

requalification
of (recently)
immigrated
and refugee
teachers in
Europe

IO4 - Lehrer*innenbildung und (Re-)Qualifizierung im Kontext von Lehrkräftemigration. Eine Interviewstudie zu Erfahrungen und Erwartungen in vier europäischen Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte

Katja Kansteiner, Anika Schneider, Henrike Terhart, Petr Frantik,
Abdullah Bakkar, Semra Krieg, Michelle Proyer, Tina Obermayr,
Annika Käck, Larissa Mickwitz, Anki Bengtsson, Tove Linné,
Susanna Malm, Helén Bodström

März 2021



IMPRESSUM

Herausgeber

Konsortium von R/EQUAL

Universität zu Köln (Koordination)

Kontakt: Dr. Henrike Terhart

henrike.terhart@uni-koeln.de



Universität Wien

Kontakt: Ass. Prof. Dr. Michelle Proyer

michelle.proyer@univie.ac.at



Universität Stockholm

Kontakt: Susanna Malm

susanna.malm@su.se



Pädagogische Hochschule Weingarten

Kontakt: Prof. Dr. Katja Kansteiner

kks@ph-weingarten.de



Autor*innen:

- Pädagogische Hochschule Weingarten: Katja Kansteiner, Anika Schneider
- Universität zu Köln: Henrike Terhart, Petr Frantik, Semra Krieg, Abdullah Bakkar
- Universität Wien: Michelle Proyer, Tina Obermayr
- Universität Stockholm: Annika Käck, Larissa Mickwitz, Anki Bengtsson, Tove Linné, Susanna Malm, Helén Bodström

An IO4 beteiligte Mitglieder der R/EQUAL-Partnerprogrammen:

- Universität zu Köln: Narin Mohamad Ali, Sebnem Gökmen, Filiz Er, Mydia Issa, Zeynep Yilmaz, Sherwan Ilias, Miriam Neuser, Annika Witte, Souhail Dianati
- Universität Wien: Nicolas Kieffer, Camilla Pellech, Jelena Stanišić, Doha Tahlawi, Ziad Alloush, Sirmola Touro, Amr Atay, Bekir Kocak, Davood Zeinlou
- Universität Stockholm: Maher Arshinak, Shukran Salman
- Pädagogische Hochschule Weingarten: Maria Fröhlich, Amelie Müller, Kira Lauinger, Mirjam Linz, Franziska Manz, Lena Schwarz, Julia Birk, Frederik Kowalik

Zitation:

Kansteiner, Katja et al. (2021): IO4 - Lehrer*innenbildung und (Re-)Qualifizierung im Kontext von Lehrkräftemigration. Eine Interviewstudie zu Erfahrungen und Erwartungen in vier europäischen Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/digital-library/>



Diese Arbeit ist lizenziert unter: [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

ERASMUS+Projektnummer 2018-1-DE-01-KA203-004241



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Dieses Projekt wurde mit Unterstützung von der Europäischen Kommission finanziert. Die Verfasser sind für den Inhalt dieser Publikation allein verantwortlich; die Kommission ist für die Weiterverwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
Projektrahmen	1
2. Methodik	3
Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen	4
Gruppeninterviews mit den Dozierenden	6
3. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen	8
Vorstellungen der Teilnehmer*innen zu den Hürden eines Wiedereinstiegs in den Lehrer*innenberuf	8
Informationsquellen zu den (Re-)Qualifizierungsprogrammen	9
Der Vergleich des Lehrer*innenberufs im Herkunfts- und Aufenthaltsland	10
Der Vergleich der Ausbildung zum Lehrberuf in unterschiedlichen Ländern	12
Bewertung der Differenzen in Ausbildung und Übergang	13
Annahmen über die Ausübung des Berufs als Lehrkraft in Deutschland, Österreich und Schweden	14
Beobachtungen der Teilnehmer*innen zu den Aufgaben der Lehrkräfte im Aufenthaltsland	15
Qualifikationen, die die Teilnehmer*innen mitbringen	17
Feedback zu den (Re-)Qualifizierungsprogrammen	20
Interesse der Dozierenden an den Teilnehmer*innen und ihren Umständen	22
Eindrücke aus den Praktika der Teilnehmer*innen	23
4. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen in der Zusammenschau	24
5. Die Gruppeninterviews mit den Dozierenden der (Re-)Qualifizierungsprogramme	27
Was die Programme leisten können	28
Was die Programme nicht leisten können	30
Wahrnehmung der Dozierenden hinsichtlich der Zustimmung und Ablehnung von Anforderungen der Teilnehmer*innen	31
Optionen für die Erweiterung der Partizipationsanteile in den Programmen	33
Impulse aus der Projekterfahrung für die eigene Lehre der Dozierenden	34
Beobachtungen zur Schulpraxiserfahrung der Teilnehmer*innen	36
6. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Dozierenden in der Gesamtschau	37
7. Zusammenführung und Diskussion	38
8. Literatur	41
9. Tabellen	41

1. Einleitung

Die nachfolgend vorgestellte Studie entstand zusammen mit dem Aufbau einer digitalen Bibliothek mit wissenschaftlichen Fachtexten zum Themenfeld „Professionalisierung von Lehrkräften unter der Perspektive von Flucht und Zuwanderung“, die einen der sechs Intellectual Outputs (Produkte) darstellt, die das Konsortium der ERASMUS+-Hochschulpartnerschaft „R/EQUAL – Requalification of (Recently) Immigrated and Refugee Teachers in Europe“ entwickelt und online zur Verfügung stellt (<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/digital-library/>). Ziel der Kooperation der vier europäischen Hochschulen Universität zu Köln, Universität Wien, Universität Stockholm und Pädagogische Hochschule Weingarten ist der Austausch und die Bereitstellung verschiedener Tools¹, die anderen Einrichtungen beim Aufbau ähnlicher Programme zur Verfügung stehen. Die digitale Bibliothek (Intellectual Output 4) bietet Lektüre für verschiedene Personengruppen, die sich mit Fragen der Unterstützung von Lehrkräften befassen, die nach der (Flucht-)Migration wieder in ihrem Beruf arbeiten möchten. Neben den in der digitalen Bibliothek bereitgestellten Fachtexten und Studien, die einen Überblick über bestehende Forschung zu internationaler Lehrkräftemobilität sowie der Forschung zu Professionalisierung von Lehrkräften in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweden geben, schließt die vorliegende Interviewstudie an den bestehenden Forschungsstand und stellt einen weiteren Beitrag über Erkenntnisse zur Vorbereitung der beruflichen Eingliederung von Lehrkräften im europäischen Raum dar. Die Studie wurde von den Mitgliedern des R/EQUAL-Konsortiums durchgeführt.

Projektrahmen

Das 2018 gestartete und von der EU finanzierte, internationale Programm R/EQUAL läuft bis März 2021. Als Partner umfasst das Konsortium vier Hochschulteams aus den Ländern Schweden, Deutschland und Österreich. An den Universitäten Köln, Wien und Stockholm sowie der Pädagogischen Hochschule Weingarten werden Inputs, Maßnahmen und Instrumente gemeinsam entwickelt, auf die jene Initiativen zurückgreifen können, die ähnliche (Re-)Qualifizierungsprogramme zur Verfügung stellen wollen. R/EQUAL erweitert damit den Kenntnisraum um Lagen und Bedarfe für nachqualifizierende Ausbildungsmodule für kürzlich eingewanderte/geflüchtete Lehrer*innen und

¹ Z.B. Method-Toolbox: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/toolbox-2/>

Tools, um in diesen Angeboten mit den Personen zu arbeiten und den Einstieg in die Erwerbstätigkeit im Schulbereich des Aufenthaltslandes zu unterstützen (vgl. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>).

Beim Stockholmer Programm „The Bridging Programme: Supplementary Education for Migrant Teachers and Preschool Teachers“ und „The Fast-Track for Recently Arrived Teachers and Preschool Teachers“ handelt es sich um eine halbjährliche bzw. bis 2,5 Jahre dauernde Weiterbildung (an der Universität angesiedelt). Bevor sich interessierte Personen für das Programm bewerben können, müssen sie über schwedische Sprachkenntnisse verfügen, die dem dritten Jahr Schwedisch als Zweitsprache in der Sekundarstufe II entsprechen. Die Teilnehmer*innen können sich dann an Schulen für Aufgaben als Begleitlehrer*innen bewerben.

Im Wiener Programm „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ werden zwei Semester lang ganztägige hochschulartige Studien in den Bildungswissenschaften² (ohne Einschreibung)³ angeboten. Sie qualifizieren noch nicht für die Ausübung des Lehrer*innenberufs, danach kann theoretisch jedoch mittels Sondervertrag eine Anstellung als Lehrkraft erfolgen. Dafür müssen sich die Teilnehmer*innen an den Schulen direkt bewerben.

Am Standort Köln wird durch das „Programm für geflüchtete Lehrkräfte“ (2018-2020) sowie im Nachfolgeprogramm „LehrkräftePLUS Köln“ (2020-2022) eine berufliche Weiterqualifizierung im „Vollzeit-Modus“ angeboten, die berufsbezogene Deutschkurse, bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Seminare, eine begleitete Schulpraxis sowie Beratung umfasst. Anschlussmöglichkeiten stellen die Bewerbung für das Programm „ILF Köln – Internationale Lehrkräfte fördern“ der Bezirksregierung Köln sowie des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Tätigkeit als Vertretungslehrkraft oder als Lehrkraft für den herkunftssprachlichen Unterricht dar. Zudem werden die Möglichkeiten für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums sowie für den Seiteneinstieg geprüft.

Am zweiten deutschen Standort, in Weingarten, im Programm „Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenbildung - IGEL“ besuchen die Teilnehmer*innen u.a. einen bildungswissenschaftlichen Vorkurs, um dann als Quereinsteiger*innen in ein höheres Semester des regulären Lehramtsstudiums einzumünden und die noch fehlenden Studienteile zu absolvieren. Danach können sie den Vorbereitungsdienst oder einen Anerkennungslehrgang besuchen und sich im Anschluss um eine Stelle als vollqualifizierte Lehrkraft bewerben.

Insgesamt stellen alle beschriebenen (Re-)Qualifizierungsprogramme Brückenangebote dar, die sich von traditionellen Fortbildungen abgrenzen. Sie fokussieren bildungswissenschaftliche Studien

² Im Sommer 2020 wurde der vorerst letzte Kursdurchgang abgeschlossen.

³ Während vergleichbare Kurse/Programme (etwa in Deutschland) Sprach- bzw. Deutschangebote in den Kurs selbst inkludieren, läuft der C1-Kurs im Wiener Modell parallel und in enger Abstimmung und Kooperation mit dem Sprachenzentrum der Universität Wien (C1.1 und C1.2 – Sprachkurs und -prüfung sind also nicht im Curriculum verankert).

und unterrichtspraktische Hospitationen und Reflexionen. In der Regel beziehen die Teilnehmer*innen während der Kursphasen staatliche Sozialleistungen⁴. Mit dem Einstieg in das Regelstudium im Programm IGEL (Standort Weingarten) fallen diese für die Teilnehmer*innen weg, da sie den Studierendenstatus erreichen. Als eingeschriebene Studierende können die Teilnehmer*innen dann Leistungen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAföG) beantragen.

Die Teilnehmer*innen des IGEL-Programms wie auch der anderen Programme leben bis zum Einstieg in das (Re-)Qualifizierungsprogramm im Durchschnitt zwischen drei und fünf Jahren im Aufenthaltsland. Nicht selten sind sie durch ihre Familien mit Kindern im Schul- oder Kindergartenalter aus dieser Perspektive bereits mit dem jeweiligen Bildungssystem in Kontakt gekommen. Nur wenige haben bis zur Teilnahme am jeweiligen Programm Tätigkeiten als Lehrkraft oder im System Schule (Tätigkeit in der Nachmittagsbetreuung o. ä.) übernommen.

Die Interviewstudie, die im Frühjahr 2020 an den vier universitären Partnerstandorten Stockholm, Wien, Köln und Weingarten durchgeführt wurde, wird von folgender Forschungsfrage geleitet: *Wie nehmen die derzeit an den (Re-)Qualifizierungsangeboten teilnehmenden Personen den Prozess des angestrebten beruflichen (Wieder)Einstiegs wahr?* Dabei ist – bezugnehmend auf Konzepte von Professionalität und Professionalisierung – von besonderem Interesse,

- welche Vorstellungen und Hoffnungen die Teilnehmer*innen zur Aufnahme der Lehrtätigkeit im Aufenthaltsland mitbringen,
- wie der Beruf und die Ausbildung dazu im Herkunfts- und Aufenthaltsland zu vergleichen sind und
- welche Unterstützung das jeweilige (Re-)Qualifizierungsprogramm leistet.

Parallel dazu wurden einige Dozierende der Programme zu ihrer Wahrnehmung hinsichtlich der Kompetenzen und Transfergeschehnisse sowie der Leistungen der Programme zur Unterstützung befragt. Diese Ergebnisse werden im Folgenden ebenfalls dargestellt, mit den Perspektiven der Teilnehmer*innen in Verbindung gebracht und final diskutiert.

2. Methodik

Zunächst waren Gruppendiskussionen an den Standorten geplant, diese hätten an übliche Treffen mit den Beteiligtegruppen angeknüpft werden können. Aufgrund der COVID-19 Pandemie und der damit verknüpften Maßnahmen musste die Datenerhebung jedoch mehrheitlich online (und zu neu

⁴ Im neuen Programm ULV in Schweden: Studienbeihilfe und Darlehen

gewählten Terminen) sowie in neuen Konstellationen stattfinden. Die Erhebung bei den Teilnehmer*innen umfasst ausschließlich Gruppeninterviews, jene mit den Dozierenden auch Einzelinterviews, etwa dann, wenn es nicht möglich war, den Termin mit einer vorgesehenen Gruppe zu halten.

Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen

Die Zusammensetzung der Teilnehmer*innen an den Gruppeninterviews basierte auf der Bereitschaft zur freiwilligen Teilnahme. Insgesamt setzt sich daher die Stichprobe nicht gänzlich gleichmäßig zusammen, jedoch erfüllt sie einige der theoretischen Kriterien: beide Geschlechter, verschiedene Kurse, Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten, alle Partnerstandorte, differente Herkunftsländer. Allerdings dominiert aufgrund der Fluchtgeschehnisse im Jahr 2015 die Gruppe der syrischen Lehrkräfte mit etwa 50%. Es wurden insgesamt acht migrierte Lehrkräfte in Weingarten, sieben in Wien, zehn in Stockholm sowie zehn in Köln in Gruppeninterviews befragt (n=35).

Da das R/EQUAL-Projekt insgesamt einen partizipativen Ansatz verfolgt (von Unger 2014⁵), wurde auch der Leitfaden, die Interviewführung und die Auswertung nach diesem Prinzip gestaltet, das heißt u.a., dass ein paar ehemalige Teilnehmer*innen der Programme sowie an den Hochschulen tätige wissenschaftliche Mitarbeiter*innen, die eine Migrationserfahrung mitbringen, Interviewfragen vorschlugen und mitdiskutierten, Interviews (mit-)durchführten, Transkriptionen erstellten und an Auswertungsgruppen mitwirkten.

Zur Leitfadententwicklung wurde ein Ausgangsvorschlag in zwei Ergänzungsschleifen angereichert und überarbeitet. Der so entstandene Leitfaden wurde final in der Sprache leicht an die Bedingungen und Art und Weise des Kontakts bei den Partnern angepasst. Zum Beispiel verwendete das Interviewteam in Wien, durch einen dort aufgrund gemeinsamer Forschungstätigkeiten mit Teilnehmer*innen üblichen eher diskursiven Kontakt, das 'Du'. Sie formulierten Fragen leicht anders und wechselten zwischen den Sprachen bzw. sprachen in Englisch. Das Weingärtner Team adressierte die Befragten im 'Du' und blieb ausschließlich in der deutschen Sprache, im Kölner Team wurden die Interviews zweisprachig, einmal in Deutsch und Arabisch sowie einmal in Deutsch und Türkisch durchgeführt, wobei die Teilnehmenden gesiezt wurden. Im schwedischen Team wurde in der dienstlicheren Sprechweise und in schwedischer Sprache befragt.

In der Auswertung zeigten sich keine nennenswerten Abweichungen im Antwortverhalten der Befragten, die diese unterschiedliche Vorgehensweise problematisch erscheinen ließe. Dass hingegen in einigen Gruppeninterviews ausschließlich in der Zweitsprache Deutsch bzw. Schwedisch gesprochen wurde, könnte dazu geführt haben, dass eher das zum Ausdruck gebracht wurde, wozu bereits Wortschatz und Bild von Schule und Ausbildung vorhanden war, das durch die Themen der Kurse angelegt worden ist.

⁵ Siehe auch den Evaluation Report (I05) zu den Erfahrungen mit dem partizipativen Ansatz (<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/evaluation/>)

Der Leitfaden des Interviews mit den neu zugewanderten Lehrkräften umfasste die folgenden Fragen:

1. Wie habt ihr euch den beruflichen (Wieder)Einstieg in die Schule als Lehrer*in in *Aufenthaltsland* vorgestellt?⁶
2. Wie und wo habt ihr euch zum beruflichen (Wieder)Einstieg als Lehrer*in in *Aufenthaltsland* informiert?
3. Wie würde jemand aus euren Ländern eine/n gute/n Lehrer*in beschreiben?
4. Was sind die Unterschiede zwischen der Ausbildung zum/zur Lehrer*in in euren Ländern zu *Aufenthaltsland* und welche sind die jeweiligen Vor- und Nachteile?
5. Wie habt ihr euch Unterricht und Schulleben in *Aufenthaltsland* vorgestellt?
6. Wenn man die Aufgaben von Lehrkräften in euren Ländern mit jenen in *Aufenthaltsland* vergleicht, was würde man feststellen?
7. Welche sind die wichtigsten Qualifikationen, die du mitbringst, um in *Aufenthaltsland* als Lehrkraft arbeiten zu können?
8. Welche Qualifikationen hast du, die Lehrpersonen aus *Aufenthaltsland* üblicherweise nicht haben, und wo könntest du sie in *Aufenthaltsland* gut einsetzen und welche brauchst du noch?
9. In welcher Hinsicht bot/bietet euch das Programm/Studium/Vorkurs die Qualifikationen, die ihr braucht? Was hättet ihr euch noch gewünscht, was wäre nicht nötig gewesen?
10. Wie wurde eure Motivation, als Lehrperson zu arbeiten, durch die Teilnahme am Programm/Studium/Vorkurs beeinflusst?⁷
11. Zeigten die Lehrenden Interesse an eurem Hintergrund und euren Erfahrungen als Lehrkraft und wenn ja, in welcher Hinsicht?
12. (nur an ausgewählten Standorten) In welcher Hinsicht ermöglichte euch das Praktikum, euch in der Rolle als Lehrkraft zu erfahren?

⁶ Exempel zu Frageversionen: „Bevor ihr in IGEL wart, wie habt ihr euch vorgestellt, dass ihr in Deutschland wieder Lehrer*in sein könnt. Wie habt ihr euch den Einstieg vorgestellt?“ (A.); „Wie hast du dir das vorgestellt? [...], dass es leichter wird in Deutschland Lehrer*in zu werden und warum? Oder, dass es schwieriger ist oder wusstest du schon genau, wie es in Deutschland sein wird?“ (B); „How did you imagine to get into the teaching job in a school again in Austria?“ (E); „So now we can even think back a little to when you came to Sweden and thought about that you would restart your work as teachers. Which opportunities did you think were there to be able to work as a teacher when you first came to Sweden?“ (G); „Which opportunities did you think there were to work as a teacher when you came here?“ (H)

⁷ Exempel zu Frageversionen: „hat IGEL etwas an eurer Motivation verändert wieder Lehrer*in werden zu wollen? Also wurde eure Motivation beeinflusst in Deutschland wieder Lehrer*in sein zu wollen?“ (A); „Wie wurde eure Motivation durch IGEL beeinflusst als Lehrer*in zu arbeiten?“ (B); „Wie hat euch IGEL allgemein beeinflusst in eurer Motivation, wieder Lehrer*in werden zu wollen?“ (C); „How has your motivation to work a teacher been influenced by participation in the certificate course?“ (E); „How has your motivation to work as a teacher been influenced by the participation in the program?“ (F)

Die Interviews wurden im März/April 2020 geführt und umfassten zwischen 90 und 120 Minuten (einschließlich der Anmoderation). Die Transkriptionen wurden nach den für das R/EQUAL-Projekt bestimmten Transkriptionsregeln verfasst und in Englisch oder Deutsch übersetzt. Sie lehnen sich an einfache Transkriptionsregeln (in Anlehnung an Mayring 2002; Flick 2009) an. Auf Grundlage der Transkripte wurde ein internationaler Online-Forschungsworkshop durchgeführt, an dem insgesamt 26 Mitarbeitende, Teilnehmer*innen und Alumni aus allen vier Partnerprogrammen teilnahmen. In programmübergreifenden Arbeitsgruppen wurden Passagen aus den Transkripten, die vorab verschickt worden waren, besprochen. Dies diente u.a. dem Verstehen der Aussagen vor der Kodierung. Zudem wurden in die Auswertung Studierende im Rahmen ihrer Qualifikationsarbeiten oder in der Aufgabe als studentische Hilfskräfte eingebunden⁸. Sampling der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen:

Standort	Medium	Interviewende	Herkunftsländer der TN
Pädagogische Hochschule Weingarten	online	wiss. Mitarbeiterin, MA Studentin	Syrien, Iran, Kosovo, Slowakei, Türkei n=9
Universität Wien	online	wiss. Mitarbeiterin, MA Student, Alumni	Syrien, Türkei, Iran n=7
Universität Stockholm	online	wiss. Mitarbeiterinnen, Dozentinnen, Alumni	Syrien, Mongolei, China, Brasilien, Irak, Eritrea, n=10
Universität zu Köln	online	wiss. Mitarbeiter, Dozent	Syrien, Türkei n=10

Tabelle 1: Sampling der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen

Gruppeninterviews mit den Dozierenden

Ferner wurden die Perspektiven der Dozierenden ebenfalls mehrheitlich in Gruppeninterviews eingeholt. Die Leitfragen für die Dozierenden sind weniger umfangreich, da sie einen kleineren Erfahrungsschnitt umfassen; vornehmlich aus den Kurszeiten sowie aus informellen Gesprächen mit den Teilnehmer*innen. Dieser Leitfaden hielt auch bezüglich der Erfahrungen im Praktikum Fragen bereit, die nicht an allen Standorten gestellt wurden, da es (Re-)Qualifizierungsprogramme gibt, die kein Praktikum umfassen (z.B. Weingarten). Die Gespräche wurden online jeweils von Mitarbeiter*innen des Projekts mit den Dozierenden in der Landessprache geführt. Die Transkriptionen wurden auf Deutsch angefertigt oder aus dem Schwedischen ins Englische übersetzt. In die Auswertung wurden Studierende mit ihren Qualifikationsarbeiten und studentische Hilfskräfte eingebunden

⁸ Die studentische Gruppe diskutierte ihre entlang einer Teilmenge der Transkriptionen entwickelten Kodierleitfäden mit der Dozentin in zwei gemeinsamen Analysesitzungen; im Zuge dessen zugleich auch die Reichweite von Kategorien. Anschließend wurden die Kodierungen noch einmal auf Passung zum finalen Manual überprüft.

(s.o.). So wie auch bei den Teilnehmer*inneninterviews wurden die Fragen nicht im gleichen Wortlaut und in genau gleicher Abfolge gestellt, um dem Interview einen natürlicheren Gesprächscharakter zu verleihen.

Der Leitfaden des Interviews mit den Dozierenden umfasst die folgenden Fragen:

1. Was kann ein (re-)qualifizierendes Programm wie das unsere leisten, was evtl. auch nicht und welche Alternativen gäbe es, dass geflüchtete/migrierte Lehrpersonen in Land (*Name*) als Lehrpersonen einsteigen können?
2. Wo merkt ihr in den Lehrthemen und Lehrarrangements des Programms/Studiums/Kurses große Zustimmung der Teilnehmer*innen, wo Lernfortschritte, wo Desinteresse, Widerstand etc. und worauf führt ihr das zurück?
3. Wie könnten die Teilnehmer*innen (noch stärker) in die Planung und/oder Durchführung des (Re-)Qualifizierungsprogramms eingebunden werden?
4. (Nur teilweise gestellt): Hat die Erfahrung, Lehre mit geflüchteten/migrierten Lehrkräften auszubringen, euch angeregt, über eure bisherigen Lehrvorstellungen nachzudenken und wenn ja, in welcher Hinsicht?
5. (nur an ausgewählten Standorten) Was bekommt ihr mit, wie gut die Teilnehmer*innen in der Praktikumsschule aktiv werden können, wie gut sie zurechtkommen, sich wohlfühlen usw.?

Das Sampling der Dozierenden setzt sich aus mehr Frauen als Männern zusammen und erweist sich als tendenziell unausgewogen, da einige der Befragten enger im (Re-)Qualifizierungsprogramm mitarbeiten und dadurch einen tieferen Einblick haben als ein paar wenige mit lediglich geringem Lehrumfang. Die Interviews differieren im zeitlichen Umfang deutlich von 20 bis 100 Minuten.

Das Sampling der Dozierenden:

Standort	Medium	Interviewende	Dozierende
Pädagogische Hochschule Weingarten	online	wiss. Mitarbeiterin	5 Dozierende aus den Fächern Erziehungswissenschaft und Psychologie
Universität Wien	online	Alumni, Programmleiterin	5 Dozierende aus der Bildungswissenschaft
Universität Stockholm	online	wiss. Mitarbeiterinnen, Dozentinnen,	8 Dozierende aus den Fächern Erziehungswissenschaft, Sprachdidaktik, Sonderpädagogik
Universität zu Köln	online	wiss. Mitarbeiter, Dozent	4 Dozierende aus den Fächern Erziehungswissenschaft und Germanistik

Tabelle 2: Sampling der Gruppeninterviews mit den Dozierenden

3. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen

Vorstellungen der Teilnehmer*innen zu den Hürden eines Wiedereinstiegs in den Lehrer*innenberuf

Zu Beginn beschäftigt sich das Interview mit den ersten Impressionen der Teilnehmer*innen beim Einstieg in das Programm in dem jeweiligen Land, in das sie zugewandert sind. Zunächst führen die Lehrkräfte aus, wie sie sich den beruflichen (Wieder)Einstieg im Aufenthaltsland generell vorgestellt haben. Die Interviewten berichten unter anderem von Hoffnungen und Wünschen, die sie empfangen.

Die Möglichkeit zum Quereinstieg in das Studium führte dazu, dass der Weg der (Re-)Qualifizierung zunächst kürzer als nun erlebt eingeschätzt wurde.

„Wenn ich von dem verkürzten Studium gehört habe. Ich habe gedacht, dass das geht ein bisschen schneller [...], dass ich normaler Lehrer werden kann“ (B, 600-602).

Der Neustart war bei anderen Teilnehmer*innen auch mit dem Wunsch verbunden, gerade zu Beginn des Programms viel Praxiserfahrung sammeln zu können:

„Kann ich zuerst ein bisschen mit einem anderen Lehrer hospitieren und dann zusammenarbeiten, damit ich mehr und mehr lerne“ (A, 52-55).

Einige Lehrkräfte haben angenommen, dass der (Wieder)Einstieg bereits möglich ist, sobald sie die Umgebungssprache beherrschen:

„Ich dachte, wenn ich meine Deutschkenntnisse verbessern kann, kann ich als Lehrer hier in Deutschland arbeiten“ (J, 81f.) (weitere: B, 90; F, 55&61).

Diese Hoffnung ist allerdings mit der Hürde verbunden, die Zweitsprache zu allererst einmal zu erwerben, von der eine Lehrkraft berichtet:

„I studied Swedish every day twelve hours, every day, struggle and struggle and struggle“ (G, 246f.) (weitere: B, 78-80; B, 101f.; D, 68; F, 74; I, 28ff.).

Entgegen einiger Erwartungen war es jedoch dann nicht nur die Sprache, die als Hürde wahrgenommen wurde, sondern auch das andere Bildungssystem. Dieses wurde in den Vorstellungen der Teilnehmer*innen oftmals ganz anders eingestuft als sie es dann real erfuhren.

„And then I have challenges to start my new group [...] but in Syria there isn't the same [as] here in Sweden, a special school for them“ (G, 99ff.).

„Nicht nur die Sprache, sondern noch die Kenntnisse in Pädagogik [...] machen müssen und was ein bisschen anders war“ (C, 517ff.).

Speziell die Auswahl von mehreren Fächern in den Systemen, die mindestens ein Zweifachstudium (teilweise auch Dreifachstudium) verpflichtend setzen, scheint immer wieder zu Mühen und auch Enttäuschung zu führen, wie beispielsweise eine Lehrkraft mitteilt:

„Das Bildungssystem in Deutschland ist ein bisschen mehr kompliziert. Dazu gehört auch [...] die zwei Fächer, das ein Lehrer haben muss. So im Ausland darf man nur mit einem Bereich“ (B, 44ff.)
(weitere: B, 51f.; B, 98ff.; D, 66f.; J, 62f.).

In diesem Zusammenhang wird von einigen Teilnehmer*innen auch die fehlende Anerkennung der im Herkunftsland erworbenen Ausbildung bemängelt:

„Ich muss fast die ganze Hochschule [...] etwas von Mathe nochmal machen und Erziehungswissenschaft ganz machen und dann auch ein neue Fächer dazu“ (A, 134-137) (weitere: C, 62-64).

Einige gingen ganz zu Beginn davon aus, den Lehrberuf im neuen Land gar nicht erst aufnehmen zu können. Dann wurden Bedenken geäußert, einer schlechten Arbeitsperspektive gegenüber zu stehen, weil man das System noch nicht versteht und befürchtet, keinen richtigen Zugang zu den Schüler*innen zu finden. Zwei Lehrkräfte berichten:

„bevor das habe ich YouTube-Video geschaut, wie läuft das System in Deutschland. Eigentlich ist zu schwer“ (A, 77ff.) (weitere: C, 55; D, 40-43).

„How should I respond to these students who I have like no idea about how they think? The background and all the tradition an everything. How should I try to get closer to them, to create a relationship with my students? “ (H, 366ff.).

Informationsquellen zu den (Re-)Qualifizierungsprogrammen

Um den Weg zum Brückenprogramm zu verstehen, wurden die Interviewten dazu befragt, wie sie auf das (Re-)Qualifizierungsprogramm aufmerksam geworden sind bzw. wie sie sich über die Möglichkeiten der Berufsausübung im Aufenthaltsland informiert haben. Eine wichtige Rolle spielten für viele Befragte soziale Kontakte, die informierten, Empfehlungen aussprachen und unterstützten.

„Ich hatte so viele deutsche Freunde und sie haben mir immer gesagt, wie kann ich mich hier in Deutschland qualifizieren lassen“ (A, 109f.).

„I usually play badminton on Sundays and there I met a Chinese girl who studied at the Foreign Teachers' Further Education. She recommended the Foreign Teachers' Further Education project, and there I learned even more and sent all materials, so [I] got accepted“ (H, 100-103).

An mehreren Standorten informierten sich Teilnehmer*innen in ihrem Deutschkurs über Arbeitsmöglichkeiten als Lehrkraft, erhielten hier aber nach eigenen Angaben keine hilfreichen Informationen (I, 179ff.). Andere Lehrkräfte hingegen suchten Rat bei Behörden und Anerkennungsstellen:

„Ich habe meine Unterlagen an Präsidiumsamt [...] geschickt. Und dann haben mir einen Bescheid gegeben, dass ich unmöglich hier als Lehrkraft zu arbeiten, ohne ich in eine Projekt, wie x (anonymisiert), teilzunehmen“ (C, 78-80) (weitere: H 94-97⁹).

Auch die Jobcenter boten Unterstützung, wobei auch hier noch klarere Informationen gewünscht werden. Daneben wurden die Volkshochschulen, Treffpunkte und Informationsmeetings, sogar ein Anwalt als Informant genannt. Viele Teilnehmer*innen haben sich aber auch selbstständig über die (Sozialen) Medien informiert:

„I heard about the project in a Facebook group“ (E, 57).

Einige Befragte haben die Programme über eine Internetrecherche gefunden, mal direkt über Websites, mal über eine freie Recherche in Suchmaschinen, wobei davon berichtet wird, dass es nicht ganz einfach sei, die richtigen Seiten zu finden.

„Die Seite nicht einfach zu finden, aber wenn [...] jemand diesen Link findet, es ist ganz einfach“ (I, 275f.), entdeckt (H, 82ff.; H, 122f.).

Eine paar Teilnehmer*innen erzählen, dass sie über Broschüren und andere Printmedien von den Programmen erfahren haben.

„I saw in this Teacher Association magazine which they sent home. [...] I saw this in a little corner [...] Foreign Teachers' Further Education“ (H, 117-120).

Einige der zugewanderten/geflüchteten Lehrkräfte fühlen sich nach ihrer Ankunft in Deutschland, Österreich oder Schweden dennoch bei ihrer Arbeitssuche allein gelassen und vermissen klare Informationen darüber, welche Möglichkeiten sie haben, wieder als Lehrkraft zu arbeiten.

Zusammenfassend scheint es drei Wege zu geben, über die die Teilnehmer*innen in den Ankunfts-ländern von den Programmen erfahren haben: informelle Kontakte der sozialen Netzwerke, über Mitarbeiter*innen staatlicher oder anderer Unterstützungseinrichtungen, und nicht zuletzt – neben den Webauftritten – über Printmedien (wie etwa Broschüren).

Der Vergleich des Lehrer*innenberufs im Herkunfts- und Aufenthaltsland

Im weiteren Verlauf des Interviews werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Lehrberufs im Herkunftsland und dem Aufenthaltsland Deutschland, Österreich oder Schweden untersucht. Hierfür wurden die Teilnehmer*innen zunächst dazu befragt, wodurch sich 'gute' Lehrkräfte in ihren Herkunftsländern auszeichnen. Der allgemeine Tenor ist dabei unterschiedlich, einmal wird eine hohe fachliche Kompetenz benannt, ein anderes Mal viel pädagogisches und didaktisches Wissen. Dabei plädieren einige Lehrkräfte zum einen für die gute Unterstützung der Schüler*innen, die sich sowohl als fachliche als auch als pädagogische verstehen lässt:

⁹ In der Regel beziehen sich die hier angesprochenen, vom Regierungspräsidium formulierten Auflagen auf Inhalt und Umfang noch zu leistender Studien- und Schulpraxisteile, ohne dabei auf konkrete Projekte, die auf diesem Weg unterstützen, zu verweisen.

„Im (Land a)¹⁰ ich denke, [...] es geht darum, wie viel Interesse ein Lehrer von seinen Schülerinnen und Schülern hat. Und, wie geht er mit denen um [...], wie viel unterstützt er?“ (B, 524-527).

Von einigen Lehrkräften aus Land b wird außerdem genannt, dass es eine wichtige Rolle spielt, flexibel auf die Bedürfnisse der Kinder einzugehen, ihnen ein gutes Vorbild zu sein und liebevoll mit ihnen umzugehen. Gegenseitiger Respekt und gemeinsame (dialogische) Kommunikation sollen die Basis sein, damit die Kinder sich sicher im Klassenraum fühlen. Eine Lehrperson geht davon aus, dass die Geborgenheit im Klassenzimmer zu einer Gleichheit zwischen den Schüler*innen und damit zu besseren Ergebnissen führt. Die Orientierung am Output fachlicher Leistung/Beurteilungen wird wiederholt angesprochen.

„If children or students were safe in the classroom that they come... then we will have good results. [...] this relationship, that is about respect and equal treatment sometimes [...] so that all the children or all the students should have the same conditions, almost“ (G, 368-373).

„A good teacher is [...] when the students have high notes or high points“ (E, 168f.) (weitere: A, 285; F, 222f.).

Etwas anders zeichnen einige andere Teilnehmer*innen aus Land b das Bild. Sie beschreiben, dass lediglich in Deutschland die Beziehung zwischen Lehrkräften und Schüler*innen im Vordergrund steht, in Land b eher das fachliche Wissen. Eine Teilnehmerin sieht vor allem in Lehrpersonen, die „ihr Fach wirklich leben“ (D, 200) und motiviert an den Unterricht herangehen, kompetentes Personal, was durch die Aussage einer anderen Lehrkraft bestätigt wird:

„Teacher with a passion, a teacher that loves his carrier or his profession as a teacher“ (F, 205f.).

„A teacher who is able to deliver the content area of the subject perfectly“ (E, 140f.) (weitere: B, 511ff.).

In einigen Berichten nimmt die Lehrkraft vor allem eine leitende Rolle ein, aber Lehrkräfte müssen, so eine Teilnehmerin, gar nicht streng sein, wenn sie den Unterricht gut steuern.

„Wenn eine Lehrerin sie hat eine gute vorbereitete eine Unterricht, sie braucht gar nicht streng, weil die Kinder alle zusammenarbeiten, benutzen viele Methoden“ (D, 254-257).

Die Befragten benennen auch Charaktereigenschaften, die eine gute Lehrkraft auszeichnen. Sie soll im Klassenzimmer stets eine Balance zwischen Ernsthaftigkeit, Humor und Freundlichkeit halten (A, 331-334; C, 118; D, 275f.). Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung kann sich nach Meinung einer Lehrkraft dadurch positiv entwickeln, dass

„der Lehrer ganz gut erklärt, lustig ist [...], nicht so ernst ist, nicht so anstrengend ist“ (A, 323ff.).

Ein*e Befragte*r mit beruflichen Erfahrungen in Land b priorisiert anders:

„Die Ehrlichkeit bei uns in unserem Herkunftsland ist sehr wichtig für die Lehrer, ist wichtiger [...] als die Lehrer freundlich zu sein“ (I, 375ff.).

¹⁰ Mit dem Ziel einer Anonymisierung der Teilnehmer*innen an den Gruppeninterviews wurden die Angaben zu den Herkunftsländern rausgenommen.

Als weitere Persönlichkeitsmerkmale einer guten Lehrkraft werden Pünktlichkeit und die damit verbundene Disziplin, Selbstbewusstsein, Geduld, Hilfsbereitschaft, Empathie sowie Kommunikationsfähigkeit genannt.

In Anbetracht durchaus differenter Aussagen wird deutlich, dass das von den Teilnehmer*innen vorgestellte Bild einer guten Lehrkraft unterschiedlich und auch in der großen Gruppe von Teilnehmer*innen aus Land b nicht einstimmig ist. Die Bandbreite geht von humorvoll und mit einem auf einen guten Kontakt hin ausgerichteten Unterricht bis zu einem eher als respektvoll und auf fachliches Lernen fokussierten Unterricht.

Der Vergleich der Ausbildung zum Lehrberuf in unterschiedlichen Ländern

Nach den Unterschieden der Ausbildung in den Herkunfts- und Ankunftsändern befragt, nennen die Teilnehmer*innen primär solche aus der Struktur des Ausbildungssystems und den dort angelegten inhaltlichen und zeitlichen Anforderungen.

„for primary school there [in Österreich] is another system for [...] high school is another system [...] In my countries [...] all is together in one university“ (F, 235ff.).

„Das dauert bis man ein Lehrer sein, sieben Jahre hier in Deutschland. Bei uns war vier“ (I, 540f.).

Ein variabler beruflicher Einsatz – unabhängig von Schularten – wird von einzelnen Teilnehmer*innen angemerkt, aber auch über eine gewisse Spezifizierung wird berichtet, so z.B. aus Land c.

„And here you are educated in stages. There is elementary, middle, junior high and high school. [...] Then you go to that education and choose a focus“ (H, 250-253).

„there is a special university for teacher training, it is four years bachelor degree [...] they can continue to a master degree“ (F, 237f.).

Wie bereits erwähnt, ist vor allem die Auswahl von mindestens zwei Fächern im Studium für das Lehramt in der Sekundarstufe ein Spezifikum für die Lehramtsausbildung in Deutschland. So ist es beispielweise in Land b oder in Land d wie in vielen anderen Ländern üblich, ein Unterrichtsfach zu wählen und einen fachwissenschaftlichen Abschluss zu erlangen.

Andere teilnehmende Lehrkräfte benennen die umfassenden bildungswissenschaftlichen Anteile als Spezifikum in den Ankunftsändern sowie den Umstand, dass mehr universitäre Lehre, so eine eritreische Lehrkraft, in interaktiveren Seminaren ausgebracht wird und das das Verhältnis von Theorie- und Praxisanteil in der Ausbildung anders ist.

„In meinem Studium [...] weniger theoretisch, mehr praktisch“ (D, 198f., weitere: I, 514).

In den Aussagen zu Modi des Übergangs von Ausbildung zur Berufsausübung in der Schule im Vergleich werden zudem Unterschiede ersichtlich, zum Beispiel der direkte, staatlich organisierte Übergang vom Universitätsstudium in eine Stelle als Lehrer*in. Eine Lehrkraft aus Land d übt allerdings auch Kritik an staatlicher Steuerung der Einstellungsverfahren für Lehrkräfte.

„Du bekommst beruflich von Staat direkt, weil bei uns fast 90% der Schulen gehören zum Staat. [...] wer bestanden hat, bekommt eine Feststelle, wenn nicht bestanden, kann auch als Lehrer arbeiten, aber zum Beispiel als Hilfslehrer oder was die Schule braucht“ (A, 199-204).

„In my country everything is affected by politics and our politics says that the most important thing is religion and because of that a lot of people are selected by the government or by the authorities nowadays especially because they want to indoctrinate“ (F, 241ff.).

Insgesamt geht aus dem Vergleich, um den die Teilnehmer*innen gebeten worden waren, hervor, dass es Unterschiede betreffend der Studiendauer und der Struktur des Lehramtsstudiums gibt. Zudem werden Lehrkräfte in einigen Ländern in einer engeren Verbindung von Theorie und Praxis ausgebildet als in anderen. Darüber hinaus werden Unterschiede in der hochschuldidaktischen Gestaltung von Lehrveranstaltungen an den Universitäten deutlich. Zudem wird über unterschiedliche Zugänge zu den staatlichen Schulsystemen berichtet. Vereinzelt klingt Kritik an, dass die Einstellung auch staatlichen Interessen folgt und entsprechend selektiv ist.

Bewertung der Differenzen in Ausbildung und Übergang

Bei der Bewertung der Differenzen in der Ausbildung und dem Übergang zeigt sich u.a., dass insbesondere im strukturellen Bereich der Ausbildung meist Vorteile im Herkunftsland ausgemacht werden, nicht nur, weil sie aufgrund der kürzeren Studienzeit und der nichtvorhandenen Sprachbarriere zugänglicher erscheinen, sondern auch, dass zum Beispiel die Auswahl lediglich eines Fachs, wie es in vielen Ländern gängig ist, für die Konzentration auf die Fachkenntnisse sowie die Ergebnisse im Studium von Vorteil ist.

Eine weitere teilnehmende Lehrkraft befürwortet neben Lehre in Englisch, die dort angeboten wird, den flexiblen Umgang mit dem Lehramtsabschluss in Land e:

„This is like a bachelor's degree which I received. So, I could teach at all stages [...]. I taught elementary school, middle school, junior high school [...]. So, I have worked in almost all those different levels“ (H, 562-565).

Allerdings äußert eine Lehrkraft mit beruflichen Erfahrungen aus einem anderen Land auch die Chance für die Person und ihren Beruf, wenn man mehr studiert hat und dadurch breiter in der Schule eingesetzt werden kann.

„Der Lehrer studiert nicht nur ein Fach, sondern zwei Fächer und das ist toll für die Lehrer“ (I, 561f.).

Eine syrische Teilnehmerin bewertet den Umgang mit Praktika in ihrem Herkunftsland positiver wegen der vielfältigen Einblicke, andere, weil die Kenntnisse gleich zur Anwendung kommen und besser haften' bleiben.

„Every week you visit another new school [...] you see a lot of different teachers [...] you get a lot of teaching methods [...]. In [...] most of the internship you did it in one school or two schools“ (E, 327ff.).

Andere bemängeln jedoch auch den Druck, der während der Studienzeit entsteht, wenn morgens Schule und am Nachmittag Universitätsstudien (ab)geleistet werden müssen.

Positive Aspekte in den jeweiligen Ankunftsändern werden empfunden hinsichtlich des Inhalts, der Struktur sowie des Theorie- bzw. Praxisanteils innerhalb der Ausbildung. Von drei Teilnehmer*innen aus den Ländern f, g und h wird der hohe Anteil an pädagogischer und didaktischer Wissensvermittlung in der Universität gelobt. Sie berichten davon, dass sie dadurch vor allem die Kommunikation und Beziehung zu den Schüler*innen besser erlernen und so ihre Rolle als Lehrkraft im Aufenthaltsland verstehen können. Ebenso wird der pädagogische Input an den Universitäten von einigen Teilnehmer*innen positiv angesehen.

„Die Methoden, die sie hier in Deutschland benutzen, sind ein bisschen mehr und besser und hilfreich für [...] die Lehrkräfte und Schüler auch“ (I, 499f., weitere: I, 516f.; I, 606f.) (E, 223f.; F, 320f.).

Und entsprechend kritisch wird geurteilt, wenn in der Lehre zu wenig Methodik geboten wird. Eine Lehrkraft aus Land d fordert:

„Here, there should be more connection between teaching training courses and practice [...] should be interactive, not just we learn some theories and then we go to a school and just apply these“ (F, 349ff.).

Obgleich eine Lehrkraft aus Land b das Entgegenkommen der Hochschulen im Aufenthaltsland in Prüfungssituationen würdigt, wird auch mehrfach bemängelt, dass Theorie, Praxis und das Lernen der neuen Sprache keine Zeit mehr für andere Dinge lassen.

„Beim Klausur schreiben, hatten wir ein bisschen mehr Zeit, also um die Aufgaben zu erledigen [...]. Und mehr Zeit heißt, dass weniger Druck und es hilft uns kreativer zu sein“ (C, 231ff.).

Zusammenfassend treten Praktika und die mit ihnen verbundenen breiten Erfahrungen in der Praxis als Vorteil der Lehramtsausbildung in manchen Herkunftsländern hervor. Wenige sehen eine größere Chance im Zweifachstudium. Die Belastung und die Notwendigkeit durch die Nachstudien im Aufenthaltsland bleiben deutlich spürbar, unbenommen, dass die Teilnehmer*innen die Unterstützung und Berücksichtigung ihrer Anliegen durch die Dozierenden schätzen.

Annahmen über die Ausübung des Berufs als Lehrkraft in Deutschland, Österreich und Schweden

Bezüglich der anvisierten Ausübung des Lehrberufs im Aufenthaltsland wurden die Teilnehmer*innen gebeten, ihre individuellen Vorstellungen über Schule und Unterricht auszuführen. Einige stellten sich den Lehrberuf im Aufenthaltsland bis auf sprachliche und kulturelle Unterschiede sehr ähnlich vor (bzw. so, wie sie ihn bereits aus ihren Lehrerfahrungen in anderen Ländern kannten). Manche hatten Vorstellungen, die eher mit Ängsten verbunden waren; dass es sehr schwierig und komplex sein könnte. Eine Teilnehmerin wiederum hatte zunächst negative Bilder über Schule, Unterricht und Kollegium im Kopf.

„All schools here not good [...] all teachers are not good here“ (G, 681).

Andere brachten wiederum die hohe Erwartung mit, dass alle Lehrer*innen im Aufenthaltsland ausschließlich ‚gute‘ Lehrer*innen seien und es sich um ein ‚gutes‘ Schulsystem handle. Einige Lehrpersonen hatten die Erwartung, dass in deutschen Klassenräumen mehr Disziplin und Lehrer*innenautorität herrscht und damit das Bild von Frontalunterricht, andere wiederum erwarteten kooperativen Unterricht.

„Der Lehrer oder die Lehrerin hat mehr Rechte oder sozusagen Macht, um die Klasse zu kontrollieren“ (I, 702ff.) (weitere: I, 657f; 673; 677f.; 685f.).

Eine Lehrkraft aus Land b ging von vielen Räumen, guten Materialien und ausreichend Platz an deutschen Schulen aus. Eine andere von variablen Lernsituationen und methodischen Angeboten.

„Zum Beispiel Mathe-Class oder English-Class“ (D, 600ff.) und „interaktive Tafeln“ (D, 605).

Eine Englischlehrerin erlebte an der Hochschule, dass die Studierenden gute Englischkenntnisse mitbringen, scheint im Vergleich dann allerdings enttäuscht von den Sprachfähigkeiten der (Berufs-)Schüler*innen zu sein:

„Wenn ich eigentlich herkomme, dann sehe ich eigentlich die Studierenden an den Universitäten. Dann habe ich gesehen, sie sprechen ganz gut Englisch. Dann habe ich mir gedacht, dass alle Schüler [...] sprechen super gut Englisch“ (J, 665ff.).

Zusammenfassend kann interpretiert werden, dass die Teilnehmer*innen im Hinblick auf die Schulen, die Ausstattung und die Art des Arbeitens mit den Schüler*innen eine recht positive Erwartungshaltung mitbrachten. Dabei dachten sie auch an eher lehrer*innenzentrierten Unterricht. Dieses als positiv markierte Bild wurde, so die Anklänge einiger Aussagen, nicht erfüllt.

Beobachtungen der Teilnehmer*innen zu den Aufgaben der Lehrkräfte im Aufenthaltsland

Aufgrund der Tatsache, dass die meisten Teilnehmer*innen bereits Praxiserfahrung in ihren jeweiligen Aufenthaltsländern im Rahmen von Hospitationen und Praktika (zur Struktur der R/EQUAL-Partnerprogramme siehe IO1) aufbauen konnten, wurden sie gebeten, die Aufgaben der Lehrkräfte im Herkunfts- und Aufenthaltsland zu vergleichen.

Viele der Lehrkräfte stellen fest, dass häufig ähnliche Aufgaben im Vergleich zu Österreich, Deutschland bzw. Schweden zu erfüllen sind. So berichtet eine Teilnehmerin vom gleichen Lehrplan in Land b wie in Deutschland. Ähnliche Aufgaben sind auch die Pausen- und Hofaufsicht, Organisation und Durchführung von Morgenkreisen, Spielen, Wettbewerben, Theaterstücken sowie Elternabenden. Größere Unterschiede bestehen teilweise in Bezug auf die Verantwortung, die die Lehrkräfte im Aufenthaltsland zu tragen haben. Eine Lehrkraft aus Land i schildert die Differenz in Bezug auf das Kümern um Konflikte außerhalb des Unterrichts durch eine Darstellung ihrer Tätigkeit in Brasilien:

„The students leave the classroom, then my job is done. It doesn't matter if Peter fought with Anna. That doesn't affect my responsibility“ (H, 432-435).

Auch bei anderen Teilnehmer*innen wird deutlich, dass einige der in den Ankunftsländern üblichen Aufgaben, die über das Unterrichten und die eigene Klassenleitung hinausgehen, für viele noch Neuland sind.

Zwei Lehrkräfte beobachten, dass Lehrer*innen in den Ankunftsländern viel mehr organisatorische Aufgaben mit unterschiedlichen Projekten zu erfüllen haben, welche in anderen Ländern von dem Sekretariat übernommen werden oder schlechthin unberücksichtigt bleiben.

„There is a lot which I do here, that in (country i) a secretary would do for me. There we focus on teaching the subject and see that the students have gotten everything they need to know“ (H, 428ff.).

„The teacher is not only responsible only to teach in the classes no there are other duties for example the office duty in the breaktime with students, there are many projects, they do projects here“ (E, 271ff.).

Es wird berichtet, dass es in einigen Herkunftsländern keine Klassenlehrer*innenrolle gibt. Jede Lehrkraft agiert eigenständig in ihrem Fachunterricht, um Organisatorisches kümmert sich die Schulleitung.

Eine Lehrkraft aus Land h berichtet, dass in ihrem Herkunftsland hauptsächlich stärkere Schüler*innen Unterstützung von den Lehrpersonen vor Ort erhalten, was sie nun im Aufenthaltsland deutlich anders erlebt. Laut einer Lehrkraft mit Lehrerfahrungen in Land c ist in Deutschland der Unterricht schüler*innenorientierter, was einige daran festmachen, dass dieser eher an kollektiven Arbeitsformen zum gemeinsamen Austausch als an Lehrer*innenvorträgen ausgerichtet ist. Eine Lehrkraft aus einem anderen Land hat dadurch den Eindruck, dass der Unterricht nicht so qualitativ ist.

„Die Schüler eigentlich in diesem Alter, 14 Jahre oder 15 Jahre, sie sind noch nicht reif das zu machen, selbstgesteuertes Lernen zu machen [...]. Es geht um die Lehrkräfte, sie machen ihre Aufgaben nicht so ganz genau“ (C, 382-386).

Eine Lehrkraft aus Land d stellt fest, dass in Deutschland kaum frontal unterrichtet wird, unterschiedliche Methoden und Medien dagegen eher im Fokus stehen. Dass Lehrer*innen im Unterricht in Deutschland gerne einmal an ihrem Tisch sitzen und nichts an die Tafel schreiben, wirkte anfangs überraschend. Das führt bei manchen Teilnehmer*innen einerseits zu dem Eindruck, dass Lehrkräfte in Deutschland nicht so viel arbeiten würden wie in den Herkunftsländern und sich weniger Mühe geben. Andererseits äußert sich eine Lehrkraft aus einem anderen Land überrascht, dass an deutschen Schulen nicht nur Fachwissen, sondern auch Erziehung Gegenstände des Schulalltags sind.

Auch in Bezug auf die Vorbereitung des Unterrichts werden Unterschiede benannt. Die meisten Lehrkräfte sprechen von einem höheren Arbeitsaufwand an den Schulen in Schweden, Deutschland und Österreich. Eine Lehrkraft verweist außerdem auf einen anderen Umgang mit der Arbeitszeit.

„Inside the school [...] teachers have [...] no time for [...] preparing [...] they must prepare the lessons in the house [...] in Österreich but in (Land b) they make the lessons in the school“ (E, 327ff.).

Dort, wo der höhere Arbeitsaufwand dem Erstellen von Papieren und Arbeitsblättern zukommt, sieht eine andere Lehrkraft die Chance, dass der Unterricht besser wird, da nicht ausschließlich aus einem staatlich definierten Bücherkanon unterrichtet wird. In diesem Zusammenhang haben einige Interviewte wahrgenommen, dass Lehrkräfte in den Ankunftsländern mehr Freiheiten genießen, zum Beispiel bei der Entscheidung für Themen, die sie für bedeutsam empfinden, und auf welche Weise sie diese im Unterricht umsetzen.

Dennoch unterliegen Lehrkräfte aus der Sicht mancher Teilnehmer*innen im Herkunftsland einigen bürokratischen Kontrollen (Beispiel: Führen eines Klassenhefts, welches jede Woche vom Rektorat überprüft wird, oder der Besuch der Schulaufsicht).

„Jedes halbe Jahr ein Mal oder ein Mal im ganzen Jahr kommt ein Besuch und schaut. Das ist von Bildungsministerium“ (D, 681f.).

Eine Lehrkraft aus Land c hingegen erlebt es anders.

„The teachers here have less assignments, duties than in my home country [...] from the government [...] we are supposed to fill different forms“ (F, 416ff.).

Anders wahrgenommen wird außerdem der Kontakt der Lehrkräfte im Schulhaus, dieser sei beispielsweise in Land b sehr viel einfacher als in Deutschland, wo die Normen im Umgang mit Kolleg*innen als kompliziert erlebt werden. Manche vermissen außerdem den Respekt, der Lehrkräften im Aufenthaltsland weniger stark entgegengebracht wird.

„Then you come here to Sweden, then you don't see the high status as teachers. You don't become as respected [...] From the students' side, from the parents' side above all“ (H, 359-362).

Einerseits haben mehrere Teilnehmer*innen den Eindruck, dass die Aufgaben einer Lehrkraft in den Ankunftsländern umfassender sind, die Lehrkräfte andererseits jedoch stärker kontrolliert werden. Daneben entsteht der Eindruck beim schüler*innenzentrierten Unterricht, die Lehrkraft würde nicht genug unterrichten und der Umgang in der Schule sei weniger respektvoll. Zuletzt werden Differenzen hinsichtlich der Arbeitszeit an der Schule wahrgenommen.

Qualifikationen, die die Teilnehmer*innen mitbringen

Vor dem Hintergrund, dass es sich um (Re-)Qualifizierungsprogramme handelt, die daran ansetzen, dass die Teilnehmer*innen bereits als vollqualifizierte Lehrkräfte im Herkunftsland praktiziert haben, wurde danach gefragt, welche wichtigen Kompetenzen sie aus ihrer Sicht mitbringen, um im Aufenthaltsland als Lehrkraft erfolgreich arbeiten zu können.

Dies sind zum einen zunächst Zertifikate der Universität und Nachweise einer entsprechend fundierten Ausbildung. Zum anderen spielen fachliche Kompetenzen und organisatorische Kenntnisse eine große Rolle, wie viele der Befragten äußern. Persönliche Charaktereigenschaften, wie etwa der gute Umgang mit Kindern, Flexibilität, Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Geduld, Leistungsfähigkeit, Zuverlässigkeit sowie Eloquenz werden ebenfalls als bedeutsame Qualifikationen von den Teilnehmer*innen mitgebracht.

Des Weiteren verfügen die Teilnehmer*innen z.T. über jahrelange berufliche Erfahrung als Lehrpersonen und damit verbundene verinnerlichte Routinen:

„Durch meine Erfahrung in (Land j) mit dem Fach Englisch, habe ich viel ähnliche Kompetenzen erlernt oder erworben durch meinen Boss, mein Boss (aus einem englischsprachigen Land) habe ich viel gelernt“ (C, 530ff.).

Eine Lehrkraft aus Land c erhofft durch solche Erfahrungen einen Beitrag für das deutsche Schulsystem leisten zu können und dieses damit interkulturell zu öffnen.

Um den Kompetenzen genauer auf den Grund zu gehen, wurden die Teilnehmer*innen auch gebeten, über diejenigen Qualifikationen zu sprechen, über die sie verfügen, die Lehrpersonen in den Ankunftsländern ihrer Ansicht nach üblicherweise jedoch nicht besitzen.

Zwei Lehrkräfte aus Land h und Land k gehen davon aus, dass sie besonders gute fachliche Qualifikationen in Mathematik mitbringen. In ihren Herkunftsländern ist es vor allem wichtig, gut mit großen Zahlen umgehen zu können. Dieses Wissen sehen sie bei den Lehrkräften im Aufenthaltsland nicht. Sie verstehen die neue Anstellung im Aufenthaltsland als Chance, einen anderen Ansatz in den Mathematikunterricht einbringen zu können. Eine Lehrkraft aus Land b nimmt Bezug zum (Fremd-)Sprachunterricht mit ähnlichen fachlichen Ansprüchen:

„Wir sind Experten in Grammatik und die anderen haben das auch gemerkt, dass wir können sehr gut Grammatik unterrichten. [...] Und ich habe meiner Kollegin gesagt, es wäre besser, wenn du das und das mehr erklären [...]“ (I, 1192-1195).

Mehrere Teilnehmer*innen sind der Auffassung, dass sie durch den häufigen Frontalunterricht in ihren ehemaligen Schulen Sachverhalte besser erklären und damit tiefer in das Thema einsteigen können. Durch große Erfahrungen, Sachverhalte zu erklären, fällt es einer Lehrkraft aus Land c leicht, viele praktische Lösungen für ein komplexes Problem aufzuzeigen. Sie sieht die Erklärungen der deutschen Lehrkräfte hingegen meist als sehr verwirrend an. Eine Lehrkraft aus Land l sieht bei sich größere diagnostische Fähigkeiten, weil sie dies häufig im Herkunftsland praktiziert hat.

Als Plus' wird außerdem genannt, den Unterricht lediglich mit dem Schulbuch durchführen zu können, eine Lehrkraft erzählt von großer Erfahrung im E-Learning und zwei andere mit der Organisation von Tanzaufführungen. Auch die Organisation einer Veröffentlichung mit den Schüler*innen ist eine Erfahrung, die eine Lehrkraft als besonderes Können hervorhebt.

Nicht zuletzt gehen die migrierten/geflüchteten Lehrkräfte davon aus, eine Vorbildfunktion für jene Kinder sein zu können, die ebenfalls neu zugewandert sind. Sie geben an, Verständnis und Hoffnung vermitteln zu können, da sie sich in besonderem Maße in die unterschiedlichen Hintergründe und Situationen dieser Schüler*innen einfühlen können.

„Dass wir aus einem anderen Land sind, dass wir ein Gefühl haben, wie die Kinder mit diesem Hintergrund sich fühlen“ (B, 293f.).

Daneben können sie diesen Kindern geltende Verhaltens- und Schulregeln des Aufenthaltslandes in ihrer Erstsprache erläutern und so Gemeinsamkeiten und Unterschiede reflektieren. Innerhalb

des Schulalltags werden dadurch viele neue Perspektiven eröffnet, darin sind sich die Teilnehmer*innen einig (B, 277-282; D, 831f.; E, 487f.; F, 310ff.; H, 743ff.; J, 924ff.; 979ff.).

Zudem bringen die Lehrkräfte, so geben sie an, eine gute Umgangsart mit Kindern mit und vermitteln mit Humor und Freude. Von einer stärkeren Persönlichkeit spricht außerdem eine Lehrkraft und berichtet von Kriegszeiten, in denen die Kinder weder Materialien noch Kleidung oder Essen besaßen. Trotzdem haben alle weitergemacht und sich angestrengt.

Trotz dieser bedeutsamen Kompetenzen sehen sie auch Qualifikationen, die sie noch nicht beherrschen und für den optimalen Einsatz an den Schulen zusätzlich ausbilden müssen – und dies ist zunächst die Sprache:

„Die Sprache ist die Hauptsache. Das schwierigste Hindernis für uns“ (J, 958f.).

Hierbei wird u.a. auf Korrektheit und Genauigkeit der (Bildungs-)Sprache und des Schriftverkehrs verwiesen. Auch das Verständnis für die kulturellen Rituale, die in der Schule verfolgt werden, müssen sie entwickeln, weiß eine Lehrkraft; eine andere bezieht das auf die Schulkultur insgesamt. In diesem Kontext werden auch organisatorische Aufgaben gestellt. In den Herkunftsländern haben diese, wie bereits zuvor ausgeführt, überwiegend die Schulleitung oder das Sekretariat übernommen. Aufgrund dessen sehen manche Lehrkräfte große Probleme, die in Deutschland, Österreich und Schweden übliche Klassenlehrer*innenrolle einzunehmen.

„Weil Klassenlehrer hat viele, viele Aufgaben und so kann ich schätzen, dass ein Klassenlehrer überhaupt keine private Zeit für sich hat oder ganz wenig“ (A, 482ff.).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, nehmen einige an, über ausreichend gute Organisationskompetenz (E, 510f.), Schlagfertigkeit (E, 487), Geduld (A, 589) sowie adäquate Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit im Hinblick auf Kolleg*innen und Eltern (G, 616) verfügen zu müssen.

Innerhalb des Unterrichts sehen die Lehrkräfte vor allem den kompetenten Umgang mit unterschiedlichen Medien (Computern, Beamern sowie weiteren digitalen Technologien) als notwendige, zu erwerbende Qualifikation. Dabei sind auch Kenntnisse über das Beschaffen von Materialien aus dem Internet notwendig, wie eine Lehrkraft meint. Sie stellt fest, dass deutsche Pädagog*innen häufig auf Arbeitsblätter aus dem Internet zurückgreifen und diese für ihren Unterricht herunterladen. Die Lehrkraft betont, dass für diese Vorgehensweise ein Wissen über rechtliche Rahmenbedingungen geboten ist.

Insgesamt sehen die Teilnehmer*innen bei sich Qualifikationen, die sie den Lehrkräften im Aufenthaltsland voraushaben, von fachlicher Tiefe über spezifische Themenkenntnisse bis hin zum kompetenten Unterrichten in Situationen, in welchen nur wenige Mittel und Medien zur Verfügung stehen. Außerdem bringen sie Kompetenzen zum Aufbaue eines 'guten pädagogischen Kontakts' und interkulturelle Erfahrungen mit, die sie insbesondere für die Arbeit mit Kindern mit Migrationshintergrund nutzen können.

Noch auszubauen sind nach Ansicht der Teilnehmer*innen die sprachliche Kompetenz im Deutschen bzw. Schwedischen und zum Teil die Medienkompetenz, aber auch ein Verständnis des jeweiligen neuen Schulsystems und der spezifischen schulkulturellen Arbeitsweise sowie nicht zuletzt des zweiten Unterrichtsfachs.

Feedback zu den (Re-)Qualifizierungsprogrammen

Um die Programme zur (Re-)Qualifizierung in Deutschland, Österreich oder Schweden genauer zu analysieren, wurden die Teilnehmer*innen danach befragt, welche Inhalte für ihre (Re-)Qualifizierung sinnvoll bzw. weniger hilfreich sind oder waren. Außerdem wurden sie gebeten, sich dahingehend zu äußern, welche Themen sie sich darüber hinaus gewünscht hätten.

Die Programme werden als sinnvoll und nützlich von mehreren Lehrkräften dahingehend eingestuft, dass sie angemessen beim Ausbau der Sprachkompetenzen unterstützen.

„Bezüglich des Deutschkurses – war sehr gut. Die Methoden und die Lehrerinnen waren toll. Wir haben viele, viele Deutschkenntnisse in dieser Zeit gesammelt und wir haben viel gelernt in der deutschen Sprache“ (I, 1415ff.).

Des Weiteren können die Lehrkräfte dadurch besser im System des Aufenthaltslandes zurecht kommen, die Pflichten der Lehrkraft und die rechtlichen Dimensionen erfassen und/oder in Aspekten wie Elternarbeit, aber auch Evaluationen Informationen erhalten.

„Without this we will not be able to know the systems here in schools and will not have this background about many information“ (F, 263ff.).

Die Programme vermitteln ferner wertvolle didaktische und pädagogische Inhalte, wie etwa Konfliktmanagement, Kommunikationskompetenz, interkulturelle Pädagogik sowie unterschiedliche Methoden und Konzepte, die in den Schulen üblich sind. So erzählt eine Lehrkraft von der bereichernden Auseinandersetzung mit dem Thema Lese- und Schreibförderung in einem Seminar.

„This reading and writing learning and reading and writing development, [...] it was really important for us since it was about how students are going to learn“ (H, 900-903).

Innerhalb von Seminaren und Vorlesungen der Programme erfuhren die Teilnehmer*innen zudem einiges über das Lesen und Schreiben wissenschaftlicher Texte, wie es in den Ankunftsländern praktiziert wird, und lernten damit einhergehende Fachbegriffe, wie zwei Lehrkräfte aus Land b angaben.

Als besonders sinnvoll wird erneut das Praktikum an den Schulen erachtet, um einen Bezug zu den Schüler*innen aufbauen zu können und erweiterte Kenntnisse über den Schulalltag in Deutschland, Österreich oder Schweden zu erhalten. Eine Lehrkraft bezeichnet die (Re-)Qualifizierungsprogramme als „Brücke“ (A, 708) zwischen der Theorie in der Universität und dem eigentlichen Lehrberuf in der Schule.

Trotz dieser hilfreichen Aspekte der Programme gibt es auch Inhalte und Methoden, die als nicht unbedingt notwendig wahrgenommen werden. Eine Lehrkraft berichtet von einem Seminar zum

Thema Mehrsprachigkeit und Translanguaging, eine andere zur Schulhistorie. In diesem Zusammenhang äußert eine weitere Lehrkraft:

„I think that they are not important but when I work in the school maybe I will find or understand why we had the theories“ (E, 550f.).

Erneut kommt auch der Stress kritisch zur Sprache, der durch hohe Leseverpflichtungen und lange Lehrtage entsteht. Eine Lehrkraft berichtet sogar, dass die Motivation für die Ausübung des Berufs dadurch verloren geht.

„I was disappointed because I heard that there is no opportunity to teach in schools unless we have the seconds subject and this leads me to frustration and my motivation was gone“ (F, 563ff.).

An der Universität Stockholm wurde in den ersten sechs Monaten ein Sprachkurs im Rahmen des Fortbildungsprogramms angeboten. Die Lehrkräfte bekunden, dass sie innerhalb dieser Zeit viel erreicht haben. Dennoch wurden ihnen hierfür keine Credit Points angerechnet, was sie sehr bedauern.

Anknüpfend an die Kritik über die Programme, äußerten die Teilnehmer*innen auf Bitte der Interviewer*innen auch Vorschläge und Wünsche, inwiefern die (Re-)Qualifizierung verbessert werden könnte. Einige fordern, den Praxisanteil zu erhöhen, um einen besseren Kontakt zu den Schulen aufbauen zu können. Eine Lehrkraft kann sich vorstellen, dass man im Rahmen des Programms eine sechsmonatige Praxisphase einbaut und theoriebegleitend jede Woche ein neues Rahmenthema aus dem Schulalltag fokussiert. Auch die Möglichkeit der Verlängerung des Programms wird manchmal geäußert.

Eine Lehrkraft teilt mit, dass, wäre sie Leiter*in der Kurse, sie mehr sprachliche Unterstützung anbieten würde. Eine andere Lehrkraft würde mehr individuelle Betreuung, vor allem in Hospitationsphasen ermöglichen, auch um die richtige Kommunikation mit den Schüler*innen zu erfassen („Kindersprache“ J, 235). Ein weiterer Vorschlag ist, speziell die Verhaltensregeln im neuen Schulsystem zu thematisieren.

Eine Lehrkraft bringt die Idee einer Schreibwerkstatt ein, um das wissenschaftliche Schreiben von Hausarbeiten zu begleiten, andere Lehrkräfte weisen zudem auf die stärkere Vermittlung der Fachsprache innerhalb der Fachdidaktik hin. Daneben wird auch der Wunsch geäußert, nicht wie gewöhnliche Student*innen behandelt zu werden:

„We shouldn't be treated like students who started learning at university and they are young, they have no or less responsibility, fewer than we do so must of us are married, have children, have responsibilities, have other things to do“ (F, 546–549).

Mit den Vorschlägen wurden jedoch auch noch einmal anerkennende Momente geäußert. Mit der Teilnahme an den einzelnen Programmen wurden einige auch motiviert, als Lehrkraft in Deutschland, Österreich oder Schweden zu arbeiten und wurden zuversichtlich, dass dies gelingen kann. So formulieren zwei Lehrkräfte:

„Projekt hat wie eine B-Vitamine für mich funktioniert“ (A, 803ff.).

„Und wir fühlen uns als Teil von diesem [...] Struktur von Deutschland, Bildungssystem. Jetzt. Vorher war es ein Traum“ (J, 1235ff.).

Auch an die Betreuung der Programmmitwirkenden ergeht eine positive Rückmeldung, dass sie durch die Personen immer wieder Unterstützung erfahren haben.

„Wirklich, ohne euch können wir nichts machen“ (D, 992f.).

Wie einige erzählen, haben die Programme auch die Persönlichkeit beeinflusst. So empfinden einige Lehrkräfte mehr Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein dadurch, dass sie mittels vieler Praxiserfahrungen in ihrem Wissen gestärkt wurden und sich damit sicherer in ihrer Umgebung fühlen.

Trotz dieser positiven Aussagen gibt es auch einzelne Teilnehmende, die frustriert über den Verlauf des Programmes sind. Zwei Lehrkräfte berichten davon, Angst vor der Zukunft zu haben, da sie nicht sicher wissen, ob sie schlussendlich als Lehrer*innen angestellt werden (können).

In der Zusammenschau erweisen sich die (Re-)Qualifizierungsprogramme als grundsätzlich positiv; zum einen, weil sie Einblick in die Systeme und den Aufbau ergänzender Kompetenzen ermöglichen, zum anderen, weil die Dozierenden in der Regel ermutigend und offen auch für die Einbindung der mitgebrachten Erfahrungen sind. Einige Lehrkräfte fühlen sich ermutigt, dass es einen Weg zurück in ihren Ursprungsberuf geben kann, jedoch entmutigen manche die hohen Anforderungen und die Länge der (Re-)Qualifizierung in den Programmen und die Tatsache, dass die Stelle als Lehrkraft nicht final zugesagt werden kann.

Die Vorschläge zu möglichen Veränderungen der Programme bringen erneut den Wunsch nach mehr Praxis und stärkerer Verknüpfung von Lehre und Praxis ins Spiel, allerdings auch mit unterschiedlicher Bereitschaft, insgesamt mehr Lehrzeit zu investieren. Vorgeschlagen werden curriculare Veränderungen zu Themen und die Anerkennung von ECTS. Zudem wird angegeben, dass die Adressierung als bereits ausgebildete Lehrkräfte – anstelle einer Ansprache als Studierende – gestärkt werden sollte.

Interesse der Dozierenden an den Teilnehmer*innen und ihren Umständen

Zum Ende des Interviews erkundigen sich die Interviewer*innen darüber, inwieweit die Dozierenden der (Re-)Qualifizierungsprogramme Interesse an den (Berufs-)Biografien und Bedürfnissen der Teilnehmer*innen zeigen bzw. gezeigt haben.

Viele Befragte geben an, dass sie durch einen respektvollen Umgang, das Erkennen der individuellen Fähigkeiten und das Nachfragen nach ihren Erfahrungen große Wertschätzung von den meisten, wenn auch nicht von allen Programmmitwirkenden bzw. Dozierenden erfahren haben. Eine Lehrkraft aus Land b hat dies unter anderem auch dadurch wahrgenommen, dass ein Dozent sie nicht als Student*in, sondern als Lehrer*in mit vielen Erfahrungen vorgestellt hat. Durch die Wertschätzung ist die Beziehung zwischen Teilnehmer*innen und Lehrenden enger geworden, erzählt eine

Lehrkraft aus Land c. Auch hat dabei mit hineingespielt, dass mehrere Dozent*innen ebenso (familiäre) Migrationserfahrungen gemacht haben und so meist ein größeres Verständnis für einzelne Schwierigkeiten aufbringen (können). Die Berücksichtigung der vielen unterschiedlichen Sprachen und Kulturen innerhalb eines Kurses durch die Dozierenden empfindet eine Teilnehmerin als sehr wertschätzend.

Eine Lehrkraft nahm die Wertschätzung der Dozent*innen vor allem dadurch wahr, dass die Teilnehmer*innen innerhalb der Gruppe immer wieder diskutieren konnten, angeregt durch Fragen wie:

„Warum denken Sie so? Wie denken Sie? Wie könnte es anders funktionieren?“ (B, 727-731).

Insgesamt erleben die Teilnehmer*innen den Kontakt mit den Dozierenden als wertschätzend, auch in Bezug auf die Tatsache, dass sie in ihrem Herkunftsland bereits als Lehrkraft ausgebildet und tätig waren und daher Erfahrungen mitbringen, die explizit zur Anknüpfung, Ergänzung und Reflexion in den Kursen angesprochen wird.

Eindrücke aus den Praktika der Teilnehmer*innen

In jenen (Re-)Qualifizierungsprogrammen, in denen Praktika eingebaut sind, wurde nach den Erfahrungen, die die Lehrkräfte innerhalb des Praktikums gemacht haben, gefragt. Da dies im Programm in Weingarten kein Bestandteil ist, haben die Teilnehmer*innen hier stattdessen von Praxiserfahrungen aus einem Projekt berichtet, in das sie über das (Re-)Qualifizierungsprogramm eingebunden werden konnten; dabei haben sie in Schulen assistiert und einzelne Schüler*innen gefördert, sie wurden als studentische Hilfskräfte eingestellt und entlohnt.

Aus der Kölner Teilnehmer*innengruppe wird positiv berichtet, dass man durch das Praktikum viele Methoden und sprachliche Mittel an die Hand bekommen hat, um mit den Schüler*innen in konkreten Situationen adäquat umzugehen (I, 1741ff.). Auch ein Gefühl für die Klassen und wie man sie leiten kann, sogar einzelne Lehrerfahrung konnten selbst gewonnen werden.

„Ja, für mich auch ich habe einige Strategien, um die Klasse zu kontrollieren, richtig zu kontrollieren, ohne Probleme mit den Schülern zu machen. Wie die Noten, wie die anderen Sachen, die richtige Strategie. Ich habe auch [...] viele Informationen auch gesammelt über den Umgang, über den richtigen Umgang mit die Schülern. Und ich habe auch einen Augenblick auf dem Schulsystem in dem Berufskolleg [...] gesehen“ (I, 1767 ff.).

„Ohne Praktikum können wir nicht einfach reingehen und unterrichten“ (I, 1745).

Aus der Weingarten-Gruppe hört man, dass die Teilnehmer*innen aufgrund der Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen vor Ort das Schul- und Unterrichtssystem besser kennenlernen: Manche wirken im Rahmen eines weiteren Projekts¹¹ in der Betreuung einzelner Schüler*innen auf Honorarbasis mit und sehen dies als Möglichkeit, Geld zu verdienen sowie Erfahrungen zu sammeln, wie man Deutsch als Zweitsprache unterrichten kann.

„[...] das hilft, wenn man zum Beispiel als Finanzierungsquelle und dann an zweite auch kann man Erfahrung sammeln, wie kann man zum Beispiel die deutsche Sprache als Zweitsprache unterrichten kann“ (C, 842ff.).

Da es sich dabei um die Arbeit mit einzelnen Schüler*innen handelt, fühlen sie sich jedoch nicht wie reguläre Lehrkräfte, sondern eher wie Assistent*innen. Die Erfahrung in einer Regelklasse fehlt dabei.

Daneben gibt es auch Situationen, in denen die Lehrkräfte im Praktikum wertvolle Unterstützung von ihren Mentor*innen und der Schulleitung erhalten haben, indem sie durch diese für die Arbeit im neuen Land ermutigt wurden und mehr über Routinen und Methoden des Classroom-Managements erfuhren.

Die Praktikumserfahrung lässt sich aufgrund der sehr unterschiedlichen Angebote der einzelnen (Re-)Qualifizierungsprogramme nur insofern zusammenfassen, als die meisten Teilnehmer*innen schätzen, dass sie die jeweilige Schulpraxis des Aufenthaltslands kennenlernen und Kontakt zu anderen Lehrkräften haben, wobei sie pädagogischen und didaktischen Aspekten begegnen, die sie wiederum selbst nutzen können. Vereinzelt wird von Überforderung berichtet oder bemängelt, noch nicht als vollständig anerkannte Lehrkraft eingesetzt zu sein.

4. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen in der Zusammenschau

Die Interviews mit den Teilnehmer*innen der vier (Re-)Qualifizierungsprogramme hatten zum Ziel, zu erfahren, mit welchen Vorstellungen zum Beruf der Lehrkraft und der Wiederaufnahme des Berufs die Lehrkräfte in den Programmen starten, wie sie ihre mitgebrachten Kompetenzen für ein neues Schulsystem einschätzen und in welchen Bereichen sie sich weiterbilden möchten.

¹¹ Weichenstellung: <https://grundschulzentrum.ph-weingarten.de/kooperationen-projekte/weichenstellung/>

Die Lehrkräfte, die an den Programmen teilhaben, sehen fehlende Sprachkenntnisse in der Sprache des Aufenthaltslandes als eine entscheidende Hürde, um dort wieder ihren Beruf ausüben zu können. Andere Erschwernisse werden für einige Teilnehmer*innen erst zur Realität, als sie – über verschiedene Wege – vom jeweiligen (Re-)Qualifizierungsprogramm hören und ihre Pläne, wieder in den Lehrer*innenberuf einzusteigen, konkreter verfolgen.

Es zeigt sich, dass sie an die nötigen Informationen der Angebote über mehrere Wege gelangen. Die Internetrecherche, soziale Kontakte, soziale Medien und Ansprechpartner*innen in Unterstützungseinrichtungen oder staatlichen Anlaufstellen spielen dabei eine wichtige Rolle. Auch Informationsmaterialien, online oder Print, leiten zu den Programmen.

Erst mit dem Beginn der (Re-)Qualifizierungsprogramme wird vielen deutlich, dass es nicht nur die Sprache ist, die den Einstieg erschwert, sondern auch fehlende formale Voraussetzungen, die zertifiziert sein müssten, so z.B. das in einigen Ankunftsändern geforderte Zweifachstudium (Deutschland, Österreich). Außerdem realisieren einige durch die Beschäftigung mit pädagogischen und didaktischen Themen vor und während des (Re-)Qualifizierungsprogramms, dass die Art und Weise, wie man im Schulsystem im Aufenthaltsland als Lehrkraft arbeitet, zuweilen nicht ihren ursprünglichen Vorstellungen entspricht und ihnen in einiger Hinsicht noch nicht vertraut ist.

Aus der Situation heraus, dass sie mit dem Selbstbild einer kompetenten Lehrkraft in die Programme einsteigen, scheint es sehr stark von der einzelnen Person abzuhängen, ob sie das Angebot als etwas wahrnimmt, das bereichert und beim Übergang in das neue Schulsystem unterstützt, ob die Elemente des Angebots eher als Zumutung erlebt werden oder verunsichern. Insgesamt erleben alle an den Gruppeninterviews beteiligten Lehrkräfte die Mühen des Weiterlernens auf Hochschulniveau in einer Zweitsprache. Aus den Inhalten lässt sich ableiten, dass dies einmal mehr, einmal weniger akzeptiert wird, aber besonders jene Inhalte als bereichernd empfunden werden, die das neu zu Lernende praktisch orientiert und eng auf die Schulpraxis fokussiert behandeln.

Vor dem Hintergrund der von den Teilnehmer*innen eingebrachten Information, dass ihre Studien im Herkunftsland kürzer, teilweise stärker fachwissenschaftlich (Lehrkräfte an weiterführenden Schulen) orientiert und/oder in enger Nähe und Verknüpfung zur Praxis ausgerichtet sind (Lehrkräfte für die Grundschule), ist einzuordnen, dass es bei einzelnen Lehrkräften auch eher systematisch-historische Themen sind, deren Notwendigkeit von den Teilnehmer*innen infrage gestellt wird. Gleichzeitig werden alle Formen von Praktika und konkreter Einbindung in die Schulpraxis geschätzt, weil sie das erhoffte Verstehen des Schulsystems in den Ankunftsändern ermöglichen und die meisten Teilnehmer*innen zunehmend sicherer und zuversichtlicher werden, in dieser Praxis mitzuwirken.

Von einigen Teilnehmer*innen erfährt man Kritik an der Qualität der Hochschullehre, wo sie selbst in ihrem Herkunftsland vertiefter zu den entsprechenden Themen gearbeitet haben. Das kann in Bezug auf Fachwissen, aber an manchen Punkten auch in Bezug auf pädagogisch-didaktisches Wissen sein.

Während die Teilnehmer*innen sich insgesamt sehr dankbar darüber äußern, dass sie in den Programmen umfangreiche Betreuung und persönliche Unterstützung erfahren, hadern manche damit, wenn sie als Studierende anstatt als Lehrkräfte angesprochen werden. Die Erwartung, dass man ihnen unter Anerkennung ihrer abgeschlossenen akademischen Ausbildung und Berufserfahrung im Herkunftsland begegnet, auch wenn sie aktuell noch auf dem Weg der (Re-)Qualifizierung sind, geht als deutlicher Wunsch hervor. Dozierende können diesem Bedürfnis ihrerseits durch einen wertschätzenden Umgang mit den Teilnehmer*innen, aber auch durch die Art und Weise, wie sie die mitgebrachte Erfahrung in der Lehre bedeutungsvoll aufnehmen, entgegen kommen.

Wenn auch insgesamt die Mehrheit der Teilnehmer*innen durch die Programme ermutigt wird, den Weg trotz großer Mühen und unsicherer beruflicher Anbindung zu gehen, so gibt es ein paar wenige, die durch die hohen Anforderungen der Programme oder der Praxisanforderungen gestresst, überfordert oder entmutigt werden. Die Tatsache, dass keines der Programme in der Lage ist, ihnen direkt eine Lehrer*innenstelle zu vermitteln, sondern lediglich als notwendiges Brückenprogramm fungiert, um der Beschäftigung als Lehrkraft im Aufenthaltsland näherzukommen, besorgt die jeweiligen Personen sehr.

Einige Teilnehmer*innen hatten sich Schule und Unterricht in Deutschland positiv dahingehend vorgestellt, dass Schulen in Sachen Medien und Unterrichtsmaterialien gut ausgestattet sein müssten und Lehrkräfte durch einen eher lehrer*innengesteuerten Unterricht die Schüler*innen zu erfolgreichem Lernen führen würden. Einige sehen dieses Bild nun dahingehend korrigiert, als sie zwar Elemente der Schüler*innenorientierung und offeneren Lehrformen wahrnehmen, diese aber nicht nur positiv einordnen. Als problematisch angesehen wird, wenn die fachliche Begleitung der Schüler*innen nicht hinreichend erscheint und der Eindruck entsteht, die Schüler*innen lernten dabei weniger effektiv. Einige äußerten überdies den Eindruck, die Lehrer*innen in den Ankunftsändern würden sich bei schüler*innenorientierteren Lernformen nicht in der Form einbringen, wie sie es erwartet hatten. Andere wiederum konstatieren, dass die Lehrkräfte im Aufenthaltsland insgesamt sehr viele Aufgaben zu bewältigen hätten, für die in den Schulen der Herkunftsländer Sekretariate oder Schulleitungen zuständig seien. Auch erstaunt mitunter, dass die Lehrkräfte Unterricht nicht vor Ort an den Schulen vorbereiten¹².

Eigens dazu angeregt, die Systeme sowie Aufgaben und Qualifikationen der Lehrkräfte zu vergleichen, erfährt man auch, was die Teilnehmer*innen an den Schulsystemen und dem Lehrberuf ihres Herkunftslandes positiv erleben. So wie sie einerseits die Anforderungen des Zweifachstudiums als Mühe bis Zumutung erfahren, schätzen sie andererseits, in ihrem Herkunftsland mit nur einem Fach sehr vertieft darin ausgebildet zu sein und nach dem Hochschulstudium direkt in den Beruf einmün-

¹² Aus den Gruppeninterviews geht allerdings nicht hervor, ob jenen Teilnehmer*innen, die in Deutschland oder Österreich an den Programmen teilnehmen, bewusst ist, dass die Berechnung der Arbeitszeit als Lehrkraft einen vorbereitenden Teil der Arbeit zu Hause vorsieht.

den zu können. Dass man in manchen Ländern hierbei schulartenflexibel einsteigen kann, wird positiv hervorgehoben. Während didaktisch-methodisches Know-how in den hiesigen Ländern als umfassender und damit als neue pädagogische Perspektive betrachtet wird¹³, schätzen Teilnehmer*innen ihre Fähigkeit im lernförderlichen und respektvollen Umgang mit den Schüler*innen und ihren kundigen Fokus auf fachliche Lernleistungen, den manche so nicht immer bei den Lehrkräften im Aufenthaltsland wahrnehmen. Einige gehen davon aus, aufgrund der eigenen Migrationserfahrungen Schüler*innen mit Migrationshintergrund entsprechend besser verstehen und unterstützen zu können. Ein paar sehen auch, dass die Lehrkräfte im Aufenthaltsland von ihren fachlichen und fachdidaktischen Fähigkeiten profitieren könnten.

Wenngleich insgesamt die (Re-)Qualifizierungsprogramme für die Chance geschätzt werden, die sie für die erneute Berufsausübung und den Zugewinn an professionellen Kenntnissen ermöglichen, so gibt es auf explizites Nachfragen auch Vorschläge zur Überarbeitung, die an die vorherigen Empfehlungen anschließen: engere Praxisverbindung der theoretischen Impulse mit der Möglichkeit des Erprobens in der Schulpraxis, am liebsten auch mit umfassendem Kontakt und umfassender Betreuung der dortigen Lehrkräfte.

5. Die Gruppeninterviews mit den Dozierenden der (Re-)Qualifizierungsprogramme

Die Gruppe der Dozierenden, die an den vier Standorten befragt wurden, setzt sich zusammen aus Personen, die entweder aus dem Weiterbildungsbereich kommen oder Lehrende der Hochschulen sind, die ehrenamtlich oder im Rahmen ihres Deputats Lehreinheiten in die (Re-)Qualifizierungsprogramme ausbringen. Manche der Lehrenden sind gleichzeitig Mitgestalter*innen des jeweiligen Programms. Anders als bei den Teilnehmer*innen wurden aus Termingründen auch leitfadengestützte Einzelinterviews geführt. Entsprechend des im Projekt zugrunde gelegten partizipativen Ansatzes wurden auch hier einige der Interviews unter Mitwirkung ehemaliger Teilnehmer*innen, also Alumni, die auch sonst im Projekt mitarbeiten, durchgeführt. Am Standort Weingarten führte die Interviews eine Mitarbeiterin jeweils allein, da dort aufgrund des erst kurz zuvor gestarteten Programms noch keine Alumni einzubinden waren. In Köln wurde das Gruppeninterview durch einen Kollegen geführt. Es ist also davon auszugehen, dass Befragte und Befragende sich auch aus dem Lehrkontext bzw. dem Begleitungskontext des (Re-)Qualifizierungsprogramms kennen, was möglicherweise zu einem stärker selektiven Antwortverhalten geführt haben könnte.

¹³ In manchen Herkunftsländern beinhaltet die Ausbildung für den Lehrberuf ein Fachstudium ohne bildungswissenschaftliche Anteile.

So wie auch bei den Teilnehmer*inneninterviews wurden die Fragen nicht im gleichen Wortlaut und in genau gleicher Abfolge gestellt, um dem Interview einen (offenen) Gesprächscharakter zu verleihen.

Die grundsätzliche Frage, wie notwendig ein (re-)qualifizierendes Programm wie das jeweilige für geflüchtete Lehrkräfte generell ist, wurde nur am Standort Köln diskutiert. Die dortigen Lehrenden empfinden ein solches insofern als notwendig, als die Teilnehmer*innen auf die Erwartungen im Schulalltag vorbereitet werden müssen. Dies leiten sie davon ab, dass die Teilnehmer*innen nach den Praxisphasen von großen Unterschieden zu ihrem Herkunftsland berichten und dass sowohl die Ausbildungswege als auch der Unterricht anders strukturiert ist.

„Da wurde schon auch klar, dass sowohl die Ausbildungswege als auch das Unterrichten, [...] ganz anders abläuft in den Herkunftsländern und das haben mir auch die Teilnehmer*innen nach den Praxisphasen immer wieder berichtet, wie groß die Unterschiede hier in Deutschland sind. Insofern denke ich, ist das ein absolut sinnvolles Programm, damit sie entsprechend [...] darauf vorbereitet werden, was sie hier in der Schule in Deutschland im Alltag erwartet“ (K, B, Z. 138 ff.).

Die Lehrenden haben den Eindruck, dass es nicht so sehr der fachliche Inhalt ist, der den Teilnehmern*innen fehlt, sondern vor allem pädagogisches Orientierungs- und Handlungswissen und Kenntnis darüber, wie man sich als Lehrkraft in einer Schule in Deutschland verhält.

„Nach meiner Erfahrung aktuell ist es nicht so sehr der fachliche Inhalt, also das, was die als Mathematiker*innen und so weiter können, sondern eben eher das Pädagogische, so wie X (anonymisiert) auch gesagt hat, die formalen, ehm, ja das formale Wissen, auch so dieses implizite Wissen: Wie verhält man sich? Wie kommuniziert man untereinander? Und all diese Dinge. Also das würde ich schon als wichtig erachten“ (K, A, Z. 207 ff.).

Auch bezüglich der Themen Inklusion und Heterogenität in einer Klasse haben die Lehrenden den Eindruck, dass dies neue Themen für die Teilnehmer*innen sind. Ein*e Dozent*in äußert, dass die Teilnehmern*innen stark zur Lehrer*innenorientierung neigen. Dies beobachten auch andere Dozierende.

„Auch, dass hier in Deutschland so unheimlich viel diskutiert wird im Unterricht, also, dass es gar nicht um die Wissensvermittlung an sich geht, also um die Vermittlung von Fakten, sondern, dass wir immer nur Diskussionseinheiten haben, das war für viele auch sehr verwunderlich“ (K, B, Z. 298 ff.).

Was die Programme leisten können

An allen Standorten wurden auch die Dozierenden gefragt, was ein (re-)qualifizierendes Programm leisten kann, was ggf. auch nicht und welche Alternativen es dazu gäbe, dass geflüchtete/migrierte Lehrkräfte im Aufenthaltsland unterrichten können.

Den Teilnehmern*innen wird aus Sicht der Dozierenden in erster Linie eine erste berufliche Orientierung gegeben. Die Teilnehmer*innen lernen den Ablauf an den Schulen kennen, sehen gleichzeitig, wo es Unterschiede zu ihrem jeweiligen Herkunftsland gibt, und erkennen, ob das der Bereich

ist, in dem sie wieder arbeiten möchten. Des Weiteren erfahren sie, welche Wege sie bis zum Wiedereinstieg gehen müssen und welche Alternativen der Beschäftigung im pädagogischen Bereich ihnen zur Wahl stehen.

„Die Uni kann da eben ihren Beitrag leisten, indem sie das mit ihr, mit dem was sie kann reingeht, indem sie das auch ein Stück weit pusht und voranträgt und so 'ne Art door opener ist, ehm, für eben das, was dann auch kommen muss“ (K, A, Z. 482 ff.).

Im Hinblick auf die Sprache äußern Lehrende, dass man die Teilnehmer*innen in ihrem akademischen Sprachgebrauch (Schwedisch/Deutsch) unterstützen kann und muss, damit diese das Programm erfolgreich abschließen. Die sprachliche Handlungsfähigkeit in der Bildungs- und Wissenschaftssprache des Aufenthaltslands ist Voraussetzung, um wieder als Lehrkraft arbeiten zu können.

„In other words, should support them in their academic Swedish in order to complete their education better“ (S, I.11, Z. 68ff.).

Außerdem ermöglichen die Programme, dass den Teilnehmern*innen eine Hoffnung auf eine spätere Berufsausübung in jenem Beruf gegeben wird, den sie bereits praktiziert haben und der ihnen dann eine erfüllende Teilhabe an der Arbeitswelt im Aufenthaltsland ermöglicht. Weil an den meisten Standorten dafür ergänzende Hochschulstudien nötig sind, bieten die (Re-)Qualifizierungsprogramme durch ihr Qualifizierungsangebot einen ersten Einblick in das Studium.

Des Weiteren wird der Einblick in die Anforderungen der Praxis ermöglicht und das eigene Unterrichten kann erprobt und wiederaufgenommen werden.

„Das Einstimmen auf das deutsche Schulsystem, besonderen Schwerpunkte, die es da gibt, kennenlernen, des gesamten Systems, aber auch die Anforderungen an Unterricht und Unterrichtsqualität“ (W, B4, Z.172-174).

In anderer Hinsicht bietet das Programm den Dozierenden, die Kompetenzen der Teilnehmer*innen zu erkennen und ihnen Wertschätzung entgegen zu bringen. Auch der gemeinsame Vergleich der verschiedenen Systeme, aus denen die Lehrkräfte kommen, wird als Möglichkeit der Programme erwähnt. Es wird darauf hingewiesen, dass die Teilnehmer*innen in den Gesprächen viel voneinander lernen können. Nicht zuletzt sprechen die Dozierenden die bereits erwähnte Brückenfunktion an.

„Ein guter Einstieg in das Studium erst mal in so einer Kleingruppe da qualifiziert zu werden“ (P, B4, Z.187-188).

Aus Sicht der Dozierenden kann zusammengefasst werden, dass die (Re-)Qualifizierungsprogramme zum einen den Aufbau eines vertieften Verständnisses für die Schulsysteme ermöglichen, zum anderen die Teilnehmer*innen mit den Praxisanforderungen konfrontiert werden und lernen, diese einzuschätzen. Die Programme investieren auch in einen Zuwachs der Sprachkompetenz in der neu zu erlernenden Sprache und legen Grundsteine für weitere Schritte ins Hochschulsystem,

in dem die Teilnehmer*innen dann die fehlenden Studien ergänzen. Außerdem bieten sie Gelegenheit, sich in der Praxis (wieder) als Lehrkraft zu erfahren und aus der Vernetzung mit den anderen Teilnehmer*innen zu lernen.

Was die Programme nicht leisten können

Zugleich erwähnen die Dozierenden, dass (re-)qualifizierende Programme keine Garantie geben können, dass die Teilnehmer*innen einen direkten Zugang zur Berufsausübung bekommen und dass das jeweilige Programm formal keine gleichwertige Qualifizierung bietet wie ein Lehramtsstudiengang.

„Was es nicht leisten kann ist der direkte Zugang, die Garantie, dass es danach dann wirklich in die Schule geht, dass die Teilnehmer*innen dann auch wirklich ihren Beruf sofort ausüben (...) können“ (K, B, Z. 414 ff.).

„Wir haben keinen Fortbildungscharakter, sondern wir sehen es als Grundausbildung und das finde ich problematisch“ (W, I. 3, Z. 89ff.).

Ein*e Dozierende*r äußert diesbezüglich noch das Anliegen, dass mittel- und langfristige Teilnehmer*innen eine gewisse Sicherheit gegeben werden sollte. Ein*e Dozierende*r sieht es als problematisch an, dass das Programm keinen Fortbildungscharakter hat, sondern es im Ganzen eher als Grundausbildung gesehen wird. Wieder andere, dass aufgrund der mangelnden Zeit nicht leistbar ist, die Sprachkompetenz der Teilnehmer*innen ausreichend zu fördern.

„Dass man einfach wirklich Zeit investieren muss, um die Sprachbarriere erst mal zu knacken und das wisst ihr auch, dass der Kurs, so wie wir ihn bisher hatten, einfach nicht genügt, deswegen finde ich momentan, dass er das nicht leisten kann (...)“ (W, B1, Z.65-70).

Selbst bei jenen Programmen, die über ein Jahr hinausgehen, sieht es ein*e Dozent*in gegeben, dass sich die Teilnehmer*innen in der neuen Sprache noch nicht sicher genug sind, mitunter Angst haben, etwas Falsches zu sagen und noch nicht über das Vokabular zu verfügen, um Kinder in ihrer Sprachentwicklung entsprechend fördern zu können. Auch das Spracheingangslevel für ergänzende Studien wird nicht immer erreicht. Angesichts der sprachlichen Barrieren macht ein*e Dozent*in den Vorschlag, dass die geflüchteten Lehrkräfte mehr Seminare als die regulären Studierenden besuchen sollten.

Ferner nehmen Dozierende wahr, dass es sich um eine sehr heterogene Teilnehmer*innengruppe handelt und sie nicht auf jede*n gleichermaßen begleitend eingehen können.

„[der vorbereitende Kurs] nicht in ausreichendem Maße nach meinem Empfinden den Teilnehmer*innen eine Begleitung geben kann, die dann auch auf die heterogene Gruppe ein kleines bisschen ähm ja zugehen [...]es funktioniert einigermaßen aber es ist in meinen Augen einfach noch nicht ähm ausgereift genug“ (W, B3, Z.125-129).

Ein*e Dozent*in nennt die Möglichkeit, den Teilnehmer*innen den beruflichen Einstieg zu ermöglichen, indem sie in sogenannten Vorbereitungsklassen als ergänzende Lehrkräfte mitwirken, ein*e andere*r gibt an, dass es eigentlich keine ernst zu nehmenden Alternativen zu den bestehenden

Programmen gibt. Die Anerkennung von Teilen des Erststudiums im Herkunftsland (wie es im (Re-)Qualifizierungsprogramm in Weingarten Bestandteil ist), wird von einem*r Dozent*in eines anderen Teams vorgeschlagen.

Zusammenfassend sind aus Sicht der Dozierenden die zwei Schwächen der Programme, dass a) die Teilnahme daran nicht allein ausreicht, den Sprachstand, der für das Unterrichten im Aufenthaltsland notwendig ist, vollständig zu erreichen bzw. dass die Programme zeitlich nicht entsprechende Ressourcen aufbringen können, und dass sie außerdem b) keine Sicherheit für den beruflichen Einstieg geben können, sondern lediglich auf dem Weg dahin unterstützend wirken. Auch sind die Dozierenden der Programmangebote mit der Schwierigkeit konfrontiert, nicht gleichermaßen auf jede*n der als sehr heterogen erlebten Gruppe eingehen zu können.

Wahrnehmung der Dozierenden hinsichtlich der Zustimmung und Ablehnung von Anforderungen der Teilnehmer*innen

Die Dozierenden wurden außerdem gefragt, wo sie in den Lehrthemen und Lehrarrangements des Programms große Zustimmung der Teilnehmer*innen, wo Lernfortschritte und wo Desinteresse wahrnehmen und worauf sie das zurückführen.

Einige Dozierende berichten von großer Zustimmung und Interesse bei den Teilnehmer*innen an den Lehr-Lernmethoden. Insbesondere an Lehr-Lernmethoden, von denen sie schon einmal etwas gehört, diese aber in der Schulpraxis nicht richtig ausgeführt gesehen haben, zeigen sie großes Interesse.

„Große Interesse ist natürlich in die [...] Lernmethoden, die Teilnehmer davon gehört haben, oder gelernt auch, aber nicht richtig geübt. Und die möchten die nochmal ehm, sozusagen, re-lernen“ (K, E, Z. 656 ff.).

Alle Teilnehmer*innen, so beobachten die Dozierenden, haben großes Interesse an praxisnahen Veranstaltungen und solchen Themen, die die Praxis im Aufenthaltsland widerspiegeln.

„Alles, was ehm, eh, so näher es sozusagen an der Praxis war, umso interessanter wurd's eigentlich (...)“ (K, D, Z. 713 ff.).

„Alle Veranstaltungen, die sehr praxisnah sind, also die eigentlich eine Praxis spiegeln, wie wir sie machen, wo sie Parallelitäten zu dessen sahen, was wie sie unterrichten, wo sie Unterschiede sahen, da hatte ich als zumindest meine Warnung, in dessen was ich unterrichtet habe, dass sie da wirklich auch erfolgreich mit teilnehmen konnten“ (Weingarten, B1, Z.319-322).

Vor allem bei den Praktika in der Schule sind die Teilnehmer*innen sehr interessiert und bringen sich gerne ein. Daran anschließend haben sich in den Lehrveranstaltungen produktive Diskussionen ergeben. Themen, die mehr der Lehrer*innenfortbildung entsprechen, finden daher auch großen Zuspruch bei den Teilnehmer*innen. Auch bei Themen, an die die Teilnehmer*innen gut mit ihrem Vorwissen anknüpfen können, zeigen sie sich sehr interessiert und diskutieren gerne mit. Manche Dozierende beobachten hier auch den größeren Lernfortschritt.

„Von der Vorerfahrung aus ihrem Land (I: genau) bin ich dann auf das was in Deutschland gültig ist zu sprechen gekommen und dann in die Theorie eingestiegen und Begriffsklärung und da waren sie doch schon sehr offen“ (W, B4, Z.427-429).

Von manchen Dozierenden erfährt man, dass die Teilnehmer*innen große Zustimmung zu Lernarrangements zeigen, bei denen sie aktiv sind, etwas schreiben, reden, diskutieren, präsentieren und in eine Art Lehrer*innenrolle eintreten können oder solchen, die mit Unterrichtsvideos angereichert sind.

Zu den akademischen Themen, die auf großes Interesse stoßen, zählen Inklusion, Theorien/Konzeptionen des Unterrichts oder die Kopplung von Unterrichtspraxis und Spracherwerb.

„[...]viele Dinge, die sprachlich auch nochmal gekoppelt waren, also, Begriffe für Methoden, oder für Phasen. Also alles, was nochmal ehm, Unterrichtspraxis und Sprache sozusagen nochmal miteinander verbunden hat, ehm, das war glaub' ich so das, eh, interessanteste bis jetzt, ja“ (K, Z. 731ff).

Nicht zuletzt interessiert das Thema, wie man 'richtig' mit den Schüler*innen im Aufenthaltsland umgeht, was sie als Lehrkräfte dürfen und was nicht.

„Welche Rechte, oder, eh, die soziale Beziehungen in die Schule war, es gab ein große Interesse (...) immer diese kleine Fragen in diese Situation: Was soll ich machen? Oder welche Rechte habe ich? Welche Aufgaben“ (K, E, Z. 787 ff.).

Aus den Lehrveranstaltungen berichten die Dozierenden von guten Erfahrungen mit den Methoden der Gruppen- und Partner*innenarbeit. Es wird einmal benannt, dass es ein Vorteil ist, wenn in einer Gruppe eine Person die neu zu erlernende Sprache schon gut spricht und die anderen unterstützen kann, was nicht ausschließt, dass in manchen Gruppen mehrere Sprachen in der gemeinsamen Diskussion verwendet werden¹⁴.

Der Großteil der Dozierenden berichtet, durchaus bei theoretischen, abstrakten und wissenschaftlich ausgebreiteten Themen schon auf Desinteresse bei den Teilnehmer*innen gestoßen zu sein, wobei dabei die Vermutung geäußert wird, dass dies auch durch die Sprachbarriere mit verursacht ist. Ein*e andere*r Dozent*in verweist darauf, dass Inhalte, die für die Praxis als weniger nützlich wahrgenommen werden, auf weniger Interesse stoßen.

„Das ist generell, wenn es Praxisrelevantes oder irgendwas zu Prüfung gibt, dann sind sie alle voll dabei und wenn es theoretisch wird, dann ist es halt (I: ja) nicht so [...] [hinzu kommt], dass sie dann noch mal natürlich die Hürde haben, ähm die Sprache, das zu verstehen, das zu verarbeiten und dann auch wiederum sprachlich auszudrücken“ (W, B2, Z.516-521).

Außerdem wird von einigen Dozierenden genannt, dass die Teilnehmer*innen bei schriftlichen Aufgaben, wenn es beispielsweise darum geht, Protokolle zu schreiben, Literatur schriftlich zu analysieren oder Fragen schriftlich zu beantworten, weniger Interesse zeigen. Ein*e Dozent*in berichtet,

¹⁴ In schwedischen Programmteilen sowie in Köln wird mit dem Konzept des multilingualen Unterrichts gearbeitet (<https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/manual/>).

dass sich ein Teil der Teilnehmer*innen unsicher beim wissenschaftlichen Arbeiten nach den gültigen Standards in dem jeweiligen nationalen Wissenschaftssystem ist, und die Abwehr daher kommen könnte, dass die Lehrkräfte Sorge haben, den Anforderungen nicht gerecht zu werden. Je nach studiertem Fach haben manche Dozierende auch Unwillen und Unsicherheit gegenüber der Bearbeitung englischsprachiger Texte erlebt. Eine*r berichtet von einer Lehrkraft, die scheinbar in den Widerstand ging, weil bei ihr, als ehemals ausgezeichnete beste Lehrkraft, die Schwierigkeiten im Programm zu Selbstzweifeln führten.

Das Bild eines unterschiedlich starken Interesses an verschiedenen Inhalten der Programme bzw. von aktiver Mitwirkung oder Widerstand, das sich aus den Beobachtungen der Dozierenden ergibt, zeichnet sich durch zwei Pole aus: Alles was praxisnahes, unterrichtsmethodisches Wissen darstellt und etwas zum Umgang mit Schüler*innen thematisiert, worüber man, ausgehend von der eigenen Erfahrung, diskutieren kann, wird von den Teilnehmer*innen mit Freuden angegangen. Einige Aufgaben, die stärker theoretische Bezüge oder nicht direkt für die Praxis nutzbares Handwerkszeug zum Thema machen, werden weniger gern bearbeitet. Besonders in diesen als weniger praxisnah empfundenen Teilen war bei einigen Teilnehmer*innen ein größerer Widerstand gegen schriftliches, wissenschaftliches Arbeiten spürbar. Darüber hinaus werden Sprachbarrieren, aber auch geringe Erfolgserwartungen und -erfahrungen seitens der Dozierenden als Gründe für Desinteresse, Ablehnung oder Unsicherheit benannt.

Optionen für die Erweiterung der Partizipationsanteile in den Programmen

Wie die Teilnehmer*innen (noch stärker) in die Planung und/oder Durchführung des (Re-)Qualifizierungsprogramms eingebunden werden könnten, wurden die Dozierenden außerdem gefragt. Ein*e Dozent*in schlägt vor, die Teilnehmer*innen stärker in die Entscheidung für die Praxisschule einzubinden, während bisher die Schulen selbst die Personen auswählen. Ein*e andere*r hingegen beschreibt eine größere diesbezügliche Einbindung eher skeptisch:

„Wie kann man die da einbinden? Dieser Prozess ist hochkompliziert, schon jetzt hochkompliziert. [...] Also dass sich Schulen bewerben in dieses... für das erste Programm als Praxisschule und die Teilnehmer*innen dann auswählen können, ehm, das wird's glaub' ich nicht geben. Also ich find... ich glaub' in der Tendenz wird es jetzt immer eher so sein, dass die Schulen sich Teilnehmer aussuchen“ (K, A, Z. 865 ff.).

Der Großteil der Dozierenden empfindet es als wichtig, dass die Teilnehmer*innen durch eine Evaluation im Laufe und im Anschluss von Programmteilen in die Planung und Durchführung mit eingebunden werden. Dadurch erhalten sie als Dozierende sowohl eine Rückmeldung zu ihrer Lehre als auch eine Rückmeldung für das gesamte Programm. Dabei ist überdies die Abfrage der Erwartungen und Interessen der Teilnehmer*innen bedeutsam, um sie wiederum im Kurs berücksichtigen zu können.

„We have a small mid-course evaluation [...] And then all seminar teachers should, since there are different ones, should have like 20 minutes where you ask, quite simply, “How is it going?

What is it we can ... Is there something we can do now, when the course is like it is, like, so they can get that part?" (S, Z.671ff.).

„So 'ne Erwartungshaltung, ehm, Erwartungsabfrage zu machen: Was erwarten sie von diesem Seminar? Das haben wir gesammelt und haben versucht das / auch zu berücksichtigen, was die Teilnehmer*innen interessiert“ (K, B, Z. 916 ff.).

Aus der Gruppe der Dozierenden erfährt man auch, dass sich die Möglichkeit, Rückmeldung geben zu können, positiv auf die Begegnung zwischen den Dozierenden und den Teilnehmer*innen sowie auf der Atmosphäre innerhalb des Kurses auswirkt.

Speziell zur Einbindung bei der Durchführung hat ein*e Dozent*in eine „Vorschlagsbox“ eingerichtet, durch die die Teilnehmer*innen anonym Fragen und Anregungen einbringen können. Ein*e andere Dozent*in äußert den Vorschlag, die neuen Teilnehmer*innen mit ehemaligen zu vernetzen und so Partner*innenschaften entstehen zu lassen.

Insgesamt wird eher verhalten über weitere Möglichkeiten der Partizipation der Teilnehmer*innen gesprochen. Maßgeblich geht es um Gestaltung und Inhalte der Lehre, dort, wo es die spezifische Struktur des Angebots betrifft, auch um die Suche nach Praxismöglichkeiten. Insgesamt wird jedoch die Gesamtstruktur nicht tangiert. Partizipation wird hingegen noch in Bezug auf Vernetzung mit Alumni vorgeschlagen.

Impulse aus der Projekterfahrung für die eigene Lehre der Dozierenden

Bezugnehmend auf die Frage, ob die Lehre mit geflüchteten/migrierten Lehrkräften sie dazu ange-regt hat, über die eigenen Lehrvorstellungen nachzudenken, berichtet ein*e Dozent*in, erstaunt zu sein, welche Perspektiven sich für sie*ihn in verschiedener Hinsicht ergeben. Der*die Befragte gibt an, dass es ein Anlass ist, grundlegend darüber nachzudenken, was gesellschaftlich oder schulpoli-tisch aktuell von Bedeutung und was veränderungsbedürftig ist.

„Den Zertifikatskurs als Anlassfall dafür zu nehmen, dass man überhaupt einmal nachdenkt dar-über, was da gesellschaftlich, schulpolitisch und so weiter und so fort, los ist ähm das ist die Hauptnotwendigkeit“ (P, I. 3, Z. 206ff.).

Es haben sich bei manchen die Vorstellungen verändert, wie gelehrt werden kann und dass es zu Beginn der Lehre notwendig ist, grundlegende Aspekte zu klären, bevor inhaltlich eingestiegen wer-den kann. Des Weiteren hat die Arbeit mit den Lehrkräftegruppen Dozierende darin bestätigt, indi-vidualisiertes Lehren und Lernen auch bei den anderen Studierenden stärker zu verfolgen, gleich-zeitig erleben dies einige als Herausforderung.

„Ich hatte vielleicht vorher die Lehrvorstellung [...] dass wir stärker inhaltlich arbeiten könnten und uns austauschen könnten da habe ich insofern die Vorstellung verändert dass ich da dass ich jetzt sage [...] man muss viel weiter unten ansetzen bei geflüchteten Lehrkräften also viel banalere ähm Aspekte noch erst vorab weg arbeiten sag ich mal bevor man dann inhaltlich ein-steigen kann [...]“ (W, B, Z.257).

Ein*e Dozent*in beschreibt, dass die Zusammenarbeit mit den geflüchteten/migrierten Lehrkräften ein Teil der eigenen beruflichen und professionellen Entwicklung ist. Andere berichten von Freude und Spaß in der Lehre. Eine*r von der Herausforderung, alle zu beteiligen, auch unter sprachlichen Hürden.

„Ich war schon immer jemand der in den Seminaren sehr interaktiv gearbeitet hat was für mich jetzt einfach noch mal eine Herausforderung war zu sagen das was sich eh schon möchte mit meinen Studenten möglichst ähm im Dialog zu arbeiten [...] das eben auf einem mal so weit runter zu brechen dass ich alle greifen konnte und das war für mich das war wirklich eine große Herausforderung“ (W, B1, Z.774-780).

Im Umgang mit Sprachbarrieren ergaben sich auch für einige andere Dozierende neue Erfahrungen. Ein*e Dozent*in berichtet davon, in der Lehre Bilder als Verständnisbrücken zu nutzen. Auch wurde genannt, dass andere, genauere und ausführlichere Erklärungen der Aufgaben als in üblichen Hochschulseminaren erforderlich sind. In diesem Zusammenhang wurde erwähnt, dass die Teilnehmer*innen Transparenz hinsichtlich der mit der entsprechenden Aufgabe verfolgten Ziele einforderten. Ferner ist von wachsender Sensibilität für Sprache im Allgemeinen und für die eigenen sprachlichen Muster die Rede.

„Das Thema Sprache die Sensibilität für Sprache für Begriffe teilweise aber auch eben gerade Begriffe die man so vielleicht auch unbewusst benutzt dass da noch mal eine stärkere Reflexion notwendig ist um klar zu gehen dass alle das gleiche Verständnis haben ähm was hinter diesem Begriff dann auch steckt dass man da eben viel kleinschrittiger mit manchen Begriffen umgehen muss und das habe ich aber auch im Hinblick dann auf die große Seminargruppe gemerkt“ (W, B4, Z.899-904).

Manche Dozierende erwähnen außerdem das Potential der geflüchteten/migrierten Lehrkräfte aufgrund ihrer Berufserfahrung und dessen, was sie im Leben erfahren haben. Sie berichten, dass sie das Erleben jener, die geflüchteten Personen mangelnde (Aus)Bildung zuschreiben, nicht teilen können.

„Das ist ein Punkt, den wir in allen Professionalisierungsfragen extrem hoch einschätzen, dass gesagt wird, diese Person, diese persönliche, diese Personkompetenz, die sie da mitbringen, ist etwas, was ganz wesentlich ist“ (W I. 3, Z. 63ff.).

„Wir möchten gerne dass (..) sie wieder hier in diesem Beruf arbeiten weil wir hier gerade auch einen Mangel haben und weil wir hier auch Bedarf sehen ähm also dass dieser Teil des Programms gefällt mir eben auch sehr gut zu sagen wir haben viele Kinder mit Migrationshintergrund an den Schulen und denen zu zeigen hier ähm das ihr seid da nicht allein ihr seid da vielleicht noch nicht mal so eine riesen große also riesen große Minderheit das klingt das ist total falsch ähm ihr seid jetzt ähm keine Minderheit sondern es gibt viele von euch die so sind und das sind auch viele von euch die als Vorbild fungieren können und die Lehrer sind und ähm die Fuß fassen in dieser Gesellschaft hier“ (P, B2, 103-111).

Zusammengefasst berichten die befragten Dozierenden von neuen Erfahrungen und Einblicken durch den Umgang mit geflüchteten/migrierten Personen bis hin zu einem geschärften Blick auf das gesamtgesellschaftliche Leben. Die Lehre mit den Teilnehmer*innen führt sie zu differenzierendem und sprachsensiblerem Arbeiten in der Lehre, die manche auch für die restliche Hochschullehre

als Idee mitnehmen. Es wächst das Bewusstsein über die eigene Sprachnutzung und die positiven Erfahrungen mit der Lehrkräftegruppe führen zu einem kritischen Blick auf die teilweise unreflektierte Betrachtung geflüchteter/migrierter Personen in der Gesellschaft, weil in der eigenen Lehre die Potentiale, die die Lehrkräfte mit ihrem Können und ihrer Erfahrung für die Schulsysteme in den Ankunftsländern mitbringen, erfahren werden.

Beobachtungen zur Schulpraxiserfahrung der Teilnehmer*innen

An den Standorten, an denen die Teilnehmer*innen im Rahmen der Programme Praktika absolvieren, wurden die Dozierenden gefragt, wie diese Situationen gelingen und wie die Teilnehmer*innen dabei zurechtkommen. Aus ihren Reihen erfährt man, dass die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen über ihre Unterrichtserfahrungen während des Praktikums sehr heterogen sind. Manche geflüchteten/migrierten Lehrkräfte durften teilweise schon selbst mehrere Stunden unterrichten und waren sehr zufrieden, andere dagegen konnten den Unterricht zwar miterleben, hatten aber keine Möglichkeit für Rücksprache mit der*dem Mentor*in. Es fand mitunter, so wird es verstanden, keine ausreichende Betreuung statt.

„Rückmeldungen von: Eh, ich durfte auch schon fünf Stunden selber unterrichten. Bis hin zu: Es hat sich niemand um mich gekümmert, ehm, ich ehm, / hab' nur hinten dringesessen und danach gab's irgendwie keine Rücksprache [...] zu dem Unterricht, wo ich hospitiert hab'. Also wirklich, also ich hab' da sehr heterogene / Rückmeldungen bekommen“ (K, B, Z. 1072 ff.).

Die Dozierenden berichten auch davon, dass es die Teilnehmer*innen grundsätzlich schätzen, vor Ort an der Schule Einblicke zu erlangen und mitzuarbeiten. Der Kontakt zum Kollegium, so die Beobachtung eines Dozenten bzw. einer Dozentin, erweist sich als sehr heterogen und es kommt sehr auf die Kontaktimpulse der Lehrkraft selbst an, was daraus entsteht.

„Sehr unterschiedlich. (...) dass das auch so'n bisschen von der Art der Teilnehmer*innen vielleicht abhängt, wie die auf die, ehm, Kollegen in der Schule vielleicht zugehen. [...] Teilnehmende, die ich jetzt als sehr offen, eh, so empfunden habe, da hatte ich den Eindruck, dass die, ehm, weniger Probleme hatten, als die, die vielleicht 'n bisschen verschlossener sind. [...] Ich glaub' man muss halt teilweise wirklich Dinge auch einfordern“ (K, D, Z. 1080 ff.).

Umgekehrt entstehen Konflikte eher dann, wenn Betreuende und Hospitierende nicht miteinander kommunizieren und die Teilnehmer*innen an der Schule nicht als gleichwertige Lehrkräfte, sondern als Studierende betrachtet werden. Dabei spielt auch die Passung zwischen Ausbildung und Schulart eine Rolle.

Ein*e Dozent*in betont, dass das Praktikum im Vergleich zu dem, was nach dem Programm kommt, die kleinere, hingegen die späteren Universitätsstudien die größere Herausforderung darstellt.

Da in Weingarten die Teilnehmer*innen kein Praktikum absolvieren, sprechen die Lehrkräfte hier vor allem von erhofften Möglichkeiten. Das Praktikum bietet die Chance, Inklusion in der Praxis sowie den Schulalltag mitzuerleben; learning by doing wird möglich. Durch einen persönlichen Kontakt zwischen ihnen und Lehrkräften an den Schulen versprechen sie sich einen größeren Zugewinn.

Auf die Frage, wie viel Zeit an der Schule verbracht und wie diese gefüllt sein soll, wird vor allem darauf verwiesen, dass alle wirklich unterrichten können sollten. Praxisphasen werden als grundlegend wichtig gesehen.

Die Dozierenden benennen die Praktikumschancen als bedeutsam für ein positives Erleben als Lehrkraft und gleichzeitig wird von der Erfahrung berichtet, dass es sehr auf den Kontakt zwischen Lehrkräften vor Ort und den Teilnehmer*innen ankommt, wie sich das Praktikum letztlich entwickelt. Hinderlich kann es sich auswirken, wenn das Praktikum an einer Schule absolviert wird, die nicht das Ziel der (Re-)Qualifizierung mitträgt. Die Sprache bleibt auch hier eine Herausforderung, wenngleich das Praktikum aufgrund der Vorerfahrungen, die die Lehrkräfte mitbringen, als weniger schwierige Übergangsleistung betrachtet wird, als es später ergänzende Studien sein können. Jedes Praktikum sollte, so die Dozierenden, auf alle Fälle aktive Erprobung beinhalten.

6. Ergebnisse der Gruppeninterviews mit den Dozierenden in der Gesamtschau

Aus dem berichteten Blick auf die (Re-)Qualifizierungsprogramme und ihre Chancen und Grenzen geht hervor, dass die vorgeschalteten Lernarrangements, die die geflüchteten oder migrierten Lehrkräfte besuchen, wichtig sind, um überhaupt den Weg in das jeweilige Schulsystem nehmen zu können. Die Dozierenden nehmen wahr, dass ihre Lehre vor allen Dingen dort gerne aufgenommen wird, wo die Teilnehmer*innen in ihrer Rolle als bereits praktiziert habende Lehrkraft aufgerufen werden, an ihr Vorwissen anknüpfen können und mit interaktiven Methoden praxisnah Routinen besprechen können. Weniger Interesse oder manchmal auch Widerstand erleben Dozierende dort, wo Personen sich infrage gestellt sehen oder wo sie Themen bearbeiten müssen, die keinen direkten Handlungsbezug für den Unterricht haben. Weniger Interesse und Gefallen erleben sie bei den Lehrkräften, wenn es um die für Hochschulstudien typischen schriftlichen Aufgaben und den Umgang mit abstrakten Reflexionen und theoretischen Modellen geht. Dort, wo innerhalb der Programme Praxisphasen vorgesehen sind, erkennen die Dozierenden eine positive Resonanz bei den Teilnehmer*innen, wenn diese sich im Unterricht erproben können und dabei Unterstützung von den betreuenden Mentor*innen bekommen. Keineswegs ist eine enge Betreuung jedoch immer gegeben. Die Dozierenden sehen dies auch davon bedingt, wie die Teilnehmer*innen den Lehrkräften an der Schule begegnen und wie deutlich sie selbst Unterstützung einfordern. Insgesamt werden die Praxisphasen als sehr bedeutsam angesehen, so sie auch wirklich die Möglichkeit zum Unterrichten geben. Zudem bewerten die Dozierenden die Anforderung im Brückenprogramm als weniger groß als in der neuen Sprache spätere Studienanteile zu absolvieren.

Die Dozierenden berichten auch von einer persönlichen Bereicherung für ihre berufliche Praxis und ihre persönlichen Perspektiven auf die gesellschaftliche Situation durch ihre Lehre in den (Re-)Qualifizierungsprogrammen. Manche werden durch ihre Lehre dort motiviert, auch in den anderen Lehrverpflichtungen offensiver mit Sprach- und Leistungsdimensionen umzugehen und ihre Lehre heterogenitätsangemessener auszubringen. Aber auch als gesellschaftliches Mitglied erleben sie ihre Perspektiven, die sie durch diese spezifische Gruppe geflüchteter und migrierter Personen erhalten, erweitert und einige erwähnen explizit die hohe Kompetenz der Personen, mit denen sie zu tun haben.

7. Zusammenführung und Diskussion

Die hier zugrunde gelegten (Re-)Qualifizierungsprogramme wurden entwickelt, um Lehrkräften, die in die Länder Schweden, Österreich und Deutschland migriert oder geflüchtet sind, eine Unterstützung für den beruflichen (Wieder)Einstieg zu bieten. Unbenommen der unterschiedlichen Akzente, die die R/EQUAL Partnerprogramme in ihrer Struktur und ihrem inhaltlichen Umfang setzen, eint sie die wissenschaftliche Orientierung – die Träger sind Hochschulen – sowie ihre Brückenfunktion in das Schulsystem. Das heißt, die (Re-)Qualifizierungsprogramme bieten an, die Anforderungen an Lehrkräfte in den jeweiligen Systemen kennenzulernen und Kompetenzen zu erweitern, ohne bereits eine Arbeitsstelle als Lehrkraft zusagen zu können. Dieser Moment tritt in der Untersuchung als ein Monitum der Lehrkräfte zutage, ein zweites, die Notwendigkeit, nachstudieren zu müssen, um als voll anerkannte Lehrkraft arbeiten zu dürfen. Abgesehen davon bilanzieren die meisten der Lehrkräfte die Angebote der Programme in vielen Teilen als bereichernd, hilfreich und menschlich unterstützend. Neben dem Aufbau der Landessprache sind es eher didaktisch-methodische Fragen und Aspekte der pädagogischen Beziehung und des Classroom-Managements, die besonders interessieren. Ebenso beliebt sind sämtliche Möglichkeiten, in der Praxis Unterrichtserfahrung zu sammeln und mit den Schulen und ihren Lehrkräften sowie den Schüler*innen zusammenzukommen. Reflexionen, die weniger direkt an die Praxis angebunden werden können, begegnet ein Teil der Lehrkräfte mit etwas mehr Distanz. Insgesamt zeigen und sehen sich die Teilnehmer*innen der (Re-)Qualifizierungsprogramme als erfahrene Lehrkräfte, die bereits vielzählige Kompetenzen mitbringen, gleichzeitig sind sie aber bereit, an jenen zu arbeiten, die sie bei sich als noch nicht ausreichend ausgeprägt wahrnehmen. Die Dozierenden adressieren die Teilnehmer*innen in der Regel als Lehrkräfte und schätzen, dass sie einen unterstützenden Beitrag zu deren Wiedereinstieg in ihren Beruf leisten können. Dabei ist einigen allerdings durchaus bewusst, dass Sprach- und Studienanforderungen noch eine Reihe von Herausforderungen für jene darstellen, die als voll anerkannte Lehrkräfte im Schuldienst arbeiten wollen. Durch ihre Zusammenarbeit mit migrierten oder geflüchteten

Lehrkräften fühlen sich einige Dozierende zudem angeregt, über neue Akzente in ihrer Lehre insgesamt nachzudenken oder Fragen gesellschaftlicher Integration bzw. inklusiver Strukturen erneut zu betrachten.

Diese zusammenfassende Gesamtbilanz soll jedoch nicht die **bestehende Heterogenität unter den Teilnehmer*innen der (Re-)Qualifizierungsprogramme außer Acht lassen. Die Lehrkräfte bringen sowohl vor dem Hintergrund ihrer Ausbildung und Berufserfahrung ihrer Lebensumstände, ihrer Persönlichkeit als auch unterschiedlicher Erfahrungen mit verschiedenen Interaktionspartner*innen in den Programmen und Schulen sehr differente Sichtweisen ein, was zu unterschiedlichen Bewertungen der Angebote führt.**

Einige grundlegende Spannungsfelder bzw. herausfordernde Lagen sollen abschließend benannt werden:

- Die Teilnehmer*innen sind akademisch ausgebildete Lehrkräfte mit in der Regel einigen Jahren Unterrichtserfahrung. Nach der Migration werden sie damit konfrontiert, dass die formale Anerkennung ihrer Ausbildung und Berufstätigkeit nicht ausreicht, um wieder als Lehrkraft arbeiten zu dürfen. Wohl ist allen Beteiligten der Programme bewusst, dass hier nicht Berufsanfänger*innen lernen; die Dozierenden bemühen sich, an die Berufserfahrungen in den Lehrveranstaltungen anzuknüpfen. Dennoch fühlen sich manche Teilnehmer*innen aufgrund der Schulsystembedingungen und der Ausbildungsanforderungen, die ihr ursprüngliches Lehrer*in-Sein, mit dem sich die Personen stark identifizieren, nicht voll anerkennen, infrage gestellt. Einige der Teilnehmer*innen bewältigen dies konstruktiv, indem sie sich zwar kritisch dazu äußern, aber den Anforderungen mit Engagement begegnen und versuchen, den persönlichen und professionellen Zugewinn zu erkennen. Andere belastet die bestehende und oft erlebte Zumutung, dass bereits erworbene Qualifikationen und Kompetenzen nicht oder nicht vollständig anerkannt werden, sehr. Das Interesse und der Vorschlag der Teilnehmer*innen, vermehrt und konkret in der Praxis selbst lernen zu können, ist auch dahingehend verständlich, dass sie dort bereits als Lehrkraft agieren könnten und die (Re-)Qualifizierung einen deutlichen Fortbildungscharakter hätte.
- Einige Teilnehmer*innen nahmen anfangs an, die eigene Ausbildung sei ausreichend, um ihren Beruf im Aufenthaltsland ausüben zu können, sobald sie die jeweilige Sprache ausreichend erlernt haben. Durch die Programme werden für die Teilnehmer*innen einige neue schulsystembezogene Anforderungen sichtbar, die über den Erwerb der neuen Sprache hinausgehen und nach ergänzenden (z.B. pädagogisch-didaktischen) Weiterbildungsmöglichkeiten verlangen. Der Wunsch nach einem schnellstmöglichen beruflichen Einstieg, u.a. da viele Teilnehmer*innen Familienverantwortung haben und für ein Einkommen sorgen müssen, ist sehr verständlich und führt zu dem Anliegen, eine kompakte (Re-)Qualifizierung absolvieren zu können. Dass

andere nach den Praktika von beruflichen Herausforderungen mit für sie zum Teil neuen Aufgaben berichten, zeigt, dass hier ein Spannungsfeld zwischen einerseits einer schnellen (Re-)Qualifizierung und andererseits der Notwendigkeit einer umfassenden Begleitung besteht.

- Die Interviewstudie zeigt zwar so manch unerfüllte Erwartung an einen schnellen und erfolgreichen beruflichen Wiedereinstieg auf, vor allem wird aber viel positive Resonanz insbesondere zu den Praktikumsmöglichkeiten deutlich. Die Praxiserfahrungen werden als sehr hilfreich erlebt, auch wenn sie Herausforderungen mit sich bringen. Als besonders wichtig erachten die geflüchteten/migrierten Lehrkräfte dabei den guten Kontakt mit den Schüler*innen. Rückmeldungen zur Gestaltung des Unterrichts im Vergleich mehrerer Länder zeigen, dass – wie zu erwarten – kein einheitliches Bild besteht. Grundsätzlich wird ein respektvoller Unterricht mit starkem fachlichem Fokus als positiv angesehen. Betreffend die Rolle der Lehrkraft werden die jeweiligen Vorteile eines lehrer*innenzentrierten wie auch eines schüler*innenzentrierten, kooperativen Unterrichts thematisiert. Bei kooperativen Unterrichtsverfahren mit Anteilen von Selbststeuerung, wie sie während der Praktika beobachtet bzw. in Seminaren diskutiert werden, sehen einige der Interviewpartner*innen die Gefahr geringerer Lernerfolge bei den Schüler*innen und haben Rückfragen bezüglich der Rolle der Lehrperson. Es scheint, dass gerade im Bereich der Didaktik neben der theoretischen Auseinandersetzung noch stärker mit vertiefenden Praxiseinblicken und -reflexionen gearbeitet werden sollte. Da dies viel Zeit kostet, in Programmen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte jedoch auch noch wichtige Inhalte vermittelt werden müssen, finden sich Programme in einem Erwartungsdilemma wieder.
- Das besondere Interesse an begleiteter Praxiserfahrung und praktischem fachdidaktischen Wissen gegenüber didaktischem und erziehungswissenschaftlichen Theoriewissen beschäftigt viele Dozierende. Im Zentrum der Reflexion der eigenen Lehre steht die Suche nach Möglichkeiten, die Relevanz dieser Themen stärker in der Lehre der Programme erfahrbar zu machen. Die (Re-)Qualifizierungsprogramme bieten akademische Studien in ähnlicher Art an, wie sie für lehramtsbezogene Hochschulstudien in den Ankunftsändern vorgesehen sind. Gleichzeitig machen die Dozent*innen die Erfahrung, dass das Sprachniveau bei einem Teil der Teilnehmer*innen, die die Sprache neu erlernen, in einigen Themen noch zu hoch ist und didaktisch unterstützt werden muss.
- Letztlich bewegen sich die Dozierenden in einem Spannungsfeld zwischen wissenschaftlich-akademischen und erwachsenenbildnerischen Ansprüchen, die sie durch Wertschätzung und individuelle Begleitung sowie durch kleinere Feedbackschleifen auszugleichen versuchen. Partizipationsmöglichkeiten der Teilnehmer*innen an der Gestaltung der Lehrangebote beziehen sich insbesondere auf die methodische Gestaltung und die Schwerpunktsetzung in der bestehenden inhaltlichen Gesamtstruktur der jeweiligen Lehramtsausbildung. Als generelle Anregung der Teilnehmenden an die Programmkoordinator*innen zeigt sich, dass der Anteil der Praxisübung und -begleitung besonders attraktiv ist und ausgebaut werden könnte.

Mit den vier durchaus verschieden angelegten (Re-)Qualifizierungsprogrammen wurden für eine größere Anzahl an geflüchteten oder migrierten Lehrkräften Brücken geschlagen, um den anforderungsreichen Weg für eine dauerhafte Beschäftigung als voll anerkannte Lehrkraft im jeweiligen Schulsystem zu beginnen. Es zeigt sich, dass viele der Inhalte der Programme die Bedürfnisse der Teilnehmenden treffen, jedoch wird auch der Wunsch nach einer noch stärkeren Praxisorientierung deutlich, die fortlaufende Abstimmungs- und Kommunikationsprozesse in den Programmen notwendig macht. Es lässt sich insgesamt bilanzieren, dass fast alle Beteiligten einen Zugewinn an Erkenntnis, Reflexion und Ideen für die jeweilige berufliche Praxis verzeichnen und ein unterstützendes und anerkennendes Miteinander von Menschen erleben, die gemeinsam das Interesse an Fragen, wie man erfolgreich Schule macht, eint.

8. Literatur

Flick, U. (2009). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Rowohlt Taschenbuch.

Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem denken. Beltz.

Von Unger, H. (2014). Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer VS.

9. Tabellen

Tabelle 1: Sampling der Gruppeninterviews mit den Teilnehmer*innen

Tabelle 2: Sampling der Gruppeninterviews mit den Dozierenden