

## **Teil 4**

# **Qualifizierungsprogramm und dann?**

Berufliche Perspektiven geflüchteter  
und migrierter Lehrkräfte

Kristina Purrmann, Renate Schüssler,  
Christina Siebert-Husmann, Marie Vanderbeke  
und Mostapha Bouklouâ

## Auf dem Weg in die Schule

Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte  
nach *Lehrkräfte PLUS* in Nordrhein-Westfalen

### Abstract

The project *Lehrkräfte PLUS* in Bielefeld and Bochum is a (re-)qualification programme for refugee teachers (and since 2020 also for internationally trained teachers from countries outside the EU). In one year the teachers improve their German language skills, get to know the German school system in theory and practice, improve their pedagogical skills and start an intercultural dialogue with their colleagues in class and with teachers in a school internship. This paper focusses on the possible professional perspectives after *Lehrkräfte PLUS* – showcasing four case studies – and gives an insight into the opportunities and challenges the refugee teachers and schools are facing – based on the data collected in the evaluation of the first project phase (2017–2020).

**Keywords:** refugee teachers, requalification, professional perspectives, case studies

### 1. Einleitung

Das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte PLUS* ist 2017 in einer Kooperation zwischen dem Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB), der Landeskoordinierungsstelle der Kommunalen Integrationszentren in NRW (LaKI), der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator entstanden und richtet sich an geflüchtete Lehrkräfte sowie seit 2020 auch an Lehrkräfte aus Drittstaaten. Dank der Finanzierung durch die beiden Stiftungen konnten die Programmkonzepte an der Universität Bielefeld (2017–2020) und der Ruhr-Universität Bochum (2018–2021) über drei Jahre entwickelt und erprobt werden.

Seit 2020 ist das Programm an beiden Standorten in eine Projektfinanzierung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) im Rahmen des Programms *NRWege Leuchttürme*, gefördert aus Mitteln des Ministeriums für Kultur und Wissenschaft NRW (MKW), übergegangen und wird vorerst bis zum Ende des Jahres 2022 fortgesetzt. Das MSB beteiligt sich weiterhin an der

Förderung, indem es fünf Lehrer\*innenstellen für die Betreuung der Teilnehmenden während der Praxisphase zur Verfügung stellt. Mittlerweile gibt es fünf universitäre Standorte (Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln und Siegen) in Nordrhein-Westfalen, die eng verzahnt miteinander arbeiten, aber in der konkreten Ausgestaltung der Weiterbildung einige standortspezifische Eigenheiten aufweisen.

*Lehrkräfte PLUS* an den Standorten Bielefeld und Bochum war 2017 bzw. 2018 das erste Programm für geflüchtete Lehrkräfte in NRW und kann bereits eine Gesamtzahl von 170 Absolvent\*innen vorweisen, von denen der großen Mehrheit ein erster beruflicher Wiedereinstieg in die Schule gelungen ist (Stand Juli 2022). Besonders bezeichnend ist die niedrige Dropout-Quote, die sicherlich auf die besonders hohe Motivation der Teilnehmenden, das passgenau auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene „lernende Programm“ (Syspons 2021, S. 5) und die individuelle Begleitung sowohl durch die Projektteams an den Universitäten als auch durch die Bezirksregierungen zurückzuführen ist. Durch die enge Kooperation mit dem MSB sowie den Bezirksregierungen (vgl. Feldmann et al. 2020, S. 35) wurden die beruflichen Perspektiven bereits früh in den Blick genommen, sodass sich in der ersten Projektlaufzeit neben regulären Optionen im Seiteneinstieg oder im Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) auch eine eigene Anschlussperspektive für *Lehrkräfte Plus*-Absolvent\*innen ergeben hat: das Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte fördern* (ILF), welches mit Blick auf die besonderen Bedarfe der Absolvent\*innen geschaffen wurde.

Im Folgenden werden nach einer kurzen Einführung zunächst erste Evaluationsergebnisse zum Qualifizierungsprogramm, der Praxisphase sowie zu den beruflichen Perspektiven und zu den ersten Berufserfahrungen in der Schule dargestellt. In den beiden darauffolgenden Kapiteln werden das ILF-Programm sowie die anderen Wege in den Schuldienst dargelegt und anhand von Fallbeispielen verdeutlicht. Abschließend gibt die Darstellung der bisherigen Erfahrungen der *Lehrkräfte PLUS*-Projekte sowie der Absolvent\*innen und der Schulen einen Ausblick, welche Faktoren für die Absolvent\*innen von *Lehrkräfte PLUS* sowie von internationalen Lehrkräften insgesamt einen gelungenen Übergang in den Schuldienst befördern.

## 2. Hürden für den Einstieg in den Schuldienst

Unter den Geflüchteten, die von 2016 bis 2018 nach Deutschland gekommen sind, waren rund 15.000 Personen vor der Flucht in lehrenden Berufen tätig. Neben denjenigen, die als Dozierende an Universitäten oder in Sprachschulen gearbeitet haben, war die überwiegende Anzahl als Lehrkraft an Schulen tätig (vgl. die entsprechenden BAMF-Kurzanalysen 2017–2019, z. B. BAMF 2019). Unter den Bewerber\*innen für *Lehrkräfte PLUS* verfügen die meisten über ein

fachwissenschaftliches Studium, das für die Qualifikation zum Lehrberuf im jeweiligen Herkunftsland ausreicht (z. B. Syrien, Irak, Iran, Afghanistan), oder alternativ über ein Lehramtsstudium in einem Unterrichtsfach mit einem zusätzlichen pädagogischen Anteil (z. B. Türkei). Das deutsche Bildungssystem dagegen fordert ein zweites Unterrichtsfach:

„Die obligatorische Ausbildung in mehreren Unterrichtsfächern stellt eine der größten Hürden in den Anerkennungsverfahren dar, da Lehrerinnen und Lehrer in anderen Staaten häufig in nur einem Unterrichtsfach ausgebildet werden“ (IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung 2020, S. 11).

Auch langjährige Berufserfahrung (z. T. über 20 Jahre), wie sie viele der Bewerber\*innen und Teilnehmenden von *Lehrkräfte PLUS* vorweisen können, kann das fehlende zweite Unterrichtsfach sowie die meist fehlenden bildungswissenschaftlichen Studienanteile nicht ersetzen. Anträge auf Anerkennung der Lehramtsqualifikation werden abgelehnt bzw. mit dem Hinweis auf erforderliche weitere Voraussetzungen versehen, die es zu erfüllen gilt, bevor der Schuldienst angetreten werden darf. Vor dem Hintergrund dieser formalen Hürden, werden die Potenziale und Chancen eines kulturell vielfältigeren Kollegiums sowohl von international ausgebildeten Lehrkräften als auch von den Schulen zu wenig wahrgenommen (vgl. z. B. Karakaşoğlu 2011; Massumi 2014). Der direkte Einstieg in den Schuldienst ist also insgesamt sehr erschwert, zumal der sogenannte Anpassungslehrgang in NRW bis vor kurzem nicht für Personen außerhalb der EU geöffnet war. Mit dem „Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (Lehrerausbildungsgesetz – LABG) vom 12. Mai 2009“ mit Stand vom 6.2.2021 wurde allerdings diese Situation dahingehend verbessert, dass die geltenden Regelungen auch auf Lehramtsbefähigungen zu erstrecken sind, „die außerhalb des Geltungsbereichs der Regelungen der Europäischen Union auf der Grundlage eines Hochschulabschlusses erworben wurden“. Jetzt können mit dem Anpassungslehrgang die Qualifikationen so weit angeglichen werden, dass Lehrkräfte, die über das Sprachniveau C2 verfügen, im Anschluss über die volle Lehramtsqualifikation verfügen und demzufolge als reguläre Lehrkraft eingestellt werden können.

Einige der Bewerber\*innen haben vor ihrer Bewerbung für *Lehrkräfte PLUS* bereits viele Jahre erfolglos versucht, in den Schuldienst einzusteigen:

„Der Berater hat zu mir gesagt, ich kann alles machen, alles arbeiten, außer Lehrerin zu werden. Er hat gesagt, das ist zu schwierig hier in Deutschland als Lehrerin zu arbeiten. Mein Abschluss ist aus dem Ausland und die Sprache eine große Hürde. Er

hat zu mir gesagt, dass das seiner Erfahrung und Meinung nach sehr schwierig ist. Ich muss das vergessen“ (LK1, Z. 40–43).<sup>1</sup>

Das Programm bildet somit, wie auch weitere Qualifizierungsprogramme für geflüchtete und internationale Lehrkräfte (vgl. Wojciechowicz/Niesta Kayer/Vock 2020; Kreamer/Proyer/Biewer 2020; Bertelsmann Stiftung et al. 2020), eine wichtige Brückenfunktion (vgl. Syspons 2021, S. 5), um den Wunsch, „wieder unterrichten [zu] können“, (Bertelsmann Stiftung et al. 2020) zu verwirklichen.

### 3. Konzeption des Programms

Die Standorte Bielefeld und Bochum bieten, wie auch die anderen drei Standorte, pro Jahr jeweils 25 Lehrkräften mit Fluchthintergrund ein einjähriges Qualifizierungsprogramm, das sie nicht nur fachlich weiterqualifizieren sondern ihnen auch gleichzeitig Empowerment bieten soll.

Während des Programms durchlaufen die Teilnehmenden einen Intensivsprachkurs, der mit einer Sprachprüfung für den Hochschulzugang abgeschlossen wird (DSH-Prüfung bzw. TestDaF-Prüfung), einen Kurs Berufssprache Deutsch für Schule und Unterricht, die sogenannte Pädagogisch-Interkulturelle Qualifizierung, fachliche und fachdidaktische Vertiefungen sowie eine schulische Praxisphase. Im Rahmen dieser Kurselemente werden die Teilnehmenden requalifiziert, d. h. ihre bisherige Ausbildung und Berufserfahrung wird vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Programm sowie neuer Erkenntnisse in den universitären Kursen neu reflektiert und eingeordnet (vgl. Siebert-Husmann et al. 2019).

Da die Gruppe der Lehrkräfte sowohl aufgrund ihrer Berufserfahrung, ihrer jeweiligen Unterrichtsfächer als auch ihrer Deutschkenntnisse sehr heterogen ist, erhält jede\*r Teilnehmende individuell auf sie\*ihn zugeschnittene Kursangebote. So variieren z. B. die Kursangebote im Bereich Deutsch sowie bei den fachdidaktischen Vertiefungen besonders stark. Die Heterogenität der Gruppe von Lehrkräften ist dabei bewusst gewählt, um eine gewisse (mit den Bezirksregierungen abgestimmte) Bandbreite hinsichtlich der Unterrichtsfächer erzielen zu können, aber auch, um eine Gruppe zusammenzustellen, die durch ihre unterschiedlichen Berufserfahrungen, Sprachkenntnisse und Hintergründe von-

---

1 Die Aussage wurde 2020 im Rahmen einer qualitativen Studie am Standort Bielefeld durch Silke Hachmeister erhoben. Hierfür wurden 23 Interviews mit Absolvent\*innen, Mentor\*innen und Schulleitungen sowie ergänzend mit Ansprechpartner\*innen in den Bezirksregierungen und ILF-Programmen durchgeführt. Ziel der Studie ist es, den beruflichen Wiedereinstieg in den Blick zu nehmen und Rückschlüsse für eine interkulturelle Schulentwicklung in einer Handreichung zu verarbeiten.

einander profitieren kann. Der Austausch über Grenzen der Bildungssysteme und Unterrichtsfächer hinweg und auch entlang der Spanne an Berufserfahrungen ist also gewollt und ein besonderes Kennzeichen des Programms, das sich um interkulturellen Austausch auf verschiedenen Ebenen bemüht.

Im Hinblick auf die beruflichen Perspektiven im Anschluss an das Programm werden zum einen Informationsveranstaltungen für alle Teilnehmenden und zum anderen individuelle Beratungsgespräche angeboten, in denen sowohl die verschiedenen Ausbildungen und Berufserfahrung als auch individuelle Interessen sowie die Entwicklung während des Programms und insbesondere während der schulischen Praxisphase Berücksichtigung finden. Gestützt werden diese individuellen Beratungsgespräche zum einen durch die Bezirksregierungen und zum anderen durch die enge Rücksprache mit den Praktikumsschulen und den zuständigen Mentor\*innen, die als Lehrkräfte die professionelle Entwicklung während der Praxisphase im Blick haben. Durch telefonische Entwicklungsgespräche und Schulbesuche (Bochum) sowie Workshoptermine im Mentor\*innenprogramm (Bielefeld) sind die Programmverantwortlichen im engen Austausch mit den Mentor\*innen, um so neben dem Kursprogramm an den Universitäten auch Einblick in die schulische Praxis zu erhalten. In einzelnen Fällen finden zudem (zusätzliche) Beratungsbesuche in den Praktikumsschulen durch Programmverantwortliche oder Lehrende im Programm statt. Diese Besuche bieten einen weiteren Anlass, um über die professionelle Entwicklung ins Gespräch zu kommen.

## 4. Evaluation

Um das Programm während der Pilotierungsphase stetig weiterzuentwickeln, wurden von Beginn an im Rahmen von formativen Evaluationen quantitative Daten der Teilnehmenden, Mentor\*innen und Absolvent\*innen erhoben. Die so gewonnenen Erkenntnisse ermöglichten die stetige Anpassung und Optimierung insbesondere der Organisation der Praxisphasen, der Begleitung durch die Mentor\*innen sowie der Organisation des Kursangebotes an den universitären Standorten.

### 4.1 Konzeption der Evaluation

Die Evaluation, die in den Jahren 2017 bis 2019 als Pen-and-Paper-Version und seit 2020 als digitale Version durchgeführt wird, enthält Fragen an die Teilnehmenden zu den einzelnen Programmelementen, zur Gesamtorganisation des Programms sowie zum beruflichen Einstieg. Ein Fragebogen, der sich insbesondere auf die schulische Praxisphase und in Bielefeld zusätzlich auf das

begleitende Mentor\*innenprogramm bezieht, richtet sich an die Mentor\*innen der Praktikumsschulen.

Zudem werden an beiden Standorten begleitend qualitative Interviewstudien mit den Teilnehmenden von *Lehrkräfte PLUS*, Mentor\*innen und Schulleitungen sowie ergänzend mit Ansprechpartner\*innen in den Bezirksregierungen und der ILF-Programme durchgeführt. Diese Befragungen, in denen die Perspektiven der unterschiedlichen Akteursgruppen auf das Programm miteinander trianguliert werden, führt die Universität Bochum längsschnittlich zu unterschiedlichen Messzeitpunkten während der gesamten Laufzeit des ILF-Programms durch. Der universitäre Standort Bielefeld übernimmt die Aufbereitung der Ergebnisse in Form einer Handreichung zu Impulsen des Programms für die interkulturelle Öffnung von Schule.

In einer externen Evaluation, beauftragt durch die Bertelsmann Stiftung und durchgeführt von der Syspons GmbH, wurden von 2019 bis 2020 ebenfalls Daten zur Pilotphase von *Lehrkräfte PLUS* erhoben (vgl. Syspons 2021). Anhand von Fokusgruppeninterviews mit Teilnehmenden, Interviews mit Absolvent\*innen, beteiligten Schulleitungen, Stakeholdern und universitären Programmteilnehmenden sowie durch eine Analyse der Daten der Bewerber\*innen und der Teilnehmer\*innen wurden Fragen zu Zielen und Wirkungen der Programme bearbeitet.

## 4.2 Erste Ergebnisse zu den beruflichen Perspektiven

Insgesamt zeigt sich bei allen Teilnehmenden eine hohe Zufriedenheit; sie sehen bei allen Programmelementen eine hohe Relevanz für ihre spätere Tätigkeit in der Schule, wobei die höchste Relevanz der schulischen Praxisphase<sup>2</sup> beigemessen wird. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Befragung der Mentor\*innen, die die schulpraktische Erfahrung ebenfalls als besonders gewinnbringend für die Teilnehmenden einschätzen (vgl. Brandhorst/Lojewski 2020, S. 4 ff.). Die Mentor\*innen nehmen die Teilnehmenden als Bereicherung in sozialer, kultureller und sprachlicher Hinsicht wahr und vermuten eine erhöhte Wahrnehmung der Schule als Ort der Vielfalt durch die Integration der Teilnehmenden im Kollegium (vgl. Brandhorst/Lojewski 2020, S. 5).

Der Kontakt zwischen Teilnehmenden und Kolleg\*innen an den Schulen ist grundsätzlich gegeben, was dafür spricht, dass Teilnehmende bereits im Praktikum in die Schule integriert werden. Doch während die Teilnehmenden ihren

---

2 Zur Praxisphase wurden lediglich in den ersten beiden Kohorten in Bielefeld (2017/18 und 2018/19) Daten erhoben, da die Praxisphase in der Kohorte 2019/20 bedingt durch die Einschränkungen der Corona-Pandemie unterbrochen werden musste. Auch eine Befragung der Mentor\*innen hat in diesem Durchgang nicht stattgefunden.

Kontakt zu anderen Lehrkräften als sehr hoch (85 %) einschätzen, differiert die Einschätzung der Mentor\*innen bei dieser Frage. Zwar nehmen 78 % einen häufigen Austausch zwischen Teilnehmenden und Kolleg\*innen wahr, ein signifikanter Anteil von 21,4 % sieht jedoch vergleichsweise wenig Austausch zwischen den Teilnehmenden und anderen Lehrkräften. Auffällig ist, dass der Kontakt zu anderen Professionen (z. B. Schulsozialarbeiter\*innen, Schulpsycholog\*innen) sowohl aus Sicht der Teilnehmenden als auch aus Sicht der Mentor\*innen eher weniger gegeben ist, was darauf hindeuten könnte, dass (möglicherweise aufgrund der Kürze der Praxisphase von max. 70 Tagen) zunächst ein Fokus auf die unterrichtliche Tätigkeit gelegt wird.

Vonseiten der Schulen werden die Absolvent\*innen neben ihrer Funktion als Fachlehrkräfte als besonderes Potenzial für eine Schule der Vielfalt wahrgenommen, durch die auch Entwicklungsprozesse innerhalb der Schule angestoßen werden können. Zudem erfüllen die Absolvent\*innen insbesondere für die Schüler\*innen mit Zuwanderungsgeschichte eine Vorbildfunktion:

„Eine hohe Diversität ist in unserer Schülerschaft längst Realität. Diese spiegelt sich allerdings noch nicht in unserem Kollegium wider. *Lehrkräfte PLUS* bietet uns als Schule die Möglichkeit, dieses Ungleichgewicht aufzubrechen. Wir sehen das als Chance, neue Vorbilder und Identifikationsmöglichkeiten für unsere Schüler zu schaffen [...]“ (Syspons 2021, S. 18).

Insgesamt zeigt sich, dass der Berufseinstieg der Absolvent\*innen in der Schule stark von der jeweiligen Schulkultur abhängt. Insbesondere in Schulen, die über einen höheren Teamcharakter sowie spezifische Teamstrukturen verfügen, wird die Aufnahme in das Kollegium für die Absolvent\*innen erleichtert. Neben dieser strukturellen Ebene ist aber auch der individuelle Kontakt zwischen Absolvent\*innen und Kolleg\*innen entscheidend – sowohl die Kontaktaufnahme der Absolvent\*innen in Richtung des Kollegiums als auch die Offenheit der Kolleg\*innen sind dabei ausschlaggebend. Eine besondere Rolle spielen hier die Mentor\*innen, die einen Zugang in das Kollegium und eine Orientierung in der Schule ermöglichen (vgl. Syspons 2021, S. 23 f.).

## 5. Verschiedene Möglichkeiten für die Absolvent\*innen von Lehrkräfte PLUS

Von den 176 Teilnehmenden haben in den ersten vier Programmjahren (2017–2021) 170 Personen das Programm erfolgreich abgeschlossen. Trotz der oben geschilderten erschwerten Voraussetzungen hat bereits eine große Anzahl von Absolvent\*innen (89 %) den Weg in den Schuldienst gefunden (siehe Abbildung 1).

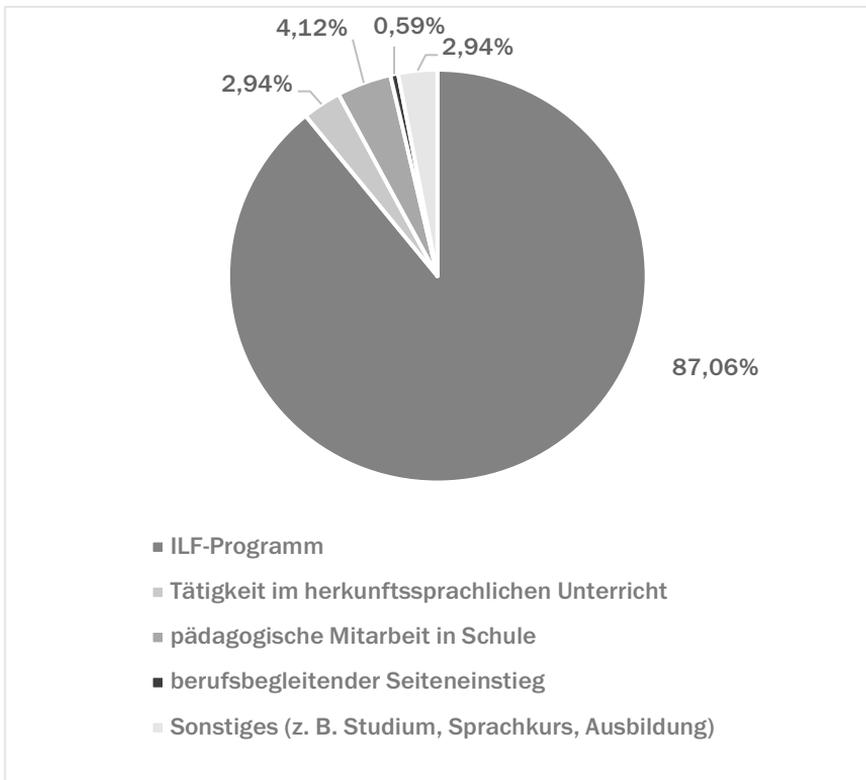


Abb. 1: Anschlussperspektiven der Absolvent\*innen des Lehrkräfte PLUS-Programms (Stand: März 2022)

Während der Großteil der Absolvent\*innen am ILF-Programm der Bezirksregierungen teilnimmt (s. Kap. 5.1), haben sich doch auch außerhalb dieser spezifisch auf Absolvent\*innen von *Lehrkräfte PLUS* zugeschnittenen Anschlussperspektive noch andere Wege in den Schuldienst bzw. darüber hinaus ergeben (s. Kap. 6). Diese verschiedenen Wege, wie OBAS, PE, HSU und ihre Voraussetzungen werden im Folgenden näher erläutert.

## 5.1 Internationale Lehrkräfte fördern (ILF)

Nach Abschluss des *Lehrkräfte PLUS*-Programms können die Absolvent\*innen am Programm *ILF – Internationale Lehrkräfte fördern* der fünf Bezirksregierungen teilnehmen. ILF ist exklusiv an Absolvent\*innen von *Lehrkräfte PLUS* gerichtet. Die an dem Leistungsprinzip ausgerichtete Bestenauslese haben sie durch die Aufnahme am universitären Programm, an dem die Schulaufsicht maßgeblich beteiligt ist, erfüllt.

Nach Aufnahme in ILF erhalten die Teilnehmenden einen Beschäftigungsvertrag über 17 Unterrichtsstunden, von denen fünf für die weitere Qualifizierung angerechnet werden. Die auf zwei Jahre angelegte sachgrundlos befristete Stelle ist für die beteiligte Schule „stellenneutral“. Die Qualifizierung behandelt u. a. folgende Themen: Allgemeine Pädagogik, Methodik und Didaktik. Weiterhin werden die Kenntnisse der Teilnehmenden in den jeweiligen Fachdidaktiken vertieft. Als ein sowohl von den Teilnehmenden als auch den Schulen wichtiges Modul wird „Deutsch als berufliche Sprache“ gesehen.

Mit ILF soll den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, perspektivisch an einer Schule in Nordrhein-Westfalen zu arbeiten und sicher im hiesigen Schulsystem agieren zu können. Wie auch schon bei *Lehrkräfte PLUS* wird dies durch eine enge Betreuung der Teilnehmenden gewährleistet. So erfolgt die Beratung durch die Bezirksregierungen bereits lange vor der Aufnahme in das Programm. Mit den vorliegenden Informationen und auch Wünschen der Lehrkräfte werden geeignete Schulen gesucht. Sehr erfreulich ist in diesem Zusammenhang, dass das Interesse der Schulen an ILF-Teilnehmenden sehr ausgeprägt ist. Es zeigt sich in zahlreichen Gesprächen, dass die mitgebrachten Kompetenzen und Expertisen als wertvoll und für den Alltag an der eigenen Schule gewinnbringend bewertet werden.

Das Ziel des Programms ILF ist die dauerhafte Gewinnung von Lehrkräften für den nordrhein-westfälischen Schuldienst. Nach dem Durchlaufen der beiden Programme sind die Absolvent\*innen bestens vorbereitet für die Möglichkeiten des Seiteneinstiegs, um in eine unbefristete Anstellung zu gelangen. Um diesen Übergang möglichst erfolgreich zu gestalten, stellt das Land erhebliche Ressourcen in Form der Beschäftigungsverträge und der Stellen zur Qualifizierung zur Verfügung. Die Rechnung geht bislang auf: So haben aktuell alle ILF-Absolvent\*innen, die zuvor auch *Lehrkräfte PLUS* durchlaufen haben, eine Anstellung im Rahmen des Seiteneinstiegs in den Lehrerberuf für nicht grundständig ausgebildete Lehrkräfte<sup>3</sup> erhalten. Bis dato (Juni 2021) haben 57 Bielefelder und 45 Bochumer *Lehrkräfte PLUS*-Absolvent\*innen das ILF-Programm begonnen.

## 6. Individuelle Lehrkräfte, individuelle Wege: vier Fallbeispiele

Der große Anteil von Absolvent\*innen des Programms *Lehrkräfte PLUS* hatte zum Start der Pilotphase von ILF im Regierungsbezirk Arnsberg im Jahr 2018

---

3 Der Seiteneinstieg in NRW kann an dieser Stelle nicht näher erläutert werden. Weitere Informationen finden sich auf den Webseiten des Schulministeriums NRW: [www.schulministerium.nrw/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/seiteneinstieg](http://www.schulministerium.nrw/lehrkraefte/ich-moechte-lehrerin-werden/seiteneinstieg)

(noch) keine Gelegenheit, an diesem Programm teilzunehmen, weshalb insbesondere Absolvent\*innen der ersten Bielefelder Kohorte, aber auch einzelne Absolvent\*innen späterer (Bochumer und Bielefelder) Kohorten andere Wege eingeschlagen haben. Neben dem ILF-Programm bestehen noch weitere „reguläre“ Optionen als Anschlussmöglichkeiten für *Lehrkräfte PLUS*-Absolvent\*innen – sofern die Voraussetzungen erfüllt sind, haben Absolvent\*innen in NRW drei unterschiedliche Anschlussmöglichkeiten: Erstens können sie sich für eine Stelle im Seiteneinstieg (über die Pädagogische Einführung (PE) oder den berufsbegleitenden Seiteneinstieg (OBAS)) an einer Schule bewerben. Zweitens können sie als Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht arbeiten. Drittens besteht die Möglichkeit, in ein grundständiges Lehramtsstudium an einer Universität einzusteigen, um ein zweites Unterrichtsfach nachzustudieren und die volle Lehramtsqualifikation zu erwerben. Entlang von vier Fallbeispielen<sup>4</sup> werden diese unterschiedlichen Wege in den Schuldienst im Folgenden nachgezeichnet.

## 6.1 Internationale Lehrkräfte Fördern: Frau Naser

Frau Naser ist 37 Jahre alt, hat in ihrem Herkunftsland Mathematik studiert und dort sieben Jahre als Mathematiklehrerin an Schulen der Sekundarstufen I und II gearbeitet. Gemeinsam mit fünf weiteren Absolvent\*innen des ersten Jahrgangs *Lehrkräfte PLUS* ist Frau Naser in das Pilotprogramm ILF der Bezirksregierung Arnsberg übergegangen. Innerhalb dieses Programms war sie vom Sommer 2018 bis Sommer 2020 an einer weiterführenden Schule im Regierungsbezirk Arnsberg beschäftigt. Neben ihrer Unterrichtsverpflichtung von 12 Stunden, die sie sowohl eigenständig als auch im Teamteaching durchgeführt hat, hat sie zudem an fachdidaktischen, überfachlichen sowie berufssprachlichen Seminaren teilgenommen. Im Sommer 2020 gehörte sie zu den ersten Absolvent\*innen des ILF-Programms und wurde direkt im Anschluss als Seiteneinsteigerin an einer weiterführenden Schule angestellt. Nun sieht sie wie die anderen ILF-Absolvent\*innen durch die Pädagogische Einführung (s. u.) einer entfristeten Beschäftigung als Lehrkraft für Mathematik entgegen.

## 6.2 Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (OBAS): Frau Petrosyan

Frau Petrosyan hat in ihrem Herkunftsland Englisch und Spanisch studiert und ist damit eine der wenigen Teilnehmenden, die eine „[...] positive [...] Prognose-

---

4 Die Namen und persönlichen Angaben wurden zum Schutz der Privatsphäre verändert.

se über die Ausbildungsfähigkeit in zwei Fächern [...]“ (Purmann et al. 2020, S. 33) nachweisen kann. Dank ihres 10-semesterigen Studiums erfüllte sie zudem die Voraussetzung eines mind. vierjährigen Studiums sowie durch ihre 16-jährige Berufserfahrung in ihrem Herkunftsland die erforderliche Voraussetzung einer zweijährigen Berufserfahrung nach dem Studium. Ihre sehr guten Sprachkenntnisse konnte sie im Programm ausbauen und hat mit der DSH-Prüfung das für den Seiteneinstieg erforderliche Zertifikat erworben (vgl. MSB 2016b, S. 5 f.). Im Sommer 2018 ist sie nach Abschluss des *Lehrkräfte PLUS*-Programms in den berufs begleitenden Seiteneinstieg übergegangen und hat bis zum Herbst 2020 neben einer Vollzeitstelle an einer weiterführenden Schule diverse Seminare und Prüfungen absolviert. Mit ihrer erfolgreichen Staatsprüfung verfügt sie nun über die volle Lehramtsqualifikation und ist seit Herbst 2020 dauerhaft als reguläre Lehrkraft an einer Schule angestellt. Insbesondere aufgrund des fehlenden zweiten Unterrichtsfaches, der erforderlichen hohen Sprachkenntnisse und der hohen Belastung durch diverse Prüfungen, bietet sich der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst nur in seltenen Fällen für die Absolvent\*innen von *Lehrkräfte PLUS* an. Frau Petrosyan ist bislang die einzige Absolventin, die sowohl die erforderlichen Voraussetzungen mitgebracht hat, um diese Option wahrzunehmen, und diesen Weg dann auch gegangen ist.

Eine weitere Form des Seiteneinstiegs, die mit etwas geringeren Auflagen versehen ist, ist die sogenannte Pädagogische Einführung (PE). Diese kann, sofern Teilnehmende nur ein Unterrichtsfach nachweisen können, also im Sinne des Lehrerausbildungsgesetzes nicht über die anerkannte Befähigung für ein Lehramt verfügen, eine dauerhafte Einstellung in den Schuldienst ermöglichen (vgl. MSB 2011, S. 11 f.). Personen, die die Pädagogische Einführung absolvieren, werden für ein Jahr an einer Schule als reguläre Lehrkräfte eingestellt. Sie erhalten Anrechnungsstunden, um neben ihrer Tätigkeit an der Schule an fachlichen und überfachlichen Veranstaltungen am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung teilnehmen zu können. Zusätzlich zu den Veranstaltungen erfolgen während des Jahres fünf Beratungsbesuche durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, allerdings keine Prüfung (vgl. MSB 2011, S. 3 ff.).

### 6.3 Herkunftssprachlicher Unterricht: Herr Hussein

Herr Hussein ist 36 Jahre alt und hat in seinem Herkunftsland arabische Sprache und Literatur studiert und zweieinhalb Jahre als Arabischlehrer in unterschiedlichen Grundschulen und weiterführenden Schulen gearbeitet. Arabisch ist anders als andere Herkunftssprachen wie Russisch oder Türkisch in NRW kein reguläres Unterrichtsfach, d. h. Herr Hussein hatte keine Möglichkeit, das oben beschriebene ILF-Programm oder den Seiteneinstieg zu absolvieren. NRW bietet Arabisch aber im Rahmen des HSU an. Dieser Unterricht richtet sich an

Schüler\*innen, die mit zwei oder mehr Sprachen aufwachsen. Im Sinne des Teilhabe- und Integrationsgesetzes soll der HSU die Wertschätzung der Herkunftssprachen fördern und ermöglicht den Schüler\*innen, die Herkunftssprachen sowohl mündlich als auch schriftlich zu erlernen (vgl. MSB 2016a, S. 1). Im Schuljahr 2019/20 nahmen beispielsweise rund 102.000 Schüler\*innen am HSU teilgenommen, ca. 17.000 davon am HSU Arabisch. Herr Hussein musste für seine Tätigkeit als Lehrkraft für den Herkunftssprachlichen Unterricht einen Studienabschluss in Arabisch sowie Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 nach dem GER nachweisen. Seit dem Schuljahr 2018/19 ist er als Arabischlehrer an unterschiedlichen Schulen tätig. In seinem ersten Jahr an der Schule musste er an der „didaktischen und methodischen Fortbildung ‚Herkunftssprachenlehrkräfte an Grundschulen und Schulen der Sekundarstufe I‘“ (ebd.) teilnehmen. Seit dem Jahr 2020 hat er eine entfristete Stelle als reguläre Lehrkraft für den HSU.

#### 6.4 Studium: Herr Ali

Herr Ali ist 30 Jahre alt und hat in seinem Herkunftsland einen Bachelorabschluss für das Grundschullehramt erworben. Nach seinem Abschluss arbeitete er eineinhalb Jahre als Grundschullehrer, bevor seine Arbeit durch die Flucht nach Deutschland unterbrochen wurde. Da das Studium des Grundschullehramts in seinem Herkunftsland einen Fokus auf die bildungswissenschaftlichen Anteile legt und Unterrichtsfächer nur einen geringeren Umfang einnehmen, ist sein Studium nicht vergleichbar mit einem Grundschullehramtsstudium in NRW, das aus den Fächern sprachliche und mathematische Grundbildung, Bildungswissenschaften und einem weiteren Unterrichtsfach besteht (vgl. LZV 2016, S. 2). Weil sich aus seinem Studium kein spezifisches Fach im Umfang eines vollen Bachelorstudiums ableiten lässt, bestand für ihn keine Möglichkeit, in das ILF-Programm oder in den Seiteneinstieg überzugehen. Doch während der Praxisphase entwickelte Herr Ali großes Interesse an Inklusion und entschied sich, nach dem Programm *Lehrkräfte PLUS* noch einmal in ein Studium einzusteigen und damit die volle Lehramtsqualifikation für sonderpädagogische Förderung zu erwerben. Um sich für das Studium bewerben zu können, benötigte er eine bestandene Sprachprüfung für den Hochschulzugang auf dem Niveau C1, die er bereits während des Programms *Lehrkräfte PLUS* absolviert hatte. Sein Studium zum Lehramt für sonderpädagogische Förderung hat er im Wintersemester 2018/19 begonnen. Einige Studienanteile aus seinem bisherigen Studium konnten angerechnet werden, sodass er sich aktuell am Ende des Bachelorstudiums befindet.

Die vier Fallbeispiele verdeutlichen, dass im Programm *Lehrkräfte PLUS* eine individuelle Begleitung erfolgen muss, da sich die Teilnehmenden nicht nur

anhand ihrer Qualifikationen, der Berufserfahrung oder ihres Alters unterscheiden, sondern auch für jede Person anhand der Kenntnisse, Erfahrungen und Interessen individuelle Wege gefunden und Entscheidungen getroffen werden müssen. Auch wenn durch die enge Zusammenarbeit von Universitäten und Bezirksregierungen ILF zur spezifischen Anschlussperspektive für die Absolvent\*innen geworden ist, müssen die Beteiligten auch weiterhin kontinuierlich bestimmten individuellen Anforderungen, Potenzialen und Bedarfen Rechnung tragen. *Lehrkräfte PLUS* versucht hier, durch ein sehr intensives Case-Management (in Kooperation mit den Bezirksregierungen sowie dem MSB) individuelle Lösungen zu finden und die Teilnehmenden und Absolvent\*innen auf ihrem Weg in den Schuldienst zu begleiten.

## 7. Fazit und Perspektiven

Wie eingangs beschrieben, sind die Wege in den Schuldienst für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und internationale Lehrkräfte erschwert, da sie Studienabschlüsse mitbringen, die nicht äquivalent zu einem Lehramtsstudium in Deutschland zu betrachten sind. Auch wenn sie bereits viele Jahre als Lehrkraft in ihrem Herkunftsland oder im Ausland gearbeitet haben, so fehlt ihnen doch meist das zweite Unterrichtsfach sowie ein entsprechender Studienabschluss auf Master-Niveau. Das Programm ILF ist daher als besonderer Gewinn für die *Lehrkräfte PLUS*-Absolvent\*innen zu betrachten, da es sich um ein passgenaues Angebot handelt, das an *Lehrkräfte PLUS* anschließt und den Bedarfen der Absolvent\*innen entspricht. Sowohl in *Lehrkräfte PLUS* als auch im Anschlussprogramm ILF bedarf es aufgrund der Heterogenität der Zielgruppe eines ausgeprägten Case-Managements sowie einer individuellen Begleitung, die dann auch in den Schulen fortgesetzt wird. Absolvent\*innen benötigen klare Ansprechpartner\*innen (Mentor\*innen) in den Schulen, die ihnen Orientierung bieten und auch als Berater\*innen hinsichtlich ihrer Unterrichtspraxis fungieren. Zudem stellen die jeweilige Schulkultur und die Kommunikation zwischen *Lehrkräfte PLUS*-Absolvent\*innen und Kollegien eine relevante Stellschraube dar, die maßgeblich für die Integration ist. Offenheit von allen Beteiligten kann hier den Weg in eine Schule der Vielfalt ebnen und dafür sorgen, dass Lehrer\*innenzimmer heterogener werden und sich die gesellschaftliche Realität einer Migrationsgesellschaft in den Kollegien noch stärker als bisher abbildet. Bis dies Realität wird, bedarf es aber langfristiger Perspektiven für internationale Lehrkräfte, damit ihre Tätigkeit im Schuldienst nicht nach zwei Jahren ILF-Programm endet und das Empowerment der Lehrkräfte zu einem losen Versprechen wird, sondern internationale Lehrkräfte zur Normalität in deutschen Lehrer\*innenzimmern werden.

## Literatur

- BAMF (2019): BAMF-Kurzanalyse – Ausgabe 03/2019 der Kurzanalyse des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/kurzanalyse3-2019-qualifikation-asylerstanztragstellende-1hj-2018.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=11](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/kurzanalyse3-2019-qualifikation-asylerstanztragstellende-1hj-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=11) (Abfrage: 29.01.2021).
- Bertelsmann Stiftung/BiSEd (Universität Bielefeld)/PSE (Ruhr-Universität Bochum) (2020) (Hrsg.): Dokumentation der Tagung „Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte“ am 11.–12. Dezember 2019 in Essen.
- Bezirksregierung Arnsberg (2020): ILF – Internationale Lehrkräfte fördern – Broschüre für (zukünftige) Lehrkräfte im Regierungsbezirk Arnsberg. [www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/i/internationale\\_lehrkraefte\\_foerdern/ILF\\_broschuere.pdf](http://www.bezreg-arnsberg.nrw.de/themen/i/internationale_lehrkraefte_foerdern/ILF_broschuere.pdf) (Abfrage: am 29.01.2021).
- Brandhorst, A./Lojewski, J. (2020): Bericht zur Evaluation der 1., 2., 3. Kohorte im Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. Unveröffentlichtes Manuskript. Bielefeld.
- Feldmann, H./Siebert-Husmann, C./Vanderbeke, M./Schüssler, R./Jacke, N./Purmann, K. (2020): Lehrkräfte Plus – Netzwerkerfahrungen der Pionierprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. In: Bendick, C. et al. (Hrsg.): Netzwerke. Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer\*innenbildung und Schools of Education. Braunschweig. S. 34–39.
- LZV (2016): Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität (Lehramtzugangsverordnung – LZV) vom 25. April 2016. [recht.nrw.de/lmi/owa/br\\_vbl\\_detail\\_text?anw\\_nr=6&v\\_d\\_id=15620&v\\_d\\_back=N211&sg=0&menu=1](http://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&v_d_id=15620&v_d_back=N211&sg=0&menu=1) (Abfrage: 02.02.2021).
- IQ Fachstelle Beratung und Qualifizierung (Hrsg.) (2020): Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater. [www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle\\_Beratung\\_und\\_Qualifizierung/IQ\\_Lehrerexpertise.pdf](http://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf) (Abfrage: 03.02.2021).
- Karakaşoğlu, Y. (2011): Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund. Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In: Neumann, Ursula & Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 121–135.
- Kremsner, G./Proyer, M./Biewer, G. (2020) (Hrsg.): Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: Haushalt in Bildung und Forschung 1. S. 87–95.
- MSB (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011): Pädagogische Einführung in den Schuldienst. [www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/PaedagogischeEinfuehrung.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Vorbereitungsdienst/PaedagogischeEinfuehrung.pdf) (Abfrage: 29.01.2021).
- MSB (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016a): Herkunftssprachlicher Unterricht. [bass.schul-welt.de/pdf/16253.pdf?20210129135110](http://bass.schul-welt.de/pdf/16253.pdf?20210129135110) (Abfrage: 29.01.2021).
- MSB (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016b): Informationsbroschüre Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst für Universitätsabsolventinnen und -absolventen. [www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/infobroschuere\\_seiteneinstieg\\_april\\_2016\\_aktualisierung\\_april-2019.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/system/files/media/document/file/infobroschuere_seiteneinstieg_april_2016_aktualisierung_april-2019.pdf) (Abfrage: 29.01.2021)
- Purmann, K./Schüssler, R./Siebert-Husmann, C./Vanderbeke, M./Bouklouâ, M. (2020): Lehrkräfte Plus an Hochschulen und Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in den Bezirksregierungen. Qualifizierung und Begleitung in den Schuldienst in NRW für Lehrkräfte aus dem Ausland. In: Bertelsmann Stiftung, Bielefeld School of Education (Universität Bielefeld), Professional School of Education der Ruhr-Universität Bochum (2020): Dokumentation der Tagung: Wieder unter-

richten können. [www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Ta-gungsdokumentation\\_final.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Ta-gungsdokumentation_final.pdf) (Abfrage: 02.02.2021)

Siebert-Husmann, C./Vanderbeke, M./Purrmann, K./Schüssler, R. (2019): „Lehrkräfte Plus“ – Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In: Wojciechowicz, A. A./Niesta Kayser, D./Vock, M. (Hrsg.) (2019): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Impulse, Erkundungen*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Sysons (2021): Evaluation des Programmes „Lehrkräfte Plus“. Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschluss-bericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschluss-bericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all) (Abfrage: 18.02.21).

Wojciechowicz, A. A./Niesta Kayser, D./Vock, M. (Hrsg.) (2020): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Juventa Beltz Verlag.

Diana Gonzalez Olivo und Miriam Vock

## Ein gelungener Neubeginn?

Eine empirische Untersuchung zum Einstieg von Absolvent\*innen des *Refugee Teachers Program* in den Schuldienst

### Abstract

Since the launch of the Refugee Teachers Program back in 2016, around 105 refugee teachers have finished the program and have entered school service with fixed-term employment contracts. In this paper, we present partial results from a quantitative survey, which was conducted in 2020 with a standardized questionnaire. We asked graduates how they experienced their first few months in school service, about their experiences within the new school system and among the teaching staff, as well as about their specific tasks at school. We discuss and differentiate between the perspectives of graduates with an employment contract as teacher (assistants) and those with a contract as pedagogical assistants. Finally, we take up the approach of a target group-oriented, in parallel with work mentoring program for migrant teachers during the career entry phase. We plead for it as a proven way of offering those teachers a transparent training path aimed at helping them to establish themselves as fully recognized teachers within school service on the long run.

**Keywords:** career entry of graduates; employment contract; mentoring program for migrant teachers

### 1. Ausgangssituation – Berufseinstieg nach dem *Refugee Teachers Program*

Im Frühjahr 2016 startete das *Refugee Teachers Program* (RTP) mit dem Ziel, geflüchteten Lehrkräften beim Zugang zum Schuldienst in Deutschland zu unterstützen. In der ersten Förderphase des Projekts dauerte das Qualifizierungsprogramm drei Semester (seit April 2021 sind es vier) und daran anschließend bestand die Möglichkeit, als sogenannte Assistenzlehrkraft in den Schuldienst des Landes Brandenburg einzusteigen – auf der Basis eines auf zwei Jahre befristeten Vertrages. So sollten Absolvent\*innen erste berufliche Erfahrungen in deutschen Schulen sammeln können. Da sie als zusätzliche Lehrkräfte an die Schulen vermittelt wurden, mussten sie keine volle Stelle als reguläre Lehrkraft

mit der entsprechenden Verantwortlichkeit ausfüllen, sondern sollten als zweite Kraft im Unterricht unterstützen, sich bei der Integration von neu zugewanderten Schüler\*innen einbringen und zunehmende Sicherheit in der pädagogischen Arbeit in deutscher Sprache gewinnen (vgl. Kubicka/Wojciechowicz/Vock 2018). Eine Beschäftigung als Assistenzlehrkraft setzte jedoch voraus, dass die Absolvent\*innen mit dem Abschluss des Qualifizierungsprogramms auch das Sprachniveau Deutsch C1 erreicht hatten (vgl. Wojciechowicz/Vock 2020a). Lehrkräfte, die lediglich das Sprachniveau B2 nachweisen konnten, wurden als sog. pädagogische Unterrichtshilfen im Schuldienst eingestellt. Im Jahr 2019 änderte das Land Brandenburg die Einstellungspraxis für die Absolvent\*innen des RTP: Das Modell der Assistenzlehrkräfte lief aus, stattdessen konnten nun alle Absolvent\*innen zunächst nur noch als sogenannte pädagogische Unterrichtshilfe an einer Schule einsteigen. Pädagogische Unterrichtshilfen im Land Brandenburg sind Teil des sonstigen pädagogischen Personals, das in Schulen zur Unterstützung von Lehrkräften im Unterricht bzw. zu ihrer Entlastung im Schulalltag bei spezifischen Aufgaben eingesetzt wird (vgl. Gbur 2018). Sie nehmen „erzieherische, therapeutische, pflegerische, technische oder verwaltende Aufgaben überwiegend außerhalb des Unterrichts wahr“ (§ 68 Brandenburgisches Schulgesetz – MBS 2002). Ihre Einstellung erfolgt unter Berücksichtigung des Bedarfs in den jeweiligen Schulen und sie sollen bei der Vorbereitung von Schüler\*innen auf den Unterricht und bei der Arbeit mit einzelnen Schüler\*innen oder kleinen Schüler\*innengruppen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterstützen. Eine Unterstützung bei Erziehungsfragen, beim Erwerb von sozialen Kompetenzen und im Umgang mit Konfliktsituationen im Schulalltag, die Begleitung von Schüler\*innen zu Sport- oder Schwimmkursen und schulischen Veranstaltungen sowie die Aufsicht im Unterricht und während der Pausen zählen ebenfalls zum Aufgabenfeld (vgl. MBS Mitteilung 52/17).

Seit Projektbeginn haben rund 105 geflüchtete Lehrkräfte das universitäre Programm erfolgreich abgeschlossen. Die Absolvent\*innen schätzten die Möglichkeit, zunächst für ein bis zwei Jahre wieder in ihrem Beruf an einer Schule arbeiten zu können, insbesondere in der ersten Programmphase als Assistenzlehrkräfte, sehr. Zugleich erlebten viele den Einstieg in die Schulpraxis in Deutschland als extrem herausfordernd. Die Schwierigkeiten des Berufseinstiegs wurden bereits in einer Studie deutlich, die auf Gesprächsrunden mit Absolvent\*innen im Rahmen von programminternen Begleit- und Fortbildungsveranstaltungen basierte (vgl. Wojciechowicz/Vock 2020a; 2020b). Die Lehrkräfte berichteten dort u. a. über Unsicherheiten beim Finden der eigenen Rolle als Assistenzlehrkraft an der neuen Schule und im neuen Schulsystem, wobei sie sich im Spannungsfeld zwischen langjähriger Berufserfahrung einerseits und dem Status als noch lernender „Neuling“ andererseits erlebten. Weitere Schwierigkeiten ergaben sich aus dem nicht klar definierten Tätigkeitsprofil als Assistenzlehrkraft oder pädagogische Unterrichtshilfe und insbesondere durch die unsicheren zu-

künftigen Beschäftigungsperspektiven. Ein weiteres Thema in den Gruppengesprächen war die Herausforderung, den Fachunterricht in deutscher Sprache zu halten. Erschwerend kam hinzu, dass für die Assistenzlehrkräfte – anders als für Referendar\*innen oder Seiteneinsteiger\*innen – kein berufsbegleitendes Unterstützungssystem (etwa durch Mentoring oder Fortbildung) vorgesehen war. Daher blieben die Absolvent\*innen auf die Unterstützungsbereitschaft der jeweiligen Schulleitungen und Kollegien angewiesen, die in einigen Fällen stark ausgeprägt war, in anderen Fällen jedoch weitgehend ausblieb (siehe hierzu den Beitrag von Wojciechowicz/Vock in diesem Band).

In diesem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse einer Fragebogenerhebung mit den Absolvent\*innen des RTP vor, in der die Lehrkräfte zu ihrem Berufseinstieg in Deutschland befragt wurden. Im Fokus der Analysen stehen die ersten Arbeitswochen der Absolvent\*innen und der Ankommensprozess im Schuldienst: Wie gestaltete sich ihr Einstieg in ihre Tätigkeit an der Schule und welche Unterstützung erhielten sie? Wie schätzen sie rückblickend ihr Arbeitsumfeld und die Akzeptanz im Kollegium in dieser Zeit ein? Welche Aufgaben übernahmen sie in ihrer Berufseinstiegsphase bzw. welche wurden ihnen übertragen?

## **2. Forschungsstand zur Berufseinstiegsphase von Lehrkräften und der besonderen Situation migrierter Lehrkräfte**

Die Berufseinstiegsphase wird als eine Phase der Rollenfindung beschrieben, in der sich (angehende) Lehrkräfte mit dem eigenen Wissen und Können auseinandersetzen und sich durch den eigenverantwortlichen Unterricht Praxiswissen aneignen, das zur längerfristigen Kompetenzentwicklung und höheren Selbstwirksamkeit beitragen kann (vgl. Pind-Roßnagl 2015; Dicke et al. 2016). Die berufsbiografische Forschung liefert zahlreiche Erkenntnisse zur Berufseinstiegsphase von (angehenden) Lehrkräften und zu den Anfangsschwierigkeiten im Schuldienst, die sich aufgrund hoher beruflicher Beanspruchung ergeben können. Klassenmanagement, Disziplin- und Motivationsschwierigkeiten von Schüler\*innen, Umgang mit Eltern und mit Kolleg\*innen werden von (angehenden) Lehrkräften als übliche Schwierigkeiten während der Berufseinstiegsphase genannt (vgl. Klusmann et al. 2012). Für die Bewältigung dieser Anfangsschwierigkeiten werden in der Literatur vor allem das Professionswissen, die berufliche Selbstregulation und der persönliche Umgang mit den Anforderungen im Schultag als wichtige Faktoren diskutiert. Entscheidend ist jedoch auch, ob (angehende) Lehrkräfte Kooperationsbereitschaft und Akzeptanz im Kollegium erfahren und ob sie auf eine fachliche Begleitung, z. B. in Form eines berufsbegleitenden Mentorings oder Coachings, zurückgreifen können (vgl.

Klusmann et al. 2012; Dicke et al. 2016; Pind-Roßnagl 2015). Dicke et al. (2016) berichten, dass sich die Begleitung von Berufseinsteiger\*innen durch Mentor\*innen überwiegend positiv auf den Verbleib im Lehrer\*innenberuf auswirkt.

Die internationale Forschung zur Migration von Lehrkräften zeigt, dass ein Berufseinstieg für Lehrer\*innen nach einem Wechsel in ein anderes Land in vielen Teilen der Welt als besonders herausfordernd erlebt wird. In den Zielländern bestehen oft hohe formale Hürden, die den Zugang zum Schuldienst erschweren. In ihrer Überblicksarbeit zur internationalen Lehrkräftemigration wertete Katharina Bense (2016) 120 empirische Studien aus, die sich diesem Thema aus unterschiedlichen Blickwinkeln widmen, wobei allerdings die Erfahrungen von geflüchteten Lehrkräften nicht explizit behandelt wurden. Hervorgehoben werden professionelle und institutionelle Hürden beim Zugang zum Schuldienst, die speziell migrierte Lehrkräfte betreffen, z. B. die fehlende Anerkennung von Abschlüssen und Berufserfahrung und damit einhergehenden Nachqualifizierungsanforderungen, hohe Kosten für Anerkennungsverfahren (z. B. für Übersetzungen und Beglaubigungen von Dokumenten), Unsicherheiten bezüglich des Aufenthaltsstatus und des befristeten Arbeitsverhältnisses und nicht zuletzt die Herausforderung, diese Anforderungen mit familiären Verpflichtungen in Einklang zu bringen. Ferner werden Studien skizziert, die sich – analog zur oben beschriebenen Berufseinstiegsphase von (angehenden Lehrkräften) – mit Professionalisierungsprozessen auseinandersetzen. Obwohl migrierte Lehrkräfte in der Regel keine Berufsanfänger\*innen sind, müssen sie sich in einer neuen Schulkultur zurechtfinden, die eine Anpassung ihres pädagogischen Handelns an neue curriculare Unterrichtsanforderungen verlangt, ihnen jedoch selten eine geeignete Orientierung und Begleitung bietet. Hinzu kommen Sprachbarrieren, die selbst dann auftreten und zu Diskriminierungen im Schulalltag führen können, wenn die Herkunftssprache der Lehrkräfte dieselbe wie im Zielland ist, weil sie beispielsweise unterschiedliche Dialekte sprechen (vgl. Benson 2019; Sharplin 2009; Collins/Reid 2012). Migrierte Lehrkräfte erfahren sich generell als kompetenter, je besser sie die Sprache des Ziellandes beherrschen, Arbeitserfolg und Leistung werden mit dem Erlernen der Sprache des Ziellandes stets in Verbindung gebracht (vgl. Collins/Reid 2012; Janusch 2015).

Diverse Studien über die Erfahrungen von migrierten Lehrkräften während ihrer Berufseinstiegsphase in Ländern wie Australien, den USA oder Großbritannien berichten darüber hinaus über den häufigen Einsatz dieser Lehrkräfte in ländlichen und abgelegenen Regionen, wo die Schulen unter Lehrkräftemangel leiden und die Schülerschaft eine ethnische, linguistische, religiöse und/oder kulturelle Diversität aufweist, auf die migrierte Lehrkräfte nicht immer gut vorbereitet sind. Hinzu kommen die Erfahrungen in einem völlig neuen Schulkontext und Kollegium, in dem sie nicht immer die Orientierung finden, die sie sich wünschen oder brauchen (vgl. Sharplin 2009; Collins/Reid 2012; Fee 2010). Infolgedessen erleben sie sich in ihrer Handlungskompetenz während dieser

neuen Berufseinstiegsphase als eingeschränkt und wünschen sich Unterstützung von Schulmitarbeiter\*innen und im Kollegium selbst, etwa bei der Klärung von Zuständigkeiten oder zu Fragen des Klassenmanagements oder der Unterrichtsplanung.

Als weitere Herausforderungen während ihrer Berufseinstiegsphase nennen migrierte Lehrkräfte Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, Schwierigkeiten mit der Anstellung oder Weiterbeschäftigung an den Schulen, mangelnde Unterstützung und Anerkennung sowie Ausgrenzung im Kollegium. Sie berichten von Motivations- und Disziplinschwierigkeiten der Schüler\*innen und respektlosem Verhalten der Schüler\*innen ihnen gegenüber. Auch Fragen zum Schulcurriculum und zu Unterrichtsmethoden stellen Hürden dar (vgl. Collins/Reid 2012; Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014; Fee 2010).

## 2.1 Berufseinstiegs- und Mentoring-Programme als Lösungsansätze

In der Forschung zum Berufseinstieg (angehender) Lehrkräfte als auch migrierter Lehrkräfte werden Berufseinstiegsprogramme (vgl. Blömeke/Paine 2019) und Mentoring-Programme (vgl. Peeler/Jane 2005; Vandeyar et al. 2014) als wichtige Bausteine für die Kompetenz- und Weiterentwicklung während der Berufseinstiegsphase von migrierten und regulären Lehrkräften postuliert. Bereits existierende Programme adressieren vor allem (angehende) Lehrkräfte im lokalen Kontext, doch plädieren Fee (2010), Collins und Reid (2012) sowie Vandeyar/Vandeyar/Elufisan (2014) für die Etablierung ähnlicher Mentoring-Programme für migrierte Lehrkräfte. Diese sollen an die Bedarfe bereits erfahrener Lehrkräfte angepasst sein und ihnen sowohl grundlegende schulpädagogische Themen wie z. B. Besonderheiten der Unterrichtsplanung, Klassenführung, und dem Umgang mit Eltern und Schüler\*innen im jeweiligen Bildungssystem vermitteln sowie die Möglichkeit bieten, sich mit unterschiedlichen Bildungssystemen, kulturellen Unterschieden und Phasen des Kulturschocks im neuen Schulkontext auseinanderzusetzen. Überdies wird betont, dass eine Sensibilisierung und ein gezieltes Training der Mentor\*innen bzw. Coaches, die mit angehenden oder migrierten Lehrkräften arbeiten, notwendig ist und es wichtig ist, dass sich die Berufsanfänger\*innen untereinander austauschen können. In Ländern wie Australien, England, den USA, aber auch in Deutschland (etwa in Hamburg) werden solche Berufseinstiegsprogramme entweder direkt an Schulen oder in Kooperation mit Bildungseinrichtungen angeboten, sodass sowohl Schulleitungen, Aus- und Fortbildner\*innen bzw. Coaches, Schulbehörden und Lehrkräfte zusammenarbeiten (vgl. Blömeke/Paine 2019). Offen bleibt zumeist die Frage des Aufbaus solcher Programme sowie danach, wie relevante Akteur\*innen so mitgenommen werden können, dass ein höheres Maß an administrativer und kollegialer Unterstützung entlang der Bedarfe migrierter Lehr-

kräfte erreicht werden kann. Fragen der Initiierung, Finanzierung und Verantwortlichkeiten solcher Programme bleiben ebenfalls unbeantwortet.

### **3. Studie: Wie ergeht es den Absolvent\*innen des RTP im Schuldienst?**

Im Rahmen der Begleitforschung zum Programm konzipierten wir einen standardisierten Fragebogen mit dem Ziel, mehr über die Erfahrungen der Absolvent\*innen bei der Aufnahme ihrer Tätigkeit an der Schule zu erfahren. Im Fokus stand die Frage, wie sie ihre ersten Wochen im Schuldienst erlebten, wie sich der Prozess des Ankommens gestaltet hat und welche Akzeptanz Erfahrungen im Kollegium sie gemacht haben. Darüber hinaus wollten wir herausfinden, in welchem Maße Absolvent\*innen mit einem Vertrag als Lehrkraft ihr Unterrichtsfach selbstständig unterrichten durften.

Im Folgenden werden deskriptive Ergebnisse der Absolvent\*innenbefragung des *Refugee Teachers Program* aus dem Jahr 2020 vorgestellt. Hierzu wurden geflüchtete Lehrkräfte befragt, die im Anschluss an das universitäre Programm bis zu zwei Jahre entweder als (Assistenz-)Lehrkraft oder als pädagogische Unterrichtshilfe an der Schule gearbeitet haben. Es ist zu vermuten, dass sich die Erfahrungen und Einschätzungen u. a. auch danach unterscheiden, ob die Lehrkräfte als sog. Assistenzlehrkraft oder als pädagogische Unterrichtshilfe eingestellt worden waren. Beiden Vertragstypen ist gemein, dass sie als zusätzliche Ressourcen an Schulen gegeben wurden und die Aufgaben für die Absolvent\*innen jeweils häufig nicht klar definiert und kommuniziert wurden. Faktisch unterscheiden sich jedoch die (impliziten und expliziten) Aufgabenprofile: Assistenzlehrkräfte wurden vorwiegend als Lehrkräfte im Unterricht eingesetzt, während pädagogische Unterrichtshilfen eher unterstützende Tätigkeiten übernehmen. Zusätzlich unterscheiden sich die beiden Absolvent\*innengruppen in ihrem Deutschniveau; diejenigen mit Arbeitsverträgen als pädagogische Unterrichtshilfen hatten (zumindest zu Tätigkeitsbeginn) das Sprachniveau C1 noch nicht erreicht.

#### **3.1 Methode**

##### **3.1.1 Stichprobe**

Es wurden insgesamt 105 Absolvent\*innen des RTP per E-Mail zur Teilnahme an der Befragung eingeladen. Von diesen beteiligten sich 73 Personen (40 Männer, 33 Frauen), was einer Rücklaufquote von 71 % entspricht. Der Altersdurchschnitt zum Zeitpunkt der Befragung lag bei 38 Jahren. 71 % der Befragten waren verheiratet oder in fester Partnerschaft lebend, 47 % hatten Kinder, da-

von hatten die meisten (22 Personen) zwei Kinder, einige jedoch vier oder fünf Kinder (5 bzw. 2 Personen).

Die große Mehrheit der geflüchteten Lehrkräfte gab an, in Syrien studiert zu haben ( $n = 68$ ), je eine Person hatte in der Türkei, in der Ukraine, im Iran oder in Russland studiert (eine fehlende Angabe). Die meisten gaben an, einen Bachelorabschluss ( $n = 67$ ) zu haben, davon hatte nur ein kleiner Teil ( $n = 9$ ) eine zusätzliche pädagogische Qualifikation und zwei Lehrkräfte verfügten darüber hinaus auch noch über einen Masterabschluss. Bei sechs weiteren Personen handelt es sich um Lehrkräfte, die lediglich eine zweijährige nicht-universitäre Lehramtsausbildung in Syrien durchlaufen haben, die nicht mit einem Bachelorgrad abschloss. Von den 73 Lehrkräften gaben 49 % an, das Sprachniveau C1 im Deutschen erreicht zu haben, weitere 12 % das DSH2-Niveau, das in etwa als vergleichbar hoch eingeschätzt werden kann (vgl. TU Darmstadt 2022). Weitere 29 % der Befragten hatten ein Sprachniveau von B2 und die restlichen 10 % das damit annähernd vergleichbare Niveau DSH1 erreicht.

40 % der Absolvent\*innen gaben an, zum Zeitpunkt der Befragung einen ersten Arbeitsvertrag als Lehrkraft und weitere 60 % einen Vertrag als pädagogische Unterrichtshilfe entweder schon gehabt zu haben oder aktuell noch über einen solchen Vertrag beschäftigt zu sein. Da von den 73 Absolvent\*innen, die sich an der Befragung beteiligten, acht zum Befragungszeitpunkt noch nicht an einer Schule im Land Brandenburg gearbeitet hatten, können im Folgenden die Angaben von insgesamt  $N = 65$  geflüchteten Lehrkräften ausgewertet werden. Der Anteil fehlender Daten lag bei 3 %. Für die Darstellung der Ergebnisse in diesem Beitrag haben wir die Angaben zur Beschäftigung als Lehrkraft oder als Assistenzlehrkraft unter der Kategorie „Lehrkraft“ subsumiert, da es sich dabei grundsätzlich um dasselbe Aufgabenprofil handelt.

### 3.1.2 Fragebogen

Der komplette Fragebogen umfasste neben Fragen zu demografischen Daten insgesamt sechs Themenbereiche:

- 1) Bildungs- und Berufshintergrund,
- 2) Arbeitssituation nach dem Abschluss des *Refugee Teachers Program*,
- 3) Rahmenbedingungen der derzeitigen Arbeitssituation,
- 4) Berufseinstieg,
- 5) Rückblick auf das RTP und
- 6) berufliche Perspektive und Weiterqualifizierung.

In diesem Beitrag stellen wir Ergebnisse zum Berufseinstieg vor, der anhand von drei Themenbereichen erfasst wurde:

- 1) Einstieg in die Tätigkeit an der Schule,
- 2) Erfahrungen mit Schulleitungen und dem Kollegium und
- 3) Aufgaben in der Schule.

Die ersten beiden Fragebereiche bestehen aus 28 Items mit einer vierstufigen Antwortskala (trifft völlig zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu und trifft überhaupt nicht zu), der dritte Fragebereich besteht aus 10 Items mit einem dichotomen ja/nein-Antwortformat. Abschließend wurde danach gefragt, ob sich im Laufe der Beschäftigungszeit Veränderungen oder Weiterentwicklungen der Aufgaben/-bereiche ergeben haben.

### 3.1.3 Durchführung

Die Einladung zur Studie erfolgte zwischen Mitte Mai und Ende Juli 2020 sowie erneut im Februar 2021, sodass alle bis dahin abgeschlossenen Kurse erfasst wurden. Nach dieser ersten Kontaktaufnahme folgte eine erneute Erinnerung per E-Mail mit dem Ziel, weitere Absolvent\*innen für die Befragung zu gewinnen.

In der Einladung zur Studie wurden die Absolvent\*innen über das Ziel der Befragung, die Freiwilligkeit der Teilnahme sowie über den Datenschutz informiert. Aufgrund der sprachlichen Komplexität des Fragebogens entschieden wir uns dafür, den Fragebogen nicht nur zum Ausfüllen zu versenden, sondern ihn im Rahmen eines Telefonats oder einer Videokonferenz gemeinsam mit den Studienteilnehmenden auszufüllen. So konnten Verständnisfragen unmittelbar geklärt werden. Nur in Einzelfällen füllten Befragte den Fragebogen allein aus und sendeten ihn per E-Mail zurück. Die Bearbeitungszeit des Fragebogens variierte typischerweise zwischen 35 und 45 Minuten, in einzelnen Fällen dauerte sie jedoch bis zu 90 Minuten, wenn stärkerer Erklärungsbedarf bei den Absolvent\*innen bestand. Die Daten wurden mit der Software für Erhebung, Verwaltung und Analyse empirischer Daten, QUAMP, erstellt und mit SPSS aufbereitet und ausgewertet.

## 3.2 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden separat für die beiden Beschäftigungstypen Assistenzlehrkraft und pädagogische Unterrichtshilfe dargestellt.

### 3.2.1 Einstieg in die Tätigkeit an der Schule

Zur Beschreibung der Ankommensprozesse beim Berufseinstieg an der Schule wurde den Absolvent\*innen jeweils eine Frage zur Klarheit der Aufgaben und Anleitung in der ersten Zeit an der Schule sowie fünf Fragen zum kollegialen

Arbeitsumfeld und zu Akzeptanzerfahrungen im Kollegium gestellt. Der Berufseinstieg umfasst die Zeit unmittelbar nach dem Übergang vom Programm in die Tätigkeit an der Schule, wobei kein genauer Zeitraum hierfür definiert wurde.

Bei den Lehrkräften erhielten die höchste Zustimmung die Aussagen, dass sie im Kollegium vorgestellt worden waren (84 %) und dass sie sich bei Fragen an Kolleg\*innen wenden können (84 %) (s. Abb. 1). Die zweit- und dritthöchste Zustimmung erhielten die Aussagen, sich von den Kolleg\*innen akzeptiert zu fühlen (76 %) und in der ersten Zeit an der Schule begleitet oder angeleitet worden zu sein (72 %). Interessant in diesem Zusammenhang ist allerdings, dass nur 56 % der Lehrkräfte der Aussage zustimmten, die Aufgaben, für die sie verantwortlich sind, erklärt bekommen zu haben. Hier wird eine Diskrepanz bezüglich der Aufgabenklarheit und der Anleitung bzw. kollegialen Begleitung während der Berufseinstiegsphase deutlich; setzt doch eine Anleitung im Schulalltag voraus, dass die Aufgaben – gerade die der Assistenzlehrkräfte – klar definiert sind. Andererseits weist die hohe Zustimmung zu den beiden Aussagen darauf hin, dass sich die Kolleg\*innen größtenteils offen für Fragen der Absolvent\*innen gezeigt hatten und ihnen bei ihren Aufgaben im Schulalltag kollegial beratend und begleitend zur Seite gestanden hatten. Die Wahrnehmung, die Aufgaben nicht erklärt bekommen zu haben (44 %), zeigt, dass sich die Befragten im noch nicht vertrauten Schulsystem auf sich allein gestellt sehen und Orientierung suchen.

Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte stimmte jeweils der Aussage voll oder eher zu, sich von Beginn an im Kollegium wohl und sich von Kolleg\*innen akzeptiert gefühlt zu haben (64 % bzw. 76 %). Ähnlich verhält es sich bei der Verteilung der Zustimmung auf die Aussage, dass Kolleg\*innen neugierig auf die beruflichen Erfahrungen der Befragten waren (56 %). Verneint von einer Mehrheit wurde die Aussage, ihre Deutschkenntnisse seien vor anderen Personen kritisiert worden.

Bei den pädagogischen Unterrichtshilfen (s. Abb. 1) gibt es eine deutlich positivere Bewertungstendenz der Items in diesem Bereich. Eine gleichhohe Zustimmung und ähnlich wie bei den Lehrkräften erhielten die Aussagen, im Kollegium vorgestellt worden zu sein (92 %) und sich von ihren Kolleg\*innen akzeptiert zu fühlen (92 %). Weiterhin stimmt eine Mehrheit der pädagogischen Unterrichtshilfen voll oder eher zu, ihnen seien die Aufgaben erklärt worden, für die sie verantwortlich sind (86 %), sie seien in der ersten Zeit an der Schule angeleitet/begleitet worden (81 %) und sie könnten sich bei Fragen an Kolleg\*innen wenden (89 %). Allein der Aussage, Kolleg\*innen seien neugierig auf ihre beruflichen Erfahrungen, stimmte nur gut die Hälfte eher oder voll zu (56 %). Die Mehrheit (73 %) verneinte schließlich, dass andere Lehrer\*innen ihre Deutschkenntnisse kritisiert hätten.

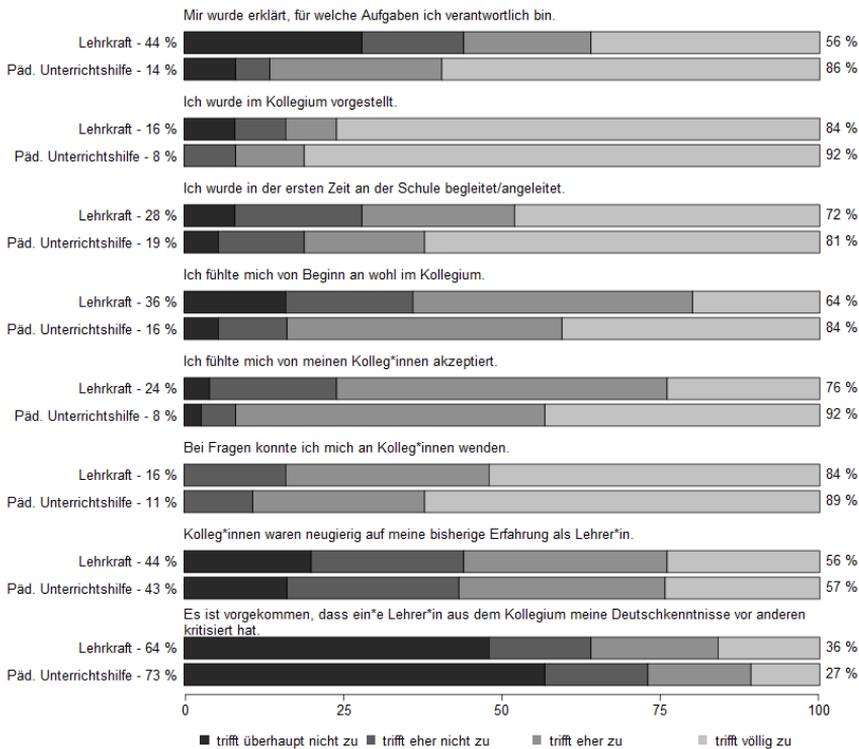


Abb. 1: Prozentuale Häufigkeiten (links und rechts jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst) – Einstieg in die Tätigkeit – Lehrkraft (n= 25) und pädagogische Unterrichtshilfe (n=37)

Trotz der grundsätzlich durchaus positiven Einschätzungen der Absolvent\*innen, sollte dennoch nicht übersehen werden, dass besonders bei Lehrkräften (44 %) aber auch bei pädagogische Unterrichtshilfen (14 %) eine nicht unerhebliche Anzahl an Befragten vertreten ist, die mit Unklarheiten über ihre Aufgaben in die Arbeit eingestiegen ist und die keine Anleitung oder Begleitung während ihrer Berufseinstiegsphase erhalten hat (28 % der Lehrkräfte und 19 % der päd. Unterrichtshilfen). In diesen Fällen ist davon auszugehen, dass ihr Berufseinstieg mit zeitaufwendiger, unproduktiver Aufgabenfindung verbunden war, da diese Zielgruppe im Vergleich zu regulären Berufseinsteiger\*innen mit dem Schulsystem in Deutschland noch nicht vertraut ist und zudem sprachliche Hürden überwinden muss, weshalb sie stärker auf eine gezielte und kontinuierliche Begleitung während der Berufseinstiegsphase angewiesen ist.

### 3.2.2 Erfahrungen mit der Schulleitung und dem Kollegium

Zur Beschreibung ihrer Erfahrungen mit der fachlichen Begleitung während ihrer Berufseinstiegsphase wurden den Absolvent\*innen drei Fragen gestellt. Bei vier weiteren Fragen sollten sie den kollegialen Umgang mit ihrer Expertise einschätzen.

Aus den Ergebnissen (s. Abb. 2) geht hervor, dass Lehrkräfte und pädagogische Unterrichtshilfen generell (eher) gute – wenn auch wahrscheinlich sehr unterschiedliche – Erfahrungen mit den Schulleitungen und Kollegien gemacht haben, was eine kooperative Arbeitsweise und eine fachliche Begleitung während ihrer Berufseinstiegsphase angeht.

Im Einklang mit den Ergebnissen aus dem vorherigen Bereich zeigen die Ergebnisse in Abb. 2, dass Lehrkräfte während ihrer Berufseinstiegsphase im Austausch mit Kolleg\*innen standen und zumeist auf positive Resonanz stießen. Eine große Mehrheit der Lehrkräfte (88 %) gab an, sich mit Kolleg\*innen über fachliche Fragen auszutauschen und schwierige Fälle im Kollegium zu besprechen (96 %). Zudem stimmten 67 % voll oder eher zu, dass ihre Expertise im Kollegium wertgeschätzt wird. Mit Blick auf ihre Arbeit an der Schule fällt allerdings auf, dass 40 % der Lehrkräfte angaben, (eher) kein Feedback zu ihrer Arbeit zu bekommen.

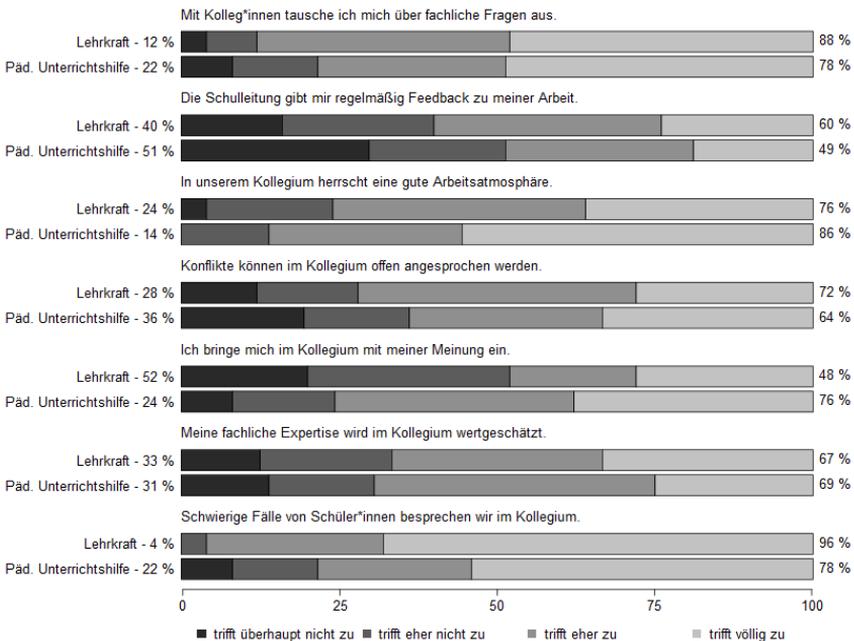


Abb. 2: Prozentuale Häufigkeiten (links und rechts jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst) – Angaben von Lehrkräften (n=25) und pädagogischen Unterrichtshilfen (n=37)

Desweiteren fällt auf, dass Lehrkräfte einerseits die Arbeitsatmosphäre mehrheitlich (76 %) als eher gut einschätzen und gleichermaßen der Meinung sind, dass Konflikte im Kollegium angesprochen werden können (72 %). Andererseits bringt sich knapp über die Hälfte (52 %) von ihnen nicht mit ihrer Meinung ein. Offenbar muss eine gute Arbeitsatmosphäre nicht zwingend zu mehr Offenheit seitens der geflüchteten Lehrkräfte führen und zugleich stellt sich die Frage nach Unsicherheiten in der Kommunikation aufgrund fachlicher oder sprachlicher Kompetenzen.

Pädagogische Unterrichtshilfen (s. Abb. 2) gaben ihre höchste Zustimmung den Aussagen, sich mit Kolleg\*innen (eher) über fachliche Fragen auszutauschen (78 %) und schwierige Fälle im Kollegium (78 %) zu besprechen. Anders als im Fall der Lehrkräfte stimmten nur 49 % der pädagogischen Unterrichtshilfen der Aussage zu, regelmäßig Feedback zu ihrer Arbeit zu bekommen.

Die Arbeitsatmosphäre schätzte eine Mehrheit der pädagogischen Unterrichtshilfen als eher gut ein (86 %) und zwei Drittel (64 %) sind der Meinung, dass Konflikte im Kollegium offen angesprochen werden können. Auffällig und anders als bei den Lehrkräften ist, dass eine Mehrheit der pädagogischen Unterrichtshilfen (76 %) eher oder voll zustimmt, sich mit ihrer Meinung im Kollegium einzubringen und ihre fachliche Expertise von Kolleg\*innen wertgeschätzt zu wissen (69 %).

### 3.2.3. Aufgaben in der Schule

Unabhängig von der Art der Beschäftigung in der Schule als Lehrkraft oder als pädagogische Unterrichtshilfe sollte den Absolvent\*innen die erste Beschäftigung im Schuldienst dazu dienen, erste berufliche Erfahrungen in Schulen im Land Brandenburg zu sammeln. Während von Lehrkräften grundsätzlich erwartet wird, die Verantwortung für die Klasse zu übernehmen, verantwortlich für den Fachunterricht zu sein und die Aufsicht über die Lernentwicklung und Leistungsbeurteilung der Schüler\*innen zu übernehmen (MBS 2007), ist es die Aufgabe von pädagogischen Unterrichtshilfen, die Lehrkräfte im Schulalltag zu unterstützen und nur nach Rücksprache mit ihnen verschiedene Aufgaben zu übernehmen.

Gefragt nach ihrer Arbeitsform, stimmten jeweils 80 % der Absolvent\*innen mit einem Vertrag als Lehrkraft (s. Abb. 3) den Aussagen zu, sowohl eigenständig als auch im Team-Teaching unterrichtet zu haben. Bei den Absolvent\*innen mit einem Vertrag als pädagogische Unterrichtshilfe stimmten immerhin jeweils 35 % und 56 % diesen Fragen zu. Dennoch zeigen die Ergebnisse in Abbildung 3, dass pädagogische Unterrichtshilfen mehrheitlich keinen eigenständigen Unterricht durchgeführt haben und in geringeren Anteilen als Lehrkräfte in Formen des Team-Teachings engagiert waren. Beide Gruppen waren nur in geringem Maße in der Hausaufgaben- und Freizeitbetreuung am Nachmittag beschäftigt.

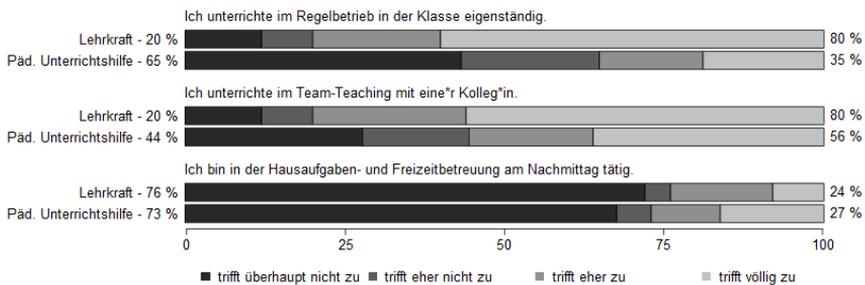


Abb. 3: Prozentuelle Häufigkeiten (links und rechts jeweils zwei Antwortkategorien zusammengefasst) – Arbeitsform von Lehrkräften (n = 25) und pädagogische Unterrichtshilfen (n = 37)

Im Folgenden sollen die konkreten Aufgaben, mit denen Absolvent\*innen in der Schule betraut worden sind, genauer beleuchtet werden. Zu beachten ist, dass die Aufgabendarstellung nicht auf einem vorgegebenen Aufgabenprofil für die Beschäftigung der Absolvent\*innen im Schuldienst als Lehrkraft oder pädagogische Unterrichtshilfe basiert, sondern an die im Leitfaden vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport aufgeführten Tätigkeiten beider Gruppen angelehnt sind (MBS 2007).

Tab. 1: Aufgaben, die von Lehrkräften und pädagogischen Unterrichtshilfen in der Schule wahrgenommen wurden (Prozentuale Häufigkeiten der Antwort „Ja“)

Wenn Sie an Ihre Aufgaben in der Schule denken: Was trifft auf Sie zu?	Lehrkräfte (N = 25)	Päd. Unterrichtshilfen (N = 37)
Ich unterrichte Deutsch für Schüler*innen mit nicht deutscher Herkunftssprache.	48 %	72 %
Ich arbeite mit Kleingruppen von Schüler*innen mit speziellen Förderbedarf.	68 %	89 %
Ich arbeite mit einzelnen Schüler*innen oder kleinen Gruppen parallel zum regulären Unterricht.	88 %	83 %
Ich unterstütze Schüler*innen bei den Hausaufgaben am Nachmittag.	28 %	25 %
Ich beaufsichtige die Hofpausen der Schüler*innen.	88 %	75 %
Ich unterstütze Kolleg*innen bei der Übersetzung von Elterngesprächen.	80 %	72 %
Ich führe eigenständige Elterngespräche mit allen Elterngruppen aus unserer Schule.	24 %	14 %
Ich unterrichte mein eigenes Fach.	76 %	43 %
Ich plane und führe meinen eigenen Unterricht durch.	80 %	49 %
Ich spreche mich mit Kolleg*innen für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ab.	92 %	51 %

Grundsätzlich zeigt sich, dass alle abgefragten Aufgaben (s. Tab. 1) sowohl von Assistenzlehrkräften als auch von pädagogischen Unterrichtshilfen übernommen wurden. Während manche Aufgaben von einer großen Mehrheit der Absolvent\*innen ungeachtet der Art ihrer Beschäftigung übernommen wurden, mussten andere Aufgaben nur von wenigen Absolvent\*innen übernommen werden. So fiel das eigenständige Führen von Elterngesprächen mit allen Elterngruppen nur selten in den Aufgabenbereich der Absolvent\*innen (24 % bzw. 14 %). Es wurde deshalb nach „allen Elterngruppen“ gefragt, weil Absolvent\*innen des RTP häufig zu Elterngesprächen hinzugezogen werden, wenn die Eltern noch nicht gut Deutsch sprechen und verstehen, und deren Kinder sogenannte Willkommensklassen besuchten.

Eine weitere Aufgabe, die nur von jeweils etwa einem Viertel der Lehrkräfte (28 %) und der pädagogischen Unterrichtshilfen (25 %) übernommen wurde, ist die Hausaufgabenbetreuung am Nachmittag, was mit dem Ergebnis in Abb. 1 übereinstimmt.

Von beiden Gruppen, Lehrkräften und pädagogischen Unterrichtshilfen, wurden hingegen häufig folgende Aufgaben übernommen: die Arbeit mit einzelnen oder mit kleinen Schüler\*innen-Gruppen parallel zum Unterricht (88 % und 83 %), die Arbeit mit Kleingruppen mit Schüler\*innen mit speziellem Förderbedarf (68 % und 89 %), die Aufsicht der Hofpausen (88 % und 75 %) und Übersetzung von Elterngesprächen (80 % und 72 %). Unterschiede zeigen sich bei Aufgaben wie Deutschunterricht für Schüler\*innen nicht deutscher Herkunftssprache, die zwar auch von Lehrkräften (48 %), doch in größerem Maße von pädagogischen Unterrichtshilfen (72 %) übernommen wurden.

Besonders interessant sind die Ergebnisse der letzten drei Items, da diese im Zusammenhang mit der Tätigkeit als Lehrkraft oder als pädagogische Unterrichtshilfe ein differenziertes Bild in Bezug auf das selbstständige Unterrichten ermöglichen. So gaben 76 % der Absolvent\*innen mit einem Vertrag als Lehrkraft an, das eigene Fach unterrichtet sowie den eigenen Unterricht geplant und durchgeführt (80 %) sowie Absprachen mit Kolleg\*innen für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts (92 %) getroffen zu haben. Bei pädagogischen Unterrichtshilfen fallen die Prozentsätze bei denselben drei Items deutlich niedriger aus, was einerseits nachvollziehbar ist, da selbstständiger Unterricht für diese Gruppe formal nicht vorgesehen ist. Andererseits gaben immerhin 43 % der pädagogischen Unterrichtshilfen an, das eigene Fach unterrichtet zu haben. Bei den letzten zwei Items gab ebenfalls knapp die Hälfte (49 %) an, eigenen Unterricht geplant und durchgeführt sowie Absprachen mit Kolleg\*innen für die Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts (51 %) getroffen zu haben.

## 4. Diskussion

Der vorliegende Beitrag ging der Frage nach, wie die Absolvent\*innen des *Refugee Teachers Program* ihren Einstieg in ihre Tätigkeit an der Schule erlebten und welche Unterstützung sie dabei erhielten. Wir fragten sie danach, wie sie ihr Arbeitsumfeld und die Akzeptanz im Kollegium rückblickend einschätzen und welche Aufgaben sie in ihrer Berufseinstiegsphase übernahmen bzw. übertragen bekamen.

Die Erfahrungen der befragten Lehrkräfte unterscheiden sich zunächst danach, ob sie als Lehrkräfte oder als pädagogische Unterrichtshilfen eingestellt worden waren. Gemeinsam ist beiden Gruppen eine vorwiegend positive Einschätzung des kollegialen Umgangs bzw. der kooperativen Arbeitsweise mit Kolleg\*innen sowie der Arbeitsatmosphäre.

Unterschiede zeigen sich bei der Klarheit der Aufgaben, dem Erhalten von Feedback zu ihrer Arbeit sowie bei den Aufgaben, die beide Gruppen jeweils im Schulalltag übernommen oder übertragen bekamen. Die Ergebnisse zeigen, dass 44 % der Lehrkräfte und 14 % der pädagogischen Unterrichtshilfen keine Klarheit über die von ihnen zu erfüllenden Aufgaben im Schulalltag hatten. Einerseits lässt sich dieses Ergebnis insbesondere bei den Lehrkräften vermutlich darauf zurückführen, dass Schulleitung und Kollegien in diesen neuen Kolleg\*innen eine ihnen gleichgestellte Lehrkraft sahen, die eigenverantwortlich handeln kann. Andererseits spiegelt diese Einschätzung die Unsicherheit der Absolvent\*innen im neuen, ihnen noch nicht vertrauten Schulkontext und in der Findung der eigenen Rolle wider. Sie wurden als Lehrkraft in einem anderen Schulsystem beruflich sozialisiert und migrierte Lehrkräfte erleben sich häufig gerade in der Berufseinstiegsphase in ihrer Handlungskompetenz eingeschränkt, suchen und brauchen aber auch eine klare Orientierung (vgl. Sharpin 2009; Collins/Reid 2012; Fee 2010). Die Lehrkräfte, die als pädagogische Unterrichtshilfen eingesetzt wurden, erlebten diese Unsicherheit seltener, offenbar wurden sie klarer angeleitet. Anders als Lehrkräfte haben sie zumindest formell nicht die Aufgabe, selbstständig zu unterrichten, sondern sie bekommen ihre Aufgaben in Rücksprache mit einer Lehrkraft übertragen. Es ist dabei jedoch zu berücksichtigen, dass die Lehrkräfte als zusätzliches Personal an die Schulen kamen und auch den Schulleitungen oft nicht klar war, wie sie die neuen Kolleg\*innen einsetzen sollen.

Zwar gaben Lehrkräfte und pädagogische Unterrichtshilfen mehrheitlich an, bei ihren Aufgaben an der Schule begleitet oder angeleitet worden zu sein, doch berichtet zugleich ein Drittel der Lehrkräfte, kein Feedback zu ihrer Arbeit bekommen zu haben. Auch hier ist anzunehmen, dass sie als gleichgestellte Lehrkräfte im Kollegium wahrgenommen wurden, da sie sich nicht in einer formellen Ausbildungssituation wie z. B. Referendar\*innen befanden. Möglicherweise war das Feedback, das 60 % der Lehrkräfte zu ihrer Arbeit bekommen haben, somit eher kollegialer Natur. Nur etwa die Hälfte der pädagogischen Unter-

richtshilfen erhielt ein Feedback zu ihrer Arbeit, sodass hier Gelegenheiten zu beruflichen Lern- und Entwicklungsprozessen verschenkt wurden. Generell kann ein kurzfristiges und konstruktives Feedback hilfreich sein, das eigene Handeln als Lehrkraft zu verbessern (vgl. Scheeler/Ruhl/McAfee 2004). Dass Lehrkräfte kaum Feedback zu ihrer Arbeit erhalten, ist indes nicht nur ein Problem für zugewanderte Lehrkräfte, sondern kann als eine durchaus übliche Situation in der Schule eingeschätzt werden, in der Lehrkräfte meist nach wie vor „Einzelkämpfer“ sind (Richter/Pant 2016), die ihren Unterricht als „Privatangelegenheit“ (Terhart/Klieme 2006) erleben, um den sie sich allein zu kümmern haben.

Erwartungsgemäß zeigen sich Unterschiede beim selbstständigen Unterrichten. Hier stimmen vor allem die Lehrkräfte, die auch als Lehrkraft beschäftigt wurden, zu. Bemerkenswert ist jedoch, dass auch knapp die Hälfte der als pädagogische Unterrichtshilfe angestellten Lehrkräfte der Aussage zustimmten, ihren eigenen Unterricht zu planen und durchzuführen. Das selbstständige Unterrichten kann einerseits als eine wichtige Chance begriffen werden, da Absolvent\*innen dadurch auch die Möglichkeit haben, gezielt an ihrer Kompetenzentwicklung zu arbeiten. Ohne klaren Rahmen und ohne Unterstützung bestehen hier andererseits jedoch auch Risiken, wenn die Lehrkräfte bereits beim Berufseinstieg auf sich allein gestellt sind und keine professionelle Begleitung bekommen. Dicke et al. (2016) berichten über die positive Auswirkung der Begleitung von Berufseinsteiger\*innen durch Mentor\*innen auf den beruflichen Verbleib von Lehrkräften im Schulsystem. Ferner sind Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase – und damit auch migrierte Lehrkräfte bei ihrem „zweiten Berufseinstieg“ (s. Wojciechowicz/Vock in diesem Band) – auf systematische Reflexion ihres pädagogischen Handelns angewiesen, um die für die Praxis notwendigen Kompetenzen aufbauen zu können (vgl. Pind-Roßnagl 2015).

Viele migrierte Lehrkräfte berichten zudem, mit Kleingruppen von Schüler\*innen mit speziellem Förderbedarf und mit einzelnen Schüler\*innen oder kleinen Gruppen parallel zum regulären Unterricht zu arbeiten. Hier scheinen die Bedarfe der Schulen, personelle Unterstützung für den Umgang mit heterogenen Schülergruppen zu bekommen, und die Einstiegssituation der Lehrkräfte gut zusammenzupassen. Die temporäre Teilung von Klassen und die intensivere Förderung durch eine zweite Kraft in einer Kleingruppe kann eine wirksame Förderung darstellen (vgl. Vock/Gronostaj 2017). Es ist zudem davon auszugehen, dass eine Betreuung einzelner Schüler\*innen oder von Kleingruppen in mancher Hinsicht weniger komplex und herausfordernd ist als das Unterrichten einer ganzen Klasse. Aufgrund unserer Daten können wir jedoch keine Aussage dazu treffen, ob dieses Arrangement von den beteiligten Lehrkräften auch selbst als glücklich eingeschätzt wird.

Mit dieser Studie liegen erstmals Daten zum Berufseinstieg von Lehrkräften vor, die nach Deutschland geflüchtet waren und hier an einem Qualifizierungs-

programm teilgenommen haben. Diese Studie weist jedoch auch einige Limitationen auf. Zunächst ist zu beachten, dass es sich bei den berichteten Ergebnissen um die persönliche Sichtweise der Lehrkräfte handelt. Es liegen keine Daten der Schulen über den Einsatz der Lehrkräfte vor. Die Befragungsgruppe erlebte ihren Berufseinstieg in Deutschland in den Ländern Brandenburg und Berlin. Die in Brandenburg tätigen Lehrkräfte wurden überwiegend im Rahmen einer Sondermaßnahme auf zusätzlichen Stellen eingestellt, die für Absolvent\*innen des *Refugee Teachers Program* geschaffen worden waren. Das hatte einerseits zur Folge, dass sich die Lehrkräfte noch nicht auf dem freien Stellenmarkt behaupten mussten und dass sie nicht die volle Verantwortung einer Lehrkraft übernehmen mussten. Andererseits erklärt diese Sondersituation zum Teil auch die Orientierungslosigkeit mancher Schulen darüber, wie sie diese Lehrkräfte einsetzen sollten. Erfahrungen mit dem Berufseinstieg auf regulären Lehrkraftstellen könnten demzufolge möglicherweise in mancher Hinsicht anders ausfallen. Mit dem Fragebogen wurde nur ein kleiner Ausschnitt der Erfahrungen der Lehrkräfte erfasst. In vertiefenden Analysen soll zukünftig noch genauer aufgeklärt werden, wie sich etwa die Einbindung im Kollegium konkret gestaltete, in welcher Form Begleitung oder Anleitung erfolgte und wie die Lehrkräfte verschiedene Herausforderungen erlebten und bewältigten. Vermutlich ist der Bedarf nach Anleitung und Unterstützung in der Gruppe der Befragten unterschiedlich stark ausgeprägt, sodass das gleiche Ausmaß an Unterstützung individuell unterschiedlich bewertet wurde.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich die Berufseinstiegsphase für die migrierten Lehrkräfte sehr unterschiedlich gestaltete, auch innerhalb der beiden Beschäftigungsgruppen (Lehrkräfte und pädagogische Unterrichtshilfen). Die Ergebnisse zeigen, dass das Ziel, geflüchteten Lehrkräften den Zugang zum Schuldienst zu eröffnen, formell erreicht wurde, doch decken sie auch zum Teil problematische Erfahrungen der Absolvent\*innen während ihrer Berufseinstiegsphase auf. Damit werden Begleitungs- und Beratungslücken sichtbar, die zukünftig adressiert werden müssen. Typische Herausforderungen des Lehrer\*innenberufs wie fehlender Austausch und fehlende Unterstützung treffen migrierte Lehrkräfte besonders, weil sie noch stärker als hierzulande ausgebildete Lehrkräfte mit Berufserfahrung im deutschen System auf Begleitung, Feedback und Austausch angewiesen sind. Bislang scheint es von der konkreten Situation an der Einzelschule abzuhängen, ob migrierte Lehrkräfte zu Beginn ihrer Tätigkeit Orientierung durch die Schulleitung erhalten und einen hilfreichen kollegialen Austausch erleben. Hier wäre zukünftig der Aufbau von Mentoringstrukturen wichtig, wie sie bereits in anderen Ländern existieren (vgl. z. B. Peeler/Jane 2005; Vandeyar/Vandeyar/Elufisan 2014), um unabhängig von der Situation an der Einzelschule einen gelingenden Berufseinstieg und einen kontinuierlichen Kompetenzerwerb zu gewährleisten. Auch strukturierte Be-

rufseinstiegsprogramme, die viele Staaten der Welt für junge Lehrkräfte haben (vgl. Blömeke/Paine 2009), könnten hier hilfreich sein.

Den Schulleitungen kommt dabei eine wichtige Rolle zu, denn sie gestalten den konkreten Einsatz, können Anforderungen und Erwartungen an die Lehrkräfte formulieren, aber auch unterstützende Strukturen organisieren. Ferner zeigen internationale Studien, dass Schulleitungen in starkem Maße persönliche Zielsetzungen, professionelle Überzeugungen und Motivation der Lehrkräfte ihres Kollegiums beeinflussen (vgl. z. B. Leithwood/Jantzi 1999, 2006). Wie die Schulleitung migrierte Lehrkräfte an der Schule einführt und einbindet, setzt vermutlich gewissermaßen den Ton für die Einbindung ins Kollegium. In Deutschland haben Schulleiter\*innen ein im internationalen Vergleich recht hohes Lehrdeputat (vgl. Wissinger 1996) und sehen sich eher als *Primus inter pares* denn als strategisch agierende Leitung (vgl. Böse et al. 2018). Zwar berichten Schulleitungen, dass die Personalentwicklung zentral für ihre Arbeit ist, gleichwohl widmen sie ihr nur wenig Zeit (vgl. Brauckmann/Schwarz 2015). Zunächst benötigen also Schulleitungen Wissen über migrierte Lehrkräfte und selbst eine klare Orientierung darüber, wie die Lehrkräfte eingesetzt werden können und welche Unterstützung sie darüber hinaus brauchen. Nur dann können sie ihre Leitungsrolle auch für diese Lehrkräfte wahrnehmen und für förderliche Bedingungen sorgen.

Die langfristige Qualifizierung und die berufliche Perspektive der migrierten Lehrkräfte darf dabei nicht außer Acht gelassen werden. Üblicherweise erfolgt der Berufseinstieg dieser Lehrkräftegruppe jedoch auf befristeten Stellen, meist als Elternzeit- oder Krankheitsvertretung (vgl. Wojciechowicz/Vock 2022). Hier liegt es nahe, dass die Schulen vor allem das kurzfristige Funktionieren der Vertretungssituation im Blick haben und weniger an einer langfristigen Qualifizierung und Einbindung der Lehrkraft interessiert sind. Diese Situation ist aber fatal und kann Überforderung und Frustration nach sich ziehen. Die langfristige, auch berufsbegleitend weitergeführte Qualifizierung muss daher unabhängig von der konkreten Vertragssituation gesichert sein. Darüber hinaus ist die berufliche Perspektive für migrierte Lehrkräfte entscheidend, da sie sonst in andere Tätigkeitsfelder abwandern. Migrierte Lehrkräfte stehen, anders als klassische, noch junge Berufseinsteiger\*innen, meist mitten im Leben und können sich längere Phasen prekärer Beschäftigung schlicht nicht leisten. Eine unbefristete Einstellung in den Schuldienst muss realistisch und erreichbar sein, um die Lehrkräfte im Beruf zu halten.

## Literatur

- Bense, K. (2016): International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. In: *Educational Research Review*, 17, S. 37–49.
- Benson, A. (2019): Migrant teachers and classroom encounters: Processes of intercultural learning. In: *London Review of Education*, 17 (1), S. 1–13.
- Blömeke, S./Paine, L. (2009): Berufseinstiegs-Programme für Lehrkräfte im internationalen Vergleich. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 9 (3), S. 18–25.
- Böse, S./Neumann, M./Becker, M./Maaz, K./Baumert, J. (2018): Kooperationsbereit oder Innovationsgegner? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 21, S. 1157–1186.
- Brauckmann, S./Schwarz, A. (2015): No time to manage? The trade-off between relevant tasks and actual priorities of school leaders in Germany. In: *International Journal of Educational Management*, 29 (6), S. 749–765.
- Collins, J./Reid, C. (2012): Immigrant teachers in Australia. In: *Cosmopolitan Civil Societies Journal*, 4(2).
- Dicke, T./Kunina-Habenicht, O./Holzberger, D./Linninger, C./Schulze-Stocker, F./Seidel, T./Terhart, E./Leutner, D./Kunter, M. (2016): „Doppelter Praxisschock“ auf dem Weg ins Lehramt? Verlauf und potenzielle Einflussfaktoren emotionaler Erschöpfung während des Vorbereitungsdiestes und nach dem Berufseinstritt. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht (PEU)*, 63. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, S. 244–257.
- Fee, J. F. (2010): Latino immigrant and guest bilingual teachers: Overcoming personal, professional. And academic culture shock. In: *Urban Education*, 46 (3), S. 390–407.
- Gbur, A. (2018): Der Beitrag pädagogischer Unterrichtshilfen zu schulischer Inklusion. Unv. Masterarbeit. Hochschule Neubrandenburg. University of applied sciences. [digibib.hsnb.de/file/dbhsnb\\_thesis\\_0000001823/dbhsnb\\_derivate\\_0000002562/Masterarbeit-Gbur-2018.pdf](https://digibib.hsnb.de/file/dbhsnb_thesis_0000001823/dbhsnb_derivate_0000002562/Masterarbeit-Gbur-2018.pdf) (Abfrage: 12.04.2022).
- Janusch, S. (2015): Voices Unheard: Stories of Immigrant Teachers in Alberta. In: *Journal of International Migration and Integration*, 16, S. 299–315.
- Klusmann, U./Kuntner, M./Voss, T./Baumert, J. (2012): Berufliche Beanspruchung angehender Lehrkräfte. Die Effekte von Persönlichkeit, pädagogische Vorerfahrung und professioneller Kompetenz. In: *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 26 (4), S. 275–290.
- Kubicka, D./Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2018): Zwischenbericht – Dokumentation zum Projekt Refugee Teachers Program. Konzeption und erste Erfahrungen. Berichtszeitraum: April 2016 – Dezember 2017.
- Leithwood, K./Jantzi, D. (1999): The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. In: *Educational Administration Quarterly*, 35(5), S. 679–706.
- Leithwood, K./Jantzi, D. (2006): Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. In: *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), S. 201–227.
- MBJS (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BbgSchulG) In der Fassung der Bekanntmachung vom 2. August 2002 (GVBl.I/02, [Nr. 08], S. 78) [bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg](https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg) (Abfrage: 21.03.2022).
- MBJS (2007): Aufgaben des pädagogischen Personals an Schulen in öffentlicher Trägerschaft im Land Brandenburg. Leitfaden. [opus4.kobv.de/opus4-slbp/frontdoor/index/index/docId/5218](https://opus4.kobv.de/opus4-slbp/frontdoor/index/index/docId/5218), S. 16–17 (Abfrage 12.04.2022).
- MBJS (2021): Flüchtlinge, Kinder und Jugendliche. [mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/fluechtlinge-kinder-und-jugendliche.html](https://mbjs.brandenburg.de/bildung/weitere-themen/fluechtlinge-kinder-und-jugendliche.html) (Abfrage: 14.06.2021)
- Pind-Roßnagl, S. (2015): Kompetenzentwicklung von Berufseinsteiger/innen in Niederösterreich. Eine Professionalisierungs- und Unterstützungsmaßnahme im Rahmen des verpflichtenden Fortbildungsangebeo. In: *Open Journal for Research and Education. Special Issue #3. urnal.ph-noe.ac.at* (Abfrage: 12.04.2022).
- Peeler, E./Jane, B. (2005): Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. In: *Teaching Education*, 16:4, S. 325–336.

- Richter, D./Pant, H. A. (2016): Lehrerkooperation in Deutschland. Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I. Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator, Deutsche Telekom. [www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/BST%20Lehrerkooperation%20in%20Deutschland.pdf](http://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/BST%20Lehrerkooperation%20in%20Deutschland.pdf) (Abfrage: 30.03.2022).
- Scheeler, M. C./Ruhl, K. L./McAfee, J. K. (2004): Providing Performance Feedback to Teachers: A Review. In: *Teacher Education and Special Education*, 27(4), S. 396–407.
- Sharplin, E. (2009): Bringing them in: The experiences of imported and overseas qualified teachers. In: *Australian Journal of Education*, 53 (2), S. 192–206.
- Terhart, E./Klieme, E. (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (2), S. 163–166.
- TU Darmstadt (2022): Äquivalenzen verschiedener Sprachprüfungen. [www.spz.tudarmstadt.de/media/sprachenzentrum\\_1/responsive\\_design\\_1/pdf\\_6/Aequivalenzliste.pdf](http://www.spz.tudarmstadt.de/media/sprachenzentrum_1/responsive_design_1/pdf_6/Aequivalenzliste.pdf) (Abfrage: 12.04.2022).
- Vandeyar, S./Vandeyar, T./Elufisan, K. (2014): Impediments to the successful reconstruction of African immigrant teacher's professional identities in South African schools. In: *South African Journal of Education*, 34 (2), S. 1–20.
- Vock, M./Gronostaj, A. (2017): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wissinger, J. (1996): Perspektiven schulischen Führungshandelns. Eine Untersuchung über das Selbstverständnis von SchulleiterInnen. München: Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. (2018): Geflüchtete Lehrkräfte in Brandenburg: Die neuen Kolleg\*innen im Lehrerzimmer?! In: *E&W plus Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, 10, S. 8–10.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), S. 220–230.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2020a): Geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit an Schulen in Deutschland qualifizieren – das Modelprojekt Refugee Teachers Program der Universität Potsdam. In: *Wojciechowicz, A. A./Niesta Kayser, D./Vock, M. (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 100–113.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2020b): „Wenn ich aufstehe, weiß ich nicht genau, was heute passiert“ – Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg aus der Sicht von geflüchteten Lehrkräften. In: *Wojciechowicz, A. A./Niesta Kayser, D./Vock, M. (Hrsg.): Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 114–125.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2022): Refugee Teachers Program. Jahresbericht 2021. ZeLB, Universität Potsdam.

Anna Aleksandra Wojciechowicz und Miriam Vock

# Berufseinstieg von geflüchteten Lehrkräften in der Wahrnehmung von Schulleitungen

## Ergebnisse einer Interviewstudie an Grundschulen im Land Brandenburg

### Abstract

The following work examines refugee teachers' re-entry into teaching after completing the Refugee Teachers Program at The University of Potsdam from the perspective of principals. Professional re-entry programs are beneficial because teachers' education in their country of origin does not prepare them to be educators in a German context. Even so, the newness of the Refugee Teachers Program means that no standardized requirements outlining the exact means by which these new teachers can successfully re-enter the teaching profession in Germany currently exists. A qualitative analysis of two interviews conducted with principals at elementary schools in Brandenburg provides a window into how the employment and integration of refugee teachers – a new undertaking for the schools – was carried out. Here, two different approaches to this were identified. Firstly the "Focus on Professionalization" approach, whereby refugee teachers were actively supported with regards to both their socialization at the school and classroom content and, secondly, the "Expectation of Total Professional Independence" approach, whereby refugee teachers were expected to immediately function in a way as to be indistinguishable from their non-refugee colleagues.

**Keywords:** perspective of principals; qualitative analysis of two interviews; refugee teachers' re-entry

### 1. Einleitung

Seit 2015 erfuh die Debatte über Menschen auf der Flucht deutschlandweit eine hohe Aufmerksamkeit. Zwischen 2015 und 2020 haben insgesamt 1.769.607 Menschen Asyl beantragt (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2021, S. 9) – unter ihnen auch ein hoher Anteil ausgebildeter Lehrkräfte (vgl. Neske 2017, S. 8). Sie sind hochqualifiziert, haben bereits in ihrem Herkunftsland einen akademischen Abschluss erworben und bringen darüber hinaus Berufserfahrungen als Lehrkraft an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen und -settings mit. Tatsächlich ist die Migration von Lehrkräften international weit

verbreitet, insbesondere innerhalb der englischsprachigen Welt (vgl. Bense 2016), wobei genaue Zahlen bislang nicht erhoben wurden (vgl. Caravatti et al. 2014). Der Beruf der Lehrerin / des Lehrers ist in Deutschland reglementiert (vgl. Weizsäcker/Roser 2020), Zugang zum Beruf und seine Ausübung sind Gesetzen unterworfen und an streng definierte Qualifikationen gebunden. Geflüchtete und Zugewanderte mit ausländischer Lehramtsqualifikation können daher in Deutschland (wie in vielen anderen Ländern auch, z. B. European Commission 2016) nicht ohne Weiteres eine Unterrichtstätigkeit an der Schule aufnehmen.

An die Zielgruppe angepasste, modellhafte Qualifizierungsangebote, die den Zugang zum Schuldienst unterstützten, sind erst in den letzten Jahren entstanden. So wird seit März 2016 an der Universität Potsdam im Land Brandenburg das Refugee Teachers Program (kurz: RTP) für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund angeboten. Bis zum Sommer 2020 absolvierten insgesamt 105 Lehrkräfte erfolgreich die Qualifizierung. Nach Abschluss des Programms hatten sie die Möglichkeit, mittels befristeter Stellen in den Brandenburger Schuldienst einzusteigen und bis zu zwei Jahre entweder als sogenannte Assistenzlehrkraft oder als pädagogische Unterrichtshilfe zu arbeiten. Im Anschluss daran konnten sich die Lehrkräfte auf reguläre freie Stellen bewerben. Doch wie gut gelingt den Absolvent\*innen des RTP der Berufseinstieg in den Schuldienst und wie gestaltet sich der weitere berufliche Verlauf an der Schule?

Die Ergebnisse einer Umfrage im Sommer 2021 unter RTP-Absolvent\*innen der Abschlussjahrgänge bis 2020 liefern erste Hinweise zum beruflichen Verbleib. Von den 69 geflüchteten Lehrkräften, die sich an der Befragung beteiligt haben, ist inzwischen die Hälfte (51 %) im Schuldienst entweder als (Vertretungs-)Lehrkraft oder als weiteres pädagogisches Personal beschäftigt. Ein Viertel der Absolvent\*innen (25 %) geht einer Berufstätigkeit außerhalb des Schuldienstes nach oder macht eine Ausbildung. Weitere 14 Prozent sind arbeitslos bzw. aktiv auf der Suche nach einer Anstellung im Schuldienst und 10 Prozent befinden sich in Elternzeit oder sind länger erkrankt (vgl. Wojciechowicz 2021). Zur Einordnung dieser Zahlen ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass alle Absolvent\*innen des RTP akademisch ausgebildete Lehrkräfte mit mehrjähriger Berufserfahrung sind, die sich im kompetitiven Auswahlverfahren an der Universität Potsdam durchgesetzt haben und zum Zeitpunkt des Programmstarts die ausdrückliche Motivation hatten, wieder in ihrem Beruf zu arbeiten. Vor diesem Hintergrund zeigen die Verbleibszahlen, dass es bisher noch deutlich zu wenig geflüchteten Lehrkräften gelingt, sich im Brandenburger Schuldienst zu etablieren. Über die Gründe für einen Verbleib an bzw. Ausstieg aus der Schule liegen bislang keine empirischen Befunde vor.

Der vorliegende Beitrag untersucht den Berufseinstieg geflüchteter Lehrkräfte, die das RTP an der Universität Potsdam absolviert haben, im Land Brandenburg. Auf Basis einer qualitativen Analyse zweier Fälle wird den Fragen nachgegangen, wie sich die Einbindung von geflüchteten Lehrkräften an der Schule gestaltet und

wie ihre weitere berufliche Entwicklung unterstützt wird. Die dafür erhobenen Daten stammen aus einer Interviewstudie mit den Leiter\*innen Brandenburger Grundschulen, die geflüchtete Lehrkräfte an ihren Schulen beschäftigt haben oder noch beschäftigen. Sie wurden in Interviews befragt, wie sie mit der völlig neuen Situation umgegangen sind, Lehrkräfte, die im Ausland studiert haben und ausgebildet wurden und vor ihrer Teilnahme am RTP oft keine Berührungspunkte mit Schulen in Deutschland hatten, an ihrer Schule zu beschäftigen. Die Perspektive der Schulleitungen ist von besonderem Interesse, da sie gemeinsam mit dem Kollegium der Schule, an der der Berufseinstieg erfolgt, die Rahmenbedingungen und das Umfeld bereitstellen und zudem den Einsatz der neuen Lehrkräfte planen.

## **2. Der Qualifizierungsweg in den Schuldienst für geflüchtete Lehrkräfte in Brandenburg**

Das RTP an der Universität Potsdam startete im März 2016 und qualifiziert geflüchtete Lehrkräfte für einen Einstieg in den Brandenburger Schuldienst. Den Teilnehmenden wird ermöglicht, ihre allgemeinen und berufsspezifischen Kenntnisse in der deutschen Sprache auf das Niveau C1 zu steigern, Unterricht, Schule und Kultur des Berufsbilds Lehrer\*in in Brandenburg kennenzulernen und ihr pädagogisches Wissen zu vertiefen sowie seit neuestem auch ein zweites Unterrichtsfach zu studieren. Ein Schulpraktikum, Bewerbungstraining, ein Seminar zum digitalen Lernen und eine kontinuierliche Begleitung runden das Programm ab (vgl. Wojciechowicz/Vock 2019). Der sprachliche Ausbildungsteil schließt mit einer C1-Prüfung ab, der pädagogische mit einem Hochschulzertifikat; der Eintritt in den Schuldienst erfolgt dann jedoch ohne eine formale Lehramtsbefähigung.

Die Absolvent\*innen der ersten Durchgänge konnten als sog. Assistenzlehrkräfte an Schulen in öffentlicher Trägerschaft befristet eingesetzt werden. Die Absolvent\*innen der späteren Durchgänge wurden dagegen als pädagogische Unterrichtshilfe – ebenfalls befristet – eingestellt. Das pädagogische Personal wird in der Entgeltgruppe 9 eingruppiert (vgl. Brandenburgisches Schulgesetz). Die Stellenbeschreibung einer Assistenzlehrkraft oder pädagogischen Unterrichtshilfe gibt es formal im Brandenburgischen Schulsystem nicht. Sowohl die Assistenzlehrkräfte als auch die pädagogischen Unterrichtshilfen sollen keinen eigenverantwortlichen Unterricht erteilen, sondern unterstützen die Lehrkräfte in ihrem Unterricht (siehe hierzu aber auch den Beitrag von Gonzalez Olivo/Vock in diesem Band). Bei beiden Gruppen handelte es sich zunächst um Ein-Jahresverträge, die bei Bewährung um ein weiteres Jahr verlängert werden konnten. Ein großer Vorteil für die Schulen lag darin, dass die Stellen nicht auf den Personalschlüssel der Schulen angerechnet, sondern als zusätzliche Stellen geschaffen wurden. Am Ende der zweijährigen Berufstätigkeit einer Assistenzlehrkraft war die Schulleitung verpflichtet, eine Stellungnahme zur fachlichen Bewährung zu erstellen, aus der her-

vorgeht, ob die Lehrkraft selbstständig Unterricht erteilen kann (bei den pädagogischen Unterrichtshilfen ist dies nicht der Fall). Da der Berufseinstieg der RTP-Absolvent\*innen und ihre Arbeit an der Schule nicht durch ein weiteres Programm begleitet werden und zudem den jeweiligen Schulen beim Einsatz der Lehrkräfte ein erheblicher Gestaltungsspielraum zukommt, erscheint es interessant, sich die Einbindung der geflüchteten Lehrkräfte in das System Schule genauer anzuschauen und dabei insbesondere den Fokus auf die Frage zu legen, wie die Schulen ihre Rolle beim Berufseinstieg dieser Lehrkräfte verstehen und ausfüllen.

### 3. (Flucht-)Migration und Berufseinstieg als Lehrkraft – Forschungsstand

Der Einstieg in den Beruf ist für alle Lehrkräfte typischerweise eine herausfordernde Phase, da hier Anforderungen an die Lehrkräfte gestellt werden, „auf die im Rahmen einer Ausbildung strukturbedingt nur begrenzt vorbereitet werden kann“ (Keller-Schneider/Hericks 2017, S. 301). Aus diesem Grund wird er gar als eine krisenhafte Entwicklungsphase beschrieben. Referendar\*innen an Brandenburger Schulen fühlen sich zwar generell gut darauf vorbereitet, den Unterricht zu planen und zu strukturieren sowie Fachwissen zu vermitteln, sie schätzen jedoch diejenigen ihrer Kompetenzen kritisch ein, „die sich auf den Transfer des Unterrichtsstoffes sowie den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft und offenen Unterrichtssituationen beziehen“ (Schubarth et al. 2009, S. 319).

Beim Start in die schulische Praxis im Rahmen von studienbegleitenden Praktika oder im Referendariat scheinen die Bedingungen an der Ausbildungsschule, insbesondere die Qualität der Betreuung in der Schule (z. B. gute Einführung in den Schulalltag, positive Beziehung zur Ausbildungslehrkraft), wichtig für die Zufriedenheit mit der Praxiserfahrung und die Motivation für den Beruf zu sein (vgl. Gronostaj et al. 2018). Studien, die Zusammenhänge mit dem Kompetenzzuwachs der angehenden oder jungen Lehrkräfte untersuchen, kommen hingegen zu widersprüchlichen Befunden. Während einige Studien Belege für einen positiven Zusammenhang zwischen Bedingungen an der Ausbildungsschule und Kompetenzzuwächsen fanden (vgl. Bach/Besa/Arnold 2014; Schubarth et al. 2009; Schubarth/Gottmann/Krohn 2014), zeigte sich in anderen Studien ein solcher Zusammenhang nicht (vgl. Gronostaj et al. 2018; Gröschner/Schmitt/Seidel 2013).

Es ist davon auszugehen, dass der Berufseinstieg als noch deutlich herausfordernder erlebt wird, wenn er in einem anderen Schulsystem bewältigt werden muss als dem, in dem man selbst sozialisiert und ausgebildet wurde. Kontextbedingungen – also institutionelle, gesellschaftliche und schulkulturelle Rahmenbedingungen des Lehrberufs – beeinflussen sowohl die Anforderungen, die an Lehrkräfte gestellt werden, als auch den individuellen Umgang der Lehrkräfte mit Entwicklungsaufgaben (vgl. Košinár 2019). Professionaler Habitus und

Orientierungen von Lehrkräften entwickeln sich zudem nicht erst im Rahmen der Berufstätigkeit oder in der direkten Vorbereitung darauf, sondern sind durch die eigenen Erfahrungen als Schüler\*in bereits angelegt (vgl. Helsper 2018). Wenn die (angehende) Lehrkraft im Laufe ihrer beruflichen Entwicklung das System wechselt, ist daher von besonderen Herausforderungen auszugehen. Dies zeigt etwa eine Fallanalyse von Košinár und Laros (2020) aus der Schweiz: Die Forscherinnen analysierten den Fall einer Junglehrkraft, die aus dem französischen Teil der Schweiz stammte und ihre ersten Unterrichtserfahrungen in der deutschsprachigen Schweiz absolvierte. Die Lehrerin war von den Systemunterschieden (selbst innerhalb eines Landes) sehr verunsichert, hatte starke Selbstzweifel und wurde auch von der Schulleitung sehr kritisch gesehen, wollte jedoch an ihrem „Traumberuf Lehrerin“ festhalten.

Was bedeuten diese Befunde für die Situation zugewanderter Lehrkräfte? Zugewanderte Lehrkräfte haben typische Krisen der Berufseinstiegsphase vermutlich schon in ihrem Herkunftsland durchlebt und waren vor ihrer Flucht dort bereits in ihrer Professionalität gefestigte Lehrpersonen. Sie sind somit grundsätzlich in einer anderen Position als Berufseinsteiger\*innen (vgl. Michael 2006). Es kann angenommen werden, dass sie jedoch nach dem Wechsel in ein neues Schulsystem, das in vieler Hinsicht anders funktioniert und zudem in einer anderen Sprache stattfindet als das ihnen bekannte System, in ihrer professionellen Sicherheit erschüttert werden und erneut Irritationen und Krisen erleben, wie sie etwa Košinár (2019) beschreibt. Es scheint uns daher durchaus plausibel, von einem „zweiten Berufseinstieg“ zu sprechen.

Für nach Schweden geflüchtete Lehrkräfte nennt Bigestens (2015, zitiert nach Ennerberg/Economou 2021) das Unterrichten auf Schwedisch und das Einstellen auf eine andere Art der Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkräften und Schüler\*innen als besondere Entwicklungsaufgabe. Weitere Studien aus anderen Ländern (zus.fassend: Bense 2016) beschreiben das Einfinden in eine neue Schulkultur (vgl. Collins/Reid 2012), das Arbeiten mit anderen Unterrichtsmethoden (vgl. Fee 2010) und Curricula (vgl. Caravatti et al. 2014), die Auseinandersetzung mit anderen Erwartungen und Werten (vgl. Bense 2014; Ennerberg/Economou 2021), Klassenführung (vgl. Bense 2014; Caravatti et al. 2014; Fee 2010) und die Elternarbeit (vgl. Caravatti et al. 2014; Fee 2010) als zusätzliche Herausforderungen für zugewanderte Lehrkräfte. Die hohen Anforderungen an berufsbezogene Kenntnisse der Landessprache sind weitere typische Herausforderungen für zugewanderte Lehrkräfte. Dies betrifft nicht nur Schwierigkeiten des Sprechens und Verstehens im Unterricht, sondern auch das Gefühl, beeinträchtigt zu sein, weil die Ausdrucksfähigkeit begrenzt ist, kulturelle Bedeutungen nicht hinreichend verstanden werden oder Diskriminierungen wegen eines Akzents befürchtet oder auch erlebt werden (vgl. Bense 2014; Abramova 2013).

Zu diesem „zweiten Berufseinstieg“ von zugewanderten Lehrkräften liegen aus Deutschland bislang noch kaum Forschungsbefunde vor. Die wenigen Ar-

beiten, die in den letzten Jahren im Rahmen wissenschaftlicher Begleitforschung von Qualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte entstanden sind, fokussieren stärker die Programme selbst (vgl. Syspons 2021; Kremsner/Proyer/Biewer 2020), während die Berufseinstiegsphase bisher kaum thematisiert wurde.

Erste Erkenntnisse liefert eine unserer früheren Studie, die auf Gruppendiskussionen mit RTP-Absolvent\*innen basiert (vgl. Wojciechowicz/Vock 2020). Für den Berufseinstieg zeigen die Befunde eine ausgesprochene Verunsicherung von geflüchteten Lehrkräften im Brandenburger Schuldienst: Desorientierung aufgrund der diffusen Rolle und unklaren Aufgaben, die sie als Assistenzlehrkräfte an der Schule vorfinden, und große existenzielle Sorge um Weiterbeschäftigung, da sie keine gesicherte berufliche Perspektive in Aussicht haben, prägt die Befunde. Sie scheinen sich in ihrer beruflichen Handlungsfähigkeit eingeschränkt zu fühlen, insbesondere, wenn sie spontan auf Unterrichtsstörungen reagieren müssen. Eine zusätzliche Aufgabe, vor die sich die Lehrkräfte gestellt sehen, besteht darin, im Kollegium Verständnis für die Lernvoraussetzungen geflüchteter Schüler\*innen aufzubauen (vgl. ebd.).

Für den schulpraktischen Ausbildungsteil stellt die Studie von Kremsner, Proyer und Schmölz (2020, S. 69) subtile Formen der Diskriminierung gegenüber geflüchteten Lehrkräften des Wiener Universitätsprogramms fest. In der Schule erleben die Lehrkräfte Ablehnung und Misstrauen gegenüber ihren Qualifikationen als Lehrer\*in. Auch in der Evaluationsstudie des Projekts *Lehrkräfte PLUS* in NRW werden Erfahrungen der Programmteilnehmenden aus ihrem Schulpraktikum berichtet, die deutlich machen, dass einige der Lehrkräfte vom Kollegium tatsächlich eher als „bessere Praktikant\*innen“ (Syspons 2021, S. 17) wahrgenommen werden – und eben nicht als ausgebildete Lehrkräfte. Das Verhältnis von geflüchteten Lehrkräften und Kollegium wird hier offenbar nicht als eine Beziehung auf Augenhöhe erkannt. Die wenigen vorliegenden Studien zeigen, dass bisher noch Erkenntnisse darüber fehlen, wie sich die neuen Lehrkräfte in den Schulalltag einbringen. Wie es dazu kommt, dass sich einige Lehrkräfte an der Schule gut etablieren können und andere nicht, ist ebenfalls noch nicht klar.

#### 4. Eigene Studie

In der vorliegenden Studie wird aus der Perspektive von zwei Schulleiter\*innen der Einsatz von geflüchteten Lehrkräften, die die Potsdamer Qualifizierung absolviert haben, an Schulen im Land Brandenburg beleuchtet. Dabei werden die Erfahrungen und Eindrücke der Schulen mit der Anstellung von geflüchteten Lehrkräften systematisiert und ausgewertet, um die Qualifizierungswege und Beschäftigungsmöglichkeiten für diese spezifische Gruppe von Lehrkräften noch weiter zu optimieren. Die Fragestellungen der Studie lauten:

- 1) Wie gehen die Schulleitungen mit der neuen Situation um, eine geflüchtete Lehrkraft an ihrer Schule zu beschäftigen?
- 2) Wie gestalten sie die Ankommens- und Etablierungsprozesse der geflüchteten Lehrkraft an ihrer Schule?

## 5. Methodisches Vorgehen

### 5.1 Datenerhebung

Die Befragung wurde Anfang November 2020 in Form von Telefoninterviews durchgeführt. Von den insgesamt 17 Schulen im Land Brandenburg, davon 16 Grundschulen und 1 Oberschule, die Absolvent\*innen des RTP beschäftigt hatten oder zum Befragungszeitpunkt immer noch beschäftigten und die für das Interview angefragt wurden, waren acht Grundschulleitungen bereit, an der Befragung teilzunehmen. Die Konzentration auf Grundschulen erklärt sich dadurch, dass die meisten RTP-Absolvent\*innen an der Schulform Grundschule – unabhängig von ihrer Lehramtsqualifikation, ob als Sekundarstufen- oder Grundschullehrkräfte – eingesetzt wurden. Diese acht Schulen verteilen sich über alle vier Schulamtsbereiche im Land Brandenburg (Brandenburg an der Havel, Cottbus, Frankfurt/Oder, Neuruppin). Interviewpartner\*innen waren jeweils die Schulleitung und in einem Fall zusätzlich eine Ausbildungslehrkraft, also die Lehrkraft, die angehende Lehrer\*innen begleitet. Die Interviews erfolgten auf der Basis eines Leitfadens, der den Schulleitungen vor dem Gespräch zugeschiedt worden war. Mit offenen Fragen wurden Erzählanreize gesetzt, sodass sich die Schulleitungen mit ihren Wahrnehmungs- und Deutungsperspektiven in das Gespräch einbringen konnten. Die Gespräche dauerten zwischen zehn und 35 Minuten und wurden aufgezeichnet.

### 5.2 Datenauswertung

In der Auswertung der Daten zeichnete sich schnell ab, dass sich unterschiedliche Merkmale in den Deutungen der Schulleitungen verschränken, sodass eine Analysemethodik notwendig war, die über eine reine fallübergreifende Deskription der Ergebnisse hinausgeht. Das qualitative Datenmaterial wurde daher interpretativ ausgewertet und als Fallstudienanalyse aufgearbeitet (vgl. Fabel-Lamla/Tiefel 2003; Kelle/Kluge 2010). Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass der jeweils betrachtete Gegenstand als Fall eine eigenständige Untersuchungseinheit darstellt. Zudem vermag sie die Zusammenhänge und Wechselbeziehungen der Kategorien am besten abzubilden. Gegenstand der Analysen ist nicht nur das wörtlich Gesagte, sondern gleichsam Bedeutungen, die sich hinter dem

offensichtlich Gesagten verbergen. Dabei wurde der analytische Fokus daraufgelegt, *wie* Schulleitungen über die geflüchteten Lehrkräfte sprechen und sich selbst, das Kollegium und die Schüler\*innen dabei ins Verhältnis setzen. In welcher Weise deuten sie die Kompetenzen der geflüchteten Lehrkräfte und mit welchen Vorstellungen bearbeiten sie mögliche Herausforderungen?

Nach der ersten Sichtung des Datenmaterials kristallisierten sich zwei Fälle heraus, die sich mittels einer komparativen Analyse im Zuge der Auswertung als maximale Kontrastfälle herausarbeiten ließen, und daher für eine nähere Fallstudienanalyse ausgewählt wurden. Die kontrastive Fallstudie deckt die Breite der Deutungen von Schulleitungen hinsichtlich Einschätzungen auf Einbindungsprozesse von geflüchteten Lehrkräften an der Schule ab. Um Gemeinsamkeiten und Kontraste der beiden Fälle sowie mögliche Zusammenhänge in den Einzelfällen herausarbeiten zu können, werden sie entlang von fünf Vergleichskategorien dargestellt. Dies sind

- a) Informiertheit,
- b) Rolle und Aufgaben der RTP-Absolvent\*innen,
- c) Einschätzung von Kompetenzen,
- d) berufsbegleitende Weiterbildung und
- e) Weiterbeschäftigung an der Schule.

## 6. Ergebnisse

Im Folgenden werden die empirisch rekonstruierten, in den Einschätzungen der interviewten Schulleitungen zu erkennenden Wahrnehmungs- und Deutungsperspektiven auf Einbindungsprozesse von geflüchteten Lehrkräften an Schule dargestellt. Um die Interpretationen nachvollziehbar zu machen, werden dabei ausgewählte Interviewpassagen direkt zitiert und Interviewzitate im Fließtext kursiv gesetzt. Die Daten wurden so aufgearbeitet, dass sie ohne personenbezogene Merkmale sowohl der Schulleitungen als auch der RTP-Absolvent\*innen auskommen. Aufgrund der sehr überschaubaren Anzahl der Absolvent\*innen im Land Brandenburg wäre andernfalls eine Identifikation der Personen nicht auszuschließen.

### 6.1 Fallstudie 1 – Sorge um Professionalisierung

#### a) Informiertheit

Die Schulleitung kannte das RTP bereits aus der Presse. Die Beschäftigung der RTP-Absolvent\*innen an ihrer Schule nimmt sie als eine Vorgabe des Schulamts wahr, die nun von ihr umgesetzt werden muss. Sie erzählt, zunächst *überrascht*

gewesen zu sein und *auch ein bisschen überfordert*. Die Schule hatte zu diesem Zeitpunkt *auch noch einige andere Seiteneinsteiger* und sei sich dessen bewusst gewesen, *was da an Arbeit dranhängt*, wenn Personen in den Schulalltag eingeführt und begleitet werden müssen. Die empfundene Überforderung war zudem dadurch bedingt, dass die Schule *vom Schulamt da wirklich im Prinzip da null Unterstützung gekriegt* hat. Die neuen Lehrkräfte, die an ihrer Schule angestellt wurden, hatten zuvor *im Rahmen des Ganztagsprogramms als unbezahlte Honorarkraft* an der Schule gearbeitet. Damit werden sie in der Sicht der Schulleitung als engagiert und Nähe zur deutschen Schule suchend wahrgenommen.

## b) Rolle und Aufgaben der RTP-Absolvent\*innen

Da die geflüchteten Lehrkräfte mehrmals im Interview mit *Seiteneinsteigern* in Bezug gesetzt werden, deutet sich bei der Schulleitung eine Perspektive an, die die geflüchteten Lehrkräfte in einem lernenden Status begreift. Die Schulleitung ist sich darüber im Klaren, dass die Lehrkräfte ihre Lehramtsausbildung nicht in Deutschland erworben haben, keine Vorerfahrungen mit dem deutschen Schulsystem mitbringen und sie daher ähnlich wie Seiteneinsteiger\*innen in der Berufseinstiegsphase intensiv an der Schule betreut werden müssen. Bereits am Anfang des Interviews zeichnet sich ein klares Verständnis vom Ausbildungsauftrag der Schule ab und es dokumentiert sich eine Bereitschaft, sich auf den Prozess der Einführung der neuen Lehrkräfte an eine deutsche Schule einzulassen. Die Schulleitung spricht hier davon, dass es für die Schule *ein ganz großes Experiment* gewesen ist („*wir haben uns hier ausprobiert*“). Diese Formulierung macht deutlich, dass die Schulleitung auf keine Vorerfahrungen und kein Konzept zurückgreifen kann für die Einführung von Personal mit Ausbildung und Erfahrung aus dem Ausland. Der Schulleitung scheint es daher ein drängendes Anliegen zu sein, selbst einen Ausbildungsplan für die RTP-Absolvent\*innen zu erarbeiten. Die Begriffe des Experimentierens und Ausprobierens deuten zugleich auf eine Improvisation mit einem ungewissen Ende hin.

Das ist unsere Aufgabe und wir haben da hab' ich eigentlich auch gute Unterstützung von Kollegen, wir haben oft zusammengesessen und haben versucht natürlich das anzupassen und äh so gut wie möglich äh für unsere Schule ja zu installieren und ja da hat einem keiner geholfen. Hilfreich war natürlich, dass beide Kollegen, sowohl [Namen der RTP-Absolvent\*innen] auch sehr engagiert und sehr interessiert waren (Z. 77–81).

Dem Interviewabschnitt lässt sich entnehmen, dass die Einführung der neuen Lehrkräfte zu einer Aufgabe des gesamten Kollegiums erklärt wird. Gemeinsam erarbeiten alle Akteur\*innen der Schule ein Aufgabenpaket. Das Einführungskonzept ist dabei nicht starr, sondern die Aufgaben bedürfen einer kontinuierli-

chen Überprüfung und Anpassung. Die Schulleitung legt Wert auf die Entwicklung der RTP-Absolvent\*innen, indem sie die Anforderungen an ihre Bedürfnisse und die der Schule stetig anpasst.

Im Verlauf des Interviews entwirft die Schulleitung einen differenzierten Blick auf den mit dem Kollegium gemeinsam entwickelten Ausbildungsplan. Während es im ersten Jahr viel stärker darum ging, dass sich die neuen Lehrkräfte in die Schule und Unterrichtsroutrinen durch Hospitationen und enge Unterstützung der *hauptunterrichtenden Kollegen* einleben, wurde ihnen im zweiten Jahr *als Klassenleiter* Verantwortung im Unterrichten einer Gruppe „Deutsch als Zweitsprache“ übertragen (*„dann haben sie da auch recht viel am Vormittag selbstständig in einer Gruppe von [...] unterrichtet“*). Damit investiert die Schulleitung Zeit und Mühe, um den neuen Lehrkräften Möglichkeiten anzubieten, sich beruflich weiterzuentwickeln. Auffällig ist zudem, dass das Einführungskonzept für die geflüchteten Lehrkräfte Auswirkungen auf das gesamte Kollegium hatte: Die Lehrkräfte, die bisher gewohnt waren, ihren Unterricht allein zu planen und durchzuführen, mussten sich nun umstellen und die neuen Lehrkräfte in ihre Arbeit systematisch einbeziehen. Es deutet sich an, dass die Präsenz der geflüchteten Lehrkräfte als Anlass zur Weiterentwicklung der Unterrichtskultur verstanden wurde und es der Schulleitung gelungen ist, das Engagement des Kollegiums zu gewinnen. Eine zentrale Aufgabe bleibt dabei die Etablierung und Gestaltung kooperativer Arbeitsbeziehungen (*„meine Kollegen an der Schule, die mussten sich natürlich auch daran gewöhnen, dass da jetzt immer eine zweite Lehrkraft mit dabei ist, aber das hat sich in den zwei Jahren recht gut entwickelt“*).

### c) Einschätzung von Kompetenzen

Die Einschätzung der Kompetenzen der RTP-Absolvent\*innen erfolgt auf der Basis einer empathischen Beziehung:

Das würden wir auch nicht erreichen, wenn wir in einem anderen Land von vorne anfangen müssten, also gar keine Frage (Z. 221–222).

Indem die Schulleitung die enorme Herausforderung beschreibt, welche die geflüchteten Lehrkräfte zu bewältigen haben, lässt sich das Bemühen um Perspektivenwechsel erkennen. Die Schulleitung versucht sich vorzustellen, wie es ihr selbst ergehen würde, würde sie in ein anderes Land migrieren müssen. Dabei kommt sie zu dem Schluss, dass die Berufseinführung *über längere Zeit begleitet werden müsste*.

Auffällig sind die positiven, jedoch knappen und eher resümierenden Äußerungen über die Qualität der Arbeit der RTP-Absolvent\*innen an der Schule. So äußert sich die Schulleitung, dass die Lehrkräfte *„sehr engagiert und sehr*

interessiert waren“ (Z. 81) und dass die Schule „in dieser Hinsicht mit ihrer Arbeitsbereitschaft sehr viel Glück“ (Z. 82–83) hatte. Den RTP-Absolvent\*innen wird im Hinblick auf ihren beruflichen Weiterqualifizierungsprozess und ihr Engagement an der Schule ein ausgesprochen hohes Maß an Eigenaktivität und Lernbereitschaft zugesprochen. Die Äußerungen bringen ein deutliches Zutrauen in die Kompetenzen der RTP-Absolvent\*innen zum Ausdruck. Diese Lesart wird gestützt, wenn die vorherige Erkenntnis einbezogen wird, dass die Schulleitung den RTP-Absolvent\*innen insbesondere im zweiten Beschäftigungsjahr Unterrichtsgestaltung und -durchführung in Eigenverantwortung ermöglichte. Die Lehrkräfte haben „im Prinzip äh als Klassenleiter einer DaZ-Klasse fungiert“ (Z. 51–52). Sie unterrichteten nicht nur die Kinder in der deutschen Sprache je nach Sprachniveau, sondern auch in *Hauptfächern*. Beurteilend schiebt sie nach: „Und das haben sie auch sehr eigenständig und selbstverantwortlich und sehr gut gelöst.“ Die Schulleitung scheint keine Zweifel an den Kompetenzen zu hegen, was das Unterrichten einer Gruppe von Schüler\*innen im Kontext der Neuzuwanderung angeht.

Bei der Beschreibung der Arbeit der RTP-Absolvent\*innen im Kontext neu zugewanderter Schüler\*innen wird die Schulleitung noch ausführlicher. Sie spannt einen positiven Horizont auf, indem sie darauf eingeht, dass die Schule im Bereich der Eingliederung der zugewanderten Schüler\*innen von der Arbeit der RTP-Absolvent\*innen profitiert hat. Ein besonders eindrückliches Beispiel zeigt, wie effektiv sich die Lehrkräfte mit ihren mehrsprachigen Kompetenzen in die Zusammenarbeit von Schule mit arabischsprachigen Eltern eingebracht haben.

haben die beiden uns bei unserer [...] Schülerschaft mit Migrationshintergrund sehr sehr geholfen und äh in für bei Elterngesprächen ähm also als Übersetzer und und und immer nochmal wieder telefoniert äh da war'n wir sehr dankbar, wir haben auch Elternabende installiert für syrische Eltern, wo sie dann eben gesagt haben das ist in Deutschland aber nun eben so und so und ihr müsst dahinter haken und und und das hilft uns natürlich (Z. 197–202).

Anerkannt wird, dass sich die Lehrkräfte offenbar engagieren, um einen guten Kontakt zu arabischsprachigen Eltern herzustellen. Dabei beschränken sich die Tätigkeiten nicht nur auf telefonische Beratungsangebote, sondern scheinen in *Elternabenden für syrische Eltern* eine institutionelle Verankerung gefunden zu haben und damit eine Neuentwicklung für die Schule darzustellen. Dabei ging es u. a. darum, Eltern das deutsche Bildungssystem mit seinem Bildungsauftrag und in seiner Funktionsweise näherzubringen, sowie daraus die Rolle der Eltern im Bildungsprozess abzuleiten, die hier – ohne nähere Ausführung – als different zum Schulsystem in Syrien entworfen wird. Die adressatenbezogene Ausrichtung der Elternarbeit scheint damit begründet zu sein, dass die Schule einen relativ großen Anteil an Schüler\*innen mit Migrationshintergrund aufweist.

Trotz der grundsätzlich sehr positiven Einschätzung der neuen Lehrkräfte betont die Schulleitung, dass ihre Ausbildung zu vollwertigen Lehrkräften noch nicht als abgeschlossen gelten könne. Die Defizite scheinen aber als eine vorübergehende Erscheinung betrachtet zu werden und als überwindbar. Ein weiteres Thema, welches im Interviewverlauf systematisch aufscheint, ist die der noch in Entwicklung begriffene Sprachkompetenz, wobei hier auf einen speziellen Aspekt fokussiert wird:

Es fehlt ja das Deutsch, das Erlernen der deutschen Sprache, lernen sie ja intensiv sehr intensiv, aber es müsste natürlich noch fortgesetzt werden. Das ist schwer, wenn man sich jetzt mal Mathematik unterrichtet und Fachbegriffe müssen richtig ausgesprochen werden (Z. 128–132).

Wie in dem Interviewausschnitt deutlich wird, geht es nicht um das Weiterlernen der deutschen Sprache im Allgemeinen, sondern um den mündlichen Ausdruck in der mathematischen Fachsprache. Diese souverän zu beherrschen und Fachbegriffe in Unterrichtssituationen richtig auszusprechen, ist für die Ausübung des Berufes von besonderer Bedeutung. Implizit bescheinigt sie den RTP-Absolvent\*innen eine noch nicht hinreichende Ausdrucksfähigkeit. Die RTP-Absolvent\*innen werden dabei als Personen dargestellt, die diesem sprachlichen Anspruch entsprechen möchten, weshalb sie mit großem Engagement die deutsche Sprache für den Schulkontext erlernen. Der ausgesprochen große Einsatz der Lehrkräfte für das Deutschlernen scheint nur durch nachdrückliche Wortwiederholung und gesteigerte Worte angemessen wiedergegeben zu sein (*lernen sie ja intensiv sehr intensiv*). An dem Aspekt der *sprachlichen Barriere* knüpft auch die Ausbildungslehrkraft an, die beim Interview dabei ist:

Sie sind ganz doll bemüht, aber sie müssten eben Unterstützung vom Ministerium haben und müssten wenigstens in den Ferien oder irgendwie immer noch mal fachdidaktische Kurse in der Sprache an sich auch haben. Ne, dass sie dort nochmal richtig geschult werden auch und das üben (Z. 173–177).

Auch die Ausbildungslehrkraft unterstreicht die individuellen Bemühungen der neuen Lehrkräfte, das berufsbezogene Deutsch weiter zu lernen. Dabei verweist sie darauf, dass der sprachliche Entwicklungsprozess zusätzlich zum Selbststudium durch eine fachliche Expertise von außen unterstützt werden müsste. Sie schlägt vor, die Schulferienzeiten dafür zu verwenden und gezielt Kurse in den jeweiligen Fächern der Lehrkräfte anzubieten, die Fachdidaktik mit Spracherwerb miteinander kombinieren. Aus Sicht der Ausbildungslehrkraft müsste das Ministerium Unterstützung leisten. Der kritische Bezug auf das Ministerium kommt insgesamt an sieben Interviewstellen zum Ausdruck (*„Hätten die Kollegen über die Jahre mehr Unterstützung vom Ministerium in dem Bereich Deutsch*

bekommen, würde so etwas nicht passiern. Ne, das ist einfach, finden wir, irgendwo ne Fehlstrategie vom Ministerium zu sagen, wir machen jetzt hier für ein Jahr oder zwei Jahre diesen Kurs und dann fertich.“, Z. 215–218). Das Ministerium wird als verantwortlich für berufsbegleitende Professionalisierungsangebote für den Seiteneinstieg wahrgenommen. Während ein Seiteneinstiegskurs strukturell verankert ist, sind Begleitangebote für geflüchtete Lehrkräfte nicht vorgesehen. Darüber wird vermittelt, dass mit den fehlenden Weiterbildungen die Gefahr einhergeht, dass die hohen Kompetenzanforderungen an die Lehrkräfte nicht erfüllt werden können, wenn ihnen die notwendige institutionelle Unterstützung nicht gewährt wird.

Die Schulleitung fügt dem an einer späteren Stelle hinzu, dass es in den berufsbegleitenden Sprachkursen stark um *diese pädagogischen äh ja Begriffe* gehen muss. Sie kritisiert zudem, dass es nur einen einzigen berufsbegleitenden Sprachkurs auf C-Niveau im Land Brandenburg gibt, zu dem die Lehrkräfte stundenlang unterwegs sind, weil dieser in Potsdam stattfindet: „Man muss sich überlegen, die sind hier morgens um sechs losgefahr'n und ham dann den ganzen Tag diesen Unterricht und ich glaube abends um sechs oder sogar noch später äh sind sie wieder hier“ (Z. 240–242). Sie schlägt vor, vermehrt auf Online-Formate zu setzen.

Die Ausbildungslehrkraft geht ausführlich auf den Bereich Mathematikfachdidaktik ein.

Wenn ich jetzt in Mathematik ne Zahlenerweiterung oder ähnliches aufbaue, im Zahlenraum von 100 bis 1.000 dann gibt es verschiedene Methoden und diese Methoden haben sie teilweise nicht drauf, weil machen wir uns nichts vor in Syrien, ich hab' mich ja auch unterhalten mit [Name einer Lehrperson] und die sagt das auch, in Syrien ist das, das was wir in Mathematik in Klasse vier machen, das machen die teilweise in Klasse sechs, sieben, acht (Z. 166–170).

Es findet keine konkrete Beschreibung einer Unterrichtsstunde oder des professionellen Handelns der Lehrperson statt, sondern es wird der Themenbereich *Zahlenraum von 100 bis 1.000* genannt, der in direkter Verbindung zu einer Vielfalt von *Methoden* für den Mathematikunterricht steht. Fokussiert sind hier didaktisch passende Methoden zum Unterrichtsinhalt und damit wird die Kompetenz zur Gestaltung von methodisch vielfältigem Mathematikunterricht angesprochen. Die Grundproblematik bestünde darin, dass die neuen Lehrkräfte das *nicht drauf* hätten, wobei dies hier mit der Nennung des Wortes *teilweise* eingeschränkt wird. Dies wird mit den Inhalten aus dem Lehrplan Mathematik in Syrien begründet, denn das Fachliche in der dortigen Grundschulmathematik läge weit unter dem deutschen Standard, womit die Schule in Syrien und in Deutschland als Ausdruck einer Nationalkultur entworfen sind. Während einige Inhalte an der Schule in Brandenburg in der vierten Klasse durchgearbeitet werden, werden sie *in Syrien* zum Teil erst in der sechsten, siebten oder sogar

achten Klasse behandelt. Angesprochen wird das Niveau des Lernstoffes, welches mit vier Bildungsjahren Unterschied in Deutschland wesentlich höher sei, was die Schule in Syrien und in Deutschland in ein hierarchisches Verhältnis zueinander stellt. Diese Aussage sichert die Ausbildungslehrkraft ab, indem sie auf ein Gespräch mit einer Lehrkraft aus Syrien verweist, die diese Einschätzung teilt. Diese Begründung kann somit auch als eine Entschuldigung für die neue Kollegin / den neuen Kollegen fungieren, um die fehlende Breite der methodischen Kompetenzen nachvollziehbar zu machen.

#### d) Berufsbegleitende Weiterbildung

Aus dem Interview geht hervor, dass die Schulleitung eine berufsbegleitende Weiterbildung der RTP-Absolvent\*innen, die im Gegensatz zum festen Personal zeitlich befristet eingestellt sind, stark vorantreibt. Kritisch äußert sie sich dazu, dass es keine für die neuen Lehrkräfte speziell entwickelten Weiterbildungsprogramme gibt, womit diese spezifische Gruppe der Lehrkräfte im Vergleich zu Seiteneinsteiger\*innen benachteiligt erscheint (*„wir hatten Seiteneinsteiger, die zum Teil auch den Seiteneinsteigerkurs gemacht hatten mit dieser Fortbildung und äh aber für die Refugees gab’s ja sowas im Prinzip nicht so ne Begleitung“*). Die Schulleitung bemüht sich deshalb darum, dass die RTP-Absolvent\*innen in die berufsbegleitende pädagogische Grundqualifizierung aufgenommen werden. Sie stößt erst einmal auf Ablehnung, da sich die neuen Lehrkräfte arbeitsrechtlich nicht im Seiteneinstieg befinden, doch aufgrund freier Plätze im Kurs wird den RTP-Absolvent\*innen die Teilnahme ermöglicht. Deutlich wird, dass die neuen Lehrkräfte im zweiten Jahr ihrer Zeit als Assistenzlehrkraft zusätzlich zu ihrer Vollzeitstelle an Wochenenden freie Zeit aufbringen, um sich weiterzubilden.

Da haben wir mit dem Schulamt telefoniert und haben versucht, ob da noch Plätze frei sind und [...] das war dann der Fall und dann haben wir es ihnen angeboten und sie waren auch von sich aus bereit und haben gesagt na klar machen wir (Z. 92–94).

#### e) Weiterbeschäftigung an der Schule

Mit der Formulierung *ich hab mich da sehr schwer getan* wird die Thematik der Weiterbeschäftigung der geflüchteten Lehrkräfte an der Schule als problematisch eingeleitet. Dass dieses Thema für die Schulleitung auch rückblickend bedeutsam ist, zeigt sich darin, dass sie zum Ende des Interviews auf dieses Thema erneut umfassend zu sprechen kommt und diesen Aspekt als etwas bezeichnet, *was hier auch ganz schiefgelaufen ist*. Die Schulleitung führt aus, dass sie nach zwei Jahren der Beschäftigung der geflüchteten Lehrkräfte als Assistenzlehrkräfte vom Schulamt aufgefordert wurde, eine Bewährungsfeststellung vorzu-

nehmen. Das Grundproblem dieser Beurteilung bestünde darin, dass den Lehrkräften bescheinigt werden solle, *dass sie jetzt ganz normale Lehrer sind*. Pointiert dokumentiert sich das in der Aussage: *„es gibt nur schwarz oder weiß – entweder biste bei uns im Kollegium als vollwertiger Lehrer oder nicht“* (Z. 250–251). Kritisch wird die Regelung des Schulamtes insofern betrachtet, als sie keine flexiblen Einstellungsmöglichkeiten im Anschluss an die zwei Jahre Assistenzzeit zulässt (*„Ich hab [...] mit dem Schulamt gesprochen, um Zwischenwege zu finden. Das war nicht möglich.“*). In ihrem Sprechen von einem *vollwertigen Lehrer* scheint eine Normalitätsvorstellung auf, der zufolge die geflüchteten Lehrkräfte in dem vorgegebenen Zeitfenster von zwei Jahren alle Anforderungen und Erwartungen an eine (in Deutschland grundständig ausgebildete und sozialisierte) Lehrkraft zu erfüllen haben. Die Schulleitung distanziert sich von dieser hohen Erwartung an die Lehrkräfte. Die Ausbildung der Lehrkräfte dürfe nach zwei Jahren nicht als abgeschlossen gelten, was jedoch nicht an grundsätzlich fehlender Kompetenz, sondern an der falschen Planung der Qualifizierungswege dieser Gruppe der Lehrkräfte läge und den fehlenden berufseinstiegsbegleitenden Unterstützungsangeboten, womit eine Antwort auf die Problemlage in den strukturellen Bedingungen gesucht wird. Kritisch wird ausgeführt:

Wir haben gesagt, dass die zwei Jahre, wo sie den Vertrag bekommen haben vom staatlichen Schulamt, natürlich längst nicht ausreichen, um die sprachlich und fachlich auf das Niveau eines deutschen in Anführungszeichen ganz normalen Lehrers zu bringen, das reicht nicht aus (Z. 103–106).

Laut der Schulleitung reicht die zweijährige Assistenzzeit nicht aus, um die Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, der sprachlichen und fachlichen Norm zu entsprechen; sie wären *noch nicht in der Lage, eine ganze Klasse 27 Stunden in ihrem Fach oder in ihrem Fachbereich zu unterrichten*, weshalb sie vorschlägt, dass die Lehrkräfte in ihrem Etablierungsprozess an der Schule weitere Jahre begleitet werden müssten.

## 6.2 Fallstudie 2 – Erwartung vollständiger Professionalität

### a) Informiertheit

Die Schulleitung äußert, vorher keine Kenntnis über das RTP gehabt zu haben. Sie sagt, dass sie *die Person schon kannte* und versucht, die Details zu erinnern. Allerdings gelingt es ihr nicht, den Bekanntheitsgrad nachvollziehbar darzustellen. Ihre Ausführungen bleiben diffus, weshalb sie abbricht (*„Ach keine Ahnung! Ich wusste von dem Programm nicht im Vorfeld.“*). Sie äußert, bereits zwei

RTP-Absolvent\*innen an ihrer Schule beschäftigt zu haben („*ich hatte schon zwei*“). Die geflüchteten Lehrkräfte sind als *pädagogische Hilfskräfte* eingestellt.

## b) Rolle und Aufgaben der RTP-Absolvent\*innen

Sie haben eigentlich im Unterricht unterstützt, also sozusagen als Teillehrkraft mit drin warn sie, und manchmal auch im Notfall waren sie Vertretungslehrer (Z. 20–21).

Aus dem Textausschnitt geht hervor, dass die neu an der Schule angekommenen RTP-Absolvent\*innen zwei Rollen einnahmen. Sie werden in der Regel als *Teillehrkräfte* im Unterricht eingesetzt, was darauf schließen lässt, dass sie die hauptverantwortliche Lehrkraft in den Unterrichtsabläufen unterstützen. Die verwendete Formulierung *mit drin* verweist auf eine personelle Doppelbesetzung im Unterrichtsraum. Darüber hinaus gab es Situationen, in denen die RTP-Absolvent\*innen alleinverantwortlich eine Vertretungsstunde übernahmen. Die RTP-Absolvent\*innen scheinen mit Aufgaben befasst zu sein, die den regulären Unterricht betreffen.

Auf die Frage der Interviewerin, inwieweit sich die Aufgabenfelder der Lehrkräfte im Laufe der zweijährigen Zeit verändert haben, reagiert die Schulleitung mit einer knappen Antwort. Ihre Stellungnahme erschöpft sich im Satz „*Die sind gleichgeblieben*“ (Z. 25) ohne weitere Erläuterung. Die Aufgaben sind über die gesamte Zeit von zwei Jahren unverändert geblieben, womit sich eine fehlende Möglichkeit zur Weiterentwicklung an dieser Schule für RTP-Absolvent\*innen andeutet. Im Gegensatz zum Fall 1 ist hier weder der Gedanke der Steigerung des Verantwortungsbereiches der RTP-Absolvent\*innen noch der Ansatz eines Konzeptes zur beruflichen Weiterentwicklung erkennbar.

Auf das Thema der Begleitung der RTP-Absolvent\*innen kommt die Schulleitung erst durch eine gezielte Nachfrage der Interviewerin zu sprechen. Sie führt aus:

So n bisschen, aber jetzt nicht wie ein Referendar ehrlich gesagt, weil die ham ja kein also sie hat ja keinen eigenständigen Unterricht geleistet. [...] hat lediglich hospitiert und ähm Einzelne unterstützt, einzelne Kinder (Z. 39–38).

Mit dem relativierenden Attribut *ein bisschen* zeigt sich ein diffuser Zugriff auf die Begleitmöglichkeiten der geflüchteten Lehrkräfte an der Schule, weshalb davon ausgegangen werden kann, dass es keinen schuleigenen Ansatz gab, um die Lehrkräfte in die Schule einzuführen und sie bei ihren Aufgaben zu begleiten. Die Schulleitung geht nicht auf die Art der Begleitung ein, sondern verhandelt stattdessen die Frage des Anspruchs einer Begleitung. Als Bezugsgruppe werden Referendar\*innen herangezogen, die mit dem klaren Ziel an der Schule

arbeiten, zukünftig *eigenständigen Unterricht* zu geben. Die RTP-Absolvent\*innen hingegen haben *lediglich hospitiert* und *einzelne Kinder unterstützt*. Dabei sind die Tätigkeiten der Referendar\*innen auf den Unterricht als Gegenstand gerichtet, womit Inhalte, Methoden und eine gesamte Klasse von Schüler\*innen miterfasst sind, während die von RTP-Absolvent\*innen in der Hinwendung zu einzelnen Schüler\*innen begründet sind. Die Beschreibung der Referendar\*innen macht deutlich, dass es um sie als lernende Personen geht und vor diesem Hintergrund scheint ihre Begleitung plausibel zu sein. Als eine zentrale Deutung der Schulleitung kann gesehen werden, dass die RTP-Absolvent\*innen dagegen nicht mit dem Ziel an der Schule sind, am Ende ihrer Tätigkeit einen eigenständigen Unterricht zu leisten. Bei der Aussage, sie haben *lediglich hospitiert und ähnm Einzelne unterstützt*, *einzelne Kinder* fällt weiter auf, dass hier eine Korrektur bzw. Konkretisierung eingebaut ist. Es eröffnet sich die Lesart, dass die Berichtigung wichtig ist, um keinen Spielraum für Verwechslungen zu lassen; so z. B. die mögliche Deutung, dass die RTP-Absolvent\*innen bei ihren Hospitationen möglicherweise einzelne Lehrkräfte unterstützt hätten, soll aus dem Weg geräumt werden, was noch einmal mehr ihren Tätigkeits- und Zuständigkeitsraum verengt. Ihre Unterstützung kommt nur einzelnen *Kindern* zugute, die hauptverantwortliche Lehrkraft kommt dagegen gut ohne die Unterstützung der RTP-Absolvent\*innen aus. Die Kooperationsbeziehung zwischen hauptverantwortlicher Lehrkraft und geflüchteten Lehrkräften dokumentieren sich damit als hierarchisch konzipiert. Aus den Interpretationen geht zudem ein klares hierarchisches Verhältnis zwischen Referendar\*innen und den RTP-Absolvent\*innen hervor, in welchem die RTP-Absolvent\*innen aufgrund ihrer begrenzten Aufgaben als wenig handlungsfähig in Erscheinung treten und daher auch keinen Anspruch auf Begleitung haben.

### c) Einschätzung von Kompetenzen

Auf die Frage der Interviewerin, welche Erfahrungen die Schule mit der Arbeit der RTP-Absolvent\*innen gemacht hat, geht die Schulleitung nicht direkt ein, sondern betont, dass eigenständiger Unterricht nicht möglich gewesen sei:

Aufgrund der Sprachbarriere wäre es nicht denkbar gewesen, dass sie eigenständig Unterricht machen hätten können. Und pädagogisch fehlte auch noch ein bisschen was, würde ich sagen. Also eigenständiger Unterricht ist mit dem, was die Lehrkräfte hierhergebracht haben, wäre nicht möglich gewesen (Z. 52–55).

Die Äußerungen werden mit dem Argument der *Sprachbarriere* eröffnet, die als entscheidende Einschränkung betrachtet wird, warum die RTP-Absolvent\*innen keinen eigenständigen Unterricht leisten können. Im Vergleich zum ersten Fall fällt auf, dass die Schulleitung nicht im Detail ausführt, was genau sich im Zu-

sammenhang von *Sprachbarriere* und *eigenständigem Unterricht* als schwierig erweist, sondern sie verweist generell auf fehlende Kompetenz in der deutschen Sprache. Es entsteht der Eindruck, dass die Schulleitung über keine differenzierte Vorstellung der sprachlichen Handlungsmöglichkeiten der RTP-Absolvent\*innen verfügt.

Aktiviert wird eher eine sprachliche Normalitätserwartung, mit der ausgesagt wird, dass die RTP-Absolvent\*innen dieser nicht genügen. Die Schulleitung bemängelt zwar sprachliche Kompetenzen, führt jedoch nicht aus, welche Unterstützung die RTP-Absolvent\*innen benötigen, um zukünftig eigenständig unterrichten zu können. Sie betrachtet sich dabei nicht als verantwortlich für den beruflichen Entwicklungsprozess der RTP-Absolvent\*innen.

Weiter wird ausgesagt, dass den RTP-Absolvent\*innen neben der Sprache auch pädagogische Kompetenzen fehlen würden („*und pädagogisch fehlte auch noch ein bisschen was*“), wobei sich hier eine Relativierung durch das Wort *ein bisschen* wiederfindet. Dieser Aspekt wird in der anschließenden Äußerung expliziert:

Ich fand, dass so die typische Pädagogik fehlt von Lehrern. Ich hatte bei [einer der Lehrkräfte] jetzt eher den Eindruck, dass es so ein bisschen, also das hört sich jetzt so ein bisschen negativ an, so ein bisschen, wie so ein Feldwebel hatte ich immer den Eindruck. Da war so ein bisschen Feingefühl, hätte man noch ein bisschen dran arbeiten können (Z. 60–63).

Auffällig ist die Fokussierungsmetapher *Feldwebel*, mit der das Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler\*innen in die Nähe des Militärs gerückt wird, in denen nach militärischen Verhaltensregeln gehandelt wird. Der Unterrichtsraum wird hier gleichsam zur Kaserne, in der die Lehrkraft in der Rolle eines höherrangigen Soldaten greifbar wird. Mit dieser Metapher bringt die Schulleitung einen pädagogischen Handlungsstil zum Ausdruck, der weit entfernt von ihren Erwartungen ist, was die *typische Pädagogik* betrifft, und als unangemessen in der Grundschule erscheint. Es mangle den RTP-Absolvent\*innen an *Feingefühl* im Umgang mit Grundschüler\*innen, womit eine Fähigkeit adressiert ist, auf die Kinder rücksichtvoll eingehen zu können. Auch wenn sich die Schulleitung darüber im Klaren zu sein scheint, dass ihre Äußerung *ein bisschen negativ* klingt, bleibt sie trotzdem bei ihrer defizitorientierten Formulierung, mit der der neuen Lehrkraft letztendlich jene Eigenschaft abgesprochen wird, die vonnöten wäre, um in der Schulklasse einen angemessenen Umgang mit Grundschulkindern zu pflegen. Zudem zeigt sich auch an dieser Stelle, dass keine konkreten pädagogischen Situationen benannt werden, um die Aussagen zu verdeutlichen. Mit dem Begriff des *Feingefühls* formuliert die Schulleitung zwar einen notwendigen Weiterentwicklungsbedarf, doch das Unpersönliche *man hätte* deutet an, dass die Schulleitung sich selbst nicht in den beruflichen

Entwicklungsprozess der RTP-Absolvent\*innen eingebunden sieht. Diese Ausdrucksweise markiert eine Distanzierung, denn es ist nicht klar, wer daran arbeiten soll und wie diese Zielsetzung in der Schule erreicht werden kann. Insbesondere in Bezug auf die vorherige Aussage, in der die geflüchteten Lehrkräfte aufgrund ihrer Sprachbarriere in den pädagogischen Handlungen als eingeschränkt betrachtet werden, eröffnet sich in der Interpretation die Lesart, dass die Lehrkräfte ihre pädagogische Kompetenz aufgrund der Sprachbarriere nicht vollständig entfalten können, sie daher sprachlich reduziert sind und aus diesem Grund ggf. strenger in ihrem Auftreten Schüler\*innen gegenüber wahrgenommen werden. Damit wäre der soldatische Umgang eine Strategie, mit der die Lehrkräfte aufgrund der Sprachbarriere ihre professionelle Handlungsfähigkeit zu gewinnen versuchen. Diese Deutung wird von der Schulleitung nicht in Betracht gezogen.

Ein weiterer Aspekt wird eingeführt, als die Schulleitung aussagt, dass eine der neuen Lehrkräfte *mittel* gut in der Schule und im Kollegium integriert war. Dies liege an der *fordernden Art* und dem mangelnden Engagement dieser Lehrkraft.

[die pädagogische Hilfskraft] hat jetzt eher so ne fordernde Art, also, um [ihre] Sachen irgendwo abzudecken. Ein bisschen hat mir gefehlt, dass [sie] sich darüber hinaus noch ein bisschen einbringt. Weiß ich bei Schulfesten jetzt oder so. Es ging in erster Linie darum, [ihren] Plan abzuarbeiten. Das hat jetzt wahrscheinlich nichts mit der Ausbildung zu tun (lacht), sondern mit der Person, aber so seh ich das (Z. 86–90).

Aus dieser Interviewpassage geht nicht hervor, was das Kollegium unternommen hat, um die neue Hilfskraft aufzunehmen. Stattdessen wird auf ein bestimmtes, als nicht angemessen wahrgenommenes Verhalten der Hilfskraft fokussiert. Fordernd zu sein, steht hier für ein starkes Streben, beruflich weiterzukommen. Interessant ist, dass die fordernde Haltung im Umgang mit dem Kollegium nicht als interessiert oder zielstrebig betrachtet, sondern als anmaßend beurteilt wird, weil die geflüchtete Lehrkraft (illegitimerweise) einen Anspruch erhebt, im Eigeninteresse weiter zu kommen. Was die Schulleitung kritisiert, ist, dass die pädagogische Hilfskraft über ihre regulären Aufgaben *hinaus* an schulischen Aktivitäten, die außerhalb von Unterricht liegen, nicht mitwirkt. Darüber wird die Erwartung der Schulleitung vermittelt, dass sie sich selbst zurücknimmt, um für die Schule und das Kollegium unterstützend zu wirken. Demnach wird eine Dienstleistungsbereitschaft für die Schule und eine Bereitschaft erwartet, sich zurückzunehmen und sich über den Unterricht hinaus einzubringen. Das Verfolgen eigener beruflicher Entwicklungsinteressen wird negativ bewertet, zugleich wird der geflüchteten Lehrkraft jedoch keine Begleitung oder Unterstützung von der Schule angeboten, wie im vorherigen Abschnitt verdeutlicht wurde.

Die Interviewerin versteht nicht, was mit dem Plan gemeint ist und fragt nach (Was meinen Sie mit *dem Plan?*). Daraufhin antwortet die Schulleitung:

Na was [die Hilfskraft] musste ja denk ich mal, davon bin ich aber auch nicht im Bilde äh irgendwie was abliefern an der Uni oder weiß ich nicht. [Die Hilfskraft] hat hier [ihre] Zeit ähm abgearbeitet, aber darüber hinaus nich sich eingebracht und des is ja bei Lehrern ähh immer schwierig abzurechnen. Also sie ham jetzt voll 27 Stunden Unterricht und darüber hinaus gib't ja aber noch Elterngespräche oder dies oder das, ähm was jetzt so nirgendwo steht (Z. 92–96).

Die Antwort klingt vage und unverbindlich, denn die Schulleitung kann nicht mit Sicherheit sagen, was der Gegenstand der *fordernden Art* der geflüchteten Lehrkraft und die Zielstellung dahinter war. Die Schulleitung steht in einem distanzierten Verhältnis zu der Lehrkraft, sodass Aussagen zu ihrer Arbeits-/Ausbildungssituation nicht getroffen werden können. In der Vorstellung der Schulleitung zeigt sich, dass sie davon ausgeht, die Lehrkraft stünde weiterhin in einem Ausbildungsverhältnis mit der Universität. Um die kritische Einschätzung der pädagogischen Hilfskraft zu begründen, führt sie aus, dass sich *Lehrer* mit vollem Deputat von 27 Unterrichtsstunden *darüber hinaus* mit zusätzlichen Stunden für weitere Aufgaben wie Elterngespräche einbringen. Dass sie das machen müssen, stehe *nirgendwo*, doch sie übernehmen die Verantwortung für die zusätzlichen Aufgaben. Durch den direkten Vergleich von Lehrkräften und den RTP-Absolvent\*innen bildet sich der Anspruch ab, den gleichen Maßstab auf beide Gruppen anzulegen. Dies entspricht einer universalistischen Orientierung, bei der individuelle, gruppenspezifische und gar statusstrukturelle Unterschiede keine Rolle spielen. Die Arbeit der RTP-Absolvent\*innen wird an den Erwartungen an hauptamtliche Lehrkräfte gemessen, wobei hier ausgeblendet wird, dass die geflüchteten Lehrkräfte als *pädagogische Hilfskraft* eingestellt sind.

Was [die Hilfskraft] allerdings gemacht hat und dafür war ich [ihr] auch sehr dankbar, ist, dass [sie] manchmal sozusagen als Übersetzerin sich zur Verfügung gestellt hat (Z. 99–101).

Abschließend geht die Schulleitung auf einen positiven Aspekt ein, den sie anscheinend als eine Aufgabe verortet, die *darüber hinaus* wahrgenommen wird. Sie äußert sich wertschätzend zu den Übersetzungsarbeiten, die die pädagogische Hilfskraft an ihrer Schule wahrgenommen hat. Dadurch, dass dieser positive Aspekt erst nach der deutlichen Kritikäußerung nachgeschoben und kurzgehalten wird, steht er jedoch im Schatten der negativen Äußerungen.

#### d) Berufsbegleitende Weiterbildung

Die Interviewerin möchte mehr dazu erfahren, inwieweit die RTP-Absolvent\*innen sich in den beiden Bereichen, die hier als problematisch entfaltet wurden, weiterentwickeln konnten. Die Schulleitung antwortet:

Ich hab jetzt gar kein Feedback gegeben. Das wurde auch nicht von mir eingeholt. Mhh und somit also ich denke nicht, dass da irgendwelche Fortbildungen angeboten wurden (Z. 72–73).

Es zeigt sich, dass die Kritik an der Arbeit der RTP-Absolvent\*innen ihnen gegenüber nie formuliert wurde. Die Schulleitung inszeniert sich nicht als engagierte Feedbackgeberin und fühlt sich nicht dazu verpflichtet, diesem Personal an der Schule eine fachliche Rückmeldung zu geben, damit sie die Möglichkeit erhalten, Anhaltspunkte für ihre berufliche Weiterentwicklung abzuleiten. Dies überrascht nicht, wenn bedacht wird, dass den RTP-Absolvent\*innen kein lernender Status zugestanden wird. An dem Interviewausschnitt zeigt sich, dass die Schulleitung hier die Vorstellung pflegt, dass die RTP-Absolvent\*innen aktiv und eigenständig auf sie zukommen müssen mit der Bitte, ihnen eine Rückmeldung zu ihrer Arbeit zu geben. Bei dem Themenbereich *Fortbildungen* handelt es sich um vage Formulierungen. Die Begriffe *ich denke nicht* und *irgendwelche* dokumentieren einen Ausdruck einer Unbestimmtheit. Die Schulleitung verfügt über keine fundierten Kenntnisse, inwieweit die RTP-Absolvent\*innen an Fortbildungen teilnehmen. Es lässt sich festhalten, dass der Schulleitung kein Wissen dazu vorliegt, wie sich die Qualifizierungswege von geflüchteten Lehrkräften an ihrer Schule gestalten und inwieweit sie durch berufsbegleitende Angebote die Möglichkeit erhalten und wahrnehmen, ihre zugeschriebenen Schwächen (*Sprachbarriere* und *typische Pädagogik*) auszugleichen.

Ergänzend fügt sie hinzu, dass es *schon ein bisschen länger her* ist, weshalb sie sich nicht genau daran erinnern kann. Weiter wird noch einmal berichtet, dass die RTP-Absolvent\*innen an den schulinternen *Fortbildungen nicht teilgenommen* haben und *auch an Konferenzen nicht*. Auf die Nachfrage der Interviewerin, woran das gelegen habe, antwortet sie kurz: *Ich glaube, weil [die Hilfskraft] nicht wollte* (Z. 82), womit Unverbindlichkeit signalisiert wird und die Sprecherin hier etwas eher Vages zum Ausdruck bringt. Weiter ist auffällig, dass die Schulleitung die Nichtteilnahme an Konferenzen alleine der Hilfskraft zuschreibt und sie selbst und das Kollegium hiermit nichts zu tun haben. Das *wollen* verweist auf den expliziten Wunsch der pädagogischen Hilfskraft, sich an bestimmten schulischen Aktivitäten wie den Konferenzen nicht zu beteiligen. Doch auch hier erfolgen keine Überlegungen dazu, was die Gründe der Lehrkraft sind, die sie von Konferenzen fernhalten. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die negativen Äußerungen über die geflüchtete Lehrkraft auf eher vagem Wissen basieren.

#### e) Weiterbeschäftigung an der Schule

Die Schulleitung schließt ihre Ausführungen mit der Wiederholung der beiden Aspekte, die sie bereits bei der Einschätzung der Kompetenzen der RTP-Absol-

vent\*innen eingebracht hat, womit sich eine Überbetonung von *Sprache* und *Pädagogik* abzeichnet.

Ganz an erster Stelle finde ich das, auch wenn [die Hilfskraft], was weiß ich, diesen Deutschlehrgang mit sehr gut oder gut abgeschlossen hat, dass die Sprachbarriere noch zu hoch war. Also ich muss einfach sprachlich noch noch besser sein. Also in der Grundschule auf jeden Fall. Das zieht so viele negative Sachen hinter sich. Also die Sprache muss einfach noch besser sein. Und ja pädagogisch auch, also dies ist ja dann gleiche, dies ist ja überall so. Also [die Hilfskraft] muss einfach pädagogisches Handwerkszeug mitbringen, wenn [sie] jetzt nicht nur pädagogische Hilfskraft bleiben möchte, sondern wenn [sie] als eigenständige Lehrkraft arbeiten möchte, dann fehlt da noch ganz viel (Z. 118–125).

Hier wird die Notwendigkeit greifbar, den schulischen Normalitätserwartungen entsprechen zu müssen. Auffällig ist der erneute generalisierende Bezug auf die deutsche Sprache, der keine Differenzierung (Fachsprache, pädagogische Sprache etc.) erkennen lässt. Die Schulleitung tritt zum ersten Mal im Interview in Erscheinung als diejenige, die etwas über die geflüchtete Lehrkraft weiß. Sie wisse, dass die Lehrkraft die Deutschausbildung an der Universität *mit sehr gut oder gut abgeschlossen hat*. Die Aussagekraft des formellen Sprachnachweises wird insofern in Frage gestellt und zurückgewiesen, als dieser für die pädagogische Arbeit an der Grundschule nicht ausreicht. Die Sprachkenntnisse müssen *noch noch besser sein*, wobei mit der Wiederholung in zweifacher Weise die Notwendigkeit der höchsten Sprachbeherrschung betont wird. Die Verwendung des Verbs *müssen* sagt etwas dazu aus, dass die Anforderungen nicht verhandelbar sind. Es wird die Botschaft vermittelt, dass die geflüchteten Lehrkräfte erst dann eine Berechtigung erhalten, als Lehrkraft an der Schule zu arbeiten, wenn sie der sprachlichen Norm entsprechen. Offen bleibt, wie dieses Ziel erreicht werden könnte. Wie auch an den vorherigen Interviewausschnitten deutlich wurde, dokumentiert sich an dieser Stelle erneut eine Haltung der Schulleitung, die diese Herausforderungen durch Ausblendung der eigenen Rolle im Prozess des ersten Schulkontakts von geflüchteten Lehrkräften mit der deutschen Schule bzw. durch Zurückweisung der Zuständigkeit löst.

### 6.3 Fallkontrastierung

Mit dem hier präsentierten Datenmaterial lassen sich zwei deutlich unterscheidbare Deutungsmuster entlang der Fragestellung herausarbeiten, wie geflüchtete Lehrkräfte an Schulen eingebunden werden.

In einem *sich um die Professionalisierung sorgenden* Deutungsmuster zeigt sich eine zugewandte Haltung gegenüber geflüchteten Lehrkräften, die an der

Schule als Assistenzlehrkräfte eingestellt sind. Diese kommt darin zum Ausdruck, dass sich die Schulleitung in die Brüche in der Berufsbiografie dieser Zielgruppe hineinversetzt, um ihre Ausgangslage und Lernbedarfe nachvollziehen zu können. Ähnlich wie Seiteneinsteiger\*innen werden die Assistenzlehrkräfte als Lernende und im deutschen Schulsystem noch Anzukommende wahrgenommen, woraus die Schulleitung einen Ausbildungsauftrag der Schule ableitet. Mit der Erarbeitung eines neuen Konzepts unter Beteiligung des Kollegiums sorgt sie dafür, dass die neuen Kolleg\*innen die Möglichkeit erhalten, sich pädagogisch, fachdidaktisch und sprachlich an der Schule weiterzuentwickeln. Zentralen Stellenwert besitzt in diesem Deutungsmuster die Reflexion darüber, dass die Lehrkräfte strukturell benachteiligt sind, was die Schulleitung zu einer deutlichen Kritik an lehrer\*innenbildenden Institutionen führt. Die Schulleitung macht sich Sorgen über die Einstellungsmöglichkeiten, da für sie – anders als für den Seiteneinstieg – keine zielgruppenspezifischen Begleitprogramme vorhanden sind. Auf diese sind sie aber angewiesen, werden sie doch noch als Lernende begriffen. Die professionelle Entwicklung dieser Gruppe sieht sie damit als gefährdet.

In dem anderen Fall dokumentiert sich eine Perspektive gegenüber geflüchteten Lehrkräften, die *vollständige Professionalität erwartet*. Das Wissen um die berufliche Situation dieser Lehrkräfte, die als pädagogische Unterrichtshilfe an der Schule eingestellt sind, kann als vergleichsweise gering eingeordnet werden, und die Beziehung zu diesen Lehrkräften als distanziert. Sie werden nicht als eine von der Schule noch auszubildende Gruppe gesehen. Dies liegt in ihren begrenzten Handlungsmöglichkeiten begründet: Sie agieren in einer den Unterrichtsablauf stützenden Rolle und realisieren Fördermaßnahmen in Eins-zu-Eins-Beziehungen mit Schüler\*innen. Die Gestaltung des Berufseinstiegs von RTP-Absolvent\*innen wird nicht als eine von der Schule zu bearbeitende Aufgabe reflektiert und daher auch keine schuleigene Begleitung angeboten. Die Position der geflüchteten Lehrkräfte in der Schule ist in ein ambivalentes, schulinstitutionelles Hierarchieverhältnis eingebunden. Sie stehen zwar eindeutig auf einer Stufe unter den Lehrkräften und den Referendar\*innen, weshalb ihnen kein Anspruch auf systematische Begleitung zugestanden wird, doch gleichzeitig werden an sie die gleichen Erwartungen gestellt wie an eine hauptamtliche Lehrkraft. So sollen sie über ihre regulären Aufgaben hinaus Einsatz zeigen und sich in außerschulische Aktivitäten einbringen.

## 7. Diskussion

Der Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags sind die empirischen Hinweise darauf, dass der „zweite Berufseinstieg“ der zugewanderten Lehrkräfte als herausfordernd, verunsichernd und für einige durchaus als krisenhaft beschrieben werden kann. Es wurde den Fragen nachgegangen, wie Schulleitungen mit der

neuen Situation umgehen, geflüchtete Lehrkräfte an ihrer Schule zu beschäftigen, und wie sie die Einbindungsprozesse dieser Lehrkräfte gestalten. Die Rahmenbedingungen, die die Schulleitungen an den jeweiligen Schulen hierfür setzen, spielen vermutlich eine große Rolle für das Gelingen des Berufseinstiegs und damit für die professionelle Weiterentwicklung und die Bearbeitung von Krisen für die neuen Lehrkräfte. Den Schulleitungen kommt somit eine Schlüsselfunktion für die erfolgreiche Einführung in die neue Schulkultur und das Kollegium zu (vgl. Rosenbusch 2005).

In der Analyse sind mehrere Hauptprobleme sichtbar geworden. Aufgrund des innovativen Charakters des RTP sind im Land Brandenburg keine Strukturen und Routinen für den Berufseinstieg dieser Berufsgruppe vorhanden. Die Schulleitungen – so zeigen es die Fallstudien – sind weitgehend unvorbereitet mit den neuen Lehrkräften konfrontiert worden. Berufsbegleitende Unterstützungssysteme wie für das Referendariat oder den Seiteneinstieg gibt es für die geflüchteten Lehrkräfte bisher nicht. Aufgabenbeschreibungen für diese Zielgruppe erhielten die Schulen ebenfalls nicht. Die Schulleitungen waren somit auf sich gestellt und es zeigt sich im Vergleich der beiden Fälle, dass sie ihre eigene Rolle in dem Prozess unterschiedlich für sich interpretieren und sich dementsprechend in unterschiedlichem Umfang an der Gestaltung des Berufseinstiegs der neuen Lehrkräfte beteiligen.

Während an einer Schule ein zielgruppenspezifisches Modell für die Einführung der RTP-Absolvent\*innen mit dem Kollegium erarbeitet wurde und sich die Schulleitung dafür einsetzte, dass die Lehrkräfte an einem Programm für den Seiteneinstieg berufsbegleitend teilnehmen konnten, dominierte an der anderen Schule die Haltung, dass die Lehrkräfte keinen Anspruch auf eine Begleitung haben und die Schule sich daher nicht in der Rolle sieht, Räume zur beruflichen Weiterentwicklung bzw. zum Hineinwachsen in die beruflichen Aufgaben einer Lehrkraft in Deutschland zur Verfügung zu stellen. Die beiden Fälle unterscheiden sich auch darin, dass die RTP-Absolvent\*innen an der einen Schule als Assistenzlehrkräfte und an der anderen Schule als pädagogische Unterrichtshilfen beschäftigt waren. Möglicherweise bedingen auch die damit einhergehenden Unterschiede im Status die unterschiedlichen Verständnisse der beiden Schulleitungen. Dieser Interpretation zufolge würde eine Assistenzlehrkraft eher als eine noch lernende Kollegin bzw. ein noch lernender Kollege wahrgenommen, während die Rolle einer pädagogischen Unterrichtshilfe an ambivalente Erwartungen geknüpft ist, denn die vermeintliche Klarheit, dass die pädagogische Unterrichtshilfe unterstützenden Hilfstätigkeiten nachgeht, wird dadurch gebrochen, dass sie punktuell auch als Vertretungslehrkraft agiert. Zudem werden Erwartungen formuliert, die sich an Maßstäben orientieren, die Lehrkräften gegenüber erhoben werden. Demnach wird ein Engagement in außerunterrichtliche Schulaufgaben erwartet. Daraus könnte vorsichtig die These abgeleitet und zur Diskussion gestellt werden, dass die Einstellung über den Status der pädä-

gogischen Unterrichtshilfe starrer als die der Assistenzlehrkraft verstanden wird, weil den Lehrkräften hier keine Räume zur beruflichen Weiterentwicklung eingestanden werden. Das Geltendmachen individueller beruflicher Entwicklungsinteressen steht daher konträr zu dieser Erwartung und wird negativ ausgelegt. Darin ist eine weitere Dimension für Ambivalenz angelegt, da den RTP-Absolvent\*innen Kompetenzdefizite im sprachlichen und pädagogischen Bereich von der Schulleitung attestiert werden, die eine berufliche Weiterentwicklung doch notwendig machen.

In beiden Fällen werden die neuen Lehrkräfte von ihren Schulleitungen so eingeschätzt, dass sie bestimmte Kompetenzen noch verbessern müssen, bevor ihnen ein komplett eigenverantwortlicher Unterricht möglich sein wird. Schule 1 versucht, diese Situation durch Empathie und eigenes Engagement zu lösen, Schule 2 erwartet von den Lehrkräften Hilfstätigkeiten und betont die Diskrepanz zwischen aktueller Leistungsfähigkeit und den Anforderungen. Generell scheint die Aufgabe aber zu komplex, um sie allein dem Engagement der Schulleitung zu überlassen und diese allein nach Wegen suchen zu lassen, die noch fehlende Fach- und Berufssprache sowie weitere professionelle Kompetenzen in der Fachdidaktik und Pädagogik bei RTP-Absolvent\*innen auszugleichen.

Die in den Interviews angesprochenen Qualifikationslücken, die ein eigenständiges Unterrichten verhindern, verlangen nach gezielten berufsbegleitenden Weiterqualifizierungen. Insbesondere ist eine professionelle Begleitung beim fachbezogenen und berufsspezifischen Spracherwerb vonnöten, damit die Lehrkräfte in die Lage versetzt werden, die Fachinhalte ihrer Unterrichtsfächer adäquat sprachlich darzustellen. Die Spracherwerbsforschung gibt den wichtigen Hinweis, dass der Erwerb von differenzierter Sprache auf hohem Niveau nur funktionieren kann, wenn er als mehrjähriger Prozess verstanden wird, der mithilfe einer „durchgängigen Sprachbildung“ (Gogolin et al. 2011) systematisch begleitet und gestärkt wird.

Eine weitere Erkenntnis der Interviewanalyse ist, dass der Einsatz von geflüchteten Lehrkräften eine Bereicherung für die Schule darstellt, gerade dann, wenn Aufgaben im Kontext von Migration und Bildung übernommen werden. Dies macht deutlich, dass es einer aktiven Steuerung seitens der Bildungsverwaltung bedarf, die Lehrkräfte – wenn diese Aufgaben ihrem professionellen Selbstverständnis entsprechen und sie das wünschen – an Schulen einzusetzen, die eine migrationsbedingt plurale Schüler\*innenklientel aufweisen. Wichtig wäre dabei, die Bewährung einer Lehrkraft an Schulen mit Aufgaben im Schnittfeld der Integration und Migration als besonderen Ausweis pädagogischer Eignung positiv zu bewerten, denn der professionelle Umgang mit migrationsbedingter Inklusion ist zu einer dauerhaften Aufgabe von Bildungsinsituationen geworden (vgl. KMK 1996/2013).

Trotz der aufschlussreichen Einblicke gibt es angesichts der Vielschichtigkeit des Themenfeldes Limitationen bei der vorliegenden Analyse. Die Daten

bilden nur die Perspektive der Schulleitungen ab, die Sichtweisen der Absolvent\*innen, der Kollegien und der Schulbehörden wurden hier nicht einbezogen. Die Erfassung der Perspektiven der RTP-Absolvent\*innen selbst ist als Fortsetzungsstudie geplant. Ferner basiert die Analyse auf Berichten aus zwei Schulen. Um die Fallstudien noch weiter zu verdichten, würde sich anbieten, weitere empirische Analysen auf der Grundlage von Fällen durchzuführen, bei denen bspw. die RTP-Absolvent\*innen als Lehrkraft eingestellt wurden. Zudem kann am Datenmaterial nicht geklärt werden, inwieweit die Sichtweisen der Schulen von bildungspolitischen, strukturellen, einrichtungsspezifischen Rahmungen (z. B. Schul- und Teamkultur) oder von der Person der Schulleitung (z. B. Führungsstil) beeinflusst werden.

## 8. Implikationen

Aus den Befunden lassen sich verschiedene Implikationen für die Verbesserung des Berufseinstiegs für geflüchtete Lehrkräfte ableiten. Grundsätzlich erscheint es wichtig, den „zweiten Berufseinstieg“ als eine systematisch anzuleitende Professionalisierungsphase zu konzipieren, die das explizite Ziel hat, die Kompetenzen der neuen Lehrkräfte zu erweitern und ihre Sicherheit in der Berufsausübung zu stärken und damit die Lehrkräfte auf dem Weg zum eigenständigen Fachunterricht zu begleiten. Äquivalent dem berufsbegleitenden Referendariat und dem Seiteneinstieg ist dafür ein solides konzeptionelles Fundament erforderlich, und die Schulen müssen auf die neue Zielgruppe im Schulsystem vorbereitet werden. Die Berufseinstiegsphase sollte dabei im Sinne einer „begleitenden Berufseinführung“ als Entwicklungsweg konzipiert werden, auf dem Anforderungen, Erwartungen und Selbstständigkeit kontinuierlich und in Abhängigkeit der gezeigten Leistungen steigen.

Im neuen Konzept des RTP, das zum Sommersemester 2021 gestartet ist, sollen die Weichen für den Berufseinstieg in diesem Sinne neu gestellt werden (siehe hierzu den Beitrag von Vock/Wojciechowicz in diesem Band). Im neuen Programmkonzept wird der Berufseinstieg in Form eines bezahlten, einjährigen Schulpraktikums organisiert, das die früheren Einstiegsstellen, die in dieser Studie beschrieben werden, ablöst. Die Schulpraxis soll mit begleitenden Bildungsangeboten in schulpraktischen Belangen ergänzt werden und es wird eine stufenweise Hinführung zum eigenverantwortlichen Unterricht angestrebt. Es bleibt abzuwarten, inwiefern der neu strukturierte Berufseinstieg langfristig zu einer Qualitätsverbesserung der Ankommens- und Etablierungsprozesse der neuen Lehrkräfte dienlich sein wird.

Auch für die Gestaltung dieses Schulpraktikums können aus den Analysen in diesem Beitrag einige Lehren gezogen werden: Sowohl die Schulleitungen als auch die neuen Lehrkräfte benötigen von Anfang an klare Informationen über

die zu erfüllenden Aufgaben und Erwartungen ihrer Tätigkeit. Ferner muss geregelt werden, welche Unterstützungen die Lehrkraft erwarten kann und wie und anhand welcher Kriterien ihre Leistungen beurteilt werden. Es wäre zu prüfen, inwieweit die Angebote des Vorbereitungsdienstes, Seiteneinstiegs oder Praxissemesters für geflüchtete Lehrkräfte geöffnet werden können. Es ist davon auszugehen, dass zwar viele Parallelen zu diesen Konzepten bestehen, jedoch die Regelungen an diese Zielgruppe angepasst werden müssen. Die Schulleitungen sollten zudem dafür sensibilisiert werden, wie sie die Lehrkräfte im Schulalltag konkret unterstützen können (Unterrichtsbesuche mit Reflexionsgesprächen, regelmäßiges Feedback mit Zwischenauswertung, Entlastungsmöglichkeiten für Selbststudium, berufsbegleitende zielgruppenspezifische Weiterbildungen etc.). Eine intensivere Betreuung würde etwa ein Mentoring erlauben, bei dem eine erfahrene Lehrkraft als Begleiter\*in fungiert.

Der Weg hin zum eigenständigen Unterrichten und zur vollen beruflichen Anerkennung im neuen Land ist typischerweise lang, sodass die berufsbegleitende Professionalisierung langfristig angelegt sein muss, um erfolgreich zu sein (Caravatti et al. 2014; Sharplin 2009; Walsh/Brigham/Wang 2011). Da zugewanderte Lehrkräfte häufiger an Schulen eingesetzt werden, die sich in ländlichen oder entlegenen Gegenden befinden (das betrifft nicht nur Deutschland, sondern ist auch für andere Länder typisch, vgl. z. B. Collins/Reid 2012; Walsh/Brigham/Wang 2011; Sharplin 2014), stellt sich die Herausforderung, berufsbegleitende Kurse dezentral anzubieten; hierzu sollten Online-Angebote auch von Sprachkursen ausgebaut werden.

Die Migration von Lehrkräften ist ein weltweites Phänomen und viele der hier berichteten Herausforderungen zeigen sich auch in anderen Ländern (Bense 2016). Bemerkenswert ist, dass international systematische Qualifizierungsprogramme eher die Ausnahme darstellen und migrierte Lehrkräfte oft gänzlich unvorbereitet im neuen Land in den Beruf starten (vgl. z. B. Walsh/Brigham/Wang 2011). Ihr „zweiter Berufseinstieg“ wird entsprechend eher als ein „Überlebenskampf“ geschildert (Maylor et al. 2006; Nakahara/Black 2007) und es werden zielgruppenspezifische Vorbereitungs- und Unterstützungsmaßnahmen wie beispielsweise Pädagogikkurse gefordert (vgl. Fee 2010; Walsh/Brigham/Wang 2011; Hutchison 2006). Qualifizierungsprogramme wie das RTP bieten hier bereits eine gute Grundlage.

## Literatur

- Abramova, I. (2013): Grappling with language Barriers: Implications for the professional development of immigrant teachers. In: *Multicultural Perspectives*, 15 (3), S. 152–157.
- Bach, A./Besa, K.-S./Arnold, K.-H. (2014): Bedingungen von Lernprozessen in Schulpraktika: Ergebnisse aus dem Projekt ESIS (Entwicklung Studierender in Schulpraktika). In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung: Theoretische Grundlagen, Konzeptionen, Prozesse und Effekte*. Münster: Waxmann, S. 165–182.

- Bense, K. (2014): „Languages aren't as important here“: German migrant teachers' experiences in Australian language classes. In: *The Australian Educational Researcher*, 41 (4), S. 485–497.
- Bense, K. (2016): International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. In: Gruber, H. (Hrsg.): *Educational Research Review* 17. Crawley: Elsevier, S. 37–49.
- Brandenburgisches Schulgesetz: [bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#68](http://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg#68) (Abfrage: 16.03.2022).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2021): *Das Bundesamt in Zahlen 2020: Asyl*. [www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020-asyl.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=3](http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Statistik/BundesamtinZahlen/bundesamt-in-zahlen-2020-asyl.pdf?__blob=publicationFile&v=3) (Abfrage: 07.12.2021).
- Caravatti, M. L./Lederer, S. M./Lupico, A./Van Meter, N. (2014): *Getting teacher mobility & migration right*. Brussels: Education International.
- Collins, J./Reid, C. (2012): Immigrant teachers in Australia. In: *Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal*, 4(2), S. 38–61.
- Ennerberg E./Economou C. (2021): Migrant teachers and the negotiation of a (new) teaching identity. In: *European Journal of Teacher Education*, 44 (4), S. 587–600. [www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/02619768.2020.1788536?needAccess=true](http://www.tandfonline.com/doi/epub/10.1080/02619768.2020.1788536?needAccess=true) (Abfrage: 07.12.2021).
- European Commission (2016): *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background*. [op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1](http://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1) (Abfrage: 07.12.2021).
- Fabel-Lamla, M./Tiefel, S. (2003): Fallrekonstruktionen in Forschung und Praxis – Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung* 4 (2), S. 189–198.
- Fee, J. F. (2010): Latino immigrant and guest bilingual teachers: Overcoming personal, professional. And academic culture shock. *Urban Education*, 46 (3), S. 390–407.
- Gogolin, I./Lange, I./Hawighorst, B./Bainski, Ch./Heintze, A./Rutten, S./Saalman, W. (2011): *Durchgängige Sprachbildung: Qualitätsmerkmale für den Unterricht (FörMig Material)*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Gronostaj, A./Westphal, A./Jennek, J./Vock, M. (2018): Welche Rolle spielt die Lernbegleitung für den selbstberichteten Kompetenzzuwachs im Praxissemester? In: Borowski, A./Ehlert, A./Prechtel, H. (Hrsg.): *PSI-Potsdam. Ergebnisbericht zu den Aktivitäten im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, S. 59–72.
- Gröschner, A./Schmitt, C./Seidel, T. (2013): Veränderung subjektiver Kompetenzeinschätzungen von Lehramtsstudierenden im Praxissemester. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27 (1-2), S. 77–86.
- Helsper, W. (2018): *Lehrerhabitus*. In: Paseka, A./Keller-Schneider, M./Combe, A. (Hrsg.): *Unge-wissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln*. Heidelberg: Springer VS, S. 105–140.
- Hutchison, C. B. (2006): Pedagogical issues arising for four science teachers during their international migration. *School Science and Mathematics*, 106(2), S. 74–83
- Kelle, U./Kluge, S. (2010): *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*, 2. Überarbeitete Auflage.
- Keller-Schneider, M./Hericks, U. (2017): Professionalisierung von Lehrpersonen – Berufseinstieg als Gelenkstelle zwischen Aus- und Weiterbildung. In: *SGL-SSFE Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35 (2), S. 301–312.
- KMK (1996/2013): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*.: [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf) (Abfrage: 07.12.2021).
- Kremsner, G./Proyer, M./Biewer, G. (Hrsg.) (2020): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Klinkhardt Verlag.
- Kremsner, G./Proyer, M./Schmölz, A. (2020): *Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“*. In: Kremsner, G./Proyer, M./Biewer, G. (Hrsg.): *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 46–92.
- Košinár, J. (2019): *Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufsein-*

- stieg. In: Kramer, R.-T./Pallesen, H. (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235–259.
- Košinár, J./Laros, A. (2020): Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg. In: van Ackeren, I./Bremer, H./Kessl, F./Koller, H. C./Pfaff, N./Rotter, C./Klein, D./Salaschek, U. (Hrsg.): *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 255–268.
- Maylor, U./Hutchings, M./James, K./Menter, I./Smart, S. (2006): *Culture Clash: The experiences of Overseas-Trained Supply Teachers in English Schools*. Paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference. University of Warwick.
- Michael, O. (2006): Multiculturalism in schools: the professional absorption of immigrant teachers from the former USSR into the education system in Israel. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), S. 164–178.
- Nakahara, M./Black, P. (2007): How I survived as an overseas teacher of Japanese in Australia. In: *Australian Review of Applied Linguistics*, 30 (1), S. 1–17.
- Neske, M. (2017): Volljährige Asylantragsteller in Deutschland im Jahr 2016. Sozialstruktur, Qualifikationsniveau und Berufstätigkeit. In: *Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge*, 2. Nürnberg.
- Rosenbusch, H. S. (2005): *Organisationspädagogik der Schule. Grundlagen pädagogischen Führungshandelns*. München/Neuwied: Luchterhand/Carl Link.
- Schubarth, W./Speck, K./Seidel, A./Wendland, M. (2009): Unterrichtskompetenzen bei Referendaren und Studierenden. Empirische Befunde der Potsdamer Studien zur ersten und zweiten Phase der Lehrerausbildung. In: *Lehrerbildung auf dem Prüfstand 2 (2)*, S. 304–323.
- Schubarth, W./Gottmann, C./Krohn, M. (2014): Wahrgenommene Kompetenzentwicklung im Praxissemester und dessen berufsorientierende Wirkung: Ergebnisse der ProPrax-Studie. In: Arnold, K.-H./Gröschner, A./Hascher, T. (Hrsg.): *Schulpraktika in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 201–220.
- Sharplin, E. D. (2014): Reconceptualising out-of-field teaching: Experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), S. 97–110.
- Sharplin, E. D. (2009): Quality of worklife for rural and remote teachers: A model of protective and risk factors. In: Lyons, T./Choi, J.-Y./McPhan, G./ISFIRE 2009: *International Symposium for Innovation in Rural Education: Innovation for Equity in Rural Education*, S. 205–214.
- Syposn (2021): *Evaluation des Programmes „Lehrkräfte Plus“*. Evaluationsbericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. [www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all](http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/abschlussbericht-evaluation-des-programms-lehrkraefte-plus-all) (Abfrage: 15.11.21).
- Walsh, S. C./Brigham, S. M./Wang, Y. (2011): Internationally educated female teachers in the neoliberal context: their labour market and teacher certification experiences in Canada. In: *Teaching and Teacher Education*, 27 (3), S. 657–665.
- Weizsäcker, E./Roser, L. (2020): *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern. Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*. IQ Fachstelle Bertaung und Qualifizierung. 2., aktualisierte Auflage. Nürnberg.
- Wojciechowicz, A. A. (2021): *Zum beruflichen Verbleib von RTP-Absolvent\*innen*. Sommer 2021. Unveröffentlichtes Dokument.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: *DDS – Die Deutsche Schule*, 111. Jahrgang 2019, Heft 2, S. 220–230.
- Wojciechowicz, A. A./Vock, M. (2020): „Wenn ich aufstehe, weiß ich nicht genau, was heute passiert“ – Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg aus der Sicht von geflüchteten Lehrkräften. In: Wojciechowicz, A. A./Niesta Kayser, D./Vock, M. (Hrsg.): *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 114–125.

Lisa Al-Khawaja

## Wege aus dem syrischen ins deutsche Lehrer\*innenzimmer

### Zwei Interviews mit syrischen Lehrkräften in Berlin

Um die Integration von ausländischen Lehrkräften optimal unterstützen zu können, ist es sinnvoll zu wissen, auf welchen Wegen sie hier in Deutschland zurück ins Lehrer\*innenzimmer finden. Dieser Beitrag zeichnet die Wege zweier Lehrkräfte aus Syrien nach. Dazu wurden Interviews geführt, in denen zunächst ihr Werdegang in Syrien und dann der Übergang und Wiedereinstieg in Deutschland nachvollzogen wird.

Befragt wurden ein Lehrer und eine Lehrerin, beide arbeiten heute in Berliner Grundschulen. Bewusst wurden zwei Personen aus demselben Bundesland gewählt, damit eine bessere Vergleichbarkeit gegeben ist. Die Interviews fanden im Juli 2021 statt, sie wurden auf Deutsch geführt, anschließend sprachlich geglättet und von den Befragten noch einmal autorisiert. Zur Wahrung der Privatsphäre werden Pseudonyme verwendet.

**Mohammad Youssef** ist 42 Jahre alt, hat in Syrien englische Literatur studiert, als Englischlehrer an privaten und staatlichen Schulen gearbeitet und lebt seit 2016 in Berlin. Sein höchster formeller Nachweis über die deutschen Sprachkenntnisse ist das telc-Zertifikat B2. Seit September 2020 arbeitet er an einer Grundschule in Berlin-Lichtenberg. Neben dieser Tätigkeit betreibt er ein digitales Nachhilfe-Institut für arabischsprachige Schüler\*innen.

**Lisa Al-Khawaja:** Woran denken Sie als erstes, wenn Sie an Ihre Arbeit hier in Deutschland denken?

**Mohammad Youssef:** An den digitalen Unterricht, die interaktiven Sachen, die vielen Möglichkeiten, die das Digitale bietet.

**LA:** Interessant. Vermutlich sind Sie da auch stark von den coronabedingten Einschränkungen der letzten Monate geprägt. Woran denken Sie denn als erstes, wenn Sie an Ihre Arbeit in Syrien denken?

**MY:** An eine Tafel.

**LA:** Wie sind Sie in Syrien Lehrer geworden?

**MY:** In Syrien gibt es ein total anderes System als hier in Deutschland. Man macht in einem Schulfach einen Bachelor, der dauert vier Jahre und darf direkt

in der Schule arbeiten. Eigentlich darf man schon nach dem zweiten Studienjahr als Vertretungslehrer arbeiten.

LA: Nach zwei Jahren Bachelor-Studium?

MY: Ja. Man kann sehr früh in der Schule arbeiten. Wenn man dann seinen Abschluss hat, gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder der Staat braucht neue Lehrkräfte, dann macht man eine Prüfung für die Lehrkräfte und darf als richtiger Lehrer arbeiten. Aber das war sehr selten in Syrien – ich glaube das Bildungsministerium hat nicht genug Geld, um alle fünf bis sieben Jahre so eine Prüfung zu machen. Oder man arbeitet ohne diese Prüfung und ist dann offiziell Vertretungslehrer. Man kann auch noch ein einjähriges Pädagogik-Diplom machen, aber diese Prüfung sollte man dann trotzdem bestehen.

LA: Was wird denn in der Prüfung gefordert? Fachliches oder pädagogisches Wissen?

MY: Es ist eine allgemeine fachliche Prüfung und ein Interview. Manchmal bewerben sich vielleicht 2.000 Lehrer und es werden nur zehn oder 15 gesucht. Eingestellt werden die Bewerber mit den besten Ergebnissen in dieser Prüfung. Es geht darum zu selektieren, das ist die eigentliche Funktion des Ganzen.

LA: Wie war Ihr persönlicher Weg in den Lehrerberuf?

MY: Ich habe während des Studiums viel im Bereich Marketing gearbeitet und sogar einen Master in Business Administration gemacht. Danach habe ich im Import-Export gearbeitet und bin deswegen viel gereist. Dabei habe ich viele Erfahrungen in anderen Ländern gesammelt. Das hat mir später bei meiner Arbeit geholfen.

Doch irgendwann hatte ich das Gefühl, dass ich Lehrer sein sollte. Zuerst habe ich es mit Nachhilfe versucht, das hat gut geklappt und dann habe ich in einer Privatschule gearbeitet.

Nach einem Jahr habe ich mir gedacht, dass es viele Kinder in staatlichen Schulen gibt, die keinen Englischlehrer haben. Dann habe ich mich beim Bildungsministerium in Syrien beworben, aber sie sagten: „Nein, wir brauchen derzeit niemanden“. Leider habe ich erst zwei Jahre später erfahren, dass das bedeutet: „Du solltest uns bestechen, um eine Stelle zu bekommen.“ Ich habe also weiterhin in der Privatschule gearbeitet.

Dann kam 2011 der Krieg, in Damaskus wurde alles sehr teuer, die Preise sind explodiert. Die Miete war auf einmal vier- bis fünfmal so hoch wie vorher. Das konnte ich mir nicht leisten. Ich bin nach Salamiyya, eine kleine Stadt in der Provinz Hama, gezogen. Da konnte ich mir eine Wohnung bauen und musste keine Miete zahlen. Dort habe ich dann endlich als staatlicher Lehrer gearbeitet.

LA: Mit oder ohne Bestechung?

MY: Ohne. Aufgrund des Krieges veränderte sich die Mentalität im Bildungsministerium.

Die Regierung dachte vielleicht, dass sie so die jüngere Generation auf ihre Seite ziehen könnte und hat ein sogenanntes „Jugendbeschäftigungsprogramm“

entwickelt, bei dem jedes Ministerium verpflichtet ist, so vielen jungen Menschen wie möglich mit befristeten Jahresverträgen die Tür zur Beschäftigung zu öffnen. In den ersten beiden Kriegsjahren schuf das Bildungsministerium jährlich 15.000 Arbeitsplätze für junge arbeitslose Menschen. In Hama gab es 20 offene Stellen für neue Englischlehrer, auf die sich fast 7.000 arbeitslose Lehrer bewarben. Ich war auf Platz elf.

LA: Können Sie uns etwas mehr von Ihrer Arbeit dort erzählen?

MY: Den Regeln nach sollte eine Lehrkraft mit neuem Vertrag in einem fernen Dorf arbeiten. Die neue Schule war weit von meiner Wohnung entfernt, ich musste jeden Tag vier Stunden pendeln, zwei hin und zwei zurück.

LA: Das Dorf war dann ja sehr weit entfernt...

MY: Ja, auf dem Weg zu dem Dorf gab es keine richtigen Straßen, nur welche aus Schotter und Sand. Es gab für mich und 13 andere Lehrer\*innen aus dem Kollegium einen extra Mini-Bus, der uns morgens einsammelte, zusammen in die Schule brachte und am Nachmittag zurückfuhr. So waren wir zumindest nicht alleine. Denn nach einiger Zeit wurde der Weg wirklich gefährlich. Die Gegend wurde regelmäßig vom IS attackiert und für uns Lehrkräfte bedeutete das jeden Tag: Wir gehen in die Schule, aber vielleicht kommen wir nicht wieder. Das war sehr anstrengend.

LA: Wie lange ging das gut?

MY: Nach zwei Jahren dort hat der IS schließlich das Dorf eingenommen. Dann hatte ich für drei oder vier Monate keine Schule. Danach wurden wir Lehrer\*innen auf die Schulen aufgeteilt, die noch offen hatten. Eine Schule mit zum Beispiel zwei Englischlehrern, hatte nun vier oder fünf.

LA: Sie wurden also weiterhin bezahlt.

MY: Ja, ich habe weiterhin Geld erhalten, weil ich staatlich angestellt war. Ich hatte aber weniger Stunden. Im Prinzip sollten die Fachlehrer in Syrien 19 Stunden pro Woche arbeiten und wegen der Situation habe ich nur elf Stunden pro Woche unterrichtet. Eine Stunde ist wie hier eine Unterrichtseinheit von 45 Minuten.

LA: Ich springe jetzt noch einmal zurück zu der Schule in dem Dorf. Welche Fächer und welche Klassenstufen haben Sie unterrichtet?

MY: Nur Englisch. Wenn man in Syrien Englischlehrer ist, dann unterrichtet man nur Englisch. Mathelehrer nur Mathe. Es gab zwei Schulen nebeneinander, eine Grundschule und eine Sekundarschule. Ich habe in beiden gearbeitet, von der ersten bis zur elften Klasse.

LA: Das ist ja eine weite Altersspanne...

MY: Wer Englisch studiert hat, kann in jeder Schulform unterrichten.

LA: Das heißt, es gibt keine speziellen Englischlehrer\*innen nur für die Grundschule oder die Sekundarschule, sondern man hat das Fach Englisch studiert und unterrichtet das dann von der ersten bis zur elften Klasse?

MY: Genau. Manchmal wollen die Lehrer nur die neunte und zwölfte Klasse unterrichten, weil das mehr Nachhilfeunterricht bedeutet und dieser wird in

Syrien gut bezahlt. Englisch ist aber eine Besonderheit. Alle, die Grundschulpädagogik studiert haben, sind nur für die Grundschule zuständig und können dort alles außer Englisch unterrichten. Jemand, der Mathematik studiert hat, darf nur an der weiterführenden Schule unterrichten, die nach der Grundschule kommt.

LA: Hier in Deutschland wäre es nicht möglich, dass eine Lehrkraft den eigenen Schüler\*innen Nachhilfe gibt.

MY: Eigentlich ist es in Syrien genauso, aber niemand kontrolliert das. Das war also weit verbreitet. Viele Lehrkräfte in Syrien haben Nachhilfeunterricht gegeben. Der Lohn der staatlichen Schulen war zu niedrig und hat nicht ausgereicht. Die Lehrkräfte brauchten einen Extra-Job: Am besten Nachhilfe oder für eine Sprachschule beziehungsweise ein Institut arbeiten.

LA: Hätte es sich gelohnt, nur als Nachhilfelehrer oder nur für ein Institut zu arbeiten?

MY: Privatschulen und Institute arbeiten nur mit dir zusammen, wenn du an einer staatlichen Schule arbeitest, weil das bedeutet, dass du Erfahrung hast. Es gibt am Ende des Schuljahres Prüfungen. Die Lehrkräfte, die diese korrigieren, können am besten darauf vorbereiten.

LA: Wie war die Schule an sich organisiert?

MY: Ich war einfach für meinen Unterricht zuständig – mehr nicht. Am Anfang des Schuljahres kam ich in die Schule, bekam meinen Stundenplan, welche Klasse, welcher Raum, das war alles. Es gab nichts anderes zu tun, weil die Verwaltung das gemacht hat.

LA: Und wie war die Zusammenarbeit mit den Eltern?

MY: Die gab es nicht wirklich. Wenn die Eltern etwas wollten, kamen sie in die Schule, direkt ins Klassenzimmer und sagten: „Ich will mit dir reden“. Manchmal störten sie dadurch den Unterricht. Eigentlich konnten sie nur am Dienstag die Schule besuchen. Aber sie wollten einfach hören, wie gut ihre Kinder sind und sind deswegen vorbeigekommen.

LA: Wie viel haben Sie pro Woche gearbeitet?

MY: In der Schule waren das vor dem Krieg vier Tage pro Woche. Nach Kriegsbeginn waren es nur drei Tage. Ich bin um fünf Uhr morgens aufgestanden und war um 7:30 Uhr in der Schule. Die Schule war um 13:20 Uhr oder 14:30 fertig, dann brauchte ich zwei Stunden zurück und ging ins Sprachinstitut, dort arbeitete ich bis 21 Uhr, dann fing meine Nachhilfe an, manchmal ging das bis 0 Uhr. Bei den Privatschulen habe ich auch am Wochenende gearbeitet.

LA: Würden Sie sagen, Sie haben überdurchschnittlich viel gearbeitet oder haben die anderen Lehrer und Lehrerinnen, die Sie kannten genauso viel gearbeitet?

MY: Nein, ich war eine Ausnahme.

LA: Dafür haben Sie vermutlich mehr Geld verdient.

MY: Ja. Viel Geld. Meine finanzielle Situation in Syrien war durch meine viele Arbeit sehr gut.

LA: Was bedeutet das in Zahlen?

**MY:** In der Provinz Hama bekam ich an der staatlichen Schule 12.500 Syrische Lira pro Monat. Ein Euro entsprach damals circa 86 Lira. Also umgerechnet waren das etwa 145 Euro. Allerdings verdiente ich durch die private Nachhilfe zusätzlich noch ungefähr 100.000 Syrische Lira pro Monat. In der Privatschule in Damaskus bekam ich damals ein Gehalt von 35.000 Syrische Lira pro Monat. [Anmerkung der Verfasserin: Umgerechnet waren das circa 1.162 Euro durch Nachhilfe und zum Vergleich 407 Euro in der Privatschule.]

**LA:** Und wie viel haben Sie ungefähr für die monatlichen Ausgaben benötigt?

**MY:** Auf dem Land war das viel weniger als in Damaskus, weil ich meine eigene Wohnung hatte und es nicht so viele Sachen gab, für die man Geld ausgeben konnte. Ungefähr 25.000 brauchte ich pro Monat.

**LA:** Wie war Ihr gesellschaftlicher Status als Lehrer?

**MY:** Ich würde sagen, dass man in Syrien respektiert wird, wenn man studiert hat. Aber sie bemitleiden uns Lehrkräfte auch, weil wir nicht so viel verdienen. In Syrien ist es manchmal so, dass wenn eine Familie für ihre Tochter einen Mann sucht, gesagt wird: „Er ist ein netter Mann, aber er ist ein Lehrer.“ Lehrer zu sein ist dann wie ein Nachteil.

**LA:** Wie hat Ihnen Ihre Arbeit insgesamt gefallen?

**MY:** Neben dem langen Weg zur Schule hat mich genervt, dass es in Syrien eigentlich keine guten Unterrichtsmaterialien gibt. Gerade im Fremdsprachenunterricht sollte es vielfältige interessante Materialien geben, damit die Schüler\*innen gut lernen können. Es war deswegen ziemlich mühsam, Englisch zu unterrichten.

**LA:** Gab es auch positive Aspekte?

**MY:** Ich unterrichtete grundsätzlich gerne, weil es etwas ist, das ich gut kann. Und ja, der Verdienst war nicht gut, aber mit Alternativen konnte ich was verdienen und das klappte sehr gut. Am meisten hat mir der familiäre Zusammenhalt mit den Kolleg\*innen gefallen, mit denen ich täglich im Bus zur Schule gefahren bin. Meine eigene Familie war sehr weit entfernt und das half mir, mit allem klarzukommen.

**LA:** Gibt es ein besonderes Erlebnis, an das Sie sich erinnern und von dem Sie berichten möchten?

**MY:** Also zurzeit nicht, obwohl es eigentlich viele interessante Sachen gibt. Man kann sich aber nicht einfach an alles erinnern, weil es Schwierigkeiten bereiten kann. Man hat alles in eine Box verpackt und verschlossen.

**LA:** Dann bewegen wir uns in unserem Gespräch mal nach Deutschland. Ende 2015 haben Sie sich entschieden, nach Deutschland zu kommen und haben das geschafft. Wie haben Sie dann hier in Deutschland zurück in Ihren Beruf gefunden?

**MY:** Also zuerst habe ich einen Beratungstermin mit einer Uni in Berlin vereinbart und habe dort gefragt, was ich tun muss, um hier als anerkannter Lehrer zu arbeiten. Sie sagten: „Es wird mindestens sieben Jahre dauern. Man muss den Bachelor von Anfang an machen, den Master, Referendariat und so weiter“. Ich

war sehr überrascht, dass ich komplett von vorne beginnen sollte. Also, ich hatte einen guten Ruf in Syrien, die Kinder wollten zu mir. Zum Beispiel für das Abitur: Ich hatte den Grammatik-Kurs in fünf Unterrichtseinheiten zusammengefasst, komplett, das ganze Jahr, nur in fünf Stunden. Ich schaffte es, dass die Kinder alles wussten. Aber hier dachte ich mir: „Ich glaube, als Lehrer in Deutschland zu arbeiten, ist nicht der Weg für mich.“

Dann habe ich lange Zeit verschiedene Aushilfsjobs angenommen. Sprachmittlung bei der Begleitung von anderen Geflüchteten ins Krankenhaus oder zu Behörden. Sonst als Aushilfskraft in einem Lager oder einer Bäckerei, als Fahrer für Amazon, das habe ich auch versucht. Niemals reichte die Bezahlung aus, um davon leben zu können. Eigentlich bekam ich zusätzlich mehr Geld vom Jobcenter als von meiner Vollzeitarbeit. Selbst als ich Vollzeit für eine Firma arbeitete, bei der ich Computern das Lesen von Rechnungen beibrachte, verdiente ich nur 1.200 Euro netto. Als ich der Firma sagte, dass ich mehr verdienen wollte, sagten sie mir, dass ich noch Wohngeld oder einen Kinderzuschuss beantragen könnte. Ich arbeite aber doch nicht Vollzeit, um Leistungen zu bekommen! Ich will finanziell unabhängig sein.

**LA:** Den eigenen Lebensunterhalt bestreiten zu können, ist ja auf lange Sicht auch für die Aufenthaltsperspektiven relevant.

**MY:** Genau, das darf man auch nicht vergessen. Natürlich habe ich gekündigt. Dann kam mir die Idee, meine eigene Nachhilfschule zu gründen, weil ich gemerkt habe, dass es viele Kinder gibt, die eine Lücke in Naturwissenschaften haben. Also, sie sprechen gut Deutsch, aber sie haben keine Ahnung von Fächern wie Biologie, Physik und Chemie oder sie wissen das, aber ihre Deutschkenntnisse reichen nicht aus, um das Wissen zu zeigen. Über ein Jahr habe ich dann bei zwei verschiedenen Vereinen an Kursen und Coachings zum Thema Selbstständigkeit und Unternehmensgründung in Deutschland teilgenommen. Im November 2019 habe ich mein Gewerbe gegründet und begann im Februar 2020, damit Geld zu verdienen, doch nach drei Wochen kam Corona, Lockdown, alles weg. Also versuchte ich einen anderen Weg und das war online. Aber online ist ein neues Thema für die Syrer und Araber, die akzeptieren das nicht so gut, weil sie denken, das sind nur Videos und so weiter. Aber Gott sei Dank habe ich sehr gute Computerkenntnisse und konnte interaktive Onlinekurse anbieten. Das haben wir sieben Monate ehrenamtlich gemacht, also kostenlos und das erweiterte unseren Bekanntheitsgrad erheblich. Nach diesen sieben Monaten fingen wir an, für unseren Dienst Geld zu nehmen. Jetzt klappt das gut, aber die Eltern sind fast alle beim Jobcenter und können nicht viel Geld für Nachhilfe ausgeben, deswegen können wir auch nicht viel verlangen.

**LA:** So haben Sie also zurück zu Ihrer Tätigkeit als Nachhilfelehrer gefunden. Wie verlief der weitere Weg zur Arbeit an einer Schule?

**MY:** Zwischen den verschiedenen Jobs habe ich einen Integrationskurs gemacht und danach einen B2-Kurs. Ich habe dann auch eine Weiterbildung begonnen,

die für Lehrkräfte ist, die Arabisch sprechen. Das war bei einem Verein namens *Back on Track*. Es gab ein Praktikum, bei dem man für einen Monat die Arbeit an einer Schule kennenlernt. Und zum Glück habe ich direkt im Anschluss eine Stelle als Vertretungslehrer an meiner Praktikumsschule erhalten. Seitdem arbeite ich dort. Anfangs war es ein auf zwei Monate befristeter Vertrag, ein PKB-Vertrag. Jetzt habe ich einen Vertrag bis Ende des Schuljahres und das bedeutet Sicherheit, in den Sommerferien werde ich sogar auch bezahlt.

Vorgestern hat der Schulleiter mich gefragt, ob ich weiter an der Schule arbeiten möchte, es werden neue Verträge abgeschlossen. Aber das konnte ich nicht sofort beantworten, weil ich eigentlich noch ein zweites Fach studieren sollte, um die volle Anerkennung als Lehrer zu bekommen. Ich hätte die Möglichkeit an der Humboldt Universität zu studieren, aber momentan bin ich mir noch nicht sicher, ob ich das mache oder weiter an der Schule arbeite.

LA: Welche Art von Unterstützung hat Ihnen bei dem Weg von der Ankunft in Deutschland bis zur Ankunft in der Schule gefehlt?

MY: Als ich angekommen bin, hatte ich ein Gespräch mit einem Arbeitsvermittler beim Jobcenter, der wusste gar nicht, wie er mir helfen konnte. Als ich sagte, ich will als Lehrkraft arbeiten, sagte er mir so etwas wie: „Lehrkraft gibt es nicht beim Jobcenter, Sie sollten sich einen anderen Job suchen.“ Zum Glück gibt es so viele Vereine, die uns helfen, den Weg zu finden. Am Anfang war ich auch bei einem Verein, der für die Anerkennung von ausländischen Lehrkräften, oder insgesamt für das ausländische Studium, verantwortlich war, und sie sagten dort: „Ja, es gibt den Weg. Du kannst dein Studium anerkennen lassen.“ Aber das war einfach allgemein. Alle Lehrkräfte, die aus Syrien kommen, sind ratlos, wie es weitergeht, was wir machen sollen. Wie kann ich wieder als Lehrkraft arbeiten? Es gibt eine Facebook-Gruppe, die vielleicht aus 44.000 Mitgliedern besteht, manche sind Lehrkräfte oder Erzieher, alle suchen einen Rat, wie man in dem Bereich weiterarbeiten kann. Das ist ja auch in jeder Stadt anders. Ich hatte viel Glück, denn ich habe die Weiterbildung bei *Back on Track* gemacht und dort viel gelernt – über das Schulsystem, was meine Pflichten und Rechte sind, welche Möglichkeiten es für mich gibt. Es war so: Ich war in einem dunklen Raum, ohne Licht und jemand ist gekommen, um das Licht für mich anzumachen.

LA: Woran denken Sie, wenn Sie an Unterricht in Deutschland denken?

MY: Der digitale Unterricht, die interaktiven Sachen, die vielen Möglichkeiten, die das Digitale bietet.

LA: Können Sie uns etwas mehr von Ihrer jetzigen Arbeit erzählen?

MY: Ich arbeite Vollzeit an einer Grundschule. Eigentlich wären das 28 Stunden pro Woche, aber da an der Schule die Unterrichtseinheiten nur 40 Minuten sind, arbeiten wir 30 Stunden pro Woche. Mein Vertrag war als Vertretungslehrer für Englisch, also wenn jemand ausfiel, war ich der Ersatz. Ich kam in die Klasse und machte den Unterricht weiter. Später war ich auch für Mathe verantwort-

lich, ich habe die dritte Klasse unterrichtet. Während des Lockdowns war ich auch in der Notbetreuung, manchmal war ich der einzige Lehrer in der Schule, weil alle anderen zuhause waren. Und jetzt gibt es eine Woche Schule, eine Woche zuhause, das Wechselmodell.

Ich sollte als Unterstützung für die dritte Klasse eingesetzt sein, aber ich finde, dass ich eigentlich nicht die Unterstützung bin, weil ich mehr als die Klassenlehrerin arbeite. Sie kommt am Montag, aber ich komme am Dienstag und Freitag halbtags, Mittwoch und Donnerstag den ganzen Tag. Dann mache ich Englisch, Mathe und manchmal Kunst, sodass den Kindern nicht so langweilig ist.

LA: Wie haben Sie sich ins Kollegium eingefunden?

MY: Also manche Kollegen sind sehr nett, hilfsbereit, aber in der Schule hat man so viel zu tun. Es gibt keine Zeit, Beziehungen aufzubauen, man redet nur über die Schule, wie macht man das, was x macht, wie y und so weiter, aber keine richtige persönliche Beziehung.

LA: Wie ist die Schule hier aus Ihrer Perspektive organisiert?

MY: An meinem ersten Tag in der Schule habe ich so viele Schlüssel und eine riesige Menge an Formularen und Erklärungen erhalten. Bis jetzt gibt es so viele Sachen, die ich nicht verstehe. Ich habe auch an vielen Fachkonferenzen teilgenommen: Englisch, Mathe und DaZ. Manchmal sitze ich einfach da und frage mich: „Was meinen die hier?“ Es ist noch ein bisschen komplizierter geworden, seitdem ich als regulärer Lehrer angestellt bin. Als Vertretungslehrer war das so einfach: Am Morgen komme ich und suche das Heft für die Vertretungsstunden, ist mein Name dort oder nicht? Dann unterrichte ich entweder oder warte im Lehrerzimmer, bis ich eine Aufgabe bekomme. Aber jetzt habe ich das Gefühl, ich arbeite mehr als jeder Lehrer in der Schule, aber ich weiß viel weniger, vor allem was die Organisation betrifft, wer für welche Entscheidungen zuständig ist und so.

LA: Haben Sie das Gefühl, dass sich diese Verwirrung auch auf Ihren Unterricht auswirkt?

MY: Nein, die Interaktion mit den Kindern klappt gut, aber dennoch gibt es Sachen, die ich nicht verstehe. Also ich glaube, es liegt an der Sprachbarriere. Zum Beispiel: An einem Tag gab es einen kleinen Streit nach der Hofpause zwischen zwei Kindern und eins von den beiden hat gesagt: „Fick dich“. Und das war so überraschend, in meiner Kultur würde das nie akzeptiert werden und ich war so ratlos, wie ich damit umgehen soll. Darum habe ich um die Hilfe eines Kollegen gebeten und er sagte einfach: „Ja, einfach nichts, es ist nicht so schlimm.“ Ich kann es immer noch nicht glauben, dass so etwas akzeptiert wird.

LA: Wie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern?

MY: Für mich gibt es keine Elternarbeit, weil ich kein Klassenlehrer bin.

LA: Und wie viel verdienen Sie?

MY: Jetzt bin ich in der Entgeltgruppe 11, das finde ich sehr gut. Es ist viel mehr als das, was ich mit den Aushilfsjobs erhalten habe.

**LA:** Wie ist Ihr gesellschaftlicher Status?

**MY:** Also eigentlich gibt es seit Corona ja wenig gesellschaftliche Kontakte, aber ich denke die Deutschen schätzen die Lehrkräfte insgesamt.

**LA:** Vermutlich unterscheidet sich der Unterricht in Deutschland von dem in Syrien. Was ist Ihnen da in Bezug auf die Themen und Inhalte aufgefallen?

**MY:** In Syrien wird alles kontrolliert. Der Lehrer soll im Unterricht bestimmten festgelegten Schritten folgen, weil das gleiche Curriculum in ganz Syrien in allen Schulen, in allen Klassen zur gleichen Zeit durchgeführt wird und man dem Stundenplan vom Ministerium folgen muss. Man sollte in der Woche Unit zwei fertig machen. Wenn du dann krank bist bedeutet es, dass du in der nächsten Stunde schnell arbeiten solltest. Das gefiel mir nicht in Syrien.

**LA:** Wie unterscheidet sich die Methodik?

**MY:** Also in Syrien, haben wir in der Theorie Methoden gelernt. Aber erst hier in Deutschland sieht man die Methoden in die Praxis umgesetzt. Meistens wird Frontalunterricht durchgeführt, bei dem nur der Lehrer redet.

**LA:** Und wie ist das mit der Disziplin?

**MY:** Das ist ein Punkt für Syrien. In Syrien ist die Disziplin viel besser als hier in Deutschland. Die Kinder hören zu und wenn der Lehrer was sagt, dann machen sie es einfach. Zum Beispiel habe ich gestern ein Mathearbeitsblatt an die Kinder ausgeteilt und ein Junge sagt einfach: „Ich will nicht“. Ich bin ratlos, wie ich ihn überzeugen soll, dass er das Arbeitsblatt machen muss, ohne etwas Falsches zu machen.

**LA:** Wie gefällt Ihnen Ihre Arbeit hier?

**MY:** Das Geld ist gut, die Freiheit der Lehrkräfte hier in der Schule gefällt mir auch. Was mir hier nicht gefällt, ist, dass mein Deutsch nicht auf einem muttersprachlichen Niveau ist, weil es manchmal Unterhaltungen gibt, die ich nicht ganz verstehe. Besonders, wenn jemand in Umgangssprache oder mit Akzent spricht.

**LA:** Gibt es ein besonderes Erlebnis, das Ihnen in Erinnerung geblieben ist?

**MY:** In meiner ersten Woche in der Schule gab es ein Fest, wo die Eltern, die Nachbarn in die Schule kommen, es wurde gegrillt und zusammen gegessen. Es gab ein richtiges Interesse an der Schule und daran, eine gute Beziehung dazu zu haben. Es gefällt mir sehr gut, auch, dass ich das trotz Corona erleben konnte.

**LA:** Gibt es noch etwas, was Sie mitteilen möchten?

**MY:** Ja, also es gibt in vielen Schulen eine Willkommensklasse für Kinder, aber meiner Meinung nach sollte es auch eine Willkommensklasse für syrische Lehrkräfte geben. Weil die Kinder jetzt einen Schritt weiter sind als die Lehrkräfte und es geht nicht, wenn der Lernende mehr weiß als der Lehrer. Viele Lehrkräfte haben Angst, wieder in der Schule zu unterrichten oder zu arbeiten. Es wäre viel besser gewesen, wenn Anfang 2015 die Lehrkräfte ehrenamtlich oder für ein bisschen Bezahlung wieder in der Schule hätten arbeiten können, in den Willkommensklassen. Beide, die Lehrer und die Kinder, hätten sich dann

zusammen entwickeln können. Außerdem kennen wir unsere Kinder besser und hätten viele Probleme lösen oder sogar verhindern können, die durch sprachliche und interkulturelle Missverständnisse entstanden sind. Viele deutsche Lehrkräfte wissen ja sehr wenig über syrische Kinder und wie sie in der Schule gelernt haben. Da hätten wir gerne geholfen.

**Sara Ali** ist 39 Jahre alt und hat in Syrien englische Literatur studiert. Sie lebt seit 2013 in Berlin. Ihr höchster formeller Nachweis über die deutschen Sprachkenntnisse ist das telc Zertifikat Berufssprachkurs B2. Sie arbeitet an einer Grundschule im Wedding.

**Lisa Al-Khawaja:** Woran denken Sie als erstes, wenn Sie an Ihre Arbeit hier in Deutschland denken?

**Sara Ali:** Die Frage: Was ist problemlösend? Aber nicht nur in Bezug auf das oberflächliche Problem, sondern wie man das pädagogisch mit den Kindern löst.

**LA:** Woran denken Sie als erstes, wenn Sie an Ihre Arbeit in Syrien denken?

**SA:** Um ehrlich zu sein, ich kann es nicht sagen, es ist jetzt alles weit weg. Vielleicht war es mir damals auch nicht so wichtig, dieses Denken an meine Arbeit. Ich ging einfach arbeiten, danach hatte ich Feierabend und habe was unternommen. Junge Leute halt.

**LA:** Wie sind Sie in Syrien Lehrerin geworden?

**SA:** Ich habe vier Jahre Englisch mit Schwerpunkt Übersetzung und Literatur an der Uni studiert und danach als Lehrerin gearbeitet.

**LA:** Haben Sie direkt im Anschluss an dieses Studium an einer Grundschule gearbeitet?

**SA:** Ja, in Syrien ist es so. Man wird wirklich ins kalte Wasser geschmissen, weil man lernt sehr wissenschaftlich und dann muss man einfach machen. Wenn man als Lehrer arbeiten möchte, kann man noch ein Jahr zusätzlich studieren und so eine Art Pädagogikdiplom machen, aber das habe ich damals nicht gemacht.

Und eigentlich war es auch so, dass wenn man englische Literatur studiert, man nur von der siebten bis zwölften Klasse unterrichten sollte, aber da wir in Syrien auch Lehrermangel hatten, durften wir, die an der Uni studiert hatten, auch an Grundschulen arbeiten.

**LA:** Weshalb haben Sie sich für diesen Berufsweg entschieden?

**SA:** Ich wollte das einfach damals!

**LA:** Können Sie uns etwas mehr von Ihrer Arbeit dort erzählen?

**SA:** Ich habe ungefähr drei Jahre an verschiedenen Grundschulen gearbeitet.

**LA:** Und welche Fächer haben Sie dort unterrichtet?

**SA:** Alles! Weil man auch gut gebildet ist durch die Uni. Wenn man in Syrien einen Uniabschluss hat, dann schafft man es auch, an der Grundschule zu arbeiten, finde ich.

**LA:** Wie war die Schule organisiert?

**SA:** Es war, wie ich es selbst an der Schule und dann an der Uni erlebt habe. Ich finde, die Schulen in Syrien haben System. Die Schüler und Schülerinnen haben Respekt, es sind diszipliniertere Kinder als hier. Aber ich finde, es fehlt ihnen dabei etwas. Die Kinder können sich zum Beispiel nicht ungefragt äußern und haben nicht diese Freiheiten wie hier in Deutschland. Dennoch waren meine Erfahrungen gut.

**LA:** Wie war die Zusammenarbeit mit den Eltern?

**SA:** Es gab keine Elternarbeit!

**LA:** Wenn man ein Problem mit einem Schüler oder einer Schülerin hat und darüber mit den Eltern sprechen möchte, welche Möglichkeiten gibt es?

**SA:** Ja, man konnte das dann mit den Eltern besprechen, manche haben gut reagiert, manche waren nicht so offen dafür. In Syrien gibt es ein gewisses Vertrauen in Lehrer und Schule. Die Eltern sagen den Lehrern: „Machen Sie, was Sie denken!“ Wenn ein Kind ein Problem in der Schule hat, kriegt es dann Ärger von den Eltern zuhause. Lehrer mischen sich da aber nicht ein, es gibt so eine Trennung von Schule und dem Privatleben der Familien.

**LA:** Wie viel haben Sie pro Woche gearbeitet?

**SA:** Vier bis fünf Stunden am Tag, genauso wie hier.

**LA:** Wie viel haben Sie verdient?

**SA:** Nix! (*lacht*)

**LA:** Wovon haben Sie dann gelebt?

**SA:** Eine Wohnung mieten, ein bisschen leben, das ging – aber nur, wenn man alleinstehend war. Wenn man eine Familie gründen wollte, dann war es schwierig. Dann brauchte man einen weiteren Job oder wenn der Mann einen guten Job hatte, dann reichte es.

**LA:** Wie war Ihr gesellschaftlicher Status als Lehrerin?

**SA:** Der war gut, aber... Meine Mutter war auch Lehrerin, sie war zwar anerkannt, aber der Job war nicht beliebt. Die Leute sagten: „Sie ist eine Lehrerin, warum macht sie das, sie bekommt nur so wenig Geld...“ Viele Frauen in Syrien arbeiten nicht so viel. Aber so ab dem Jahr 2000 haben die Familien angefangen, ihre Töchter zur Uni zu schicken, denn finanziell wurde es immer schwieriger und sogar Familien, die eigentlich dagegen waren, haben ihre Mädchen an die Uni geschickt, damit sie Lehrerinnen werden und ein bisschen was dazu verdienen können. Das hat den Status auch verbessert.

**LA:** Wie hat Ihnen Ihre Arbeit gefallen?

**SA:** Eigentlich nicht so gut, weil es für mich damals einfach ein Job war und ich das nicht von Herzen gemacht habe. Außerdem fand ich es nicht gut, dass die Beziehung zwischen Kindern und Lehrern von so einem starken und ernsten Respekt geprägt war.

**LA:** Und gab es etwas, das Ihnen gefallen hat?

**SA:** Wenn ich so zurückdenke, hat mir die Klarheit gut gefallen. Man hat in Syrien seine Regeln und Positionen und wenn man sich an alles hält, ist alles in

Ordnung. Man hat dadurch mehr Autorität. Das klingt jetzt widersprüchlich, zu dem, was ich vorher gesagt habe. Hier in Deutschland muss man auf jeden Fall mehr nachdenken, abwägen, diskutieren und zweifeln. Das ist auch sinnvoll, aber viel anstrengender.

**LA:** Gibt es ein besonderes Erlebnis, an das Sie sich erinnern?

**SA:** Nicht so richtig. Ich habe da ehrlich gesagt viele Lücken. Aber ich denke, dass es gut ist, dass ich nicht länger in Syrien gearbeitet habe, weil ich nicht so viel von dort mitgebracht habe.

**LA:** Warum ist das Ihrer Meinung nach gut?

**SA:** Ich glaube, ansonsten wäre es schwieriger für mich, mich hier beruflich in das schulische Leben zu integrieren. Ich merke, wie es für die Leute, die lange in Syrien gearbeitet haben, nicht so einfach ist zu akzeptieren, dass so vieles hier anders läuft und es andere Regeln gibt.

**LA:** Wie haben Sie hier in Deutschland zurück in Ihren Beruf gefunden?

**SA:** Ich bin Ende 2013 mit meiner Familie angekommen. Im ersten Jahr war es schwierig hier, Asylverfahren, Wohnung finden, das war damals ein bisschen leichter, wir hatten noch Glück. Im zweiten Jahr begann ich, die Sprache zu lernen und habe einen Integrationskurs gemacht. Meine Kinder waren noch klein, über die Schule und den Kindergarten habe ich Freundschaften geschlossen, so habe ich B1 geschafft, das war 2014. Doch dann konnte ich nicht mehr lernen, ich war kaputt. Meine kleine Tochter war ganz oft krank und dann konnte ich oft nicht zum Kurs gehen. Deswegen habe ich ein paar Monate Pause gemacht, weil mir die Energie gefehlt hat. Aber als es wieder ging, habe ich einen Sprachkurs B2 zum Beruf gemacht. Der hat sechs Monate gedauert und dann sollte ich ein Praktikum machen, das habe ich in einem Kindergarten gemacht.

Und danach habe ich durch eine Bekannte einen Job an einer Privatschule gefunden. Ihr Kind war auch dort, sie hatte mit dem Schulleiter gesprochen und mir so geholfen, die Stelle zu bekommen. Dort habe ich von April 2016 bis Dezember 2017 gearbeitet.

**LA:** Was war da Ihre Aufgabe?

**SA:** Ich war dort zur Unterstützung in einer Gruppe von Willkommenskindern und war zusammen mit einer Lehrerin für diese Kinder zuständig. Zuerst war es eine feste Klasse und wir haben mit den Kindern normalen Unterricht gemacht. Später waren die Kinder in ihren Klassen und dann nochmal für zwei Stunden am Tag bei uns. Dann haben wir Aufgaben und Aktivitäten gemacht. In den Zoo gehen, auf den Spielplatz, manchmal haben wir auch mit den Eltern und Kinder zusammen was gekocht. Nachdem die Kinder dann angekommen waren, war ich auch mit den Kindern in der Regelklasse, so zur Unterstützung, um was zu erklären in ihrer Sprache, ich spreche Arabisch und Kurdisch, und das war sehr hilfreich.

Ich war auch immer Vermittlerin zwischen der Schule und den Eltern, wenn was passiert ist. Dann rief ich die Eltern an oder wenn es Elterngespräche gab, war ich dabei.

Am Anfang war es aber ganz schwierig, einige Kinder hatten wirklich große Probleme, die waren aus dem Irak. Man muss darüber jetzt nicht sprechen, aber sie hatten so schwere Sachen erlebt, dass sie wirklich Anfälle in der Schule hatten und ausgerastet sind. Da war ich nach der Arbeit immer total erschöpft.

LA: Wenn sie aus dem Irak kamen, dann waren das vermutlich jesidische Kinder, die traumatisiert waren, oder?

SA: Ja, es war so total schwierig am Anfang. Da war zum Beispiel ein Mädchen und sie hat Kurmandschi [*Anmerkung der Verfasserin: eine der drei kurdischen Sprachen*] gesprochen. Ich spreche auch Kurmandschi. Ich habe sie gefragt, wie es ihr geht, weil die Lehrerinnen wollten, dass wir uns kennenlernen. Aber das Mädchen meinte: „Ich verstehe Sie nicht!“ Ich war total überrascht. Sie hatte wahrscheinlich Angst, dass ich sie verstehen kann. Also, der Anfang war wirklich schwierig! Aber es war gut, dass ich immer im Unterricht dabei war, ich konnte immer nebenbei beobachten, wie die Lehrerinnen unterrichtet haben und mich trotzdem mit den Kindern beschäftigen. Dadurch konnte ich wirklich viele gute Erfahrungen sammeln.

LA: Wie war die offizielle Bezeichnung Ihrer Stelle?

SA: Betreuerin, als Mini-Job. Deswegen hatte ich dann ein Gespräch mit dem Schulleiter und habe darum gebeten, dass ich auch noch Englisch unterrichten kann. Ich hatte ja auch schon viel im Englischunterricht zugeschaut und habe mir das auch zugetraut. Aber mein Zertifikat aus Syrien war noch nicht in Deutschland anerkannt und daher gab es keine Möglichkeit, mich dafür einzustellen. Dann habe ich letztendlich auf zwei Tage in der Woche reduziert und statt 14 Stunden acht gearbeitet.

Aber es war trotzdem schlecht bezahlt und in den Sommerferien gar nicht. In den anderen Ferien wurden meine Stunden auf die Tage umgerechnet, an denen Schule war, so dass ich dann mehr Stunden hatte. Es waren schlechte Konditionen. Und dann habe ich von einer Stiftung gehört, die berufsbegleitend Erzieher ausbilden wollte.

LA: ... das Projekt der SPI-Stiftung, das geflüchtete Lehrkräfte als Erzieher\*innen ausbildet?

SA: Ja, genau. Ich dachte, vielleicht habe ich kein Glück hier in Deutschland als Lehrerin zu arbeiten, dann mache ich das! Dann krieg ich vielleicht ein besseres Gehalt und es ist eine Ausbildung, drei Jahre, das schaffe ich. Dann habe ich den Vertrag unterschrieben und stellte fest, dass es keine Bezahlung gab. Eigentlich sollte das Jobcenter bezahlen, aber mein Mann arbeitete, also bezahlte das Jobcenter nicht. Der Senat war auch nicht zuständig oder bereit.

Ich habe dann versucht, eine Praktikumsstelle zu finden, bei der ich bezahlt werde. Ich hatte so viele Vorstellungsgespräche, aber keine Kita war bereit, für

mich zu zahlen. Es war für mich immer so: Ich arbeitete und lernte, aber keiner bezahlte.

**LA:** Also Sie haben angefangen im Kindergarten zu arbeiten, aber haben kein Geld dafür bekommen?

**SA:** Ja und ich sollte zwei Tage pro Woche in die Schule, es war auch toll, eine gute Erfahrung, um ehrlich zu sein. Vom Pädagogischen und Sprachlichen her. Es gab auch drei Stunden pro Woche einen Deutschkurs für uns. Aber meine ersten sechs Monate in einem Kindergarten waren total schlecht. Acht Stunden sollte ich arbeiten und wir hatten keine Pause. Dann habe ich den Kindergarten gewechselt und in einem neuen Kindergarten gearbeitet, aber ich war immer noch nicht glücklich, obwohl die alle ganz nett waren. Doch für mich war es sehr anstrengend acht Stunden dort zu sitzen und fast nichts zu tun. Dabei wollte ich so gerne etwas tun!

**LA:** Sie haben nichts getan, weil es in der Kita nicht so viele Aufgaben gab oder weil Sie als Praktikantin nur zuschauen sollten?

**SA:** Doch, ich habe viel gemacht! Man sollte ja viel machen, aber es gab irgendwie kein Vertrauen mir gegenüber, ich war nur die Praktikantin und durfte nicht alleine mit den Kindern bleiben. Zum Beispiel konnte ich nicht alleine mit den Kindern auf den Hof gehen. Die zweite Kita war okay, sie haben mir vertraut. Dass meine Arbeit nicht bezahlt war, war für mich noch schlimmer!

**LA:** Und dann?

**SA:** Nach einem Jahr, so Ende 2018, habe ich eine Bekannte auf der Straße getroffen, die mich fragte, was ich mache. Als sie hörte, dass ich unglücklich und unbezahlt in einer Kita arbeite, sagte sie: „Du bist doch eine Lehrerin, du schaffst das auch, als Lehrerin zu arbeiten!“ Dann hat sie mir erzählt, dass sie derzeit als Sozialarbeiterin in einer Schule im Wedding arbeitet, wo auch ein Lehrer aus Syrien arbeitet und dass die Schule noch Lehrer sucht. Ich habe mich beworben, hatte dort ein Gespräch und der Schulleiter hat mich in den Klassenraum gelassen und geguckt was ich mache.

**LA:** Heißt das, Sie haben Probeunterricht gegeben?

**SA:** Nicht ganz, ich war zusammen mit einer anderen Lehrerin, später habe ich erfahren, dass sie die Konrektorin war. Sie hat mir die Schule gezeigt und mich mit in den Unterricht genommen. Dann habe ich ihr mit den Kindern geholfen und danach wurde ich eingestellt. Als LovL-Lehrerin. [Anmerkung der Verfasserin: Die Abkürzung steht für Lehrerin ohne volle Lehrbefähigung.] Der erste Schritt war schwer, denn mein Vertrag war erst für zwei Monate, manchmal einen Monat verlängert. Mittlerweile habe ich einen Vertrag für ein Jahr.

**LA:** Sind Sie also noch an derselben Schule?

**SA:** Ja, jetzt zwei Jahre, mal sehen ob ich im Mai noch weitermache oder nicht. Ich glaube ja.

**LA:** Welche Art von Unterstützung hätten Sie sich auf diesem Weg gewünscht?

**SA:** Es war sehr schwer für mich. Die Perspektive und der Weg für mich als Lehrerin war überhaupt nicht klar. So ging es allen von uns. Wir wussten nicht, was wir tun sollen, was wir mit unserem Zertifikat machen. Können wir an die Uni? Alles war unklar, auch für die, die mich unterstützt haben. Das ist das Problem und da geht viel Energie verloren. Ich habe viel gelernt auf meinem Weg, aber ich hätte die Zeit besser nutzen können.

**LA:** Können Sie uns etwas mehr von Ihrer Arbeit an der Schule erzählen?

**SA:** Im ersten Jahr war es sehr unterschiedlich, ich wurde in jede Klasse geschickt, fest hatte ich nur zwei Stunden Kunst in einer fünften Klasse. Dann nach den Sommerferien war ich fest in der ersten Klasse für Mathe, Kunst und Sport eingesetzt. Und jetzt mache ich weiter mit der gleichen Klasse und arbeite mit zwei Lehrerinnen, ganz erfahren, sie unterstützen mich sehr. Im ersten Jahr hat mein Schulleiter einmal pro Woche zwei Stunden Seminar für alle neuen Lehrkräfte an der Schule gemacht. Da ging es um das System hier an den Schulen. Einführung in die Pädagogik, alles was man so lernen möchte, wenn man neu an einer Schule ist. Auch was zu Aufsichtspflicht oder Brandschutz. Was macht man, wenn ein Feueralarm losgeht? Ich hätte das nicht gewusst, es war also toll das zu lernen.

**LA:** Wie haben Sie sich ins Kollegium eingefunden?

**SA:** Manche haben mich sehr herzlich empfangen und sie haben mir gezeigt, wie willkommen ich bin. Wie diese zwei Lehrerinnen, mit denen ich arbeite. Aber die Leute, die zurückhaltender waren, da merke ich, jetzt wird es langsam so nach zwei Jahren.

**LA:** Wie ist die Zusammenarbeit mit den Eltern?

**SA:** Hier ist es so, dass die meisten Kinder aus Syrien kommen oder mit Migrationshintergrund sind. Ich bin viel im Austausch mit den Eltern, oft auf Arabisch und gebe dann die wichtigen Informationen an andere Lehrer weiter. Wir haben uns die Klasse aufgeteilt, ich bin für die Kinder zuständig, die auch Arabisch oder Kurdisch sprechen. Hier sind die Eltern im Gegensatz zu Syrien viel zu viel da und ich muss ganz viel Elternarbeit machen. Das finde ich manchmal sehr mühsam.

**LA:** Wie viel arbeiten Sie pro Woche?

**SA:** 21 Stunden, davon sind fünf I-Stunden. Also sogenannte Integrationsstunden, in denen spezielle Förderung stattfinden soll. Dazu sollte ich als zweite Lehrerin im Unterricht dabei sein. Diese I-Stunden werden jetzt immer als Vertretungsstunden benutzt und das gefällt mir überhaupt nicht, denn Vertretungsunterricht ist sehr anstrengend.

**LA:** Wie viel verdienen Sie?

**SA:** Naja, ich muss Miete zahlen, habe Kinder, da bleibt nichts übrig. Also es ist nicht so gut, weil ich als Vertretungslehrerin angestellt bin.

**LA:** Wie ist Ihr gesellschaftlicher Status als Lehrerin?

**SA:** Die Leute finden es schön, dass ich nicht hier studiert habe und es trotzdem geschafft habe als Lehrerin zu arbeiten.

**LA:** Welche Unterschiede gibt es zwischen Deutschland und Syrien in Bezug auf die Unterrichtsinhalte?

**SA:** Spontan fallen mir da nicht so große Unterschiede ein, aber unterrichtet werden die Themen anders.

**LA:** Inwiefern?

**SA:** Hier arbeitet man oft an einem Thema wie an einem Projekt und das fächerübergreifend. Das war für mich neu und am Anfang eine große Herausforderung. In Syrien hat man die Lehrbücher, bringt den Schülern bei, was darin steht, zeigt ihnen wie sie das auswendig lernen und das wars!

**LA:** Und wie ist das mit der Disziplin?

**SA:** Die Kinder in Syrien haben mehr Respekt. Aber an den Schulen hier war es auch unterschiedlich. Doch so wie ich das mitbekommen habe, konnten die Kinder in Syrien nicht so mit dem Lehrer reden wie hier, so respektlos. An der Privatschule, da waren die Kinder total nett, sie waren respektvoll, ich habe viel Deutsch von ihnen gelernt. Jetzt in meiner Schule sprechen die Kinder ja auch nicht alle so gut Deutsch, aber trotzdem sind sie etwas schadenfroh, wenn ich was falsch sage. Ich brauche also viel Widerstandskraft, um auszuhalten, dass ich nicht immer perfekt bin, aber die Lehrerin bin, die respektiert werden soll. Das ist manchmal sehr anstrengend.

**LA:** Wie gefällt Ihnen Ihre Arbeit hier?

**SA:** Die Arbeit macht mir mehr Spaß als früher, auch dadurch, dass hier an der Schule Vertrauen ist. Mein Schulleiter hat mich überall reingeschickt, nach dem Motto, du schaffst das! Mach das mal! Das macht mich glücklich, ich fühle mich zuhause und lerne auch jeden Tag Neues dazu.

Aber was ich nicht mag ist diese Sprachbarriere, dass man immer das Gefühl hat, nicht zu schaffen, das zu sagen, was man möchte. Wenn ich im Unterricht eine neue Idee habe, darüber reden möchte und mich nicht darauf vorbereitet habe, dann muss ich erstmal überlegen, wie ich das jetzt gut auf Deutsch ausdrücke und das bringt mich dann manchmal an meine Grenze. Da werde ich unsicher, ob ich das schaffe. Das ist das Problem. Manchmal mache ich mir auch so viel Druck, dass ich mich frage, ob ich faul bin und nicht eigentlich besser sprechen müsste.

**LA:** Gibt es noch etwas, was Sie mitteilen möchten?

**SA:** So als Rat aus meiner Erfahrung, fand ich es wirklich gut, dass ich immer im Klassenraum war, um zu gucken, wie hier unterrichtet wird. Ich glaube, das Jobcenter sollte von Anfang an dafür sorgen, dass die Lehrer und Lehrerinnen ein Praktikum in Schulen und nicht im Kindergarten machen. Alle werden in die Kita geschickt. Warum? Das sind Lehrer! Schickt die Leute ins Klassenzimmer, lasst sie das probieren und wenn sie das nicht schaffen, dann ist das auch okay. Aber so, wie es jetzt ist, wird viel Zeit verloren. Ich habe immer

gesagt, ich bin Lehrerin, aber ich hatte das Gefühl, dass mir keiner zuhört. Sie haben mich nicht dabei unterstützt, wieder in den Beruf zu finden. Es ist schwer, seinen Weg in einem neuen Land alleine zu schaffen. Ich hatte immer wieder Glück, dass mir diese Frauen, diese privaten Kontakte, einen Job vermittelt haben. Ohne die hätte ich es nicht geschafft.

Bis jetzt bin ich aber immer noch am überlegen, wie es für mich weitergehen soll. Jetzt habe ich eine Anerkennung meiner Abschlüsse durch den Senat, als Lehrerin für ein Fach für die Sekundarschule. Mein Schulleiter war total begeistert, aber dann hat er mir erklärt, was ich noch alles machen soll: Die C2-Prüfung ablegen, noch ein Fach studieren und dann später ins Referendariat gehen. Das ist ein langer Weg. Die Schule ist zufrieden mit mir, aber mehr als eine Anstellung als Vertretungslehrerin können sie mir trotzdem nicht bieten.

Ich finde, es gibt immer noch keinen klaren Weg für uns als Lehrer hier in Deutschland. Ich bin bereit noch weiter zu lernen, aber vielleicht anders. Nicht so wie ein Kind, das in Deutschland Abitur gemacht hat und dann ein Fach und noch ein Fach studiert. Wir haben ja die Uni schon hinter uns gelassen und können arbeiten. Ich finde, es sollte einen anderen Weg geben.

Quereinstieg finde ich von der Idee her eigentlich total gut. Aber die Voraussetzungen, also dass man vorher schon C2 nachweisen muss, das geht nicht. Ich habe noch gar kein C1 gemacht, das würde ich machen, wenn es nötig ist. Es wäre toll, wenn es ein vergleichbares Programm gibt, wie das der SPI für den Erzieherberuf, bloß für Lehrkräfte, das geflüchtete Lehrkräfte begleitet und beim Sprachenlernen unterstützt. Das könnten viele schaffen, in der Schule sein, im Kontakt mit der Sprache sein und dann immer weiter Prüfungen ablegen. Aber dass wir wieder zur Uni gehen sollen, finde ich, geht nicht, da denke ich jeden Tag dran, wie soll das gehen? Soll ich mich da anmelden...? Es ist eine schwierige Entscheidung, denn ich habe Kinder, muss etwas verdienen und frage mich, wie ich das dann machen soll.

Lisa Al-Khawaja im Juli 2021

Mein Dank gilt den beteiligten Lehrkräften für ihre Zeit und ihr Vertrauen, sowie meinen Kolleginnen Luzie Katzorke und Lizi Ramishvili für ihre Unterstützung bei der Transkription der Interviews.