



Abschlussbericht

Wissenschaftliche Begleitung
des Programms *Lehrkräfte Plus*

Anna Geske | Nick Erhardt | Dirk Richter

gefördert von:

STIFTUNG
MERCATOR

| Bertelsmann**Stiftung**

Inhaltsverzeichnis

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick.....	4
Einleitung.....	6
1 Forschungsstand	7
1.1 Arbeitsmarktintegration international ausgebildeter Lehrkräfte.....	7
1.2 International ausgebildete Lehrkräfte als Teilnehmende von Qualifizierungsprogrammen.....	8
2 Das Qualifizierungsprogramm <i>Lehrkräfte Plus</i>	11
2.1 Teilnahmevoraussetzungen.....	11
2.2 Ziele des Programms.....	12
2.3 Programmaufbau und -organisation	13
3 Die wissenschaftliche Begleitung des Programms	17
3.1 Studiendesign	17
3.2 Stichprobe.....	20
4 Ergebnisse.....	22
4.1 Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden zu Programmbeginn	23
4.2 Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Verlauf des Programms.....	26
4.3 Bedeutsamkeit der Programmbausteine für den Kompetenzerwerb der Teilnehmenden.....	36
4.4 Bedeutsamkeit von Mentoring und kollegialer Unterstützung für den Kompetenzerwerb der Teilnehmenden	40
4.4.1 Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen des Programms <i>Lehrkräfte Plus</i>	41
4.4.2 Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren während der schulischen Praxisphase.....	43
4.5 Beurteilung der Anschlussperspektiven der Programmteilnehmenden	47
4.6 Bewertung des Qualifizierungsprogramms und Vorschläge der Teilnehmenden zu Programmanpassungen	51
5 Diskussion und Einordnung der Befunde	54
5.1 Kompetenzentwicklung.....	54
5.2 Programmbausteine	57
5.3 Mentoring und kollegiale Unterstützung	59
5.4 Anschlussperspektiven	60

5.5 Programmzufriedenheit	60
6 Handlungsempfehlungen	61
6.1 Gestaltung von Programmelementen	61
6.2 Zur Bedeutung des Zweitspracherwerbs.....	61
6.3 Schulische Kooperation	63
6.4 Anschlussperspektiven und Verstetigung des Programms	64
Literaturverzeichnis.....	66
Anhang	71

Zentrale Ergebnisse auf einen Blick

1. **Die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* entwickeln im Verlauf des Programms eine deutlich gesteigerte Sicherheit in ihren beruflichen Aufgaben und in der Vorbereitung auf die Aufgaben als Lehrkraft an einer Schule in Deutschland.**

Zu Beginn des Programms *Lehrkräfte Plus* waren die Selbstwirksamkeit für die Tätigkeit als Lehrkraft und die wahrgenommene Vorbereitung auf die Lehrtätigkeit in Deutschland bereits tendenziell hoch ausgeprägt. Im Verlauf des einjährigen Programms steigerten sich diese subjektiven Kompetenzeinschätzungen statistisch signifikant mit einer mittleren Effektstärke.

2. **Die Teilnehmenden verbesserten ihre Deutschkenntnisse substanziell, wobei diejenigen, die erst seit wenigen Jahren in Deutschland leben, besonders starke Zuwächse in ihren Deutschkenntnissen zeigten.**

Zu Beginn des Programms wiesen 23 Prozent der Teilnehmenden ein Sprachzertifikat auf dem C1-Niveau auf. Nach Abschluss des Programms nach nur einem Jahr hatten 79 Prozent der Befragten ein Niveau von C1 oder höher erreicht. Während die Gruppe, die nach 2014 nach Deutschland zuwanderte, einen statistisch signifikanten Zuwachs in ihren Sprachkompetenzen gemessen an den erreichten Sprachzertifikaten verzeichnete, war dies für die Gruppe, die vorher nach Deutschland kam, nicht der Fall.

3. **Die Teilnehmenden bewerteten alle Programmbausteine mehrheitlich als hilfreich. Die Praxisphasen sowie die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung wurden jedoch im Vergleich zu allen anderen Bausteinen als besonders unterstützend eingeschätzt.**

Zum Abschluss des Programms sollten die Teilnehmenden die einzelnen Bausteine hinsichtlich ihrer Bedeutung für das Gesamtprogramm bewerten. Die schulischen Praxisphasen (95 %) und die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (94 %) wurden von nahezu allen Personen als hilfreich oder sehr hilfreich bewertet. Auch die anderen Angebote wurden als sehr hilfreich bewertet: die Beratungsangebote (86 %), die fachlich-fachdidaktischen Seminare (81 %) und die Sprachkurse (68 %).

4. **In der untersuchten Kohorte schlossen 86 Prozent der Teilnehmenden das Programm erfolgreich ab. Der Übergang in das Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)* erfolgte für 73 Prozent der Absolventinnen und Absolventen.**

Das Programm *Lehrkräfte Plus* führte den überwiegenden Teil seiner Teilnehmenden in der Kohorte des Jahres 2021 zum Abschluss und nur 7 Prozent brachen das Programm im Verlauf des Jahres ab. Die restlichen 7 Prozent beendeten das Programm ohne Zertifikat, da einzelne

Voraussetzungen (z. B. Sprachzertifikat) zum Programmabschluss nicht vorlagen. Viele Teilnehmende vollzogen den Übergang in das Anschlussprogramm *ILF*, wobei es insgesamt mehr Interessentinnen und Interessenten für *ILF* als Plätze gab.

5. **Die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* repräsentieren eine große Zahl unterschiedlicher Länder, sie kommen jedoch ganz überwiegend aus der Türkei und Syrien.**

Lehrkräfte Plus richtet sich insbesondere an Lehrkräfte mit Fluchtgeschichte, wobei das Programm mittlerweile auch Lehrkräfte anspricht, die in Ländern außerhalb der EU ausgebildet worden sind. In der Kohorte des Jahres 2021 wurde es insbesondere von Personen aus der Türkei (77 %) und Syrien (10 %) genutzt.

6. **Die Betreuung der Teilnehmenden in den schulischen Praxisphasen erfolgt durch Mentorinnen und Mentoren. Kommt es einmal pro Woche oder öfter zum Austausch, wird die Unterstützung von den Teilnehmenden als besonders positiv wahrgenommen.**

Etwa drei Viertel der Teilnehmenden berichten davon, dass sie sich mit ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor mindestens einmal pro Woche besprechen. Hingegen sehen 12 Prozent der Befragten ihre Mentorin bzw. ihren Mentor nur einmal monatlich oder seltener. Die Befunde zeigen auch, dass die Unterstützung dann als besonders positiv wahrgenommen wird, wenn der Austausch mindestens einmal pro Woche möglich ist. Die Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren umfasst Hilfe in organisatorischen Fragen, aber auch bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht.

7. **Die Teilnehmenden sind sich überwiegend sicher, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland tätig sein zu wollen.**

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden (92 %) bekundet zum Ende des Programms, bis zum Renteneintritt als Lehrkraft in Deutschland tätig sein zu wollen. Darüber hinaus berichten die Teilnehmenden mehrheitlich, dass sie sich ihrer Entscheidung überwiegend sicher sind.

8. **Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden ist mit dem Programm zufrieden und würde das Programm anderen Lehrkräften mit Migrationshintergrund weiterempfehlen.**

In der Gesamtbewertung berichten 94 Prozent der Teilnehmenden, dass sie eher bzw. sehr zufrieden mit dem Programm sind. Dementsprechend würden 93 Prozent der Teilnehmenden das Programm anderen Personen empfehlen. Insgesamt 88 Prozent würden auch gern am Anschlussprogramm *ILF* teilnehmen.

Einleitung

In Deutschland leben aktuell über 1,9 Mio. als schutzsuchend registrierte Menschen mit Fluchterfahrung (Statistisches Bundesamt, 2022), deren Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt. Viele dieser Personen sind hoch qualifiziert und arbeiteten in ihren Herkunftsländern als Lehrkräfte. Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge erfasst während der Asylverfahren auf Basis von Selbstauskünften sozialstrukturelle Merkmale der Antragstellenden. Aus der aktuellen Analyse dieser Daten geht hervor, dass 2,7 Prozent der volljährigen Antragstellenden zuletzt einen „lehrenden Beruf“ in ihrem Herkunftsland ausgeübt haben (Heß, 2022). Für die gesellschaftliche Teilhabe dieser Menschen ist die Wertschätzung und Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen und ihre Integration in den Arbeitsmarkt von Bedeutung. Allerdings werden migrierte Lehrkräfte häufig mit formalen Hindernissen sowie mit der Abwertung der im Herkunftsland erworbenen Qualifikation konfrontiert. Diese Hürden erschweren die Integration von migrierten Lehrkräften in den deutschen Arbeitsmarkt (Georgi, 2016; Karakaşoğlu & Doğmuş, 2016; Proyer et al., 2019). Gleichzeitig fällt es Schulen in vielen Bundesländern zunehmend schwer, offene Stellen zu besetzen. Besonders nachgefragt sind Lehrkräfte für die naturwissenschaftlichen Fächer, aber auch Lehrkräfte für Fremdsprachen wie Englisch oder für gestalterische Fächer wie Kunst und Musik werden momentan besonders gesucht (Klemm, 2022). Das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* stellt sich diesen Herausforderungen, indem es migrierten Lehrkräften ermöglicht, sich auf den beruflichen Wiedereinstieg in Deutschland vorzubereiten, und gleichzeitig dem Mangel an Lehrkräften im Bundesland Nordrhein-Westfalen entgegenwirkt.

Da bislang nur wenig wissenschaftliche Evidenz zur Wirksamkeit solcher Qualifizierungsprogramme vorliegt, wird *Lehrkräfte Plus* durch ein Forschungsvorhaben der Universität Potsdam begleitet, das von der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator gefördert wird. Das übergeordnete Ziel des Forschungsvorhabens besteht darin zu untersuchen, welche Handlungskompetenzen die Teilnehmenden im Verlauf des Programms *Lehrkräfte Plus* erwerben. Daneben war es auch von Bedeutung, der Bewertung einzelner Programmbestandteile seitens der Teilnehmenden sowie ihrer Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen nachzugehen. Untersucht wurde außerdem, welche Ideen und Verbesserungsvorschläge die Teilnehmenden zu *Lehrkräfte Plus* äußern und welches Fazit sie über ihre Teilnahme an diesem Programm ziehen. Zunächst wird im vorliegenden Bericht der Forschungsstand zu international ausgebildeten Lehrkräften in Qualifizierungsprogrammen dargestellt und anschließend das Programm *Lehrkräfte Plus* detaillierter beschrieben. Es folgt die Vorstellung des methodischen Vorgehens dieser Begleitstudie sowie die Erläuterung und Diskussion der Ergebnisse. Auf deren Basis schließt der Bericht mit Handlungsempfehlungen.

1 Forschungsstand

1.1 Arbeitsmarktintegration international ausgebildeter Lehrkräfte

International ausgebildete Lehrkräfte sind seit über zwei Jahrzehnten Gegenstand zahlreicher Forschungsarbeiten (für einen Überblick siehe Bense, 2016; Caravatti, 2015). Vor dem Hintergrund der Arbeitsmarktintegration international ausgebildeter Lehrkräfte werden hier unterschiedliche thematische Schwerpunkte verfolgt: So widmen sich viele Forschungsbeiträge der internationalen Mobilität und Migration von pädagogischen Fachkräften, andere Beiträge gehen den Erfahrungen von international ausgebildeten Lehrkräften beim Übergang in einen neuen Bildungskontext nach und wiederum andere setzen sich damit auseinander, welche Einflüsse Lehrkräfte aus dem Ausland auf die Bildungssysteme in den Aufnahmeländern haben und welche Herausforderungen sie dort wahrnehmen (Bense, 2016).

Beim beruflichen Wiedereinstieg international ausgebildeter Lehrkräfte konnten verschiedene Herausforderungen hinsichtlich der Anerkennung vorhandener Qualifikationen und des Übergangs in den Beruf identifiziert werden (z. B. Bense, 2016; Proyer et al., 2019; Terhart & Rosen, 2022). So müssen vor dem Wiedereinstieg als Lehrkraft zumeist aufwändige formale Anerkennungsprozesse der bisherigen Studienabschlüsse durchlaufen werden. Das Thema Anerkennung ist für international ausgebildete Lehrkräfte jedoch auch mit fehlender sozialer Anerkennung sowie Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen aufgrund von Sprache, Aussehen, Nationalität und Religionszugehörigkeit verbunden (Terhart & Rosen, 2022). Daneben ist in der Regel ein Nachweis über den Grad der für die Lehrtätigkeit erforderlichen Sprachkompetenzen zu erbringen, der sich zumeist auf einem hohen (herkunfts-)sprachlichen Niveau bewegen muss (u. a. Marom, 2017). Weitere Herausforderungen bestehen im Nachholen länderspezifischer Studieninhalte, aber auch in der Erfüllung von arbeitsrechtlichen Vorgaben oder der Klärung von Visaangelegenheiten (Bense, 2016).

An diese eher grundsätzlichen Anforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs international ausgebildeter Lehrkräfte schließen sich weitere Aspekte an, die mit der spezifischen Struktur der regulären Lehrkräfteausbildung in Deutschland zusammenhängen (siehe Cortina & Thames, 2013). Entsprechend den KMK-Vorgaben müssen traditionell ausgebildete Lehrkräfte in der Regel ein Lehramtsstudium mit zwei Fächern und dem Fach Bildungswissenschaften sowie einen Vorbereitungsdienst absolvieren (Eckhardt, 2021). Dieses Modell der Zwei-Fach-Lehrkraft und der zweiphasigen Qualifizierung (Hochschule und Vorbereitungsdienst) steht aus internationaler Perspektive für einen vergleichsweise hohen formalen Standard in der Lehrkräfteausbildung (Wojciechowicz & Vock, 2020a). Von international ausgebildeten Lehrkräften mit der Lehrbefähigung für ein Unterrichtsfach wird daher im Regelfall eine Nachqualifizierung für das zweite Unterrichtsfach

erwartet – auch wenn diese bereits als Lehrkraft in ihrem Herkunftsland gearbeitet haben. Vor dem Hintergrund dieser besonderen Hürden in Deutschland können spezielle Qualifizierungsprogramme dabei helfen, die formalen Voraussetzungen zu erfüllen und den Übergang in ein anderes Bildungssystem zu meistern.

1.2 International ausgebildete Lehrkräfte als Teilnehmende von Qualifizierungsprogrammen

In den vergangenen Jahren entstanden in Europa zahlreiche Qualifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte, die an verschiedenen Hochschulen vor allem in Deutschland, Österreich und Schweden angesiedelt sind (für einen ersten Überblick siehe Proyer et al., 2019). Die Forschung zu international ausgebildeten Lehrkräften, die an Qualifizierungsprogrammen in diesen Ländern teilnehmen, kann bislang als übersichtlich beschrieben werden, wobei mittlerweile erste Befunde aus den europäischen Ländern vorliegen (für Schweden: Al-Shakrchy & Jansson, 2022; Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou & Hajer, 2019; Ennerberg & Economou, 2021; für Österreich: Kreamsner et al., 2020; Proyer et al., 2022; für Deutschland: Kampa et al., 2023; Kansteiner et al., 2023; Niesta Kayser et al., 2021; Terhart, 2021; Wojciechowicz & Vock, 2020c). Da die Qualifizierungsprogramme zumeist vor dem Hintergrund der Fluchtbewegung infolge des Bürgerkrieges in Syrien entstanden sind, wird in vielen Beiträgen von geflüchteten Lehrkräften oder Lehrkräften mit Fluchterfahrung gesprochen. Gerade in Deutschland haben sich die Programme mittlerweile für Lehrkräfte ohne Fluchthintergrund geöffnet, sodass neuere Beiträge von international ausgebildeten Lehrkräften – als Oberbegriff für alle zugewanderten Lehrkräfte – sprechen. Die Beiträge beschäftigen sich insbesondere mit Anforderungen, Herausforderungen und Barrieren für international ausgebildete Lehrkräfte (Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou & Hajer, 2019; Kampa et al., 2023; Kansteiner et al., 2023; Kreamsner et al., 2020; Terhart, 2021), mit Stärken und Chancen der Teilnehmenden (Economou, 2021; Kreamsner et al., 2020), mit der Weiterentwicklung der professionellen Identität (Ennerberg & Economou, 2021), mit Strategien beim Übergang in ein neues Bildungssystem (Terhart, 2021), mit den lerntheoretischen Überzeugungen von Teilnehmenden (Economou & Hajer, 2019) sowie mit den Anforderungen des Berufseinstiegs für Absolventinnen und Absolventen von Qualifizierungsprogrammen (Wojciechowicz & Vock, 2020b). Bislang mangelt es jedoch an Arbeiten, die untersuchen, wie erfolgreich die Programme die international ausgebildeten Lehrkräfte für den jeweiligen neuen Arbeitsmarkt qualifizieren.

Ein wesentlicher Schwerpunkt bisheriger Forschungsarbeiten zu Qualifizierungsprogrammen für international ausgebildete Lehrkräfte liegt auf den Herausforderungen und Barrieren, die durch die Teilnehmenden zur Sprache gebracht werden (u. a. Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou, 2021; Kampa et al., 2023; Kreamsner et al., 2020; Terhart, 2021). Als besondere Hürde wird dabei der

Zweitspracherwerb zur souveränen Kommunikation in Schule und Unterricht hervorgehoben (Bengtsson & Mickwitz, 2022; Kreamsner et al., 2020; Niesta Kayser et al., 2021). Teilnehmende betonen außerdem strukturelle Herausforderungen, die sich insbesondere auf formale Anerkennungsprozesse beziehen (Kansteiner et al., 2023). Ebenfalls herausfordernd ist das Kennenlernen und Verstehen des neuen Schulsystems und damit auch die Erweiterung der bereits vorhandenen professionellen Kompetenzen (Economou, 2021). Ergänzend hierzu wird es auch als herausfordernd erlebt, den hohen Programmanforderungen gerecht zu werden (Kreamsner et al., 2020) und die zu erbringenden Leistungen im Qualifizierungsprogramm zu erfüllen (Terhart, 2022). Als Spannungsfeld wird für Teilnehmende von Qualifizierungsprogrammen ebenso die Aufrechterhaltung der Ambition des beruflichen Wiedereinstiegs bei gleichzeitig unsicheren Zukunftsaussichten ausgemacht (Terhart, 2022). Problematisiert werden weiterhin Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen: Teilnehmende berichten hierbei von kategorialen Zuschreibungen beispielsweise durch Lehrpersonen in Praktikumsschulen oder beim Berufseintritt, in denen eher der Fokus auf den Status als Geflüchtete als auf die professionelle Kompetenz als Lehrkraft gelegt wird (Kreamsner et al., 2020; Obermayr et al., 2023). Daran anschließend konnten in einer anderen Arbeit unterschiedliche Erwartungen seitens des Bildungs- und Schulsystems und der Lehrkräfte bezüglich der auszufüllenden Rolle an den Schulen herausgearbeitet werden (Kampa et al., 2023). Während sich die Hauptmotivation der Lehrkräfte auf das Unterrichten aller Schülerinnen und Schüler bezieht, richten sich die Erwartungen aus Systemperspektive vor allem auf die Bekämpfung des Lehrkräftemangels sowie auf das Einbringen des Migrationshintergrundes bei interkulturellen Themen in der Schule.

Neben den aufgeführten Herausforderungen berichten die empirischen Arbeiten auch davon, dass international ausgebildete Lehrkräfte zahlreiche Ressourcen in ihre neue berufliche Tätigkeit mitbringen. Als Stärken werden dabei die Mehrsprachigkeit der Lehrkräfte, ihre interkulturelle Kompetenz sowie ihr Fachstudium und ihre Berufserfahrung aufgeführt (Economou, 2021). So begreifen sich viele international ausgebildete Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für interkulturelle Fragestellungen sowie als Vorbilder für Schülerinnen und Schüler und Eltern mit Migrationshintergrund (Kansteiner et al., 2023). Zudem machen sie deutlich, dass sie nicht nur über die gleichen fachlichen Kompetenzen wie ihre Kolleginnen und Kollegen im neuen Schulsystem verfügen, sondern darüber hinaus über wertvolles Wissen zu kultureller Vielfalt (Economou, 2021). Andere Teilnehmende verweisen darauf, dass sie nicht über ihren Status als Geflüchtete definiert werden möchten, sondern sich vordergründig als qualifizierte Lehrkräfte verstehen (Kreamsner et al., 2020). Auch hier wird die eigene Qualifikation unterstrichen und die Teilnahme an einem Qualifizierungsprogramm gleichsam als große Chance wahrgenommen, wieder in dem erlernten Beruf tätig werden zu können.

Ein weiteres Thema der bisherigen Forschungsarbeiten ist die Weiterentwicklung der professionellen Identität beim Kennenlernen eines neuen Schulsystems. Unter professioneller Identitätsentwicklung kann dabei ein Prozess verstanden werden, in dem sich Fachkräfte mit den Anforderungen eines neuen Arbeitskontexts auseinandersetzen und dabei ihre vorherigen Erfahrungen mit neuen Ansprüchen an ihre Rolle als Lehrkraft abgleichen, anpassen und weiterentwickeln. Beschrieben wird hierbei, wie Teilnehmende ihre Rolle als Lehrkraft vor dem Hintergrund der Anpassung an die Anforderungen, Werte, Regeln und Vorgaben des neuen Schulsystems bei gleichzeitiger Bezugnahme auf die bereits vorhandenen Kompetenzen als erfahrene Lehrkraft begreifen (Ennerberg & Economou, 2021). Außerdem lassen sich Befunde zu Strategien und damit verbundenen Einstellungen von international ausgebildeten Lehrkräften anführen. So zeichnen sich international ausgebildete Lehrkräfte trotz diverser Barrieren durch eine optimistische Erwartungshaltung aus, wieder in ihrem Beruf als Lehrkraft tätig werden zu können (Terhart, 2021). Diese Lehrkräfte bringen ihre professionellen Erfahrungen, ihr fachbezogenes Wissen, ihre Mehrsprachigkeit sowie ihre Erfahrungen zu Migration und Flucht in das Qualifizierungsprogramm, das ihnen die Rückkehr in ihren Beruf als Lehrkraft ermöglicht, ein.

Im Bereich der lerntheoretischen Überzeugungen konnte festgestellt werden, dass international ausgebildete Lehrkräfte eher einen auf die Lehrkraft ausgerichteten Unterricht gestaltet haben und im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen mit Ansätzen konfrontiert werden, in denen die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen, Erfahrungen und Fragen im Fokus des Unterrichtsgeschehens stehen (Economou & Hajer, 2019; Terhart, 2021). Es konnte ermittelt werden, dass die Teilnehmenden gegen Ende des Qualifizierungsprogramms über eine stärker ausgeprägte Zustimmung zu einer aktiveren Teilhabe der Schülerinnen und Schüler am Unterricht verfügen als zu Beginn ihrer Teilnahme (Economou & Hajer, 2019).

Bisher unbeleuchtet ist die Frage, wie international ausgebildete Lehrkräfte ihre Kompetenzen in Qualifizierungsprogrammen weiterentwickeln. Einzelne empirische Arbeiten geben erste Hinweise auf das Lernen in solchen Programmen: In einer schwedischen Studie wurden die Inhalte eines Qualifizierungsprogramms als wertvolle Lerngelegenheiten bewertet und die Kooperation mit verschiedenen Akteursgruppen des Programms als unterstützend für die berufliche Weiterentwicklung erlebt (Al-Shakrchy & Jansson, 2022). In einer anderen Studie, die im Kontext eines österreichischen Qualifizierungsprogramms stattfand, konnte gezeigt werden, dass das Schulpraktikum einen hohen Stellenwert für die Teilnehmenden hat und dass die Kompetenzentwicklung in verschiedenen Phasen des Qualifizierungsprogramms stattfand (Kremsner et al., 2020). Der Erwerb von Wissen und Informationen im Rahmen theoretischer Seminare fand vorrangig in den ersten Modulen statt, wohingegen das Einüben von Fertigkeiten und die Anwendung von Theorien ab der ersten Praxisphase in der Schule im Vordergrund stand. Prozesse des Reflektierens und Bewertens ergaben sich in den

letzten Modulen und der zweiten Praxisphase des Qualifizierungsprogramms. In den bisher durchgeführten Studien wurde jedoch nur marginal untersucht, wie sich die Kompetenzen der Teilnehmenden im Programmverlauf entwickeln. An diesem Desiderat setzt die Begleitforschung zu *Lehrkräfte Plus* an und untersucht, wie sich die Teilnehmenden unter anderem hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen, ihrer Selbstwirksamkeit und ihrer lerntheoretischen Überzeugungen im Verlauf des Programms weiterentwickeln. Es wird außerdem dargelegt, wie wichtig die einzelnen Bestandteile von *Lehrkräfte Plus* sowie die Zusammenarbeit mit unterschiedlichen Akteursgruppen des Programms für die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden sind. Zusätzlich wurden die Teilnehmenden hinsichtlich ihrer aktuellen Lebenssituation sowie der beruflichen Anschlussperspektiven nach Beendigung des Programms befragt.

2 Das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus*

Das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* richtet sich an Lehrkräfte, die außerhalb der EU, das heißt in ihrem Herkunftsland, ihre Lehrbefähigung erworben haben, und zielt darauf ab, ihnen sprachliche Kompetenzen, aber auch Kenntnisse über das deutsche Bildungssystem sowie pädagogische und fachdidaktische Kenntnisse zu vermitteln. Zum tieferen Verständnis des Programms werden in den folgenden Abschnitten zunächst die Teilnahmevoraussetzungen beschrieben. Anschließend rücken die Ziele des Programms sowie der inhaltliche Aufbau und die Organisation von *Lehrkräfte Plus* in den Fokus.

2.1 Teilnahmevoraussetzungen

Das einjährige Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* wird an fünf Universitäten Nordrhein-Westfalens angeboten. Es richtet sich an Lehrkräfte aus einem Staat außerhalb der EU mit und ohne Fluchterfahrung, die in ihrem Herkunftsland einen Hochschulabschluss auf mindestens Bachelor-Niveau erreicht haben und nun in Deutschland den Lehrberuf wieder aufnehmen möchten. Teilnahmevoraussetzung an allen Programmstandorten ist daher ein Hochschulabschluss, welcher die Teilnehmenden in den jeweiligen Herkunftsländern für den Beruf als Lehrkraft qualifiziert. Dabei ist es jedoch erforderlich, dass der Studienabschluss in einem Fach vorliegt, das an einer Schule in Deutschland unterrichtet wird. Auf dem gemeinsamen Onlineportal aller fünf Standorte zum Programm *Lehrkräfte Plus* können interessierte Bewerberinnen und Bewerber erfahren, welche Fächer an den jeweiligen Standorten akzeptiert werden (Ruhr-Universität Bochum, 2023). Zudem sollten die Teilnehmenden über eine mindestens zweijährige Berufserfahrung als Lehrkraft in ihrem Herkunftsland verfügen.

Neben diesen allgemeinen Teilnahmevoraussetzungen gibt es Besonderheiten bei den Zugangsvoraussetzungen an einzelnen Programmstandorten. Bezüglich der Deutschkenntnisse ist

zumeist das Niveau B1 nach Maßgabe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) für Sprachen nachzuweisen. Mittlerweile gibt es auch Standorte, die das B2-Niveau verlangen, wie z. B. die Universität Duisburg-Essen. Auch hinsichtlich der zugelassenen Fächer unterscheiden sich die fünf Programmstandorte. Die zugelassenen Fächer werden jeweils in Abstimmung mit den kooperierenden Bezirksregierungen für den kommenden Jahrgang festgelegt und umfassen vor allem die besonders nachgefragten naturwissenschaftlichen Fächer und die Fremdsprachen Englisch und Französisch. Am Standort Köln können zum Zeitpunkt der Erhebung allerdings auch Lehrkräfte mit einem Studienabschluss unter anderem in Philosophie oder Sozialwissenschaften teilnehmen.

Eine Bewerbung am Programm *Lehrkräfte Plus* ist unabhängig vom Wohnort möglich, das heißt, es können auch außerhalb Nordrhein-Westfalens lebende Personen an dem Programm teilnehmen. Voraussetzung für die spätere Teilnahme ist jedoch die Möglichkeit, in Vollzeit und vor Ort am jeweiligen Standort der Universität am Programm teilzunehmen. Die Praxisphasen des Programms finden ebenfalls immer an Schulen im Land Nordrhein-Westfalen, vornehmlich in dem Regierungsbezirk der jeweils mit einem *Lehrkräfte-Plus*-Programm kooperierenden Bezirksregierung, statt.

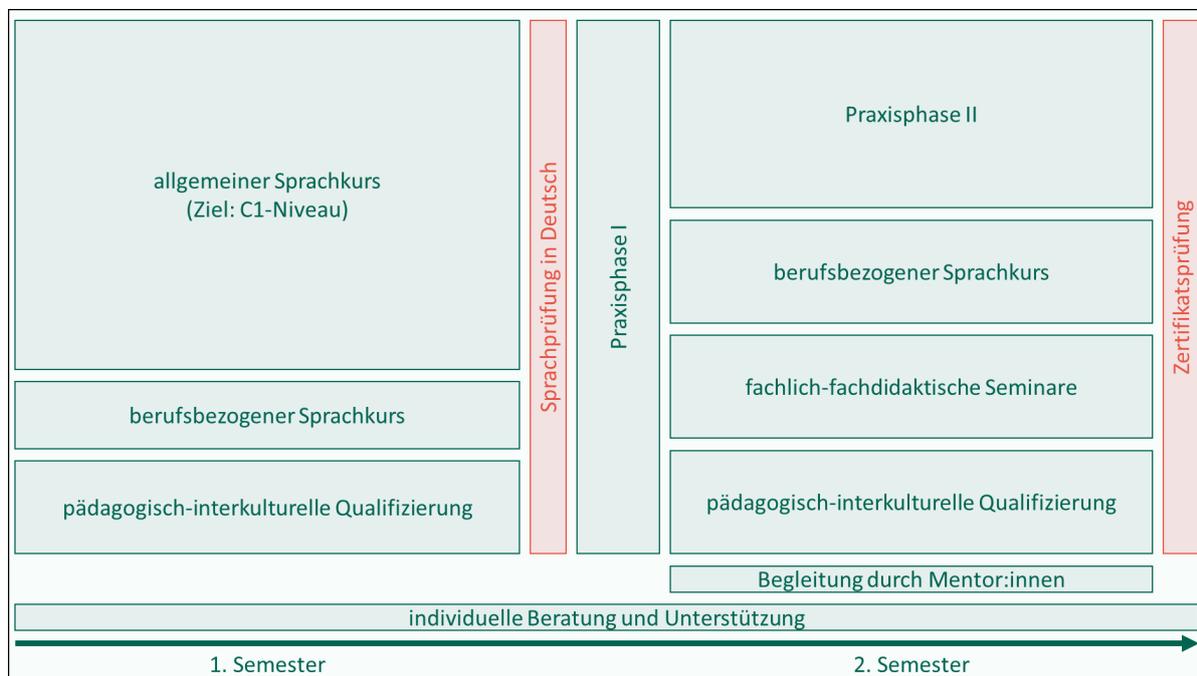
2.2 Ziele des Programms

Das Programm *Lehrkräfte Plus* verfolgt das Ziel, die Teilnehmenden auf den beruflichen Wiedereinstieg in den Lehrberuf in Deutschland vorzubereiten. Hierfür sollen im Rahmen des Programms die Kompetenzen der Teilnehmenden für die Arbeit an Schulen in Deutschland weiterentwickelt werden. Um ein einheitliches Bild der standortübergreifenden Ziele des Programms gewinnen zu können, wurden zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitforschung alle zugänglichen Programmbeschreibungen analysiert und die Programmziele der einzelnen Standorte thematisch geclustert und systematisiert. Die so für alle Standorte identifizierten Ziele wurden im Rahmen explorativer Eingangsbefragungen mit den Programmkoordinatorinnen und Programmkoordinatoren der Universitäten sowie verschiedenen Dozierenden, Teilnehmenden sowie Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* diskutiert. Vor dem Hintergrund dieser Diskussionen wurden abschließend die zentralen und standortübergreifenden Ziele des Programms zusammengefasst. Die Programme zielen somit darauf ab, die professionellen Kompetenzen der Teilnehmenden zu stärken, das Wissen über die Institution Schule in Deutschland auszubauen, die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch zu fördern, Kenntnisse über weitere berufliche Möglichkeiten im Anschluss an das Programm zu vermitteln und die Vernetzung der Teilnehmenden zu fördern. Die vollständige Übersicht über die für alle Standorte gültigen Ziele findet sich im Anhang.

2.3 Programmaufbau und -organisation

In diesem Abschnitt werden die Inhalte und die Struktur des Qualifizierungsprogramms vorgestellt und die Anschlussperspektiven für die Teilnehmenden nach Programmabschluss beschrieben. Im Rahmen des Qualifizierungsprogramms absolvieren die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* innerhalb von zwei Semestern unterschiedliche Programmbausteine, die auf den bereits vorhandenen beruflichen Kompetenzen und Erfahrungen aufbauen und nach erfolgreichem Programmabschluss auf unterschiedliche Möglichkeiten zum Wiedereinstieg in den Beruf als Lehrkraft vorbereiten. Zu diesen Bausteinen gehören Sprachkurse, die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung, fachlich-fachdidaktische Seminare und eine Praxisphase (Abbildung 1).

Abbildung 1: Schematische Darstellung der Programmbestandteile (Abweichungen an einzelnen Standorten sind möglich)



Die Sprachkurse im ersten und zweiten Semester zielen auf eine Weiterentwicklung der individuellen sprachlichen Kompetenzen und orientieren sich dabei an den Niveaustufen des GER. So sollen sich die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden bis auf das C1-Niveau nach dem GER verbessern und die fachlichen sowie die berufsbezogenen Deutschkenntnisse erweitert werden. Die Sprachkurse nehmen einen Umfang von ca. 20 Wochenstunden im ersten Semester ein und werden in geringerem Umfang im zweiten Semester weitergeführt. Je nach Standort legen die Teilnehmenden nach dem ersten oder zweiten Semester eine Sprachprüfung für das C1-Niveau in Form des TestDaF, der DSH- oder telc-Hochschule-Prüfung ab, deren Bestehen eine Voraussetzung für den erfolgreichen Abschluss von *Lehrkräfte Plus* darstellt.

Die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (PIQ) wird in der ersten Programmhälfte neben den Sprachkursen sowie während der Praxisphase II im zweiten Semester angeboten. In diesem Baustein

bearbeiten die Teilnehmenden verschiedene Themen im Bereich Erziehen und Unterrichten und reflektieren ihre Rolle als Lehrkraft vor dem Hintergrund der eigenen Bildungs- und Arbeitsbiografie und im internationalen Vergleich. Die Beschäftigung mit interkulturellen Aspekten der Lehrtätigkeit nimmt hierbei eine übergeordnete Rolle ein und findet damit verschränkt zur Behandlung bildungswissenschaftlicher Themenschwerpunkte, wie beispielsweise dem Kennenlernen des Schulsystems in Deutschland, der Rolle von Lehrkräften und der Merkmale guten Unterrichts und guter Klassenführung, statt (Purmann et al., 2020). Zudem werden aktuelle Querschnittsthemen der Lehrkräftebildung, wie Inklusion und Digitalisierung, aufgegriffen.

In den fachlich-fachdidaktischen Seminaren vertiefen die Teilnehmenden ihr Wissen für ihr spezifisches Unterrichtsfach. In den Kursen werden von Lehrenden unterschiedlicher Didaktiken der jeweiligen Universitäten spezifische Seminarangebote konzipiert, welche gängige mathematisch-naturwissenschaftliche (Mathematik, Physik, Chemie) sowie standortabhängig fremdsprachliche Fächer (Englisch, Französisch) umfassen (Siebert-Husmann et al., 2020). Die fachlich-fachdidaktischen Seminare werden parallel zur Praxisphase des Programms im zweiten Semester angeboten. Der Umfang der beiden Programmelemente (PIQ und fachlich-fachdidaktische Seminare) erhöht sich von ca. fünf Stunden pro Woche im ersten Semester auf ca. zehn Stunden pro Woche während der Praxisphase in der zweiten Programmhälfte. Auch hier variieren die Umfänge geringfügig je nach Programmstandort.

Neben diesen universitären Programmbausteinen steht im zweiten Halbjahr die Praxisphase an einer Schule im Vordergrund des Programms. Diese Praxisphase unterteilt sich in ein intensives mehrwöchiges Blockpraktikum, in dem die Teilnehmenden täglich an einer Schule sind, und eine längere Praktikumszeit, in der die Teilnehmenden je nach Programmstandort zwischen einem und fünf Tagen pro Woche an der Schule verbringen. In Zusammenarbeit mit den Bezirksregierungen des Landes Nordrhein-Westfalen gewinnen die Programmkoordinatorinnen und -koordinatoren der Universitäten interessierte Schulen, an denen die Teilnehmenden den Alltag an einer Schule in Nordrhein-Westfalen kennenlernen können. An den Schulen stehen den Teilnehmenden außerdem Mentorinnen und Mentoren als Ansprechpersonen im Kollegium zur Seite. Diese Lehrkräfte werden in einem integrierten Programm für Mentorinnen und Mentoren im Rahmen von *Lehrkräfte Plus* begleitet. In der praktischen Phase beobachten die Teilnehmenden Unterricht, übernehmen Phasen im Team-Teaching und sollen ab Mitte der zweiten Praxisphase einzelne Unterrichtsstunden selbstständig vorbereiten und durchführen.

Die beschriebenen Bausteine sind fester Bestandteil von *Lehrkräfte Plus* an allen fünf Programmstandorten. Die Bezeichnung und die Umsetzung der einzelnen Bausteine variieren zum Teil an den unterschiedlichen Universitäten. So entspricht beispielsweise die pädagogisch-interkulturelle

dar. So haben sich die Universitäten aller Programme auf eine verpflichtende C1-Prüfung verständigt, die auch für den Hochschulzugang qualifiziert. Das Format der Prüfung (TestDaF, DSH- oder telc-Hochschule-Prüfung) variiert je nach Standort. Weitere Prüfungsleistungen legen die Standorte selbst fest. So sind z. B. am Bielefelder Standort neben der Sprachprüfung drei Portfolioleistungen einzureichen, die sich inhaltlich der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung zuordnen lassen. Bestehen die Teilnehmenden alle Prüfungsleistungen, erhalten sie ein Zertifikat. Werden eine oder mehrere Prüfungsleistungen nicht bestanden, erhalten die Teilnehmenden eine Teilnahmebescheinigung.

Nach erfolgreicher Teilnahme an *Lehrkräfte Plus* eröffnen sich den Teilnehmenden verschiedene Perspektiven. Eine dieser Perspektiven ist die Teilnahme am Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)*, welches den Teilnehmenden ermöglicht, an einer Schule tätig zu werden und ihre praktischen Erfahrungen weiter zu vertiefen (Siebert-Husmann et al., 2020). Die Aufnahme in dieses zweijährige Programm ist mit einer zweijährig befristeten Einstellung mit 17 Unterrichtsstunden pro Woche an einer Schule des Landes verbunden (Purmann et al., 2023). Dabei werden die Teilnehmenden schrittweise an den eigenverantwortlichen Unterricht herangeführt und erhalten weitere Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote durch die nordrhein-westfälischen Bezirksregierungen (Siebert-Husmann et al., 2020). Neben der Teilnahme am Anschlussprogramm ergeben sich für die Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* alternative Optionen (für einen Überblick siehe Purmann et al., 2023). Eine Möglichkeit besteht darin, sich für eine Stelle im Seiteneinstieg (über die Pädagogische Einführung oder den berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst) an einer Schule zu bewerben. Die Pädagogische Einführung dauert in der Regel ein Jahr, in dem die Teilnehmenden als reguläre Lehrkräfte eingestellt werden und berufsbegleitend fachliche und überfachliche Kurse belegen können. Hierfür benötigen sie einen Studienabschluss in mindestens einem nachgefragten Unterrichtsfach und erhalten fünf Beratungsbesuche durch die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung. Eine weitere Option besteht im berufsbegleitenden Vorbereitungsdienst (OBAS)¹, wobei dieser an komplexere Voraussetzungen, wie der Ausbildungs- und Einsatzfähigkeit in zwei Fächern, einem vierjährigen Studium, zweijähriger Berufserfahrung sowie sehr guten Deutschkenntnissen, anknüpft. Daneben stehen den Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* der Einstieg in ein weiterführendes Lehramtsstudium sowie die Arbeit als Lehrkraft für herkunftssprachlichen Unterricht und als Vertretungslehrkraft offen (Purmann et al., 2020).

¹ Das Akronym OBAS steht für die Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern und der Staatsprüfung (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW, 2019).

3 Die wissenschaftliche Begleitung des Programms

Die wissenschaftliche Begleitung von *Lehrkräfte Plus* erfolgte durch die Universität Potsdam (Prof. Dr. Dirk Richter), gefördert von der Bertelsmann Stiftung und der Stiftung Mercator. Kern der Begleitforschung war die Entwicklung der Handlungskompetenzen der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus*. Die wissenschaftliche Begleitung untersuchte hierzu die folgenden Fragestellungen:

1. Welche beruflichen Erfahrungen, Qualifikationen und Handlungskompetenzen weisen Teilnehmende zu Beginn des Qualifizierungsprogramms *Lehrkräfte Plus* auf?
2. Wie viele Teilnehmende schließen das Programm ab und wie viele gehen in das Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern* über? Aus welchen Gründen schließen Teilnehmende von *Lehrkräfte Plus* das Programm nicht ab bzw. gehen nicht in das Anschlussprogramm über?
3. Welche Handlungskompetenzen entwickeln Teilnehmende im Rahmen von *Lehrkräfte Plus*? Entsprechen die von den Teilnehmenden festgestellten Veränderungen den Zielen der Programme?
4. Wie bedeutsam sind die einzelnen Elemente von *Lehrkräfte Plus* (z. B. Sprachkurse, Praxisphasen) und die Dozierenden für den Kompetenzerwerb im Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus*?
5. Welche Anpassungsbedarfe bestehen für das Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* aus Sicht der Absolventinnen und Absolventen sowie der Dozierenden?

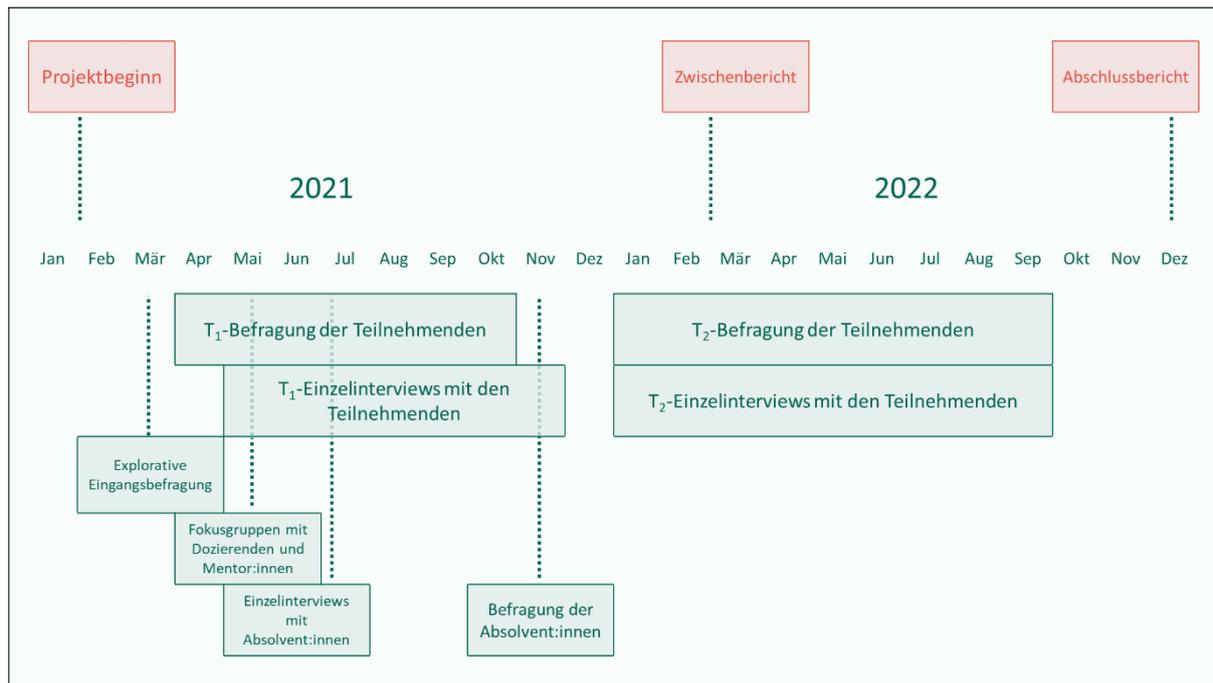
Die erste Fragestellung lässt sich anhand der Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden (Kapitel 4.1) sowie mit Blick auf die zu Beginn von *Lehrkräfte Plus* vorliegenden Kompetenzen (Kapitel 4.2) beantworten. Die zweite Fragestellung wird bei der Beschreibung der Stichprobe in Kapitel 3.2 behandelt und die dritte Fragestellung in Kapitel 4.2. Die vierte Fragestellung zur Bedeutsamkeit der einzelnen Elemente des Programms und zum Austausch mit verschiedenen Akteurinnen und Akteuren wird in Kapitel 4.3 und 4.4 erörtert. Die fünfte Forschungsfrage wird anhand der Bewertung des Qualifizierungsprogramms und der Vorschläge zu Programmanpassungen in Kapitel 4.6 näher beleuchtet.

3.1 Studiendesign

Zur Beantwortung der aufgeführten Fragestellungen wurde ein Studiendesign entwickelt, welches auf einer Kombination aus quantitativen und qualitativen Forschungselementen basiert. Im Folgenden werden das Design der Begleitstudie sowie die vorliegende Stichprobe der Untersuchung näher erläutert. Die Untersuchung wurde als Mixed-Method-Studie von Februar 2021 bis Dezember 2022 durchgeführt (Abbildung 3). Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung standen die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus*, die im Jahr 2021 das Programm begonnen haben. Die gesamte

Kohorte dieses Jahrgangs umfasst 127 Personen, welche längsschnittlich über die Dauer des Programms hinweg mithilfe von Fragebogen- und Interviewerhebungen untersucht wurden. Daneben wurden im Rahmen der Begleitforschung andere Akteurinnen und Akteure von *Lehrkräfte Plus* – die Programmverantwortlichen, Dozierende der teilnehmenden Universitäten, die Mentorinnen und Mentoren der beteiligten Praxisschulen sowie die Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* – ebenfalls untersucht.

Abbildung 3: Darstellung des Studiendesigns



Im Mittelpunkt des quantitativen Teils der Begleitstudie standen die schriftlichen Fragebogenerhebungen der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus*. Die Fragebogenerhebungen zum ersten Messzeitpunkt wurden an allen Programmstandorten im Rahmen von Seminaren als Online-Befragung jeweils zwei bis vier Wochen nach dem Programmstart an den jeweiligen Universitäten durchgeführt.² Eine Übersicht der schriftlichen Erhebungszeitpunkte und der Stichproben nach Programmstandort zeigt Tabelle 1. Zu beiden Messzeitpunkten können sehr gute Ausschöpfungsquoten berichtet werden: So liegen zum ersten Messzeitpunkt 89 Prozent und zum zweiten Messzeitpunkt 75 Prozent an realisierten Befragungen vor. Für die Darstellung einer weiteren Perspektive diene die schriftliche Fragebogenbefragung der Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus*, die in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 in das Anschlussprogramm *Internationale*

² Eine Ausnahme stellte die Erhebung an der Universität Duisburg-Essen dar, welche aufgrund der vorangehenden Fragebogenkonstruktion erst zehn Wochen nach Programmbeginn stattfand. Die schriftlichen Erhebungen zum zweiten Messzeitpunkt wurden an vier von fünf Standorten ebenfalls innerhalb von Seminaren als Online-Befragung durchgeführt. Am Standort Bielefeld wurde ein Link zur zweiten Erhebung per E-Mail an die Teilnehmenden verschickt.

Lehrkräfte Fördern gestartet sind. Diese querschnittliche Fragebogenerhebung erfolgte im November 2021.

Tabelle 1: Übersicht zu den Erhebungszeitpunkten und Stichproben

Standort	Messzeitpunkt 1 (T_1)				Messzeitpunkt 2 (T_2)			
	Erhebung Monat/Jahr	Population	Stichprobe	Teilnahme	Erhebung Monat/Jahr	Population	Stichprobe	Teilnahme
Bielefeld	09/21	24	20	83 %	07/22	20	8	40 %
Bochum	04/21	25	22	88 %	03/22	24	18	75 %
Duisburg- Essen	04/21	25	25	100 %	01/22	25	22	88 %
Köln	08/21	24	22	92 %	07/22	23	21	91 %
Siegen	10/21	29	24	92 %	09/22	25	20	80 %
Gesamt		127	113	89 %		117	89	75 %

Die qualitative Erhebung diente dazu, die Qualität des Qualifizierungsprogramms an den einzelnen Standorten und die Bedeutung der einzelnen Bausteine des Programms *Lehrkräfte Plus* für die individuelle berufliche Entwicklung der Teilnehmenden detailliert abzubilden. Einzelinterviews fanden mit jeweils drei Teilnehmenden pro Programmstandort zu Beginn und zum Ende des Programms statt.³ Die Interviews wurden mithilfe der Videokonferenzsoftware Zoom durchgeführt und dauerten jeweils zwischen 30 und 75 Minuten.

Neben den Interviews mit den Teilnehmenden beinhaltete der qualitative Teil der Begleitstudie eine explorative Eingangsbefragung, in deren Rahmen informelle Gruppengespräche mit Absolventinnen und Absolventen sowie Dozierenden des Programms durchgeführt wurden. Diese zielten darauf ab, Erkenntnisse über die intendierten und realisierten Kompetenzzuwächse der Teilnehmenden zu gewinnen. Darüber hinaus sollten diese Interviews dazu genutzt werden, ein genaueres Bild von der konkreten Umsetzung der Programme an den verschiedenen Universitäten zu erhalten und herauszufinden, welche Herausforderungen sich vor Ort ergeben. Die Ergebnisse dieser Gespräche flossen in die Gestaltung der quantitativen Erhebungsinstrumente ein. Die qualitative Erhebung wurde über einen Zeitraum von Mai bis Juli 2021 außerdem um zwei Fokusgruppeninterviews mit den Dozierenden des Programms, um ein weiteres Fokusgruppeninterview mit Mentorinnen und Mentoren sowie um insgesamt sechs Interviews mit Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* ergänzt. Auch diese Interviews wurden leitfadengestützt durchgeführt.

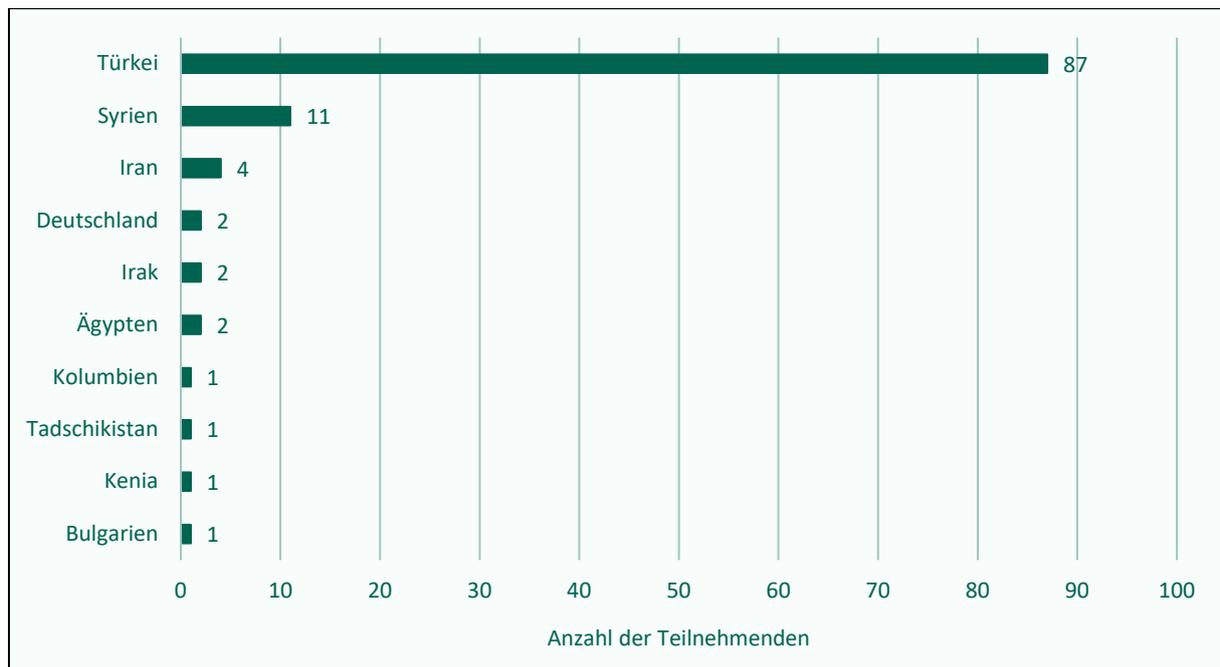
³ Zum ersten Messzeitpunkt wurden die Einzelinterviews sechs bis acht Wochen nach dem jeweiligen Programmbeginn durchgeführt. Eine Ausnahme stellten hier ebenfalls die Interviews der Teilnehmenden an der Universität Duisburg-Essen dar, welche ca. zwölf Wochen nach Programmbeginn geführt wurden. Die Einzelinterviews zum zweiten Messzeitpunkt fanden zwei Wochen vor bis vier Wochen nach Programmabschluss statt.

Die Audioaufzeichnungen aller 39 durchgeführten Interviews wurden anschließend transkribiert. Es erfolgte eine Auswertung der transkribierten Interviewdaten mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse in Anlehnung an Kuckartz (2018). Die in diesem Bericht verwendeten Transkriptausschnitte wurden für die verbesserte Lesbarkeit geglättet.

3.2 Stichprobe

Im Jahr 2021 haben an allen fünf Universitätsstandorten insgesamt 127 Personen mit dem Qualifizierungsprogramm *Lehrkräfte Plus* begonnen. Zum ersten Messzeitpunkt nahmen 113 Personen an der Fragebogenerhebung teil. Diese verteilen sich auf die Programmstandorte Duisburg-Essen ($n = 25$), Bochum ($n = 22$), Köln ($n = 22$), Bielefeld ($n = 20$) und Siegen ($n = 24$). Die 113 befragten Teilnehmenden des ersten Messzeitpunkts sind zwischen 28 und 53 Jahre alt und weisen damit ein durchschnittliches Alter von 39 Jahren auf ($SD = 5.6$ Jahre). 45 Prozent der Teilnehmenden sind weiblich. Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden ($N = 87$) wurde in der Türkei geboren (Abbildung 4). Weitere Teilnehmende stammen aus Syrien ($N = 11$), Iran ($N = 4$), Ägypten ($N = 2$), dem Irak ($N = 2$), Deutschland ($N = 2$), Bulgarien, Kenia, Tadschikistan und Kolumbien (jeweils $N = 1$).

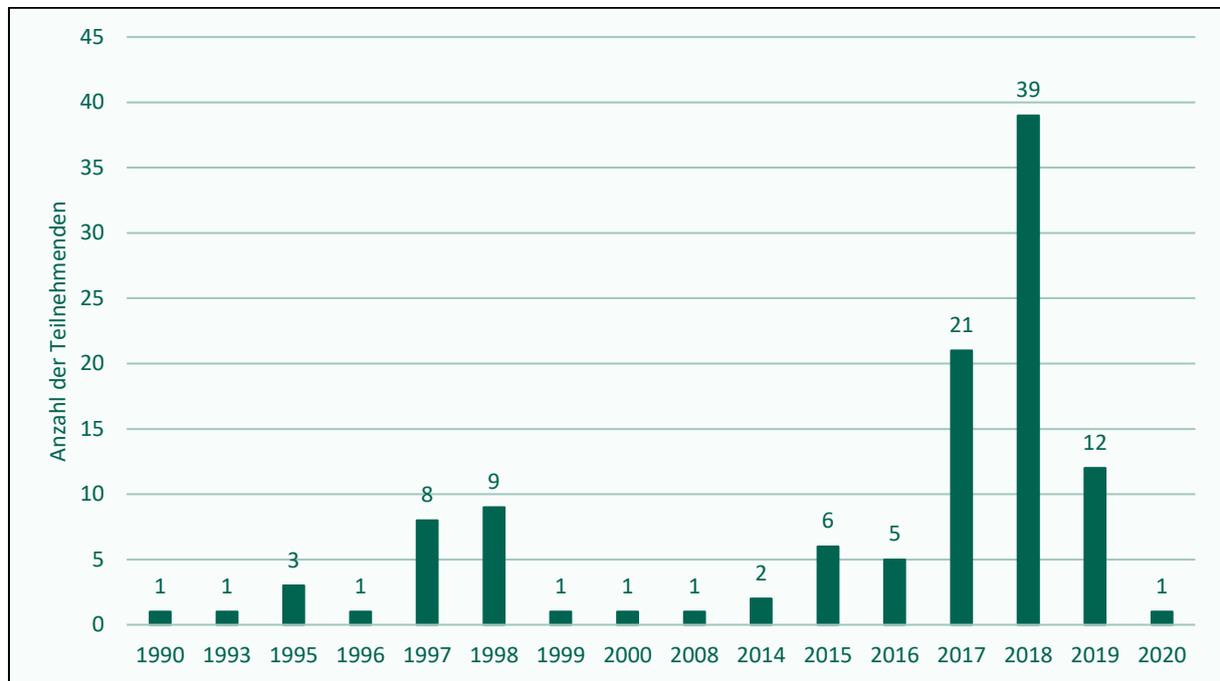
Abbildung 4: Geburtsländer der Teilnehmenden



Die Teilnehmenden des Qualifizierungsprogramms leben seit unterschiedlich langer Zeit in Deutschland (Abbildung 5). Der größte Teil der Befragten ($N = 86$) gab an, zwischen 2014 und 2020 nach Deutschland gekommen zu sein. Innerhalb dieser Gruppe kamen die meisten Teilnehmenden von 2017 bis 2019 ($N = 72$) nach Deutschland. Der andere Teil der Befragten ($N = 26$) gab an, bereits

zwischen 1990 und 2008 nach Deutschland gekommen zu sein. In dieser Gruppe wurden besonders häufig die Jahre 1997 ($N = 8$) und 1998 ($N = 9$) genannt.

Abbildung 5: Zeitpunkt der Ankunft der Teilnehmenden in Deutschland



Die Befragung der Absolventinnen und Absolventen erfolgte über das Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)*. Die beiden quantitativ untersuchten Kohorten des *ILF*-Programms umfassten insgesamt 53 Teilnehmende. Aus dieser Untersuchungsgruppe haben 42 Personen an der Erhebung teilgenommen, was einer Ausschöpfungsquote von 79 Prozent entspricht. Die Befragten dieser Stichprobe sind zu 38 Prozent weiblich und sie sind im Durchschnitt 39 Jahre ($SD = 6.6$ Jahre) alt.

Das qualitative Datenmaterial umfasst 39 Interviews, welche insgesamt über 2266 Minuten transkribiertem Audiomaterial entsprechen. Diese Gesamtanzahl setzt sich aus Einzelinterviews mit Programmteilnehmenden zu Beginn ($N = 15$) und zum Abschluss ($N = 15$) von *Lehrkräfte Plus*, Einzelinterviews mit Absolventinnen und Absolventen des Programms ($N = 6$), Fokusgruppeninterviews mit Dozierenden aus den Universitäten ($N = 2$) und einem Fokusgruppeninterview mit Mentorinnen und Mentoren des Programms zusammen.

Neben den Stichprobendaten lässt sich zudem erkennen, wie viele Teilnehmende *Lehrkräfte Plus* erfolgreich abgeschlossen haben und in das Anschlussprogramm *ILF* übergegangen sind (Tabelle 2). Je nach Standort schließen zwischen 69 Prozent und 96 Prozent der Teilnehmenden das Programm einschließlich bestandener C1-Sprachprüfung erfolgreich ab. Teilnehmende, die das Programm ohne Zertifikat abschließen, haben in der Regel entweder die Sprachprüfung (noch) nicht bestanden oder

das Praktikum (noch) nicht vollständig durchlaufen. Was die Teilnahme an *ILF* betrifft, so nehmen von denjenigen Teilnehmenden mit erfolgreichem Abschluss von *Lehrkräfte Plus* 73 Prozent die Möglichkeit der Anschlussqualifizierung wahr. Andere Optionen, wie z. B. die pädagogische Einführung oder der berufsbegleitende Vorbereitungsdienst, nimmt nur ein eher kleiner Anteil von 8 Prozent bis 16 Prozent der Teilnehmenden nach Abschluss (erfolgreich und ohne Zertifikat) von *Lehrkräfte Plus* an drei von fünf Standorten in Anspruch.

Tabelle 2: Statistik zu Programmabschlüssen und -übergängen der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* der Kohorte 2021

	Programm- beginn	Erfolgreicher Abschluss		Programm- abbruch		Abschluss ohne Zertifikat		Übergang in <i>ILF</i>		Andere Optionen
	(N)	(N)	(Anteil)	(N)	(Anteil)	(N)	(Anteil)	(N)	(Anteil) ^b	(N)
Bielefeld	24	20	83 %	2	8 %	2	8 %	14	70 %	0
Bochum	25 + 1 ^a	23	88 %	2	8 %	1	4 %	20	87 %	3
Duisburg- Essen	25	24	96 %	0	0 %	1	4 %	16	67 %	4
Köln	24	23	96 %	1	4 %	0	0 %	14	61 %	0
Siegen	29	20	69 %	4	14 %	5	17 %	16	80 %	2
Gesamt	128	110	86 %	9	7 %	9	7 %	80	73 %	9

Anmerkungen: Die Daten in dieser Tabelle stammen von den Programmverantwortlichen der jeweiligen Universitätsstandorte. ^a Teilnehmender hat das Programm im zweiten Halbjahr nach einer Elternzeitpause begonnen. ^b Der Übergang in *ILF* wurde bemessen an der Anzahl der Personen, die das Programm erfolgreich abgeschlossen haben.

4 Ergebnisse

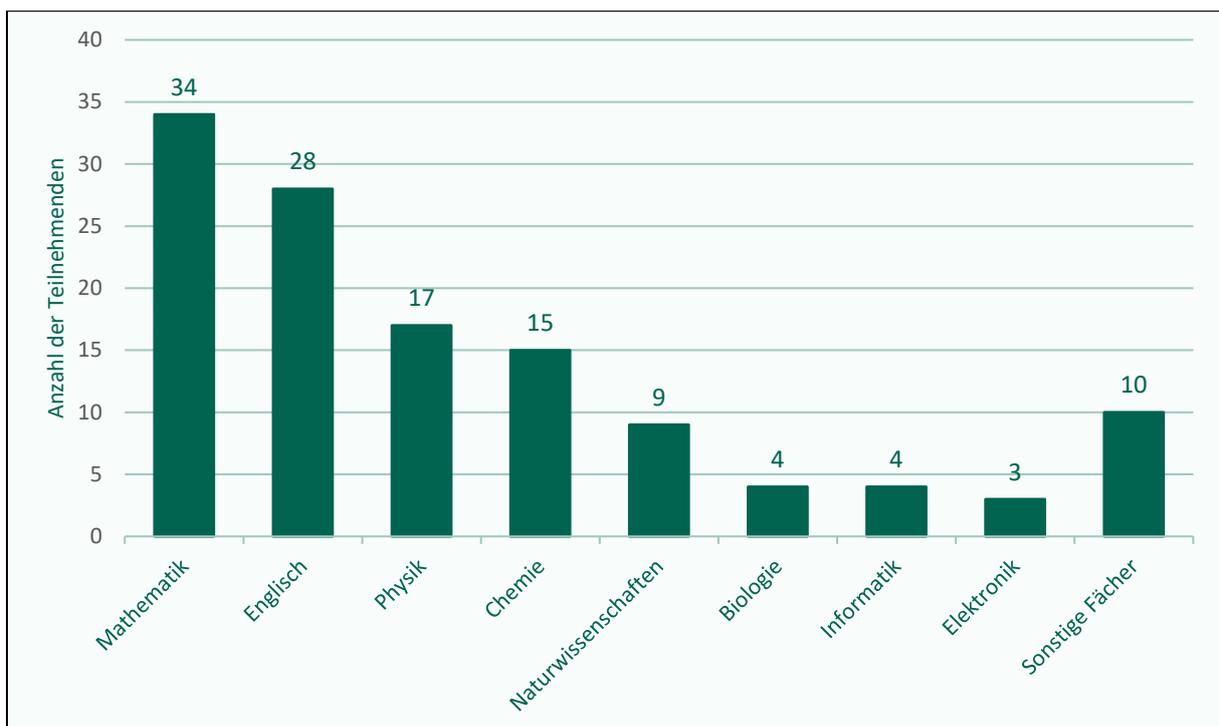
Im Folgenden werden die Ergebnisse der Begleitforschung zu *Lehrkräfte Plus* in unterschiedlichen thematischen Abschnitten berichtet. Zunächst stehen die Eingangsvoraussetzungen wie die Berufserfahrung, die Studienabschlüsse und die wahrgenommenen Schwierigkeiten der Teilnehmenden zu Programmbeginn im Fokus (Kapitel 4.1). Im Anschluss wird die Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Programmverlauf dargestellt (Kapitel 4.2). Beurteilungskriterien sind hierbei das Gefühl, auf die Tätigkeit als Lehrkraft an einer deutschen Schule vorbereitet zu sein, die Selbstwirksamkeit, lerntheoretische Überzeugungen, das Erlernen der deutschen Sprache sowie die wahrgenommenen Fähigkeiten in verschiedenen Aufgaben in Schule und Unterricht. Eine Bewertung der verschiedenen Programmbausteine von *Lehrkräfte Plus* sowie der Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen des Qualifizierungsprogramms, insbesondere mit den Mentorinnen und Mentoren, erfolgt in den Kapiteln 4.3 und 4.4. Danach werden die Ergebnisse hinsichtlich der durch die Teilnehmenden verfolgten Anschlussperspektiven berichtet (Kapitel 4.5). Im letzten Unterkapitel wird dargelegt, wie die Teilnehmenden das Qualifizierungsprogramm bewerten und welche Vorschläge sie zu Programmanpassungen und -verbesserungen äußern (Kapitel 4.6).

4.1 Eingangsvoraussetzungen der Teilnehmenden zu Programmbeginn

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von *Lehrkräfte Plus* wurden zur Beschreibung der Eingangsvoraussetzungen unter anderem die Berufserfahrung als Lehrkraft und die fachliche Qualifikation erfasst. Die Teilnehmenden verfügen im Durchschnitt bereits über 10.2 Jahre ($SD = 6.4$ Jahre) Berufserfahrung als Lehrkraft in ihrem Herkunftsland. Über Erfahrung als Lehrkraft in Deutschland hingegen verfügen lediglich 19 Prozent der Befragten. Diese stammen überwiegend aus der Türkei und gaben in der offenen Abfrage der jeweiligen Institutionen unter anderem an, vereinsorganisiert ehrenamtlich an Schulen gearbeitet zu haben. In Bezug auf die Dauer der Unterrichtserfahrung in Deutschland wurden Angaben von sechs Wochen bis hin zu mehreren Jahren gemacht.

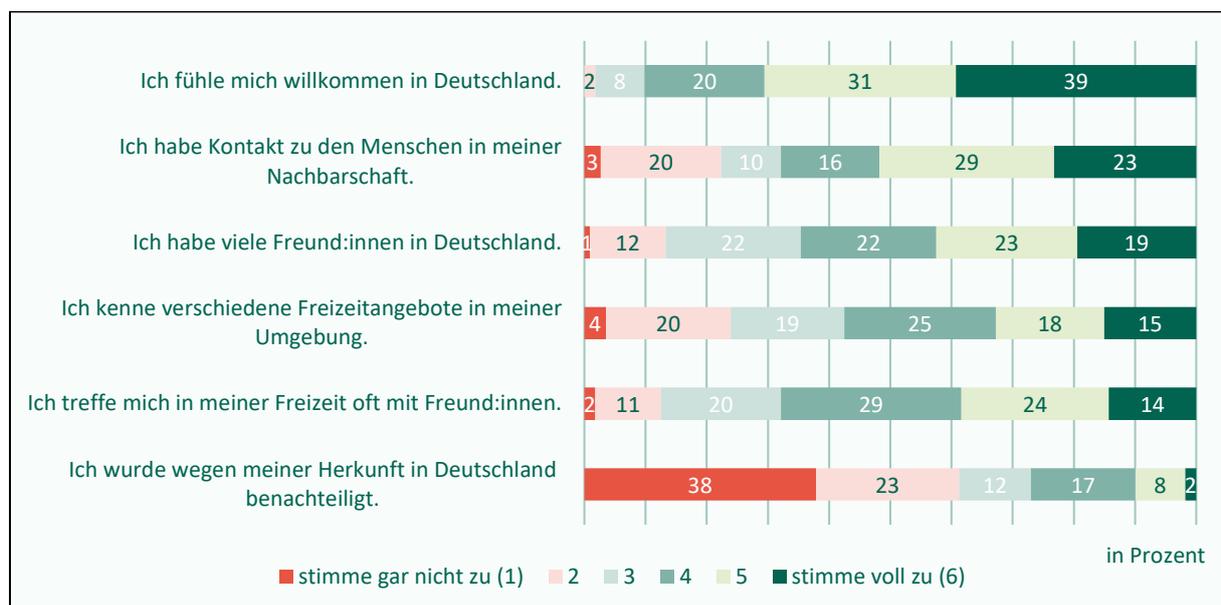
Bezüglich der fachlichen Qualifikation zeigte sich, dass ein sehr hoher Anteil an Studienabschlüssen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sowie in Englisch vorlag (Abbildung 6). So führten 71 Prozent der Befragten an, ein mathematisch-naturwissenschaftliches Fach (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Informatik oder Elektronik) studiert zu haben, während 23 Prozent ein Studium im Fach Englisch absolviert haben. Im Rahmen ihres bisherigen Studiums konnten die Teilnehmenden verschiedene Abschlüsse erzielen. Etwas mehr als zwei Drittel (69 %) der Befragten verfügt über einen Bachelorabschluss. 26 Prozent der Teilnehmenden weisen einen Masterabschluss aus und knapp 5 Prozent eine abgeschlossene Promotion.

Abbildung 6: Studierte Fächer der Teilnehmenden



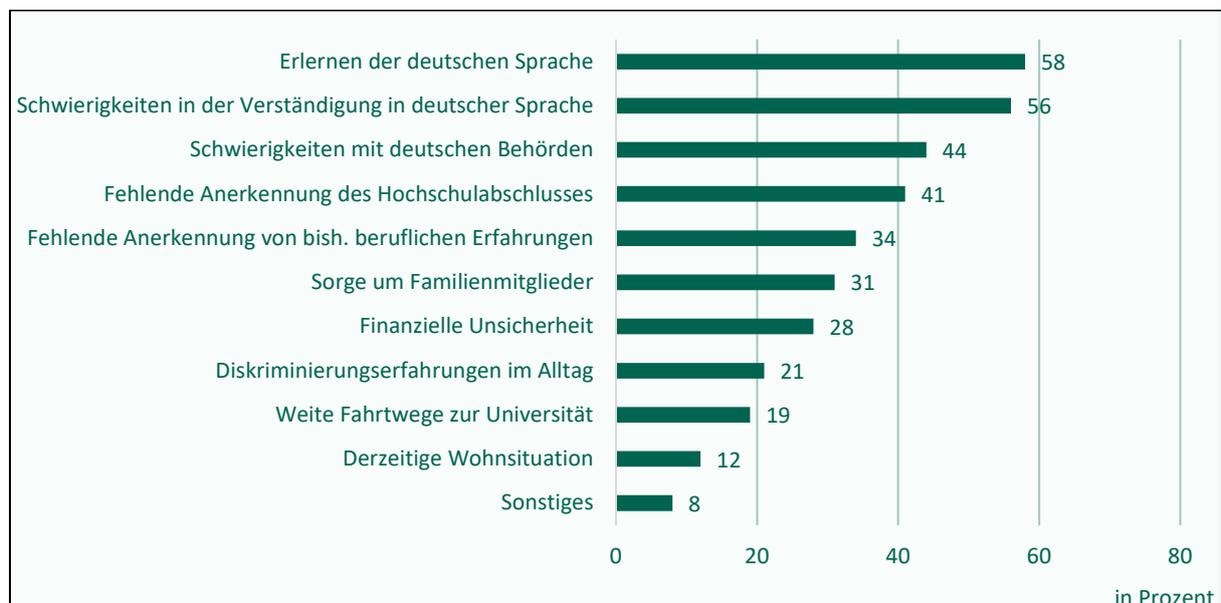
Neben den demografischen Angaben wurden die Teilnehmenden auch zu ihrer aktuellen Situation befragt. Hierbei schätzten die Befragten zunächst ihre aktuelle Lebenszufriedenheit auf einer sechsstufigen-Ratingskala (1 = gar nicht zufrieden, 6 = sehr zufrieden) ein. Der Großteil der Teilnehmenden zog hier ein positives Fazit und gab an, sehr zufrieden (14 %), zufrieden (41 %) oder eher zufrieden (34 %) mit dem eigenen Leben zu sein. Lediglich 11 Prozent der Teilnehmenden ordneten ihre Lebenszufriedenheit auf der unteren Hälfte (Werte 1–3) der Skala ein. Um weitere Informationen zur aktuellen Lebenssituation der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* zu gewinnen, wurde außerdem erhoben, wie die Teilnehmenden ihre Integration in Deutschland und die eigene soziale Vernetzung bewerten (Abbildung 7). Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, verschiedene Aspekte des Ankommens und der sozialen Vernetzung auf einer sechsstufigen Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu) einzuschätzen. Insgesamt werden in diesem Bereich ebenfalls tendenziell hohe positive Werte verzeichnet, sodass sich sowohl die Einschätzung der Integration in Deutschland als auch die Einschätzung der sozialen Vernetzung als eher positiv beurteilen lassen. So fühlten sich einerseits ca. 90 Prozent der Teilnehmenden vollständig oder tendenziell willkommen in Deutschland (Werte 4–6). Gleichzeitig gaben jedoch 27 Prozent der Teilnehmenden an (Werte 4–6), sich aufgrund ihrer Herkunft in Deutschland benachteiligt zu fühlen. Hinsichtlich der sozialen Vernetzung stimmten 64 Prozent der Teilnehmenden vollständig oder tendenziell der Aussage zu (Werte 4–6), viele Freundinnen und Freunde in Deutschland zu haben. Insgesamt gaben 68 Prozent der Teilnehmenden an (Werte 4–6), Kontakte zu den Menschen in der eigenen Nachbarschaft zu haben, und 67 Prozent vermerkten, sich oft mit Freundinnen und Freunden in ihrer Freizeit zu treffen. Ein Großteil der Teilnehmenden (58 %) ist zudem mit verschiedenen Freizeitangeboten in ihrer Umgebung vertraut (Werte 4–6).

Abbildung 7: Aspekte der Integration in Deutschland und soziale Vernetzung der Teilnehmenden zu Beginn des Programms



Bisherige Forschungsbefunde konnten zeigen, dass die Teilnehmenden von Qualifizierungsprogrammen für international ausgebildete Lehrkräfte zahlreichen Herausforderungen ausgesetzt sind (siehe Kapitel 1.2). Vor diesem Hintergrund wurden die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* auch zu ihren aktuell wahrgenommenen Schwierigkeiten und Problemen befragt (Abbildung 8). Hierfür wurde ihnen eine Liste möglicher Schwierigkeiten und Probleme vorgelegt, die aus der Literatur identifiziert wurden (u. a. Kreamer et al., 2020; Purmann et al., 2020; Sprung, 2020; Terhart et al., 2020). Die Teilnehmenden konnten hierbei angeben, welche Schwierigkeiten und Probleme sie aktuell wahrnehmen, und in einer offenen Frage weitere Aspekte benennen. Die größten Hürden zu Beginn von *Lehrkräfte Plus* lagen für die Teilnehmenden im Erlernen der deutschen Sprache (58 %) sowie in der Verständigung in deutscher Sprache (56 %). Schwierigkeiten mit deutschen Behörden (44 %), die fehlende Anerkennung des Hochschulabschlusses (41 %) sowie die fehlende Anerkennung von bisherigen beruflichen Erfahrungen (34 %) zählen ebenso zu den häufig genannten Schwierigkeiten. In geringerem Maße als problematisch wahrgenommen wurden Sorgen um Familienmitglieder (31 %), finanzielle Unsicherheit (28 %), Diskriminierungserfahrungen (21 %), weite Fahrtwege zu den Veranstaltungsorten von *Lehrkräfte Plus* (19 %) und die derzeitige Wohnsituation (12 %). In der offenen Abfrage wurden von einzelnen Teilnehmenden unter anderem der Umzug in eine andere Stadt für das Qualifizierungsprogramm, Probleme mit Vermieterinnen und Vermietern oder die ungewisse Zukunft als weitere Herausforderungen genannt.

Abbildung 8: Wahrgenommene Probleme und Schwierigkeiten der Teilnehmenden zu Beginn des Programms



Mithilfe des qualitativen Datenmaterials können die Probleme und Schwierigkeiten der Teilnehmenden zum Programmbeginn weiter ausdifferenziert werden. So nehmen nicht nur die Teilnehmenden selbst, sondern auch die Dozierenden des Programms vor allem die sprachlichen

Kompetenzen der Teilnehmenden als die größte Herausforderung zum Beginn von *Lehrkräfte Plus* wahr:

(...) Unsere Teilnehmenden, die bringen vielleicht deutlich mehr theoretische Grundlagen und Lebenserfahrungen mit. Aber sie verstehen bestimmte Wörter nicht und sind dann sehr, sehr irritiert und verunsichert. (...) Wir versuchen die Teilnehmenden nicht zu überfordern, sondern wir suchen eher leichtere, eher kürzere Texte. Natürlich arbeiten wir mit der Fachliteratur, aber wenn wir an der Stelle zur populärwissenschaftlichen Literatur wechseln können, favorisieren wir das eindeutig, weil die Texte nicht so komplex sind und von den Teilnehmenden eher und schneller verstanden und verarbeitet werden können.
(Fokusgruppe Dozierende, Abs. 51)

Die Teilnehmenden selbst berichten in den Interviews unter anderem von Wohnortwechseln für die Teilnahme an *Lehrkräfte Plus*, welche für die gesamte Familie eine Herausforderung darstellen:

Eigentlich habe ich vor allem wegen meines Umzugs Probleme, weil meine Tochter jetzt zwölf Jahre alt ist und sie ihre Freundin und Schule verlassen musste. Und neue Freunde zu finden ist ein bisschen schwer für sie. Aber zum Glück ist sie gut in Mathe und in Englisch, deswegen gibt es nicht so viele Probleme. Aber ja, das ist ein bisschen schwer. Aber nach einem Jahr kann ich sagen, dass es besser ist. Die Kinder brauchen Zeit für diese Dinge (...). Die Erwachsenen brauchen nicht so viel Zeit, aber die Kinder brauchen Zeit. (Teilnehmer:in Standort 5, Abs. 73)

Daneben berichten die Teilnehmenden von Problemen in der Zusammenarbeit mit der Ausländerbehörde und dem Jobcenter. So gibt ein Teilnehmender an, dass seine Aufenthaltserlaubnis aufgrund der Teilnahme an *Lehrkräfte Plus* entzogen wurde, da das Programm nicht als Weiterbildungsmaßnahme vom Jobcenter anerkannt wurde. Andere Teilnehmende berichten hingegen nicht von derartigen Hürden zum Beginn von *Lehrkräfte Plus*.

4.2 Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden im Verlauf des Programms

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung von *Lehrkräfte Plus* stand die Entwicklung der Kompetenzen der Teilnehmenden. Unter dem Begriff der professionellen Kompetenz werden Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammengefasst, die Lehrkräfte zur erfolgreichen Bewältigung ihrer beruflichen Aufgaben benötigen. Modellhafte Vorstellungen der professionellen Kompetenz unterscheiden unter anderem zwischen Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und Selbstregulation von Lehrkräften (Baumert & Kunter, 2006; Blömeke, 2017). Zur Beurteilung der professionellen Kompetenzen der Programmteilnehmenden wurden verschiedene Fragen zur Selbsteinschätzung entwickelt und in den Fragebogenerhebungen zu beiden

Messzeitpunkten eingesetzt. Im Folgenden sollen die Ergebnisse der Entwicklung der Teilnehmenden hinsichtlich der Selbstwirksamkeit und des subjektiven Vorbereitungsgefühls auf die Lehrtätigkeit in Deutschland sowie bezüglich der Entwicklung ihrer lerntheoretischen Überzeugungen und der Entwicklung ihres Sprachniveaus in Deutsch berichtet werden.

Die Selbstwirksamkeit als Kern (Bandura, 1977, 1997) sozial-kognitiver Theorie beschreibt die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten, eine bestimmte Tätigkeit erfolgreich durchzuführen. Die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften wird nach Schwarzer & Hallum (2008) als wahrgenommene Fertigkeit, mit den komplexen täglichen Anforderungen des Lehrkräfteberufs erfolgreich umgehen zu können, verstanden. Zahlreiche Forschungsarbeiten konnten zeigen, dass die Selbstwirksamkeit ein starker Prädiktor für den Lehrerfolg gemessen an Leistungszuwächsen von Schülerinnen und Schülern ist (Bardach et al., 2022; Zee & Koomen, 2016). Darüber hinaus geht eine ausgeprägte Selbstwirksamkeit mit einer hohen Arbeitszufriedenheit und dem Verbleib im Lehrberuf einher (u. a. Klassen & Chiu, 2010; E. Richter et al., 2022; Saks et al., 2022). Für die Gruppe der Teilnehmenden von Qualifizierungsprogrammen für international ausgebildete Lehrkräfte existieren bislang keine expliziten Forschungsergebnisse zur Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen.

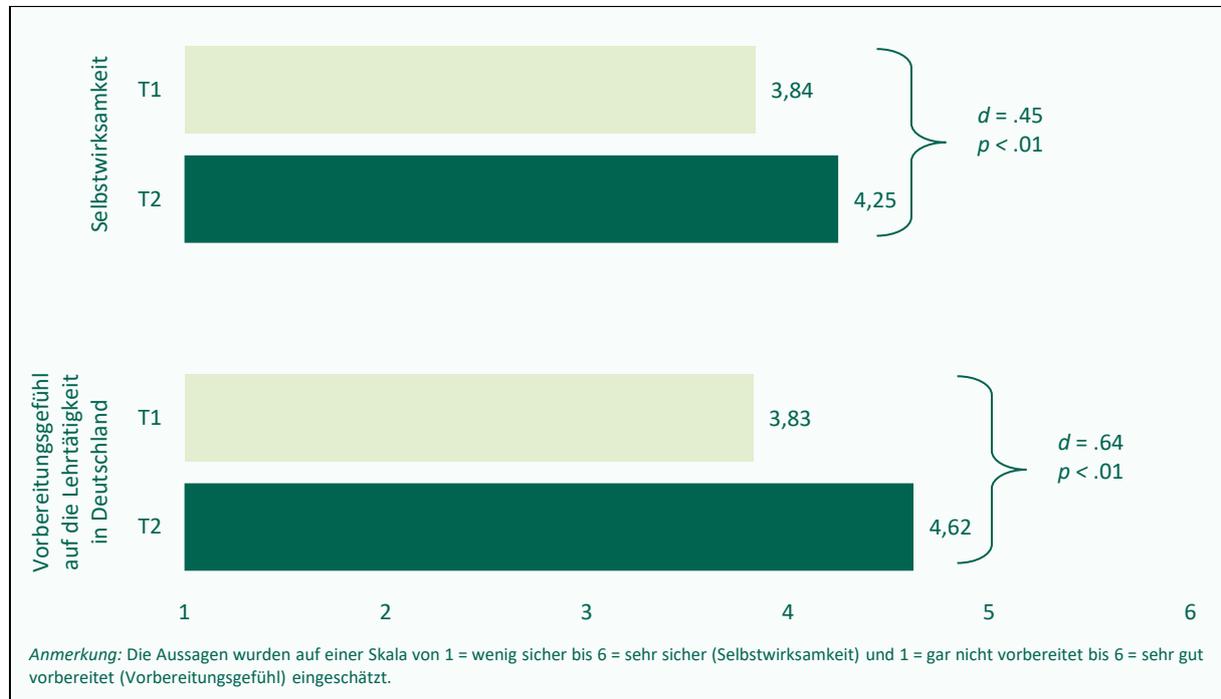
Die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung verwendete Skala zur Erfassung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden besteht aus insgesamt acht Items und beschreibt, wie sicher sich die Teilnehmenden in bestimmten Kompetenzen in Bezug auf die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland einschätzen, z. B. bei der Planung einer Unterrichtsstunde in Deutschland (Abbildung 9). Die Selbsteinschätzung erfolgte in der Erhebung auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = wenig sicher, 6 = sehr sicher).⁴ Die Ergebnisse zeigen für den ersten Messzeitpunkt einen Mittelwert von $M = 3.84$ ($SD = 1.02$) und für den zweiten Messzeitpunkt einen Mittelwert von $M = 4.25$ ($SD = .73$). Bei der Betrachtung der Selbstwirksamkeit im Längsschnitt zeigt sich eine signifikant positive Entwicklung der Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden im Verlauf des Programms mit mittlerer Effektstärke ($p < .01$, $d = 0.45$).

Als globaleres Konstrukt wurde das Vorbereitungsgefühl der Teilnehmenden ebenfalls im Fragebogen erhoben (Abbildung 9). Hierbei wurden die Teilnehmenden gebeten, einzuschätzen, wie gut sie sich auf die Arbeit als Lehrkraft in Deutschland vorbereitet fühlen. Die Einschätzung erfolgte über ein Item auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = gar nicht vorbereitet, 6 = sehr gut vorbereitet). Das Vorbereitungsgefühl der Teilnehmenden zum ersten Messzeitpunkt liegt bei einem Mittelwert von $M = 3.83$ ($SD = 1.37$) und für den zweiten Messzeitpunkt bei einem Mittelwert von $M = 4.62$ ($SD = .91$).

⁴ Um die Reliabilität der Skala für beide Messzeitpunkte zu bestimmen, wurde Cronbachs Alpha berechnet. Die interne Konsistenz zum ersten Messzeitpunkt lag bei $\alpha_{T1} = .92$ und zum zweiten Messzeitpunkt bei $\alpha_{T2} = .84$.

Hier zeigt sich ebenfalls eine signifikant positive Entwicklung mit mittlerer Effektstärke im Verlauf des Programms ($p < .01$, $d = 0.64$).

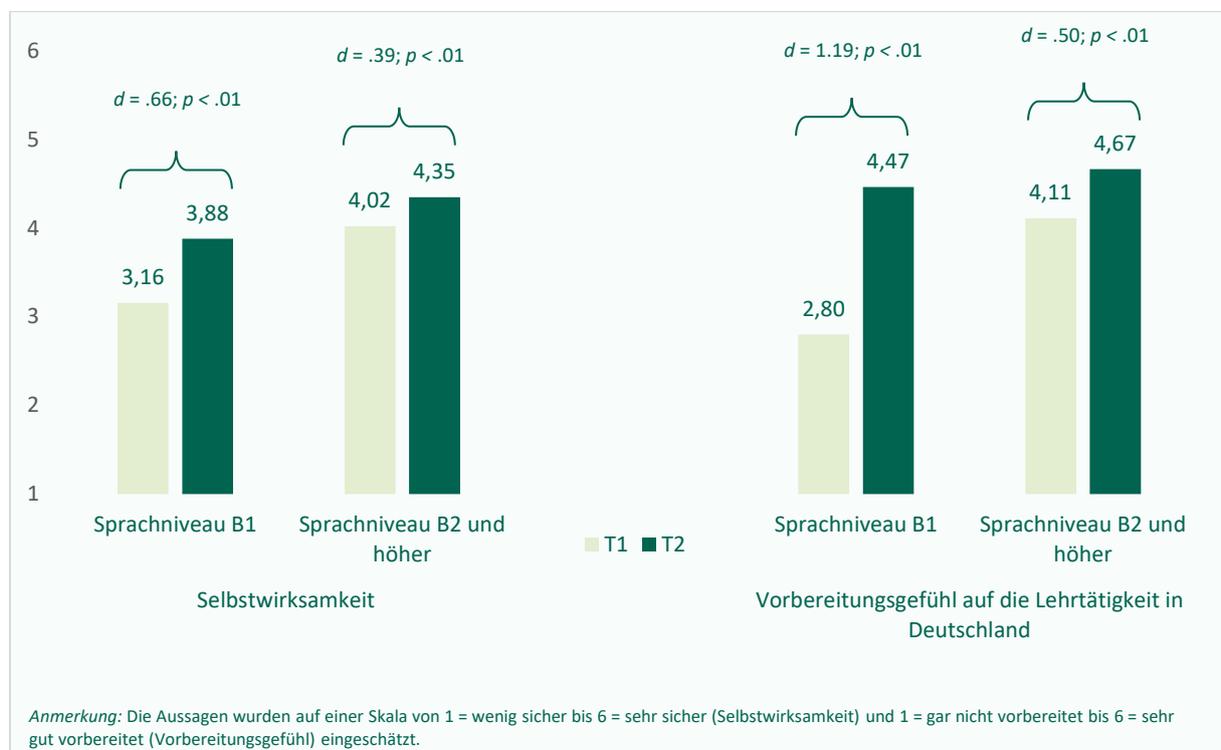
Abbildung 9: Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Vorbereitungsgefühls der Teilnehmenden auf die Lehrtätigkeit in Deutschland



Zur weiterführenden Analyse wurde die Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Vorbereitungsgefühls der Teilnehmenden vor dem Hintergrund ihrer sprachlichen Fertigkeiten in Deutsch und ihrer unterschiedlichen Berufserfahrung untersucht. Hierfür wurden jeweils zwei Vergleichsgruppen gebildet, was einen Vergleich der Teilnehmenden mit niedrigerem bzw. höherem sprachlichem Eingangsniveau in Deutsch und der Teilnehmenden mit geringer bzw. umfassender Berufserfahrung ermöglicht. In Bezug auf ihr sprachliches Eingangsniveau wurden die Teilnehmenden nach Sprachniveau B1 sowie Sprachniveau B2 und höher unterteilt. So kann zwischen den Teilnehmenden unterschieden werden, die durch das Vorliegen des B1-Sprachniveaus die zumeist notwendige Basissprachkompetenz zur Teilnahme am Qualifizierungsprogramm verfügen, und denjenigen, die durch ein höheres Sprachniveau bereits eine fortgeschrittene Sprachkompetenz aufweisen. Hinsichtlich der Entwicklung von Selbstwirksamkeit und Vorbereitungsgefühl in Abhängigkeit vom sprachlichen Eingangsniveau der Teilnehmenden zeigen sich Unterschiede zwischen den beiden Vergleichsgruppen (Abbildung 10). So fällt zum ersten Messzeitpunkt die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden mit Sprachniveau B1 signifikant geringer aus als die Selbstwirksamkeit der Teilnehmenden mit B2 und höher ($p < .01$, $d = 0.77$). Beide Gruppen zeigen jedoch einen signifikanten Zuwachs in der Selbstwirksamkeit vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt, wobei die Unterschiede im Zuwachs zwischen beiden Gruppen nicht statistisch signifikant sind.

Die Auswertungen zur Entwicklung des Vorbereitungsgefühls weisen darauf hin, dass sich zum ersten Messzeitpunkt die Teilnehmenden mit Sprachniveau B1 im Vergleich zur Gruppe der Teilnehmenden mit Sprachniveau B2 und höher signifikant geringer vorbereitet fühlen ($p < .01$, $d = 0.85$). Zum zweiten Messzeitpunkt hingegen unterscheiden sich die beiden Vergleichsgruppen nicht mehr signifikant in ihrem Vorbereitungsgefühl. Mit Blick auf die zwei Gruppen im zeitlichen Verlauf zeigt sich hier eine andere Entwicklung als bei der Selbstwirksamkeit: Der Zuwachs für Teilnehmende mit Sprachniveau B1 ist beim Vorbereitungsgefühl deutlich stärker ausgeprägt ($p < .01$, $d = 1.19$) als bei der Vergleichsgruppe mit Sprachniveau B2 und höher ($p < .01$, $d = 0.50$). Dieser Unterschied in den Zuwächsen ist für diese Variable auch statistisch abgesichert.

Abbildung 10: Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Vorbereitungsgefühls auf die Lehrtätigkeit in Deutschland in Abhängigkeit vom Sprachniveau der Teilnehmenden zu Programmbeginn

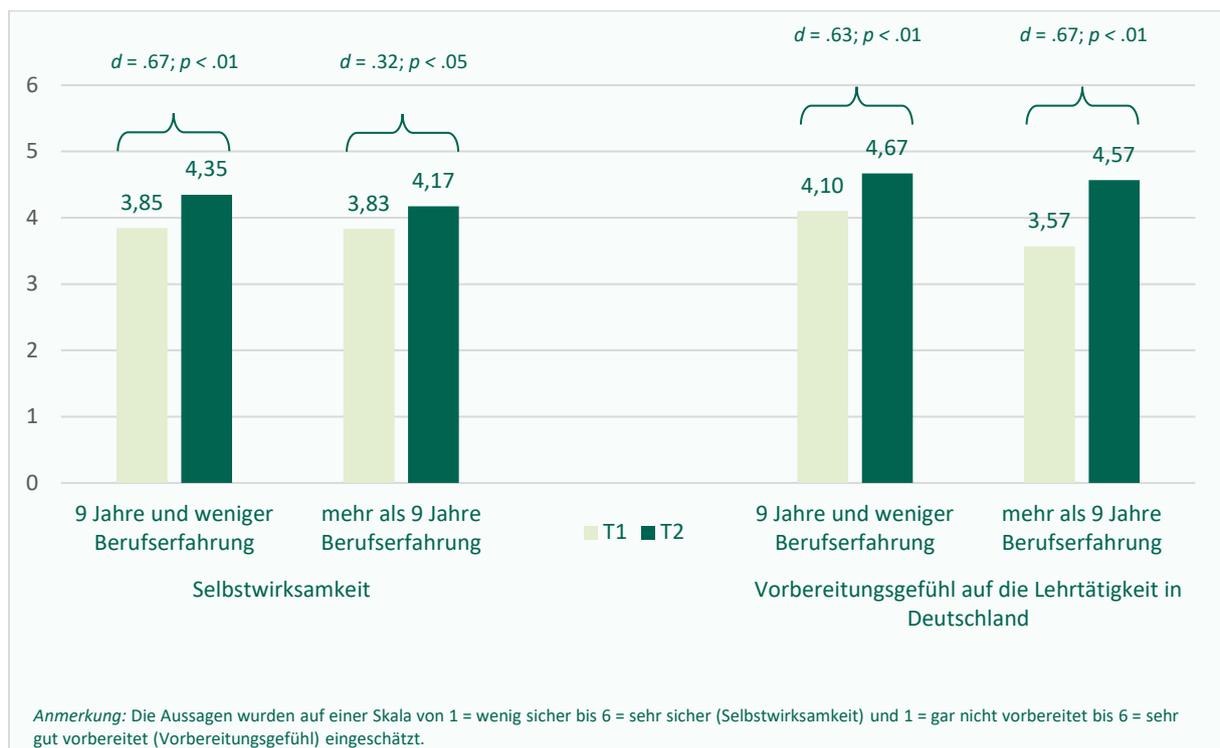


Hinsichtlich der Berufserfahrung wurde ebenfalls eine dichotome Variable gebildet, welche Teilnehmende mit eher geringer bis mittlerer von solchen mit eher umfassender Berufserfahrung im Herkunftsland unterscheidet. Die Einteilung erfolgte durch einen Mediansplit, wodurch sich eine Gruppe mit eher geringerer bis mittlerer Berufserfahrung (≤ 9 Jahre) und eine Gruppe mit eher umfassender Berufserfahrung (> 9 Jahre) ergibt. Die Ergebnisse zeigen zunächst, dass sich die Teilnehmenden mit unterschiedlicher Berufserfahrung zum ersten Messzeitpunkt in ihrer Selbstwirksamkeit nicht signifikant voneinander unterscheiden. Die Teilnehmenden mit geringer bis mittlerer Berufserfahrung weisen allerdings einen leicht stärkeren Zuwachs ihrer Selbstwirksamkeit im

Programmverlauf auf ($p < .01$, $d = 0.67$) als die berufserfahrenere Vergleichsgruppe ($p < .05$, $d = 0.32$). Dieser differenzielle Zuwachs lässt sich jedoch nicht statistisch signifikant absichern.

Für das Vorbereitungsgefühl zeigt sich das gleiche Bild: Die Teilnehmenden mit geringer und mittlerer Berufserfahrung unterscheiden sich zum ersten Messzeitpunkt in ihrem Vorbereitungsgefühl nicht statistisch signifikant von ihrer Vergleichsgruppe. Im zeitlichen Verlauf weisen jedoch beide Gruppen einen signifikanten Zuwachs mit mittlerer Effektstärke auf.

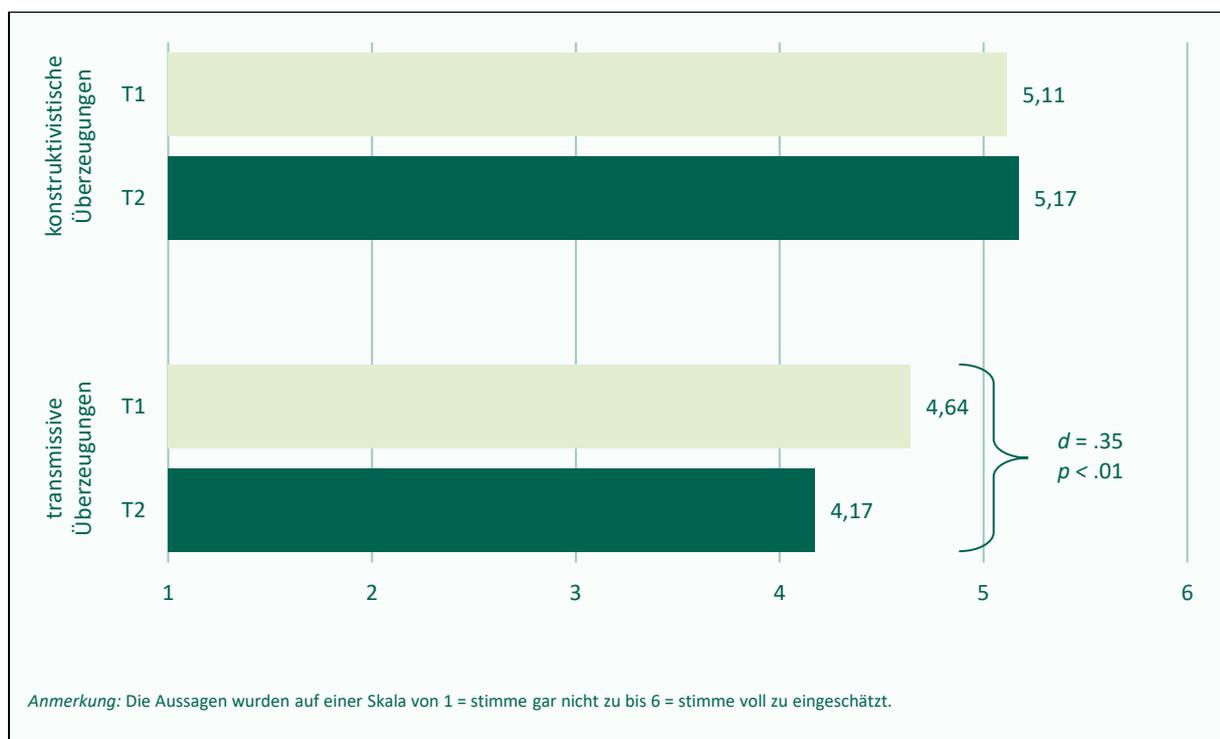
Abbildung 11: Entwicklung der Selbstwirksamkeit und des Vorbereitungsgefühls auf die Lehrtätigkeit in Deutschland in Abhängigkeit von der Berufserfahrung der Teilnehmenden zu Programmbeginn



Neben der Selbstwirksamkeit gehören auch berufsbezogene Überzeugungen zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Hierzu zählen nach Baumert & Kunter (2006) die subjektiven Theorien des Lehren und Lernens, Zielvorstellungen für Unterrichtsplanung und -handlung sowie epistemologische Überzeugungen in Bezug auf Wissen und Wissenserwerb im schulischen Kontext. In der Lehrkräfteforschung wird häufig zwischen transmissiven und konstruktivistischen Überzeugungen unterschieden (Voss et al., 2011). Transmissive Überzeugungen zeichnen sich durch die Vorstellung von Lernen als direkter und einseitiger Wissensvermittlung von der Lehrkraft zu den Schülerinnen und Schülern aus. Konstruktivistische Überzeugungen hingegen beschreiben Lernen als einen Prozess der aktiven und meist selbstgesteuerten Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit einem Lerngegenstand in Verknüpfung mit dem bereits vorhandenen Wissen und ihren Vorerfahrungen. Für die Untersuchungsgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte existieren im Hinblick auf die lerntheoretischen Überzeugungen bislang wenig Forschungsbefunde. Zur Abbildung der

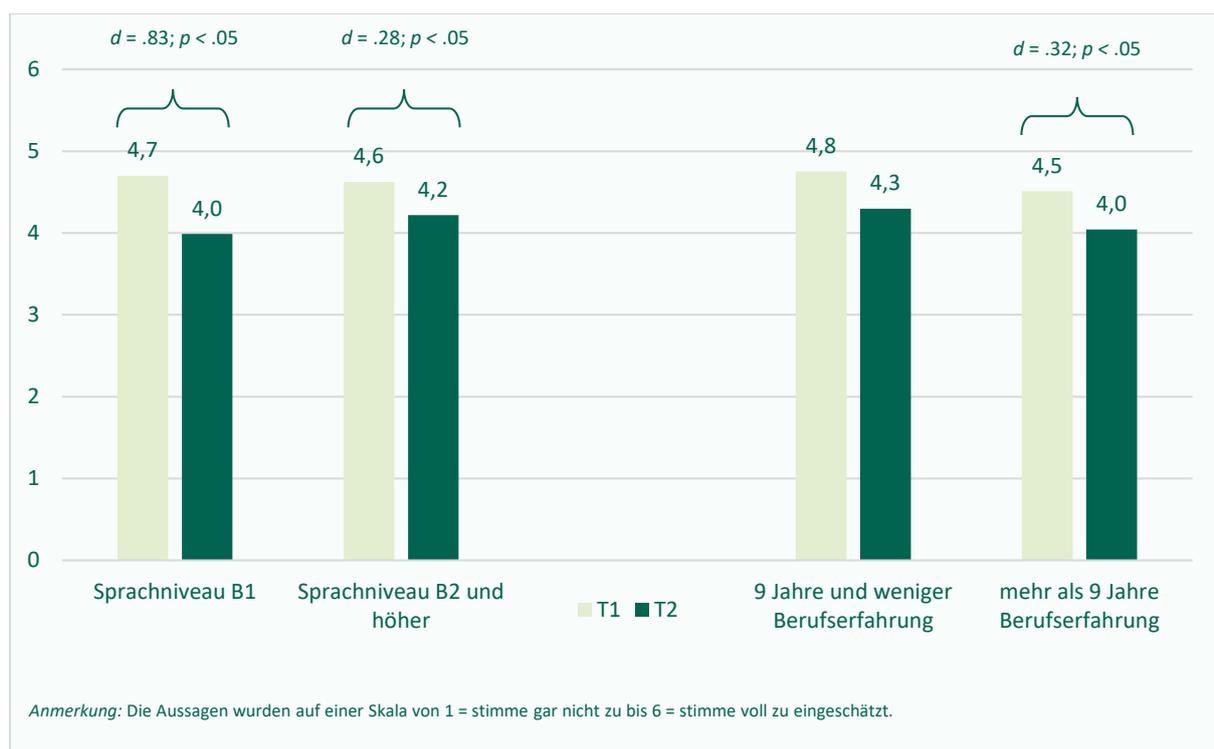
lerntheoretischen Überzeugungen der Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* wurde je eine Skala zur Erfassung der konstruktivistischen und der transmissiven Überzeugungen verwendet (Abbildung 10). Beide Skalen entstanden in Anlehnung an etablierte Skalen zu lerntheoretischen Überzeugungen (u. a. Baumert et al., 2008) und wurden für die Untersuchungsgruppe sprachlich angepasst. Die Skala zur Erfassung der konstruktivistischen Überzeugungen besteht aus vier Items ($\alpha_{T1} = .70$; $\alpha_{T2} = .63$) und umfasst die Zustimmung zu Aussagen, die Lernen als Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler beschreiben (z. B. „Guter Unterricht ist für mich, wenn Schüler:innen eigene Lösungswege suchen.“). Die Skala zur Erfassung der transmissiven Überzeugungen besteht aus drei Items ($\alpha_{T1} = .73$; $\alpha_{T2} = .70$) und gibt die Zustimmung zu Aussagen an, die Lernen als einen Prozess der direkten Wissensvermittlung von Lehrkräften zu Schülerinnen und Schüler beschreiben (z. B. „Guter Unterricht ist für mich, wenn Lehrkräfte den Schüler:innen alles erklären.“). Die Teilnehmenden wurden in beiden Skalen um eine Selbsteinschätzung auf einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu) gebeten. Die Ergebnisse zeigen, dass die konstruktivistischen Überzeugungen der Teilnehmenden zum ersten Messzeitpunkt mit einem Mittelwert von $M = 5.11$ ($SD = .79$) bereits recht hoch ausgeprägt sind. Zum zweiten Messzeitpunkt liegen diese bei einem Mittelwert von $M = 5.17$ ($SD = .65$). Bei den transmissiven Überzeugungen der Teilnehmenden lässt sich zum ersten Messzeitpunkt ein ebenfalls recht hoher Mittelwert von $M = 4.64$ ($SD = 1.14$) feststellen. Zum zweiten Messzeitpunkt sinkt dieser auf einen Mittelwert von $M = 4.17$ ($SD = 1.11$). Diese Abnahme der transmissiven Überzeugungen der Teilnehmenden ist statistisch signifikant und weist eine geringe Effektstärke auf ($p < .01$, $d = 0.35$).

Abbildung 12: Entwicklung der lerntheoretischen Überzeugungen der Teilnehmenden



Zur weiterführenden Analyse der transmissiven Überzeugungen wurden wieder Subgruppen hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten sowie der unterschiedlichen Berufserfahrung gebildet. Zunächst starten beide Gruppen zum ersten Messzeitpunkt mit ähnlich hohen Zustimmungswerten zu transmissiven Überzeugungen. Im zeitlichen Verlauf weisen die Teilnehmenden mit niedrigerem und hohem Sprachniveau einen statistisch signifikanten Rückgang ihrer transmissiven Überzeugungen auf. Obwohl die Effektstärke des Rückgangs für die Gruppe mit niedrigem Sprachniveau ($d = 0.83$) höher ausfällt als für die Gruppe mit hohem Sprachniveau ($d = 0.28$), ist dieser Unterschied nicht statistisch bedeutsam. Die Ergebnisse fallen für die Gruppen mit unterschiedlicher Berufserfahrung jedoch anders aus: Die Teilnehmenden mit geringerer bis mittlerer Berufserfahrung weisen zum ersten Messzeitpunkt keine statistisch verschiedenen Zustimmungswerte zu transmissiven Überzeugungen auf als die Teilnehmenden mit höherer Berufserfahrung. Beide Gruppen zeigen zum zweiten Messzeitpunkt einen Rückgang ihrer transmissiven Überzeugungen von $M_{Diff} = 0.5$, jedoch ist dieser nur bei den stärker berufserfahrenen Teilnehmenden statistisch signifikant ($p < .05$, $d = 0.32$).

Abbildung 13: Entwicklung der transmissiven Überzeugungen der Teilnehmenden in Abhängigkeit von der Berufserfahrung und dem Spracheingangsniveau

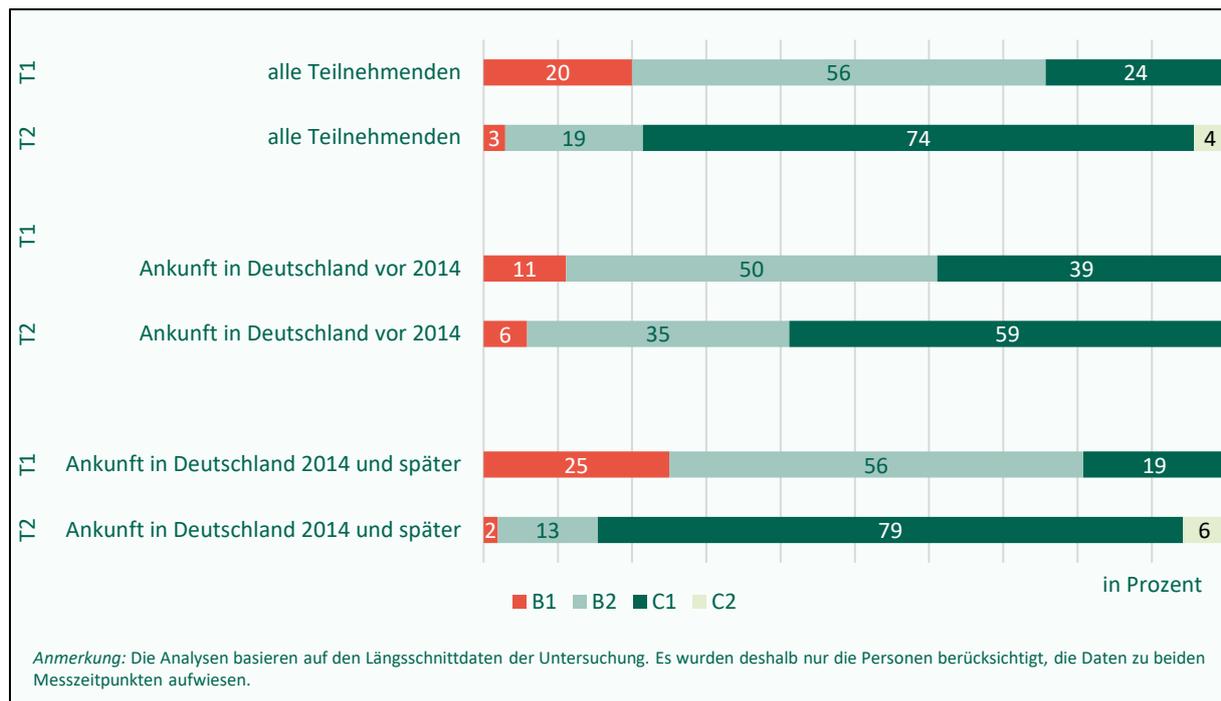


Sprachliche Kompetenzen sind kein Bestandteil etablierter Modelle zur professionellen Kompetenz von Lehrkräften. Schulen in Deutschland sind monolingual geprägt (Gogolin, 2008) und der Lehrberuf setzt hohe schriftliche und mündliche Sprachkompetenzen voraus. Aus diesem Grund ist der Zweitspracherwerb für international ausgebildete Lehrkräfte von hoher Bedeutung für den beruflichen Wiedereinstieg und stellt gleichzeitig eine große Hürde für diesen dar (Al-Shakrchy & Jansson, 2022;

Bengtsson & Mickwitz, 2022; Economou, 2021; Kreamsner et al., 2020; Niesta Kayser et al., 2021). Zur Erfassung des deutschen Sprachniveaus wurden die Teilnehmenden zu beiden Messzeitpunkten der Fragebogenerhebung gebeten, ihr höchstes Sprachzertifikat in Deutsch auf Grundlage des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (B1, B2, C1 oder C2) anzugeben (Abbildung 14). Zu Beginn des Programms berichten 20 Prozent der Befragten, dass sie mindestens über das erforderliche B1-Sprachniveau in Deutsch verfügen. Etwas mehr als die Hälfte (56%) der Befragten können bereits ein B2-Sprachzertifikat und 24 Prozent ein C1-Sprachzertifikat vorweisen. Zum zweiten Messzeitpunkt geben lediglich 3 Prozent bzw. 19 Prozent der Befragten an, über ein B1- bzw. B2-Sprachzertifikat in Deutsch zu verfügen. Der Großteil (74 %) der Teilnehmenden verfügt zum zweiten Messzeitpunkt über ein C1-Sprachzertifikat. Wenige Teilnehmende (4%) verfügen zum zweiten Messzeitpunkt nach eigener Aussage sogar über das C2-Sprachzertifikat in Deutsch. Diese Veränderungen lassen sich auf Basis des nichtparametrischen Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests als statistisch signifikant positiv ($p < .01$) beurteilen.

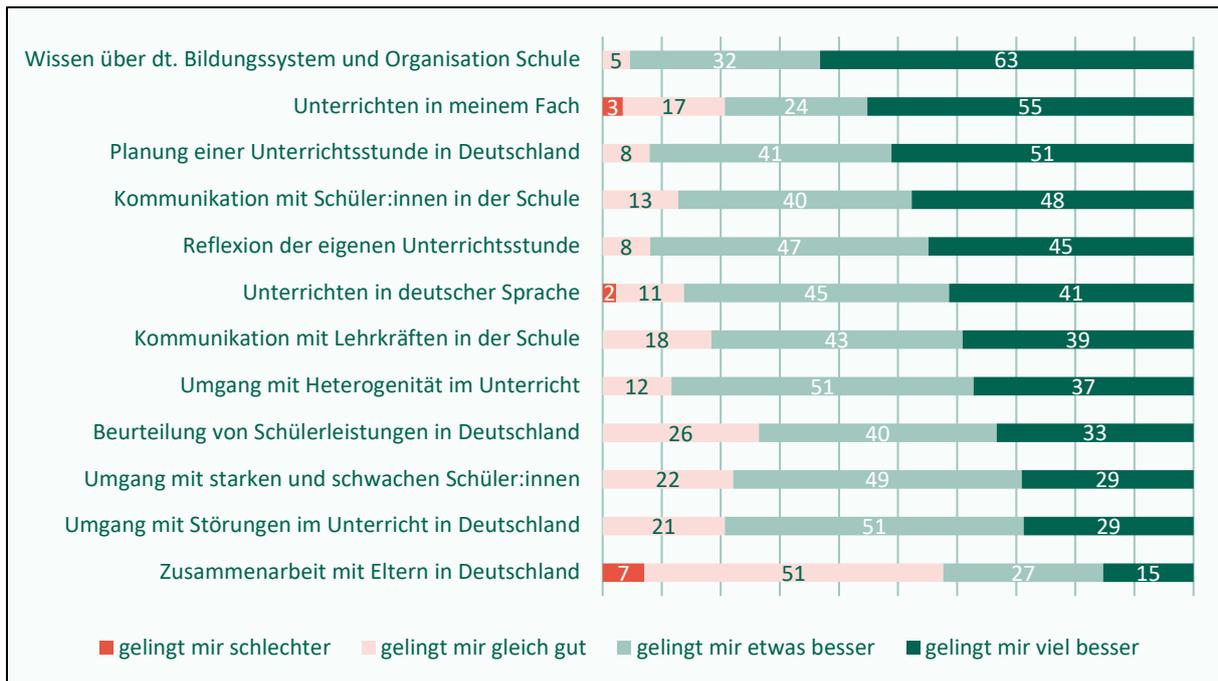
Die Entwicklung der Sprachniveaus wurde darüber hinaus für zwei Gruppen untersucht, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten nach Deutschland zugewandert sind (Abbildung 14). Eine erste Gruppe wanderte in der Zeit von 1990 bis 2013 nach Deutschland ein, die zweite Gruppe in der Zeit ab 2014. Beim Vergleich der Sprachniveaus zum ersten Messzeitpunkt zeigt sich kein statistisch bedeutsamer Unterschied zwischen beiden Gruppen. Beim Vergleich über die Zeit finden sich jedoch deutliche Unterschiede im Kompetenzerwerb. Während der Anteil der C1-Zertifikate in der Gruppe, die bis 2013 eingewandert ist, von 39 auf 59 Prozent gestiegen ist, so ist dieser Anteil in der Gruppe derjenigen, die kürzere Zeit in Deutschland leben, von 19 Prozent auf 85 Prozent (C1- und C2-Zertifikat) gestiegen. Dabei ist der Zuwachs für die Gruppe der kürzer in Deutschland Lebenden auf Basis des Wilcoxon-Vorzeichen-Rang-Tests statistisch signifikant ($p < .01$), während dies für die andere Gruppe nicht der Fall ist.

Abbildung 14: Entwicklung des Sprachniveaus in Deutsch der Teilnehmenden



Ferner wurden die Teilnehmenden zum zweiten Messzeitpunkt explizit dazu befragt, inwiefern *Lehrkräfte Plus* zu ihrem Kompetenzzuwachs beigetragen hat. Hierfür sollten sie einschätzen, ob sie bestimmte Tätigkeiten nach Abschluss des Programms besser als vorher, genauso gut oder eventuell auch schlechter als vorher umsetzen können (Abbildung 15). Die erfragten Tätigkeiten repräsentieren verschiedene Aufgaben, die aus den Standards für die Lehrerbildung der Kultusministerkonferenz (KMK) (Kultusministerkonferenz, 2019) abgeleitet wurden. Hinsichtlich beinahe jeder dieser Kompetenzbereiche lassen sich positive Veränderungen zum Programmende von *Lehrkräfte Plus* berichten. So schätzen beispielsweise 95 Prozent der Teilnehmenden ihr Wissen über das deutsche Bildungssystem und die Organisation Schule besser als vor der Teilnahme an *Lehrkräfte Plus* ein. Die Planung einer Unterrichtsstunde in Deutschland und die Reflexion der eigenen Unterrichtsstunde gelingt 92 Prozent der Befragten viel besser bzw. besser als vor der Teilnahme an *Lehrkräfte Plus*. Auch hinsichtlich kommunikativer Aspekte, unter anderem der Kommunikation mit Schülerinnen und Schülern (88 %) oder Lehrkräften (82 %) in der Schule, schätzen sich die Teilnehmenden größtenteils viel besser bzw. besser als vor der Teilnahme an dem Qualifizierungsprogramm ein. Lediglich im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern in Deutschland wird von der Mehrheit der Teilnehmenden angegeben, dass hier kein Kompetenzzuwachs zu erkennen ist. Ihnen gelingt diese Kompetenz schlechter (7 %) oder gleich gut (51 %) im Vergleich zu vor der Teilnahme an *Lehrkräfte Plus*.

Abbildung 15: Kompetenzzuwachs der Teilnehmenden im Programmverlauf von *Lehrkräfte Plus*



Die Auswertung der qualitativen Daten offenbart weitere Aspekte der Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden, die sich zumeist vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Rahmen der schulischen Praxisphase offenbaren. Unterschieden werden kann hierbei zwischen Kompetenzzuwächsen, die sich auf unterschiedliche Bereiche des Unterrichtens beziehen, sowie der Erweiterung von Kompetenzen, welche die vielen weiteren Tätigkeitsbereiche von Lehrkräften an Schulen betreffen.

Bezüglich der unterrichtsbezogenen Kompetenzen nimmt das bessere Verständnis bezüglich schülerzentrierten Unterrichts eine besondere Stellung für viele der befragten Teilnehmenden ein. Außerdem konnten einige Teilnehmende ihre Kompetenzen hinsichtlich der Beziehungsgestaltung mit den Schülerinnen und Schülern erweitern.

Wir erklären meistens frontal, aber in Deutschland müssen wir immer den Schülern die Möglichkeit geben, zu sprechen oder die Inhalte selber herauszufinden. (Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 5)

Einige Teilnehmende führen zudem aus, ihre Fähigkeiten, auf Deutsch zu unterrichten, während der Praxisphase gesteigert zu haben.

Ich bemerke auch, dass sich meine Sprache und meine Begriffe und mein Fach verbessert haben. (Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 3)

Weitere Kompetenzzuwächse im Bereich des Unterrichts werden durch mehr Sicherheit bei der Benotung sowie der Erstellung und Kontrolle von Leistungserhebungen, der Unterrichtsvorbereitung, der Differenzierung, der Erweiterung des Fach- und Methodenwissens, der Kenntnisse über Rahmenlehrpläne, der Reduktion von Unterrichtsinhalten sowie des Wissens über Sozialformen und Unterrichtsphasen beschrieben.

Kompetenzen, die in Bereichen außerhalb des Unterrichtens weiterentwickelt wurden, sind vor allem wissens- und kommunikationsbezogener Natur. So wird mit Abstand zu anderen Kompetenzbereichen besonders oft berichtet, dass die Kenntnisse über das deutsche Schulsystem ausgebaut werden konnten. Dies stimmt auch mit den Ergebnissen der subjektiven Kompetenzselbsteinschätzungen aus der zweiten quantitativen Fragebogenerhebung (Abbildung 15) überein.

Deutsches Schulsystem und deutsche Schüler – ich habe viel gelernt. Vorher hatte ich eine andere Meinung und jetzt habe ich die Realität erfahren. Ich weiß, wie alles läuft. (...)
(Teilnehmer:in Standort 3, Abs. 25)

Ich habe das deutsche Bildungssystem besser kennengelernt. Ich habe viel im Internet über das Bildungssystem gelesen, aber ich habe das nicht gut verstanden. Aber jetzt verstehe ich es besser. Besonders durch das Kollegium kenne ich meine Schule. (Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 23)

Ergänzend hierzu erlangten die Teilnehmenden ein gesteigertes Verständnis über Demokratie an Schulen in Deutschland. Weitere Kompetenzen bauten die Teilnehmenden hinsichtlich der Formen professionellen Austauschs, z. B. in Fachkonferenzen, und bei der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern, z. B. bezüglich des Ablaufs von Elterngesprächen, auf. Vereinzelt wurde berichtet, dass Wissen über Rechte von Frauen in Deutschland sowie über die Organisation und Planung von Ferien und Urlauben im Schulsystem erlangt werden konnte. Unabhängig vom Unterrichten wird zudem der Ausbau der Sprachkompetenz im Rahmen der schulischen Praxisphase ausgeführt.

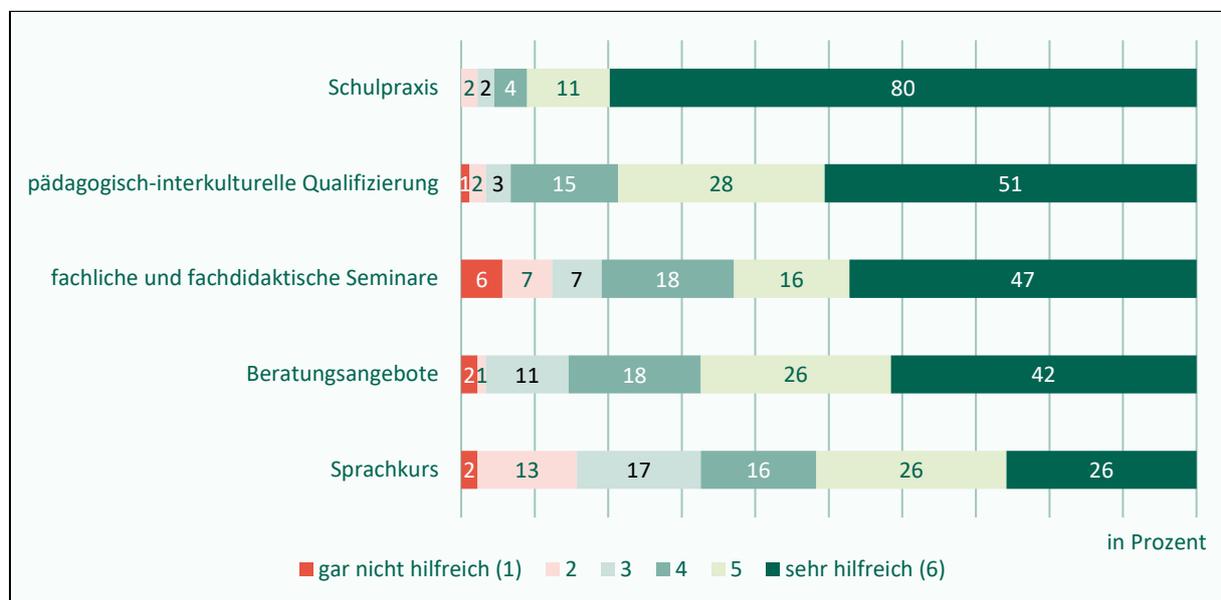
4.3 Bedeutsamkeit der Programmbausteine für den Kompetenzerwerb der Teilnehmenden

In diesem Teilkapitel wird die Bedeutung der einzelnen Programmbausteine (Sprachkurs, pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung, fachlich-fachdidaktische Seminare, Schulpraxis und Beratungsangebote) für die eigenen Kompetenzentwicklung und für die Arbeit in den Schulen untersucht. Hierfür wurden die Teilnehmenden gefragt, welche Programmbausteine sie als hilfreich erachtet haben und wie gut die Programmbausteine sie auf die Praxisphase vorbereiteten. Ergänzend wurde in den qualitativen Interviews erfragt, wie die Teilnehmenden die Bausteine von *Lehrkräfte Plus* für nachfolgende Gruppen anpassen würden und ob sich die Teilnehmenden mehr Zeit für bestimmte Bausteine gewünscht hätten. Bei der Auswertung der Angaben ist zu berücksichtigen, dass der Großteil der

Lehrveranstaltungen an den Universitäten während der Corona-Pandemie stattfand und deshalb in digitalen Lehr-Lern-Settings durchgeführt wurde.

Im Bereich der schriftlichen Befragung schätzten die Teilnehmenden zunächst auf einer sechsstufigen Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu) ein, welche Bausteine sie als besonders hilfreich erachten (Abbildung 16). Werden die Ergebnisse für den Wertebereich 4–6 zusammengefasst, so lassen sich insbesondere für die Schulpraxis (95 %) und die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung (94 %) sehr hohe Zustimmungswerte aufführen. Beratungsangebote zu beruflichen Perspektiven (86 %) sowie die fachlich-fachdidaktischen Seminare (81 %) werden ebenfalls von der überwiegenden Mehrheit als sehr bedeutend wahrgenommen. Mit einem Zustimmungswert von 68 Prozent werden die Sprachkurse im Vergleich zu den anderen Bausteinen weniger positiv bewertet. In weitergehenden Analysen wurde daher geprüft, ob sich die Bewertung des Sprachkurses möglicherweise vor dem Hintergrund der unterschiedlichen sprachlichen Fertigkeiten der Teilnehmenden erklären lässt. Hierfür wurden – analog zum Vorgehen bei der Kompetenzentwicklung im vorangegangenen Kapitel – zwei Vergleichsgruppen gebildet, welche die Teilnehmenden bezüglich des Sprachniveaus B1 sowie des Sprachniveaus B2 und höher unterscheiden. Hierbei ließen sich allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen mit niedrigerem bzw. höherem Sprachniveau und deren jeweiliger Bewertung des Sprachkurses verzeichnen.

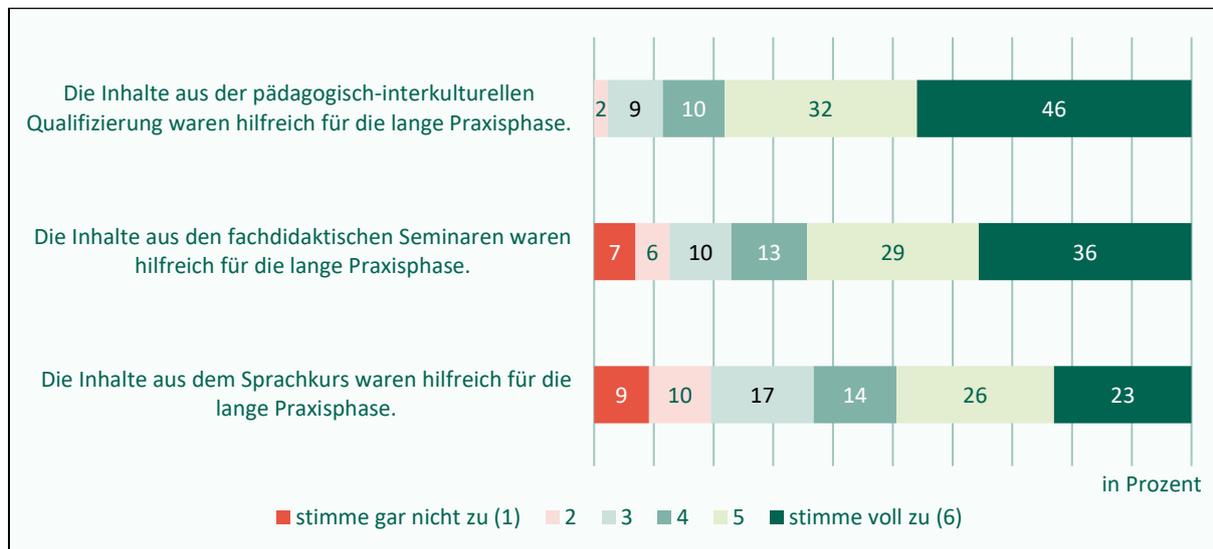
Abbildung 16: Bedeutsamkeit der Programmbausteine für die Teilnehmenden



Die Teilnehmenden wurden im Rahmen der schriftlichen Befragung außerdem gefragt, welche Bausteine sie als hilfreich für die längeren schulpraktischen Phasen im Projekt befanden (Abbildung 17). Dies beurteilten die Befragten anhand einer sechsstufigen Ratingskala. Hierbei stimmten 88 Prozent der Aussage zu, dass die Inhalte der pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung hilfreich für die schulische Praxisphase waren (Werte 4–6). Tendenziell ebenfalls als sehr hilfreich bewertet wurden

mit einem Zustimmungswert von 78 Prozent die fachdidaktischen Seminare. Die Mehrheit der Teilnehmenden bewertet den Sprachkurs zwar auch als hilfreich für die Praxisphasen, der zugehörige Zustimmungswert fällt jedoch mit 63 Prozent deutlich niedriger aus als die Werte zu den anderen beiden Bausteinen.

Abbildung 17: Bedeutsamkeit der einzelnen Bausteine für die schulische Praxisphase



Um die Differenzen in der Bewertung des Sprachkurses – sowohl auf Ebene der allgemeinen Bewertung als auch hinsichtlich der Relevanz für die Praxisphase – etwas besser einordnen zu können, lassen sich die Ergebnisse der Interviews hinsichtlich der bausteinbezogenen Aussagen heranziehen. Es zeigt sich zunächst, dass der Sprachkurs vor dem Hintergrund der Vermittlung praxisnaher Inhalte und vieler Sprechgelegenheiten als eine der Stärken von *Lehrkräfte Plus* wahrgenommen wird. Für den Sprachkurs bringen die Teilnehmenden jedoch – gerade auch im Vergleich mit den anderen Bausteinen – viele Anpassungs- und Verbesserungsvorschläge zur Sprache. So würde die Mehrheit der befragten Teilnehmenden eine Erhöhung des Spracheingangsniveaus befürworten. Dabei bewegen sich die Empfehlungen zwischen den Sprachniveaus B2 und C1. Viele Teilnehmende äußern zusätzlich den Wunsch, den Sprachkurs nach den unterschiedlich ausgeprägten Sprachniveaus der Teilnehmenden stärker zu differenzieren oder Zusatzangebote für diejenigen mit einem niedrigeren Sprachniveau anzubieten.

(...) Zum Beispiel gibt es in unserer Kohorte Teilnehmer, die ein B1-Niveau haben, und es gibt Teilnehmer, die ein C1-Niveau haben. Dieser Unterschied war sehr groß. Deshalb sind wir langsam vorangekommen. Wenn das Niveau von Teilnehmern gleich wäre, würde das Programm schneller vorangehen. (Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 41)

Ein weiterer Verbesserungsvorschlag besteht in der Erweiterung des Angebots an Präsenzkursen, die insbesondere vor dem Hintergrund der Corona-Pandemie noch nicht wieder in vollem Umfang analog

angeboten werden konnten. Für viele Teilnehmende gestaltete es sich schwierig, sich in den Online-Kursen zu konzentrieren und zu motivieren. Zusätzlich wurden die fehlenden Sprechgelegenheiten im Sprachkurs als hinderlich empfunden. Teilnehmende sehen es außerdem als wünschenswert an, dass der Sprachkurs in Zukunft durch Inhalte zu sprachlichen Anforderungen im Schulkontext einen höheren Praxisbezug aufweist. Darüber hinaus empfehlen die Teilnehmenden auch die Einbeziehung von Alltagssprache, um gut auf sprachliche Anforderungen in der Schulpraxis vorbereitet zu sein. Weitere Verbesserungsvorschläge betreffen die Erhöhung bzw. – bei den Teilnehmenden mit einer vermutlich bereits sehr gut ausgeprägten Sprachkompetenz – auch die Verringerung des Sprachkursangebots. Mehrere Teilnehmende wünschen sich zusätzlich, den Umfang des Aussprachetrainings zu erhöhen.

Es wäre besser, wenn wir während des Programms auch die Aussprache üben können.

Deutsch ist eine schwierige Sprache. Wir wissen Wörter, aber wir betonen sie falsch. (...)

(Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 25)

Weitere Vorschläge sind eher vereinzelt zum Ausdruck gebracht worden und betreffen unterschiedliche Themen. So schlagen einige Teilnehmende vor, das Programm mit einem C2-Zertifikat abzuschließen, um bessere Anschlussperspektiven zu haben. Andere Teilnehmende raten dazu, den Sprachkurs weniger auf die C1-Sprachprüfung als vielmehr auf andere, nicht weiter konkretisierte Sprachkompetenzen auszulegen. Zur Unterstützung im Sprachlernprozess wurde auch vorgeschlagen, die Teilnehmenden bei der Suche nach Sprachtandems zu unterstützen. Zuletzt wünschte sich eine interviewte Person, dass die Kommunikation auf Deutsch (im Gegensatz zum Austausch in der Herkunftssprache eines Großteils der Teilnehmenden) im Kurs noch stärker durch die Kursleitung gefördert wird.

Zusammenfassend stellt sich die Bewertung der Programmbausteine überwiegend positiv dar. Die Schulpraxis wird von den Teilnehmenden mit Abstand zu den anderen Bausteinen als besonders wichtig erachtet. Zur Vorbereitung auf die schulische Praxisphase sind vor allem die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung sowie die fachlich-fachdidaktischen Seminare von Bedeutung. Die Sprachkurse fallen sowohl bei der allgemeinen Bausteinbewertung als auch in ihrer Relevanz für die schulische Praxisphase etwas ab. Dabei lässt sich anhand der Interviews feststellen, dass sich die Teilnehmenden insbesondere für ein höheres Spracheingangsniveau oder auch eine bessere Differenzierung nach unterschiedlichen Spracheingangsniveaus innerhalb der Sprachkurse aussprechen. Damit der Sprachkurs noch stärker als gute Vorbereitung auf die schulische Praxisphase angesehen werden kann, scheint es angeraten, sprachpraktischen Aspekten noch mehr Raum zu geben, sei es durch zusätzliches Aussprachetraining oder stärkeren Einbezug (alltags-)sprachlicher Herausforderungen in Schule und Unterricht.

4.4 Bedeutsamkeit von Mentoring und kollegialer Unterstützung für den Kompetenzerwerb der Teilnehmenden

Kooperation kann als eine der zentralen Aufgaben von Lehrkräften verstanden werden (Bauer & Fabel-Lamla, 2020). Forschungsbefunde konnten dabei zeigen, dass sich Lehrkräfte in Deutschland häufig über unterrichtliche Themen oder Materialien austauschen, wobei umfassendere Formen der Kooperation seltener anzutreffen sind (Richter & Pant, 2016). Auch wenn mit Kooperationen unter Lehrkräften vor dem Hintergrund ihres meist hohen Autonomieverständnisses nicht nur positive Aspekte verbunden sind, konnte nachgewiesen werden, dass sie sich positiv auf Leistungen von Schülerinnen und Schülern, Innovationen in der Schulentwicklung sowie auf die Lehrkräfte selbst auswirken können (für einen Überblick siehe de Jong et al., 2022; Vangrieken et al., 2015). Demnach können Kooperationen nicht nur einen entscheidenden Beitrag dazu leisten, die Arbeitsleistung von Lehrkräften zu verbessern, sondern auch auf persönlicher Ebene für mehr Wohlbefinden sorgen. Zudem können sich Lehrkräfte durch kooperativen Austausch gegenseitig inspirieren (Meirink et al., 2007). Kooperation stellt somit eine wichtige Ressource für Lehrkräfte dar, um beruflich erfolgreich sein zu können. Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Begleitforschung der Frage nachgegangen, wie die Teilnehmenden die Kooperation mit den verschiedenen Akteursgruppen in *Lehrkräfte Plus* bewerten. Die hier betrachteten Personengruppen eint das Ziel, die Teilnehmenden während des Programms auf ganz unterschiedliche Weise zu unterstützen. Auf Ebene der Universitäten nehmen die Programmkoordinatorinnen und -koordinatoren insbesondere eine Beratungs- und Orientierungsfunktion ein, während sich die Kompetenz der Dozierenden vor allem auf inhaltlicher Ebene in einer wissensvermittelnden Funktion niederschlägt. Auf schulpraktischer Ebene lässt sich zwischen den Mentorinnen und Mentoren sowie den anderen dort tätigen Lehrkräften unterscheiden. Beide Akteursgruppen verfügen über fachlich-fachdidaktisches sowie professionsbezogenes Wissen, anhand dessen sie den Teilnehmenden nicht nur Feedback zu Unterrichtsplanung und -gestaltung, sondern auch Hilfestellungen bei allen Fragen rund um den Alltag als Lehrkraft an einer Schule in Deutschland geben können. Jede und jeder Teilnehmende arbeitet im Rahmen der schulpraktischen Phase mit einer Mentorin oder einem Mentor zusammen. Diese stehen dabei qua Amt in einem engeren Austausch mit den Teilnehmenden als die anderen Lehrkräfte der Praktikumsschulen. Dabei kann angenommen werden, dass Mentoring für international ausgebildete Lehrkräfte eine wirksame Unterstützung zur Orientierung in einem neuen Schulsystem sein kann (Yan, 2021).

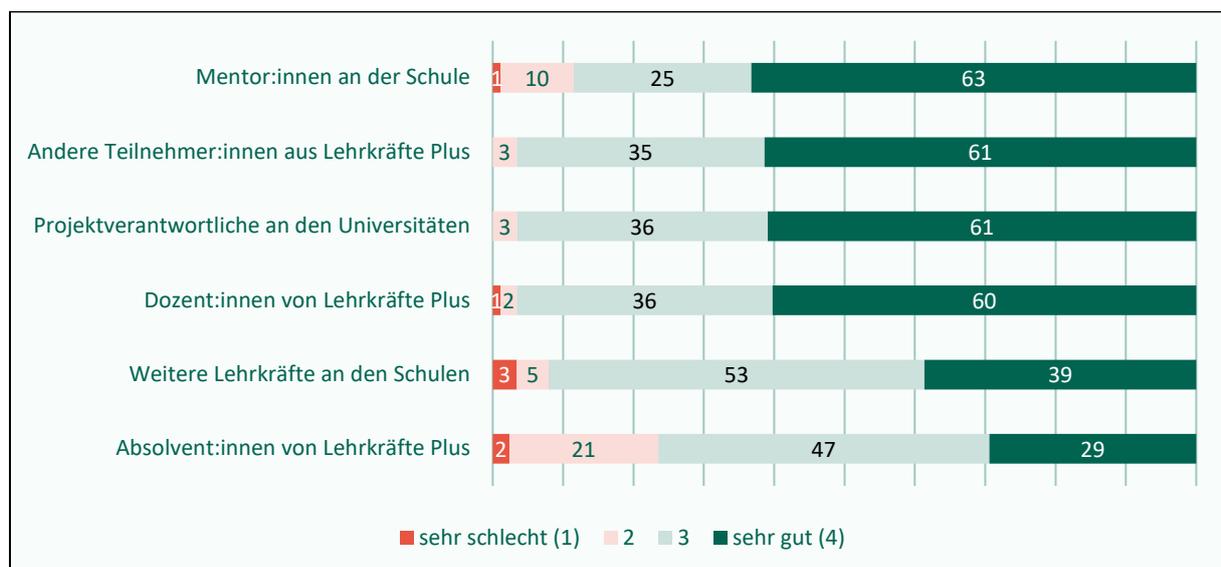
Im Folgenden wird zunächst ein kurzer Überblick gegeben, wie die Teilnehmenden die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Personengruppen bewerten. Da die Mentorinnen und Mentoren eine sehr wichtige Funktion bei der kollegialen und fachlichen Unterstützung der Teilnehmenden während der Praxisphasen einnehmen, werden sie im Anschluss hinsichtlich

verschiedener Unterstützungsformen sowie der Häufigkeit des Austauschs näher in den Blick genommen. Die qualitativen Analysen geben weiteren Aufschluss über die verschiedenen Facetten der Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren und die etwas allgemeinere Frage, wie die Teilnehmenden in das Schulleben integriert worden sind.

4.4.1 Zusammenarbeit mit verschiedenen Akteursgruppen des Programms *Lehrkräfte Plus*

Die Bewertung der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteursgruppen durch die Teilnehmenden weist eine stark positive Tendenz auf (Abbildung 18). Gemessen wurde die Zusammenarbeit mit Einzelitems, die auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = sehr schlecht, 4 = sehr gut) bewertet wurden. Sehr hohe Zustimmungswerte zu einer guten bis sehr guten Zusammenarbeit erhalten die Programmkoordinatorinnen und -koordinatoren mit 97 Prozent sowie die Dozierenden und anderen Teilnehmenden mit 96 Prozent. Die Zustimmung zu einer guten bis sehr guten Zusammenarbeit mit weiteren Lehrkräften ist in der Tendenz mit 92 Prozent noch etwas besser als die positive Zustimmung zur Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren mit 88 Prozent. Allerdings unterscheidet sich hier der Anteil der sehr guten Bewertungen deutlich. So beurteilen 63 Prozent der Befragten die Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren als sehr gut, während dies nur 39 Prozent für die Zusammenarbeit mit weiteren Lehrkräften angeben. Die Zustimmungswerte zu einer guten bis sehr guten Zusammenarbeit mit Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* fallen mit 76 Prozent ebenfalls hoch aus, sind aber im Vergleich etwas niedriger als die oben genannten Werte. Angenommen werden kann, dass im Gegensatz zu den anderen Akteursgruppen der Kontakt zu den Absolventinnen und Absolventen nicht für alle Teilnehmenden gleichermaßen bestand, sodass aufgrund dessen die Bewertung der Zusammenarbeit etwas weniger positiv ausfällt.

Abbildung 18: Bewertung der Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteursgruppen im Programm *Lehrkräfte Plus*



Aufschluss über konkrete Wünsche der Teilnehmenden an die kollegiale Zusammenarbeit an den Schulen und den dortigen Onboarding-Prozess geben die Antworten aus einem offenen Fragebereich der schriftlichen Befragung zum zweiten Messzeitpunkt. Die Teilnehmenden konnten in diesem Bereich ausführen, inwiefern sie in der Praxisphase weitere Unterstützung benötigt hätten. So lassen sich einige Aussagen identifizieren, die den Wunsch nach mehr Unterstützung durch das Kollegium, die Schulleitung oder auch die Mentorinnen und Mentoren zum Ausdruck bringen, wie beispielsweise durch eine Vorstellung der Schulleitung zu Praktikumsbeginn, mehr fachliche Hilfestellung von Kolleginnen und Kollegen, eine höhere Sichtbarkeit im Lehrkräftezimmer oder eine bessere fachliche Passung zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie Teilnehmenden. Gewünscht wurde sich auch mehr Unterstützung in fachdidaktischen Aspekten sowie zur Unterrichtsplanung und -durchführung. Dabei wurde nicht nur hervorgehoben, dass häufigerer und eigenständiger Unterricht wünschenswert gewesen wäre, sondern auch, dass Wissen zu Leistungserhebungen und -bewertungen benötigt worden wäre. Das Bedürfnis nach Hilfestellungen bei Kommunikationsprozessen mit Eltern, Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen wurde ebenfalls thematisiert. Wichtig wäre den Teilnehmenden auch mehr Unterstützung im Bereich der Sprache gewesen, z. B. den fachsprachlichen und alltagssprachlichen Wortschatz betreffend. Einige Teilnehmende gaben an, dass sie mehr Wissen zu Organisatorischem, zu schulischen Regeln und zum Schulsystem als hilfreich erachtet hätten oder sich eine andere Struktur des Praktikums gewünscht hätten. Andere Teilnehmende brachten hingegen auch ihr Lob und ihre Zufriedenheit mit dem Praktikum in diesem offenen Fragebereich zum Ausdruck.

Ergänzend hierzu konnten in der qualitativen Analyse unterschiedliche Bewertungen der Wahrnehmung hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Mentorinnen und Mentoren sowie Lehrkräften erschlossen werden. Da die Teilnehmenden nicht in jedem Fall zwischen der Mentorin bzw. dem Mentor und anderen Lehrkräften differenzierten, wurden Aussagen mit Bezug zur Wahrnehmung der Zusammenarbeit für beide Akteursgruppen zusammenfassend kodiert. Dabei ist anzumerken, dass das Kollegium und die Mentorinnen und Mentoren von nahezu allen Teilnehmenden als sehr nett, motivierend und hilfsbereit beschrieben werden, sodass die Zusammenarbeit sowie das Arbeitsklima insgesamt als sehr positiv wahrgenommen wurden.

Es hat nicht lange gedauert, bis ich mich wohlfühlt habe. Ich habe Unterstützung bekommen. Nicht nur von meiner Mentorin, sondern von den anderen Lehrerinnen auch.
(Teilnehmer:in Standort 2, Abs. 8)

Die Lehrer sind sehr nett, sehr freundlich, hilfsbereit. Wir arbeiten mit Microsoft Teams. Das heißt, wir nehmen Kontakt zueinander auf, kommunizieren durch MS Teams, zum

Beispiel um Aufgaben zu verteilen und die nächste Stunde vorzubereiten. Wir sind richtig nett. Wir haben eine gute Teamarbeit, sagen wir. (Teilnehmer:in Standort 5, Abs. 9)

Es fanden sich jedoch auch einige Aussagen, die auf eine eher negative Wahrnehmung der Zusammenarbeit schließen lassen. Ähnlich wie in den Antworten aus dem offenen Fragebereich der quantitativen Erhebung wurde es auch hier als schwierig empfunden, dass wenig Kontakt zu den anderen Lehrkräften im Kollegium bestand. So gab es beispielsweise Fälle, in denen die Teilnehmenden dem Kollegium nicht durch die Schulleitung vorgestellt worden sind, vereinzelt Lehrkräfte als unfreundlich oder abweisend wahrgenommen wurden oder Teilnehmende das Gefühl hatten, als Belastung im Unterricht angesehen zu werden.

Manchmal hatte ich eine Stunde lang Freizeit und ich wollte mit meinen Kollegen reden, aber es war schwierig. Vielleicht wegen der Persönlichkeit. Aber ja, ich musste im Lehrerraum vielleicht eine Stunde allein sitzen. (Teilnehmer:in Standort 4, Abs. 9)

Außerdem kam es auch vereinzelt zu organisatorischen Problemen, die eine gute Zusammenarbeit erschwerten:

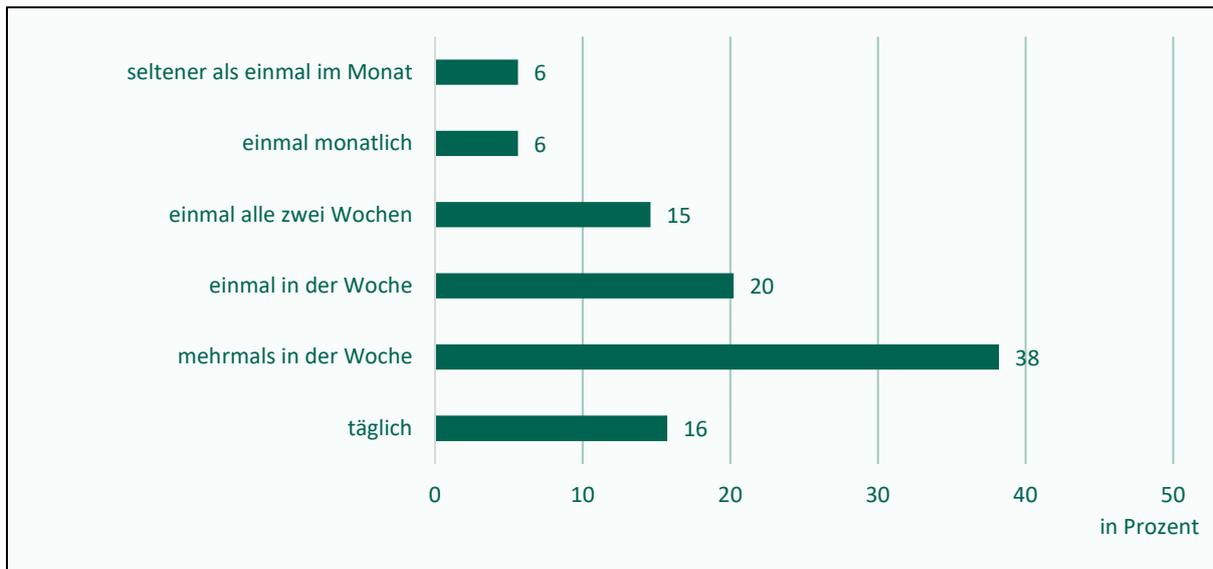
(...) Mir wurde kein Fach und kein Schlüssel gegeben. Und das war sehr schwer, weil ich viel Verantwortung in der Schule habe. Wenn ich möchte, muss ich die Tür öffnen können. Ich musste aber immer vor der Tür, Klassentür oder vor dem Lehrerzimmer oder der Toilette warten, bis jemand die Tür aufmacht. (...) (Teilnehmer:in Standort 5, Abs. 53)

Diese eher kritischen Einschätzungen zur Zusammenarbeit mit Lehrkräften sowie Mentorinnen und Mentoren sind im Verhältnis zu den positiven Bewertungen geringer repräsentiert. Sie liefern jedoch Anhaltspunkte dafür, dass eine offizielle Vorstellung der Teilnehmenden vor den Kolleginnen und Kollegen zum Regelfall werden sollte und die Zusammenarbeit sowie das Kennenlernen zwischen Kollegium und Teilnehmenden sowie die fachliche und organisatorische Unterstützung im Rahmen der Praxisphase in einigen Schulen ausgebaut werden könnten.

4.4.2 Zusammenarbeit mit den Mentorinnen und Mentoren während der schulischen Praxisphase

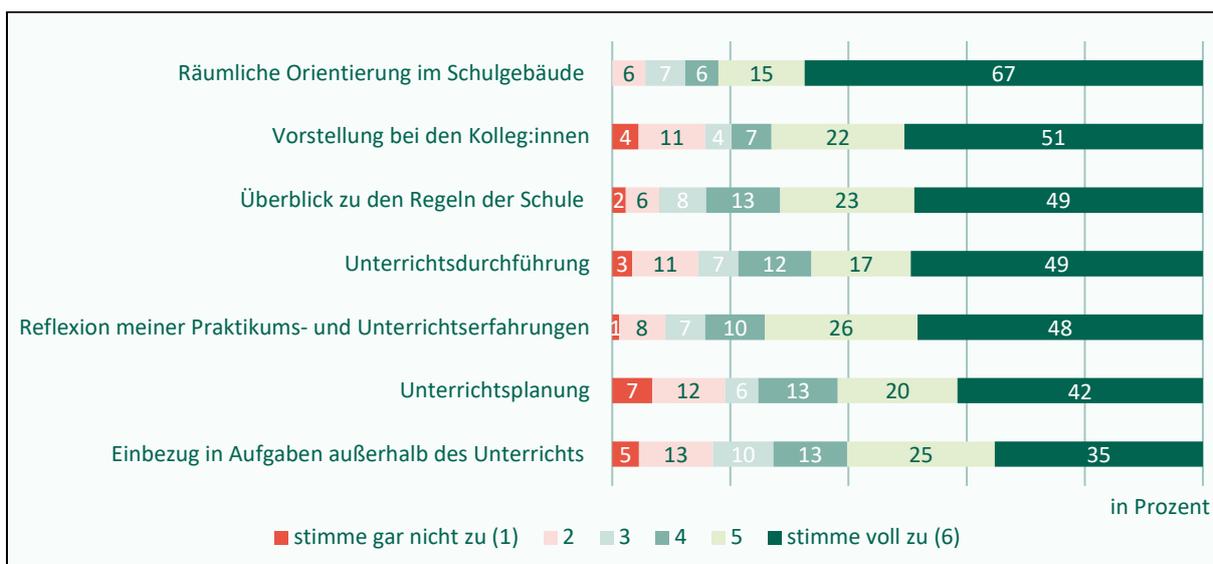
Zunächst wurde untersucht, wie oft sich Teilnehmende mit Mentorinnen und Mentoren während der Praxisphase ausgetauscht haben (Abbildung 19). Hierbei zeigt sich, dass die Mehrheit der Teilnehmenden in eher häufigem Kontakt stand: Bei 54 Prozent der Teilnehmenden fand der Austausch mehrmals in der Woche (38 %) oder täglich (16 %) statt. In einem eher moderat häufigen Kontakt standen 35 Prozent der Teilnehmenden, nämlich einmal pro Woche (20 %) oder einmal alle zwei Wochen (15 %). Lediglich je 6 Prozent der Teilnehmenden hatten einmal monatlich oder seltener als einmal im Monat Kontakt zu ihren Mentorinnen und Mentoren.

Abbildung 19: Häufigkeit des Kontakts mit den Mentorinnen und Mentoren



Neben der Kontaktfrequenz interessierte auch die Qualität der Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren. Hierbei schätzten die Teilnehmenden auf einer sechsstufigen Ratingskala (1 = stimme gar nicht zu, 6 = stimme voll zu) ein, wie sehr sie Aussagen zu bestimmten Unterstützungsbereichen zustimmen würden (Abbildung 20). Insgesamt lässt sich für alle Unterstützungsbereiche eine positive Tendenz in der Zusammenarbeit zwischen Teilnehmenden sowie Mentorinnen und Mentoren erkennen (Werte 4–6). Besonders hohe Zustimmungswerte weist die Unterstützung bei der Orientierung im Schulgebäude (88 %), hinsichtlich des Überblicks zu den Regeln in der Schule (85 %) sowie bei der Reflexion der Praktikums- und Unterrichtserfahrungen (84 %) auf.

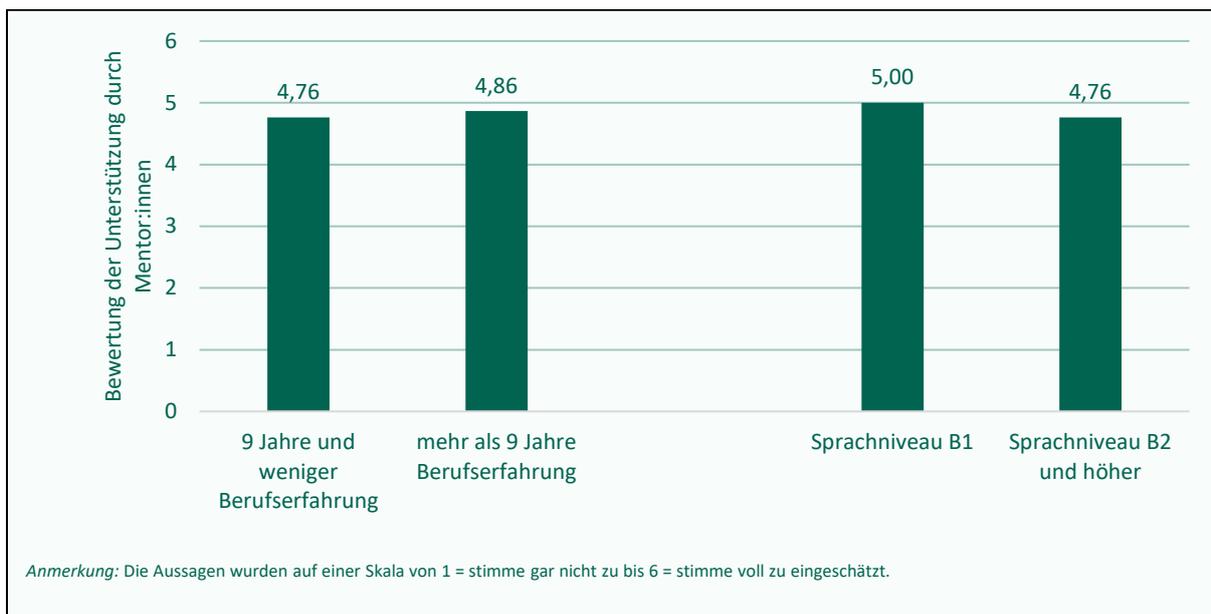
Abbildung 20: Unterstützungsbereiche durch die Mentorinnen und Mentoren



Überdies interessierte, ob bestimmte Gruppen von Teilnehmenden möglicherweise weniger oder stärker von der Unterstützung profitierten (Abbildung 21). Zur weiteren Analyse sind daher wieder

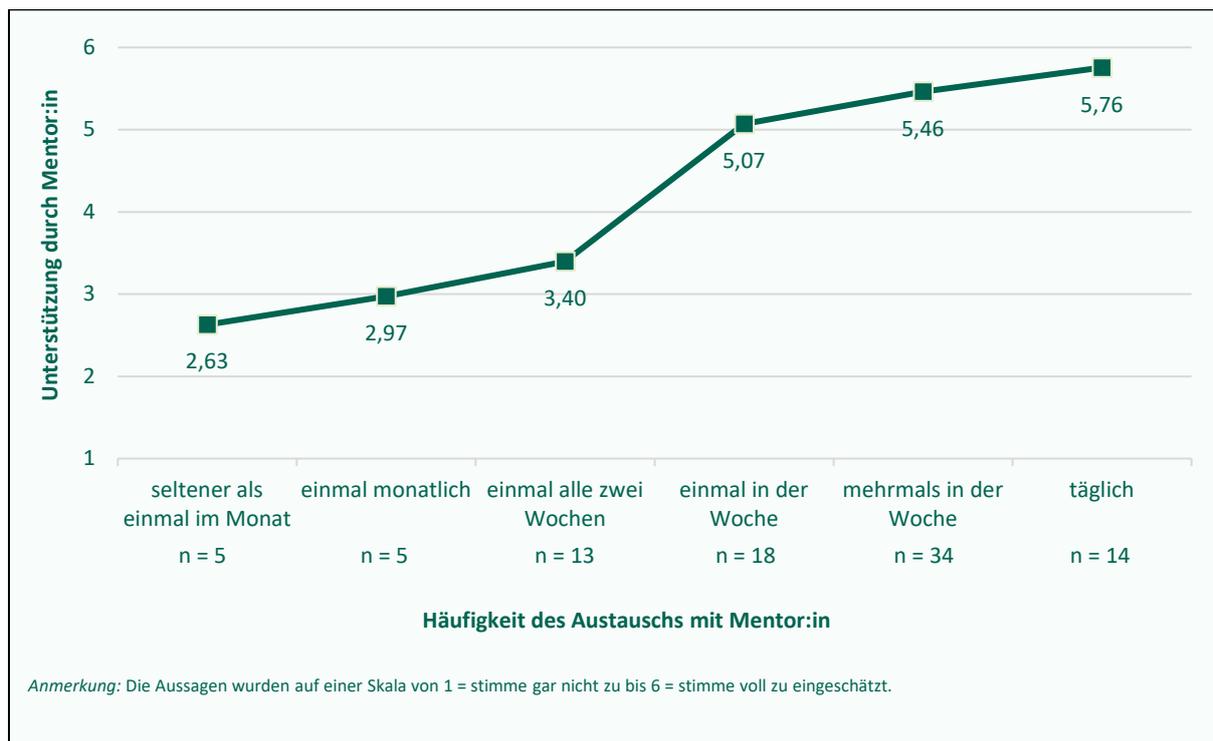
Vergleichsgruppen zur Unterscheidung der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer sprachlichen Kompetenzen sowie Berufserfahrungen gebildet worden. Es gab weder einen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Bewertungen der Unterstützung seitens der Mentorinnen und Mentoren durch die Teilnehmenden mit B1-Sprachniveau und der Gruppe mit B2-Sprachniveau und höher noch zwischen den Gruppen der Teilnehmenden mit eher weniger bzw. eher mehr Berufserfahrung. Trotz unterschiedlicher Sprachkompetenz und Berufserfahrung scheinen sich die Teilnehmenden daher gleich gut unterstützt gefühlt zu haben.

Abbildung 21: Bewertung der Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren in Abhängigkeit von Sprachkompetenz und Berufserfahrung



Als Zwischenfazit kann festgehalten werden, dass sich statistisch kein Unterschied hinsichtlich der Unterstützungsqualität für unterschiedliche Gruppen von Teilnehmenden zeigte. Eine weitere Einflussgröße auf diese Bewertung der Unterstützung könnte jedoch auch in der Häufigkeit der Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren bestehen. Um einen Zusammenhang zwischen Häufigkeit und Qualität der Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren zu ermitteln, sind alle Einzelitems (ersichtlich in Abbildung 20) zu einer Skala zusammengefasst worden. Diese Skala ließ sich dann in Bezug zu den Angaben über die Häufigkeit des Austauschs setzen (Abbildung 22). Deutlich wird: Je häufiger sich die Teilnehmenden mit ihren Mentorinnen und Mentoren austauschten, desto besser bewerteten die Teilnehmenden auch die Unterstützung durch diese. Teilnehmende, die sich mehrmals in der Woche ($M = 5.46$) oder täglich ($M = 5.76$) mit ihren Mentorinnen und Mentoren austauschen konnten, geben dabei eine deutlich bessere Bewertung der Unterstützung an als diejenigen, die seltener als einmal im Monat ($M = 2.63$) im Austausch standen. Entscheidend für eine mindestens gute Bewertung der Unterstützung scheint es zu sein, dass Teilnehmende sowie Mentorinnen und Mentoren mindestens einmal in der Woche ($M = 5.07$) in Kontakt treten.

Abbildung 22: Bewertung der Unterstützung durch Mentorinnen und Mentoren in Abhängigkeit von der Häufigkeit des Austauschs



Anhand der Interviewaussagen lässt sich nachvollziehen, in welchen Bereichen die Teilnehmenden Unterstützung durch die Mentorinnen und Mentoren erfahren haben. Zu Beginn des Praktikums konnten die Teilnehmenden zunächst bei ihrer Mentorin bzw. ihrem Mentor im Unterricht hospitieren. Sie wurden darüber hinaus in vielen allgemeinen und organisatorischen Belangen unterstützt (z. B. Planung von Einsatzzeiten, Klärung von Fragen zum Schulalltag), erhielten aber auch Hilfestellungen in Bezug zur Weiterentwicklung der Sprachkompetenz (z. B. sprachliche Vorbereitung des Unterrichts, gemeinsames Finden guter Formulierungen) sowie zur Unterrichtsplanung und -durchführung (z. B. gemeinsame Auswahl von Unterrichtsthemen, Unterrichtsbeobachtung durch Mentorinnen und Mentoren). Einige Teilnehmende heben zudem die Feedbackgespräche als wertvolle Unterstützung zur Weiterentwicklung fachlicher und sprachlicher Kompetenzen hervor. Zusätzlich erfuhren die Teilnehmenden auch emotionale Unterstützung durch ihre Mentorinnen und Mentoren, indem ermutigt, motiviert und aufgemuntert wurde. Wie sich der Austausch und Arbeitsprozess gestaltete, wird im folgenden Zitat gut umrissen:

Ich habe mit meiner Mentorin gesprochen und gesagt: „Ich möchte jeden Mittwoch Fünftklässler unterrichten. Sie hat gesagt: „Ja, das ist super für mich. Das kannst du gerne machen.“ Und wir haben immer am Freitag gesprochen, welches Thema ich erklären soll. Am Wochenende habe ich das vorbereitet und am Mittwoch habe ich unterrichtet. (Teilnehmer:in Standort 3, Abs. 25)

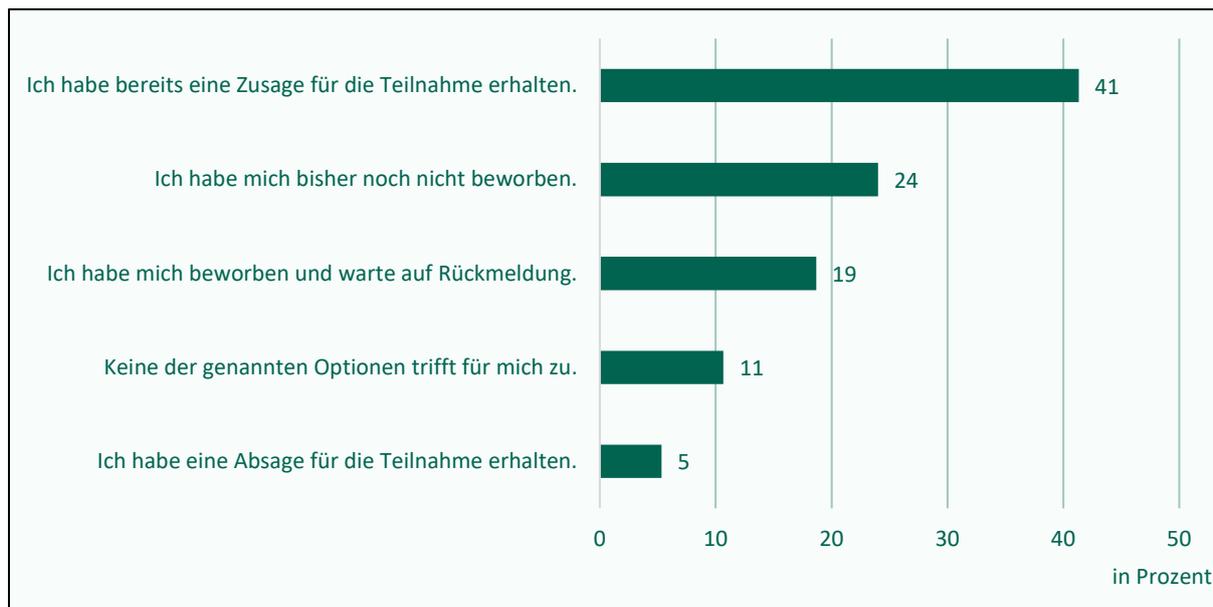
Insgesamt bewerten die Teilnehmenden die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteursgruppen in *Lehrkräfte Plus* gut bis sehr gut. Sie fühlten sich gut in den Schulen aufgenommen und beurteilen die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren überwiegend sehr positiv. Hierbei ist es jedoch entscheidend, wie häufig die Teilnehmenden in Kontakt mit ihnen treten und sich zu fachlichen, organisatorischen und sprachlichen Aspekten austauschen konnten. Verbesserungsvorschläge für die Zusammenarbeit in der schulischen Praxisphase beziehen sich insbesondere auf die Integration in das Schulleben (Vorstellung durch die Schulleitung, häufigerer Kontakt zum Kollegium), auf die fachliche und fachdidaktische Unterstützung sowie auf die Hilfe bei Unterrichtsplanung und -durchführung.

4.5 Beurteilung der Anschlussperspektiven der Programtteilnehmenden

Lehrkräfte Plus stellt eine wichtige Brücke für den beruflichen Wiedereinstieg international ausgebildeter Lehrkräfte in Deutschland dar. Im Laufe des einjährigen Qualifizierungsprogramms werden in kurzer Zeit vielfältige Inhalte und Kompetenzen vermittelt. Der weitere Ausbau dieser in *Lehrkräfte Plus* erworbenen Kompetenzen hinsichtlich sprachlicher, pädagogischer oder auch fachlich-fachdidaktischer Aspekte scheint daher sinnvoll (Siebert-Husmann et al., 2020). Eine konkrete Perspektive stellt hier das Anschlussprogramm *ILF* dar. Es ist als weitere Qualifizierungsmaßnahme für Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* konzipiert worden: Teilnehmende sind für bis zu zwei Jahre befristet an einer Schule angestellt und erhalten begleitende Kurse im methodischen, (fach-)didaktischen und fachsprachlichen Bereich. Der Abschluss des Programms allein erlaubt jedoch noch keine unbefristete Anstellung. Für einige Teilnehmende erschließen sich jedoch auch andere berufliche Möglichkeiten nach der Teilnahme an *Lehrkräfte Plus*. Im Folgenden wird daher zunächst ein Überblick gegeben, welche Anschlussoptionen die Teilnehmenden verfolgen. Es wird außerdem beleuchtet, wie sicher sie sind, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland arbeiten zu können, und wie lange sie grundsätzlich ihrem Beruf in Deutschland nachgehen möchten.

Mit Bezug auf Anschlussperspektiven lässt sich zunächst festhalten, dass 88 Prozent der Teilnehmenden am Anschlussprogramm *ILF* teilnehmen möchten – 12 Prozent der Teilnehmenden ziehen eine Weiterqualifizierung in diesem Programm nicht in Betracht. Gefragt wurden die Lehrkräfte mit Teilnahmewunsch an *ILF* daher zusätzlich, wie sich bisher die Perspektive der Teilnahme am *ILF*-Programm für sie darstellt (Abbildung 23). Mit 41 Prozent erhielt fast die Hälfte der Teilnehmenden aus *Lehrkräfte Plus* bereits eine Zusage für das Anschlussprogramm. 24 Prozent der Teilnehmenden haben sich bisher noch nicht für *ILF* beworben, wobei dies auch damit zusammenhängt, dass das Programm an einigen Standorten zeitversetzt startet. Schon beworben, aber noch auf eine Rückmeldung wartend, haben sich 19 Prozent der Teilnehmenden. Bei 5 Prozent der Teilnehmenden stellte sich heraus, dass sie aufgrund einer Absage nicht am Anschlussprogramm teilnehmen werden.

Abbildung 23: Weitere Bewerbung bzw. Teilnahme am ILF-Programm



Aus offenen Antworten im Rahmen der schriftlichen Befragung sowie den Interviews konnte ermittelt werden, welche Gründe die Teilnehmenden gegen eine Teilnahme an *ILF* anführen. Es dominieren hier insbesondere zwei Motive: So äußern einige Teilnehmende Unsicherheiten bezüglich der Anstellung nach erfolgreichem Abschluss von *ILF* sowie der Anerkennung ihrer Qualifikation als Lehrkraft.

(...) Okay, es gibt das Programm und danach das Folgeprogramm. Und danach? Keine Möglichkeit. Das ist sehr enttäuschend für mich. (Teilnehmer:in Standort 2, Abs. 143)

Für andere Teilnehmende stellen die als nicht ausreichend empfundenen Sprachkompetenzen im Deutschen ein Hindernis dar, in das Anschlussprogramm überzugehen. Weitere Gründe, nicht an *ILF* teilzunehmen, liegen beispielsweise in dem Wunsch, weiter zu studieren oder in einem anderen Bundesland zu arbeiten. Für andere Teilnehmende kommt eher der Seiteneinstieg oder ein anderes Anstellungsangebot seitens ihrer Schule aus der Praxisphase in Betracht.

(...) Ich habe Glück. Ich habe einen Platz für die pädagogische Einführung bekommen. Das heißt, ab Februar mache ich meine pädagogische Einführung und die dauert ein Jahr. Und danach könnte ich als richtige Lehrkraft in Deutschland arbeiten. (Teilnehmer:in Standort 1, Abs. 3)

Eine einzelne Bemerkung verweist zur Begründung der Entscheidung gegen die Teilnahme an *ILF* auf ein problematisches Verhältnis zu einer Mentorin und das Fehlen sozialer Kontakte an der Praktikumsschule.

Neben der expliziten Frage, welche Gründe gegen eine Teilnahme am Anschlussprogramm *ILF* sprechen, interessierte in etwas allgemeinerer Hinsicht, welche alternativen beruflichen Pläne nach

Abschluss von *Lehrkräfte Plus* verfolgt werden. Die meisten Teilnehmenden, die sich nicht für die Weiterqualifizierung in *ILF* entscheiden, beabsichtigen eine Teilnahme an Programmen zum Seiteneinstieg (z. B. pädagogische Einführung, berufsbegleitender Vorbereitungsdienst) und möchten auch weiterhin als Lehrkraft tätig werden. Daneben beabsichtigen einige Teilnehmende, einer Tätigkeit als Vertretungslehrkraft nachzugehen oder ein weiterführendes Studium zu beginnen, um einen höheren Studienabschluss zu erzielen oder ein zweites Unterrichtsfach zu erlangen. Eine Person möchte zunächst ein weiteres Sprachkursangebot wahrnehmen, wobei hier unklar ist, ob das neben der Teilnahme an den zuvor skizzierten Möglichkeiten erfolgen soll. Einige wenige Teilnehmende denken jedoch über die Ausübung eines anderen Berufs in informationstechnologischen Bereichen nach. Eine genauere Quantifizierung dieser Alternativen ist nicht möglich, da diese Aussagen vor allem in Interviews erhoben wurden.

Mit Blick auf die längerfristigen Anschlussperspektiven interessierte, wie sicher sich die Teilnehmenden sind, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland arbeiten zu können, und wie lange sie diesen Beruf ausüben möchten (Abbildung 24 und 25). 73 Prozent der Teilnehmenden sind sich hier eher bis sehr sicher, dass ihre Tätigkeit als Lehrkraft in Deutschland auf Dauer angelegt ist. Trotz der übrigen 27 Prozent der Teilnehmenden, die sich eher unsicher bis überhaupt nicht sicher sind, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland zu arbeiten, geben 92 Prozent der Teilnehmenden an, ihren Beruf bis zum Rentenalter in Deutschland ausüben zu wollen. Lediglich 1 Prozent der Teilnehmenden kann es sich vorstellen, weniger als 3 Jahre als Lehrkraft in Deutschland zu arbeiten. Für insgesamt 7 Prozent der Teilnehmenden kommt mindestens eine Tätigkeitsdauer von mehr als 5 Jahren in Betracht.

Abbildung 24: Wie sicher sind Sie sich, dass Sie dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland arbeiten können?

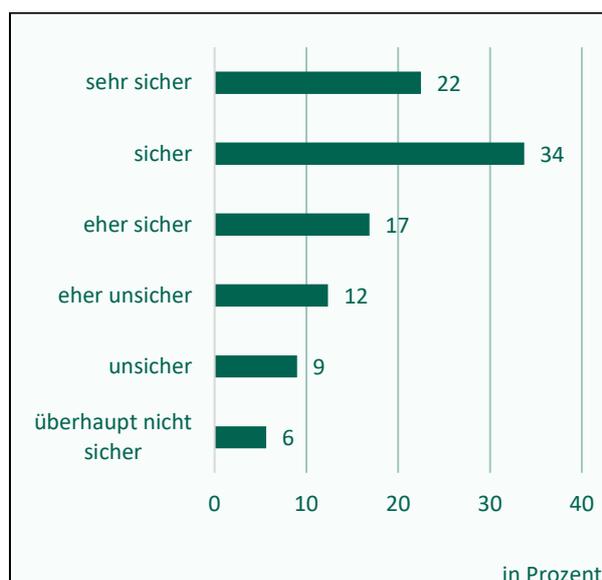
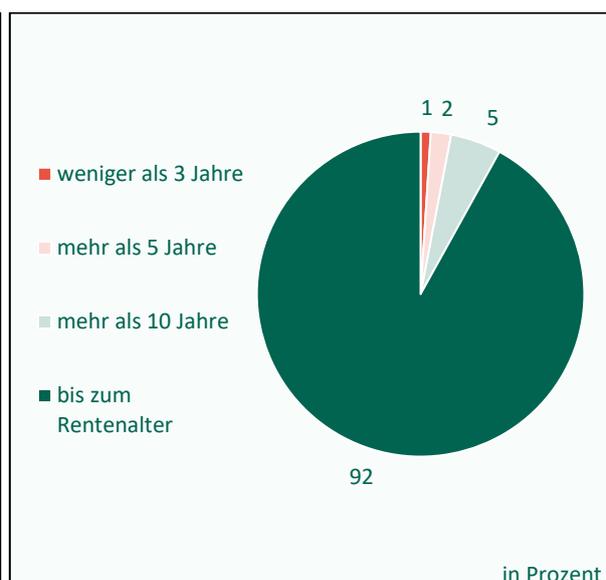
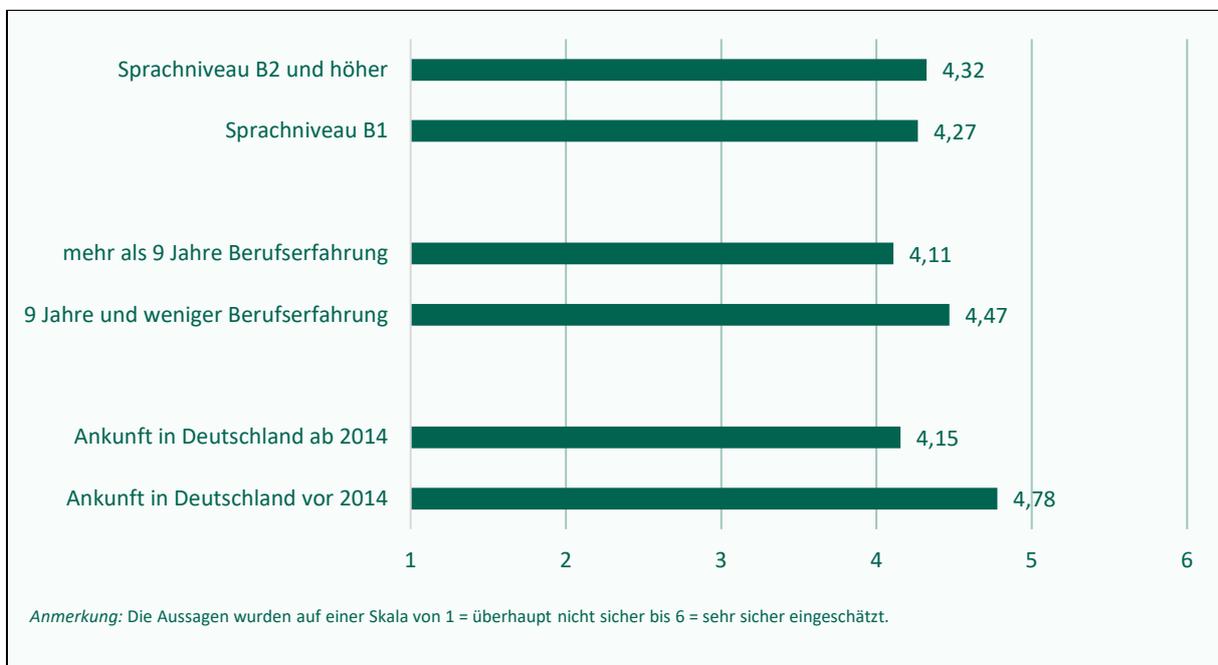


Abbildung 25: Länge der geplanten Berufstätigkeit als Lehrkraft in Deutschland



Auch im Bereich der Anschlussperspektiven wurden die Teilnehmenden wieder in verschiedene Gruppen für weitergehende Analysen unterteilt. Das Augenmerk lag hierbei auf der Frage, ob sich Teilnehmende hinsichtlich ihrer Sicherheit, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland tätig zu sein, in Bezug auf Sprachkompetenz, Berufserfahrung sowie den Zeitpunkt der Ankunft in Deutschland unterscheiden (Abbildung 26). Es interessierte, ob sich Teilnehmende mit einer besseren Sprachkompetenz oder höheren Berufserfahrung eher sicher fühlen, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland tätig zu sein. Zudem wurden die Teilnehmenden hinsichtlich ihres Ankunftszeitpunkts in Deutschland (Ankunft vor/ab 2014) differenziert. Diese Gruppen wurden gebildet, um zu prüfen, ob Teilnehmende mit längerer Aufenthaltsdauer möglicherweise auch eher bereit sind, länger als Lehrkraft in Deutschland zu arbeiten. Dabei ließen sich für keine der gebildeten Gruppen signifikante Unterschiede feststellen. Es scheint für die Sicherheit, dauerhaft als Lehrkraft in Deutschland tätig werden zu können, also keinen wesentlichen Unterschied zu machen, ob Teilnehmende sprachkompetenter oder berufserfahrener sind. Der Unterschied zwischen Teilnehmenden, die schon vor 2014 nach Deutschland gekommen sind im Vergleich zu denen, die erst kürzer in Deutschland leben, fällt etwas stärker aus, sodass sich kürzer in Deutschland befindliche Teilnehmende etwas sicherer fühlen, dauerhaft ihren Beruf in Deutschland auszuüben. Aber auch dieser Unterschied ist nicht signifikant und muss daher eher vorsichtig gewichtet werden.

Abbildung 26: Sicherheit über die dauerhafte Tätigkeit als Lehrkraft in Abhängigkeit unterschiedlicher Sprachkompetenzen, Berufserfahrung und Ankunft



Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden plant, über verschiedene an *Lehrkräfte Plus* anschließende Weiterqualifizierungswege den Beruf als Lehrkraft wieder auszuüben. Insgesamt 60 Prozent der Teilnehmenden haben sich dabei entweder

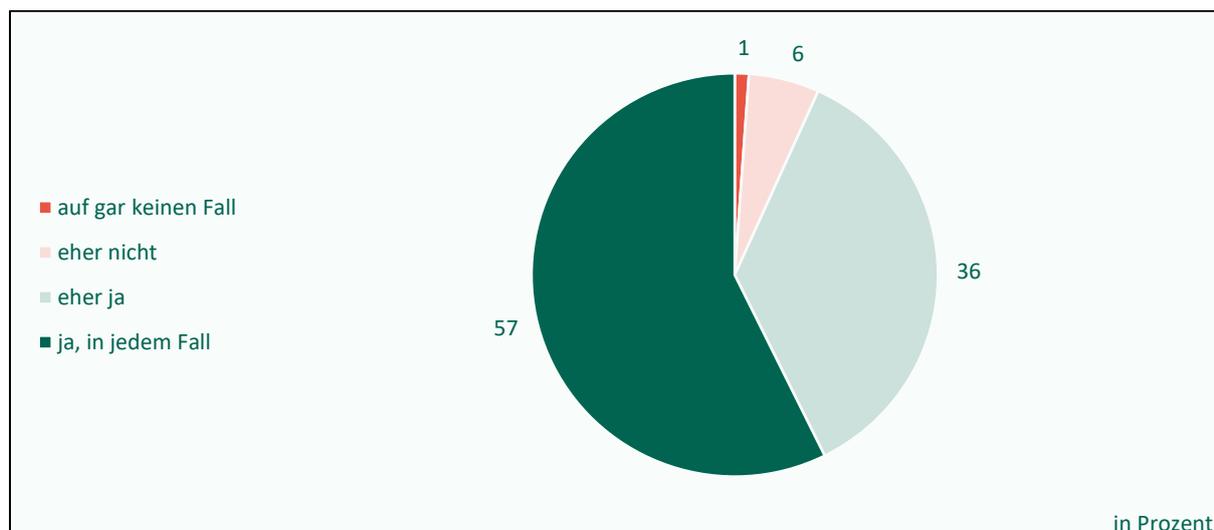
schon für das Anschlussprogramm *ILF* beworben (19 %) oder bereits eine Zusage erhalten (41 %). Alternativen hierzu werden insbesondere in Programmen zum Seiteneinstieg gesehen und nur ein kleiner Anteil der Lehrkräfte möchte sich beruflich neu orientieren. Hervor sticht außerdem der hohe Anteil an Teilnehmenden (92 %), die bis zum Rentenalter als Lehrkraft in Deutschland tätig sein möchten.

4.6 Bewertung des Qualifizierungsprogramms und Vorschläge der Teilnehmenden zu Programmanpassungen

Lehrkräfte Plus versteht sich seit seinem ersten Durchgang als lernendes Projekt (Purmann et al., 2020). Um diesem Konzept treu zu bleiben, können Berichte wie dieser einen Beitrag zu potenziell sinnvollen Programmanpassungen leisten. Entscheidend für solche Anpassungen ist es, nicht nur auf die wissenschaftliche Expertise und daraus folgende Schlussfolgerungen zu setzen, sondern auch die Anregungen derjenigen Personen in den Mittelpunkt zu rücken, die das Programm persönlich durchlaufen haben. Im Folgenden werden deshalb Ergebnisse zur Weiterempfehlung von *Lehrkräfte Plus* durch die Teilnehmenden sowie ihre Anregungen zu Verbesserungen am Qualifizierungsprogramm berichtet.

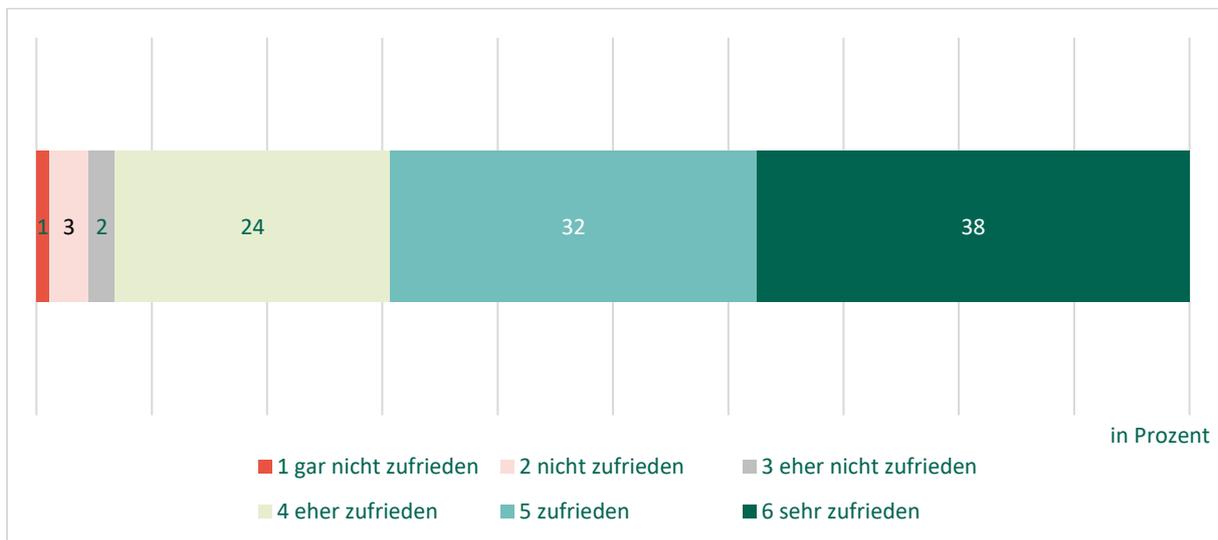
So sind die Teilnehmenden zunächst gefragt worden, ob sie *Lehrkräfte Plus* anderen zugewanderten Lehrkräften weiterempfehlen würden (Abbildung 27). Werden beide Zustimmungsdimensionen (Weiterempfehlung eher ja und Weiterempfehlung in jedem Fall) zusammengenommen, empfehlen 93 Prozent der Teilnehmenden das Programm weiter. Lediglich 7 Prozent der Teilnehmenden verneinen in der Tendenz eine Absicht zur Weiterempfehlung des Qualifizierungsprogramms.

Abbildung 27: Weiterempfehlung des Programms *Lehrkräfte Plus*



Auch in Bezug zur Programmmzufriedenheit lassen sich sehr positive Rückmeldungen verzeichnen (Abbildung 28). So sind 94 Prozent der Teilnehmenden eher bis sehr zufrieden mit *Lehrkräfte Plus*, während sich nur 6 Prozent eher nicht bis gar nicht zufrieden zeigen.

Abbildung 28: Programmmzufriedenheit



Weitere Verbesserungsvorschläge für das Qualifizierungsprogramm liefern die offenen Fragen im Rahmen der quantitativen Erhebung der Teilnehmenden. Im Vordergrund stehen hier insbesondere Anregungen zur Verbesserung des Sprachkurses, wie beispielsweise eine Erhöhung des Umfangs, eine stärkere Ausrichtung auf die schulische Kommunikation und Fachsprache oder auch eine bessere Vorbereitung auf die TestDaf-, DSH- oder telc-Hochschule-Sprachprüfungen. Ebenfalls häufig thematisiert wird die Struktur des Programms: Vorschläge zu einer längeren Dauer des Programms oder einzelner Programmteile (v. a. Sprachkurse und Praktikum), höheren Übungsanteilen in den Seminaren und einem höheren Anteil von praktischen statt theoretischen Programmteilen werden hier geäußert. Zudem wird vereinzelt eine stärkere Präsenz- statt Online-Lehre gewünscht. Dieses Ergebnis ist jedoch auf die veränderten Lehrformate zurückzuführen, die vor allem durch die COVID-19-Pandemie zu erklären sind. Die Teilnehmenden äußern sich auch zu den Anschlussperspektiven: Während zum einen die unsichere berufliche Perspektive nach Abschluss des Anschlussprogramms *ILF* genannt wird, wird an anderer Stelle gefordert, dass es für alle Teilnehmenden möglich sein sollte, an diesem Anschlussprogramm teilzunehmen. Anhand der Interviewdaten lassen sich Verbesserungsvorschläge insbesondere in Bezug auf die einzelnen Programmteile ausmachen. Während die Vorschläge seitens der Teilnehmenden für den Sprachkurs bereits in Kapitel 4.3 zur Bedeutung der Programmteile näher vorgestellt wurden, geht es an dieser Stelle um Wünsche, welche sich auf die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung, die Fachdidaktik sowie die Praxisphase beziehen.

Hinsichtlich der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung (PIQ) wünschen sich einige Teilnehmende eine Verringerung der Inhalte zu Unterrichtsstörungen, da sie diese im erfahrenen Umfang nicht als hilfreich für sich bewertet haben. Da sich in einigen Kursen Inhalte wiederholt gedoppelt haben, wünschen sich Teilnehmende außerdem eine bessere Abstimmung einzelner Inhalte. Aufgrund eines anspruchsvollen Workloads wird auch vereinzelt eine Verringerung des Umfangs der PIQ allgemein sowie der erteilten Seminarhausaufgaben gewünscht. Im Bereich der Verbesserungsvorschläge für die Fachdidaktik stehen vor allem inhaltliche Erweiterungen im Vordergrund. Neben dem allgemeinen Wunsch nach der Erhöhung des Umfangs fachlich-fachdidaktischer Seminare wird auch eine Erweiterung der Inhalte für kleinere „Nischenfächer“ (z. B. Informatik) erbeten. Bezüglich praktischer fachdidaktischer Aspekte wünschen sich einige Teilnehmende die Erhöhung des Anteils an Lehrproben. Einzelne Teilnehmende empfehlen zudem, dass mehr Möglichkeiten zum Austausch von Unterrichtsmaterialien angeboten werden sowie ein Ausbau der Inhalte zum fachsprachlichen Wortschatz erfolgt. Auf eher theoretischer Ebene besteht der Wunsch nach einer Vermeidung von inhaltlichen Überschneidungen zu anderen Kursen. Mit Blick auf die Praxisphasen sticht hervor, dass sich viele Teilnehmende eine Ausweitung des schulpraktischen Angebots im Rahmen von *Lehrkräfte Plus* wünschen. Angeregt wird auch eine Verbesserung von institutionellen Kooperationen, sodass Schulleitungen und Lehrkräfte umfangreicher über die Teilnehmenden und das Ziel ihrer praktischen Einsätze informiert sind. Im Rahmen der Seminarangebote an den Universitäten wird sich zudem eine intensivere Vorbereitung auf die Praxisphase gewünscht. In der Praxisphase selbst sprechen sich Teilnehmende vereinzelt für mehr Möglichkeiten zur Durchführung eigenen Unterrichts aus.

Welches Fazit ziehen die Lehrkräfte nun über ihre Teilnahme an *Lehrkräfte Plus*? Im Rahmen der Interviews nutzten viele Teilnehmende die Möglichkeit, ihre Teilnahme am Qualifizierungsprogramm abschließend zu bewerten. Von nahezu allen Teilnehmenden wird betont, dass sie in *Lehrkräfte Plus* eine sehr bedeutende Chance sehen, perspektivisch wieder in ihrem Beruf tätig werden zu können. *Lehrkräfte Plus* stellt damit für die Teilnehmenden einen bedeutenden ersten Schritt zum beruflichen Wiedereinstieg in Deutschland dar.

Es ist ein sehr hilfreiches Programm. Ohne dieses Programm könnte ich nicht in meinem Beruf weiterarbeiten. Und dieses Programm gab mir eine Chance, noch mal hier in Deutschland als Lehrerin zu arbeiten. Auch habe ich viele Erfahrungen gesammelt. Ich empfehle dieses Programm auch immer weiter. (...) (Teilnehmer:in Standort 3, Abs. 81)

Ich möchte zuerst betonen, dass es in Deutschland eine wirklich große Herausforderung ist, als Lehrer und Lehrerin zu arbeiten. Aber das Lehrkräfte-Plus-Projekt hat uns ermöglicht, in unseren Beruf einzusteigen. Das war für uns sehr wichtig. Zum Beispiel am Anfang, als ich nach Deutschland gekommen bin, da dachte ich, dass ich nicht wieder als

Lehrerin arbeiten kann. Aber dieses Projekt hat uns das ermöglicht. (...) (Teilnehmer:in Standort 5, Abs. 53)

Vielfach wird positiv auf das Erlernen neuer und als relevant erachteter Inhalte, das Sammeln neuer Erfahrungen oder die fachliche Weiterentwicklung vorhandener Kompetenzen eingegangen.

Ja, also ich muss sagen, dass ich bis jetzt richtig viel gelernt habe. Und das, obwohl ich früher auch in einer Schule gearbeitet habe. Aber viele Sachen habe ich nur hier in diesem Programm gelernt. (...) Ich glaube, ich habe richtig Fortschritte gemacht hier. Und ich bin richtig glücklich, dass ich am Programm teilgenommen habe. (Teilnehmer:in Standort 2, Abs. 4)

Die kontinuierliche Begleitung und Beratung im Programm werden außerdem als sehr hilfreich bewertet und als wichtiger Faktor für die Absolvierung des Programms beschrieben.

Ich fand diese Begleitung bei uns sehr, sehr wichtig. Und sie war sehr, sehr hilfsbereit. Ich glaube, wir hätten ja auch einen anderen Weg nehmen können, zum Beispiel das Lehramtsstudium. Aber die Begleitung, die so zielgerichtete Begleitung, die wir hier bekommen haben – ich glaube, das ist ein geniales Programm. (Teilnehmer:in Standort 2, Abs. 58)

Dabei wird in einer Aussage die Relevanz guter Deutschkenntnisse für den Erfolg im Programm betont. In einem anderen Interview wird neben der positiven Bewertung des Programms nochmals kritisch auf die Notwendigkeit einer besseren Kooperation zwischen Universitäten und Praktikumsschulen eingegangen. Mit Blick in die Zukunft erhofft sich eine andere Teilnehmende vor dem Hintergrund des Lehrkräftemangels eine gute Einstellungsperspektive. Eine der Teilnehmenden betont zudem, dass sie sich freut, ein Vorbild für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sein zu können.

Beispielsweise gibt es in unserer Schule so viele Schüler und Schülerinnen, die einen Migrationshintergrund haben. (...) Manchmal kann ich die Schüler und Schülerinnen vielleicht besser motivieren. Eine ausländische Frau kann in einer Schule ein Praktikum machen oder vielleicht in der Zukunft als Lehrerin arbeiten. Das ist, finde ich, eine motivierende Sache. (Teilnehmer:in Standort 5, Abs. 73–75)

5 Diskussion und Einordnung der Befunde

5.1 Kompetenzentwicklung

Die Teilnehmenden konnten ihre Kompetenzen im Rahmen ihrer Teilnahme an *Lehrkräfte Plus* in längsschnittlicher Betrachtung signifikant erweitern: Sie fühlen sich zum Ende des Programms besser

auf eine Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet, konnten ihre Selbstwirksamkeit steigern, ihre transmissiven und damit eher lehrkraftzentrierten Lehr-Lern-Überzeugungen verringern und ihre Sprachkompetenzen weiterentwickeln. Mehrheitlich verbesserten sich die Kompetenzen in den angegebenen Sprachzertifikaten um zwei Kompetenzstufen auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

Die Teilnehmenden starteten bereits mit eher hohen Selbstwirksamkeitserwartungen in das Programm und fühlen sich zum Programmende noch sicherer in den verschiedenen Aspekten des Aufgabenprofils von Lehrkräften an Schulen in Deutschland. Eine Erklärung für die tendenziell hohen Ausgangswerte der Selbstwirksamkeit könnte darin bestehen, dass sich die Gruppe der untersuchten Lehrkräfte vor dem Hintergrund ihrer bereits erworbenen Qualifikationen und Berufserfahrungen überwiegend sicher in der Arbeit als Lehrkraft fühlt. Dieses Ergebnis geht auch mit anderen Forschungsbefunden zu international ausgebildeten Lehrkräften einher (Economou, 2021; Terhart, 2021). Die signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeit zum Programmende trotz der bereits gut ausgeprägten Ausgangswerte lässt die Schlussfolgerung zu, dass Inhalte und Struktur des Qualifizierungsprogramms dennoch einen wichtigen Beitrag zur Kompetenzentwicklung der Teilnehmenden leisten. Einen ebenso förderlichen Einfluss hat dabei auch der Ansatz, die Berufsbiographie der Lehrkräfte insbesondere in die didaktische Gestaltung der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung einzubeziehen (Siebert-Husmann et al., 2020) und damit den vorhandenen professionellen Kompetenzen der Teilnehmenden Rechnung zu tragen.

Mit Blick auf die vorangegangenen Berufserfahrungen wurde für international ausgebildete oder geflüchtete Lehrkräften berichtet, dass sie eher mit einem auf die Lehrkraft zentrierten Unterricht vertraut sind und im Rahmen von Qualifizierungsprogrammen, wie z. B. *Lehrkräfte Plus*, mit einer Haltung konfrontiert werden, in denen primär die Schülerinnen und Schüler mit ihren Interessen, Erfahrungen und Fragen im Fokus des Unterrichtsgeschehens stehen (Terhart, 2021). Die Auseinandersetzung mit diesem konstruktivistisch geprägten Lehr-Lern-Verständnis im Rahmen der universitären Seminare kann die Abnahme der transmissiven Überzeugungen seitens der Teilnehmenden im Programmverlauf erklären. Interessant ist jedoch, dass die Teilnehmenden schon zu Programmbeginn über höhere Ausgangswerte hinsichtlich der konstruktivistischen im Gegensatz zu den transmissiven Lehr-Lern-Überzeugungen verfügen und letztere dann sogar noch signifikant verringern konnten. Mit Blick auf die Wirkungen des Qualifizierungsprogramms kann der statistisch signifikante Rückgang transmissiver Überzeugungen als wünschenswert betrachtet werden, da er verdeutlicht, dass die Teilnehmenden nun „noch mehr“ zu einer auf die Schülerinnen und Schüler zentrierten Haltung tendieren. Dabei kommen die teilnehmenden Lehrkräfte nicht nur theoretisch mit Vorstellungen zu schülerzentriertem Unterricht in Kontakt, sondern können diese auch im Rahmen der

schulischen Praxisphasen in Schule und Unterricht erleben und vertiefen (Bengtsson & Mickwitz, 2022).

Diese Verschränkung von Theorie und Praxis in *Lehrkräfte Plus* kann dabei nicht nur für die Entwicklung von Lehr-Lern-Überzeugungen als positiv beurteilt werden. Gerade auch im Kontext der Entwicklung der Sprachkompetenzen scheint die Kombination aus intensiven Sprachkursen, der Absolvierung einer C1-Sprachprüfung und der Anwendung der erlangten Kompetenzen in Schule und Unterricht wesentlich zur Weiterentwicklung der Sprachfertigkeiten im Deutschen beigetragen zu haben. Dabei ist aus anderen Studien zu international ausgebildeten Lehrkräften bekannt, dass die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen hin zu einem hohen Sprachniveau als besonders herausfordernd empfunden und mit unterschiedlichem Erfolg durchlaufen wird (Niesta Kayser et al., 2021; Wojciechowicz & Vock, 2020b). Die im Rahmen dieser Begleitforschung durchgeführten quantitativen und qualitativen Erhebungen weisen angesichts eines verhältnismäßig kurzen Zeitfensters und der als intensiv erlebten Sprachkursangebote ebenso auf diese Herausforderung hin. Allerdings belegen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchungen, dass sich die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden über den kurzen Zeitraum von weniger als einem Jahr intensiv weiterentwickelten. Ein Großteil der Teilnehmenden erlangte zum Programmende mindestens das Sprachniveau C1 oder C2 in Deutsch (78 %). Dieser Zuwachs fällt für die Gruppe der vor wenigen Jahren zugewanderten Personen (ab 2014) deutlich stärker aus als für die Gruppe, die bereits länger in Deutschland lebt. Damit weist das Programm nach, dass es insbesondere auch die Personen in der Sprachentwicklung unterstützen kann, die erst seit wenigen Jahren Deutsch lernen und über das geforderte Mindestniveau B1 verfügen. Der in dieser Untersuchung festgestellte Zuwachs in den sprachlichen Fertigkeiten kann anhand der Konstruktion des Qualifizierungsprogramms erklärt werden, welche im Rahmen verschiedener Programmbausteine eine kontinuierliche Weiterentwicklung der Sprachkompetenzen der Teilnehmenden über den gesamten Programmzeitraum fördert. Limitierend sollte erwähnt werden, dass die Absolventinnen und Absolventen mit Erreichen des C1-Niveaus in Deutsch zwar eines der Programmziele erfüllen, jedoch für die Einstellung als vollwertige Lehrkraft in den meisten Bundesländern eine C2-Sprachkompetenz gefordert wird. Anschließende Sprachlernangebote sind daher für die Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* sehr bedeutend (Siebert-Husmann et al., 2020). Dies wird auch im Anschlussprogramm *ILF* berücksichtigt, wobei sich die weiteren sprachlichen Angebote je nach Standort unterscheiden und nicht auf eine weitere Sprachprüfung vorbereiten.

Bezüglich der Kompetenzentwicklung in Abhängigkeit vom Sprachniveau konnte zunächst gezeigt werden, dass Teilnehmende mit niedrigerem Spracheingangsniveau (B1) zwar mit einer niedrigeren Selbstwirksamkeit in das Programm starten, dafür dann aber im Programmverlauf höhere Zuwächse

in der Selbstwirksamkeit erzielen als Personen mit besseren Spracheingangskompetenzen (B2 und höher). Ähnlich verhielt es sich bei den transmissiven Überzeugungen: Für die Gruppe von Teilnehmenden mit niedrigerem Spracheingangsniveau zeigte sich eine stärkere Abnahme solcher Überzeugungen im Vergleich zu den Teilnehmenden mit höherem sprachlichen Eingangsniveau. Anhand dieser Befunde lässt sich schließen, dass ein niedrigeres Spracheingangsniveau keine Barriere für die Entwicklung von Selbstwirksamkeitserwartungen sowie die Abnahme transmissiver Überzeugungen darstellen muss. Dies erlaubt den Schluss, dass in *Lehrkräfte Plus* eine gute sprachliche Differenzierung gelingt, um die Programminhalte gut an die Teilnehmenden zu vermitteln. Was schließlich die Entwicklung der untersuchten Kompetenzen der Teilnehmenden in Abhängigkeit von der Berufserfahrung anbelangt, so zeigen die Ergebnisse, dass die Berufserfahrung einen geringen Einfluss auf die Selbstwirksamkeitserwartungen oder Lehr-Lern-Überzeugungen der Teilnehmenden im Programmverlauf hat. Auch hier kann davon ausgegangen werden, dass die Einbindung der beruflichen Vorerfahrungen und Kompetenzen der Teilnehmenden zu einer Passung der Programminhalte für eine hinsichtlich der Berufserfahrung heterogene Zielgruppe führt, die sich dadurch im Programmverlauf gleichermaßen gut weiterentwickeln kann.

Zuletzt ist noch auf die Beurteilung des Zuwachses in verschiedenen Kompetenzbereichen durch die Teilnehmenden einzugehen. Festgestellt werden konnte, dass in beinahe all diesen Bereichen (z. B. Wissen über das deutsche Bildungssystem, Planung einer Unterrichtsstunde) positive Kompetenzentwicklungen berichtet werden. Lediglich im Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern in Deutschland wird von der Mehrheit der Teilnehmenden angegeben, dass hier kein Kompetenzzuwachs zu erkennen ist. Der Befund könnte allerdings dadurch erklärt werden, dass diese Kompetenz keinen expliziten Lerninhalt des Qualifizierungsprogramms darstellt.

5.2 Programmbausteine

Die Programmbausteine wurden von den Teilnehmenden überwiegend positiv bewertet. Es fällt auf, dass die Schulpraxis sowie die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung von den Teilnehmenden mit Abstand zu den anderen Bausteinen als besonders wichtig erachtet werden. Dass schulpraktische Phasen im Vergleich zu theoretischer Lehre beliebter sind und zudem als wichtiger erachtet werden, deckt sich auch mit Befunden für reguläre Lehramtsstudierende und ist damit ein häufig festzustellendes Ergebnis (Allen, 2009; Cramer, 2013; Fischer et al., 2016). Aus den qualitativen Analysen geht außerdem hervor, dass sich die Teilnehmenden einen höheren Umfang schulpraktischer Elemente wünschen. Dabei sollte in Anlehnung an Kunina-Habenicht (2020) berücksichtigt werden, dass Praxis zwar von großer Bedeutung ist, im Kontext von Lehrkräfteprofessionalisierung jedoch als alleiniger Bestandteil von Qualifizierung nicht ausreicht. Professionelle Lehrkräfte sollten vor allem auch auf ein umfangreiches theoretisches Wissen zurückgreifen können, dass kompetentes Handeln

fördert, mögliche Handlungsalternativen erwägen lässt und letztlich auch reflektiertes Entscheiden und Reagieren im Unterricht ermöglicht (Kunina-Habenicht, 2020). Da aus der qualitativen Analyse hervorgeht, dass sich einige Teilnehmende mehr Zeit zur Vorbereitung auf die Praxisphase wünschen, könnte anknüpfend an den vorherigen Gedanken gegebenenfalls erwägt werden, diese noch stärker im Rahmen der universitären Lehrveranstaltungen zu bearbeiten, zumal die Befunde zeigen, dass für die Vorbereitung auf die schulische Praxisphase insbesondere die pädagogisch-interkulturelle Qualifizierung sowie die fachlich-fachdidaktischen Seminare relevant sind. Wenn es dann um den praktischen Einsatz in den Schulen geht, sprechen sich die Teilnehmenden für eine engere Kooperation zwischen Universitäten und Schulen aus, damit Letztere besser über die Voraussetzungen der Teilnehmenden informiert sind und diese letztlich auch gut durch das Kollegium in den Praktikumsschulen aufgenommen und betreut werden können.

Für die Bewertung der Sprachkurse zeigt sich zwar ein insgesamt positives, dennoch aber etwas durchwachseneres Bild als für die anderen Programmbausteine. Eine mögliche Erklärung der etwas schwächeren Bewertungen der Sprachkurse könnte auch in ihrer enormen Bedeutung für die Teilnehmenden liegen. So ist es für diese von zentraler Bedeutung, Sprachkompetenzen zu entwickeln, die eine souveräne Kommunikation in und außerhalb des Unterrichts ermöglichen, um ihre pädagogische und fachliche Expertise auch adäquat einbringen zu können (Buschmann-Göbels, 2023). Demnach erscheint es folgerichtig, dass hier ein besonders großes Augenmerk auf potenziell lernhinderliche Aspekte sowie Verbesserungsmöglichkeiten gelegt wird, um sprachliche Herausforderungen in Zukunft besser bewältigen zu können. Wichtig erscheint den Teilnehmenden hierbei der Aspekt des Sprachniveaus: Aus Sicht mancher Teilnehmenden sollte das Spracheingangsniveau, das zur Aufnahme in das Programm berechtigt, angehoben werden, während sich andere Teilnehmende eine bessere Differenzierung nach den verschiedenen Sprachniveaus in den Sprachkursen wünschen. Zudem äußern die Teilnehmenden den Wunsch, dass sich der Sprachkurs in Zukunft noch stärker an den sprachlichen Anforderungen in Schule und Unterricht orientieren möge. So ist es für international ausgebildete Lehrkräfte beim beruflichen Wiedereinstieg von enormer Bedeutung, souverän mit schulischen Akteursgruppen kommunizieren zu können, um als reguläre Lehrkraft akzeptiert zu werden (Wojciechowicz & Vock, 2020b). Dabei ist mit Blick auf den Fokus der Sprachkurse zu berücksichtigen, dass das Bestehen der C1-Sprachprüfung über die erfolgreiche Teilnahme an *Lehrkräfte Plus* entscheidet, sodass die Lehrenden der Deutschkurse unter einem gewissen Druck stehen, die Teilnehmenden entsprechend ihren Voraussetzungen gut auf diese Anforderung vorzubereiten.

5.3 Mentoring und kollegiale Unterstützung

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteursgruppen in *Lehrkräfte Plus* wird von der überwiegenden Mehrheit der Teilnehmenden als gut bis sehr gut bewertet. Dabei schneidet die Bewertung der Zusammenarbeit mit vorherigen Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* im Vergleich schlechter ab als mit den anderen Personengruppen. Eine denkbare Erklärung dieser Bewertung könnte in einer möglicherweise geringeren Vernetzung zwischen Teilnehmenden und Alumni liegen. Allerdings geht aus dieser Bewertung noch nicht hervor, ob sich die Teilnehmenden auch eine stärkere Vernetzung zu den Absolventinnen und Absolventen wünschen, wobei Alumni-Treffen in anderen Programmen für die Zielgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte etabliert sind und gut angenommen werden (Wojciechowicz & Vock, 2020c). Im Hinblick auf die Kooperationen während der schulischen Praxisphase fühlten sich die Teilnehmenden gut an den Schulen aufgenommen, führen jedoch im Rahmen der Interviews auch einige Aspekte an, die die kollegiale Zusammenarbeit in der Praxisphase verbessern könnte.

Bei umfangreicheren Fragen oder genaueren Absprachen sind jedoch insbesondere die Mentorinnen und Mentoren von Bedeutung. Diese können eine wichtige Funktion für international ausgebildete Lehrkräfte einnehmen, wenn es um die Bewältigung verschiedener professioneller Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs geht (Al-Shakrchy & Jansson, 2022; Mercado & Trumbull, 2018). Über Mentoring im Allgemeinen oder die Auswirkungen von Mentoring auf die berufliche Entwicklung von international ausgebildeten Lehrkräften ist jedoch noch immer wenig bekannt (Yan, 2021). Anhand der vorliegenden Ergebnisse kann dieser Forschungsstand um die Perspektive der wahrgenommenen Betreuungsqualität in Abhängigkeit von der Betreuungsintensität ergänzt werden. So beurteilten die Teilnehmenden die Betreuung durch die Mentorinnen und Mentoren überwiegend sehr positiv, wobei es von entscheidendem Einfluss war, wie häufig der Austausch stattfand. Dabei konnte festgestellt werden, dass es für eine gute Bewertung der Unterstützung entscheidend ist, dass Teilnehmende und Mentorinnen bzw. Mentoren mindestens einmal in der Woche in Kontakt treten.

Letztlich unterstreichen die Ergebnisse im Bereich der Kooperationen die Bedeutung der Interaktion der Teilnehmenden mit ihren Mitstreitenden und Dozierenden an der Universität sowie mit Mentorinnen und Mentoren sowie anderen Lehrkräften während ihrer Praxisphase an der Schule. Zu diesem Schluss kommen im Kontext schwedischer Qualifizierungsprogramme auch Al-Shakrchy und Jansson (2022), die den Wert sozialer Bindungen für die berufliche Entwicklung und Integration von international ausgebildeten Lehrkräften betonen.

5.4 Anschlussperspektiven

Die meisten Teilnehmenden betrachten *Lehrkräfte Plus* als entscheidende Chance für den beruflichen Wiedereinstieg. Für eine überwiegende Mehrheit von 88 Prozent kommt dabei die Teilnahme am Anschlussprogramm *Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF)* infrage. Bei genauerer Betrachtung des aktuellen Stands dieser Teilnahmeabsicht lässt sich allerdings nur für 60 Prozent der Teilnehmenden feststellen, dass diese sich entweder für *ILF* beworben oder bereits eine Zusage hierfür erhalten haben. Etwa ein Viertel der Teilnehmenden haben sich indes noch nicht für das Anschlussprogramm beworben, scheinen dies aber noch vorzuhaben. Für einige Teilnehmende ist die Zukunftsperspektive nach *ILF* noch unsicher, was insbesondere damit zusammenhängen könnte, dass sie nach dem erfolgreichen Abschluss des Anschlussprogramms nicht direkt unbefristet an einer Schule eingestellt werden können. Hierfür müssen die Teilnehmenden zunächst noch die Qualifizierung im Rahmen des Seiteneinstiegs durchlaufen, welche die meisten Teilnehmenden erfolgreich abschließen können (Purrmann et al., 2023). Jedoch stellt dies ein weiteres Programm dar, das die Teilnehmenden nach ihrer bereits dreijährigen Weiterqualifizierung in *Lehrkräfte Plus* und *ILF* durchlaufen müssen, um schließlich eine unbefristete Anstellung als Lehrkraft zu erhalten.

Neben *ILF* können nach *Lehrkräfte Plus* jedoch noch andere berufliche Weiterqualifizierungsoptionen verfolgt werden. Teilnehmende, die eine Weiterqualifizierung in *ILF* für sich ausgeschlossen haben, verfolgen mehrheitlich dennoch die Absicht, ihren Beruf als Lehrkraft wieder aufzunehmen. Diese Ergebnisse unterstreichen die Brückenfunktion von *Lehrkräfte Plus* hin zum beruflichen Wiedereinstieg. Demnach können und möchten die Teilnehmenden nach Absolvierung des Qualifizierungsprogramms verschiedene Anschlussoptionen wahrnehmen, um wieder als Lehrkraft tätig werden zu können. So mag es auch nicht verwundern, dass ein sehr hoher Anteil an Lehrkräften es sich vorstellen kann, bis zum Renteneintritt als Lehrkraft in Deutschland zu arbeiten. Eine hohe Motivation zum beruflichen Wiedereinstieg konnte auch im Kontext anderer Programme für geflüchtete oder international ausgebildete Lehrkräfte nachgewiesen werden (Economou & Hajer, 2019; Kansteiner et al., 2023; Proyer et al., 2022), obwohl die direkte Anschlussperspektive als regulär anerkannte und/oder unbefristet eingestellte Lehrkraft auch hier oftmals nicht gegeben ist (Gonzalez Olivo & Vock, 2023).

5.5 Programmzufriedenheit

Die Ergebnisse belegen, dass sich die Teilnehmenden insgesamt sehr zufrieden mit *Lehrkräfte Plus* zeigen und das Qualifizierungsprogramm mit überwiegender Mehrheit weiterempfehlen würden. Dies spricht zunächst dafür, dass *Lehrkräfte Plus* die persönlichen Erwartungen der Teilnehmenden weitestgehend erfüllen konnte. Gleichwohl geben die Teilnehmenden im Rahmen offener

Antwortformate und in den Interviews viele weitere wertvolle Impulse (vgl. Kapitel 4.6). Verbesserungsvorschläge für nachfolgende Durchgänge werden dabei nicht nur auf Ebene der Programmstruktur (z. B. längere Programmdauer oder höherer Anteil praxisbezogener statt theoretisch unterlegter Programmanteile) oder der Anschlussperspektiven genannt, sondern insbesondere auch mit Blick auf die einzelnen Programmbausteine. Gerade angesichts der sehr hohen Relevanz der Praxisphase für die Teilnehmenden könnten Vorschläge für eine Intensivierung des schulpraktischen Bausteins, aber auch der Wunsch nach weiteren praxisbezogenen Inhalten in den anderen Seminaren und Veranstaltungen von *Lehrkräfte Plus* in weitere makro- und mikrodidaktische Planungen einbezogen werden.

6 Handlungsempfehlungen

Lehrkräfte Plus kann als kompetenzförderndes und effizientes Qualifizierungsprogramm zum beruflichen Wiedereinstieg für international ausgebildete Lehrkräfte betrachtet werden. Vor dem Hintergrund der Befunde ergeben sich Handlungsempfehlungen in vier Bereichen. Diese beziehen sich auf die Gestaltung von Programmelementen, die Bedeutung des Zweitspracherwerbs, schulische Kooperationen sowie Anschlussperspektiven und die langfristige Verankerung des Programms.

6.1 Gestaltung von Programmelementen

Die Teilnehmenden nehmen die Praxisphase als wichtigsten Programmbaustein wahr und nutzen die Möglichkeit, praktische Unterrichtserfahrungen zu sammeln. Anhand der Befunde zu diesem Programmbaustein wurde ersichtlich, dass die Praxisphase nicht nur einen sehr hohen Stellenwert für die Teilnehmenden einnimmt, sondern dass diese sich auch einen höheren Umfang dieses Programmelements wünschen. Als wichtig erscheint eine enge Verzahnung mit der pädagogisch-interkulturellen Qualifizierung sowie den fachlich-fachdidaktischen Seminaren, da diese als besonders relevant für die Vorbereitung auf die Praxisphase bewertet wurden. Es hat sich zudem gezeigt, dass sich einige Teilnehmende mehr Zeit zur Vorbereitung auf die Praxisphase gewünscht hätten. Dies könnte durch zusätzliche Lehrangebote in den beiden Programmbausteinen berücksichtigt werden.

6.2 Zur Bedeutung des Zweitspracherwerbs

Es konnte gezeigt werden, dass der Zweitspracherwerb für die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* nicht nur eine der zentralen Herausforderungen zu Programmbeginn darstellt, sondern zugleich eine der wesentlichen Voraussetzungen für den anerkannten Wiedereinstieg in den Schuldienst ist. Dabei gelingt es dem Großteil der Teilnehmenden im Rahmen von *Lehrkräfte Plus*, ihre sprachlichen Kompetenzen innerhalb eines Jahres erheblich weiterzuentwickeln, was als Erfolg des

Qualifizierungsprogramms angesehen werden kann. Hieraus ergeben sich die folgenden zwei Handlungsempfehlungen im Kontext des Zweitspracherwerbs:

1. Das zielgruppenspezifische Sprachlernangebot sollte beibehalten werden.

Programme wie *Lehrkräfte Plus* zeigen, wie wichtig ein zielgruppenspezifisches Sprachlernangebot zur Entwicklung von Sprachkompetenzen in einem kurzen Zeitraum sein kann. Den Teilnehmenden wird damit die Möglichkeit gegeben, eine sprachliche Grundlage für ihre schulpraktischen Einsätze zu entwickeln und sich darüber hinaus den formal geforderten Deutschkenntnissen anzunähern, um später ein reguläres Beschäftigungsverhältnis eingehen zu können. Empfehlenswert ist es daher, den Fokus des Sprachlernangebots auf international ausgebildete Lehrkräfte beizubehalten, da beispielsweise allgemeinsprachlich ausgerichtete Sprachkurse nicht den spezifischen beruflichen Anforderungen der Teilnehmenden gerecht werden können (Buschmann-Göbels, 2023).

2. Die Sprachkurse sollten so weiterentwickelt werden, dass sie der Heterogenität der Teilnehmenden stärker gerecht werden.

Der Sprachkurs stellt folglich ein sehr zentrales Instrument bei der Entwicklung der Sprachkompetenz der Teilnehmenden dar. Dabei schnitt dieser Baustein im Vergleich mit den Bewertungen der anderen Programmelemente insgesamt weniger positiv ab, sodass es sinnvoll erscheint, potenziell lernhinderliche Aspekte zu identifizieren, um daraus mögliche Handlungsempfehlungen abzuleiten. Aus der Perspektive der Teilnehmenden ist insbesondere der Aspekt des Sprach(eingangs)niveaus zu berücksichtigen. In Anlehnung an diesen Befund könnte neben einer (noch) stärkeren Differenzierung innerhalb der Sprachkurse über eine Anhebung des Spracheingangsniveaus auf B2⁵ als Teilnahmevoraussetzung oder über eine Aufteilung des Sprachkurses nach verschiedenen Sprachkompetenzen (z. B. Grund- und Fortgeschrittenenkurs) nachgedacht werden. Fraglich ist, ob eine solche sprachliche Homogenisierung der Gruppen tatsächlich zu einem größeren Lernerfolg führen würde oder es nicht eher darum gehen sollte – sowohl auf Seiten der Teilnehmenden als auch der Lehrenden –, sich noch stärker auf die sprachliche Heterogenität in den Kursen einzustellen. Dies auch nicht zuletzt, weil sich der Erfolg des Sprachkurses im Sinne eines sprachlichen Kompetenzzuwachses für sehr viele Teilnehmende gezeigt hat und es nun das Ziel sein sollte, weitere Potenziale, insbesondere im Bereich der Differenzierung, auszuschöpfen. Im Anschluss hieran scheint es hilfreich, einen zusätzlichen Fokus auf alltagssprachliche und einen erweiterten Fokus auf fachsprachliche Kompetenzen zu legen, da es für die Teilnehmenden von zentraler Bedeutung ist, sich in Schule und Unterricht souverän mit Schülerinnen und Schülern verständigen zu können.

⁵ Ein höheres Spracheingangsniveau (B2) wird z. B. schon am Standort Duisburg-Essen gefordert, z. B. für die nachfolgenden Kohorten mit Start im Februar 2022.

6.3 Schulische Kooperation

Die Zusammenarbeit mit den verschiedenen Akteursgruppen von *Lehrkräfte Plus* verlief den Teilnehmenden zufolge positiv. Dabei könnte die Kooperation zwischen Universitäten und Schulen weiter intensiviert werden, damit die Teilnehmenden noch besser durch das Kollegium in den Praktikumsschulen aufgenommen und betreut werden. Hinsichtlich dieser engeren Zusammenarbeit sollten drei Aspekte berücksichtigt werden:

1. Die Rolle der Teilnehmenden an den Schulen sollte vor Antritt der Praxisphase geklärt werden.

Auch wenn die Teilnehmenden im Rahmen der Praxisphase als Praktikantinnen und Praktikanten auftreten, sollten die Schulen durch den Austausch mit den Programmverantwortlichen ein vertieftes Verständnis bezüglich des professionellen Hintergrunds der Teilnehmenden erhalten. Die Teilnehmenden können aufgrund ihrer Qualifikation und Berufserfahrung wertvolle Kompetenzen in das Schulleben einbringen. Die Wahrnehmung solcher Kompetenzen sowie die Einbindung der Teilnehmenden in das Schulleben sollten aktiv gefördert werden, um dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Teilnehmenden bereits ausgebildete Lehrkräfte sind.

2. Die Teilnehmenden sollten noch umfassender in das Schulleben eingeführt und integriert werden.

Um den Start der Teilnehmenden an den Schulen zu erleichtern, könnten diese durch die Schulleitung im Rahmen etablierter Onboarding-Routinen möglichst vielen Kolleginnen und Kollegen vorgestellt und zusätzlich auch Möglichkeiten geschaffen werden, den Kontakt der Teilnehmenden zu anderen Lehrkräften systematischer anzuregen. Die Teilnehmenden sollten außerdem durchweg die Möglichkeit erhalten, die Schulinfrastruktur (z. B. Platz im Lehrkräftezimmer, Schlüssel zu zentralen Räumlichkeiten oder Drucker und andere technische Geräte) nutzen zu können.

3. Die Kooperation zwischen Mentorinnen und Mentoren sowie den Teilnehmenden sollte ein Mindestmaß an Austausch innerhalb einer Woche umfassen.

Zur weiteren Professionalisierung dieser Zusammenarbeit könnte ein obligatorisches Mindestmaß von Treffen angedacht werden, die nicht seltener als einmal pro Woche stattfinden sollten. Es hat sich deutlich gezeigt, dass ein wöchentlicher Austausch zwischen Mentorinnen und Mentoren und Teilnehmenden die wahrgenommene Betreuungsqualität erhöht. Dabei sollten sich nur diejenigen Lehrkräfte für diese Aufgabe bereit erklären, die eine regelmäßige Betreuung vor dem Hintergrund ihrer anderen vielfältigen Aufgaben auch tatsächlich leisten können.

6.4 Anschlussperspektiven und Verstetigung des Programms

Die Absolventinnen und Absolventen von *Lehrkräfte Plus* haben die Möglichkeit, sich auf einen Platz im Anschlussprogramm *ILF* zu bewerben, und machen davon auch vielfach Gebrauch. Die mangelnde Perspektive, nach dem erfolgreichen Abschluss von *ILF* als anerkannte Lehrkraft tätig werden zu können, verunsichert jedoch die Teilnehmenden hinsichtlich des Mehrwerts des Programms. So besteht aus bildungsadministrativer Sicht derzeit noch nicht die Möglichkeit, im Anschluss an *ILF* ohne den Seiteneinstieg direkt in eine unbefristete Anstellung überzugehen.

Lehrkräfte Plus schafft es in kurzer Zeit, Lehrkräfte aus dem Nicht-EU-Ausland sprachlich und fachlich auf den beruflichen Wiedereinstieg in Deutschland vorzubereiten. Das Programm ist dabei auf operativer Ebene in ganz Nordrhein-Westfalen vernetzt: inter- und intrauniversitär mit Blick auf die fünf Projektstandorte, praxisbezogen hinsichtlich der vielen kooperierenden Schulen und damit auch potenziellen Arbeitgebenden sowie in politischer Hinsicht mit den Bezirksregierungen, die das Anschlussprogramm *ILF* verantworten. Der zielführende Programmaufbau sowie die regionalen Vernetzungsstrukturen stellen bereits zwei Gründe dar, die für eine längerfristige Verankerung des Programms in der nordrhein-westfälischen Bildungslandschaft sprechen. Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger sollten jedoch auch die folgenden Aspekte bedenken, die den hohen Mehrwert von *Lehrkräfte Plus* verdeutlichen:

1. *Lehrkräfte Plus* stellt ein Instrument zur erfolgreichen Arbeitsmarktintegration dar.

Bei erfolgreicher Absolvierung von *Lehrkräfte Plus* besteht für viele Teilnehmende die Chance, einer Erwerbstätigkeit nachzugehen, die sich adäquat zu ihrer Qualifikation verhält. Daher kann das Programm als geeignetes Instrument zur Arbeitsmarktintegration von Lehrkräften aus dem nichteuropäischen Ausland angesehen werden.

2. *Lehrkräfte Plus* kann als Modell für Programme in anderen Bundesländern dienen.

Die vorgestellten Forschungsbefunde weisen darauf hin, dass *Lehrkräfte Plus* ein wirksames Qualifizierungsprogramm darstellt. Daher könnte das Programm als erfolgreiches Modell für Vorhaben in anderen Bundesländern dienen, in denen bislang keine entsprechenden Programme eingerichtet wurden.

4. *Lehrkräfte Plus* leistet einen Beitrag zur Bekämpfung des Lehrkräftemangels.

Lehrkräfte Plus kann als eine weitere Maßnahme gegen den verbreiteten Mangel an Lehrkräften betrachtet werden. Das Programm durchlaufen beispielsweise viele Lehrkräfte mit einem naturwissenschaftlichen Fachhintergrund, die an vielen Schulen dringend benötigt werden.

5. Lehrkräfte Plus trägt zu einer stärkeren Diversifizierung der berufstätigen Lehrerschaft bei.

Schulen können auf Lehrkräfte zurückgreifen, die nicht nur fachliche Expertise mitbringen, sondern auch zu einer heterogener zusammengesetzten Lehrerschaft und damit einer besseren Repräsentanz gesellschaftlicher Vielfalt in der Sekundarstufe beitragen. Die Teilnehmenden von *Lehrkräfte Plus* sind dabei nicht nur als Rollenvorbilder im Kontext heterogener Klassen zu betrachten, sondern sollten insbesondere vor dem Hintergrund ihrer bereits vorhandenen und durch *Lehrkräfte Plus* erweiterten fachlichen Kompetenzen und Berufserfahrungen wahrgenommen werden.

Literaturverzeichnis

- Allen, J. M. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.11.011>
- Al-Shakrchy, E. & Jansson, M. (2022). Professional development of newly arrived teachers in Sweden. *International Migration*, 60(2), 81–94. <https://doi.org/10.1111/imig.12854>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman & Company.
- Bardach, L., Klassen, R. M. & Perry, N. E. (2022). Teachers' Psychological Characteristics: Do They Matter for Teacher Effectiveness, Teachers' Well-being, Retention, and Interpersonal Relations? An Integrative Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- Bauer, P. & Fabel-Lamla, M. (2020). (Multi-)Professionelle Kooperation in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung (utb Professionsforschung). In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 91–97). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Baumert, J., Blum, W., Brunner, M., Dubberke, T., Jordan, A., Klusmann, U. et al. (2008). *Professionswissen von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Mathematikunterricht und die Entwicklung von mathematischer Kompetenz (COACTIV): Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Materialien aus der Bildungsforschung). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Bengtsson, A. & Mickwitz, L. (2022). The complexity of professional integration: An investigation of newly arrived teachers' initial process of establishing themselves as teachers in Sweden. *European Educational Research Journal*, 21(2), 214–229. <https://doi.org/10.1177/14749041211009421>
- Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review*, 17, 37–49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001>
- Blömeke, S. (2017). Modelling teachers' professional competence as a multi-dimensional construct (Educational Research and Innovation). In S. Guerriero (Hrsg.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264270695-en>
- Buschmann-Göbels, A. (2023). Bedarfsgerechte Deutschangebote für Lehrkräfte mit ausländischer Qualifikation. Chancen und Herausforderungen. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 204–218). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Caravatti, M.-L. (2015). The Business of International Teacher Recruitment. *Bildung und Erziehung*, 68(4), 445–458. <https://doi.org/10.7788/bue-2015-0405>
- Cortina, K. S. & Thames, M. H. (2013). Teacher Education in Germany (Mathematics Teacher Education). In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of*

- Teachers: Results from the COACTIV Project* (S. 49–62). Boston, MA: Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_3
- Cramer, C. (2013). Beurteilung des bildungswissenschaftlichen Studiums durch Lehramtsstudierende in der ersten Ausbildungsphase im Längsschnitt. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59, 66–82.
<https://doi.org/10.25656/01:11927>
- Eckhardt, T. (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2018/2019. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Berlin. Verfügbar unter:
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- Economou, C. (2021). A Fast Track course for newly arrived immigrant teachers in Sweden. *Teaching Education*, 32(2), 208–223. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1696294>
- Economou, C. & Hajer, M. (2019). Integrating Syrian refugee teachers into Swedish educational labour market – reflections on a fast track design. *Education Inquiry*, 10(4), 385–403.
<https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579625>
- Ennerberg, E. & Economou, C. (2021). Migrant teachers and the negotiation of a (new) teaching identity. *European Journal of Teacher Education*, 44(4), 587–600.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1788536>
- Fischer, T., Bach, A. & Rheinländer, K. (2016). Einstellungen zum Theorie-Praxis-Verhältnis von Lehramtsstudierenden (Schulpraktische Studien und Professionalisierung). In J. Kosinár, S. Leineweber & E. Schmid (Hrsg.), *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien* (S. 49–64). Münster: Waxmann.
- Georgi, V. B. (2016). Self-Efficacy of Teachers with Migrant Background in Germany. In C. Schmidt & J. Schneider (Hrsg.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts* (S. 59–72). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_5
- Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NRW (2019). OBAS und Seiteneinstieg. Zugriff am 3.4.2023. Verfügbar unter: <https://www.gew-nrw.de/obas.html>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gonzalez Olivo, D. & Vock, M. (2023). Ein gelungener Neubeginn? Eine empirische Untersuchung zum Einstieg von Absolvent*innen des Refugee Teachers Program in den Schuldienst. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 267–286). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Heß, B. (2022). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten. Halbjahresbericht 2022*. Nürnberg: Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge.
- Jong, L. de, Meirink, J. & Admiraal, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 101927.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927>
- Kampa, N., Duttler, T., Pommerenting, K. & Schneider, M. (2023). Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte mit Berufsqualifikation aus dem Ausland. Eine Verortung am Beispiel des InterTeach-Programms in Schleswig-Holstein. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 135–150). Weinheim Basel: Beltz Juventa.

- Kansteiner, K., Kumpfert-Moore, B., Schneider, A. & Fröhlich, M. (2023). Das IGEL-Programm der Pädagogischen Hochschule in Weingarten als Brücke zum Lehramtsstudium. Perspektiven geflüchteter und migrierter Lehrkräfte auf die eigene Professionalisierung. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 121–134). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Karakaşoğlu, Y. & Doğmuş, A. (2016). Muslimization – “Othering” Experiences of Students in Academic Teacher Programs (Transnational Migration and Education). In C. Schmidt & J. Schneider (Hrsg.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts: Critical Perspectives* (S. 89–102). Rotterdam: SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_7
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035*. Berlin: Verband Bildung und Erziehung (VBE).
- Kremsner, G., Proyer, M. & Schmölz, A. (2020). Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 46–92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden) (4. Auflage.). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Kultusministerkonferenz (2019). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf
- Kunina-Habenicht, O. (2020). Wissen ist Macht: Ein Plädoyer für ein wissenschaftliches Lehramtsstudium. In C. Scheid, T. Wenzel (Hrsg.), *Wieviele Wissenschaft braucht die Lehrerbildung? Zum Stellenwert von Wissenschaftlichkeit im Lehramtsstudium* (S. 109–126). Wiesbaden: Springer VS.
- Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 157–190.
- Meirink, J. A., Meijer, P. C. & Verloop, N. (2007). A closer look at teachers’ individual learning in collaborative settings. *Teachers and Teaching*, 13(2), 145–164. <https://doi.org/10.1080/13540600601152496>
- Mercado, G. & Trumbull, E. (2018). Mentoring beginning immigrant teachers: How culture may impact the message. *International Journal of Psychology*, ijop.12555. <https://doi.org/10.1002/ijop.12555>
- Niesta Kayser, D., Vock, M. & Wojciechowicz, A. A. (2021). Example of best practice: refugee teachers at the University of Potsdam. A requalification program for newly arrived teachers in Germany. *Intercultural Education*, 32(1), 108–118. <https://doi.org/10.1080/14675986.2021.1851513>
- Obermayr, T., Hackl, J., Hashemi, S., Alyouzbashi, K. & Proyer, M. (2023). Mit anderen Augen sehen: Umgang mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen beim Berufs(wieder)einstieg im Lichte des Wiener (Re-)Qualifizierungsmodells. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und*

- migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 348–361). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Proyer, M., Pellech, C., Kreamsner, G., Atay, A., Alloush, Z., Dershevi, Y. et al. (2019). *IO1 - Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden*.
- Proyer, M., Pellech, C., Obermayr, T., Kreamsner, G. & Schmözl, A. (2022). 'First and foremost, we are teachers, not refugees': Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration. *European Educational Research Journal*, 21(2), 278–292. <https://doi.org/10.1177/1474904121989473>
- Purmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C. & Vanderbeke, M. (2020). „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“. Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. (S. 217–226). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Purmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. & Bouklouâ, M. (2023). Auf dem Weg in die Schule. Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte nach Lehrkräfte PLUS in Nordrhein-Westfalen. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (1. Auflage., S. 252–266). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- 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 Stiftung.
- Richter, E., Lucksnat, C., Redding, C. & Richter, D. (2022). Retention intention and job satisfaction of alternatively certified teachers in their first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 114, 103704. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103704>
- Ruhr-Universität Bochum (2023). Bewerbung. Verfügbar unter: <https://lehrkraefteplus-nrw.de/bewerbung/>
- Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä. & Lepp, L. (2022). To Stay or Not to Stay: An Empirical Model for Predicting Teacher Persistence. *British Journal of Educational Studies*, 70(6), 693–717. <https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995>
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purmann, K. & Schüssler, R. (2020). „Lehrkräfte Plus“-Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock & D. Niesta Kayser (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen* (S. 126–137). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Sprung, A. (2020). Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock & D. Niesta Kayser (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 47–57). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Statistisches Bundesamt. (2022). Schutzsuchende nach Schutzstatus und Berichtsjahren. *Statistisches Bundesamt*. Zugriff am 9.11.2022. Verfügbar unter:

<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/schutzsuchende-zeitreihe-schutzstatus.html>

- Terhart, H. (2021). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. *European Educational Research Journal*, 21(2), 293–311. <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>
- Terhart, H. (2022). Lehrkräfte mit Fluchterfahrungen: Frauen als Teilnehmerinnen in Weiterqualifizierungsprogrammen für geflüchtete Lehrkräfte (Interkulturelle Studien). In S. Farrokhzad, K. Scherschel & M. Schmitt (Hrsg.), *Geflüchtete Frauen* (S. 143–163). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35038-3_7
- Terhart, H., Elshof, A. & Preuschoff, S. (2020). Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 46–92). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_02
- Terhart, H. & Rosen, L. (2022). Diversification of the teaching profession in Europe and beyond: Ambivalences of recognition in the context of (forced) migration. *European Educational Research Journal*, 21(2), 203–213. <https://doi.org/10.1177/14749041211072633>
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. & Kyndt, E. (2015). Teacher collaboration: A systematic review. *Educational Research Review*, 15, 17–40. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002>
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand, (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster: Waxmann.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020a). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung? In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 18–34). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- 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 A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 114–125). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020c). Geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit an Schulen in Deutschland qualifizieren - das Modellprojekt Refugee Teachers Program der Universität Potsdam. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 100–113). Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Yan, D. (2021). The impact of mentoring on a non-native immigrant teacher's professional development. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103348. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103348>
- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. American Educational Research Association. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Anhang

Ziele des Qualifizierungsprogramms *Lehrkräfte Plus*

1. *Erreichen des Sprachniveaus C1*: Die Teilnehmenden haben Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 erreicht.
2. *Kommunizieren im Kontext Schule*: Die Teilnehmenden sind in der Lage, sich in Schule und Unterricht mit verschiedenen schulischen Akteurinnen und Akteure auszutauschen.
3. *Wissen um Aufgaben einer Lehrkraft an einer Schule in Deutschland*: Die Teilnehmenden haben ein Bewusstsein entwickelt, dass Lehrkräfte in deutschen Schulen unterrichten, erziehen, beraten und betreuen.
4. *Weiterentwicklung von Reflexionskompetenzen zu beruflichem Handeln im deutschen Schulsystem anhand eigener (berufs-)biografischer Erfahrungen*: Die Teilnehmenden sind in der Lage, ihre Rolle als Lehrkraft an einer nordrhein-westfälischen Schule vor dem Hintergrund ihrer berufsbiographischen Erfahrungen zu reflektieren und ggf. an ihre neue Rolle anzupassen.
5. *Weiterentwicklung der Wissens-, Handlungs- und Reflexionskompetenzen zur Unterrichtsplanung und -durchführung*: Die Teilnehmenden können (1) den eigenen Unterricht in Phasen strukturieren und Verlaufspläne aufstellen, (2) Produkt-, Schüler- und Kompetenzorientierung als wichtige didaktische Leitprinzipien der eigenen Unterrichtsgestaltung annehmen und in ihre Unterrichtsplanung einfließen lassen sowie (3) ihre Unterrichtserfahrungen reflektieren und ihre Kompetenzen weiterentwickeln.
6. *Erwerb von Fähigkeiten zum Umgang mit Heterogenität, Inter- und Transkulturalität*: Die Teilnehmenden konnten ausgewählte Methoden zum Umgang mit Heterogenität in der Unterrichtsgestaltung kennenlernen, wie beispielsweise Formen individueller Differenzierung, kooperativen Unterrichts und Ansätze zu Mehrsprachigkeit.
7. *Erwerb und Vertiefung fachdidaktischen Wissens*: Die Teilnehmenden haben Besonderheiten der Vermittlung ihres Unterrichtsfachs in Deutschland kennengelernt.
8. *Erhalt von Organisationswissen im Bereich der schulpraktischen Programmbausteine*: Die Teilnehmenden konnten grundlegende Abläufe und Strukturen an einer deutschen Schule kennenlernen.
9. *Erlangen von Wissen zu beruflichen und akademischen Anschlussmöglichkeiten*: Die Teilnehmenden konnten erfahren, welche Möglichkeiten ihnen für den weiteren Qualifikationsweg im deutschen Bildungssystem und/oder auf dem deutschen Arbeitsmarkt zur Verfügung stehen.
10. *Schaffung von Austausch- bzw. Vernetzungsmöglichkeiten*: Den Teilnehmenden wurde die Möglichkeit gegeben, soziale Kontakte zu anderen Programmteilnehmenden, Lehrkräften und weiteren Programmverantwortlichen zu knüpfen, um ihnen das Ankommen zu erleichtern.
11. *Bereicherung der Schulen durch die Lehrkräfte aus Lehrkräfte Plus*: Die Teilnehmenden konnten ihre im Herkunftsland erworbenen Fach- und Sprachkompetenzen gewinnbringend in ihre Arbeit als Lehrkräfte einbringen.

Universität Potsdam 2023

