



Lehrkräfte Plus
Universitäre Qualifizierungsprogramme
für internationale Lehrkräfte mit und
ohne Fluchterfahrung in NRW

Konzepte – Analysen – Erfahrungen

Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.)

Impressum

Herausgeber

Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen
info@lehrkraefteplus-nrw.de



Partnerprogramme im Netzwerk

Lehrkräfte Plus Bochum
Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum
lkplus-bochum@rub.de

LEHRKRÄFTE PLUS

Lehrkräfte Plus Bielefeld
Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld
projekt-lkplus@uni-bielefeld.de



Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen
Zentrum für Lehrkräftebildung, Universität Duisburg-Essen
lkplus@uni-due.de

Lehrkräfte PLUS

Lehrkräfte Plus Köln
International Office, Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung/
Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache,
Zentrum für LehrerInnenbildung, Universität zu Köln
lehrkraefte-plus@uni-koeln.de

LehrkräftePLUSKÖLN

Lehrkräfte Plus Siegen
Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Siegen
lehrkraefteplus@zlb.uni-siegen.de



Verantwortlich: Dr.'in Henrike Terhart, Universität zu Köln

Autor:innen: Abdullah Bakkar, Nasslie Bratzadeh Khomartash, Hendrik Coelen, Souhail Dianati, Ariane Elshof, Prof.'in Dr.'in Kerstin Gerlach, Silke Hachmeister, Anja Häusler, Nicole Henßen, Sabrina Hermann, Nicola Huson, Janina Jasche, Milica Jojevic, Gabriella Kärcher, Semra Krieg, Arman Burak Lee, Ioanna Lialiou, Juliane Michelini, Marit Nina Martinez, Anja Pitton, Kristina Purrmann, Dr.'in Inga Schmalenbach, Dr.'in Renate Schüssler, Christina Siebert-Husmann, Annika Simon, Julia Soucek, Marie Tardieux, Dr.'in Henrike Terhart, Malin Turan

Redaktion: Dr.'in Henrike Terhart, Sarey Özgül, Universität zu Köln

Layout: Souhail Dianati, Designvorlage Agentur acht ideen | Titelbild: Semra Krieg, Universität zu Köln

© 2023 Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen



Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung -
Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz
<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>

Zitationsvorschlag: Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2023). Lehrkräfte Plus. Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in NRW. Konzepte - Analysen - Erfahrungen. Open-Access. Verfügbar unter: <https://lehrkraefteplus-nrw.de/>

„Lehrkräfte Plus NRW“ ist eines der innovativen Leuchtturm-Projekte aus dem Programm „NRWege ins Studium“. Das Projekt wird gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen und wird fachlich unterstützt durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die fünf nordrhein-westfälischen Bezirksregierungen.

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Inhalt

Teil 1: Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen. Eine Einleitung in die Publikation und Stimmen ehemaliger Teilnehmender

Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen. Einleitung in die Publikation.....	2
Stimmen ehemaliger Teilnehmender.....	5

Teil 2: Die Projekte im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW

„Und ich versuche immer mein Bestes zu geben“ – Vorbereitung und Begleitung des beruflichen Wiedereinstiegs im Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld <i>Renate Schüssler · Silke Hachmeister · Sabrina Hermann · Janina Jasche · Kristina Purrmann</i>	10
Auf dem Weg zurück ins (digitale) Klassenzimmer – das Programm Lehrkräfte Plus Bochum <i>Annika Simon · Milica Jojevic</i>	22
Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen <i>Nicola Huson · Ioanna Lialiou · Marit Nina Martinez · Anja Pitton</i>	31
Lehrkräfte Plus an der Universität zu Köln <i>Henrike Terhart · Semra Krieg · Ariane Elshof · Arman Lee</i>	44
Kompetenzen stärken, Kompetenzen erweitern – Lehrkräfte Plus Siegen als Vorbereitung für eine Rückkehr in den Lehrer:innenberuf <i>Inga Schmalenbach · Gabriella Kärcher · Hendrik Coelen</i>	56

Teil 3: Die Bausteine in Lehrkräfte Plus NRW. Eine standortübergreifende Darstellung

Bewerbungs- und Auswahlverfahren in den Programmen Lehrkräfte Plus <i>Sabrina Hermann · Inga Schmalenbach · Julia Soucek</i>	66
Zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in den Programmen Lehrkräfte Plus <i>Gabriella Kärcher · Nicole Henßen · Nicola Huson</i>	75
Berufliche Kommunikation im Kontext Schule – Lehrkräfte Plus Bochum <i>Anja Häusler · Juliane Michelini · Nasslie Bratzadeh Khomartash</i>	94
Pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung: ein Markenzeichen des Programms Lehrkräfte Plus <i>Abdullah Bakkar · Semra Krieg · Kristina Purrmann · Renate Schüssler</i>	112
Die schulische Praxisphase als Bindeglied zwischen Universität und Schule <i>Arman Burak Lee · Kristina Purrmann</i>	123
Lehrkräfte Plus fürs Fach: Ein Beispiel aus der Mathematikdidaktik <i>Kerstin Gerlach (geb. Tiedemann) · Henrike Terhart</i>	132
Beratung im Programm Lehrkräfte Plus <i>Kristina Purrmann · Ariane Elshof · Malin Turan · Christina Siebert-Husmann</i>	144

Lehrkräfte Plus Onlineportal <i>Souhail Dianati · Milica Jojevic · Marie Tardieux</i>	153
„Ich gehe immer voller Ideen aus dem Austausch“ – Alumniarbeit im Programm Lehrkräfte Plus <i>Semra Krieg · Kristina Purrmann · Annika Simon · Silke Hachmeister</i>	169

Teil 4: Kooperationen des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW

Nationale Kooperationen – Bundesweites Netzwerk für Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte.....	181
Europäische Kooperationen: ERASMUS+Hochschulpartnerschaften <i>Renate Schüssler · Henrike Terhart</i>	192
Autor:innenverzeichnis.....	197

Teil 1: Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen. Eine Einleitung in die Publikation und Stimmen ehemaliger Teilnehmender

Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen. Einleitung in die Publikation

„Wir wollen die Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Lehramt beschleunigen und vereinfachen“ (SPD, Bündnis 90/die Grünen & FDP, 2021, S. 96f.).

Das Zitat aus dem Koalitionsvertrag 2022-2027 der Bundesregierung Deutschland macht darauf aufmerksam, dass der berufliche Wiedereinstieg für Lehrkräfte mit ausländischen Qualifikationen in Deutschland viele Hürden birgt. Lehrkräfte Plus ist ein Qualifizierungsprogramm in Nordrhein-Westfalen, das internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung unterstützt, wieder in ihrem Beruf zu arbeiten. Für Personen, die für den Schuldienst in einem anderen Land ausgebildet wurden, ist die Fortführung ihres Berufs von zentraler Bedeutung für ihre gesellschaftliche und soziale Teilhabe in Deutschland. Die (geflüchteten) internationalen Lehrkräfte bieten aufgrund ihrer vielfältigen Erfahrungen und ihres fachlichen Wissens Potenziale für die Diversifizierung von Lehrer:innenkollektiven an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Ihre Begleitung bei dem beruflichen Wiedereinstieg stellt dabei eine Strategie der Gewinnung von Lehrkräften unter anderem vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels in einigen Schulformen und -fächern dar.

Lehrkräfte Plus wird an fünf Universitäten in Nordrhein-Westfalen angeboten. Die Programme richten sich an Personen, die für den Schuldienst in einem Land außerhalb der Europäischen Union ausgebildet wurden und mitunter über langjährige Erfahrungen im Lehrberuf verfügen. Dabei stehen insbesondere Personen im Fokus, die nach Deutschland geflüchtet sind und einen rechtlichen Asylstatus haben. 2020 haben sich die fünf Qualifizierungsprogramme an den Universitäten Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln und Siegen zu dem Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW zusammengeschlossen. Finanziert werden die an dem Netzwerk beteiligten Programme durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen und unterstützt durch das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen sowie die fünf nordrhein-westfälischen Bezirksregierungen.

Die Ziele des Netzwerks

Das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW verfolgt zwei miteinander verknüpfte Ziele: Zum einen sollen die einjährigen Programme internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung auf die sprachlichen und fachlichen

Anforderungen an Lehrkräfte im nordrhein-westfälischen Schulsystem vorbereiten, indem die teilnehmenden Lehrkräfte ihr bestehendes professionelles Wissen und Können ergänzen. Damit wird das Anliegen verfolgt, die beruflichen Chancen international ausgebildeter Lehrkräfte im nordrhein-westfälischen Bildungssystem zu verbessern, indem ihnen Möglichkeiten der Anerkennung ihrer Qualifikationen sowie berufliche Anschlussperspektiven an Lehrkräfte Plus aufgezeigt werden. Zum anderen fokussiert das Programm das nordrhein-westfälische Schulsystem selbst, indem sich das Netzwerk auf struktureller Ebene für die Entwicklung angemessener beruflicher Anschlussmöglichkeiten internationaler Lehrkräfte engagiert. Schulen werden darin unterstützt, zugewanderte Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung in ihre Kollegien aufzunehmen und als Teil einer in vielfältiger Weise diversen Lehrer:innenschaft in Nordrhein-Westfalen zu verstehen.

Bisherige Erfahrungen zeigen, dass im Ausland ausgebildete Lehrkräfte sehr erfolgreich im nordrhein-westfälischen Schulsystem sein können, wenn sie eine entsprechende Unterstützung bei dem Wechsel in das deutsche Schulsystem erhalten. Gleichwohl zeigen die bisherigen Erfahrungen aber auch, dass es für einen planbaren und langfristigen

Verbleib international ausgebildeter Lehrkräfte in Schulen in Nordrhein-Westfalen perspektivisch weiterer struktureller Veränderungen bedarf, die den vorhandenen Berufserfahrungen der Lehrkräfte Rechnung tragen und zugleich einen unterstützten Schulsystemwechsel ermöglichen. Lehrkräfte Plus regt dazu an, dass Universitäten und die Bildungsadministration ebenso wie internationale Lehrkräfte und die an den Lehrkräfte Plus Programmen beteiligten Praxisschulen gefordert sind, gewohnte Überzeugungen zu hinterfragen und Routinen weiterzuentwickeln, um die berufliche Inklusion im Ausland ausgebildeter Lehrkräfte gewinnbringend für alle Beteiligten zu gestalten.

Zum Aufbau der Publikation

Die Online-Publikation wird gemeinschaftlich durch das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW herausgegeben. Sie umfasst zum Einstieg eine Übersicht von O-Tönen ehemaliger Teilnehmender an Lehrkräfte Plus (Teil 1), jeweils einen Übersichtsbeitrag zu jedem der insgesamt fünf Lehrkräfte Plus Programme (Teil 2), Beiträge, die von standortübergreifenden Autor:innenteams zu den einzelnen Bausteinen der Lehrkräfte Plus Programme erstellt wurden (Teil 3) sowie ein Kapitel zu Kooperationen des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW auf landes-, bundes- und europäischer Ebene (Teil 4).

Das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW bedankt sich herzlich bei Sarey Özgül für das Lektorat und bei Souhail Dianati für das Layout der Publikation.

Nordrhein-Westfalen im März 2023

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW

Literatur

SPD, Bündnis 90/die Grünen & FDP (2021). *Mehr Fortschritt wagen. Koalitionsvertrag zwischen Bündnis 90/die Grünen & FDP*. <https://www.bundesregierung.de/re-source/blob/974430/1990812/04221173eef9a6720059cc353d759a2b/2021-12-10-koav2021-data.pdf?download=1> [abgerufen am 10.12.22].

Lehrkräfte Plus NRW ist eines der innovativen Leuchtturm-Projekte aus dem Programm „NRWege ins Studium“. Das Projekt wird gefördert durch das Ministerium für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen und wird fachlich unterstützt durch das Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen sowie die fünf nordrhein-westfälischen Bezirksregierungen

Ministerium für
Kultur und Wissenschaft
des Landes Nordrhein-Westfalen



Ministerium für
Schule und Bildung
des Landes Nordrhein-Westfalen



Wir hatten die Möglichkeit, gelernten Theorien mit viel Praxis zu verbinden.

Mathelehrkraft
Lehrkräfte Plus Köln

Praktikum hat mir sehr gut gefallen. Es war sehr nützlich. In dieser Phase habe ich vieles über das deutsche Schulsystem gelernt.

Mathelehrkraft,
Lehrkräfte Plus Siegen

Gut gefallen an Lehrkräfte Plus hat mir ...

Die Unterrichtsentwürfe und die Ziele, die genau speziell formuliert werden müssen.

Französischlehrkraft
Lehrkräfte Plus Bochum

Aller Anfang ist schwer, allerdings hat LK Programm diesen Anfang für uns leichter gemacht.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen

Unsere Lehrerinnen waren super, Lehrkräfte Plus ist insgesamt ein tolles Programm.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Bielefeld

Durch Lehrkräfte Plus und ILF sollte man am Ende dieser drei Jahre mindestens ein gutes Zertifikat erhalten.

Informatiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Bielefeld

Intensiver Inhalt, viel Input, längere Tage und bis 16 Uhr Seminare haben mich belastet.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Köln

Das sehe ich kritisch und es könnte verbessert werden ...

Keine formale Qualifikation, keine Anerkennung nach 3 Jahren Lehrkräfte Plus und ILF.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Bochum

Leider gibt es keine Sicherheit für eine feste Stelle nach dem Programm.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen

Die Teilnehmer, die verschiedene Sprachniveaus haben, waren in einer Gruppe.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Siegen

Am Ende der Programme kommt die Sorge auf, dass meine 3-jährigen Bemühungen umsonst sein werden. Es gehört auch zu meinen Wünschen, dass die Jahre, die wir in unserem Land gearbeitet haben, hier in ILF anerkannt werde.

Physiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Siegen

Anerkennungsmöglichkeit mit einem Fach und mehr Chance für das zweite Fach.

Engischlehrkraft
Lehrkräfte Plus Bielefeld

Das wünsche ich mir von der Politik ...

Eine sichere Stelle, Anerkennung, nach 2 Jahren Erfahrung in ILF eine Qualifikation.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Bochum

Respekt.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen

Die Zeugnisse einfacher mit weniger Bürokratie anerkennen lassen. Fairness und Gleichberechtigung zwischen ausländischen und deutschen Lehrern.

Sportlehrkraft
Lehrkräfte Plus Köln

Das Wichtigste ist die Deutschkurs. Lerne fleißig und mache so schnell wie möglich C1-Deutsch, um Stress zu vermeiden. Sei offen für Neuerungen und versuche, dich daran zu gewöhnen anstatt sie zu kritisieren. Genieße den Prozess, denn er kommt nicht wieder.

Englischlehrkraft
Lehrkräfte Plus Siegen

Versucht so viel wie möglich, von dem Programm zu profitieren.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Bielefeld

Das empfehle ich neuen Teilnehmenden ...

Mut, Ausdauer.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Köln

Sie haben Potenzial und sie bringen viel mit, Erfahrungen, Fachwissen, sie haben bereits den Zugang zu den Schülerinnen und Schülern, den neue Lehrkräfte nicht haben.

Mathematiklehrkraft
Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen

Es ist manchmal schwierig, weil die Sprache eine große Herausforderung ist. Aber man sollte nicht aufgeben. Setzt euch durch.

Französischlehrkraft
Lehrkräfte Plus Bochum

Teil 2: Die Projekte im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW

„Und ich versuche immer mein Bestes zu geben“ – Vorbereitung und Begleitung des beruflichen Wiedereinstiegs im Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld

Renate Schüssler · Silke Hachmeister · Sabrina Hermann · Janina Jasche · Kristina Purrmann

“I can contribute to diversity and solidarity of the school life being a role model for the students with migration background.” (internationale Lehrkraft, Teilnehmer:in der ITTS-Studie)

1. Hinführung

Zurück zu den Anfängen... Unter dem Eindruck der großen Anzahl schutzsuchender Menschen aus Syrien und anderen Ländern gab es ab Ende 2016 die ersten Überlegungen, in Nordrhein-Westfalen ein Projekt für geflüchtete Lehrkräfte zu initiieren (Syspons, 2021). Dies sollte Lehrkräften mit Fluchthintergrund die Möglichkeit eröffnen, ihre professionellen Qualifikationen und Erfahrungen einzubringen und beruflich Fuß zu fassen. Den Schulen sollte es die Möglichkeit geben, ihre Kollegien der gesellschaftlichen und schulischen Realität entsprechend diverser zusammensetzen sowie die kulturellen und sprachlichen Erfahrungen der neuen Kolleg:innen als Plus wahrzunehmen. So nahm das Projekt Lehrkräfte Plus 2017 in Bielefeld und 2018 in Bochum seinen Anfang, gefördert und begleitet von der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator sowie in enger Kooperation mit dem

Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB) und der Landeskoordination der Kommunalen Integrationszentren (Bertelsmann Stiftung et al., 2020). Das MSB unterstützt das Projekt unter anderem umfassend durch die Finanzierung von Mentor:innen in der schulischen Praxisphase. Seit 2020 wird Lehrkräfte Plus öffentlich gefördert (DAAD/ MKW). Mit dem Anwachsen ab 2020 auf insgesamt fünf Standorte (neben Bielefeld und Bochum kamen Köln, Siegen und Duisburg-Essen hinzu) hat sich eine überaus enge Zusammenarbeit entwickelt, durch die die vielfältigen Herausforderungen in konstruktiver Weise gemeinsam adressiert werden können.

Lehrkräfte Plus qualifizierte als lernendes Projekt von Anfang an die (neu) zugewanderten Lehrkräfte sprachlich, pädagogisch-interkulturell und didaktisch, es ermöglichte vertiefte Einblicke in schulische Handlungsfelder durch begleitete schulische Praxisphasen, es gab Orientierung, Beratung und Information. Kurz: eine Brücke hin zur beruflichen Integration als Lehrkraft im neuen Land sollte gebaut

werden. Wie lang und hoch diese Brücke sein musste und auch, auf welchen Weg sie führte und wohin dieser danach verzweigte, das sollte sich erst in den Folgejahren immer klarer abzeichnen.

2. Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs für internationale Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen und berufliche Perspektiven nach Lehrkräfte Plus

Der Lehrer:innenberuf ist ein stark reglementierter Beruf mit hohen Zugangshürden. Neben den nachzuweisenden Sprachkenntnissen wird in der Regel keine Gleichwertigkeit der lehramtsrelevanten Ausbildung festgestellt (George, 2021; Wojciechowicz & Vock, 2020). Der Lehrer:innenausbildung in Nordrhein-Westfalen mit einem Studium von zwei bis drei Unterrichtsfächern plus bildungswissenschaftliche Studienanteile, einem Masterabschluss und einem 18-monatigen Vorbereitungsdienst, die als Norm vorausgesetzt wird, steht in der Regel ein achtsemestriges Bachelorstudium eines Unterrichtsfaches gegenüber, teilweise ergänzt durch pädagogische Studienanteile, teilweise mit einem fachlichen Masterabschluss. Die Anerkennung mit nur einem Fach ist bisher nur in wenigen Bundesländern möglich (George, 2021, S. 53) und die Kultusministerkonferenz (KMK) steht der Einstellung von Einfachlehrkräften trotz des weit verbreiteten Lehrkräftemangels nach wie vor skeptisch gegenüber (Vock et

al., 2021). Zudem ist der Zugang zu Ausgleichsmaßnahmen limitiert (George, 2021). Auch die erforderlichen Sprachkenntnisse variieren von Festlegungen zwischen C1 und C2 nach dem Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bis hin zu einem Passus „Unterrichts- und Erziehungstätigkeit erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse“ (siehe eine Überblickstabelle in Schüssler et al., 2023).

Den Absolvent:innen von Lehrkräfte Plus stehen zwar grundsätzlich vielfältige Wege offen, die Erfahrung hat allerdings gezeigt, dass die meisten dieser Wege für eine dauerhafte Beschäftigung als Lehrkraft große Hürden mit sich bringen. So ist abgesehen von der Beschäftigung im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) in aller Regel kein direkter Übergang in eine entfristete Beschäftigungsperspektive in Form von großem Seiteneinstieg (durch die Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (OBAS)), kleinem Seiteneinstieg im Rahmen der Pädagogischen Einführung oder des Anpassungslehrgangs möglich (zu den unterschiedlichen Modellen und den Zugangshürden Schüssler et al., 2023). Vor diesem Hintergrund war die Entstehung des Programms „Internationale Lehrkräfte Fördern“ (ILF) durch die Bezirksregierung Arnsberg eine auf

die Absolvent:innen zugeschnittene Möglichkeit, die durch Lehrkräfte Plus begonnene Brücke in den Berufseinstieg zu verlängern. In einem aktuellen Fachbeitrag sind für die unterschiedlichen Fälle des beruflichen Wiedereinstiegs von den Seiteneinstiegen, über den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) bis hin zu ILF prototypische Fallbeispiele beschrieben (Purmann et al., 2023).

Beim ILF-Programm, das bundesweit einmalig ist, handelt es sich um einen begleiteten Berufseinstieg exklusiv für Lehrkräfte Plus Absolvent:innen. Es wird mittlerweile in allen fünf Bezirksregierungen angeboten. Inhaltlich findet eine enge Abstimmung mit den Lehrkräfte Plus Programmen statt. Das Land NRW ist über Vertreter:innen der Bezirksregierungen in die Auswahlprozesse der universitären Lehrkräfte Plus Programme aktiv involviert und es finden vielfältige Abstimmungen, Informations- und Beratungsgespräche mit Teilnehmenden und Mentor:innen statt.

2021 wurde der Berufseinstieg nach Lehrkräfte Plus vom Standort Bielefeld im Rahmen einer qualitativen Studie untersucht. 23 leitfadengestützte Interviews mit Absolvent:innen des Programms, Mentor:innen und Schulleitungen sowie mit Expert:innen aus zwei Bezirksregierungen und Lehrenden aus zwei ILF-Programmen geben Aufschluss über die

ersten Erfahrungen, Herausforderungen und Chancen des beruflichen Wiedereinstiegs neu zugewanderter Lehrkräfte. Daraus wurden Empfehlungen abgeleitet sowie Rückschlüsse für die interkulturelle Öffnung von Schulen erarbeitet und in einer Handreichung zusammengestellt (Hachmeister, 2022).

Auf internationaler Ebene werden die Erfahrungen des beruflichen Wiedereinstiegs durch das Erasmus-Plus Projekt „International Teachers for Tomorrow’s School“ (ITTS) in sieben teilnehmenden Ländern näher beleuchtet. Angesichts der auch in anderen Ländern verbreiteten hohen Hürden finden die Programme Lehrkräfte Plus und ILF Beachtung und tragen zu einem internationalen Erfahrungstransfer bei. Unter anderem beteiligten sich 40 Bielefelder Absolvent:innen und weitere 26 aus den anderen Lehrkräfte Plus Projekten in Nordrhein-Westfalen an der quantitativen Befragung mit insgesamt 158 Teilnehmenden. Folgendes wird aus den ersten Daten der Bielefelder Absolvent:innen, die im Anschluss an Lehrkräfte Plus in der Schule arbeiten, deutlich:

Auf einer vierstufigen Likert-Skala gibt es insgesamt hohe Zufriedenheitswerte in Bezug auf Tätigkeit, Rolle, Einbindung, Wahrnehmung und Unterstützung durch Kolleg:innen und Schüler:innen, aber auch durch

Schulleitungen. Unterstützung erhalten die Lehrkräfte vor allem in Bezug auf Unterrichtsmaterialien (72,5%),¹ Beratung (67,5%) und Team-Teaching (57,5%). Die Arbeit wird als abwechslungsreich beschrieben: „Meine tägliche Arbeit ist interessant mit neuen Erfahrungen jeden Tag.“ (92,3%) und sie hilft dabei, die „berufsbezogenen Kompetenzen zu erweitern“ (89,2%) und sich im Land willkommen zu fühlen (94,6%). Im Hinblick auf das Belastungsempfinden dominieren die mittleren Werte: Erschöpfung (39,5% Zustimmung versus 42,1% keine Zustimmung), ständige Kontrolle und Bewertung (38,9% Zustimmung versus 50% keine Zustimmung) und Überforderung angesichts der komplexen Anforderungen (27,8% Zustimmung vs. 58,3% keine Zustimmung). Die Unterschiede zwischen den Bildungssystemen (37,1%) und die Rollenunterschiede (34,2%) werden niedriger bewertet als erwartet.

Die Lehrkräfte ordnen sich auf zwei Polen fast ebenso stark als Fachlehrkraft ein (32,3%) wie auch als internationale Lehrkraft (35,5%). Bei den offenen Antworten werden sowohl Probleme und Chancen betont, die mit dem internationalen Hintergrund zu tun haben:

„Vielleicht sind meine Muttersprachen (Türkisch und Kurdisch) ein Vorteil, aber meine Deutsch-

Kenntnisse sind ein Nachteil.“ „Als internationale Lehrkraft - und als herkunftssprachliche Lehrkraft bin ich ein Vorbild für die internationalen SuS, die aus meiner gleichen Kultur stammen, was die SuS ermutigt und eine gewisse Zuversichtlichkeit in der neuen Heimat gibt. Außerdem bin ich eine ‚interkulturelle Brücke‘ zwischen den SuS und ihren Eltern und den Lehrkräften.“

Aber auch viele Aspekte, die herkunftsunabhängig sind, kommen zur Sprache: Zum Beispiel werden fachliche Kompetenz, eine besonnene Art des Unterrichtens oder eine umfassende Erfahrung als Stärken benannt oder man fühlt sich belastet, wenn man sechs Schulstunden am Stück unterrichten oder kurzfristigen Vertretungsunterricht übernehmen muss.

In den offenen Antworten zeigt sich auch Dankbarkeit für die Möglichkeit zum beruflichen Wiedereinstieg: „Thanks a lot for your help and the good chance that we have as teachers to participate in this program and work at the school of Germany.“ Allerdings wird auch auf die Schwierigkeiten der formalen Anerkennung der Qualifikation hingewiesen: „Anerkennung ist unmöglich, das finde ich schade. Es wäre besser, dass man mit einem Fach eine Anerkennung teilweise bekommen kann“ sowie auf die Probleme der Gleichstellung: „Ich möchte Ihnen mitteilen,

¹ Die Zahlen in den Klammern bedeuten in aggregierter Form „volle Zustimmung“ und „Zustimmung“.

dass ich genau so viel Arbeit wie meine anderen Kolleginnen und Kollegen leiste, allerdings bekomme ich deutlich weniger Gehalt und das bedrückt mich sehr.“

Detailliertere Ergebnisse der Studie im europäischen Vergleich werden in einem eigenen zweisprachigen Sammelband (Hachmeister et al., 2022) veröffentlicht.

3. Maßnahmen zur Vorbereitung und Flankierung des beruflichen Wiedereinstiegs

Um den oben beschriebenen voraussetzungsvollen beruflichen Wiedereinstieg zu unterstützen und die internationalen Lehrkräfte entsprechend ihrer Voraussetzungen

zu fördern und zu begleiten, wurden bereits in der ersten Konzeption von Lehrkräfte Plus vielfältige Maßnahmen berücksichtigt. Im Projektverlauf wurden die aufeinander abgestimmten Maßnahmen datenbasiert kontinuierlich weiterentwickelt.

Programmkonzeption

Zentral ist hier zunächst das einjährige Qualifizierungsprogramm per se zu nennen, das der Orientierung und Vorbereitung auf den beruflichen Wiedereinstieg dient. Es handelt sich um ein eigenständiges, auf die Teilnehmenden zugeschnittenes Kursangebot, das vielfältige berufsorientierende und -vorbereitende Elemente enthält (siehe Abb. 1).

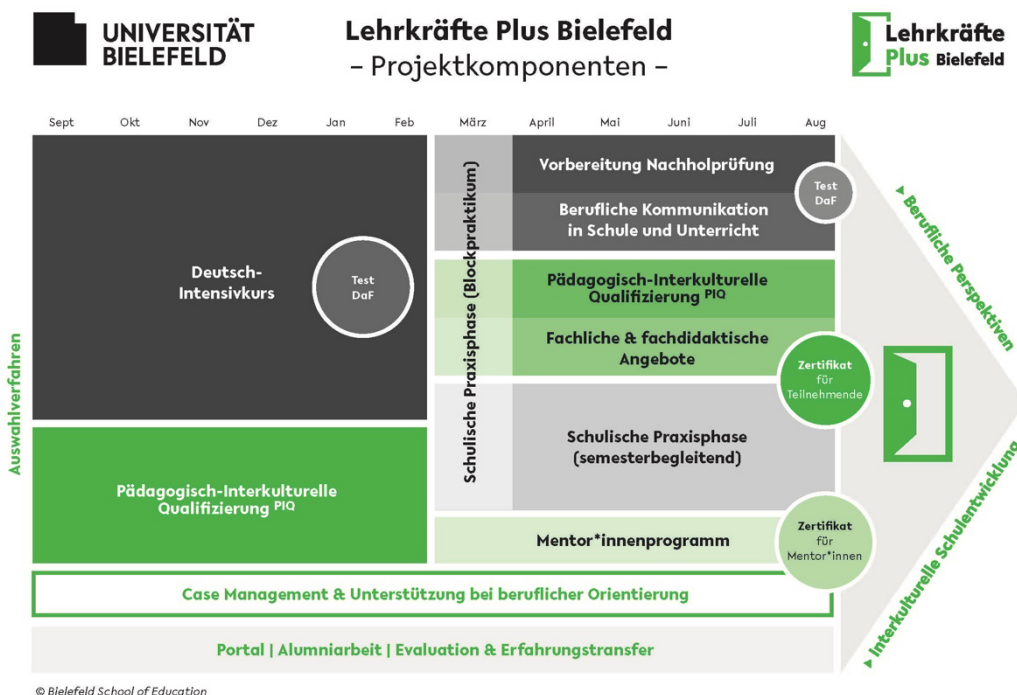


Abb. 1: Projektkomponenten von Lehrkräfte Plus Bielefeld (eigene Darstellung)

Pädagogisch-interkulturelle Vorbereitung auf den beruflichen Wiedereinstieg

In der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung (PIQ) setzen sich die Teilnehmenden im Sinne einer Re-Professionalisierung auf der Folie der eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem auseinander und entwickeln ihre Reflexionskompetenz weiter. Dabei geht es neben der Feststellung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden auch um die Vielfältigkeit von Lehrer:innenhandeln, dessen theoretische Einordnung sowie daraus resultierend die Kompetenz, im Klassenzimmer bewusste Entscheidungen treffen zu können. Die Teilnehmenden setzen sich mit vielfältigen unterrichtsspezifischen Themen wie beispielsweise Classroom Management, Lehrer:innenrolle und kompetenzorientierter Unterrichtsplanung auseinander. Mit Blick auf die digitaler werdende Schule wird zusätzlich zur Einbindung von Apps und Tools (Learning by Doing) in die Kursangebote auch eine eigene Workshopreihe zum Thema Digitalisierung in Schule und Unterricht angeboten. Die Teilnehmenden arbeiten sich in die Nutzung von Apps und Tools für den Unterricht ein und stellen sich diese gegenseitig vor – stets mit spezifischem Blick auf ihre Unterrichtsfächer und die aktuellen Bedarfe in der Schule. Darüber hinaus werden Softskills (wie Präsentationstechniken, Kommunikation, Präsenz) und

Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Neben den spezifischen Fachdidaktik-Angeboten, aufgeteilt nach Unterrichtsfächern der Teilnehmenden, werden zusätzlich Konversationskurse für die Englischlehrkräfte angeboten (siehe auch Bakkar et al. in diesem Band).

Darüber hinaus stehen den Teilnehmenden die BiSEd-Fortbildungsangebote von BiConnected offen, in denen sie sich mit Lehrkräften und Lehramtsstudierenden der Region zu ausgewählten Themen und Inhalten austauschen und gemeinsam fortbilden. Einige der Absolvent:innen sind mittlerweile selbst als Co-Referent:innen im BiConnected-Workshopformat „Im Spiegel der Anderen“ tätig.

Berufssprache wird groß geschrieben

In den umfangreichen berufssprachlichen Angeboten entwickeln die Teilnehmenden mit Blick auf ihre Praktikums- und spätere Lehrer:innenrolle sprachliche Handlungsfähigkeit für typische mündliche und schriftliche schulische Kommunikationssituationen in der Schule sowie Sprach(lern)bewusstheit weiter, um die entsprechenden sprachlichen Herausforderungen reflektieren und bewältigen zu können. Es werden gezielt herausfordernde Sprachhandlungen anhand von authentischen Beispielen aus dem Praktikum identifiziert und entlang von Merkmalen

kommunikativen Lehrer:innenhandelns gearbeitet. Hierzu zählen beispielsweise Aufgaben und Anweisungen formulieren, erklären, Feedback geben, Schüler:innenkonflikte moderieren sowie funktionales Grammatiktraining. Die Textsorten Unterrichtsentwurf für das Schulpraktikum und Portfolio als PIQ-Prüfungsleistungen werden ebenfalls schreibdidaktisch begleitet. Die berufssprachlichen Angebote sind mit der PIQ inhaltlich eng verzahnt, so dass spiralcurriculares Lernen sowie regelmäßige Querbezüge und Vorentlastungen zwischen den Angeboten möglich sind. Darüber hinaus wird seit September 2021 ein zusätzliches berufssprachliches Post-C1-Angebot im Umfang von acht Wochenstunden für diejenigen Teilnehmenden pilotiert, die bereits vor oder zu Anfang des Programms ein C1-Niveau nachweisen können (Jasche, 2023.).

Information, Beratung und Unterstützung bezüglich der beruflichen Perspektiven

„Und bis jetzt kann ich nicht glauben und ich versuche immer mein Bestes zu geben, damit ich diese Stelle verdiene.“ (Hachmeister, 2022, LK1, Z. 131f.)

Die Berücksichtigung der beruflichen Perspektiven erfolgt schon im Bewerbungs- und Auswahlverfahren. Die zugelassenen Fächer und Fachkombinationen sind mit den Ansprechpartner:innen der Bezirksregierungen, die auch aktiv am Auswahlverfahren beteiligt

sind, abgestimmt. Darüber hinaus gibt das Programm Hilfe bei den formal für eine spätere Einstellung notwendigen Anträgen: der Gleichwertigkeitsprüfung des Universitätsabschlusses durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB) und der Anerkennung des Lehramtsabschlusses durch die Bezirksregierung Detmold. In Bezug auf Letzteres ist das Ergebnis meist, dass der Abschluss nicht als gleichwertig anerkannt wird, aber die Rückmeldung erfolgt, dass für das Unterrichten von einem Unterrichtsfach das erforderliche Studium absolviert wurde (George, 2021). Neue Relevanz erhält die Prüfung des Lehramtsabschlusses durch die mittlerweile erfolgte Öffnung des Anpassungslehrgangs für Lehrkräfte aus Drittstaaten.

In der PIQ werden die Teilnehmenden dabei unterstützt, ihren Lebenslauf neu zu erstellen und ansprechend aufzubereiten. Ausgehend von den vielfältigen universitären Abschlüssen sowie beruflichen und privaten Vorerfahrungen werden Profile von allen Teilnehmenden erstellt. Diese dienen sowohl als Grundlage für Beratungsgespräche im Rahmen von Lehrkräfte Plus als auch für das ILF-Programm. Aus der engen standortübergreifenden Zusammenarbeit werden derzeit Anregungen vom Standort Köln zur Weiterent-

wicklung der Bielefelder Profilverlage aufgegriffen.

Zudem werden die Teilnehmenden aufeinander aufbauend sowohl durch die Verantwortlichen von Lehrkräfte Plus als auch durch die Bezirksregierung(en) über die beruflichen Anschlussmöglichkeiten informiert. Nach ersten Informationen in der PIQ sammeln die Teilnehmenden Fragen und Klärungsbedarfe, um für die Information und Beratung durch die Bezirksregierungen schon vorinformiert zu sein. Dabei wird neben einem Fokus auf das ILF-Programm auch über die weiteren unter Punkt zwei aufgeführten beruflichen Anschlussmöglichkeiten informiert und externe Referent:innen (Alumni, HSU-Lehrkräfte) eingeladen, um von ihren Erfahrungen zu berichten. Zudem werden die Teilnehmenden über das Alumniprogramm mit den Absolvent:innen vernetzt und können auf diese Weise weitere Einblicke in Schule sowie die Erfahrungen internationaler Lehrkräfte erhalten und es werden systematisch Tandems zwischen Teilnehmenden und Alumni gebildet. In individuellen Beratungsgesprächen wird nochmals vertieft auf Ausbildung, Erfahrungen in Beruf und Praktikum, sprachliche Kompetenzen und individuelle Bedarfe und Ziele eingegangen und die weitere professionelle Entwicklung in den Blick genommen.

Universitäre Begleitung während der schulischen Praxisphase

Die schulische Praxisphase ist universitär eingebunden und wird durch Seminare der PIQ, der Berufssprache und der Fachdidaktiken flankiert. Um nicht dem „Mythos Praxis“ (Häscher, 2011) zu erliegen, werden die schulischen Erfahrungen durch eine Auseinandersetzung mit der Rolle im Praktikum, Anforderungen an Lehrkräfte, Methoden der Planung von Unterricht und fachdidaktischen Inhalten vorbereitet. Die schulischen Erfahrungen werden unter anderem mittels kollegialer Fallberatung analysiert und Sprachhandeln im Praktikum aufbereitet. Um die Qualität des Lernprozesses im Praktikum zu steigern, wurden Unterrichtsbesuche mit einer systematischen Nachbesprechung (Praxisberatung) entwickelt, für die erfahrene Lehrende mit Schulerfahrung gewonnen werden konnten. Darüber hinaus hat sich am Standort Bielefeld eine umfassende und systematische Zusammenarbeit mit den Mentor:innen entwickelt, die wie im Folgenden beschrieben durch mehrere Maßnahmen unterstützt wird.

Schulische Mentor:innen in ihrer entscheidenden Rolle stärken

Da der Erfolg des beruflichen Wiedereinstiegs auch von der Haltung und Unterstützung durch die Mentor:innen abhängt wie auch von der Teamkultur und kulturellen Offenheit der Schule, gibt es mehrere Formen

der Einbindung der Praktikumsschulen in das Programm. Zum einen wurde in Bielefeld ein eigenes Mentor:innenprogramm flankierend zur schulischen Praxisphase entwickelt. An fünf Workshopterminen beschäftigen sich die Mentor:innen mit den Programmzielen, den Bildungssystemen der Herkunftsländer sowie ihrer Rolle in der Begleitung und sie nehmen selbst an Übungen zur interkulturellen Sensibilisierung teil. Für die Teilnahme am Mentor:innenprogramm vergibt die Universität Bielefeld ein eigenes Zertifikat beziehungsweise eine Teilnahmebescheinigung.

Für die Mentor:innen wurden mehrere Materialien entwickelt, die in einer Mentor:innenmappe gesammelt sind. Zum Beispiel gibt es einen vorstrukturierten Reflexionsbogen zur Vorbereitung und Durchführung von Reflexions- beziehungsweise Feedbackgesprächen mit den Teilnehmenden. Die Mentor:innen nehmen auch an der formativen Evaluation des Programms teil. Infolge der regelmäßigen Rückkopplung mit den Mentor:innen können Schwierigkeiten frühzeitig identifiziert werden und das Projekt erhält Impulse für seine Weiterentwicklung.

Für eine gewinnbringende Unterstützung durch die Mentor:innen hat das Programm in 2022 wie weiter oben beschrieben eine Handreichung für Schulen entwickelt (Hachmeister, 2022). Sie ist als Ergebnis aus der

umfangreichen qualitativen Studie entstanden und gibt datenbasiert Hinweise für eine gelingende Begleitung in der schulischen Praxisphase. Kriteriengeleitet sind beispielsweise folgende, die Haltung der beteiligten Akteur:innen fokussierenden, aber auch ganz praktischen Hinweise für die Unterstützung des beruflichen Neuanfangs identifiziert worden:

Internationale Lehrkräfte:	Schulische Mentor:innen und Schulleitungen:
<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit und Neugier, sich auf Neues einzulassen • Geduld, Zeit und Engagement • Reflexionsfähigkeit • Lernbereitschaft und Kritikfähigkeit • Frustrationstoleranz, Ambiguitätstoleranz • sich selbst als lernend zu verstehen und sich trauen, Nachfragen zu stellen • Selbstständigkeit • Motivation • Ehrgeiz und Einsatz • Interesse an und Einbringen in schulische Aufgaben jenseits des eigenen Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> • Offenheit und Neugier, sich auf Neues einzulassen • Geduld, Zeit und Engagement • Reflexionsanlässe schaffen, Kritikfähigkeit • Ambiguitätstoleranz • Raum für Fragen lassen und Lehrkräfte und ihre Fragen ernst nehmen • Transparenz und klare Strukturen • Ansprechpersonen für Fachbereiche und schulorganisatorische Prozesse • Klare Aufgabenverteilung zwischen Mentor:in und zugewanderter Lehrkraft • Verbindliche Absprachen • Unterstützung bei Planung und Durchführung von Unterricht • Lehrkräften Rückhalt geben

Abb. 2: Gute Voraussetzungen für die Unterstützung des beruflichen Neuanfangs (Hachmeister, 2022, S. 47)

Wichtig ist, dass die Auseinandersetzung mit Chancen und Herausforderungen der Integration internationaler Lehrkräfte, aber auch mit schulischen Normalitätsvorstellungen, nicht nur einseitig bei den Lehrkräfte Plus Teilnehmenden liegt, sondern auch in der begleitenden Arbeit mit den Schulen zum Thema gemacht wird (Schüssler & Purrmann, 2021). In einem stärkenorientierten Ansatz versucht das Programm deswegen die (kritische) Auseinandersetzung mit migrationspädagogischen Inhalten (Riegel, 2016) zu fördern sowie die Potenziale der internationalen

Lehrkräfte herauszuarbeiten und zu stärken. Die teilnehmenden Lehrkräfte verfügen über Fachwissen und Berufserfahrung. Durch ihren Zuwanderungshintergrund bringen sie darüber hinaus besondere Potenziale und Kompetenzen mit, die für die Arbeit in herkunftsheterogenen Schulklassen nützlich sein können. Hachmeister (2022, S. 26) schreibt dazu:

„Um diese Potenziale wirksam zu machen, müssen sie gefördert werden. In manchen Fällen reicht es aus, Handlungsspielräume zu geben und Rahmenbedingungen für die Umsetzung zu schaffen. In anderen Fällen bedarf es der aktiven

Unterstützung und Motivation durch Mentor:innen und weitere Kolleg:innen. Ob und in welchem Umfang zugewanderte Lehrkräfte ihre biografischen und kulturellen Erfahrungen und Kompetenzen in ihre Rolle als Lehrkraft einbringen möchten, ist individuell sehr unterschiedlich und sollte ihnen selbst überlassen bleiben.“

Dieser Herausforderung widmet sich auch das oben genannte europäische Projekt ITTS (2020 bis 2023) mit einer systemischen Herangehensweise durch die Erstellung von Materialien

- für internationale Lehrkräfte,
- für Mentor:innen und Schulleitungen,
- für Akteur:innen der Aus- und Fortbildung von (angehenden) Lehrkräften.

Die Basis dafür bildet die weiter oben beschriebene internationale Vergleichsstudie mit einer quantitativen Befragung internationaler Lehrkräfte und Bestandsaufnahmen zur beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte in sieben europäischen Ländern.

4. Fazit und Ausblick

Die aktuell massiv gewachsene Anzahl von Menschen, die vor dem völkerrechtswidrigen Angriffskrieg von Russland gegenüber der Ukraine in der EU Zuflucht suchen, aber auch die ohnehin global herrschenden Krisen durch Kriege und Zerstörung von Umwelt und Lebensgrundlagen in weiten Teilen des Globus, zeigen die anhaltende Bedeutung

und Notwendigkeit von Programmen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. Lehrkräfte Plus versucht an allen fünf Standorten, geflüchteten und (neu) zugewanderten Lehrkräften Orientierung zu geben und für einen beruflichen Neuanfang Brücken zu bauen. Dies ist in einem reglementierten Beruf wie dem Lehrer:innenberuf mit von Bundesland zu Bundesland unterschiedlichen Spielregeln und Konjunkturen ausgesprochen voraussetzungsvoll (George, 2021). Beispiele für die veränderlichen Rahmenbedingungen sind die Öffnung des Anpassungslehrgangs für Lehrkräfte aus Drittstaaten, die seit Sommer 2022 nun auch in Nordrhein-Westfalen gilt, oder die Diskussionen um die sprachlichen Zugangsvoraussetzungen für die unterschiedlichen beruflichen Wege. Es bleibt Aufgabe der Lehrkräfte Plus Projekte, hier kontinuierlich informiert und vernetzt zu sein sowie die Absolvent:innen der Programme auf ihrem Weg zu einer (dauerhaften) Beschäftigung in der Schule bestmöglich zu beraten und zu unterstützen.

Literatur

Bertelsmann Stiftung, BiSEd (Universität Bielefeld) & PSE (Ruhr-Universität Bochum) (Hrsg.) (2020). Dokumentation der Tagung „Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte.“ 11.-12. Dezember 2019 in Essen. https://cmsedit.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/veroeffentlichungen/Tagungsdokumentation_final_kl.pdf [abgerufen am: 20.09.2022].

George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern. Studie für die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW. <https://www.gew.de/index.php?eID=dump-File&t=f&f=108999&to-ken=3bff292fe23a23aca4daa9b2400b167c98d89c87&download=&n=20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf> [abgerufen am: 20.09.2022].

Hachmeister, S. (2022). *Zugewanderte Lehrkräfte in deutschen Schulen: Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen. Eine Handreichung für Schulen.* https://pub.uni-bielefeld.de/download/2962407/2964079/LehrkraeftePlus_Handreichung-Zugewanderte_Lehrkraefte_in_der_Schule.pdf [abgerufen am: 20.09.2022].

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, 11-14.

International Teachers for Tomorrow's School (2020). *International Teachers for Tomorrow's School. System Change as an Opportunity for Intercultural School Development and Mutual Learning.* <http://www.itts-europe.org> [abgerufen am: 20.09.2022].

Jasche, J. (2023). Sprach(en)bewusstheit als didaktisches Prinzip der berufssprachlichen Angebote von Lehrkräfte Plus Bielefeld am Beispiel Elternkommunikation. In A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 219-232). Juventa.

Purmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., & Boukloua, M. (2023). Auf dem Weg in die Schule: Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte nach Lehrkräfte Plus. In A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und*

konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe (S.252-266). Juventa.

Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Othe-ring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* transcript.

Schüssler, R., & Purmann, K. (2021). Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. *Lernende Schule*, 94, 29-31.

Schüssler, R., Hachmeister, S., Auner, N., Beaujean, L., & Göke, C. (2023). Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland - Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen. In S. Hachmeister, R. Schüssler, N. Auner, K. D'Herdt, & O. Holz (Hrsg.), *International Teachers for Tomorrow's School - Chancen, Herausforderungen und Gelingensbedingungen der Integration (neu) zugewandeter Lehrkräfte in europäischen Schulen.* Waxmann.

Syspons (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“.* *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.* https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf [abgerufen am: 20.09.2022].

Vock, M., Striby, J., & Siegling, S. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? *PÄDAGOGIK*, 10, 48-49. [https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik.html?tx_beltz_journal\[controller\]=Journal&tx_beltz_journal\[action\]=article&tx_beltz_journal%5Bar-ticle%5D=47210&cHash=cce0f4cd371f37d74232e87c915c89aa](https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik.html?tx_beltz_journal[controller]=Journal&tx_beltz_journal[action]=article&tx_beltz_journal%5Bar-ticle%5D=47210&cHash=cce0f4cd371f37d74232e87c915c89aa) [abgerufen am: 20.09.2022].

Wojciechowicz, A., & Vock, M. (2020). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration - Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung? In A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser, & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 18-35). Beltz.

Auf dem Weg zurück ins (digitale) Klassenzimmer – das Programm Lehrkräfte Plus Bochum

Annika Simon · Milica Jojevic

1. Einleitung

Bereits seit 2018 wird an der Ruhr-Universität das Programm Lehrkräfte Plus – eine Weiterbildung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – angeboten. Jedes Jahr können dadurch 25 Personen sowohl sprachlich als auch pädagogisch und didaktisch weiterqualifiziert und so für einen Einsatz als Lehrkraft in Nordrhein-Westfalen vorbereitet werden. 2018 ist Lehrkräfte Plus als Kooperationsprojekt der Bertelsmann Stiftung, der Stiftung Mercator, des Ministeriums für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) und der Landeskoordinierungsstelle der kommunalen Integrationszentren (LaKI) in Bochum gestartet. Seit 2021 wird das Programm vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) gefördert.

Das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus versteht sich als ein lernendes und sich an den Bedarfen der Teilnehmenden orientierendes, eigenständiges Programm (Syspons, 2021). Angesiedelt ist es an dem für die Lehrer:innenausbildung verantwortlichen Zen-

trum der Ruhr-Universität Bochum, der Professional School of Education (PSE) unter der Leitung von Prof. Dr. Gabriele Bellenberg (AG Schulforschung und Direktorin der PSE). Universitätsintern arbeitet die PSE an diesem Projekt eng zusammen mit dem Bereich Deutsch als Fremdsprache, dem Studierendenservice, dem International Office, dem Akademischen Förderungswerk (Akafö), der Immatrikulationsstelle, dem Programm „Universität ohne Grenzen“ und den Didaktiken der Fächer Biologie, Chemie, Physik, Mathematik, Sport und Englisch. Bei der Auswahl unserer Teilnehmenden und dem Berufseinstieg der Programmabsolvent:innen besteht eine enge Zusammenarbeit mit dem MSB sowie mit den beiden Bezirksregierungen Arnsberg und Münster.

Am Standort Bochum richtet sich Lehrkräfte Plus an Lehrkräfte mit Fluchthintergrund der Fächer Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Englisch und Sport. 15% der Plätze werden an Lehrkräfte ohne Asylstatus aus außereuropäischen Staaten vergeben. Voraussetzungen für die Teilnahme ist mindestens ein Bachelorabschluss in einem dieser Fächer (8

Semester) sowie der Nachweis über Deutschkenntnisse mindestens auf B1-Niveau. Alle Teilnehmenden bringen zudem mehrjährige Berufserfahrungen als Lehrkraft aus ihren Herkunftsländern mit. Auf diesen Erfahrungen aufbauend werden ihnen in einem einjährigen Programm (siehe Abb. 1: Überblick über den Programmablauf) in einer spezifisch auf ihre Bedarfe zugeschnittenen „pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung“ (PIQ) die Besonderheiten des Schulsystems in Nordrhein-Westfalen sowie pädagogische und didaktische Kenntnisse für die Planung und Durchführung von Unterricht vermittelt. So geht es beispielsweise um Erziehungsaufgaben von Lehrkräften, Lehr- und Lerntheorien oder den Einsatz digitaler Medien im Unterricht. In ergänzenden fachdidaktischen Seminaren, die von den jeweiligen Fachdidaktiken verantwortet werden, erwerben die Teilnehmenden darüber hinaus anwendungsorientierte sowie wissenschaftlich fundierte Kenntnisse über das Vermitteln von Lehrinhalten ihrer jeweiligen Fächer. Dieses universitäre Know-how wenden die Teilnehmenden im zweiten Halbjahr in einem Schulpraktikum an, das zunächst als Blockpraktikum und anschließend als flankierendes Praktikum an drei Tagen pro Woche über fünf Monate stattfindet. Hier können sie nicht nur ihr Wissen unter fachlicher Anleitung durch

Mentor:innen im Unterricht erproben, sondern darüber hinaus Kontakte ins Kollegium knüpfen, an Konferenzen, Elterngesprächen oder Schulausflügen teilnehmen, um das deutsche Schulleben in all seinen Facetten kennenzulernen.

Neben diesen spezifischen, auf den Lehrer:innenberuf in Deutschland zugeschnittenen Maßnahmen nehmen die Teilnehmenden an Deutschkursen teil. In allgemeinsprachlichen sowie fach- und berufssprachlichen Seminaren werden sie sowohl auf die TestDaF-Prüfung als auch auf das selbstständige Unterrichten vorbereitet.

Flankierend zu diesem Weiterbildungsangebot erhalten die Teilnehmenden eine umfangreiche Beratung und Unterstützung, beispielsweise bei Umzügen, bei der Kommunikation mit Ämtern oder hinsichtlich des Einstiegs ins Berufsleben. Anschlussperspektiven ins Berufsleben werden frühzeitig mitbedacht, indem das Projekt in enger Zusammenarbeit mit dem MSB und den Bezirksregierungen durchgeführt wird. So ist die Schulaufsicht bereits bei der Auswahl der Teilnehmenden beteiligt und übernimmt im weiteren Verlauf die Vermittlung der Praktikumsschulen, sodass im Optimalfall eine spätere Anstellung an derselben Schule eröffnet werden kann.

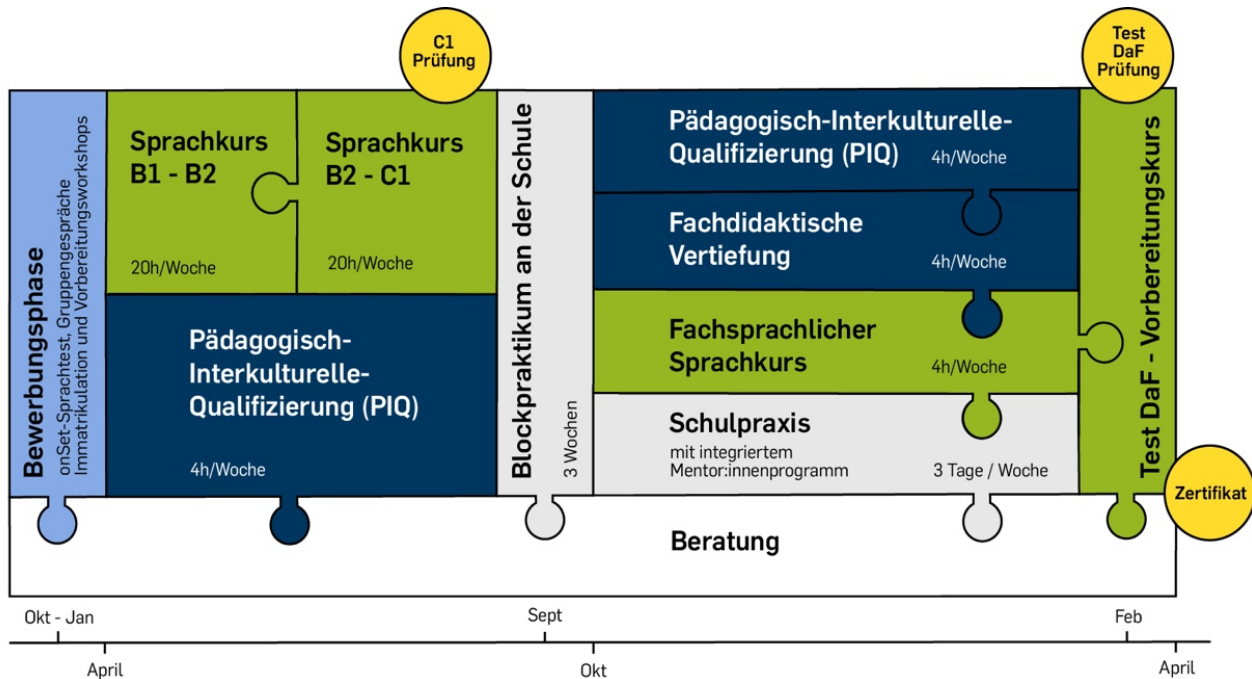


Abb. 1: Überblick über den Programmablauf von Lehrkräfte Plus Bochum (eigene Darstellung)

2. Digitalisierung im Projekt

Das Projekt Lehrkräfte Plus an der Ruhr-Universität Bochum hat zudem die Koordination für die Erstellung eines standortübergreifenden Onlineportals übernommen, das zum einen eine zielgruppenspezifische Ansprache über Universitätsgrenzen hinaus ermöglichen soll und zum anderen Vernetzungs- und Lehr-/Lernangebote für Alumni, Teilnehmende und Hochschuldozierende bereitstellt. Neben dem Onlineportal werden die Weiterbildungsmaßnahmen auch durch digitale Elemente unterstützt: Die Onlineplattform Moodle wird zur E-Learning-Begleitung der Sprachkurse, aber auch der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung sowie zum Dateiaustausch genutzt. Die Seminarinhalte werden durch Präsentationen und

weitere interaktive Angebote, wie Lehrvideos und Tutorials ergänzt. Ein Schwerpunkt der Lehre widmet sich dem Thema „Digitales Lehren und Lernen an Schulen“. Neben den genannten digitalen Elementen wurden viele Programmelemente während der Pandemie digital angeboten und Lernmaterialien wurden digitalisiert. Teilnehmende haben unter anderem eigene Videos für den Unterricht erstellt. Beispielsweise wurden auch eigens konzipierte Spiele wie „Wege durch das Schulsystem“ durch die Software H5P digitalisiert: Teilnehmende können hier in der Rolle als Schüler:in das durchlässige und vielseitige Schulsystem in Nordrhein-Westfalen anhand ihrer Entscheidungen entdecken.

Eine weitere Funktion des pädagogisch-interkulturellen Seminars ist es, internationale Lehrkräfte in Bezug auf Digitalisierung und Medienbildung zu unterstützen und weiterzuqualifizieren. Dies gelingt besonders durch den Einbezug der Open Educational Resources (OER) aus dem standortübergreifenden Onlineportal. Alle Module, die im Portal verfügbar sind, finden sich im Seminarcurriculum wieder. Die Module können hierbei vielfach verwendet werden: zur freiwilligen Vertiefung einer Themeneinheit, zur Vorbereitung oder Nachbereitung einer Sitzung oder als Unterstützung in der analogen und digitalen Lehre an der Universität. Letzteres wird im Folgenden durch ein paar Beispiele erläutert: Für Themeneinheiten wie zum Beispiel Unterrichtsmethoden oder Unterrichtsstörungen können Dozierende Teile der Module in ihren Sitzungen mit den Teilnehmenden erarbeiten. Beispielsweise gibt es im Modul Unterrichtsmethoden zudem auch zahlreiche interaktive Stop-Motion Videos, in denen die Methoden mit Playmobil-Figuren anschaulich dargestellt werden. Für die Themeneinheit Unterrichtsstörungen können Dozierende Fallbeispiele aus dem Portal in ihrem Seminar verwenden. Die Themeneinheit Demokratieerziehung kann beispielsweise mit einer Kurssprecher:innenwahl verbunden werden, sodass die Teilnehmenden selbst

Demokratie im Rahmen des Seminars erleben und eine demokratische Wahl durchführen. Zusammengefasst geht es nicht darum, analoge Lernmaterialien eins zu eins durch digitale Materialien zu ersetzen, sondern die Materialien gezielt und sinngemäß in die Lehre einzubeziehen. Am Standort Bochum wird aktuell für das pädagogisch-interkulturelle Seminar ein Blended Learning Konzept etabliert. Bei dieser integrierten, hybriden Form des Lernens werden Online- und Präsenzangebote didaktisch sinnvoll miteinander kombiniert (Kerres, 2018, S. 23). Präsenz- und Onlinephasen sind dabei funktional aufeinander abgestimmt. In Präsenzphasen stehen beispielsweise die praktische Umsetzung, analoge Lernmethoden und kooperative Gruppenarbeiten, der Austausch sowie die Diskussion im Vordergrund, während im Online-Format unter anderem mit digitalen Tools, Recherchen, interaktiven Quiz und Videos oder auch gemeinsam über einen Videokommunikationsdienst Themen erarbeitet werden.

Die Ansiedlung des Programms Lehrkräfte Plus an den lehrer:innenbildenden Zentren und Schools bietet zum einen den Vorteil der digitalen Infrastruktur und zum anderen das notwendige mediendidaktische Wissen der Lehrpersonen. Das Programm Lehrkräfte Plus profitiert hier nicht zuletzt von den mediendidaktischen Projekten und Seminaren der

Lehrkräfteausbildung an der Ruhr-Universität Bochum.

3. Lernen und Lehren in der digitalen Welt

Das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen hat sich zur Aufgabe gemacht, alle Schüler:innen durch eine zeitgemäße Bildung auf das Leben und die zukünftigen Herausforderungen vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen vorzubereiten:

„Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. Sie erwerben Kompetenzen, um zukünftige Anforderungen und Chancen in einer digitalisierten Welt bewältigen und ergreifen zu können“ (Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen, 2022, SchulG NRW §2: 4).

Globalisierungs- und Transformationsprozesse sowie Entwicklungen im Kontext von Künstlicher Intelligenz, Virtual Reality und Gaming prägen längst unsere Gesellschaft und wirken sich auch auf die Lernkultur aus. Digitale Medien gehören zu einer zeitgemäßen Gestaltung schulischer Lehr- und Lernprozesse. Sie eröffnen zum einen neue, aber auch sehr stark individuelle Lebenswelten und fördern insbesondere das selbstgesteuerte und vernetzte Lernen.

Wir leben in einer Welt, die sehr stark von digitalen Medien geprägt ist. Schon lange bekommen wir Informationen nicht mehr (ausschließlich) aus Fachbüchern, sondern informieren uns im Internet. Viele Fachinhalte werden so auch gar nicht mehr in Büchern publiziert, sondern nur noch digital veröffentlicht. Insbesondere Nachrichten werden fast nur noch über das Internet abgerufen. So zeigt die SINUS-Jugendstudie (2020), dass Jugendliche YouTube und Social Media als wichtigste Informationsquellen neben der Schule nutzen. Schüler:innen müssen daher lernen, wie sie mit den digitalen Medien sinnvoll umgehen, Informationen, die sie lesen, richtig bewerten und sich selbst kritisch eine Meinung bilden, um in ihrem späteren Leben informierte Entscheidungen treffen zu können.

Kompetent mit digitalen Medien umgehen zu können, ist nicht selbstverständlich. Auch, wenn sich Kinder und Jugendliche viel mit ihren Handys und Computern beschäftigen, dient ihr Umgang mit diesen Medien häufig in erster Linie Unterhaltungszwecken (JIM-Studie, 2021). Schüler:innen müssen aber auch lernen, digitale Medien und die Informationen, die ihnen im Internet geboten werden, zu bewerten und zu analysieren. Sie müssen lernen, nach vertrauenswürdigen Informationen zu recherchieren, sinnvoll und

zielgerichtet Quellen auszuwählen sowie diese kritisch zu bewerten. Darüber hinaus sollen sie selbst digitale Inhalte für den Unterricht produzieren können. Diese Fähigkeiten erwerben Kinder und Jugendliche aber nicht von allein: Sie brauchen hierfür Unterstützung und klare Hinweise. Der Medienkompetenzrahmen NRW (2021) beschreibt, in welchen Bereichen Schüler:innen an Schulen Medienkompetenzen erwerben sollen. Er umfasst sechs Kompetenzbereiche: Bedienen und Anwenden, Informieren und Recherchieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Präsentieren, Analysieren und Reflektieren sowie Problemlösen und Modellieren.

4. Notwendigkeit von medienpädagogischer Kompetenz bei Lehrkräften

Der Handlungsdruck zur Digitalisierung an Schulen und Universitäten ist spätestens durch die Covid-19-Pandemie erhöht worden. Lernplattformen und Videokommunikationsdienste mussten in kürzester Zeit für den Distanzunterricht und die Distanzlehre bereitgestellt werden. Die Verbesserung der IT-Infrastruktur war nur ein Baustein. Die Situation erforderte von vielen Lehrenden an Schulen und Universitäten eine sehr schnelle Digitalisierung bestehender Lehrmaterialien. Methoden des digitalen Unterrichtens mussten häufig auch auf Seiten der Lehrkräfte ausgebaut

werden – sie mussten selbst neue digitale Kompetenzen erwerben, um guten Distanzunterricht zu gestalten. Beobachtungen aus dem ersten Jahr der Pandemie zeigen, dass viele gute Konzepte für den digitalen Unterricht entwickelt wurden und Schulen diese nun auch verstärkt anwenden. Digitalisierung wurde nicht mehr nur als Extraaufgabe betrachtet. Sie entwickelte sich zu einem zentralen Bestandteil der Schulbildung. Es wurde wieder deutlich, dass Schüler:innen schon in der Schule den Umgang mit digitalen Medien und deren kritische Bewertung lernen müssen, um ihnen eine Teilhabe in einer stark digitalisierten Gesellschaft zu ermöglichen (Kerres, 2018, S. 67).

Die Entwicklung von Medienkompetenz ist längst Aufgabe der Schule. Damit Lehrkräfte den Schüler:innen eine umfassende Medienkompetenz sowie eine digitale, informative Grundbildung ermöglichen können, müssen sie selbst in diesem Bereich ausreichend qualifiziert sein und Medienkompetenz erworben haben (Tulodziecki et.al., 2010, S. 357). Medienpädagogische Kompetenz erfordert neben der sachgerechten Handhabung auch das Wissen und Können im Bereich der Mediensozialisation, der Medienverwendung für Lehre und Lernen sowie der Medienbildung insgesamt, einschließlich mediendidaktischer Konzepte (Tulodziecki et.al., 2010, S.

360). Mit den sechs großen Kompetenzbereichen sowie den 24 Teilkompetenzen aus dem Medienkompetenzrahmen NRW (2021) müssen Lehrkräfte vertraut sein. Zudem braucht es ein umfangreiches medien-didaktisches Wissen, um die Kompetenzen im Unterricht zu fördern. Ziel ist es, dass Lehrkräfte ihre Schüler:innen zu einem sicheren, kreativen und verantwortungsvollen Umgang mit Medien befähigen. Neben einer umfassenden Medienkompetenz sollen sie auch eine informatische Grundbildung vermitteln.

Diese Medienkompetenzausbildung für Lehrkräfte hat auch im Projekt Lehrkräfte Plus ihren festen Platz. In der Weiterbildung internationaler Lehrkräfte, die insbesondere auch noch ihre Deutschkenntnisse erweitern, stellen sich dabei spezifische Herausforderungen, die bei der Konzeption digitaler Angebote berücksichtigt werden.

5. Herausforderungen in der Konzeption von digitalen Angeboten für Deutschlernende

In der Konzeption digitaler Lernangebote für die Zielgruppe der internationalen Lehrkräfte stellt der Bereich Sprache eine große Herausforderung dar. Das Lehrkräfte Plus Onlineportal schließt hier eine Nische, da es Informationen und Lernmaterialien frei zur Verfügung stellt, die im Gegensatz zu den gängigen

schulbezogenen Materialien der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften in einfacher Sprache verfasst sind. So können auch Personen mit grundlegenden Deutschkenntnissen einen umfangreichen Einblick in das Schulsystem und den Lehrer:innenberuf in Nordrhein-Westfalen gewinnen. Für Interessierte sind insbesondere die interaktiven Videos zum Lehrer:innenberuf geeignet, die durch Symbole und bildliche Darstellungen, aber auch durch Quizfragen die sprachliche Vermittlung der Inhalte untermauern und so zur einfachen Verständlichkeit beitragen.

Für die Erstellung von Lernangeboten wurden teilweise bereits vorhandene Materialien digitalisiert und teilweise neue Lernmaterialien erarbeitet und erstellt. Für Deutschlernende ist eine Rückmeldung sowie der Austausch mit anderen für den Lernzuwachs von großer Bedeutung. Lernsoftwares wie zum Beispiel H5P ermöglichen es, dass Dozierende in kurzer Zeit viele interaktive Übungsaufgaben erstellen konnten, die den Anwender:innen Feedback zu ihren Lernfortschritten geben. Zudem gibt es eine Vielzahl an Materialien im Bereich Sprache, die Dozierende in ihrer Lehre nutzen können.

6. Herausforderungen durch die Heterogenität der Lerngruppe hinsichtlich der Nutzung und des Umgangs mit digitalen Medien

Am Standort Bochum wurden Teilnehmende aus den Jahrgängen 2021/22 und 2022/23 zur Nutzung und zum Umgang mit digitalen Medien befragt. Zuerst wurde die Ausstattung der Schulen in den jeweiligen Herkunftsländern der Teilnehmenden betrachtet. Dabei gaben 25 von 27 Personen an, dass Lehrer:innenzimmer mit PCs ausgestattet waren und 20 Personen unterrichteten bereits mit Smartboards. Davon waren 15 Personen an Privatschulen tätig. Fast 90% der Befragten (24 Personen) gaben an, die Schule sei mit WLAN ausgestattet gewesen. 18 Personen gaben an, dass auch für Schüler:innen ein PC-Pool zur Verfügung gestanden habe. Diese relativ gute digitale Ausstattung der Schulen im Herkunftsland lässt eine gute Vorbildung im digitalen Bereich, besonders im Schulkontext, vermuten.

So gaben auch etwa 80% (22 von 27) der befragten Personen an, ihren Unterricht bereits in ihrem Herkunftsland mit digitalen Medien gestaltet zu haben. Darunter finden sich Nennungen wie digitale Arbeitsblätter und Lernvideos. 23 Personen nutzen auch weiterhin ausgedruckte Arbeitsblätter, 17 digitale Arbeitsblätter und 13 digitale Quiz.

Ein Blick auf die konkrete Nutzung von verschiedenen Programmen zeigt ein differenziertes Bild auf: Jeweils 13/12/9 Personen gaben an Word, Powerpoint und Excel schon vor Programmbeginn gut beherrscht zu haben. 15 Personen kannten bereits Videodienste wie Zoom. Knapp 45% (12 Nennungen) gaben an, vor Lehrkräfte Plus mit Lernplattformen wie zum Beispiel Moodle oder Ilias gearbeitet zu haben. 11 Personen (40%) erstellten vor Programmstart bei Lehrkräfte Plus selbstständig Videos, 20 können derweil bereits Bilder digital bearbeiten.

Diese Ergebnisse zeigen bei circa der Hälfte der Befragten gute Kenntnisse und einen routinierten Umgang mit digitalen Medien. Gleichzeitig bedarf der Teil der Befragten, der eben nicht sicher in diesem Bereich ist, besonderer Unterstützung, denn Ziel ist es, alle an den Chancen des digitalen Wandels teilhaben zu lassen. Der Zugang zu und die Nutzung von digitalen Medien und digitaler Infrastruktur müssen also gesichert werden, was die Projektkoordinator:innen stark in die Projektgestaltung mit einfließen lassen. Dazu werden vor Programmstart bereits speziell konzipierte Workshops durchgeführt, um einen Status Quo an Medienkompetenz zu etablieren, der es allen erlaubt, uneingeschränkt am Programm teilzuhaben.

In Zukunft wird es am Standort Bochum eine Mischung aus digitalen und Präsenzformaten geben. So wird die Erfahrung aus vielen Jahren der Präsenzlehre und der Zeit in Distanzlehre kombiniert. Internationale Lehrkräfte können ihre Medienkompetenz erweitern diese den Lernenden an den Schulen in Nordrhein-Westfalen weitergeben.

Dazu wird in der PIQ großen Wert daraufgelegt, die formulierten Anforderungen an Lehrkräfte (Medienberatung NRW, 2021) auch in die PIQ-Gestaltung einfließen zu lassen. Hierbei wird viel interaktiv und digital unterstützt gearbeitet, um die Medienkompetenz der Teilnehmenden durch Learning by Doing weiterzubilden. Zudem gibt es eine Lerneinheit, die sich dezidiert mit dem Thema Digitalisierung und Medienkompetenz beschäftigt. Ergänzend werden in Selbstlernmodulen auf dem gemeinsamen Onlineportal aller Standorte Angebote bereitgestellt, Fertigkeiten selbstständig weiterzuentwickeln. Dabei werden diese Angebote in Absprache mit den PIQ-Dozierenden nach Möglichkeit passgenau auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden im Programm entworfen und umgesetzt.

Literatur

Calmbach, M., Flaig, B., Edwards, J., Möller-Slawinski, H., Borchard, I., & Schleer, C. (2020). *SINUS-Jugendstudie 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14-17 Jahren in Deutschland* (Bd. 10531).

[elektronische Version] https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/SINUS-Jugendstudie_ba.pdf [abgerufen am: 14.04.2022].

Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (4. Aufl.). De Gruyter Studium.

Medienberatung NRW (Hrsg.) (2021). *Medienkompetenzrahmen NRW* (4. Aufl.). <https://medienkompetenzrahmen.nrw/> [abgerufen am: 14.04.2022].

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (Hrsg.) (2021). *JIM-Studie 2021. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12-bis 19-Jähriger*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2021/JIM-Studie_2021_barrierefrei.pdf [abgerufen am: 14.04.2022].

Ministerium des Innern des Landes Nordrhein-Westfalen (2022). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW - SchulG) Vom 15. Februar 2005*. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=100000000000000000524 [abgerufen am: 02.08.2022].

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> [abgerufen am: 20.12.2022].

Syspons (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Februar 2021*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf [abgerufen am: 31.05.2022].

Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2010). *Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlage und Beispiele*. Julius Klinkhardt.

Lehrkräfte Plus an der Universität Duisburg-Essen

Nicola Huson · Ioanna Lialiou · Marit Nina Martinez · Anja Pitton

1. Beschreibung der Qualifizierungsmaßnahme am Standort Universität Duisburg-Essen

"NRWege Leuchttürme" - Internationalisierung in Nordrhein-Westfalen ist ein Programm des DAAD¹ finanziert aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen (MKW), das in der Programmlinie Lehrkräfte Plus darauf zielt, hochqualifizierte Geflüchtete, die in ihrem Herkunftsland nach einem Studienabschluss als Lehrkraft schulische Berufserfahrung erworben haben, innerhalb eines Jahres für eine spätere Berufstätigkeit in Schule und Unterricht zu befähigen. Lehrkräfte Plus ist der erste universitäre Baustein in Nordrhein-Westfalen, an den sich aktuell für die meisten Teilnehmenden das Programm „ILF – Internationale Lehrkräfte Fördern“² der Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen anschließt.

Neben den Universitäten Bielefeld, Bochum, Köln und Siegen ist die Universität Duisburg-

Essen (UDE) seit dem Jahr 2020 eine weitere Partnerin im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW³. An der UDE ist das Projekt im Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) verortet und wird von diesem geleitet und koordiniert. Inneruniversitäre Projektbeteiligte sind die an der Nachqualifizierung beteiligten Fächer/Fakultäten⁴ einschließlich der Bildungswissenschaften, das Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache (Institut DaZ/DaF), das International Office, das Institut für wissenschaftliche Schlüsselkompetenzen (IwiS⁵), die allgemeine Studienberatung (ABZ) sowie das ZLB für die Beratung und das Coaching (neben den oben genannten Aufgaben).⁶ Die Teilnehmenden sind an der UDE als Sprachkursstudierende eingeschrieben; ihr Lebensunterhalt wird in der Regel durch die Agentur für Arbeit im Rahmen von Berufsqualifizierungsmaßnahmen gedeckt.

¹ DAAD: Deutscher Akademischer Austauschdienst.

² ILF: <https://www.bra.nrw.de/bildung-schule/unterricht/integration-durch-bildung/ilf-internationale-lehrkraefte-foerdern> - verantwortet durch die Bezirksregierungen NRW [abgerufen am: 18.06.2022].

³ <https://lehrkraefteplus-nrw.de/das-programm/> [abgerufen am: 18.06.2022].

⁴ An der UDE werden im MINT-Schwerpunkt Chemie, Mathematik, Physik und Technik angeboten.

⁵ Vormalig IOS: Institut für optionale Studien.

⁶ Ziel der eingesetzten, unterschiedlichen Betreuungsformate ist es, die Teilnehmenden zu unterstützen, innerhalb der Qualifizierungsmaßnahme und über sie hinaus Berufsperspektiven (Bewerbung und Begleitung im Prozess der Schularbeitsstellenauswahl), gegebenenfalls auch außerhalb von der Schule, zu entwickeln.

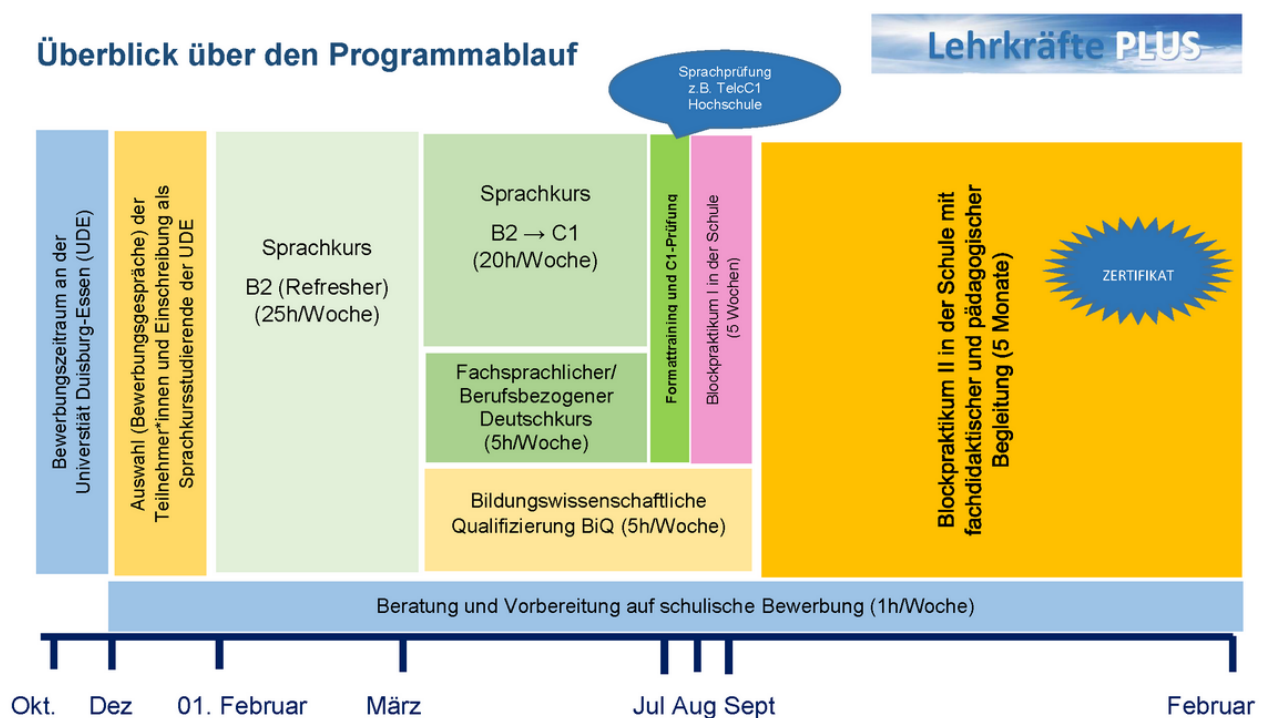


Abb. 1: Überblick über den Programmablauf an der UDE (Quelle: eigene Darstellung)

Coronabedingt wurde das Programm digital aufgebaut und überwiegend in verschiedenen Online-Formaten durchgeführt. Dies hatte für die Teilnehmenden den Vorteil des orts- und zeitunabhängigen Lernens. Zugleich erwarben beziehungsweise vertieften sie ihre Kenntnisse, Unterricht digital kompetent planen und umsetzen sowie Schüler:innen digitalisierungsbezogene Kompetenzen vermitteln zu können.

In der modularisierten Qualifizierung werden fach- und berufssprachliche, bildungswissenschaftliche, fachliche, fachdidaktische und überfachlich-methodische Kompetenzen für eine unterrichtende Tätigkeit an einer

deutschen Schule erworben beziehungsweise vertieft.

2. Beschreibung der Module

Modul 1: Beratung

Abgestimmt auf die Phasen des Programms werden die Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus kontinuierlich beraten und bedarfsorientiert unterstützt. Zu Beginn findet eine allgemeine Sprechstunde statt, in der organisatorische Fragen (Einschreibung, Übernahme der Semesterbeiträge durch die Jobcenter et cetera) geklärt werden. In einer weiteren Sprechstunde und mittels eines technischen Moodle-Kurses können die Teilnehmenden Unterstützung bei der digitalen Bewältigung des Programms erhalten. In Zusammenarbeit

mit den Bezirksregierungen werden darüber hinaus Informationsveranstaltungen zu den Anschlussmöglichkeiten nach Lehrkräfte Plus organisiert, die den Teilnehmenden helfen sollen, über ihre übergeordneten beruflichen Ziele zu reflektieren. Beratungen finden sowohl in Gruppen als auch individuell statt.

Modul 2: C1 Sprachkurs, Formattraining und telc C1 Hochschulprüfung

Der Intensivsprachkurs umfasst 480 Unterrichtseinheiten (UE) und schließt aktuell mit der Prüfung telc C1 Hochschule ab.⁷

Modul 3: Fachsprachlicher und berufsbezogener Deutschkurs

Parallel zum Sprachkurs erfolgt ein ergänzendes Angebot zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit und der sprachlichen Vermittlungskompetenz von schulfachbezogenem Wissen. Hierbei liegt der Schwerpunkt auf der Beziehung zwischen Sprache und Fach. Das Modul umfasst 56 UE mit drei Themenschwerpunkten: Von der Alltagssprache zur Fachsprache mit dem Fokus auf bildungs- und fachsprachliche Merkmale (1); Sprachsensibler Fachunterricht zur Sensibilisierung der Teilnehmenden für fachsprachliche Herausforderungen von Schüler:innen basierend auf den eigenen Lernerfahrungen

der Teilnehmenden (2); Fachsprache für MINT Fächer mit gezielten Übungen, Strategien und Hilfestellungen zur Förderung der fachsprachlichen Kompetenzen (3). Begleitet wird das Modul weiterhin von einer Workshopreihe zum Herkunftssprachlichen Unterricht und Mehrsprachigkeit sowie einem Phonetiktraining unter Einbeziehung von Masterstudierenden des Instituts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache der UDE. Weiterhin besteht eine Verzahnung mit den Fachtutorien und den Teilnehmenden wird die Teilnahme an Seminaren des DaZ Moduls im Bachelorstudiengang ermöglicht.

Modul 4: Bildungswissenschaftliche Qualifizierung

Die Bildungswissenschaftliche Qualifizierung führt die Teilnehmenden, die bereits in anderen Ländern als Lehrkräfte qualifiziert und erfahren sind, in die Spezifika des deutschen Schul- und Bildungssystems ein und begleitet sie mit inhaltlichen und auf Reflexion ausgerichteten Lehrveranstaltungen, die über das gesamte Programmjahr hinweg angeboten werden.

Im ersten Halbjahr steht die Arbeit mit den biografischen Ressourcen der Teilnehmenden beim Wechsel des Schulsystems im Mittel-

⁷ Prüfungsformat, das – gemäß Bildungsausländerhochschulzugsverordnung (BAHZVO, § 3) in Verbindung mit der Ordnung für die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang der UDE –

den Zugang für das Studium in einem deutschsprachigen Studiengang an der UDE ermöglicht.

punkt. Die Teilnehmenden setzen sich mit schulsystemspezifischen Bedingungen pädagogischer Professionalität sowie didaktischen und sprachlichen Anforderungen pädagogischen Arbeitens auseinander. Die Auswahl der Themen richtet sich insbesondere nach den Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden. Zur Vertiefung und Erweiterung ihrer Kenntnisse steht ihnen begleitend eine Vorlesung in digitalem Format auf Moodle zur Verfügung, die von wöchentlichen Sprechstunden zur Diskussion einzelner Aspekte begleitet wird.

Modul 5: Vorbereitung des Blockpraktikums I

Vor Beginn des zweiten Halbjahres werden die Teilnehmenden auf das Praktikum vorbereitet, indem grundlegende Kompetenzen der pädagogischen Professionalität in schulischen Handlungsfeldern anfangs theoretisch in einem bildungswissenschaftlichen Vorbereitungsseminar vermittelt werden. Während der ersten Praktikumsphase beobachten die Teilnehmenden zunächst den Unterricht, schulische sowie außerschulische Aktivitäten, die Kommunikation und Sprache der Schule und reflektieren diese im Rahmen des Seminars.

Modul 6: Begleitung des Blockpraktikums II

Pädagogische Begleitung

In der zweiten Praktikumsphase übernehmen die Teilnehmenden nach und nach einzelne Phasen des Unterrichts und planen anschließend mit der Unterstützung der schulischen Mentor:innen Unterrichtseinheiten, die sie im Verlauf des Praktikums unterrichten. Die Teilnehmenden setzen sich unter anderem im Seminar „Unterrichtsorganisation und didaktische Vielfalt“ mit Fragen der Unterrichtsorganisation, mit allgemeindidaktischen Fragen und mit der Planung des Unterrichts auseinander. Das Seminar reflektiert jüngere Entwicklungen bezüglich der Öffnung von Unterricht und führt die Teilnehmenden in die aktuelle allgemeindidaktische Diskussion ein. Die Themen werden mit den Erfahrungen der Teilnehmenden im Praktikum und den Inhalten der weiteren praktikumsbegleitenden Lehrveranstaltungen verknüpft und ergänzt.

Fachdidaktische Begleitung und Tutorien

Zusätzlich zum allgemeindidaktischen Seminar nehmen die Teilnehmenden während der zweiten Praktikumsphase an einem fachdidaktischen Begleitseminar und einem fachdidaktischen Tutorium teil. Hier werden einerseits methodische Prinzipien im Fachunterricht der Lehramtsausbildung an der UDE thematisiert, andererseits setzen sich die

Teilnehmenden mit ihrer bisherigen methodischen Vorgehensweise, mit ihren Unterrichtsbeobachtungen an der Schule sowie mit ihren Unterrichtsvorhaben auseinander.

3. Zum Verständnis von Reflexion in der Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund

Im Folgenden wird die Bedeutung der Reflexion innerhalb der Qualifizierung von internationalen Lehrkräften mit Fluchthintergrund in dem Programm Lehrkräfte Plus an der UDE näher beleuchtet. Zum Ende der ersten sechs Monate der an der UDE neu konzipierten Maßnahme entwickelte sich im Lehr- und Koordinationsteam der Eindruck, dass die theoretischen Inhalte von den Teilnehmenden einerseits zwar bearbeitet wurden und ihre Mitarbeit gut war, andererseits fiel in einigen Einzelgesprächen auf, dass die vermittelten theoretischen Inhalte teilweise nicht, wie erwartet, als neue Impulse für die bevorstehende Praxisphase verinnerlicht wurden. Um diesem Phänomen systematisch nachzugehen wurden Reflexionsgespräche in kleinen Gruppen in einer Größe von fünf bis sieben Personen durchgeführt. Diese wurden dazu genutzt, einerseits Erkenntnisse über die Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrpersonen in der Qualifizierung zu gewinnen und andererseits bei den Teilnehmenden eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis

durch entsprechende Fragen gezielt zu fördern, um die vorhandenen Ressourcen der teilnehmenden Fachlehrkräfte zu (re)aktivieren.

Unsere Einstiegsfragen bezogen sich auf die Inhalte der Veranstaltungen in der ersten Programmhälfte, auf den eigenen Lernstand und das bevorstehende Praktikum: Welche Einblicke in das Schulsystem von Nordrhein-Westfalen konnten Sie schon gewinnen? Welche Themen fanden Sie besonders interessant? Welche Erwartungen haben Sie an das Praktikum? Ziel der Gespräche war es, darauf aufbauend mit den Teilnehmenden zu reflektieren, wie die Programminhalte den Teilnehmenden für ihre berufliche Weiterentwicklung bereits genützt hatten und welche Erwartungen sie an den weiteren Verlauf des Programms hatten. Im Verlauf dieser ersten Gesprächsrunden stellten wir fest, dass die Teilnehmenden mit diesen Leitfragen anders als von uns erwartet umgingen. Sie gaben die Inhalte der Veranstaltungen wieder, evaluierten den Deutschkurs, das Phonetiktraining, das bildungswissenschaftliche Seminar und das Fachsprachenseminar hinsichtlich des Niveaus und des Schwierigkeitsgrads sowie der Verständlichkeit. Das war zwar auch interessant für uns, führte aber nicht zu der gewünschten Anknüpfung an die Erfahrungen der Teilnehmenden. Der Fokus der

Teilnehmenden lag dabei vor allem auf Fragen zum Praktikumsverlauf sowie zu den Perspektiven nach Lehrkräfte Plus und weniger bei den Inhalten der Veranstaltungen.

Zu weiteren Reflexionsgesprächen wurden die Teilnehmenden nach der ersten Praktikumsphase, in der sie die Schule kennenlernten und im Unterricht hospitierten, eingeladen. Die Teilnehmenden sollten einschätzen, wie gut sie schon den Unterricht, die außerunterrichtlichen Aktivitäten und die Kolleg:innen an der Schule kennenlernen konnten. Weitere Leitfragen bezogen sich auf die Kommunikation mit den Mentor:innen und Schüler:innen, die Einbindung in den Unterricht, die beobachteten Unterrichtsmethoden und die Entwicklung ihrer Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache.

Diesmal fand ein reger Austausch in den Gesprächsrunden zu den unterschiedlichen Aspekten des Praktikums statt. Die Teilnehmenden berichteten von ihren Beobachtungen, kontrastierten diese mit ihren Erfahrungen im Herkunftsland, hinterfragten und setzten sich Ziele für die verbleibende Praktikumszeit. So waren zum Beispiel einige Teilnehmende verwundert über die Lautstärke in den Klassen, einige andere über das geringe Leistungs-niveau der Schüler:innen in den Praktikums-schulen im Vergleich zu ihrem Herkunftsland,

der Türkei. Eine Teilnehmerin berichtete erstaunt, dass die Kinder im Fach Chemie über mehrere Stunden mit der Erstellung eines Plakats beschäftigt waren, was ihr unnötig lang vorkam. Eine weitere betonte, dass das Ziel des selbstständigen Lernens ihr sehr gefällt.

Diese und weitere Beobachtungen der Teilnehmenden führten zu einem Vergleich der Schulsysteme, der Rolle der Lehrkraft und der Schüler:innen in Deutschland sowie im Herkunftsland und wir konnten die Inhalte der vergangenen Veranstaltungen einbeziehen. Wir hatten nicht nur den Eindruck, dass sich die meisten Teilnehmenden auf die Bewältigung des derzeitigen Praktikums konzentrierten, sondern auch auf ihre Erfahrungen im Herkunftsland zurückgreifen konnten. Uns wurde bewusst, dass die Reflexionsprozesse erst einsetzten, als die Teilnehmenden den Eindruck hatten, an ihre Praxiserfahrungen im Herkunftsland anknüpfen zu können. Dies war ausschlaggebend für eine Weiterentwicklung des Programms einerseits, andererseits regte es uns zum Nachdenken über unser Verständnis von Reflexion in der Weiterbildung von den teilnehmenden Lehrkräften an und die Leitfragen, die wir stellten. Denn das in der Lehrkräftebildung mittlerweile als selbstverständlich geltende Verfahren der Reflexion beziehungsweise diesbezügliche Strategien, um das erlernte Wissen mit der

Praxis zu verknüpfen, lassen sich nicht einfach auf die Zielgruppe der internationalen Lehrkräfte mit Fluchterfahrung übertragen, sondern sie bedürfen einer gesonderten Herangehensweise. Im vorliegenden Beitrag greifen wir daher das Thema Reflexion in Form eines Exkurses auf. Unsere Überlegungen stellen eine Momentaufnahme eines Erkenntnisprozesses innerhalb des Qualifizierungsangebots Lehrkräfte Plus an der UDE dar, dem wir uns auch zukünftig noch eingehender widmen möchten.

4. Reflexion in der Lehrkräftebildung

Der Begriff der Reflexion wird seit einigen Jahrzehnten zunehmend häufiger und in unterschiedlichen Disziplinen verwendet. Die Definitionen unterscheiden sich unter anderem hinsichtlich der „Akzentsetzungen und der praktischen Anwendung“ (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 80). Eine allgemeine Definition von Reflexion aus der Philosophie und Psychologie ist die Idee, dass Reflektieren ein mentaler oder sprachlicher Akt beziehungsweise ein Prozess der Selbstvergewisserung des eigenen Denkens und Handelns ist (Keller-Schneider et al., 2020, S. 9). Durch diesen Prozess können mentale Strukturen, die auch das Verhalten steuern, beeinflusst werden, sodass eine Umstrukturierung stattfinden kann (Aeppli & Löttscher, 2016, S. 81).

Das verstärkte Interesse an Reflexion in der Lehrkräftebildung tauchte in den 1980er Jahren auf (Berndt et al., 2017, S. 9) und kann im angloamerikanischen Raum auf die Arbeiten von Donald Schön (1983, 1988) und John Dewey (1993, 1970) zurückgeführt werden. Mit einem posttechnokratischen Modell und einer Reflektiven Wende von Schön (1983, 1988) wurden anschließend mehrere Arbeiten in Bezug auf Reflexion in der Aus- und Weiterbildung in der Lehrkräftebildung auch im deutschsprachigen Raum publiziert (vgl. Aeppli & Löttscher, 2016; Häcker, 2017, S. 21). Insbesondere werden reflexive Aufgaben im Kontext von Praxiserfahrung der angehenden Lehrer:innen genutzt, um das praktische Handeln auf Basis ihres (Fach-)Wissens zu reflektieren (Stender et al., 2020). Als Vermittlungsinstanz zwischen Theorie und Praxis ist es nach Herzog (1995) notwendig, die Reflexionskompetenzen bei Lehrkräften zu fördern, da vom Wissen kein direkter Weg zum Handeln und von der Theorie keine gerade Linie zur Praxis führt. Professionalität zeigt sich für Herzog (ebd.) im Umgang mit Wissen. Da während des Praktikums nicht auf jede Situation theoretisch vorbereitet werden kann, ist es wichtig, auch in neuen Situationen das Handeln und die Erfahrungen reflektieren zu können. Für die Professionalisierungs-

forschung von Lehrkräften ist der Bedarf nach Reflexion unbestritten (Häcker, 2017, S. 33).

5. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

Im Diskurs sind mittlerweile einige Arbeiten zum Thema Reflexion zu finden, die sich auf Lehrkräfte mit Migrationshintergrund beziehen (Lengyel & Rosen, 2012; Panagiotopoulou & Rosen, 2017). Hierbei handelt es sich jedoch um Personen, die in Deutschland geboren oder teilweise aufgewachsen sind. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund werden in den letzten zehn Jahren von der Bildungspolitik vermehrt mit dem Ziel adressiert, den Anteil von Lehrkräften mit Migrationsbiografien in den deutschen Schulsystemen zu erhöhen. Diese Forderungen resultieren aus vielfältigen Erwartungen, wie beispielsweise durch die biografischen Erfahrungen dieser Lehrkräfte, Bildungsbenachteiligungen von Schüler:innen abzubauen, die Funktion eines Rollenvorbildes einzunehmen oder eine internationale Öffnung der Schule aber auch eine bessere Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft zu erzielen (Bräu et al., 2013, S. 7; Karakaşoğlu et al., 2011; Panagiotopoulou & Rosen, 2017).

Ova et al. (2020) mahnen eine kritische Betrachtung dieser Erwartungshaltung an, da

„sich migrantische Lehrkräfte oftmals die Argumentation zu eigen [machen], aufgrund geteilter sprachlicher, kultureller und wertebezogener Hintergründe migrantische Schüler*innen besonders effektiv fördern zu können (ebd. S. 115)“. Nach Rotter (2014) besteht auf diese Weise „die Gefahr einer deprofessionalisierenden Verstrickung in die eigene Biografie, bei der die Grundlage für die Erfüllung beruflicher Aufgaben nicht in der Ausbildung, sondern vorrangig in der eigenen Biografie gesehen wird“ (S. 101).

Knappik und Dirim (2012) sehen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, „auch positiv erscheinende Zuschreibungen, wie sie über die Kompetenzen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gemacht werden, zu problematisieren“ und fordern hierbei, „insbesondere [...] zwischen Ressourcen und Qualifikationen zu unterscheiden“ (Knappik & Dirim, 2012, S. 93). Für die Entwicklung und Wahrnehmung der eigenen Ressourcen bezüglich der Migrationserfahrung und der eigenen Mehrsprachigkeit sind sowohl linguistische als auch migrationspädagogische Angebote nötig, die durch Reflexion gefördert werden können (Knappik & Dirim, 2012; Panagiotopoulou & Rosen, 2017). So wird im Programm Lehrkräfte Plus an der UDE die Vermittlung der zu erlernenden bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen der

Teilnehmenden aus den MINT-Fächern mit einer Sensibilisierung für einen sprachsensiblen Fachunterricht verzahnt. Die linguistischen Ressourcen fließen somit durch die erworbene beziehungsweise erweiterte Mehrsprachigkeit in die schulpädagogische Qualifikation ein. Dieses Potential erschließt sich den Teilnehmenden jedoch erst mit der bewussten Wahrnehmung, dass ihre eigenen Erfahrungen, die Besonderheiten und Herausforderungen der sprachlichen Merkmale des Deutschen als Bildungssprache sowie der einzelnen Fachsprachen zu erlernen, sie zugleich für genau diese Herausforderungen für Schüler:innen im Fachunterricht sensibilisieren. Mit den entsprechenden sprachsensiblen Strategien erwerben sie Qualifikationen, die mittel- oder langfristige in ihrem Lehralltag an Relevanz gewinnen können (siehe auch den Artikel zu Fachsprachen im vorliegenden Band). Dieses Beispiel zeigt, dass für Teilnehmende des Programms Lehrkräfte Plus UDE andere Realitäten vorliegen als für gängige Lehramtsstudierende oder die erwähnte Gruppe der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund.

Diese anderen Realitäten lassen sich erklären: (1) durch die Erstsozialisation der

Lehrkräfte in einem anderen politischen System und entsprechenden Gesellschaftsstrukturen.⁸ (2) Damit verbunden weisen Lehrkräfte, welche am Programm Lehrkräfte Plus teilnehmen, eine Berufs- und Unterrichtspraxis in einem anderen Schulsystem auf. Das heißt, sowohl das implizite und explizite Wissen als auch die Berufserfahrung und ein Konzept des „guten Lehrers“ (Marom, 2017) wurden in einem anderen Bildungssystem und in einem anderen soziokulturellen Kontext gesammelt. Sie verfügen somit über mehrjährige Berufserfahrung sowie die fachliche Expertise, mit der sie jetzt in einem anderen Schulsystem handeln müssen (Terhart, 2022, S. 147). (3) Ein weiterer wichtiger Aspekt sind die erwähnten sprachlichen Kenntnisse der Teilnehmenden. Sie beherrschen bereits die Fachsprache und Bildungssprache in ihrer Erstsprache oder auch Zweitsprache und stehen während ihrer Qualifizierung in Deutschland vor der Aufgabe, die sprachlichen Register und die Fachsprachen in der deutschen Sprache zu lernen und Sprachbewusstheit zu entwickeln. (4) Besonders ist zuletzt, dass der berufliche Werdegang der Teilnehmenden im Zuge von Flucht radikal unterbrochen wurde und die Teilnehmenden

⁸ Zu dem Prozess der politischen Akkulturation besteht noch ein Forschungsdieser. Erste Einblicke in interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen gewähren Beelmann und Michelsen (2022).

sich teilweise erst während des Programms auf ihre bereits vorhandenen Ressourcen als ausgebildete und erfahrene Lehrkraft rückbesinnen (Studener-Kuras, 2020, S. 101ff.). Studener-Kuras' Aufsatz zum Themenfeld Entwicklungspsychologie in der internationalen Weiterbildung Lehrender zeigt sehr eindrucksvoll auf, welche unerwarteten und aufschlussreichen Reflexionsprozesse im Rahmen von Qualifizierungen in Gang gesetzt werden können.

Außer Frage haben internationale Lehrkräfte mit Fluchterfahrung zwar die Möglichkeit, im Qualifizierungsprogramm ihre berufliche Expertise weiterzuentwickeln, um den neuen Anforderungen begegnen zu können (von Hippel, 2011; Benner & Hombach, 2021), jedoch wird der Bedarf nach maßgeschneiderten Ansätzen mit Blick auf die Weiterbildung von internationalen Lehrkräften aufgrund der hier anklingenden professionellen, sprachlichen und persönlichen Komplexität deutlich.⁹

Im Rahmen des Programms Lehrkräfte Plus ergibt sich für diese Zielgruppe auf der Wissensebene die Möglichkeit der sprachlichen Ausbildung, der weiteren theoretischen Wissensaneignung und die praktische Anwen-

dung, jedoch bedarf es die Reflexionsebene, um dieses Wissen mit den eigenen Lehrerfahrungen vor dem Hintergrund der nun veränderten soziokulturellen Realitäten zu erschließen. Damit eröffnet sich ihnen die Möglichkeit, mit dem eigenen Selbstverständnis im Denken und Handeln als Lehrkraft mental und sprachlich kontrastiv, fragend und kritisch umzugehen sowie im Sinne der weiteren Professionalitätsentwicklung mit diesen Veränderungen erfolgreich zu agieren.

6. Zusammenfassung

Einleitend wurde erwähnt, dass Reflexionsgespräche mit den Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus an der UDE eingeführt wurden, um einerseits Erkenntnisse über ihre Erfahrungen und Sichtweisen im Programm zu gewinnen und andererseits im Gespräch mit ihnen eine Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis herzustellen. Während die oben genannten Ziele sich noch an typische Reflexionsstrategien innerhalb der Lehrkräfteausbildung an Universitäten orientierte, führte unsere im Team erfolgte eigene Reflexion dazu, dass wir diese Reflexionsprozesse anders betrachten und gegebenenfalls gestalten müssen. Lehrkräfte mit Fluchterfahrung unterliegen anderen Anforderungen als gängige

⁹ Erste Ergebnisse empirischer Studien liegen vor (Terhart, 2022, S. 147).

Studierende in der Lehramtsausbildung in Deutschland, denn Reflexion findet hier nicht rein auf der Professionalitätsebene statt, sondern vor dem Hintergrund eines vorliegenden Wissens von Schule, Unterricht und Fachinhalte in einer anderen soziokulturellen Umgebung und in einer anderen Sprache. Somit müssen diese Realitäten neben dem professionellen Wissen, den Erfahrungen und den subjektiven Erwartungen in den Reflexionsprozessen Berücksichtigung finden.

7. Ausblick

Ausschlaggebend für die Entscheidung, den Beitrag nicht mit einem zusammenfassenden Blick auf die reflexiven Kompetenzen der Teilnehmenden in Fortbildungen wie Lehrkräfte Plus abzuschließen, sondern diesen stattdessen auf uns Lehrende, Koordinator:innen und Wissenschaftler:innen sowie auf unsere Reflexionsfähigkeit zu richten, ist zum einen die oben genannte Ermahnung hinsichtlich gesellschaftlicher Erwartungshaltungen an Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und zum anderen ein Beitrag von Neda Forghani-Arani (2020). Forghani-Arani reflektiert ihre Rolle als Lehrende in der beruflichen (Wieder)Eingliederung von Lehrkräften mit Fluchterfahrung kritisch vor dem Hintergrund postkolonialer und gesellschafts-

politischer Machtverhältnisse beziehungsweise durch eine postkoloniale Linse:

„Reflecting my own positioning in the course, I ask myself how I am complicit in the reproduction of forms of hegemonic power, as I engage in the professional re-socialization of immigrants whom we define – with definitions that stick [...] – as “displaced teachers” in ‘our’ (European/Western) conceptualizations of schooling, teaching and instruction, professionalism, pedagogy, diversity, inclusion, integration, and much more“ (Forghani-Aranim, 2020, S. 119).

Sie erinnert uns daran, regelmäßig zu überprüfen, aus welchen Motiven, Überzeugungen und Perspektiven heraus wir unsere Arbeit gerade gestalten und ob wir uns frei von den von Forghani-Arani beschriebenen postkolonialen Verhaltensweisen bewegen. Das heißt, auch die hier thematisierte Reflexion im Rahmen der weiteren Professionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund muss dahingehend mit der entsprechenden Sensibilität betrachtet werden.

Literatur

- Aeppli, J., & Lötscher, H. (2016). EDAMA – Ein Rahmenmodell für Reflexion. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 34(1), 78–97.
- Beelman, A., & Michelsen, D. (Hrsg.) (2022). *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration*. Springer VS.
- Benner, I., & Hombach, K. (2020). (Selbst-)Reflexionsanlässe in der Lehrer*innenfortbildung als mögliche Beiträge zur Weiterentwicklung des professionellen Handelns. In K. Kunze & Y. Völschow (Hrsg.), *Reflexion*

und Beratung in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung (S. 349-364). Barbara Budrich.

Berndt, C., Häcker, T., & Leonhard, T. (Hrsg.). (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Theorien – Zugänge – Perspektiven*. Julius Klinkhardt.

Bräu, K., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz einer Kategorie in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann.

Dewey, J. (1993). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath.

Dietrich, S., Förster, A., Stein, K., & Salomo, D. (2020). „Der LEHRAMTSKOMPASS – Ein Instrument zur studienbegleitenden Selbstreflexion in der Lehramtsausbildung“. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge Zur Professionalisierung Von Lehrkräften*. Barbara Budrich.

Forghani-Arani, N. (2020). Lived Experience of Teaching Displaced Teachers: A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations. In G. Kreamer, M. Proyer, & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht* (S. 115ff.). Julius Klinkhardt.

Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker, & T. Leonard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 21-459). Julius Klinkhardt.

Herzog, W. (1995). Reflexive Praktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 13(3), 253-273.

Hippel, v. A. (2011). Fortbildung in pädagogischen Berufen – zentrale Themen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Fortbildung in Elementarbereich, Schule und Weiterbildung. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 248-267). Beltz.

Karakaşoğlu, Y., Gruhn, M., & Wojciechowicz, A. (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Waxmann.

Keller-Schneider, M., Krammer, K., Trautmann, M., & Zierer, K. (2020). *Allgemeine Didaktik und Reflexion*

von Lehr- und Lernprozessen. Zur Einführung in den Thementeil. In M. Keller-Schneider, K. Krammer, & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik, Themenheft Reflexion* (S. 9-17). Schneider.

Knappik, M., & Dirim, İ. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen - Was es heißt, LehrerIn mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89-94). Springer VS.

Lengyel, D., & Rosen, L. (2012). Vielfalt im Lehrerzimmer?! – Erste Einblicke in ein Lern-/ Lehr- und Forschungsprojekt mit Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Köln. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte für den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 71-87). Springer VS.

Marom, L. (2018). Eastern/Western conceptions of the “Good Teacher” and the construction of difference in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(2), 167-182.

Ova, A., Stein, M., & Zimmer, V. (2020). Werteorientierungen von Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund im Vergleich. *Praxis Forschung Lehre*innen Bildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 2(1), 110 – 125.

Panagiotopoulou, A., & Rosen, L. (2017). Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In M. Oberlechner, C. W. Trültzsch-Wijnen, & P. Duval (Hrsg.), *Migration bildet. Migration Educates* (S. 159-178). Nomos.

Rotter, C. (2014). Die Betonung des Migrationshintergrunds als Deprofessionalisierung von Lehrkräften – Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, *Professionalisierung und Deprofessionalisierung im Lehrer/innenberuf*, 101-114.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Basic Books.

Stender, J., Watson, C., Vogelsang, C., & Schaper, N. (2021). Wie hängen bildungswissenschaftliches Professionswissen, Einstellungen zu Reflexion und die Reflexionsperformanz angehender Lehrpersonen

zusammen? *Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4(1), 229-248. <https://doi.org/10.11576/hlz-4057> [abgerufen am: 02.11.2022].

Studener-Kuras, R. (2020). Dass ich Lehrerin bin, das habe ich auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt! In G. Kremsner, M. Proyer, & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.100-107). Julius Klinkhardt.

Terhart, H. (2022). Lehrkräfte mit Fluchterfahrungen: Frauen als Teilnehmerinnen in Weiterqualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte. In S. Farrokhzad, K. Scherschel, & M. Schmitt (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen. Analysen, Lebenssituationen und Angebotsstrukturen* (S. 143-163). Springer VS.

Völschow, Y., Janßen, W., & Bruns, W. (2021). (Selbst-) Reflexivitätsförderung in der universitären Lehramtsausbildung: Kollegiale Beratung und Supervision sowie Studierendencoaching als theoriebasierte Angebote. In Y. Völschow & K. Kunze (Hrsg.), *Reflexion und Beratung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Professionalisierung in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften* (S. 83-99). Barbara Budrich.

Lehrkräfte Plus an der Universität zu Köln

Henrike Terhart · Semra Krieg · Ariane Elshof · Arman Lee

1. Einführung

Lehrkräfte Plus Köln ist ein berufliches Qualifizierungsprogramm für zugewanderte Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. Das Programm richtet sich an Personen, die für den Schuldienst in einem Land außerhalb der Europäischen Union ausgebildet wurden und mitunter über langjährige Erfahrungen im Lehrberuf verfügen. Ziel des einjährigen Programms ist es, zum einen auf die sprachlichen und fachlichen Anforderungen an Lehrkräfte im nordrhein-westfälischen Schulsystem vorzubereiten, indem die teilnehmenden Lehrkräfte ihr bestehendes fachliches Wissen und Können ergänzen. Zum anderen werden die Praxisschulen im Programm dabei unterstützt, die Lehrkräfte erfolgreich in ihre Kollegien aufzunehmen. Auf diese Weise wird das Anliegen verfolgt, die beruflichen Chancen international ausgebildeter Lehrkräfte im deutschen Bildungssystem zu verbessern und ihnen Möglichkeiten der Anerkennung ihrer Qualifikationen aufzuzeigen.

Das Programm Lehrkräfte Plus existiert seit 2020 an der Universität zu Köln. Die Grundlage bildet das Vorgängerprogramm „Programm für geflüchtete Lehrkräfte Köln“, das

von 2018 bis 2020 als Pilotprojekt an der Universität zu Köln umgesetzt wurde. Die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden bildet eine wichtige Grundlage für die Konzeption des Angebotes. Im Programm werden Lehr-Lernmethoden des Translanguaging zum systematischen Einbezug von Mehrsprachigkeit genutzt (Ortheguy et al., 2015), um mit den sprachlichen Fähigkeiten der Teilnehmenden an ihrem Fachwissen anzusetzen (siehe den Beitrag von Bakkar et al. in diesem Band). Sprachen werden dabei nicht nur als Medium der Vermittlung, sondern auch als Inhalt mit Blick auf den Unterricht mit mehrsprachigen Schüler:innen in der Lehre aufgegriffen und erprobt.

An der Universität zu Köln wird das Programm Lehrkräfte Plus Köln in Kooperation dreier Partner umgesetzt: Dem International Office, dem Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung/ Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und dem Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln. Lehrkräfte Plus Köln kooperiert eng mit der Bezirksregierung Köln sowie zahlreichen Schulen im Regierungsbezirk Köln, an denen die internationalen Lehrkräfte ihre

begleitete Praxisphase im Programm absolvieren. Lehrkräfte Plus Köln wird seit 2020 im Rahmen des Förderprogramms „NRWege Leuchttürme“ vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert und durch das Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen und die Bezirksregierung Köln unterstützt. Zudem ist Lehrkräfte Plus Köln im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW sowie im bundesweiten Netzwerk der Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte aktiv.

2. Aufbau

Das Programm Lehrkräfte Plus Köln erstreckt sich über ein Jahr und setzt sich aus vier übergeordneten Bausteinen zusammen: a) berufsbezogene Deutschkurse, b) Seminare zur pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung sowie Fachdidaktik, c) begleitete Praxisphasen in Schulen des Regierungsbezirks Köln und d) Beratungsangebote zu beruflichen Perspektiven (siehe Abb. 1).

a) Berufsbezogene Deutschkurse auf den Niveaus B1-C1

Ein zentrales Angebot des Programms ist die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten der internationalen Lehrkräfte im Deutschen. Dies umfasst den allgemeinen und

fachsprachlichen Deutscherwerb, der durch einen vorbereitenden Deutschintensivkurs, einen fortlaufenden berufsbezogenen Deutschkurs sowie Sprachtandems mit Studierenden begleitet wird. Im Zentrum des Deutschkursangebots steht die Unterstützung des Erwerbs der Fach-, Bildungs- und Alltagssprache in deutscher Sprache. Am Ende des fortlaufenden Deutschkurses wird von den Lehrkräften angestrebt, ein Sprachzertifikat C1 für die deutsche Sprache an der Universität zu Köln zu erwerben (siehe den Beitrag von Kärcher et al. in diesem Band).

b) Seminare zur pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung sowie Fachdidaktik

Die Teilnehmenden besuchen während des einjährigen Programms bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Seminare. Hierzu zählt das über den zweisemestrigen Verlauf angebotene Seminar „Schule in Deutschland“, das von zwei Dozent:innen im mehrsprachigen Team-Teaching durchgeführt wird. Hinzu kommt ein Lehrangebot zu „Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Schule“, das Teilnehmende aus dem Programm Lehrkräfte Plus Köln mit Lehramtsstudierenden der Universität zu Köln im Modul „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ zusammenbringt, um gemeinsam an Themen eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts zu

arbeiten sowie Konzepte der mehrsprachigen schulischen Praxis zu besprechen und zu erproben.

Entsprechend der studierten Unterrichtsfächer wird ein fachdidaktisches Seminar besucht. Je nach Gruppengröße pro Unterrichtsfach wird ein eigenes Seminar angeboten oder die Lehrkräfte im Programm besuchen eine reguläre Fachdidaktikveranstaltung der Universität zu Köln (siehe den Beitrag von Gerlach & Terhart in diesem Band).

c) Begleitete Praxisphasen in Schulen des Regierungsbezirks Köln

Ein zentraler Bestandteil des Programms ist, praktische Erfahrungen als Lehrkraft an einer Schule in Nordrhein-Westfalen zu sammeln. Ziel der begleiteten Schulpraxis ist es, den internationalen Lehrkräften erste eigene Lernerfahrungen im deutschen Schulsystem zu ermöglichen. Die Schulpraxis innerhalb des einjährigen Programms umfasst mehrere Praxisphasen, die im Block oder als fortlaufendes Praktikum organisiert sind. In diesen Praxisphasen bekommen die Teilnehmenden die Möglichkeit, ihre bestehenden fachlichen Fähigkeiten unter Berücksichtigung der im Programm erworbenen theoretischen Kenntnisse und Kompetenzen aus dem universitären Praxisbegleitseminar anzuwenden, sukzessiv zu festigen und zu reflektieren,

um so ihre berufliche (Re-)Professionalisierung voranzubringen.

d) Beratungsangebote zu beruflichen Perspektiven

Die internationalen Lehrkräfte werden durch das gesamte Programm hindurch zu ihren beruflichen Perspektiven nach dem Programm beraten. Die Beratungsangebote zielen darauf ab, die Teilnehmenden vor dem Hintergrund der bestehenden formalen Vorgaben des Landes Nordrhein-Westfalen in der Klärung ihrer persönlichen Möglichkeiten und Präferenzen zu unterstützen. Zum einen werden Informationsveranstaltungen zu verschiedenen Themen unter anderem mit externen Fachberater:innen organisiert (Herkunftssprachlicher Unterricht, Seiteneinstieg, Studium, Projekt ILF „Internationale Lehrkräfte fördern“ et cetera), zum anderen finden im Programmverlauf obligatorische individuelle Beratungstermine statt. In den individuellen Beratungsterminen werden der aktuelle Stand der beruflichen Orientierung besprochen, reflektiert und weitere Schritte (Prüfung von Unterlagen, Einholen weiterer Informationen, Aufsuchen von Sprechstunden et cetera) verbindlich vereinbart. Die Beratungsangebote werden durch ein sogenanntes „Beratungstagebuch“ strukturiert und unterstützt. In dem Tagebuch halten die Teilnehmenden nach jedem Gespräch und nach

jeder Informationsveranstaltung fest, welche neuen Informationen sie erhalten haben, und können eine Priorisierung der angestrebten Anschlussoptionen vornehmen. Zudem findet eine Vermittlung an weitere Beratungsangebote statt, etwa die Beratung für den Seiteneinstieg in das Lehramt der Bezirksregierung Köln oder die Beratung zur Aufnahme eines Lehramtsstudiums an der Universität zu Köln.

Ergänzt werden diese Beratungsangebote durch ein Mentoring, welches Teilnehmende des Programms mit ehemaligen

Teilnehmenden zusammenbringt. Auf diese Weise wird der Austausch zwischen den Lehrkräften angeregt, damit sich die Teilnehmenden über die Jahrgänge hinweg sowohl auf fachlicher Ebene als auch in Bezug auf ihre beruflichen Möglichkeiten und Erfahrungen besprechen können.

Seit 2018 wird das Qualifizierungsangebot zudem durch eine interne formative (Online-) Evaluation zu den Bausteinen des Programms begleitet. Die Rückmeldungen der Programmteilnehmenden

LehrkräftePLUSKÖLN



Abb. 1: Übersicht der Bausteine im Programm Lehrkräfte Plus Köln (eigene Darstellung)

fließen in die fortwährende Weiterentwicklung des Programms ein. In den Jahren 2021 und 2022 wurden alle Lehrkräfte Plus Programme zudem durch eine externe Evaluation unter der Leitung von Prof. Dr. Dirk Richter (Universität Potsdam) im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung und die Stiftung Mercator untersucht.

3. Kooperation mit Praxisschulen im Regierungsbezirk Köln

Die Zusammenarbeit mit Schulen im Regierungsbezirk Köln ist von zentraler Bedeutung für das Programm. Die Akquise der Praxisschulen findet in enger Kooperation mit der „Arbeitsstelle Migration“ der Bezirksregierung Köln statt. Interessierte und geeignete Schulen aus dem Regierungsbezirk Köln werden von Seiten der Bezirksregierung Köln angefragt und mit den teilnehmenden Lehrkräften nach Schul- und individuellem Profil der Lehrkräfte gezielt zusammengebracht. Bei diesem *Matching* wird der bisherige berufliche Werdegang sowie die fachlich-beruflichen Qualifikationen bezogen auf die Altersgruppe der unterrichteten Schüler:innen und das Unterrichtsfach berücksichtigt. Einige Kooperationsschulen wirken wiederholt an dem Programm mit.

In Absprache mit den Schulleitungen steht jeder:jedem Teilnehmenden in den

Praxisphasen eine Lehrkraft als Mentor:in zur Seite. Die Aufgaben der schulischen Mentor:innen sind es, die Unterrichtshospitation der Teilnehmenden innerhalb der Schule zu koordinieren sowie bei Bedarf fachbezogene Hilfestellungen und fachkundige Rückmeldungen im Hinblick auf eine eigenständige Unterrichtsplanung der Teilnehmenden zu geben. Als Ausgleich für die Mentor:innen-tätigkeit wird der Lehrkraft eine Unterrichtsstunde pro Woche im Schuljahr als Entlastungsstunde durch die Bezirksregierung Köln zur Verfügung gestellt. An der Schule sind die Mentor:innen die ersten Ansprechpartner:innen für (außer-)unterrichtliche sowie organisatorische Fragen. Sie begleiten die Teilnehmenden in ihrer Auseinandersetzung mit neu erworbenem Wissen und dem Alltag an einer Schule in Deutschland in Abgleich mit den bisherigen Berufserfahrungen in anderen Schulsystemen. Für die Mentor:innen werden regelmäßige Netzwerktreffen angeboten, die der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen sowie einer Vernetzung der Lehrkräfte untereinander dienen. Auf diese Weise findet ein intensiver Austausch der Programmmitarbeiter:innen mit den Mentor:innen statt, welcher für die Planung der Praxisbegleitveranstaltung im Rahmen des Programms von großer Bedeutung ist.

In der Praxisbegleitveranstaltung, welche durch das Zentrum für LehrerInnebildung Köln konzipiert und angeboten wird, werden methodisch-didaktische Grundlagen (didaktischer Umgang mit Themenfeldern und Problemfragen, Unterrichtsplanung und -struktur, Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen) praxisnah erprobt. Im Rahmen der Schulpraxisphasen wird das in den Veranstaltungen erarbeitete Wissen von den Teilnehmenden praktisch angewendet, wobei sie auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten verschiedener Schulsysteme, zum Beispiel in Bezug auf Unterrichtsphasierungen, beobachten. Diese werden anschließend gemeinsam im Praxisbegleitseminar reflektiert, sodass Seminarinhalte und Praxiserfahrungen an den Schulen ineinandergreifen. Hierfür ist auch die Bearbeitung eines praxisphasenübergreifenden Portfolios obligatorisch.

Die Aufgaben, welche die teilnehmenden Lehrkräfte während der begleiteten Schulpraxis übernehmen, orientieren sich am Schulalltag der Praxisschule. Zu Beginn steht die Beobachtung des Unterrichts und das Kennenlernen der Schule im Vordergrund. Sukzessiv werden vermehrt eigenständig Unterrichtsanteile umgesetzt, indem Aufgaben im Team-Teaching, in der Betreuung von Kleingruppen, in der Einzelförderung sowie die Gestaltung einzelner Unterrichtsstunden

übernommen werden. Den inhaltlichen Höhepunkt der Praxisphasen stellt ein Besuch des Unterrichts durch die Praxiskoordination des Programms Lehrkräfte Plus Köln dar. Die Teilnehmenden organisieren und planen selbstständig eine Unterrichtsstunde im Kontext einer größeren Unterrichtseinheit und halten diese Stunde eigenständig. Im Anschluss wird die Stunde und das dazugehörige schriftliche Konzept gemeinsam mit dem:der Praxiskoordinator:in sowie dem:der schulischen Mentor:in besprochen und kritisch reflektiert. Daraus folgt dann eine fachbezogene und qualifizierte Rückmeldung für die Programmteilnehmenden.

Am Ende der Praxisphasen melden die Schulen und die jeweiligen Mentor:innen im Rahmen einer schriftlichen Rückmeldung den Entwicklungsstand der Teilnehmenden an den:die Praxiskoordinator:in zurück. Hierbei stehen neben den unterrichtlichen Tätigkeiten (Hospitation, Team-Teaching, selbstständiger Unterricht) auch die außerunterrichtlichen Aktivitäten, wie beispielsweise die Beteiligung an Schul-AGs oder die Mitarbeit in Fachschaften, im Fokus. Darüber hinaus beurteilen Schulen und Mentor:innen das weitere Entwicklungspotential der Teilnehmenden im Hinblick auf einen zukünftigen eigenständigen Unterricht. Dabei werden neben inhaltlichen Kriterien auch die Nutzung und

Beherrschung der jeweiligen unterrichtsbezogenen Fachsprache einbezogen.

4. Begleitende Forschung

Begleitend zum Programm Lehrkräfte Plus Köln wurden statistische sowie qualitative Daten erhoben und analysiert. Die bisherige Forschung bezog sich auf die Situation der teilnehmenden Lehrkräfte am Programm in Köln sowie auf Fragestellungen, die im Rahmen der von der Universität zu Köln koordinierten europäischen ERASMUS+-Hochschulpartnerschaft „R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe“ (siehe den Beitrag von Schüßler & Terhart in diesem Band) untersucht wurden. Im Folgenden wird ein Ausschnitt der Befunde der begleitenden Forschungsprojekte gezeigt.

a) Aufrechterhaltung der eigenen beruflichen Hoffnungen

Das Forschungsinteresse einer Interviewstudie mit Teilnehmenden an dem Kölner Qualifizierungsprogramm (2018-2019) richtet sich einerseits auf den Umgang mit der erfahrenen formalen De-Professionalisierung durch die Nichtanerkennung akademischer und beruflicher Qualifikationen als Lehrkraft aus Syrien, der Türkei und dem Irak in Deutschland sowie die sich andererseits im Weiterqualifizierungsprogramm vollziehende Profess-

ionalisierung und damit einhergehende Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns (Terhart, 2022a). 2018 und 2019 wurden 20 leitfadengestützte Interviews mit an dem Programm teilnehmenden Lehrkräften vor Beginn und nach Beendigung des einjährigen Programms geführt, wobei sechs Personen zu beiden Zeitpunkten an den Interviews teilnahmen. Ein Großteil der Interviews wurde in deutscher Sprache geführt, zum Teil fanden Interviewabschnitte in englischer Sprache statt und ein Interview wurde in türkischer Sprache umgesetzt. Mithilfe der iterativ-kategorialen Grounded Theory Methodik (Strauss & Glaser, 1967) wurde ein theoretisches Modell begrenzter Reichweite auf Basis der Interviews entwickelt. Im Zentrum des analytischen Modells steht für die Teilnehmenden die erlebte Spannung, die eigenen beruflichen Ambitionen unter den belastenden Bedingungen der unter anderem formalen beruflichen Nichtanerkennung und den weiterhin unsicheren beruflichen Zukunftsaussichten aufrechtzuerhalten. Die Bewältigung der zeitlich und inhaltlich hohen Anforderungen des Programms und die mit dem Wechsel des Schulsystems und der offiziellen Schulsprache zu erbringenden Leistungen der geflüchteten Lehrkräfte stellen eine enorme Herausforderung dar. Die Aufrechterhaltung der eigenen beruflichen Hoffnungen

als Schlüsselkategorie der Theorie und die von den Lehrkräften genutzten Strategien, trotz vieler Hürden für ihren beruflichen Einstieg in das deutsche Schulsystem einzutreten, werden als eine Form der Gegenrede von Lehrkräften mit ausländischen Abschlüssen verstanden (Cho, 2010), die zu der Aufrechterhaltung der Arbeit am beruflichen Fortkommen beiträgt.

b) Frauen in Qualifizierungsprogrammen für internationale Lehrkräfte

Zudem wurde die Situation von Frauen, die an Qualifizierungsprogrammen für Lehrkräfte teilnehmen untersucht. Damit wird die berufliche Inklusion von Frauen im Kontext von (Flucht-)Migration als ein Thema aufgegriffen, das in der bisherigen arbeitsmarktlichen Debatte nicht ausreichend thematisiert wird (Farrokhzad, 2018, S. 158). Die Grundlage der Forschung bildet eine Befragung von Teilnehmenden an Lehrkräfte Plus Köln sowie den Partnerprogrammen der ERASMUS+-Hochschulkooperation „R/EQUAL“ (2018-2021). Der mehrsprachige Online-Fragebogen wurde im Juli 2019 und August 2020 von insgesamt 92 Personen, die angaben, eine Frau zu sein, ausgefüllt. In der Befragung wurde unter anderem nach der Bedeutung des Geschlechts für den Zugang

und die Teilnahme am Programm sowie den angestrebten beruflichen Wiedereinstieg gefragt (Krieg, 2020). Hinsichtlich der Erwartungen an eine berufliche Inklusion zeigte sich, dass ein Anteil von 34 Prozent einen Einfluss des Geschlechts auf ihre Arbeitsmarktchancen annimmt; zwei Drittel der Befragten sehen das Geschlecht wiederum als „nicht oder kaum wichtig“ an (n=56)¹. Gefragt nach den zentralen Einflussfaktoren auf ihre zukünftigen beruflichen Chancen werden das Niveau der offiziellen Sprache des Aufenthaltslandes, das formale Qualifikationsniveau sowie Arbeitserfahrungen als sehr wichtige Faktoren angesehen, wohingegen das Geschlecht von 16 Frauen als bedeutsamer Einflussfaktor auf ihre beruflichen Chancen gewählt wurde (n=53).

Der Erfolg entsprechender Qualifizierungsprogramme wird durch die befragten Lehrkräfte – wie zu erwarten – an den sich dadurch eröffneten Chancen für den Arbeitsmarkteinstieg gemessen. Dabei verweisen die befragten Teilnehmenden insbesondere auf die informellen sowie bildungsadministrativen und -politischen Hürden in den Ländern Deutschland, Österreich und Schweden, welche durch die R/EQUAL-Partnerprogramme Berücksichtigung fanden.

¹ Die Beantwortung aller Fragen des Fragebogens war nicht obligatorisch, sodass einige Befragte einzelne Fragen überspringen

konnten. Die Anzahl der Personen, die die jeweilige Frage beantwortet haben, ist in Klammern aufgeführt.

Ausgehend von der Befragung konnten Empfehlungen formuliert werden, die als Reflexionsanlass für Weiterqualifizierungsprogramme sowie schulische und bildungsadministrative Kooperationspartner:innen dienen. Hierzu zählen (Krieg & Terhart, 2023):

- Individuelle berufsbezogene Beratungsangebote ausbauen,
- zeitliche Entlastung und Flexibilität der Lernzeiten schaffen,
- Netzwerkarbeit stärken und soziale Kontakte anregen,
- (potenzielle) Diskriminierungs- und Rasmuserfahrungen im Programm thematisieren,
- berufliche Zugangsmöglichkeiten auf bildungspolitischer Ebene unterstützen und fördern.

Unabhängig von der Frage nach dem Geschlecht kann festgehalten werden, dass die Lebenssituation der Programmteilnehmenden, die viel Familienarbeit übernehmen beziehungsweise (zeitweise) alleinerziehend sind, eine besondere Berücksichtigung finden sollten (Terhart, 2022b).

c) **Partizipativ angelegte Hochschulkooperation**

Im Rahmen der Kooperation in der ERASMUS+-Partnerschaft "R/EQUAL – (Re)qualification of (recently) immigrated and refugee

teachers in Europe" wurde ein partizipativer Ansatz gewählt. Mit dieser Ausrichtung von R/EQUAL sollte den an den Partnerprogrammen teilnehmenden Lehrkräften eine größtmögliche Mitbestimmung an der Gestaltung der Kooperation ermöglicht werden, auch wenn die Teilnehmenden nicht an der ursprünglichen Konzeption des Projekts beteiligt waren. Ziel der Kooperation war die Entwicklung von Materialien, die von anderen Hochschulen für die Umsetzung und Weiterentwicklung entsprechender Programme genutzt werden können. In 2020 wurde gegen Ende des Projekts mit einem mixed-method-Design evaluiert, wie die Umsetzung der angestrebten partizipativen Anlage der Hochschulkooperation sowie damit einhergehend die Strukturen in dem jeweiligen besuchten Partnerprogramm von den Lehrkräften wahrgenommen und bewertet wurden (Frantik et al., 2021). Die Grundlage bildeten Gruppeninterviews, die an allen vier Standorten mit den – und teilweise durch die – Teilnehmenden geführt wurden, sowie ein Online-Fragebogen in den Sprachen Englisch, Deutsch und Schwedisch, der an die (zum Teil ehemaligen) Teilnehmenden der Partnerprogramme versendet wurde (n=134).

Basierend auf den Aussagen der beteiligten Lehrkräfte konnten fünf Strategien zur Stärkung partizipativer (Forschungs-)Projekte

entwickelt werden (Frantik et al., 2021, S. 50ff.):

1. Bereitstellung verständlicher Informationen und Kommunikation über Strukturen und Perspektiven der Programme,
2. Vernetzung aller Beteiligten,
3. sprachliche Sensibilität in multilingualen Settings,
4. starke Orientierung an den Anliegen, Interessen und Bedürfnissen der Lehrkräfte als Ko-Forschende sowie
5. Strukturierung der Arbeitszeit aller Beteiligten unter Berücksichtigung bestehender Ressourcen, bei der die Beteiligung an partizipativen Formaten einen integralen Bestandteil des abgestimmten Arbeitspensums darstellt.

Von allen Lehrkräften wurden in den Gruppeninterviews insbesondere die Hürden für den beruflichen Wiedereinstieg nach der Migration (exemplarisch Bense, 2014; Resch et al., 2019; Terhart, 2022) im Rahmen der Hochschulkooperation angesprochen und problematisiert. Der Austausch über die fehlende beziehungsweise nicht hinreichend flexible Anerkennung ausländischer Qualifikationen, die hohen Anforderungen an die sprachlichen Fähigkeiten in den offiziellen Schulsprachen Deutsch oder Schwedisch sowie Erfahrungen des *Otherings* als Lehrkraft mit Qualifikationen aus einem anderen Land

beziehungsweise aus anderen Ländern wurden geteilt. Im Rahmen der ERASMUS+-Kooperation R/EQUAL wurde immer wieder von den hauptamtlich Forschenden darauf hingewiesen, dass eine direkte Einflussnahme auf die im Zentrum der Gruppengespräche stehenden Hürden und die jeweiligen formalen Rahmenbedingungen der beruflichen Einstiegsmöglichkeiten durch die Europäische Hochschulkooperation nicht möglich sei. Dennoch wurde der (inter-)nationale Austausch durch die Teilnehmenden sowie die Projektmitarbeitenden als gewinnbringend für die Auseinandersetzung mit den jeweiligen beruflichen Anschlussmöglichkeiten erlebt.

5. Anschlussmöglichkeiten

Berufliche Anschlussmöglichkeiten an das Programm Lehrkräfte Plus Köln können, neben der Aufnahme eines regulären Studiums im Lehramt, der Einstieg als Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), als Vertretungslehrkraft oder als Lehrkraft auf einer Stelle für den Seiteneinstieg sein. Zudem besteht für die Teilnehmenden des einjährigen Programms Lehrkräfte Plus Köln die Möglichkeit, sich im Anschluss für das Projekt „Internationale Lehrkräfte fördern Köln“ (ILF) zu bewerben, das für den Regierungsbezirk Köln von der Bezirksregierung Köln und dem

Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln angeboten wird. In ILF werden die Teilnehmenden für zwei Jahre im Umfang von zwölf Stunden als Lehrkräfte an Schulen (idealerweise ihrer vorherigen Praxisschule im Lehrkräfte Plus Programm) beschäftigt und nehmen einmal wöchentlich an einem fünfständigen Unterstützungsprogramm teil. Die Grundlage für die begleitende Beratung der Teilnehmenden im Programm bilden die jeweils aktuell bestehenden formalen Zugangswege zum Lehrer:innenberuf in Nordrhein-Westfalen.

6. Ausblick

Das Programm Lehrkräfte Plus Köln in seiner aktuellen Form basiert auf den gesammelten Erfahrungen sowie dem wertvollen Austausch mit Qualifizierungsprogrammen für Lehrkräfte mit ausländischen Abschlüssen in Nordrhein-Westfalen, Deutschland und in weiteren Ländern. Die universitäre Zusammenarbeit mit internationalen Lehrkräften zielt nicht nur darauf ab, den Teilnehmenden Informationen zum deutschen Schulsystem zu vermitteln und Deutschkursangebote zu machen, sondern ebenso die Universität zu Köln für die fachliche Expertise und die Erfahrungen von Lehrkräften aus anderen Ländern zu öffnen. Letztlich stellen universitäre

Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte jedoch nur einen ersten Schritt auf ihrem Weg in den Lehrberuf in einem neuen Land dar. Auch für Nordrhein-Westfalen gilt, dass die Entscheidungen für die formalen Zugänge und die Anerkennungspraxis von Abschlüssen nicht an den Universitäten, sondern von Seiten der Bildungspolitik getroffen werden, die sich dann in der Bildungsadministration niederschlagen. In den letzten Jahren hat das Thema der internationalen Lehrkräfte nicht zuletzt durch den starken Anstieg der Anzahl zugewanderter Menschen mit entsprechenden Qualifikationen in Deutschland seit 2015 sowie durch die Fluchtmigration aus der Ukraine seit Februar 2022 an Aufmerksamkeit gewonnen. Ob internationale Lehrkräfte langfristig jedoch ein beruflicher Einstieg gelingt und sie damit einen wichtigen Beitrag im deutschen Schulsystem leisten können, wird sich durch die formalen Anerkennungspraxen und die kollegiale Unterstützung an den Schulen entscheiden.

Literatur

Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, 17, 37-49.

Cho, C. L. (2010). "Qualifying" as a teacher: Immigrant teacher candidates' counter stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, 1-31.

Farrokhzad, S. (2018). Qualifikation und Teilhabe geflüchteter Frauen und Männer am Arbeitsmarkt. In: R. Ceylan, M. Ottersbach, & P. Wiedemann (Hrsg.), *Neue Mobilitäts- und Migrationsprozesse und sozialräumliche Segregation* (S. 157-185). Springer VS.

Frantik, P., Terhart, H., Kansteiner, K., Krieg, S., Bakkar, A., Dam, E., Heideker, H., Obermayr, T., Proyer, M., Käck, A., Mickwitz, L., Bengtsson, A., Linné, T., Malm, S., & Bodström, H. (2021). *IO5 – Evaluation Report of the Participatory Approach in R/EQUAL and the Partner Programmes*. https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2021/04/IO5_REQUAL-Evaluation-Report.pdf [abgerufen am: 23.08.2022].

Krieg, S. (2020). *Arbeitsmarkt, Migration und Geschlecht. Eine fragebogengestützte Onlinestudie zur Situation von Frauen in Programmen für neu zugewanderte Lehrkräfte in Deutschland, Österreich und Schweden*. (Unveröffentlichte Masterarbeit) Universität zu Köln.

Krieg, S., & Terhart, H. (2023). „I hope that the society I am in would not let gender discrimination be a problem to do my job.“ Frauen in Weiterbildungsprogrammen für international mobile Lehrkräfte. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? – Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S.362-378). Juventa.

Ortheguy, R., Garcia, O., & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

Resch, K., Terhart, H., Kremsner, G., Pellech, C., & Proyer, M. (2019). Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international

ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchterfahrung in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. *SWS-Rundschau*, Schwerpunktthema „Berufliche Aus- und Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt“, 255-274.

Strauss, A. L., & Glaser, B. G. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Routledge.

Terhart, H. (2022a). Teachers in transition. A biographical perspective on transnational professionalization of internationally educated teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21(2), 293-311.

Terhart, H. (2022b). Lehrkräfte mit Fluchterfahrungen: Frauen als Teilnehmerinnen in Weiterqualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte. In: S. Farrokhzad, K. Scherschel, & M. Schmitt (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen. Analysen, Lebenssituationen und Angebotsstrukturen* (S. 143-163). Springer VS.

Kompetenzen stärken, Kompetenzen erweitern – Lehrkräfte Plus Siegen als Vorbereitung für eine Rückkehr in den Lehrer:innenberuf

Inga Schmalenbach · Gabriella Kärcher · Hendrik Coelen

1. Überblick über das Programm Lehrkräfte Plus Siegen

Das Programm „Lehrkräfte Plus Siegen – Weiterqualifizierung geflüchteter Lehrer:innen“ ist im Jahr 2020 am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB) der Universität Siegen gestartet. Mittlerweile haben 22 Teilnehmer:innen das einjährige Programm, welches jeweils zum Wintersemester startet, erfolgreich abgeschlossen. Hiervon nehmen zurzeit 19 Absolvent:innen am Anschlussprogramm „Internationale Lehrkräfte Fördern“ (ILF) der Bezirksregierungen teil. Im aktuellen zweiten Programmdurchgang (2021/22) werden 26 Personen weiterqualifiziert; der dritte Durchgang startet im Oktober 2022.

Wie auch an den anderen Standorten richtet sich das Qualifizierungsangebot in Siegen in erster Linie an Lehrkräfte, die fluchtbedingt nach Deutschland migriert sind und hier in ihren Beruf zurückkehren möchten. Am Siegener Programm können aktuell Lehrkräfte mit Hochschulabschluss und Berufserfahrung für ein MINT-Fach (in der Regel Chemie,

Informatik, Mathematik, Physik, Technik), Englisch oder Kunst teilnehmen. Die Qualifizierung erfolgt ganz überwiegend für die Sekundarstufe I an Gesamt-, Sekundar-, Real- und Hauptschulen, gleichwohl im Programmdurchgang 2022/23 erstmals auch Teilnehmer:innen für eine spätere Tätigkeit an beruflichen Schulen, insbesondere im Bereich „Technik“, weiterqualifiziert werden. Bei den Unterrichtsfächern, für die eine Qualifizierung erfolgt, handelt es sich um Fächer, für die ein aktueller und längerfristig prognostizierter Lehrkräftemangel in Nordrhein-Westfalen vorherrscht. Das Fächerspektrum im Rahmen von Lehrkräfte Plus Siegen wird jährlich in Absprache mit der Bezirksregierung Arnsberg, mit der generell eine enge Kooperation im Programm besteht, festgelegt. Dies ist vor allem im Hinblick auf eine längerfristige und möglichst dauerhafte Perspektive im Schuldienst für die Teilnehmer:innen des Programms von Bedeutung.

In großen Teilen analog zu den Curricula der anderen Standorte von Lehrkräfte Plus umfasst das Siegener Programm

Qualifizierungsmaßnahmen im sprachlichen, pädagogisch-didaktischen, fachdidaktischen und interkulturellen Bereich (siehe Abb. 1). Dem Programm vorgeschaltet ist ein dreiwöchiger Deutsch-Intensivkurs, der in Kooperation mit dem Sprachenzentrum der Universität Siegen durchgeführt wird und die Teilnehmer:innen auf die weitere sprachliche Qualifizierung vorbereitet. Im ersten Halbjahr von Lehrkräfte Plus Siegen liegt der Fokus auf der Erweiterung der alltagspraktischen Deutschkenntnisse mit dem Zielniveau C1 sowie der Aneignung grundlegender Kenntnisse des deutschen Schulsystems. Im zweiten Halbjahr steht die berufspraktische Qualifizierung im Vordergrund. Die schulische Praxisphase ist hierbei mit den flankierenden universitären Kursen eng verzahnt, was den Teilnehmer:innen eine vertiefte Auseinandersetzung mit schulischen Themen und Erfahrungen sowie einen direkten Transfer von in der Theorie erworbenen Kenntnissen in die Praxis ermöglicht.

Die Programminhalte werden in Kooperation mit verschiedenen universitären Partner:innen konzipiert, durchgeführt und entsprechend der Bedarfe der Teilnehmer:innen weiterentwickelt (Abteilung STARTING (Student Admission, Registration and Training in German Language); Sprachenzentrum; Erziehungswissenschaften, AG Schulpädagogik;

fachdidaktische Lehr- und Forschungsbereiche, Lernwerkstatt Lehrer:innenbildung).

Ein wichtiges Element während der gesamten Qualifizierung ist die individuelle Begleitung und Beratung der Teilnehmer:innen. Bereits vor Programmbeginn besteht die Möglichkeit der Unterstützung bei behördlichen Angelegenheiten, wie beispielsweise der Kommunikation mit dem Jobcenter oder der Ausländerbehörde, was zum Beispiel infolge eines (möglichen) Umzugs der Teilnehmer:innen für das Programm zum Tragen kommt. Im Verlauf des Programms stehen die Programmmitarbeiter:innen den Teilnehmer:innen bei allen Fragen sowie eventuellen Problemen zur Seite und beraten diese im Hinblick auf ihre individuellen beruflichen Anschlussperspektiven. Eine enge Zusammenarbeit hinsichtlich der Beratung besteht mit der Bezirksregierung Arnsberg – bezüglich möglicher Anschlussperspektiven –, aber auch mit internen Kooperationspartner:innen, wie beispielsweise der Studienberatung der Universität Siegen.

Eine Besonderheit des Siegener Programms ist die Trennung der pädagogisch-didaktischen und der interkulturellen Qualifizierung, die zwei verschiedene Programmbausteine darstellen. Hierdurch gewinnt insbesondere die Stärkung der interkulturellen

Kompetenzen der Teilnehmer:innen an Gewicht. Als Grundlage für die Arbeit im Bereich der Interkulturellen Bildung dient die Definition von D. K. Deardorff, die die Reflexionskompetenz als interne Wirkung und die konstruktive Interaktion als externe Wirkung in den Aufbau Interkultureller Kompetenz mit einbezieht (Hiller & Vogler-Lipp, 2010; Kempen et al., 2020). Im schulischen Kontext und für eine erfolgreiche Integration generell ist das Wissen um den Umgang mit Interkulturalität eine zentrale Kompetenz.

Um den Bedarfen der Teilnehmer:innen im sprachlichen Bereich umfänglich gerecht zu

werden, wurden bereits im Verlauf des ersten Qualifizierungsdurchgangs zusätzliche Deutsch-Lernangebote in das Programm integriert. Des Weiteren schließt am Standort Siegen an Lehrkräfte Plus im Zeitraum Oktober bis Januar eines jeden Jahres ein optionales viermonatiges Zusatzprogramm an, das den Absolvent:innen von Lehrkräfte Plus Siegen die Möglichkeit gibt, sich vertieft mit Inhalten auseinanderzusetzen und ihre Kompetenzen nochmals zu erweitern. Eine Kooperation mit den Kreissportbünden Siegen-Wittgenstein und Olpe ermöglichte den Teilnehmenden der beiden ersten

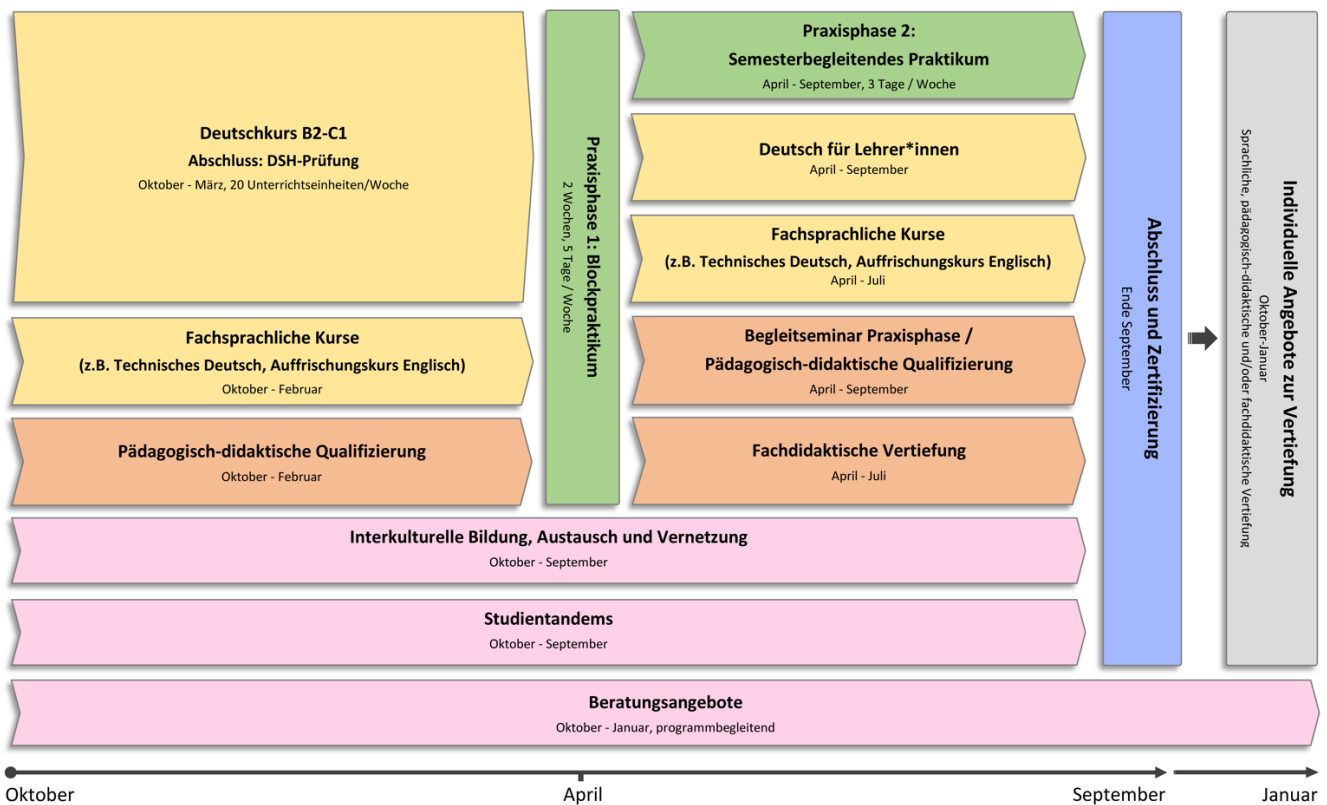


Abb. 1: Übersicht über den Verlauf des Qualifizierungsprogramms „Lehrkräfte Plus Siegen - Weiterqualifizierung geflüchteter Lehrer:innen“ (eigene Darstellung)

Programmdurchgänge, die Zusatzqualifikation „Übungsleiter:in-Ausbildung (C-Lizenz)“ zu erwerben.

Im Folgenden werden die genannten spezifischen Qualifizierungsmaßnahmen näher beleuchtet.

2. Interkultureller Kompetenzerwerb

Einen wichtigen Bestandteil der Qualifizierung bildet die Workshop-Reihe „Interkulturelles Training“. Sie soll in erster Linie Raum für Fragen im Zusammenhang mit Interkulturalität und Migration eröffnen. In den ersten beiden Workshops mit jeweils fünf Unterrichtseinheiten werden die vielfältigen Facetten des Begriffs Kultur vorgestellt und anhand verschiedener Modelle und Dimensionen herausgearbeitet. Des Weiteren setzen sich die Teilnehmer:innen anhand eigener Beispiele und Erfahrungsberichte im Austausch miteinander mit der Phase des Ankommens in Deutschland (Inkulturation) auseinander, um sie bei diesem Prozess zu unterstützen beziehungsweise Irritationen vorzubeugen. Im zweiten Halbjahr stehen Trainingseinheiten im Mittelpunkt, in denen mit Hilfe von Text- und Videobeiträgen kulturell aufgeladene Situationen gezeigt, analysiert und erprobt werden (critical incident (CI), Kulturassimilator). Dabei spielen die eigenen CIs der Teilnehmer:innen eine wichtige Rolle.

Somit werden sie einerseits auf konkrete Situationen (zum Beispiel Begrüßung, Kritik anbringen), andererseits auf den Umgang mit ungewohnten Umständen (interkulturelle Handlungskompetenz, Ambiguitätstoleranz, Selbstreflexion, Selbstwirksamkeit) vorbereitet. Die Veranstaltung der Autoren des Buches „Kommt ein Syrer nach Rotenburg (Wümme)“ von Samer Tannous und Gerd Hachmöller (Tannous & Hachmöller, 2018) schließen die Reihen der interkulturellen Qualifizierung ab. Das Autorenteam bietet Beispiele kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten aus dem echten Leben. Neben den theoretischen Inputs wird genügend Raum für die Eindrücke und Erlebnisse der Teilnehmer:innen geschaffen, sodass ein reger Austausch ermöglicht wird. Die offene Atmosphäre trägt dazu bei, dass die Teilnehmer:innen ohne Scheu über ihre Erfahrungen berichten und viele erlebte und bis jetzt vielleicht missverstandene Situationen aufgeklärt werden können. Samer Tannous, der selbst als Lehrkraft mit Migrationshintergrund arbeitet, fungiert für viele als Vorbild für einen gelungenen Neustart in der Schule.

3. Begleitende Deutsch-Lernangebote zur Stärkung spezifischer Sprachkompetenzen

Der Deutschkurs im ersten Halbjahr bildet einen wesentlichen Baustein des

Qualifizierungsprogramms. Ziel ist es, die Teilnehmer:innen auf die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) vorzubereiten. Detaillierte Informationen zum Kurs sind im Beitrag „Zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in den Programmen Lehrkräfte Plus“ in diesem Band zu finden. In den Gesprächen mit den Teilnehmer:innen des ersten Programmdurchgangs wurde trotz des intensiven Prüfungsvorbereitungskurses der Wunsch nach mehr Kommunikationsmöglichkeiten deutlich. Aufgrund dessen wurden sprachpraktische Übungen in den Stundenplan integriert, die mehr Raum für den mündlichen Sprachgebrauch bieten. Sie finden im ersten Programmhälfte wöchentlich für zwei Stunden in kleinen Gruppen statt und sind anwendungsorientiert ausgerichtet. In erster Linie sollen die mündliche Formulierungsfähigkeit und das mündliche Ausdrucksvermögen trainiert werden. Die im regulären Deutschkurs erworbenen lexikalischen und grammatischen Kenntnisse können hier praktisch erprobt, angewandt und somit gefestigt werden. Zum Einsatz kommen daher auch szenenbasierte Kommunikationsaufgaben, mit deren Hilfe die Automatisierung von Sprachbausteinen (Chunks) erfolgt. Die Übungen zur Förderung des flüssigen Sprechens führen auch zu mehr Anwendungssicherheit und dadurch auch zum

Abbau von Sprechhemmungen in der deutschen Sprache.

Lehrkräfte mit MINT-Fächern nehmen zusätzlich am Kurs „Technisches Deutsch“ des Sprachenzentrums der Universität Siegen mit einem Umfang von 30 Unterrichtseinheiten pro Halbjahr teil. Dieser Kurs ist Teil der berufssprachlichen Qualifizierung des Programms und ergänzt somit den Kurs „Deutsch für Lehrer:innen“, an dem die Lehrkräfte aller Unterrichtsfächer im zweiten Halbjahr teilnehmen. In den wöchentlich stattfindenden Unterrichtsstunden wird der Fokus im Kurs „Technisches Deutsch“ auf die fachsprachlichen Kompetenzen gelegt, wobei die Teilnehmer:innen grundlegende Fachwörter kennenlernen und naturwissenschaftliche Sprachstrukturen einüben (Steinmetz & Dintera, 2018). Im zweiten Teil des Kurses stehen der Ausbau der sprachlichen Handlungskompetenz im eigenen Fach und Techniken der Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte an Schüler:innen im Mittelpunkt. Die Teilnahme an Teil 1 des Kurses im ersten Halbjahr ermöglicht den Lehrkräften die Aneignung grundlegender fachspezifischer Deutschkenntnisse bereits vor Beginn der Praktikumsphase im zweiten Halbjahr. Somit können die Teilnehmer:innen im Praktikum generell und insbesondere bei der Vorbereitung und Durchführung eigener

Unterrichtsstunden bereits auf Basiskenntnisse zurückgreifen.

Aus den mit den Teilnehmer:innen des ersten Durchgangs geführten Gesprächen wurde deutlich, dass viele ihre Aussprache selbst als mangelhaft bezeichnen und dadurch deutliche Sprechhemmungen haben. Um diesen Barrieren entgegenzuwirken, wurde ein Phonetikkurs in das Siegener Programm integriert. Im ersten Halbjahr werden die wichtigsten Regeln der Betonung und die Aussprache einiger mit den Teilnehmer:innen nach ihren Bedürfnissen ausgewählter Konsonanten und Vokale behandelt (Niebisch, 2021). Im zweiten Halbjahr wird mit einem Phonetiktrainer gearbeitet, der von der Fachstelle „Berufsbezogenes Deutsch“ veröffentlicht wurde (Haber et al., 2018). Im Rahmen des Deutschkurses für Lehrer:innen wird die Aussprache anhand schulrelevanter Beispiele und Texte geübt. Die Weiterführung des Phonetikkurses erfolgt in der Vertiefungsphase des Programms, in der in Form von Workshops Aussprachetrainings gewählt werden können.

4. Individuelle Vertiefung berufsrelevanter Kenntnisse und Kompetenzen im Rahmen eines optionalen Zusatzprogramms

Der zeitliche Ablauf des Programms am Standort Siegen ist so strukturiert, dass die

Absolvent:innen zwischen dem Abschluss der einjährigen Qualifizierung und dem Start in das Anschlussprogramm „Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)“ der Bezirksregierung Arnsberg die Möglichkeit haben, an einem optionalen Zusatzprogramm teilzunehmen. Für die Dauer von vier Monaten (jeweils Oktober bis Januar des Folgejahres) haben die Absolvent:innen die Möglichkeit, individuell passende Angebote zur weiteren Entwicklung ihrer beruflichen Kompetenzen zu wählen und somit den Zeitraum bis zum Start von ILF gewinnbringend zu nutzen. Zusätzlich besteht in vielen Fällen die Möglichkeit, die Praktikumsphase nach individueller Absprache zwischen dem/der Absolvent:in und der jeweiligen Schulleitung zu verlängern. Dies nehmen die Teilnehmer:innen gerne wahr, um weitere Erfahrungen im deutschen Schulsystem zu sammeln; auch die Schulen schätzen diese Möglichkeit.

Das Zusatzprogramm, das in Kooperation mit verschiedenen universitären Partner:innen durchgeführt wird, umfasst Lernangebote und Veranstaltungen im Bereich der Programmbausteine von Lehrkräfte Plus Siegen. Die Angebote knüpfen an die Qualifizierungsmaßnahmen im ersten Jahr an und ergänzen diese inhaltlich. Die Veranstaltungen werden überwiegend als Blockveranstaltungen und in Form von Workshops durchgeführt und

zeitlich so organisiert, dass eine Verlängerung des schulischen Praktikums in sinnvollem Umfang möglich ist.

Im Jahr 2022 umfasst das Zusatzprogramm folgende Kurse und Veranstaltungen:

Bereich „Sprachliche Qualifizierung“:

- Kurs „Deutsch als Zweitsprache nach DSH“ (Sprachenzentrum der Universität Siegen)
- Phonetikkurs Deutsch
- Workshop zur deutschen Jugendsprache

Bereich „pädagogisch-didaktische Qualifizierung“: Workshops zu den folgenden Themen:

- Unterrichtsmethodik
- Binnendifferenzierung im Unterricht
- Demokratieerziehung im Kontext Schule
- Unterrichten mit digitalen Medien

Hinzu kommen Angebote zur „fachdidaktischen Vertiefung“ (zum Beispiel Kooperative Unterrichtsformen mit Fokus auf Mathematik und Naturwissenschaften) und zur „Interkulturellen Bildung“ (siehe oben).

Neben diesen eigens konzipierten und durchgeführten Angeboten haben die Absolvent:innen die Möglichkeit, an regulären Lehrveranstaltungen der Universität Siegen teilzunehmen. Ebenso steht ihnen die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten des Zentrums für Lehrerbildung und

Bildungsforschung offen (beispielsweise Programm LehramtPLUS, Veranstaltungen der Lernwerkstatt Lehrer:innenbildung). Somit können spezifische Wünsche und Bedarfe der Absolvent:innen aufgegriffen werden. Hinsichtlich der Frage, welche Lehrveranstaltungen beziehungsweise Weiterbildungsangebote individuell sinnvoll sind, erfolgt eine Beratung durch die Programmmitarbeiter:innen. Das Zusatzprogramm soll zukünftig bedarfsgerecht ausgebaut und weiterentwickelt werden.

5. Zusatzqualifikation im Bereich „Sport“: Erwerb einer C-Lizenz (Ausbildung zum/zur Übungsleiter:in)

Ende 2020 wurde eine Kooperation zwischen Lehrkräfte Plus Siegen und den Kreissportbünden Siegen-Wittgenstein und Olpe initiiert. Im Rahmen eines Kooperationsprojektes erhielten die Teilnehmer:innen des ersten und zweiten Programmdurchgangs im Jahr 2021 beziehungsweise 2022 die Möglichkeit, an einer interkulturellen C-Lizenz-Ausbildung teilzunehmen. Die Ausbildung wurde im Rahmen des bundesweiten Projektes „Willkommen im Sport“, gefördert durch die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, den Deutschen Olympischen Sportbund und den Landessportbund NRW, realisiert.

Die Ausbildung wurde jeweils im Zeitraum September bis November in Form von Wochenendseminaren mit theoretischen und praktischen Einheiten (insgesamt 120 Unterrichtseinheiten) durchgeführt und umfasste ein Basis- und ein Aufbaumodul mit folgenden Ausbildungsinhalten: Anleiten von unterschiedlichen Zielgruppen im Sport, methodisches Arbeiten als Übungsleiter:in, Trainings-theorie und Sportpraxis, Anatomie des Menschen, Gesundheit und ihre Bedeutung, interkulturelle Kompetenzen.

Der Abschluss der Ausbildung ermöglicht es, als Trainer:in im Breitensport Gruppen anzuleiten und in Sportvereinen tätig zu werden, und ist somit ein Plus für die individuelle Entwicklung und Integration der Teilnehmer:innen von Lehrkräfte Plus. Ebenso erhalten die Teilnehmer:innen mit dem Erwerb der C-Lizenz eine sinnvolle berufliche Zusatzqualifikation, die es ihnen ermöglicht, Sport-AGs in Schulen zu leiten oder schulische Bewegungsangebote durchzuführen. Eine Fortführung der Kooperation im Rahmen der nächsten Durchgänge von Lehrkräfte Plus Siegen wird angestrebt.

6. Fazit und Ausblick

Die bisherigen zweijährigen Erfahrungen mit Lehrkräfte Plus Siegen zeigen, dass der Erfolg des Programms von dem komplexen

Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren abhängt. Einige dieser Faktoren, wie beispielsweise die Auswahl geeigneter Teilnehmer:innen, eine bedarfsgerechte Gestaltung der sprachlichen Qualifizierung sowie eine gut konzipierte und intensiv begleitete Praxisphase, werden im zweiten Teil dieser Publikation standortübergreifend erläutert (siehe Teil III).

Für eine gelingende Qualifizierung der teilnehmenden Lehrkräfte ist ein Aspekt von zentraler Bedeutung: Lehrkräfte Plus Siegen wird als lernendes Programm verstanden. Dies bedeutet, es erfolgt eine fortlaufende Evaluierung und Optimierung der Maßnahmen hinsichtlich der Bedarfe der Teilnehmer:innen sowie in Bezug auf das aufnehmende Schulsystem. Eine praxisnahe Weiterbildung steht hierbei im Fokus. Beispiele für Optimierungsmaßnahmen, wie zusätzliche Deutsch-Sprachlernangebote oder optionale zusätzliche Qualifizierungsangebote, wurden oben detailliert dargestellt. Ebenfalls zentral sind die Beratung und individuelle Begleitung der Teilnehmer:innen – dies insbesondere vor dem Hintergrund ihrer teils deutlich unterschiedlichen Eingangsvoraussetzungen, wie zum Beispiel ihres kulturellen Hintergrunds, der Dauer ihrer Berufserfahrung im Heimatland oder des Vorhandenseins spezifischer Zusatzqualifikationen. Hierbei kommt

der Beratung hinsichtlich der bestmöglichen beruflichen Anschlussperspektiven – in Kooperation mit verschiedenen Partner:innen – im Programmverlauf besondere Bedeutung zu.

Im Hinblick auf die Fortführung des Programms sollen zum einen bewährte Maßnahmen verstetigt, zum anderen Maßnahmen bedarfsorientiert weiterentwickelt werden. Als Beispiel für Letzteres ist der Baustein „Interkulturelle Bildung, Austausch und Vernetzung“ zu nennen. Dieser konnte bisher zu Teilen in gelungener Weise umgesetzt werden, wie oben für den interkulturellen Kompetenzerwerb beschrieben. Bedingt durch die Coronapandemie konnten andere geplante Maßnahmen in diesem Bereich jedoch noch nicht realisiert werden. So ist vorgesehen, die teilnehmenden Lehrkräfte im Rahmen eines Studentandem-Programms mit Lehramtsstudierenden der Universität Siegen zusammenzubringen. Ziel ist hierbei, einen Rahmen für ein gegenseitiges Kennen- und Voneinanderlernen zu schaffen und somit einen Austausch zu schulbezogenen Themen anzuregen. Ebenso soll die beidseitige Aneignung interkultureller Kompetenzen gefördert und der Erwerb mündlicher Deutsch-Sprachkompetenzen der Teilnehmer:innen von Lehrkräfte Plus unterstützt werden.

Nicht nur eine flexible Anpassung des Programms an die Bedarfe von Teilnehmer:innen und Schulen, sondern ebenso an zukünftige Entwicklungen äußerer (politischer) Rahmenbedingungen gilt es für eine dauerhafte erfolgreiche Fortführung des Programms im Blick zu behalten.

Literatur

Bertelsmann Stiftung & Fondazione Cariplo (2008). *Interkulturelle Kompetenz - Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts?* https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf [abgerufen am: 23.08.2022].

Haber, O., Hannappel-Schröder, K., & Peters, B. (2018). *SCHULE deine Aussprache. Phonetiktrainer B2-C2 für Lehrerinnen und Lehrer*. passage gGmbH. Migration und Internationale Zusammenarbeit. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch.

Hachmöller, G., & Tannous, S. (2020). *Kommt ein Syrer nach Rotenburg (Wümme). Versuche, meine neue deutsche Heimat zu verstehen*. Deutsche Verlagsanstalt.

Hiller, G. G., & Vogler-Lipp, S. (2010). *Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden*. VS.

Kempen, R., Schumacher, S., Engel, A. M., & Hollands, L. (2020). *Interkulturelle Trainings planen und durchführen*. Hogrefe.

Niebisch, D. (2021). *Deutsch üben. Phonetik - Übungen und Tipps für eine gute Aussprache B1*. Hueber.

Steinmetz, M., & Dintera, H. (2018). *Deutsch für Ingenieure. Ein DaF-Lehrwerk für Studierende ingenieurwissenschaftlicher Fächer (2. Aufl.)*. Springer Vieweg.

**Teil 3: Die Bausteine in Lehrkräfte Plus NRW.
Eine standortübergreifende Darstellung**

Bewerbungs- und Auswahlverfahren in den Programmen Lehrkräfte Plus

Sabrina Hermann · Inga Schmalenbach · Julia Soucek

1. Einleitung

„Ich interessiere mich für das Programm Lehrkräfte Plus und ich möchte wissen, ob ich mich bewerben kann.“ So beginnen oft die ersten Beratungsgespräche per Telefon oder Videokonferenz in den Bewerbungszeiträumen der Lehrkräfte Plus Programme an den Universitäten in Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln und Siegen. Interessent:innen gibt es viele. Seit Beginn der Förderphase durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen des Programms „NRWege Leuchttürme“ aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft des Landes Nordrhein-Westfalen (MKW) im Jahr 2020 sind an den fünf Lehrkräfte Plus Standorten insgesamt 2566 Bewerbungen (Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW Onlineportal, Stand 12.01.2022) eingegangen. Im Durchschnitt sind dies circa 250 Bewerbungen pro Jahr je Standort, aus denen geeignete Bewerber:innen für jeweils 25 Plätze pro Standort ausgewählt werden.

Um eine angemessene Auswahl der geeignetsten Bewerber:innen für das Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus zu treffen,

erfolgt das Bewerbungs- und Auswahlverfahren in mehreren Schritten und unter Beteiligung unterschiedlicher Abteilungen der Universitäten (Lehrer:innenbildende Zentren, International Offices, Deutschlernzentren, Studierendensekretariate, Fachsprachenzentren, Fachdidaktiken der Lehrer:innenbildung) sowie der Bezirksregierungen (als obere Schulaufsicht). Aufgrund des Anschlussprogramms „Internationale Lehrkräfte fördern“ (ILF) muss die obere Schulaufsicht am Auswahlverfahren beteiligt sein, um eine vom Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen geforderte sogenannte Bestenauslese zu gewährleisten. Kernelement des kriteriengeleiteten Auswahlverfahrens sind an allen Standorten die mehrtägigen intensiven Auswahlgespräche.

Dieses mehrstufige und komplexe Bewerbungs- und Auswahlverfahren mit mehreren Filterfunktionen legt einen wichtigen Grundstein für das Gelingen des Programms Lehrkräfte Plus. In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Schritte und Filterfunktionen des Verfahrens näher beschrieben.

2. Vorbereitungen der Bewerbungsphase und Durchführung des Bewerbungsverfahrens

An allen Standorten des Programms Lehrkräfte Plus beginnen die Vorbereitungen auf die Auswahlgespräche bereits Monate im Voraus mit der Bewerbungsphase. Zu Beginn wird die Ausschreibung zum Bewerbungsverfahren mit Informationen zum zeitlichen Bewerbungsablauf, den Teilnahmevoraussetzungen, einzureichenden Unterlagen und Kontaktdaten über verschiedene Kanäle der Öffentlichkeitsarbeit verbreitet. Dies geschieht an den Standorten zu unterschiedlichen Zeitpunkten, da auch die Termine des Programmstarts voneinander abweichen. Im Folgenden werden einzelne Elemente der mehrwöchigen Bewerbungsphase beispielhaft aus der Perspektive eines Standorts vorgestellt.

Im Jahr 2021 wurden folgende Teilnahmevoraussetzungen am Standort Bielefeld in der Ausschreibung auf der Webseite des Bielefelder Projekts veröffentlicht¹:

- Sie sind geflüchtet, über Familienzusammenführung durch geflüchtete Angehörige oder aus anderen Gründen aus einem Nicht-EU-Staat nach Deutschland gekommen.

- Sie verfügen über einen universitären Lehramtsabschluss aus Ihrem Heimatland beziehungsweise Sie haben ein Studium absolviert, das Sie in Ihrem Heimatland für den Lehrer:innenberuf qualifiziert.
- Sie haben eines der folgenden Unterrichtsfächer studiert: Biologie, Chemie, Englisch, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Physik oder Sport.
- Sie verfügen über Berufserfahrung von mindestens einem Jahr als Lehrkraft an einer Schule in Ihrem Heimatland.
- Sie verfügen über gute Deutschkenntnisse auf B1-Niveau.

Die Kernvoraussetzungen in den ersten beiden oben genannten Punkten gelten generell für alle Standorte. Die Voraussetzungen bezüglich der Unterrichtsfächer, der Berufserfahrung und der Deutschkenntnisse sind jedoch standortspezifisch (siehe auch den Punkt „Bewerbungsprüfung und Auswahlverfahren“). Alle Standorte bieten jeweils nur Unterrichtsfächer an, die auch Teil des regulären Studienangebots an der jeweiligen Hochschule sind. Allerdings können sich die Teilnahmevoraussetzungen der Standorte jährlich hinsichtlich des Fächerspektrums ändern, da die Fächer gemäß dem aktuellen Bedarf und den daran gekoppelten

¹ <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vertretung/lkplus/bewerbung/> [abgerufen am: 06.05.2022].

Einstellungschancen in Rücksprache mit der jeweiligen Bezirksregierung angepasst werden können. So liegt der Fokus auf den Unterrichtsfächern, für die aktuell und zukünftig ein Lehrkräftemangel in Nordrhein-Westfalen prognostiziert wird, beispielsweise MINT-Fächer.

Im Rahmen des Bewerbungsverfahrens im Jahr 2021 am Standort Bielefeld folgte, neben den Teilnahmevoraussetzungen, der Link zum Bewerbungsformular an zentraler Stelle, da die Bewerbungen am Bielefelder Standort über ein Formular und ein dahinterliegendes Dokumentenmanagementsystem eingereicht wurden. Außerdem wurden einzureichende Unterlagen und Termine zum Bewerbungsablauf aufgelistet. Aufgrund von Rückfragen in vergangenen Bewerbungsverfahren wurden folgende Hinweise ergänzt: die Teilnehmer:innen sind während des Programms als „Studierende im Deutschkurs“ eingeschrieben, es handelt sich um ein Vollzeitprogramm und das Programm ist bis auf die Sozialbeiträge, die pro Semester gezahlt werden müssen, kostenfrei. Im letzten Abschnitt der Ausschreibung aus dem Jahr 2021 wurde auf digitale Sprechstunden und weitere Kontaktmöglichkeiten per Telefon und E-Mail hingewiesen.

Die Ausschreibung wurde in Bielefeld auf der Projekt-Webseite veröffentlicht. Gleichzeitig wurde die Bewerbungseingabemaske, welche in Zusammenarbeit mit dem Referat für Kommunikation der Universität Bielefeld erstellt wird, freigeschaltet. Bereits in der Pressemitteilung zur Zertifikatsverleihung im Herbst des Jahres zuvor wurde auf den voraussichtlichen Termin des Bewerbungsstarts hingewiesen. Zum Zeitpunkt des Bewerbungsstarts veröffentlichte das Referat für Kommunikation einen Facebook-Post mit Verweis auf ein Videointerview auf Instagram. Die Pressestelle hatte zuvor mit einem ehemaligen Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus ein Interview geführt und dieses mit der Bekanntmachung des Bewerbungsstarts verknüpft. Das Projekt führt zudem eine Mailverteilerliste, über die alle Interessent:innen, externe sowie interne Kooperationspartner:innen inklusive des Projektverbunds über die Bewerbungsphase informiert wurden.

3. Beratungsangebote begleitend zum Bewerbungsverfahren

Die Informations- und Beratungskanäle werden während der Bewerbungsphase durch weitere Beratungsangebote ergänzt. Insbesondere während der Bewerbungsphase besteht ein intensiver Beratungsbedarf der Interessent:innen auch aufgrund des erhöhten Anfrageaufkommens.

Per E-Mail findet, wie auch außerhalb des Bewerbungszeitraums, eine Beratung von Interessent:innen statt. Alle fünf Standorte haben individuelle E-Mail-Adressen, über die sie kontaktiert werden können. Des Weiteren besteht die Möglichkeit, Anfragen über das NRW-weite Onlineportal des Programms Lehrkräfte Plus NRW zu stellen, welche entweder direkt von dort beantwortet oder an die betreffenden Standorte weitergeleitet werden. Generell dient der E-Mail-Verkehr zunächst dazu, über digitale Informationsveranstaltungen zu informieren.

Während des Bewerbungszeitraums wird seit 2020 am Standort Köln in regelmäßigen Abständen eine digitale Informationsveranstaltung angeboten. Das digitale Format wurde unter anderem gewählt, da die Interessent:innen für das Lehrkräfte Plus Programm aus ganz Deutschland kommen. Die Teilnahme an einer Informationsveranstaltung ist seit dem Bewerbungsdurchlauf 2022/23 vor Einreichung der Bewerbung verpflichtend. Ziel dieses Prozedere ist es, einerseits gebündelt auf Fragen reagieren zu können und andererseits einen möglichst guten Kenntnisstand der Bewerber:innen sicherzustellen. Über die Webseite konnten sich die Interessent:innen zunächst über ein Anmeldeformular für eine Informationsveranstaltung registrieren, welche wöchentlich in den Abendstunden

stattfindet. Im Rahmen der Informationsveranstaltung wurden allgemeine Informationen zu den Inhalten und dem Aufbau des Lehrkräfte Plus Programms sowie den Anschlussmöglichkeiten und den Teilnahmevoraussetzungen weitergegeben. Dies zielte auch darauf ab, dass die Interessent:innen sich einen Überblick verschaffen konnten, ob sie die Teilnahmevoraussetzungen erfüllen. Es hat sich herausgestellt, dass neben der schriftlichen Kommunikation der Teilnahmevoraussetzungen eine persönliche Beratung gewünscht ist und unter anderem auch Falschbewerbungen vermieden werden können. An allen fünf Standorten gibt es die Möglichkeit einer telefonischen Beratung und teilweise zusätzlich eine digitale Informationsveranstaltung oder (digitale) Sprechstunden. Im weitergehenden Verlauf der Beratung kann der Fokus somit auf die tatsächliche Zielgruppe gelegt werden.

Zusätzlich zielt die Informationsveranstaltung in Köln darauf ab, Hinweise zum Bewerbungsportal, den einzureichenden Bewerbungsunterlagen und dem (zeitlichen) Ablauf des Bewerbungs- und Auswahlverfahrens zu geben. Zudem haben die Interessent:innen die Möglichkeit, individuelle Fragen zu stellen. Bei der Bewerbung wird anschließend eine individualisierte Teilnahmebescheinigung

an der Informationsveranstaltung im Bewerbungsportal hochgeladen.

In den FAQs auf den Webseiten der Lehrkräfte Plus Standorte werden häufig gestellte Fragen aufgelistet, sodass hierzu weniger Einzelnachfragen kommen. Die FAQs werden regelmäßig aktualisiert.

Die Einreichung der Bewerbungen erfolgt an den fünf Lehrkräfte Plus Standorten auf unterschiedliche Weise. Während die Bewerbung in Bochum per Post in Papierform erfolgt, gehen die Bewerbungen in Siegen und Duisburg-Essen per PDF als E-Mail-Anhang ein. Köln und Bielefeld nutzen ein jeweils universitätsinternes Bewerbungsportal, über das die Bewerbungen per Formular und dahinterliegendem Dokumentenmanagementsystem erfasst werden.

4. Durchführung des Auswahlverfahrens

Das Auswahlverfahren wird an allen Standorten mehrstufig durchgeführt und umfasst generell die folgenden Schritte:

1. Prüfung der eingereichten Bewerbungsunterlagen,
2. Durchführung von Spracheinstufungstests,
3. Durchführung von Auswahlgesprächen.

Am Ende jedes Schrittes steht die Auswahl der Bewerber:innen, die die jeweiligen

Kriterien erfüllen, sodass nach Schritt drei die Personen feststehen, die eine Zulassung für die Teilnahme an dem jeweiligen Lehrkräfte Plus Programm erhalten.

Schritt 1: Prüfung der Bewerbungsunterlagen

Im ersten Verfahrensschritt wird geprüft, ob die Bewerbungsunterlagen vollständig vorliegen und die Teilnahmevoraussetzungen des jeweiligen Standortes erfüllt sind. Werden Bewerbungsunterlagen nicht vollständig eingereicht, können fehlende Unterlagen zumeist fristgerecht nachgereicht werden. Hinsichtlich der Erfüllung der Teilnahmevoraussetzungen ist zunächst zu prüfen, welchen Aufenthaltsstatus der:die jeweilige Bewerber:in aufweist. Primäre Zielgruppe des Programms Lehrkräfte Plus sind, wie oben erwähnt, Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. Entsprechend der Vorgaben des Drittmittelgebers können jedoch maximal 15 Prozent der Teilnehmer:innen nicht geflüchtet, sondern aus anderen Gründen aus einem Nicht-EU-Staat nach Deutschland migriert sein. Die Bewerber:innen müssen außerdem eine Aufenthaltsgenehmigung für mindestens die Dauer des Qualifizierungsprogramms besitzen und sollten eine günstige Bleibeperspektive haben. Bewerber:innen, die sich zum Zeitpunkt der Bewerbung noch im Asylverfahren befinden oder eine Verlängerung ihrer

Aufenthaltserlaubnis beantragt haben, können entsprechende Dokumente in der Regel nachreichen.

Ein weiteres zentrales Prüfkriterium ist der Nachweis eines Hochschulabschlusses, der die:den Bewerber:in im Herkunftsland für den Beruf einer Lehrkraft qualifiziert. An den Standorten Bochum und Siegen ist ein mindestens achtsemestriges Hochschulstudium Voraussetzung für die Teilnahme. An allen Standorten muss der Hochschulabschluss in dem Fach erworben worden sein, für das später eine Tätigkeit als Lehrkraft in Deutschland angestrebt wird. Wie oben erläutert, unterscheiden sich die Unterrichtsfächer, für die eine Qualifizierung im Rahmen von Lehrkräfte Plus erfolgt, teilweise je nach Standort.

Das Vorliegen eines Hochschulabschlusses im Bereich Lehramt und/oder eines Masterabschlusses beziehungsweise eines damit vergleichbaren Abschlusses ist für die Bewerber:innen generell von Vorteil, um das (Vor-)Auswahlverfahren erfolgreich zu durchlaufen.

Falls bereits vorhanden, sind die Bewerber:innen gebeten, zusätzlich zu ihrem Hochschulzeugnis beziehungsweise ihren Hochschulzeugnissen eine Bewertung des Zeugnisses beziehungsweise der Zeugnisse durch die Zentralstelle für ausländisches Bildungs-

wesen (ZAB) einzureichen (Zeugnisbewertung für ausländische Hochschulqualifikationen; <https://www.kmk.org/zab/zeugnisbewertung.html>). Am Standort Duisburg-Essen muss die Bewertung zum Zeitpunkt der Bewerbung zumindest beantragt worden sein. Eine solche Zeugnisbewertung gibt unter anderem Auskunft darüber, mit welcher Ebene des deutschen Bildungsabschlusses der ausländische Hochschulabschluss vergleichbar ist. Für eine dauerhafte Perspektive im öffentlichen Schuldienst in Nordrhein-Westfalen über den Seiteneinstieg ist mindestens der Nachweis der Gleichwertigkeit des ausländischen Abschlusses mit einem deutschen Hochschulabschluss auf Bachelor-Ebene notwendig. Daher wird dieses Kriterium bei Vorlage einer Zeugnisbewertung vor Aufnahme in Lehrkräfte Plus überprüft. Liegt keine solche Bewertung vor, wird den zugelassenen Teilnehmer:innen mit Blick auf die Anschlussperspektiven dringend empfohlen, eine solche im Verlauf von Lehrkräfte Plus zu beantragen. Geprüft wird darüber hinaus, ob der:die Bewerber:in bereits über Berufserfahrung als Lehrkraft an einer Schule im Herkunftsland verfügt. Es werden nur Personen in Lehrkräfte Plus aufgenommen, die eine solche Erfahrung aufweisen können, wobei an nahezu allen Standorten eine mindestens einjährige Berufserfahrung als Lehrer:in

erforderlich ist. Eine Ausnahme stellt hier der Standort Siegen dar, an dem es keine Vorgabe für die Dauer der bisherigen Berufserfahrung gibt. Neben der Dauer der Berufserfahrung wird überprüft, für welche Schulformen bereits Erfahrung vorhanden ist. Da die Qualifizierung im Rahmen von Lehrkräfte Plus in der Regel für die Sekundarstufe I erfolgt, ist Berufserfahrung oberhalb der Primarstufe generell von Vorteil. Die Berufserfahrung wird idealerweise über offizielle Dokumente nachgewiesen. In vielen Fällen liegen dem:der Bewerber:in entsprechende Dokumente – meist fluchtbedingt – jedoch nicht vor, sodass alternativ auch eine aussagekräftige persönliche Beschreibung der eigenen Lehrtätigkeit, zum Beispiel als Teil des Motivationsschreibens, eingereicht werden kann.

Bei allen Bewerber:innen erfolgt die Überprüfung der vorhandenen deutschen Sprachkenntnisse. Es sind entsprechende Nachweise – möglichst nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen – einzureichen. Für alle Standorte, bis auf Duisburg-Essen, sind Deutschkenntnisse mindestens auf B1-Niveau für eine Teilnahme zwingend erforderlich; am Standort Duisburg-Essen werden nur Personen auf B2-Niveau oder höher aufgenommen. Wenn der B2-Kurs nicht bestanden wurde, aber eine Bescheinigung über die regelmäßige

Teilnahme an einem B2-Kurs vorliegt, erfüllt der:die Bewerber:in die Voraussetzungen.

Schritt 2: Durchführung von Spracheinstufungstests

Bewerber:innen, die den ersten Schritt des Auswahlverfahrens erfolgreich durchlaufen haben, werden zur Teilnahme an Spracheinstufungstests eingeladen, die die Einschätzung insbesondere der aktuellen Deutschkenntnisse und -kompetenzen zum Ziel haben. Es kommen verschiedene Tests zum Einsatz, am Standort Siegen beispielsweise der Online-Spracheinstufungstest onSET, der im Rahmen einer Videokonferenz unter Anleitung von Mitarbeiter:innen des Sprachenzentrums der Universität Siegen durchgeführt wird. Deutschkenntnisse auf möglichst hohem Niveau sind generell vorteilhaft hinsichtlich einer positiven Bewertung im Rahmen des Auswahlverfahrens, da es die Teilnahme am Programm für die Lehrkräfte deutlich einfacher macht.

Im Rahmen der Auswahl der Teilnehmer:innen für Unterrichtsfächer im Bereich der Fremdsprachen (insbesondere Englisch, vereinzelt auch Französisch) erfolgt eine Überprüfung des entsprechenden Fremdsprachen-Niveaus. Die Einreichung von entsprechenden Nachweisen bei einer Bewerbung ist nicht erforderlich, sondern es werden – analog zu den Deutschtests – Spracheinstu-

fungstests durchgeführt. Es sollten in der Regel Kenntnisse mindestens auf C1-Niveau für die jeweilige Fremdsprache vorhanden sein.

Schritt 3: Durchführung von Auswahlgesprächen

Nach der formalen Prüfung der Bewerbungsunterlagen und den Spracheinstufungstests werden an allen Standorten circa 50 Bewerber:innen zu Auswahlgesprächen eingeladen. Die circa 30-minütigen Gespräche pro Bewerber:in fanden in den letzten zwei Jahren sowohl vor Ort in den Universitäten, pandemiebedingt teils aber auch online per Zoom statt. Sowohl die Auswahl als auch die Gespräche selbst finden in enger Zusammenarbeit und Absprache mit der jeweils zuständigen Bezirksregierung statt. Somit ist an allen Standorten ein Mitglied der Bewerbungskommission ein:e Vertreter:in der jeweiligen Bezirksregierung. Die Kommission setzt sich außerdem aus einer:m oder mehreren Vertreter:innen der Lehrkräfte Plus Projekte, einer:m Vertreter:in der Fachdidaktiken (sofern möglich) und gegebenenfalls einem:r Vertreter:in der Lehrer:innenbildenden Zentren und/oder dem International Office zusammen. Am Kölner und Bielefelder Standort erfolgt der Einstieg in die einzelnen Gespräche über eine durch die Bewerber:innen vorbereitete Aufgabe. In Bielefeld starteten die Bewerber:innen in den Gesprächen in 2021 mit einer

fünfminütigen Präsentation eines Unterrichtseinstiegs ihres Unterrichtsfaches; im Fach Englisch wurden die Präsentationen in englischer Sprache gehalten. Nach Rückfragen zur Präsentation erfolgte ein weiterer allgemeiner Fragenteil, unter anderem mit Fragen zur Motivation für das Programm oder auch für den Lehrer:innenberuf. In Bochum gibt es Aufgaben der Fachdidaktiker:innen direkt im Gespräch. Außerdem werden seit 2022 Gruppeninterviews geführt, um die ersten Eindrücke aus den nun verkürzten Einzelinterviews vertiefen zu können.

Die Auswahlgespräche dienen des Weiteren der Klärung organisatorischer Aspekte und geben den Bewerber:innen die Gelegenheit, eigene Fragen zu klären. Der Aspekt der Mobilität und gegebenenfalls die Bereitschaft zum Wohnortwechsel sowie die Möglichkeit, sich ein Jahr in Vollzeit dem Qualifizierungsprogramm widmen zu können, sind grundlegende Rahmenbedingungen für eine gelingende Programmteilnahme. Beide Punkte sind insbesondere vor dem Hintergrund, dass der überwiegende Anteil der Bewerber:innen eine eigene Familie hat und gegebenenfalls in einem anderen Bundesland wohnt, teils nicht unerhebliche Herausforderungen im Rahmen der Programmteilnahme.

Am Ende der Auswahlgespräche erstellt die Bewerbungskommission eines jeden Standortes anhand eines Kriterienkatalogs, der die oben erläuterten Aspekte umfasst, eine Rankingliste der Bewerber:innen, sodass den ersten 25 Bewerber:innen eine Zusage für einen Platz im Programm angeboten werden kann. Da es immer wieder zu Absagen von Seiten der Bewerber:innen kommt, wird eine Warteliste geführt, sodass Nachrücker:innen bei Absagen umgehend informiert werden können. Manche Bewerber:innen bewerben sich aufgrund teilweise überschneidender oder nah beieinanderliegender Bewerbungszeiträume bei mehreren Standorten gleichzeitig. Es kommt nicht selten vor, dass Bewerber:innen aufgrund einer Zusage eines anderen näher an ihrem Wohnort liegenden Standortes dem ersten Standort wieder absagen.

5. Fazit

Bis zum Beginn des jeweils neuen Programmdurchgangs vergehen seit dem ersten Beratungsgespräch in etwa sechs Monate. Durch eine möglichst öffentlichkeitswirksame Ausschreibung und ein umfangreiches Beratungsangebot im Vorfeld werden potentielle Bewerber:innen angesprochen und auf dem Weg zu einer Bewerbung hin begleitet. Die

hohen Bewerber:innenzahlen zeigen, dass generell ein großes Potential an erfahrenen und motivierten internationalen Lehrkräften in Nordrhein-Westfalen und ganz Deutschland besteht. Die formulierten Teilnahmevoraussetzungen und das beschriebene Auswahlverfahren von Lehrkräfte Plus ermöglichen zum einen eine klare Kommunikation mit interessierten Lehrkräften über die Chancen einer Teilnahme an Lehrkräfte Plus und zum anderen eine auf die Rahmenbedingungen und Bedarfe des nordrhein-westfälischen Schulsystems abgestimmte Auswahl von Teilnehmer:innen. Diese Passung trägt maßgeblich zur Erreichung der Ziele von Lehrkräfte Plus bei: Die Teilnehmer:innen zu einem erfolgreichen Abschluss von Lehrkräfte Plus zu führen und ihnen eine echte berufliche Perspektive im Schulbereich zu eröffnen.

Literatur

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> [abgerufen am: 12.01.2022].

Zur Vermittlung sprachlicher Kompetenzen in den Programmen Lehrkräfte Plus

Gabriella Kärcher · Nicole Henßen · Nicola Huson

1. Einleitung

Das Besondere an den fünf Standorten des Programms Lehrkräfte Plus sind, trotz der übergreifenden Programmstruktur, die unterschiedlichen Profile, die sich durch eigene Schwerpunkte und die Diversität ihrer methodisch-didaktischen Ansätze auszeichnen. Das führt auf der Vernetzungsebene zwischen den Standorten zu einem effektiven Austausch über Inhalte und das Lernen voneinander. Ein gelungenes Beispiel dafür ist das innerhalb dieser Publikation wiederholt erwähnte Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW. Allen Standorten gemein ist übergreifend die Durchführung von Deutschsprachkursen sowie die Vermittlung berufs- und fachsprachlicher Kompetenzen. In dem vorliegenden Beitrag werden erstmalig die Deutschsprachkurse der einzelnen Standorte in einer Übersicht dargestellt. Das Anliegen der folgenden Darstellung der Deutschkursangebote ist nicht, diese auszuwerten oder zu kommentieren, sondern die Diversität der Ansätze vorzustellen. Ziel des Netzwerkes Lehrkräfte Plus

wird es sein, auf Grundlage der Evaluationen und standortabhängigen Erfahrungswerte langfristig von den divergierenden Vermittlungsstrategien zu profitieren.

Der Beschreibung der aktuellen Situation der allgemeinsprachlichen Deutschsprachkurse an den unterschiedlichen Standorten folgen im Weiteren Eindrücke über die konkrete berufs- und fachsprachliche Vermittlungsarbeit. Hierbei richten die Autorinnen entsprechend ihrer drei Standorte¹ den Blick exemplarisch auf die für die Teilnehmenden relevanten Kenntnisse von sprachlichen Registern im schulsprachlichen Kontext. Anschließend wird in Bezug auf das sprachliche Register „Unterrichtssprache“ die methodisch-didaktische Vermittlung von berufssprachlichem Wortschatz zu allgemeindidaktischen Begriffen im medial mündlichen wie auch medial schriftlichen Kontext thematisiert. Der Beitrag schließt mit einem konkreten Beispiel zu der Wortschatzvermittlung im Rahmen einer Lerneinheit zu Unterrichtsstörungen ab.

¹ Universität Duisburg-Essen, Universität zu Köln und Universität Siegen

2. Deutschkurse an den Standorten von Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen

Die erfolgreiche Einbindung von internationalen Lehrkräften mit und ohne Fluchterfahrung in das deutsche Schulsystem erfordert nicht zuletzt den Erwerb umfassender Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 oder höher². Im Rahmen des Zertifikatprogramms Lehrkräfte Plus ist die Vermittlung allgemeiner Sprachfähigkeit sowie Sprachkompetenzen im schulischen Kontext ein zentraler Bestandteil der Weiterbildung geflüchteter Lehrer:innen. „Neben dem selbstverständlichen universitären Lehramtsabschluss im Heimatland beziehungsweise einem abgeschlossenen Studium, das zum Lehrer:innenberuf qualifiziert, und der Berufserfahrung ist die größte Hürde das notwendige Sprachniveau C1“ (Keser, 2018).

² Eine entsprechende Erläuterung der notwendigen Sprachkenntnisse für eine Einbindung in das deutsche Schulsystem erfolgt unter

anderem im Rahmen der Vorstellung des Anschlussprogramms ILF in Kapitel 3.7.

	Ruhr-Universität Bochum	Universität Bielefeld	Universität Duisburg-Essen	Universität zu Köln	Universität Siegen
Kursstärke	25	25	25	25	25
Einstiegsniveau (*)	B1 abgeschlossen	B1 abgeschlossen	B1 abgeschlossen	B1 abgeschlossen	B1 abgeschlossen
Unterrichtseinheiten Zertifikatskurs DaZ	20 UE / Woche / 20 Wochen = 400 UE + 80 UE Prüfungsvorbereitung = 480 UE	504 UE bis zum ersten Prüfungstermin	450 UE	24 UE / Woche / 2 Semester (insgesamt 35 Wochen) = 840 UE	20 UE / Woche = 60 UE (Intensivkurs 3 Wochen) 20 UE / Woche = 360 UE = 420 UE
Kurszeitraum	April - September	September - März	Februar - August	August - Juni	September - Februar
Lehrwerke	Mittelpunkt neu B2 (zukünftig Kompass DaF B2), Mittelpunkt neu C1, Mit Erfolg zum digitalen Test DaF	Aspekte neu B2, Aspekte neu C1, Mit Erfolg zum TestDaF, TestDaF Training 2015, Test DaF-Musterprüfungen	Aspekte neu C1, Em-Übungsgrammatik	Begegnungen B1 + Erkundungen B2 und C1 Nur Mut!, Mit Erfolg zur DSH (Test- und Übungsbuch), Eigene Prüfungsmaterialien	Sicher! Aktuell B2.1 B2.2, ab WiSe 2022: Vielfalt B2, Eigenständige C1-Materialien der Abteilung STARTING
Prüfungsformat	Test DaF (4x4)	Test DaF	Telc C1 Hochschule	DSH	DSH
Sprachkompetenzfördernde Zusatzangebote	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonetiktraining ▪ Berufliche Kommunikation im Kontext Schule ▪ Fachsprache MINT ▪ Sprachkurs C2 ▪ Tutoring DaF 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aussprachetraining ▪ Berufliche Kommunikation in Schule und Unterricht ▪ Vertiefungsmodul B1/B2 ▪ Sprachkurs C2 ▪ Schreibwerkstatt ▪ Vorbereitung zum zweiten Prüfungstermin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonetiktraining ▪ Fach- und berufszogones Deutsch ▪ Digitale Selbstlernmodule ▪ Sprachkurs C2 ▪ Sprachcafe ▪ Tutorium Sprachbegleitung 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aussprachetraining ▪ Fach- und berufszogones Deutsch ▪ Digitale Selbstlernmodule ▪ Wissenschaftssprache ▪ Vorbereitung zum zweiten Prüfungstermin 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Phonetiktraining ▪ Fach- und berufszogones Deutsch ▪ Technisches Deutsch für MINT ▪ Sprachdidaktische Übungen ▪ Vorbereitung zum zweiten Prüfungstermin

(*) Die in der Tabelle in der dritten Spalte verwendete Formulierung „abgeschlossen“ bedeutet, den Nachweis durch ein gültiges Zertifikat oder gegebenenfalls den Nachweis durch einen onSET Deutsch erworben zu haben.

Tabelle 1: Deutschkurse an den fünf Lehrkräfte Plus Standorten (Stand der Kohorten 2022) (eigene Darstellung)

Zur Teilnahme am Programm wird mit standortspezifischen Unterschieden (Tabelle 1)³, ein Eingangsniveau von mindestens B1 vorausgesetzt. Zur Angleichung der meist unterschiedlichen Sprachkenntnisse der Teilnehmenden zu Beginn des Kurses werden, neben den eingesetzten Lehrwerken, zusätzliche Materialien für die Bereiche Grammatik und Wortschatz verwendet. Im Verlauf des einjährigen Programms werden die Teilnehmenden mittels binnendifferenzierter Lehr- und Lernangebote sowie durch an die Bedürfnisse angepasste Fördermaßnahmen in ihren bestehenden Kompetenzen bestmöglich gefördert. Die Deutschkurse schließen mit einer standardisierten C1-Prüfung ab, die jedoch von Standort zu Standort variiert.

Um das nahezu erstsprachliche Niveau C1 im Deutschen erreichen zu können, werden die Teilnehmenden des Programms entweder in halbjährigen Vollzeitkursen oder ganzjährigen begleitenden Sprachkursen auf den Eintritt in das deutsche Schulsystem vorbereitet. Eine beispielhafte Erläuterung des Deutschkursverlaufs erfolgt nachstehend anhand des Programmstandorts Köln.

Im Kölner Programmdurchlauf 2021/22 startete der Deutschkurs im August 2021 mit einem zweimonatigen Intensivkurs (35 UE/Woche) mit dem Ziel eines abgeschlossenen B1+ Niveaus aller Teilnehmenden der heterogenen Lerngruppe. Ab Anfang Oktober wurden die Wochenstunden, zugunsten der Teilnahme an pädagogischen Seminaren sowie dem Praxisvorbereitungsseminar, auf 24 Unterrichtseinheiten wöchentlich reduziert. Der allgemeinsprachliche Deutschkurs wurde mittels des Lehrwerks „B2 Erkundungen“ vom Schubert Verlag durchgeführt und durch eigenständig erstellte Materialien ergänzt, wodurch eine Verknüpfung von allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen ermöglicht wurde. Die Bearbeitung des Lehrwerks sowie der genannten ergänzenden Materialien beanspruchte circa 280 Unterrichtseinheiten. Zwecks Leistungsmessung und Ermittlung des Sprachniveaus nahmen die Teilnehmenden am im November 2021 an einer Erprobung der g.a.s.t.⁴ teil, im Rahmen derer die Kompetenzbereiche Leseverstehen, Hörverstehen und schriftlicher Ausdruck gemessen und nach GER-Niveau bewertet wurden. Von insgesamt 19 Teilnehmenden schnitten 13 Teilnehmende mit dem

³ Anders als an den übrigen Standorten erfolgt am Standort Köln eine Kombination aus Deutschkurs und sprachkompetenzfördernden Zusatzangeboten, weswegen sich eine konkrete Abgrenzung von Deutschkurseinheiten und fachsprachlichen Einheiten nicht vornehmen lässt.

⁴ Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e.V.

Niveau B2 oder sogar C1 ab, die übrigen sechs Teilnehmer:innen wiesen Sprachkenntnisse im oberen B1-Bereich nach. Mit dem Jahreswechsel 2021/22 begann die Vorbereitung auf das C1-Niveau, welche, bedingt durch eine schulische Blockpraxisphase der Teilnehmenden, im April ebenfalls nach etwa 280 Unterrichtseinheiten abgeschlossen wurde und dann nahtlos in die DSH-Prüfungsvorbereitung überging. Gestützt auf die Lehrwerke „Nur Mut!“ des Fabouda Verlags sowie „Mit Erfolg zur DSH – Testbuch“ des Klett Verlags und ergänzt um eigene prüfungsvorbereitende Elemente wurden die Teilnehmenden auf die DSH-Prüfung im Juni 2022 vorbereitet. Ähnlich erfolgreich wie die Erprobung der g.a.s.t. fiel auch das DSH-Ergebnis aus. Mit Ausnahme einer Teilnehmenden erreichten alle mindestens das DSH-2-Niveau in der schriftlichen Prüfung, welches mündlich entweder bestätigt oder sogar noch aufgewertet werden konnte.

Insgesamt verfolgen die Deutschkurse an den unterschiedlichen Standorten das Ziel, die Teilnehmer:innen des Zertifikatprogramms Lehrkräfte Plus erfolgreich auf eine standortspezifische C1-Hochschulzugangsprüfung vorzubereiten, die eine Voraussetzung für unterschiedliche Anschlussoptionen bildet (siehe den Beitrag von Purrmann et al. in diesem Band). Alle Prüfungen legen

dabei die Anforderungen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens zugrunde, fachkundige Sprachkenntnisse nachzuweisen. Die, im Vergleich zu den anderen Standorten, stark erhöhte Anzahl an Unterrichtseinheiten am Standort Köln resultiert aus einer Integration der Fachsprachenvermittlung in den allgemeinsprachlichen Deutschkurs. Die Kompetenz, Sprache im gesellschaftlichen wie auch beruflichen Kontext flexibel und handlungsorientiert zu gebrauchen, bedingt im Rahmen des Programms Lehrkräfte Plus die Notwendigkeit der Abhaltung fachsprachlicher Zusatzangebote. Grundlegende Gedanken und Strukturen des schulsprachlichen Unterrichts und der darin angewandten Sprache werden im Rahmen des nachstehenden Kapitels erörtert.

3. Sprachliche Register

Das Erreichen des Sprachniveaus C1 stellt eine – wenn nicht – die wesentliche Herausforderung für die Teilnehmenden in den Standorten von Lehrkräfte Plus dar. Zum einen sind es die oben erwähnten standardisierten Tests, die bestanden werden müssen, was den Teilnehmenden Stress bereitet. Zum anderen sind es häufig die (fehlenden) Sprachkenntnisse, die von Teilnehmenden und/oder Mentor:innen (negativ) angemerkt

werden, wenn es um die Rückmeldung von Erfahrungen während der Schulpraxisphasen geht (siehe den Beitrag von Lee & Purrmann in diesem Band). Teilnehmende sprechen in ihren Rückmeldungen zudem häufig davon, dass ihnen die Jugendsprache fehle, da das individuelle Register der Kinder und Jugendlichen die Kommunikation häufig erschwere. Ob hierbei tatsächlich die Jugendsprache per se oder eher Elemente dieser, eingebettet in die Umgangssprache, gemeint ist, ist zweitrangig. Beide sind Varianten der Alltagssprache, die im Klassenraum zu hören sind sowie von Lehrkräften – was zumindest die Umgangssprache betrifft – verstanden und verwendet werden. Zur Jugendsprache werden auf Wunsch der Teilnehmenden an verschiedenen Standorten Unterrichtseinheiten/Workshops angeboten und ein Modul dazu lässt sich auf dem Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW⁵ bearbeiten.

Neben der Alltagssprache spielen jedoch weitere sprachliche Register in der Schule und im Unterricht eine Rolle.

Definition: Sprachliche Register

Unter Register beziehungsweise sprachlichen Registern sind verschiedene Varietäten der Sprache gemeint, die entsprechend der Situation oder:und dem:der Gesprächspartner:in von einem:einer Sprecher:in gewählt werden. Dieses geschieht bewusst oder unbewusst und das verwendete sprachliche Register weist spezifische Funktionen und Merkmale in den jeweiligen sprachlichen Handlungen auf. Im Kontext von Unterricht sind es neben der Alltagssprache die Bildungssprache und Fachsprache, die eine Rolle spielen

Wey (2021) verwendet den Oberbegriff Varietäten und ordnet den Begriff Register in ihrem Überblick den synchronen Sprachvarietäten der Diaphasischen Dimension, das heißt den Funktional-situativen Varietäten, zu (siehe Abb. 1).

⁵ Siehe <https://lehrkraefteplus-nrw.de/lernmaterial/jugendsprache/>.

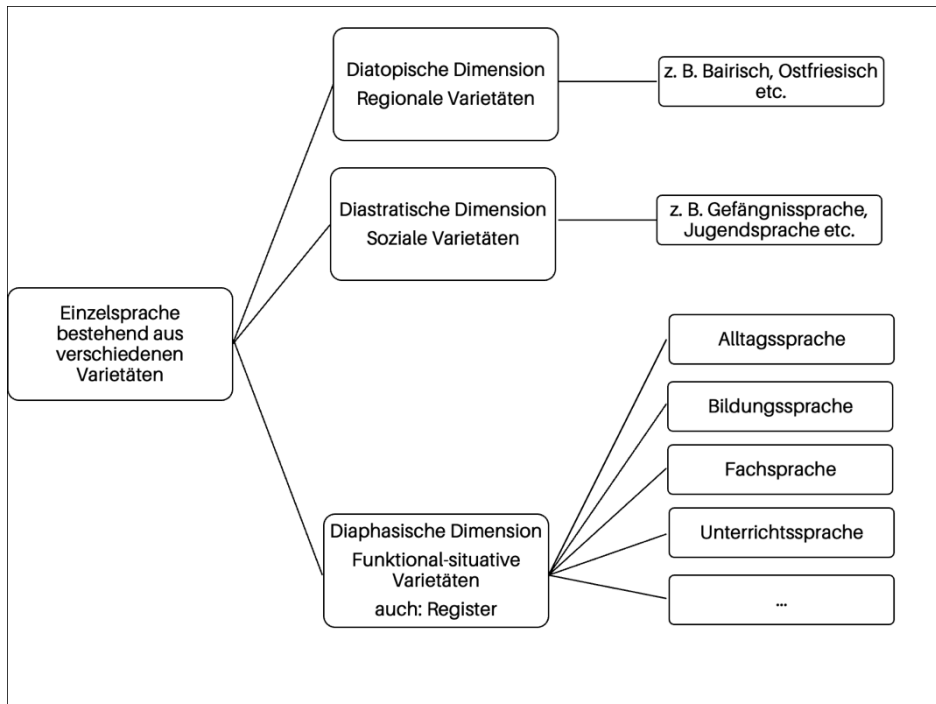


Abb. 1: Synchroner Sprachvarietäten im Überblick (Wey, 2021, S. 13)

Die Unterscheidung in Diatopische, Diastratische und Diaphasische Dimension bietet sich für den schulischen Kontext sehr gut an, da Wey betont, dass „eine trennscharfe Unterscheidung insbesondere zwischen den diaphasischen und diastratischen Varietäten [...] nicht immer möglich“ (Wey, 2021, S. 12) sei. So steht zum Beispiel die obengenannte Zuordnung der Umgangssprache und der Jugendsprache zu dem sprachlichen Register Alltagssprache als Diaphasische Dimension nicht im Widerspruch zu der vorliegenden Definition von Wey, die diesem Beitrag zugrunde liegt.

3.1 Sprachliche Register im Unterricht

Im Kontext des Unterrichts gebührt vor allem der Bildungssprache und Fachsprache besondere Aufmerksamkeit und ihre Vermittlung wird seit geraumer Zeit in Diskursen zur Mehrsprachigkeit, zur Bildungsungleichheit, zum sprachsensiblen Fachunterricht und zur durchgängigen Sprachbildung intensiv thematisiert (Beese et al., 2015; Cantone & Pfaff, 2021; Gogolin & Lange, 2011; Leisen, 2013; Leisen, 2015; Morek & Heller, 2012; Tajmel, 2012)⁶.

Während vorausgesetzt werden kann, dass internationale Lehrkräfte in den entsprechenden C1-Sprachkursen sprachliche Merkmale

⁶ In der Literatur der genannten Autor:innen findet man Ausführungen zu den synonym verwendeten Begriffen BICS/CALP

beziehungsweise Konzeptionelle Mündlichkeit/Konzeptionelle Schriftlichkeit, die im vorliegenden Artikel nicht ausgeführt werden.

der Bildungssprache (häufig geht es um eine Grafikbeschreibung, das Passiv oder den Konjunktiv II et cetera) erwerben, werden diese nicht als solche explizit benannt und gelangen somit eher implizit in die Sprachbeherrschung der Teilnehmenden. Fachsprachliche Merkmale hingegen kommen so gut wie gar nicht vor. Dass Schüler:innen genauso die bildungs- und fachsprachlichen Besonderheiten erlernen müssen und darüber hinaus die Arbeit mit mehrsprachigen Schüler:innen, deren Erstsprache ebenfalls nicht das Deutsche ist, eine Facette der sprachlichen Bildung in der Schule darstellt, ist den Teilnehmenden während der Sprachausbildung oft nicht bewusst, es sei denn, sie werden dafür sensibilisiert.

An der Universität Duisburg-Essen und Universität zu Köln findet eine entsprechende Sensibilisierung statt und das Modul Fachsprache und berufsbezogenes Deutsch setzt bei den sprachlichen Registern an, um dann über die Bildungssprache zu den fachsprachlichen Charakteristika zu gelangen.⁷

Somit lassen sich mit der Bearbeitung der entsprechenden sprachlichen Merkmale für internationale Lehrkräfte gleich zwei Lernziele verfolgen. Zum einen nehmen internationale

Lehrkräfte die sprachlichen Besonderheiten von Bildungs- und Fachsprache auf der Wort-, Satz- und Textebene wahr und können diese den unterschiedlichen sprachlichen Registern im Unterrichtsgeschehen zuordnen. Zum anderen erwerben sie selbst die Kenntnisse über die Funktionen und Merkmale von Bildungs- und Fachsprache zur eigenen sprachlichen Entwicklung, da sie als Fachlehrende immer auch die Fachsprache ihres Faches erlernen müssen.

Die fachsprachlichen Merkmale metasprachlich zu thematisieren und die Vermittlung ihrer Erschließungsstrategien zugleich in die Nähe der schüler:innenorientierten Kompetenzen und Herausforderungen zu rücken, erscheint sinnvoller als internationale Lehrkräfte rein fachsprachlich zu unterrichten. Denn damit wird ihnen zugleich der Zugang zu der schulfachsprachlichen und somit für sie handlungsrelevanten Ebene ermöglicht. Mit Blick auf den sprachsensiblen Unterricht könnte diese Qualifizierung mittel- und langfristig ein erhebliches Potenzial für die Schulen, an denen Teilnehmende des Programms Lehrkräfte Plus unterrichten, darstellen. Angemerkt sei jedoch direkt, dass hiermit keine gängige Erwartungshaltung an internationale Lehrkräfte verstärkt werden soll, sie

⁷ Auch auf dem Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW befindet sich zu den sprachlichen Registern ein entsprechendes Modul.

können die Vorbildfunktion für Schüler:innen mit Migrationshintergrund übernehmen,⁸ sondern ihre Sensibilität gegenüber sprachlichen Herausforderungen ist für alle Schüler:innen im Fachunterricht relevant und sollte beachtet sowie für den sprachsensiblen Zugang genutzt werden.

Leisen (2018, S. 12) bezeichnet die Fachsprache als die Sprache des Verstandenen und die Unterrichtssprache als die Sprache des Verstehens, die im Klassenraum verwendet wird, um „unterrichtliche Lern- und Handlungssituationen zu bewältigen“ (Leisen, 2018, S. 13). Sie ist „situativ, kommunikativ und mündlich“ (Leisen, 2018, S. 13) und bedient sich aller drei benannten Register. Darüber hinaus liegt ihr ein weiteres, umfangreiches sprachliches Repertoire, nämlich der Didaktik des Lehramts zugrunde, das sich Teilnehmende von Lehrkräfte Plus weiterhin aneignen müssen.

4. Allgemeindidaktische Begriffe

In Anlehnung an die sprachlichen Register im Unterricht erfolgt nun eine beispielhafte Abbildung des Erwerbs allgemeindidaktischer Begrifflichkeiten, welche für den erfolgreichen Übergang in das deutsche Schulsystem unerlässlich sind. Die inhaltliche Konzeption

ist dabei an die thematischen Inhalte der Bildungswissenschaften im Rahmen des Lehramtsstudiums angelehnt und bedient sich mitunter der Konzepte der Lehrer:innenrolle nach Hilbert Meyer sowie einer handlungsorientierten und realitätsbezogenen Vermittlung innerhalb des Unterrichts. Eine kontinuierliche Wiederholung sowie Erweiterung des allgemeindidaktischen Wortschatzes soll den Teilnehmenden eine effektive Mitgestaltung während der Praxisphasen ermöglichen und darüber hinaus die oftmals bestehenden Divergenzen, beispielsweise hinsichtlich bestehender Lehrer:innenzentrierung in anderen Ländern gegenüber der angestrebten Schüler:innenzentrierung in Deutschland, in der internationalen Lehrer:innenausbildung überbrücken.

Auf der Grundlage einiger der „10 Merkmale guten Unterrichts“ nach Meyer (2008) werden im Folgenden die Relevanz sowie die konkrete Umsetzung der Vermittlung von unterrichtsspezifischer Fachsprache erläutert. Ziel dessen ist es, die allgemeinsprachlichen Elemente des Weiterqualifizierungsprogramms mit den zukunftsprospektiv unerlässlichen Kompetenzen einer Lehrkraft zu verknüpfen.

⁸ Zur Gefahr der Deprofessionalisierung durch diese Erwartungshaltung siehe auch den Artikel zu Reflexion in diesem Band.

Im Rahmen seiner Darstellung der zehn Merkmale guten Unterrichts verweist Meyer auf die Unabdingbarkeit einer klaren Strukturierung des Unterrichts, welche es sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden ermöglicht, dem Unterrichtsverlauf zu folgen. Um dies zu gewährleisten, sind verschiedene Sprachhandlungen notwendig, anhand derer die Arbeitsanweisungen sowie die Kommunikation innerhalb des Unterrichts gestaltet werden können. Neben den eingangs erwähnten Sprachregistern, die eine unmissverständliche Kommunikation zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen erlauben, ist die Formulierung von Arbeitsanweisungen hinsichtlich Operatoren und Sozialformen ein notwendiges strukturierendes Element. Um diese Kompetenz zu erreichen, wird an der Schnittstelle mit den praxisvorbereitenden Seminaren ein Unterrichtsverlaufsplan erstellt. In diesem Kontext erarbeiten die Teilnehmenden eine Unterrichtsstunde, welche sie sowohl fachlich als auch methodisch-didaktisch ausgestalten müssen. Dabei kommt ein spezifischer Wortschatz der Diaphasischen Dimension zur Anwendung, der beispielsweise unterschiedliche Sozialformen (Plenum, Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit, Partner:innenarbeit oder Gruppenarbeit) sowie verschiedene Operatoren (diskutieren, erläutern, darstellen, berechnen, beweisen,

beobachten, beschreiben und Ähnliches) beschreibt. Mittels der, den Schüler:innen aus dem schulischen Kontext bereits bekannten, sprachlichen Anweisungen können die Teilnehmenden des Programms während der Praxisphasen eigene Unterrichtselemente planen und bestenfalls aktiv mitgestalten. Des Weiteren verweist Meyer auf die Notwendigkeit von „inhaltlicher Klarheit“ (Meyer, 2018, S. 55ff.) und „sinnstiftender Kommunikation“ (Meyer, 2018, S. 67ff.). Diese Forderungen bedingen ebenfalls eine umfassende sprachliche Kompetenz, mittels derer der Unterricht ausgestaltet wird. Eine praxisorientierte Vermittlungsdarstellung erfolgt nachstehend basierend auf einer Unterrichtseinheit zum Thema Unterrichtsstörungen. Zudem wird anhand des beigefügten Verlaufsplans erneut verdeutlicht, welche allgemeindidaktischen Redemittel sowie Sprachhandlungskompetenzen während des Unterrichtens erforderlich sind. So geht es beispielsweise um die Taktung und Untergliederung des Unterrichts in die drei gängigen Phasen Einstieg – Erarbeitung – Sicherung sowie um die daran anschließende Vergabe von eigenständig zu erledigenden Hausaufgaben. Neben den vorstehenden erläuterten Sprachhandlungen ist auch die in Deutschland angestrebte Schüler:innenzentrierung zu berücksichtigen, die in anderen Lehr- und

Lernkulturen tendenziell seltener zum Tragen kommt. Auch dieses Konzept des deutschen Bildungssystems erfordert fachsprachliche Vorkenntnisse und handlungsorientierte Vermittlungsansätze, um einen möglichst störungsarmen Übergang in eine Schule zu ermöglichen. Die vormals vorherrschende Lehrer:innenrolle als Vortragende:r muss demgemäß überdacht und durch neue Sprachhandlungen untermauert werden. Auch in diesem Kontext sei auf das dafür notwendige fachsprachliche Wortschatzwissen, aber auch das dafür vorgesehene Register verwiesen. Deutliche Anweisungen und die Begleitung des Lernprozesses sind in diesem didaktischen Vermittlungskontext unerlässlich und werden entsprechend im Rahmen des Fachsprachenunterrichts aufgegriffen. Doch selbst bei optimaler sprachlicher wie auch inhaltlicher Unterrichtsvorbereitung, in der „sowohl das kognitive wie auch das affektive und soziale Lernen der Schülerinnen und Schüler gefördert wird“ (Meyer, 2018, S. 12.), bleiben Unterrichtsstörungen unterschiedlicher Art und Intensität nicht aus. Um die Teilnehmenden auch auf eben solche Aspekte, die mit komplexen sprachlichen Handlungen auf der syntaktischen wie auch morphologischen Ebene verknüpft sind, vorzubereiten, wurde im Rahmen der Fachsprachenvermittlung ein Modul erarbeitet, welches

nachstehend exemplarisch und anhand eines Verlaufsplans selbsterklärend dargestellt wird.

5. Praxisbeispiel zu Unterrichtsstörungen

Das Beispiel aus der Praxis zeigt an dem Thema Unterrichtsstörungen, wie am Standort der Universität Siegen allgemeindidaktischer Wortschatz für den schulischen Kontext und thematisch passende grammatische Phänomene ermittelt, vermittelt und eingeübt werden können. Es handelt sich um eine Lerneinheit, die für 16 Unterrichtsstunden konzipiert wurde. Der Verlaufsplan (siehe Tabelle 2) zeigt den gesamten Verlauf und anschließend werden die zu der Anwendung der oben beschriebenen allgemeindidaktischen Begriffe erstellten Materialien exemplarisch in den Fokus genommen sowie als einzelne Anhänge abschließend abgebildet.

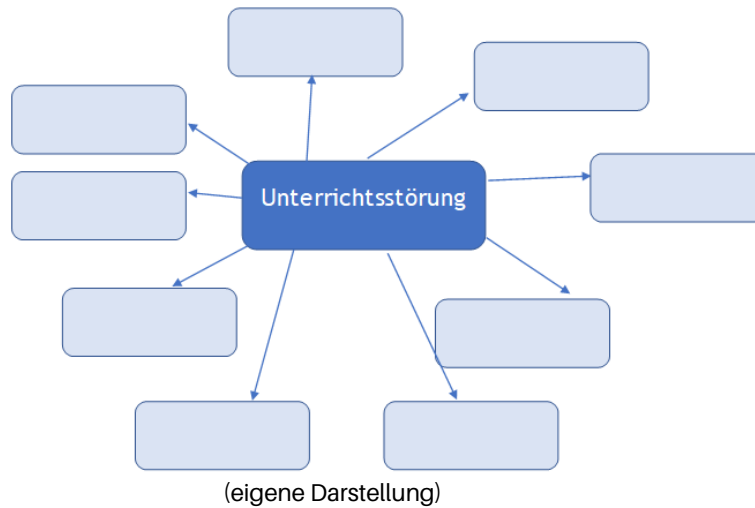
Phase	Unterrichtsinhalt	Ziel	Sozialform	Material
<p>Vorwissen aktivieren</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Teilnehmer:innen berichten auf der Grundlage ihrer Beobachtungen im Praktikum über Unterrichtsstörungen ▪ Die Teilnehmer:innen schreiben die Situationen in Form einer MindMap auf ▪ Die Teilnehmer:innen füllen die Tabelle anhand der Berichte in Form einer MindMap aus ▪ Jeder Teilnehmer:in berichtet anhand der ausgefüllten Tabelle ausführlich über eine Situation 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mündlicher Gebrauch von situationsbedingtem Wortschatz ▪ Schriftlicher Gebrauch von situationsbedingtem Wortschatz ▪ Störungssituationen ausführlich beschreiben ▪ Mündlicher Gebrauch des situationstypischen Wortschatzes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plenum ▪ Partner:innenarbeit ▪ Einzelarbeit ▪ Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mitschriften im Praktikumstagebuch ▪ MindMap zum Ausfüllen auf Papier oder im Padlet (Anhang 1) ▪ Tabelle (Anhang 2)
<p>Theoretischer Einschub 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Teilnehmer:innen füllen einen Lückentext zur Begriffserklärung aus ▪ Lösung laut vorlesen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Definition und Fachwörter kennenlernen ▪ Fachwörter speichern und deren Aussprache üben 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Einzelarbeit ▪ Plenum 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lückentext anhand der Definition von Gert Lohmann (Anhang 3)
<p>Theoretischer Einschub 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Die Teilnehmer:innen lernen die Arten von Unterrichtsstörungen kennen ▪ Die Teilnehmer:innen ordnen Beispiele aus dem Schüttelkasten der jeweiligen Störungen zu 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fachwörter kennenlernen ▪ Festigung des Wortschatzes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plenum ▪ Partner:innenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tabelle erstellt nach einem Beitrag des Cornelsen-Verlags (siehe Literaturlisten) (Anhang 4)
<p>Erarbeitung 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ein Teil der Unterrichtsstunde wird in Form eines beschreibenden Textes präsentiert ▪ Den Teilnehmer:innen werden Störungssituationen präsentiert ▪ Dialoge zu den beschriebenen Störungssituationen werden in einer beliebigen Reihenfolge präsentiert 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Störungssituationen erkennen, markieren, Wortschatz ermitteln ▪ Wortschatz üben, Imperativ erkennen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Laut vorlesen ▪ Partner:innenarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Text „Mathe-Stunde bei Herrn Meier“ (Anhang 5)

<p>Aktivierung 1</p> <p>Aktivierung 2</p> <p>Wiederholung</p> <p>Aktivierung 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> Die Teilnehmer:innen ordnen sie zu, sprachliche Reaktionen der Lehrkraft werden gesammelt Situationen und Reaktionen auf getrennten Karten präsentieren, die Teilnehmer:innen ziehen eine Karte und die Partner:innen finden sich (Situation und passende sprachliche Interaktion) Nur die Situationskarten werden an die Hälfte der Teilnehmer:innen verteilt (Innenkreis bilden), der Außenkreis reagiert ohne Reaktionskarten Imperativformen in den Dialogen markieren, Regeln wiederholen Link zum Quizlet „Imperativformen im Schulkontext“ 	<ul style="list-style-type: none"> Die Äußerungen der Lehrkraft auf die Angemessenheit überprüfen Sprechflüssigkeit üben, situationsgerechte sprachliche Reaktionen einüben, Wortschatz aktiv anwenden Sprechflüssigkeit üben, situationsgerechte sprachliche Reaktionen einüben, Wortschatz aktiv anwenden Wiederholung und Festigung grammatischer Regeln Üben und festigen 	<ul style="list-style-type: none"> Plenum (Diskussionsrunde) Gruppen-, bzw. Partner:innenarbeit Kugellager Plenum Eigenständiges Arbeiten, auch zu Hause 	<ul style="list-style-type: none"> Dialoge (Anhang 6)
<p>Erarbeitung 2</p> <p>Aktivierung 1</p> <p>Aktivierung 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> Eine Unterrichtssequenz zeigen, die Teilnehmer:innen notieren die Störungssituationen Reaktionen der Lehrkraft tabellarisch festhalten Transkripte werden ausgeteilt, die Teilnehmer:innen vergleichen ihre Mitschriften Eine Situation aussuchen und nachspielen Karten mit Störungssituationen werden verteilt, zwei Kreise bilden, jeder: r zieht eine Karte und reagiert spontan 	<ul style="list-style-type: none"> Arten von Unterrichtsstörungen erkennen Relevanten Wortschatz sammeln Sprechflüssigkeit üben, situationsgerechte sprachliche Reaktionen einüben, Wortschatz aktiv anwenden 	<ul style="list-style-type: none"> Einzelarbeit Gruppenarbeit Kugellager 	<ul style="list-style-type: none"> Videofilm (Fallbeispiel Tanja)^(*) Anhang 7
<p>(*) https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus-video?vid=1.</p>				
<p>Tabelle 2: Verlaufsplan zur Lerneinheit: Allgemeinindaktischer Wortschatz zum Thema Unterrichtsstörungen im Programm Lehrkräfte Plus Siegen (eigene Darstellung)</p>				

Anhang zu dem in Tabelle 2 dargestellten Verlaufsplan

Anhang 1 - MindMap Unterrichtsstörung

MindMap „Unterrichtsstörungen“



Anhang 2 - Tabelle zu Unterrichtsstörungen

Füllen Sie die Tabelle anhand der Berichte zur Unterrichtsstörung aus.

Art der Störung	Reaktion der Lehrkraft	Reaktion des Schülers/der Schülerin	Konsequenz	Besonderheiten im Sprachgebrauch

(eigene Darstellung)

Anhang 3 – Lückentext Definition Unterrichtsstörung

Lesen Sie die Begriffsklärung von Gert Lohmann und setzen Sie die fehlenden Wörter in die Lücken ein!

Voraussetzungen, Lernen, unterbrechen, Bestandteil, möglich, Störungen, verursacht, Unterrichtsstörungen,

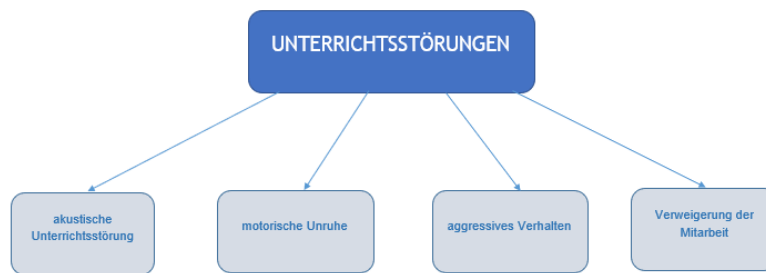
Gert Lohmann setzt sich detailliert mit Unterrichtsstörungen auseinander und sieht in ihnen einen unvermeidbaren.....des Unterrichts. Er definiert.....als Ereignisse, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen.....oder unmöglich machen.

Das passiert nach Lohmann immer dann, wenn die....., unter denen Lehren undstattfinden kann, teilweise oder ganz außer Kraft gesetzt sind.

Eine Unterrichtsstörung findet laut Lohmann also immer dann statt, wenn normaler Unterricht nicht mehr.....ist. Dabei können.....sowohl durch Schülerinnen und Schüler als auch durch Lehrerinnen und Lehrerwerden.

(nach: Lohmann, Gert (2011): Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten. Cornelsen Verlag Scriptor, Berlin)

Anhang 4 – Zuordnungsaufgabe Unterrichtsstörungen



In welche Spalte passen folgende Unterrichtsstörungen:

Unaufmerksamkeit, Wutausbruch, Kommentare, das Wegnehmen von fremden Gegenständen (ohne zu fragen), mit dem Stuhl kippeln, Gespräch mit dem Nachbarn/mit der Nachbarin, mit dem Handy spielen, laut reinrufen, aufstehen, Abwesenheit, mit Gegenständen spielen, herumlaufen, einen Mitschüler / eine Mitschülerin beleidigen, mit Gegenständen werfen, Hunger oder Durst vortäuschen, Pinkelpause haben wollen, Handy nicht lautlos stellen, Mitarbeit verweigern, Sachbeschädigung, Zettelchen schreiben, Zwischenrufe.

(Cornelsen, n.d.)

Anhang 5 – Lesetexte beispielhafte Unterrichtsstörung

Mathe-Stunde bei Herrn Meier

Herr Meier unterrichtet Mathematik und Physik in seiner Klasse 7a.

Er beginnt wie immer pünktlich um 7.55 Uhr seinen Unterricht, als plötzlich ein Handy klingelt. Es ist Frau Müller, die ihrem Sohn David seine Diabetes-Medikamente auf den Schulhof gebracht hat. Nachdem David den Raum verlassen hat, beginnt Herr Meier die Hausaufgaben zu kontrollieren. Er geht durch die Reihen und notiert die beiden Schülerinnen, die ihre Hausaufgaben vergessen haben.

Er schreibt die beiden letzten Aufgaben an die Tafel, als er klopfende Geräusche aus der letzten Reihe vernimmt. Tom und Elias schlagen mit ihren Bleistiften um die Wette und werden dabei immer lauter. Herr Meier bittet die beiden, die Aufmerksamkeit wieder auf den Unterricht zu lenken.

Herr Meier fängt nach der Hausaufgabenbesprechung ein neues Thema an und erstellt mithilfe der Klasse ein großes Tafelbild. Die ersten Kinder stöhnen schon und es wird noch etwas unruhiger, als Herr Meier bittet, die Fachbegriffe genau wie beim Tafelbild mit Buntstiften zu umrahmen. Marie hält es nicht mehr aus und muss dringend zur Toilette. Amir und Recep in der 2. Reihe fangen an, gefährlich mit ihren Stühlen zu kipeln, aber Herr Meier kann noch rechtzeitig eingreifen.

Bei den folgenden Übungsaufgaben erwischt Herr Meier Selina und Jennifer beim Abschreiben der Englisch-Hausaufgaben, da sie diese vergessen haben. Er kassiert ihre Hefte ein. Im Anschluss hält er noch eine kurze Ansprache und erinnert an die bald anstehende Klassenarbeit. Nun meldet sich Moritz und möchte gerne etwas essen, da er heute Morgen wegen eines Arztbesuches noch nicht frühstücken konnte. Diese Gelegenheit, zwischendurch etwas zu essen, wollen nun auch weitere Kinder der Klasse ausnutzen. Herr Meier unterbindet diese „Sonderwünsche“ und möchte im Unterricht niemanden essen lassen. Moritz ist verärgert und wirft sein Geodreieck auf den Boden. Herr Meier ermahnt ihn und verweist erneut auf die Pausenzeiten der Schule.

Am Ende der Stunde notieren sich die Kinder die aufgegebenen Hausaufgaben in ihr HA-Heft, als Moritz schon genüsslich sein Brötchen aufisst. Herr Meier brummt ihm eine Zusatzaufgabe als Strafarbeit auf.

Es klingelt zur Pause.

(eigene Darstellung)

Anhang 6 – Arbeitsblatt Dialoge

Dialoge in der Stunde von Herrn Meier

1. „Was ist das denn? Wer verwechselt meinen Mathe-Unterricht mit Musik? Hörst damit sofort auf! Das nervt! Tom, Elias! Passt lieber auf!“
„Okay, wir haben wirklich für Musik proben wollen...“

2. „Ach, nee, schon wieder abschreiben.... Es ist sooo langweilig.....Ich habe keinen Bock darauf! Kann ich das abfotografieren?“
„Nein, abfotografieren geht gar nicht! Benutz deine Hände!“

„Herr Meier, kann ich aufs Klo? Ich muss dringend....“

„Marie, netter Versuch! Ich kenne dich doch, du musst immer dann auf die Toilette gehen, wenn du etwas abschreiben musst. Du bist kein Baby mehr, bleibst hier... Setz dich wieder hin!“
„Ach, Mann! Das ist ungerecht!“

3. „Herr Meier, es ist echt komisch, ich habe gar nicht gewusst, dass wir *was* aufhaben!“
„Ihr habt ein Hausaufgabenheft! Da müsst ihr die Aufgaben immer notieren!“
„Aber ich habe nix aufgeschrieben....“
Ehrlich, echt“
„Hat noch jemand die Hausaufgaben vergessen? Ihr wisst, für nicht erledigte Hausaufgaben gibt es einen Strich!“

4. „Was ist das denn? Wessen Handy ist nicht leise gestellt?“

„Das ist meine Mutter, ich muss unbedingt rangehen.... Ja, Mama, was ist los? Der Unterricht läuft schon!“

„David, du weißt, dass die Handys bei Unterrichtsbeginn ausgeschaltet werden müssen! Das passiert dir immer wieder! Leg bitte dein Handy in deinen Rucksack! Du kennst die Regelung doch! Ich muss dich ins Klassenbuch eintragen, weil es zum dritten Mal vorgekommen ist!“

„Ja,ja,ja, ich weiß, aber es ist ein absoluter Notfall! Ehrlich! Ich habe mein Medikament zu Hause vergessen. Sie wissen doch, dass ich Diabetes habe! Wenn ich mein Medikament nicht nehme, dann ist es echt gefährlich!“

5. „Ich habe HUNGER!!!!!!“,
„Moritz, nicht reinrufen! Stör bitte den Unterricht nicht! Wir haben gleich Pause, da kannst du essen!“
„Aber ich habe JETZT Hunger, ich habe noch nicht gefrühstückt!“
„Moritz, im Unterricht wird nicht gegessen!“
„Ach, Mann! Gibt´s doch gar nicht!“

„Moritz! Es reicht jetzt! Heb dein Geodreieck auf! Es wird hier nicht geworfen!“

„Ich habe aber HUNGER!!!!!“

„Die 10 Minuten hältst du noch durch! Wenn du dich auf die Matheaufgabe konzentrierst, vergeht die Zeit doch schneller.“

„Moritz! Was habe ich gesagt? Gegessen wird´s in der PAUSE! Es reicht jetzt! Notier noch zu den Hausaufgaben auch deine EXTRA-Aufgabe auf! Du bekommst noch als Strafarbeit die Aufgabe 5 von a bis g!“

6. „Selina und Jennifer! Was soll das?“
„Was denn? Ich schreibe doch!“
„Ja, du schreibst, das stimmt! Aber du sollst die Matheaufgaben nicht auf ENGLISCH schreiben!!!! Leg dein Heft wieder in deine Tasche und konzentrier dich auf Mathe! Ich möchte euch nur daran erinnern, dass die Klassenarbeit immer näher rückt! Jennifer! Englischheft weglegen! Na gut, gib mir dann dein Heft! Frau Wagner freut sich bestimmt, wenn sie dein Englischheft zu Gesicht bekommt!“

(eigene Darstellung)

Anhang 7 – Arbeitsblatt Fallbeispiel

Störungssituationen im Unterricht – Situationen für das Kugellager

Reagieren Sie angemessen auf die beschriebene Situation!

1. Tom wirft zum wiederholten Mal mit Papierkügelchen.
2. Stella lenkt die Sitznachbarin vom Unterricht ab, indem sie Fotos auf ihrem Handy zeigt.
3. Luka kipzelt schon wieder mit dem Stuhl. Im letzten Unterricht ist er schon deswegen vom Stuhl gefallen.
4. Jara hat ihre Unterrichtsmaterialien nicht ausgepackt.
5. Laura träumt schon wieder im Unterricht und weiß überhaupt nicht, was Sie gefragt haben.
6. Kevin weigert sich, zur Tafel zu kommen und die Aufgabe vor allen anderen Klassenkameraden zu lösen.
7. Julia, Anna und Larissa unterhalten sich über die bevorstehende Klassenfahrt und passen im Unterricht nicht auf.
8. David ruft andauernd dazwischen.

(eigene Darstellung)

Literatur

- Cantone, F. K., & Pfaff, Nicolle (2021). Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung*, 3(1), 136-152.
- Cornelsen (2018). *Unterrichtsstörungen - nicht gleich zu hart einsteigen*. <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-methoden-verhalten> [abgerufen am 21.05.2022].
- Cornelsen (2022). *Unterrichtsstörungen: Sofortmaßnahmen und Tipps*. <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/unterrichtsstoerungen-sofortmassnahmen-tipps> [abgerufen am 18.02.2022].
- Cornelsen (n. d.). *Unterrichtsstörungen. Der ganz normale Wahnsinn?* <https://www.cornelsen.de/empfehlungen/paedagogik/schulpaedagogik/unterrichtsstoerungen> [abgerufen am 26.05.2022].
- Gehring, W. (2018). *Fremdsprache Deutsch unterrichten*. Julius Klinkhardt.
- Gogolin, I., & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit*. (S. 107-127). Springer VS.
- Keser, S. (2018). *Geflüchtete Lehrkräfte im Schuldienst*. <https://www.gew-nrw.de/meldungen/detail-meldungen/news/gefluechtete-lehrkraefte-im-schuldienst.html> [abgerufen am: 31.05.2022].
- Leibniz Universität Hannover (2022). *Handreichung „Sprachbildung im Fach“*. Material zu Fortbildungsbaustein 4: „Sprachliche Register. Projekt: Umbrüche gestalten (bearbeitet von Tina Otten). <https://www.sprachbildung.uni-hannover.de/de/bausteine/baustein-4-sprachliche-register/> [abgerufen am: 28.04.2022].
- Leisen, J. (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Klett Sprachen.
- Leisen, J. (2015). Fachlernen und Sprachlernen! Bringt zusammen, was zusammen gehört! *MNU*, 68(3), 132-137.
- Leisen, J. (2018). Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 58, 11-23.
- Lohmann, G. (2011). *Mit Schülern klarkommen: professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten*. Cornelsen.
- Meyer, H. (1987). *Unterrichtsmethoden I und II*. Cornelsen.
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57(1), 67-101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011> [abgerufen am: 11.11.2022].
- Roche, J., Einhorn, Á., & Suñer, F. (2018). *Unterrichtsmethoden. Kompendium DaF/DaZ*. Narr Francke Attempto.
- Tajmel, T. (2012). Wie sprachsensibler Fachunterricht vorbereitet werden kann. Sprachliche Ziele des naturwissenschaftlichen Unterrichts. In Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (Hrsg.), *Praxisbaustein Deutsch als Zweitsprache. 2: Bildungssprache und sprachsensibler Fachunterricht* (S. 12-20). Waxmann.
- Tet.folio (n. d.): *Die interaktive Lehr- und Lernplattform der Freien Universität Berlin*. <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus-video?vid=1> [abgerufen am: 22.05.2022].
- Thomas, L. (2016). *Unterrichtsstörungen mit System begegnen*. Raabe.
- Wey, S. (2021). *Wie Sprache dem Verstehen hilft. Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht*. Springer VS.

Berufliche Kommunikation im Kontext Schule – Lehrkräfte Plus Bochum

Anja Häusler · Juliane Michelini · Nasslie Bratzadeh Khomartash

1. Einleitung

Die jüngere Vergangenheit ist wiederkehrend von Flucht und Migration mit weitreichenden gesellschaftlichen Auswirkungen geprägt. Dabei spielt die berufliche Eingliederung von Menschen mit Fluchthintergrund in dem allgemeinen Integrationsprozess Deutschlands mit Blick auf den Fachkräftemangel eine vornehmliche Rolle und stellt eine gewinnbringende Chance für das Aufnahmeland dar (Esser, 2006). In diesem Kontext wurde 2018 in Nordrhein-Westfalen erstmalig an zwei Hochschulstandorten, Bielefeld und Bochum, ein Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund ins Leben gerufen. So soll diese Zielgruppe im Rahmen von Lehrkräfte Plus bestmöglich sprachlich, fachdidaktisch und pädagogisch-interkulturell auf ihren beruflichen Neuanfang im Lehrer:innenberuf vorbereitet werden.

Lehrende müssen sich täglich vielen Sprachhandlungssituationen stellen, in denen sie mit verschiedenen Kommunikationspartner:innen agieren und unterschiedliche kommunikative Ziele verfolgen. Dabei müssen sie über bildungs-, schul- und

fachsprachliche Kompetenzen verfügen, oft spontan mündlich und somit wenig planbar reagieren und dies fachlich und pädagogisch angemessen realisieren (Haber & Ransberger, 2021, S. 14f.). Ihr sprachliches Handeln ist mit einer großen Verantwortung verbunden, da es vor allem in der Interaktion mit Schüler:innen (SuS), aber auch mit Eltern und anderen Lehrer:innen (LuL) einen Einfluss darauf hat, wie sie in ihren unterschiedlichen Rollen wahrgenommen werden und welchen Erfolg ihr sprachliches Handeln hat (Eikenbusch, 2013).

Dieser Beitrag fokussiert das Sprachausbildungskonzept des Bereichs Deutsch als Fremdsprache (DaF) der Ruhr-Universität Bochum (RUB) für diese Zielgruppe und zeigt dabei die Vielfältigkeit sowie den Anspruch der sprachlichen Arbeit von Lehrer:innen auf. Dabei wird auch auf die Herausforderungen eingegangen, die zum einen mit dem Sprachlernprozess von Lehrer:innen mit Fluchthintergrund verbunden sind und sich zum anderen bei der curricularen Arbeit sowie der Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien für diese Zielgruppe ergeben.

2. Ausgangssituation und Modulaufbau zur Sprachausbildung DaF/RUB

Das Programm Lehrkräfte Plus am Standort Bochum wurde im Rahmen eines dreijährigen Kooperationsprojektes im April 2018 gestartet und durch die Stiftung Mercator sowie Bertelsmann Stiftung finanziert. Anschließend wurde es im Rahmen von Lehrkräfte Plus NRW fortgesetzt. Der Bereich DaF am Zentrum für Fremdsprachenausbildung (ZFA) der RUB übernimmt seit Programmstart im Auftrag der Professional School of Education (PSE) eine aktive Teilprojektrolle und ist für den inhaltlichen Auf- und Ausbau des Moduls zur Sprachausbildung zuständig.

Die Erkenntnisse im Zwischen- und Abschlussbericht zur Programmevaluation, die im Auftrag der Bertelsmann Stiftung durchgeführt wurde (Syspons, 2019, S. 5ff.; Syspons, 2021, S. 18ff.), machen deutlich, dass eine solide sprachliche Ausbildung auf dem Sprachniveau B2/C1 berechtigterweise ihren zentralen Stellenwert im gesamten Programmverlauf einnimmt und eine hinreichende Voraussetzung für einen erfolgreichen Quereinstieg in den Schuldienst in Nordrhein-Westfalen ist. Es hat sich auch gezeigt, dass dafür ein Zeitraum notwendig ist, der sich über das gesamte Qualifizierungsjahr erstreckt. Zum anderen bestätigt sich die Sinnhaftigkeit der inhaltlichen Verzahnung primär zwischen den

drei Modulen pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (PIQ), Fachdidaktik MINT und eine vielseitige Sprachausbildung Deutsch als Fremdsprache (DaF), die seit Programmbeginn in der Konzeption der Spracharbeit in Abstimmung mit den MINT-Fakultäten der RUB und der PSE gezielt angestrebt wird.

Das Modul „Sprachausbildung DaF“ des Bereichs DaF/RUB bildet seit Programmbeginn eine der fünf tragenden Säulen und vollstreckt sich mit den einzelnen Kursangeboten analog zur PIQ durchgängig über das gesamte Qualifizierungsjahr (Syspons, 2021, S. 16).

Die Sprachausbildung DaF beginnt im ersten Halbjahr mit zwei aufeinanderfolgenden zehnwöchigen Intensivkursen auf dem Niveau B2 (April – Juni) und C1 (Juli – September). Im zweiten Halbjahr wird der allgemeine Spracherwerb B2/C1 in Form eines wöchentlichen eTutorings – unter anderem auf der Basis von Deutsch-Uni Online und mit Fokus auf die Prüfungsvorbereitung zum Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF) – fortgesetzt. Am Ende des Qualifizierungsjahres findet ein vierwöchiger TestDaF-Vorbereitungskurs statt (Februar – März). Die TestDaF-Prüfung wird unmittelbar vor dem Programmende (Ende

Sprachausbildung DaF, Lehrkräfte Plus RUB 2021/22

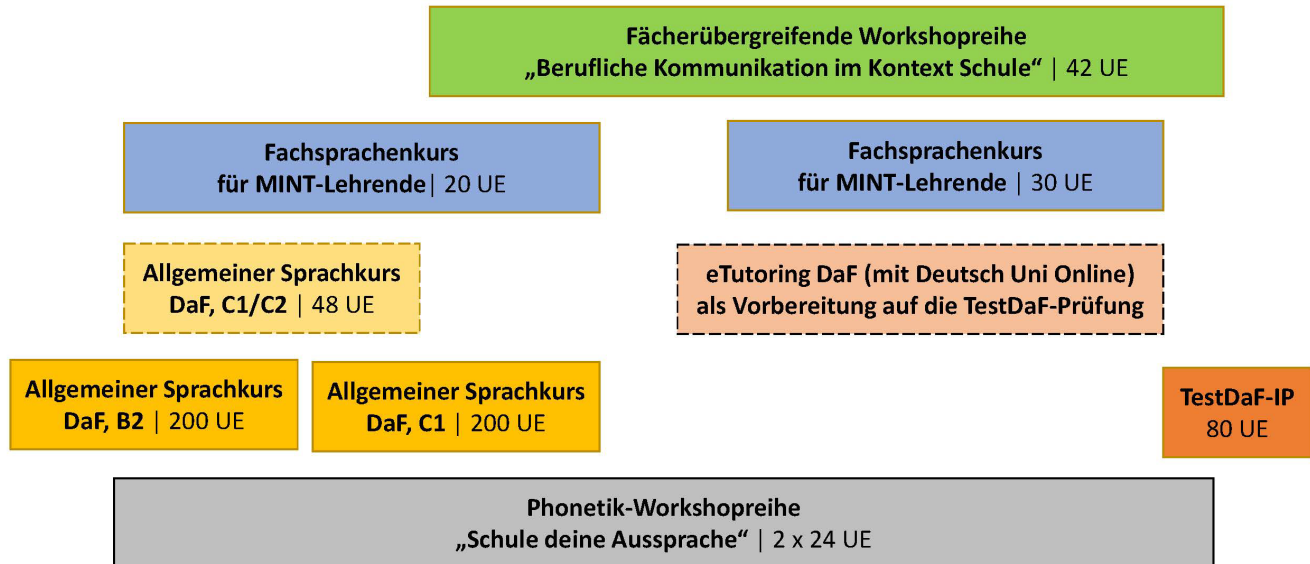


Abb. 1: Ablauf der Sprachausbildung DaF im Rahmen von Lehrkräfte Plus an der RUB unter Angabe der Unterrichtseinheiten (UE) (exemplarisch am vierten Durchgang 2021/22; eigene Darstellung)

März) oder zu einem späteren Zeitpunkt abgelegt. Flankierend zur allgemeinsprachlichen Ausbildung besuchen die Programmteilnehmenden der Fächer Mathematik, Biologie, Chemie und Physik einen Fachsprachenkurs mit Fokus auf MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik). Fächerübergreifend wird die Workshopreihe „Berufliche Kommunikation im Kontext Schule“ mit Fokus auf Bildungs- und Schulsprache angeboten (Lehrkräfte Plus, 2020, S. 6f.). Nach einem erfolgreichen Modulabschluss wird ein Sprachzertifikat C1 ausgestellt.

Trotz der intensiven zwölfmonatigen Sprachausbildung und der bereits vorhandenen Berufserfahrungen berichten die Programmteilnehmenden immer wieder über ihre

unterschiedliche Akzeptanz auf Schüler:innenseite, was unter anderem auf sprachliche Gründe zurückzuführen ist (Siebert-Husmann et al., 2020, S. 130; Syspons, 2021, S. 22). Dies spiegelt auch der Erfahrungsaustausch in den Sprachkursen DaF/RUB wider. Auf diese Impulse hat der DaF-Bereich bereits 2018/19 bei der Erarbeitung des Curriculums zur „Beruflichen Kommunikation im Kontext Schule“ inklusive Lehr-Lernmaterialien reagiert und fokussiert die Vermittlung von kommunikativen Strategien und Sprachkompetenzen, die in der Interaktion mit den verschiedenen Akteur:innen notwendig sind. Der Fokus richtet sich dabei vorwiegend auf die Mündlichkeit.

3. Anforderungen nach der Kultusministerkonferenz (KMK) und dem Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen des Netzwerks Integration durch Qualifizierung (IQ)

Seit Programmbeginn zielen die Rahmencurricula des Moduls DaF/RUB (fachbezogen MINT und fächerübergreifend) auf sprachlich-kommunikative Anforderungen im Schuldienst ab, die sich aus den vier Kompetenzbereichen des Lehrer:innenberufs Unterrichten – Erziehen – Beurteilen – Innovieren (Standards für die Lehrerbildung der KMK vom 16.12.2004, 7f.) ableiten lassen. Die Eckpfeiler des Rahmenkonzeptes für Sprachmaßnahmen im Berufsfeld Pädagogik der IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (Haber & Ransberger, 2021), das dem Ansatz des integrierten Fach- und Sprachlernens (IFSL) folgt, konturieren die Operationalisierung einzelner Schritte im Rahmen der curricularen Arbeit und Materialentwicklung. Hier wurden primär sprachlich-kommunikative Kompetenzen auf den Sprachniveaus B2, C1 und C2 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) berücksichtigt, die beim Einstieg in den Lehrer:innenberuf in Deutschland erwartet werden (Haber & Ransberger, 2021).

Die Ergebnisse fortlaufender RUB-interner Modulevaluationen (Bereich DaF und PSE) der letzten vier Jahre bestätigen die

zielführende Ausrichtung der Unterrichtspraxis, in der nach einer Bewusstmachung zu den Anforderungen ausgewählter Kommunikationssituationen und dem Erarbeiten von Wortschatz, Diskursarten und Textsortenspezifika die Sprachförderung im Bereich der mündlichen Kommunikation durch Rollenspiele und Unterrichtssimulationen in (re-)produktiver Form fokussiert und reflexiv begleitet wird. Die neu konzipierten Lehr-Lernmaterialien werden schrittweise über das Portal „Lehrkräfte Plus NRW“ öffentlich zugänglich gemacht (siehe den Beitrag von Simon & Jojevic in diesem Band).

Im folgenden Abschnitt soll die Komplexität der zuvor erwähnten sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Schuldienst aufgezeigt werden.

4. Sprachliche Kompetenzen im Lehrer:innenberuf

Der Lehrer:innenberuf ist durchgehend von Kommunikation auf verschiedenen Ebenen geprägt (Wichmann, 2020), welche den wechselnden Interaktionssituationen (Haber & Ransberger, 2021, S. 15) und -partner:innen geschuldet ist. Um diese Form der Kommunikation zu beherrschen, müssen Lehrende neben allgemeinsprachlichen Kompetenzen auch über bildungs-, schul- und fachsprachliche Kompetenzen verfügen, die als Bestand-

teil der berufsbezogenen Kompetenzen gelten (Kiefer, 2011, S. 266). Die Diskussion zur Definition und Abgrenzung der Begriffe Bildungs-, Schul- und Fachsprache voneinander ist umfangreich und würde den Rahmen dieses Beitrags sprengen. Wir beziehen uns bei der Verwendung der Begriffe vornehmlich auf die Arbeiten von Efing (2014), Feilke (2012), Gogolin (2006), Kniffka & Roelcke (2016) und Morek & Heller (2012) (siehe ausführlicher hierzu den Beitrag von Henßen et al. in diesem Band). An dieser Stelle kann jedoch festgehalten werden, dass für die Vielzahl der in der Literatur verwendeten Begriffe keine einheitliche Terminologie existiert (Efing, 2014, S. 419). Sie suggerieren zwar eine Abgrenzbarkeit, aber es scheint in der Realität vielmehr so, dass sich diese mit fließenden Übergängen in einem Kontinuum zwischen den Polen der Allgemein- und Fachsprache befinden (Efing, 2014, S. 419f.). Dennoch kann man ihnen in einem gewissen Grad sprachliche Besonderheiten in Bezug auf Lexik, Diskursarten und Textsorten zuweisen. So ist ein Gespräch zwischen einer Lehrkraft und einer/einem Schüler:in über den aktuellen Leistungsstand und die Mitarbeit im Unterricht überwiegend bildungssprachlich geprägt und gestaltet sich aufgrund der vollzogenen Sprachhandlungen (erklären, begründen, zum Reflektieren anregen, ein Ziel

vereinbaren et cetera) von Wortschatz und Diskursart anders als eine Situation im Fachunterricht, in der die Physiklehrkraft der gesamten Klasse den Aufbau eines Versuchsprotokolls erklärt und auf Nachfragen reagiert. Hier sind neben den allgemeinen und fachübergreifenden bildungssprachlichen Kompetenzen für die Sprachhandlung Erklären auch schul- und fachsprachliche Kompetenzen gefragt (beispielsweise den Aufbau eines Versuchsprotokolls im Schulfach Physik kennen und den damit verbundenen Fachwortschatz). Auf einer rezeptiven Ebene spielt auch die Jugendsprache (Bahlo, 2019) eine Rolle.

Sich diesem breiten Spektrum an Kommunikationsformen bewusst zu werden und auf ein Repertoire verschiedener für den Schulalltag relevanten Sprachkompetenzen zurückgreifen zu können, ist zugleich Ziel und Herausforderung für die Teilnehmenden des Lehrkräfte Plus Programms: Sprachlich befinden sie sich zu Programmbeginn noch inmitten eines Lernprozesses, in dem der Erwerb der Allgemein- und der Bildungssprache im akademischen Kontext im Vordergrund

stehen.¹ Nun müssen sie sich weitere bildungs-, schul- und fachsprachliche Kompetenzen aneignen. Nicht zuletzt vor dem Hintergrund der damit verbundenen kulturellen Handlungsschemata und sozialen Praktiken (Morek & Heller, 2012) stellt dies ein komplexes Unterfangen dar. Es ist somit ein nicht zu unterschätzendes Ziel des Lehrkräfte Plus Programms und hierbei Aufgabe der DaF-Kurse, den Teilnehmenden das sprachliche Spektrum im Lehrberuf bewusst zu machen und sie sprachlich bestmöglich vorzubereiten.

5. Sprachliche Herausforderungen für die Programmteilnehmenden

Die Programmteilnehmenden erwerben in der PIQ und in den fachdidaktischen Seminaren umfangreiches Metawissen über den Lehrer:innenberuf in einem für sie neuen kulturellen Bildungskontext. In den DaF-Modulen wird immer wieder Bezug auf dieses Wissen genommen, indem beispielsweise in Form von Übungen zur Bewusstmachung für ein Thema oder zur Vorwissensaktivierung an diese Inhalte angeknüpft wird. Die Erfahrung zeigt hier, dass dieses Wissen meist sehr reflektiert und umfänglich wiedergegeben werden kann. Kommt es allerdings dann zu

Übungen, in denen die Teilnehmenden bestimmte, zuvor auf einer Metaebene besprochene Sprachhandlungen vollziehen müssen, zeigt sich in jedem Projektjahr, dass es hier einer spezifischen sprachlichen Unterstützung bedarf. So können die Teilnehmenden beispielsweise sehr reflektiert über die Funktion von Ich-Botschaften in verbalen Interventionen bei Unterrichtsstörungen sprechen, es fällt ihnen jedoch schwer, diese in Rollenspielen sprachlich und inhaltlich-pädagogisch angemessen zu formulieren. Sie kennen die Bedeutung vieler Operatoren ihres Faches, es fällt ihnen jedoch schwer, konkrete Arbeitsaufträge zu formulieren und diese dabei passgenau zu verwenden. Sie haben gelernt, dass ein Elterngespräch im nordrhein-westfälischen Schulsystem bestimmte Funktionen hat und einem gewissen Ablauf folgt. Es fällt ihnen jedoch schwer, dabei die einzelnen Sprachhandlungen – wie beispielsweise den Gesprächsanlass klären oder Sichtweisen/Perspektiven erfragen und darstellen – zu realisieren. Somit bedarf es einer gezielten sprachlichen Unterstützung in Bezug auf Wortschatz, Diskursarten und Textsorten (Wichmann, 2020) aus den entsprechenden bildungs-, schul- und fachsprach-

¹ Die allgemeinsprachlichen Kurse im DaF-Bereich der RUB zielen auf das Bestehen des TestDaFs hin. Hier werden vorrangig solche Sprachhandlungen fokussiert, die für das Studieren an einer deutschsprachigen Hochschule relevant sind, wie beispielsweise

wichtige Aussagen zu einem Vortrag notieren oder in einer Fachdiskussion Stellung nehmen.

lichen Bereichen, eingebettet in einen interkulturellen Lernkontext.

Die Liste der Punkte notwendiger sprachlicher Unterstützung könnte hier noch weitergeführt werden. Zu erwähnen sei an dieser Stelle deshalb der Punkt, dass Bildungs-, Schul- und Fachsprache zwar als fehlerintolerant gelten und Lehrer:innen ihren Schüler:innen (und auch Eltern) sprachliche Vorbilder sein sollten, allerdings kann dieser Anspruch für die meisten Programmteilnehmenden bei ihren (meist) ersten schulischen Erfahrungen in Deutschland nicht gelten. Die Vermittlung kommunikativer Strategien zum Umgang mit sprachlichen Defiziten im Schulalltag ist somit auch angestrebtes Ziel der DaF-Module.

6. Bestehende Rahmenkonzepte und Lehr-Lernmaterialien

Veröffentlichungen zur Schulung berufs- und fachsprachlicher Kompetenzen sind auf dem Lehrwerkmarkt für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache keine Rarität. Lehr-Lernmaterialien, die auf das Training relevanter Sprachhandlungssituationen im Lehrer:innenberuf abzielen und dabei die erforderlichen Sprachkompetenzen schulen, sind hingegen kaum zu finden. Die Veröffentlichung „Unterrichtssprache Deutsch“ von Wolfgang Butzkamm (2007) beispielsweise richtet sich an Lehrende an internationalen Schulen im

Ausland mit dem Fach Deutsch. Die Arbeit fokussiert Redewendungen sowie Wortschatz und gibt Anregungen zur Gestaltung des Unterrichts.

Eine erste wertvolle Grundlage für die Erarbeitung von Curricula und Lehr-Lern-Materialien stellt das bereits beschriebene Rahmenkonzept „Berufsfeld Pädagogik“ der IQ Fachstelle für berufsbezogenes Deutsch dar, das für die Sprachqualifizierung von Erzieher:innen sowie Lehrer:innen erarbeitet wurde und laut Autor:innenteam als Orientierungsrahmen verstanden werden soll (Haber & Ransberger, 2021, S. 4f.). Zu erwähnen ist hier auch die Publikation „5 Szenarien für Lehrkräfte aus aller Welt“ (Sass & Christ-Fiala, 2020), die der zielgruppenspezifischen sprachlichen Begleitung von Lehrer:innen mit Zuwanderungsgeschichte dienen und optimal für die sprachlichen Anforderungen des Schulalltags vorbereiten soll. Sie umfasst neben Lernzielbeschreibungen hauptsächlich Materialien wie Rollenbeschreibungen, Gesprächsabläufe, Aufgabenbeschreibungen und Beobachtungsbögen und bietet umfangreiches Material für die Simulation authentischer Szenarien aus dem Schulalltag. Allerdings setzt der Einsatz dieser Materialien bereits umfassende berufliche Sprachhandlungskompetenzen bei den Teilnehmenden voraus. Es wäre sehr zu begrüßen, wenn hier

ein weiterer Operationalisierungsschritt in Bezug auf die Entwicklung von Lehr-Lernmaterialien geschieht, die die Vermittlung und den Erwerb dieser Kompetenzen ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch den bundesweiten Ausbau der Netzwerkarbeit erfolgen und hierbei die fachliche Expertise der beteiligten DaF/DaZ-Didaktiker:innen aktiv einbeziehen.

Des Weiteren wäre es erstrebenswert, die Spracharbeit mit authentischen Audio-Video-Aufnahmen aus dem Unterrichtsalltag zu ermöglichen (Wichmann, 2020), um zum einen den Fokus auch auf rezeptive Kompetenzen legen und zum anderen induktiv mit authentischer Sprache arbeiten zu können. Der Zugang zu solchen Datenquellen wäre für eine umfassende Vermittlung relevanter Sprachkompetenzen zwingend notwendig. Hier könnte beispielsweise das Folgeprojekt von Lehrkräfte Plus NRW einen Rahmen für eine Datenerhebung bieten.

7. „Kommunikation im Kontext Schule“ – fächerübergreifend und MINT-spezifisch

7.1 Curriculare Grundlagen

Die Unterteilung des erweiterten DaF-Angebots an der RUB in den fächerübergreifenden Workshop „Berufliche Kommunikation im Kontext Schule“ und den Fachsprachenkurs

für MINT-Lehrende ist das Ergebnis eingehender Überlegungen, die in der folgenden Tabelle kurz skizziert werden. Es handelt sich dabei ausdrücklich nicht um eine Darstellung empirisch fundierter Ergebnisse. Die inhaltliche Grundlage dieses Rahmens bilden zum einen die Lektüre relevanter Fachliteratur, hier vor allem zu nennen die bereits zitierten Arbeiten von Haber & Ransberger (2021) und Efing (2014), und zum anderen Gespräche mit den Mitarbeitenden im Lehrkräfte Plus Programm der PSE/RUB sowie der direkte Erfahrungsaustausch mit den Programmteilnehmenden der vergangenen vier Durchläufe. Es besteht des Weiteren hier ausdrücklich kein Anspruch auf Vollständigkeit. Grundlage für die Erarbeitung der Curricula sind die für den Lehrer:innenberuf relevanten Kommunikationsbereiche, die damit verbundenen Sprachhandlungen und bereits eingangs beschriebenen relevanten bildungs-, schul- und fachsprachlichen Kompetenzen. Der hiermit einhergehende Fachsprachlichkeitsgrad (Efing, 2014) hilft bei der Entscheidung, welche Inhalte Teil des fächerübergreifenden Angebots und welche Teil des fachspezifischen MINT-Kurses sein sollten.

Kommunikationsbereich/Themen	Kommunikationspartner:Innen	Beispiel Sprachhandlung	Sprachliche Kompetenzen ²	Grad der Fachsprachlichkeit
im Unterricht/ fächerübergreifend	LuL und SuS	L gibt S Feedback zu einer Leistung	AS, BiS, SchS	k. A.
im Unterricht/ fachbezogen	LuL und SuS	L erklärt den SuS den Aufbau eines Versuchsprotokolls	AS, BiS, SchS, FS	niedrig-mittel („Expert:in zu Laie“)
in der Schule/nicht fachbezogen	LuL und SuS	L interveniert bei Streit auf dem Pausenhof	AS, BiS, JS	k. A.
in der Schule/ fächerübergreifend	LuL	L hört bei Schulkonferenz zu und macht sich Notizen	AS, BiS	k. A.
in der Schule/ fachbezogen	LuL	L berichtet in der Fachkonferenz über einen neuen fachdidaktischen Ansatz	AS, BiS, FS	hoch („Experte zu Expertin“)
außerhalb der Schule/fachbezogen	LuL	L hört einen Vortrag auf einer Fachtagung	AS, BiS, FS	sehr hoch („Experte zu Experte“)
in der Schule/ fächerübergreifend	LuL und Eltern	L führt ein Elterngespräch	AS, BiS	k. A.

Abkürzungen: AS = *Allgemeinsprache* BiS= *Bildungssprache* SchS = *Schulsprache* FS = *Fachsprache* JS = *Jugendsprache* k.A. = *keine Angabe*

Abb. 2: Kommunikationsbereiche und berufsrelevante Sprachkompetenzen für Lehrende im Kontext von Schule (eigene Darstellung)

In den Kurscurricula wird versucht, aus der Fülle aller möglichen Sprachhandlungssituationen aus den vier Kompetenzbereichen Erziehen, Unterrichten/Bilden, Beraten/Beurteilen, Innovieren (Haber & Ransberger, 2021) diejenigen herauszunehmen, die aus der Erfahrung der letzten Jahre heraus sprachlich und/oder interkulturell als besonders herausfordernd beziehungsweise relevant für die Programmteilnehmenden gelten können. Die

Jugendsprache, die für die Lehrer:innen vor allem auf einer rezeptiven Ebene von Interesse ist, ist kein fester curricularer Bestandteil in Bochum, da ihre sprachlichen Mittel vor allem zur Realisierung von Nebenkommunikation dienen (Neuland, 2008) und daher unseres Erachtens hinsichtlich der Relevanz der zu erwerbenden sprachlichen Kompetenzen eine eher nachgeordnete Rolle spielen.

² Hier werden diejenigen sprachlichen Kompetenzen fokussiert, die für die entsprechenden Kommunikationssituationen besonders relevant scheinen.

Die curriculare Arbeit im DaF-Bereich der RUB (und mit Sicherheit auch an allen anderen Standorten) ist ein fortlaufender Prozess. Die Inhalte werden sowohl auf der Grundlage der Evaluationen durch die Programmteilnehmenden als auch durch den laufenden fachdidaktischen Austausch innerhalb des DaF-Teams der RUB und mit den Kolleg:innen an den anderen Standorten fortlaufend überarbeitet und weiterentwickelt.

7.2 Curriculare Inhalte und methodisch-didaktische Umsetzung

Ausgehend von der jeweiligen Sprachhandlungssituation werden in der fächerübergreifenden Workshopreihe vorrangig Lexik (wie beispielsweise Gegenstände im Klassenraum, Formulierungshilfen für Feedbackgespräche), Diskursarten (wie beispielsweise Eltern- oder Feedbackgespräche) und Textsorten (wie Klassenarbeiten oder Elternbriefe) vermittelt. Grammatische Strukturen stellen eher Randthemen dar und werden nicht explizit vermittelt, da sie selten registerspezifisch sind und deren Erwerb Bestandteil der allgemeinsprachlichen Kurse ist und damit als abgedeckt gelten kann. Sie werden jedoch in den entsprechenden Kontexten wiederholt und geübt (siehe hierzu auch den Beitrag von Henßen et al. in diesem Band). Im Vordergrund steht der Erwerb produktiver, interaktiver und mediativer Sprach-

kompetenzen und hierbei vor allem solcher, die der konzeptionellen Mündlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1985) zugeordnet werden können wie beispielsweise ein Feedbackgespräch führen oder auf Unterrichtsstörungen verbal reagieren. Solche Sprachhandlungen sind für die Programmteilnehmenden nach unserer Erfahrung – nicht zuletzt durch die damit einhergehende Anforderung, sich in der Interaktion mit den Schüler:innen sprachlich spontan zu äußern – besonders herausfordernd. Anzumerken ist an dieser Stelle noch, dass sich das Training rezeptiver Kompetenzen vor allem auf schriftsprachliche Texte beschränkt, was nicht zuletzt in dem Fehlen von geeignetem Audio- und Videomaterial zum Training des Hör-Seh-Verstehens begründet ist.

Die Module zeichnen sich durchgängig durch einen zirkulären Aufbau aus. Am Anfang steht zumeist eine Vorwissensaktivierung zum Thema und/oder ein Erfahrungsaustausch. Da die Programmteilnehmenden in der Regel über mehrjährige Berufserfahrungen verfügen und teilweise auch in mehreren Ländern und somit unterschiedlichen Bildungskulturen unterrichtet haben, tun sich hier oft wahre interkulturelle Erfahrungsschätze auf, auf die auch in späteren Reflexionsphasen immer wieder Bezug genommen werden kann. Die Teilnehmenden

reflektieren an dieser Stelle auch über ihre momentan sprachlichen, zum Teil auch plurilingualen Kompetenzen hinsichtlich des zu bearbeiten-den Themas. In einem zweiten Schritt werden die zu trainierenden Sprachhandlungen auf einer inhaltlichen Metaebene erarbeitet und diskutiert. Dies erfolgt beispielsweise über das Lesen von Fachtexten, das Hör-Seh-Verstehen von Videos oder auch über Bilder, die eine bestimmte Unterrichtssituation zeigen und Sprechanlässe schaffen. Die inhaltliche Auswahl der Texte geschieht in Anlehnung an das Programm der PIQ, sodass die pädagogisch-interkulturelle Linie auch in den DaF-Angeboten kohärent bleibt. In einem weiteren Schritt folgt das Herzstück – die Spracharbeit (Erarbeitung von Wortschatz, Formulierungen, Textsortenmerkmalen et cetera) – und die daran anknüpfenden Übungs- und Simulationsphasen. Vor allem für die mündlichen Sprachhandlungen erfolgen dann Simulationen in Form von Rollenspielen. Mithilfe von Beobachtungsbögen, die während der Simulationen sowohl von den Kursleitenden als auch von den Programmteilnehmenden in Beobachtungsfunktion ausgefüllt werden, wird anschließend ein Feedback gegeben, das sowohl auf die angemessene inhaltlich-pädagogische Umsetzung der Situation (meist durch die anderen Programmteil-

nehmenden) als auch auf die sprachliche Realisierung (meist durch die Kursleitenden) abzielt. Eine abschließende Reflexion (Was hat schon gut funktioniert? Wo habe ich mich noch unsicher gefühlt? Was möchte ich verbessern?) stellt den Abschluss eines Moduls dar. Hier können die Teilnehmenden einen eigenen, individuellen Lernauftrag erarbeiten, der gegebenenfalls Grundlage für weiterführende individuelle Beratungsgespräche mit den Kursleiter:innen sein kann.

Die folgende Tabelle (siehe Abb. 3) gibt einen Überblick über die Module, die angestrebten Lernziele und die Sprachhandlungen, die in der Workshopreihe erarbeitet und trainiert werden:

Fächerübergreifende Workshopreihe „Berufliche Kommunikation im Kontext Schule“	
Module	Fokussierte Sprachhandlungen und Lernziele
1. Ankommen in der Schule	<ul style="list-style-type: none"> - sich im Kollegium/in der Schule mündlich vorstellen - sich mithilfe eines Steckbriefs vorstellen - Kennenlerngespräche in einer neuen Klasse führen - mit dem Unterricht beginnen - auf unerwartete und Tabu-Fragen reagieren
2. Feedbackgespräche	<ul style="list-style-type: none"> - mögliche Feedbacksituationen im Schulkontext kennen - Merkmale und Regeln guten Feedbacks kennen Fokus 1: Feedback LuL → SuS - SuS konstruktives Feedback geben (mündlich) - zwischen positiven, neutralen und negativen Formulierungen unterscheiden können Fokus 2: Feedback LuL → LuL - bei Feedbackgesprächen im Anschluss an Hospitationen aktiv zuhören
3. Unterrichtsstörungen	<ul style="list-style-type: none"> - Formen und Gründe für Unterrichtsstörungen erkennen - auf Unterrichtsstörungen sprachlich und pädagogisch angemessen reagieren - auf Unterrichtsstörungen verbal und non-verbal reagieren - zwischen Du- und Ich-Botschaften unterscheiden - Ich-Botschaften formulieren können
4. Klassenleistungen	<ul style="list-style-type: none"> - Teilschritte der Leistungsüberprüfung formulieren können - ausgewählte Aspekte der Testerstellung kennen - Klassenarbeiten lesen und verstehen - Bedeutung einzelner Operatoren kennen und unterscheiden können - fachübergreifende Kriterien für den Aufbau einer Klassenarbeit kennen - einen schriftlichen Test erstellen und relevante Strukturelemente formulieren können
5. Kommunikation im Kollegium	<ul style="list-style-type: none"> - mögliche Kommunikationssituationen und Anlässe im Kollegium kennen - Rollen und Zuständigkeiten beschreiben können - zwischen formellen und informellen Situationen unterscheiden können - Aufbau und Ablauf von Fach-/Schulkonferenzen kennen - sich über den Verlauf bisherigen Fach-/Schulkonferenzen informieren können - an einer Fach-/Schulkonferenz aktiv und sprachlich angemessen teilnehmen
6. Kommunikation mit Eltern	<ul style="list-style-type: none"> - Funktion und Struktur eines Elternbriefs kennen - einen Elternbrief sprachlich angemessen formulieren - Formen und Funktionen von Elterngesprächen kennen - Leitfaden für Elterngespräche der Schulentwicklung NRW lesen und verstehen - Sensibilisierung für mögliche Konfliktsituationen mit Eltern - (sprachliche) Strategien zum Umgang mit möglichen Konfliktsituationen mit Eltern kennen und anwenden - Elterngespräche führen unter anderem Begrüßung, Gesprächsanlass klären, Sichtweisen/Perspektiven erfragen und darstellen, Lösungsmöglichkeiten finden, Vereinbarungen treffen, Wichtiges zusammenfassen, das Gespräch beenden

Abb. 3: Modul der Workshopreihe „Berufliche Kommunikation im Kontext Schule“, Stand: 02.2022 (eigene Darstellung)

Aufgrund des beschriebenen Desiderats wurden und werden die in den Kursen eingesetzten Lehr-Lernmaterialien zu einem großen Teil im DaF-Bereich des ZFA der RUB selbst erarbeitet. Teilweise geschieht die Materialentwicklung auch in Zusammenarbeit mit Kolleg:innen anderer Standorte. Vereinzelt werden Arbeitsblätter genutzt, die auf dem Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW als Open Educational Resource (OER) veröffentlicht sind.

Die Module im Fachsprachenkurs für MINT-Lehrende beziehen sich vor allem auf die zwei Kompetenzbereiche Innovieren und Unterrichten/Bilden (KMK, 2004; Haber & Ransberger, 2021). Die ersten drei Module widmen sich dabei dem Thema „Fort- und Weiterbildung“ und dem damit verbundenen Lesen von Fachtexten. Mit dem Ziel der Erarbeitung von Entschlüsselungsstrategien für das Lesen (Ohm et al., 2007)³ beschäftigen sich die Teilnehmenden hier mit allgemeinen Merkmalen schriftsprachlicher Fachtexte auf Text-, Satz- und Wortebene. Die weiteren Module fokussieren relevante Kompetenzen für Sprachhandlungssituationen im Fachunterricht. Die methodisch-didaktische Umsetzung erfolgt ähnlich wie im

fächerübergreifenden Workshop. Die besondere Herausforderung in diesem Kurskonzept besteht darin, Themen zu eruieren, die eine Relevanz für die Programmteilnehmenden aller MINT-Fächer haben. Der seit Programmbeginn kontinuierliche Austausch des DaF-Bereichs mit den Fachdidaktiker:innen der RUB ist hierbei sehr wertvoll. Allerdings bleibt es aus unserer Erfahrung besonders für die Mathematiker:innen schwierig, sich für gemeinsame Themen zu begeistern, weshalb es einige Exkurse gibt, die die Bedarfe dieser Zielgruppe gesondert aufgreifen (siehe Abb. 4).

Ein weiterer Punkt, der hier kurz aufgegriffen werden soll, ist der des sprachsensiblen (Fach-)Unterrichts (Leisen, 2011). Durch ihren eigenen Hintergrund zeigen die Programmteilnehmenden häufig ein großes Interesse und Empathie für das Thema. Deshalb wird beispielsweise punktuell über erwartbare sprachliche Schwierigkeiten von Schüler:innen im Fachunterricht gesprochen und mögliche Gründe dafür diskutiert. Auf der unterrichtspraktischen Ebene finden kleinere Übungen oder Aufgaben Eingang, wie beispielsweise „Komplexe Sätze einfacher formulieren“ oder „Fachwortschatz grafisch

³ Die Arbeit von Ohm et al. (2007) zielt auf die Förderung zum Erwerb von Bildungs- und Schulsprache von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ab, allerdings findet sich hier eine Vielzahl an Strategien, die sich in abgeänderter Form auch für den Unterricht mit

anderen Zielgruppen eignen, wie beispielsweise das Entschlüsseln komplexer Attribute oder die Bedeutungerschließung zusammengesetzter Fachwörter.

darstellen“, die dem sprachsensiblen (Fach-) Unterricht durchaus zuträglich sein können. Eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Ansatz erfolgt beispielsweise im Kurskonzept des Universitätsstandorts Duisburg-Essen (siehe hierzu den Beitrag von Henßen et al. in diesem Band).

Fachsprachenkurs für MINT-Lehrende	
Module	Fokussierte Sprachhandlungen und Lernziele
Fachtexte lesen und verstehen (Kompetenzbereich Innovieren)	<ul style="list-style-type: none"> - Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für LuL der MINT-Fächer kennen - Fachsprache in Form von Lesetexten rezipieren können - den Aufbau eines Fachartikels verstehen - einen Fachartikel lesen (global und detailliert) - Merkmale der Fachsprache kennen - Entschlüsselungsstrategien für das Lesen von Fachtexten kennen und anwenden
Fachwortschatz lernen (Kompetenzbereich Innovieren)	<ul style="list-style-type: none"> - verstehen, wie das mentale Lexikon funktioniert - Lerntechniken ableiten und ausprobieren - sich Fachwortschatz selbstständig erarbeiten - Fachwortschatz erwerben durch aktive Anwendung - Fachwortschatz mit Hilfe von Wörterbüchern erweitern
Wortbildung in der Fachsprache MINT (Kompetenzbereich Innovieren → Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - Wortbildungsregeln kennen - Bedeutung zusammengesetzter Fachwörter ableiten - Wortbildungsregeln zum Erklären von Fachwortschatz nutzen - Fachwortschatz einfach erklären (Übergang zum Kontext Unterricht)
Mit dem Schulbuch arbeiten (Kompetenzbereich Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - Schulbücher im eigenen Fach kennen - den Aufbau eines Schulbuches analysieren - SuS die Arbeit mit einem Schulbuch näherbringen - die Sprache in Schulbüchern analysieren und Implikationen für den eigenen Sprachgebrauch im Fachunterricht ableiten - komplexe Sätze aus Schulbüchern einfacher formulieren
Arbeitsaufträge verstehen und formulieren (Kompetenzbereich Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - Arbeitsaufträge und -anweisungen in Schulbüchern analysieren - W-Fragen und Imperative unterscheiden - Bedeutung fachübergreifender und fachspezifischer Operatoren kennen - Arbeitsaufträge schriftlich formulieren - Arbeitsblätter für eine ausgewählte Unterrichtssequenz erstellen
Naturwissenschaftlich arbeiten – Protokolle erstellen (Kompetenzbereich Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - über Methoden des naturwissenschaftlichen Arbeitens sprechen - Anforderungen an Versuchsprotokolle im Schulkontext kennen - Aufbau und Inhalte eines Versuchsprotokolls kennen - sprachliche Anforderungen an ein Versuchsprotokoll kennen - Fokus Verben: Übungen zu typischen Verben und sprachlichen Strukturen in einem Versuchsprotokoll - ein Versuchsprotokoll erstellen - über Probleme von SuS bei der Erstellung von Versuchsprotokollen reflektieren und Unterstützungsangebote formulieren
Unterrichtssimulation „In ein neues Thema einführen“ (Kompetenzbereich Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - Phasen und Sprachhandlungen beim Einführen in ein neues Thema kennen - Erarbeitung von Redemitteln/hilfreichen Phrasen - Erstellung eines Feedbackbogens zur Beurteilung der Simulationen - Simulationen mit Peer-Feedback
Exkurse für Mathematiklehrende (Kompetenzbereich Unterrichten/Bilden)	<ul style="list-style-type: none"> - Wortschatz und Übungen zur Versprachlichung von Zahlen (ganze Zahlen, Bruchzahlen, gemischte Zahlen et cetera), zu Grundrechenarten, zu Größen und Einheiten, zur Wurzelrechnung, zum Mittelwert und so weiter - Konnektoren in mathematischen Berechnungen

Abb. 4: Module des Kurses „Sprache im Fach MINT“, Stand: 02.2022 (eigene Darstellung)

8. Ausblick und Anschlussperspektive(n)

Dieser Beitrag resümiert die Ergebnisse der konzeptionellen Spracharbeit zwischen 2018 und 2021 des Bereichs DaF der RUB im Rahmen von Lehrkräfte Plus einschließlich Kurscurricula und neu konzipierter Lehr-Lernmaterialien, die kontinuierlich erweitert und über das OER-Portal Lehrkräfte Plus NRW veröffentlicht werden. An dieser Stelle soll ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass im Sinne einer zügigen digitalen Bereitstellung der Materialien auch Versionen veröffentlicht werden, die den grundsätzlich angeordneten umfangreichen Qualitätssicherungsprozess erst in 2023 vollständig durchlaufen haben werden. Das Autor:innenteam des Bereichs DaF/RUB – und mit Sicherheit auch die Kolleg:innen anderer Standorte – freuen sich über Feedback zu und einen kollegialen Austausch über die bisherigen Ergebnisse.

Über das Portal werden den Teilnehmenden nach Beendigung des Programms inzwischen sechs verschiedene Anschlussperspektiven angeboten (Feldmann et al., 2020, S. 38f.). Dabei steht die kontinuierliche Erweiterung der Sprachkompetenz weiter im Vordergrund. So wird zum Beispiel im Rahmen des ILF-Programms der Kurs „Deutsch als berufliche Sprache“ angeboten. Die konzeptionelle Spracharbeit baut hier auf der Szenario-

Methode (Sass & Eilert-Ebke, 2014; Kuhn & Sass, 2018) auf und knüpft im Sinne einer Nachhaltigkeit unseres Erachtens durch die mit der Methode verbundene Erweiterung der sprachlichen Komplexität und dem angestrebten Ziel eines ganzheitlichen, flüssigen Sprachhandelns sehr gut an die bis jetzt geleistete Spracharbeit in den DaF-Angeboten der RUB an.

Im Rahmen von Lehrkräfte Plus sind in den vergangenen Jahren an verschiedenen Standorten erste wertvolle Rahmencurricula sowie Lehr- und Lernmaterialien in enger Verzahnung zwischen Theorie (PIQ, Fachdidaktik) und Praxis (Praxisphasen in der Schule) entstanden. Es ist sehr begrüßenswert, dass diese über OER weiterhin frei verfügbar gemacht werden. Allerdings bedarf es weiterer authentischer Daten und differenzierter Materialien, die einem Sprachunterricht zuträglich sind, der den komplexen sprachlichen Anforderungen im Lehrer:innenberuf gerecht wird und dabei die Voraussetzungen und individuellen Bedürfnisse der Zielgruppe berücksichtigt.

Literatur

Bahlo, N., Becker, T., Kalkavan-Aydın, Z., Lotze, N., Marx, K., Schwarz, C., & Şimşek, Y. (2019). *Jugendsprache. Eine Einführung*. Springer.

Butzkamm, W. (2007). *Unterrichtssprache Deutsch: Wörter und Wendungen für Lehrer und Schüler* (2. Aufl.). Hueber.

- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Info DaF*, 4, 415-442. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2014_Heft_4.pdf [abgerufen am: 09.11.2022].
- Eikenbusch, G. (2013). Über Lehrersprache muss man sprechen ... Perspektiven für eine bessere Gesprächsführung in der Schule. *Pädagogik*, 7/8, 6-10. https://www.beltz.de/fachmedien/paedagogik/zeitschriften/paedagogik/6409-paedagogik_7_82013.html [abgerufen am: 09.11.2022].
- Esser, H. (2006). *Migration, Sprache und Integration. AKI-Forschungsbilanz* 4. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-113493> [abgerufen am: 09.11.2022].
- Feldmann, H., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Schüssler, R., Jacke, N., & Purrmann, K. (2020). Lehrkräfte Plus - Netzwerkerfahrungen der Pionierprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. In C. Bendick, H. Feldmann, J. Horstmeyer, J. von Meien, J. Michaelis, Y. Nakamura, B. Schmidt, & C. Schünemann (Hrsg.), *Netzwerke. Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education* (34-39). TU Braunschweig. https://publikationsserver.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00069095 [abgerufen am: 09.11.2022].
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4-13. <https://www.uni-giessen.de/fb2/fb05/germanistik/ab-sprache/sprachdidaktik/aufsatzelinks/pdbildungssprache> [abgerufen am: 09.11.2022].
- Gogolin, I. (2006). Bilingualität und die Bildungssprache der Schule. Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. In P. Mecheril & T. Quehl (Hrsg.), *Die Macht der Sprachen* (S. 79-85). Waxmann.
- Haber, O., & Ransberger, K., (2021). *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm. Berufsfeld Pädagogik, Sprachniveaus B2, C1 und C2 (GER). Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“*. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/10_Fachstelle/Rahmenkonzept-aktualisiert_2021-06-03.pdf [abgerufen am: 09.11.2022].
- Kiefer, K.-H. (2011). *Kommunikative Kompetenz im Berufsfeld der internationalen Steuerberatung. Möglichkeiten ihrer Vermittlung im fach- und berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht unter Einsatz von Fallsimulationen*. PL Academic Research.
- Kniffka, G., & Roelcke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Schöningh.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe - Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15-43.
- Kuhn, C., & Sass, A. (2018). Berufsorientierter Unterricht mit der Szenario-Methode. *Fremdsprache Deutsch*, 59, 12-15. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2018.59.04> [abgerufen am: 09.11.2022].
- KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf [abgerufen am: 09.11.2022].
- Lehrkräfte Plus (2020). *Broschüre für Mentor:innen der schulischen Praxisphase*. Professional School of Education, RUB (interne Ausgabe).
- Leisen, J. (2011). *Praktische Ansätze schulischer Sprachförderung - Der sprachensible Fachunterricht*. https://www.hss.de/fileadmin/media/downloads/Berichte/111027_RM_Leisen.pdf [abgerufen am: 09.11.2022].
- Morek, M., & Heller, V. (2012). Bildungssprache - Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 57(1), 67-101.
- Neuland, E. (2008). *Jugendsprache: Eine Einführung*. UTB.
- Ohm, U., Kuhn, C., & Funk, H. (2007). *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken - mit Fachsprache arbeiten*. Waxmann.
- Sass, A., & Eilert-Ebke, G. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen Anwendungen Praxisbeispiele. Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“*.

https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_Szenarien_2014_web.pdf [abgerufen am: 09.11.2022].

Sass, A., & Christ-Fiala, A. (2020). *5 Szenarien für Lehrkräfte aus aller Welt*. <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/5-szenarien.html> [abgerufen am: 09.11.2022].

Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purrmann, K., & Schüssler, R. (2020). „Lehrkräfte Plus“ – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser, & M. Vocke (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 126-137). Juventa.

Syspons (2019). *Zwischenevaluation des Programmes „Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all> [abgerufen am: 09.11.2022].

Syspons (2021). *Evaluation des Programmes „Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all> [abgerufen am: 09.11.2022].

Wichmann, M. (2020). Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule. Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts Lehrkräfte Plus. In: N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdorfer, & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit. Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung. 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018* (S. 349-367). Universitätsverlag Göttingen. <https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-474-1/MatDaF104.pdf?sequence=1&> [abgerufen am: 09.11.2022].

Pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung: ein Markenzeichen des Programms Lehrkräfte Plus

Abdullah Bakkar · Semra Krieg · Kristina Purrmann · Renate Schüssler

1. Hinführung

In den einjährigen Weiterqualifizierungsprogrammen des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW wird mit dem Programmbaustein pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (PIQ) eine grundlegende Auseinandersetzung mit dem deutschen Schulsystem, mit der Lehrer:innenbildung und mit Themen aus den Bereichen Erziehen und Unterrichten ermöglicht.

Die Geschichten der internationalen Lehrkräfte sind geprägt durch vielfältige (berufs-)biographische Erfahrungen in diversen Ländern sowie durch ihre Bemühungen, in Deutschland in ihrem Beruf als Lehrkraft, zum Beispiel durch das Programm Lehrkräfte Plus, wieder Fuß zu fassen. Bei der PIQ geht es um Orientierung und Unterstützung bezüglich des beruflichen Neuanfangs in Deutschland, um eine Reflexion und Integration von bisherigen und neuen Erfahrungen sowie um den Erwerb von Wissen und den Aufbau beziehungsweise die Weiterentwicklung von berufsbezogenen Kompetenzen. Unterstützt wird primär die Verortung des früher Erfahrenen und Gelernten in einem neuen, teilweise

ähnlichen, teilweise unterschiedlichen System.

Die universitären Qualifizierungsprogramme Lehrkräfte Plus haben mit der PIQ ein eigenständiges Kursangebot geschaffen, welches im Folgenden vorgestellt wird. Kapitel 2 ermöglicht einen Überblick über Ideen, Themen und Angebote, die im Rahmen der PIQ an den Standorten aufgegriffen werden. In Kapitel 3 werden die Besonderheiten der Programme der Standorte Bielefeld und Köln intensiver betrachtet sowie ihre verschiedenen Schwerpunkte herausgearbeitet. Abschließend wird ein Ausblick für die weitere Entwicklung der PIQ im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW gegeben.

2. Pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung zur Unterstützung des Re-Professionalisierungsprozesses

Mit dem eigenständigen Kursformat der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung (PIQ), das an den verschiedenen Standorten von Lehrkräfte Plus angeboten wird, setzen die Programme an den spezifischen Berufsbiographien der Teilnehmenden an. Die PIQ integriert vielfältige bildungswissenschaftliche

Elemente, Themen und Methoden. So werden unter anderem im Lehramtsstudium gängige bildungswissenschaftliche Inhalte thematisiert wie zum Beispiel Lehrer:innenrolle, Merkmale guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und -methoden, Classroom-Management, Umgang mit Heterogenität und Inklusion, kompetenzorientiertes Lernen und Schulentwicklung (Siebert-Husmann et al., i.E.). Die Auseinandersetzung mit diesen Inhalten erfolgt angepasst an die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden und ist reflexiv-erfahrungsorientiert angelegt.

Die PIQ geht jedoch weit über das Heranführen und die Auseinandersetzung mit teilweise neuen Themen oder Wissensvermittlung hinaus. In der Anbahnung eines Re-Professionalisierungsprozesses geht es vor allem um Reflexivität in Bezug auf die eigenen Handlungspraktiken als Lehrkraft und auf das persönliche Rollenverständnis. „Die Teilnehmenden entwickeln im Sinne einer Re-Professionalisierung ihre Reflexionskompetenz weiter und verorten auf der Folie der eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen und der in Kurs und Praktikum gewonnenen Erkenntnisse ihre Rolle als Lehrkraft neu“ (Schüssler & Purrmann, 2021, S. 30f.). So wird eine selbst-reflexive Auseinandersetzung mit den neuen Lernerfahrungen in Universität und Schule auf der Folie der individuell

heterogenen Vorerfahrungen, Vorwissen und Haltungen ermöglicht.

Ein wichtiges Merkmal der PIQ sind die kreativen, auf die Erfordernisse der Lernenden-gruppe angepassten Lehr-Lern-Arrangements. So wird etwa mit Unterrichtsvideos zu physikalischen Phänomenen, zum sprach-sensiblen Fachunterricht oder Classroom-Management gearbeitet. Ebenso werden Szenariomethoden genutzt, etwa zu Elternkommunikation (Jasche, 2023) oder Konfliktmanagement. Teilnehmende setzen sich so mit Schlüsselsituationen pädagogischen Handelns im Klassenzimmer auseinander. Die Teilnehmenden werden aktiv in der PIQ beteiligt, sei es im Unterrichtsgespräch, durch Einzel-, Partner:in- und Gruppenarbeiten, in Form von Übungen, Quiz und weiteren vielfältigen Aufgabenformaten oder durch eigene mündliche und schriftliche Beiträge. Kollegiales Feedback üben sie bereits früh im Kurs, zum Beispiel in Form von Rückmeldungen zu mündlichen Inputs der Kursmitglieder, zu schriftlichen Arbeitsaufträgen oder durch die Methode der kollegialen Beratung. Es findet ein permanenter Wechsel von input- und teilnehmendenorientierten didaktischen Angeboten statt.

Ein weiteres zentrales Element von Lehrkräfte Plus ist die umfangreiche schulische Praxisphase (siehe den Beitrag von Lee & Purrmann

in diesem Band). Bei einigen Standorten ist die begleitete Schulpraxis eng an die PIQ gekoppelt. Die Angebote dienen dazu, diese Praxisphase – analog zu den schulischen Praxisphasen im Lehramtsstudium – vorzubereiten, zu begleiten und zu reflektieren. Wie auch im Lehramtsstudium ist diese universitäre Einbettung und Begleitung wichtig, um die Wirkmächtigkeit eines „Mythos Praxis“ (Hascher, 2011, S. 9) zu kontextualisieren, Praxiserfahrungen auf der Grundlage der Seminarinhalte zu reflektieren und damit die Lernprozesse in den Institutionen Schule und Universität möglichst gewinnbringend miteinander zu verknüpfen. Deswegen werden die Teilnehmenden systematisch auf die Praxisphase vorbereitet. Erste Erfahrungen werden an einzelnen Standorten in Form der kollegialen Fallberatung stärkenorientiert reflektiert und besprochen. Im weiteren Verlauf der Praxisphase findet eine Vorbereitung und Begleitung bezüglich der unterschiedlichen Einsatzgebiete und Tätigkeiten an der Schule statt und die Teilnehmenden werden bei der Planung und Reflexion eigenen Unterrichts, flankiert auch durch die fachdidaktischen Seminare (siehe den Beitrag von Gerlach & Terhart in diesem Band), unterstützt.

Für den Umgang mit der Coronapandemie wurden die PIQ-Curricula auf die Erfordernisse des Distance Learning und der digitalen

Lehrangebote angepasst. So entstanden vielfältige neue Lehr-Lern-Designs mit einem kontinuierlichen Wechsel von synchronen (Zoom-Meetings begleitet durch vielfältige E-Learning-Tools wie Breakoutrooms, Umfragen, Chatgwitter, Kahoot et cetera) und asynchronen Formaten (Gruppenarbeiten, schriftliche Ausarbeitungen et cetera). Die Medienkompetenz von Lehrenden und Teilnehmenden wurde hierdurch intensiv erweitert. Darüber hinaus unterstützt das standortübergreifende Portal Lehrkräfte Plus (siehe den Beitrag von Dianati et al. in diesem Band) die Lernenden und Lehrenden in der PIQ durch vielfältige Materialien.

Trotz unterschiedlicher standortspezifischer Ausgestaltungen gibt es über die Standorte hinweg folgende gemeinsame Charakteristika der PIQ:

- Die PIQ begleitet den individuellen Lernprozess der internationalen Lehrkräfte über das ganze Jahr hinweg.
- Sie stellt ein Bindeglied zwischen den verschiedenen Programmelementen von Lehrkräfte Plus dar: Sprachkurs, Berufssprache, Schulpraxisphasen, fachliche und fachdidaktische Angebote.
- Reflexion und Förderung der Reflexionsfähigkeit nehmen eine zentrale Rolle ein.

- Die PIQ ist geprägt von pluralen Lehr-Lernmethoden und kreativen Lerndesigns, nach dem Motto „practice what you preach“.
- Die Begleitung der schulischen Praxisphase erfolgt innerhalb der PIQ.
- Pandemiebedingt wurden viele Angebote der PIQ teil-digitalisiert aufgearbeitet und angeboten.

Die PIQ unterliegt als lernendes Kursformat (Syspons, 2021) einer kontinuierlichen, erfahrungs- und forschungsbasierten Weiterentwicklung.

3. Einblicke in die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung der Standorte Bielefeld und Köln

Im Folgenden werden exemplarisch besondere Schwerpunkte der beiden Programme der Standorte Bielefeld und Köln vorgestellt. Die PIQ in Lehrkräfte Plus Bielefeld findet in enger inhaltlicher und methodischer Verzahnung mit den berufssprachlichen Kursangeboten statt. Die Begleitung der schulischen Praxisphase durch die PIQ wird durch ein eigenständiges Mentor:innenprogramm unterstützt (siehe den Beitrag von Lee & Purmann in diesem Band) und setzt migrationspädagogische Schwerpunkte. Dies wird in Kapitel 3.1 aufgegriffen. Das Programm Lehrkräfte Plus Köln legt in den PIQ-Seminaren unter anderem den Fokus auf einen didaktisch-

methodischen Zugang, der den Einbezug von Mehrsprachigkeit ermöglicht und diesen auch als Lerngegenstand aufgreift. Dieser Fokus auf Mehrsprachigkeit erleichtert die parallele Gestaltung der Programmbausteine (Deutschkurs, Praxisphase und Begleitung, pädagogisch-interkulturelle Qualifizierungsangebote) und wird in Kapitel 3.2 näher betrachtet.

3.1 Lehrkräfte Plus Bielefeld

Die PIQ am Standort Bielefeld ist ein eigenständiges Kursangebot, das auf die Bedarfe und besonderen Herausforderungen der Teilnehmenden zugeschnitten ist und das sich von Jahr zu Jahr unter Berücksichtigung einer formativen Evaluation (quantitative Befragung von Teilnehmenden und Mentor:innen, qualitative Befragungen, Rückmeldungen von Schulen und Lehrenden) weiterentwickelt. Über die in Kapitel 2 beschriebenen Aspekte hinaus sollen an dieser Stelle die folgenden Merkmale der PIQ in Bielefeld hervorgehoben werden.

Die PIQ orientiert sich an den Kompetenzen der Standards der Lehrer:innenbildung (Unterrichten, Erziehen, Beraten, Innovieren) und bereitet vielfältige damit verbundene Themen angepasst an die Bedarfe der Zielgruppe auf. Das Bielefelder Lehrkräfte Plus Zertifikat besteht aus der C1-Sprachprüfung und aus

drei in der PIQ erbrachten Portfolios. Die Teilleistungen zur Erstellung dieser drei Portfolios begleiten den Kursverlauf (siehe Abb. 1). Mittlerweile sind diese in mehrere Teil-Portfolioleistungen unterteilt, die in engem Zusammenhang mit Anforderungen an den Lehrer:innenberuf stehen: mündliche Kurzpräsentationen (Sitzungszusammenfassungen und Methode & Tool des Tages), Beobachtungsprotokoll, Unterrichtsverlaufsplanung, kollegiales Feedback und vieles mehr. Die Fachdidaktiken mit ihren wechselnden Dozent:innen sind curricular durch das dritte Portfolio, die Dokumentation der Vorbereitung und Reflexion von Unterricht, berücksichtigt.

Der Lernprozess ist zudem spiralcurricular angelegt und mit dem Sprachkursangebot der dem Projekt in Vollzeit zur Verfügung stehenden Sprachlehrkraft inhaltlich eng verzahnt. Die Themen und Methoden von PIQ und Sprachkurs sind aufeinander abgestimmt und werden gegenseitig im Sinne des Spiralcurriculums immer wieder aufgegriffen. Im ersten Kurshalbjahr wird zum Beispiel das Thema beruflicher Wiedereinstieg (unter anderem Anfertigung eines Lebenslaufes, berufliche Rolle konkretisieren) am konkreten Beispiel des Lehrer:innenberufs erarbeitet. Im Sprachkurs werden die allgemeinen sprachlichen Grundlagen gelegt, die durch die PIQ

vertieft werden. Die Erstellung eines Lebenslaufes ist ein Element, das gleichzeitig der Vorbereitung der beruflichen Perspektiven, der Vertiefung der sprachlichen Kompetenzen und der Textverarbeitungskenntnisse dient als auch eine Teilprüfungsleistung darstellt. Weitere Themen, die sowohl im Sprachkurs als auch in der PIQ bearbeitet werden, sind zum Beispiel Grafikbeschreibung, Belastungserleben von Lehrkräften, Unterrichtsplanung oder das Thema (interkulturelle) Kommunikation in verbaler und nonverbaler Form. Im zweiten Kurshalbjahr wird die Verzahnung fortgesetzt, Inhalte und Materialien aus der PIQ werden sprachlich vorentlastet beziehungsweise zusätzlich zur inhaltlichen Ebene auch sprachlich bearbeitet. Zudem werden konkrete Beispielsituationen aus der Schulpraxis, die im Rahmen der PIQ behandelt werden wie zum Beispiel Elterngespräche, auch im Rahmen des berufssprachlichen Angebots besprochen und sprachliche Herangehensweisen erarbeitet.

Diese Verzahnung soll unter anderem durch den folgenden Ausschnitt der Kursplanung illustriert werden. Die Kursangebote (Sprache, Berufssprache und PIQ) flankieren sich gegenseitig, indem zum Beispiel im Sprachkurs zentrale Begrifflichkeiten aus PIQ-Materialien vorentlastet werden oder zu den PIQ-Themen

Datum		Thema	Materialien und Medien	Portfolioaufgabe
09.09.21	Zoom-Sitzung	Überblick über PIQ-Plan und Prüfungsleistungen, Methode der Zusammenfassungen, Infos zu Anerkennung, Impfungen, Führungszeugnissen	Powerpoint	
Themen Sprachkurs: Infos aus Hör- oder Videobeitrag; Redemittel zur Meinungsäußerung (z.B. Fishbowl- oder Podiumsdiskussion)				
14.09.21	Zoom-Sitzung	Kulturbegriffe	Flings verwenden und als Tool vorstellen	
16.09.21	Zoom-Sitzung + Selbstlernzeit	Kommunikationsmodelle & Interkulturelle Kommunikation	Powerpoint, Breakoutrooms und Reflexionsaufgaben	
Themen Sprachkurs: Vergleichssätze; Kritik äußern; Körpersprache				
21.09.21	Zoom-Sitzung	Word-Grundlagen		
23.09.21	Selbstlernzeit + Sprechstd. HK	Profile & Lebenslauf	TN überarbeiten ihre Lebensläufe/Profile	Portfolioteilleistung 1.1
Themen Sprachkurs: Teamarbeit; Lebenslauf schreiben; Präsentation über berufliche Rolle				
28.09.21	Zoom-Sitzung	Powerpoint-Grundlagen	Einführung in die Grundlagen, Übungsaufgaben	
30.09.21	Selbstlernzeit + Sprechstd. HK	Powerpoint zum Bildungssystem	TN erstellen eine Powerpoint zum Bildungssystem aus Herkunftsland	Portfolioteilleistung 1.2
Themen Sprachkurs: Überschriften zuordnen; Kernaussagen im Text verstehen				
05.10.21	Zoom-Sitzung	Zusammenfassung: Aygün Kriterien zum Vergleich von Bildungssystemen	Powerpoint und Vorlage: Elemente eines Bildungssystems, Breakoutrooms	
07.10.21	Zoom-Sitzung + Selbstlernzeit	Zusammenfassung: Natalia Einführung in Bildungssystem/ Schulformen NRW	Selbstlernmaterial im Lernraum	
Themen Sprachkurs: Umgang mit Kolleg*innen; Telefongespräche; Text zusammenfassen; Redemittel zum Diskutieren				
12.10.21	Zoom-Sitzung	Zusammenfassung: Ulkü Fragen zum Bildungssystem & Bildungssystemvergleich	Leitfragen; Breakoutrooms	
14.10.21	Zoom-Sitzung + Selbstlernzeit	Zusammenfassung: Lian Lehrer*innenrolle	Selbstlernmaterial im Lernraum	
Themen Sprachkurs: Grafikbeschreibung				
19.10.21	Zoom-Sitzung	Zusammenfassung: Toner Kompetenzen & Aufgaben von Lehrkräften +Austausch über Lehrer*innenrolle	Kompetenzbegriff erklären Aufgaben von Lehrkräften am Fallbeispiel	Hinweis auf Portfolioteilleistung 1.3
21.10.21	Zoom-Sitzung	Zusammenfassung: Amid Lehrer*innengesundheit	Belastungsempfinden von Lehrkräften; Zeitmanagement; Entspannungsübungen	

Abb. 1: Exemplarischer Einblick in die PIQ am Standort Bielefeld (eigene Darstellung)

oder Praktikumsaufgaben passende sprachliche Fertigkeiten angebahnt, reflektiert und eingeübt werden (Jasche, 2023).

Die Bielefelder PIQ eröffnet zudem migrationspädagogische Reflexionsräume, um „die Teilnehmenden durch Elemente der interkulturellen Bildungsarbeit sowie durch Empowerment-Workshops“ (Schüssler & Purrmann 2021, S. 31) zu sensibilisieren und zu stärken. Dies wird auch im (zertifizierten) Fortbildungsprogramm für schulische Mentor:innen aufgegriffen, um eine Auseinandersetzung mit Mechanismen des *Othering* von Migrationsanderen (Riegel, 2016) und interkultureller Schulentwicklung zu ermöglichen

sowie einseitigen Rechtfertigungs- und Anpassungsdruck der Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus an schulische Normalitätsvorstellungen zu vermeiden.

3.2 Lehrkräfte Plus Köln

Am Standort Köln umfasst die PIQ verschiedene Seminare, in denen die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden systematisch als Ressource miteinbezogen wird. Die Inhalte der PIQ werden in Köln mit dem separaten Begleitseminar zu den schulischen Praxisphasen abgestimmt (siehe den Beitrag von Lee und Purrmann in diesem Band). Die PIQ setzt sich aus zwei Themenschwerpunkten zusammen: In dem Seminar „Heterogenität und

Mehrsprachigkeit in der Schule“ wird Mehrsprachigkeit als Konzept theoretisch beleuchtet und mehrsprachigkeitsdidaktische Inhalte für den schulischen Alltag erarbeitet. In dem fortlaufenden Seminar „Schule in Deutschland“ wird die Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden parallel dazu für die Erarbeitung grundlegender lehrer:innenbildender Themen aktiv eingebunden.

Das Seminar „Heterogenität und Mehrsprachigkeit in der Schule“ richtet sich an die Teilnehmenden in Lehrkräfte Plus sowie Kölner Lehramtsstudierenden des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ (Daz-Modul). Im Zentrum des Seminars steht die Frage nach den Möglichkeiten für die Umsetzung eines mehrsprachigkeitssensiblen Unterrichts unter Besonderer Berücksichtigung migrationsbedingter Mehrsprachigkeit. In der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen schulorganisatorischen Modellen zur Berücksichtigung der Situation mehrsprachig aufwachsender Schüler:innen werden Konzepte wie Sprachprestige und Linguizismus (Dirim, 2010) erarbeitet, die die ungleiche Bewertung von Sprachen aufzeigen und wie damit umgegangen werden kann. Als mehrsprachigkeitsdidaktische Grundlage findet das Konzept des *Translanguaging in Education* (García et al., 2017) Anwendung. In Projektgruppen

erarbeiten die Seminarteilnehmenden Lernvideos zu Themen des Umgangs mit Mehrsprachigkeit in Schule und Fachunterricht. Dabei greifen die Seminarteilnehmenden u.a. auf den Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht des Mercator-Instituts für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache zurück. Die mit dem didaktischen Ansatz des Translanguaging angestrebte Unterstützung der Entwicklung eines bi- beziehungsweise multilingualen sozio-emotionalen Selbstverständnisses (García et al., 2017, S. 7) von Lernenden wird von den mehrsprachigen Seminarteilnehmenden positiv aufgegriffen. So erleben sich die Teilnehmenden in Lehrkräfte Plus im Programm nicht ausschließlich als Personen, die noch Deutsch lernen, sondern als Lehrkräfte, die mehrsprachige Fähigkeiten vorweisen, die sie in ihrer Arbeit systematisch einsetzen können.

In dem PIQ-Seminar „Schule in Deutschland“, welches sich als Grundlagen- und Aufbau-seminar über das einjährige Programm erstrecken, wird der systematische Einbezug von mehreren Sprachen in eine Lernsituation immer wieder aufgegriffen. Das Seminar richtet sich ausschließlich an die Teilnehmenden in Lehrkräfte Plus Köln und eröffnet die Auseinandersetzung mit grundlegenden Themen rund um Schule und Unterricht, wie zum Beispiel Rechte und Pflichten von Lehrkräften,

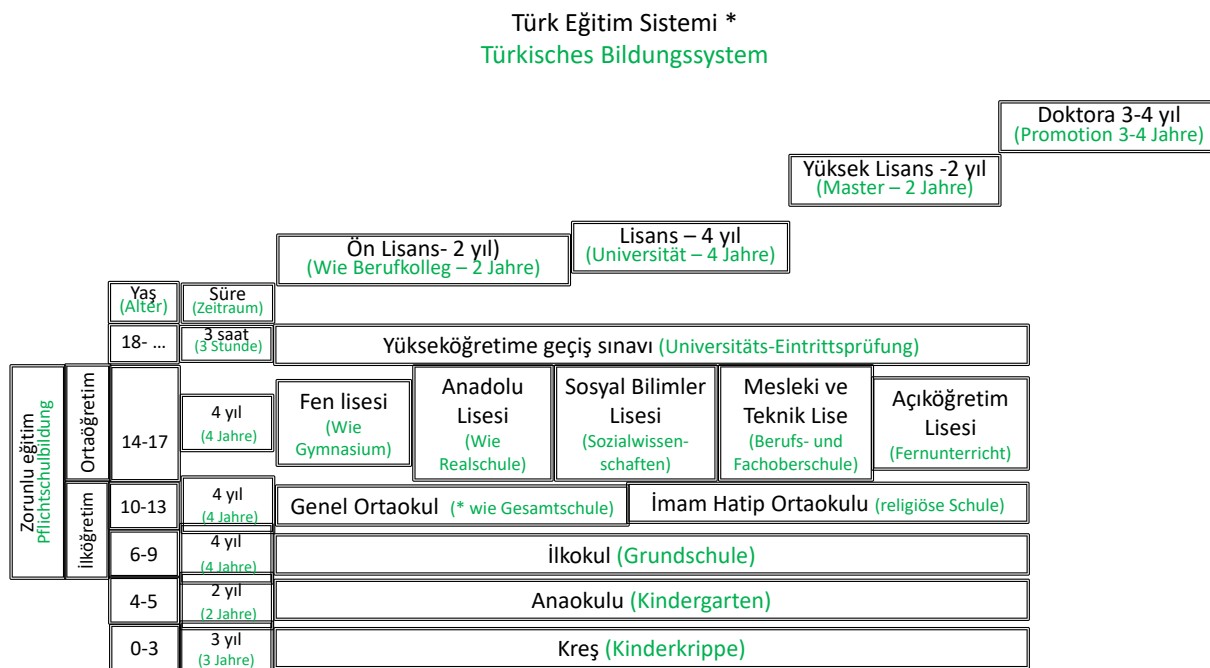


Abb. 2: Überblick über das türkische Schulsystem auf Türkisch und Deutsch erstellt durch einen Teilnehmer aus dem Programm Lehrkräfte Plus Köln (Özkan, 2021)

Heterogenität und Binnendifferenzierung im Unterricht und Kommunikation im Kontext Schule. Das Seminar wird im mehrsprachigen Teamteaching angeboten. Im Zuge dessen werden immer wieder Lehr-Lernmethoden verwendet, die an den mehrsprachigen Fähigkeiten der Teilnehmenden ansetzen (Els-hof et al., 2020, S. 28.). Eine mehrsprachiger Seminaranteil ist dabei meist so gestaltet, dass ein thematischer Input auf Deutsch am Anfang steht. Im Anschluss folgt eine mehrsprachige Erarbeitungsphase (zum Beispiel eine Gruppenarbeit). Zum Abschluss finden die Diskussion und eine Zusammenfassung vorwiegend auf Deutsch statt, wobei Teile der Ergebnisse mehrsprachig gesichert werden. So wird etwa die Struktur des nordrhein-westfälischen Schulsystems unter Rückgriff

auf das vorhandene fachliche und praktische Wissen der Teilnehmenden zu Schulsystemen anderer Länder in dem Seminar erarbeitet und zum Teil mehrsprachig visualisiert (siehe Abb. 2).

Die mehrsprachigen Seminaranteile werden von den Teilnehmenden gut angenommen, auch wenn sich einige der Lehrkräfte, da sie sehr stark auf das Lernen der deutschen Sprache fokussiert sind, zunächst an diese Form des systematischen mehrsprachigen Austauschs gewöhnen müssen. Begleitend zu der Weiterqualifizierung für das nordrhein-westfälische Schulsystem dokumentieren die Teilnehmenden ihren Qualifizierungsprozess in einem Portfolio, wobei Teilleistungen aktuell auch auf Arabisch, Deutsch, Farsi,

Türkisch, Französisch oder Englisch erbracht werden können. Wie auch an anderen Standorten ist das Thema des wissenschaftlichen Arbeitens in die PIQ integriert. In Köln wird dieses Thema nicht nur in deutscher Sprache behandelt, sondern kann optional auf Arabisch und auf Türkisch besprochen werden. Begleitend wurde ein Online-Lernmodul zum Thema wissenschaftliches Schreiben in deutscher Sprache erstellt, welches Erläuterungen in englischer, arabischer und türkischer Sprache enthält und im Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW zur Verfügung steht.

Die PIQ in Lehrkräfte Plus Köln greift die bestehende Mehrsprachigkeit der Teilnehmenden auf. Die Lehrkräfte lernen nicht nur sprach- und heterogenitätssensible Unterrichtsmethoden kennen, sondern erleben zugleich die hochschuldidaktische Umsetzung. In den Seminaren können die Teilnehmenden somit Methoden erproben, die sie in sprachlich heterogenen Klassen anwenden können (Terhart et al., 2020) und erleben sich als mehrsprachig kompetente Lehrkräfte.

4. Ausblick

Das Seminar- und Kursangebot der PIQ entwickelt sich kontinuierlich weiter. Die Reflexion und der Einbezug der Erfahrungswerte der Teilnehmenden machen einen großen Anteil aus. Außerdem wird das Programm kontinuierlich evaluiert. Inhalte und Schwerpunkte

werden dadurch stetig angepasst und erweitert. Die Rückmeldungen der teilnehmenden Lehrkräfte haben somit eine direkte Auswirkung auf das Kursprogramm, welches wiederum das Ziel der Unterstützung des Professionalisierungsprozesses hat.

Das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW arbeitet seit März 2020 gemeinsam an einem Onlineportal, welches nicht nur das Netzwerk vorstellt und Hilfestellung beim Bewerbungsprozess gibt, sondern auch Themen aus der PIQ aufgreift beziehungsweise diese flankiert und in Form von Lernvideos und Lernmodulen zur Verfügung stellt (siehe das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW Onlineportal unter <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> sowie den Beitrag von Dianati et al. in diesem Band). Im Rahmen der Digitalisierung wird das Onlineportal als kursunterstützendes und -begleitendes Element auch langfristig netzwerkübergreifend weitergeführt.

Die PIQ zeichnet sich durch eine bedarfsgerechte Konzeptionierung aus. Durch das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW findet darüber hinaus ein intensiver Austausch statt, wodurch das Repertoire der Standorte kontinuierlich hinterfragt und erweitert wird. Dieser Prozess der kommunikativen Selbstreflexion und Programmevaluation unterstützt die Qualitätssicherung der PIQ.

Literatur

- Bredthauer, S., Kaleta, M., & Triulzi, M. (2021). *Mehrsprachige Unterrichtselemente*. https://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publicationen/210517_Basiswissen_Mehrsprachige_Unterrichtselemente.pdf [abgerufen am 08.03.2022].
- Dirim, İ. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: P. Mecheril, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91-112). Waxmann.
- Elshof, A., Krieg, S., Lee, A., & Terhart, H. (2020). LehrkräftePLUS Köln – ein Programm zur beruflichen Weiterqualifizierung für neu zugewanderte Lehrkräfte. *ZMI Magazin* 2020, 28-29. <https://zmi-koeln.de/2021/08/23/lehrkraefteplus-koeln-ein-programm-zur-beruflichen-weiterqualifizierung-fuer-neu-zugewanderte-lehrkraefte/> [abgerufen am: 08.03.2022].
- García, O., Ibarra Johnson, S., & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Caslon.
- Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3, 11-14.
- Jasche J. (2023). Sprach(en)bewusstheit als didaktisches Prinzip der berufssprachlichen Angebote von Lehrkräfte Plus Bielefeld am Beispiel Elternkommunikation. In A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, & M. Rüdiger (Hrsg.), *Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation ins Lehrer*innenzimmer?! Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 219-232). Juventa.
- Lehrkräfte PLUS (2022). *Pädagogisch-Interkulturelle Qualifikation*. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/lernmaterialien/paedagogisch-interkulturelle-qualifikation/> [abgerufen am: 08.03.2022].
- Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache (2022). *Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht*. <https://www.mercatorinstitut-sprachfoerderung.de/de/publikationen/material-fuer-die-praxis/methodenpool/> [abgerufen am: 08.03.2022].
- Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). *Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW*. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> [abgerufen am: 28.11.2022].
- Özkan, F. (2021) *Überblick über das türkische Schulsystem auf Türkisch und Deutsch erstellt durch den Teilnehmer Hr. Fatih Özkan aus dem Programm Lehrkräfte Plus Köln 2021, 22* (interne Ausgabe).
- Riegel, C. (2016). *Bildung - Intersektionalität - Otherring. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript.
- Schüssler, R., & Purrmann, K. (2021). Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. *Lernende Schule. Professionalisierung von Lehrkräften*, 94, 29-31. Friedrich. <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterricht-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244> [abgerufen am: 08.03.2022].
- Siebert-Husmann, C., Schüssler, R., Vanderbeke, M., & Purrmann, K. (i.E.). „Ich habe meine Würde wieder gewonnen“: Berufliche Perspektiven nach der Flucht – die Qualifizierungsprogramme Lehrkräfte Plus in Bielefeld und Bochum. In M. Floettoto & A. Rahkochine (Hrsg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration*.
- Syspons (2021). *Evaluation des Programmes „Lehrkräfte Plus“*. *Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf [abgerufen am: 08.03.2022].
- Terhart, H., Frantik, P., Bakkar, A., Krieg, S., Proyer, M., Kieffer, N., Pellech, C., Obermayr, T., Stanišić, J., Shahoud, S., Tahlawi, D., Alloush, Z., Touro, S., Malm, S., Linné, T., Bodström, H., Käck, A., Arshinak, M., Salman, S., Kansteiner, K., Klepser, R., & Dam, E. (2020). *IO3 - Methoden-Toolbox "Heterogenität in Schulen und Hochschulen in Europa": Lehr- und Lernmethoden für Programme für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte in der Hochschulbildung*. <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/toolbox-2> [abgerufen am: 08.03.2022].

Wojciechowicz, A., & Vock, M. (2020). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration - Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung? In A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser, & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 18-35). Beltz.

Die schulische Praxisphase als Bindeglied zwischen Universität und Schule

Arman Burak Lee · Kristina Purrmann

1. Einleitung

„Diese praktische Phase hat uns auch sehr geholfen [...]. Da konnten wir Informationen sammeln und gucken, wie deutsche Lehrkräfte mit den Schülern umgehen. Es war sehr hilfreich.“
(Hachmeister, 2020, LK2, Z. 98-103).

So beschreibt eine internationale Lehrkraft ihre Erfahrungen mit der schulischen Praxisphase während ihrer Programmteilnahme an Lehrkräfte Plus Bielefeld. Die Teilnehmenden an den fünf universitären Lehrkräfte Plus Standorten Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln und Siegen sind bereits ausgebildete Lehrkräfte, die über zum Teil langjährige Berufserfahrung in ihren Herkunftsländern verfügen und in Nordrhein-Westfalen wieder als Lehrkräfte arbeiten möchten. Sie benötigen insbesondere praktische Einblicke in das deutsche Bildungssystem beziehungsweise konkreter in das Schulsystem in Nordrhein-Westfalen, um für den für die (Re-)Professionalisierung zentralen Aspekt des Systemwechsels vorbereitet zu werden. Das Programm Lehrkräfte Plus kommt diesem Bedarf über die schulische Praxisphase nach, welcher neben dem universitären Kursprogramm einen elementaren Programmbau-

stein darstellt. Die schulische Praxis ermöglicht das Kennenlernen einer Schule in Nordrhein-Westfalen als Bildungsinstitution, einen Einblick in den schulformspezifischen Schulalltag und den Lehrer:innenalltag sowie die Sammlung erster eigener Unterrichtserfahrungen.

2. Relevanz von Praxisphasen im Zusammenhang der beruflichen (Re-)Professionalisierung

Praxisphasen sind ein konstitutives Element der regulären Lehrer:innenausbildung und werden in ihrer Wirksamkeit zur Kompetenzausbildung und -weiterentwicklung sowie beruflichen Professionalisierung als gewinnbringend erachtet, weil sie maßgeblich zu einer reflexionsorientierten Verzahnung der Aufgaben- und Handlungsfelder im schulischen Praktikum mit der universitären Ausbildung beitragen (Gröschner, 2012). Sie dienen neben der theoretischen Ausbildung an der Universität als wichtiger Baustein in der Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität.

Weyland (2010) beschreibt die Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität im Dreieck

aus Person, Wissenschaft und Praxis, die als Bezugssysteme dienen und sich im Verlauf der Entwicklung immer wieder bedingen. In der regulären Lehrer:innenausbildung werden diese drei Bezugspunkte im Verlauf der Ausbildung miteinander verwoben, um eine professionelle Entwicklung zu fördern. So werden Praxisphasen von Veranstaltungen an der Universität begleitet und ermöglichen auf diese Weise eine Reflexion der Praxiserfahrung auf der Basis theoretischer Grundlagen.

Dieser Dreiklang spielt auch im Zusammenhang von (Re-)Professionalisierung, wie im Programm Lehrkräfte Plus, eine entscheidende Rolle. Die Teilnehmenden verfügen bereits über eine abgeschlossene Lehrer:innenausbildung und Berufserfahrung und demzufolge auch über Lehrer:innenprofessionalität. Im Zusammenhang mit der (Re-)Professionalisierung geht es somit darum, diese Professionalität mit Blick auf das bisher unbekannte Schulsystem zu erweitern und die eigene (Lehrer:innen-)Rolle (wieder) zu finden. Der Systemwechsel ist für viele Teilnehmende eine große Herausforderung. Ihnen sind die Unterschiede und auch Gemeinsamkeiten zu den Bildungssystemen ihrer Herkunftsländer theoretisch bekannt, aber bis auf diejenigen mit Kindern im schulpflichtigen Alter haben nur wenige von ihnen

Berührungspunkte mit schulischer Praxis in Deutschland, bevor sie am Programm Lehrkräfte Plus teilnehmen. Aus diesem Grund erfolgt im Programm eine Verzahnung von Theorie, Praxis und Selbstreflexion. Angelehnt an die Praxisphasen der regulären Lehrer:innenausbildung in Nordrhein-Westfalen werden die Teilnehmenden durch eine universitäre Veranstaltung in der Praxisphase begleitet, um gleichermaßen theoretischen Input zu erhalten und eine Praxisreflexion anzuregen.

Auf diese Weise erhalten sie die Möglichkeit, erste eigene Schul- und Unterrichtserfahrungen im deutschen Schulsystem zu sammeln und diese im Anschluss vor dem Hintergrund ihrer (Re-)Professionalisierung in der Institution Schule zu reflektieren.

3. Organisation der schulischen Praxis

Die enge Kooperation von Lehrkräfte Plus mit dem Ministerium für Schule und Bildung Nordrhein-Westfalen (MSB) umfasst insbesondere auch die Unterstützung hinsichtlich der schulischen Praxisphase. Das MSB war von Beginn an Initiator und Kooperationspartner des Programms Lehrkräfte Plus. Aus diesem Grund konnten auch die Anschlussperspektiven der Teilnehmenden an Lehrkräfte Plus bereits bei der Gestaltung des Programms einbezogen werden. Hinsichtlich der

Praxisphase erfolgt eine Unterstützung des MSB auf drei Ebenen:

Das MSB übernimmt durch die obere Schulaufsicht (Bezirksregierungen) die Zuweisung der Praktikumschulen. Auf der Basis der Wünsche und Voraussetzungen der Teilnehmenden sowie der Bedarfe und Interessen der potentiellen Praktikumschulen erfolgt eine Zusammenführung von Teilnehmenden und Schulen. Die Zuordnung zwischen den interessierten Schulen und den Programmteilnehmenden werden primär nach Schulform, Unterrichtsfach sowie Wohnort der Teilnehmenden vorgenommen. In den vergangenen zwei Programmjahren (2020-2021) hat sich gezeigt, dass primär Schulen der Sekundar-

stufe I als Praktikumschulen in Frage kamen – mit 43% sogar überwiegend Gesamtschulen (siehe Abb. 1). Die Schulen der Sekundarstufe I sind insbesondere mit Blick auf spätere Einstellungschancen besonders geeignet, da hier Optionen wie zum Beispiel der Seiteneinstieg über die pädagogische Einführung in mehreren Fächern möglich sind. Durch die Praxisphase können die Teilnehmenden bereits in diesen Schulformen Praxiserfahrungen sammeln und sich mit der Altersgruppe sowie den entsprechenden Strukturen und Lehrplänen vertraut machen.

Alle Teilnehmenden erhalten an ihrer Praxischule in Absprache mit der Schulleitung eine Lehrkraft als Ansprechperson (Mentor:in), die für

Schulformen 2020-2021

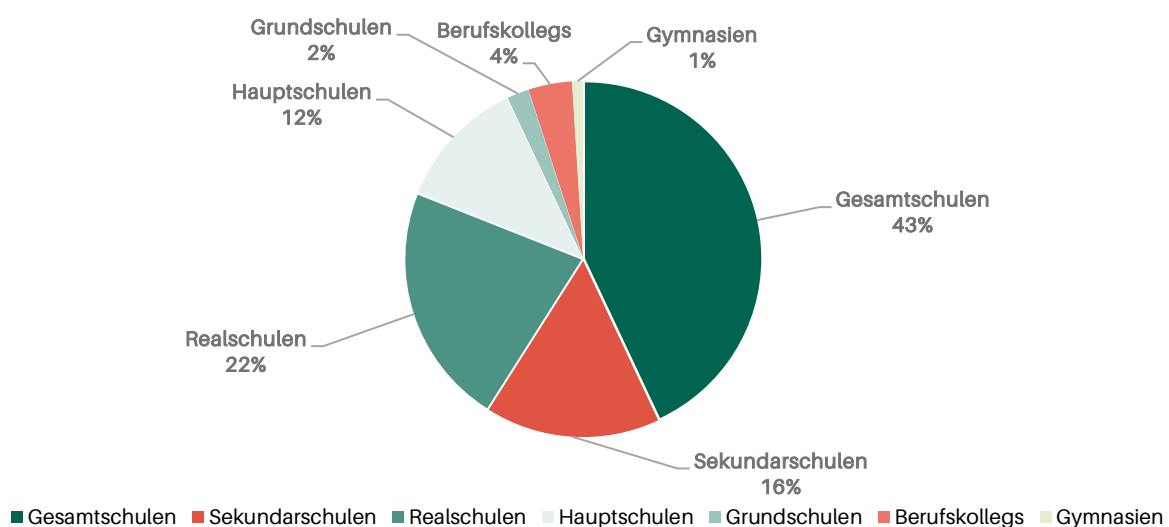


Abb. 1: Anteil der verschiedenen Schulformen in Bezug auf die Praxisphase im Programmjahr 2020-2021, dargestellt für alle fünf Lehrkräfte Plus Standorte insgesamt (Gesamtzahl der Praktikumschulen: 180) (eigene Darstellung)

die Orientierung in der Schule als erste Kontaktperson dient. Jede Praktikumsschule erhält eine Entlastungsstunde pro Schulhalbjahr für die Zeit der Praxisphase, die als Ausgleich für die Begleitung der Programmteilnehmenden verwendet wird. Die Aufgaben der Mentor:innen sind es, die Unterrichtshospitation der Teilnehmenden innerhalb der Schule zu koordinieren sowie bei Bedarf fachbezogene Hilfestellungen im Hinblick auf eine eigenständige Unterrichtsplanung zu geben. Innerhalb der Schule sind die Mentor:innen zudem die ersten Ansprechpartner:innen für außerunterrichtliche sowie organisatorische Fragen. Sie begleiten die Teilnehmenden bei Fragen, die sich in der Auseinandersetzung mit neu erworbenem (allgemein- und fachdidaktischem) Wissen und dem organisatorischen Alltag an einer Schule in Deutschland in Abgleich mit den bisherigen Berufserfahrungen in anderen Schulsystemen ergeben.

Das MSB unterstützt die Programmteilnehmenden auch hinsichtlich der beruflichen Perspektiven. Es finden während der Praxisphase Informationsveranstaltungen zu den beruflichen Perspektiven (unter anderem zum Anschlussprogramm „Internationale Lehrkräfte Fördern“) sowie individuelle Beratungsgespräche in Kooperation mit den Bezirksregierungen statt. Nähere Informationen

zu den beruflichen Perspektiven finden sich im Beitrag von Purrmann et al. zum Thema Beratung in diesem Band.

4. Ablauf der Praxisphasen

Die schulische Praxisphase gliedert sich, je nach Standort, in ein bis zwei Blockphasen sowie eine das Kursprogramm flankierende fortlaufende Praxisphase. Eine Übersicht zum Aufbau der Praxisphasen aus den Jahren 2020 und 2021 findet sich in Abbildung zwei.

Während dieser Praxisphasen durchlaufen die Programmteilnehmenden unterschiedliche Phasen, die sie an das eigene Probehandeln in Schule und Unterricht heranführen sollen. Diese Phasen orientieren sich an den beiden zentralen Praxiselementen im Bachelor des Lehramtsstudiums, der Orientierenden Praxisstudie mit Eignungsreflexion mit einem Schwerpunkt auf Beobachtung und Orientierung sowie der Berufsfeldbezogenen Praxisstudie mit einem Fokus auf erstem unterrichtlichen Probehandeln. Zu Beginn der Praxisphase steht eine intensive Hospitationsphase, bei der Unterrichtsbeobachtungen (vorbereitet und begleitet durch das universitäre Kursprogramm) durchgeführt werden. Die Unterrichtsbeobachtungen sollen insbesondere dazu dienen, Unterschiede zwischen der jeweiligen Praktikumsschule und den Schulen in den

Herkunftsländern herausarbeiten sowie das Lehrer:innenhandeln und auch sprachliche Besonderheiten systematisch erfassen zu können. In einer zweiten Phase übernehmen die Teilnehmenden einzelne Unterrichtssequenzen oder die Förderung von einzelnen Schüler:innen und Kleingruppen. Erst in einem letzten Schritt unterrichten sie, nach individueller Absprache, allein oder im Team mit dem Ziel, ganze Unterrichtssequenzen oder -anteile eigenständig zu übernehmen. Darüber hinaus spielen auch außerunterrichtliche Aktivitäten wie zum Beispiel Lehrer:innenkonferenzen, Elterngespräche, Pausenaufsichten, der offene Ganzttag und Arbeitsgemeinschaften eine Rolle, sodass die Teilnehmenden die Lehrer:innentätigkeit in Nordrhein-Westfalen in allen Handlungsfeldern kennenlernen können.

Die Praxisphasen werden durch ein universitäres Kursprogramm sowohl vorbereitet als auch begleitet. Im Rahmen der Vorbereitung geht es unter anderem um organisatorische Fragen wie zum Beispiel Regelungen zur

Verschwiegenheit, zum Infektionsschutz, aber auch um die Lehrer:innenrolle (Aufgaben und Kompetenzen von Lehrkräften), Beobachtungskompetenzen und den „Mythos Praxis“ (Hascher, 2011). Dahingehend soll es darum gehen, zu reflektieren, dass zwar Praxisstudien in der Schule einen wichtigen Baustein darstellen, aber nicht ohne die universitäre Begleitung zu professioneller (Weiter-)Entwicklung führen. Vielmehr ist gerade der Theorie-Praxis-Transfer, wie er auch in Lehrkräfte Plus angelegt ist, eine wichtige Unterstützung im Prozess der (Re-)Professionalisierung.

Das begleitende Kursprogramm, das neben der schulischen Praxis als wöchentliches Angebot entweder als eigenständiges Begleitseminar des Zentrums für LehrerInnenbildung (ZfL) wie zum Beispiel in Köln oder eingebettet in die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung wie zum Beispiel in Bielefeld stattfindet, orientiert sich an der regulären Lehrer:innenausbildung der Universitäten.

	Bielefeld	Bochum	Duisburg-Essen	Köln	Siegen
Blockpraktikum	5 Wochen à 4 Tage	3 Wochen à 5 Tage	5 Wochen à 5 Tage	2 Blöcke von 3 Wochen à 4 Tage	2 Wochen à 5 Tage
Begleitende Praxisphase	10 Wochen à 2 Tage	14 Wochen à 3 Tage	15 Wochen à 4 Tage	17 Wochen à 1-2 Tage	15 Wochen à 3 Tage

Abb. 2: Ablauf der Praxisphasen an den Lehrkräfte Plus Standorten (eigene Darstellung)

Auf theoretischer Ebene richten sich die Themenfelder nach den Standards für die Lehrer:innenbildung der Kultusministerkonferenz (KMK, 2004). Es werden weitgehend alle vier Kompetenzbereiche abgedeckt: Die Teilnehmenden sollen sich demnach mit den grundlegenden Merkmalen von Unterricht (Didaktisch-methodische Auseinandersetzung mit Themen und Inhalten, Binnendifferenzierung, sprachsensiblen Unterricht) und seiner Struktur auseinandersetzen (Kompetenzbereich Unterrichten), mit Fragen von Unterrichtsstörungen und Classroom Management sowie Elternarbeit (Kompetenzbereich Erziehen), mit dem Thema Leistungsbeurteilung (Kompetenzbereich Beurteilen und Beraten) sowie mit Schulentwicklung und Gütekriterien guter Schulen (Kompetenzbereich Innovieren) beschäftigen. Zusätzlich werden zu vereinzelten Themenfeldern vertiefende Workshops wie zum Beispiel zum Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Empowerment oder Digitalisierung angeboten. Für nähere Informationen zu den inhaltlichen Schwerpunkten siehe den Beitrag von Bakkar et al. in diesem Band.

Darüber hinaus geht es darum, einen Raum für die Reflexion der Praxiserfahrungen zu bieten sowie eine professionelle Reflexion der Inhalte und der eigenen Progression zu ermöglichen. Diese Reflexion findet dabei im

Kursprogramm selbst (sowohl im Rahmen der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung als auch in den Fachdidaktiken) statt. Die Teilnehmenden erhalten hier die Gelegenheit, ihre Erfahrungen mit den Kurskolleg:innen zu teilen und auch professionelles Feedback von den Lehrenden zu erhalten. Erste Beobachtungen aus der Schulpraxis werden genauso reflektiert wie erste Unterrichtserfahrungen.

In Bielefeld wird hierzu die Methode der kollegialen Fallberatung verwendet, bei der es darum geht, anhand einer vorgegebenen Struktur Fälle aus dem Schulalltag vorzustellen und sich gegenseitig dazu zu beraten. Die Teilnehmenden erwerben hier Kenntnisse für den Umgang mit schwierigen Situationen im Schulalltag und erfahren Selbstwirksamkeit, da sie zu Lösungsansätzen beitragen können. Diese Methode, die auch in vielen regulären Schulkollegien Verwendung findet, kann zudem auch außerhalb des Kurses angewendet werden.

In Köln erstellen die Programmteilnehmenden hinsichtlich ihrer Praxiserfahrungen an ihren Schulen ein Portfolio, welches sukzessiv in den Praxisphasen bearbeitet wird. Die Fragestellungen in diesem Portfolio beziehen sich insbesondere auf die im Vorfeld im Begleitseminar theoretisch erworbenen methodisch-didaktischen Kenntnisse sowie deren

konkrete und beobachtbare Umsetzung an den Praxisschulen. Zusätzlich lernen die Teilnehmenden anhand der kollegialen Fallberatung, sich gegenseitig bei schwierigen Situationen im Schulalltag zu unterstützen und gemeinsam nach Lösungsansätzen zu suchen.

5. Verzahnung zwischen Universität und schulischer Praxis

5.1 Praxisberatung

Im Rahmen der Praxisbegleitung findet an einigen Standorten nach Absprache mit dem:der schulischen Mentor:in und dem:der Teilnehmenden ein Besuch einer Unterrichtsstunde durch Berater:innen der Programme (zum Beispiel in Köln durch den:die Koordinator:in der Schulpraxisphasen des ZfL, in Bielefeld durch Lehrbeauftragte des Programms) an der Schule statt. Im Anschluss an den Besuch ist ein Reflexionsgespräch mit dem:der Mentor:in, dem:der Teilnehmenden und dem:der Praxiskoordinator:in beziehungsweise Berater:in vorgesehen. Bei diesen Besuchen steht die Beratung im Fokus, das heißt, es erfolgt keine Bewertung wie im Vorbereitungsdienst, sondern die Teilnehmenden erhalten Feedback zu ihrer unterrichtlichen Performance. Sie haben die Möglichkeit, ihren Berater:innen einen Beobachtungsfokus zu nennen (zum Beispiel Stundeneinstieg, Formulierung von

Arbeitsaufträgen, Gestaltung des Tafelbildes). Auf diese Weise erhalten sie von einer ihnen bekannten Person aus dem Programm Feedback, haben aber auch die Gelegenheit, Fragen zu unterrichts- und schulspezifischen Themen, wie der Unterrichtsplanung und -gestaltung, sowie außerunterrichtlichen Aktivitäten zu stellen. Gleichzeitig erhalten die Programmverantwortlichen einen Einblick in die Praxisphase und können beobachten, inwieweit die Inhalte aus den Begleitveranstaltungen Eingang in die Unterrichtsplanung und -durchführung erhalten. Die Praxisberatungen dienen damit als Bindeglied zwischen der schulischen Praxisphase und dem universitären Kursprogramm.

5.2 Arbeit mit Mentor:innen

Neben dem Einblick in die Schulpraxis der Teilnehmenden über Besuche, Beratungen und das Kursprogramm ist auch der direkte Kontakt zu den Schulen unabdingbar für das Programm Lehrkräfte Plus. Während der Praxisphase stehen die Programmbeteiligten im engen Austausch mit den Schulen, um über die Entwicklung in den Praxisphasen informiert zu bleiben. Vor Beginn der Praxisphase erfolgt der Kontakt primär über die Schulleitungen, da diese Ansprechpersonen für organisatorische Fragen sind. Die Schulleitungen erhalten zu Beginn telefonisch und per Mail Informationen zum Programm sowie zur

Praxisphase. Zudem zeichnen sie die Vereinbarung zur schulischen Praxisphase mit, welche die Rahmenbedingungen sowie die Verantwortlichkeiten von Schule, Universität und Bezirksregierung regelt sowie von allen beteiligten Institutionen unterschrieben wird. Die Mentor:innen hingegen sind für die Programmbeteiligten primär Ansprechpersonen auf inhaltlicher Ebene und stellen während der Praxisphase das Bindeglied zwischen Universität und Schule dar. Auch sie werden vor Beginn der Praxisphase durch eine Broschüre und eine einführende Informationsveranstaltung über das Programm und die Praxisphase informiert. Der Kontakt zu den Mentor:innen bleibt auch während der Praxisphase bestehen. So finden während der Praxisphase weitere Treffen beziehungsweise Telefonate statt, um einen Einblick in die Praxisphase zu gewährleisten sowie sich über die Entwicklung und die Perspektiven der Teilnehmenden auszutauschen. Darüber hinaus dient dieser Austausch ebenfalls der gemeinsamen Vor- und Nachbereitung der Praxisphasen wie auch einer Vernetzung der Lehrkräfte untereinander. Bei Netzwerktreffen beziehungsweise Workshops für die Mentor:innen (zum Beispiel am Standort Bielefeld) werden auch Inputs zu unterschiedlichen Themen wie zum Beispiel eine Einführung in die Bildungssysteme der

Herkunftsländer, interkulturelle Sensibilisierung und interkulturelle Schulentwicklung gegeben, um auch den Mentor:innen eine theoretische Weiterbildung zu spezifischen mit Lehrkräfte Plus verbundenen Themen zu ermöglichen. Diese Workshops beziehungsweise Treffen setzen sich jeweils aus einem Austausch in der Gruppe der Mentor:innen zu aktuellen Situationen in den Schulen, einem Input und individuellen Gesprächen zusammen. Auf diesem Weg findet auch ein intensiver Austausch der Programmmitarbeiter:innen mit den Mentor:innen statt, der für die Planung der Praxisbegleitveranstaltung im Rahmen des Programms sowie für die Weiterentwicklung des Programms als Ganzes essenziell ist. Um systematisch Rückmeldungen der Mentor:innen und Praktikumsschulen in die Programmkonzeption zu integrieren, erfolgt an einigen Standorten (zum Beispiel in Bielefeld) jährlich eine Evaluation.

6. Ausblick

Die Praxisphase stellt für die Teilnehmenden einen grundlegenden Baustein in ihrer (Re-)Professionalisierung als geflüchtete und internationale Lehrkräfte dar. Die Praxisphase ermöglicht ihnen in einem geschützten Raum ein erstes Probehandeln in Schule und Unterricht in Nordrhein-Westfalen. Durch eine enge Bindung an das universitäre Kursprogramm werden Reflexionsräume für die

gesamte Gruppe, aber auch für die einzelnen Lehrkräfte eröffnet, um die (Re-)Professionalisierung im individuellen Tempo zu unterstützen. Die Praxisphase ermöglicht den Teilnehmenden darüber hinaus, schulische Kontakte zu knüpfen, die zum Teil auch über die Praxisphasen hinaus bestehen und zur Integration in den Arbeitsmarkt beitragen.

Literatur

Gröschner, A. (2012). Langzeitpraktika in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Für und wider ein innovatives Studienelement im Rahmen der Bologna-Reform. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30(2), 200-208.

Hachmeister, S. (2020). *Erfahrungen des beruflichen Wiedereinstiegs neu zugewanderter Lehrkräfte in Deutschland (NRW)*. [Gespräche mit Absolvent*innen des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld, Mentor:innen und Schulleitungen]. Unveröffentlichte Begleitstudie zum Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Hascher, T. (2011). Vom „Mythos Praktikum“ und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. *Journal für lehrerinnen- und lehrerbildung*, 3, 11-14.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf. [abgerufen am: 09.08.2022].

Weyland, U. (2010). *Zur Intentionalität Schulpraktischer Studien im Kontext universitärer Lehrerbildung*. Eusl.

Lehrkräfte Plus fürs Fach: Ein Beispiel aus der Mathematikdidaktik

Kerstin Gerlach (geb. Tiedemann) · Henrike Terhart

1. Der Programmbaustein Fachdidaktik in Lehrkräfte Plus

Im Rahmen des Qualifizierungsangebots Lehrkräfte Plus für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung werden an allen fünf Hochschulstandorten fachdidaktische Lehrangebote gemacht. Das Lehrangebot richtet sich dabei an den Unterrichtsfächern der an den Programmen teilnehmenden Lehrkräfte aus.¹ Eine solche fachdidaktische Vertiefung soll dazu beitragen, das bei den Lehrkräften bestehende meist umfangreiche Wissen und Können im eigenen Fach noch einmal durch fachdidaktische Lehrangebote zu aktivieren und um neue Impulse für eine Tätigkeit im nordrhein-westfälischen Schulsystem zu ergänzen. Den Ausgangspunkt bildet dabei die bereits zuvor in einem anderen Land beziehungsweise in anderen Ländern als in Deutschland erprobte Unterrichtspraxis, die sich in der didaktischen Konzeptionierung, den pädagogischen und inhaltlichen-curricularen Vorgaben, aber auch hinsichtlich der räumlichen, zeitlichen und sonstigen materiellen Bedingungen des

Unterrichts in den nationalen Schulsystemen unterscheiden kann. Damit ist der Fokus auf eine vergleichende Betrachtung der curricular-didaktischen Grundlagen sowie methodischen Zugänge zum Fach gelegt, die in den Programmen von Lehrkräfte Plus durch eine Vielzahl an Erfahrungen in unterschiedlichen nationalstaatlichen Schulsystemen gekennzeichnet ist. Dementsprechend besteht ein großes Interesse der Lehrkräfte an den formalen Vorgaben und informellen Routinen der Unterrichtsgestaltung in ihrem jeweiligen Fach beziehungsweise ihren Fächern an Schulen in Deutschland. Im Zuge dessen werden die Unterrichtserfahrungen in Lehrkräfte Plus durchaus auch kritisch vor dem Hintergrund der eigenen beruflichen Erfahrungen reflektiert.

In der Auseinandersetzung mit dem eigenen Unterrichtsfach und den Möglichkeiten der didaktischen Gestaltung und methodischen Vermittlung ist die jeweilige Unterrichtsfachsprache im Deutschen von entscheidender Bedeutung. Bestehende Forschung zeigt,

¹ In der Ausschreibung der durch den Deutschen Akademischen Austauschdienstes aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen geförderten Programme (2020-

2021) ist ein entsprechendes Angebot (Maßnahme 5: Fachliche und fachdidaktische Vertiefung) verpflichtend.

dass der Erwerb der Unterrichtssprache von Vorstellungen und Erwartungen an eine ‚korrekte‘ beziehungsweise ‚perfekte‘ (Fach-) Sprache durchzogen ist, denen sich internationale Lehrkräfte gegenübersehen, welche sie selbst aufgreifen und mit denen sie sich kritisch auseinandersetzen (Benson, 2021 zu Mathematiklehrkräften in England; Schmidt et al., i. D. zu internationalen Lehrkräften in Deutschland, Irland, Kanada und Österreich). Die jeweiligen Fachbegriffe und damit einhergehenden Formulierungen, welche die Lehrkräfte aus dem Ausland in der deutschen Sprache neu erwerben müssen, ergänzen den allgemeinen sowie schulbezogenen Erwerb des Deutschen. So werden an einigen Standorten zusätzliche unterrichtsfachspezifische Deutschkurse angeboten (siehe unter anderem den Beitrag von Schmalenbach et al. in diesem Band). Eine weitere Möglichkeit besteht in der Koordination von Sprach-Tandems mit Studierenden möglichst des gleichen Faches, um den Austausch über das Fach und die entsprechenden Fachbegriffe in einem informellen Kontext erproben zu können (siehe unter anderem den Beitrag von Elshof et al. in diesem Band).

Die Umsetzung der fachdidaktischen Angebote in den Programmen von Lehrkräfte Plus wird je nach Konzept und Gruppengröße entweder in eigenen Seminaren oder in

Tandemseminaren zusammen mit Lehramtsstudierenden mit demselben Unterrichtsfach angeboten. In den Programmen wird das fachdidaktische Angebot in der ersten und/oder zweiten Hälfte der einjährigen Projektlaufzeit gemacht (siehe die Beiträge zu den fünf Programmen im Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW in diesem Band). Befinden sich in einer Gruppe von Lehrkräfte Plus Köln nur ein oder zwei Personen mit einem Unterrichtsfach, wird an einigen Standorten die Teilnahme an einer regulären Lehrveranstaltung in Kooperation mit der jeweiligen Fachdidaktik an der Universität beziehungsweise einer Partnerhochschule ermöglicht, wie dies zum Beispiel in der Kooperation zwischen der Universität zu Köln und der Sporthochschule Köln für das Unterrichtsfach Sport der Fall ist. Insbesondere für Unterrichtsfächer, die unter den teilnehmenden Lehrkräften breit vertreten sind, wie das Fach Mathematik, finden eigene fachdidaktische Veranstaltungen statt. Im Folgenden soll anhand des mathematikdidaktischen Angebots in Lehrkräfte Plus an der Universität Bielefeld ein Einblick in eine fachdidaktische Lehrveranstaltung gegeben werden.

2. Fachdidaktikseminar Mathematik in Lehrkräfte Plus Bielefeld

Das Fachdidaktikseminar wird im zweiten Semester des einjährigen Programms

angeboten. Im Mittelpunkt der gemeinsamen Arbeit stehen die allgemeinen mathematischen Kompetenzen. Dabei handelt es sich um jene prozessbezogenen Kompetenzen, die gemäß den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) „für alle Ebenen des mathematischen Arbeitens relevant sind“ und daher gleichberechtigt mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen im Mathematikunterricht gefördert werden sollen (KMK, 2004, S. 7): (K1) mathematisch argumentieren, (K2) Probleme mathematisch lösen, (K3) mathematisch modellieren, (K4) mathematische Darstellungen verwenden, (K5) mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen und (K6) kommunizieren.

Im Seminar werden die sechs allgemeinen mathematischen Kompetenzen zunächst im Kernlehrplan des Landes Nordrhein-Westfalen nachgelesen, anschließend durch die Bearbeitung von Beispielaufgaben aus aktuellen Mathematikschulbüchern konkret ‚erlebt‘ und schließlich auf die eigene Unterrichtsgestaltung in Deutschland bezogen. Für jede der sechs Kompetenzen ist somit ein Fragen-Trio leitend:

1. Kernlehrplan: Was ist verlangt?
2. Eigene Arbeit an Beispielaufgaben: Was bedeuten die Kompetenzen konkret?

3. Unterrichtsgestaltung: Wie kann ich diese Kompetenzen im Unterricht fördern?

Das Schwerpunktthema der allgemeinen mathematischen Kompetenzen hat sich für das Fachdidaktikseminar Mathematik bisher in mindestens drei Hinsichten bewährt.

Erstens bieten die allgemeinen mathematischen Kompetenzen für viele Lehrkräfte einen geeigneten Anlass, um über Unterschiede zwischen dem Mathematikunterricht in anderen Ländern und dem in Deutschland zu reflektieren. Denn mit den allgemeinen Kompetenzen wird in den curricularen Vorgaben ein schüler:innenzentrierter Mathematikunterricht skizziert, in dem sich die Lernenden gemeinsam und aktiv-entdeckend mit Mathematik beschäftigen, in dem es Raum für individuelle Zugangsweisen und Lösungswege gibt, in dem die Lernenden in inner- und außermathematischen Kontexten problemlösend arbeiten und Verantwortung für ihren individuellen Lernprozess übernehmen. Viele Lehrkräfte des Programms haben in ihren Herkunftsländern einen anderen Unterricht erlebt und gestaltet. Nicht selten war dieser eher lehrer:innenzentriert, auf Lösungsalgorithmen ausgerichtet und weitaus weniger am gemeinsamen Lernen orientiert. Vor diesem Hintergrund erhalten die Lehrkräfte eine wertvolle Gelegenheit zur Reflexion von Unterrichtskulturen: Welche

Erfahrungen bringe ich mit? Was ist mir bereits vertraut? Was ist für mich neu?

Zweitens entsteht durch die Bearbeitung und Diskussion von Beispielaufgaben nicht nur ein Eindruck von den Zielen des Mathematikunterrichts in Deutschland, sondern auch ganz häufig die Einsicht, wie essentiell die Fachsprache für die Behandlung entsprechender Aufgaben im Unterricht ist. Denn mit den allgemeinen mathematischen Kompetenzen wird in den curricularen Vorgaben nicht nur ein schüler:innenzentrierter, sondern auch ein sehr kommunikations- und damit sprachreicher Mathematikunterricht beschrieben: Die Lernenden sollen gemeinsam mathematisches Wissen entwickeln, Probleme kooperativ lösen, Vermutungen äußern und Begründungen entwickeln. Sie sollen über Mathematik sprechen und schreiben. Für viele Lehrkräfte des Programms folgt daraus ganz unmittelbar der Wunsch, die eigenen fachsprachlichen Kompetenzen für den Mathematikunterricht weiterzuentwickeln: „Wie sagt man das im Deutschen? Kann man sagen, dass man eine Variable vernichtet? Wisst ihr, dass man es im Arabischen ganz anders sagt?“ Auf diese Weise wird die Fachsprache zu einem fortwährend präsenten Thema im Seminar. Viele Teilnehmende legen sich ein Vokabelheft für den Mathematikunterricht an. Werden dann noch

Beispielaufgaben aus unterschiedlichen Inhaltsbereichen behandelt, ergibt sich für die Lehrkräfte die Chance, sich im Laufe eines Semesters einen guten Grundstock an Fachbegriffen, typischen Redewendungen und häufigen Satzkonstruktionen für ihr Unterrichtsfach anzueignen.

Drittens stellen viele Lehrkräfte in der Auseinandersetzung mit den allgemeinen mathematischen Kompetenzen für sich fest, dass sie neue Methoden für den Mathematikunterricht brauchen und der Mathematikunterricht für die benannten Ziele anders organisiert werden muss, als sie es bisher kannten. Um diesem Bedürfnis gerecht zu werden, werden die Beispielaufgaben im Seminar häufig in Kombination mit einer Methode erprobt: Die Lehrkräfte besprechen ihre Lösungen einer Argumentationsaufgabe in Lerntempo-Duetten, nutzen beim gemeinsamen Bearbeiten einer Problemaufgabe eine Placemat, erstellen auf der Lernplattform Kahoot! ein Mathe-Quiz zum Thema geometrische Körper, dokumentieren ihren Lösungsweg bei einer Modellierungsaufgabe in Zweierteams auf einem Poster et cetera. Häufig bestehen die Hausaufgabe und der Einstieg in die nächste Sitzung dann darin, die Methode zu reflektieren: Was zeichnet diese Methode aus? Für welche Einsatzzwecke ist sie geeignet, für

welche weniger? Könnte ich die Methode auch in (m)einem anderen Fach einsetzen?

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der Erforschung der allgemeinen mathematischen Kompetenzen, der Reflexion von Unterrichtskulturen, der Förderung mathematischer Fachsprache und dem Kennenlernen von Methoden für einen schüler:innen-zentrierten Unterricht es im Fachdidaktikseminar Mathematik gelingt, die Teilnehmenden für die Charakteristika des (intendierten) Mathematikunterrichts an deutschen Schulen zu sensibilisieren. Ziel ist es, sie darin zu stärken, sich in ihrem Unterrichtsfach Mathematik, für das sie so viele Kenntnisse und Erfahrungen mitbringen, auch in der neuen Umgebung (weiterhin oder wieder) ‚zu Hause‘ zu fühlen.

3. Die Perspektive von Mathematiklehrkräften in Lehrkräfte Plus Köln

Nachdem exemplarisch anhand des Lehrangebots für das Unterrichtsfach Mathematik an der Universität Bielefeld ein Einblick in das fachdidaktische Angebot in Lehrkräfte Plus gegeben wurde, wird im Folgenden die Perspektive von Mathematiklehrkräften, die am Standort Köln erforscht wurde, aufgegriffen. Die im folgenden herangezogenen Leitfadeninterviews mit Mathematiklehrkräften sind im Rahmen der Masterarbeit von

Tillmann Dienstühler an der Universität zu Köln (2022) entstanden. Drei der Mathematiklehrkräfte waren einverstanden, dass ihre in 2021 geführten Interviews für den vorliegenden Beitrag aufgegriffen werden.

Die drei Lehrkräfte (zwei Männer, eine Frau) haben in der Türkei ein Bachelorstudium in Mathematik absolviert, das sie für den Lehrberuf qualifiziert hat. Im Anschluss sind sie unterschiedliche Bildungswege gegangen, zum Teil auch außerhalb der Türkei. Nicht ungewöhnlich für internationale Lehrkräfte ist, dass alle drei Lehrkräfte vor ihrer Migration nach Deutschland (auch) an privaten Schulen beziehungsweise Nachhilfeinstituten tätig waren. Bezogen auf ihre bisherigen beruflichen Erfahrungen an deutschen Schulen unterscheiden sich die drei Interviewpartner:innen: Lehrkraft A hat durch Praxisphasen in Lehrkräfte Plus Köln erste eigene Lehrerfahrungen im schulischen Alltag einer nordrhein-westfälischen Schule gesammelt. Lehrkraft B hat noch keine Praxiserfahrungen an einer Schule in Deutschland erworben. Lehrkraft C nimmt seit dem Abschluss des Programms Lehrkräfte Plus Köln an dem Anschlussprogramm „Internationale Lehrkräfte fördern Köln“ (ILF) teil, ist befristet an einer Realschule in Nordrhein-Westfalen tätig und übernimmt eigenverantwortlich Unterricht.

Im Folgenden werden die Schwerpunktthemen des in Kapitel 2 vorgestellten Fachdidaktikseminars als deduktive Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) herangezogen. Erstens werden die Erwartungen und Erfahrungen bezogen auf die Zielsetzungen des Mathematikunterrichts in einer vergleichenden Perspektive vorgestellt. Zweitens wird auf die aus Sicht der Lehrkräfte bestehende Bedeutung des Erwerbs des Deutschen sowie mathematischer Fachbegriffe eingegangen. Drittens werden die Aussagen zu den Lehr-Lernmethoden und ihre praktische Anwendung thematisiert. Insgesamt stärken die Perspektiven der drei Lehrkräfte, die an unterschiedlichen Zeitpunkten in dem Prozess des beruflichen Wiedereinstiegs stehen, die Bedeutung eines fachdidaktischen Angebots in Lehrkräfte Plus.

a) Vergleich zwischen dem Mathematikunterricht in unterschiedlichen Schulsystemen

Gefragt nach den Gemeinsamkeiten und Unterschieden ihrer bisherigen Unterrichtserfahrungen in verschiedenen Ländern wird die Annahme einer grundsätzlichen Universalität der Mathematik und damit auch des Mathematikunterrichts geäußert. So erhofft sich Lehrkraft B, die bisher keine Erfahrungen im deutschen Schulsystem gesammelt hat, gerade im Fach Mathematik, dass die nationalen Unterschiede nicht so groß sind: „Ich

denke Matheunterricht sind gleich. Nicht so große Unterschiede gibt, ich glaube nicht“ (LK B, Abs. 28). Lehrkraft C, die zum Zeitpunkt des Interviews im Rahmen von ILF bereits an einer Realschule arbeitet, spricht ebenfalls davon, dass die Unterschiede „nicht so viel“ sind und beziffert diese auf „vielleicht ein Prozent, zwei Prozent“ (LK C, Abs. 29). Als Begründung gibt sie an, „weil, Mathematik ist international, deswegen alle sind gleich“ (LK C, Abs. 31) (siehe zur Betonung der Gemeinsamkeiten des Unterrichts in unterschiedlichen Schulsystemen durch internationale Lehrkräfte auch Terhart, 2022).

Allerdings werden in den Ausführungen der Lehrkräfte A und auch C, die beide bereits über praktische schulische Erfahrungen in Deutschland verfügen, auch deutliche Unterschiede hinsichtlich der Gestaltung des Mathematikunterrichts in unterschiedlichen Ländern beschrieben. Die benannten Unterschiede beziehen sich zum einen auf das Rollenverständnis der Lehrkraft im Unterricht und zum anderen auf das damit einhergehende Vorgehen bei der Erläuterung mathematischer Inhalte und Lösungswege. Beide Aspekte werden im Zusammenhang mit grundlegenden Unterschieden in der Gestaltung der schulischen Übergänge im deutschen und türkischen Bildungssystem gesehen. So sind in Deutschland die von der

Lehrkraft vergebenen Noten für die Leistungen im Unterricht für die Übergänge zwischen Bildungsetappen entscheidend, wohingegen die Übergänge im türkischen Schulsystem durch zentralisierte Tests geregelt werden, die unabhängig von den Leistungen im Unterricht über den weiteren Bildungsweg entscheiden (LK A, Abs. 63, Abs. 73).

Lehrkraft A spricht zudem davon, dass der Unterricht in der Türkei nach ihrer Erfahrung im Vergleich zu Deutschland stärker lehrer:innenzentriert aufgebaut sei. Sie beschreibt das damit einhergehende unterschiedliche Rollenverständnis wie folgt:

„Wir sind im Zentrum, wir sind sehr aktiv und wir sind meistens oder im ganzen Unterricht (...) stehen, wir müssen stehen bleiben und gut aufpassen und kontrollieren. Aber hier als Lehrer, habe ich im Unterricht gesehen, muss man nur kurz und zusammenfassend ein Thema erklären. Dann muss ein Lehrer nicht noch einmal wiederholen. Ich habe es so gesehen, dass sie nur einmal und nur mit einem Beispiel erklären. Nur mit einem Beispiel und erwarten dann von den Schülern, alle Fragen zu lösen und dass sie selbst recherchieren und selbst lernen. ‚Das ist nicht mein Problem‘, hat ein Lehrer mir gesagt, ‚es ist ihr Problem‘. Sie müssen selbst recherchieren lernen, wenn sie möchten, müssen sie lernen. Ja, eigentlich ist das richtig, aber ich (...) in der Türkei, wir erzählen zuerst Regeln; wenn ich ein neues Thema anfangen, erzählen wir alle Regeln“ (LK A, Abs. 31).

Lehrkraft A beschreibt die Unterschiede zwischen der von ihr erfahrenen Anlage des Mathematikunterrichts in der Türkei und Deutschland durch eine unterschiedlich starke Aktivität der Lehrkraft im Unterricht. Während ihr Unterricht in der Türkei stärker auf sie als handelnde Person bezogen war und sie die Einübung mathematischer Inhalte kontrollierte, kontrastiert sie dazu einen von ihr beobachteten Mathematikunterricht an einer Schule in Deutschland. Der Argumentation der Lehrkraft, dass die Schüler:innen selbst aktiv werden müssen, stimmt Lehrkraft A zwar zu, stellt jedoch heraus, dass in der Türkei vorab mehr Erklärungen – „wir erzählen zuerst Regeln“ – gegeben werden. In Ergänzung benennt sie eine weitere Unterrichtsbeobachtung in Deutschland, in der die Lehrkraft direkt Erklärvideos aus dem Internet gezeigt habe und stellt kritisch fest: „Das finde ich nicht so gut, eigentlich. Als Lehrer stehen wir da, um selbst zu erklären, nicht einem Video aufmachen und zeigen“ (LK A, Abs. 63). Die von Lehrkraft A im Interview vorgenommenen Darstellungen zeigen, dass sie die Bedeutung der Aktivierung der Schüler:innen anerkennt, zugleich jedoch eine ausreichende Einführung in ein Thema durch die Lehrkraft angeboten werden sollte. Deutlich wird, dass neben den neuen Praxiserfahrungen im Rahmen des Programms

Lehrkräfte Plus bekannte Herangehensweisen aus der Türkei weiterhin relevant gesetzt werden.

Ähnlich wie Lehrkraft A benennt auch Lehrkraft C, dass nach ihrer Ansicht im Mathematikunterricht in der Türkei zunächst die jeweilige Regel abstrakt von der Lehrkraft erklärt und im Anschluss anhand von vielen Aufgaben und Tests eingeübt wird. Lehrkraft C gibt dazu an: „Bei uns lernt man, also lernen die Schülerinnen, immer viel Theorie“ (LK C, Abs. 30). Lehrkraft A erläutert dieses Vorgehen am Beispiel des Wurzelziehens:

„Zum Beispiel (.) Wurzel. Zum Beispiel ein Thema ist ein Wurzel, erzählen wir wie erstens eine Zahl Wurzel raus zieht und zweitens wie man zwei Wurzeln mal nimmt. Und so schreiben wir alle Regeln untereinander, dann viele Beispiele lösen wir. Nicht ein Beispiel“ (LK A, Abs. 31).

In den Darstellungen von Lehrkraft C wird im Vergleich des Unterrichts in der Türkei und in Deutschland deutlich, dass für sie der Einstieg in ein neues Thema in Deutschland nicht abstrakt und durch Wiederholungen, sondern problemzentriert vorgenommen wird. Lehrkraft C äußert sich positiv zu dem an Schulen in Deutschland üblichen Vorgehen, Alltagsbeispiele zu nutzen (LK C, Abs. 76). Sie bezieht sich dabei auf ein Schulbuch, dass sie aktuell im Unterricht der Klasse 9 in einer Realschule verwendet:

„Also, zum Beispiel: Funktionen unterrichte ich in der neunten Klasse. Im Buch gibt es auch solche Aufgaben und Beispiele. Aufgaben haben einen Bezug auf Alltag. Also wie können die Schüler dieses Thema im Alltag benutzen oder im Beruf, zum Beispiel. Bei uns gibt es diese Sachen weniger. Wir lernen immer theoretische Sachen“ (LK C, Abs. 30).

Auch Lehrkraft B, die bisher nur an den Seminaren in Lehrkräfte Plus teilgenommen hat, äußert sich positiv über die Auseinandersetzung mit mathematischen Fragen anhand von Alltagsthemen:

„Früher ich war lehrerorientiert. Lehrer erklären, Lehrer schauen aber jetzt, ich denke, wir fordern Unterricht. Ich frage Schüler, Schülerinnen nächstes Thema ist Brüche. Dann sie recherchieren, was bedeutet Bruch. Vielleicht sie haben ein bisschen Informationen gesammelt und, ja, in Unterricht Brüche fragen was sie wissen über Brüche. Was bedeutet Bruch? Vielleicht erklären Kinder selbst ihre Meinungen und dann mit einfachen Beispielen/Sachen. Vielleicht ein Video schauen. Verschiedene einfache Beispiele. Torte teilen zwei, drei oder vier. Ich denke, das wäre schön“ (LK B, Abs. 50).

Unter Berücksichtigung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der Unterrichtsgestaltung, welche die drei Lehrkräfte im Rahmen ihrer Tätigkeit in unterschiedlichen Schulsystemen darstellen, zeigt sich ein Zusammenspiel von bestehendem mit neu hinzukommendem praktischem und theoretischem Wissen. Die Lehrkräfte sind sehr

interessiert daran, die Erwartungen an ihr Handeln im Unterricht an einer Schule in Deutschland kennenzulernen, reflektieren diese jedoch zugleich – durchaus kritisch – vor dem Hintergrund ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen.

b) Bedeutung der deutschen Fachsprache für den Mathematikunterricht

Internationale Lehrkräfte stehen vor der Aufgabe, die deutsche Fachsprache ihres jeweiligen Unterrichtsfaches sowie des Deutschen als einer weiteren Sprache im Allgemeinen zu erwerben. Das Thema wird vertieft nur von Lehrkraft B aufgegriffen, die zum Zeitpunkt des Interviews noch über keine Praxiserfahrungen vor oder im Rahmen von Lehrkräfte Plus verfügt. Es ist verständlich, dass während der Teilnahme an Lehrkräfte Plus die Weiterentwicklung der sprachlichen Fähigkeiten für viele Lehrkräfte ein zentrales Ziel darstellt (siehe den Beitrag von Henßen et al. in diesem Band). Die Lehrkraft betont: „Zuerst ich muss hier in Deutschland erstmal Deutsch lernen. Das ist die erste Voraussetzung“ (LK B, Abs. 32). Bezogen auf die bevorstehenden schulischen Praxiserfahrungen im Fach Mathematik ist Lehrkraft B optimistisch, dass sie durch ihre fachlichen Fähigkeiten die Inhalte verstehen kann. Da sie der Kommunikation im Unterricht jedoch eine große Bedeutung

beimisst, sieht sie hierin die zentrale Herausforderung für sich:

„Aber Sprechen, Erklären, das ist nicht einfach, ich denke. Und ich muss Praktikum machen. Begriffe vielleicht jetzt weiß ich nicht, Mathe-Begriffe. Ich muss diese Begriffe lernen. Ausdrücke, Matheausdrücke lernen und ich muss (...) hören. Einen Mathelehrer hören und sehen, wie läuft in Deutschland in der Klasse Unterricht“ (LK B, Abs. 32).

Deutlich wird, dass der Erwerb von deutschen Fachbegriffen sowie eine Unterstützung in der Verwendung der Begriffe im Klassengespräch mit Schüler:innen das zentrale Interesse von Lehrkraft B im Rahmen von Lehrkräfte Plus ist.

Die Lehrkräfte A und C gehen demgegenüber nicht (mehr) auf das Thema des Deutscherwerbs ein. Lehrkraft C, die bereits vor Beginn des Programms Lehrkräfte Plus über ein C1-Sprachzertifikat in deutscher Sprache verfügte, gibt an, dass für sie nicht die Teilnahme am Deutschsprachkurs ausschlaggebend für die Bewerbung für Lehrkräfte Plus war, sondern die Möglichkeit, ein Praktikum an einer Schule machen zu können (LK C, Abs. 42). Abhängig von den bereits bestehenden Fähigkeiten im Deutschen unterscheidet sich somit der Stellenwert des Erwerbs der deutschen (Fach-)Sprache für die Lehrkräfte in Lehrkräfte Plus.

c) Lehr-Lernmethoden für den (digitalen) Mathematikunterricht

Zum Thema der Unterrichtsgestaltung und dem Einsatz von Lehr-Lernmethoden berichtet Lehrkraft C unter anderem von ihren Erfahrungen als selbstständig tätige Lehrkraft in ILF. Die von ihr gewählte Differenzierung verläuft allerdings nicht primär entlang des Vergleichs der Erfahrungen in der Türkei und in Deutschland, sondern bezieht sich insbesondere auf den Unterschied zwischen dem an der Universität erworbenen theoretischen Wissen und den Möglichkeiten der Umsetzung in der schulischen Praxis. So berichtet Lehrkraft C entsprechend vorheriger allgemeiner Aussagen zu ihrem Unterricht in der Türkei, dass dem Auswendiglernen eine große Bedeutung zugekommen sei (LK C, Abs. 50). Der Einsatz unterschiedlicher Unterrichtsmethoden hätte nicht im Vordergrund gestanden: „Gruppenarbeit oder andere Methoden, um ehrlich zu sein, habe ich fast nie genutzt. Nur Einzelarbeit“ (LK C, Abs. 62; siehe auch LK A, Abs. 61), auch wenn sie im Studium durchaus unterschiedliche Unterrichtsmethoden kennengelernt habe (LK C, Abs. 66).

Bezogen auf den im Programm Lehrkräfte Plus gewonnenen Eindruck der Erwartungen an einen schüler:innenzentrierten und bindendifferenzierten Unterricht in Deutschland

(LK C, Abs. 54), der zugleich Möglichkeiten des kooperativen Lernens eröffnet, berichtet Lehrkraft C, dass sie während ihrer Praxisphasen in Lehrkräfte Plus zwar viel Partner:innenarbeit, aber seltener Gruppenarbeit im Unterricht kennengelernt habe – auch wenn sie dies unter anderem auf den damaligen pandemiebedingten Distanzunterricht zurückführt (LK C, Abs. 68). Hinsichtlich der Möglichkeiten der praktischen Umsetzung im aktuell angebotenen eigenen Präsenzunterricht gibt sie allerdings an, dass Gruppenarbeiten in einer neunten Klasse mit 30 Schüler:innen für sie schwer umzusetzen sei (LK C, Abs. 66). Dabei möchte Lehrkraft C einen problemzentrierten Unterricht mit einem Alltagsbezug erproben, da Schüler:innen nach ihrer Ansicht die Inhalte auf diese Weise behalten können und langfristig besser lernen (LK C, Abs. 56). Sie berichtet allerdings, dass dieses Vorgehen von den Schüler:innen an der Realschule, an der sie aktuell tätig ist, nicht immer angenommen werde. So würden die Schüler:innen von ihr als Lehrkraft Erklärungen einfordern, sodass sie häufig weiterhin die Lösungswege anschreiben und erklären würde (LK C, Abs. 56):

„Aber in der Realität, ja ich unterrichte in einer Realschule ich möchte diese Methoden oder die Sachen benutzen. Erstmal haben die Schüler daran kein Interesse. Die möchten, die wollen

eigentlich nur diesen Lösungsweg sehen“ (LK C, Abs. 54).

Zu den Möglichkeiten eines digital unterstützten Lernens in der Schule befragt, zeigt sich ein durchwachsenes Bild. Die Unterschiede werden dabei jedoch auch bei diesem Thema nicht vorrangig im Vergleich zwischen nationalen Schulsystemen gezogen, sondern zeigen sich eher in der jeweiligen Ausstattung von Schulen – unter anderem im Vergleich zwischen privaten und öffentlichen Schulen. So berichten alle drei Lehrkräfte davon, dass sie in der Türkei beziehungsweise einem weiteren Land Zugang zu technischen Geräten im Unterricht hatten. Exemplarisch wird von allen auf das Smartboard im Klassenraum verwiesen (LK A, Abs. 25; LK B, Abs. 24; Lehrkraft C, Abs. 24). Bezogen auf die technische Ausstattung an Schulen in Deutschland geben die Lehrkräfte A und C, die bereits über schulische Erfahrungen verfügen, an, dass sie Zugang zu einer technischen Ausstattung haben. Lehrkraft C zeigt sich allerdings „überrascht“ darüber, dass die Ausstattung im Vergleich zu den privaten Schulen und Instituten in der Türkei, an denen sie gearbeitet hat, schlechter sei. Ihre Verwunderung begründet sie damit, dass Deutschland ein wohlhabendes Land und Digitalisierung wichtig sei, die aktuelle Situation an ihrer Schule dies aber nicht

widerspiegeln würde: „für jede Etage gibt es nur zwei Beamer, die man tragen muss für jede Stunde“ (LK C, Abs. 22). Lehrkraft B verfügt über keine Praxiserfahrungen, bezieht sich in der Formulierung ihrer Erwartungen aber auch auf die ökonomische Stärke Deutschlands: „Deutschland, ein reiches Land und ich denke in der Schule gibt es alles. Ich vermute“ (LK B, Abs. 28). Darüber hinaus werden keine Aussagen zum Einsatz digitaler Programme im Unterricht gemacht, was in Anbetracht des durch die Pandemie geprägten Zeitraums, in dem die Lehrkräfte schulische Praxiserfahrungen gesammelt haben, überrascht.

4. Fazit

Deutlich wird, dass mit dem Konzept des Fachdidaktikseminars Mathematik in Lehrkräfte Plus Bielefeld ausgehend von den allgemeinen mathematischen Kompetenzen systematisch Themen aufgegriffen werden, die für Lehrkräfte in dem Prozess des Wechsels von einem in ein anderes Schulsystem hohe Relevanz besitzen. Anhand der Erwartungen und Erfahrungen dreier (ehemaliger) Teilnehmender an Lehrkräfte Plus Köln zeigt sich, dass eine vergleichende Perspektive auf die Erfahrungen in unterschiedlichen Schulsystemen einen ertragreichen Ansatzpunkt für die Auseinandersetzung mit der Planung und Gestaltung eines Mathematikunterrichts

an einer nordrhein-westfälischen Schule bietet. Die interviewten Lehrkräfte setzen sich vor dem Hintergrund ihrer zum Teil langjährigen Berufspraxis intensiv mit den neuen Erfahrungen und den damit an sie gestellten Erwartungen im nordrhein-westfälischen Schulsystem auseinander.

Ergänzend dazu wird deutlich, dass der Blick der internationalen Lehrkräfte von außen auf die schulische Praxis Ansatzpunkte für die Auseinandersetzung mit den alltäglichen Routinen an Schulen in Deutschland bieten kann. Zugewanderte Lehrkräfte zeigen ein hohes Interesse an Informationen zu den Erwartungen an eine Lehrkraft in Deutschland und wollen sich sowie ihren Unterricht entsprechend weiterentwickeln. Dies tun sie vor dem Hintergrund ihrer bisherigen beruflichen Erfahrungen, sodass ihr Blick wertvolles Potenzial für eine kritische Reflexion der Gestaltung und der Bedingungen des Fachunterrichts an Schulen in Deutschland bietet, das nicht ungenutzt bleiben sollte.

Literatur

Benson, A. (2022). Migrant Maths Teachers: Deficit, Translanguaging, and Growing Authority. *Languages*, 7(2), 1-14. <https://doi.org/10.3390/languages7020136> [abgerufen am: 23.08.2022].

Dienstühler, T. (2022). *Chancen und Herausforderungen von zugewanderten Mathematiklehrkräften. Eine empirische Untersuchung zur Didaktik der Bruchrechnung für die Sekundarstufe I im Programm*

LehrkräftePLUS Köln. Unveröffentlichte Masterarbeit an der Universität zu Köln.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.

Schmidt, C., Terhart, H., Mc Daid, R., & Proyer, M. (i.D.). Unravelling the nuanced experiences of multilingual internationally educated teachers in bridging programmes. A focus on language. In M. Proyer, S. Krause, & G. Kremsner (Eds.), *The Making of Teachers in the Age of Migration - Critical Perspectives on the Politics of Education for Refugees, Immigrants and Minorities*. Boomsbury Academic.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2004). *Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Mittleren Schulabschluss*. Luchterhand.

Terhart, H. (2022). Teachers in Transition. A biographical perspective on transnational professionalisation of internationally educated teachers in Germany. *European Educational Research Journal* 21(2), 293-311.

Beratung im Programm Lehrkräfte Plus

Kristina Purrmann · Ariane Elshof · Malin Turan · Christina Siebert-Husmann

1. Relevanz von Beratung im Programm Lehrkräfte Plus

Das Programm Lehrkräfte Plus richtet sich an Lehrkräfte mit Fluchthintergrund sowie aus Drittstaaten, die über einen im Herkunftsland für den Lehrer:innenberuf qualifizierenden Hochschulabschluss und Berufserfahrung als Lehrkräfte verfügen. Sie besitzen bereits Erfahrungen im Universitätssystem und sind in ihrer Berufsbiografie weiter fortgeschritten. Besondere Herausforderungen für diese Zielgruppe sind häufig

- der Bildungssystemwechsel (sowohl mit Blick auf die Universität als auch mit Blick auf die Schule als Ort der beruflichen Perspektive),
- die sprachlichen Barrieren (Eingangsniveau für das Programm Lehrkräfte Plus ist das Niveau B1 bzw. B2) sowie
- zum Teil herausfordernde Lebenssituationen (Fluchterfahrung, prekäre Lebensverhältnisse, schwierige finanzielle Situation, die überwiegende Mehrheit hat bereits eine eigene Familie).

Aufgrund dieser entsprechend gelagerten Beratungsanliegen war eine Eingliederung in bestehende Beratungsangebote der Univer-

sitäten nicht zielführend, sodass aus dem Programm heraus eigene und insbesondere individuelle Beratungsangebote geschaffen wurden. Diese umfassen unterschiedliche Formate. So werden Einzelberatungsgespräche ebenso wie Case-Management-Gespräche (insbesondere im Zusammenhang mit dem beruflichen Wiedereinstieg) und Informationsveranstaltungen unter dem Begriff Beratung subsumiert. Die Programme stellen für viele Teilnehmende einen wichtigen Anknüpfungspunkt dar, um sich beruflich zu orientieren und Kontakte zu knüpfen, die ihre Profession würdigen. Berg et al. (2018) beschreiben, dass Programme zur Integration Geflüchteter an Hochschulen als „psychosoziale Intervention“ fungieren können. Lehrkräfte Plus versucht, dem Rechnung zu tragen, und ermöglicht im Rahmen der Programme eine engmaschige Beratung und Begleitung, die schon vor Beginn des Programms ansetzt und den Blick auf die (Re-)Professionalisierung richtet.

2. Beratung im Programmverlauf

Die Beratung im Programm Lehrkräfte Plus erstreckt sich über den gesamten Programmverlauf. Erste Beratungsangebote für

Interessierte finden bereits vor den Bewerbungsverfahren statt. Interessierte haben unterschiedliche Möglichkeiten, sich über das Programm Lehrkräfte Plus zu informieren und Beratung zu erhalten. Alle fünf Standorte des Programms Lehrkräfte Plus verfügen über Webseiten, auf denen über den Programmablauf, die Teilnahmevoraussetzungen und die Spezifika der Programme informiert wird. Diese werden sprachlich sensibel aufbereitet. Zudem bieten die Standorte offene Beratungsangebote (im Zusammenhang mit der Coronapandemie primär per Videokonferenz, telefonisch und per Mail) an. Sprechzeiten sowie Kontaktdaten werden auf den Webseiten veröffentlicht. Im Rahmen dieser Beratung können sich Interessierte über das Programm informieren und individuelle Fragen stellen. Es zeigt sich, dass diese individuelle Herangehensweise auch schon für die Beratung

der an der Programmteilnahme Interessierten wichtig ist, um die sehr unterschiedlichen Berufsbiografien berücksichtigen zu können. Für diejenigen, die sich allgemein über das Programm informieren möchten, wurde 2020/21 das landesweite und standortübergreifende Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW entwickelt (siehe den Beitrag von Dianati et al. in diesem Band). Hier können Interessierte allgemeine Informationen zu den Zielen von Lehrkräfte Plus sowie den beruflichen Perspektiven finden, aber auch über ein interaktives Tool herausfinden, ob sie die Teilnahmevoraussetzungen für Lehrkräfte Plus erfüllen. Zudem besteht die Möglichkeit, individuelle Fragen über ein Kontaktformular einzureichen.

Die Beratungsformate stoßen dort an ihre Grenzen, wo Interessierte die Teilnahmevoraussetzungen nicht erfüllen, zuvor in ihren

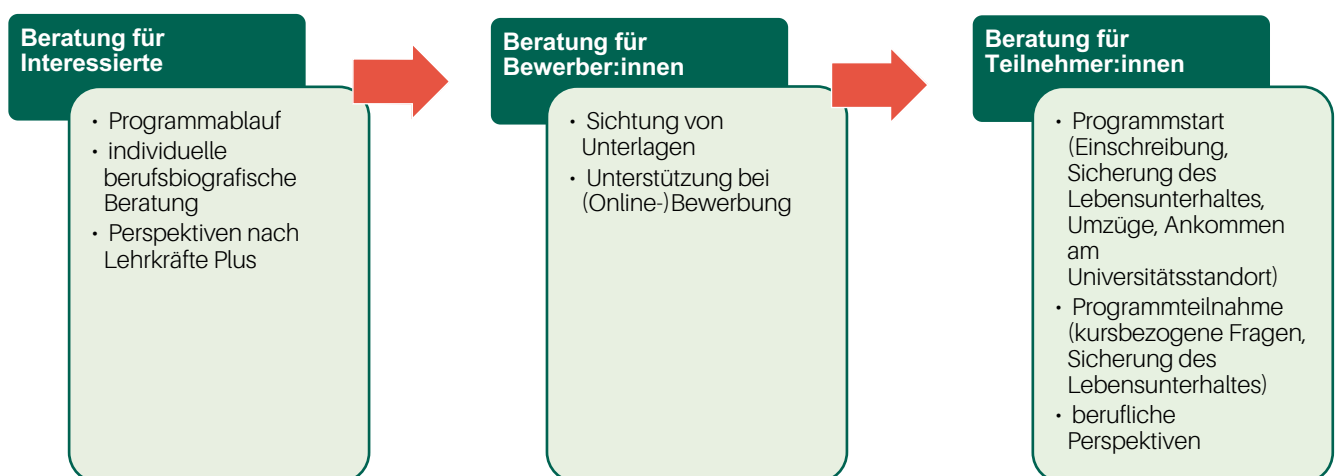


Abb. 1: Beratungsangebote im Programmverlauf (eigene Darstellung)

Herkunftsländern aber als Lehrkraft gearbeitet haben und sich auch in Deutschland eine berufliche Zukunft in diesem oder in verwandten Tätigkeitsfeldern wünschen. Hier wird auf entsprechende Beratungsstellen zur beruflichen Beratung, insbesondere auch auf die Beratungsstellen zur Lehrkräftegewinnung der jeweiligen Bezirksregierungen, verwiesen. Perspektivisch wäre eine Bündelung von Informationen zu anderen Weiterbildungen oder Umschulungen im pädagogischen Bereich in Nordrhein-Westfalen und/oder die Einrichtung einer allgemeinen Beratungsstelle für international ausgebildete Lehrkräfte sinnvoll, um ihnen Wege in qualifikationsadäquate Beschäftigungen zu eröffnen.

Die Beratung für Bewerber:innen beginnt im Zusammenhang mit dem Bewerbungsverfahren und ist standortspezifisch (siehe den Beitrag von Hermann et al. in diesem Band). Vor und während des Bewerbungsverfahrens werden Interessierte und Bewerber:innen zu den Inhalten und dem Ablauf des Programms, aber auch konkret zum Bewerbungsverfahren beraten. Viele Interessierte und Bewerber:innen möchten sich zum einen über das Programm informieren und haben zum anderen individuelle Fragen zu ihrem beruflichen Werdegang sowie ihren Optionen für den beruflichen Wiedereinstieg. Die Beantwortung der Frage nach Perspektiven

der einzelnen Lehrkräfte muss häufig sehr individualisiert erfolgen, da die Zielgruppe des Programms mit Blick auf Studienabschlüsse, Unterrichtsfächer, Berufserfahrung und Lebenssituationen sehr heterogen ist.

Vor diesem Hintergrund haben sich für die Beratung zum Bewerbungsverfahren unterschiedliche Formate entwickelt, die auch im Zuge der Einschränkungen während der Coronapandemie in digitale Angebote umgewandelt wurden. Um einer großen Anzahl von Personen die Möglichkeit zu geben, sich über das Programm zu informieren, werden entsprechende Informationsveranstaltungen (digital und in Präsenz) angeboten. Diese sind auf die Zielgruppe zugeschnitten, das heißt, sie sind sprachlich auf das Eingangsniveau B1 angepasst und durch Visualisierungen (Bilder und Videos) unterstützt. Insbesondere die digitalen Formate werden gut besucht, da auch Interessierte aus anderen Bundesländern die Möglichkeit haben, daran teilzunehmen, ohne größere Fahrtkosten und -wege auf sich nehmen zu müssen. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, sich in einer Sprechstunde beraten zu lassen (in Präsenz, per Zoom oder telefonisch). Weiterhin werden selbstverständlich auch Mailanfragen beantwortet.

Mit der Zulassung zum Programm beginnt die Beratung für Teilnehmende. Zunächst

werden die Teilnehmenden an der Universität eingeschrieben – entweder als Gasthörer:innen oder als Studierende im Sprachkurs. Die Einschreibung wird von den Studierendensekretariaten beziehungsweise International Offices unterstützt. Zum einen erhalten die Teilnehmenden Informationsveranstaltungen zum Einschreibungsprozess, zum anderen erfolgt auch eine individuelle Beratung hinsichtlich der erforderlichen Unterlagen. Der Programmstart ist geprägt von einem intensiven Case Management. Darunter wird im Rahmen des Programms die fallspezifische, auf die jeweiligen Bedarfe abgestimmte Beratung verstanden, da die Bedingungen für die Programmteilnahme individuell geschaffen werden müssen und lehnt sich damit an die Idee des individuellen Case Managements an, das sich umfassend mit der Gesamtsituation einer Person beschäftigt (vgl. Wendt, 2018). Viele der Teilnehmenden sind bereits vor dem Programmstart im Leistungsbezug der Jobcenter. Dieser Leistungsbezug wird in der Regel auch während der Programmteilnahme fortgeführt. Allerdings erfordert dies immer wieder individuelle Abstimmungsprozesse mit den Jobcentern. Insbesondere Personen, die für die Teilnahme an dem Programm umziehen müssen, stehen häufig vor der Herausforderung, mit verschiedenen Behörden Absprachen treffen zu

müssen, damit Wohnsitzauflagen aufgehoben werden und der Leistungsbezug auch bei einem neuen Jobcenter fortgeführt werden kann. Hier ist bei der Beantragung und Kommunikation mit den Behörden oft Unterstützung und Beratung nötig. Für potentiell erforderliche Umzüge und den Start an der Universität verfügen die Programme bereits über ein umfangreiches Netzwerk aus Alumni, die oftmals bei der Wohnungsvermittlung unterstützen und zusätzliche Anlaufstellen für neue Teilnehmende an den jeweiligen Standorten sein können. Zudem können sie Empfehlungen für eine erfolgreiche Programmteilnahme geben und bei alltagspraktischen Fragen unterstützen. Im Zuge des Alumniprogramms (siehe den Beitrag von Krieg et al. in diesem Band) werden Tandems aus Teilnehmenden und Alumni gebildet, um den neuen Teilnehmenden von Beginn an direkte Ansprechpersonen zur Seite zu stellen. Das Matching von Teilnehmenden und Alumni erfolgt dabei immer nach mehreren Kriterien (zum Beispiel Unterrichtsfach, Alter, Wohnort, Sprachkenntnisse), um möglichst viele Gemeinsamkeiten und damit auch Unterstützungsmöglichkeiten zu bieten. Sowohl die Unterstützung durch andere Teilnehmende und Alumni als auch die Beratung durch die Projektteams sind im Prozess der beruflichen (Neu-) Orientierung und (Re-)

Professionalisierung ein wichtiger Baustein. Somit versuchen die Programme und beteiligten Hochschulen „Produktionsstätten sozialer Integration“ (Berg et al., 2018) zu werden und den Teilnehmenden auf diese Weise eine Rahmung und Brücke zu bieten.

Während des Programmjahres erfolgt eine kursbezogene Beratung, die sich vordergründig auf den Sprachkurs sowie auf die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (PIQ) bezieht. Hierfür werden offene Beratungstermine des Projektteams angeboten, um über lernbezogene Themen zu sprechen, aber auch um die Entwicklung innerhalb des Kursjahres zu reflektieren. Für den Sprachkurs finden offene Sprechstunden sowie sogenannte Feedbackgespräche statt, in denen die sprachliche Entwicklung analysiert sowie die nächsten Entwicklungsschritte von den Teilnehmenden vorgeschlagen und festgehalten werden. Die Teilnehmenden werden hier explizit einbezogen, um auch ihre Lebenssituation und ihre individuellen Möglichkeiten berücksichtigen zu können.

Die schulische Praxisphase wird in Kooperation mit den Bezirksregierungen (obere Schulaufsicht) organisiert. Bereits vor dem Prozess der Schulsuche erfolgt eine erste Beratung zur schulischen Praxis, um die Teilnehmenden über die schulische Praxisphase zu informieren und das Praktikum sowohl

organisatorisch als auch inhaltlich vorzubereiten. Hier geht es sowohl um die nötigen Dokumente und Formalitäten als auch um die Rechte und Pflichten der Teilnehmenden während der Praxisphase. Auch während der schulischen Praxis finden Beratungen in der Schule (sogenannte Praxisberatung, siehe den Beitrag von Lee & Purrmann in diesem Band) sowie an der Universität statt. Ziel ist es, Einblicke in die schulische Praxisphase zu erhalten und den Systemwechsel zu reflektieren. Dabei zeigt sich des Öfteren, dass die Erwartungen der Teilnehmenden nicht immer die Realität an den Schulen widerspiegeln. Dieser Realitäts-Check ist ein spannender Moment im Programm, der eine intensive Auseinandersetzung mit bekannten und neuen Herangehensweisen ans Unterrichten anregt und herausfordernde Situationen im Schulalltag offenbart. Hier ist die kollegiale Fallberatung eine wichtige und zielführende Beratungsmethode, in der sich die Teilnehmenden in Kleingruppen gegenseitig und auf Augenhöhe zu Fällen aus dem Schulalltag beraten. Dies können Fragen zum Umgang und Verhalten in spezifischen Unterrichtssituationen, zu Schwierigkeiten im Kollegium oder anderen schulischen Herausforderungen sein. Es ist eine Beratung ohne externe Expert:innen, sondern unter Kolleg:innen, die durch ihr Erfahrungswissen und ihre

Ideen anderen Kolleg:innen wertvolle Tipps oder einen Perspektivwechsel anbieten können.

An dieser Stelle spielen auch die Mentor:innen an den Schulen eine zentrale Rolle. Sie beraten die Teilnehmer:innen hinsichtlich Unterrichtsvorbereitung und -durchführung, geben ihnen nach eigenen Unterrichtsversuchen Feedback sowie Tipps und bringen ihnen die Schule als Gesamtsystem näher. Dabei ist es wünschenswert, dass sich die Mentor:innen auch selbst als Berater:innen verstehen, die die Teilnehmenden bei ihrer Reflexion der neuen Erfahrungen an den Schulen unterstützen und sie durch hilfreiche Anregungen in ihrer persönlichen und beruflichen Entwicklung fördern.

Ein zentraler Bestandteil während der gesamten Programmteilnahme ist die Beratung zu den beruflichen Perspektiven und das damit verbundene Case Management, das in einer intensiven Kooperation mit den jeweiligen Bezirksregierungen erfolgt. Da es sich bei Lehrkräfte Plus um ein Qualifizierungsprogramm handelt, stehen der berufliche (Wieder-)Einstieg und die beruflichen Perspektiven im Anschluss an das Programm für die Teilnehmenden im Fokus.

3. Berufliche Perspektiven als Fokus der Beratung im Programm

Die Beratung zu den beruflichen Perspektiven spielt im gesamten Programmverlauf eine entscheidende Rolle, wird an den Standorten aber zu unterschiedlichen Zeitpunkten fokussiert und durch unterschiedliche Formate getragen. Ihnen gemeinsam ist der individuelle Blick auf die Teilnehmenden und ihre beruflichen Perspektiven im Schulsystem. Folgende Möglichkeiten kommen für die Teilnehmenden im Anschluss an das Programm Lehrkräfte Plus unter anderem in Frage:

- Teilnahme am Anschlussprogramm „Internationale Lehrkräfte Fördern“ (ILF) der Bezirksregierungen
- Seiteneinstieg
 - Pädagogische Einführung (PE)
 - Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (OBAS)
- Anpassungslehrgang für Personen aus Drittstaaten
- Tätigkeit als Lehrkraft im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU)
- Tätigkeit als Vertretungslehrkraft
- Tätigkeit als pädagogische:r Mitarbeiter:in (zum Beispiel in multiprofessionellen Teams, im offenen Ganztag)
- Quereinstieg ins Lehramtsstudium

Diese Anschlussoptionen stehen nicht ohne Weiteres offen, sondern müssen für den individuellen Fall oft umfangreich geprüft werden. Dafür müssen Unterlagen eingereicht und Beratungsgespräche mit zum Teil externen Beratungsstellen vereinbart werden. Darüber hinaus stehen den Teilnehmenden auch noch weitere berufliche Wege außerhalb der Tätigkeit in der Schule offen. Falls vonseiten der Teilnehmenden Interesse daran besteht, wird an entsprechende Beratungsstellen verwiesen.

Im Rahmen von Informationsveranstaltungen erhalten Teilnehmende Informationen zu einzelnen beruflichen Perspektiven und kommen dabei mit Ansprechpersonen aus den Universitäten, Bezirksregierungen und Schulen in Kontakt. Diese Informationsveranstaltungen werden für die Gruppe der Teilnehmenden insgesamt angeboten, aber von individuellen Beratungsgesprächen flankiert, bei denen die Informationen vor dem Hintergrund der individuellen Berufsbiografie und individuellen Ziele reflektiert werden.

Die Beratung hinsichtlich des Anschlussprogramms ILF erfolgt in Kooperation mit den Bezirksregierungen. Im Rahmen von sogenannten Case-Management-Gesprächen wird sowohl mit den Teilnehmenden als auch mit den Ansprechpersonen der Bezirksregierungen erörtert, für wen das

Anschlussprogramm ILF geeignet ist und welche Schulen potentiell aufnehmende Institutionen sein könnten. Idealerweise werden bereits die Schulen für die schulische Praxisphase mit Blick auf die beruflichen Perspektiven ausgewählt, um einen nahtlosen Übergang gewährleisten zu können.

An der Universität zu Köln wurde für die Begleitung des Beratungsprozesses zu den beruflichen Perspektiven ein Beratungstagebuch entwickelt, das die Teilnehmenden zu Beginn des Programms erhalten. Das Beratungstagebuch dient während der Programmteilnahme als Orientierung für die Wahl möglicher Anschlussoptionen. Es soll dazu genutzt werden, individuelle berufliche Perspektiven zu erarbeiten und zu reflektieren. Teilnehmende haben die Möglichkeit, Ergebnisse aus Informationsveranstaltungen und Beratungssitzungen festzuhalten sowie offene Anliegen und Bedarfe zu formulieren.

Das Beratungstagebuch ist dabei in vier Kapitel aufgeteilt, die sich am zugrundeliegenden Beratungskonzept am Standort Köln orientieren:

1. Informationsveranstaltungen zu Anerkennungsverfahren der bisherigen beruflichen Qualifikationen
2. Informationsveranstaltungen zu den beruflichen Anschlussmöglichkeiten

3. Individuelle Beratungsgespräche

4. Gesamtreflexion

Neben gezielten Fragestellungen zu den einzelnen Informations- und Beratungsangeboten, die von den Teilnehmenden vor, während und/oder nach den jeweiligen Terminen bearbeitet werden, beinhalten die einzelnen Kapitel ebenso Verweise auf universitätsinterne und -externe Ansprechpartner:innen, die bei weiterem Informationsbedarf kontaktiert werden können. Das vierte Kapitel dient einer zusammenfassenden Gesamtreflexion der Beratungsergebnisse während des gesamten Programmverlaufs, die einerseits den Wissensstand und andererseits die individuellen Präferenzen für die beruflichen Anschlussperspektiven dokumentiert.

Im Programmverlauf finden drei festgelegte individuelle Beratungsgespräche statt (in der Regel im Oktober, Januar und Mai). Das Beratungstagebuch dient einer gezielten Vor- und Nachbereitung der Gespräche. Vor jedem individuellen Beratungsgespräch wird das aktualisierte Tagebuch von den Teilnehmenden an die Berater:innen geschickt. Es wird in diesem Sinne als Werkzeug für eine möglichst präzise Orientierung an den individuellen Bedarfen der Teilnehmenden im Beratungsgespräch eingesetzt.

Durch die eigenständige Dokumentation und Reflexion des gesamten Beratungsprozesses

durch die Teilnehmenden wird ihre Eigenverantwortung gefördert. Zunächst verschafft es den Teilnehmenden einen Überblick über alle Optionen und regt einen vorstrukturierten Reflexionsprozess an. Die konkreten Ergebnisse und offenen Fragen werden in den Beratungsgesprächen gemeinsam besprochen. Hierbei wird deutlich, wo Schwierigkeiten und Unsicherheiten liegen und die Teilnehmenden erkennen idealerweise selbst, welche weiteren Schritte zu unternehmen sind. Im Programmverlauf wird nach jeder Veranstaltung auf das Beratungstagebuch verwiesen und darauf, die Ergebnisse darin festzuhalten.

Die Beratungs- und Informationstermine werden am Standort Köln zudem in einem digitalen Übersichtskalender festgehalten, der regelmäßig aktualisiert wird. Dadurch erhalten die Teilnehmenden einen zeitlichen Überblick über alle Termine im Programm, einschließlich des Beratungsangebots.

4. Ausblick

Die Beratung nimmt in Lehrkräfte Plus einen entscheidenden Stellenwert ein und wird perspektivisch mit der zunehmend heterogener werdenden Bewerber:innengruppe weiter zunehmen. Vor allem die Beratung zu den beruflichen Perspektiven spielt eine wichtige Rolle. Im Zuge des Programms erhalten die

Teilnehmenden einen differenzierten Überblick über berufliche Möglichkeiten für internationale Lehrkräfte in Deutschland und können diese im Zuge der individuellen Beratungsgespräche mit den Berater:innen reflektieren.

Im Zusammenhang der Beschränkungen während der Coronapandemie haben sich neue Formate entwickelt, die den Bedarfen der Interessierten, Bewerber:innen und Teilnehmenden Rechnung tragen. Durch digitale Informationsveranstaltungen und Beratungsangebote können Interessierte und Bewerber:innen deutschlandweit teilnehmen und auf diese Weise auch einen persönlichen Einblick in die Programme erhalten. Durch die Entwicklung des Onlineportals von Lehrkräfte Plus NRW wurden zudem Informationen gebündelt, sodass sich Interessierte und Bewerber:innen standortübergreifend über Lehrkräfte Plus informieren können. Im Zuge der Entwicklung der Lehrkräfte Plus Programme und der medialen Repräsentation melden sich auch zunehmend internationale Lehrkräfte, die nicht primär an Lehrkräfte Plus interessiert sind beziehungsweise für die das Programm aus verschiedenen Gründen (Fächerwahl, fehlende Berufserfahrung, fehlende Anerkennung des Abschlusses in Deutschland und so weiter) nicht in Frage kommt. Hier könnte gegebenenfalls das

Beratungsangebot und das Onlineportal insofern weiterentwickelt werden, als dass es nicht nur Informationen zu Lehrkräfte Plus bündelt, sondern darüber hinaus Informationen für den beruflichen Wiedereinstieg für andere, verwandte Zielgruppen bereithält beziehungsweise darauf verweist. Im Zuge einer Fortführung der Programme könnte dieser Aspekt der Beratung näher in den Blick genommen werden, um dadurch auch diesen Personen qualifikationsadäquate berufliche Perspektiven zu eröffnen.

Literatur

Berg, J., Grüttner, M., & Schröder, S. (2018). Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Flüchtlingsforschung*, 2(1), 57 - 90.

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). *Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW*. <https://lehrkraefteplus-nrw.de> [abgerufen am: 28.11.2022].

Wendt, W. R. (2018). Care und Case Management. In H.-U. Otto, H. Thiersch, R. Treptow, & Ziegler, H. (Hrsg.), *Handbuch Soziale Arbeit. Grundlagen der Sozialarbeit und Sozialpädagogik*, 6. Aufl. (S. 219-225). Ernst Reinhardt.

Lehrkräfte Plus Onlineportal

Souhail Dianati · Milica Jojevic · Marie Tardieux

1. Einleitung: Die Vision einer gemeinsamen Onlineplattform

Mit dem Beginn der Förderung von Lehrkräfte Plus ab 2020 durch Mittel des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft Nordrhein-Westfalen eröffnete sich für die fünf Standorte des Programms Lehrkräfte Plus die Möglichkeit, ein sowohl standortübergreifendes als auch digitales Angebot zu konzipieren. Mit dem Ziel, mehrfache Synergieeffekte für alle kooperierenden Partner:innen zu gestalten und zu fördern, wurde das Lehrkräfte Plus Onlineportal ins Leben gerufen. In einer Arbeitsgruppe, initiiert durch die Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum fand ein erster Austausch über ein solches Angebot statt. Am 20. Juni 2020 wurde ein Memorandum of Understanding durch alle Beteiligten verfasst und unterschrieben. Dieses Dokument erklärt die avisierte Vorgehensweise sowie die übergeordneten Ziele des gemeinsamen Onlineportals:

- Informationsangebote zu den kooperierenden Lehrkräfte Plus Programmen, zu Anerkennungsverfahren und beruflichen Anschlussoptionen, zum Schulsystem in Nordrhein-Westfalen (speziell im Abgleich

mit dem Bildungssystem der zu dem Zeitpunkt relevanten Herkunftsländern internationaler Lehrkräfte: Syrien, Türkei, Irak und so weiter)

- Selbsteinschätzungs- und Reflexionsangebote hinsichtlich der eigenen Kompetenzen und der Berufsanforderungen an Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen
- Lehrangebote in Form von Open Educational Resources (OER) für Lehrende an Hochschulen in internationalen Lehrer:innen- aus-, -fort- und -weiterbildungsprogrammen
- Lernangebote für Teilnehmende und Alumni in den Bereichen allgemeinsprachliches Deutsch und berufssprachliches Deutsch, Pädagogik und Methodik/Unterrichtsgestaltung
- Vernetzungsangebote zwischen Projektbeteiligten, Lehrenden der Hochschulen, Alumni und Teilnehmenden von Lehrkräfte Plus (Lehrkräfte PLUS Bochum, 2020)

Darüber hinaus wurde vereinbart, dass alle Kooperationspartner:innen, je nach Möglichkeiten und Ressourcen, an der Umsetzung der Ziele mitarbeiten. Dazu wurden drei

Arbeitsgruppen zu den Themen (1) Arbeiten im Programm, Beratung, Information und Perspektiven, (2) Schul- und Unterrichtspraxis, Erziehen und Fördern sowie (3) Deutsch als Fremdsprache ins Leben gerufen. Die Koordination der Zusammenarbeit liegt derzeit am Standort Bochum, der Professional School of Education der Ruhr-Universität.

1.1 Herausforderungen in der Konzeption

Die Gestaltung der Inhalte des Onlineportals erfolgt zielgruppenspezifisch, sodass berufliche Hintergründe, allgemein- und fachdidaktische Kompetenzen sowie sprachliche Voraussetzungen der Zielgruppe berücksichtigt werden.

Um diesen Voraussetzungen Rechnung zu tragen, haben die Arbeitsgruppen verschiedene Mittel genutzt, um das Onlineportal passgenau auf die Zielgruppe zuzuschneiden. Besonders das Sprachniveau der in deutscher Sprache bereitgestellten Informationen wird für Sprachlerner:innen angepasst, um sie in ihrem Fortschritt des Erlernens der deutschen Sprache zu unterstützen, ohne sie beim Lernen zu entmutigen. Daher wird einfache Sprache als Standard für alle Beiträge gewählt. Visuelle, audiovisuelle oder interaktive Elemente wie Untertitel von Videos, Bilder oder Diagramme sollen Texte bereichern und den Inhalt einfacher verständlich

machen. In einzelnen Online-Lernmodulen werden zudem zentrale Begriffe in ausgewählte Sprachen (Arabisch, Englisch, Farsi, Türkisch) übersetzt. Das Ziel ist also, dass sich Nutzer:innen auf das Lernen der Inhalte konzentrieren können, ohne auf sprachliche Schwierigkeiten zu stoßen, die ihre Motivation und ihr Interesse an der Nutzung des Portals beeinträchtigen könnten. Es werden kurze und modulare Formate bevorzugt, um das autonome Lernen noch flexibler zu gestalten und den Lernenden zu ermöglichen, ihre Bedürfnisse gezielt zu erfüllen und ihre Zeit für das selbstständige Lernen besser einzuteilen. So können einzelne Aufgaben der meisten Module unabhängig voneinander bearbeitet werden.

Die Vielfalt der angebotenen Aktivitäten auf dem Onlineportal kann von interessierten internationalen Lehrkräften online genutzt werden oder im Rahmen der Lehre der Lehrkräfte Plus Programme zum Einsatz kommen. Auf diese Weise wird eine lernförderliche Umgebung bereitgestellt, die viele Lernende erreichen kann und das Behalten von Informationen erleichtert. Ein möglichst diversifizierter Zugang zu Lerninhalten wirkt sich positiv auf die Lernaufmerksamkeit aus und trägt zum Lernerfolg bei. Außerdem erhöht sich die Informationsspeicherung erheblich, wenn die

Lehrkraft ihre Unterrichtsmethoden variiert (Brassard, 2012, S. 1).

Schließlich wird bei der Entwicklung und Implementierung besonders auf eine einfache Navigation geachtet, indem klare Anweisungen formuliert und die Nutzer:innen durch die Plattform sowie die verschiedenen Module geführt werden. Neben den genannten Lernanlässen ermöglicht die Nutzung der Plattform eine Möglichkeit, die Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Programmteilnehmenden und weiterer internationaler Lehrkräfte zu stärken. Diese stellen derweil eine beidseitig doppelte Herausforderung dar: Zum einen für die Teilnehmenden, für die der beständige Gebrauch digitaler Medien in Freizeit und Berufsalltag nahezu unumgänglich geworden ist. Digitale Werkzeuge haben sich in fast allen Bereichen der menschlichen Aktivität etabliert. Einen spürbaren Anstoß erhielt die Nutzung des digitalen Raums während der Coronapandemie, der nach diverser Ortsschließungen (Schulen, Behörden, Museen und Geschäften) für das Aufrechterhalten sämtlicher Kommunikationsprozesse alternativlos geworden war (Tricot & Chesné, 2020). Zum anderen spielt der Einsatz digitaler Medien für Lehrkräfte eine wichtige Rolle im beruflichen Rahmen und nimmt sogar einen obligatorischen Charakter an, da er in den Kompetenzrahmen für Lehrkräfte

aufgenommen wurde. „Die Absolventinnen und Absolventen integrieren moderne Informations- und Kommunikationstechnologien didaktisch sinnvoll und reflektieren den eigenen Medieneinsatz" (BASS, 2016, S.1).

Damit wird der sichere Umgang mit digitalen Medien als ein zentrales Element der Allgemeinbildung etabliert. Insbesondere bei unterrichtsvorbereitenden Maßnahmen (zum Beispiel der digitalen Materialerstellung) entfalten sich der Nutzen und die Notwendigkeit dieser Kompetenz. Der verantwortungsbewusste Umgang mit Informatiksystemen setzt sogar universelle Kompetenzen voraus, die über technische Fähigkeiten hinausgehen. Nutzer:innen müssen Lernprozesse umsetzen, Arbeitsprozesse neu organisieren, kurz: sich an neue Handlungs- und Denkweisen gewöhnen (Millerand, 2003, S. 2).

Die Integration der Nutzung der Plattform in das Programm Lehrkräfte Plus gewährt eine Begleitung der Teilnehmenden beim Umgang mit digitalen Medien. Diese ermöglicht ihnen, sich die Nutzung der digitalen Medien auf sinnvolle Weise und schrittweise entsprechend ihrer Kompetenzen anzueignen.

2. Vorbereitende Maßnahmen

2.1 Analyse Ist-Zustand

Als Startpunkt der Umsetzung des gemeinsamen Onlineportals Lehrkräfte Plus NRW wurde am koordinierenden Standort Bochum eine Analyse zum aktuellen Status der an den Standorten vorliegenden Konzepten sowie Informations- und Lernmaterialien begonnen. Nach Abfrage und Betrachtung bestehender Lerninhalte innerhalb der oben genannten Arbeitsgruppen ist ein standortübergreifendes Content-Audit erstellt worden. Daraus können die folgenden Kernaussagen zur Informationsdichte und -art formuliert werden:

- Es herrscht eine sehr hohe Informationsdichte, besonders in Bezug auf bürokratische Themen rund um den Lehrer:innenberuf in Nordrhein-Westfalen.
- Lehr- und Lerninhalte sind bisher individuell an jedem Standort erstellt worden und sollen zusammengeführt werden, um die Schwerpunktsetzung eines jeden Standorts allen Teilnehmenden zugänglich zu machen.
- Emotionalisierte Inhalte wurden bisher maßgeblich durch fördernde Instanzen oder sehr standortspezifisch erstellt, so dass diese auf dem gemeinsamen Portal nicht platziert werden können.

- Für einige Fotos von beispielsweise Programmteilnehmenden oder Alumnis können nachträglich Rechte zur Veröffentlichung auf dem Portal erworben werden. Zeitgleich zur Abfrage bestehender Inhalte wurden die verschiedenen Zielgruppen des Portals näher definiert. Dazu wurden in einem ersten Schritt in direkter Absprache mit verschiedenen Projektbeteiligten die relevantesten Stakeholder (Anspruchsgruppen) im Projekt benannt:

- Programmteilnehmende
- interessierte Lehrkräfte
- Lehrende
- Projektkoordination und -mitarbeitende
- ideell sowie finanziell Fördernde
- Mitarbeitende in Mittlerorganisationen
- Mitarbeitende in Bezirksregierungen und Schulen

Der Fokus der Nutzer:innenführung richtet sich hierbei insbesondere auf Teilnehmende und interessierte Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. Um diese besser zu verstehen, wurden die Bewerber:innen- und Teilnehmendenstatistiken besonders des Standortes Bochum als Grundlage herangezogen. Folgende Punkte wurden offenbart:

Interessierte und Teilnehmende ...

- nutzen maßgeblich mobile Endgeräte (besonders auffällig im

Bewerbungsprozess), was eine *mobile first*-Herangehensweise in der Konzeption der Seite erforderlich macht.

- sind in der Regel keine *digital Natives*, gehören in ihrem Verhalten den ambivalenten („Heterogene Nutzung, von vorsichtig bis unbekümmert; unerfahren mit digitalen Standards“) oder bemühten Nutzer:innen („Geringe Ressourcen, aber Wunsch nach digitaler Teilhabe“) in den digitalen Sinus-Milieus an (Sinus-Institut, 2022), weshalb eine konservative und minimalistische Konzeption für das Portal im Gegensatz zu explorativen Ansätzen vorgezogen wird.
- verfügen vermehrt über ein niedriges bis mittleres Sprachniveau in der deutschen Sprache, weshalb es notwendig ist, das Portal angelehnt an einfacher Sprache anzulegen.

2.2 Briefing Dienstleister/Workshop

Durch die in Kapitel 1 und 2.1 beschriebenen Analysen war es möglich, Anforderungen an die Gestaltung des Onlineportals in einem Lastenheft zu formulieren (siehe Anhang) sowie eine erste Informationsarchitektur, hier zum besseren Verständnis des Vorhabens eingefügt, zu skizzieren (siehe Abb. 1).

Neben den Nutzer:innen des öffentlich zugänglichen Teils des Portals (Frontend der

Seite) galt es noch, die Mitarbeitenden als Betreiber:innen des Portals (User im Backend) zu bedenken. Da an den meisten Lehrkräfte Plus Standorten das Content-Management-System Wordpress schon bekannt war, wurde dieses für die Nutzung des gemeinsamen Portals gewählt.

Mithilfe des Lastenheftes konnte eine Ausschreibung für die Umsetzung durch eine:n Dienstleister:in veröffentlicht werden. Unter drei geeigneten Firmen wurde in Absprache mit allen Standorten eine geeignete Firma ausgewählt. In einem Kick-Off Meeting mit der beauftragten Kreativagentur, der Projektkoordinatorin und der technischen Mitarbeiterin wurde in einem Workshopformat der Grundstein für die weitere Umsetzung gelegt.

Dabei wurde seitens der Lehrkräfte Plus Mitarbeitenden das Informationsangebot in eine Sitemap (hierarchisch strukturierte Seitenübersicht) und Informationsarchitektur übersetzt, erste Wireframes (Bildschirmwürfe) vorgestellt, bestehender Content präsentiert und die Zielgruppen mit ihren besonderen Anforderungen präsentiert. Vonseiten der Agentur wurden mit Blick auf die Zukunft visuelle Präferenzen abgefragt, Werte für eine Dachmarke „Lehrkräfte PLUS NRW“ benannt sowie Slogans und Catch-Phrases besprochen.

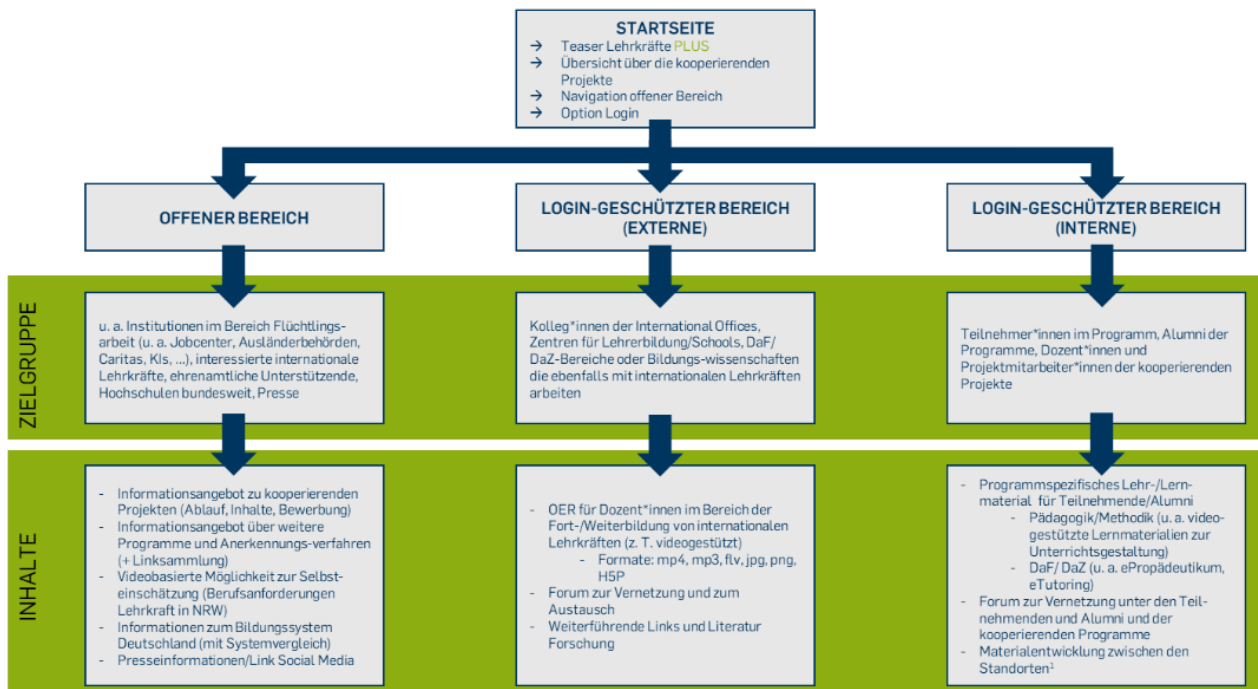


Abb. 1: Erster Entwurf Onlineportal nach Analyse Ist-Zustand (Lehrkräfte PLUS Bochum 2020: 2020 05 04 Protokoll Austausch-treffen Arbeitsgruppe Onlineportal – unveröffentlicht)

Die daraus resultierenden Website-Entwürfe wurden von allen Projektpartner:innen gemeinsam bewertet und ein favorisierter Dummy in einem Testing durch aktuelle Teilnehmende bewertet (Fragebogen und Auswertung siehe Anhang). Gleichzeitig wurde ein standortunabhängiges Hosting durch einen Drittanbieter gewählt, um eine Standortabhängigkeit zu vermeiden. Die Domain wurde durch eine weitere Umfrage in Video-calls per Abstimmungstool durch damalige Teilnehmende bestimmt: Der Domainname lautet lehrkraefteplus-nrw und hat die Top-Domain Endung DE.

Die Beispielung des Portals mit Inhalten wurde in Kooperation zwischen der

Kreativagentur und den technischen Mitarbeitenden bewerkstelligt. Vor der Veröffentlichung der Website wurde diese in der übergeordneten Arbeitsgruppe „Onlineportal Lehrkräfte PLUS“ als letzte Korrekturschleife in Revision gegeben.

2.3 Datenschutz, Lizenzen, Tracking und Statistiken

Herausforderungen während der Konzeption des Portals lagen in der Formulierung einer Datenschutzerklärung, der Festlegung eines Impressums entsprechend der Projektstruktur und eines Model Releases (Einwilligungserklärung für Fotomaterialien), besonders in Bezug auf den Einsatz von Creative Commons-Lizenzen (CC-Lizenzen) und als OER.

Hierzu musste ein Datenschutzexperte herangezogen werden.

So benennt das Impressum die Ruhr-Universität Bochum in der koordinierenden Rolle des gemeinsamen Onlineportals als Ansprechpartner:in bei Nachfragen, wobei für alle Inhalte jeweils die Urheber:innen explizit benannt werden. Die Nutzung der CC-Lizenz CC.BY.SA 4.0 (BY = Namensnennung, SA = Weitergabe unter gleichen Bedingungen) als Standard für das Onlineportal wird benannt. Mit dieser Lizenz ist es möglich, Materialien mit Namensnennung und unter derselben oder einer damit vereinbaren CC-Lizenz weiterzuveröffentlichen und zu verwenden. Damit soll dem Urheberrechtsanspruch der Universitäten an den Materialien, die diesen automatisch durch die Erstellung durch eigene Mitarbeitende zufällt, entsprochen werden und gleichzeitig eine freie Nutzbarkeit gewährleistet werden.

Um das Angebot weiterentwickeln und verbessern zu können, wurde vor der Veröffentlichung des Portals ein Trackingsystem für die Seite implementiert, um das Nutzungsverhalten im Umgang mit dem Portal anonym zu erfassen. Dabei fiel die Wahl auf „Mamoto“, eine Open-Source-Webanalytik-Plattform, die die Nutzer:innenprivatsphäre durch die Option der Anonymisierung von Daten weitestgehend wahrt.

Bei der Auswahl des Hostings galt es außerdem, einen Anbieter mit Serverstandort in der Europäischen Union zu wählen, um der Datenschutz-Grundverordnung (DSGVO) gerecht zu werden.

Die folgende Übersicht des zeitlichen Ablaufs dient zum besseren Verständnis des gesamten soeben skizzierten Vorgehens:



Kalender für die Umsetzung des Online-Portals



Abb. 2: Kalender für die Umsetzung des Online-Portals (eigene Darstellung)

3. Erstellung der Inhalte des Portals

Für die Erarbeitung und Gestaltung der Inhalte wurde zunächst das an jedem Standort vorhandene Informations- und Lernmaterial zusammengetragen. Anschließend bildeten sich, wie bereits erwähnt, je nach Bereich drei Arbeitsgruppen:

- Arbeiten im Programm, Tipps, Informationen und Perspektiven: Informationsmaterial
- Deutsch als Fremdsprache: Lernmodule
- Die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung: Lernmodule

Neue Themen, die abgedeckt werden sollen, werden ebenfalls auf der Grundlage der von den Teilnehmer:innen oder Seminarleiter:innen geäußerten Bedürfnisse ausgewählt.

Die zu entwickelnden Themen wurden unter den Mitarbeiter:innen entsprechend ihrer Fachgebiete aufgeteilt. Die Autor:innen erstellten einen ersten Entwurf mit Zielgruppe, (Lern-)Zielen, grober Struktur sowie Formaten und stellten diesen der jeweiligen Arbeitsgruppe vor. Die Qualitätssicherung wurde durch Peer Reviews in Form einer Feedbackschleife zwischen immer zwei zugeordneten Standorten gewährleistet. Vor Veröffentlichung wurden die fertigen oder noch in der Entwicklung befindlichen Inhalte der jeweiligen Arbeitsgruppe in einer synchronen Sitzung vorgestellt.

3.1 Styleguide



Abb. 3: Lehrkräfte Plus Logo (eigene Darstellung)

Die Gestaltungsrichtlinien für alle Inhalte wurden mittels eines Styleguides festgelegt, um eine Einheitlichkeit für das Portal und für die darin enthaltenen Inhalte gewährleisten zu können. Ideen zu gestalterischen Standards wurden in enger Absprache mit allen Lehrkräfte Plus Koordinationspartner:innen bestimmt und schließlich von der beauftragten Agentur für Design-Marketing umgesetzt. Alle Portalinhalte werden durch das Lehrkräfte Plus Logo repräsentiert, das sich aus einer Wort- und Bildmarke in Form eines Sprechquadrats zusammensetzt (Abbildung 3). Mit dem Logo wird der Ansatz des Portals wiedergespiegelt, der statt frontalem Input auf einen interaktiven Austausch und Dialog setzt. Die Auswahl der Farben für das Portal (Tafelgrün und Korallenrot) erfolgten in Anlehnung an die nordrhein-westfälischen Landesfarben.

Für die vereinfachte Materialerstellung wurden Word-Formatvorlagen erstellt, in denen möglichst alle Layoutvorgaben (Schriftart, Schriftgröße, kleine und große Überschriften et cetera) eingespeichert waren und nicht mehr mühselig eingerichtet werden mussten.

Ein kennzeichnendes Element für alle Module ist die Informationsbox, die alle wichtigen Informationen zu einem Lernmodul auf einen Blick bereithält: Autor:in, Standort, Bearbeitungsdauer, Niveaustufen, Materialtyp, herunterladbare Dateien, Lizenzhinweise. Die Niveaustufen eines Lehr-Lernmoduls messen sich neben der thematischen Komplexität vor allem an den sprachlichen Anforderungen.

3.2 Lehr-Lerninhalte – digitale und interaktive Angebote schaffen

Eine wichtige Voraussetzung für die Implementierung interaktiver Lehr- und Lerninhalte auf unserer Onlineplattform ist die Verwendung einer passenden Software. Die Auswahl fiel bereits früh auf H5P, einer auf Hypertext Markup Language (HTML) und JavaScript basierenden Open-Source-Applikation, die mit sämtlichen virtuellen Lernplattformen (zum Beispiel ILIAS, moodle, WordPress) kompatibel ist. Fertiggestellte Lerneinheiten können heruntergeladen und auf beliebig vielen Plattformen wieder hochgeladen werden. Für die Nutzung und Erstellung des Lehr- und Lernmaterials werden keinerlei Programmierkenntnisse vorausgesetzt. Als quelloffene Software erleichtert H5P die Erstellung und Bereitstellung lizenzfreier Materialien (OER-Material). Die intuitive Benutzer:innenplattform erlaubt es Nutzer:innen, aus über 40 unterschiedlichen Inhaltsformen

auszuwählen und damit zum Beispiel interaktive Videos, Quizfragen, interaktive Bilder oder Branching-Szenarien zu erstellen. Eine Videobearbeitungssoftware ist jedoch nicht darin enthalten. Alle für das Portal bereitgestellten Videos wurden daher mittels klassischer Videobearbeitungssoftware erstellt. Für eine zügigere Videoerstellung wurden daneben auch kostenlose cloudbasierte Seiten verwendet, die das Erstellen von Videomaterial aufgrund ihrer zugänglichen Art erleichtern (zum Beispiel moovly, mysimpleshow, animaker). Zumal sämtliches Bild- und Videomaterial stets CC-lizenziert sein musste, stellte dies für die Modulersteller:innen eine zusätzliche Herausforderung im Umdenken und in der Qualitätssicherung dar. Die abschließende Modulumsatzung erfolgt stets mittels H5P. Alle erarbeiteten Inhalte (Videos, Kurztexte, PDFs) wurden in einem H5P-Modul in Form eines *interactive book* zusammengefügt. Der nun folgende Exkurs soll im Detail auf das *interactive book* und weitere H5P-Inhaltsformen eingehen.

3.2.1 Exkurs H5P-Anwendungsbeispiele: *Interactive Book*

Das *interactive book* gehört zu den meistgenutzten H5P-Inhaltsformen des Onlineportals, weil sich darin mehrere Formate in Form eines Buches kombinieren und mit der eingebundenen Seitenleiste sprunghaft navigieren

lassen. Mit einer solchen Implementierung lassen sich deutlich vielfältigere und inhaltlich komplexere Inhalte erstellen, da Lehrende sich bei der methodischen Auswahl zu einem Modulthema nicht auf eine Inhaltsform beschränken müssen. Werden im *interactive book* H5P-Interaktionen (zum Beispiel ein Multiple-Choice Quiz, Drag-and-Drop Aufgaben et cetera) eingebaut, so lässt sich nach Bearbeitung dieser durch Klicken auf „Zusammenfassung und Einsenden“ ein zusammenfassender Bericht einsehen, der Bearbeitenden Ihre Gesamtpunktzahl sowie den Anteil der absolvierten Buchkapitel in Prozent anzeigt. Auch kommende Lernmodule

Unterrichtsmethoden - H5P

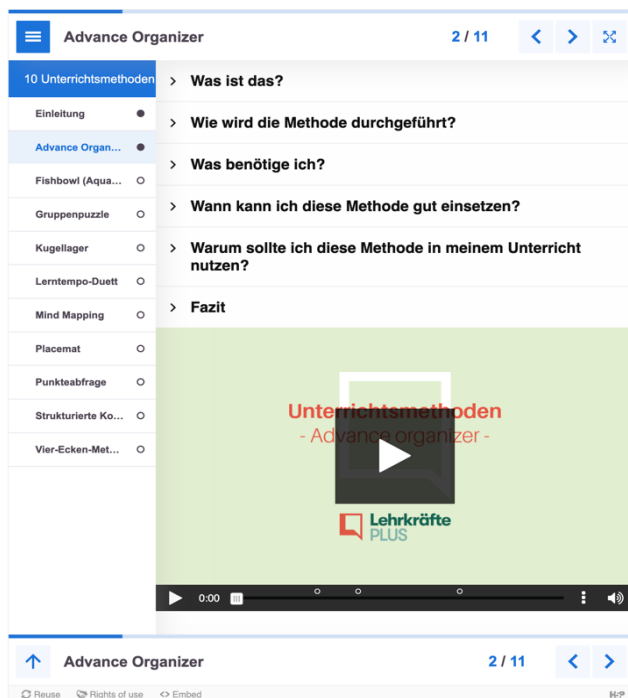


Abb. 4: H5P-Modul Unterrichtsmethoden als Interactive Book (Screenshot aus dem Onlineportal: <https://www.lehrkraefteplus-nrw.de>)

werden fast ausschließlich in Form eines *interactive book* erscheinen.

3.2.2 Exkurs H5P-Anwendungsbeispiele: *Accordion*

Für die mehrsprachige Umsetzung einiger Lernmodule eignet sich insbesondere die H5P-*Accordion* Funktion (siehe Abb. 5), die es Autor:innen ermöglicht, Textinhalte im eingeklappten Format zu bereits bestehenden Inhalten hinzuzufügen. Das deutschsprachige Modul „Wissenschaftliches Arbeiten“ greift in diesem Beispiel zentrale Fachbegriffe der vorgestellten Videos in weiteren Sprachen auf und bietet Kurzzusammenfassungen in diesen Sprachen an. Da Inhalte erst mit

Wissenschaftliches Arbeiten - H5P

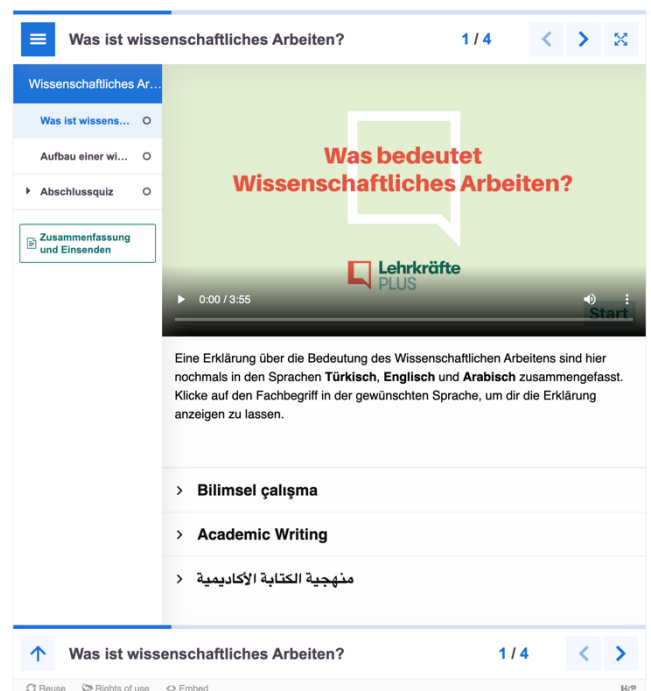


Abb. 5: H5P-Modul Wissenschaftliches Arbeiten mit der Accordion-Funktion (Screenshot aus dem Onlineportal: <https://www.lehrkraefteplus-nrw.de>)

Schulformen und Schulsystem in NRW – H5P

Lerne die Schulformen in NRW kennen

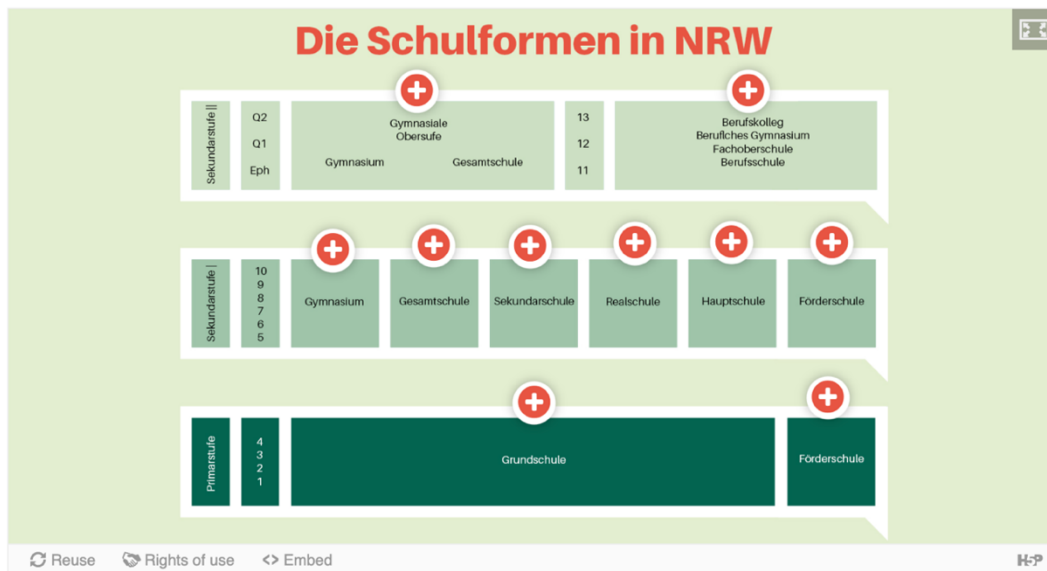


Abb. 6: H5P-Modul Schulformen und Schulsystem in Nordrhein-Westfalen mit Image Hotspots (Screenshot aus dem Onlineportal: <https://www.lehrkraefteplus-nrw.de>)

einem Klicken aufgeklappt und gelesen werden können, verbessert diese Darstellungsform die Inhaltsfindung und äußerliche Gestaltung des gesamten Lernmoduls. Lernende werden nicht mit großen Textpassagen überwältigt und können das Modul abhängig von ihren Vorkenntnissen auch nur in Teilen bearbeiten (siehe Abb. 5).

3.2.3 Exkurs H5P-Anwendungsbeispiele: *Image Hotspots*

Eine häufig verwendete Darstellungsform ist *Image Hotspots*, mit der sich komplexe Strukturen wie die Schulformen in Nordrhein-Westfalen interaktiv darstellen lassen. Die

Anzahl der Hotspots (Plus-Symbole) können dabei beliebig konfiguriert und mit Texten, Bildern oder Videos hinterlegt werden. Die Farbe, Größe und exakte Position des Hotspots lassen sich ebenfalls exakt bestimmen (siehe Abb. 6).

3.2.4 Exkurs H5P-Anwendungsbeispiele: *Interactive Video*

Mit *Interactive Videos* können für das ausgewählte Video zu beliebigen Zeitpunkten Texte, Bilder und Multiple-Choice Fragen eingeblendet werden, um auf zusätzliche Informationen verweisen zu können, weiterführende Quellen anzugeben oder eine Wissensabfrage durchzuführen. Die eingesetzten

Fragen und Aufgaben regen die Teilnehmenden dazu an, das Angesehene aktiv zu verarbeiten. Eine Sequenzierung des Videos in unterschiedliche Kapitel (mittels Lesezeichen) erlaubt auch das sprunghafte Schauen des Videos.

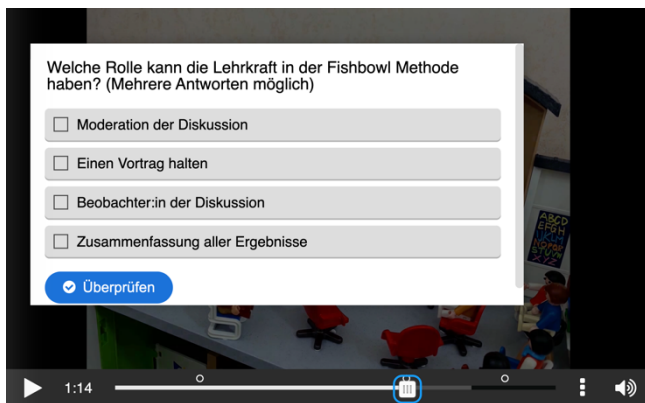


Abb. 7: H5P-Modul Unterrichtsmethoden mit Interactive Video (Screenshot aus dem Onlineportal: <https://www.lehrkraefteplus-nrw.de>)

3.3 Exkurs: Emotionalisierte Inhalte

Wie das Content-Audit ergeben hatte, fehlte es an emotionalem Content für die Website. Besonders in dem eingangs unter 1. benannten Ziel der Selbsteinschätzungs- und Reflexionsangebote, einem sehr persönlichen und individuellen Ziel, erscheint der Einsatz von emotionalen Inhalten als sehr angebracht und förderlich. Daher wird die didaktische Konzeption dieses Angebots durch eine kreative Komponente ergänzt. In Erklärvideos sollen nicht nur Teilnehmende, Alumni und Mentor:innen dieser persönlich zu Wort kommen und authentisch präsentiert werden, die Inhalte sollen dazu durch erklärende Animationen und Grafiken untermalt werden. Zur

Führung durch diese inhaltlich anspruchsvollen Themen werden daher verschiedene Charaktere entworfen, die mit einer wiederkehrenden Symbolik den Lehrer:innenalltag in Nordrhein-Westfalen präsentieren.

Um die vielen Wege ins Programm und zurück ins Lehrer:innenzimmer zu skizzieren, werden an anderer Stelle schriftliche Interviews mit Bildern der Interviewten veröffentlicht.

4. Fazit und Ausblick

Seit der Konzeption des Portals 2020 und dessen Veröffentlichung 2021 erfreut sich das standortübergreifende Projekt sehr guter Rückmeldungen. Einerseits sind diese durch das implementierte Tracking per *Mamoto Analytics* und andererseits durch die Erhebung der inhaltlichen Qualität in der Masterarbeit von Marie Tardieux (2021) ersichtlich. Im Rahmen dieser Arbeit wurden die Teilnehmenden der Kohorte 2020-2021 an den fünf Standorten zur Nutzbarkeit und Relevanz der Lerninhalte der Plattform befragt. Es hat sich herausgestellt, dass die Mehrheit der Teilnehmenden die behandelten Themen als nützlich oder sogar sehr nützlich für ihre berufliche Kompetenzentwicklung bewertete. Die von den Ersteller:innen ermittelten spezifischen Bedürfnisse stimmen mit den von den

Teilnehmenden identifizierten Bedürfnissen überein.

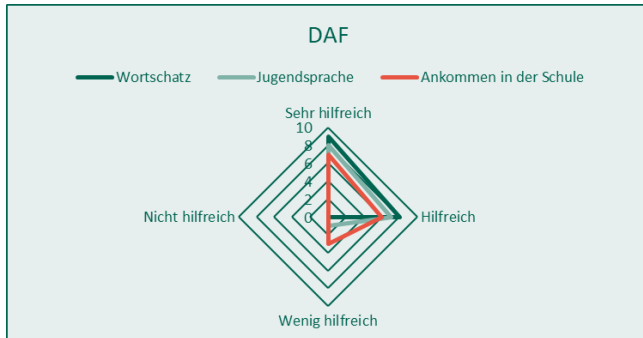


Abb. 8: Befragung Teilnehmende zu DAF-Inhalten (eigene Darstellung)

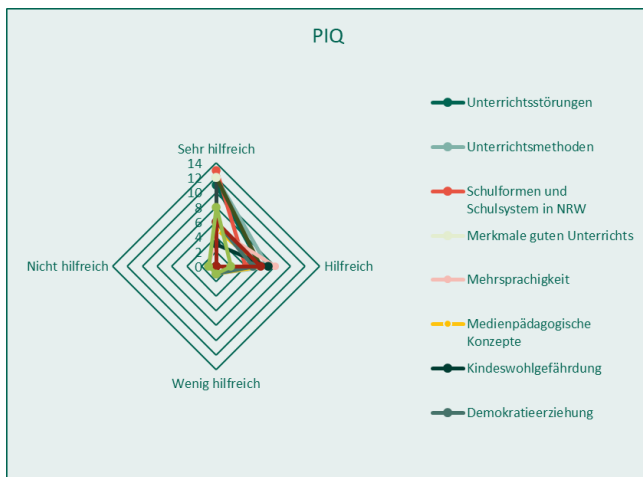


Abb. 9: Befragung Teilnehmende zu PIQ-Inhalten (eigene Darstellung)

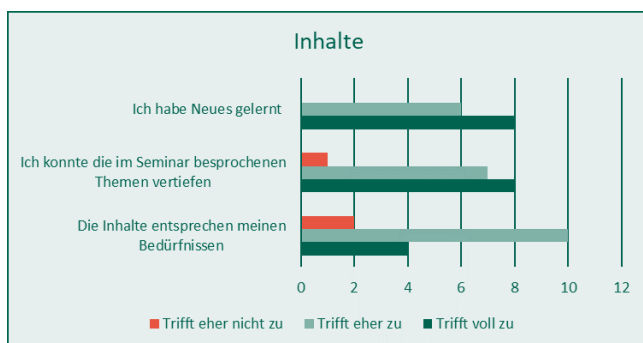


Abb. 10: Befragung der Teilnehmenden zu Inhalten des Onlineportals (eigene Darstellung)

Eine allgemeine Bewertung der Inhalte, die auf der Plattform zur Verfügung stehen, unterstreicht dies noch.

Um den spezifischen Bedürfnissen der Nutzer:innen gerecht zu werden, müssen neben den Inhalten auch die Formate und die Nutzbarkeit der Ressourcen an das Publikum angepasst sein. Die Nutzbarkeit der Plattform wurde von den Nutzer:innen, die wir zu diesem Thema befragt haben, positiv hervorgehoben und zeigt, dass die umgesetzte Strategie den Erwartungen und Bedürfnissen der Teilnehmenden gut entspricht (siehe Abb. 10).

Laut Mamoto wurde das Portal inzwischen fast 30.000-mal besucht, wobei Besucher:innen rund dreieinhalb Minuten verweilen (Stand Dezember 2022). Screenshots aus „Mamoto“ zeigen zudem, von wie vielen Orten weltweit auf das Portal zugegriffen wird.

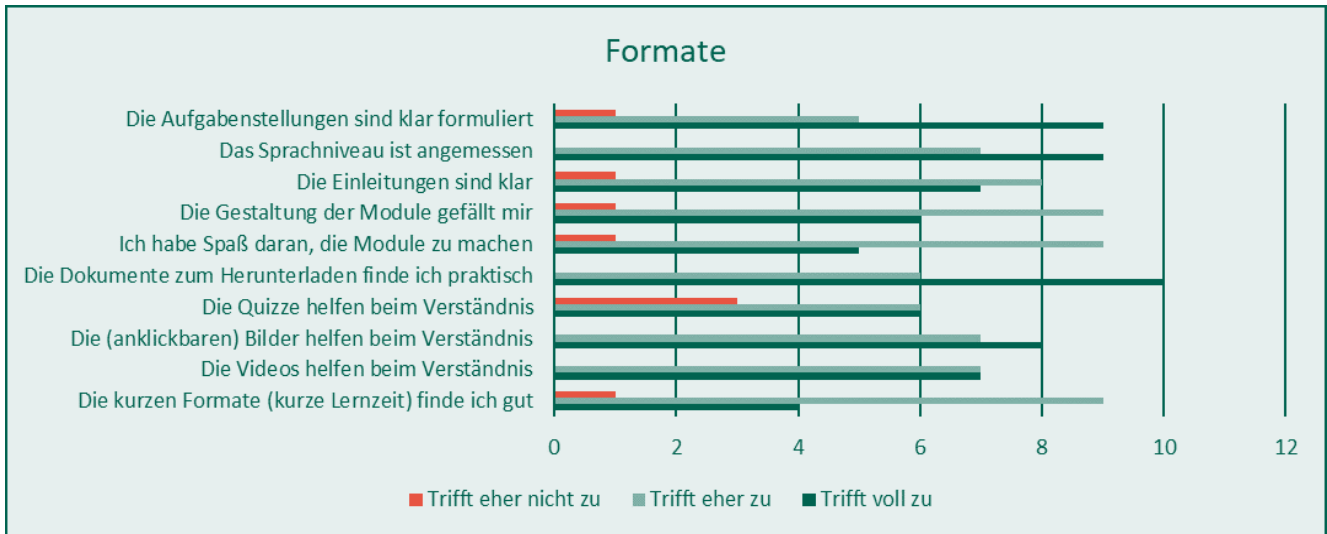


Abb. 11: Befragung der Teilnehmenden zu Formaten des Onlineportals (eigene Darstellung)

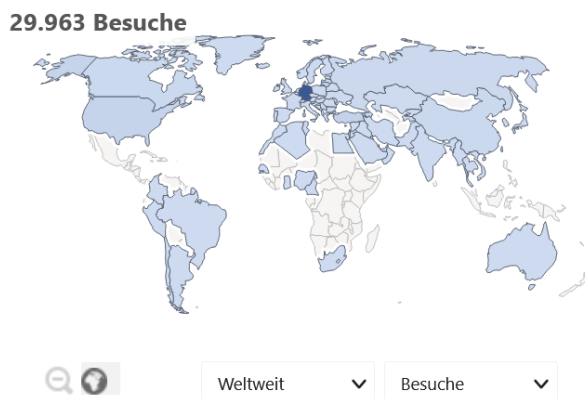


Abb. 12: Besucher:innenanzahl des Onlineportals (Auswertung mittels „Mamoto“) (eigene Darstellung)

Des Weiteren kann durch „Mamoto“ festgestellt werden, dass die Hälfte aller Zugriffe über mobile Endgeräte stattfindet, was den gewählten Ansatz *mobile first* als richtige Wahl zeigt.

Neben der Evaluation in der benannten Masterarbeit und durch „Mamoto“ wurden Treffen der Nutzer:innengruppen genutzt, um mögliche Hürden und Ungereimtheiten zu identifizieren: So ergab ein Austausch während eines Treffens der im Projekt

Dozierenden, dass die Registrierung und das Log-In-Verfahren als Hürde zur Nutzung der Lernmaterialien wahrgenommen werden. Nach weiterer Evaluation wurde deshalb im Frühjahr 2022 der geschlossene Bereich im Portal geöffnet. Die Schließung war maßgeblich für das Forum gedacht, um einen sicheren Ort des Austausches zu gewähren. Da aber auch nach wiederholten Versuchen, das Forum mit Leben und Austausch zu füllen, die Nutzung und das Interesse sehr gering waren, wurde das Forum im Zuge der Öffnung des Log-In-Bereichs abgeschafft. Stattdessen wird eine Gruppe in einem sozialen Netzwerk für Teilnehmende und Alumni geschaffen, in welchem sich diese üblicherweise und organisch ohnehin bewegen und kommunizieren. Für die Dozierenden als Nutzer:innengruppe hat sich außerdem gezeigt, dass der Austausch und die Weiterarbeit mit und an dem Portal langfristig zentral begleitet werden

müssen. Dabei geht es einerseits um den organisatorischen Aspekt, alle relevanten Personen immer wieder an einen Tisch zu bringen, andererseits aber auch darum, den Austausch anzuregen, inhaltliche Schnittstellen aufzuzeigen, neue digitale Impulse gezielt und redigiert in die Gruppen einzubringen sowie diese Arbeit immer wieder mit dem Portal zu verknüpfen. Die Dozierenden akquirieren dann durch Einbindung des gemeinsam erstellten Lehrmaterials aus dem Portal ganz natürlich die Teilnehmenden als Nutzer:innen. Die Teilnehmenden wiederum testen somit direkt (neues) Material und können Feedback zur Qualität sowie Nützlichkeit im Alltag geben.

Die Arbeit in den Arbeitsgruppen verändert sich derweil ebenfalls. Nach einem ersten Jahr ist es Zeit, Inhalte noch einmal auf ihre Aktualität zu überprüfen und Erfahrungen aus dem Unterricht mit diesen Materialien einfließen zu lassen. Erst nach diesem Update sollen Ende 2022 neue Inhalte erstellt werden.

In Zukunft soll die Erweiterung vor allem durch naturwissenschaftliche fachdidaktische Module stattfinden. Gleichzeitig sollen die Vernetzung des Portals und die Verbreitung der bestehenden Lehr-Lernmaterialien in den Fokus rücken, um die Synergieeffekte

mit ähnlichen Projekten, aber auch den Mehrwert der Materialien für weitere mögliche Nutzer:innen sinnstiftend weiterzutragen.

Literatur

BASS (Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW) (2016). *Festsetzung eines Kerncurriculums für die Lehrerbildung im Vorbereitungsdienst*. <https://bass.schul-welt.de/16364.htm> [abgerufen am: 30.04.2022].

Brassard, N. (2012). Pourquoi varier les approches pédagogiques? *Le tableau*, 1(1), 1-2.

Lehrkräfte PLUS Bochum (2020). *2020 05 04 Protokoll Austauschtreffen Arbeitsgruppe Onlineportal* (unveröffentlicht).

Lehrkräfte PLUS Bochum (2020). *Memorandum of Understanding, Arbeitsgruppe Onlineportal* (unveröffentlicht).

Millerand, F. (2003). *L'appropriation du courrier électronique en tant que technologie cognitive chez les enseignants chercheurs universitaires. Vers l'émergence d'une culture numérique?* (Dissertation). <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/6727> [abgerufen am: 30.04.2022].

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> [abgerufen am: 21.12.2022].

Sinus-Institut (2022). *Digitale Sinus-Milieus*. <https://www.sinus-institut.de/sinus-milieus/digitale-sinus-milieus> [abgerufen am: 25.04.2022].

Tardieux, M. (2021). *Freins et leviers de l'intégration d'un dispositif numérique à un programme de requalification d'enseignant-e-s réfugié-e-s en Allemagne* (unveröffentlicht).

Tricot, A., & Chesné, J. (2020). *Numérique et apprentissages scolaires: Rapport de synthèse*. CNESCO.

„Ich gehe immer voller Ideen aus dem Austausch“ – Alumniarbeit im Programm Lehrkräfte Plus

Semra Krieg · Kristina Purrmann · Annika Simon · Silke Hachmeister

1. Einleitung

An den mittlerweile fünf Standorten des Programms Lehrkräfte Plus beenden jährlich insgesamt rund 125 Personen das Programm. Somit steigt die Zahl der Personen, die Lehrkräfte Plus erfolgreich abgeschlossen haben und der Kreis der Alumni vergrößert sich stetig.

Während der Programmteilnahme bietet Lehrkräfte Plus den Teilnehmenden eine berufliche Orientierung und bereitet sie auf eine Tätigkeit im Schuldienst in Nordrhein-Westfalen vor. Die Begleitung endet allerdings nicht mit dem Ende der Programmteilnahme, die Absolvent:innen werden auch darüber hinaus weiter durch die Projektteams begleitet. Dies dient zum einen der weiteren Unterstützung beim beruflichen (Wieder-)Einstieg. Zum anderen hat sich gezeigt, dass auch neue Teilnehmende von den Erfahrungen und Kenntnissen der Absolvent:innen, zum Beispiel im Rahmen eines Peer-Mentorings, profitieren. Vor dem Hintergrund dieser Bedarfe wurden an den Standorten Alumniprogramme entwickelt.

Im Folgenden gehen wir in Kapitel zwei zunächst auf die Relevanz der Alumniarbeit ein, bevor im dritten Kapitel die Bedarfe der Teilnehmenden betrachtet werden, welche in Kapitel vier mit den Angeboten des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW abgeglichen werden. Die Besonderheiten einzelner Standorte werden im fünften Kapitel hervorgehoben. Im Fazit folgt ein Ausblick auf weitere Potentiale des Netzwerks hinsichtlich der Alumniarbeit.

2. Relevanz der Alumniarbeit

Die Lehrkräfte Plus Programme bereiten auf den beruflichen (Wieder-)Einstieg vor. Die Anschlussperspektiven der Absolvent:innen sind vielfältig, häufig allerdings weiterhin mit bürokratischen Hürden verknüpft, die zum Teil mit einer Dequalifizierung einhergehen und eine langfristige berufliche Perspektive erschweren. Durch die Etablierung des Anschlussprogramms „Internationale Lehrkräfte fördern“ (ILF) der Bezirksregierungen in Nordrhein-Westfalen wurde eine auf die Lehrkräfte Plus Absolvent:innen passgenau abgestimmte Anschlussperspektive geschaffen. Allerdings kann auch das Programm ILF lediglich als Brücke fungieren und ermöglicht

nicht automatisch einen langfristigen Einstieg als Fachlehrkraft in den Schuldienst. Zudem steht das Anschlussprogramm nicht allen Alumni offen beziehungsweise wird nicht von allen Alumni angetreten. Neben dem Anschlussprogramm der Bezirksregierung NRW gibt es für Alumni auch weitere Perspektiven, wie zum Beispiel die Bewerbung auf ausgeschriebene Stellen für Vertretungsstellen oder für den Seiteneinstieg geöffnete Stellen, wie auch auf Stellen als Lehrkraft im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) oder als pädagogische Fachkräfte im schulischen Kontext. Auch das Studium oder zunächst die Aufnahme eines weiteren Deutschkurses können als Anschlüsse an das Programm Lehrkräfte Plus folgen (Purmann et al., 2023). Das Ziel der Programme ist es, die teilnehmenden Lehrkräfte über die verschiedenen Anschlussmöglichkeiten eingehend zu informieren, auf diese vorzubereiten und über das Programm hinaus zu unterstützen. Durch verschiedene Angebote, die in Kapitel 4 vorgestellt werden, bleiben Mitarbeiter:innen der Programme in Kontakt mit den Alumni, können bedarfsgerechte Angebote umsetzen und dadurch auch die Qualität der Programme sichern beziehungsweise diese anhand der Bedarfe der Alumni weiterentwickeln.

Ein weiterer Schwerpunkt der programmgebundenen Alumniarbeit liegt in der Vernetzung der Teilnehmenden mit den Alumni. Im Rahmen von Peer-Mentoring übernehmen zum Beispiel Absolvent:innen an den Programmstandorten Bielefeld und Köln die Begleitung von Teilnehmenden zu Beginn sowie während des Programms und tauschen sich sowohl über ihre Erfahrungen als geflüchtete und internationale Lehrkräfte im deutschen Schulsystem als auch über ihre Fächer aus. Insbesondere an den entscheidenden Übergängen (Programmstart, Start der Praxisphase und Programmende) unterstützen die Alumni mit ihren Erfahrungen sowie bereits bestehenden Kontakten und Netzwerken. Darüber hinaus werden Alumni auch teilweise aktiv in das universitäre Kursangebot eingebunden und gestalten beispielsweise Sitzungen der pädagogisch-interkulturellen Qualifikation mit. Auch im Rahmen von Öffentlichkeitsarbeit (zum Beispiel externe Medienanfragen) und Transfer (zum Beispiel Fortbildungen für Lehrkräfte) werden Alumni angefragt, um die Herausforderungen der geflüchteten und internationalen Lehrkräfte, aber auch die Chancen für die interkulturelle Schulentwicklung weiterzutragen.

3. Bedarfe und Anliegen der Alumni

Erste Angebote für Alumni wurden in den ersten Programmjahren niedrigschwellig umgesetzt (seit 2018). Hierunter fielen zum Beispiel gemeinsame Feiern (Jahresabschlussfeiern und Sommerfeste) oder Workshops für Alumni und Teilnehmende. Im Zuge der inzwischen größeren Anzahl der Alumni besteht der Anspruch, die Angebote der Alumniarbeit an den Bedarfen auszurichten, die durch die ehemaligen Teilnehmenden kommuniziert werden. Hierzu finden Abfragen per E-Mail, aber auch Treffen mit den Alumni statt, um Angebote zu besprechen und zu evaluieren. Weitere Informationen werden über die Begleitforschung generiert. Zudem gibt es einige Lehrkräfte, die (berufsbegleitend) das Studium eines zweiten Schulfachs anstreben, um ihre Beschäftigungsmöglichkeiten in der Schule zu verbessern. In diesem Zusammenhang steht auch der Bedarf an Möglichkeiten zur Weiterbildung im Bereich beruflicher Kommunikation in Schule und Unterricht:

„Eigentlich ist mein Wunsch, eine unbefristete Anstellung zu bekommen. Das ist ein großer Wunsch und ich habe mir noch ein Ziel gesetzt: Ich möchte an einem C2-Kurs teilnehmen, um sicher mit der Sprache zu sein und ich würde gerne eine Fortbildung für andere Fächer machen. Ja, das würde ich gerne.“ (Hachmeister, 2020, LK3, Z. 568-571).

Die Erreichung des C2-Levels ist für die Lehrkräfte formal ein wichtiges Ziel, zugleich kann sich ein sicherer Umgang mit der Sprache positiv auf die Selbstsicherheit und Selbstständigkeit der Lehrkräfte auswirken. Neben der Fach- und Bildungssprache ist daher vor allem die Alltags- und Jugendsprache für den schulischen Alltag von Bedeutung (Hachmeister, 2022). Im Bereich unterrichtsbezogener Weiterbildungsangebote wird die Vertiefung digitaler Methoden gewünscht.

4. Angebote des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW für Alumni des Programms

Die Standorte von Lehrkräfte Plus haben ähnliche Ansätze für die Begleitung der Alumni entwickelt. Diese reichen von niedrigschwelligen Angeboten, wie einem E-Mailverteiler, zu Workshopangeboten oder einem Peer-Mentoring zwischen Alumni und Teilnehmenden der jeweiligen Lehrkräfte Plus Programme. Als Überblick werden im folgenden Abschnitt grundlegende Bausteine vorgestellt:

E-Mail-Verteiler

Über E-Mail-Verteiler werden in regelmäßigen Abständen Newsletter an die Alumni geschickt. Am Ende eines jeden Programmjahres werden interessierte Teilnehmende in den Alumni-Verteiler aufgenommen. Die

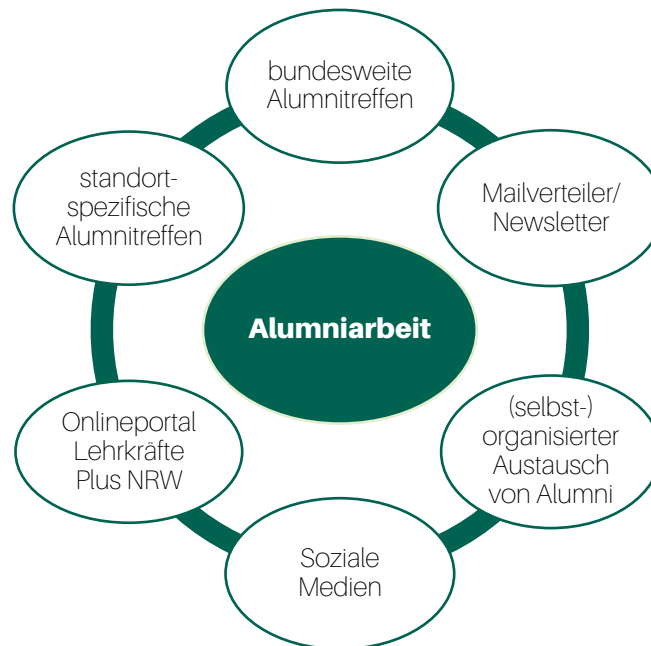


Abb. 1: Darstellung der Alumniarbeit des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW (eigene Darstellung)

Newsletter informieren über verschiedenste Themen:

- Fragen der Anerkennung beziehungsweise Informationen zu Anerkennungsmöglichkeiten der Lehramtsqualifikation
- Neuerungen auf politischer Ebene in Bezug auf Voraussetzungen und Perspektiven für international ausgebildete Lehrkräfte (zum Beispiel im Jahr 2021 die Öffnung des Anpassungslehrgangs für Lehrkräfte aus Drittstaaten)
- Stellenausschreibungen
- Weiterqualifizierungsmaßnahmen
- Veranstaltungshinweise (zum Beispiel Summerschool, Vorträge, Workshops et cetera).

Auch Alumni selbst können über die Programmkoordinator:innen relevante Informa-

tionen an die Gesamtgruppe der Alumni kommunizieren.

Soziale Netzwerke

Eine weitere Kommunikations- wie auch Informationsmöglichkeit bieten Soziale Netzwerke. Das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW ist zum Beispiel auf Facebook vertreten und informiert dort über anstehende Bewerbungsphasen, aber auch über Weiterqualifizierungsmöglichkeiten und neue Lernmaterialien im Onlineportal (Lehrkräfte Plus, o. J.). Ebenso wird über Facebook ein Einblick in die Programme gegeben, wenn zum Beispiel eine größere Veranstaltung oder Feier ausgerichtet wurde oder die ersten Bewerbungen gesichtet werden. Auch zu großen Festen und Feiertagen wird ein Beitrag veröffentlicht. Weiterhin haben Alumni die

Möglichkeit, sich über die Chat- und Kommentarfunktionen zu aktuellen Themen auszutauschen.

Die Seite wird dabei aktiv durch das Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW moderiert.

Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW

Das Onlineportal von Lehrkräfte Plus NRW dient der Information für Programminteressierte und stellt zugleich Informationen und Beiträge von und für Alumni bereit. Hier können sich Alumni über mögliche Anschlussperspektiven informieren und haben Zugriff auf die frei verfügbaren Lernmaterialien. Alumni selbst haben aber auch zum Onlineportal beigetragen, denn einige werden im Rahmen von Steckbriefen vorgestellt, um ihre Erfahrungen mit Lehrkräfte Plus sowie die unterschiedlichen Anschlussperspektiven abzubilden. Ebenso wirken Alumni in den interaktiven Videos zum Lehrberuf mit, in denen sie in Interviews von ihren Erfahrungen an der Schule in Deutschland berichten. Themen sind hier Unterrichten, Erziehen, aber auch Beraten. Im Zusammenhang mit der Weiterqualifizierung bietet das Portal flankierend zum universitären Kursangebot die bereits erwähnten Lehr- und Lernmodule (Open Educational Resources) an, die auch in der

Alumniarbeit und durch die Alumni genutzt werden können. Hier finden sich sowohl Inhalte, die an die pädagogisch-interkulturelle Qualifikation angelehnt sind, als auch Inhalte, die der sprachlichen und fachdidaktischen Weiterqualifizierung dienen. Es hat sich gezeigt, dass Alumni insbesondere in der Zeit vor dem Anschlussprogramm ILF, aber auch währenddessen immer wieder auf diese Lernmaterialien zurückgreifen:

„Ich habe bei Lehrkräfte Plus so viele Methoden in den Seminaren kennengelernt und selbst als Teilnehmerin durchgeführt, aber ich habe nicht alle immer im Kopf [...]. Im Onlineportal könnte ich sie aber wiederfinden und habe mit meinen Schülern das Kugellager ausprobiert. Ich konnte das Methodenblatt aus dem Onlineportal den Schülern austeilen und sie haben das gut verstanden, weil es einfach erklärt ist und man mit Bildern versteht, wie man sich aufstellen muss. Das ist super praktisch.“ (Alumni, Standort Bochum, CoP 09.05.2022)¹.

Regelmäßige Alumnitreffen

An allen Standorten finden regelmäßige, freiwillige Treffen mit den Alumni statt. Diese Treffen reichen von offiziellen Anlässen, wie zum Beispiel Zertifikatsverleihungen am Ende der Programme oder Jahresabschluss-treffen, über inhaltliche Workshops (zum Beispiel zu allgemeindidaktischen, fach-

¹ Erfasst über eine anonyme Umfrage im Rahmen der „Community of Practice“ (CoP) am 09.05.2022.

didaktischen oder auch zu gesamtgesellschaftlich wichtigen politischen Themen) bis hin zu eher informelleren Treffen, die insbesondere dem Kennenlernen und der Vernetzung der Alumni unterschiedlicher Jahrgänge sowie dem Erfahrungsaustausch dienen. Die Themen der Workshops orientieren sich stark an den Bedarfen der Alumni. Insbesondere in der Übergangsphase zwischen Lehrkräfte Plus und dem Anschlussprogramm ILF bieten viele Standorte für die neuen Alumni ein zusätzliches Vertiefungsprogramm an. Themen aus den letzten Jahren waren hier meist digitale Tools im Unterricht, Schulrecht, Stimm- und Sprechtraining, Kommunikationstraining, Kollegiale Fallberatung und Systemische Beratung. Der Standort Siegen hat zudem eine Kooperation mit dem Kreissportverband, wodurch Alumni eine C-Trainerlizenz erwerben und so Bewegungsangebote an Schulen (zum Beispiel AGs) anbieten können. Seit 2020 wurden diese Angebote vorwiegend online angeboten.

Bundesweiter Austausch von Alumni und Workshopangebote

Die Standorte des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW möchten nicht nur den Austausch zwischen programmeigenen Absolvent:innen fördern, sondern streben auch eine programmübergreifende Alumniarbeit an. Eine

bundesweite Öffnung fand bereits im Juli 2022 mit der Summer School des Bundesweiten Netzwerks für Qualifizierungsprogramme für Internationale Lehrkräfte am Lehrkräfte Plus Standort Siegen statt. Die erste Summer School des Netzwerks thematisierte die Professionalisierung schulischer Kompetenzen und es waren alle fünf Standorte des Programms Lehrkräfte Plus neben vielen weiteren Projekten aus anderen Bundesländern dort vertreten. Im Rahmen dieser Summerschool tauschten sich die Alumni, aber auch die Projektkoordinator:innen der verschiedenen Projekte gewinnbringend aus. Das Besondere war, dass die Alumni bereits stark in die Planung einbezogen worden sind. So wurden beispielsweise viele Workshops von den Alumni für andere Alumni selbst konzipiert sowie durchgeführt und auch beim Barcamp am zweiten Tag wurden die Themen von den Alumni selbst eingebracht und entwickelt. Durch den bundesweiten Austausch von Alumni und Workshopangeboten wird eine Ausweitung der Netzwerkarbeit angestrebt.

Selbstorganisierter Austausch der Alumni

Die Gruppe der international ausgebildeten und zum Teil geflüchteten Lehrkräfte ist bereits selbst sehr gut vernetzt. Teilnehmende und Alumni berichten von verschiedenen Chatgruppen, über die wichtige Informa-

tionen geteilt werden, aber in denen auch fachspezifisch diskutiert wird. Dieser Austausch wird von den Standorten des Netzwerks Lehrkräfte Plus als eigenständiger, aus der Gruppe heraus gestalteter Peer-Support (Strauß & Rohr, 2019, S. 112) durchaus positiv wahrgenommen. Diese Art der Vernetzung birgt jedoch auch die Gefahr, dass falsche Informationen kommuniziert werden. So kommt es zum Beispiel im Vorfeld von Bewerbungen häufig zu Unklarheiten, da die Programme von Lehrkräfte Plus NRW zwar inhaltlich ähnlich sind, sich aber vom zeitlichen Ablauf und der Anordnung der Programmbausteine unterscheiden. Auch um diesen Falschinformationen entgegenzuwirken, wurde die Alumniarbeit in den vergangenen Jahren immer weiter ausgebaut und durch unterschiedliche Kanäle, wie zum Beispiel das Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW beziehungsweise die daran anschließende Facebook-Gruppe, erweitert.

5. Besonderheiten einzelner Standorte

Neben den Alumniangeboten, die an allen Standorten des Programms Lehrkräfte Plus vertreten sind, haben sich auch spezifische Angebote entwickelt, die aus der jeweiligen Historie beziehungsweise den schon bestehenden Angeboten der beteiligten

Institutionen erwachsen sind. Diese standort-spezifischen Angebote werden im Folgenden hervorgehoben.²

„Community of Practice“

Am Standort Bochum wurde 2020 eine „Community of Practice“ (kurz CoP) als niedrigschwelliges Austauschforum etabliert. Die CoP findet regelmäßig einmal im Monat eine Stunde am Abend digital statt. Sie wird gut angenommen und es nehmen in der Regel zehn bis 25 Alumni teil. Nach Henschel (2001) ist eine „Community of Practice“ eine „Gruppe von Personen, die inhaltlich durch ein gemeinsames Interesse, eine gemeinsame Tätigkeit oder ein gemeinsames Bestreben sowie durch soziale Beziehungen und gemeinsame Werte miteinander verbunden sind“ (S. 49). Nach Wenger (1998) bestehen CoPs aus drei Kernelementen, die voneinander abhängig sind und sich wechselseitig bedürfen: Domain (Wissensbereich), Community (Gemeinschaft) und Practice (Praxis). In der Regel arbeiteten Teilnehmende im selben Sektor, in unserem Fall ist der gemeinsame Wissensbereich („Domain“) die Schule. Die Teilnehmenden haben somit ähnliche Erfahrungen und gemeinsame Interessen. Der Begriff Community bezieht sich auf die Alumni am Standort Bochum. Das

² Standorte Bielefeld, Bochum und Köln

Kernelement Practice bezieht sich auf die Treffen: Im Zentrum von CoPs stehen die Alumni mit ihren Fragen, denn es geht um den Austausch von Ideen und Erfahrungen, das gemeinsame Lernen sowie die gegenseitige Hilfe und Unterstützung. Die Teilnehmenden üben sich im spontanen Sprechen und beteiligen sich aktiv mit Wortbeiträgen.

„Ich nehme sehr gerne an der Community of Practice teil, weil mir immer noch schwerfällt, spontan zu sprechen und etwas zu erzählen. Mir fehlt an der Schule auch einfach der lockere Austausch mit Kollegen, die ähnliche Erfahrungen haben wie ich.“ (Alumni, Standort Bochum, CoP 09.05.2022).

Besonders wichtig ist, dass CoPs in der Regel nicht tätigkeitsorientiert sind, denn die Mitglieder nehmen freiwillig teil und es bedarf keiner An- oder Abmeldung.

„Durch den Austausch fühle ich mich mit meinen Sorgen und Fragen nicht alleine. Ich sehe dann auch, dass es anderen genauso geht und sie haben oft gute Tipps. Ich gehe immer voller Ideen aus dem Austausch. Ich bin dann etwas mehr selbstbewusst.“ (Alumni, Standort Bochum, CoP 09.05.2022).

Die Themen und Fragen bringen die Teilnehmenden selbst ein; mal geht es um die aktuellen Prüfungen, Fortbildungen und Perspektiven; mal geht es um Herausforderungen im Unterricht, den Umgang mit Schüler:innen, Kolleg:innen oder Eltern; mal geht es um die

Erfahrung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede; mal geht es um den Austausch über aktuelle politische Entwicklungen oder Ausflugsziele mit Kindern in Nordrhein-Westfalen. Der Austausch ist so vielseitig wie die Mitglieder der CoP selbst.

Peer-Mentoring, Tandem- und Fachgruppen

An den Standorten Bielefeld und Köln werden in jedem Programmjahr im Rahmen von Peer-Mentoring Tandems, bestehend aus Alumni und aktuell am Programm teilnehmenden Lehrkräften, gebildet. Die Alumni agieren dabei als Mentor:innen, die das Programm bereits durchlaufen haben und durch ihre Erfahrungen die Teilnehmenden unterstützen können. Im Fokus des Peer-Mentorings steht unter anderem die „individuelle und themenorientierte Beratung und die individuelle Problemlösung“ (Strauß & Rohr, 2019, S. 110). Diese Tandems sind insbesondere bei den Übergängen hilfreich, da in diesen Situationen erfahrene Alumni eine Unterstützung bieten können, weil sie bereits über die Erfahrung mit Lehrkräfte Plus verfügen, aber auch schon funktionierende Netzwerke am Standort gebildet haben. Aufgrund des ähnlichen Status beziehungsweise eines geteilten Erfahrungshorizonts ist davon auszugehen, dass Peers eine wichtige Ergänzung zur Beratung durch die Programm-

koordination bieten (Strauß & Rohr, 2019, S. 111). Ein weiterer Vorteil kann zusätzlich die Verwendung der gemeinsamen Sprache sein, die über das Deutsche hinaus gesprochen werden. Entscheidende Übergänge sind der Programmstart und das Ankommen am jeweiligen Standort, der Beginn der Praxisphase, der erste eigene Unterricht sowie das Programmende und die Frage der Anschlussperspektiven. In dieser Phase nimmt der Betreuungs- und Begleitungsaspekt innerhalb der Tandems eine wichtige Position ein. Peers können vor allem bei der Arbeitsorganisation, dem Zeitmanagement sowie der Bewältigung von Belastung und Stress unterstützen (Richter et al., 2011, S. 43).

Aber auch inhaltliche Fragen wie der Umgang mit Unterrichtsstörungen sowie weiteren schwierigen oder herausfordernden Situationen oder der Austausch von Materialien werden als besonders wertvoll angesehen. Vielfach wird von den Alumni und Teilnehmenden auch der Ansatz der Kollegialen Fallberatung, der im Programm Lehrkräfte Plus erprobt wird, angewendet. Das fallbezogene Arbeiten wird in einigen Lehrkräfte Plus Programmen als fester Bestandteil der Lehrer:innenbildung aufgenommen und den Teilnehmenden vermittelt. Bei diesen Treffen können persönliche Problemsituationen gemeinsam besprochen, erläutert und reflektiert werden

(Strauß & Roth, 2019, S. 111). Es handelt sich dabei um einen strukturierten, theoriegeleiteten Austausch, wodurch der eigene Blick und mögliche Handlungsoptionen erweitert werden (Valdorf & Streblow, 2019, S. 75).

Über die Tandempartner:innen hinaus werden die Alumni und die aktuellen Teilnehmenden im Programm in Fächergruppen vernetzt. In diesem Rahmen arbeiten die Teilnehmenden weiter an Fachbegriffen und der fachspezifischen Unterrichtsplanung. Diese verschiedenen Formate der Vernetzung und des Arbeitens in Peer-Gruppen unterstützen darüber hinaus die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen (Strauß & Rohr, 2019, S. 110).

6. Fazit

Durch die pandemische Situation konnten seit 2020 viele Angebote lediglich online angeboten werden. Hierbei hat sich gezeigt, dass vor allem Termine am Abend flexibel eingeplant werden können, wenn sie online angeboten werden. Die Alumni sind in den meisten Fällen zeitlich stark eingebunden, sei es durch den Wiedereinstieg als Lehrkraft oder ein Anschlussprogramm, aber auch durch Deutschkurse oder die Aufnahme eines Studiums. Deshalb wird über die Pandemie hinaus der Mehrwert eines

niedrigschwelligem Onlineangebots zum Austausch gesehen.

Ein großer Bedarf wird im Erfahrungsaustausch der Alumni untereinander gesehen. Hierfür werden informelle Anlässe, wie die „Community of Practice“ des Standorts Bochums, als sehr positiv angesehen und gut angenommen. Doch auch gezielte Workshops zu Themen rund um Schule sind Angebote, die von Alumni mit Interesse wahrgenommen werden. Zur weiteren Vernetzung neben dem Peer-Mentoring sind perspektivisch Tageshospitationen der Lehrkräfte Plus Teilnehmer:innen bei Alumni, die am ILF Programm teilnehmen, geplant.

Durch die enge Kooperation der Standorte bietet sich die Möglichkeit, sich über die eigene Alumniarbeit auszutauschen und Angebote der anderen Standorte in das eigene Programm aufzunehmen beziehungsweise an die eigenen Strukturen anzupassen. Die verschiedenen Programmstandorte agieren selbstorganisiert, können aber hinsichtlich der Erfahrungen und bereits vorhandenen Strukturen der anderen Standorte profitieren und somit eine qualitative, bedarfsgerechte Nachbetreuung sicherstellen. Perspektivisch werden auch standortübergreifende Alumniangebote angebahnt. Ein erster Versuch bildete die bundesweite Summerschool. Durch die bundeslandspezifischen Gegebenheiten

sollen zukünftig auch standortübergreifende Alumniangebote für Lehrkräfte Plus Alumni angeboten werden, um von den Erfahrungen der unterschiedlichen Standorte und einer landesweiten Vernetzung der Alumni untereinander profitieren zu können.

Literatur

Hachmeister, S. (2020). *Erfahrungen des beruflichen Wiedereinstiegs neu zugewandeter Lehrkräfte in Deutschland (NRW)*. [Gespräche mit Absolvent:innen des Programms Lehrkräfte Plus Bielefeld, Mentor:innen und Schulleitungen] (unveröffentlichte Begleitstudie zum Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld).

Henschel, A. (2001). *Communities of Practice: Plattform für individuelles und kollektives Lernen sowie den Wissenstransfer*. Deutscher Universitätsverlag (Dissertation der Universität St. Gallen).

Lehrkräfte Plus (o. J.). *Lehrkräfte Plus Facebook Seite*. <https://de-de.facebook.com/Lehrkraefteplus> [abgerufen am 08.11.2022].

Netzwerk Lehrkräfte Plus NRW (o. J.). *Onlineportal Lehrkräfte Plus NRW*. <https://lehrkraefteplus-nrw.de/> [abgerufen am: 08.11.2022].

Purmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., & Bouklouâ, M. (2023). Auf dem Weg in die Schule: Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte nach Lehrkräfte Plus. In A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo, & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S.252-266). Juventa.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O., Klusmann, U., & Baumert, J. (2011). Soziale Unterstützung beim Berufseinstieg ins Lehramt. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 35-59.

Strauß, S., & Rohr, D. (2019). Peer-Learning in der Lehrer*innenbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 106-116.

Valdorf, V., & Streblow, L. (2019). Das Konzept der PeerBeratung. Ein Angebot zur theoriegeleiteten Praxisreflexion für Lehramtsstudierende. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19(3), 74-80.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Teil 4: Kooperationen des Netzwerks Lehrkräfte Plus NRW

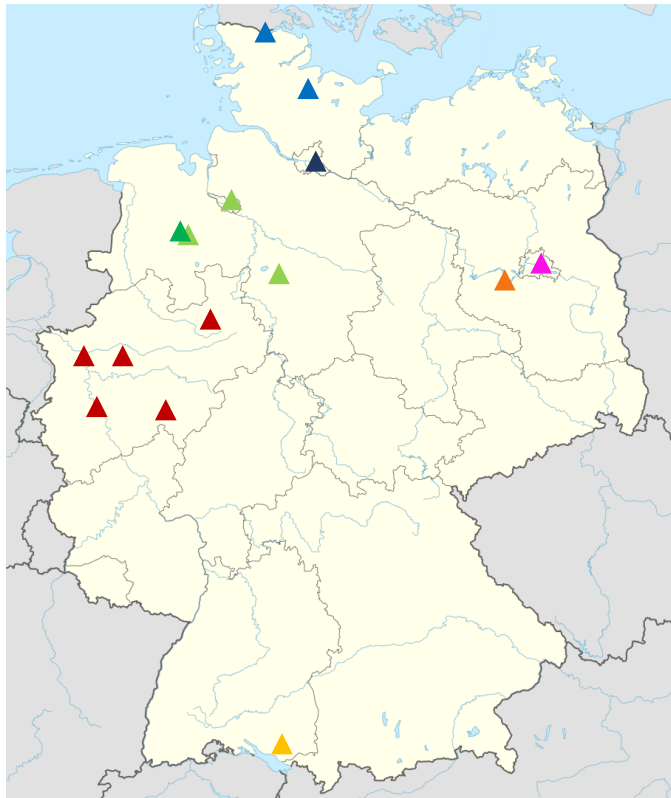
Nationale Kooperationen – Bundesweites Netzwerk für Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte

2021 wurde das bundesweite Netzwerk für Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte ins Leben gerufen, an dem auch die fünf Lehrkräfte Plus Standorte mitwirken. In dem Netzwerk sind Ende 2022 zwölf Angebote aus sieben Bundesländern organisiert. Die beteiligten Angebote zeichnen sich hinsichtlich der jeweiligen Zielgruppe, des Umfangs und der Struktur sowie der verantwortlichen Organisation durch eine große Varianz aus. Hinzu kommt, dass im Netzwerk zudem Koordinator:innen der hochschulischen Anteile von Anpassungslehrgängen für Lehrkräfte mit ausländischen Qualifikationen einzelner Hochschulen vertreten sind. Anpassungslehrgänge für im Ausland ausgebildete Lehrkräfte werden in den meisten Bundesländern angeboten und dienen dazu, Unterschiede in der vorliegenden Qualifikation und den Anforderungen an die Lehramtsausbildung in dem jeweiligen Bundesland auszugleichen (zum bundeweiten Überblick über die Ausgleichsmaßnahme Anpassungslehrgang siehe Weizsäcker & Roser, 2017, S. 13-14, 17; Roser, 2019).

Ziel des bundesweiten Netzwerks ist der Austausch zu den Erfahrungen und den Möglichkeiten der fachlichen Unterstützung für

Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation in Deutschland, wieder in den Lehrberuf zu finden. Neben regelmäßigen Austauschtreffen wurde im Juli 2022 die bundesweit erste Summer School „Professionalisierung schulischer Kompetenzen“ für und mit ehemaligen Teilnehmenden an Qualifizierungsprogrammen an der Universität Siegen organisiert.

Im Folgenden wird eine Übersicht über Anpassungslehrgänge und Qualifizierungsprogramme gegeben, die Mitglied im bundesweiten Netzwerk für Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte (Stand Dezember 2022) sind. Zunächst wird eine Kartenansicht gezeigt (Abb.1). Anschließend sind die Programme außerhalb von Nordrhein-Westfalen in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt.



- ▲ **Betreuung der Anpassungslehrgänge an Hochschulen**
 - Universität Bremen
 - Universität Vechta
 - Universität Hildesheim
- ▲ **BAB - Bereit für Arbeit im Bildungsbereich**
 - Back on Track e.V Berlin
- ▲ **Back to School**
 - Universität Vechta
- ▲ **IGEL - Programm**
 - Pädagogische Hochschule Weingarten
- ▲ **InterTeach**
 - Universität Flensburg
 - Universität Kiel
- ▲ **Lehrkräfte Plus NRW**
 - Universität Bielefeld
 - Ruhr-Universität Bochum
 - Universität Duisburg-Essen
 - Universität zu Köln
 - Universität Siegen
- ▲ **Ready to teach**
 - IQ Netzwerk Hamburg
- ▲ **Refugee Teachers Program**
 - Universität Potsdam

Übersicht über Qualifizierungsangebote im bundesweiten Netzwerk für Qualifizierungsangebote für internationale Lehrkräfte (Stand 12.2022)

Abb. 1: Übersicht der Mitglieder im Qualifizierungsprogramm im bundesweiten Netzwerk (eigene Darstellung, Stand Dezember 2022)

Name	Anpassungslehrgang für Personen in der Berufsqualifikationsfeststellung, Bremen
Institution	Universität Bremen
Projektleitung	Zentrum für Lehrerinnen-/Lehrerbildung und Bildungsforschung
Projektpartner:innen uniintern	Fachbereiche
Finanzierung	0,5 Stellenanteile aus Mitteln des Landes Bremen
Umfang des Angebots	<p>Der wissenschaftliche Anpassungslehrgang ist Teil des Anpassungslehrgangs für Personen in der Berufsqualifikationsfeststellung des Landes Bremen. Die Studienzeit beträgt je nach individuell im Bescheid des Landes Bremen festgelegtem Qualifikationsbedarf bis zu zwei Jahre (4 Semester). Der gesamte Anpassungslehrgang, inkl. ggf. erforderlicher berufspraktischer Anpassung am Landesinstitut für Schule (6-18 Monate) muss innerhalb von 3 Jahren abgeschlossen sein.</p> <p>Der wissenschaftliche Anpassungslehrgang umfasst:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fachdidaktische Veranstaltungen nach individuellem Studienplan • Individuelle Beratung sowie Gruppenberatungs- und Vernetzungsangebote <p>Weitere Angebote (Fachsprachkurse u. A.) werden durch kooperierende Institutionen in- und außerhalb des Anpassungslehrgangs vorgehalten.</p>
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer, akademischer Lehramtsqualifikation und Bescheid des Staatlichen Prüfungsamts des Bundeslandes Bremen
Finanzierung der TN	Eigenmittel der Teilnehmenden; teilweise sind diese bereits im Schuldienst oder schulnahen Tätigkeitsfeldern beschäftigt
Angebotene Plätze	In der Regel zu jedem Semester 1-2 Plätze je Studienfach. Die Zulassungszahlen sind durch eine „Sonderquote für Personen in der Berufsqualifikationsfeststellung“ (§5a des Bremischen Hochschulzulassungsgesetz) geregelt.
Weiterführende Informationen	https://www.uni-bremen.de/zflb/lehramtsstudium/anpassungsstudium-nach-bqfg
Kontakt	Gesche Heidemann Mail: bqfg@uni-bremen.de

(Stand Dezember 2022)

Name	Anpassungslehrgang und "Back to School"-Programm, Vechta
Institution	Universität Vechta, Niedersachsen
Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassungslehrgang: Studiengangskoordination Master of Education • „Back to School“-Programm: International Office
Projektpartner:innen uniintern	/
Finanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassungslehrgang: Haushaltsmittel • „Back to School“-Programm: Drittmittel
Umfang des Angebots	<p>Anpassungslehrgang: je nach individuellem Bescheid des niedersächsischen Kultusministeriums; in der Regel maximal drei Jahre, wobei in diesen drei Jahren zumeist ein universitärer Teil sowie 1 bis 1,5 Jahre schulpraktische Ausbildung (analog zum Vorbereitungsdienst) enthalten sind. Die Teilnehmer:innen an der schulpraktischen Ausbildung stehen in einem Dienstverhältnis zum Land Niedersachsen und werden daher für die Tätigkeit entlohnt.</p> <p>„Back to School“-Programm: individuell je nach Bedarf</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse • Pädagogische Kurse (Workshops) • Schulpraxis (sofern der individuelle Sonderstudienplan im Anpassungslehrgang dies vorsieht) • Mentoring-Programme (für Teilnehmer*innen im Anpassungslehrgang) • Beratung und Unterstützung: Antrag auf Anerkennung, Immatrikulation in den Anpassungslehrgang, BAföG-Antrag, Bewerbung für das Deutschlandstipendium u.a. • Anpassungslehrgang: Besuch von Lehrveranstaltungen je nach Anerkennungsbescheid aus den Bildungswissenschaften, dem Erstfach und dem Zweifach
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer akademischer Lehramtsqualifikation aus EU und Nicht-EU-Ländern
Finanzierung der TN	Anpassungslehrgang (universitärer Teil): BAföG-Antrag bei Erfüllung der individuellen Voraussetzungen möglich (Ausnahmeregelung von der Altersgrenze)
Angebotene Plätze	Anpassungslehrgang: zulassungsfrei (alle Bewerber*innen, die die Voraussetzungen erfüllen, erhalten einen Platz) „Back to School“-Programm: derzeit keine Beschränkung (außer in einzelnen Sprachkursen oder Workshops)
Weiterführende Informationen	www.uni-vechta.de/back-to-school
Kontakt	Dr. Katrin Schumacher, Telefon: + 49 (0)4441 15 610 Mail: Katrin.schumacher@uni-vechta.de

(Stand Dezember 2022)

Name	Anpassungslehrgang, Hildesheim
Institution	Universität Hildesheim, Niedersachsen
Projektleitung	International Office
Projektpartner:innen uniintern	Immatrikulationsamt, DAWID, ZSB
Finanzierung	Landesmittel
Umfang des Angebots	Start im Winter- und Sommersemester <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse • Pädagogische Kurse • Schulpraxis • Gasthörendenstudium vorab möglich
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer Lehr- amtsqualifikation <ul style="list-style-type: none"> • Grundschullehramt Deutsch, Englisch, Ev. Theologie, Kath. Theologie, Kunst, Mathematik, Musik, Sachunterricht (mit Bezugsfach: Biologie, Chemie, Geografie, Geschichte, Physik, Politikwissenschaft, Technik oder Wirtschaft), Sport • Haupt- und Realschullehramt Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Ev. Theologie, Geographie, Geschichte, Informatik, Kath. Theologie, Kunst, Mathematik, Musik, Physik, Politikwissenschaft, Sport, Technik, oder Wirtschaft
Finanzierung der TN	BAföG, Stipendien, Einkommen
Angebote Plätze	Keine Beschränkung
Weiterführende Informationen	https://www.uni-hildesheim.de/io/incoming/internationale-bachelor-master/
Kontakt	Universität Hildesheim, Universitätsplatz 1 31141 Hildesheim <ul style="list-style-type: none"> • Anna Pulm International Office Telefon: +49 (0)5121 883 92012 Mail: pulm@uni-hildesheim.de Facebook: https://www.facebook.com/iohildesheim/ Instagram: https://www.instagram.com/unihildesheim/de • Silke Könemann Immatrikulationsamt Telefon: +49 (0)5121 883 91310 Mail: bewerbung@uni-hildesheim.de

(Stand Dezember 2022)

Name	BAB – Bereit für Arbeit im Bildungsbereich, Berlin
Institution	Bach on Track e.V.
Projektleitung	Back on Track e. V.
Projektpartner:innen intern	/
Finanzierung	ESF - (Land Berlin)
Umfang des Angebots	Sieben Monate inklusive vier Wochen Praktikum <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse • Pädagogische Kurse • Schulpraxis
Zielgruppe	Arabischsprachige geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer Lehramtsqualifikation / Berufserfahrung im Bildungsbereich
Finanzierung der TN	Bezug von Sozialleitungen ist Voraussetzung (Kofinanzierung durch das Land Berlin)
Angebote Plätze	20 Plätze pro Kurs
Weiterführende Informationen	https://backontrackev.org/projekte/BAB
Kontakt	Petra Becker Telefon: +49 (0) 151 40462466 Mail: petra.becker@backontrackev.org

(Stand Dezember 2022)

Name	IGEL-Programm, Weingarten
Institution	Pädagogische Hochschule Weingarten, Baden-Württemberg
Projektleitung	Fach Erziehungswissenschaft der PH Weingarten,
Projektpartner:innen uniintern	Akademie für wissenschaftliche Weiterbildung der PH Weingarten Studienberatung, Studierendensekretariat, Prüfungsamt, Schreibwerkstatt, International Office, Projekt Weichenstellung, Fach Erziehungswissenschaft, Fach Pädagogische Psychologie, Fachbereiche der Grundfragen der Bildung (Ethik/Philosophie, Bildungssoziologie, Theologie, Politikwissenschaften)
Finanzierung	DAAD Förderprogramme Welcome, Integra, PROFi
Umfang des Angebots	Je drei Monate Vorprogramm vor Beginn des darauffolgenden Semesters, anschließend Begleitung und Support über die gesamte Studiendauer hinweg: <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse • Pädagogische Kurse • Schulpraxis • Mediencrashkurs • Beratungs- und Coachingangebote Selbstlernpläne mit Sprachcoachings zur Vorbereitung auf C2- Sprachprüfung • Support bei Praktikums- und Nebenjobsuche • Workshops zu Potenzialanalyse, Portfolioarbeit und Evaluation • Buddy-Programm (zur fachlichen und studienorganisatorischen Unterstützung) • Veranstaltungsreihe zur inter-/transkulturellen Kompetenzentwicklung, offen für alle Interessierte und Hochschulmitglieder
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer Lehrqualifikation. Langfristig Öffnung für andere Berufsbe- rufe denkbar.
Finanzierung der TN	Vorprogramm: i.d.R. können Leistungen der Jobcenter weiterhin bezogen werden Nachstudium: BAföG, (schulnahe Nebenjobs), Stipendien, Bildungskredite
Angebote Plätze	22-25 Plätze pro Jahr
Weiterführende Informationen	https://aww-phweingarten.de/de/weiterbildung/igel
Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Projektleitung: Prof./in Dr. Katja Kansteiner kks@ph-weingarten.de • Beratung/Ansprechpartner*in: IGEL-Team unter igel@ph-weingarten.de

(Stand Dezember 2022)

Name	InterTeach-Programm, Flensburg & Kiel
Institution	Europa-Universität Flensburg (EUF) & Christian-Albrechts-Universität Kiel (CAU)
Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> • EUF: Zentrum für Lehrerinnen- und Lehrerbildung (ZfL) • CAU: Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)
Projektpartner:innen uniintern	<ul style="list-style-type: none"> • EUF: International Center • CAU: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik / IPN Kiel, International Center, BDaF der CAU
Finanzierung	EUF und CAU: Förderung durch das Land Schleswig-Holstein (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) und seit 04/2020 PROFI (DAAD), von 04/2020 bis 03/2021 Förderung durch IQ Netzwerk Schleswig-Holstein
Umfang des Angebots	<p>EUF: 1,5 Jahre – drei Semester-Vollzeitprogramm CAU: maximal 1,5 Jahre, Vollzeitprogramm</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse • Pädagogische Kurse • Fachdidaktische Kurse • Schulpraxis • Fachkurse im Fach des besonderen Bedarfs (Mathematik, Englisch, Technik, Chemie oder Physik)
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer Lehramtsqualifikation
Finanzierung der TN	Für Finanzierung des Lebensunterhaltes müssen die Teilnehmenden selbst aufkommen
Angebotene Plätze	10 Plätze pro Jahr, pro Standort (EUF, CAU)
Weiterführende Informationen	www.uni-flensburg.de/interteach , www.zfl.uni-kiel.de/de/forschung-projekte/interteach
Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Koordination des InterTeach-Programms an der EUF Europa-Universität Flensburg Moritz Schneider Auf dem Campus 1b 24943 Flensburg Telefon: +49 (0)461 805 2738 Mail: interteach@uni-flensburg.de • Koordination des InterTeach-Programms an der CAU Christian-Albrechts-Universität zu Kiel Kathleen Gent Leibnizstraße 3, R 237 24118 Kiel Telefon: +49 (0)431 880 1415 Mail: interteach@zfl.uni-kiel.de

(Stand Dezember 2022)

Name	Ready To Teach (RTT), Hamburg
Institution	Interkulturelle Bildung Hamburg e.V. (IBH e.V.)
Projektleitung	Interkulturelle Bildung Hamburg e.V. (IBH e.V.)
Projektpartner:innen uniintern	/
Finanzierung	IQ-Netzwerk Hamburg. Das Programm wird durch das Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert. Partner in der Umsetzung sind das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Bundesagentur für Arbeit (BA).
Umfang des Angebots	600 Unterrichtseinheiten (100 Unterrichtstage, 6 UE pro Tag) <ul style="list-style-type: none"> • Deutschkurse und Phonetiktraining • Pädagogische Kurse • Schulpraxis • Lerncoaching • Sozialberatung
Zielgruppe	Geflüchtete und migrierte Lehrkräfte mit ausländischer Lehramtsqualifikation
Finanzierung der TN	Nein
Angebote Plätze	15-20 Plätze pro Kurs
Weiterführende Informationen	https://www.ibhev.de/rtt.html
Kontakt	Projektleitung Dr. Ilia Edisherov Conventstr. 14 22089 Hamburg Telefon: +49 (0)40 696 430 45 Mail: ilia.edisherov@ibhev.de

(Stand Dezember 2022)

Name	Refugee Teachers Program (RTP), Potsdam
Institution	Universität Potsdam, Land Brandenburg
Projektleitung	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZeLB) • Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung • Vertretung der Professur für Schulpädagogik m. d. S. Heterogenität • Vizepräsidium Studium und Lehre
Projektpartner:innen uniintern	<ul style="list-style-type: none"> • Zentrum für Sprachen und Schlüsselqualifikationen (Zessko) • Professur für Empirische Unterrichts- und Interventionsforschung • Professur Didaktik der Mathematik • Professur für ökonomisch-technische Bildung und ihre Didaktik • Department für Sport- und Gesundheitswissenschaften • Professur Didaktik der Physik • Praktikumsbüro des ZeLB • Juristische Beratung des ZeLB • Sprecherziehung • Zentrale Studienberatung
Finanzierung	Ministerium für Wissenschaft, Kultur und Forschung (MWFK)
Umfang des Angebots	<ul style="list-style-type: none"> • vier Semester • Programmbeginn jährlich zum Sommersemester (1. April) • Vollzeit-Programm mit 120 CP • Deutschintensivkurse mit berufsbezogenen Komponenten, Zielniveau C1, individuelle Sprachlernberatung • Bildungswissenschaften: Seminar „Einführung in das Berufsbild Lehrer:in und das Brandenburger Bildungssystem“, Seminar „Grundlagen der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion“, Seminar „Schule und Migration – Vielfalt gestalten“ • Fachsprachliche Begleitungen zu Veranstaltungen in Bildungswissenschaften • Schulexkursionen und zweiwöchiges Praktikum an einer Schule • Schlüsselkompetenzen: IT-Training, Seminar zur Medienpädagogik sowie Bewerbungstraining • Fachqualifizierung: Veranstaltungen des regulären Lehramtsstudiums (Sek I und II) in den Fächern Sport, Mathematik, Physik oder Wirtschaft-Arbeit-Technik; inklusive fachsprachlicher Begleitung (insgesamt bis zu 70 CP) • Gruppenbezogene und individuelle Beratung und Begleitung während der Programmteilnahme • Individuelle Beratung und Begleitung von Absolvent*innen bei der Suche nach einer Stelle im Schuldienst,

	Planung und Umsetzung weiterer Nachqualifizierungsschritte, Erstellung von Bewerbungsunterlagen etc.
Zielgruppe	<ul style="list-style-type: none"> • Geflüchtete und zugewanderte Lehrkräfte mit ausländischer Lehramtsqualifikation und Berufserfahrung. • keine Unterscheidung zwischen Lehrkräften aus EU- oder Nicht-EU-Ländern
Finanzierung der TN	Da die potenziellen Teilnehmenden nicht BAföG-berechtigt sind, sind sie darauf angewiesen Sozialleistungen (ALG II) 8 beziehen zu können, um den Lebensunterhalt für sich und die eigene Familie zu finanzieren. Der Bezug der Sozialleistungen (bzw. konkret der Mindestsicherung) würde verfallen, wenn ein ordentliches Studium aufgenommen werden würde (Immatrikulation). Die Teilnahme an der Ergänzungsqualifizierung ist für die Teilnehmenden gebührenfrei.
Angebote Plätze	20 Plätze pro Durchgang
Weiterführende Informationen	https://www.uni-potsdam.de/de/zalb/forschung-und-entwicklung/refugee-teacher-program
Kontakt	<ul style="list-style-type: none"> • Projektleitung: Dr. Anna Aleksandra Wojciechowicz, wojciechowicz@uni-potsdam.de • Beratungsstelle: Ilkim Kilinc, refteachwel@@uni-potsdam.de

(Stand Dezember 2022)

Literatur

Roser, L. (2019). Wohin des Wegs? Berufliche Perspektiven für Lehrkräfte aus dem Ausland. *Newsletter 1/2019 der Fachstelle Beratung und Qualifizierung*. <https://www.netzwerk-iq.de/foerderprogramm-iq/fachstellen/fachstelle-beratung-und-qualifizierung/fachbeitrag-lehrerinnen-und-lehrer> [abgerufen am 07.12.2022].

Weizsäcker, E. & Roser, L. (2017). Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater. *IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung*. https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf [abgerufen am 07.12.2022]

Europäische Kooperationen: ERASMUS+Hochschulpartnerschaften

Renate Schüssler · Henrike Terhart

Neben Kooperationen auf Landes- und Bundesebene ist das Netzwerk Lehrkräfte Plus zudem auf europäischer Ebene zu den Themen der Qualifizierung und des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung vernetzt. So wurde von 2018 bis 2021 die Hochschulkooperation R/EQUAL durch die Universität zu Köln koordiniert und von 2020 bis 2023 wird die Hochschulkooperation ITTS unter der Leitung der Universität Bielefeld umgesetzt. Beide Hochschulkooperationen sind als ERASMUS+-Hochschulpartnerschaften durch die Europäische Union finanziell gefördert (worden). Im Folgenden wird ein Überblick über beide Hochschulkooperationen gegeben.

R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe

Die europäische Hochschulkooperation R/EQUAL (Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe) hat sich zum Ziel gesetzt, die internationale Vernetzung von Qualifizierungsprogrammen für (neu) zugewanderte und geflüchtete Lehrkräfte voranzubringen sowie Fachwissen zu Qualifizierungsprogrammen für

Hochschulen in Europa bereitzustellen. Durch eine finanzielle Förderung der Europäischen Union von 2018 bis 2021 wurden die an den Universitäten Köln, Stockholm und Wien sowie an der Pädagogischen Hochschule Weingarten angebotenen Qualifizierungsangebote für (neu) zugewanderte und zum Teil geflüchtete Lehrkräfte darin unterstützt, ihre Erfahrungen in dem partizipativ angelegten Projekt zusammenzutragen und zu diskutieren. Durch den fachlichen Austausch der Mitarbeitenden der Partnerprogramme und in Kooperation mit den internationalen Lehrkräften wurden Materialien erstellt, die europäischen Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, um bestehende Qualifizierungsprogramme für Lehrkräfte weiterzuentwickeln oder neue Programme ins Leben zu rufen. Alle Materialien können als Open-Access-Materialien auf der R/EQUAL-Webseite (<https://www.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>) abgerufen werden.

Es wurden folgende Materialien als Intellectual Outputs (IOs) erstellt:

- Eine vergleichende Analyse nationaler beziehungsweise bundeslandspezifischer

Rahmenbedingungen und eine Übersicht über mögliche Programmkonzepte (IO1),

- ein Manual zum Thema des Sprachenlernens in mehrsprachigen Bildungskontexten (IO2),
- eine Methodenbox zum Thema Heterogenität und Antidiskriminierung in universitären Programmen (IO3),
- eine digitale Bibliothek zur Forschung der internationalen Mobilität von Lehrkräften und Lehrer:innenbildung (IO4).

Begleitend zu der Entwicklung der Materialien für Hochschulen wurde der partizipative Ansatz in R/EQUAL und den Partnerprogrammen in einem Mixed-Method-Design evaluiert und Empfehlungen für die Durchführung partizipativer internationaler Projekte entwickelt (IO5). Für einen Überblick der Projektergebnisse wurde ein Leitfaden entwickelt (IO6). Zum Abschluss der Projektlaufzeit wurden die vielfältigen Perspektiven und Expertisen zu dem Thema der Lehrkräftemobilität sowie der Qualifizierung (neu) zugewandelter und zum Teil geflüchteter Lehrkräfte bei der internationalen Online-Abschlussstagung „Paths of Transition in Education – Requalification of (Recently) Immigrated and Refugee Teachers in Europe and Beyond“ im März 2021 zusammengetragen. Rund 150 Teilnehmende nahmen an Panels mit Vortragende

aus Österreich, Schweden, Südafrika, Deutschland, Kanada, Australien und Irland teil.



Abb. 1: Visualisierung der Hochschulkooperation R/EQUAL durch Iyad Hasan, einen ehemaligen Teilnehmenden des Qualifizierungsprogramms für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Wien.

ITTS – International Teachers for Tomorrow’s School

Kulturelle Diversität ist ein wesentliches Merkmal von Schule. Trotzdem ist der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte mit vielen Hürden versehen.

Das Hauptziel des europäischen Projektes ITTS (Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen – Systemwechsel als Anlass für interkulturelle Schulentwicklung und gegenseitiges Lernen) ist es, den beruflichen Wiedereinstieg von internationalen Lehrkräften stärkenorientiert zu begleiten und es Schulen zu ermöglichen, diese Lehrkräfte mit all ihren individuellen Stärken und Herausforderungen diversitätssensibel zu integrieren. ITTS zielt durch die Zusammenarbeit mit Partner:innen aus sieben Ländern (Belgien, Deutschland, Griechenland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei) und Städten (Leuven, Bielefeld, Mytilene, Reykjavik, Slupsk, Maribor und Izmir) darauf ab, sowohl Impulse für die internationalen Lehrkräfte selbst als auch für Schulen und die Lehrer:innenbildung fruchtbar zu machen.

Im Zentrum der ITTS-Aktivitäten stehen eine länderübergreifende Bestandsaufnahme, die Entwicklung eines ITTS-Portals, die Erarbeitung von Reflexions- und Beratungsmaterialien sowie die Verankerung der Inhalte im curricularen Angebot der Hochschulen. Das

folgende Schaubild gibt einen Überblick über die Projektaktivitäten.

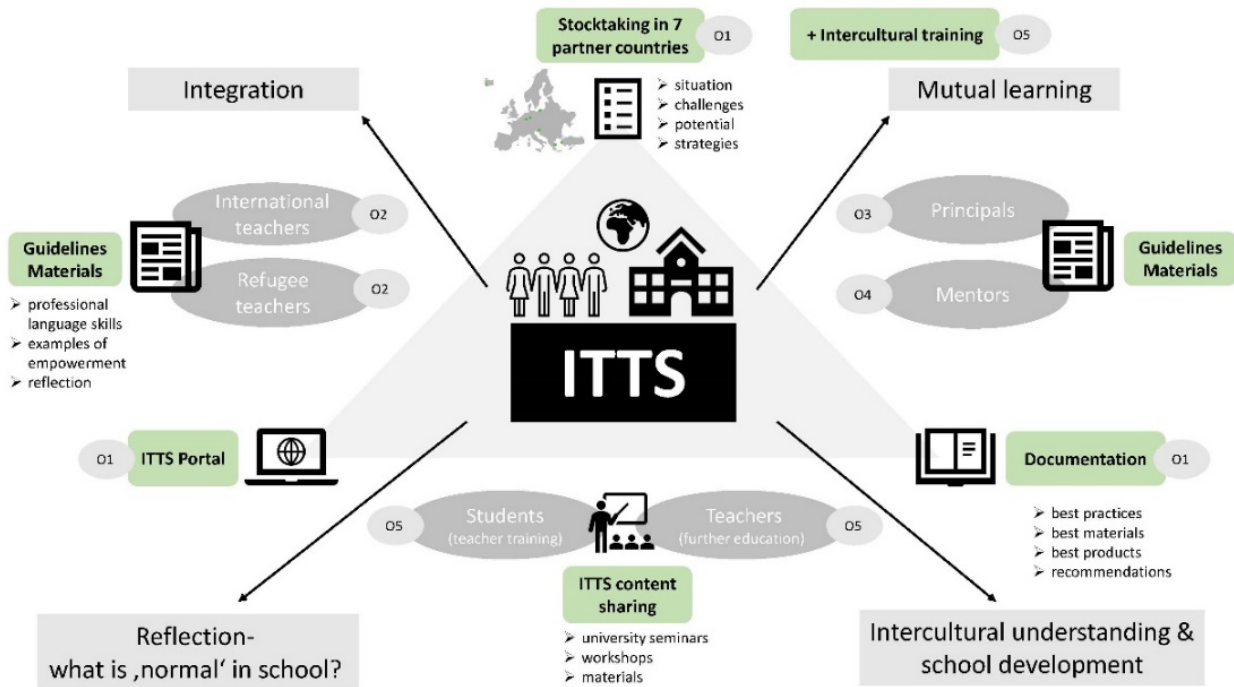


Abb. 2: Darstellung der Aktivitäten und Materialien (Intellectual Outputs O1-O5)

Die Erhebung der beruflichen Situation internationaler Lehrkräfte in den sieben Ländern erfolgt zum einen durch Bestandsaufnahmen, zum anderen durch eine länderübergreifende quantitative Erhebung, an der sich 158 Personen beteiligt haben. Die Befunde werden in zwei Waxmann-Bänden in englischer und deutscher Sprache veröffentlicht. Dabei wird unter anderem folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie gestaltet sich der berufliche Wiedereinstieg in länderübergreifender Perspektive?
- Wie ist der Stand der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte in den Schulen der einzelnen Länder beziehungsweise Regionen? Welche

Herausforderungen, aber auch welche begünstigenden Rahmenbedingungen können hierfür identifiziert werden?

- Was können Strategien und Empfehlungen für den beruflichen Wiedereinstieg sein?

Zudem werden verschiedene Beratungs- und Reflexionsmaterialien für die unterschiedlichen Zielgruppen des ITTS-Projektes erstellt:

- Materialien für internationale Lehrkräfte (Berufssprache, Reflexion, Beispiele für ihre Stärken)
- Eine Handreichung für Schulleitungen und Mentor:innen zur Unterstützung von Beratung und Reflexion sowie zur schulischen Integration und interkulturellen Schulentwicklung

- Materialien für die universitäre Lehrer:innenbildung

Die Materialien werden in Multiplikator:innenveranstaltungen vorgestellt und validiert, in der Praxis erprobt sowie auf dem ITTS-Portal (<http://www.itts-europe.org/>) veröffentlicht.



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

Both projects have been funded with the support of the European Commission. The draftspersons are solely responsible for the content of this publication; the Commission is not responsible for the continued use of the information it contains.

Autor:innenverzeichnis

Bakkar, Abdullah, M.A., Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Dozent im Projekt Lehrkräfte Plus Köln.

Bratzadeh Khomartash, Nasslie, M.A., Ruhr-Universität Bochum. Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache; Mitarbeit in der Erstellung von DaF-Lehr-Lernmaterialien für Lehrkräfte Plus Bochum.

Coelen, Hendrik, Leitung des Ressorts Information - Beratung - Professionalisierung, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Siegen. Co-Leitung des Programms Lehrkräfte Plus Siegen.

Dianati, Souhail, B.A., Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt Lehrkräfte Plus Köln.

Elshof, Ariane, M.A., International Office, Universität zu Köln. Koordinatorin des Academic Refugee Supports. Beratung im Programm Lehrkräfte Plus Köln.

Gerlach (geb. Tiedemann), Kerstin, Prof. Dr., Professorin für Didaktik der Mathematik mit dem Schwerpunkt Inklusion, Fachdidaktiklehre Mathematik im Programm Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Hachmeister, Silke, M.A., Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld. Projektkoordination ITTS - International Teachers for Tomorrow's School und Mitarbeiterin im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Häusler, Anja, Dipl.-Kffr./WI, Ruhr-Universität Bochum. Wiss. MA und Projektkoordinatorin DaF des Projekts Lehrkräfte Plus Bochum.

Henßen, Nicole, M.Ed. Universität zu Köln. International Office. Lehrbereich Deutsch als Fremdsprache. DaF Dozentin im Programm Lehrkräfte Plus Köln.

Hermann, Sabrina, M.A., Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld. Projektkoordinatorin des Projekts Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Huson, Nicola, Dr. phil., Universität Duisburg-Essen, Institut Deutsch als Zweit- und Fremdsprache, Dozentin für Deutsch als Fachsprache und berufsbezogenes Deutsch im Projekt Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen.

Jasche, Janina, M.A., Bielefeld School of Education/ Deutschlernzentrum PunktUm, Universität Bielefeld, Dozentin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache im Projekt Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Jojevic, Milica, M.A., Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum. Mitarbeiterin für Medien und Organisation des Programms Lehrkräfte Plus Bochum

Kärcher, Gabriella, M.A., Ressort Information – Beratung – Professionalisierung, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Siegen. Mitarbeiterin im Programm Lehrkräfte Plus Siegen.

Krieg, Semra, M.A., Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Projektkoordinatorin des Projekts Lehrkräfte Plus Köln

Lee, Arman Burak, M.A., Zentrum für LehrerInnenbildung Köln, Universität zu Köln. Schulpraxiskoordinator Lehrkräfte Plus Köln.

Lialiou, Ioanna, M.A., Fakultät für Bildungswissenschaften, Universität Duisburg – Essen. Mitarbeiterin im Programm Lehrkräfte Plus Uni Duisburg-Essen.

Michelini, Juliane, M.A., ZFA der Ruhr-Universität Bochum, Bereich Deutsch als Fremdsprache; Mitarbeit Curricula und Lehr-Lernmaterialien für Lehrkräfte Plus Bochum.

Nina Martinez, Marit, M.A., Zentrum für Lehrkräftebildung, Universität Duisburg-Essen. Projektkoordinatorin des Programms Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen.

Pitton, Anja, Dr., Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrkräftebildung, Universität Duisburg-Essen, Projektleitung des Programms Lehrkräfte Plus Duisburg-Essen.

Purmann, Kristina, M.A., M. Ed., Bielefeld School of Education, Universität Bielefeld. Projektkoordinatorin des Projekts Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Schmalenbach, Inga, Dr., Ressort Information – Beratung – Professionalisierung, Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Siegen. Koordinatorin des Programms Lehrkräfte Plus Siegen.

Schüssler, Renate, Dr. phil., Leitung des Arbeitsbereichs Internationalisierung & Fort- und Weiterbildung der Bielefeld School of Education (BiSEd) an der Universität Bielefeld. Projektleitung Lehrkräfte Plus Bielefeld.

Siebert-Husmann, Christina, Dipl. Soz.-Wiss., Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum. Projektkoordinatorin des Programms Lehrkräfte Plus Bochum.

Simon, Annika, 1. StEx für das Lehramt an Gymnasien, Professional School of Education, Ruhr-Universität Bochum. Projektkoordinatorin des Programms Lehrkräfte Plus Bochum.

Soucek, Julia, International Office, Universität zu Köln. Mitarbeiterin im Programm Lehrkräfte Plus Köln.

Tardieux, Marie, M.A., Zentrum für LehrerInnenbildung Köln, Universität zu Köln. Mitarbeiterin Online Portal Lehrkräfte Plus.

Terhart, Henrike, Dr. phil., Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Akademische Leitung des Projekts Lehrkräfte Plus Köln.

Turan, Malin, B.A., Arbeitsbereich Interkulturelle Bildungsforschung, Universität zu Köln. Wissenschaftliche Hilfskraft im Projekt Lehrkräfte Plus Köln.