

## „Vielleicht akzeptieren sie uns nicht als richtige Lehrer!“

### EINE BERUFSBIOGRAFISCHE BETRACHTUNG VON SCHULPRAKTISCHEN PHASEN IM PRO- GRAMM LEHRKRÄFTE PLUS

Helena Weyland<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universität zu Köln

\* Kontakt: [hweylan1@uni-koeln.de](mailto:hweylan1@uni-koeln.de)

**Zusammenfassung:** Die Integration von Lehrkräften mit Fluchterfahrung in das deutsche Schulsystem ist ein wichtiges, wenn auch vernachlässigtes Thema der Forschung. Das Programm Lehrkräfte Plus gehört zu den größten Requalifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte und wird mittlerweile an fünf Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Neben der Tatsache, dass die daran teilnehmenden Lehrkräfte in der Forschung oft selbst nicht zur Sprache kommen, ist auch die Frage nach Rollen und Aufgaben von erfahrenen Lehrkräften, die im Rahmen des Programms Schulpraktika absolvieren, zentrales Thema des vorliegenden Beitrags. Mithilfe von drei biografisch-narrativen Interviews wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung die in der Requalifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus verankerten Schulpraktika in der berufsbiografischen Entwicklung der Lehrkräfte einnehmen. Aus der empirischen Untersuchung lässt sich unter anderem ableiten, dass die schulpraktischen Phasen einen wichtigen Bestandteil der Requalifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus darstellen und einen ersten Kontakt mit dem deutschen Schulsystem ermöglichen. Gleichzeitig sind die Lehrkräfte aber mit Konflikten der Selbstwirksamkeit, wechselnden Rollenverständnissen und Sprachbarrieren konfrontiert.

**Schlüsselwörter:** Requalifizierung, Berufsbiografie, Schulpraxis, Praktikum, Lehrkräfte



## ZfL Discussion Papers (Band 7)

### Impressum

**Herausgeber der Schriftenreihe:**  
Zentrum für Lehrer\*innenbildung (ZfL)  
Universität zu Köln  
Albertus-Magnus-Platz | 50923 Köln  
<http://zfl.uni-koeln.de/zfl.html>

ZfL Discussion Papers | Band 7 | November 2022

ISSN: 2750-4050

## 1. Einleitung

Schule und Flucht wird meistens dort miteinander in Verbindung gebracht, wo es um die Integration von neu zugewanderten Schüler\*innen geht (Purrmann et al., 2020, 217). Die Integration von Lehrkräften mit Fluchterfahrung erscheint dabei in der öffentlichen Diskussion zweitrangig. Wenn sie dann doch thematisiert wird, geschieht das unter reißerischen Titeln wie „Geflüchtete als Lehrkräfte: Aus dem Krieg ins Klassenzimmer“ (Goddar, 2016). Dabei erscheint es fast wie ein Paradox, dass eine zunehmend heterogene Schüler\*innenschaft in Deutschlands Schulen einer weitestgehend homogenen Lehrer\*innenschaft gegenübersteht (Massumi, 2014, 87). Als Antwort auf den Bedarf nach Qualifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte entstehen daher seit dem Jahr 2015 Maßnahmen, die die Integration in das deutsche Schulsystem ermöglichen sollen. So auch das Programm Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen, welches mittlerweile an fünf Standorten umgesetzt wird. Die Requalifizierungsmaßnahme enthält unter anderem schulpraktische Phasen, die den Lehrkräften über ein Jahr hinweg Einblicke in schulische Abläufe geben sollen. Als „Praktikant\*innen“ bezeichnet, nehmen die berufserfahrenen Lehrkräfte unterschiedliche Aufgaben rund um Unterrichtsplanung und -durchführung wahr.

Mit dem Wissen, dass es eine standortübergreifende Evaluation des Projektes Lehrkräfte Plus gibt und diese einen quantitativen Charakter aufweist, entstand die Idee, die persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden zum Schwerpunkt einer Untersuchung zu machen. Im Zentrum sollte dabei die berufsbiografische Entwicklung der Lehrkräfte stehen. Dadurch, dass Lehrerfahrung ein zentrales Aufnahmekriterium für das Programm darstellt, nimmt Lehrkräfte Plus einen starken Bezug zur Berufsbiografie. Gleichermäßen bereitet es auf die Zeit nach dem Programm vor, da es grundlegendes Wissen über das deutsche Schulsystem vermittelt und es Anschlussperspektiven gibt, die speziell für die Zielgruppe der geflüchteten Lehrkräfte geschaffen wurden. Da die schulpraktischen Phasen des Programms häufig den ersten Kontakt mit dem deutschen Schulsystem in der Rolle als Lehrkraft darstellen, erschienen sie als besonders geeignet für eine empirische Untersuchung. Aus diesen Vorüberlegungen entwickelte sich schließlich die folgende Forschungsfrage:

*Welche Bedeutung haben schulpraktische Phasen im Rahmen von Requalifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte im Kontext ihrer Berufsbiografie?*

Mithilfe eines biografisch-narrativen Forschungsdesigns wird der Frage nachgegangen, inwiefern Lehrkräfte in diesen schulpraktischen Phasen handlungsfähig sind, welche Rollen sie in den Schulen einnehmen und welche Faktoren zu einem Gelingen der Praxisphasen beitragen. Als Grundlage für die Untersuchung dienen drei Interviewtexte, die im Rahmen meiner Bachelorarbeit im Jahr 2021 entstanden sind.

Im vorliegenden Beitrag wird zunächst auf bildungspolitische Bestrebungen hinter der Integration von geflüchteten Lehrkräften eingegangen (Kapitel 2). In Kapitel 3 werden die Requalifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus sowie Anschlussperspektiven an das Programm erläutert. Daraufhin werden das Untersuchungsdesign sowie die Lehrkräfte, auf deren biografischer Narration die Analyse basiert, kurz vorgestellt (Kapitel 4), bevor ein Auszug der durchgeführten Analyse dargestellt wird (Kapitel 5). Auf eine ausführliche Einzelfalldarstellung wird hier verzichtet. In Kapitel 6 werden die Ergebnisse diskutiert, bevor abschließend ein Fazit gezogen wird (Kapitel 7).

## 2. Bildungspolitischer Hintergrund

Die Anerkennung von ausländischen Schul-, Ausbildungs- und Studienabschlüssen nach der Flucht stellt eine enorme bürokratische Herausforderung dar (Kremsner et al., 2020, 29). Nicht selten kommt es vor, dass neuzugewanderte Menschen aufgrund der unzureichenden Anerkennung ihrer Abschlüsse oder sonstigen Barrieren in Berufen arbeiten, die weit unterhalb ihres Qualifikationsniveaus liegen (ebd., 2020, 29). Buber-Ennser et al. (2016) begründen die erschwerten Bedingungen für den Eintritt in den Arbeitsmarkt folgendermaßen:

[R]efugees and people under subsidiary protection who enter the workforce, despite language barriers and frequent loss of qualification certificates and other documentation, have a higher likelihood of being overqualified for the positions they work in. [...] Further challenges include issues of poor mental health and physical health and difficulties in the translation and transfer of educational and professional certificates. (2016, 13f)

Auch Eisnecker et al. (2016, 730) beschreiben die späte Arbeitsmarktintegration als Folge der institutionellen Hürden bei Anerkennungsverfahren sowie der mangelhaften Vermittlung in Berufe, die den formellen Qualifikationen entsprechen. Informelle Qualifikationen, die durch Berufstätigkeit vor oder während der Flucht erworben wurden, rücken im Prozess der Arbeitsmarktintegration in den Hintergrund (Liebau & Salikutluk, 2016, 739).

Nach den Statistiken des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) haben 3,4% der volljährigen Asylersuchenden im ersten Halbjahr 2020 angegeben, als letzte berufliche Tätigkeit lehrerlich gewesen zu sein (Heß, 2020, 14). Lehrkräfte aus dem Ausland gehörten nach Angaben des Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) zwischen 2014 und 2018 zu den zehn häufigsten Berufsgruppen, die eine Beratung zur Anerkennung aufsuchten (Haber, 2018, 7). Dem gegenüber steht ein von der Kultusministerkonferenz bestätigter Lehrkräftebedarf, welcher je nach Lehramt und Fächern unterschiedlich ausgeprägt ist (KMK, 2020, 28f.). Während es daher zunächst so scheint, als seien Angebot von und Nachfrage nach verfügbaren Lehrkräften ausgeglichen, scheitert eine nachhaltige und flächendeckende Integration von geflüchteten Lehrkräften aus unterschiedlichen Gründen. Die Anerkennung der Studienabschlüsse ist häufig problematisch, da das Lehramtsstudium in den Herkunftsländern kaum vergleichbar mit der deutschen Lehrer\*innenausbildung ist: „Die betreffenden Personen werden bei den Behörden [...] nicht als Lehrpersonen, sondern als Personen mit einem Fachabschluss auf Hochschul- oder Bachelor-Niveau geführt“ (Kremsner et al., 2020, 31). Während in den Lehramtsstudiengängen an deutschen Hochschulen mindestens zwei Unterrichtsfächer oder Lernbereiche mit Masterabschluss studiert werden, können Lehrkräfte mit Fluchthintergrund zumeist nur ein studiertes Unterrichtsfach auf dem Niveau eines vollständigen Bachelorstudiums nachweisen (ebd., 2020, 31). Auch wenn in manchen Bundesländern mit nur einem studierten Fach eine Lehrbefähigung möglich ist (IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung, 2020, 11), fehlen häufig Nachweise über bildungswissenschaftliche Studienanteile sowie eines Studiums, was dem Umfang eines deutschen Lehramtsstudiums gleicht (Terhart et al., 2020, 208).

Hinzu kommt, dass zur Erfüllung einer Tätigkeit im Schuldienst sprachliche Fähigkeiten auf einem hohen Niveau und das Wissen über das deutsche Bildungssystem vorausgesetzt werden (ebd., 2020, 208). Nach Angaben des Netzwerks IQ ist in manchen Bundesländern die Option des Seiteneinstiegs, der Beschäftigung als Vertretungslehrkraft oder an Privatschulen möglich, was jedoch nicht

mit einer deutschen Lehramtsbefähigung gleichzusetzen ist (IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung, 2020, 16). Terhart et al. (2020, 208) schlussfolgern: „Die Voraussetzungen für einen erfolgreichen Einstieg in das deutsche Bildungssystem als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte aus dem Ausland sind demnach sehr anspruchsvoll und zumeist mit einer weiteren Qualifizierung verbunden“.

Proyer et al. (2020, 11) liefern im Vorwort zum Band „Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht“, eine Definition des Begriffes (Re-)Qualifizierung, der auch für diesen Beitrag gelten soll:

Qualifizierung verstehen wir hierbei als in einem sehr breiten Interpretationsfeld verankert: Einerseits handelt es sich dabei um die Erhebung, Beschreibung sowie Dokumentation vorhandener Kompetenzen der Berufsgruppe international ausgebildeter Lehrkräfte. Andererseits sollen die mitgebrachten Kompetenzen in vorhandene Strukturen österreichischer<sup>1</sup> Lehrer\*innenbildung eingebettet werden, was somit eher als Requalifizierung bezeichnet werden könnte.

Das Ziel solcher Maßnahmen ist daher nie nur eine Qualifizierung oder nur eine Requalifizierung, weswegen die Begriffe in diesem Beitrag synonym verwendet werden. Es folgt die Frage, wie Qualifizierungsmaßnahmen aufgebaut sein müssen, um der Zielgruppe und den Integrationsbestrebungen gerecht zu werden. In den bestehenden Programmen verschiedener deutscher Universitäten<sup>2</sup> werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt. Die Durchführung eines Schulpraktikums sowie von Deutsch-Sprachkursen unterschiedlicher Sprachniveaus ist dabei aber allen Qualifizierungsmaßnahmen gemein.

### 3. Die Qualifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus

Lehrkräfte Plus ist eine Qualifizierungsmaßnahme für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, die seit 2017 an der Universität Bielefeld und seit 2018 an der Ruhr-Universität Bochum angeboten wird (Syspons, 2021, 8).

Seit dem Jahr 2020 wird Lehrkräfte Plus finanziell über das Programm NRWege Leuchttürme des Deutschen Akademischen Austauschdienstes aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft NRW (MKW) gefördert (Hachmeister, 2022, 12). Damit geht eine Ausweitung des Programms auf fünf Standorte einher: hinzu kommen die Universität Siegen, die Universität zu Köln und die Universität Duisburg-Essen. Die Koordination, Verwaltung und Umsetzung der Maßnahme ist eng an die lehrer\*innenbildenden Institutionen der Universitäten gekoppelt, auch wenn an der Requalifizierung zumeist eine Vielzahl von Akteur\*innen beteiligt ist. Weiterhin besteht eine enge Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung NRW (MSB) sowie mit der Landesstelle Schulische Integration. An der Umsetzung sind die Bezirksregierungen der jeweiligen Standorte beteiligt, insbesondere bei der Organisation der schulpraktischen Phasen. Zusätzlich fördern die Bertelsmann Stiftung und Stiftung Mercator eine standortübergreifende Begleitforschung (ebd., 2022, 12).

---

<sup>1</sup> Der Band „Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht“ dreht sich im Kern um eine Wiener Qualifizierungsmaßnahme.

<sup>2</sup> Auf eine ausführliche Darstellung der Programmlandschaft an deutschen Universitäten wird hier verzichtet.

## Programmstruktur

Das Programm Lehrkräfte Plus ist durch die Etablierung an mehreren nordrhein-westfälischen Hochschulen eine der größten und aufwändigsten Requalifizierungsmaßnahmen in Deutschland. Trotz der sich grundlegend ähnlichen Strukturen an den jeweiligen Standorten gibt es unterschiedliche Schwerpunktsetzungen, die maßgeblich durch die Projektkoordinierenden bestimmt werden. Die grundlegende Struktur des Programms ist durch die Bedarfe der Zielgruppe und den Erkenntnissen der Pilotierungsphase in Bochum 2017 dennoch standortübergreifend ähnlich. In den Leitlinien der Ruhr-Universität Bochum heißt es:

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Qualifizierungsprogramms geht es unter anderem um die Beschäftigung mit interkulturellen Fragestellungen, Kennenlernen des deutschen Bildungssystems, Beobachtungskompetenzen, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Fragestellungen zu Lehr-Lern-Prozessen und Unterrichtsplanung und -gestaltung, Classroom Management, Umgang mit Heterogenität und Umsetzung von Inklusion. (Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum, 2021, 2)

Die Darstellung des Programms an der Universität Bielefeld (Abb. 1) verdeutlicht die standortübergreifend gültigen Schwerpunkte des Programms. Einen großen Teil nimmt die Absolvierung der Intensiv-Deutschkurse ein. Diese sollen das Deutschniveau im besten Falle auf ein C1-Level anheben und ermöglichen eine Teilnahme an den entsprechenden B2- und C1-Sprachprüfungen sowie an universitären Tests wie dem Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) oder der standortgebundenen Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Zumeist werden fachsprachliche oder berufssprachliche Kursangebote gemacht, die auf die Tätigkeit in der Schule und im Unterricht vorbereiten sollen (Syspons, 2021, 22).

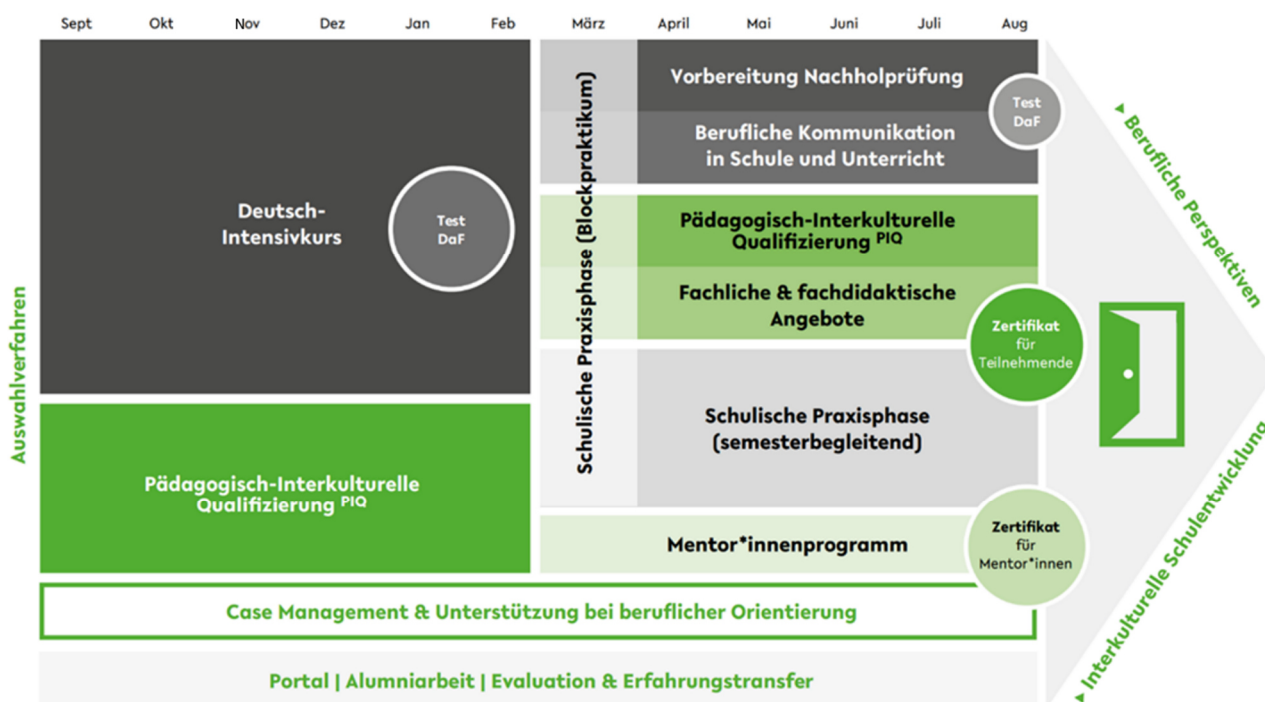


Abb. 1: Projektkomponenten von Lehrkräfte Plus Bielefeld (Hachmeister, 2022, 12)

Zusätzlich erfolgt eine je nach Standort anders benannte pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung. Diese soll den Schulsystemwechsel erleichtern und nimmt einen zentralen Stellenwert im Programm ein (Syspons, 2021, 23). Die Themen in diesen bildungswissenschaftlich orientierten Seminaren reichen vom Aufbau des deutschen Schulsystems über Mehrsprachigkeit und Heterogenität bis hin zu Classroom-Management und Unterrichtsplanung (Terhart et al., 2020, 212; Syspons, 2021, 16). Besonders im Hinblick auf die pädagogische Ausbildung in den Herkunftsländern sind die Voraussetzungen der Teilnehmenden in diesen Bereichen sehr unterschiedlich: „Während die pädagogische Ausbildung in manchen Ländern vom Fachstudium getrennt ist (z.B. Syrien), ist sie in anderen Ländern fester Bestandteil der Lehrer:innenausbildung (z.B. Türkei)“ (Syspons, 2021, 23).

Fachdidaktische Seminare sollen die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung ergänzen und finden meist im zweiten Halbjahr des Programms statt. Dabei werden unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten genutzt: In Bochum gibt es beispielsweise Kurse zur fachdidaktischen Vertiefung, die von studentischen Mentor\*innen begleitet werden, während andere Standorte eine fachliche und fachdidaktische Beratung anbieten, ohne diese in einem Seminarkontext zu realisieren.

Ein Kernstück des Programms sind die schulpraktischen Phasen, die mithilfe der zuständigen Bezirksregierung an Schulen in Wohnortnähe durchgeführt werden. Diese sollen die Möglichkeit bieten, „implizites Wissen über Schule in Deutschland aufzunehmen“ (Syspons, 2021, 25) und werden von einer Lehrkraft der Schule im Rahmen eines Mentoring-Programms begleitet. Die Mentor\*innen sind die ersten Ansprechpersonen im Kollegium und haben innerhalb von Zusatzangeboten die Möglichkeit, schulübergreifend Erfahrungen auszutauschen und sich fortzubilden (ebd., 2021, 26). Zusätzlich findet seitens der Universität ein Begleitseminar statt, in dem die gemachten Praxiserfahrungen häufig in Portfolioform dokumentiert und reflektiert werden. Die unterschiedlichen Standorte sind sich in der zeitlichen Gestaltung der Praxisphasen sehr ähnlich: Ende des ersten Halbjahres findet eine Kurzzeitpraxisphase in Form eines Blockpraktikums statt, welche zwei (Siegen) bis fünf (Duisburg) Wochen dauert. Am Standort Köln wird diese Praxisphase im Umfang von zwei mal drei Wochen gestaltet. Zu diesem Zeitpunkt sind die Sprachkurse zumeist schon fortgeschritten, sodass Hospitationen sowie die Gestaltung eigener Unterrichtsstunden möglich sind. In diesen Blockpraktika sind die Teilnehmenden vier bis fünf Tage pro Woche in der Schule und können erste Erfahrungen sammeln, bevor dann die Langzeitpraxisphase beginnt. Diese erstreckt sich über die gesamte zweite Hälfte des Programms, in welchem die Teilnehmenden fortlaufend ein bis drei Tage der Woche in der Schule verbringen. Die strukturellen Rahmenbedingungen sowie die Schulkultur nehmen nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung der schulpraktischen Phasen (Syspons, 2021, 24). Die lehrer\*innenbildenden Institutionen der Universitäten koordinieren diese und sind vor allem für die Suche nach und Kommunikation mit Hospitationsschulen verantwortlich (Syspons, 2021, 26).

Über den Verlauf des gesamten Qualifizierungsprogramms werden seitens der Hochschulen Möglichkeiten zur Beratung angeboten. Insbesondere die schulpraktischen Phasen bieten Anlass zur Reflexion, welche in Formaten der kollegialen Fallberatung, Supervision- und Coachingsitzungen realisiert wird. Damit werden zusätzlich Austausch und Vernetzung zwischen den Teilnehmenden gefördert. Themen der Einzelfallberatung sind vor allem die beruflichen Perspektiven nach Abschluss des Programms. Die Teilnehmenden werden von koordinierenden Personen bei Bewerbungen auf freie Stellen unterstützt oder in Weiterqualifizierungsprogramme vermittelt (ebd., 17).



## Anschlussperspektiven

Ein wichtiges Ziel in der Konzeption und Weiterentwicklung von Lehrkräfte Plus stellt die Sicherung der Nachhaltigkeit dar (Purmann et al., 2020, 225). Aus dem Evaluationsbericht von 2021 geht hervor, dass die Teilnahme am Projekt Lehrkräfte Plus aus Perspektive der Teilnehmenden in den meisten Fällen mit der Erwartung verbunden ist, im Anschluss als Lehrkraft im deutschen Schulsystem arbeiten zu können (Syspons, 2021, 20). Im Laufe des Programms tritt dann häufig eine Ernüchterung ein, wenn die hohen Ausbildungsvoraussetzungen für langfristige Beschäftigungen in bestimmten Schulformen oder Fächern deutlich werden (ebd., 2021, 20). Ein Direkteinstieg ist in den meisten Fällen nicht möglich; Anschlussperspektiven sind meistens weitere requalifizierende Maßnahmen oder pädagogische Tätigkeiten im Integrationsbereich.

Eine der meistgenutzten Anschlussoptionen stellt das Qualifizierungsprogramm Internationale Lehrkräfte fördern (ILF) dar, welches im Jahr 2018 von der Bezirksregierung Arnsberg eingeführt wurde und mittlerweile auf die Regierungsbezirke Köln, Münster, Detmold und Düsseldorf ausgeweitet wurde. Es handelt sich um ein zweijähriges Programm, welches im Anschluss an Lehrkräfte Plus absolviert wird und eine befristete Tätigkeit an einer Schule sowie weitere Qualifizierungsmaßnahmen wie Sprachkurse und Didaktik-Seminare umfasst (Bezirksregierung Arnsberg, 2020, 5). Ziel des Programms ist die „dauerhafte Gewinnung der Lehrkräfte für den öffentlichen Schuldienst“ (ebd., 2020, 6). Eine unbefristete Anstellung im Anschluss an das Programm ist nicht garantiert. Dennoch werden „die Lehrkräfte auf dem Weg zu einer für die passenden Anschlussmöglichkeit mit dem Ziel einer Dauerbeschäftigung im Schuldienst unterstützt“ (Syspons, 2021, 41).

Eine weitere Anschlussmöglichkeit ist eine Tätigkeit als Lehrkraft für Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), in dem zugewanderte Kinder und Jugendliche die Sprache ihres Herkunftslandes erlernen bzw. vertiefen sollen (Bezirksregierung Arnsberg, 2012, 1). Die Anstellungsvoraussetzungen für HSU bevorzugen Lehrkräfte mit deutschem Lehramtsabschluss (2. Staatsexamen) und können Bewerbungen von Lehrkräften mit ausländischem Lehramtsabschluss nur berücksichtigen, wenn die Stellen durch erstere Personengruppe noch nicht vollständig besetzt sind (Runderlass d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021 Abs. 11.3).

Auch die einjährige Pädagogische Einführung als ‚kleiner‘ Seiteneinstieg oder der reguläre Einstieg in den Vorbereitungsdienst über die Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS) sind denkbare, wenn auch kaum genutzte Möglichkeiten (Syspons, 2021, 29). Bietet Ersteres im besten Fall eine Position als Ein-Fach-Lehrkraft mit geringerer Vergütung, so muss für Zweiteres die Nachqualifizierung in einem zweiten Fach erfolgt sein. Beides stellt daher keine realistische Anschlussperspektive nach Lehrkräfte Plus dar, wohingegen das Programm ILF ganz bewusst auf diese Anschlussperspektiven ausgerichtet ist.

## 4. Untersuchungsdesign und Fallbeispiele

Ausschlaggebend für ein offenes und biografisch ausgerichtetes Forschungsdesign war die Erkenntnis, dass in den öffentlichen Diskursen geflüchtete Lehrkräfte selbst nur selten zu Wort kommen (Proyer et al., 2020, 10). Daher sollten Perspektiven, Bedürfnisse und Deutungen der Zielgruppe solcher Maßnahmen in den Fokus gestellt und damit ein Anlass gegeben werden, bestehende Strukturen kritisch zu hinterfragen sowie Forschungsbedarfe aufzuzeigen.

Ein biografisch-narrativer Ansatz erschien außerdem als sinnvoller Weg, ein gesamtheitliches Bild der Berufsbiografie zu erschaffen, bevor die Bedeutung der schulpraktischen Phasen herausgearbeitet wird. Zu diesem Zweck wurden im September und Oktober 2021 drei Interviews mit Teilnehmenden des Programms Lehrkräfte Plus durchgeführt. Als Erhebungsmethode wurde das biografisch-narrative Interview angelehnt an Fritz Schütze (1983) gewählt. Für die Transkription wurde sich an den Vorgaben von Dresing und Pehl (2018, 21f.) orientiert. Dabei wurden zwei zentrale Grundsätze beachtet: Zum einen wurden keine Satzstrukturen verändert, selbst wenn diese grammatikalisch nicht korrekt waren. Zum anderen wurden im Zuge der Lesbarkeit die Endungen weniger Wörter verändert. Sinnverändernde Modifikationen wurden grundsätzlich nicht vorgenommen.

Schütze entwickelte zeitgleich zum biografisch-narrativen Interview das Verfahren der Narrationsanalyse, mit deren Hilfe eine Untersuchung der „Ereignisverstrickungen und die lebensgeschichtliche Erfahrungsaufschichtung des Biographieträgers“ (ebd., 1983, 6) angestrebt wird. In einem fünfschrittigen Verfahren zielt die Analyse zunächst auf die Betrachtung des Einzelfalls ab, bevor schließlich Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Fällen herausgearbeitet werden (Kleemann et al., 2013, 76). In diesem kontrastiven Fallvergleich werden die Interviewtexte mithilfe von Strategien des minimalen und maximalen Vergleichs systematisch miteinander abgeglichen (Schütze, 1983, 6f.). Ein Minimalvergleich beinhaltet die Analyse von Ähnlichkeiten zwischen zwei Texten, während der Maximalvergleich die größtmögliche Verschiedenheit von Texten zu einer Gegenüberstellung und Herausarbeitung von Ausprägungen bestimmter Phänomene nutzt (ebd., 1983, 7). Wie in der Einleitung bereits beschrieben, soll hier auf eine ausführliche Einzelfalldarstellung mit Hilfe der Narrationsanalyse verzichtet und stattdessen der kontrastive Fallvergleich ausführlich dargestellt werden.

### Fallbeispiele: Hilal, Ahmed und Taraneh

Für die Untersuchung der schulpraktischen Phasen in der Requalifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus wurden insgesamt drei Interviews geführt. Die Namen der Interviewten wurden zum Zweck der Anonymisierung geändert.

Beim Interview mit Ahmed entstand aufgrund eines technischen Fehlers keine Audioaufnahme, weswegen eine Auswertung entlang der Narrationsanalyse nach Schütze nicht möglich gewesen wäre. Um das Interview dennoch nicht ungeachtet zu lassen, wurde zügig ein Gedächtnisprotokoll angefertigt. Dieses wurde entlang der Empfehlung von Eckert und Cichecki (2020, 108) zum Umgang mit gescheiterten Interviews entsprechend des „all is data“-Prinzips der Grounded Theory Methodologie in den kontrastiven Fallvergleich miteinbezogen.

**Hilal** beginnt nach seiner Flucht aus Syrien mit dem Deutschlernen und arbeitet zunächst in einem Restaurant. Schließlich wendet er sich wieder dem Beruf des Lehrers zu. Nach mehreren Praktika und Tätigkeiten an Schulen bewirbt er sich für das Programm Lehrkräfte Plus und schließt dieses im September 2021 ab. Zum Zeitpunkt des Interviews hat er eine befristete Stelle als Lehrkraft an einer Grundschule im Rahmen des Programms ILF.

**Ahmed** und seine Frau kommen aus der Türkei nach Deutschland. Sie belegen einen Deutschkurs bis zum Niveau B1, bevor er sich auf eine Stelle im Pro-

gramm Lehrkräfte Plus bewirbt. Zum Zeitpunkt des Interviews hat der die Maßnahme abgeschlossen, ist aber noch auf der Suche nach einer Stelle als Lehrkraft. Außerdem befindet er sich in einem Anerkennungsprozess seiner Zeugnisse. Der Ausgang dieses Prozesses bestimmt, ob er sich für ein deutsches Lehramtsstudium entscheiden wird oder nicht.

**Taraneh** hat als Englischlehrerin im Iran gearbeitet, bevor sie mit ihrem Mann nach Deutschland kam. Neben dem Versuch einer Ausbildung zur Pharmazeutisch-Technischen Assistentin bewirbt sie sich bei zahlreichen Stellen und sucht unterschiedliche Beratungsstellen auf, um wieder berufstätig zu werden. Schließlich bewirbt sie sich 2020 für Lehrkräfte Plus und wird angenommen. Zum Zeitpunkt des Interviews nimmt sie an einem sechsmonatigem Vertiefungskurs an einer der oben genannten Universitäten teil, der an das Programm anschließt.

## 5. Kontrastiver Fallvergleich

Im kontrastiven Fallvergleich werden die Interviewtexte von Taraneh und Hilal gegenübergestellt und entsprechend des in Kapitel 4 beschriebenen Verfahrens miteinander abgeglichen. Bei der Wiedergabe von Interviewausschnitten steht das Kürzel H für Hilal, T für Taraneh und I für Interviewerin. An passenden Stellen wird die Analyse um Zitate aus dem Gedächtnisprotokoll vom zweiten Interview mit Ahmed ergänzt.

### Wandlungsprozesse und berufliche Neuorientierung

Um zu verstehen, wie sich das Schulpraktikum in den biografischen Verlauf einbetten lässt, muss zunächst ein Blick auf den **biografischen Wandlungsprozess** in Folge der Flucht geworfen werden. So scheinen sich Taranehs und Hilals Biografien in ein ‚Vorher‘ und ‚Nachher‘ zu gliedern. Beide bewerten die Zeit vor der Flucht positiv:

T: Aber (...) musste ich (lacht) nach Teheran. Und wir waren dort, wir hatten ein schönes Leben.

H: Ja, und hab ich so anderthalb Jahre in Syrien gearbeitet in einer Grundschule dritten Klasse/Drittklässler und auch bis vierte (unv.) verschiedene. War gute Zeit.

Das „Nachher“ im Sinne eines Ankommens und Zurechtfindens in Deutschland ist in beiden Fällen als biografischer Wandlungsprozess definiert worden. Wandlungsprozesse werden in den meisten Fällen als belastend erfahren, da die bisherige Orientierungs- und Steuerungsstruktur des Handelnden in starker Weise erschüttert werden, sodass evaluative und emotionale Verhältnisse zur eigenen Identität und Lebensgestaltung umfassend umgewälzt werden müssen (Schütze, 1981, 114). Besonders der langwierige und oft nicht zufriedenstellende Anerkennungsprozess von Zeugnissen ist eine Zeit, die von Instabilität und Unsicherheit geprägt ist. Sowohl Hilals als auch Taranehs Diplom werden als Bachelorabschluss anerkannt, weswegen sie an dem Projekt Lehrkräfte Plus teilnehmen können. Im Umkehrschluss bedeutet dies aber auch, dass es sich nach deutschen Vorgaben um keine Befähigung handelt, im deutschen Schulsystem als vollwertige Lehrkraft anerkannt zu werden. Die Berufserfahrung in Herkunfts- oder Durchreiselländern findet meist keine Berücksichtigung. Im Gedächtnisprotokoll vom Interview mit Ahmed wurde dazu folgendes festgehalten:

I: [...] also die Frau ist auch Lehrerin. Und zwar Biologielehrerin. Und sie sind nach Deutschland gekommen, weil sie (...) ja, gehört hatten, dass hier viele Lehrkräfte fehlen. Und dann haben sie sich informiert, haben viel recherchiert. Haben mit Freunden gesprochen. Und haben quasi diese Voraussetzungen rausgesucht, was man haben muss, damit man als Lehrkraft arbeiten kann. Und haben dabei halt festgestellt, dass die Voraussetzungen sehr hoch sind. Also dass man zum Beispiel ein C2-Level in Deutsch braucht, und dass man die Zeugnisse anerkennen muss (.) und so weiter. (Gedächtnisprotokoll Ahmed)

Die Erkenntnis, dass die Vorgaben in Deutschland ein Weiterarbeiten im gelernten Beruf unmöglich machen, kommt für Hilal überraschend. Für Taraneh muss das früher klar gewesen sein:

T: Und am Anfang hatte ich gedacht, ich kann nicht normal als Englisch-Lehrerin in Deutschland arbeiten.

Die Flucht nach Deutschland ist in jedem Fall an eine **berufliche Neuorientierung** geknüpft, was neben den Zeugnisanerkennungsprozessen auch daran liegt, dass zunächst der Spracherwerb im Vordergrund steht. Nach Schütze kann eine solch grundlegende Veränderung von Rahmenbedingungen als eine „Umschichtung der [...] Ordnungsstruktur des Lebensablaufs“ (Schütze, 1981, 103) bezeichnet werden; ein Prozess, der für den Erlebenden oft herausfordernd ist.

### „Weg“ vom Lehrer\*innenberuf?

Eine besondere Gemeinsamkeit der Interviewpartner\*innen bei der beruflichen Neuorientierung ist dabei, dass beide episodale Handlungsmuster zur Bewältigung der Situation zeigen, die Schütze folgendermaßen beschreibt: „Auf den ersten Blick handelt es sich um Aufmerksamkeitsleistungen und Aktivitäten, die lediglich durchgeführt werden [...], um in Phasen biografischer Stagnation oder Desorientierung ‚etwas zu tun‘ [...]“ (1981, 77). Kennzeichnend ist hier die Bereitschaft des Handelnden, sich biografisch neu auszurichten: beide orientieren sich zunächst weg vom vorher ausgeübten Beruf, da sie für sich keine Möglichkeit sehen, als Lehrkraft zu arbeiten:

H: Und war auch sehr Enttäuschung, dass ich in meinem Bereich nicht so arbeiten kann. Habe ich mich entschieden, dass ich so/ einfach zu arbeiten. Habe ich so in einem Restaurant gearbeitet.

T: Erstmal habe ich/ich habe (.) ich hatte keine, ja ehrlich gesagt, habe ich gedacht, kann ich nicht als Englischlehrerin arbeiten, ja? Habe ich mir überlegt, vielleicht als PTA.

Hilal nutzt die Berufstätigkeit in einem Restaurant dabei als Überbrückungsmaßnahme, während Taraneh sich einem Feld zuwendet, das sie vor ihrer Tätigkeit als Lehrerin bereits spannend fand. Sie beginnt eine Ausbildung zur Pharmazeutisch-Technischen Assistentin, welche sie bald darauf aufgrund der Entfernung zwischen Berufsschule und Wohnort abbrechen muss.

### Lehrkräfte Plus

Letztendlich wählen dennoch beide einen institutionalisierten Weg, sich als Lehrkräfte in Deutschland qualifizieren zu lassen, womit sich der berufsbiografische Lebensverlauf stabilisiert. Die Aufnahme im Programm ist ein unerwarteter Wendepunkt in beiden Berufsbiografien:

H: Und dann plötzlich kommt die-die Zustimmung, dass ich an diesem Programm teilnehmen kann.

T: Und sie haben gesagt, ja, du hast eine Bewerbungsgespräch bei uns plötzlich.

Die Wahl des Wortes „plötzlich“ zeigt den Überraschungscharakter der Situation. Die Zusage kommt vor allem deshalb unerwartet, da beide in Begleitung durch das Jobcenter schon verschiedene Schritte unternommen hatten, zurück in eine für sie angemessene Berufstätigkeit zu kehren – mit mäßigem Erfolg. Die Jobcenter und Beratungsstellen schienen entweder nichts von Lehrkräfte Plus zu wissen oder hatten andere Gründe, das Programm nicht in Erwägung zu ziehen. Taraneh findet das Programm über eigene Recherche, Hilal erfährt dagegen durch einen Freund, dass er die Vorgaben für das Programm erfüllt. Es kann festgehalten werden, dass ein Einstieg in das Programm schneller geschehen wäre, wenn die zuständigen Institutionen über die Weiterqualifizierungsmaßnahme beraten hätten.

Mit Beginn von Lehrkräfte Plus verpflichten die Teilnehmenden sich, an den **schulpraktischen Phasen** in einer Schule in Wohnortnähe teilzunehmen. Wie handlungsfähig die Lehrkräfte in ihren Praktika sind, hängt dabei maßgeblich von der Wahl der Schule ab. Hier zeigen sich starke Diskrepanzen: Taraneh bekommt einen Praktikumsplatz in der Sekundarstufe I zugewiesen, wobei aus dem Interview nicht hervorgeht, welche Stufen sie im Iran unterrichtet hatte. Da sie aber Englischlehrerin ist, lässt sich vermuten, dass es sich um ein ähnliches Schüler\*innenalter gehandelt haben könnte. Hilal bekommt als ehemaliger Grundschullehrer einen Praktikumsplatz in einem Berufskolleg, was zum, im weitesten Sinne, Scheitern des Praktikums führt. In den Einzelfallanalysen sind verschiedene Faktoren zum subjektiven Gelingen oder Nichtgelingen der schulpraktischen Phase herausgearbeitet worden: neben der **Sprache** und Sprachverwendung spielt die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft, das Kollegium und Mentoring durch Lehrkräfte der Schule sowie die Möglichkeit zur eigenmächtigen Gestaltung von Unterricht eine Rolle. In Hilals Fall nehmen die strukturellen Rahmenbedingungen Einfluss darauf, wie er seine eigenen Sprachkenntnisse einschätzt und anwendet. Durch die fach- und bildungssprachliche Ausdrucksweise im Berufskolleg erwächst bei ihm das Gefühl der Handlungssohnmacht als Lehrkraft, die durch die Bedingungen der Corona-Pandemie noch verstärkt wird. Taraneh ist durch ihr Fach Englisch zwar weniger eingeschränkt im Unterrichtsgeschehen, hält sich aber aus Angst vor Fehlern dennoch aus Gesprächen im Kollegium weitestgehend heraus. Sie resümiert am Ende des Interviews:

T: Vor Schreiben, ich hab keine Angst. Weil wenn man schreiben wolltest, hat Zeit, ja? Kann alles korrigieren. Und das ist alles gut. Aber für Sprechen? Flüssig? Das ist nicht einfach. Und an der Schule (...) ja.

Beide betonen auch, dass die Zeit im Programm nicht gereicht habe, um sich bestimmte Sprachbereiche vollständig und sicher anzueignen: Taraneh wäre mündliche, alltagssprachliche Kommunikation wichtig gewesen, Hilal spricht sich für eine fachsprachliche Vorbereitung aus, sofern man ein Praktikum im Berufskolleg absolviert. Beide Forderungen zielen neben Selbstsicherheit im Klassenzimmer auch darauf ab, Partizipation im Kollegium und Schulalltag zu ermöglichen.

## Partizipation und Vernetzung

In Hilals Erzählung gibt es verschwindend geringe Informationen über seine Positionierung gegenüber dem Kollegium, was vermutlich dem großen Anteil an Online-Unterricht geschuldet ist. Taraneh dagegen macht ihre Aufnahme im Kollegium zu einem zentralen Motiv der Erzählung und kritisiert das Unverständnis und die **mangelnde Hilfsbereitschaft**, die ihr entgegengebracht wurde:

T: Aber leider, ich musste sagen, ich/wir haben mehr Erwartung von Lehrern und Lehrerinnen an der Schule. [...] Aber ich hab keine Hilfsbereitschaft von Lehrern und Lehrerinnen bekommen. Ich weiß nicht. Vielleicht sie akzeptieren uns nicht als richtige Lehrer (...) (beginnt zu weinen) das war, das war schwierig.

Besonders ihre Mentoring-Beziehung empfindet sie als stark belastend:

T: Mentor, ja eigentlich muss uns helfen. Aber ich hab keine Hilfe bekommen! Zum Beispiel ich hab keine Bücher bekommen. Ich hab keine Schlüssel von der Schule bekommen. Ich hab kein Material! (schluchzt) Ohne Material ich musste unterrichten!

T: [...] Ich möchte lernen, ja? Meine Schwächen wissen. Aber kein Feedback. Und er war sehr faul. Und immer gesagt, nein, du musst unterrichten. Aber ganz laut und unhöflich! Sie durften nicht mit uns so sprechen! Ja?

Hilal berichtet dagegen gar nicht von seinem Mentoring. Dadurch wird vor allem deutlich, wie unterschiedlich beide ihre Narrationen aufbauen: Hilal schreibt die Probleme in seinem Praktikum sich selbst und seinen sprachlichen Fähigkeiten zu, aber auch den strukturellen Bedingungen sowie äußeren Umständen wie z.B. die Corona-Pandemie:

H: Online, die/die Lehrerin kommt und ja! Die arbeiten in Gruppen. Es wird/sie geben Informationen zehn Minuten oder fünfzehn Minuten. Wie ein Stu/wie in Uni, ja, wie ein Frontalunterricht war. Und das war so für mich sehr sehr schwierig.

Zentral ist dabei, dass es sich um seine personenbezogene Erfahrung handelt und er das Programm trotz der Probleme positiv bewertet. Taraneh beschreibt ähnliche determinierende Faktoren, bezieht sich dabei aber nicht nur auf die eigenen Erfahrungen, sondern generalisiert Angaben und spricht für mehrere Teilnehmende in Lehrkräfte Plus:

T: Aber ich glaube wir haben große Barriere, ja? Und das ist deutsche Sprache. Wir müssen, ja, mehr unsere deutsche Sprache verbessern. Weil das ist, glaube ich, am wichtigsten ist.

Sie sieht sich als Teil einer identitätsstiftenden Gruppe, deren Hilfsbereitschaft ihr auch bei der späteren Unterrichtsvorbereitung zugutekommt. Generell scheint **Vernetzung** innerhalb der Zielgruppe ein wichtiger Faktor zu sein, wie auch Ahmed berichtet:

I: Ich hab ihn gefragt, wie er von Lehrkräfte Plus erfahren hat, dann hat er mir 'ne/ von 'ner Whatsappgruppe erzählt. Da sind fast 900 türkische Lehrkräfte drinne, die fast alle geflohen sind. Aus unterschiedlichen Bundesländern. Und die senden sich dann gegenseitig Stellen zu und ja. Tauschen sich aus. (Gedächtnisprotokoll Ahmed)

Der Austausch zwischen Menschen mit ähnlichem Berufs- und Fluchthintergrund führt nicht nur dazu, dass offene Stellen und Programme an die betreffenden Personen weitergeleitet werden, sondern scheint auch eine Form von Zusammenhalt hervorzubringen, der empowernd auf die jeweiligen Individuen



wirkt. In etwas abgeschwächter Form zeigt sich das auch bei Hilals Seminargruppe:

H: Also ich glaube es ist so Gefühl, ja? Manchmal, in unserem Programm, ich kann so mit den Teilnehmern so richtig kommunizieren! Und auch sprechen. Aber wenn ich wie/wenn wir in einem Seminar war schwierig zu sprechen, aber ich traue mich nicht so.

Auch hier zeichnet sich ab, dass die Kohorte außerhalb der Seminare ein wichtiger Bezugspunkt für ihn war, mit der er offen kommunizieren konnte. Das Vertrauensverhältnis mit den anderen Seminarteilnehmenden ermöglicht ihm eine vom Druck befreite Kommunikation. Im Seminar dagegen steht wieder die Angst vor möglichen Fehlern im Vordergrund – was in seinem Praktikum auch einer der Gründe ist, keinen Unterricht abzuhalten. Ein zweiter Grund ist die Zusammensetzung der Schüler\*innenschaft, die im Berufskolleg schon als zum großen Teil erwachsen beschrieben werden kann. Taraneh hat mit der Sekundarstufe I eine wesentlich jüngere Schüler\*innenschaft und durch ihr Fach weniger Probleme, bildungssprachlich zu kommunizieren.

### Rollenbilder und -erwartungen

Dennoch geht aus beiden Fällen hervor, wie stark das **Rollenverständnis** als Lehrkraft von den sprachlichen Fähigkeiten beeinflusst wird. Sowohl Hilal als auch Taraneh haben klare Vorstellungen davon, wie eine ‚richtige‘ und ‚normale‘ Lehrkraft agieren muss. Sie muss sprachlich jederzeit dazu in der Lage sein, Schüler\*innen zu helfen, sollte keine Fehler machen und immer gut vorbereitet sein:

H: Ja das (.) oder eine Schüler redet oder eine Studentin ja so Fragen die kann ich dann nicht beantworten. Das ist so komisch für einen Lehrer.

Dass das Programm ILF als Anschlussperspektive gewählt wird, ist daher der logische Schritt, um sich innerhalb dieser selbst gewählten und auch von außen an sie herangetragenen Bedingungen zu qualifizieren. Es gibt neben ILF noch andere Wege im Anschluss an das Programm, die aber von der Anerkennung des Abschlusszertifikats abhängen:

I: Und das Diplom war dann wurde ihm quasi dann als Bachelor anerkannt. Und das Zertifikat hat er jetzt da auch hingeschickt, da muss er jetzt zwei Monate warten und dann erfährt er quasi, was er jetzt noch drauf studieren müsste. Und dann hab ich nachgefragt, (...) ob er denn wieder studieren würde. Und dann hat er gesagt, naja, bis zu sechs Semestern könnte er sich das vorstellen, mehr aber nicht, weil er hat ja auch 'ne kleine Tochter. Und das muss halt auch finanziell alles gehen. (Gedächtnisprotokoll Ahmed)

Es soll daher festgehalten werden, dass die Entscheidung für oder gegen verschiedene Wege der Qualifizierung stets auch von wirtschaftlichen Bedingungen sowie familiären Gegebenheiten abhängt. Zusätzlich spielen die Motivationen hinter den Bestrebungen eine Rolle: Während der Lehrer\*innenberuf für Hilal hauptsächlich finanzielle Sicherheit symbolisiert, steht bei Taraneh eher die persönliche Entwicklung im Vordergrund. Beide versprechen sich mit Absolvierung des Programms eine Möglichkeit, sich entsprechend ihrer individuellen Bedürfnisse zu qualifizieren. Dennoch ist der Weg der Requalifizierung in allen drei Fällen nur langfristig möglich und ist entweder mit Aufbauprogrammen oder sogar einem weiteren Studium verbunden.

## 6. Diskussion

Die durch den kontrastiven Fallvergleich gewonnenen Erkenntnisse unterstützen zum Teil den standortübergreifenden Evaluationsbericht in Bezug auf die schulpraktischen Phasen. Dort heißt es, „dass die Kultur der jeweiligen Schule einen Einfluss darauf hat, wie die Teilnehmenden und Absolvent:innen in der Praxisphase [...] aufgenommen werden“ (Syspons, 2021, 24). Dies zeigt auch der hier vorgenommene Fallvergleich. Das Kollegium ist ein entscheidender Faktor dafür, ob geflüchtete Lehrkräfte sich während des Schulpraktikums als handlungsfähige Person des deutschen Schulsystems wahrnehmen können. Daneben spielen die Vernetzung mit Teilnehmenden aus dem Programm sowie private Kontakte eine bedeutende Rolle und beeinflussen, wie sich Berufsbiografien entwickeln. Das Schulpraktikum ist daher eine wichtige, wenn auch gleichermaßen herausfordernde Station auf dem Weg der Requalifizierung und geht – ähnlich wie bei Lehramtsstudierenden in regulären Studiengängen – mit dem vielfach zitierten „Praxisschock“ einher (Gröschner & Seidel, 2012, 176).

Umso wichtiger ist daher eine transparente Konzeption dieser schulpraktischen Phasen, die die Zielsetzungen des Praktikums und die Aufgabenbereiche der zugewanderten Lehrkräfte klar definiert. Dies ist nicht nur für die Teilnehmenden von Vorteil, sondern bietet auch den Schulen einen Rahmen für die Gestaltung der Hospitations- und Unterrichtsstunden. In den vorgestellten Fällen ist diesbezüglich jedoch ein Mangel festzustellen: Durch eine mangelhafte Einbindung in den Schulalltag ist die Rolle der Programmteilnehmer\*innen in der Schule nicht klar definiert. Die Partizipation am Unterrichtsgeschehen ist von der Bereitschaft des Kollegiums abhängig, sich mit den Bedürfnissen der Programmteilnehmer\*innen auseinanderzusetzen. Auch im Evaluationsbericht der Standorte Bochum und Bielefeld klingt an, dass Lehrkräfte an den Schulen die Teilnehmer\*innen aufgrund ihrer mangelnden Erfahrung häufig als „bessere Praktikant:innen“ wahrnehmen (Syspons, 2021, 25).

Dass die Berufsidentität erschüttert wird, liegt nicht ausschließlich an der Konzeption der schulpraktischen Phasen: Durch die Flucht und den anschließenden Neuorientierungsprozess werden sämtliche Lebensbereiche des Subjekts erschüttert – auch die der Sprache und Kommunikation. Wie bereits herausgearbeitet, hängen die berufliche Selbstwirksamkeit und die Erwartungen an die eigenen Fähigkeiten als Lehrkraft stark von den sprachlichen Kompetenzen ab. Mit der Umschichtung der Berufsbiografie ist schlussfolgernd nicht nur das Erlernen einer Sprache verknüpft, sondern auch ein Neufinden der Rolle in einem bestimmten System, was in diesem Fall das deutsche Schulsystem ist. Obwohl Requalifizierungsprogramme einen Weg bieten, den Findungsprozess anzustoßen, müssen sie gleichermaßen dafür sorgen, dass dieser in einem stabilen Unterstützungssystem stattfindet. Es gilt daher, eine regelmäßige Rücksprache mit den Teilnehmenden und den Schulen zu halten, ob und wie die Lehrkräfte eingesetzt werden können. Zusätzlich muss hinterfragt werden, ob die Konzeptionierung des Programms ausschließlich nach Bedarfsermittlung der KMK zu einer nachhaltigen Berufsfindung beitragen kann. Lehrkräfte, die keine der gesuchten Fächer nachweisen können oder hauptsächlich im Grundschulbereich tätig waren, müssen bei Requalifizierungsmaßnahmen gleichermaßen Berücksichtigung finden wie solche, die die gesuchten Fächer im Sekundarbereich unterrichtet haben. Nur dann wird es möglich sein, geflüchtete Lehrkräfte auch entsprechend *ihrer* Qualifikationen und Bedürfnisse in das deutsche Schulsystem einzugliedern. Im Fall Hilal zeigt sich deutlich, welche Auswirkungen ein für die Schulformen blinder Qualifizierungsversuch hat: die Partizipation am Unterrichtsgeschehen ist minimal, wodurch Rollenfindungsprozesse durch das System nachhaltig gestört werden.



Ein entscheidender Faktor können dabei die Mentor\*innen an den Schulen sein, die fest in das Programm eingebunden sind. In einem Beitrag von 2020 beschäftigen sich Gerwisch et al. mit der Mentor\*innen-Mentee-Beziehung im Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ der Universität Wien. Dort stellen sie im Rahmen ihrer Untersuchung fest, dass diese zwar grundsätzlich auf einem integrativen Grundgedanken fußt, die Aufgabenbereiche der Mentor\*innen zum Teil aber ähnlich unklar wie die der Mentees sind. Im Evaluationsbericht wird außerdem von „unterschiedliche[n] Einschätzungen in Bezug der Verpflichtungen und Verbindlichkeiten für die Teilnehmenden“ (Syspons, 2021, 26) berichtet. Durch die Analyse ist noch ein weiterer Punkt in den Vordergrund getreten, der auch in wissenschaftlichen Diskursen zunehmend Raum einnimmt: Sprache und Macht sind grundlegend miteinander verschränkt und prägen daher auch die pädagogischen Beziehungen in einer Migrationsgesellschaft (Dirim & Mecheril, 2010, 119). Diese Strukturen werden meist in Bezug auf Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte untersucht. Aber auch in Requalifizierungsprogrammen wie Lehrkräfte Plus und vor allem in Hinblick auf das Mentoringprogramm dürfen Fragen nach der Machtsensibilität der Mentor\*innen nicht außer Acht gelassen werden. Eine rassismuskritische und privilegienbewusste Auseinandersetzung mit außer- und innerschulischen Machtverhältnissen sollte daher fest in das Mentoringprogramm integriert sein, um ein auf Augenhöhe stattfindendes Mentoring zu ermöglichen.

Zusätzlich muss – wenn man sich mit Anschlussperspektiven des Programms auseinandersetzt – hinterfragt werden, welche Vorteile ein Requalifizierungsprogramm gegenüber einem grundständigen Studiengang bringt. So zeigt der Evaluationsbericht des Bielefelder und Bochumer Programms auf, dass circa 85 % der Teilnehmenden sich für eine Weiterführung im Programm ILF entscheiden (Syspons, 2021, 29). Damit dauert die angestrebte Requalifizierung mindestens drei Jahre, löst aber eins der entscheidenden Probleme nicht: ein Studium eines zweiten Faches ermöglicht keines der Programme.

Die Aufnahme eines grundständigen Studiums anstatt eines Qualifizierungsprogramms ist nur in den wenigsten Fällen eine realistische Option für die Zielgruppe. Ausländische Bewerber\*innen auf ein Hochschulstudium müssen ihre Sprachkenntnisse auf C1-Niveau mithilfe einer Sprachprüfung nachweisen, zum Beispiel über die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH). Ein in Regelstudienzeit absolviertes Lehramtsstudium dauert in Nordrhein-Westfalen fünf Jahre, bevor anschließend das 18-monatige Referendariat folgt. Die Ausbildungszeit von mindestens sechseinhalb Jahren sowie die sprachlichen Anforderungen sind für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund Hauptgründe, sich stattdessen einer Qualifizierungsmaßnahme zuzuwenden.

Mit Lehrkräfte Plus ist daher zwar dem Bedarf einer sprachlichen und bildungswissenschaftlichen Vorbereitung auf den Schuldienst nachgegangen worden, die langfristigen Konsequenzen für die Lehrkräfte wurden jedoch nicht ausreichend berücksichtigt. Es gibt keine Zahlen, wie viele Lehrkräfte nach Durchlaufen der Programme ohne zweites Fach unbefristet eingestellt werden. Vermuten lässt sich nur, dass in entsprechenden Auswahlverfahren Lehrkräfte mit einem zweiten Fach die besseren Chancen haben.

Für die zukünftige Forschung sollte daher die Frage der Nachhaltigkeit solcher Programme im Fokus stehen. Dazu gehört auch, die Rollenerwartung von geflüchteten Lehrkräften in schulpraktischen Phasen zu untersuchen und Anpassungen in der Konzeption vorzunehmen. Außerdem wären statistische Erhebun-

gen sinnvoll, die aufzeigen, wie viele Lehrkräfte nach Absolvierung des Programms als Lehrer\*innen in Schulen arbeiten, ohne dabei die Rolle einer Begleitkraft anzunehmen. Wichtig wäre außerdem, auf den Bedarf der Qualifizierung in einem zweiten Fach einzugehen und entsprechende Angebote zu schaffen, die Lehrkräfte zu einer vollständigen Lehrbefähigung führen. Vor allem im Hinblick auf Empowerment von geflüchteten Lehrkräften ist dies ein entscheidender Schritt auf dem Weg zu einer Erwachsenenbildung, die die Kompetenzen und Erfahrung der Teilnehmenden wertschätzt.

Abschließend soll auf einen Interviewausschnitt eingegangen werden, der höchster Aufmerksamkeit bedarf:

H: Dass die Schüler auch, sie haben so viele Fragen. Warum ist Syrien Krieg angefangen? Wegen was? Und so weiter, waren. Und gegen wen waren, und das auch //zum Beispiel?//

I: //Ja, ja.//

H: Ja, es war Bürgerkrieg. So ganz andere. Zum Beispiel wenn bei zwischen zwei Ländern gibt es so einen Sieger und einen Besiegten!

I: (Schmunzelt)

H: (Schmunzelt) Aber bei uns war so ganz andere, weil die Schülerinnen und Schüler so sehen so die ganze Zeit (.) wissen, warum. Ist das Krieg, so. Ja. Ich würde nicht so tief in dieses Thema gehen. So, überfliegen. Warum auch, da kann bevor ich an das Buch, das Sarera das Mädchen aus Syrien, den Fluchtweg zu erzählen, da kann so auch vorher einen Blick zu haben, Thema Flucht. Und was passiert in Syrien.

Mit zunehmender Heterogenität in der Lehrer\*innenschaft und Schüler\*innenschaft werden auch Themen wie Migration, Flucht und Asyl stets präsenter im Klassenzimmer sein. Die KMK-Empfehlung zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* schreibt die „Gestaltung von interkulturellen Lernanlässen im Unterricht“ (KMK, 2013, 8) sowie die Einstellung von mehr Lehrkräften mit Migrationshintergrund als wichtige Maßnahme fest (ebd., 2013, 5). Inwiefern Lehrkräfte ihren Fluchthintergrund in der Schule und im Unterricht thematisieren können und sollen, ist daher im Hinblick auf diese Forderungen ein nicht zu vernachlässigender Gegenstand, der vor allem in der Unterrichts- und Schulentwicklungsforschung Einzug halten sollte.

## 7. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde sich intensiv mit den schulpraktischen Phasen in Requalifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte auseinandergesetzt. Ziel der empirischen Untersuchung war, die Bedeutung der Praktika in der Berufsbiografie der Teilnehmenden abzubilden.

Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass die schulpraktischen Phasen ein Kernstück der Requalifizierungsmaßnahme Lehrkräfte Plus darstellen. Gleichzeitig handelt es sich um eine herausfordernde Zeit, die mit Konflikten der Selbstwirksamkeit einhergeht sowie durch unklare Rollenverständnisse in der Schule gekennzeichnet ist. Die empfundene Qualität der schulpraktischen Phasen ist für die geflüchteten Lehrkräfte stark von der Schulkultur abhängig; gleiches gilt für die Mentor\*innen-Mentee-Beziehungen. In Bezug auf die Forschungsfrage „*Welche Bedeutung haben schulpraktische Phasen im Rahmen von Requalifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrkräfte im Kontext ihrer Berufsbiografie?*“ muss besonders bei dieser Zielgruppe der Bruch in der Berufsbiografie berücksichtigt werden, der mit der Flucht aus dem Heimatland einhergeht. Besonders Faktoren wie die Sprache und die Berufsidentität werden

nachhaltig erschüttert und sind trotz intensiver Sprachkurse und reflexiven Begleitseminaren nicht durch Lehrkräfte Plus aufzufangen. Unsicherheiten bezüglich der eigenen Position im deutschen Bildungssystem werden durch langwierige und unzufriedenstellende Anerkennungsprozesse verstärkt. Letztendlich bieten daher Lehrkräfte Plus und die darin enthaltenen Praxisphasen einen wichtigen Einblick, können aber keinesfalls eine abschließende Requalifizierung leisten. Vielmehr handelt es sich um einen Einstieg in eine Reihe von Programmen, die einen Wiedereinstieg ermöglichen sollen. Diese Ergebnisse führten abschließend zu einer kritischen Hinterfragung der Vorteile einer solchen Maßnahme gegenüber einem grundständigen Studium. Aus dem explorativen Design wurden Forschungsbedarfe abgeleitet, die sich vor allem auf Rollenverständnisse in schulischen Kontexten, Selbstwirksamkeit der Zielgruppe sowie Thematisierung von Flucht und Asyl im Unterricht beziehen.

Abschließend sei gesagt, dass mithilfe der biografisch-narrativen Interviews nur Bedarfe und Deutungen der Teilnehmenden beleuchtet werden konnten. Diese Einzelerfahrungen können nicht grundsätzlich verallgemeinert werden. Dennoch erscheinen Forschungsansätze und Befragungen, die Perspektiven von Teilnehmenden in den Fokus stellen, als sinnvoll, um Qualifizierungsmaßnahmen eng an die Bedürfnisse der Zielgruppe anpassen zu können. Dies sollte auch unter dem Blick geschehen, dass eine partizipative Konzeption und Gestaltung von Programmen einen empowernden Einfluss auf die Berufsidentität von geflüchteten Lehrkräften nehmen kann.

## Literaturverzeichnis

- Bezirksregierung Arnsberg (2020). *ILF – Internationale Lehrkräfte fördern: Broschüre für Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren*. [https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/ilf\\_broschuere.pdf](https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/ilf_broschuere.pdf)
- Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potančoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. & Lutz, W. (2016). Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. *PLoS one*, 11(9), e0163481. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481>
- Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & K. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 99-120). Beltz.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse.: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. (8. Aufl.). [https://www.audiotranskription.de/wpcontent/uploads/2020/11/Praxisbuch\\_08\\_01\\_web.pdf](https://www.audiotranskription.de/wpcontent/uploads/2020/11/Praxisbuch_08_01_web.pdf)
- Eckert, J. & Cichecki, D. (2020). *Mit "gescheiterten" Interviews arbeiten: Impulse für eine reflexiv-interaktionistische Interviewforschung*. Beltz Juventa.
- Eisnecker, P., Giesecke, J., Kroh, M., Liebau, E., Marcus, J., Salikutluk, Z. & Schacht, D. (2016). Die Integration Geflüchteter: Erkenntnisse aus der Vergangenheit. *DIW Wochenbericht*, 83(35), 727-730. [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.541795.de/16-35-1.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.541795.de/16-35-1.pdf)
- Gerwisch, K., Strehn, D., Kieffer, N. & Proyer, M. (2020). Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor\*innen und Mentees. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 184-193). Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5796\\_16](https://doi.org/10.35468/5796_16)
- Goddard, J. (2016). *Aus dem Krieg ins Klassenzimmer: Die Uni Potsdam bereitet geflüchtete Lehrer für den Einsatz an der Schule vor*. <https://taz.de/Ge-fluechtete-als-Lehrkraefte/!5354106/>
- Gröschner, A. & Seidel, T. (2012). Lernbegleitung im Praktikum Befunde und Innovationen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. In W. Schubarth & K. Speck (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 170-183). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19122-5>
- Haber, O. & Ransberger, K. (2018). *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm: Berufsfeld Pädagogik Sprachniveaus B2, C1 und C2 (GER)*. [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle\\_Berufsbezogenes\\_Deutsch/03\\_Publikationen/WEB\\_Rahmenkonzept\\_Paedagogik\\_B2\\_C1\\_C2.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Berufsbezogenes_Deutsch/03_Publikationen/WEB_Rahmenkonzept_Paedagogik_B2_C1_C2.pdf)
- Hachmeister, S. (2022). *Zugewanderte Lehrkräfte in der Schule: Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen. Eine Handreichung für Schulen*.

Univ. Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd). <https://doi.org/10.4119/unibi/2962407>

- Heß, B. (2020). Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten: Halbjahresbericht 2020. *Berichtsreihen zu Migration und Integration Reihe 3*. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-halbjahresbericht-2020.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-halbjahresbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=3)
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). Narrationsanalyse. In F. Kleemann, U. Krähnke & I. Matuschek (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung* (S. 63-110). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-531-93448-8_3)
- Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (2020). Vorwort. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 9-13). Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5796\\_vor](https://doi.org/10.35468/5796_vor)
- Kremsner, G., Proyer, M. & Obermayr, T. (2020). Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 17-45). Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5796\\_01](https://doi.org/10.35468/5796_01)
- Kultusministerkonferenz (2013). *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- Kultusministerkonferenz (2020). *Lehrereinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2020 – 2030: Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_226\\_Bericht\\_LEB\\_LEA\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_226_Bericht_LEB_LEA_2020.pdf)
- Liebau, E. & Salikutluk, Z. (2016). Viele Geflüchtete brachten Berufserfahrung mit, aber nur ein Teil einen Berufsabschluss. *DIW Wochenbericht*, 83(35), 732–740. [https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw\\_01.c.541799.de/16-35-3.pdf](https://www.diw.de/documents/publikationen/73/diw_01.c.541799.de/16-35-3.pdf)
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 87-95. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i1.15564>
- IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (2020). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern* (2. Aufl.). [https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle\\_Beratung\\_und\\_Qualifizierung/IQ\\_Lehrerexpertise.pdf](https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf)
- Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum (2021). *Leitlinien für das Qualifizierungsprogramm LEHRKRÄFTE PLUS der Professional School of Education (PSE) der Ruhr-Universität Bochum als weiterbildendes Programm*. [http://www.pse.rub.de/LKplus/img/Leitlinien\\_LK-Plus\\_PSE\\_aktualisiert\\_Juni2021\\_final.pdf](http://www.pse.rub.de/LKplus/img/Leitlinien_LK-Plus_PSE_aktualisiert_Juni2021_final.pdf)

- Purmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C. & Vanderbeke, M. (2020). „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“ – Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 217-226). Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5796\\_20](https://doi.org/10.35468/5796_20)
- Rosenthal, G. (2015). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung*. Beltz Juventa.
- Schütze, F. (1981). Prozeßstrukturen des Lebensablaufs. In J. Matthes, A. Pfeifenberger & M. Stosberg (Hrsg.), *Biographie in handlungswissenschaftlicher Perspektive* (S. 67-129). Nürnberger Forschungsvereinigung e.V.
- Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 13(3), 283-293. <https://nbnresolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-53147>
- SYSPONS (2021). *Evaluation des Programms "Lehrkräfte Plus"*. [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/abschlussbericht\\_Lehrkraefte\\_Plus.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf)
- Terhart, H., Elshof, A. & Preuschoff, S. (2020). Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 207-216). Julius Klinkhardt. [https://doi.org/10.35468/5796\\_19](https://doi.org/10.35468/5796_19)

### Internetquellen

Website des Standorts Siegen: <https://www.lehrkraefteplus.uni-siegen.de/>

### Rechtsquellen

*Herkunftssprachlicher Unterricht*. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021; zuletzt abgerufen am 12.01.2022 unter <https://bass.schulwelt.de/pdf/16253.pdf?20211207100451>