ja auch,  
69 wenn die Männer dabei sind, sind die Frauen zurückhaltend. Ich hatte mal schon reine  
70 Frauengruppen gehabt, die sind dann ganz ausgelassen und lachen auch viel, und  
71 scherzen, und bringen etwas zum Essen mit. Manchmal war mir das auch etwas zu viel,  
72 weil ich dachte, das wird jetzt nicht mehr so ernst genommen, dass das ein Unterricht  
73 ist, sondern ein bisschen so wie ein lockerer Frauentreff. Aber das ist ja dann die Auf-  
74 gabe der Dozentin, das so ein bisschen zu lenken.

75

76 **(I):** Hatten Sie auch mal das gegenteilige Problem, also mit Schweigen der Frauen?

77

78 **(B1):** Die Frauen schweigen, zum Beispiel aktuell habe ich eine Frau in der Männer-  
79 gruppe und da, sie ist sehr zurückhaltend. Das heißt, sie schweigt praktisch, man muss  
80 sie schon richtig auffordern, zu sprechen. Sich melden. Melden gar nicht, freiwillig geht  
81 gar nichts, nur mit Fragen, oder wenn sie mal an der Reihe ist. Wenn wir so eine Ketten-  
82 übung machen. Aber die ist schon sehr zurückhaltend.

83

84 **(I):** Und wie gehen Sie damit um, wenn Sie so einer schweigsamen Frau gegenüber-  
85 sitzen?

86

87 **(B1):** Ich versuche die in den Unterricht einzubinden. Ich lasse sie nicht einfach in der  
88 Ecke sitzen, das geht gar nicht. Das ist schon, man muss ein bisschen aufpassen, wenn  
89 man jetzt Partnerübungen macht. Manchmal mache ich mit ihr die Übung. Manchmal,  
90 die hat auch Vertrauen, die spricht auch mit einigen Männern. Ich weiß nicht warum, weil  
91 sie schon vor dem Unterricht, vor dem Kurs sie gekannt hatte oder. Zu manchen ist sie  
92 ganz zurückhaltend, muss man halt gucken, ja.

93

94 **(I):** Aber das ist jetzt für Sie kein großes Problem.

95

96 **(B1):** Nein, kein Teilnehmer ist für mich ein Problem.

97

98 **(I):** Das ist ja gut (lachen), okay. Welche Einstellungen der Frauen sind Ihnen im Kurs  
99 begegnet zu den klassischen Themen der Geschlechterrollen, zum Beispiel Erwerbstä-  
100 tigkeit, Aufteilung der Familienaufgaben, Mutterschaft ja oder nein, Entscheidungsauto-  
101 nomie? Und wie finden Sie das?

102

103 **(B1):** Das ist sehr schwierig einzuschätzen. Es gibt in vielen Kulturen sind auch schon  
104 die sehr stark definierten Rollen, das, was die Frau zu tun hat und auch, was ist Wert  
105 einer Frau. Das heißt eine Frau muss eine Kind gebären sollen, wollen (kurzes Aufla-  
106 chen) oder können, was auch immer oder sie muss den Haushalt führen und die Männer  
107 müssen alles andere regeln oder Erwerbsarbeit nachgehen. Und viele Frauen, ich  
108 denke, das ist ja natürlich auch Erziehung, die fügen sich dem. Und versuchen auch, die  
109 Rolle zu erfüllen und manchmal ist es total widersprüchlich. Weil in unserer Kultur erwar-  
110 tet man von einer Frau auch etwas anderes, nicht nur Hausfrau zu sein.

111

112 **(I):** Was erwarten Sie?

113

114 **(B1):** Ich finde es gut, wenn die Frauen auch versuchen, sich, aus diesen Rollen heraus-  
115 zubrechen, aber ich sehe auch, zu welchen Problemen das führen kann. Ich würde jetzt  
116 keine Frau ermutigen und sagen: Mach das, mach das! Sondern das ist schon eine per-  
117 sönliche Entscheidung. Denn oft werden die Frauen in ihren Kulturen auch bestraft, ich  
118 meine, nicht physisch, sondern die werden ausgegrenzt, oder die werden beschimpft,  
119 oder, ja. Das muss schon jede Frau für sich wissen, kann sie das aushalten, kann sie  
120 diesen Druck aushalten oder nicht. Aber wenn eine Frau sagt, ja, ich möchte das, ich  
121 möchte mich von meinem Mann trennen, weil der gewalttätig ist. Oder ich möchte der  
122 Erwerbsarbeit nachgehen, ich möchte mein eigenes Geld verdienen und darüber auch  
123 verfügen - sonst bestimmt mein Mann alles, aber mein Mann ist dagegen. Ich würde sie  
124 ermutigen, ihr auch helfen, Informationen geben, eine Beratungsstelle aufsuchen oder  
125 sonst etwas. Wenn sie das selbst will. Aber ich würde nie jemanden dazu zwingen, etwas  
126 zu machen, was sie nicht wollen.

127

128 **(I):** Gab es mal eine problematische Situation mit einer Frau in Ihrem Unterricht, wo Sie  
129 das Gefühl hatten, jetzt brauch ich Unterstützung, oder wo Sie im Nachhinein noch mit  
130 Kollegen drüber gesprochen haben?

131

132 **(B1):** Ja, meistens ist es die Gewalt in der Familie, wo man eigentlich selbst erstmal als  
133 Person platt ist. Das ist eine Situation, mit der man, ja, ich kann damit nicht so gut um-  
134 gehen, weil ich das gar nicht kenne, persönlich. Nicht in meiner Kindheit und auch jetzt  
135 nicht, ich kenn das nicht. Ich weiß gar nicht wie das ist, wenn jemand da jemanden  
136 schlägt oder anschreit. Vielleicht bin ich ja ein glücklicher Mensch in dieser Hinsicht. Und  
137 solche Situationen machen mir richtig Angst, wenn jemand mir darüber berichtet. Wo ich  
138 erstmal denke, wow! Meine erste Reaktion ist immer, die Polizei rufen. Das sage ich ja  
139 auch, oder Anzeige zu erstatten, aber die Frauen haben unheimlich Angst und sagen,  
140 ja, wenn ich das mache, es wird noch schlimmer. Und wenn ich sage, du musst raus, zu  
141 Freunden. Aber, das ist ja auch so, zu wem sollen sie dann gehen? Die Gemeinschaft  
142 sagt: Geh zurück zu deinem Mann!

143

144 **(I):** Und ich denk jetzt mal an Sie, wenn Sie so etwas erlebt haben, wie gehen Sie da  
145 raus? Wie fühlen Sie sich dann? Was machen sie dann?

146

147 **(B1):** Ich fühle mich ganz schlecht. Ich fühle mich ganz schlecht. Und ich denke immer:  
148 Oh, mein Gott, was ist jetzt das Richtige? Gut, ich versuche dann, mit meinen Kollegen  
149 darüber zu sprechen und dann, vielleicht so ein bisschen ein Blick von der Seite, einen  
150 neutralen Blick auf die Situation zu bekommen, aber und ich versuch auch mit der Frau  
151 zu sprechen, überleg dir das. Und das ist nicht das erste Mal passiert, das war schon  
152 und wird auch passieren, aber. Ich weiß es nicht, das ist ganz schwierig. Ich weiß es  
153 auch nicht, ich habe keine Patentlösung für diese Situation. Ich finde es gut, wenn die  
154 Frauen mutig sind.

155

156 **(I):** Und für sich, würden Sie sich wünschen, dass Sie da noch jemanden haben, der Sie  
157 professionell unterstützt, in Ihrer Rolle als Lehrerin?

158

159 **(B1):** Ja, das wäre immer besser, wenn sich jemand da wirklich mit auskennt. Ich versu-  
160 che mich schon, zu informieren, weil ich weiß, es kann so etwas vorkommen, wo die  
161 Frau eine Hilfe bekommen kann, eine Telefonnummer oder so etwas. Das habe ich auch,  
162 das habe ich mir rausgesucht. Wenn so ein Sozialpsychologe zur Stelle wäre, das ist  
163 natürlich schön (Lachen), aber das ist nicht immer der Fall.

164

165 **(I):** Okay. Jetzt ein bisschen etwas anderes wieder, und zwar geht es um die Wertever-  
166 mittlung. Ein Lernziel im Integrationskurs ist die Vermittlung von zentralen Werten unse-  
167 rer Gesellschaft, wie zum Beispiel die Gleichberechtigung von Mann und Frau. Welche  
168 Vorbildung oder Ausbildung haben Sie für diesen Auftrag?

169

170 **(B1):** Ja, ich habe mich fortgebildet, Habe ich gemacht. Ich habe ein Seminar besucht  
171 und auch die Qualifizierung vom BAMF zum Orientierungskurs, wo solche Problem, was  
172 heißt Probleme, solche Fragen besprochen wurden.

173

174 **(I):** Und wie machen Sie das, konkret im Unterricht?

175

176 **(B1):** Oh, es ist schwierig. Ich glaube, der Unterricht alleine reicht nicht. Das ist natürlich  
177 klar, wir besprechen das, ich versuche das ein bisschen plastischer zu machen mit vielen  
178 Beispielen und Alltagssituationen. Manchmal kommen sie selbst mit sehr guten Beispie-  
179 len und sagen so: Ich versteh jetzt nicht, warum das so ist, oder, warum ist das so ge-  
180 laufen, aber das ist sehr langwierig.

181

182 **(I):** Haben Sie auch manchmal das Gefühl, es kommt nicht an?

183

184 **(B1):** Ja, manchmal schon.

185

186 **(I):** Wie fühlen Sie sich dann, wie finden Sie das?

187

188 **(B1):** Ich finde das nicht gut, das ist klar, ich fühle mich dabei auch nicht gut. Aber ich  
189 denke, das sind ja meistens die Menschen, die sehr in ihren Verhaltensmustern gefan-  
190 gen sind. Für die ist das die Tradition und die Kultur, die steht über alles. Und manchmal  
191 denk ich, naja, die sollen mal auf die Nase fallen, oder so (Lachen). Dass sie hier etwas  
192 erleben, was sie zum Nachdenken bewegt, so. Weil ich denke, anders knackt man diese  
193 Schale gar nicht. Es ist auch manchmal diese Abschottung, das heißt, die sind auch  
194 überfordert. Und sie haben das Gefühl, mein ganzes Leben geht den Bach herunter. Das  
195 merkt man besonders mit den Kindern. Besonders Väter, die eine autoritäre Rolle in der  
196 Familie haben, die alles bestimmen. Und dann sind sie hier in Deutschland. Die Kinder  
197 lernen sehr schnell deutsch, die brechen aus, die sehen die Freiheiten. Die sehen dies  
198 und das und dem Vater entgleitet alles. Er versucht dann, durch die Traditionen und  
199 Regeln das irgendwie zusammen zu halten.

200

201 **(I):** Das wirkt dann ja auch auf die Mädchen?

202

203 **(B1):** Ja, das ist egal wer. Jungs oder Mädchen. Da sind beide Geschlechter betroffen  
204 Und man versucht das mit der Gewalt und das geht wirklich nach hinten los, wo die  
205 Kinder manchmal auch mit ihren Eltern brechen und da, das ist nicht schön.

206

207 **(I):** Okay. Jetzt ein anderes Lernziel. Die Förderung von interkulturellen Kompetenzen.  
208 Welche Vorbildung oder Ausbildung haben Sie dafür, bei den Teilnehmern diese Kom-  
209 petenzen zu fördern?



210

211 **(B1):** Na ja, (Lachen) man spricht sehr viel davon. Irgendwie, das ist auch manchmal so  
212 schwammig, schwer zu fassen. Ich denke, der Mensch muss offen sein, einfach offen  
213 sein. Einfach offen für verschiedene Kulturen, oder Regeln oder Traditionen und ich  
214 denke, die Offenheit ist erstmal der erste Schritt überhaupt zu dieser interkulturellen  
215 Kompetenz. Wenn man schon von vornherein alles ablehnt, was man nicht kennt, da  
216 denke ich, kommen wir auch nicht auf einen grünen Zweig.

217

218 **(I):** Das bezieht sich ja jetzt auch auf Sie. Aber die Offenheit müssen Sie ja auch vermit-  
219 teln, beibringen. Das machen Sie durch Beispiele?

220

221 **(B1):** Ja! Ich bin auch offen, wenn sie private Fragen stellen, zum Glauben oder so et-  
222 was. Da sage ich auch ehrlich, was ich bin und was ich nicht bin, manchmal sind sie  
223 erstaunt, wenn ich sage, ich gehöre keiner Konfession an. Sie sagen, wie geht das  
224 denn? Ich denke, das ist ja auch das, was sie zum Nachdenken bewegt. Oder auch,  
225 meistens geht das wirklich über die Kontakte, oder Erlebtes, in dieser Kultur oder in die-  
226 sem Land. Auch natürlich, du musst wirklich offen sein, das heißt, es ist nicht schlecht,  
227 wertlos, das heißt, es ist nicht schlecht und nicht gut. Das ist so. Und man versucht auch,  
228 damit umzugehen, weil ... Und ich versuche ja auch, es kommt ja auch sehr oft vor, die  
229 Konflikte, Politik, die schwappen ja auch in den Kursen manchmal so hoch und da gibt  
230 es manche Aussagen, wo man denkt, oha, das ist schon gewaltig, dann greife ich das  
231 auf. Ich lasse das einfach nicht so stehen.

232

233 **(I):** Eine Ausbildung haben Sie nicht dafür?

234

235 **(B1):** Ich habe versucht, so verschiedene Seminare oder auch Fortbildungen dazu zu  
236 machen. Aber da ist immer so, naja, ich kann jetzt nicht sagen: Jetzt bin ich kompetent,  
237 oder ich besitze bestimmte Fähigkeiten... ich glaube, das ist es nicht. Ich glaube das ist  
238 einfach, Sensibilisierung für Probleme und irgendwelche Vorkommnisse, aber mehr,  
239 glaub ich, ist es auch nicht. Ja, und man muss wissen. Ich glaube, das bezieht sich  
240 wirklich darauf, dass man auch über verschiedene Sachen wissen muss. Wenn wir zum  
241 Beispiel wissen, wir haben viele muslimische Teilnehmer, ich muss schon etwas über  
242 Islam wissen, ja. Oder Jesidentum, oder sonst noch was. Man kann nicht einfach etwas  
243 besprechen, wovon man keine Ahnung hat.

244

245 **(I):** Finden Sie das Material aus den Büchern zum Sprach- und zum Orientierungskurs  
246 zum Thema Gleichberechtigung von Mann und Frau gut und ausreichend?

247

248 **(B1):** Nicht wirklich. Es ist oft oberflächlich, zwar steht es oft, dass die Frauen und Män-  
249 ner gleichberechtigt sind, aber was es wirklich bedeutet, wie handelt man, ist nicht gut  
250 ausgearbeitet.

251

252 **(I):** Sprechen Sie eine der Muttersprachen Ihrer Teilnehmerinnen?

253

254 **(B1):** Ich spreche Russisch, Englisch und ein wenig Kurdisch, einzelne Wörter.

255

256 **(I):** Es ist ja hilfreich, etwas aus dem Leben und die Rolle der Frauen in den Herkunftsk-  
257 ulturen zu wissen. Haben Sie etwas in Ihrer Ausbildung darüber erfahren oder sich  
258 selbst weitergebildet?

259

260 **(B1):** Ja, wir hatte folgende Fächer: Religionen, Kultur; Musik und Kunst. Man bekam  
261 einen guten Überblick, sonst recherchiere ich auch, wenn irgendwelche Fragen aufkom-  
262 men. Oder ich geh in Vorträge, das ist für mich sehr interessant!

263

264 (I): Zu Ihrer Biographie: Sie kommen aus X (europäisches Ausland). Also in Ihrer eige-  
265 nen Biographie war Migration wichtig. Das hilft Ihnen sicherlich im Umgang mit den Teil-  
266 nehmern, oder nicht? (Doch, denk ich, schon.) Inwiefern?

267

268 (B1): Na ja, ich kenne das! (Lachen!) Ich kenne das, wie man so in eine andere Kultur,  
269 in ein anderes Land reingeschmissen wird. Es ist ja, zwar ist es eine Entscheidung,  
270 meine Entscheidung war auch nicht, so halb freiwillig. Nicht ich habe beschlossen, aus-  
271 zuwandern, sondern meine Eltern, aber es ist hier alles anders. Das ist ja nicht nur die  
272 Kultur, der Umgang mit den Menschen, Behörden, anderes politisches System, soziales  
273 System. Und man muss einfach den Weg finden und so finden, das man auch die ande-  
274 ren Menschen nicht verletzt, aber auch selbst sich treu sein. Und dieses erfordert schon  
275 ziemlich viel Kraft und Anstrengung. Sie können dann auch verstehen, welche Kraft die  
276 Teilnehmer brauchen. Ja, und ich habe auch Fehler gemacht und so. Und ich wurde  
277 auch manchmal nicht gut behandelt. Ich kann das nachempfinden, oder ich kann mir  
278 vorstellen, wo die Teilnehmer Schwierigkeiten haben könnten.

279

280 (I): Gut. So, jetzt gibt es ja die Meinung, wenn jemand nach Deutschland kommt, müsste  
281 er möglichst schnell die deutsche Kultur annehmen, Stichwort deutsche Leitkultur. Da  
282 gibt es sehr viele verschiedene Meinungen dazu. Wie ist denn Ihre Haltung?

283

284 (B1): Quatsch (Lachen), totaler Quatsch! Ich weiß nicht, mir hat jemand mal gesagt, ich  
285 bin deutscher als die Deutschen Ich weiß gar nicht, wie ich das bewerten soll, als Kom-  
286 pliment oder als Beleidigung. Ich denke, alles gehört zur Biographie eines Menschen.  
287 Das heißt das Land , wo er geboren ist, wo er sozialisiert wurde in der Kultur und da  
288 kann man nicht auslöschen und kann das nicht ablegen und sagen, so, jetzt bin ich über  
289 die Grenze Und alle, was mich ausmacht, schiebe ich beiseite und beginne von vorne,  
290 das funktioniert nicht. Natürlich müssen sich die Menschen hier zurecht finden, natürlich  
291 müssen sie respektvoll mit der anderen Kultur umgehen mit der Meinung u.s.w., das ist  
292 überhaupt keine Frage. Man kann das alles nicht ablegen, das bleibt Und das ist auch  
293 nicht schlecht, dass das bleibt, sondern ich finde solche Menschen mit solchen Biogra-  
294 phien total interessant! Die haben so vieles erlebt, die haben so viel zu berichten. Meis-  
295 tens sind sie auch offen. Ich weiß nicht, ich finde die total cool! (Lachen)

296

297 (I): Das geht schon ein bisschen in die nächste Frage. Würden Sie denn den Umgang  
298 mit Frauen aus den anderen Ländern insgesamt als eher belastend einschätzen oder ist  
299 es eher eine Bereicherung?

300

301 (B1): Das ist alles eine Bereicherung. Das ist keine Belastung. Ich finde das nicht, dass  
302 es eine Belastung ist. Ich meine solche Probleme, die auftreten, die haben so einen  
303 anderen Wert, weil die Frauen sind anders sozialisiert. So, die haben so bestimmte Rol-  
304 len, und das ist schwierig. Hier wird etwas ganz anderes erwartet und zwar sofort. Und  
305 man lässt den Frauen auch wenig Zeit sich zurechtzufinden. Dann man muss ja auch  
306 diese Kraft haben, nicht nur überleben, den Alltag zu meistern. Wenn man etwas ändern  
307 will, persönlich in seinem Leben, dann brauchst du auch eine bestimmte Kraft. Die hast  
308 du nicht, wenn du nur durch die Behörden tingelst, die Kinder versorgst.

309

310 (I): Und dieses alles zu beobachten und mit zu begleiten ist für Sie ein bereichernder  
311 Lebensinhalt?

312

313 (B1): Ja, ich freue mich total! Das ist auch so eine große Veränderung über sechs Mo-  
314 nate, die Menschen blühen auf! Erstmal kommen Sie ganz schüchtern, ja, ängstlich und  
315 sie wissen gar nicht, was sie zu tun haben und nach diesen paar Monaten: Die fühlen  
316 sich sicher, die können hier agieren.

317

318 **(I):** Und das gibt Ihnen auch eine Bestätigung in Ihrem Beruf?  
319  
320 **(B1):** Ja, das ist ja, das ist nicht so, das funktioniert nicht hundertprozentig, nicht in allen  
321 Bereichen. Aber ja, langsam, beginnt der Weg hier und irgendwann. Und wenn ich dann  
322 höre, dass die Frau sagt, ja, ich möchte auch arbeiten: Das freut mich! Das ist ja der  
323 erste Weg! Und auch wenn die Frau selbst, die Mutter das für sich nicht tut, aber wenn  
324 sie Ihrer Tochter erlaubt, eine Ausbildung zu machen oder zu arbeiten, oder mal selbst  
325 zu entscheiden, wen sie heiratet. Für mich ist es ein Riesenschritt (Wozu Sie etwas zu  
326 beigetragen haben). Ja, hoffentlich! (Lachen)  
327  
328 **(I):** Okay. Zu diesen ganzen Themen: Haben Sie noch Zeit oder Lust, sich fortzubilden,  
329 halten Sie es für sinnvoll oder denken Sie, jetzt ist auch mal die Grenze erreicht?  
330  
331 **(B1):** Nein, man lernt nie aus! Ich stehe sowieso sehr offen allen Fortbildungen und Se-  
332 minaren und jeder Möglichkeit sich fortzubilden. Ein Lehrer, ja, ich weiß, ich glaube, das  
333 ist der einzige Beruf, wo man sagt, ja, was man gelernt hat, ist etwas anderes, das Fach.  
334 Aber wir gehen ja mit den Menschen um und da kann man nicht sagen, so ich hab das  
335 einmal gelernt und so geht's. Das ist jeden Tag eine neue Herausforderung, eine neue  
336 Situation und ja, man muss ja auch damit umgehen können und wenn ich da Unterstüt-  
337 zung kriege und auch ein bisschen lerne, über die Kultur oder ich weiß nicht, die Men-  
338 schen.  
339  
340 **(I):** Sie möchten auch Wissen vermittelt bekommen, oder mehr handlungsorientiertes  
341 Training für spezielle Situationen, was würde Sie mehr interessieren?  
342  
343 **(B1):** Ich glaube beides. Es kommt darauf an. Wenn ich jetzt über eine Kultur überhaupt  
344 nichts weiß, wäre vielleicht schön, etwas darüber zu erfahren für solche Situationen wie  
345 zum Beispiel Gewalt, oder Misshandlungen oder auch Trauma. Wenn wir jetzt an die  
346 geflüchteten Menschen denken. Das ist schon ganz gut, so einfach zu wissen, was  
347 macht das mit einem Menschen aus, wie reagiert so ein Mensch. Ja, damit man einfach  
348 auch selbst so ein bisschen sicherer ist. Oder auch für sich weiß, okay, jetzt brauch ich  
349 Hilfe. Oder der Mensch braucht Hilfe. Und ich muss die Hilfe auch holen, nicht einfach  
350 das so laufen lassen. Ich bin jetzt keine Psychologin, keine Psychotherapeutin, keine  
351 Ärztin, und von daher ist es schon ganz gut, wenn man so ein bisschen, ein bisschen  
352 darüber weiß.  
353  
354 **(I):** Gibt es noch andere Maßnahmen, die Ihnen vielleicht helfen würden, um Ihre Aufga-  
355 ben jetzt in der Wertevermittlung oder zur Interkulturalität noch besser umzusetzen? Zum  
356 Beispiel eben, dass man sich regelmäßig austauscht oder dass wir sozialpädagogische  
357 Fachkräfte haben.  
358  
359 **(B1):** Ich denke, es kommt darauf an. Wirklich. Kommt auf den Menschen an, welche  
360 Probleme er hat. Wenn das traumatisierte Menschen sind, dann braucht man jemanden,  
361 der ihnen helfen kann, professionelle Hilfe, da ist das mit dem Lehrer nicht getan. Und  
362 in der Wertevermittlung. Ich weiß es nicht. Man kann natürlich ein Curriculum lesen und  
363 sagen, so, das müssen wir alles vermitteln. Ob das so gut ankommt, weiß ich nicht. Ob  
364 das jetzt der richtige Weg ist. Weiß ich auch nicht. Ich weiß es nicht. Mir fällt jetzt nichts  
365 ein, nach dieser Fortbildung oder nach diesem Seminar bin ich in der Lage, das und das  
366 zu tun.  
367  
368 **(I):** Es geht auch um den ganz normalen informellen Austausch, Tür- und Angel-Gesprä-  
369 che mit Kollegen.  
370

371 **(B1)**: Der Austausch ist immer gut und auch die Wissenschaft bleibt ja nicht stehen. Es  
372 gibt immer neue Ansätze, neue Methodik, Arbeitstechniken. Das ist ja alles ganz gut,  
373 wenn man darüber auch weiß. Ob man das jetzt anwendet oder sich persönlich dafür  
374 entscheidet, das ist noch etwas anderes. Aber ich denke schon, dass der Austausch  
375 immer gut ist.

376

377 **(I)**: Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

378

379 **(B1)**: Nein, ich habe jetzt schon viel zu viel gesagt!

380

381 **(I)**: Nein, das war sehr wertvoll. Danke schön, danke!

## Interview B2

Dauer: 24 Min.

1 (I): Frau A, in Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und Männern aus unterschiedlichen  
2 Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als auch Frauen in der Regel ge-  
3 meinsam unterrichtet werden?  
4

5 (B2): Eigentlich aus dem Grunde gut, weil das die Realität in Deutschland ist. Die Frauen  
6 haben auch dann mit den Männern in der Arbeit zu tun und die Männer mit den Frauen.  
7 Schwierig kann das sein, wenn das Verhältnis ganz ganz unterschiedlich ist, also eine  
8 Frau und zwanzig Männer. Das ist, find ich schwierig. Wenn das eine Frau aus dem  
9 arabischen Kulturraum ist, die sich doch eher sehr zurück halten, dann find ich das  
10 schwierig. Ich habe bisher damit in meinen Kursen damit gar kein Problem gehabt.  
11

12 (I): Gut. Jetzt denken wir nur mal an die Frauen, darauf zielen alle folgenden Fragen, auf  
13 das Lernen und das Arbeiten mit den weiblichen Teilnehmern. Welche Besonderheiten  
14 im Lernen der Frauen sind Ihnen begegnet, die Sie auf die Rollenorientierung zurück-  
15 führen? Denken Sie zum Beispiel an Selbstständigkeit, klappt das mit den Hausaufga-  
16 ben, haben die Frauen Interesse am Sprachenlernen, haben sie Interesse an der Bil-  
17 dung?  
18

19 (B2): Mein Eindruck ist, dass ganz besonders die Frauen, die aus sehr patriarchalisch  
20 strukturierten Gesellschaften kommen, das sind ja zurzeit bei uns meistens aus dem  
21 Nahen Osten, aus diesen Ländern. Sozusagen je weniger Chancen die in ihren Ländern  
22 hatten als sie jung waren, zum Beispiel Afghanistan, wo ja zum Teil als sie in dem ent-  
23 sprechenden Alter waren, als Mädchen keine Möglichkeiten hatten zur Schule zu gehen  
24 in der Taliban-Herrschaft, dass die ganz besonders gern lernen wollen und auch sehr  
25 lerngewohnt sind. Das find ich immer ganz erstaunlich. Ganz diszipliniert, mit Hausauf-  
26 gaben kein Problem. Ein bisschen muss man es differenzieren vielleicht nach dem kul-  
27 turellen Hintergrund, vielleicht nach der Schicht. Aber von meinem Gefühl her, je euro-  
28 päischer die Frauen geprägt sind, desto weniger Bildungsinteresse und desto lernunge-  
29 wohnter. Erstaunt mich eigentlich auch, aber ich nehme das so wahr. Wenn man es jetzt  
30 mit Männern vergleicht, auch gerade aus diesen arabischen Ländern sind die Frauen  
31 lernwilliger, lerngewohnter und auch fähiger. Also in Sachen Sprache, Kommunikation  
32 als die Männer. Eigentlich unterm Strich: Die Frauen sind mir die liebsten Schülerinnen!  
33 (Lachen)  
34

35 (I): Wenn Sie an das kommunikative Verhalten der Frauen denken, wie sie sprechen,  
36 wie sie lachen, ob sie schweigen, die Körpersprache. Kommen Sie da gut mit zurecht,  
37 oder gibt es da auch mal Missverständnisse?  
38

39 (B2): Gab es aus diesen Situationen heraus Missverständnisse? Missverständnisse  
40 nicht. Es ist auch wieder so, je patriarchalischer die Herkunftskultur ist, desto mehr ten-  
41 dieren die Frauen dazu, zu verschwinden. Sie sprechen leise, sie haben eher eine ge-  
42 dückte Haltung am Tisch. Sie setzen sich nicht gern gegen die Männer durch. Sie neh-  
43 men nicht so viel Raum ein. Schwierig manchmal für mich, da muss ich mich dran ge-  
44 wöhnen: dieses Kopftuchtragen. Weil ich nicht das ganze Gesicht sehe, ich krieg nur  
45 einen Ausschnitt von der Mimik. Die Körpersprache ist meistens sehr sehr viel reduzier-  
46 ter im Vergleich mit den Männern. Und ich habe auch den Eindruck, es ist nicht nur das  
47 Kopftuch. Es ist auch die ganze innere Einstellung, sich so ein bisschen unsichtbar zu  
48 machen, die die Frauen mitbringen. Ganz im Gegensatz zu Frauen zum Beispiel aus  
49 Russland. Also russische Frauen, ganz das Gegenteil. Die nehmen sehr viel Raum ein,  
50 die zeigen sich sehr, die kriegen auch mal ganz gut ein sexualisiertes Verhalten hin.

51 Ganz, ganz anders. Und ich kriege das mit – die Frage war ja, wie gehe ich damit um?  
52 (Seufzen) Ja, also die Frauen, die gerne verschwinden, die versuche ich so ein bisschen  
53 rauszuholen, zu ermuntern. Und die, die sich so ein bisschen reichlich darstellen, die  
54 versuche ich ein bisschen einzugrenzen.

55

56 **(I):** Gut, schön, jetzt haben Sie schon viel zum kommunikativen Verhalten gesagt, jetzt  
57 komme ich mal zu den klassischen Themen der Geschlechterrollen: Erwerbstätigkeit,  
58 Mutterschaft ja oder nein, wie werden die Familienaufgaben aufgeteilt, können die  
59 Frauen über ihr Leben selber bestimmen? Was sind Ihnen da für Einstellungen begegnet  
60 und wie kommen Sie damit zurecht?

61

62 **(B2):** Auch wieder ganz ganz kulturabhängig, also, wie gesagt, je patriarchalischer,  
63 desto weniger Rechte, desto weniger gewohnt, dass sie ihr Leben selbstständig in die  
64 Hand nehmen können, desto abhängiger vom Mann. Bis runter, also ich habe gar kein  
65 eigenes Geld. Ich weiß nicht, wie man ein Bankgeschäft macht. Ich habe gar keine Kon-  
66 tokarte, hat alles mein Mann und so. Nicht bei allen, aber das ist schon so die Kehrseite,  
67 von dem. Sie können gut lernen und machen das und möchten Bildung haben und wür-  
68 den auch wahrscheinlich manchmal schneller als ihre Männer eine Arbeit finden, aber  
69 es wird auch irgendwo oft dafür gesorgt, dass es nicht so geht.

70

71 **(I):** Und wenn Ihnen das begegnet im Kurs, wie finden Sie das?

72

73 **(B2):** Dann krieg ich Ärger! Vor allen Dingen, wenn ich merke, dass es nicht nur von den  
74 Frauen ausgeht. Sondern, wenn ich merke, dass ist wieder unheimlich verzahnt. Und  
75 zwar, das ist nicht nur der Mann, der dafür zuständig ist, sondern sogar unsere Behör-  
76 den, die machen mit. Da krieg ich einen Hals! Da krieg ich richtig Wut!

77

78 **(I):** Und wenn Sie das Gefühl haben, die Frauen nehmen diese Rollen an, für sich, ist  
79 Ihnen das auch schon begegnet?

80

81 **(B2):** Ja, die nehmen das ja meistens, das ist ja nie so, dass die da richtig gegen aufbe-  
82 gehen würden. Meistens sind das zwei Seiten der gleichen Sache, dass die mitmachen.  
83 Da versuche ich irgendwie noch rauszuholen, was geht, in meinem Sinne. Wenn ich  
84 aber merke, die Frau definiert sich darüber, dass sie alles schafft zuhause, alles, und  
85 Mann liegt faul auf dem Sofa und ist arbeitslos und sie identifiziert sich mit diesem: Ich  
86 kann alles schaffen, dann gebe ich eigentlich auf. Wenn sichtbar wird, sie möchte nichts  
87 ändern, sie braucht das, dieses gebraucht werden. Ich bin so die Macherin da, ich kann  
88 das alles und ich brauche diesen Stress, dann gebe ich eigentlich auf. Dann sag ich mir,  
89 ich bohr da jetzt nicht weiter dran rum, die müssen das dann selber entscheiden.

90

91 **(I):** Gab es auch mal aus diesen ganzen Themengebieten, wenn zum Beispiel Frauen  
92 zuhause sehr belastet waren, was Sie eben beschrieben haben, auch mal eine Situation,  
93 die richtig problematisch war? Wo Sie Hilfe brauchten, damit zurecht zu kommen, oder  
94 haben Sie das alleine bewältigt? (Jetzt für mich gefühlsmäßig?) Ja, genau.

95

96 **(B2):** Nein, ich habe das allein bewältigt. Aber in einem konkreten Fall hätte ich mir mehr  
97 Kontakt mit dem zuständigen Jobcenter gewünscht. Da habe ich mich sehr geärgert,  
98 auch dass wir da in solchen Fällen überhaupt nicht einbezogen werden. Und das Ergeb-  
99 nis jetzt ist, sie sitzt zuhause. Und das hätte nicht sein müssen, da ist eindeutig nicht  
100 dem Wunsch der Frau nach Lernen nachgegeben worden, sondern sie ist dazu verdon-  
101 nert worden, da ein missratenes Kind von ihrem noch nicht mal Angetrauten zu beauf-  
102 sichtigten. Aber da hab ich jetzt erst mal verarbeiten müssen, wo ist meine Grenze, also  
103 ich mach jetzt nicht die Sozialarbeiterin. Ich nehme Kontakt mit der Ehrenamtlichen auf,

104 die sich um die Frau gekümmert hat. Aber irgendwo geht's nicht weiter. Also wenn mir  
105 der Zugang zu der Behörde auch versperrt ist, dann, ja.

106

107 **(I):** Sie haben ja das Erlebte wahrscheinlich, so hört sich das an für mich, im Nachhinein  
108 reflektiert, überdacht und ein bisschen mit nach Hause genommen? (Ja, das mach ich  
109 oft.) Und wo holen Sie sich da Unterstützung, von Freunden, oder?

110

111 **(B2):** Ja, von Freundinnen oder Partnerin, soweit die ihr Ohr mir da noch leiht und sonst  
112 selber. Über den konkreten Fall habe ich auch bei uns schon mit einer Kollegin darüber  
113 gesprochen, mit Frau B nicht viel, die kann da auch nicht viel zu sagen. Die Verarbeitung,  
114 das Gefühl, ich renn da gegen eine Wand und ich würde sie gern unterstützen, ja, das  
115 schluck ich dann irgendwann. Und wenn ich vor der Wand stehe, dann sage ich, so, das  
116 war's, musst du irgendwie drangeben, das ist nicht dein Job.

117

118 **(I):** Okay. Jetzt geht es um so Wissensthemen. Also ein Auftrag, den wir ja haben als  
119 Sprachkursdozent ist die Wertevermittlung, zum Beispiel die Gleichberechtigung von  
120 Mann und Frau. Ist Ihnen der Auftrag der Wertevermittlung bekannt? (Ja.) Haben Sie  
121 eine Ausbildung dafür?

122

123 **(B2):** Ja, dazu habe ich mir Gedanken gemacht. Ich bin jetzt nicht irgendwie Mediatorin,  
124 oder so etwas. Aber ich habe ich in meinem Studium damals schon sehr damit beschäf-  
125 tigt, ich habe auch hinterher 15 Jahre lang in einer Frauenberatungsstelle gearbeitet.  
126 Also dieses ganze Thema gender, und rollenspezifisch, und feministische Therapie ha-  
127 ben wir gemacht, nur mit Frauen. Das ist sozusagen mein Eingemachtes.

128

129 **(I):** Da haben Sie eine große Ausbildung! Finden Sie, dass es genug Materialien gibt im  
130 Sprachkurs, im Orientierungskurs, um diese Themen anzusprechen?

131

132 **(B2):** Ja, genug Materialien schon. Die sind gut und ausreichend.

133

134 **(I):** Und meinen Sie denn, dass nach Ihrer Einschätzung die Wertevermittlung gelingt?

135

136 **(B2):** Ja, das ist immer schwierig, das zu sagen. Also manchmal, also im Orientierungs-  
137 kurs über die gesellschaftlichen Zusammenhänge zu diskutieren, dafür ist es Sprachni-  
138 veau nötig. Und wenn das nicht da ist, vorher, dann ist das ganz schwer zu vermitteln.  
139 Und dann kommt auch dazu, also im Thema Gleichberechtigung, Frauen können auch  
140 arbeiten, Frauen können sich zum Beispiel von Mann trennen, in manchen Kulturen ist  
141 das überhaupt nicht denkbar. Und dann kann ich das nur versuchen zu vermitteln und  
142 dann stütze ich auch ganz stark auf unsere deutschen Gesetze, einfach. Und die vermit-  
143 tele ich. Da sag ich, in Deutschland geht das. Zum Glück. Hier ist das so. Und jeder, der  
144 in Deutschland lebt, hat das Recht nach diesen Gesetzen. Die Frau kann sich entschei-  
145 den, den Mann zu verlassen, wenn es darum geht, oder oder. Wie weit sie das tatsäch-  
146 lich aufnehmen oder umsetzen, das ist ganz schwer zu überprüfen. Manchmal hoff ich,  
147 es sickert etwas ein und sie nehmen es auch nicht, oder. Wie soll man das Überprüfen?  
148 Letztlich merkt man es erst, wenn eine Handlung folgt, also, wenn sie etwas ändern.  
149 Aber dann sind sie schon nicht mehr im Kurs, weiß ich nicht.

150

151 **(I):** Okay. Jetzt zu dem Thema interkulturelle Kompetenzen. Das ist ja so ein Begriff, der  
152 immer wieder erscheint, was steckt eigentlich dahinter? Bei den Lehrern ist das so: Ei-  
153 nerseits sollen wir sie haben, andererseits sollen wir sie auch den Teilnehmern vermit-  
154 teln. Ist Ihnen dieses als Lernziel bekannt?

155

156 **(B2):** Ich weiß gar nicht genau, was das ist (Lachen).

157

158 (I): Okay. (B2: Lachen) Da sind Sie nicht die Einzige (Lachen)!

159

160 (B2): Ich denk mir immer, vielleicht, dass ich mehr Bücher von Lebensgeschichten aus  
161 den Ländern lese, wo unsere Schüler herkommen, dass ich so ein bisschen weiß, was  
162 haben die vielleicht als sie jung waren in ihrem Land erlebt. Aber, ob das jetzt interkultu-  
163 relle Kompetenz ist?

164

165 (I): Haben Sie sich denn Wissen über die Frauen in ihren Herkunftsländern erworben,  
166 zum Beispiel durch Literaturstudium?

167

168 (B2): Ja, das versuche ich. Ich sehe das als meine Sache, mein Interesse. Vermittelt  
169 bekommen in einer Zusatzqualifizierung kriegen wir das nicht. Das hole ich mir selber.  
170

171 (I): Welche Ausbildung haben Sie denn für die Vermittlung von interkultureller Kompe-  
172 tenz, das ist ja etwas anderes, als wenn man Grammatik beibringt? Haben Sie das ge-  
173 lernt in Ihrer Sprachdozentenausbildung oder in anderen Zusammenhängen?

174

175 (B2): Nee. Es gibt ja manchmal didaktische Impulse in den Lehrbüchern. Die Frage, wie  
176 ist das denn bei Ihnen zuhause? Aber das find ich sehr dürftig. Also, ich geh da einfach  
177 so mit um: Was ist meine Meinung? Und das erzähle ich dann. Aber eine klare Richt-  
178 schnur in der Didaktik, da halte ich mich unheimlich an die Bücher, was die so bieten.  
179

180 (I): Sprechen Sie eine Sprache ihrer Teilnehmerinnen?

181

182 (B2): Von einer Teilnehmerin: Französisch, aber nein, arabisch nicht, diese exotischen  
183 Sprachen nicht.

184

185 (I): Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihren Herkunft-  
186 kulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich  
187 selbst weitergebildet?

188

189 (B2): Gelernt, nein. Wenn ich versuche, Frauen aus den Herkunftsländern, die so einen  
190 völlig anderen Hintergrund haben zu verstehen, dann lese ich mal was darüber. Oder  
191 auch die Flüchtlingsströme, von wo sind die eigentlich überhaupt? Und wie sind die Ver-  
192 hältnisse in dem Land, wo sie herkommen? Nicht nur von den Frauen, überhaupt, auch  
193 die politischen Verhältnisse, um so ein bisschen Hintergrund zu haben. Und dann habe  
194 ich das Gefühl, ich fühle mich sicherer im Kontakt. Ich kann dann mal einwerfen, oder  
195 deutlich machen: So ein bisschen weiß ich auch, wie das im Iran oder in Afghanistan vor  
196 sich geht. Weil, dann kann ich eher einen Vergleich machen. Dann kann ich sagen, in  
197 Deutschland ist das aber so.

198

199 (I): Welche Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen sind für ihre  
200 Tätigkeit besonders wertvoll? War in Ihrer eigenen Biographie Migration von Bedeutung  
201 oder haben Sie Auslandserfahrungen sammeln können?

202

203 (B2): Ich habe mal eine Weile gelebt, also im Ausland. Es war zwar europäisches Aus-  
204 land nur, X (europäisches Ausland), was aber hilfreich daran ist, ist der Umgang mit einer  
205 Fremdsprache, bzw. mit der Muttersprache in dem Land, das für uns fremd ist und wie  
206 durch mangelnde Sprachkenntnisse eine Kommunikation gestört sein kann. Die Erfah-  
207 rung und das Gefühl, ich bin fremd, was ich nie verloren habe, obwohl ich schon ganz  
208 gut gesprochen habe. Aber nicht auf einem Niveau, wo ich ganz lässig jede Art von  
209 Konversation außer mit dem Bauern von nebenan hätte führen können. Und das Gefühl,  
210 immer so ein bisschen, da ist eine Wand und ich fühl mich fremd. Da habe ich das Ge-  
211 fühl, das kann ich gut nachvollziehen, wie das so unseren Teilnehmern manchmal geht



212 und warum die sich dann so in ihre Muttersprache retten, oder in ihre Community, dass  
213 sie da ihre Sicherheit haben wollen. Das also, das habe ich ganz schön gespürt, ja.  
214  
215 **(I):** Gut. Jetzt zu dem Thema „deutsche Leitkultur“: Finden Sie das wichtig und sinnvoll,  
216 dass Neuzugewanderte ihre eigene kulturelle Identität aufgeben und die Verhaltenswei-  
217 sen des Landes übernehmen sollten?  
218  
219 **(B2):** Ja, die deutsche Kultur, ich weiß immer noch nicht genau, was das ist. Aber in  
220 einem Punkt, eigentlich bei Gleichberechtigung, da finde ich es schon. Dass da nicht so  
221 wahnsinnige Differenzen sind, in allem, wo es um Frauenunterdrückung geht bis hin zu  
222 Ehrenmorden und so etwas, finde ich völlig daneben! Ich finde auch, da müssten wir  
223 auch ganz andere Gesetze haben und ganz anders durchgreifen. Also, das finde ich  
224 ganz klar! Aber alles weitere, wie man in Deutschland isst, und ich finde, es gibt da nicht  
225 wirklich eine deutsche Leitkultur (Lachen). Es gibt ein Grundgesetz und es gibt Gesetze.  
226 Und das ist für mich, vielleicht noch so, wie die deutsche Arbeitswelt funktioniert, diese  
227 ganzen Tugenden, die die Leute schon irgendwie mitkriegen sollten, weil sie sonst ir-  
228 gendwo stranden, mehr oder weniger, irgendwann.  
229  
230 **(I):** Wenn Sie jetzt daran denken, Sie arbeiten mit Frauen anderer Kulturen zusammen,  
231 das ist eine Freude und vielleicht auch manchmal eine Belastung. Was überwiegt da?  
232  
233 **(B2):** Freude, ja! Also ich finde das spannend. Belastung nicht. (Keine Belastung?) Nee.  
234 Eigentlich nicht also, nee. Nee! (Lachen)  
235  
236 **(I):** Hätten Sie Interesse, sich bezüglich der Themen Interkulturalität und Wertevermitt-  
237 lung fortzubilden? Ist das sinnvoll, sich da weiterzubilden, oder hat man da sowieso keine  
238 Zeit dafür?  
239  
240 **(B2):** Nee, also ich fühle mich, ehrlich gesagt, was die Sprachvermittlung angeht, immer  
241 gerne. Ich bin ja auch keine Germanistin oder Linguistin, da lerne ich gern dazu. Auch  
242 sogar in Sachen Didaktik, obwohl ich Pädagogik studiert habe, aber in Sachen Werte-  
243 vermittlung oder ich sag mal, so ein sozialpolitischer Ansatz oder sozialwissenschaftliche  
244 Vermittlung, da wo das alles hineingehört. Da habe ich das Gefühl, ich brauche keine  
245 Fortbildung. Ich habe auch überhaupt gar keine Veranlassung zu meinen, ich müsste da  
246 jetzt noch besonders etwas zu lernen. Ich fühle mich dafür auf dem Gebiet voll qualifi-  
247 ziert.  
248  
249 **(I):** Haben Sie eine Zusatzqualifizierung Orientierungskurs?  
250  
251 **(B2):** Nee, überhaupt nicht! Mach ich auch nicht! (Lachen)  
252  
253 **(I):** Das ist ja Ihre Entscheidung, die ist ja fakultativ. Halten Sie weitere Maßnahmen zu  
254 Ihrer Unterstützung in Themen der Wertevermittlung und Interkulturalität für sinnvoll? Es  
255 gibt ja die sozialpädagogische Begleitung, oder den kollegialen Austausch. Welche wür-  
256 den Sie sich wünschen?  
257  
258 **(B2):** Also die sozialpädagogische Begleitung, das finde ich schon mal gut, dass die jetzt  
259 neu ist und gemacht wird. Kollegialer Austausch: Gerne, immer, find ich ganz prima,  
260 auch gerne mehr. Also das ist so, von wegen Tipps, wie geht das da, wie macht die das  
261 denn.... Oder hat jemand ein spezielles Fachgebiet oder so, in Sachen Sprachvermitt-  
262 lung. Das ja. Diese ganze andere Geschichte mit Wertevermittlung, nö! (Lachen)  
263  
264 **(I):** Gut! Wir sind eigentlich schon durch, ich habe jetzt noch eine Zusatzfrage: Wenn es  
265 noch etwas gibt, was Ihnen auf dem Herzen brennt zu diesem Themenkomplex. Da

266 wollte ich Ihnen noch mal die Möglichkeit geben, noch etwas zu sagen. Oder ist schon  
267 alles gesagt?  
268  
269 **(B2):** Ja, ich glaube, alles ist gesagt. (...) Ja!  
270  
271 **(I):** Dann danke ich Ihnen. Danke!

## Interview B3

Dauer: 37 Min.

1 **(I):** Wir beginnen mit der ersten Frage: In Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und Män-  
2 nern aus unterschiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als auch  
3 Frauen an Integrationskursen teilnehmen und in der Regel gemeinsam unterrichtet wer-  
4 den?

5

6 **(B3):** Grundsätzlich finde ich es natürlich gut, dass sowohl Frauen als auch Männer in  
7 Integrationskursen teilnehmen. Ich habe da im Vorfeld auch schon einmal kurz drüber  
8 nachgedacht und hab drüber nachgedacht, ob ich das besser finden würde, wenn jetzt  
9 Männer und Frauen getrennt wären im Kurs – oder ist das eine Frage, die später noch  
10 kommt. Also ich stehe grundsätzlich dazu, dass Männer und Frauen in Integrationskur-  
11 sen teilnehmen, find ich gut und also in der Regel gemeinsam unterrichtet werden, ge-  
12 nau. Ich bin zu dem Schluss gekommen bei meinen Überlegungen, dass ich das gut  
13 finde, dass sie gemeinsam unterrichtet werden, grundsätzlich gut, weil es einmal im rich-  
14 tigen Leben auch so ist und aus ganz pragmatischen Gründen, weil sonst die Kurse  
15 vielleicht nicht voll würden. Und ja, das ist es eigentlich. Reicht ja.

16

17 **(I):** Es geht um die Frauen in Ihren Kursen. Und wir denken jetzt mal daran, wie das  
18 klappt mit dem Lernen. Arbeiten sie selbstständig, machen sie ihre Hausaufgaben, ha-  
19 ben sie Interesse an Sprachenlernen und an Bildung?

20

21 **(B3):** Die arbeiten so und so. Sie sind sehr fleißig, die sind richtig fleißig. Viele von den,  
22 aber nicht so unbedingt selbstständig. Einige Frauen, die hängen sich gern an andere  
23 heran. Sie wollen das vorgesagt bekommen, aus einer Unsicherheit heraus. In meinen  
24 Kursen haben die Frauen Interesse an Sprachenlernen und an Bildung.

25

26 **(I):** Gibt es auch, welche, die nicht lernen wollen?

27

28 **(B3):** Nein, ich habe eine, die kann nicht lernen und eine, die ist vielleicht etwas schlicht  
29 (kurzes Auflachen). Die möchte lernen.

30

31 **(I):** Bei mangelnder Selbstständigkeit, was machen Sie da?

32

33 **(B3):** Ich versuche doch, dass sie selbstständig werden. Ich nehme sie dran, dass sie  
34 Sachen sagen müssen, auch mal an die Tafel schreiben müssen. Die verweigern sich  
35 nicht völlig. Sie kommen an die Tafel und schreiben das. Bei meinem Wiederholerkurs  
36 habe ich das Gefühl, dass sie da nicht mehr gut rauskommt. Sie ist sehr zurückhaltend,  
37 was das angeht. Aber in dem Alpha-Kurs, die kommen. Mir sagte ihre Tochter einmal,  
38 die konnte schon etwas besser Deutsch, sie wäre so unsicher und sie könnte das nicht  
39 und wollte das nicht und überhaupt. Aber die kommt jetzt, und auch ganz von allein.

40

41 **(I):** Klappt das mit der Kommunikation? Welche Besonderheiten im kommunikativen Ver-  
42 halten der Frauen sind Ihnen begegnet? Denken Sie da zum Beispiel an die Art zu spre-  
43 chen, Lachen, Schweigen, Körpersprache. Ist das etwas ungewohnt oder irritierend?

44

45 **(B3):** Nein, ungewohnt finde ich das nicht mehr. Jetzt habe ich mich ja schon daran  
46 gewöhnt, weil ich die schon ein bisschen kenne. Zurückhaltende, schweigende nehme  
47 ich tatsächlich regelmäßig einfach dran. Ich glaube, ich bin ein ganz freundlicher  
48 Mensch, so dass sie nicht gleich vor Schrecken erstarren, wenn ich sie drannehme und  
49 versuche sie dann gleichzeitig zu unterstützen, dass sie auch kommen. Ich sage da viel-  
50 leicht mal leise etwas vor. Ich versuche ihnen das Gefühl zu geben, sich einbringen zu

51 können. Und meistens klappt das auch ganz gut. Bei einer Frau habe ich beobachtet,  
52 die hatte viel die Hand vorm Mund. Das wurde dann weniger und kam aber ab und zu  
53 wieder. Das find ich schwierig. Meine Frauen aus Afghanistan sprechen eher leise. Auf  
54 der anderen Seite, die Lauten, die immer alles vorsagen, die habe ich zu Anfang relativ  
55 doll sprechen gelassen. Das habe ich vor einiger Zeit geändert, weil ich das nicht mehr  
56 will, weil ich da auch meine Meinung geändert habe. Ich habe jetzt eingeführt nach der  
57 Hospitation von Frau D, dass ich entweder in die Klasse frage, und dann kann jeder  
58 sprechen oder ich nehme jemanden dran und dass die anderen da eben nicht antworten  
59 sollen. Und ich unterbreche auch, wenn andere unterbrechen. Wenn die eine was sagt  
60 und einer korrigiert sie sofort, dann unterbinde ich das mittlerweile.

61

62 **(I):** Jetzt denken wir noch mal an die klassischen Themen der Geschlechterrollen: Er-  
63 werbstätigkeit, wer macht was zuhause, Mutterschaft: muss das immer sein und haben  
64 die Frauen über ihr eigenes Leben selbst zu entscheiden? Welche Einstellungen sind  
65 Ihnen da begegnet und wie finden Sie die Einstellungen? Also, wollen die Frauen be-  
66 rufstätig sein?

67

68 **(B3):** Ja! Meine Frauen, die wollen berufstätig sein, eindeutig ja, die wollen berufstätig  
69 sein. Die wollen arbeiten, die wissen, was sie wollen. Krankenschwester, Schneiderin,  
70 die eine ist Hausfrau. Ich glaube, die Entscheidungsautonomie ist nicht so hoch bei den  
71 meistens. Die kochen und machen und tun und holen die Kinder ab. Die Männer bringen  
72 die Kinder morgens hin, aber die Frauen holen die Kinder ab und kümmern sich auch in  
73 erster Linie um sie.

74

75 **(I):** Und wenn Sie merken, dass die Frauen zuhause sehr viel zu tun haben, wie finden  
76 Sie das?

77

78 **(B3):** Finde ich das richtig: Nein! Weil, wenn Männer und Frauen da sind und beide  
79 gleichmäßig Zeit haben, dann finde ich das nicht gut, dass die Frauen viel tun und die  
80 Männer nichts.

81

82 **(I):** Und äußern Sie das im Kurs oder denken Sie sich nur Ihren Teil?

83

84 **(B3):** Nein, das habe ich im Kurs so, in der Form noch nicht geäußert. Ich versuche,  
85 Männer, die schon lange in Deutschland sind, dazu anzuregen, mit ihren Kindern  
86 Deutsch zu reden. Nein, ich habe das noch nicht gemacht, ich hab nicht gesagt, dass  
87 ich das nicht gut finde. Und ich glaube, das werde ich auch erst mal nicht tun. Weil ich  
88 das respektlos finde. Es steht mir ja nicht an, zu sagen, das finde ich scheiße, wie ihr  
89 eure Familie organisiert habt. Das würde ich auch nicht gut finden, wenn sie das zu mir  
90 sagen würden.

91

92 **(I):** Sie akzeptieren das?

93

94 **(B3):** Nein, ich akzeptiere das nicht. Ich sage nichts. Ich finde das nicht gut. Aber ich  
95 würde das von oben herab finden, wenn ich da sagen würde: Wollt ihr nicht mal darüber  
96 nachdenken. Also, das ist so ein weitergehendes, sehr sensibles Thema, das kann man  
97 vielleicht in anderem Zusammenhang ansprechen. Wenn ich merke, dass eine Frau un-  
98 zufriedener ist, und ich die Gelegenheit habe, auf einer anderen Ebene zu sprechen, ja.  
99 Im Kurs finde ich das nicht passend, nein.

100

101 **(I):** Haben Sie das schon mal thematisiert, also darüber gesprochen im Kurs, über Rol-  
102 lenorientierungen? War das vielleicht im Buch ein Thema?

103

104 **(B3):** Ähm (...), kein Plan (...). Ich glaube nicht (...) Interkulturelles Verständnis, so wie  
105 ist es in Deutschland. Doch, doch! Die sprechen das sogar selber an. Wenn wir im Kurs  
106 auf interkulturelle Dinge kommen und wir auf Unterschiede kommen, Deutschland, Sy-  
107 rien, ihr Heimatland, was auch immer, dann kommen offenere Männer und Frauen immer  
108 gleich auf Gleichberechtigung und Toleranz und Freiheit und Demokratie. Also, Gleich-  
109 berechtigung von Frauen, ja, doch, haben wir schon im Ansatz drüber gesprochen.  
110

111 **(I):** Wie stehen Sie dazu und haben Sie Verständnis, wenn Sie merken, dass die Rollen  
112 vorwiegend traditionell verteilt sind?  
113

114 **(B3):** Das sind ja zwei unterschiedliche Fragen. Einerseits, wie stehe ich dazu: Find ich  
115 blöd. Find ich schlecht. Kann ich es verstehen? Ein Stück weit vielleicht schon, weil es  
116 ja immer so war. Weil es für die schwierig ist, daraus zu kommen. Ich meine, in Afrika  
117 gibt es Frauen, die beschnitten werden, und es gut finden, weil die Tradition so ist. Dann  
118 ist es ganz schwer, da etwas zu bewegen, gleichwohl muss man etwas bewegen.  
119

120 **(I):** Gab es auch mal problematische Situationen, für die Sie Unterstützung brauchten?  
121

122 **(B3):** Da muss ich mal kurz nachdenken. Schwierige Situationen.  
123

124 **(I):** Ich gebe jetzt mal was vor, zum Beispiel Schweigen oder Verweigerung der Teil-  
125 nahme.  
126

127 **(B3):** Nee, nee, eher nicht. Also ich erlebe die Frauen, die ich in meinen Kursen habe,  
128 eher als, eher als aktive Teilnehmerinnen, und eher, eigentlich ein bisschen typisches  
129 Bild würde ich jetzt mal pauschal sagen, wie es auch bei uns ist, fleißigere Teilnehme-  
130 rinnen, fleißige und recht lernwillig, aber auch natürlich schon teilweise zurückhaltend.  
131 Was ich mir vorstellen könnte, dass das dem typischen Rollenbild entspricht, aber die  
132 kommen auch aus sich raus.  
133

134 **(I):** Also es gibt jetzt zwischen Ihnen und dem, was Sie von den Frauen erwarten, wel-  
135 ches Verhalten Sie erwarten, und dem, was die Frauen zu leisten bereit sind, jetzt keine  
136 großen Diskrepanzen.  
137

138 **(B3):** Nee, also würde ich sagen, grundsätzlich eher nicht. Außer, dass ich am Anfang  
139 das Gefühl hatte, dass sie sehr schwer aus sich herauskommen. Und die kommen, die  
140 kommen aber auch immer mehr. Und ich finde, das ist eine ganz normale Entwicklung.  
141

142 **(I):** Okay, gut. Dann hat sich die Nachfrage ja schon fast ein bisschen erledigt. Wie und  
143 durch wen haben Sie sich Unterstützung bei problematischen Situationen geholt? Haben  
144 Sie das Erlebte im Nachhinein besprochen und reflektiert?  
145

146 **(B3):** Also ich hatte mal eine problematische Situation, aber das war nicht ein reines  
147 Frauenbild, das war eher so eine Männergeschichte, ich weiß jetzt nicht so, ob das hier  
148 interessant ist, wo ich ein Pärchen mal in der Partnerarbeit getrennt habe und der Mann  
149 richtig sauer war darüber und die dann den nächsten Tag nicht mehr wieder gekommen  
150 ist. Das fand ich schon recht bedenklich, wo ich dann auch bei einem Kollegen mir. Wo  
151 ich drüber gesprochen habe, ja.  
152

153 **(I):** Hatten Sie den Eindruck, die Frau hätte gern weiter am Unterricht teilgenommen?  
154

155 **(B3):** Ja! Ja, glaub ich schon. Ich hatte auch das Gefühl, dass die Frau gerne aus dieser  
156 Rolle rausgekommen wäre. Ich hab die nur ganz kurz gehabt, das war nur eine Vertre-

157 tung, zwei Tage. Aber ich hatte das Gefühl, dass sie da sehr gerne aus ihrer Rolle raus-  
158 gekommen wäre, die sie da quasi innehatte, oder mein Eindruck war, die sie innehatte.  
159 Ich habe einmal, ich habe einmal Partnerarbeit mit ihr gemacht, da war sie sehr gesprä-  
160 chig, und hatte gute Ideen. Hat sich ganz toll eingebracht, ja. Und das hat sie sonst nicht  
161 gemacht, wenn sie mit ihrem Mann dann zusammengearbeitet hat, war mein Eindruck.  
162

163 **(I):** Okay. Der nächste Punkt ist ja, dass Sie im Orientierungskurs wertebasierte politi-  
164 sche Bildung leisten sollen und den Teilnehmern vermitteln sollen, welche Bedeutung  
165 die Gleichberechtigung von Mann und Frau in unserer Gesellschaft hat. Ist Ihnen der  
166 Auftrag der Wertevermittlung bekannt?  
167

168 **(B3):** (Lachen) Wir haben ja jetzt schon einmal drüber gesprochen, jetzt weiß ich das ja  
169 (...). Aber ich glaube, so richtig (...) deutlich (...) ist das nicht. Dass das ein zentraler,  
170 dass das ein Auftrag ist. Dass da ein Lernauftrag mit drin ist. Ist nicht deutlich, find ich  
171 nicht, nee.  
172

173 **(I):** Gab es einen Punkt in Ihrer Ausbildung, wo Ihnen Wissen darüber vermittelt wurde?  
174

175 **(B3):** Also ich würde sagen, es wurde immer mal wieder so ein bisschen angekratzt,  
176 grundsätzlich, dass es wichtig ist das, aber es wurde nicht weiter konkretisiert. In Syrien  
177 ist das Rollenbild sowieso oder so, das habe ich nicht gelernt.  
178

179 **(I):** Oder wie man grundsätzlich Werte vermittelt, wie man Wertevermittlung unterrichtet?  
180

181 **(B3):** Wenig in meiner Ausbildung, wenig. Ich hab ja die DaF-Qualifikation, aber ich habe  
182 jetzt keine (...) ich hab noch keine Fortbildung für einen Orientierungskurs, zum Beispiel  
183 Da geht es ja auch um Werte. Also ich würde sagen, (...) dass ich da explizit keine  
184 Ausbildung habe dafür.  
185

186 **(I):** Gibt es denn Materialien dafür, um das im Unterricht durchzuführen?  
187

188 **(B3):** Wertevermittlung? Ich würde sagen ja! Also ich arbeite mit den Lehrerhandbü-  
189 chern, da sind Tipps drin. Und dann komme ich selbst mal auf die Idee zu recherchieren,  
190 zu googeln. Und es gibt ja auch weiterführende Materialien. Vom, O Gott, wie heißt das,  
191 ich habe das so ein Perspektive Dingsbums-Buch, ich weiß nicht genau, ob es da um  
192 Rollenbilder geht, aber auf jeden Fall um Werte. Vom Bundesministerium für bla, bla,  
193 bla, weiß ich nicht mehr. Hab ich zuhause.  
194

195 **(I):** Gelingt die Wertevermittlung?  
196

197 **(B3):** (...) Nach meiner Einschätzung (...) jein (...). Doch, ich glaube (...), ein Stück weit  
198 schon. Ich meine, die Menschen wissen ja auch, warum sie hierhergekommen sind. Von  
199 daher ist schon einmal etwas im Kopf, zumindest bei vielen. Gelingen ist ja ein großes  
200 Wort, aber ein Stück weit, würd ich sagen, schon, ja. Zumindest im Kopf. Das merkt  
201 man daran, wie man spricht. Ob sich das jetzt so alles umsetzt, im Leben, das ist ja noch  
202 mal eine andere Frage.  
203

204 **(I):** Okay, nächste Frage wäre die interkulturellen Kompetenzen, auch die sollen geför-  
205 dert werden durch den Unterricht. Ist Ihnen dieses Lernziel bekannt?  
206

207 **(B3):** Ja, das ist mir als Lernziel bekannt.  
208

209 **(I):** Gibt es da eine spezielle Ausbildung dafür?  
210

211 **(B3):** Ich selbst habe keine spezielle Ausbildung dafür gemacht. Ich bin im Rahmen mei-  
212 ner DaF-Fortbildung quasi da immer wieder drüber gestolpert. Habe darüber gelesen,  
213 bin darauf hingewiesen worden. Aber eine spezielle Ausbildung habe ich nicht, nee.  
214

215 **(I):** Gibt es Materialien, die man bearbeiten kann mit den Teilnehmern, damit sie ihre  
216 interkulturelle Kompetenz stärken können?  
217

218 **(B3):** Da gibt es ja auch ein Buch, von dem ich mittlerweile stolze Besitzerin bin: „Vielfalt“.  
219 Und ich würde sagen, teilweise findet das auch in den Lehrbüchern statt. Ich hab keine  
220 Ahnung, wieviel Materialien es dafür gibt, ich weiß nicht so genau. Aber ich denke mal,  
221 es gibt so viele gute Materialien, im Internet, über die Ministerien und schlussendlich  
222 auch über die Verlage, dass ich einfach mal sagen würde: Es gibt Material.  
223

224 **(I):** Aber angewendet haben Sie die noch nicht?  
225

226 **(B3):** Nur das, was im Buch drin ist.  
227

228 **(I):** Und klappt das? Ist da etwas zu merken, dass da ein Lernzuwachs ist bei den Teil-  
229 nehmern? In der Haltung, in Äußerungen, im Verhalten?  
230

231 **(B3):** Das denke ich schon, weil wir als Dozenten oder Dozentinnen, die wir uns hier in  
232 der deutschen Kultur oder in unserer Kultur bewegen, diese Werte ein Stück weit glaub  
233 ich, automatisch vermitteln. Und ich erlebe es bei meinen Lernenden auch so, dass sie  
234 sehr, sehr offen sind für deutsche Kultur, für interkulturelle Begegnungen, genau. Dass  
235 die sehr offen sind dafür, und dass das schon wächst, ja, ist mein Eindruck. (...) Ich  
236 glaube, schon, aber das dauert (...). Also ich denke mal ja. Aber ganz kleine Schritte.  
237 Ganz langsam. Mein Eindruck, aber sicher bin ich mir da auch nicht. Finde ich ganz  
238 schwierig zu sagen.  
239

240 **(I):** Sprechen Sie eine Sprache Ihrer Teilnehmerinnen?  
241

242 **(B3):** Nein. Außer Englisch. Aber die meisten sprechen kein Englisch. Außer ganz we-  
243 nige, die ein bisschen Englisch sprechen. (Da ist das eine Hilfe!) Ja, klar, ja!  
244

245 **(I):** Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihrer Herkunfts-  
246 kulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich  
247 selbst weitergebildet?  
248

249 **(B3):** Ob ich da etwas drüber gelernt habe in meiner Ausbildung? Nein! Ich habe mich  
250 da selber schon etwas drüber gelesen. Natürlich nicht explizit. Aber ich bin interessiert  
251 und les da mal etwas oder sehe darüber im Fernsehen. Aber ich hab noch nicht ein Buch  
252 oder eine Dokumentation über die Rolle der Frauen in Syrien gelesen. Nee. Nur was  
253 man so mitkriegt. Allgemein. Aber wo Sie es sagen, interessant ist es!  
254

255 **(I):** Welche Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen sind für Ihre  
256 Tätigkeit besonders wertvoll? Also haben Sie Auslandserfahrungen oder war in Ihrer ei-  
257 genen Biographie Migration ein Thema. Gibt es da Erfahrungen, die Sie nutzen können?  
258

259 **(B3):** Ich glaube für mich und darüber habe ich schon öfter nachgedacht, auch unabhän-  
260 gig von dieser Arbeit jetzt, war das wichtigste, sind die wichtigsten Erfahrungen, dass ich  
261 das einfach selber erlebt habe. Ich habe selber eine Zeitlang im Ausland gelebt und  
262 selber erfahren, wie es sich anfühlt, im Ausland zu leben. Ich war nur, in Führungsstri-  
263 chen, in Y (europäisches Ausland) und in Z (außereuropäisches Ausland), okay. In ei-

264 nem Land, was uns sehr nahe ist und trotzdem habe ich gemerkt, wieviel kulturelle Un-  
265 terschiede es da gibt. Und das war, also, es hilft mir sehr. Dass ich oft so aus meiner  
266 eigenen Erfahrung schöpfen kann, wie das ist in einem anderen Land zu leben. Wobei  
267 ich dazu sagen muss, ich konnte schon ganz gut Englisch als ich dahin kam, das macht  
268 wahrscheinlich einen riesen Unterschied.

269

270 **(I):** Es gibt ja auch in Deutschland die Aussage, dass Neuzugewanderte ihre eigene  
271 Identität so schnell wie möglich aufgeben sollten, also die deutsche Leitkultur sozusagen  
272 annehmen sollen, wie stehen Sie dazu?

273

274 **(B3):** Find ich erstmal komisch, find ich erstmal komisch. (Lachen) Dann frage ich mich  
275 erstmal, was bedeutet das, meine eigene Identität aufzugeben, wie fühlt es sich an,  
276 meine eigene Identität aufzugeben, und dann stell ich mir auch die Frage, muss ich  
277 meine eigene Identität aufgeben, um die Verhaltensweisen des Landes übernehmen zu  
278 können. Also ich meine natürlich, klar, wenn ich darüber nachdenke, Gleichberechtigung  
279 der Frau und ein Kopftuch tragen, ist erstmal nicht so ganz passig. Bin ich mir aber auch  
280 bis jetzt nicht so ganz schlüssig drüber geworden, über dieses Thema. Ich bin da noch,  
281 irgendwie noch, weiß ich nicht so genau, ein bisschen hin und her. Ich finde das wich-  
282 tigste ist erstmal die Sprache zu lernen, also ganz platt, um überhaupt den Schlüssel zu  
283 finden, und dann sich diese Fragen zu stellen. Ich bin da, um auf die Frage, wie ich dazu  
284 stehe, zurückzukommen, zwiespalten.

285

286 **(I):** Würden Sie Ihre Tätigkeit in Bezug auf den Umgang mit Frauen anderer Kulturen  
287 insgesamt als eher belastend oder als eher bereichernd beurteilen?

288

289 **(B3):** Das kann ich ganz klar sagen, bereichernd. Ich finde das total gut, ich finde das  
290 total gut, dass Flüchtlinge hier sind und ich finde das bereichernd, die Menschen aus  
291 den anderen Kulturen kennenzulernen und finde das richtig cool. Also finde ich eher  
292 bereichernd, überhaupt nicht belastend, gar nicht.

293

294 **(I):** Wenn Sie jetzt an Ihre interkulturellen Kompetenzen denken, von denen haben Sie  
295 schon erzählt und auch ein bisschen davon vom Wissen über die Wertevermittlung, da  
296 kann man sich ja auch fortbilden. Haben Sie Interesse sich fortzubilden, ist das über-  
297 haupt sinnvoll und welches Angebot wär für Sie interessant?

298

299 **(B3):** Also find ich ganz gut, finde auch gut, dass Sie das so aufgebaut haben. Weil ich  
300 mir genau vor dieser Frage gedacht habe, das wäre ja genau auch noch ein Thema. Ja,  
301 man kann sich nicht totfortbilden, man hat nur 24 Stunden am Tag. Aber ja, das wäre für  
302 mich grundsätzlich auf jeden Fall interessant. Merk ich jetzt auch gerade, wie wichtig das  
303 auch ist, wie viel wichtiger. Was für ein konkretes Angebot für mich interessant wäre,  
304 weiß ich ehrlich gesagt nicht. Interkulturelle Trainings, finde ich.

305

306 **(I):** Das wären so Seminare, Literaturstudium, dass man ein Buch drüber durchliest, dass  
307 die (...). Wohl eher nicht, gut. Und dann gibt es da noch so eine Zusatzqualifizierung  
308 vom BAMF für den Orientierungskurs, die ist nicht vorgeschrieben, aber die könnte man  
309 machen. Ist das sinnvoll oder halten Sie das für jetzt nicht unbedingt notwendig?

310

311 **(B3):** Ich finde das gut. Also ich finde sowieso, dass man sich. Also ich finde sowieso  
312 das gut, wenn man sich fortbildet. Und keine Ahnung, also ich kenne die Fortbildung  
313 nicht, aber ich könnte mir vorstellen, dass die gut ist.

314

315 **(I):** Könnten Sie sich andere Maßnahmen vorstellen, jetzt außerhalb von Fortbildungen,  
316 also den kollegialen Austausch über diese Themen, oder dass sozialpädagogische  
317 Fachkräfte im Kurs unterstützend wirken?



318

319 **(B3)**: Finde ich auf jeden Fall, ich meine alles immer unter der Voraussetzung, dass man  
320 ja auch alles bewältigen können muss. Aber mal abgesehen davon und wir tun so, als  
321 hätte der Tag soundso viel Sternstunden. Kollegialen Austausch, find ich gut, weil das  
322 einfach immer interessant ist und man immer wieder andere Meinungen hört. Und sozi-  
323 alpädagogische Unterstützung find ich auch gut. Ich habe jetzt gerade einen Fall in ei-  
324 nem Kurs, der mit Rollen der Frauen nicht zu tun hat, aber wir hatten jetzt gerade so  
325 einen problematischen Fall, wo ich sehr froh bin, dass ich da jetzt so eine Beratung,  
326 mehr durch Zufall hatte. Und wir da Probleme lösen konnten, dadurch Probleme lösen  
327 konnten, genau. Wie weit das jetzt zur Interkulturalität wichtig ist, weiß ich nicht. Da  
328 würde ich, Entschuldigung, eher den kollegialen Austausch oder Fortbildungen bevorzu-  
329 gen. Ich find es einfach grundsätzlich gut, wenn es sozialpädagogische Fachkräfte gibt.

330

331 **(I)**: Okay, jetzt haben wir einiges besprochen zu dem ganzen Themengebiet. Gibt es  
332 noch etwas, was Ihnen auf dem Herzen liegt, was wir noch nicht angesprochen haben?

333

334 **(B3)**: Nee, weiß ich jetzt so spontan nichts. Ich bin jetzt gerade so ganz konzentriert,  
335 nein, da fällt mir nichts ein.

336

337 **(I)**: Dann danke ich Ihnen für Ihre Hilfe und für die Antworten!

## Interview B4

Dauer: 35 Min.

1 (I): Jetzt denken wir mal an die Männer und Frauen in Ihren Kursen. Meistens haben Sie  
2 ja beide zusammen im Kurs, wie finden Sie das, dass Sie Frauen und Männer zusam-  
3 men im Kurs haben?

4

5 (B4): Ich finde das gut, weil die Männer und die Frauen kommen aus Syrien, aus dem  
6 Irak, aus der Türkei, aus Afghanistan. Und die Männer und die Frauen haben verschie-  
7 dene Muttersprachen. Die haben verschiedene Muttersprachen, kurdisch, arabisch, je-  
8 sidisch, persisch. Die Teilnehmer im Kurs sind junge Teilnehmer oder alte Teilnehmer.  
9 Die jungen Teilnehmer oder die jungen Männer und die jungen Frauen sind sehr moti-  
10 viert, sind sehr aktiv im Kurs. Aber es gibt auch im Kurs die alten Teilnehmer, die alten  
11 Männer und die alten Frauen. Das ist gut, dass der Kurs gemischt ist. Die Frauen und  
12 die Männer, die jungen Frauen und die jungen Männer sind im Kurs, das ist wichtig.  
13 Meiner Meinung nach ist das sehr gut für eine Disziplin im Kurs. Die jungen Teilnehmer  
14 haben Respekt vor den älteren Teilnehmern und sind immer hilfsbereit und können den  
15 alten Männern und alten Frauen helfen. Dolmetschen, Grammatik erklären oder ein biss-  
16 chen schreiben.

17

18 (I): Wir wollen jetzt mal nur an die Frauen denken, an das Lernen der Frauen. Haben Sie  
19 da irgendwelche Besonderheiten bemerkt, zum Beispiel klappt das mit den Hausaufga-  
20 ben, haben sie ein Interesse an der Bildung, sind sie das gewohnt, selbstständig zu  
21 lernen?

22

23 (B4): Ich möchte noch einmal sagen, dass die jungen Frauen sehr motiviert sind. Die  
24 jungen Frauen möchten weiterhin eine Ausbildung machen, im Frisörbereich, im Ko-  
25 chen, oder im Nagelstyling, oder Kindererziehen, oder Kinderaufpassen oder im Bereich  
26 als Pflegerin. Aber die älteren, die mittelälteren haben auch einen sehr großen Spaß im  
27 Lernen, die möchten auch B1- oder B2-Niveau erreichen und weiter eine Ausbildung  
28 machen. Aber mit den Älteren, das ist schon ein, nicht ein (...) Problem, aber eine Situ-  
29 ation. Die älteren Frauen möchten (...) Hausfrau sein. Kleine Kinder, auf Enkelkinder  
30 zuhause aufpassen.

31

32 (I): Und wie merken Sie das am Lernen?

33

34 (B4): So (...), beim Unterrichten bereite ich die Aufgaben, die Kopiervorlagen mit dem  
35 Haushaltslexikon vor. Zum Beispiel, ich kann Fenster putzen, Teig kneten, Zimmer auf-  
36 räumen, Bettwäsche waschen, mit der Waschmaschine umgehen, und so weiter, in die-  
37 sem Bereich. Und das hilft! Die alten Frauen verstehen diese Wörter und benutzen die-  
38 ses Lexikon.

39

40 (I): Gut, das ist eine Hilfe, okay. Gab es auch mal Konflikte, dass Sie erwartet haben,  
41 dass die Frauen fleißiger sind?

42

43 (B4): Ich habe, ehrlich gesagt, niemals einen Konflikt gesehen. Ich meine einen Konflikt  
44 zwischen den alten Frauen.

45

46 (I): Ich meine mit Ihnen, Sie haben Verständnis für die Damen?

47

48 (B4): Ah, kein Problem! (Sie haben Verständnis?) Aber manchmal die jungen Frauen,  
49 die Mädchen haben ein Missverständnis. Sie haben verschiedene Fertigkeiten im Lesen,

50 im Schreiben. Eine junge Frau kann sehr schnell schreiben, sehr schnell lesen, die an-  
51 dere kann nur normal lesen. Nicht so schnell die Hausaufgaben machen, hier ist ein  
52 Wettbewerb.

53

54 **(I):** Hat das auch etwas mit den Kindern zu tun zuhause, ihrer Hausarbeit, die sie zu  
55 erledigen hat?

56

57 **(B4):** Ja, ich sage immer: Die Familien, die Zuhause Kinder haben: Die Kinder können  
58 schon schnell und manchmal gut Deutsch reden. Die Kinder besuchen den Kindergar-  
59 ten, im Kindergarten sprechen alle deutsch. Aber Zuhause sprechen die Kinder auch  
60 manchmal deutsch und die Oma muss ihre Enkelkinder verstehen, was wollen die Kin-  
61 der!

62

63 **(I):** Jetzt denken wir mal an das Sprechen im Kurs. Sind Ihnen da Besonderheiten auf-  
64 gefallen, was das Lachen oder Schweigen, das laut oder leise Sprechen betrifft?

65

66 **(B4):** Okay, zum Beispiel lesen wir einen Text, und wir lesen den Text in Paararbeit,  
67 einen Dialog: Fragen, Antworten. Das sind verschiedene Personen im Text. Und dann  
68 Hassan, du musst als Mustafa lesen, und du musst (Ich denke jetzt an die Frauen). Und  
69 du musst als Fatima lesen. Und sie sagt, mein Name ist Fatime, ich habe viele, viele  
70 Kinder. Manchmal, das ist ein bisschen komisch, lächerlich. Und dann gibt es noch die  
71 Themen, zum Beispiel das Thema Krankheit. Es gibt die Sätze: Mein Kind ist krank,  
72 welchen Arzt soll ich mit meinem Kind besuchen? Müssen wir den Hausarzt oder den  
73 Kinderarzt besuchen? Bei diesen Fragen und diesen Antworten, da frage ich immer die  
74 Frauen.

75

76 **(I):** Sie haben schon erzählt, dass Ihre Frauen, die jungen und die mittleren, gerne ar-  
77 beiten möchten, also Erwerbstätigkeit ist ein Thema bei Ihnen. Wie finden Sie das, wenn  
78 zum Beispiel die Frauen Hausfrau bleiben möchten und nicht einen Beruf erlernen möch-  
79 ten?

80

81 **(B4):** (...) (Seufzen) Die Situation (...), es ist nicht sehr leicht in Deutschland eine Ar-  
82 beitsstelle zu finden. Die jungen Männer und die jungen Frauen verstehen, sie müssen  
83 Deutsch lernen, um weiter eine Ausbildung zu machen, damit sie eine Arbeitsstelle fin-  
84 den können. Aber, aber die alten Frauen (Seufzen), da ist sehr problematisch, eine Ar-  
85 beit zu finden. (Und Sie haben dafür Verständnis). Ich habe Verständnis für die Frauen,  
86 natürlich habe ich Verständnis.

87

88 **(I):** Und wie ist das mit Fehlzeiten im Kurs, wenn da die Frauen nicht kommen aufgrund  
89 von Kinderbetreuung, gibt es das?

90

91 **(B4):** In diesem Kurs habe ich keine Probleme. In meinem Kurs in S (Stadt) ist das ein  
92 Problem.

93

94 **(I):** Wie finden Sie das, wenn die Frauen dann nicht kommen?

95

96 **(B4):** (...) Diese Frau hat sehr schlechte Sprachkenntnisse und sie hat keine Entwicklung  
97 in Deutsch. Sprechen, lesen, schreiben, das ist sehr wichtig, großes Problem. In meinem  
98 Kurs sind die jungen Frauen, und die sind motiviert. Manchmal berate ich die jungen  
99 Frauen: Es gibt eine sehr gute Stelle für dich in S (Stadt), in der Küche, im Altenheim.

100

101 **(I):** Gab es auch mal problematische Situationen, wo Sie Unterstützung brauchten?

102

103 **(B4):** Einmal haben wir eine sehr problematische Situation in meinem Kurs, das war aber  
104 ein Konflikt mit den jungen Männern. Die Frauen habe ich immer gut verstanden, da gab  
105 es keine Konflikte. Aber ja, natürlich habe ich mir auch Hilfe von Frau C geholt. Wir haben  
106 das besprochen, mit Frau D auch. Das ist gut, wir sind Kollegen! Frau C hat meinen  
107 Unterricht besucht, sie hat mir das Problem erklärt. Und wir sind Kollegen. Wir lernen in  
108 der Schule und so muss das richtig sein.  
109  
110 **(I):** Ein Lerninhalt im Integrationskurs ist neben dem Sprachunterricht die Vermittlung  
111 von zentralen Werten unserer Gesellschaft. Ist Ihnen der Auftrag bekannt, haben Sie  
112 sich damit schon einmal beschäftigt?  
113  
114 **(B4):** Nein, noch nicht.  
115  
116 **(I):** Denken wir mal konkret an die Gleichberechtigung von Mann und Frau.  
117  
118 **(B4):** (Seufzen) (...) Ja, die Männer sind, sagen wir so: Hauptsächlich sind die Männer  
119 sehr aktiv als die Frauen.  
120  
121 **(I):** Wir sollen ja als Lehrer den Teilnehmern klar machen, dass das hier in Deutschland  
122 ein wichtiger Punkt ist mit der Gleichberechtigung von Mann und Frau. Gibt es da etwas  
123 in Ihrer Ausbildung, haben Sie selbst eine Ausbildung dafür, wie man so etwas vermitteln  
124 kann?  
125  
126 **(B4):** (...)  
127  
128 **(I):** Es geht ja über die Sprache hinaus.  
129  
130 **(B4):** (...)  
131  
132 **(I):** Eigentlich nicht, sehe ich so ein bisschen aus Ihrem Gesicht? (vorsichtiges Lachen)  
133  
134 **(B4):** (...) (Lachen) (leise:) Ich weiß nicht, was muss ich auf diese Frage antworten?  
135  
136 **(I):** Ob Sie eine Ausbildung für die Wertevermittlung haben. Da können Sie ruhig „nein“  
137 sagen, wenn Sie keine haben, die meisten haben nein gesagt (Lachen)!  
138  
139 **(B4):** (Kopf schütteln, Schultern zucken)  
140  
141 **(I):** Gibt es denn dafür Materialien, um das Thema Gleichberechtigung von Mann und  
142 Frau deutlich zu machen, Unterrichtsmaterialien?  
143  
144 **(B4):** Im Unterricht benutze ich manchmal das handlungsorientierte Lernen, die Aufgabe  
145 für die Frauen und die Aufgabe für die Männer, verschiedene. Zum Beispiel: Was hast  
146 du am Wochenende gemacht? Was hast du am Wochenende gekocht? Natürlich, das  
147 kann die Frau antworten. Aber was hast du gemacht, hast du im Garten gearbeitet, das  
148 kann natürlich der Mann antworten.  
149  
150 **(I):** Und dieses Thema Gleichberechtigung von Mann und Frau, haben Sie das Gefühl,  
151 dass es bei den Teilnehmern ankommt? Dass sie verstehen, wie wichtig es ist in  
152 Deutschland?  
153  
154 **(B4):** (...) Im Lehrwerk gibt es verschiedene Übungen. Zum Beispiel das Thema rund  
155 um die Schule. Und natürlich nur die Frauen schreiben die Entschuldigungen. Die Män-  
156 ner (Lachen) schreiben die Entschuldigungen nicht.

157

158 **(I):** Also Sie finden, das ist nicht besonders angekommen bei Ihren Kursteilnehmern, weil  
159 da noch eine große Trennung ist zwischen den Aufgaben der Frau und den Aufgaben  
160 des Mannes.

161

162 **(B4):** Ich sage immer: Junge Frauen, sie müssen sehr gut diese Aufgabe machen und  
163 zuhause können sie weiter eine Entschuldigung für das Kind, für die Schule schreiben.

164

165 **(I):** Okay, gut. Jetzt denke ich an die interkulturellen Kompetenzen, das haben Sie schon  
166 einmal gehört, nicht wahr? Was steckt eigentlich dahinter? Wir sollen das auch den Teil-  
167 nehmern vermitteln. Gibt es da eine Ausbildung dafür?

168

169 **(B4):** Hier in Deutschland haben wir viele Familien, Asylfamilien aus verschiedenen Län-  
170 dern. Diese Familien feiern verschiedene Feiertage, zum Beispiel Zuckerfest, Ramadan.

171

172 **(I):** Ja, genau. Aber jetzt geht es um die Vermittlung, wie Sie sozusagen das den Teil-  
173 nehmer beibringen: Wie die Menschen besser zurecht kommen mit der fremden Kultur  
174 hier in Deutschland.

175

176 **(B4):** Oder Landesspezialitäten. Kochen. Kochen und Essen in Afghanistan. Kochen und  
177 Essen in der Türkei. (Sie sprechen verschiedene kulturelle Themen an: Feiern) Feiern,  
178 kulturelle Feste, Essen, Kindererziehung. Meistens sind diese Themen für die Frauen  
179 wichtig: Kochen, Essen, Kindererziehen, Kinderbetreuen, die Wohnung aufräumen, der  
180 Haushalt.

181

182 **(I):** Und wie finden Sie das?

183

184 **(B4):** Das ist sehr, das ist gut so. Neue Wörter, neuer Wortschatz. Zu diesen Themen  
185 lernen wir.

186

187 **(I):** Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihren Herkunfts-  
188 kulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber gelernt?

189

190 **(B4):** Habe ich nicht, habe ich nicht gelernt. (Lachen) Aber das ist eine sehr gute Frage.  
191 Ich war als Lehrer für die Gesamtschule, die allgemeinbildende Schule ausgebildet. Aber  
192 als Lehrer für die Erwachsenen, die alten Leute nicht. Ich kann mit den jungen Leuten  
193 umgehen.

194

195 **(I):** Und über die Länder, Irak, und Afghanistan, und Syrien: Wissen Sie, was die Frauen  
196 da zu tun haben und wie sie leben und was sie dürfen oder nicht?

197

198 **(B4):** Alle Frauen sind verantwortlich für Kochen, Essen, Familie, Kindererziehen, Kin-  
199 deraufpassen.

200

201 **(I):** Können Sie eine Sprache der Frauen aus Ihrem Kurs sprechen?

202

203 **(B4):** Arabisch kann ich nicht sprechen, aber es gibt gleiche Wörter. Die Wörter heißen  
204 auf Arabisch und Russisch gleich, zum Beispiel Fasole, die Bohne, kirpitsch, Stein, und  
205 ich kenne einige Sätze, einige Wörter auf Kurdisch: guten Tag, guten Morgen.

206

207 **(I):** Sie haben schon gesagt, Sie kommen aus Q (europäisches Ausland). Ist dieser Teil  
208 Ihrer Biographie wichtig, um die Menschen besser zu verstehen?

209

210 **(B4):** Natürlich! (Lachen) Das ist für mich sehr wichtig als Lehrer. Ich kann mit den Leu-  
211 ten aus verschiedenen Ländern umgehen. Ich kann über meine Biographie erzählen,  
212 oder meinen Lebenslauf erzählen. Wieviel Kinder habe ich, zum Beispiel ich war zweimal  
213 verheiratet. Das ist sehr interessant für die anderen. Ich bin auch ein Ausländer! Die  
214 gleichen Probleme habe ich schon gehabt. Zum Beispiel die Probleme mit dem Jobcen-  
215 ter, mit der Familienkasse, mit der Krankenkasse, mit der Ausländerbehörde. Ich zeige  
216 meine Aufenthaltserlaubnis und ich erkläre: Das ist meine, hast du auch? Ja, ich habe  
217 auch. Ja, ich habe einen unbefristeten Aufenthalt, warum, warum. Aber früher habe ich  
218 nur zwei Jahre, verlängert drei Jahre. Heutzutage habe ich eine unbefristete Aufenthalts-  
219 erlaubnis. Ich zeige das. Danach zeige ich meinen Führerschein, deutschen Führer-  
220 schein. Danach helfe ich den Teilnehmern. Die Beamten im Ausländeramt kenne ich,  
221 ganz alle. Die Beamten: Herr E, Frau F, und so weiter.

222

223 **(I):** Jetzt sind Sie auch nach Deutschland gekommen, und manchmal gibt es ja auch den  
224 Anspruch an die Neuzugewanderten, dass sie möglichst schnell ihre eigene kulturelle  
225 Identität aufgeben sollen und die Verhaltensweisen des Landes übernehmen sollten.  
226 Finden Sie das auch?

227

228 **(B4):** Ja. Ich wohne in S (Stadt) und habe drei Kinder. Aber wir wohnen zusammen mit  
229 den Schwiegereltern. Zusammen mit dem Schwiegervater und mit der Schwiegermutter.  
230 Und wir wohnen zusammen. Ich erledige das mit meiner Frau schneller als zum Beispiel  
231 die Asylfamilien.

232

233 **(I):** Finden Sie also die Idee einer deutschen Leitkultur gut?

234

235 **(B4):** Ja, ich finde das gut. Aber warum? So, es gibt schon die Integrationsbegleiter, die  
236 Integrationshelfer in Deutschland. Zum Beispiel Herr G im Sozialamt. Ich kann einige  
237 Fragen direkt und schnell mit Herrn G.

238

239 **(I):** Finden Sie auch die Muslime, zum Beispiel die Frauen, sollten ihr Kopftuch ablegen?

240

241 **(B4):** Nein, ich finde das ist kein Problem. Die russischen alten Frauen tragen auch ein  
242 Kopftuch. Die muslimischen alten Frauen tragen auch ein Kopftuch. Die jungen Frauen  
243 tragen gar nichts. Das irritiert mich nicht.

244

245 **(I):** Wenn Sie jetzt an Ihre Tätigkeit denken im Umgang mit Frauen anderer Kulturen,  
246 finden Sie das eher belastend oder eher bereichernd?

247

248 **(B4):** (Seufzen) (...) (Oder etwas dazwischen, das ist ein Job.) (...) (Lachen) Natürlich  
249 kommuniziere ich mit den Frauen aus Afghanistan, aus Syrien, aber ich erzähle über  
250 meine Familie, ich erzähle über meine Kinder. Ich erzähle über mein Familienleben. Und  
251 das ist sehr interessant für die anderen, Frauen. Die Männer haben die anderen Fragen,  
252 anderes Interesse.

253

254 **(I):** Finden Sie das auch interessant von den anderen zu hören? (Ja.) Ist das auch  
255 manchmal belastendes, was Sie da hören?

256

257 **(B4):** Ja. Zum Beispiel, sie haben sehr schöne Kinder. Die Kinder sprechen schon gut  
258 Deutsch, aber man muss auch Deutsch lernen. Ja, ja. Aber das ist schwer (Lachen),  
259 antworten die Frauen.

260

261 **(I):** Okay, jetzt denken wir noch mal an das Thema interkulturelle Kompetenzen und  
262 Wertevermittlung. Sie haben ja gesagt, Sie haben da eigentlich keine Ausbildung dafür,

263 Sie sind für die allgemeinbildende Schule ausgebildet. Hätten Sie noch Interesse, sich  
264 da fortzubilden? (Ja) Haben Sie die Zusatzqualifizierung Orientierungskurs?  
265

266 **(B4):** Ja, ich habe einmal ein Integrationsseminar besucht, das war zwei Tage. Zweitä-  
267 giges Seminar in S (Stadt). Aber das war drei Jahre zurück.

268

269 **(I):** Und hätten Sie noch Interesse oder finden Sie das zu zeitaufwändig?

270

271 **(B4):** Zurzeit habe ich keine Werbung gesehen, aber drei Jahre zurück habe ich ein  
272 zweitägiges Seminar in S (Stadt) besucht. (Zum Thema?) Zum Thema Integration! Das  
273 war ein sehr gutes Seminar. Mit praktischen (...) (Übungen) Ja, Übungen. So circa drei-  
274 ßig Teilnehmer waren im Seminar. Wir waren geteilt. Und wir haben über persönliche  
275 Erfahrungen im Bereich Integration gesprochen. (Das hat Ihnen geholfen) Ja!.

276

277 **(I):** Halten Sie weitere Maßnahmen zu Ihrer Unterstützung in Themen der Wertevermitt-  
278 lung und Interkulturalität für sinnvoll? Zum Beispiel kollegialer Austausch, Sozialpädago-  
279 gische Fachkräfte.

280

281 **(B4):** Die sozialpädagogische Begleitung ist sehr hilfreich. Manchmal haben die jungen  
282 Frauen private Fragen. Und sie können mich nicht immer als Lehrer diese Fragen fragen.  
283 Aber mit Herrn L (Sozialpädagoge) können sie reden und Herr L kann helfen.

284

285 **(I):** Zu diesen ganzen Themen, Umgang mit den Frauen in Ihren Kursen: Möchten Sie  
286 mir da noch etwas erzählen, haben wir etwas vergessen, oder haben wir alles angespro-  
287 chen?

288

289 **(B4):** Nein, wir haben schon alles angesprochen. Aber zum Beispiel wir unterrichten das  
290 Thema Familie, Gesundheit, Kinder, die Schule. So kann ich die Fragen, die Übungen,  
291 die Aufgaben für diese Themen, ja, getrennt machen: Die Aufgaben für die Frauen und  
292 die Aufgaben für die Männer. Verschiedene Aufgaben. Die Frauen so: Teig kneten, Ge-  
293 schirr abwaschen, Fenster putzen, kochen, putzen, aufräumen, Bettwäsche waschen in  
294 der Waschmaschine. Aber die Männer haben anderes Interesse, ja? Im Garten arbeiten,  
295 Fußball spielen.

296

297 **(I):** Okay, so bearbeiten Sie das. Das habe ich verstanden. Super, dann danke ich Ihnen  
298 für Ihre Aussagen. Das war sehr hilfreich für mich!

## Interview B5

Dauer: 23 Min.

1 (I): Ich beginne mal mit der ersten Frage: In Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und  
2 Männern aus unterschiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als  
3 auch Frauen in der Regel gemeinsam unterrichtet werden?  
4

5 (B5): Zurzeit habe ich eine Frauengruppe, da unterrichte ich nur die Frauen. Das finde  
6 ich megagut, das ist sehr erfolgreich. Ich finde, es ist besser bei diesen Kulturen, das  
7 sind vorwiegend arabische und kurdische Frauen und das klappt besser als zusammen  
8 mit Männern. Weil, ich habe auch gemischte Gruppe gehabt, da kam es auch manchmal  
9 zum Streit und die Frauen, das ist ja auch kulturabhängig, sie dürfen nicht so viel spre-  
10 chen, wenn die Männer dabei sind, sie dürfen auch keine eigene Meinung sagen und  
11 das stört natürlich den Unterricht. Also ich finde, aus meiner Sicht, das ist besser.  
12

13 (I): Wie haben Sie denn reagiert, wenn Sie gemerkt haben, dass die Frau nicht ihre  
14 Meinung sagen durfte?  
15

16 (B5): Ich weiß es durch meine Erfahrung, am besten, man muss immer Ruhe bewahren,  
17 sagen wir mal so und ganz vorsichtig damit umgehen, das heißt, ganz vorsichtig habe  
18 ich dann geklärt, also wir sind alle gleichberechtigt, jede hat seine eigene Meinung, jede  
19 darf es sagen und dann letztendlich hat es geklappt auch. Ja, hat geklappt.  
20

21 (I): Zweite Frage: Wenn Sie an das Lernen Ihrer Frauen denken, welche Besonderheiten  
22 im Lernen der Frauen sind ihnen begegnet, die Sie vielleicht auf die Rollenorientierung  
23 zurückführen? Denken Sie zum Beispiel an Selbstständigkeit, nehmen sie gern an Akti-  
24 vitäten teil, wie klappt das mit den Hausaufgaben, haben sie Interesse am Sprachenler-  
25 nen und an der Bildung allgemein?  
26

27 (B5): Wenn ich über Frauen überhaupt spreche, dann muss ich gleich in zwei Teile,  
28 sagen wir, oder mehrere Gruppen. Europäische Frauen, mit denen habe ich überhaupt  
29 kein Problem mit Lernen, meine ich. Hausaufgaben machen sie ganz gerne, sie sind alle  
30 motivierend, aber davon habe ich ja leider nur drei Frauen. Und dann kommen die  
31 Frauen aus Nah-Osten, aber da gibt es auch zwei Gruppen: Das sind kurdische Frauen  
32 und arabische Frauen. Bei arabischen Frauen, ich finde es ja leichter, für mich. Fast alle  
33 haben alle einen Schulabschluss oder sind zur Schule gegangen in ihrer Heimat. Und  
34 also Lernen klappt ganz einfach, sie machen Hausaufgaben, sie sind motiviert. Und ja,  
35 das klappt. Mit kurdischen Damen, mit kurdischen Frauen ist es ein bisschen schwieri-  
36 ger. Ohne Schulabschluss, überlegen Sie, also das heißt, sie haben gar keine Ahnung,  
37 wie man lernt. Und das muss ich ja auch beibringen und das ist ganz, ganz schwierig!  
38 Und das ist noch ein Problem: Kurdische Frauen haben immer eine schöne Ausrede, ich  
39 habe viel zu tun. Ich habe viele Kinder, ich habe meine Hausarbeiten, ich muss viel er-  
40 ledigen. Arabische Frauen haben auch große Familien, aber bei arabischen Frauen  
41 klappt es.  
42

43 (I): Gut. Wenn Sie jetzt die Schwierigkeiten mit den kurdischen Frauen haben, wie gehen  
44 Sie damit um? Also tolerieren Sie das, gehen Sie gegen an?  
45

46 (B5): Also sagen wir mal, ich muss das erst mal tolerieren, das ist ja, das muss ich  
47 machen, aber sagen wir nicht einhundert pro, sagen wir. Ich habe jetzt eine Methode,  
48 sagen wir, in meiner Gruppe klappt das. Ich habe jetzt, eine kurdische Frau hat als Nach-  
49 bar entweder eine europäische Frau oder eine arabische Frau und dann arbeiten sie



50 zusammen und das klappt wunderbar. Dann sind die kurdischen Damen auch motivie-  
51 rend und manche haben sogar angefangen, Hausaufgaben zu machen, also das klappt.  
52 Sie helfen sich, sie sprechen miteinander, das heißt, alle müssen dann nur deutsch re-  
53 den. Ich habe hier rumänisch, bulgarisch, kurdisch, arabisch, türkisch und sie müssen  
54 alle, wenn sie miteinander reden, müssen sie deutsch sprechen.

55

56 **(I):** Wenn Sie jetzt mal daran denken, wie die Frauen kommunizieren. Ist Ihnen das ganz  
57 vertraut oder haben Sie auch manchmal Schwierigkeiten? Also wie sie reden, leise, laut.  
58 Ob sie, wie sie lachen, ob sie schweigen?

59

60 **(B5):** Also ich unterrichte schon ziemlich lange, deswegen bin ich jetzt schon dran ge-  
61 wöhnt. Aber am Anfang war das für mich ein Problem, ja. Das ist immer so kulturabhän-  
62 gig. Zum Beispiel kurdische Damen, sie reden viel, gern und laut, arabische Frauen sind  
63 immer eher zurückhaltend, arabische Frauen. Sie reden nicht so viel und auch nicht so  
64 laut. In meinem Jugendkurs habe ich ja afghanische Mädchen, das ist zum ersten Mal,  
65 ich habe jetzt fünf afghanische Mädchen, das ist noch etwas anderes. Die reden über-  
66 haupt nicht, überhaupt nicht. Sie zeigen keine, sagen wir keine Gefühle. Da ist, alles zu,  
67 das ist ganz verdammt schwierig, wirklich, ja! Also das ist schwierig. Man muss das ir-  
68 gendwie. Aber ich komme jetzt zurecht, aber es ist schwierig

69

70 **(I):** Was hilft Ihnen, damit zurecht zu kommen?

71

72 **(B5):** Also Frauen, ich finde immer, das sind alles Frauen. Und ich finde immer ein  
73 Thema, ein gemeinsames Thema und dann versteh ich: aha! Dann begreife ich, das ist  
74 ganz normal für diese Frau, wenn sie nicht lacht oder so, sie findet das lustig, ja, das  
75 sehe ich ja. Aber ich begreife schon so, sagen wir, diese Art wie sie reden, was sie  
76 meinen, ich verstehe schon mittlerweile, etwas. Also man muss versuchen, ein gemein-  
77 sames Thema zu finden und wir finden immer etwas. Mit Frauen, das klappt eigentlich  
78 ganz toll.

79

80 **(I):** Okay. Und wenn wir jetzt an diese klassischen Themen denken bezüglich der Ge-  
81 geschlechterrollen, zum Beispiel Erwerbstätigkeit, Aufteilung der Familienaufgaben, Mut-  
82 terschaft ja oder nein, dürfen die Frauen selbst über ihr Leben entscheiden. Was begeg-  
83 net Ihnen da, und wie kommen Sie damit zurecht?

84

85 **(B5):** In diesem Frauenkurs, also, zu Beruf oder Arbeit, das können Sie vergessen. Sie  
86 machen so etwas nie, sie sind nicht dran gewöhnt. Sie sind, naja, schon im Durchschnitt  
87 40 Jahre alt, haben fünf, sechs, acht Kinder, haben keine Ausbildung, die Hälfte davon  
88 oder mehr hat keinen Schulabschluss, also sie schaffen es nicht. Beruf oder Arbeit  
89 kommt überhaupt nicht in Frage in dieser Gruppe.

90

91 **(I):** Und wie finden Sie das persönlich? Können Sie das akzeptieren oder fällt es Ihnen  
92 schwer, damit umzugehen?

93

94 **(B5):** Manchmal, manchmal. Weil, also ich habe immer studiert, gearbeitet, ohne Ende,  
95 ohne Pause und das ist so auf 180 Grad, das ist etwas anderes. Das ist die ganz andere  
96 Welt. Ich muss es akzeptieren, aber ich verstehe es nicht. Also ich würde sagen, nie.  
97 Nie verstehen auch, weil ich weiß es nicht (...). Es ist für mich einfach, sagen wir: Naja  
98 (Lachen), ich bin anders.

99

100 **(I):** Werden Sie da auch manchmal ungeduldig?

101

102 **(B5):** Ja, manchmal, passiert auch manchmal. Vor allem, wenn es um Lernen geht. Also  
103 ich betone immer: Das ist Schule. Schule ist die Schule. Da sind wir hier alle zusammen.

104 Das ist meine und eure Arbeit, aber zuhause sind wir alle privat. Und natürlich: Privat  
105 bleibt auch privat. Ich kann nicht sagen, was ist zu machen Zuhause. Aber wenn ich  
106 höre: Ich muss kochen, den ganzen Tag, ich muss kochen und putzen, ich habe fünf  
107 Kinder, u.s.w. deswegen habe ich nichts gelernt und ich mache auch keine Hausaufga-  
108 ben. Manchmal, ich bin ungeduldig, nicht immer. Aber, wenn ich höre, fünf Kinder sind  
109 und ich kenne diese Kinder und die sind alle über zwanzig und Mama kocht und putzt  
110 bis heute, und immer noch. Da muss auch irgendwie die Grenze sein. Und ich versuche,  
111 das auch manchmal zu erklären, aber ich würde sagen, nein: Das aber klappt nicht. Das  
112 ist tief im Kopf, also nein.

113

114 **(I):** Gab es auch mal problematische Situationen, wo Sie Unterstützung brauchten? Und  
115 das mit jemanden besprochen haben? (Ja. Ja, ja.) Was war das?

116

117 **(B5):** Ja, das war vor kurzem. Eine Frau, in meinem Frauenkurs gibt es eine Frau, ganz  
118 nette, liebe Frau, kommt aus Syrien, sie hatte vier Kinder, sie hat sechs Kinder, vier sind  
119 zuhause im Moment. Sie hat einen Mann, ein Kind ist krank, also behindert, sagen wir,  
120 ein Mädchen ist zwölf Jahre alt und sie hat ständig Probleme. Der Mann, der arbeitet,  
121 aber nicht, er hat keine Vollzeitstelle, sagen wir, für ein paar Stunden arbeitet er, die  
122 Kinder sind ziemlich groß. Aber sie bekommt keine Hilfe zuhause, sie ist total überfor-  
123 dert. Und das war so vor paar Wochen, sie hat durchgedreht, sagen wir, auf einmal hoch  
124 und laut geschrien u.s.w. Dann kam natürlich, nicht zum Streit, ich darf sowas nicht, ich  
125 habe versucht, sie zu beruhigen, aber ohne Erfolg. Sie hat die Sachen, und also und  
126 sogar geweint. Sie war einfach so fix und fertig mit dieser ganzen Situation, aber zu-  
127 hause, nicht in der Schule. Und das hat sie auch in die Schule mitgeschleppt, ja. Und  
128 alle, das war aber ganz merkwürdig. Also bei solchen Problemen, sie kommen manch-  
129 mal, sie kommen ab und zu, ja, sowas hatte ich schon gehabt, aber keine.

130

131 **(I):** Was machen Sie da?

132

133 **(B5):** Damals hatte ich keine Unterstützung von den Teilnehmern bekommen. In diesem  
134 Fall: Alle haben, wir haben zusammen gesprochen, ja, mit Frauen. Sie haben, wir haben  
135 einfach eine Lösung gefunden, alle zusammen, alle zusammen. Und ich habe natürlich  
136 mit ihrem Mann gesprochen, ja, wir bleiben in Verbindung und Frauen helfen mir auch  
137 dabei. Das heißt, wir schaffen das schon, ja.

138

139 **(I):** Außerhalb des Kurses haben Sie sich dafür keine Hilfe holen müssen? Das war nicht  
140 nötig? Mit Kollegen sprechen oder so?

141

142 **(B5):** Nein, ich habe dann versucht, ich habe dann mit Frau K darüber geredet. Nur  
143 einfach so. Sagen wir, die Situation geschildert u.s.w., haben wir so bisschen nicht dis-  
144 kutiert und also, naja darüber geredet. Und ich dachte mir, nee, bevor ich von draußen,  
145 die Hilfe hole, dann erstmal. Und das klappt, das klappt, ja.

146

147 **(I):** Okay, zum nächsten Punkt. Eine Aufgabe, die Sie haben im Integrationskurs ist ja  
148 auch die Wertevermittlung, zum Beispiel die Gleichberechtigung von Mann und Frau.  
149 Haben Sie dafür eine Ausbildung oder eine Vorbildung? (Ja) Welche ist das?

150

151 **(B5):** Ja, ich habe eine, das ist jetzt extra Fortbildung und zwar das ist Orientierungskurs-  
152 Fortbildung.

153

154 **(I):** Okay, Sie haben die Orientierungskurs-Zusatzqualifizierung, okay (Zusatzqualifizie-  
155 rung). Ist die hilfreich gewesen?

156

157 **(B5):** Ja, sehr sogar, sehr.

158

159 **(I)**: Und wie finden Sie, wie gelingt das jetzt, diese Wertevermittlung. Gelingt es umfas-  
160 send, so nach Ihren eigenen Wünschen, oder könnten Sie sich vorstellen...?

161

162 **(B5)**: Ich würde sagen ja. Ja, erstmal. Ich würde sagen, ja. Die Frauen, also die sind  
163 offen, ja. Praktisch, es gibt bei uns keine verbotenen Themen. Wir sprechen zu jedem  
164 Thema. Und diese, (...) sagen wir ja, das klappt. Sie haben schon, ich merke das, viele  
165 Frauen, ja, denken schon daran: Warum? Wieso? Weswegen? Vielleicht, und so. Die  
166 stellen sich schon die Fragen zu diesem Thema. Das ist ganz interessant, finde ich. Das  
167 klappt, das klappt.

168

169 **(I)**: Finden Sie das Material aus den Büchern zum Sprach- und zum Orientierungskurs  
170 zum Thema Gleichberechtigung von Mann und Frau gut und ausreichend?

171

172 **(B5)**: Ja, da komme ich gut mit zurecht, das reicht mir.

173

174 **(I)**: Jetzt ein weiterer Punkt. Ein weiteres Lernziel ist die Förderung von interkulturellen  
175 Kompetenzen der Teilnehmer. Haben Sie dazu eine Ausbildung erhalten wie man so  
176 etwas fördern kann.

177

178 **(B5)**: Leider nicht. So etwas würde ich aber gerne machen. Also leider nicht. Es kommt  
179 ja alles langsam. Manche Sachen verstehe ich jetzt, was ist tabu, überhaupt. (Durch Ihre  
180 Erfahrung?) Leider keine zusätzliche Qualifizierung oder sowas, das nicht.

181

182 **(I)**: Sprechen Sie eine Sprache Ihrer Teilnehmerinnen?

183

184 **(B5)**: Nein, kein Sprache. Russisch ja, aber wir haben jetzt keine aus Russland.

185

186 **(I)** Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihrer Herkunftsk-  
187 ulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich  
188 selbst weitergebildet?

189

190 **(B5)**: Nein, in meiner Ausbildung nicht, nein.

191

192 **(I)**: Jetzt noch eine Frage: Haben Sie Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen anderer  
193 Kulturen? War in Ihrer eigenen Biographie Migration ein Thema?

194

195 **(B5)**: Ja (lachen), sagen wir ja, ja! Das heißt...(Beschreiben Sie das noch einmal, woher  
196 kommen Sie?). Also ich komme aus P (europäisches Ausland), aber ich bin keine (Bür-  
197 gerin von P), das ist schon ganz interessant. Und Schule habe ich ja auch gemacht in P  
198 (europäisches Ausland). Meine Eltern: Ich bin so Mischling: P, Q und R (drei Länder des  
199 europäischen Auslands). Also ein Mischling. Zuhause wurde immer die Sprache von P  
200 gesprochen und teilweise auch Q (die Sprache eines weiteren europäischen Auslands).

201

202 **(I)**: Hat Ihnen das geholfen?

203

204 **(B5)**: Ja, sicher, hat mir geholfen. Und dann habe ich auch Deutsch als Fremdsprache  
205 studiert. Ich kenne jetzt alle hier diese Methoden und Didaktik, das ist für mich kein frem-  
206 des Wort, ich weiß.

207

208 **(I)**: Ich meinte jetzt aus Ihrer Biographie her, dass Sie halt eben nicht in Deutschland  
209 geboren sind.

210

211 **(B5):** Ja, das ist auch. Ich bin vor sieben Jahren, nach Deutschland bin ich gekommen.  
212 Das heißt von Null. Von Null angefangen, habe ich hier keine Verwandte: Also von null,  
213 praktisch von Null. Alles selbst gelernt und ohne Hilfe und so weiter. Ja, das ist sehr  
214 hilfreich jetzt, ja.  
215  
216 **(I):** Es gibt ja auch so eine Aussage, wenn Menschen neu nach Deutschland kommen,  
217 dann sollten sie ihre eigene kulturelle Identität möglichst schnell aufgeben und sollten  
218 die Verhaltensweisen des Landes übernehmen. Es gibt ja so das Stichwort „deutsche  
219 Leitkultur“. Wie stehen Sie dazu, zu diesem Anspruch?  
220  
221 **(B5):** Schnellstmöglich, ich würde sagen, das klappt nicht. Als Europäerin, das war für  
222 mich persönlich kein Problem. Überhaupt kein Problem. Das war vielleicht ein Tag. Ich  
223 war fertig damit. Aber für die Frauen, die ich in meinem Kurs habe, es dauert, es dauert.  
224  
225 **(I):** Finden Sie es denn einen richtigen Anspruch an die Frauen, dass die sich auch an-  
226 passen sollen, die Kultur übernehmen?  
227  
228 **(B5):** Ja, auf jeden Fall, auf jeden Fall, nicht nur die, die, alle, alle, diejenigen, die nach  
229 Deutschland kommen. Das ist ja ein Muss. Ohne klappt das nicht. Ich würde sagen, ja.  
230  
231 **(I):** Okay, ja. Interessant! Würden Sie, wenn Sie jetzt an Ihre ganze Tätigkeit denken,  
232 Sie arbeiten mit so vielen Frauen aus unterschiedlichen Kulturen zusammen. Würden  
233 Sie sagen, das ist eine Belastung oder eher eine Bereicherung, oder irgendwie dazwi-  
234 schen?  
235  
236 **(B5):** Sagen wir, irgendwas dazwischen. Das ist keine große Bereicherung, aber auch  
237 keine Belastung, sagen wir, also für mich, aber das ist ja nur für mich. (Es geht ja um  
238 Sie) Ja, ja. Ich arbeite unheimlich gern mit den Jugendlichen. Das macht auch Spaß mit  
239 den Frauen zu arbeiten, ja aber (...). (Ist schwieriger?) Ja schwieriger. Da gibt es auch  
240 Besonderheiten, auch nicht so ganz einfach, wie man denkt, einfach ist das nicht. Aber,  
241 sagen wir, ja, macht auch Spaß mit Frauen zu arbeiten, aber auf keinen Fall, das ist  
242 keine Belastung, nein.  
243  
244 **(I):** Zuhause geht es Ihnen wieder gut und Sie nehmen nichts mit?  
245  
246 **(B5):** Nein, ich bin schon dran gewöhnt, das ist für mich, sagen wir mal so, Arbeit ist  
247 Arbeit, ja und privat ist privat.  
248  
249 **(I):** Gut. Wenn wir jetzt daran denken, dass man sich auch fortbilden kann. Hätten Sie  
250 auch Interesse, sich zu den interkulturellen Kompetenzen fortzubilden?  
251  
252 **(B5):** Ja, und zwar großes Interesse, ja.  
253  
254 **(I):** Okay. Welche Art könnten Sie sich da vorstellen, mehr so ein Training, oder Bücher  
255 lesen, oder?  
256  
257 **(B5):** Ganz konkrete Übung. Üben, üben, üben. Frage, Antwort, also üben, üben.  
258  
259 **(I):** Halten Sie weitere Maßnahmen zu Ihrer Unterstützung für sinnvoll? Wenn mal Prob-  
260 leme auftreten, durch Sozialpädagogen oder indem man mit den Kollegen spricht: Halten  
261 Sie das für sinnvoll oder kommen Sie auch so ganz gut zurecht, mit den Möglichkeiten,  
262 die Sie jetzt so haben?  
263

264 **(B5):** Bis jetzt bin ich gut alleine zurechtgekommen, aber ich würde sagen, es würde  
265 nicht schaden. So eine Art Sozialpsychologe. Es wäre nicht schlecht. Das würde nicht  
266 schaden, es würde mir helfen, nicht nur mir. Ja, eher ja als nein.  
267  
268 **(I):** Der kollegiale Austausch, wie wichtig ist Ihnen das, oder kommen Sie da gar nicht  
269 so zu, von der Zeitbelastung her?  
270  
271 **(B5):** Es geht nicht um die Zeitbelastung oder so. Ja, das ist für mich auch wichtig.  
272  
273 **(I):** Nutzen Sie das jetzt schon, oder?  
274  
275 **(B5):** Ja, ja, ja, ja, ja.  
276  
277 **(I):** Gut als Abschlussfrage: Möchten Sie mir noch etwas mitteilen, was bisher noch nicht  
278 angesprochen wurde?  
279  
280 **(B5):** Nein, ich finde das ganz toll.  
281  
282 **(I):** Ich wollte Ihnen nur die Möglichkeit geben, etwas zu sagen, was ich noch nicht ge-  
283 fragt habe. Vielen Dank!  
284  
285 **(B5):** Bitte, bitte!

## Interview B6

Dauer: 48 Min.

1 (I): Fangen wir an mit der ersten Frage: In Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und  
2 Männern aus unterschiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als  
3 auch Frauen in der Regel gemeinsam unterrichtet werden?

4

5 (B6): Auf den ersten Blick positiv, weil da ganz schnell im Klischee so ein Denken ist,  
6 dann lernen die gemeinsam in einem Kurs zusammen zu sitzen und zu kommunizieren.  
7 Auf den zweiten, tieferen Blick habe ich gedacht, ich war selber an einer Mädchenschule.  
8 Ich habe jetzt einen reinen Männerkurs, das hat auch etwas. Das hat beides Vor- und  
9 Nachteile.

10

11 (I): Wir konzentrieren uns jetzt im Folgenden auf die Frauen. Wenn Sie daran denken,  
12 wie die Frauen nach Ihrer Erfahrung so lernen, wie funktioniert das? Also hinsichtlich  
13 Selbstständigkeit, machen sie ihre Hausaufgaben, haben sie Interesse am Sprachenler-  
14 nen, an der Bildung allgemein? Was ist Ihnen da so begegnet?

15

16 (B6): Dadurch dass ich den Interviewleitfaden auch zuhause hatte, habe ich mir das  
17 durchgelesen. Und in der Ruhe ist mir aufgefallen, dass das total differenziert ist. Je  
18 nachdem, ob ich den B2-Kurs betrachte, die Frauen im B2-Kurs oder die Alphabetisie-  
19 rungskurse oder den Wiederholerkurs. Das sind zwei völlig verschiedene Dinge. Im Al-  
20 pha-Kurs oder jetzt auch im Wiederholerkurs machen die Frauen keine Hausaufgaben,  
21 sie sind wenig selbstständig, auch wenig selbstständig im Denken. Wenn eine Frau  
22 krank war, denkt sie am nächsten Tag, sie könne das von der Nachbarin abschreiben  
23 und hätte damit irgendetwas gelernt. Sie haben, vielleicht schätze ich das falsch ein, sie  
24 haben aber wenig Interesse. Also sie haben keinen Bildungshunger. Das kann ich nicht  
25 wahrnehmen. Und die Frauen im B2-Kurs sind unheimlich selbstständig. Eigentlich muss  
26 man nur ihr eigenes Lernen unterstützen, oder ihnen Text und Futter geben. Sie sind  
27 total selbstbewusst, die Körpersprache ist anders. Sie haben einen richtigen Bildungs-  
28 hunger. Sehr unterschiedlich. Interessant, nicht?

29

30 (I): Sie machen das jetzt am Bildungsniveau fest, kann das auch an den Herkunftslän-  
31 dern liegen, oder ist es da weniger mit korreliert, nach Ihrer Erfahrung?

32

33 (B6): Gute Frage, aber (Kann man nicht so schnell sagen.) Kann man nicht so schnell  
34 beantworten, darüber müsste man in Ruhe noch einmal nachdenken. Und das hat dann  
35 auch etwas mit den folgenden Fragen zu tun, mit der Selbstständigkeit innerhalb der  
36 Ehe, gegenüber dem Vater. Wie selbstständig kann ich mich von den Strukturen ma-  
37 chen. Und dann taucht ein Bildungshunger auf. Weil dann ist es der Weg, über die Bil-  
38 dung in die Freiheit und Selbstständigkeit zu gehen. Das habe ich in einem B2-Kurs  
39 erlebt, eine Frau, die mit ihrem Mann zusammen dort saß, die haben sich unterstützt.  
40 Die verstehen sich, die haben zusammen gelernt, die sind seit 15 Jahren zusammen.  
41 Trotzdem hat die Frau gesagt: Wenn ich dann gebildet bin, also wenn ich das alles ge-  
42 macht hab, wird mein Mann zurückgehen und Syrien mit aufbauen, aber ich bleibe hier.  
43 Und ich möchte mich dann auch trennen und das wusste er auch: Das ist stark, was?  
44 Starkes Stück! Das war so eine Frau mit Kopftuch.

45

46 (I): Wenn Ihnen jetzt Frauen begegnen, die überhaupt keinen Bildungshunger haben  
47 und Sie selbst haben ja auch viel studiert, können Sie das nachvollziehen? Fällt Ihnen  
48 das schwer, oder können Sie es schon akzeptieren?

49

50 **(B6):** Das ist jeden Tag, wie soll ich das sagen, eine neue Eigenschulung. Sich da em-  
51 pathisch zu versuchen hineinzubegeben. Zuerst kann man das schwer akzeptieren. Ich  
52 konnte das zuerst schwer akzeptieren, auch in meinem ersten Alpha-Kurs. Dass kein  
53 Bildungshunger da ist, dass man keine Hausaufgaben macht. Und dadurch, ich bin ja  
54 jetzt schon seit zwei Jahren dabei, verändert sich das. Und ich erkenne an, dass die  
55 Prioritäten in der Mutterschaft liegen, auf anderen Gebieten und bin, finde ich sensibler  
56 damit geworden und biete an. Ich biete an, aber nehme nicht mehr übel, wenn das nicht  
57 angenommen wird.

58

59 **(I):** Sie haben ja schon die Mutterschaft erwähnt. Da ist Ihnen schon mal begegnet, dass  
60 das von ganz großer Bedeutung war und Sie konnten das zuerst nicht verstehen viel-  
61 leicht, entnehme ich daraus. Was ist Ihnen begegnet zum Beispiel zu dem Thema Er-  
62 werbstätigkeit?

63

64 **(B6):** Auch wieder differenziert zwischen B2 und den Alpha-Kursen. In den Alpha-Kurse  
65 nehme ich wahr, dass die Frauen geschickt werden vom Jobcenter, und dass sie nicht  
66 wirklich gern erwerbstätig wären in Deutschland. Das ist im B2-Kurs anders. Die möch-  
67 ten wirklich, die definieren ihre Selbstständigkeit auch über den Weg in den Beruf hinein.

68

69 **(I):** Und wenn Sie jetzt mitbekommen, dass die Frauen kein Interesse haben zu arbeiten,  
70 sondern lieber als Hausfrau weiter tätig sind, was regt sich da in Ihnen?

71

72 **(B6):** Ja, das hat sich verändert in den zwei Jahren! (Es geht mehr Richtung Akzeptanz?)  
73 Ja, auch Richtung Empathie, auch. Sich wirklich dieses Fremde, was uns da entgegen  
74 kommt, wirklich anzugucken, es zuzulassen. Die Frau K, die kam dann heute Morgen  
75 noch mal ins Büro und, aha, hier arbeiten Sie! Also zeig mir deine Arbeit, hier ist der  
76 Raum. Sie hat mir auch erzählt, dass sie bald ins Krankenhaus muss. Aber vom Bil-  
77 dungsstand möchte sie nicht, kann auch nicht. Hat aber sieben Kinder, wovon einige  
78 große Kinder jetzt auch noch zuhause wohnen, obwohl sie berufstätig sind. Und ich in  
79 meiner Kultur, bin eine ältere Frau, die alleine lebt. Was seine Vor- und seine Nachteile  
80 hat. Da treffen jetzt wirklich Kulturen aufeinander, ohne dass ich werte. Ganz am Anfang  
81 war das schwierig, ja. Spannend so. (Dass sich das entwickelt.) Ja, dass sich das ent-  
82 wickelt.

83

84 **(I):** Körpersprache, ist das ein Thema, oder kommen Sie da gut mit zurecht? Ist das  
85 manchmal ungewohnt für Sie, die Körpersprache der Frauen? Wie sie lachen, oder dass  
86 sie gar nichts sagen?

87

88 **(B6):** Das hat sich auch verändert. Ganz am Anfang hätte ich gern die eine oder andere,  
89 die nichts sagt, geschüttelt, gerüttelt, bis sie die Worte spuckt. Mit der Erfahrung, dass  
90 es die Frau nur verschreckt und eine tatsächlich dann mitten im Kurs ein Kind bekommen  
91 hat, um auch sich von diesen, diesen Anforderungen auch zu verabschieden. Ich war da  
92 total enttäuscht. Ich weiß noch, eine Frau, Frau L, ganz am Anfang, da hatten wir vier  
93 Wochen schon sich vorstellen, ich heiße, ich bin, mehr nicht. Ich heiße, ich bin, ich  
94 komme aus: drei Sätze. Und ich hatte mich bereit erklärt, mit ihr zum Kindergarten zu  
95 gehen, damit sie ihre Kinder anmelden kann. Die Leiterin dort fragte sie: Und, wie heißen  
96 Sie? Auch dieses „und“ setzen wir ja sprachlich immer davor. Und, wie heißen Sie? Und  
97 sie stand da und sagte wirklich kein Wort. Kein einziges. Und ich weiß, ich war richtig  
98 beleidigt. Ich habe die danach auch erst mal fertig gemacht. Dass wir vier Wochen lang  
99 diese drei Sätze üben. Was ihr einfällt, jetzt so sprachlos dazustehen und mich vorzu-  
100 schicken. (Lachen) Das würde ich heut nicht mehr machen, aber so waren die Anfänge.  
101 Heute ist das so, wenn jemand nicht spricht, oder wenig spricht, dass wir dann eher, ja  
102 kollegial miteinander gucken, was machen wir damit, wie gehen wir damit um, wie weit

103 lassen wir jemanden in Ruhe und mit welchen Methoden könnten wir ein Sprechen her-  
104 vorlocken.

105

106 **(I)**: Gab es auch mal im Unterricht mit Frauen problematische Situationen, wo Sie das  
107 Gefühl hatten, ich muss mir jetzt Hilfe holen? Sei es auch nur durch ein Gespräch mit  
108 der Kollegin oder sind Sie so zurechtgekommen mit Ihren eigenen Möglichkeiten?

109

110 **(B6)**: Nein, es gab, ich hätte fast gesagt, viele Probleme. Es gab immer wieder auch  
111 Probleme. In meinem ersten Alpha-Kurs hatte ich Probleme mit M (Name), die seit 17  
112 Jahren in Deutschland ist, dann auch als Dolmetscherin fungiert hat. Und aber auch  
113 Alpha-Männchen der Gruppe war. Was M sagte, galt. Und M hat dann zwischendurch  
114 beschlossen: Jetzt, morgen ist ein jesidischer Feiertag und wir kommen alle nicht, ist das  
115 klar! (Lachen) Und ich fand, wir haben einen interkulturellen Kalender, wo die Feiertage  
116 drin stehen und der stand nicht drin. Und ich fand das, da war ich wirklich beleidigt! Da  
117 war ich geknickt und beleidigt. Dass die Gruppe dann meinen Willen zu kommen, nicht  
118 respektiert, sondern wenn M das sagt, dann war die ganze Gruppe weg.

119

120 **(I)**: Und die Unterstützung, darauf zielte meine Frage: Da haben Sie wahrscheinlich mit  
121 jemanden drüber gesprochen?

122

123 **(B6)**: Ja. Da habe ich mit ganz vielen Kollegen drüber gesprochen, da habe ich mit N  
124 (Geschäftsleitung) drüber gesprochen. Ich würde gern noch einen Konflikt mit M berich-  
125 ten. Die Kollegen kamen im Alpha-Kurs sehr viel zu spät. Dann hatte ich das gemacht,  
126 das würde ich heut nicht mehr machen, aber damals habe ich das gemacht, dass nach  
127 einer halben Stunde die Tür bis zur nächsten Pause erst mal geschlossen bleibt. Und  
128 der Kurs hat dann über M beschlossen, den nächsten Tag aus Strafe für solches Ver-  
129 halten zu schwänzen.

130

131 **(I)**: Und da haben Sie sich wie gefühlt?

132

133 **(B6)**: (Stöhnen) Zwiespältig. Zum einen suchte die Gruppe ja einen Führer, der ich nicht  
134 sein wollte, so aus ihren Herkunftsstrukturen. M war akzeptiert, auch von mir so akzep-  
135 tiert und gewollt. Ja, das Alpha- Frauchen, Männchen der Gruppe. Aber da fühlte ich  
136 mich ausgebootet. Und nicht gut. (Da haben Sie mit wem drüber gesprochen?) Da habe  
137 ich mit N (Geschäftsleitung) drüber gesprochen.

138

139 **(I)**: Gab es da noch sozialpädagogische Begleitung?

140

141 **(B6)**: Nein gab es nicht. Die Gruppe war insgesamt unzufrieden, weil die Kurse stattfand-  
142 en in der Martinskirche, in so einem stinkenden Kellerloch, muss man sagen, das viel  
143 zu eng war.

144

145 **(I)**: Okay, sie haben also praktisch mit der Geschäftsleitung darüber gesprochen?

146

147 **(B6)**: Genau. Auch jetzt die Frage, gibt es da Sanktionen oder nicht, wie gehen wir damit  
148 um.

149

150 **(I)**: Haben Sie sich auch mal zuhause irgendwie Unterstützung geholt, von Freunden  
151 oder Partnern, oder wird das eher nicht so nachhause getragen?

152

153 **(B6)**: Doch, das nehme ich mit. Ja.

154



155 (I): Okay. Kognitiv, als, was man weiß: Das ist der nächste Themenblock. Und zwar habe  
156 ich jetzt einmal die Vermittlung von Werten, in unserem Beispiel Gleichberechtigung von  
157 Mann und Frau.

158

159 (B6): Möchten Sie noch einen Konflikt haben?

160

161 (I): Ja, nee, das reicht mir jetzt eigentlich. Weil Sie gesagt haben, wie Sie sich fühlen.

162

163 (B6): Also ich hätte noch einen Konflikt zu Frage drei.

164

165 (I): Dann sagen Sie es jetzt, wenn es Ihnen wichtig ist.

166

167 (B6): Ich habe da noch einen Konflikt, zur Frage Körpersprache, gab es da auch mal  
168 Missverständnisse und Konflikte. In dem B2-Kurs gibt es eine Frau, eine Italienerin, die  
169 sich jetzt über ich beschwert hat: Ich gefalle ihr nicht. Kein sachliches Argument, sondern  
170 über Herrn O (Bildungsreferent): Ich gefalle ihr nicht. Dann habe ich erst überlegt, wie  
171 gehe ich damit um, was mache ich damit. Und dann habe ich überlegt, wie schätze ich  
172 das ein. Was ist denn ihre Gesamtsituation, auch im Verhältnis zu mir, dann? Sie hat  
173 aus meiner Sicht noch kein B1-Niveau, die Hürde zu B2 ist sehr sehr hoch. Und ihre  
174 Motivation ist, sie fühlt sich wohl in der Sprache, weil ihre Ursprache das Ladino ist,  
175 dieses Tiroler, diese Grenzgebietssprache. Dadurch hat sie ein Heimatgefühl, wenn sie  
176 mit Leuten in Kontakt kommt, sie möchte aber eigentlich gar nicht die Prüfung bestehen.  
177 Und denk ich, dass ist so (...). Ich nehme sie wahr als verkapselt. Sie schreibt immerzu.  
178 Wenn wir Sprechübungen machen, spricht sie nicht. Wenn wir Hörübungen machen,  
179 schreibt sie auch. Sie ist permanent am Schreiben. In so einer Kapsel. Und ich habe  
180 jetzt natürlich versucht, in diese Kapsel hinein zu ihr vorzudringen. Und ich sage: J (Vor-  
181 name), wir haben jetzt eine Sprechübung. Und sie schreibt weiter. Und sage es ihr noch  
182 einmal, und dreimal. Und das ist bisher noch anscheinend ein sich aufbauender Konflikt  
183 im Arbeitsverhalten und im Verhältnis zur Lehrerin, also in dem Fall zu mir. Und es kränkt  
184 mich auch ein bisschen, dass es keine sachliche Auseinandersetzung gibt, Frau B7  
185 macht dieses oder jenes falsch, sondern: Ich gefalle ihr nicht. Diese Äußerung hat mich  
186 gekränkt.

187

188 (I): Und haben Sie da ein Gespräch gesucht, oder wie sind Sie damit umgegangen. Ha-  
189 ben Sie zuhause darüber nachgedacht?

190

191 (B6): Ich habe ein Gespräch gesucht mit der Kollegin, die den Kurs leitet. Mich diesbe-  
192 züglich zu unterstützen, dass wir uns sachlich auseinandersetzen. Und im Bezug zum  
193 Bildungsreferenten, dass wir auch mit ihm noch mal ein Gespräch suchen, wie denn eine  
194 Kritik, die immer. Es wird immer Problem geben, wenn Menschen aufeinandertreffen,  
195 wie wir das dann handhaben können, dass es konstruktiv ist.

196

197 (I): Okay, Sie haben da den Kontakt zu Kollegen und sozusagen zur nächsten Ebene  
198 gesucht. Okay, jetzt haben wir diesen Themenblock abgeschlossen. Jetzt geht es mir  
199 um die Wertevermittlung. Sie ist ja hauptsächlich Teil des Orientierungskurses, soll aber  
200 auch als zentrales Thema über dem ganzen Integrationskurs stehen, zum Beispiel die  
201 Gleichberechtigung von Mann und Frau. Ist Ihnen der Auftrag der Wertevermittlung be-  
202 kannt? (Ja) Gibt es eine konkrete Ausbildung dafür? (...) Haben Sie dazu eine Ausbil-  
203 dung gemacht?

204

205 (B6): Nein. (Nein) Nein.

206

207 (I): Finden Sie dass es da aber Materialien gibt zu dem Thema?

208

209 **(B6):** Aber ich habe mir Gedanken über die Vorbildung gemacht. Das sind ja zwei Fragen  
210 im Schriftlichen, welche Vorbildung oder Ausbildung. Ausbildung, nein. Das konnte ich  
211 nur herausfinden, weil ich ein bisschen Zeit mit dem Denken verbracht habe. Vorbildung:  
212 Ja. Ich bin eine klassische, auch vom Alter her, Achtundsechzigerin. Achtundsechzig  
213 war ich fünfzehn, einfach sozialisiert diesbezüglich. Also im Vollprogramm des Feminis-  
214 mus. Da kann mein armer Ex-Mann auch Lieder von singen, wie ich war. Und das halte  
215 ich auch für eine Vorbildung. Ich bin ein Kind der Zeit.  
216  
217 **(I):** Also, dass versteh ich so, dass Sie von der Haltung her, ja, da reflektiert drüber  
218 nachdenken können. Jetzt gehe ich mal zum Thema Vermittlung dieser Dinge. (Okay)  
219 Haben Sie da eine Aus- oder Vorbildung drüber erhalten, wie man anderen Menschen,  
220 das vermittelt, beibringt?  
221  
222 **(B6):** Nein. Nein.  
223  
224 **(I):** Wir haben ja gelernt, wie man Deutsch als Fremdsprache beibringt, welche Metho-  
225 den es dafür gibt. Jetzt die Frage, gibt es da auch eine Methodik dafür, um das zu?  
226  
227 **(B6):** Ich habe keine Methodik als Vorbildung oder Ausbildung (...) (dazu gelernt) dazu  
228 gelernt.  
229  
230 **(I):** Materialien gibt es dazu, ausreichend?  
231  
232 **(B6):** Ja. (Ja) Gibt es. (Genau)  
233  
234 **(I):** Wie finden Sie, wie kommt das eigentlich an, also bei den Teilnehmern? Gelingt das,  
235 oder ein bisschen, Tröpfchen für Tröpfchen?  
236  
237 **(B6):** Ich möchte erst mal etwas sagen zum „wie“, wie setzen Sie den Auftrag um. Also  
238 ich merke auch in den Alpha-Kursen und im alten B2-Kurs, dass ich transparent mache,  
239 wie wir geworden sind, was wir sind. Dass es nach dem Krieg einen Schnitt gab, dass  
240 wir geschult wurden durch die Amerikaner, was Demokratie sein könnte. Dass wir ein  
241 Grundgesetz haben mit für mich wichtigsten Artikel 1, und ich habe im Herbst immer  
242 wieder kleine Sequenzen eingeführt, dass wir Zeitungen angeguckt haben. Dass ich un-  
243 sere damalige Regierung gezeigt habe: So sehen die Menschen aus. Dass wir darüber  
244 geredet haben, dass der deutsche Staat jetzt nicht zusammen bricht, nur weil es noch  
245 keine (deutsche Regierung gibt) keine Regierung gibt. Dass die Verwaltung funktioniert.  
246 Was das eigentlich heißt, in einer Demokratie. Und ich bin ein großer Freund der Streit-  
247 kultur. Es gibt in Hamburg Debattierclubs, wo auf hohem Niveau debattiert wird. Das ist  
248 in England ja auch eine alte Tradition. Dass man sich für ein Thema Pro- und Kontraar-  
249 gumente sucht und die gegeneinander hält, also für eine Rede- und Streitkultur. Da bin  
250 ich ein begeisterter Fan. Ich habe versucht, das auch in Sequenzen rüberzubringen. Und  
251 habe auch versucht, das mit Zeitungen. Mit, mit, wer sich da gerade streitet im Septem-  
252 ber, und dass das eigentlich etwas total Gutes ist. Und dass wir das auch wollen. Das  
253 gehört zu unserer demokratischen Kultur. Und zu meinem Bewusstsein gehört, diese  
254 Demokratie, die haben wir nicht einfach so, die müssen wir immer wieder machen.  
255  
256 **(I):** Das ist jetzt auf inhaltlicher Ebene, methodisch, haben Sie ja auch schon gesagt, mit  
257 authentischen Materialien, mit Zeitungen, mit diesem Diskurs, das war ja auch eine In-  
258 ternetseite. (Ja, dieser Hamburger Debattierklub hat auch eine Internetseite). Ja, auch  
259 eine Internetseite. Kann ich mich erinnern. Und gelingt das, kommt das was an?  
260  
261 **(B6):** Da werde ich nicht überprüfen können. Nach meinem Bewusstsein setze ich so  
262 Samen rein. Also wenn ich das Gefühl habe, ich arbeite daran, dass ich als Person eine

263 Akzeptanz habe. Und (...) die Menschen an dem, was „ich bin“ auch ihr reflektieren.  
264 Ich weiß nicht, wie ich das sagen soll.  
265  
266 **(I)**: Ich versteh das (Also nach meinem Bewusstsein). Sie setzen sich als Gegenüber.  
267  
268 **(B6)**: Ja, genau, mit dem, wie ich bin, wie ich geworden bin, auch mit Selbstbewusstsein.  
269 Auch mit Selbstbewusstsein zu den Fehlern, die wir haben. Das war immer Thema: Men-  
270 schen bestehen zu 50 % aus Fehlern, also bitte sprechen Sie ruhig. Man muss Fehler  
271 haben.  
272  
273 **(I)**: Und dieses spezielle Mann- und Frau-, Gleichberechtigungsthema, da sehen Sie  
274 auch sich als Person auch praktisch ja, Sie bieten sich als Projektionsfläche an, (absolut)  
275 oder als Diskussionsgegenstand (absolut), mit Ihrer eigenen Biographie (absolut).  
276  
277 **(B6)**: Und das haben wirklich abgefragt, gestern sogar im A2-Kurs, den ich noch nicht  
278 so lange habe, sagte Herr A, so Frau B6, wir haben uns das in der Pause überlegt, wir  
279 wollen jetzt mal wissen, wer Sie sind. Wir wissen ja gar nichts von Ihnen. Obwohl ich das  
280 alles erzählt habe. Das ist anscheinend gar nicht angekommen. Haben Sie Kinder, ha-  
281 ben Sie einen Mann? Wie leben Sie, welche Berufe haben Sie? Und dann war ich dran,  
282 mach ich auch gern, in dem Bewusstsein, das ich eine Projektionsfläche bin. Und zum  
283 Abschluss habe ich auch gesagt, dass ich ja auch von ihnen lerne, oder gucke: Wie  
284 machen sie das, wie machen sie das mit der Familie. Also, das war ein ganz, ganz schö-  
285 nes Gespräch gestern auch.  
286  
287 **(I)**: Also dieser biographische Ansatz (Ja) ist Ihrer Meinung nach sehr gut, und erfolg-  
288 reich. Hat auch Spaß gemacht. Gut.  
289  
290 **(I)**: Die interkulturellen Kompetenzen. Die stehen auch als Lernziel im Orientierungskurs  
291 drin. Ist Ihnen das überhaupt als Lernziel bekannt, dass wir das vermitteln sollen, an die  
292 Teilnehmer?  
293  
294 **(B6)**: Ja, bekannt ist es. (...) Aber, es bleibt blumig. (...) Sowohl in dem Prozedere, wie  
295 wir das machen könnten, (...) als auch im innerkollegialen Diskurs darüber. (...) Es  
296 bleibt, ja, es bleibt leider blumig. Weil, wenn wir unter Kollegen sind, und schon viele  
297 Stunden hinter uns haben, dann auch nicht mehr sachlich sind. Wir chillen bei einer  
298 Tasse Kaffee, spannen ab, sprechen ins Unreine und (...). Ja, es bleibt blumig.  
299  
300 **(I)**: Sie haben ja gesagt, Sie haben eine Vorbildung für das erste Thema, die Wertever-  
301 mittlung. Gibt es auch hier eine Vor- oder Ausbildung, wie man das machen kann? Das  
302 ist ja nicht Deutsch beibringen!  
303  
304 **(B6)**: (...) Wie an das machen kann? Es ist, ich denke, (...) die Verankerung liegt in der  
305 Biographie. In dem Interesse an anderen Kulturen. Wenn man selber Interesse hat an  
306 anderen Kulturen.  
307  
308 **(I)**: So haben Sie sich das überlegt, jetzt noch mal konkret: Gibt es eine Ausbildung  
309 dazu? Sind Sie mal Schüler gewesen in einem Kurs? (Nein). Oder an der Uni (Nein), wo  
310 jemand gesagt hat, das und das sind interkulturelle Kompetenzen (Nein), was ist das  
311 überhaupt, welche Methodik und Didaktik gibt es, um das zu vermitteln? Gab es irgend-  
312 eine kleine Form, oder große Form?  
313

314 **(B6):** Nein, ich habe keine Weiterbildung, kein Diskurs mit anderen. Ich habe mir als  
315 junge Frau Literatur besorgt, auch richtig die das Fremde thematisiert hat. (Also Eigen-  
316 studium?) Eigenstudium. (Sie haben Literatur dazu gelesen) Ja. Aber es gab keinen Dis-  
317 kurs dazu.

318

319 **(I):** Ich habe noch eine Frage zur Sprache. Sprechen Sie eine Sprache Ihrer Teilnehme-  
320 rinnen, kurdisch, arabisch oder so?

321

322 **(B6):** Nein, aber wenn ich den Zusammenhang kenne, verstehe ich das merkwürdiger-  
323 weise, weil ich so Signalwörter kenne, auch Zahlen, sich vorstellen sowieso. Und manch-  
324 mal, wenn Teilnehmer sehr viel sprechen, dann komme ich in so einen Modus, wo ich  
325 das denn nachspreche. Da können die sich ja immer drüber beömmeln. Ich versteh kein  
326 Wort, aber ich sage dann Sätze nach (Ja, interessant). Das ist auch interessant! Ja, dann  
327 fühlen die plötzlich Heimat, aber lachen sich kaputt, weil ich es dann aber auch falsch  
328 mache und finden es witzig, wenn ich in diesen Modus komme. Aber ich entdecke dann  
329 wie lernen geht, wenn ich das nicht fixiere, schriftlich, ist es sofort weg. Also ich kann  
330 mich kurdisch vorstellen, das tue ich dann auch. Wenn ich weiß, ich habe eine kurdische  
331 Gruppe vor mir, als erstes.

332

333 **(I):** Gibt es Materialien, für die Vermittlung interkultureller Kompetenzen? Gibt es dafür  
334 spezielle oder sind Sie der Meinung, das wird in dem normalen Sprachkurs mit einge-  
335 woben?

336

337 **(B6):** (...) Gute Frage, nicht?

338

339 **(I):** Ist es irgendwo explizit thematisiert?

340

341 **(B6):** (...) Es irgendwie noch ein bisschen so ein schwarzes Loch (...).

342

343 **(I):** Gelingt nach Ihrer Einschätzung die Vermittlung interkultureller Kompetenzen?

344

345 **(B6):** Eine Hürde war tatsächlich, anzuerkennen, oder (...) Ich sag immer noch mal  
346 meine Herkunft und warum ich das will: Ich möchte, dass fremde Menschen in unser  
347 Land kommen. Und das, was schon ist, bestehende Strukturen dann auch mit ihrem  
348 Dasein aufbrechen und wir gemeinsam etwas Neues kreieren. Das hat dann auch mit  
349 meiner Herkunft, mit meiner Biographie zu tun. Mein Gefühl ist, wenn das nicht so ist,  
350 dann werden wir, wenn wir so rein deutsch werden, dann werden wir unschön. Das ist  
351 mein Gefühl. Also das, was wir dann gemeinsam neu kreieren und uns begegnen und  
352 hinkriegen, ist in meinen Augen dann schon ein Fortschritt. Auch für unsere Gesellschaft.

353

354 **(I):** Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihrer Herkunft-  
355 kulturen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich  
356 selbst weitergebildet?

357

358 **(B6):** Nein (...) (...) Nein, leider gar nicht! In der Ausbildung, gar nichts. (Man selber liest  
359 mal hier und da etwas). Ja, genau, oder hat Freunde oder Bekannte. Eine meiner Studi-  
360 enkolleginnen ist nach Afrika gegangen, mit 19, ohne Rückticket. Das hat ich sehr be-  
361 eindruckt, wie sie begeistert war von der Wärme der Frauengruppen, von den Frauen,  
362 ich weiß gar nicht, wie sie das gesagt hat, (...) vom Zusammenhalt. Und dann habe ich  
363 erstmal nicht verstanden, das können wir mit unseren Denkstrukturen, dachte ich da-  
364 mals, noch nicht richtig erfassen. Wir sind schnell beim Urteilen aus unserer Sozialisa-  
365 tion. Die müssten gebildeter sein oder dies oder das, aber die haben, so habe ich das  
366 verstanden, Gemeinschaften untereinander, Solidarität. Zumindest war diese Frau, das  
367 ist 20 Jahre her, ich weiß nicht, ob das heute noch so ist oder wäre, aber es beeindruckt

368 mich nach wie vor. Weil zu unserem Leben die Einsamkeit gehört. In R (Stadt) leben 50  
369 Prozent aller Haushalte allein. Ich denke darüber nach. Also, wir sind in die Freiheit ge-  
370 gangen, in die Selbstständigkeit. Und es gibt viele Frauen wie mich, die nach der Schei-  
371 dung allein leben. Das ist gut, das ist sogar sehr gut! Aber es hat eben, es ist auch  
372 manchmal ungut und einsam. Und in R (Stadt), wo ich zuvor gelebt habe, leben 50 Pro-  
373 zent aller Haushalte allein. Das ist schon heftig.

374

375 **(I):** Okay, zum nächsten Punkt. Waren Sie mal im Ausland, haben Sie Erfahrungen mit  
376 Menschen anderer Kulturen sammeln können? Sind Sie vielleicht selber migriert viel-  
377 leicht nach Deutschland, was können Sie da berichten?

378

379 **(B6):** Ja, meine Mutter ist sogenannte L (Zuordnung zu einer europäischen Volks-  
380 gruppe), also vom Pass her Deutsche, aber von der Sprache her (Sprache eines euro-  
381 päischen Auslands). Ich glaube, dass das eine Prägung ist. Dass ich eigentlich ein Mig-  
382 rantenkind bin. So war das Gefühl dann, weil sie sich nie integriert hat, nicht integrieren  
383 wollte. Sie hat die deutsche Sprache dann wohl sprechen, aber nicht schreiben können.  
384 Sie war total ungebildet, sie ist selber nur fünf Jahre zur Schule gegangen. Und für sie  
385 war ein Riesenproblem, dass ihre Tochter dann Abitur macht. Das war ein großer Kon-  
386 flikt.

387

388 **(I):** Und über diese Erfahrungen mit Ihrer Mutter, haben Sie das Gefühl, das hilft Ihnen  
389 beim Umgang mit den Teilnehmern?

390

391 **(B6):** Ich sage mal, der ganze Fragenkomplex hat mich dazu gebracht noch einmal dar-  
392 über nachzudenken. Als junge Frau, habe ich festgestellt, meine engsten Freundinnen  
393 haben alle einen Migrationshintergrund. Darauf habe ich noch keine Antwort. Es ist ja  
394 auch eine Eigenbefragung: Warum eigentlich? Eine ist Schwedin, zu Hälfte, eine kommt  
395 aus Rumänien. (...) Ja, das ist noch keine Antwort, sondern eher eine Eigenbefragung.

396

397 **(I):** So mal fremd gefühlt in einem Land und die Sprache nicht gekonnt. (...) Haben Sie  
398 vielleicht mal im Urlaub das so erlebt?

399

400 **(B6):** Ja, ich war in Europa unterwegs. Ich kann als einer der wenigen Menschen kein  
401 Englisch, weil ich Englisch abgewählt habe in der Neunten. Ich habe dann mit Franzö-  
402 sisch Vorabitur gemacht. Ich bin so ein Mathe-Freak, Mathe, Physik, Chemie. Und habe  
403 das nie nachgeholt. Das ist nach wie vor ganz schlimm (im Ausland) kein Englisch zu  
404 können.

405

406 **(I):** In Deutschland oder im Ausland?

407

408 **(B6):** Egal, in R (Stadt) sprechen ja auch ganz viele Menschen Englisch!

409

410 **(I):** Da können Sie sich sogar im eigenen Land fremd fühlen, weil alle Menschen Englisch  
411 können, aber Sie nicht.

412

413 **(B6):** Die Jugendlichen, ich habe in X (Stadtteil von R) gewohnt, vor meine Fenster,  
414 sprechen Englisch, das ist auch interessant. Die gingen dann da lang, weil da eine  
415 Schule war. Ja, ich verstehe Englisch, aber ich spreche es nicht. Da ist eine Hürde, weil  
416 ich es nicht gut spreche. Weil mir das total peinlich vorkommt.

417

418 **(I):** Gut. Jetzt schwenken wir ein bisschen: Stichwort deutsche Leitkultur. Wie stehen Sie  
419 zu der Aussage, dass Neuzugewanderte ihre eigene kulturelle Identität aufgeben und  
420 die Verhaltensweisen des Landes übernehmen sollten, Stichwort deutsche Leitkultur?

421

422 **(B6):** Ja, interessant. Als erstes dachte ich, ich lehne das komplett ab, bin ganz negativ.  
423 Aber dann dachte ich, es gibt einen Punkt, Artikel eins des Grundgesetzes, da besteh  
424 ich drauf: Die Würde des Menschen ist unantastbar.  
425  
426 **(I):** Halten Sie das für eine kulturelle Frage?  
427  
428 **(B6):** Ja, das ist Teil dessen, was wir geworden sind. Ja, wobei noch nicht klar ist, was  
429 das genau ist. Wir hatten neulich darüber gesprochen. Ist das angelegt in uns? Ist das  
430 kein kulturelles Lernen. In einem Buch wurde dargestellt, dass selbst Babys schreien,  
431 wenn sie finden, dass ihre Würde verletzt ist, also, wenn sie nicht versorgt werden. Ich  
432 finde das interessant, aber ich habe mehr Antworten als Fragen.  
433  
434 **(I):** Die Arbeit mit den Teilnehmerinnen, ist eine Belastung, ist eine Freude, gehe ich mal  
435 von aus, was überwiegt, würden Sie sagen?  
436  
437 **(B6):** Das ist total bereichernd! Ich mache das richtig, richtig gern.  
438  
439 **(I):** Das heißt, Sie haben auch gesagt, Sie nehmen mal etwas nach Hause mit, an Prob-  
440 lemen und Fragen (Ja), aber das belastet Sie nicht grundsätzlich oder beeinträchtigt Ihre  
441 Lebensführung nicht.  
442  
443 **(B6):** Nein, ich bin jetzt zwei Jahre dabei. Und auch mit der Kritik von der Italienerin, von  
444 der ich gesprochen hab, da hab ich gedacht, nein, das ist jetzt unsachlich. Und es hat  
445 auch keinen Wert, wenn ich ein Wochenende darüber nachdenke, was ich verbessern  
446 könnte. Es ist sachlich nicht formuliert! Also es ist total unhygienisch, das zu tun. (Und  
447 dann können Sie das auch gut wegstecken) Ja, hab ich weggesteckt. (Und dann über-  
448 wiegt die Zufriedenheit mit der Arbeit) Ja, genau.  
449  
450 **(I):** Hätten Sie Lust, sich bezüglich der Themen Interkulturalität und Wertevermittlung  
451 fortzubilden? Oder sind Sie der Meinung, und die habe ich auch gehört, irgendwann  
452 reicht es, die Zeit ist begrenzt, oder ich habe schon viel gemacht. Wie finden Sie das  
453 persönlich.  
454  
455 **(B6):** Also, Ihre Befragung zu meiner Person hat hervorgehoben, dass ich gemerkt habe,  
456 dass ich da keine Vorbildung habe. Und hat herausgelockt noch mal zu gucken, was  
457 könnt ich denn tun, was gäbe es denn an Fortbildungen, um sich damit noch einmal  
458 auseinanderzusetzen.  
459  
460 **(I):** Hätten Sie die Kapazitäten dafür, zeitliche, was man sonst noch braucht, finanzielle  
461 (Lachen), geistige?  
462  
463 **(B6):** Ja, ja! (Hätten Sie Lust zu?) Ja!  
464  
465 **(I):** Was würden Sie gern machen, einen Kursus, ein Wochenende, ein Tagesseminar,  
466 ein Buch drüber lesen, einen Film angucken?  
467  
468 **(B6):** Ja, da hab ich drüber nachgedacht. Das erste, was ich dachte, es wäre doch schön,  
469 wenn wir in der Z-Straße uns als Kollegen uns Referenten holen, und eine Gruppe bilden  
470 und einen speziellen Diskurs dazu haben zu diesen Themen, anhand eines Vortrags.  
471 Und dann hab ich gedacht, das ist unrealistisch, das kann nicht klappen. Und dann hab  
472 ich gedacht, was wird angeboten, an Tagesseminaren  
473  
474 **(I):** Das wäre Ihr bevorzugtes Format, so ein Tagesseminar?  
475

476 **(B6):** Mein bevorzugtes Format wäre, wir haben ja auch den Vortrag gehört am Mittwoch,  
477 von dem Kollegen. Das haben wir ja auch gemacht. Und die Gespräche untereinander  
478 laufen weiter. Also das bevorzugte Format wäre, Referenten einzuladen, eine Kollegen-  
479 gruppe zu bilden. Neunzig Minuten einen Vortrag zu hören und dann arbeitet das ja  
480 weiter untereinander. Zu gucken, bespricht man das noch einmal untereinander, bear-  
481 beitet man das oder geht das unter Kollegen im Tagesablauf. Das ist mein bevorzugtes  
482 Format.

483

484 **(I):** Gut, das ist ja eine Idee. Jetzt gibt es auch noch andere Maßnahmen. Sie haben das  
485 ja schon mehrfach angesprochen, gerade diesen kollegialen Austausch, wie man so mit  
486 Freud und Leid im Kursleben fertig wird. Was finden Sie da wichtig und hilfreich? Kolle-  
487 gialer Austausch, das hatten Sie angesprochen, das höre ich so raus. Dann das Thema  
488 Sozialpädagogische Fachkräfte, ist das für Sie, nicht nur für die Teilnehmer, auch für Sie  
489 eine Unterstützung, dass es die gibt?

490

491 **(B6):** Ja, ja! (Müsste es da noch mehr geben, oder ist das ausreichend?) Aber wir machen  
492 das anders, als es Herr S vorgeschlagen hatte. Er hatte im A2-Kurs, Frau Y ist da drin  
493 als Sozialpädagogische Kraft, vorgeschlagen, dass wir das alles über eine Excel-Tabelle  
494 schriftlich machen. Das tun wir nicht. Herr K und ich haben beschlossen, dass wir Herrn  
495 S da rauslassen, weil wir plötzlich nur so schriftliche Negativlisten haben, das wollen wir  
496 nicht. Frau Y habe ich gestern an der Schule getroffen, kurz auf dem Hof. Und sie hat  
497 kurz berichtet von dem Gespräch, wo sie dabei war, mit Herrn M aus dem A2-Kurs und  
498 Herrn K, auch wegen Urkundenfälschung und wie das Gespräch verlaufen ist. Das finde  
499 ich sehr hilfreich, dass sie da ist. Ja, ja. (Das entlastet Sie?) Ja, das entlastet. Da habe  
500 ich das Gefühl, wenn es so schwerwiegende Probleme auch gibt. Urkundenfälschung ist  
501 ja aus in unserem Bewusstsein auch etwas Schwieriges. Dass es irgendwo eine Stelle  
502 findet, wo es bearbeitet wird. Oder aufgegriffen. Und dass das nicht ganz eng zu meinen  
503 Aufgaben gehört. Oh, da könnte ich noch mehr drauf!

504

505 **(I):** Psychologe, hilft das auch?

506

507 **(B6):** Ja, ich wünsche mir eine Supervision, ein Angebot für Supervision. Jetzt, hier unter  
508 Kollegen. Ich hab mir auch schon überlegt, ich bekomme jetzt mehr Geld als vor einem  
509 Jahr, dass ich das auch selber bezahle. Dass man das mit sich selber, mit einem Ge-  
510 genüber, noch mal klarer kriegt. Was die Fragen sind, wo die Antworten liegen. Wie man  
511 die findet.

512

513 **(I):** Das ist ja noch mal eine gute Idee, eine Zusatzidee, Supervision. Möchten Sie mir  
514 noch etwas mitteilen, was bisher noch nicht angesprochen wurde?

515

516 **(B6):** Nein. Arbeitet noch nach, vielleicht kommt das noch.

517

518 **(I):** Dann sind wir fertig. Ich danke Ihnen!

## Interview B7

Dauer: 28 Min.

1 (I): Gut, Frau E, in Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und Männern aus unterschied-  
2 lichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass Frauen und Männer in der Regel gemeinsam  
3 unterrichtet werden?  
4

5 (B7): Ja, vom Grundsatz her finde ich das gut, da ist irgendwie der Austausch etwas  
6 lockerer als wenn nur eine Männergruppe im Kurs sitzt, so wie ich es im Moment habe.  
7 Da kochen die Aggressionen dann eher hoch.  
8

9 (I): Okay. Wenn Sie jetzt mal nur an Ihre Frauen denken, welche Besonderheiten im  
10 Lernen sind Ihnen da aufgefallen bei den Frauen, wenn Sie zum Beispiel an Selbststän-  
11 digkeit denken, Hausaufgaben, haben sie ein Interesse am Sprachenlernen oder an Bil-  
12 dung?  
13

14 (B7): Also die Frauen haben ein größeres Interesse am Sprachenlernen als die Männer.  
15 Sie sind ruhiger und konzentrierter und arbeiten eher mit als die Männer. Die Männer  
16 sind laut, lernen auch schwer. Die Frauen sind ruhiger und irgendwie ernster im Deutsch-  
17 kurs. Die Männer sind laut und quatschen auch so viel durcheinander. Bei den Frauen  
18 ist das nicht so. Die reden auch manchmal mit der Nachbarin, aber die stören nicht per-  
19 manent. Viele Männer sind ja nur am Reden.  
20

21 (I): Und die Frauen, gibt es da auch welche, die nicht so viel Lust haben am Lernen, oder  
22 haben eigentlich fast alle Spaß am Lernen?  
23

24 (B7): Es gibt auch Frauen, denen das Lernen schwerfällt, die haben nicht so große Lust  
25 am Sprachenlernen. Aber ja, das liegt eben daran, dass sie entweder vorher nicht zur  
26 Schule gegangen sind. Oder nur ein paar Jahre zur Schule gegangen sind, und immer  
27 zuhause waren und die Kinder großgezogen haben und den Haushalt gemacht haben.  
28

29 (I): Und wie finden Sie das, wenn die Frauen so gar keine Lust zum Lernen haben? Wie  
30 kommen Sie damit zurecht?  
31

32 (B7): Hatte ich eigentlich noch nicht.  
33

34 (I): Wenn Sie jetzt daran denken, wie die Frauen kommunizieren, wie sie sprechen, wel-  
35 che Körperhaltung sie dabei haben, ob sie laut oder leise reden, manche lachen auch  
36 viel oder gar nicht, wie kommen Sie damit zurecht?  
37

38 (B7): Ja, die sind eigentlich leise, sitzen am Tisch, hören zu, versuchen so gut wie es  
39 geht, ihre Aufgaben zu machen. (...) Also bei den Jugendlichen war es auch manchmal  
40 so, dass wenn zwei Freundinnen zusammensitzen, dass sie auch viel zusammen quat-  
41 schen. Es gibt auch Schweiger, also Frauen, die wenig sagen. Die sind im Mündlichen  
42 eben schwach, die muss man immer wieder fordern und ansprechen.  
43

44 (I): Aber Sie kommen damit zurecht?  
45

46 (B7): Ja, ich komm damit zurecht, ich war selber ein stiller Typ in der Schule. Ich habe  
47 manchmal nur zwei Wörter gesagt (Lachen), ich komm da gut mit zurecht, weil ich es  
48 selber von mir kenne!  
49



50 **(I)**: Wenn Sie jetzt mal an die klassischen Frauenthemen denken, Berufstätigkeit ja oder  
51 nein, Mutterschaft ja oder nein, Aufteilung der Familienaufgaben, was ist Ihnen da so  
52 begegnet?

53

54 **(B7)**: Also, das muss ich ganz ehrlich sagen, dass kann ich nicht beurteilen. Die Frauen,  
55 die ich gesprochen habe, haben gesagt, dass sie den Haushalt machen müssen. Die  
56 Männer nur ab und zu mal helfen, beim Einkaufen helfen die Männer. Die fahren dann  
57 mit, die haben auch ein Auto. Aber was ich sonst gehört habe, die Frauen machen den  
58 Haushalt und kochen.

59

60 **(I)**: Welche Einstellungen haben die Frauen zur Berufstätigkeit?

61

62 **(B7)**: Zur Berufstätigkeit (...) keine Einstellung. Wie ich das mitgekriegt habe, haben die  
63 kleine Kinder und viele Kinder, und kennen das auch gar nicht so, dass man dann arbei-  
64 ten geht. Früher bei den Aussiedlern war das anders. In Russland gab es Kinderkrippen,  
65 da sind die Kinder schon mit einem Jahr in die Krippe gegangen, da konnten die Frauen  
66 arbeiten

67

68 **(I)**: Und wenn Sie das mitbekommen, dass die Frauen kein Interesse an Arbeit haben,  
69 immer nur Haushalt machen wollen, wie reagieren Sie darauf?

70

71 **(B7)**: Im Unterricht? (...) Also es, (...) ich weiß es nicht. Ich denke mal, (...) keine Ah-  
72 nung. Weiß ich nicht, kann ich nichts zu sagen.

73

74 **(I)**: Irritiert Sie das oder nehmen Sie das so hin?

75

76 **(B7)**: Ich nehme das so hin! (...) Ich bohr da auch nicht weiter. Also ich meine, wenn  
77 eine Frau eine totkranke Mutter hat und dann noch ein krankes Kind, und einen Mann,  
78 der auch krank ist, kann man nicht erwarten, dass sie konzentriert im Unterricht arbeitet.  
79 Sie war sowieso nie zur Schule gegangen. Deutschlernen war mini, minimal.

80

81 **(I)**: Und wenn Sie das so mitkriegen, dass Lernen für die Frauen keine Bedeutung hat,  
82 wie finden Sie das?

83

84 **(B7)**: Die tun mir leid, dass sie da sitzen müssen und lernen. Und ich versuche da auch  
85 nicht (...) (leise), ich weiß auch nicht, (...) keine Ahnung. Muss man denn da sitzen las-  
86 sen und versuchen, andere mehr zu fördern. Ich lasse sie in Ruhe. In einem Kurs habe  
87 ich eine Frau, die macht schriftlich alles super, aber mündlich. Sie kriegt kaum einen  
88 Satz zustande.

89

90 **(I)**: Werden Sie auch mal wütend, wenn Sie merken, dass sie so gar nichts sagen wollen.

91

92 **(B7)**: Wütend? Nein. Man kennt sich, man weiß, dass sie mündlich schwach ist, aber sie  
93 ist eben fleißig.

94

95 **(I)**: Gab es auch mal problematische Situationen, für die Sie Unterstützung brauchten?

96

97 **(B7)**: Bei den Frauen eigentlich nicht. Im Jugendkurs gab es mal eine Frau, die hat sich  
98 beschwert, dass die Männer so laut sind. Die hat mir die Autorität abgesagt, dass ich  
99 nicht autoritär genug bin. Dass würde an mir liegen, dass die Männer so laut sind.

100

101 **(I)**: Die Frau hat so eine Führungsrolle von Ihnen verlangt? (Ja, genau.) Und wie haben  
102 Sie da reagiert?

103

104 **(B7):** Da haben wir mit N (Geschäftsleitung) gesprochen, die war mit im Unterricht. Und  
105 dann war ich mit Herrn R (Kollege), da haben wir uns so hin gehangelt (Lachen). Bis der  
106 Kurs zu Ende war. Es gab dann da immer wieder Beschwerden, aber Herrn R (Kollege)  
107 wollten sie dann auch nicht. Dann haben wir das so hingekriegt.  
108  
109 **(I):** Einfach weitergemacht?  
110  
111 **(B7):** Ja! Sie hat sich immer wieder darüber beschwert. Und wir haben immer wieder  
112 drüber geredet. Und dann ging das immer so weiter.  
113  
114 **(I):** Von außen haben Sie sich N (Geschäftsleitung) geholt. Und mit Herrn R (Kollege)  
115 gesprochen?  
116  
117 **(B7):** Ja, Ja! Der war ja auch im Kurs, ja, der war ja dabei!  
118  
119 **(I):** Gut, jetzt geht es um andere Fragen: Ein Lerninhalt im Integrationskurs ist ja neben  
120 dem Sprachunterricht die Vermittlung von Werten unserer Gesellschaft, zum Beispiel die  
121 Gleichberechtigung von Mann und Frau. Ist Ihnen der Auftrag der Wertevermittlung be-  
122 kannt?  
123  
124 **(B7):** Also in der Zusatzqualifizierung DaZ, die ich gemacht habe, ist mir das nicht so  
125 bewusst geworden. Da haben wir da also (...) kaum drüber gesprochen.  
126  
127 **(I):** Mehr über Sprachunterricht?  
128  
129 **(B7):** Mehr über Sprachunterricht. Ja. Aber über Werte (...) Das ist ja schon so lange  
130 her. Zehn Jahre! Kann ich mich gar nicht mehr so erinnern.  
131  
132 **(I):** Haben Sie irgendeine eine Ausbildung dafür, Menschen etwas über Werte zu vermit-  
133 teln?  
134  
135 **(B7):** Nee, habe ich nicht, habe ich nicht. (...) Ja, da ist noch eine Lücke! Da könnte man  
136 noch mal eine Fortbildung machen.  
137  
138 **(I):** Gibt es denn Materialien, um diese Themen zu besprechen, in den Büchern, oder  
139 Extramaterialien?  
140  
141 **(B7):** Da habe ich noch nichts gefunden.  
142  
143 **(I):** Zur Wertevermittlung: Wenn Sie den Frauen und Männern vermitteln sollen, wie  
144 wichtig das ist: Gleichberechtigung in Deutschland, glauben Sie, dass das in deren Köp-  
145 fen auch ankommt?  
146  
147 **(B7):** (...)  
148  
149 **(I):** Dass das in Deutschland ein wichtiges Thema ist?  
150  
151 **(B7):** (...)  
152  
153 **(I):** Wie schätzen Sie es ein?  
154  
155 **(B7):** Kann ich nichts zu sagen.  
156  
157 **(I):** Kann man schlecht einschätzen?

158  
159 **(B7):** Ja.  
160  
161 **(I):** Gut. Vielleicht haben Sie auch schon einmal gehört, dass wir die Lerner fordern sollen  
162 in ihrer interkulturellen Kompetenz. Ihnen dieses Lernziel bekannt?  
163  
164 **(B7):** Ja, das war ja in der ZQ DaZ ein großes Thema, diese interkulturelle Kompetenz.  
165 Da kann ich mich erinnern.  
166  
167 **(I):** Da haben Sie also eine Ausbildung für?  
168  
169 **(B7):** Das war in der ZQ DaZ ein Thema. Aber im Unterricht, da irgendwie (...).  
170  
171 **(I):** Im Unterricht, machen Sie da etwas zu, behandeln Sie das Thema? Oder ist es mehr  
172 im Hintergrund?  
173  
174 **(B7):** (...) Mehr im Hintergrund.  
175  
176 **(I):** Haben Sie Materialien, damals dazu bekommen, was Sie heute verwenden? Oder  
177 ist das schon Bestandteil der Lehrbücher?  
178  
179 **(B7):** Ich bin jetzt ziemlich ab von der Rolle.  
180  
181 **(I):** Zum Beispiel zur Rolle der Frau oder dass Frauen arbeiten, ist das Teil von den  
182 Materialien?  
183  
184 **(B7):** Also, das wird schon diskutiert, also Kindergarten und Schule, Hausaufgaben ma-  
185 chen. Ja, das ist schon ein Thema. (...) Das wird so in den Sprachlehrwerken mitbehand-  
186 delt.  
187  
188 **(I):** Gelingt nach Ihrer Einschätzung die Vermittlung interkultureller Kompetenzen? Dass  
189 die Teilnehmer, wenn sie den Kurs verlassen, etwas mehr Kulturverständnis haben?  
190  
191 **(B7):** Meinen Sie mit der deutschen Kultur? (Ja) Ja, also sie hören die Feste, die wir  
192 haben, Weihnachten, Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten. Aber wie sie damit umgehen, ob  
193 sie zuhause darüber sprechen. Ob sie das auch umsetzen? (...) Also ich weiß, dass  
194 einige dann auch einen Weihnachtsbaum zuhause stehen haben. Dass jetzt Weihnach-  
195 ten gefeiert wird. Aber ich weiß jetzt nicht, inwieweit die das auch verinnerlichen. Und ob  
196 die in zwei Kulturen leben, oder ob sie mehr in die deutsche Richtung leben, keine Ah-  
197 nung!  
198  
199 **(I):** Sprechen Sie eine Sprache der Teilnehmerinnen?  
200  
201 **(B7):** Nein, nur ein bisschen Englisch. Nein, nicht.  
202  
203 **(I):** Es ist ja hilfreich, etwas über das Leben und die Rolle der Frauen in ihren Herkunftskul-  
204 turen zu wissen. Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber erfahren oder sich  
205 selbst weitergebildet?  
206  
207 **(B7):** Über die Frauen? Ja, so ein bisschen weiß man ja. Aus dem Fernsehen. Und ich  
208 lese ganz gern. In der Ausbildung: Nein, das war kein Thema.  
209  
210 **(I):** Gibt es Vorerfahrungen im Umgang mit Menschen anderer Kulturen, zum Beispiel

211 durch Auslandsaufenthalte, Reisen oder so? Wo Sie schon mal mit Menschen anderer  
 212 Kulturen Kontakt gehabt haben, vielleicht vor Ihrer Lehrertätigkeit?  
 213

214 **(B7):** Nein. Nur bei der Arbeit. Ich habe ja P (Studienfach) studiert, da ist das in dieser  
 215 Richtung gar kein Thema. Nein.  
 216

217 **(I):** Es gibt ja so das Stichwort deutsche Leitkultur: Finden Sie das wichtig, dass Neuzu-  
 218 gewanderte ihre eigene kulturelle Identität aufgeben und die Verhaltensweisen des Lan-  
 219 des übernehmen sollten?  
 220

221 **(B7):** Also, das hört man ja auch oft im Fernsehen, also wenn die Leute im täglichen  
 222 Leben sind, in der Behörde, beim Einkaufen oder so, keine Ahnung, dass man da so tut,  
 223 als ob man sich integriert hat. Aber zu Hause fällt das alles irgendwie ab und man ist dann  
 224 wieder die oder der Türke.  
 225

226 **(I):** Und finden Sie, die Menschen sollten sich schnell anpassen? Oder ist das okay,  
 227 wenn sie zuhause so leben, wie sie es aus ihrer Heimat gewohnt sind? Wie finden Sie  
 228 das?  
 229

230 **(B7):** Wie finde ich das? (...) (leise:) Wie finde ich das? Ist mir eigentlich egal. Also mir  
 231 ist es egal. (...) Solange sie nicht auf die Straße gehen und Weihnachten die Weih-  
 232 nachtsbäume abhacken, ist mir das egal. Wenn sie zuhause keinen Weihnachtsbaum  
 233 haben, okay. Das kann ich annehmen. Aber wenn sie auf die Straße gehen und alle  
 234 Weihnachtsbäume abreißen, dann würde ich sagen: So, ihr müsst euch mehr um die  
 235 Traditionen kümmern. (...) Zuhause sollen sie natürlich versuchen, deutsch zu sprechen.  
 236 Das ist mir schon wichtig! Deutsch sprechen. Aber die müssen nicht Deutsch kochen  
 237 und die müssen keinen Weihnachtsbaum im Zimmer haben und müssen nicht jeden  
 238 Sonntag zur Kirche gehen, ja sowieso nicht. Deutsch sprechen müssen sie schon. Aber  
 239 hier zum Schützenfest gehen, zum Stadtfest: Wer nicht will, der muss nicht.  
 240

241 **(I):** Wenn Sie jetzt an die Arbeit mit Frauen anderer Kulturen in Ihren Kursen denken,  
 242 würden Sie sagen, das ist schon eine Belastung, wenn ich dann nach Hause komme,  
 243 oder empfinden Sie es eher als Bereicherung?  
 244

245 **(B7):** Nein, dann schon als Bereicherung.  
 246

247 **(I):** Was gefällt Ihnen daran?  
 248

249 **(B7):** Sie erzählen so, was man auch selber erlebt hat. So zuhause, und mit Kochen und  
 250 Wäsche und Garten, Kinder, und Schule und Kindergarten. Das sind so diese alltäg-  
 251 lichen Frauenthemen. Das macht man ja selber auch und da kann man sich unterhalten  
 252 drüber. Find ich gut!  
 253

254 **(I):** Nehmen Sie auch mal was mit nach Hause, Gedanken?  
 255

256 **(B7):** Eine Frau, die arbeitet jetzt in der Küche in M (Stadt). Da denke ich, dass sie da  
 257 jetzt arbeitet, das find ich schön!  
 258

259 **(I):** Sorgen aber nicht groß, die können Sie ablegen, die können Sie an der Tür abgeben?  
 260 (Sorgen, dass ich mich um die Frauen Sorge?) Oder eine Situation, die Ihnen noch nach-  
 261 geht?  
 262

263 **(B7):** Ja, wenn es Stress gibt wie mit der einen Frau aus dem Integrationskurs, die jeden  
 264 Tag gesagt hat, jeden zweiten Tag gesagt hat (Lachen), es wäre zu laut. Und ich könnte

265 die Jungs nicht unterrichten. Das hat mich schon geärgert zuhause und ich habe über-  
266 legt, was kannst du nun machen. Wir haben alles Mögliche versucht, aber der Kurs war  
267 laut und blieb laut.

268

269 **(I):** War das jetzt eine Ausnahme, dass Sie zuhause noch drüber nachgedacht haben?

270

271 **(B7):** Ja, man denkt ja zuhause immer an die Schüler! Man denkt an den und den. Man  
272 ist ja viel zusammen, jeden Tag. Ja Gott, ich denke immer an irgendwelche Schüler! Das  
273 kann ich nicht ablegen.

274

275 **(I):** Finden Sie das nicht als Belastung, sondern als normal, als zu dem Beruf dazugehör-  
276 rig?

277

278 **(B7):** Ja, das finde ich so, dass das dazugehört.

279

280 **(I):** Gut, wenn wir jetzt noch mal an die Themen denken, Wertevermittlung, Interkultura-  
281 lität. Hätten Sie Interesse, sich dazu noch weiter fortzubilden? Oder glauben Sie, das ist  
282 nicht so relevant, oder keine Zeit?

283

284 **(B7):** Doch, ich habe schon Interesse an einer Fortbildung. Das ist ein interessantes  
285 Thema.

286

287 **(I):** Was würde Sie interessieren, welche Form würde Sie bevorzugen?

288

289 **(B7):** Wenn denn schon Seminar, wenn man da irgendwie zusammen arbeitet. Ein Work-  
290 shop, so was. (Ein Tag?) Keine Ahnung, ob ein Tag reicht? Doch. (Buch lesen?) Ich  
291 habe ja viele Bücher zuhause, über Migration. So Lebensgeschichten, Leute, die in der  
292 Türkei geboren sind und dann mit den Eltern hierhergekommen sind. Lebenswege. Da  
293 habe ich diverse Bücher und ich lese das dann auch zuhause. Aber ich finde es besser,  
294 wenn man im Seminar, so mit anderen Leuten zusammen erarbeiten kann. Das find ich  
295 besser als Lesen.

296

297 **(I):** So, wenn Sie jetzt daran denken, es gibt ja auch Unterstützung im Kurs, Sozialpäda-  
298 gogen oder man kann sich auch mal von Kollegen Rat holen: Was wäre für Sie eine gute  
299 zusätzliche Unterstützung in der Wertevermittlung und zur Interkulturalität?

300

301 **(B7):** Wir haben ja diese sozialpädagogische Betreuung. Wir haben auch eine Einzelbe-  
302 treuung beantragt. Das wäre für mich eine Entlastung, weil ich dann weiß, dass ihm  
303 geholfen wird. Und dass er im Unterricht dann auch lernen kann und nicht nur sitzt und  
304 keine Lust hat. Wenn ich eine Abneigung habe, dann kann ich auch nicht lernen.

305

306 **(I):** Supervision, oder kollegialer Austausch?

307

308 **(B7):** Den kollegialen Austausch, das sollen wir ja einmal im Jahr machen. Find ich gut.

309

310 **(I):** Hilft Ihnen das?

311

312 **(B7):** Ob mir das hilft? Weiß ich nicht, ob mir das hilft. Nein, helfen tut es eigentlich nicht.  
313 Keine Ahnung.

314

315 **(I):** Man muss da irgendwie selbst mit fertig werden?

316

317 **(B7):** Ja! Ja, ob das hilft? (...) Weiß ich jetzt nicht, weiß ich nicht!

318

319 **(I)**: Ja, es ist jetzt auch schon spät. Aber wir sind auch gleich am Ende. Möchten Sie mir  
320 noch etwas mitteilen, was bisher noch nicht angesprochen wurde?  
321  
322 **(B7)**: Ich habe eine Frau im Kurs, die ist unheimlich nett, eine junge Frau. Aber Lernen  
323 ist so schwach und so schwierig. Tut mir irgendwie leid. Aber keine Ahnung, sie kann  
324 dann ja noch Wiederholerkurs machen.  
325  
326 **(I)**: Sie haben Mitleid mit ihr.  
327  
328 **(B7)**: Ja, das tut mir leid irgendwie. Das sie da jetzt so sitzen muss. Aber das ist ja  
329 Problem in allen Kursen, gute und schwache Schüler, das haben wir ja schon. Das wird  
330 ja immer wieder diskutiert. Das tut mir leid! Sie müssen ja in Deutschland bleiben und  
331 hier leben. Nur zuhause sitzen, das ist keine Perspektive.  
332  
333 **(I)**: Sagen Sie das auch manchmal so deutlich, das ist für Sie doch keine Perspektive?  
334  
335 **(B7)**: Nein, das sage ich nicht. Natürlich nicht. Nein! Nur kein Druck machen. Nein, das  
336 sag ich nicht!  
337  
338 **(I)**: Sie haben dann Verständnis?  
339  
340 **(B7)**: Ja, man kann nichts reinprügeln, man kann Wissen nicht reinprügeln. Das ist ein-  
341 fach so.  
342  
343 **(I)**: Gut, dann sind wir jetzt durch. Danke schön, vielen Dank für Ihre Antworten!

## Interview B8

Dauer: 27 Min.

- 1 (I): Zur ersten Frage: In Ihren Kursen unterrichten Sie Frauen und Männern aus unter-  
2 schiedlichen Kulturen. Wie stehen Sie dazu, dass sowohl Männer als auch Frauen in der  
3 Regel gemeinsam unterrichtet werden?  
4
- 5 (B8): Ich finde das sehr gut, ja. Also meiner Meinung nach, wenn Integration in Deutsch-  
6 land gelingen soll, gehört dazu, dass männliche und weibliche Teilnehmer im Unterricht  
7 sind. Mehr kann ich dazu nicht sagen.  
8
- 9 (I): Wenn Sie jetzt nur an die Frauen denken, die Sie im Unterricht haben, wie klappt das  
10 mit dem Lernen und welche Besonderheiten sind ihnen begegnet? Denken Sie zum Bei-  
11 spiel an Themen wie Selbstständigkeit, Hausaufgaben, das Interesse am Sprachenler-  
12 nen und an Bildung.  
13
- 14 (B8): Ich finde, Frauen sind sehr an der Selbstständigkeit und an der Bildung in Deutsch-  
15 land interessiert.  
16
- 17 (I): Alle Frauen?  
18
- 19 (B8): Ja, alle Frauen.  
20
- 21 (I): Gibt es auch Frauen, die wenig selbstständig arbeiten?  
22
- 23 (B8): Ja, die Frauen, die zuhause auch schon eine Hausfrau war und in dem Heimatland  
24 nichts gelernt hat. Die können nicht mehr lernen und die werden nicht lernen. Aber das  
25 sind ältere Frauen, ältere Generation. Die neue Generation der Frauen denkt sehr an  
26 die Selbstständigkeit und Bildung und Unabhängigkeit  
27
- 28 (I): Wenn Ihnen jetzt Frauen begegnen, die wenig Hausaufgaben machen und wenig an  
29 Selbstständigkeit interessiert sind, wie finden Sie das, wie kommen Sie damit zurecht?  
30
- 31 (B8): (...) Ich finde das nicht gut, weil in Deutschland so eine Frau hat keinen Platz, so  
32 eine Frau, die keine Bildung macht, keine Schulbildung und auch (...) keine Arbeit sucht.  
33 Deutschland ist ein Land, das verlangt von einer Frau, dass sie ihr eigenes Geld verdient.  
34 Nicht nur vielleicht Deutschland, sondern auch der Mann. So eine Frau hat hier eigent-  
35 lich, die kann sich hier nicht verwirklichen. Für so eine Frau wird das Leben hier super-  
36 langweilig sein.  
37
- 38 (I): Und wie finden Sie persönlich, wenn da zum Beispiel eine Frau sitzt und keine Haus-  
39 aufgaben macht? Werden Sie da auch mal sauer, oder sind Sie da geduldig?  
40
- 41 (B8): Ich finde, die Frauen hier sind sehr zurückhaltend. (...) Auch dass die Frauen ab-  
42 warten in ihrer Meinungsäußerung. Ich bin nicht sauer. Ich warte erst mal ab, die Ent-  
43 wicklung der Frauen. Aber nicht, dass ich gleich aufgeregt oder böse bin. Ich persönlich  
44 finde, oder ich persönlich fordere sie zum Dialog in der Klassengemeinschaft auf. Ich bin  
45 aber auf gar keinen Fall aufgeregt oder sauer, eher sehr verständnisvoll für so eine Frau.  
46
- 47 (I): Gut. Wenn Sie jetzt daran denken, wie die Frauen sprechen, welche Besonderheiten  
48 im kommunikativen Verhalten der Frauen sind Ihnen begegnet? Denken Sie da zum

49 Beispiel an die Art zu sprechen, laut oder leise, ob sie lachen, schweigen, wie die Kör-  
50 persprache ist. Ist Ihnen da etwas Besonderes aufgefallen, kommen Sie da gut mit zu-  
51 recht?

52

53 **(B8):** (...) (Seufzen) (...) Ich komme damit nicht zurecht. Ich, (...) ich hätte mir ge-  
54 wünscht, dass die Frauen mehr Mut zum Leben haben und auch für sich selbst mehr  
55 machen, arbeiten an der Persönlichkeit. Habe aber totales Verständnis, wenn die das  
56 nicht machen, weil (...) die Frau in ihrem Heimatland hat das einfach nicht gelernt. Und  
57 ein Jahr ist einfach viel zu kurz, um die Frau zu fordern: Du musst! Ihr im Imperativ zu  
58 befehlen. Deswegen, ich lasse ihr Zeit. Ich finde das aber nicht gut. (Wenn sie sehr ruhig  
59 sind?) Genau. (Viel Schweigen) Viel Schweigen!

60

61 **(I):** Gut, die nächste Frage ist zu den klassischen Themen der Geschlechterrollen. Wel-  
62 che Einstellungen der Frauen sind Ihnen im Kurs begegnet, zum Beispiel zur Erwerbs-  
63 tätigkeit, Aufteilung der Familienaufgaben, Mutterschaft, Entscheidungsautonomie der  
64 Frauen?

65

66 **(B8):** Darüber kann ich Ihnen leider keine Auskunft geben, weil ich privat keinen Kontakt  
67 zu den Teilnehmern habe.

68

69 **(I):** Aber Berufstätigkeit ist doch öfter mal ein Thema, arbeiten, ja oder nein?

70

71 **(B8):** Ja schon, genau, nur zu, ja, genau, das war dieses Mutterschaft oder Entschei-  
72 dungsautonomie. Da kann ich Ihnen leider keine Auskunft geben. Also die Frauen, ja,  
73 Erwerbstätigkeit, also die Frauen, die ich kenne, die möchten alle eine Arbeit haben.  
74 Sehr gern.

75

76 **(I):** Es gibt ja auch die, die Hausfrauen sein möchten. Das haben Sie ja schon gesagt,  
77 die Älteren.

78

79 **(B8):** Ja, genau, die Älteren. Es teilt sich da, ja, genau.

80

81 **(I):** Und das Thema, dass die Frauen selbst für sich sorgen und ihr Leben selbst bestim-  
82 men, kommt das auch mal zur Sprache im Unterricht, oder ist das privat?

83

84 **(B8):** Das ist privat. Kommt nicht im Unterricht zur Sprache, nein.

85

86 **(I):** Gab es auch mal im Unterricht mit Frauen problematische Situationen, wo Sie das  
87 Gefühl hatten, ich muss mir jetzt Hilfe holen? Oder sind Sie so zurechtgekommen mit  
88 Ihren eigenen Möglichkeiten?

89

90 **(B8):** Die problematischen Situationen mit den Frauen soweit vorhanden, wurden von  
91 mir in einem persönlichen Gespräch mit den entsprechenden Teilnehmern gelöst.

92

93 **(I):** Sie haben sich also von außen keine Unterstützung geholt, von Kollegen?

94

95 **(B8):** Eher selten, eher selten (Mal die Geschäftsleitung?) Selten, ganz selten. Ich ver-  
96 suche, die Probleme selber mit den Teilnehmern zu lösen. Weil dieses, ich muss mich  
97 beschweren, oder jemanden holen, dass er mir hilft, auf Dauer funktioniert das nicht.  
98 Das ist sehr belastend für die anderen.

99

100 **(I):** Und die Kollegen, Austausch mit den Kollegen zu diesen Fragen, ist Ihnen das wich-  
101 tig?

102

103 **(B8):** (...) Eher nicht, nicht so wichtig (Gut, nicht so wichtig). Nicht so wichtig.

104



105 **(I)**: Eine Aufgabe ist es im Integrationskurs Werte zu vermitteln, zum Beispiel die Bedeu-  
106 tung der Gleichberechtigung von Mann und Frau deutlich zu machen. Ist Ihnen der Auf-  
107 trag der Wertevermittlung bekannt?  
108

109 **(B8)**: Durch meine Weiterbildung im Auftrag vom BAMF wurde mir sowohl die Wertever-  
110 mittlung als auch die entsprechenden Materialien im Lehrgang Zusatzqualifizierung für  
111 Lehrkräfte in Hannover vermittelt.  
112

113 **(I)**: Und die Zeit davor, vor dieser Zusatzqualifizierung. Wenn Sie an Ihre Zeit davor den-  
114 ken, war das für Sie klar, dass das Ihr Auftrag ist, in Integrationskursen Werte zu vermit-  
115 teln?  
116

117 **(B8)**: Ja, ja. Das war mir immer schon sehr klar. Weil ich F (europäische Staatsangehö-  
118 rigkeit) bin, ich kenne das Problem.  
119

120 **(I)**: Meinen Sie, dass das klappt, mit diesen Werten, kommt das an bei den Teilnehmern?  
121 Lernen die was dazu?  
122

123 **(B8)**: Ja, sehr viel. Das klappt sehr sehr gut.  
124

125 **(I)**: Woran können Sie das festmachen?  
126

127 **(B8)**: Ich kann das feststellen an der positiven Rückmeldung der Teilnehmer (Was sagen  
128 die dann?) Wir wollen nicht nur Hausfrau sein, nicht nur abhängig, wir wollen unsere  
129 eigene Meinung haben, wir wollen Geld verdienen. Das sagen die deutlich und klar.  
130

131 **(I)**: Mehr die Jungen, mehr die Älteren? (Mehr die Jungen) Das sind die jungen Frauen  
132 (Ja, genau).  
133

134 **(I)**: Ein weiteres Lernziel ist die Förderung von interkulturellen Kompetenzen. Das ist ja  
135 ein schwieriger Ausdruck. Viele haben auch gesagt, was das ist, weiß ich nicht genau.  
136 Ist Ihnen dieses Lernziel bekannt?  
137

138 **(B8)**: (...) Ja, darüber kann ich auch keine Auskunft geben. Vielleicht wenn Sie mir hel-  
139 fen, versuche ich das zu beantworten.  
140

141 **(I)**: Interkulturelle Kompetenzen, das ist zum Beispiel: Ich lerne damit umzugehen, dass  
142 ich nicht alles verstehe, verstehen kann, in diesem fremden Land. Oder (...) ich werde  
143 offener dafür, für das Fremde, das Neue. Ich versuche, mich in andere hineinzusetzen,  
144 um das Fremde und Neue zu verstehen, indem ich mich gefühlsmäßig hineinver-  
145 setze.  
146

147 **(B8)**: Aber das sieht man doch täglich.  
148

149 **(I)**: Die Frage war, ob Ihnen das klar war, dass dies ein Lernziel ist des Integrationskur-  
150 ses, diese Kompetenzen zu vermitteln?  
151

152 **(B8)**: Ja, ja. Das ist ein Lernziel. Und zwar ein sehr wichtiges Lernziel. Ich glaube, das  
153 machen wir auch schon die ganze Zeit. Das machen wir doch die ganze Zeit! Das arbei-  
154 ten wir im Unterricht.  
155

156 **(I)**: Also Sie meinen, das findet die ganze Zeit statt, im Hintergrund?  
157

158 **(B8)**: Ja, im Hintergrund, das meine ich! Deswegen mache ich mir nicht so viel Gedan-  
159 ken, weil wir arbeiten das die ganze Zeit im Hintergrund. (Ja, nichts Spezielles, das extra  
160 geübt werden muss) Ja, das meine ich. Das kommt automatisch.

161  
162 **(I):** Gibt es da auch eine Ausbildung dafür, um so etwas zu vermitteln?  
163  
164 **(B8):** Ja, und zwar das Thema wurde im Lehrgang in Hannover angerissen.  
165  
166 **(I):** Sprechen Sie eine Sprache Ihrer Teilnehmerinnen? Sie sprechen ja wahrscheinlich  
167 Polnisch, Russisch?  
168  
169 **(B8):** Genau, da ich selber aus einem europäische Ausland komme, sind mir Vorerfah-  
170 rungen nicht fremd. Ich spreche selber eine fremde Sprache.  
171  
172 **(I):** Sprechen Sie Arabisch oder Kurdisch?  
173  
174 **(B8):** (...) (...) Nein, nein. Ich hatte mal russische oder polnische Teilnehmerinnen un-  
175 terrichtet, aber Arabisch kann ich leider nicht, nur Bulgarisch. Ich weiß wie das ist, wie  
176 schwer das ist, eine Fremdsprache zu erlernen, das ist mir bewusst! Weil ich selber eine  
177 Ausländerin bin.  
178  
179 **(I):** Richtig. Materialien zur Vermittlung von interkultureller Kompetenzen? Gibt es die?  
180  
181 **(B8):** Ja, gibt es ganz viele.  
182  
183 **(I):** Was verwenden Sie da?  
184  
185 **(B8):** O, (Seufzen), ich kann, (...) ich hatte mir leider, (...) ich hatte jedenfalls im Lehr-  
186 gang in Hannover ganz viele zusätzliche Materialien bekommen, über dieses Thema. Es  
187 gibt ganz viele.  
188  
189 **(I):** Okay, jetzt zu den Leben der Frauen in ihren Herkunftskulturen. Das ist ja jetzt haupt-  
190 sächlich Afghanistan, Syrien oder Irak. Wissen Sie etwas darüber, wie die Frauen dort  
191 leben und welche Rollen sie haben? Haben Sie in Ihrer Ausbildung etwas darüber er-  
192 fahren oder sich selbst weitergebildet?  
193  
194 **(B8):** Ich habe mich selber weitergebildet. Mir ist (...) nur bekannt, dass (...) in den ara-  
195 bischen Ländern, die Frau steht eher im Hintergrund. Aber, es muss auch nicht immer  
196 so sein. Die Frau, die wirklich etwas erreichen möchte, die sich auch durchsetzen will:  
197 Es kann aus ihr etwas werden. Ich glaube, das hat mit einer arabischen Frau oder F  
198 (europäische Staatsangehörige) nichts zu tun. Die Frau entscheidet selber. Es hat auch  
199 mit Erziehung nicht zu tun. Also der Meinung bin ich! Also die Frau entscheidet selber.  
200 Was ich machen will. Will ich eine Hausfrau sein, will ich Mutter sein, oder will ich eine  
201 berufstätige Frau werden. So ist mir das als Vorerfahrung bekannt. Anders kann ich mich  
202 dazu nicht äußern. Und keiner kann mir, da ich fünf Kilometer mit dem Fahrrad fahren  
203 musste: Ich musste auch 100 Kilometer in G (europäisches Ausland) zur Schule fahren.  
204 Einhundert Kilometer sind nicht fünf. Wollen oder nicht wollen. Mit Erziehung hat das,  
205 glaube ich, auch nichts zu tun. Der Meinung bin ich!  
206  
207 **(I):** Gut, Sie haben jetzt schon die Vorerfahrungen angesprochen, Sie haben auch schon  
208 einmal gesagt, wie das ist, eine neue Sprache zu lernen. Haben Sie auch Vorerfahrun-  
209 gen wie das ist, in so ein Land zu kommen und dort fremd zu sein? Eine andere Kultur  
210 zu haben?  
211  
212 **(B8):** Ja, aber ich bin der Meinung, dass Neuzugewanderte sich in jedem Fall entschei-  
213 den sollen: Deutschland oder nicht! Dass sie sich anpassen müssen, das ist meine Mei-  
214 nung. Ich habe mich auch angepasst, obwohl ich eine F (nicht-deutsche Staatsbürgerin)  
215 bin und das verlange ich von den anderen auch. Für mich ist hier kein Platz für Kopftuch,  
216 für Ramadan. Wenn ich etwas zu entscheiden hätte, (...) da wäre kein Platz für diese

217 Spielchen, für deren Kultur und die Religion und den Blödsinn, was die alles erzählen.  
218 Weil es einfach, neues Land, neues Leben. Es ist wirklich hier kein Platz dafür. Ich habe  
219 da auch kein, kein Verständnis. Ich kann auch, ich glaube, über dieses Thema nicht  
220 diskutieren. Ich finde das kindlich, dumm, was die hier uns alles zeigen wollen. Ich bin  
221 selbst als T (Religionsangehörige) erzogen worden, praktiziere aber nicht, schon lange  
222 nicht, weil ich (...) selber eine Frau sein wollte, nicht wie Mama und Papa, nicht wie mein  
223 Land. Plötzlich bin ich in Deutschland, und ich lebe in Deutschland. Oder plötzlich war  
224 ich in Deutschland, und lebe in Deutschland. Hier möchte ich bleiben, also so toleriere  
225 auch die deutsche Kultur.

226

227 **(I)**: Ja, das ist ja deutlich. Damit haben Sie auch die nächste Frage beantwortet: Die  
228 eigene kulturelle Identität: soll die aufgegeben werden, wenn die Leute neu kommen und  
229 sollen sie die Verhaltensweisen übernehmen, das haben Sie ja schon damit beantwortet.  
230 Deutsche Leitkultur, ist Ihnen das wichtig?

231

232 **(B8)**: Es ist mir sehr wichtig, weil ich hier lebe. Ich würde mich auch schämen, wenn ich  
233 hier in dem Land also Deutschland, wenn ich lebe in Deutschland und im Unterricht  
234 möchte den anderen meine Kultur dann zeigen wollen. So etwas wäre eigentlich nicht  
235 passiert.

236

237 **(I)**: Gut, verstehe. Wenn Sie jetzt insgesamt denken an Ihre Arbeit mit den Frauen, wür-  
238 den Sie sagen, das ist mehr belastend oder mehr bereichernd?

239

240 **(B8)**: Es macht mir persönlich sehr viel Spaß und Freude, mit Menschen aus unter-  
241 schiedlichen Kulturen zu arbeiten

242

243 **(I)**: Und die Frauen, im Vergleich zu den Männern?

244

245 **(B8)**: Es gibt keinen Unterschied zwischen Frau und Mann, es gibt wirklich keinen Un-  
246 terschied. Ich sehe da keinen. Für mich sind beide Geschlechter gleich.

247

248 **(I)**: Auch in der Arbeit mit Ihnen?

249

250 **(B8)**: Ja, auch in der Arbeit gleich.

251

252 **(I)**: Jetzt haben Sie schon viele Fortbildungen gemacht, hätten Sie Lust, sich weiter fort-  
253 zubilden, oder finden Sie, dass es jetzt auch mal reicht?

254

255 **(B8)**: Ja, aber ich habe noch vergessen, dass ich auch alle Niveaus, die ich unterrichte,  
256 auch bestanden habe. Die Niveaus von A1 bis C2, die Prüfungen vom Goethe-Institut,  
257 die Prüferlizenzen.

258

259 **(I)**: Gut, das Thema jetzt ist weniger Sprachunterricht, es geht mehr um interkulturelle  
260 Kompetenzen.

261

262 **(B8)**: Ich habe mir darüber Gedanken gemacht, mich würden die interkulturellen Trai-  
263 nings, ich möchte die sehr, ich habe nach wie vor Interesse. Ich möchte das auch ma-  
264 chen sehr gern.

265

266 **(I)**: Hätten Sie auch noch Kapazitäten dafür?

267

268 **(B8)**: Ich hätte noch Kapazität.

269

270 **(I)**: Ah, ja. Gut. Und da würde Sie interessieren die Trainings vor allen Dingen, so ein  
271 Training, nicht unbedingt Literaturstudium?

272

273 **(B8):** Das nicht. Aber diese interkulturellen Trainings. Ich finde auch allgemein Weiter-  
274 bildungen sehr sehr interessant. Auch Erwachsenenbildung sehr interessant. Ich kann  
275 das sehr gut für meinen Beruf gebrauchen.  
276  
277 **(I):** Gut, wenn Sie daran denken, wo brauchen Sie noch Unterstützung? Wo ist das nötig  
278 für dieses Themengebiet, durch Kollegen, durch Sozialpädagogische Fachkräfte, durch  
279 Psychologen?  
280  
281 **(B8):** Also ich würde mich gern über die Wertevermittlung mit Kollegen austauschen,  
282 sehr sehr gern. Ich bin sehr offen.  
283  
284 **(I):** Und die Sozialpädagogischen Fachkräfte, die wir im Kurs haben, helfen die dabei,  
285 helfen die Ihnen bei der Aufgabe?  
286  
287 **(B8):** (...) Eher sehr wenig. Kaum (...). (...) Ich möchte nicht sagen, überhaupt nicht.  
288 Aber sehr wenig (Nichts so viel). Nicht so viel.  
289  
290 **(I):** Gut. Eigentlich sind wir jetzt fast durch mit dem Interview. Gibt es noch etwas zu dem  
291 Thema, worüber wir noch nicht gesprochen haben? Was Sie noch sagen möchten? Oder  
292 haben wir schon alles abgedeckt?  
293  
294 **(B8):** Ich bin der Meinung, wir haben alles abgedeckt.  
295  
296 **(I):** Okay, dann ist ja gut, dann können wir jetzt Schluss machen. Danke, vielen Dank!

## Anhang III: Kategoriensystem

	Hauptkategorie	Subkategorie	Definition
1.	Interkulturelle Herausforderungen aufgrund des Lernverhaltens der TN	1.1 Lernverweigerung, Lernungewohntheit	Umfasst Aussagen zum Verhalten von TN, die auf erschwertes oder langsames Lernen hinweisen
		1.2 Lernfreude, Lernbereitschaft, Lerngewohntheit	Umfasst Aussagen zum Verhalten von TN, die auf schnelles Lernen, deutliche Lernbereitschaft oder Lernfreude hinweisen
2.	Interkulturelle Herausforderungen in der paraverbalen/nonverbalen Kommunikation mit den TN	2.1 Kommunikation ist erschwert	Umfasst Aussagen zum paraverbalen oder nonverbalen kommunikativen Verhalten von TN, die dieses als schwierig bewerten (z.B. starke Zurückhaltung)
		2.2 Kommunikation gelingt zufriedenstellend	Umfasst Aussagen zum paraverbalen oder nonverbalen kommunikativen Verhalten von TN, die dieses als unproblematisch einstufen
3.	Interkulturelle Herausforderungen aufgrund von Rollenorientierungen der TN	3.1 Berufstätigkeit der Frau wird bejaht	Umfasst Aussagen zu Äußerungen oder Verhalten der TN, die auf eine positive Einstellung zu Berufstätigkeit schließen lassen
		3.2 Berufstätigkeit der Frau wird abgelehnt, Familien- und Haushaltsaufgaben sind vorwiegend Aufgabe der Frau	Umfasst Aussagen zu Äußerungen oder Verhalten der TN, die auf eine negative Einstellung zu Berufstätigkeit oder die Familien- und Haushaltsaufgaben vorwiegend als Aufgabe der Frau ansehen
		3.3 Fehlende Entscheidungsautonomie: gelebte bzw. zuge dachte Rolle widerspricht dem Wunsch der TN	Umfasst Äußerungen oder Verhalten der TN, die darauf hinweisen, dass die TN zumindest zeitweise in Rollen gedrängt wurden, die nicht ihrem Wunsch entsprechen oder die keine Entscheidungsautonomie über ihr Leben haben
4.	Emotionale Herausforderungen		Umfasst Aussagen zu emotionalen Belastungen der LK aufgrund der interkulturellen Lehr/Lernsituation wie Ohnmacht, Wut, Ärger
5.	Interkulturelle Handlungskompetenz der LK	5.1 Methodisch-didaktische Strategien	Umfasst alle methodisch-didaktischen Strategien im Unterricht, die die LK ausdrücklich einsetzt, um interkulturellen und genderspezifischen Herausforderungen zu begegnen (z.B. Sozialform, Themenwahl, Interventionen)

		5.2 Persönliche Unterstützung der TN im Alltag	Umfasst Aussagen zu Unterstützungsmaßnahmen der TN durch die LK außerhalb des Unterrichts
		5.3 Inanspruchnahme externer Unterstützung	Umfasst Aussagen zu Unterstützung bei interkulturellen Herausforderungen, die sich LK von außen dazu holen (z.B. kollegiale Beratung, Unterstützung durch Geschäftsleitung, Partner)
		5.4 Selbsthilfekompetenz	Umfasst Aussagen, die betonen, dass die LK selbst oder gemeinsam mit den Kurs-TN die Herausforderungen meistert
6.	Interkulturelle kognitive Kompetenzen der LK	6.1 Wissen über Kultur und Interkulturalität wurde angeeignet	Umfasst Aussagen, die davon zeugen, dass sich bewusst Wissen über Kultur, Interkulturalität oder Herkunftskulturen der Frauen angeeignet wurde (z.B. Literaturstudium, Fortbildungen)
		6.2 Biographie-bezogene interkulturelle Kompetenzen	Umfasst Aussagen, die eigene Auslandsaufenthalte oder eigene Migrationserfahrung beschreiben
		6.3 Kognitive Kompetenzen sind kaum vorhanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die nahe legen, dass kognitive Kompetenzen kaum vorhanden sind
7.	Kognitive Kompetenzen der LK zur Wertevermittlung	7.1 Deutlich vorhanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die deutlich machen, dass kognitive Kompetenzen zur Wertevermittlung vorhanden sind
		7.2 Kaum vorhanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die nahe legen, dass kognitive Kompetenzen zur Wertevermittlung kaum oder nicht vorhanden sind
		7.3 Thematik oder Begriff wird nicht verstanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die nahe legen, dass Thematik oder Begrifflichkeit nicht verstanden wurde
8.	Kognitive Kompetenzen der LK zur Vermittlung interkultureller Kompetenz	8.1 Deutlich vorhanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die deutlich machen, dass kognitive Kompetenzen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz vorhanden sind
		8.2 Kaum vorhanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die nahe legen, dass kognitive Kompetenzen zur Vermittlung interkultureller Kompetenz kaum oder nicht vorhanden sind

		8.3 Thematik oder Begriff wird nicht verstanden	Umfasst verbale, para- oder non-verbale Äußerungen, die nahe legen, dass Thematik oder Begrifflichkeit nicht verstanden wurde
9.	Affektive interkulturelle Kompetenzen, Haltungen/Einstellungen der LK	9.1 Betonung der Notwendigkeit, die deutsche Kultur anzunehmen	Umfasst Aussagen, die die Notwendigkeit für die TN herausstreichen, die deutsche Kultur anzunehmen
		9.2 Reflektierte Haltung zur Thematik „deutsche Leitkultur“	Umfasst Aussagen, die von einer differenzierten oder reflektierten Haltung zur Thematik „deutsche Leitkultur“ zeugen (z.B. Abwägungen, Reflexion des Begriffs)
		9.3 Positive Grundhaltung zu Interkulturalität	Umfasst Aussagen, die interkulturelle Begegnungen als Gewinn für die Gesellschaft oder als persönlichen Gewinn herausstellen
		9.4 Empathie, Fähigkeit zum Perspektivwechsel	Umfasst Aussagen, die von Verständnis bzw. Empathie mit den TN zeugen oder die Perspektive der TN einnehmen
		9.5 Reflektiertes Rollenverhalten	Umfasst Aussagen, die die Abgrenzung gegenüber beruflichen Herausforderungen betonen oder die eigene Rolle reflektieren
		9.6 Stereotypes Frauenbild	Umfasst Aussagen, die Frauen überwiegend auf ihre Rolle als Hausfrau und Mutter festlegen
		9.7 Ablehnung gegenüber dem kulturell Anderen	Umfasst Aussagen, die offen das kulturell Andere ablehnen (z.B. religiöse Sitten)
10.	Fortbildungsinteresse der LK zu interkultureller Kompetenz und Wertevermittlung	10.1 Fortbildungsinteresse ist vorhanden	Umfasst Aussagen, die ein Fortbildungsinteresse bekunden
		10.2 Fortbildungsinteresse ist nicht vorhanden	Umfasst Aussagen, die Fortbildungen ablehnen oder als nicht erforderlich bewerten
11.	Weitere Maßnahmen zur Unterstützung der LK	11.1 Werden gewünscht	Umfasst Aussagen, die weitere Maßnahmen als sinnvoll oder erforderlich ansehen
		11.2 Werden nicht gewünscht	Umfasst Aussagen, die weitere Maßnahmen (z.B. sozialpädagogische) als nicht sinnvoll oder nicht erforderlich ansehen
12.	Sonstige		Umfasst alle verbalen, para- und nonverbalen Äußerungen, die nicht von 1.-11. erfasst werden

**Tab. 3:** Kategoriensystem der Inhaltsanalyse (eigene Darstellung; LK: Lehrkraft, TN: Teilnehmende)

## **Eigenständigkeitserklärung**

Ich versichere, dass ich diese Arbeit selbstständig und nur unter Verwendung der angegebenen Quellen und Hilfsmittel angefertigt und die aus den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

.....

Ort, Datum

.....

Unterschrift