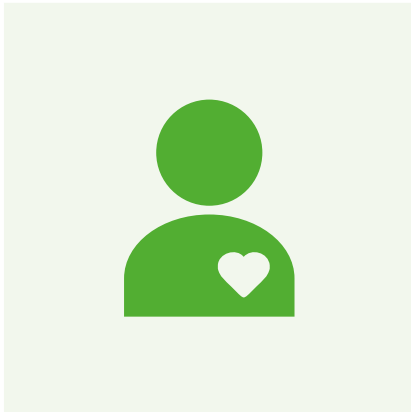


**Eine
Handreichung
für Schulen**



Zugewanderte Lehrkräfte in der Schule

Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen

Impressum

Zugewanderte Lehrkräfte in der Schule: Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen –

Eine Handreichung für Schulen

Autorin: Silke Hachmeister

Layout: Franziska Feldmann

Fotos Cover (v.l.n.r.): © goodluz/stock.adobe.com, © Veit Mette/Bertelsmann Stiftung, © Veit Mette/Bertelsmann Stiftung, © fizkes/stock.adobe.com, © Veit Mette/Bertelsmann Stiftung

Lehrkräfte Plus Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd), 2022

doi.org/10.4119/unibi/2962407



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz.

Weitere Informationen finden Sie unter: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> und <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>

Namensnennung wie folgt: Silke Hachmeister, Universität Bielefeld

Das Logo der Universität Bielefeld unterliegt dem Copyright der Universität Bielefeld und ist von der CC BY SA Lizenz dieses Materials ausgenommen.

Universität Bielefeld

Lehrkräfte Plus

Bielefeld School of Education (BiSEd)

Universitätsstraße 25 | 33615 Bielefeld | Germany

projekt-lkplus@uni-bielefeld.de

uni-bielefeld.de/bised/lkplus

Gefördert vom DAAD aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW):



Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Weitere Unterstützung durch:

Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



BiSEd BIELEFELD
SCHOOL OF
EDUCATION

Inhalt

1	Einleitung	2
2	Neu zugewanderte Lehrkräfte im Kontext interkultureller Öffnung von Schulen	4
2.1	Was bedeutet interkulturelle Öffnung von Schule?	6
3	Vorbereitung auf berufliche Perspektiven in NRW: die Qualifizierungsprogramme Lehrkräfte Plus und Internationale Lehrkräfte Fördern	10
3.1	Lehrkräfte Plus	12
3.2	Internationale Lehrkräfte fördern (ILF)	13
4	„Man lernt immer von anderen“ – die Studie: Ausgangspunkt, Ziele und Umsetzung	14
5	In der Schule: Erfahrungen beim beruflichen Wiedereinstieg	20
6	Potenziale fördern: Strategien der Zusammenarbeit und Unterstützung	24
6.1	Unterrichtsmethoden und -material	27
6.2	Interkulturalität und Sprache	30
6.3	Repräsentation und Vorbildfunktion	34
6.4	Zusammenarbeit und neue Perspektiven im Kollegium	37
7	Gelingensbedingungen und Empfehlungen für die berufliche Integration zugewanderter Lehrkräfte	42
7.1	Befunde, Handlungsstrategien und Empfehlungen	44
8	Ausblick	48
9	Literaturverzeichnis	50

1 Einleitung

Die vorliegende Handreichung stellt einen Versuch dar, Empfehlungen für die Aufnahme und Förderung, Begleitung, Beratung und Integration neu zugewanderter Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund an deutschen Schulen zu geben. Auf Basis einer qualitativen empirischen Studie und unter Einbezug von Fachliteratur werden mögliche Potenziale zugewanderter Lehrkräfte beim Einsatz im deutschen Schulsystem erläutert und Herausforderungen und Bedarfe für die Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs diskutiert. Darüber hinaus werden weitere Studien einbezogen und mit Erkenntnissen zur Interkulturellen Schulentwicklung verknüpft, um hieraus Empfehlungen zu generieren, die über die beschriebenen Programmkontexte hinausweisen.

Die der Handreichung zugrundeliegende Studie nimmt ihren Ausgangspunkt in NRW, bei den Re-Qualifizierungsprogrammen *Lehrkräfte Plus Bielefeld* und *Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)*, welche darauf abzielen zugewanderte Lehrkräfte auf den beruflichen Wiedereinstieg in Schulen in Deutschland vorzubereiten. Im Fokus der Untersuchung steht die Befragung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund, die nach Abschluss des Programms *Lehrkräfte Plus Bielefeld* durch das Anschlussprogramm *ILF* in den Regierungsbezirken Arnsberg und Detmold im Schuleinstieg an deutschen Schulen unterstützend begleitet werden. Darüber hinaus wurden Gespräche mit Schulleitungen und Mentor*innen geführt, welche mit den neuen Lehrkräften zusammenarbeiten, ihren Wiedereinstieg in die Schulen begleiten und großen Einfluss auf ihre Integration in den Schulen haben. Vier weitere Gespräche wurden mit Expert*innen aus Bezirksregierungen und dem Programm *ILF* geführt.

Die Handreichung setzt an den Erfahrungen aus dieser Studie an, berücksichtigt dabei aber auch die Übertragbarkeit auf andere Bundesländer und stellt den Versuch dar, den spezifischen Kontext von Lehrkräften mit Fluchthintergrund, um die Integration internationaler Lehrkräfte zu erweitern.

Adressiert werden vor allem aufnehmende Schulen, ihre Schulleitungen und Lehrkräfte, welche einerseits einen großen Einfluss auf die Aufnahme und Lernprozesse neuer zugewanderter Kolleg*innen haben und zugleich selbst vom gegenseitigen Austausch und der Zusammenarbeit profitieren können.

Folgende Themen werden in der Handreichung behandelt:

- Organisatorische und fachliche Unterstützung sowie gegenseitige Lernprozesse im Kollegium
- Aushandlungsprozesse von Gewohnheiten und Normalitätsvorstellungen
- Reflexion der oft einseitig erfolgenden Anpassungsprozesse
- Austausch und Wissensaneignung bzgl. Interkulturalität und Migrations- und Fluchterfahrung
- Entwicklung interkultureller Kompetenz (aller Lehrkräfte) zur Förderung der Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie zu den Elternhäusern

Darüber hinaus wird mit der Darstellung und Verbreitung der Erkenntnisse der Studie das Ziel verfolgt, die Weiterbildung und den Einsatz internationaler (und geflüchteter) Lehrkräfte populärer und langfristig umsetzbar zu machen.

2 Neu zugewanderte Lehrkräfte im Kontext interkul- tureller Öffnung von Schulen

Ein beruflicher Wiedereinstieg, ein Neuanfang in einem fremden Land stellt nicht nur zugewanderte Menschen vor große Herausforderungen, sondern stellt auch besondere Ansprüche an die Aufnahmegesellschaft sowie Institutionen und Unternehmen, die den beruflichen Einstieg unterstützen. Neben dem Leitungspersonal nehmen Kolleg*innen dabei einen entscheidenden Einfluss auf die Integration neuer Beschäftigter an deren Arbeitsplatz und damit weithin auch auf die gesellschaftliche Integration und Teilhabe neu zugewandeter Mitmenschen. Im Kontext Schule begleiten sie die neuen Lehrkräfte im Schulalltag und Unterricht. Zugleich können Schulen und die Menschen, die in ihnen arbeiten und lernen, durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit zugewanderten Lehrkräften profitieren. Diese bringen neue Perspektiven, Erfahrungen, sprachliches und herkunftskulturelles Wissen mit.

Der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte ist daher eng mit der Förderung interkulturell orientierter Bildungsprozesse und -erfolge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbunden (Massumi 2014). Eine durch Zuwanderung geprägte Gesellschaft macht es notwendig, auch Schule unter Bedingungen von migrationsbedingter Heterogenität neu zu denken, sodass ein Umgang mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen selbstverständlich als Teil der Gesellschaft gesehen wird. Im Gegensatz zu einer sich migrationsbedingt pluralisierenden Schüler*innenschaft in Deutschland findet dieses Bild in den Kollegien meist keine Entsprechung. Während der Anteil der Schüler*innen mit Migrationshintergrund¹ im Jahr 2019 bei 37,5 % liegt, haben nur ca. 11 % der Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt (Destatis) 2020). In Nordrhein-Westfalen sind Personen mit Migrationshintergrund bereits im Studium generell unterrepräsentiert (21. Sozialerhebung zur Studiensituation und sozialen Lage von Lehramtsstudierenden in NRW).

Während der Anteil von Personen mit Migrationshintergrund im Alter von 18 bis 25 Jahren in NRW bei 30,2% (2016) aller Einwohner*innen liegt, beträgt ihr Anteil unter den Studierenden in NRW 24,0 %, unter den Lehramtsstudierenden sogar nur 21,8 % (Banscherus et al. 2019, S. 10).

Ein deutlicher Zuwachs von Schüler*innen mit eigener Zuwanderungsgeschichte ist in Deutschland insbesondere seit 2015 zu verzeichnen, wodurch neben der Auseinandersetzung mit kulturell bedingter Diversität vor allem die Themen Sprache und Sprachförderung sowie der Umgang mit Fluchterfahrungen und gegebenenfalls Traumata Gegenstand von Schulentwicklungsprozessen geworden sind. Neu zugewanderte Lehrkräfte wurden hingegen erst nach und nach wahrgenommen. Sie bringen aufgrund ähnlicher Erfahrungsräume Potenziale mit, durch die sie als Identifikationspersonen und Vorbilder der Schüler*innen fungieren sowie in kulturell und sprachlich vermittelnden Tätigkeiten die interkulturelle Elternarbeit fördern können (Massumi 2014, 88f). Weitere Studien legen nahe, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Gestaltung von inklusiven, Mehrsprachigkeit reflektierenden und interkulturell orientierten Bildungsprozessen beitragen können (Georgi et al. 2011). Die zunehmende Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund könnte zudem dazu beitragen, ein positiveres Bild von Minderheiten und ein realistisches Bild vom Leben mit pluralen Lebensformen in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln und einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Schule leisten (ebd.).

¹ Definition des statistischen Bundesamts: „Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzt.“ Darunter folgende Personen: zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländer/innen, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedler/innen, Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit durch Adoption durch einen deutschen Elternteil erhalten haben, mit deutscher Staatsangehörigkeit geborene Kinder der vier zuvor genannten Gruppen

2.1 Was bedeutet interkulturelle Öffnung von Schule?

Vor dem Hintergrund einer nachhaltig durch Migration und Globalisierung geprägten Gesellschaft geht es bei der interkulturellen Öffnung von Schule um die Anerkennung ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt als Ausdruck der gesellschaftlichen Realität. Im Gegensatz zu vielen Integrationsprojekten steht hierbei nicht schwerpunktmäßig die Förderung der Partizipationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vordergrund. Stattdessen handelt es sich um eine Entwicklungsaufgabe, die sowohl Personen als auch Prozesse auf allen Ebenen der Institution Schule einschließt. Es geht um einen „veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“ (Karakaşoğlu et al. 2011, S. 17). Zentral ist dabei der Wandel einer defizitorientierten Wahrnehmung von Schüler*innen als Gruppe mit einem besonders hohen pädagogischen Förderbedarf hin zur Betrachtung der pluralen Schülerschaft als Normalität. Damit einher geht zudem die Wendung der Annahme einer notwendigen Veränderung von Schüler*innen an die Anforderungen der Schule hin zu einer Perspektive der Schule, welche die individuellen Bedürfnisse von Schüler*innen erkennt, um ihre Bildungschancen zu fördern (ebd.).

Der Forderung nach interkultureller Öffnung von Schule liegt ein mehrdimensionaler Bildungsbegriff zugrunde, der von Beginn an vorwiegend auf das Individuum gerichtet war. Ausländerpädagogische Konzepte der 1970er Jahre waren stark defizitorientiert und auf die Rückwanderung der Emigrant*innen ausgerichtet. Sie sahen eine zielgruppenspezifische pädagogische Unterstützung ausländischer Kinder vor, nicht aber die Notwendigkeit, das System zu verändern. In den 1980er Jahren wurde der Begegnungsaspekt von Menschen unterschiedlicher Herkunftskulturen in den Vordergrund gestellt (Nieke 2008). Das soziale Lernen durch das Erkennen und Verstehen von kulturellen Differenzen und kulturübergreifenden Gemeinsamkeiten von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund wurde als Bereicherung erachtet. Gegenüber diesem seit den 1980er Jahren essentialistisch geprägtem, statischem und recht geschlossenem Kulturbegriff, wonach Menschen als Produkte von Kultur verstanden werden, liegt der interkulturellen Bildung heute ein reflexives Verständnis von Kultur zugrunde (Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Das soziale Lernen schließt dabei auch das Einüben von Empathie, Perspektivübernahme, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz im Sinne einer interkulturellen Konfliktmediation mit ein (Nieke 2008). So wird seit den 1990er Jahren die Interkulturelle Bildung zudem durch rassismus- und diskriminierungskritische Ansätze und die Aufklärung über Migrationsmotive, entwicklungspolitische Zusammenhänge und Ursachen von Vorurteilen erweitert. Mit dem Ziel, interkulturelle Kompetenz zu fördern, strebt interkulturelle Bildung damit emotionale, kognitive und handlungsorientierte Veränderungsprozesse des Individuums an.

Entsprechend setzen sich aktuelle Ansätze viel stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen Lernen stattfindet. Sie betonen die Notwendigkeit der grundlegenden Veränderung des Systems. Mecheril und andere sprechen in diesem Zusammenhang weniger von interkultureller Bildung, sondern von Bildung in der Migrationsgesellschaft (Mecheril 2021). Sie verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen zu verändern, um für Kinder unterschiedlicher Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem zu schaffen (Gomolla 2005; Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Interkulturelle Bildung soll daher als Bestandteil allgemeiner Bildung in allen pädagogischen Prozessen als Schlüsselkompetenz vermittelt werden und auf allen Ebenen der verschiedenen Bildungs- und Erziehungsinstitutionen umgesetzt werden (Gogolin und Krüger-Potratz 2020). Für Schulen bedeutet eine interkulturelle Öffnung dementsprechend eine umfassende Neuorientierung mit

kontinuierlichen Aushandlungs- und Entwicklungsprozessen sowie einer Reorganisation, um den Anforderungen im Hinblick auf Vielfalt gerecht zu werden. Es gilt dabei zu hinterfragen, ob vorherrschende Leitideen und Regeln, Routinen, Kommunikation und die Einstellung der einzelnen Akteure sowie die Ressourcenverteilung in dieser Hinsicht gerecht und effektiv sind und diese gegebenenfalls weiterzuentwickeln bzw. neu auszurichten (Karakaşoğlu et al. 2011). Damit werden auch (selbst-)reflexive Prozesse des pädagogischen Personals notwendig, in denen „gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, Kulturgebundenheit und Kulturrelativität, kulturelle und individuelle Zugehörigkeiten sowie individuelle und gruppenbezogene Ressourcen berücksichtigt werden“ (Herwartz-Emden et al. 2010, S. 210). Diese Reflexivität kann als Schlüsselkomponente interkultureller Kompetenz in einem Prozess lebenslangen Lernens verstanden werden.

Die Interkulturelle Öffnung als Thema in der Schulentwicklung ist daher nicht als isoliertes Vorhaben zu betrachten, sondern muss mit bestehenden Themen der Schulentwicklung in unterschiedlichen Qualitätsbereichen verknüpft werden. Karakaşoğlu beschreibt unter Berücksichtigung vielfältiger Bezüge (Mecheril et al. 2010; Eickhorst 2007; Schröder 2007; Krüger-Potratz 2005, Fischer 2006) **vier zentrale Handlungsebenen** der interkulturellen Organisationsentwicklung (Karakaşoğlu et al. 2011):

1. Die **personale Ebene** bzw. die Ebene der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte umfasst vor allem den Erwerb und die Entwicklung interkultureller Kompetenz und damit die selbstreflexive Auseinandersetzung mit Prozessen der Identitätsbildung sowie der kritischen Reflexion der Konstruktion des ‚Eigenen‘ und des ‚Fremden‘². Inhaltlich gelten Wissen über Ursachen, Motive und die Geschichte von Migration, über den Status und die Rolle von Minderheiten sowie Kenntnisse der aktuellen Migrationspolitik als zentral. Die Handlungskompetenz des Personals durch geeignete Kommunikations- und Konfliktlösungsstrategien und die Einstellung von pädagogischem Fachpersonal mit Migrationshintergrund auf allen Ebenen der Schule sind ebenfalls Bestandteil dieser personalen Ebene.
2. Die Förderung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und außerschulischen Akteur*innen bilden die **soziale Handlungsebene**. Dabei geht es darum, Möglichkeiten der Teambildung und Konfliktbearbeitung zu vereinbaren und interkulturelle Elternarbeit z.B. durch mehrsprachiges Informationsmaterial und die Förderung von Partizipationsmöglichkeiten zu stärken. Differenz und Heterogenität werden als Bestandteil der (Schul-)Wirklichkeit präsentiert und thematisiert.
3. Die **inhaltliche bzw. didaktische und curriculare Ebene** bezieht sich auf das Leitbild und Profil der Schule. Sie spiegelt sich in der interkulturellen Unterrichtsentwicklung mit Ausrichtung der Curricula und Inhalte auf die Normalität der kulturellen Vielfalt im Klassenzimmer und beispielsweise der Integration von Sprachförderkonzepten in den Regelunterricht ebenso wider wie in zusätzlichen Projekten und Maßnahmen der Schulöffnung.
4. Auf der **strukturellen bzw. schulorganisatorischen Ebene** ist die interkulturelle Organisationsentwicklung Bestandteil von Konferenz- und Gremienarbeit, beeinflusst Schulstrukturrentscheidungen und steht in engem Zusammenhang mit der Rolle der Schulleitung und externen Kooperationen zu lokalen, regionalen und internationalen Partner*innen und Institutionen. Auch auf dieser Ebene ist der Einsatz pädagogischen Personals mit Migrationshintergrund sowie die Zusammenarbeit mit erfolgreichen Vorbildern gleicher ethnischer Herkunft aus der Berufswelt zu verorten.

Die Notwendigkeit von konkreten Zielvereinbarungen zum Abbau von Zugangsbarrieren zu qualifizierten Schulabschlüssen ist den Handlungsebenen ebenso übergeordnet wie die Gewinnung von Mitarbeiter*innen mit Migrationshintergrund (Karakaşoğlu et al. 2019). Zur Prüfung dieser Zielerreichung ist eine kontinuierliche Prozessbegleitung und organisatorische Unterstützung für interkulturelle Schulentwicklung wünschenswert. Interkulturelle Öffnung von Schule stellt eine Leitungsaufgabe dar und sollte somit zentraler Bestandteil der Schul- und Personalentwicklung sowie des Qualitätsmanagements von Schulen sein (Mecheril et al. 2010).

Die Förderung diversitätsbewusster Kompetenz aller Lehrkräfte unabhängig ihrer ethnisch kulturellen Herkunft in der Aus- und Weiterbildung kann als eines der Ziele interkultureller Schulentwicklung formuliert werden. Dabei geht es um die Qualifizierung des pädagogischen Personals und die Sensibilisierung für eine diversitätsgeprägte Gesellschaft, die Anerkennung der Migrationsgesellschaft als Normalität, um differenzfreundliches und diskriminierungskritisches Handeln zu fördern. Der Einsatz von pädagogischem Personal mit biografischen Bezügen zum Thema Migration und Integration und insbesondere von Personen mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte wird als Bestandteil der Professionalisierung und Öffnung von Schulen betrachtet (Karakaşoğlu et al. 2011). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gelten als Beispiele gelungener Integration und als wichtige Wegbereiter*innen für die interkulturelle Öffnung von Schule und Unterricht.

Neben ihren fachlichen Fähigkeiten bringen sie weitere Kompetenzen mit, die für den pädagogischen Alltag eine besondere Bereicherung darstellen. Im bildungspolitischen Konsens werden sie daher häufig in ihren Rollen als Vorbilder, Dolmetscher*innen, Brückenbauer*innen und Problemlöser*innen gesehen (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2010). Bereits der Nationale Integrationsplan aus dem Jahr 2007 sieht daher vor, die Zahl entsprechender Lehrkräfte zu erhöhen. In NRW wurde im Jahr 2007 das Netzwerk Lehrkräfte mit Zuwanderungsgeschichte gegründet, welches 2010 den ersten Bundeskongress zum Thema Lehrkräfte mit Migrationshintergrund veranstaltete (Weber 2014, 2f). Bundesweit versuchen weitere Netzwerke und Initiativen das Thema zu fördern, die Behörden und in der Öffentlichkeit zu sensibilisieren und verstärkt interkulturelle Perspektiven in den Curricula der Schulen und der Lehreraus- und Weiterbildung zu verankern³. Im Beschluss der Kultusministerkonferenz zum Thema „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013) wird Vielfalt zugleich als Normalität als auch Potenzial für Schulen wahrgenommen werden soll. Schule trägt zudem zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer sowie durch außerschulische Aktivitäten bei. Sie stellt den zentralen Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen und gestaltet darüber hinaus aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern (ebd.).

2 Die Abgrenzung der Mehrheitsgesellschaft (das ‚Eigene‘) von Migrationsanderen (das ‚Fremde‘) auf Basis spezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen, die als von der Norm abweichend betrachtet werden (Othering), kann in vielen Fällen zur Exklusion und Abwertung der ‚Anderen‘ bzw. ‚Fremden‘ führen und ist Grundlage für Diskriminierung und Rassismus. Literatur: Mecheril 2015; Castro Varela und Mecheril 2016 Zur Konstruktion des *Eigenen* und *Fremden* vgl. Said 1978.

3 Auswahl regionaler Netzwerke und Initiativen bundesweit: Netzwerk der Pädagoginnen und Pädagogen mit Zuwanderungsgeschichte (Bremen), BERLINER NETZWERK FÜR LEHRKRÄFTE MIT MIGRATIONSHINTERGRUND, Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ (Hamburg), Migranetz – Netzwerk für niedersächsische Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, LeMi – Bundesnetzwerk der Lehrkräften Migrationsgeschichte e.V., „Migranten machen Schule!“ (Baden-Württemberg), Netzwerk „Schule und kulturelle Vielfalt“ (Hessen)

3 Vorbereitung auf berufliche Perspekti- ven in NRW: die Quali- fizierungsprogramme Lehrkräfte Plus und Internationale Lehrkräfte Fördern

Qualifikationsprogramme für neu zugewanderte Lehrkräfte nehmen die Argumentation zur Förderung der interkulturellen Öffnung von Schule auf und verfolgen den Anspruch, Lehrkräfte, welche ihre Qualifikationen außerhalb Deutschlands erhalten haben, auf das deutsche Schulsystem vorzubereiten. Der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte wird stärkenorientiert gefördert, um hochqualifizierten Menschen die Möglichkeit zu geben, wieder in ihrem Beruf arbeiten zu können, ihr interkulturelles Potenzial für die Bildung in Deutschland nutzbar zu machen und nicht zuletzt die migrationsbedingte Heterogenität der Gesellschaft und Schüler*innenschaft auch in den Kollegien stärker sichtbar zu machen.

Mit der Zuwanderung nach Deutschland, die quantitativ zwischen 2012 und 2020 bei jährlich über 1 Million und im Jahr 2015 sogar bei 2,1 Millionen Personen lag (Statistisches Bundesamt (Destatis) 29.06.2021), findet auch ein Zuzug hochqualifizierter Personen statt, für die ein entsprechender Berufseinstieg häufig sehr schwierig ist – unter ihnen auch viele Lehrkräfte mit universitärer Ausbildung und teilweise langjähriger Berufserfahrung (vgl. Wojciechowicz et al. 2020). In den Jahren 2016 und 2017 waren unter den nach Deutschland geflüchteten Menschen rund 14.000 Personen, die in ihren Herkunftsländern lehrende Berufe ausgeübt haben (vgl. Neske 2017, Schmidt 2018 nach Purrmann und Schüssler 2019, S. 110).

Ein beruflicher Wiedereinstieg als Lehrkraft ist durch sprachliche Hürden besonders voraussetzungsvoll, vor allem aber durch die Besonderheit der Lehrer*innen-ausbildung in Deutschland stark eingeschränkt. Zwar wurde das aus dem Herkunftsland mitgebrachte Fach häufig in umfassendem Leistungsumfang und

auf hohem fachwissenschaftlichem Niveau studiert, jedoch fehlen internationalen Lehrkräften im Vergleich zum regulären Lehramtsabschluss i.d.R. ein zweites Fach, teilweise bildungswissenschaftliche Leistungen, der Masterabschluss sowie der Vorbereitungsdienst (Schüssler und Purrmann 2021). Die Mehrzahl der neu zugewanderten Lehrkräfte ist für nur ein Unterrichtsfach ausgebildet und gilt (in NRW) damit als sogenannte*r ‚Nicht-Erfüller*in‘. Ohne flankierende Programme gelingt ein beruflicher Wiedereinstieg auf eigene Faust nur in den wenigsten Fällen (vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2020).

Um den neu zugewanderten Lehrkräften berufliche Perspektiven zu ermöglichen und ihr kulturelles, sprachliches und fachliches Potenzial auch im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung nutzbar zu machen, sind in den vergangenen Jahren bundesweit eine Reihe von Initiativen und Qualifizierungsprogrammen entstanden, wie beispielsweise das *Refugee Teachers Program* (Universität Potsdam), *Back to School* (Universität Vechta), *InterTeach* (Universitäten Flensburg und Kiel) und *Lehrkräfte Plus* an mittlerweile fünf Standorten in NRW (Universitäten Bielefeld, Bochum, Köln, Siegen und Duisburg-Essen) (für einen Überblick über die Projekte vgl. Bertelsmann Stiftung et al. 2020).

Die hier vorliegende Handreichung ist im Kontext des Programms *Lehrkräfte Plus* an der Universität Bielefeld entstanden. Mit ihr sollen Erfahrungen beim beruflichen Wiedereinstieg geteilt und Implikationen für die Integration neu zugewandener Lehrkräfte und interkulturelle Öffnung von Schule generiert werden – in der Hoffnung hiermit auch über die Grenzen des Landes Nordrhein-Westfalens einen Beitrag zur Debatte leisten zu können.

3.1 Lehrkräfte Plus

Das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus richtet sich an Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und aus Drittstaaten und wird seit September 2017 an der Universität Bielefeld bzw. seit April 2018 an der Ruhr-Universität Bochum angeboten. Seit 2020 wird das Projekt über das Programm NRW Leuchttürme des DAAD aus Mitteln des Ministeriums für Wissenschaft und Kultur (MKW) NRW gefördert und wurde in diesem Zuge auf insgesamt fünf Standorte ausgeweitet: neben Bielefeld und Bochum wird Lehrkräfte Plus auch in Köln, Siegen und Duisburg-Essen angeboten. Die enge Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) NRW sowie der Landesstelle Schulische Integration (LaSI) setzt sich auch im neuen Projektverbund fort. Die Bertelsmann Stiftung und die Stiftung Mercator, die die beiden Pionierprogramme in den ersten drei Jahren gefördert haben, unterstützen die Programme durch die Beauftragung einer standortübergreifenden Begleitforschung.

In einem einjährigen Vollzeitprogramm werden die Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus auf eine Tätigkeit in Schulen in NRW vorbereitet. Ziel ist die (Re-)Qualifizierung geflüchteter Lehrkräfte und damit verbunden ihre berufliche Integration in schulische Kontexte. Vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft wird zudem der Anspruch verfolgt diese Heterogenität deutlicher in den Kollegien abzubilden und somit insbesondere auch für neu zugewanderte Schüler*innen Rollenvorbilder zu schaffen (Purrmann et al. 2020, S. 29). Das Programm zeichnet sich durch eine enge Zusammenarbeit mit unterschiedlichen inneruniversitären, schulischen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen aus (Bendick et al. 2020). Die inhaltlichen Schwerpunkte von Lehrkräfte Plus liegen in der intensiven Förderung deutscher Sprachkenntnisse (Intensivkurs vorbereitend auf das Niveau C1), der Vermittlung von Kenntnissen u. A. über das Bildungssystem, Grundlagen zum Classroom Management und zur

Unterrichtsplanung sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem Systemwechsel im Rahmen der sog. Pädagogisch-Interkulturellen Qualifizierung (PIQ) (vgl. Purrmann et al. 2020, Schüssler et al. 2020). Im zweiten Halbjahr steht eine durch schulische Mentor*innen unterstützte Praxisphase im Vordergrund, die durch weitere universitäre Seminare im Bereich Berufssprache, Fachdidaktik sowie durch die PIQ und Angebote zur Praktikumsbegleitung flankiert wird (vgl. Schaubild).

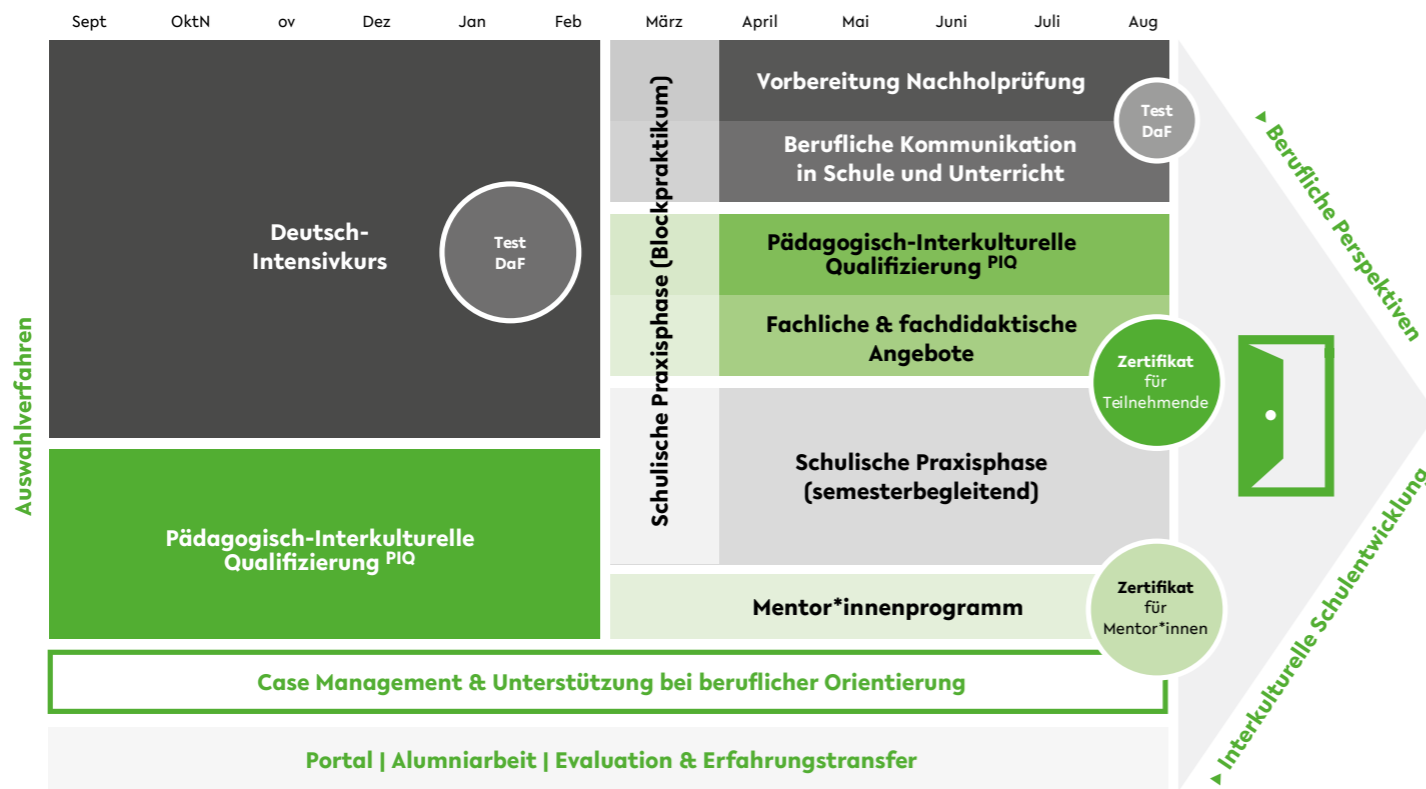
Nach Abschluss des Qualifizierungsprogramms Lehrkräfte Plus ergibt sich für die Mehrheit der Absolvent*innen in Form des Programms Internationale Lehrkräfte fördern (ILF) ein begleiteter und auf ihre Bedürfnisse zugeschnittener Berufseinstieg.

3.2 Internationale Lehrkräfte fördern (ILF)

Das Programm Internationale Lehrkräfte fördern (ILF) wurde 2018 von der Bezirksregierung Arnsberg entwickelt. Inzwischen wird es in ähnlicher Form in allen fünf Regierungsbezirken (Arnsberg, Detmold, Düsseldorf, Köln und Münster) mit eigenen inhaltlichen Schwerpunkten umgesetzt. Durch die regionale Nähe entstand bereits im ersten Jahr des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld eine enge Kooperation mit der Bezirksregierung Detmold, sodass auch die Absolvent*innen des Bielefelder Lehrkräfte Plus Programms vorwiegend das Detmolder ILF-Programm besuchen. Aber auch in Arnsberg und Münster sowie anteilig auch in Düsseldorf und Köln werden Absolvent*innen aus Bielefeld aufgenommen. Als Anschlussprojekt an das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus werden Absolvent*innen beim Schuleinstieg gefördert und unterstützt, langfristig in deutschen Schulen tätig zu werden. Die Lehrkräfte erhalten „einen auf zwei Jahre befristeten Vertrag mit 17 Stunden, von denen 12 Stunden zunächst angeleitet und dann mit stetig wachsendem Anteil selbstständig erteilt werden. Die übrigen fünf Stunden werden für die berufliche Fortbildung angerechnet, das sowohl (fach-)sprachliche Elemente, als auch pädagogische und didaktische Elemente umfasst“ (Purrmann et al. 2020, S. 32). Innerhalb dieser befristeten Anstellung

im öffentlichen Schuldienst des Landes NRW erhalten teilnehmende Lehrkräfte die Möglichkeit schulische Erfahrungen zu sammeln und „ihren Horizont mit Blick auf Lehrer-Rolle, Unterrichtsmethoden sowie diverse Handlungssituationen in schulischem Kontext zu erweitern“ (Bezirksregierung Arnsberg 2020, S. 5).

Als Anschlussprogramm an Lehrkräfte Plus setzt ILF inhaltlich konkret an den Bedürfnissen der Absolvent*innen an. Eine enge Zusammenarbeit zeigt sich bereits in der aktiven Beteiligung der Bezirksregierungen in den Auswahlprozessen der Lehrkräfte Plus Projekte. Zudem finden während des gesamten Lehrkräfte Plus Programms entsprechende Informations- und Beratungsveranstaltungen für Teilnehmende und Mentor*innen (begleitende Lehrkräfte an den Praktikumschulen) statt, um diese detailliert über ILF zu informieren und zugleich die Maßnahmen des Programms anpassen zu können. Den Teilnehmenden dient ILF damit als Brückenprogramm für den beruflichen Wiedereinstieg in die Schulen. Zugleich bietet es den Schulen die Möglichkeit, dringend benötigtes Lehrpersonal zu gewinnen und stärkt auf integrationspolitischer Ebene die gesamtgesellschaftliche Verantwortung von Schule (Purrmann et al. 2020).



Projektkomponenten von Lehrkräfte Plus Bielefeld

4 „Man lernt immer von anderen“ – die Studie: Ausgangs- punkt, Ziele und Umsetzung

“

„Man lernt immer von anderen Lehrkräften. Man lernt immer neue Methoden und neuen Umgang mit Schülern. Neue Erfahrungen. Man kann immer noch lernen. Zum Beispiel haben wir Lehrer aus der Türkei, wir haben Lehrer aus Rumänien. Wir lernen immer voneinander etwas Neues.“

(LK5, Z. 557-560)

Als Grundlage der vorliegenden Handreichung dient eine qualitativ empirische Studie, die sich mit Erfahrungen des beruflichen Wiedereinstiegs neu zugewanderter Lehrkräfte in Deutschland (NRW) befasst und das Ziel verfolgt, Herausforderungen und Chancen für die Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs

internationaler Lehrkräfte zu erkennen. Letztlich sollen Gelingensbedingungen für den beruflichen Wiedereinstieg erarbeitet und Rückschlüsse für die interkulturelle Öffnung von Schule gewonnen werden. Dabei wurde folgenden Fragestellungen nachgegangen:

- Welche Ressourcen bringen die Absolvent*innen mit und wie können diese auch im Hinblick auf eine interkulturelle Schulentwicklung eingesetzt und gefördert werden?
- Welche Voraussetzungen und Maßnahmen der Schulen wirken sich förderlich bzw. hinderlich auf den Berufseinstieg und die Zusammenarbeit aus?
- Welche strukturellen Rahmenbedingungen und formalen Hürden im Schnittfeld von Flucht und Migration, Integration und Bildungswesen beeinflussen den Einstieg und die langfristige Beschäftigung zugewanderter Lehrkräfte an deutschen Schulen?

Im Fokus dieser Untersuchung steht die Befragung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund, die nach Abschluss des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld durch das Anschlussprogramms ILF im Schuleinstieg an deutschen Schulen unterstützend begleitet werden. Des Weiteren wurden Gespräche mit Schulleitungen und Mentor*innen geführt, welche mit den neuen Lehrkräften

zusammenarbeiten, ihren Wiedereinstieg begleiten und damit großen Einfluss auf die Integration der neuen Lehrkräfte in den Schulen haben. In vier weiteren Gesprächen mit Expert*innen aus zwei Bezirksregierungen und dem ILF-Programm wurden Rahmenbedingungen und die Erfahrungen seitens der Auszubildenden thematisiert.

AUSWAHL DER GESPRÄCHSPARTNER*INNEN

Im Rahmen der Studie wurden zwischen Juni und Oktober 2020 insgesamt 23 Interviews geführt. Neben vier Expert*innengesprächen handelt es sich um Interviews mit acht Absolvent*innen von Lehrkräfte Plus Bielefeld, sieben der sie begleitenden Mentor*innen sowie vier Schulleitungen. Zum Zeitpunkt der Gespräche waren zwei der internationalen Lehrkräfte seit zwei Jahren, die weiteren seit ca. einem Jahr an den jeweiligen Schulen tätig.

Die Auswahl der Gesprächspartner*innen wurde auf Grundlage harter und weicher Kriterien in Bezug auf die internationalen Lehrkräfte und ihre Schulen getroffen. Durch die Stichprobenziehung sollte ein größtmöglicher Querschnitt basierend auf einer intersektionalen Kategorienbildung im Zusammenspiel von statischen Daten und Informationen aus Hintergrundgesprächen mit Lehrenden der Programme Lehrkräfte Plus und ILF erlangt werden. Mit dieser Auswahlmethode wurde der Anspruch verfolgt, eine „möglichst heterogene, in den relevanten Merkmalen maximal kontrastierte und somit informative Gruppe von Personen für die Untersuchung zu gewinnen“ (Petrucci und Wirtz 2007) und damit die Wahrscheinlichkeit zu minimieren, für die Untersuchung relevante Informationen nicht erheben zu können (ebd). Als Differenzkategorien dienten unter anderem Schulform, Fachbereich, Deutschsprachkenntnisse und Berufserfahrung als Lehrkraft außerhalb Deutschlands. Zudem wurde bei der Auswahl darauf Wert gelegt, Personen aus unterschiedlichen Herkunftsländern und damit Erfahrungen verschiedener Bildungssysteme einzubeziehen und Unterschiede in Alter und Geschlecht zu berücksichtigen.

Unter den teilnehmenden internationalen Lehrkräften waren drei Frauen und fünf Männer im Alter von 33 bis 49 Jahren. Das häufigste Herkunftsland war Syrien, drei Teilnehmende kamen aus anderen außereuropäischen Ländern. Die Lehrkräfte verfügten zum Zeitpunkt der Interviews über zwei bis neun Jahre Berufserfahrung, in einem Fall auch 23 Jahre. Als Lehrkräfte an vorwiegend Realschulen und Sekundarschulen unterrichteten sie Naturwissenschaften oder Fremdsprachen.

Die Auswahl allein anhand harter Kriterien bleibt dennoch in gewissem Maße problematisch, als dass nicht ausreichend bekannt ist, welche dieser Faktoren überhaupt einen Einfluss auf die Gelingensbedingungen des beruflichen Wiedereinstiegs haben können. Noch schwerwiegender ist, dass das Zusammenwirken von Schule, internationalen Lehrkräften, Kolleg*innen, Schülerschaft und Eltern sowie individuelle Einflussfaktoren bei der Wahl unberücksichtigt bleiben. Viele äußere Faktoren, interpersonelle Differenzen und Kriterien wie z. B. Zufriedenheit, Engagement, Belastungserleben und Qualität der Begleitung, können nicht kategorisiert und zur Auswahl herangezogen werden. Ergänzend zu diesen Faktoren fanden daher Auswahlgespräche mit Einschätzungen von Programmbeteiligten aus den beiden Qualifizierungsprogrammen statt, welche weitere Einblicke zum individuellen Umfeld und der Zusammenarbeit mit den jeweiligen Mentor*innen und Kolleg*innen an den Schulen geben konnten.

Die Auswahl der Mentor*innen und Schulleitungen richtete sich nach der Teilnahme der internationalen Lehrkräfte. Mit dem Begriff Mentor*innen werden hier jene Lehrkräfte bezeichnet, die in enger Zusammenarbeit mit den neuen Kolleg*innen stehen und sie in der Einstiegsphase an den Schulen in besonderem Maße begleiten. Sie sind zentral dafür, wie die internationalen Kolleg*innen an der Schule wahrgenommen werden. Sie nehmen eine Schlüsselposition ein, da sie idealerweise in vielerlei Richtungen vermitteln und dabei unterstützen können, Barrieren und Verständnisschwierigkeiten abzubauen: zum Kollegium, zu den Schüler*innen und Eltern sowie zu den anderen schulischen Akteur*innen. Auch Schulleitungen haben in ihrer leitenden Funktion einen wichtigen Einfluss auf das schulische Klima, die Haltung gegenüber Herausforderungen und Neuem, den Umgang des Personals miteinander und somit auch für ein Gelingen oder Misslingen von Integration, weshalb auch diese Perspektive Einzug in die Studie erhalten hat.

METHODISCHE GRUNDLAGEN

Der Studie liegt ein qualitativ empirisches Forschungsdesign zugrunde, welches darauf abzielt, soziale Lebenswelten zu rekonstruieren und zu verstehen, welche Bedeutung Individuen oder Gruppen bestimmten Situationen, Ereignissen oder Orten zuschreiben (Mattissek et al. 2013, S. 130). Selbsterlebte (Schlüssel-)Ereignisse und Situationen stehen im Mittelpunkt des narrativen Interviews, mit dem Ziel, Sichtweisen und Handlungen von Personen aus dem jeweiligen sozialen Zusammenhang heraus zu verstehen (Atteslander 2000, S. 155). Die Erzählaufforderungen bezogen sich auf die bisherige Berufserfahrung seit dem Beginn dem beruflichen Wiedereinstieg in der Schule bis zum Tag des Interviews und waren damit weitgehend chronologisch strukturiert (Mattissek et al. 2013, S. 178). Die Interviewpersonen werden dadurch in die Lage versetzt, Erzählungen möglichst schlüssig bis zum Ende zu erzählen und Entwicklungen aufzuzeigen. Anzumerken ist jedoch, dass die Situationen und Handlungen durch die Erzähler in der Retrospektive gedeutet und gewertet werden (ebd. S. 179).

Mit allen Teilnehmenden wurden offene leitfadengestützte Einzelinterviews mit Impulsen für narrative Sequenzen geführt, um aus dem Gespräch heraus individuelle Schwerpunktthemen zu identifizieren und induktiv Erkenntnisse zu gewinnen.

Durch die Einbeziehung sowohl der Mentor*innen als auch der Schulleitungen werden Selbsteinschätzungen der zugewanderten Lehrkräfte um die Perspektiven ihrer Kolleg*innen und Vorgesetzten erweitert und individuell erfahrene Situationen und Handlungen aus verschiedenen Sichtweisen und mit unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben wiedergegeben (vgl. Atteslander 2000).

Die Auswertung der Gespräche wurde in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) durchgeführt. Es erfolgte eine induktive als auch deduktive Kategorienbildung zur Analyse der Gesprächsinhalte. Auf Basis des Interviewmaterials wurden übergreifende Kategorien wie beispielsweise „Aufgaben und Durchführung“, „Sprache“, „Integration und Unterstützung in der Schule“ definiert und für die Analyse in weitere Unterkategorien gegliedert (vgl. Atteslander 2000). Durch die Kategorienbildung wird eine inhaltliche Differenzierung möglich, zugleich kann nach beteiligten Akteur*innen und zwischen positiven und negativen Erfahrungen unterschieden werden. Die Operationalisierung der Hauptkategorien wird nachfolgend am Beispiel des Themenblocks/ Gegenstands „Aufgaben und Durchführung“ veranschaulicht:

HAUPTKATEGORIE	Unter-kategorie I		Unter-kategorie II		Anker-beispiele	
AUFGABEN UND DURCHFÜHRUNG	Allgemeine Darstellung				<i>Es gibt auch welche, die kommen richtig gut klar, und die sind auch gewollt und die haben schon ganz viel Verantwortung. Aber manche eben hätten viel lieber noch mehr Verantwortung und würden gerne alles alleine machen. (Exp1, Z.146-147)</i>	
	Unterrichtsführung				<i>Wir unterrichten die Zehner zusammen, wir machen Teamteaching, wir machen diese DELF Prüfung A1, A2, B1 [] Aber wir arbeiten da sehr gerne zusammen und deswegen machen jetzt Teamteaching. (LK1, Z.345-347)</i>	
	Fachexpertise				<i>Ansonsten, was das Fachliche anbetrifft, denke ich, ist mir LK5 auf jeden Fall mathematisch auch überlegen, würde ich schon bald sagen. (Ment5, Z.47-48)</i>	
	Didaktik, Lehr-Lern-Methoden und Materialien	Herausforderungen				<i>Und vor allem die Sprache, also vor drei Jahren war ich würde auch sagen, meine Sprache nicht so gut wie jetzt. Die Begriffe vor drei Jahren waren nicht da damals, als ich in der Schule war. Also war schwierig, war eine riesige Herausforderung. (LK2, Z.54-57)</i>
		Freude an/ gelungene Anwendung				<i>Ich durfte von Anfang an alle Bücher von der Schule haben und konnte viel vorbereiten. Also fachlich, damit habe ich kein Problem. (LK2, Z.440-441)</i>
		Material-entwicklung				<i>Besonders positiv, finde ich, hat LK5 sich hervorgetan, wenn es darum geht, Arbeitsblätter zu gestalten und die Schülerinnen und Schüler mit Alltagswissen/ Und das hat sich jetzt im letzten Halbjahr eigentlich dramatisch verbessert, muss man sagen, dass sie versucht hat, sie mit in ihre Welt zu nehmen. (Ment5, Z.112-115)</i>
	Elternarbeit				<i>Andererseits ist er für uns auch eine große Bereicherung, er ist hier Vorort, er kennt viele arabische Familien. Und er unterstützt uns auch in Konfliktsituationen mit diesen Familien, weil er da ja auch die Sprache spricht. Aber das hat sich erst im Nachgang als großer Vorteil herausgestellt. (SL5, Z.36-39)</i>	
	Arbeit mit neu zugewanderten SuS				<i>Und ich auch helfe bei DaZ. Wir haben – das ist neu an unserer Schule – zwei Förderklassen DaZ-Schüler. Und ich helfe auch. Dort bin ich sehr beschäftigt. Ich helfe bei Deutsch, weil ich habe jetzt eine Weiterbildung, Basis und Vertiefung DaZ, letztes Jahr gemacht. (LK1, Z.157-160)</i>	

Für die Darstellung erfolgreicher Strategien der Zusammenarbeit zwischen zugewanderten Lehrkräften und Mentor*innen wurden als Ergebnis der Kategorisierung vier Themenblöcke ausgewählt, an denen sich die Gliederung der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 dieser Handreichung orientiert. Das Kapitel *Unterrichtsmethoden und -material* (6.1) fasst Möglichkeiten der Begleitung im Unterricht und gemeinsamen Durchführung zusammen. Es bezieht sich zudem auf die Erstellung und den Umgang mit Unterrichtsmaterialien. Unter dem Schwerpunkt *Interkulturalität und Sprache* (6.2) werden potenzielle interkulturelle Tätigkeiten zugewandeter Lehrkräfte dargestellt und Möglichkeiten sowie Herausforderungen bei der Unterstützung angeschnitten. Die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte wird einerseits als Ressource, Schwierigkeiten mit der deutschen Unterrichtssprache zugleich als Herausforderung betrachtet. Die kulturelle Nähe zu zugewanderten

Schüler*innen ist auch Gegenstand des Kapitels *Repräsentation und Vorbildfunktion* (6.3), in dem Vorteile für die schulische Integrationspraxis dargelegt werden, die durch zugewanderte Lehrkräfte gestärkt werden können. Das vierte Schwerpunktthema *Zusammenarbeit und neue Perspektiven im Kollegium* (6.4) bezieht sich auf die kollegiale Zusammenarbeit an der Schule. Dabei geht es auch um Fragen einer stärkenorientierten Unterstützung neuer zugewanderter Kolleg*innen sowie um Potenziale und Vorteile, die sich für Kollegien und die ganze Schule im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Schule ergeben können.

Im folgenden Kapitel werden zunächst einführend einige Erwartungen und Erfahrungen der internationalen Lehrkräfte und ihrer Kolleg*innen beim beruflichen Wiedereinstieg in der Schule dargestellt.

Beispiel der Operationalisierung am zentralen Gegenstand „Aufgabenfelder und praktische Durchführung in der Schule“



5 In der Schule: Erfahrungen beim beruflichen Wiedereinstieg

„Kann die bei Ihnen mitgehen?“
„Eh ja, kann sie“.

So, und damit sind wir dann quasi gestartet. Dann gab es ein kurzes Briefing in Bielefeld, was mir aber nicht allzu viel gebracht hat. Und im Prinzip stand LK5 dann schon da und wir mussten uns erstmal beschnuppern und gucken, wie wir das überhaupt hinkriegen. Weil ich überhaupt nicht wusste, was für ein Sachstand ist das? Wie ist ihr sprachliches Niveau? Welche Schule hat sie vorher unterrichtet? Das muss man erst im Laufe der Zeit herausfinden.“

(Ment5, Z. 477-485)

Für neu zugewanderte Lehrkräfte ist es in Deutschland trotz ihrer Ausbildung und einem weitreichenden Lehrkräftemangel nicht einfach, in ihrem Beruf an Schulen tätig zu werden. Durch freiwilliges Engagement ist es zum Teil möglich, an Schulen zu arbeiten, interkulturelle und sprachliche Mittlungsaufgaben zu übernehmen oder in der Betreuung einzelner Schüler*innengruppen eingesetzt zu werden. Teilweise gelingt auch ein beruflicher Wiedereinstieg auf Vertretungsstellen, im Herkunftssprachlichen Unterricht oder durch das Absolvieren von Ausgleichsmaßnahmen (vgl. George 2021; Schüssler et al. i.E.). Die hohe Nachfrage auf die universitären Qualifizierungsprogramme wie Lehrkräfte Plus oder Refugee Teachers Program zeigen aber, dass ein gelungener Berufseinstieg ohne Unterstützung und Begleitung und auf eigene Initiative eher die Ausnahme als die Regel darstellt (ebd.; Bertelsmann Stiftung et al. 2020).

Die beteiligten zugewanderten Lehrkräfte dieser Studie haben nach dem erfolgreichen Abschluss des Qualifizierungsprogramms Lehrkräfte Plus Bielefeld die Möglichkeit durch das Anschlussprogramm ILF in ihrem Wiedereinstieg in die Schulen begleitet zu werden. Die Auswahl der Schulen erfolgt über die Bezirksregierungen in Kommunikation mit der Universität, Praktikumsschulen und weiteren Schulen, die Interesse an der Aufnahme einer internationalen Lehrkraft haben. Das Interesse an den Qualifizierungsprogrammen und den teilnehmenden Lehrkräften der beteiligten Schulen ist dabei sehr unterschiedlich. Damit variieren auch

die Kenntnisse und Erwartungen über die Einsatzmöglichkeiten, praktischen Erfahrungen und Kompetenzen der zugewanderten Lehrkräfte von Schule zu Schule.

„Es ist sehr unterschiedlich, sehr variantenreich eigentlich, wie die Schulen damit umgehen, was die von den Lehrkräften wissen und wie da die Bedürfnisse sind. Warum habe ich so jemanden an der Schule? Das ist auch von bis; wie gesagt, ich brauche jemanden, der muss unbedingt Mathe unterrichten, oder ich möchte jemanden haben, der genau diese Facetten mitbringt, der die anderen Sprachen spricht, der mit einer anderen Kultur kommt. Das merkt man schon, dass ist, wenn man mit den Schulen spricht, sehr, sehr breit gestreut.“ (Exp1, Z. 562-567)

Auch die Erwartungen der neuen Lehrkräfte sind verschieden und können nicht immer erfüllt werden. Die Gespräche mit allen Beteiligten lassen aber darauf schließen, dass selbst bei einer reflektierten Auseinandersetzung mit der Situation und einem engen Austausch zwischen Schulen, Beteiligten der Programme und den internationalen Lehrkräften, der berufliche Wiedereinstieg alle Seiten vor neue Herausforderungen stellt.

Bereits zu Beginn des ILF-Programms stellt sich die grundlegende Frage der eigenen Rolle in der Zusammenarbeit zwischen internationalen Lehrkräften, Mentor*innen und Kolleg*innen, die Verteilung von Aufgaben und Verantwortlichkeiten. Dass die neuen Lehrkräfte nicht von Beginn an selbstständig unterrichten können, trifft die Erwartungen der meisten Beteiligten. Wie schnell sich allerdings eine Entwicklung in diese Richtung vollziehen wird, wie eng die Zusammenarbeit, in welchem Umfang und auf welche Dauer die Unterstützung stattfinden muss, ist zu Beginn nicht einzuschätzen und individuell sehr unterschiedlich. Eine Mentorin⁴ beschreibt ihre anfänglichen Erwartungen wie folgt:

„Also eigentlich bin ich davon ausgegangen, dass es im Prinzip eine Weiterbildung auf Augenhöhe ist, schließlich ist sie eigentlich auch als Lehrkraft hierhergekommen. Sie hatte in ihrem Beruf im Prinzip schon gearbeitet. Ich wusste von der Lehrkraft nicht allzu viel vorher, außer dass es eine Sprachbarriere geben wird und von daher dachte ich, die Fachexpertise ist auf jeden Fall schon da.“ (Ment5, Z.31-36)

Die fehlende Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften, die nicht im deutschen Schulsystem für diese Tätigkeit qualifiziert worden sind und die sehr unterschiedliche Qualifikationsniveaus aufweisen, und die daraus resultierende Unsicherheit ist eine grundlegende Herausforderung in der Begleitung der neuen Kolleg*innen. Zudem stellt sich die Frage, inwiefern

Mentor*innen über die Begleitung hinaus ausbildende Funktionen übernehmen, in dem sie beraten und begleiten, korrigieren und bewerten, während ihnen dazu zugleich nur begrenzt (zeitliche) Kapazitäten zur Verfügung stehen. Für die zugewanderten Lehrkräfte sind darüber hinaus noch weit mehr Herausforderungen mit dem beruflichen Wiedereinstieg verbunden. Trotz einer intensiven Vorbereitung im Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus ist die Schulpraxis in Deutschland erst einmal neu und ggf. fremd. Sie verfügen bereits über Berufserfahrung als Lehrkräfte meist in ihrem Herkunftsland, häufig liegen allerdings Unterschiede zwischen den Schulsystemen, pädagogischen und methodischen Ansätzen des Unterrichts und den grundsätzlichen Abläufen des Schulalltags vor. Bis zum Einstieg in das ILF-Programm verfügen die Absolvent*innen von Lehrkräfte Plus über sehr wenig praktische Erfahrung mit dem deutschen Schulsystem und können selten auf temporäre Lehrtätigkeiten an deutschen Schulen zurückgreifen, abgesehen von der Praxisphase im Qualifizierungsprogramm. Im Programm Lehrkräfte Plus liegt ein großer Schwerpunkt auf der Sprachförderung der Lehrkräfte, zudem findet eine intensive Auseinandersetzung und Erarbeitung von anwendungsorientiertem Wissen über Schule und Unterricht in Deutschland statt. Dennoch, so erklärt eine der teilnehmenden Lehrkräfte, sei in der anschließenden Praxis alles neu und ganz anders (LK5).

„Und ja, auch dieses ‚was ist eigentlich meine Rolle?‘. Die sind ja nicht Praktikanten, das sind keine Studierenden, das sind keine Lehramtsanwärter. Dass sie sich dieser Rolle bewusst werden, dass sie Lernende sind. ‚Wie gehe ich damit um?‘ Bei ihnen selber kommt ja auch so was wie ‚ich bin ja eigentlich schon Lehrer‘ und ‚ich bin Lernender und muss das einfordern und ich werde aber auch manchmal so behandelt, als könnte ich nicht so viel‘. Das sind immer wieder die Fragen bei vielen.“

(Exp1, Z. 141-146)

Durch ihre Berufserfahrungen bringen internationale Lehrkräfte spezifische eigene Vorstellungen von Schule und Unterricht und damit gewisse Anforderungen an die Art der Tätigkeit und Gewohnheiten der Praxis mit, welche in der neuen Situation in Frage gestellt werden. Vorstellungen dieser schulischen Normalität sind oft implizit und offenbaren sich erst in widersprüchlichen Praxiserfahrungen (Schüssler und Purrmann 2021). Darüber hinaus können auch die neue deutsche Sprache und persönliche bzw. familiäre Umstände (Asylstatus, Familienangehörige in Krisengebieten), vor allem bei Lehrkräften mit Fluchthintergrund, den Berufseinstieg in die Schulen erschweren (LK1, LK6).

Demgegenüber steht ein großes Potenzial zugewandelter Lehrkräfte, insbesondere im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung von Schule, aber auch mit Blick auf ihre fachliche Expertise und persönlichen Kompetenzen. Möglichkeiten, besondere Potenziale zur Geltung zu bringen sowie einige Beispiele erfolgreicher Strategien im Umgang mit Herausforderungen werden im nachfolgenden Kapitel dargestellt.

⁴ Um die Anonymität der Interviewten zu gewähren, werden keine Klarnamen der Lehrkräfte und Mentor*innen verwendet und genderspezifische Bezeichnungen und Pronomen zum Teil verändert.

6 Potenziale fördern: Strategien der Zusammenarbeit und Unterstützung

Das Potenzial der Weiterbildung und Qualifizierung zugewanderter Lehrkräfte reicht weit über die Idee hinaus, dem Lehrkräftemangel an Schulen entgegenzuwirken. Als ausgebildete Lehrkräfte verfügen sie über Fachwissen und Berufserfahrung. Durch ihren eigenen Zuwanderungshintergrund können sie durch Sprachkenntnisse und kulturelles Wissen interkulturell vermittelnde Aufgaben in der Schule übernehmen. Häufig teilen sie Migrations- und Integrationserfahrungen zugewanderter Schüler*innen und Eltern, schaffen Nähe und Vertrauen für die Zusammenarbeit. Internationale Lehrkräfte können als Identifikationspersonen und Vorbilder von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte fungieren sowie deren Akzeptanz und Zugehörigkeit unter den Schüler*innen fördern. Durch ihre Ausbildung als Lehrkräfte haben sie gleichzeitig ein

besonderes Potenzial sich schneller als andere Zugewanderte im Bildungssystem zurechtzufinden, dieses Wissen weiterzugeben und andere zugewanderte Menschen in diesem Prozess zu unterstützen (Schüssler et al. 2020; Wojciechowicz und Vock 2019; Massumi 2014).

Die Präsenz von zugewanderten Lehrkräften im Kollegium kann ein diversitätsorientiertes Bewusstsein unter Schüler*innen und Lehrkräften stärken und zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit eingespielten Routinen und Gewohnheiten anregen. Auch die inhaltliche Beschäftigung mit Themen wie Migration und herkunftsspezifischer Diversität kann die Offenheit von Lehrkräften gegenüber interkultureller Bildungsansätze sowie ein Bewusstsein für die entsprechenden Kompetenzen fördern.

POTENZIALE INTERNATIONALER LEHRKRÄFTE – DARUM LOHNT SICH DIE UNTERSTÜTZUNG:

- Fachwissen der Lehrkräfte aus Studium/ Ausbildung
- Berufserfahrung
- herkunftskulturelles Wissen
- Nähe und Vertrauen zu zugewanderten Schüler*innen durch
 - ▶ eigene Migrations-/ Fluchterfahrungen
 - ▶ Integrationserfahrungen/ Ankommen in einer neuen Gesellschaft
- Identifikation und Vorbildfunktion
- Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität
- (kritische) Reflexion von Lehrmethoden, Gewohnheiten, Normalitätsvorstellungen
- Möglichkeiten des Systemvergleichs: als Lehrkräfte und als Eltern
- Förderung von Diversitätsbewusstsein und diversitätsorientiertem Denken an der Schule
- Förderung der Auseinandersetzung mit Migrations- und Fluchterfahrungen von Schüler*innen
- Herausforderung und Förderung interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften und Schüler*innen
- Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz
- hohe Motivation und Ehrgeiz, Engagement

Um diese Potenziale wirksam zu machen, müssen sie gefördert werden. In manchen Fällen reicht es aus, Handlungsspielräume zu geben und Rahmenbedingungen für die Umsetzung zu schaffen. In anderen Fällen bedarf es der aktiven Unterstützung und Motivation durch Mentor*innen und weitere Kolleg*innen.

Ob und in welchem Umfang zugewanderte Lehrkräfte ihre biografischen und kulturellen Erfahrungen und Kompetenzen in ihre Rolle als Lehrkraft einbringen möchten, ist individuell sehr unterschiedlich und sollte ihnen selbst überlassen bleiben.

6.1 Unterrichtsmethoden und -material

In der Zusammenarbeit zwischen Mentor*in und neuer Lehrkraft werden im Unterricht häufig Unterschiede deutlich, die vor allem auf verschiedene Lehrer*innenausbildungen und Arbeitserfahrungen in anderen Schulsystemen zurückzuführen sind (Schüssler und Purrmann 2021). Diese Unterschiede sind zumeist zwar herausfordernd, sollten aber nicht unbedingt problematisiert werden, da sie für Mentor*innen und Kolleg*innen auch Möglichkeiten der (Selbst-)Reflexion bieten (s. 6.4). Sie können einerseits das Fachwissen oder die Auslegung spezifischer Inhalte betreffen. Etwas bedeutsamer erscheint es allerdings, wenn es sich dabei um unterschiedliche didaktische Vorgehensweisen, pädagogische Ansätze oder einen anderen Umgang mit bzw. Einsatz von Methoden handelt.

Ein schüler*innenzentrierter Unterricht ist beispielsweise für einige der zugewanderten Lehrkräfte neu und stellt sie im Hinblick auf das didaktische Arrangement und den Einsatz von Methoden, bei denen Schüler*innen

selbstständig und kooperativ Inhalte erarbeiten und lernen, vor neue Herausforderungen:

„Ich war damals überrascht wegen der Methoden und Materialien – ganz anders! Wir hatten in unserem Land nur den Frontalunterricht. Einfach, der Lehrer steht vorne und schreibt an die Tafel und die Schüler hatten ein paar Fragen. Sie schreiben, was der Lehrer schreibt und das war’s. Aber es ist anders. Ganz ehrlich.“ (LK5, Z. 369-372).

Methodenkenntnisse - auf theoretischer Basis zum Teil vorhanden - werden nun teilweise erstmals in der Praxis erprobt und können durch die Zusammenarbeit mit und die Erfahrungen der Mentor*innen und Kolleg*innen gestärkt werden. Die gemeinsame Planung und Besprechung von Unterrichtsentwürfen mit Mentor*innen ist damit nicht ausschließlich förderlich, um eine vielfältige Unterrichtsgestaltung der zugewanderten Lehrkräfte zu erreichen, sondern kann auch dazu anregen, als Mentor*in, die Anwendung, Ziele und Veränderungsmöglichkeiten von Methoden und Materialien zu reflektieren (vgl. 6.4).

LERNEN AUS BEOBACHTUNG

Als grundlegendes Prinzip, um neue Methoden kennen zu lernen, ihren didaktischen Einsatz, Auswahl und Anwendung im spezifischen Kontext wahrzunehmen und zu reflektieren, steht für die zugewanderten Lehrkräfte die Beobachtung des Unterrichts von Mentor*innen und Kolleg*innen im Vordergrund: *„Methodenwahl? Ich lerne das selber, wenn ich ihren Unterricht beobachte. [...] Ich hab das von meiner Mentorin gelernt. Sie benutzt diese Methoden und ich mache das nach.“ (LK5, Z. 254-257).* Dabei kann es auch hilfreich sein, den Unterricht verschiedener Kolleg*innen zu besuchen. Einigen Lehrkräften fällt es dadurch leichter, ihre individuelle Rolle als Lehrkraft zu finden.

Auch das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen im Vergleich bisheriger und neuer Schulerfahrungen wird dabei von den zugewanderten Lehrkräften überwiegend als verschieden dargestellt: die Nähe,

Zusammenarbeit und die Möglichkeit eines differenzierten Umgangs mit unterschiedlichen Bedarfen der Schüler*innen wird geschätzt, während andererseits fehlender Respekt der Schüler*innen gegenüber Lehrkräften hinterfragt bzw. beklagt wird. Der Umgang mit Ungehorsam, Widerspruch und Kritik seitens der Schüler*innen wird als entweder problematisch oder positiv und konstruktiv empfunden – vor allem ist er meist anders, für viele neu und fremd und daher herausfordernd, weil andere Vorstellungen eines „normalen“ Verhaltens und Umgangs vorherrschen. Lernmethoden, Arbeitsanweisungen und Regeln können durch die Beobachtung von Unterricht und Zusammenarbeit mit Kolleg*innen übernommen und neu ausgehandelt werden. Zugewanderte Lehrkräfte, Mentor*innen und Schulleitungen befürworten hierbei den Austausch mit verschiedenen Kolleg*innen.

STRATEGIEN DER BEGLEITUNG

Eine enge Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und zugewanderten Lehrkräften mit dem gleichen Unterrichtsfach erscheint in den meisten Fällen als besonders zielführend. Dadurch kann ein Lernprozess mit anfänglichen Hospitationen, über gemeinsame Unterrichtseinheiten bis hin zum selbstständig umgesetzten Unterricht der zugewanderten Lehrkräfte gefördert werden. Als Ansprechpersonen sind Mentor*innen dadurch sowohl für fachliche Fragen als auch weitere Unterstützung im Schulalltag zuständig. Auch eine Teilung der begleitenden Aufgaben auf mehrere Kolleg*innen ist möglich und erweist sich als förderlich im Hinblick auf die Integration ins Kollegium sowie die größere Vielfalt von Unterrichtsmethoden und Classroom Management. Eine der interviewten Lehrkräfte wird beispielsweise durch eine fachfremde Mentorin begleitet und gleichzeitig fachlich durch Hospitationen und Teamteaching mit anderen Kolleg*innen unterstützt. Enge Absprachen und Diskussionen zu Unterrichtsentwürfen und Methodenvorschlägen erfolgen gemeinsam mit der fachfremden Mentorin, da sie sich auch auf persönlicher Ebene gut verstehen:

„Selber hat die Lehrkraft in meinem Beisein nicht unterrichtet, weil sie eben [eine Fremdsprache] macht und ich nicht, aber sie kam häufiger mal und hat mich bestimmte Dinge gefragt. Wenn sie einen Entwurf geschrieben hat, oder dass ich den mal Korrektur gelesen habe. Oder dass sie mich mal bei bestimmten Methoden gefragt hat, ob sie das so machen könnte. Also das war eher so allgemein und nicht fachbezogen, da hatte sie andere Kollegen, die sie dort unterstützt haben.“ (Ment1, Z. 49-53).

In einem weiteren Beispiel der vorliegenden Studie wird die Begleitung der zugewanderten Lehrkraft ausschließlich von Kolleg*innen mit anderen aber verwandten Fächern durchgeführt, da die zugewanderte Lehrkraft an ihrer Schule die einzige für den Unterricht ihrer Fremdsprache ist. Die intensive Zusammenarbeit erfolgt mit anderen Sprachlehrkräften; Beobachtungen

aus Unterrichtsbesuchen und mögliche Methoden werden gemeinsam oder in Absprache in die jeweils andere Sprache übertragen und angepasst (LK7). Der Einstieg in den selbstständigen Unterricht ist in diesem Fall besonders schwierig, da ein prozessorientiertes Lernen, angefangen bei der Beobachtung von Unterrichtseinheiten über gemeinsames Unterrichten und die Übernahme einzelner Aufgaben bis hin zur selbstständigen Durchführung, schwer umsetzbar ist. Durch viele Unterrichtsbesuche von Mentor und Schulleitung sowie enge gegenseitige Absprachen und Planungen konnte es in diesem Fall dennoch ermöglicht werden, dass auch diese Lehrkraft ohne zusätzliche Begleitung und als einzige in ihrem Fachbereich unterrichten kann.

Das notwendige Maß an Unterstützung für die Lehrkräfte, in fachlicher Hinsicht oder durch Motivation und Empowerment, ist individuell unterschiedlich und wird erst in der Zusammenarbeit deutlich (vgl. auch 6.4).

MATERIALENTWICKLUNG UND INTERKULTURELLE INHALTE



Die Erstellung eigenen Arbeitsmaterials und der individuelle Umgang mit unterschiedlichen Schüler*innen werden von einigen zugewanderten Lehrkräften als „Freiheit zu unterrichten“ wahrgenommen. Grundsätzlich werden Kreativität und die Selbstständigkeit

der Schüler*innen geschätzt. Zugleich bedarf es eines erhöhten Arbeitsaufwands in Vor- und Nachbereitung des Unterrichts sowie Motivation und Eigeninitiative:

„Wir hatten das nicht in unserem Heimatland, auch das ist neu. Allgemein ist es ähnlich, aber die Arbeitsblätter hier in Deutschland – die Lehrer müssen viel zuhause machen. In unserem Heimatland sollte man das alles mit dem Buch begrenzen. Das Buch ist überall, in allen Städten und allen Schulen in unserem Heimatland ist es gleich. Das gleiche Buch überall im Land. Verstehen Sie? Das ist hier anders. Jede Schule hat ein Buch. Ein Buch und einen anderen Lehrplan, einen besonderen Lehrplan.“ (LK5, Z. 170-177).

Die Freiheit in Wahl und Einsatz der Unterrichtsmaterialien und die Möglichkeiten zur Erstellung eigenen Materials wird grundsätzlich von den interviewten Lehrkräften geschätzt. Es ist für die meisten neu, zugleich berichten sie, dass sie sich gerne darauf einlassen und das kooperative Lernen und die Selbstständigkeit der Schüler*innen im Gegensatz zum häufig erlebten Frontalunterricht bevorzugen.

„Aber hier so, die Schüler hier haben mehr selber zu tun. Das finde ich natürlich besser und gut so. Hier werden auch viele Unterrichtsmethoden benutzt: Partnerarbeit, kooperatives Lernen und ja unterschiedliche Methoden, je nach dem Thema des Unterrichts.“ (LK4, Z. 66-69)

Mit der Konzeption eigenen Unterrichtsmaterials durch zugewanderte Lehrkräfte können neue Sichtweisen und Inhalte an die Schüler*innen vermittelt werden. So wurde bei einer Lehrkraft beispielsweise positiv hervorgehoben, dass den Schüler*innen durch den Einbezug von Kultur und Alltagsgeschehen im Herkunftsland der

Lehrkraft kulturelle Inhalte im Mathematikunterricht nahegebracht wurden.

Die Lehrkraft versucht die Schüler*innen „mit in ihre Welt zu nehmen“ und die Arbeitsblätter „mit Leben zu füllen“ (Ment5, Z.115f). Ein weiterer Mentor ist besonders begeistert von den Erfahrungen und Berichten der Sprachlehrkraft an ihrer Schule:

„Man nimmt ihr das ab, weil sie die Sprache lebt. Und sie muss das gar nicht vermitteln als Unterrichtsgegenstand, sondern erzählt von sich selbst. Von ihrer Lebenswirklichkeit, die sie ja auch hat und das finden die Schüler ganz toll. Das begeistert die auch und das nimmt die mit. Deshalb find ich das unglaublich bereichernd.“ (Ment7, Z. 354-358).

Auch andere Lehrkräfte berichten, dass sie Freude daran haben, den Schüler*innen aus ihrem Herkunftsland zu berichten und dem offen gegenüberstehen. Durch den Einbezug dieser Kenntnisse und Erfahrungen in Unterricht und Materialien kann auf inhaltlicher Ebene interkulturelle Schulentwicklung angestoßen und gefördert werden.

Die Einarbeitung in neue Formen des Unterrichts und das Sammeln von Erfahrungen an der neuen Schule erfordert viel Zeit und wird zusätzlich durch die deutschen Sprachkenntnisse der Lehrkräfte erschwert bzw. limitiert. Eine zugewanderte Lehrkraft beschreibt diese Herausforderungen der Einarbeitung und wie sie damit umgeht:

„Ich würde sagen, weil wir neu sind, wir alle, fehlt uns noch viel Material. Es ist nicht gut, ich würde sagen, es ist eine Herausforderung. Das ist ein Druck. Manchmal ist nervig. Also ich muss viel arbeiten [] so viel vorbereiten zur Zeit und auch viel Erfahrung sammeln, wie kann ich die Methode, die ich im Seminar lerne und damals bei Lehrkräfte Plus, in meiner Klasse dann durchführen. Wir alle wollen dann am Ende guten Unterricht haben. Also das ist es zur Zeit. Ich brauche noch Erfahrung, sag ich einfach, [es] muss viel unterrichtet werden, viele Methoden eingesetzt werden in meinem Unterricht.“ (LK2, Z. 158-164).

In der Zusammenarbeit von Mentor*in und zugewanderte Lehrkraft erscheint es daher hilfreich, sich darüber zu verständigen, ob ein mündlicher oder schriftlicher Austausch und die Ausformulierung von Unterrichtsplänen zielführender sein kann und den neuen Lehrkräften damit gegebenenfalls ein zusätzlicher Druck genommen werden kann. Durch die zusätzliche Herausforderung der deutschen Sprache könnte es bei Lehrkräften von Fremdsprachen beispielsweise eine Option sein, bereits die Unterrichtsplanung in der Sprache durchzuführen, in der ohnehin auch der Unterricht umgesetzt wird.

Die Interviews zeigen, dass sich der Einsatz und die enge Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und Lehrkräften auszahlen:

„Also da muss ich ganz ehrlich gestehen, das ist ein Selbstläufer mittlerweile. Das war zu Beginn, dass wir viel miteinander zusammen gesessen haben und zusammen Unterricht vorbereitet haben [] Ich hab aber schnell gemerkt, dass sie sehr selbstständig ist und teilweise auch viel bessere Ideen hat, also sie hatte viel bessere Spiele zum Einstieg, die sie miteinbezogen hat. Also von jetzt auf gleich hat sie das eigentlich sehr selbstständig und alleine gemacht. []“ (Ment3, Z. 40-52)

6.2 Interkulturalität und Sprache



„[D]iesen Balanceakt zwischen: ‚Ich muss jetzt Hochschuldeutsch formal korrekt irgendwie in mich reinkriegen‘, auf der anderen Seite: ‚Ich muss mit Schülern reden, die selber noch nicht mal Deutsch sprechen, obwohl sie deutschsprachig sind, weil sie einfach irgendein Kauderwelsch von sich geben‘ - diesen Spagat irgendwie hinzukriegen, oh das stelle ich mir selber schon schwierig vor.“

(Ment5, Z. 503-509)

Sprache und Kultur können sowohl als Herausforderung als auch Potenzial für zugewanderte Lehrkräfte und die Schulen gesehen werden. Durch kulturelles Wissen, Sprachkenntnisse der neuen Lehrkräfte und Zuwanderungserfahrungen teilen einige von ihnen Gemeinsamkeiten mit zugewanderten Schüler*innen und können häufig sprachlich als auch kulturell vermitteln.

Die sprachliche Kompetenz beeinflusst die Kommunikation und den Umgang mit Schüler*innen, das Ausdrucksvermögen und die Inhaltsvermittlung, somit den Unterricht per se und damit einhergehend oft auch die Selbstsicherheit der Lehrkräfte. Dies gilt sowohl

für fachsprachliche als auch für allgemeinsprachliche Aspekte. Fehlende Kenntnisse der Fachsprache stellen eine zusätzliche Hürde dar, hemmen die Auseinandersetzung und die Vermittlung der Inhalte und können sich auf die Fachinhalte auswirken. Die Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, unterschiedliche Erklärungsansätze und Formulierungen für die Vermittlung ihrer Fachinhalte auf Deutsch finden zu müssen. So beschreibt eine Mentorin es als eines der größten Probleme, dass Schüler*innen die zugewanderte Lehrkraft nicht ausreichend verstehen und entsprechend fachlich nicht im Unterricht folgen können:

„Ich würde einfach mal sagen, wäre es jetzt eine Gymnasialklasse, Schüler mit einer hohen Auffassungsgabe, die abstrakt mit Inhalten umgehen können, dann wäre das wahrscheinlich eher ihre Lerngruppe. Schülerinnen und Schüler, die aber sehr runter gebrochenes, vereinfachtes Herangehen brauchen - je komplexer die Inhalte sind, umso weniger gelingt es ihr, das dann soweit runterzubrechen, dass die Schülerinnen und Schüler damit auch etwas anfangen können.“ (Ment5, Z. 244-260)

Hier sind Kompetenzen im Umgang mit verschiedenen Sprachregistern gefragt, sowohl in der Bildungs- und Fachsprache als auch in der Alltags- bzw. Jugendsprache. Fremdsprachenlehrkräfte sind demgegenüber bereits in der entsprechenden Fach- und Bildungssprache ausgebildet und haben von daher Vorteile in der Durchführung des Unterrichts. Aber auch hier können sich sprachliche Herausforderungen ergeben, sei es aufgrund des fachlichen Niveaus in der Fremdsprache, sei es in der Alltagskommunikation. So berichtet eine Englischlehrkraft zum Beispiel, dass ihre Handlungsfäh-

igkeiten und der Umgang mit Schüler*innen vor allem am Anfang ihrer Unterrichtstätigkeit durch den Mangel an alltagssprachlichen Formulierungen eingeschränkt seien. Manche Äußerungen auf Deutsch können nicht instinktiv, spontan und leicht getätigt werden:

„Ja, zum Beispiel, wenn ein Papier auf den Boden fällt, wir können nicht einfach den Kindern sagen, bitte kannst du das Papier auf dem Boden aufheben oder wegwerfen oder so weiter. So einfache, alltägliche Sprache war für uns schwierig.“ (LK3, Z.165-167).

Weitere Lehrkräfte, Mentor*innen und Schulleitungen geben an, dass alltagssprachliche Kenntnisse Einfluss auf den Unterricht, und damit auch auf die Aufgaben und Verantwortungen, mit denen diese betraut werden, haben. Eine Lehrkraft beschreibt es als schwierig, sich an der neuen Schule zu orientieren, selbst Hilfe und Lösungen zu finden und fühlt sich zudem durch ihre sprachlichen Kompetenzen in ihrer Selbstständigkeit eingeschränkt.

KREATIVER UMGANG MIT SPRACHLICHEN EINSCHRÄNKUNGEN

Die Unterstützung von Kolleg*innen und Schüler*innen in Form von Geduld, Toleranz und aktiver Zusammenarbeit können diese sprachlichen Herausforderungen erleichtern und den neuen Lehrkräften auch den Druck und die Angst davor nehmen, Fehler zu machen. Die Entwicklung deutscher Sprachkenntnisse kann somit auch durch die soziale Integration der Lehrkraft an der Schule (s. 6.4) gefördert werden. In Bezug auf den Umgang mit Sprachschwierigkeiten im Unterricht berichten zwei Lehrkräfte von Absprachen mit ihren Schüler*innen, die auf einen offenen, proaktiven Umgang mit den sprachlichen Herausforderungen hinweisen.

„[D]as ist normal, wenn jemand eine neue Sprache lernt, dann macht er Fehler oder kann nicht so richtig ein Wort aussprechen. Also wenn ihr sowas hört, oder wenn ich einen Fehler mache an der Tafel oder wenn ich auch was falsch sage, dann akzeptiere ich das gerne von euch, wenn jemand sich meldet und mir das sagt, also mich korrigiert. Das war sehr beruhigend und das habe ich wirklich dann viel erzählt.“ (LK2, Z. 187-193)

LK1 erklärt den Schüler*innen:

„Vielleicht mache ich manchmal eine Mischung zwischen den Sprachen, manchmal vielleicht kommt Deutsch nicht so ganz korrekt. [] Wenn ihr lacht, das bedeutet, dass ich einen Fehler gemacht habe. Könnt ihr mich vielleicht korrigieren? Damit seid ihr manchmal meine Lehrer/ Lehrerinnen. Bin ich eine Lehrerin, dann tauschen wir die Rollen. Ich habe das mit Humor genommen, aber im Inneren war das schwierig für mich.“ (LK1, Z. 400-407).

Ausschlaggebend für diese Absprachen sind Unsicherheit und das Gefühl von den Schüler*innen nicht ernst genommen zu werden, wenn diese über sprachliche Fehler der Lehrkräfte lachen und sich über sie lustig machen. Die Thematisierung der Hintergründe für die Sprachschwierigkeiten und die gemeinsame Vereinbarung erleichtert den gegenseitigen Umgang mit Fehlern.

„Die wissen, dass diese Lehrkraft ein Ausländer ist, der ist kein Deutscher. Wenn wir was Komisches von ihm hören, dann ist es normal, dann ist es Quatsch, wenn wir stören. Die haben das verstanden bei mir. Ich freue mich darüber.“ (LK2, Z. 199-202)

Die Lehrkraft berichtet zudem, dass sich die offene Adressierung der sprachlichen Probleme positiv auf ihr Verhältnis zu den Schüler*innen ausgewirkt hat:

„Das hat mir geholfen. Und seitdem, die waren auch siebte Klasse, Pubertät, da hatte ich überhaupt keine Probleme mehr damit. In diesem Jahr habe ich auch

sowas gesagt. Ich weiß nicht, wo ich bin mit meiner deutschen Sprache, aber das ist wirklich beruhigend. Man kann von Anfang an sowas sagen und funktioniert wunderbar.“ (LK2, Z. 196-199)

Bei Wortfindungsschwierigkeiten, Herausforderungen im Ausdruck oder der Aussprache helfen Schüler*innen ihren Lehrkräften oder korrigieren den Tafelanschrieb. Die Befürchtung, hierdurch die eigene Rolle als Lehrkraft („im Innern war das schwierig für mich“) zu destabilisieren, wurde dabei in Kauf genommen.

MEHRSPRACHIGKEIT UND KULTURELLE NÄHE ALS RESSOURCE



Die multilingualen Fähigkeiten internationaler Lehrkräfte können auch für die individuelle Förderung zugewandeter Schüler*innen von Vorteil sein. Internationale Lehrkräfte, vor allem mit Arabischkenntnissen, übernehmen häufig kulturell und sprachlich vermittelnde Aufgaben an der Schule. Eine der Lehrkräfte unterrichtet in Sprachförderklassen, in denen sie zugewanderte Schüler*innen unterstützt und eine Brücke zwischen der herkunftsdeutschen Lehrkraft und Schüler*innen mit einer anderen Muttersprache bauen kann. Um darüber hinaus zugewanderte Schüler*innen beim Deutschlernen unterstützen zu können, sind Sprachbildungskennnisse der Lehrkräfte förderlich.

Aber auch in Regelklassen können die multilingualen Ressourcen den Unterricht und den Zugang zu zugewanderten Schüler*innen erleichtern: zugewanderte Schüler*innen können durch sprachliche Kompetenz, herkunftskulturelles Wissen und Nähe in besonderem Maße gefördert werden, wenn nötig Aufgabenstellungen übersetzen und Missverständnisse ausräumen. Neben dieser individuellen Förderung im Unterricht werden internationale Lehrkräfte auch von Kolleg*innen und Schulleitungen angefragt, in Gesprächen mit Schüler*innen anderer Klassen und auch Eltern zu übersetzen.

Ein Mentor räumt die besondere Bedeutung der Kultur- und Sprachmittlung in Elterngesprächen ein:

„Und vor allem die Eltern hat das unheimlich gefreut, [...] denn ich glaub die Hürde ist eben auch ganz schön groß, sich da zu offenbaren. Ich kenn die Sprache nicht, ich kenn' die Kultur nicht und das war eine tolle Sache, dass die Lehrkraft dabei war, weil das Ganze dann in einem sehr vertrauensvollen Rahmen ablief.“ (Ment2, Z. 126-136).

Deutlich gemacht werden auch vorherige Schwierigkeiten in Elterngesprächen, wenn Familienangehörige oder Schüler*innen selbst zwischen Lehrkräften und Eltern vermitteln mussten. Durch diese „Doppelperspektive“ – als Lehrkraft und Übersetzer*in – können zugewanderte Lehrkräfte zwischen zugewanderten Schüler*innen sowie Eltern und herkunftsdeutschen Lehrkräften vermitteln und moderieren (Massumi 2014, S. 90). Eine übersetzende Person im Kollegium zu haben, wird von den Gesprächspartner*innen der Studie daher als sehr hilfreich empfunden und diese Rolle von den internationalen Lehrkräften zumeist mit viel Begeisterung übernommen.

Die Übersetzungstätigkeit kann zudem das Vertrauensverhältnis zwischen internationalen Lehrkräften und zugewanderten Schüler*innen sowie ihren Eltern beeinflussen und ist grundlegend für Nähe und

Verbindlichkeit (ebd., S. 89). Aufgrund ihrer eigenen zuwanderungs- und integrationsspezifischen Erfahrungen haben sie eine andere Perspektive und ein anderes Verständnis für die Situation zugewandeter Schüler*innen. In Form einer biografischen Reflexion kann die Berücksichtigung lebensweltlicher Erfahrungszusammenhänge daher eine wertvolle Ressource für die Entwicklung der pädagogischen Professionalität der zugewanderten Lehrkräfte darstellen (ebd.; Lengyel und Rosen 2012, S. 76; Knappik und Dirim 2012, S. 93).

FÖRDERUNG FACHLICHER UND INTERKULTURELLER POTENZIALE

Der Einsatz und der Förderung dieser Ressourcen macht es besonders wichtig, die Freiheit zu gewährleisten, individuell über das eigene Rollenverständnis als Lehrkraft zu bestimmen. Biografische Ressourcen wie Mehrsprachigkeit oder ein sensibler Umgang mit kultureller Heterogenität, bedürfen eines kritisch reflektierten und differenzierten Umgangs und besonderen Empowerments, um nutzbar zu werden (vgl. Lengyel und Rosen 2012). Die Kategorie Zuwanderungshintergrund ist somit nicht mit interkultureller Kompetenz gleichzusetzen und stellt per se keine Qualifikation oder Kompetenz dar (Knappik und Dirim 2012, Lengyel und Rosen 2012). Die einseitige Förderung dieser Potenziale läuft Gefahr, Lehrkräfte auf ihre kultur- und sprachvermittelnde Rolle zu reduzieren und ihre Professionalität zu missachten. Darüber hinaus weisen Studien auf die Marginalisierung insbesondere von Lehrkräften herkunftssprachlichen Unterrichts und die deutliche Überbetonung ihrer vermeintlichen Fähigkeiten als „interkulturelle MediatorInnen“ hin (Knappik und Dirim 2012, S. 90). In der hier vorliegenden Studie geben die Lehrkräfte, welche zusätzliche Übersetzungsaufgaben übernehmen oder in der Arbeit mit zugewanderten Schüler*innen beispielsweise in Sprachförderklassen/ Internationalen Klassen eingesetzt werden, an, diese Aufgaben sehr gerne zu übernehmen und messen diesen Tätigkeiten eine große Bedeutung bei:

Ein Großteil der interviewten Lehrkräfte sammelt zudem auch als Eltern Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem. Durch Möglichkeiten des Vergleichs von Schule und Erziehung in unterschiedlichen Systemen und Ländern verfügen sie über Wissen, welches die Arbeit in einem interkulturellen Schulumfeld bereichern kann.

„Aber mit den DaZ Schülern auch, das macht mir viel Spaß. Ich fühle mich, wenn ich so nützlich sein kann, dieses Gefühl kann ich nicht beschreiben. Ich kenne die Mentalität, die Kultur und ich habe das selber auch erlebt, dann wenn ich in dieser Situation helfen kann, das ist mir sehr wichtig.“ (LK1, Z. 194-197)

In der Aufgabe, welche für sie am wichtigsten ist und welche sie in der Schule am liebsten übernehmen, stimmen alle Lehrkräfte überein:

„Gerne unterrichten. Das mache ich gerne. Das war von Anfang an das Ziel, warum ich Lehrer sein wollte.“ (LK2, Z. 138-139)

Bei der Integration zugewandeter Lehrkräfte ist es daher wichtig, diese Aufgabenverteilung besonders zu berücksichtigen. Das Dilemma zwischen einer Nichtbetonung und Überbetonung von Differenz stellt hierbei eine zentrale Herausforderung dar (Sprung 2020). Einerseits wird erwartet, dass zugewanderte Lehrkräfte besondere Potenziale und Kompetenzen mitbringen, die für die Arbeit in herkunftsheterogenen Schulklassen nützlich sein können. Kulturelle Kenntnisse der Lehrkräfte sollen genutzt werden und es gilt Anerkennungsmöglichkeiten und Sensibilität für differente Erfahrungen und Sozialisationsbedingungen zu schaffen. Andererseits birgt dieser Fokus auf besondere Fähigkeiten die Gefahr, dass Lehrkräften aufgrund ihrer Herkunft kollektiv bestimmte Kompetenzen oder

Eigenschaften zugeschrieben und damit Unterscheidungspraxen reproduziert werden (ebd.). In der Zusammenarbeit zwischen Mentor*innen und zugewanderten Lehrkräften erscheint es daher als besonders wichtig, unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse der

Schule und der internationalen Lehrkraft, herauszufinden, wie ein Gleichgewicht zwischen der Wertschätzung des fachlichen wie auch des internationalen Hintergrundes erfolgen kann.

6.3 Repräsentation und Vorbildfunktion

„Die Lehrkraft hat an unserer Schule auch unglaublich viel für Integration getan, ohne viel zu tun. Einfach auf Grund der Tatsache, dass sie da ist.“

(Ment1, Z. 91-94)



Lehrkräfte mit Migrationshintergrund gelten als Beispiele für gelungene Integration und als wegbereitend für die interkulturelle Öffnung von Schule und Unterricht. Studien in klassischen Einwanderungsländern deuten darauf hin, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Gestaltung von inklusiven, Mehrsprachigkeit reflektierenden und interkulturell orientierten

Bildungsprozessen beitragen können (Georgi et al. 2011). Der Einsatz von Lehrkräften mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte kann die Repräsentation einer herkunftsheterogenen Gesellschaft in der Schule fördern und als Bestandteil der Professionalisierung und interkulturellen Öffnung von Schule betrachtet werden (Karakaşoğlu et al. 2011).

REPRÄSENTATION UND DIE FÖRDERUNG SCHULISCHER INTEGRATIONSPRAXIS

Die zunehmende Präsenz von Lehrkräften mit eigener oder familiärer Zuwanderungsgeschichte erscheint als förderlich, um ein realistisches Bild vom Leben mit pluralen Lebensformen in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln und einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Schule zu leisten (Georgi et al. 2011). Viele Schulen verfolgen daher die Absicht, die (kulturelle) Heterogenität der Schüler*innen auch im Kollegium stärker abzubilden. So geben viele der an dem Programm Lehrkräfte Plus beteiligten Schulen in einer Evaluationsstudie des Projektes (Syspons 2021) an, dass die Repräsentation von Heterogenität im Kollegium einen besonders hohen Stellenwert für sie einnimmt. Dabei sind sie motiviert auch Normalitätsvorstellungen über Lehrkräfte zu verändern und mehr Identifikationsmöglichkeiten im Schulsystem für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte zu schaffen:

„Eine hohe Diversität ist in unserer Schülerschaft längst Realität. Diese spiegelt sich allerdings noch nicht in unserem Kollegium wider. ‚Lehrkräfte Plus‘ bietet uns als Schule die Möglichkeit, dieses Ungleichgewicht aufzubrechen. Wir sehen das als Chance, neue Vorbilder und Identifikationsmöglichkeiten für unsere Schüler zu schaffen. Wir möchten die Förderung der Schüler immer Hand in Hand mit den Elternhäusern gestalten. Auch für diesen Zugang zu den Familien der Schüler und den Umgang mit Sprachbarrieren sind unsere neuen Kollegen ein großer Mehrwert“ (ebd., S. 18).

Der Evaluationsbericht bestätigt auch, dass die Absolvent*innen des Programms als Vorbilder und Identifikationsfiguren zur Integrationspraxis an den Schulen beitragen (Syspons 2021). Bereits die Anwesenheit der zugewanderten Lehrkräfte an den Schulen wird als positives Signal gedeutet (ebd., S. 31). Eine Mentorin erzählt aus eigener Erfahrung, dass es wichtig sei „für die Schüler, dass sie jemanden sehen, der es jetzt geschafft hat. [] Die sehen jemanden, der ist schon angekommen. Die sehen einen Anker hier an der Schule“ (Ment1, Z. 210-213). Zugewanderte Lehrkräfte scheinen in diesem Fall Orientierung und Stabilität für zugewanderte Schüler*innen zu bieten und stärken ihre Motivation, höhere Bildungsziele zu erreichen.

Neben der Rolle als Vorbilder aufgrund biographischer Parallelen mit Schüler*innen kann die Präsenz von zugewanderten Lehrkräften auch die Akzeptanz und Zugehörigkeit von geflüchteten Schüler*innen innerhalb der Schule befördern.

„Und wenn so ein Lehrer auch dazu gehört, dann ist das nochmal was anderes. Es sind da nicht so die Fronten da ‚Da sind die anderen Schüler und da sind wir‘, sondern es geht quer durch alle Hierarchien, sag ich jetzt mal. Das hat glaube ich den Weg für die Sprachförderklassen bereitet.“ (Ment1, Z. 107-110).

Eine Mentorin erläutert ihren Eindruck, dass durch die Zugehörigkeit der zugewanderten Lehrkraft zum Schulalltag auch das Bild einer herkunftsheterogenen Schüler*innenschaft und die Zugehörigkeit geflüchteter Schüler*innen verstärkt als Normalität wahrgenommen werden.

„Und wir haben seit diesem Jahr bei uns an der Schule zwei Sprachförderklassen [] Ich glaube, dass es diese Klassen sehr viel leichter haben an unserer Schule, weil LK1 schon da war. Weil es einfach nicht so ganz fremd ist, dass sich Flüchtlinge an unserer Schule bewegen und zu unserem Schulalltag gehören.“ (Ment1, Z. 102-107).

Die Lehrkraft wird als positives Vorbild gesehen und somit können auch Vorurteile und Stereotype gegenüber zugewanderten Schüler*innen abgebaut und Akzeptanz und Motivation gefördert werden:

„Aber sobald mal irgendwo in der Klasse da schlechte Stimmung aufkam, diesen Jugendlichen gegenüber, dann kam sehr schnell auch aus der Schülerschaft ‚Ja aber schau doch mal LK1. Die kommt doch auch daher und die ist doch ganz anders.‘ Da wurde so ein anderer Blick nochmal genommen, von diesen durchaus renitenten, manchmal übergriffigen Jugendlichen, die wir auch hatten [] zu dieser Frau, wo jeder gespürt hat, die will hier ankommen, die will was schaffen. Und das hat vielen Schülern den Weg bereitet“ (Ment1, Z. 97-102).

IDENTIFIKATION UND VERTRAUEN



Aufgrund ähnlicher biographischer Erfahrungsräume können zugewanderte Lehrkräfte als Identifikationspersonen und Vorbilder von Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte fungieren und darüber hinaus in kulturell und sprachlich vermittelnden Tätigkeiten die interkulturelle Elternarbeit fördern (Massumi, 88f). In wissenschaftlichen und bildungspolitischen Debatten wird betont, dass die Präsenz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund positive Auswirkungen auf das Selbstbild von Lernenden aus Einwandererfamilien haben kann. Aufgrund kulturell-sprachlicher Nähe können Lehrkräfte als Identifikationspersonen und Vorbilder fungieren und motivieren. Dabei kann sich vor allem die eigene Biografie, gemeinsames implizites erfahrungsbasiertes und habitualisiertes Wissen, positiv auf einen sensiblen und bewussten Umgang mit sprachlicher, ethnischer und kultureller Vielfalt auswirken.

Ein besonderes Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen mit Migrationshintergrund oder eigener Zuwanderungsgeschichte wird befördert. Auch jenseits der ethnischen Zugehörigkeiten kann durch einen gemeinsamen Erfahrungsraum der Zugang zu Schüler*innen sowie ihren Eltern erleichtert werden (ebd.).

Dieses Vertrauensverhältnis bietet somit einen grundlegenden Vorteil in der interkulturellen Elternarbeit (Georgi et al. 2011). Von den Absolvent*innen des Programms Lehrkräfte Plus der hier zugrunde liegen-

den Studie übernehmen die meisten vorwiegend arabischsprachigen Lehrkräfte vermittelnde Aufgaben in Elterngesprächen, die zuvor von den Schüler*innen selbst oder Dritten übernommen wurden (s. auch 6.2). Mentor*innen beschreiben es als erleichternd, dass dieser Zugang zu den Eltern direkt aus dem Kollegium erfolgen kann und Schüler*innen nicht in Gesprächen übersetzen müssen, in denen ihre eigene Schullaufbahn im Zentrum der Gespräche steht. Mentor*innen und Lehrkräfte bestätigen den Mehrwert eines stärkeren Vertrauensverhältnisses zu Eltern, den eine Expertin in einem Interview wie folgt beschreibt:

„Und natürlich auch die Eltern, die ja mit Lehrkräften zu tun haben, die vielleicht aus dem gleichen Land kommen oder auf jeden Fall ähnliche Kulturen oder Religionen haben. Die können natürlich da auch noch mal anders beraten werden, vielleicht auch nochmal anders ernst genommen und sprechen natürlich auch deren Sprache. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Das ist erst mal das, was ich als Mehrwert sehe.“ (Exp1, Z. 51-56).

Durch ihre sprachlichen Kompetenzen sowie durch Nähe und Vertrauen als Bezugspersonen für zugewanderte Schüler*innen und Eltern nehmen zugewanderte Lehrkräfte damit auch eine Rolle als Brückenpersonen zwischen eben diesen und herkunftsdeutschen Lehrkräften an der Schule ein.

6.4 Zusammenarbeit und neue Perspektiven im Kollegium

Für die Integration zugewanderter Lehrkräfte ist die Rolle der Mentor*innen von zentraler Bedeutung. Mentor*innen verstehen wir als diejenigen Kolleg*innen, die die neuen Lehrkräfte in der Einstiegsphase in besonderem Maße begleiten – sei es aufgrund einer offiziellen Rolle als Ausbildungsbeauftragte, als spezifische Mentor*in für die zugewanderte Lehrkraft oder auch aufgrund von fachlicher Überschneidungen oder schlicht persönlicher Sympathien. Mentor*innen unterstützen die neuen Lehrkräfte in ihrem Umgang mit den Herausforderungen eines fremden Schulsystems, häufig einer neuen Sprache und in der Umsetzung neuer Methoden und Didaktik. Dabei können sie in vielerlei Richtungen vermitteln und dazu beitragen, Barrieren und Verständnisschwierigkeiten zu Schüler*innen, Eltern, dem Kollegium und weiteren schulischen Akteur*innen

abzubauen. Im Evaluationsbericht des Programms Lehrkräfte Plus wird die Begleitung der zugewanderten Lehrkräfte durch die Mentor*innen als entscheidender Faktor für den Erfolg der schulischen Praxisphase herausgestellt (Syspons 2021).

Im Hinblick auf die interkulturelle Entwicklung von Schule bildet die Förderung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern und außerschulischen Akteur*innen die soziale Handlungsebene. Ihre Schwerpunkte liegen darin, Möglichkeiten der Teambildung und Konfliktbearbeitung, die interkulturelle Elternarbeit und die Partizipationsmöglichkeiten zu fördern. In diesem Sinne sollen Differenz und Heterogenität als Bestandteil der (Schul-)Wirklichkeit präsentiert, thematisiert und dadurch normalisiert werden. (Karakaşoğlu et al. 2011).

KOLLEGIALE UNTERSTÜTZUNG UND GEMEINSCHAFT



In der schulischen Praxis gibt es verschiedene Formen, in denen die Zusammenarbeit und Begleitung der zugewanderten Lehrkräfte erfolgen und gelingen kann. In Form von Teamteaching, in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht und Classroom Management können zugewanderte Lehrkräfte von Mentor*innen gefördert werden, während sich zugleich neue Ideen und Perspektiven auf die Unterrichtsgestaltung ergeben können (s. 6.1). Dabei ist es wichtig, die neuen Lehrkräfte als Lernende zu verstehen und ihnen die Möglichkeit zu geben, den Unterricht von Kolleg*innen gleicher Fachbereiche zu begleiten, bevor selbstständig unterrichtet werden kann. Mentor*innen haben darüber hinaus erheblichen Einfluss darauf, wie die zugewanderten Lehrkräfte an der Schule wahrgenommen werden und können ihre

Akzeptanz unter Schüler*innen und im Kollegium fördern. Durch bestehende Kontakte und Erfahrungen an der Schule können Mentor*innen als Brückenpersonen den Aufbau sozialer Beziehungen und die Einbindung in schulorganisatorische Prozesse erleichtern und den gegenseitigen Austausch im Kollegium fördern. Hintergrundwissen über die Qualifizierungsprogramme zugewanderter Lehrkräfte und ein Bewusstsein für Differenzen zwischen Schulsystemen und Lehrer*innenbildung können die Integration zugewanderter Lehrkräfte fördern. Ohne vorherige Berührungspunkte fehlt dieses in Kollegien zumeist:

„Also die Transparenz der Vorgeschichte, auch der beruflichen, um einfach dann nicht diese Überraschung vor Ort zu erleben: ‘Mensch, die Lehrkraft kommt ja aus einem ganz anderen Bildungssystem’. [] Weil wir haben unterschiedliche Ausbildungen. Das ist mir erst im Laufe der Zeit klargeworden. Ich habe mir da auch keine Gedanken vorher darüber gemacht []

Aber was dahinter hing oder die Herausforderungen und Schwierigkeiten habe ich dann erst im Laufe der Zeit wahrgenommen.“ (SL4, Z. 537-540).

Die kollegiale Einbindung und der Rückhalt im Kollegium ist für einige Lehrkräfte besonders wichtig, um sich auf Herausforderungen einzulassen und den Mut zu haben, Fehler zu machen. Nicht allen neuen Lehrkräften fällt es leicht, selbst als Lernende wiederholt Nachfragen zu stellen und ihre Bedarfe gegenüber den bereits schon länger an der Schule unterrichtenden Kolleg*innen offen zu zeigen.

„Oder man muss Dinge erklären, und die sehen das eben tatsächlich mit erstmal anderen Augen. Na, so relativ, erst mal unbedarft und fragen einfach. Also ich hoffe, dass sie sich das trauen. Es kommt manchmal auch so durch, dass die auch sehr zurückhaltend sind und natürlich nicht immer die sein wollen, die nur Fragen haben und das Wissen nicht haben.“ (Exp1, Z. 70-74)

Auch das eigene Wissen und Erfahrungen teilen zu können, fordert Akzeptanz und Vertrauen:

„Aber ich erzähle denen, was ich mache, ob das ok ist, wie findet ihr das? Also wir diskutieren manchmal und frage wie wäre es, wenn ich das so mache. Also ein bisschen mehr politische Gespräche sagen wir. Aber ich kann nicht einer Lehrkraft direkt sagen, das war heute nicht so gut, nein.“ (LK2, Z. 386-388)

Eine der interviewten Lehrkräfte schildert, wie wichtig für sie die Unterstützung durch Schulleitung und Kolleg*innen war, als ihre Kompetenz von einigen Eltern ihrer Schüler*innen in Frage gestellt und ihre Methoden gegenüber der Schulleitung kritisiert wurden. Zur Lösung des Konfliktes fanden gemeinsame Gespräche zwischen zugewanderter Lehrkraft, Mentor*in, Schulleitung und Eltern statt, in denen die Lehrkraft nicht nur starken Rückhalt ihrer Kolleg*innen erfahren, sondern dadurch auch Akzeptanz und Vertrauen seitens der Eltern gewonnen habe.

Der hier zugrundeliegenden Studie zufolge werden Kritik und Unmut gegenüber zugewanderten Lehrkräften meist seitens der Eltern artikuliert und stehen im

Zusammenhang mit dem Zuwanderungshintergrund und sprachlichen Schwierigkeiten. Die Unterstützung durch Kolleg*innen erscheint daher gerade in der Zusammenarbeit mit Eltern besonders wichtig, welche (in der Schulbildung ihrer Kinder) bislang wenig Berührungspunkte mit herkunftsspezifischer Diversität gemacht haben und eine eher ablehnende Haltung einnehmen. Hier wird es notwendig, mitunter rassistischen Vorurteilen und Diskriminierungen entgegenzuwirken und Akzeptanz und Vertrauen der Eltern zu fördern. Eine der interviewten Lehrkräfte erklärt, dass es ihr weniger an fachlicher Unterstützung fehle, dass vor allem aber die Akzeptanz gegenüber zugewanderten Lehrkräften in Schule und Gesellschaft als rahmende Bedingung von besonderer Bedeutung seien:

„Unterstützung in so einem Sinne, dass ich - es geht um die psychologische Seite - es geht nicht um die ‚richtige Unterstützung‘, aber um Unterstützung für uns als ausländische Lehrkräfte. Dass im Gehirn die Menschen das ganz normal akzeptieren können. Dass die vielleicht etwas im Kopf ändern und sie zu sich sagen, ja dieser Mensch ist auch ein Lehrer.“ (LK8, Z. 430-434).

Diese Haltung setzt Offenheit und interkulturelle Kompetenz innerhalb des Kollegiums voraus, um die Professionalität zugewanderter Lehrkräfte wahrzunehmen und zu schätzen. Damit geht einher, dass Herausforderungen der neuen Lehrkräfte nicht kulturalisiert, Problemsituationen also nicht generalisierend auf kulturelle Unterschiede und Zuschreibungen zurückgeführt werden, sondern immer das konkrete Individuum mit seinen Stärken und Schwächen in den Blick genommen wird und somit Vorurteile abgebaut werden (Weber 2011). Zudem gilt es ein prozesshaftes und teilhabeorientiertes Verständnis von Integration zu fördern, um die Handlungsfähigkeit zugewanderter Lehrkräfte wahrzunehmen. Es geht also nicht um eine einseitige Anpassung der neuen Lehrkräfte an die bestehenden Gewohnheiten an der Schule, sondern darum, offen zu sein für gemeinsame Aushandlungsprozesse und ein gemeinsames Lernen. Das Aufbrechen dieser meist assimilativen Erwartungshaltung des Kollegiums

gegenüber zugewanderten Lehrkräften verlangt einen hohen Einsatz durch Prozesse der Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Gewohnheiten. Zugleich erscheint dies als notwendig, um einen erfahrungsbasierten (interkulturellen) Austausch zu fördern (Syspons 2021). Dadurch bietet sich die Möglichkeit, neue Perspektiven einzunehmen und Normalitätsvorstellungen über Lehrkräfte und Professionalität zu überdenken und zu verändern. Es ist daher notwendig, die zugewanderten Lehrkräfte nicht ausschließlich als Teilnehmende eines Qualifizierungsprogramms und in ihrer Sonderrolle im Hinblick auf eine interkulturelle Schulentwicklung zu sehen, sondern ihnen die Chance

zu bieten, sich als Teil des Kollegiums zu fühlen. In einem Expert*innengespräch wird dieses Ziel wie folgt beschrieben:

„[] dass zum Beispiel die ILF Lehrkräfte sagen ‚wir haben einen Ort gefunden, an dem wir jetzt weiterarbeiten können‘. Das ist für die total wichtig [] Das finde ich positiv, dass manche wirklich auch direkt sagen ‚Ja, das merke ich auch und das wird mir rückgemeldet. Ich bin wichtig hier in der Schule, und ich bin da auch eine Unterstützung‘. Das würde ich als gelungen bezeichnen.“ (Exp1, Z. 269-283)

PERSPEKTIVWECHSEL UND HORIZONTERWEITERUNG

„Ich hoffe, dass es manchen Kollegen vor Ort mit den ILF Lehrkräften genauso geht. Da werden plötzlich Dinge auch in Frage gestellt, die für uns selbstverständlich sind, die aber nicht immer unbedingt gut sind. Und einfach mal drüber nachzudenken, was machen wir hier eigentlich und warum machen wir das?“

(Exp1, Z. 66-69)



Laut Evaluationsbericht des Programms Lehrkräfte Plus liegt seitens des Kollegiums vorwiegend die Erwartung einer einseitigen Anpassungsleistung der zugewanderten Lehrkräfte vor. Zwar wertschätzen die Kolleg*innen die höhere Diversität im Kollegium, so verändern sie Normalitätsvorstellungen allerdings nur in geringem Maße (Syspons 2021, S. 5). Die Aneignung gängiger Standards der Didaktik und Pädagogik durch das Qualifizierungsprogramm sowie innerhalb der Schule wird als notwendig für die Ausübung des Berufs und die Anerkennung der zugewanderten Lehrkräfte erachtet (ebd.).

Die zugewanderten Lehrkräfte bringen allerdings bereits eigene Berufserfahrungen mit; Erlebnisse, Fachwissen und Routinen, die ihre Rolle als Lehrkraft prägen. Nicht all diese Gewohnheiten, Vorstellungen und Normen sind deckungsgleich und übertragbar auf die Tätigkeiten an der neuen Schule. Darunter sind auch implizite Annahmen und Vorstellungen von Handlungsweisen und Wertungen, welche erst durch Konfrontation in der schulischen Praxis sichtbar werden. Sie bedürfen neuer Aushandlungsprozesse in der Diskussion mit Kolleg*innen. Genau dadurch ergeben sich Spielräume, um Perspektiven neu zu denken und Ideen zu entwickeln. Der andere Blickwinkel, Erlebnisse und Erfahrungen bergen besonderes Potenzial für Kolleg*innen.

Eine Mentorin berichtet, wie sie von der Zusammenarbeit mit der zugewanderten Lehrkraft profitiert habe, reflektiert gesellschaftliche Gegebenheiten, hinterfragt Gewohnheiten und Denkweisen aus einem anderen Blickwinkel und empfindet diesen Perspektivwechsel als eine große Bereicherung:

„Einfach nochmal dieser andere Blickwinkel. Wie arbeiten Lehrer – oder haben Lehrer dort gearbeitet? Unter welchen Bedingungen auch? [] Aber auch ihr anderer Blick den die Lehrkraft hat – auf ihre Situation auch. Wie sie kämpft, um hier Fuß zu fassen. Ich fand das menschlich auch sehr bereichernd mit ihr zu arbeiten.“ (Ment1, Z. 87-92).

In einer Aussage einer anderen Mentorin wird deutlich, wie die Zusammenarbeit mit der zugewanderten Lehrkraft auch ihre eigene Rolle als Lehrkraft verändert habe. Neben der Förderung der neuen Kolleg*innen findet auch eine eigene persönliche und berufliche Weiterbildung statt:

„Ich profitiere vor allem eben dadurch, dass ich auch einen manchmal etwas anderen Blick auf die Dinge gezeigt bekomme und nicht in meiner üblichen Rolle immer verhaftet bin. Dass ich durch die Lehrkraft die Möglichkeit habe, dadurch dass sie mich fast täglich begleitet, auch mal einen Perspektivwechsel zu haben und so auch die eigene Rolle nochmal zu reflektieren und auch so im Prinzip mich auch selbst weiterzuentwickeln und nicht nur die Lehrkraft nach vorne zu bringen.“ (Ment5, Z. 129-135)

Durch die Zusammenarbeit zwischen Kolleg*innen mit und ohne Zuwanderungsgeschichte kann eine selbst-reflexive Auseinander mit Identität und ein kritischer Blick auf das ‚Eigene‘ und ‚Fremde‘ angestoßen werden. Ein Diversitätsbewusstsein aller Lehrkräfte unabhängig ihrer ethnisch kulturellen Herkunft sowie ihre Handlungskompetenz in einem interkulturellen Umfeld kann gestärkt werden.

Dabei geht es um die Sensibilisierung für eine diversitätsgeprägte Gesellschaft und die Anerkennung der Migrationsgesellschaft als Normalität, mit dem Ziel, differenzfreundliches und diskriminierungskritisches Handeln zu fördern.

Auf personaler Ebene fördern diese Prozesse die Entwicklung einer interkulturellen Schule (Karakaşoğlu et al. 2011). Eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem Thema Herkunft und kulturelle Diversität im Kollegium fördert zugleich aber auch die Aneignung von Wissen über Ursachen, Motive und Geschichte von Migration sowie Kenntnisse aktueller Migrationspolitik. Dies wird als weiterer zentraler Bestandteil auf der personalen Ebene interkultureller Schulentwicklung gesehen (ebd.).

Um diese Potenziale nutzen zu können, ist die gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung der Professionalität notwendig. Es bedarf Raum für die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Erfahrungen, für den Austausch über Wertevorstellungen und Handlungsweisen. In der Zusammenarbeit mit den zugewanderten Lehrkräften, die sich in prekären, meist befristeten Arbeitsverhältnissen befinden (George 2021), ist dabei besonders wichtig, vorherrschende Machtgefälle und Abhängigkeiten zu berücksichtigen, möglichst zu überwinden, um einen Austausch auf Augenhöhe zu ermöglichen. Die Rolle der Schulleitungen erscheint hier als wesentlich, da sie in ihrer leitenden Funktion einen wichtigen Einfluss auf das schulische Klima, den Umgang des Personals miteinander und somit für ein Gelingen oder Misslingen von Integration haben.

In der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte stellt sich immer auch die Frage nach dem richtigen Umgang mit dem ethnischen Hintergrund und der Zuwanderungsgeschichte neuer Kolleg*innen. Welche Rolle dieser für die Integration der Lehrkräfte in der Schule einnimmt ist individuell sehr unterschiedlich.

Eine der interviewten internationalen Lehrkräfte beschreibt, dass sie erst durch die Berichterstattung und ein Interview über sie in der lokalen Tageszeitung die gewünschte Aufmerksamkeit ihrer Kolleg*innen erhalten habe und wahrgenommen wurde. Für sie war die Thematisierung ihres Werdegangs bedeutend für die Akzeptanz und das Miteinander im Kollegium. Andere zugewanderte Lehrkräfte und Mentor*innen berichten, dass dieses Thema keinen Einfluss auf die soziale Integration an der Schule habe.

In der Auseinandersetzung mit dem Hintergrund und der Geschichte zugewanderter Menschen besteht zudem die Gefahr, ihnen eine Opferrolle zuzuschreiben, sie vor Kritik zu schützen und von Schwierigkeiten und Belastungen fernzuhalten. Sie erschwert den Lernenden selbstständige Tätigkeiten in der Schule, nimmt ihnen Raum für die individuelle Entwicklung und die Freiheit individuell über ihr Rollenverständnis zu bestimmen.

Dennoch ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass ein Flucht- bzw. Migrationsprozess auch Jahre nach der Ankunft im Zufluchtsort nicht abgeschlossen ist. Neben sozialen und psychischen Belastungen stellen administrative Angelegenheiten (Asylstatus, Anerkennung von Dokumenten und Abschlüssen) für viele Menschen weiterhin große Herausforderungen und Hindernisse dar (Niesta Kayser 2020).

Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Zuwanderungsgeschichte und dem Bildungsverlauf erscheint daher wichtig, läuft aber zugleich Gefahr, Lehrkräfte auf eine kulturell definierte Sonderrolle zu reduzieren und als ‚Fremde‘ zu markieren.

7 Gelingensbedin- gungen und Empfehlungen für die berufliche Integration zugewanderter Lehrkräfte

*„Der Berater [vom Jobcenter] hat zu mir ge-
sagt, ich kann alles machen, alles arbeiten,
außer Lehrerin zu werden. Er hat gesagt, das
ist zu schwierig hier in Deutschland als Leh-
rerin zu arbeiten. Mein Abschluss ist aus dem
Ausland und die Sprache eine große Hürde.
Er hat zu mir gesagt, dass das seiner Erfah-
rung und Meinung nach sehr schwierig ist.
Ich muss das vergessen.“*

(LK1, Z. 40-43)

Der berufliche Wiedereinstieg zugewanderter Lehrkräf-
te in den Schulen stellt alle Seiten vor neue und gro-
ße Herausforderungen. Für zugewanderte Menschen
selbst ist der berufliche Wiedereinstieg in den Leh-
rer*innenberuf zudem ein bedeutender Faktor für das
Ankommen sowie die gesellschaftliche Teilhabe und
wirkt sich damit auch auf das gesamtgesellschaftli-
che Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft aus
(Frieters-Reermann 2020, S. 43; Niesta Kayser 2020).
Zugleich bringt der Einsatz zugewanderter Lehrkräfte
in den Schulen vielfältige Potenziale – auch im Sinne
einer interkulturell orientierten Öffnung von Schule –
mit sich (s. 6). So geht die interkulturelle Schulentwick-
lung einerseits mit der Forderung einher, Interkulturelle
Bildung als Schlüsselkompetenz in Schulen zu fördern,
verfolgt zugleich vor allem den Ansatz, strukturelle und
institutionelle Rahmenbedingungen in und um Schule
so zu verändern, dass sie einer durch Migration und
Globalisierung geprägten Gesellschaft gerecht werden
und somit inklusive Bildungsansätze unterstützen (Ars-
lan et al. 2013). Als Bestandteil der Professionalisierung
und Öffnung von Schulen wird in diesem Sinne auch der
Einsatz von pädagogischem Personal mit biographi-
schen Bezügen zum Thema Migration und Integration
betrachtet. (Karakaşoğlu et al. 2011).

In Re-Qualifizierungsprogrammen und Initiativen wird
daher versucht, neu zugewanderten Lehrkräften beruf-
liche Perspektiven entsprechend ihrer Qualifizierungen
und Erfahrungen zu ermöglichen und sie auf den Wie-
dereinstieg in Schulen vorzubereiten (s. 3). Ist die Mög-
lichkeit auf eine Tätigkeit als Lehrkraft an einer Schule
gegeben, bleibt die neue Arbeit und das Hineinfinden
in die Rolle als Lehrkraft dennoch herausfordernd und
verlangt einen hohen Einsatz. Auch für die aufnehmen-
den Schulen ist die Integration zugewanderter Lehr-
kräfte voraussetzungsvoll.

Mit der vorliegenden Studie wurde das Ziel verfolgt,
Herausforderungen und Chancen des beruflichen Wie-
dereinstiegs internationaler Lehrkräfte zu erkennen,
um mögliche Gelingensbedingungen und Handlungs-
strategien zu erarbeiten. Dabei ist deutlich geworden,
dass es vor allem einer grundsätzlichen Aufgeschlos-
senheit und Bereitschaft des Kollegiums sowie der in-
ternationalen Lehrkraft für einen gemeinsamen Lern-
prozess bedarf, um eine erfolgreiche Integration zu
ermöglichen. Dieser Prozess setzt Kritikfähigkeit und
Reflexion auf allen Seiten voraus, fordert Geduld und
eine hohe Einsatzbereitschaft. Sowohl die begleitete
Einarbeitung der neuen Lehrkraft in das vorhandene
System und etablierte Strukturen, als auch ein gewis-
ser individueller Freiraum sollten gegeben sein, um
den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihre eigene
(neue) Lehrer*innenrolle zu finden, mögliche Potenzi-
ale zu fördern und damit die Integration in der Schule zu
unterstützen:

*„Von Seite der Schule muss gegeben sein, dass natür-
lich ein Berufseinstieg auf eine Art ein Neuanfang ist,
Neues bedeutet, dass man sozusagen den Berufsein-
steigern Fragen erlaubt und sie begleitet – nun also
eine Begleitung, auch eine zeitliche Ressource, die da
zur Verfügung steht. Dann auch ein Methodenreper-
toire, das aufgebaut werden muss. [] Also, dass Unter-
richtsmethoden unterschiedlicher Art in den Blick ge-
nommen werden müssen, die auch von den Kollegen,
von Seiten der Schule bewusst gezeigt, eingeplant wer-
den, dass die auch ihr Repertoire erweitern, dass sie
auch sich erproben dürfen und eine Freiheit haben bei
diesem Berufseinstieg, erstmal Sachen auszuprobie-
ren. Eine Offenheit muss da sein – soweit von Seiten der
Schule. Und natürlich Selbstständigkeit ermöglichen,
Freiheit lassen.“ (Exp1, Z. 386-394)*

Des Weiteren können eine Reihe von Handlungsstrate-
gien und Empfehlungen für den beruflichen Wiederein-
stieg aus der Studie abgeleitet werden.

7.1 Befunde, Handlungsstrategien und Empfehlungen

DIE BESONDERE ROLLE DER MENTOR*INNEN

Die Begleitung neu zugewanderter Lehrkräfte durch Mentor*innen ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg in der schulischen Praxis (Syspons 2021). Mentor*innen kommt dabei eine **zentrale Rolle** der Unterstützung und Zusammenarbeit mit zugewanderten Kolleg*innen insbesondere im Unterricht als auch im Hineinfinden in schulische Abläufe zu.

Mentor*innen haben erheblichen Einfluss darauf, **wie zugewanderte Lehrkräfte an der Schule wahrgenommen werden** und können ihre Akzeptanz unter Schüler*innen und im Kollegium fördern. Als Brückenpersonen können sie den Aufbau sozialer Beziehungen, die Teilhabe an schulorganisatorischen Prozessen und die Einbindung ins Kollegium unterstützen.

Bei der **Auswahl der Mentor*innen** durch die Schulen kann die Vorerfahrung mit der Ausbildung und Begleitung von Referendar*innen und/ oder Praktikant*innen hilfreich sein. Unterschiede zwischen zugewanderten Lehrkräften und klassischen Lehramtsanwärter*innen sollten berücksichtigt werden, um Bedarfe und Erwartungen beider Seiten erfüllen zu können.

Die **Haltung der Mentor*innen**, aber auch der Schulleitung und des gesamten Kollegiums, gegenüber den neuen Kolleg*innen spielt eine wichtige Rolle. Werden Potenziale der zugewanderten Lehrkräfte offen und wertschätzend angenommen und wie wird mit ggf. entstehenden Irritationen umgegangen?

ZUSAMMENARBEIT IN UNTERRICHT UND SCHULALLTAG

Um die Entwicklung der zugewanderten Lehrkraft begleiten und fördern zu können, ist eine **feste Ansprech- und Begleitperson** als Mentor*in wichtig. Damit wird ein kontinuierlicher Lernprozess mit anfänglichen Hospitationen, über gemeinsame Unterrichtseinheiten bis hin zum selbstständig umgesetzten Unterricht der zugewanderten Lehrkräfte angestrebt. Mentor*innen können so neue Lehrkräfte darin unterstützen, theoretische Inhalte angemessen in der Praxis umzusetzen und dadurch die Zusammenarbeit zwischen Re-Qualifizierungs-/ Begleitprogramm und Schule unterstützen. Als Ansprechpersonen sind Mentor*innen sowohl für fachliche Fragen als auch weitere Unterstützung im Schulalltag zuständig.

Wichtig ist die **gemeinsame oder unterstützende Planung und Besprechung von Unterricht** und der didaktischen Anwendung von Materialien und Methoden zusammen mit Mentor*innen. Fragen zur praktischen Anwendung können angesprochen und aus den Erfahrungswerten der Mentor*innen kann gelernt werden.

Bestenfalls finden diese Absprachen mit Mentor*innen aus den gleichen Fachbereichen statt, übergreifender Austausch kann zusätzlich förderlich sein.

Ein regelmäßiger **fest vereinbarter Besprechungstermin**, bspw. einmal pro Woche, ist für die Begleitung ratsam, um Gelegenheit für Fragen und Austausch zu bieten.

Die **Beobachtung** von Unterricht und schulischer Praxis bietet neuen Lehrkräften die Möglichkeit, die didaktische Anwendung von Methoden und Materialien zu erleben und dabei zu entscheiden, welche Aspekte sie davon als hilfreich für die Erprobung im eigenen Unterricht empfinden. Sie erleben in der Praxis vielfältige Lehr-Lern-Methoden und Sozialformen des Unterrichts, aktuelle Formen des Classroom Managements, welche Regeln und Rituale im Unterricht Anwendung finden, wie Leistungsdiagnostik, binnendifferenzierender Unterricht und individuelle Förderung stattfinden, welche fachlichen und fachdidaktischen Standards berücksichtigt werden und welche Formen der Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung und -Interaktion vorherrschen.

Reflexionsprozesse sind besonders wichtig, um zu erkennen, was die Beobachtungen fremden Unterrichts für den eigenen Unterricht, die eigene Rolle als Lehrkraft und die eigene Lehrkraft-Schüler*innen-Beziehung bedeuten.

Ein **schriftlicher Austausch** zwischen Mentor*innen und internationalen Lehrkräften, z.B. zu vorgelegten Unterrichtsplanungen oder zu vereinbarten Reflexions- oder Auswertungsgesprächen, kann hilfreich sein. Idealerweise kann hier auch mit unterstützenden Materialien (Reflexionsbogen, Selbsteinschätzungsbogen) gearbeitet werden. Auf diesem Weg werden als positiver Nebeneffekt die (schrift-)sprachlichen Kompetenzen der internationalen Lehrkräfte gefördert.

Der notwendige **Unterstützungs- und Zeitbedarf zur Förderung** neu zugewandener Lehrkräfte ist individuell unterschiedlich. Eine gemeinsame Abstimmung zwischen Mentor*innen, zugewanderten Lehrkräften und

ggf. Schulleitungen zu Bedarfen und möglichen Fördermaßnahmen ist zu empfehlen.

Die **Zusammenarbeit der zugewanderten Lehrkräfte mit verschiedenen Kolleg*innen** kann beiderseits förderlich sein: Zugewanderten Lehrkräften werden mehr Vergleichs- und Beobachtungsmöglichkeiten gegeben, die sie auf ihre eigene Rolle und Tätigkeit als Lehrkraft übertragen können. Das Kollegium lernt die neue Lehrkraft und ihre Blickwinkel besser kennen und kann in ihrer Arbeit von der neuen Perspektive profitieren. Zudem können zugewanderte Lehrkräfte häufig der Arbeit mit zugewanderten Schüler*innen und ihren Familien unterstützen.

Ein allgemein **offenes Schulklima und eine unterstützende Haltung** der Schulleitung sowie des Kollegiums sind eine wichtige Voraussetzung für eine gelungene Integration internationaler Lehrkräfte.

UMGANG MIT INTERKULTURELLEN POTENZIALEN UND HERAUSFORDERUNGEN

Die individuelle Gestaltung von Unterrichtsmaterialien durch internationale Lehrkräfte kann eine Möglichkeit bieten, eigene ggf. kulturell divers geprägte Akzente in den Unterricht einfließen zu lassen.

Bei Schwierigkeiten der neuen Lehrkräfte mit der deutschen Sprache kann es im Unterricht förderlich sein, Absprachen mit den Schüler*innen zu treffen und die Problematik offen zu thematisieren. Ein **Rollentausch, in dem Schüler*innen Lehrkräfte sprachlich korrigieren** wird von mehreren zugewanderten Lehrkräften erfolgreich umgesetzt und schafft Nähe und Akzeptanz zwischen Lehrkraft und Schüler*innen. Dies entbindet die internationalen Lehrkräfte natürlich nicht von der Aufgabe, ihre deutschsprachlichen Kompetenzen kontinuierlich weiter zu entwickeln und so ihr Potenzial für die Ausgestaltung des Unterrichts bestmöglich auszuschöpfen. Viele zugewanderte Lehrkräfte sind offen gegenüber **sprachmittelnden Tätigkeiten** in Bezug auf die Herkunftssprachen im schulischen Kontext. Die Möglichkeit sprachlicher und kulturell vermittelnder Unterstützung, insbesondere außerhalb des Unterrichtsgeschehens und in Elterngesprächen, kann

aktiv angesprochen und Lehrkräfte können angefragt werden. Im Umkehrschluss sollte dies aber nicht als selbstverständlicher Bestandteil der Tätigkeiten internationaler Lehrkräfte gesehen werden und sie sollten selbst darüber entscheiden können, ob und in welchem Ausmaß sie als Brückenbauende wahrgenommen und eingesetzt werden möchten.

Die Beteiligung an sprachmittelnden Aufgaben und die Förderung von Interkulturalität sollte keinesfalls vor die reguläre Tätigkeit der Lehrkraft in ihrer Professionalität und aufgrund ihrer fachlichen Expertise gestellt werden. Der Einsatz und der Förderung dieser Ressourcen macht es wichtig, zugewanderten Lehrkräften die Freiheit zu gewährleisten, individuell über das eigene Rollenverständnis als Lehrkraft zu bestimmen. Unter Berücksichtigung der jeweiligen Bedürfnisse der Schule und der internationalen Lehrkraft, gilt es herauszufinden, wie ein **Gleichgewicht zwischen der Wertschätzung des fachlichen wie auch des internationalen Hintergrundes** erfolgen kann.

BERUFLICHE INTEGRATION UND GEMEINSAMES LERNEN

Internationale Lehrkräfte sind Lernende im Prozess des beruflichen Wiedereinstiegs in der Schule in Deutschland. Zugleich ist es wichtig ihre **Professionalität wahrzunehmen und zu fördern**, um die ohnehin häufig schon vorliegende deprofessionalisierende Wirkung des herausfordernden beruflichen Neuanfangs und der sprachlichen Hürden nicht zusätzlich zu verstärken.

Diese Haltung setzt **Offenheit und interkulturelle Kompetenz** innerhalb des Kollegiums voraus. Damit geht einher, dass Herausforderungen der neuen Lehrkräfte nicht kulturalisiert, Problemsituationen also nicht generalisierend auf kulturelle Unterschiede und Zuschreibungen zurückgeführt werden.

Die **kollegiale Einbindung und der Rückhalt im Kollegium** können für neue Kolleg*innen grundlegend sein, um sich auf Herausforderungen einzulassen und den Mut zu haben, Fehler zu machen. Unterstützung ist notwendig für den diskriminierungskritischen Umgang mit Ablehnung und Vorurteilen von Seiten der Schüler*innen und Eltern.

Ein **prozesshaftes und teilhabeorientiertes Verständnis von beruflicher Integration** ist erforderlich: Es geht nicht um eine einseitige Anpassung der neuen Lehrkräfte an bestehende Gewohnheiten in der Schule, sondern darum, offen zu sein für gemeinsame Aushandlungsprozesse und ein gemeinsames Lernen. Das Aufbrechen der einseitigen Erwartungshaltungen bedarf Prozessen der Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von Normalität.

In der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften mit und ohne Zuwanderungsgeschichte stellt sich die Frage

nach dem ‚richtigen‘ **Umgang mit dem ethnischen Hintergrund und der Zuwanderungsgeschichte** neuer Kolleg*innen. Die persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema erscheint wichtig, um sich bewusst zu machen, dass ein Flucht- bzw. Migrationsprozess auch Jahre nach der Ankunft im Zufluchtsort nicht abgeschlossen ist und langfristige Folgen haben kann. Zugleich besteht die Gefahr, zugewanderten Lehrkräften dadurch eine ‚Opferrolle‘ zuzuschreiben, um sie vor Kritik und Belastungen zu schützen, und sie dadurch in ihrer Selbstständigkeit und individuellen Entwicklung einzuschränken.

Eine Überbetonung der Zuwanderungsgeschichte läuft zudem Gefahr, Lehrkräfte auf eine kulturell definierte Sonderrolle zu reduzieren, als *Fremde* zu markieren und diskriminierenden Othering-Prozessen auszusetzen.

Ob und wie der biografische Hintergrund zugewanderter Lehrkräfte in der Schule thematisiert wird, sollte bei den internationalen Lehrkräften selbst liegen.

Die Zusammenarbeit zwischen neu zugewanderten Lehrkräften und anderen Kolleg*innen bietet die Möglichkeit, neue Perspektiven kennen zu lernen sowie Gewohnheiten und Vorstellungen von Normalität zu hinterfragen. Die **kritische Selbstreflexion** kann als Ausgangspunkt für neue Lernprozesse und die persönliche und berufliche Weiterbildung gesehen werden.

AUF DEN PUNKT GEBRACHT: GUTE VORAUSSETZUNGEN ZUR FÖRDERUNG DES BERUFLICHEN NEUANFANGS

Internationale Lehrkräfte:

- Offenheit und Neugier, sich auf Neues einlassen
- Geduld, Zeit und Engagement
- Reflexionsfähigkeit
- Lernbereitschaft und Kritikfähigkeit
- Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz
- sich selbst als lernend zu verstehen und sich trauen, Nachfragen zu stellen
- Selbstständigkeit
- Motivation
- Ehrgeiz und Einsatz
- Interesse an und Einbringen in schulische Aufgaben jenseits des eigenen Unterrichts

Schulische Mentor*innen und Schulleitungen:

- Offenheit und Neugier, sich auf Neues einlassen
- Geduld, Zeit und Engagement
- Reflexionsanlässe schaffen, Kritikfähigkeit
- Ambiguitätstoleranz
- Raum für Fragen lassen und Lehrkräfte und ihre Fragen ernst nehmen
- Transparenz und klare Strukturen
- Ansprechpersonen für Fachbereiche und schulorganisatorische Prozesse
- Klare Aufgabenverteilung zwischen Mentor*in und zugewanderter Lehrkraft
- Verbindliche Absprachen
- Unterstützung bei Planung und Durchführung von Unterricht
- Lehrkräften Rückhalt geben

8 Ausblick

Re-Qualifizierungs- und Begleitprogramme, wie in diesem Fall Lehrkräfte Plus Bielefeld und ILF, nehmen eine zentrale Bedeutung für den beruflichen Wiedereinstieg (neu) zugewanderter Lehrkräfte in Schulen ein. In der alltäglichen schulischen Praxis wirkt sich zudem die Begleitung durch Mentor*innen sowie das schulische Umfeld auf die Integration und Weiterbildung der neuen Lehrkräfte aus. Nicht zuletzt ist dieser Prozess vor allem von der Motivation und dem Einsatz zugewanderter Lehrkräfte selbst abhängig.

Eine hohe Leistungsbereitschaft, große Motivation und Ehrgeiz der teilnehmenden Lehrkräfte wurden im Rahmen dieser Studie von Mentor*innen und in Expert*innengesprächen mit Programmbeteiligten aus ILF mehrfach hervorgehoben – Kompetenzen, die bereits grundlegend sind für die Teilnahme der qualifizierten und berufserfahrenen Lehrkräfte an einem einjährigen Qualifizierungsprogramm (Lehrkräfte Plus), welches die Perspektive auf ein anschließendes zweijähriges Begleitprogramm in der Schule (ILF) eröffnet. Das Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld sehen die Absolvent*innen dieser Studie als Chance, um auch in Deutschland wieder als Lehrkräfte unterrichten zu können. Sie sind stolz und dankbar für das, was sie durch das Programm erreicht haben und nun als Grundlage für weitere Erfahrungen und neue Lernerfolge dient:

„Es gibt einige, die jetzt auch nochmal durchstarten wollen, die jetzt durch Lehrkräfte Plus und durch das Anschlussprogramm gemerkt haben, jetzt weiß ich wie ein Weg aussehen kann und ich mache da weiter.“ (Exp1, Z. 340-342)

In NRW ist durch die ILF-Programme in allen fünf Bezirksregierungen die berufliche Anschlussfähigkeit an Lehrkräfte Plus gegeben, nichtsdestotrotz ist die Aussicht auf eine langfristige Perspektive u. a. aufgrund struktureller Rahmenbedingungen („Nicht-Erfüller*in“) für viele zugewanderte Lehrkräfte bisher eingeschränkt.

Die Studie sowie auch Berichte und Evaluationen der Re-Qualifizierungsprogramme zeigen, dass der berufliche Wiedereinstieg kein Selbstläufer ist, sondern viel Unterstützung unterschiedlicher Akteur*innen, an den Schulen, durch die Programmbeteiligten, und langfristig auch auf der bildungspolitischen Ebene bedarf (Feldmann et al. 2020; Syspons 2021; Wojciechowicz et al. 2020). Re-Professionalisierungsprozesse müssen reflexiv angelegt werden. Dies betrifft sowohl die zugewanderten Lehrkräfte und die Lehrenden in den Qualifizierungsprogrammen als auch die Schulen, um den Wiedereinstieg der Lehrkräfte diversitätssensibel und stärkenorientiert zu begleiten. Zudem müssen Austauschmöglichkeiten geschaffen, gefördert und wahrgenommen werden, um die Diskussion um Vielfalt in der Schule (entlang aller möglichen Unterscheidungslinien) präserter zu machen und als Normalität zu etablieren.

Auch in dem europäischen Projekt *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen - Systemwechsel als Anlass für interkulturelle Schulentwicklung und gegenseitiges Lernen (International Teachers for Tomorrow's School – System Change as an Occasion for Intercultural School Development and Mutual Learning, ITTS)* wird der Anspruch verfolgt, den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte stärkenorientiert zu begleiten und es Schulen zu ermöglichen, die neuen Kolleg*innen diversitätssensibel zu integrieren. In der Zusammenarbeit mit Partner*innen in sieben Ländern (Belgien, Deutschland, Griechenland, Island, Polen, Slowenien, Türkei) wird eine länderübergreifende Bestandsaufnahme zur Situation internationaler Lehrkräfte erstellt sowie darauf aufbauend Reflexions- und Beratungsmaterialien erarbeitet (für weitere Informationen zum Projekt s. itts-europe.org).

9 Literatur- verzeichnis

- Arslan, Nelli; Bsasar, Cahit, Bayrami, Alparslan; Bruchhäuser, Sofia; Celik, Ilknur; Cepne, Perihan; Dogac, Zayide et al. (2013): Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für die Schulleitungen. Unter Mitarbeit von Judith Krieg. Cornelsen Verlag. Berlin.
- Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. Unter Mitarbeit von Jürgen Crome, Busso Grabow, Harald Klein und Maurer, Andrea, Siegert Gabriele. 9., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Walter de Gruyter.
- Banscherus, Ulf; Baumgärtner, Alena; Köbe, Aileen; Sorge, Mirjam (2019): STUDIENSITUATION UND SOZIALE LAGE VON LEHRAMTS-STUDIERENDEN IN NRW. Sonderauswertung der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbh, 2019.
- Bendick, Claudia; Feldmann, Henning; Horstmeyer, Jette; Meien, Joachim von; Michaelis, Julia; Nakamura, Yoshiro et al. (Hg.) (2020): Netzwerke: Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education. Braunschweig.
- Bertelsmann Stiftung; BiSEd; PSE (Hg.) (2020): Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.-12. Dezember 2019 in Essen. Online verfügbar unter https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2022.
- Bezirksregierung Arnsberg (2020): ILF - Internationale Lehrkräfte fördern. Broschüre für Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren. Online verfügbar unter https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/ilf_broschuere.pdf, zuletzt geprüft am 21.01.2022.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hg.) (2010): Kongressdokumentation. Bundeskongress Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Potenziale gewinnen. Ausbildung begleiten. Personalentwicklung gestalten. Bundesministerium des Innern; Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Einleitende Bemerkung. In: María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript (X-Texte zu Kultur und Gesellschaft), S. 7-19.
- Feldmann, Henning; Siebert-Husmann, Christina; Vanderbeke, Marie; Schüssler, Renate; Jacke, Norbert; Purrmann, Kristina (2020): Lehrkräfte Plus – Netzwerkerfahrungen der Pionierprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. In: Claudia Bendick, Henning Feldmann, Jette Horstmeyer, Joachim von Meien, Julia Michaelis, Yoshiro Nakamura et al. (Hg.): Netzwerke: Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education. Braunschweig, S. 34-39.
- Frieters-Reermann, Norbert (2020): Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Flucht-migration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In: Anna Aleksandra Wojciechowicz, Daniela Niesta Kayser und Miriam Vock (Hg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Flucht-migration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 36-46.

- George, Roman (2021): „Verschenkte Chancen?!“ Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. Studie für die GEW. Hg. v. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Online verfügbar unter <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=108999&token=3bff292fe23a23aca4daa9b2400b167c98d89c87&download=&n=20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf>, zuletzt geprüft am 22.01.2022.
- Georgi, Viola B.; Ackermann, Lisanne; Karakaş, Nurten (Hg.) (2011): Vielfalt im Lehrerzimmer. Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Marianne (Hg.) (2020): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 3., überarbeitete Auflage. Leverkusen: UTB.
- Gomolla, Mechtild (Hg.) (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 2004. Münster: Waxmann (Interkulturelle Bildungsforschung, 14).
- Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja; Wojciechowicz, Anna Aleksandra (Hg.) (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Mecheril, Paul; Goddar, Jeannette (2019): Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- KMK (Hg.) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013).
- Knappik, Magdalena; Dirim, Inci (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen - Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. Sind Sie die neue Lehrerin für den Muttersprachlichen Unterricht? In: Karim Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 89–94.
- Lengyel, Drorit; Rosen, Lisa (2012): Vielfalt im Lehrerzimmer?! Erste Einblicke in ein Lern-/Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität zu Köln. In: Karim Fereidooni (Hg.): Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden: Springer VS (Research), S. 71–87.
- Massumi, Mona (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: *Haushalt in Bildung & Forschung* 3 (1), S. 87–95. DOI: 10.25656/01:20413.
- Mattisek, Annika; Pfaffenbach, Carmella; Reuber, Paul (2013): Methoden der empirischen Humangeographie. 2. Auflage, Neubearbeitung. Braunschweig: Westermann (Das Geographische Seminar).
- Mayring, Philipp (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik).
- Mecheril, Paul (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Anja Steinbach und Rudolf Leiprecht (Hg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Neuausgabe, [vollständig überarbeitete, erweiterte Neuauflage ... in zwei Bänden]. Schwalbach (Taunus): Wochenschau Verlag, zuletzt geprüft am 22.12.2021.
- Mecheril, Paul (2021): Inklusive Bildung in der Migrationsgesellschaft. In: Irina Grünheid, Anna Nikolenko und Bozzi Schmidt (Hg.): Bildung - für alle?!. Landesarbeitsgemeinschaft politisch-kulturelle Bildung Sachsen e. V., Dresden, S. 28–32.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.) (2010): Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Neske, Matthias (2017): Volljährige Asylersuchende in Deutschland im ersten Halbjahr 2017: Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeiten. Ausgabe 03|2017 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). BAMF (3).
- Nieke, Wolfgang (2008): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. 3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS (Schule und Gesellschaft, 4).
- Niesta Kayser, Daniela (2020): Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung. In: Anna Aleksandra Wojciechowicz, Daniela Niesta Kayser und Miriam Vock (Hg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 71–85.
- Petrucci, Marco; Wirtz, Markus (2007): Sampling und Stichprobe. Hg. v. QUASUS. Qualitatives Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung. Pädagogische Hochschule Freiburg. Online verfügbar unter <https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswaehlen/sampling-und-stichprobe.html>, zuletzt geprüft am 08.02.2022.
- Purmann, Kristina; Schüssler, Renate (2019): Lehrkräften mit Fluchthintergrund eine Perspektive ermöglichen. Das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. In: *Sozial Extra* (2), S. 110–112, zuletzt geprüft am 25.05.2020.
- Purmann, Kristina; Schüssler, Renate; Siebert-Husmann, Christina; Vanderbeke, Marie; Bouklouâ, Mostapha (2020): Lehrkräfte Plus an Hochschulen und Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in den Bezirksregierungen. Qualifizierung und Begleitung in den Schuldienst in NRW für Lehrkräfte aus dem Ausland. In: Bertelsmann Stiftung, BiSEd und PSE (Hg.): Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.-12. Dezember 2019 in Essen., S. 29–36.
- Said, Edward W. (1978): Orientalism. 1. ed. New York: Pantheon Books.
- Schmidt, Hans-Jürgen (2018): Volljährige Asylersuchende in Deutschland im Jahr 2017: Sozialstruktur, Schulbesuch und Berufstätigkeit im Herkunftsland. Ausgabe 03|2018 der Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Hg. v. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Nürnberg (3).

Schüssler, Renate; Hachmeister, Silke; Auner, Nadine; Beaujean, Lilith; Göke, Carina (i.E.): Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland – Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen. In: Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Oliver Holz und Katrijn D’Herdt (Hg.): Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund: ein Spotlight auf ausgewählte europäische Länder“.

Schüssler, Renate; Purrmann, Kristina (2021): Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. In: *Lernende Schule* (94), S. 29–31. Online verfügbar unter <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244>, zuletzt geprüft am 03.11.2021.

Schüssler, Renate; Purrmann, Kristina; Siebert-Husmann, Christina; Vanderbeke, Marie (2020): „Lehrkräfte Plus“. Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: Anna Aleksandra Wojciechowicz, Daniela Niesta Kayser und Miriam Vock (Hg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 126–137.

Sprung, Annette (2020): Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht und Migrationserfahrung im Schulwesen. In: Anna Aleksandra Wojciechowicz, Daniela Niesta Kayser und Miriam Vock (Hg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim, Basel: Juventa Verlag, S. 47–57.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hg.) (2020): Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2018/2019. Statistisches Bundesamt (Fachserie 11 Bildung und Kultur. Reihe 1).

Statistisches Bundesamt (Destatis) (29.06.2021): Migration 2020: Starker Rückgang der registrierten Zu- und Fortzüge. Pressemitteilung Nr. 306 vom 29. Juni 2021. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2021/06/PD21_306_12411.html;jsessionid=AD8411D40512688D32BFD37DBFE1936B.live721, zuletzt geprüft am 10.08.2021.

Syspons (2021): Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“. Unter Mitarbeit von Christoph Emminghaus, Tesfay Hanna, Müller und Marietta. Hg. v. Bertelsmann Stiftung. Online verfügbar unter https://www.bertelsmannstiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf, zuletzt geprüft am 26.11.2021.

Weber, Elise (2014): Migrationshintergrund von Lehrern: Ressource oder Hindernis? Eine bildungsgeographische Studie. Dissertation. Freiburg.

Weber, Martina (2011): Pädagogische Routinen und hausgemachte „Interkulturelle“ Probleme. Vom praktischen Nutzen, Heterogenität besser zu verstehen. In: Ursula Neumann und Jens Schneider (Hg.): Schule mit Migrationshintergrund. Unter Mitarbeit von Ursula Neumann und Jens Schneider. 1. Aufl. s.l.: Waxmann Verlag GmbH, 156-168.

Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Niesta Kayser, Daniela; Vock, Miriam (Hg.) (2020): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Weinheim, Basel: Juventa Verlag.

Wojciechowicz, Anna Aleksandra; Vock, Miriam (Hg.) (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. *DDS* 111 (2).

Kontakt

Universität Bielefeld
Lehrkräfte Plus
Bielefeld School of Education (BiSEd)
Universitätsstraße 25
33615 Bielefeld
Deutschland

uni-bielefeld.de/bised/lkplus