

Lernsituation international ausgebildeter Lehrkräfte und ihre Implikationen für eine differenzsensible Hochschullehre

Anna Aleksandra Wojciechowicz^{1,*} & Marie Rüdiger^{1,*}

¹ Universität Potsdam

* Kontakt: Universität Potsdam,

Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung,

Am Mühlenberg 9, Haus 62, 14476 Potsdam

wojciechowicz@uni-potsdam.de; marie.ruediger@uni-potsdam.de

Zusammenfassung: International ausgebildete Lehrkräfte, die mit Hilfe von universitären Qualifizierungsangeboten anstreben, in Deutschland wieder in ihrem Beruf zu arbeiten, sind seit einigen Jahren Teil der Lehrer*innenbildung und an den deutschen Hochschulen präsent. Basierend auf Literaturlarbeit und der Reflexion eigener bildungswissenschaftlicher Lehrpraxis in einem solchen Qualifizierungsangebot, dem *Refugee Teachers Program* der Universität Potsdam, nimmt der Beitrag die Lernsituation dieser Zielgruppen mit ihren spezifischen Bedarfen sowie die didaktischen Konsequenzen, die sich für eine differenzsensible Hochschullehre mit international ausgebildeten Lehrkräften ableiten lassen, in den Blick.

Schlagwörter: international ausgebildete Lehrkräfte; Lernprozess; Migration; Flucht; differenzsensible Hochschullehre



1 Einleitung¹

International ausgebildete Lehrer*innen², die an Schulen in Deutschland tätig werden möchten, finden nur schwer Zugang zu ihrem Berufsfeld. Sie sind mit vielfachen strukturellen Hürden konfrontiert, wobei die wohl größte Herausforderung ist, dass ihre in anderen Staaten erworbenen Qualifikationen und Berufserfahrungen nicht anerkannt werden (vgl. George, 2021, S. 52ff.). Um eine Chance zu bekommen, eine reguläre Anstellung als Lehrkraft an deutschen Schulen zu erhalten, sind diese Lehrkräfte auf Angebote der Weiterqualifizierung angewiesen. So wurden in den letzten Jahren in Deutschland, aber auch in Österreich und Schweden, neue zielgruppenspezifische, strukturierte Qualifizierungen wie das *Refugee Teachers Program* (RTP) in Potsdam für das Land Brandenburg, *Lehrkräfte Plus* in Nordrhein-Westfalen, *International Teacher-Programm* (Inter-Teach) in Schleswig-Holstein oder *Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenbildung* (IGEL) in Weingarten für Baden-Württemberg (vgl. Wojciechowicz et al., 2023) an Hochschulen eingerichtet, um international ausgebildete Lehrkräfte beim beruflichen Wiedereinstieg zu unterstützen.

Zwar unterscheiden sich die Qualifizierungsprogramme in ihrem Aufbau, Ablauf, den Abschlüssen und beruflichen Anschlussperspektiven; gemeinsam ist ihnen jedoch, dass sie berufssprachliche, fachliche/fachdidaktische Seminare und bildungswissenschaftliche Kurse mit Schulpraxisbezug kombinieren. Ergänzende Supportangebote der Beratung und Begleitung unterstützen die Lehrkräfte während der Programmteilnahme und beim Berufseinstieg. Während bspw. die Programme des Inter-Teach und des RTP das Nachstudieren des zweiten Faches ermöglichen, zeichnet sich das Lehrkräfte Plus-Projekt dadurch aus, dass es eine längere schulische Praxisphase anbietet, die durch geschulte Mentor*innen begleitet wird (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2021, S. 16). Das IGEL-Projekt bietet dagegen eine individuelle Anpassung an den tatsächlichen Nachqualifizierungsbedarf und differenziert daher sein Konzept nach drei Programmsträngen. Die Bildungsangebote aller Programme sind zum Teil zielgruppenspezifisch konzipierte Lehrveranstaltungen und zum Teil besuchen die Lehrkräfte die regulären Seminare gemeinsam mit Lehramtsstudierenden.

Eigenen Berechnungen zufolge haben bis März 2024 808 berufserfahrene Lehrkräfte mit akademischer Berufsqualifikation außerhalb von Deutschland solche Qualifizierungsprogramme bundesweit abgeschlossen; fast 222 Lehrkräfte waren zu diesem Zeitpunkt noch in den Qualifizierungsprogrammen eingeschrieben. Die mit Abstand größte Gruppe bilden dabei geflüchtete Lehrkräfte aus Syrien, gefolgt von Lehrkräften mit einer Berufsqualifikation aus der Türkei (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2021, S. 14; vgl. auch Gonzalez Olivo & Wojciechowicz, 2023, S. 6; Kampa et al., 2023, S. 144).

Literaturgestützt möchten wir in diesem Beitrag einerseits international ausgebildete Lehrkräfte als eine verhältnismäßig neue Gruppe der Hochschul- und Lehrer*innenbildung näher bestimmen und dabei nach den Bedingungen ihrer Lernvoraussetzungen fragen. Andererseits sollen aus den spezifischen Lernbedingungen didaktische Elemente differenzsensibler Lehre für Bildungswissenschaften abgeleitet werden, um sie für die neue Zielgruppe inklusiver, zugänglicher und anregender zu machen. Dieser Teil des Beitrags basiert auf den Reflexionen unserer eigenen Lehrpraxis im *Refuge Teachers Program*, einem Qualifizierungsprogramm für Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss an der

¹ Für hilfreiche Anmerkungen zu unserem Beitrag danken wir herzlich unseren Kolleg*innen aus dem *Refugee Teachers Program* sowie des Bundesweiten Netzwerks für internationale Lehrkräfte (QuiL).

² In Anlehnung an Müller & Proyer (2022, S. 234) verwenden wir den Begriff *international ausgebildete Lehrkräfte*, der eine Übersetzung aus den englischsprachigen Diskursen darstellt, in denen der Begriff *internationally trained teachers* Verwendung findet. Im Gegensatz zu anderen Begriffen, wie *geflüchtete* und *migrierte Lehrkräfte*, erscheint er uns passend, da er stärker auf die Lehrer*innenidentität dieser Gruppe fokussiert. Zugleich impliziert dieser Begriff eine Unterscheidung zu lokal ausgebildeten Lehrkräften und macht darauf aufmerksam, dass strukturelle Unterschiede und Hindernisse beim Berufszugang zwischen den Gruppen bestehen.

Universität Potsdam, in welchem wir von 2017 bis 2024 für die Teilnehmenden von acht Durchgängen bildungswissenschaftliche Lehrveranstaltungen konzipiert, durchgeführt und evaluiert haben.

Im Beitrag arbeiten wir mit dem Begriff *differenzsensibel* und verstehen darunter sowohl die Wahrnehmung und Anerkennung als auch die Herstellung und Reproduktion von Differenzen im Rahmen der Hochschullehre. In Anlehnung an migrationsgesellschaftliche Ansätze gehen wir davon aus, dass Differenz nicht per se gegeben ist, sondern in Interaktionen und durch institutionelle Praktiken am Lernort Hochschule mit hervorgebracht und verfestigt wird (vgl. Massumi, 2019, S. 157). Wir möchten den Blick für verschiedene Aspekte (flucht-)migrationsbezogener Differenzierungen weiten, die für das Lern-Lehrgeschehen eine Rolle spielen können, und konkretisieren unsere Ausführungen im Besonderen auf diese neue Zielgruppe in der Lehrkräftebildung. Wir hoffen, gleichzeitig Akzente zu setzen, die als Anregungen für eine diversitätssensible Hochschullehre im Allgemeinen verstanden werden können.

2 Forschungsstand: differenzsensible Lehre in der Lehrer*innenbildung und Hochschule

Die Vielfalt von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden hat im Hochschulkontext in den letzten Jahren sichtbar zugenommen (vgl. Kroher et al., 2023, S. 19ff.), weshalb die Entwicklung und Umsetzung von Diversitätskonzepten in der Hochschuldidaktik mehr Aufmerksamkeit erfahren. Nicht zuletzt aufgrund der bildungspolitischen Forderung der Kultusministerkonferenz zur Öffnung der Hochschulen im Jahr 2009 verstärkte sich die Diskussion um die Frage, wie Hochschullehre differenzsensibel gestaltet werden kann (z.B. Gruber et al., 2021; Kergel & Heidkamp, 2019), insbesondere für *nicht-traditionelle* Zielgruppen. In diese Kategorie fallen Studierende, die vom Bild des weißen, männlichen, in Vollzeit studierenden Studenten aus akademischem Elternhaus abweichen. Stattdessen bringen sie eine Vielfalt an Lern- und Berufsbiografien mit und unterscheiden sich oftmals in ihren Motiven, Bedarfen, Hürden und Ressourcen (vgl. Jankow & Baldauf-Bergmann, 2019, S. 697). Daran schließen sich Bemühungen der Hochschulen an, welche im Sinne einer äußeren Differenzierung das reguläre Lehrangebot für verschiedene Studierendengruppen gesondert ergänzen oder gar ersetzen: vom Seniorenstudium (z.B. Hörr, 2012) über Frauenstudiengänge (z.B. Schleier, 2008) bis hin zu Studienangeboten für geflüchtete Studierende (z.B. Schammann & Younso, 2016). Konkrete Ansatzpunkte und Qualitätskriterien einer differenzsensiblen Didaktik werden dabei entweder speziell in den jeweiligen Fachbereichen (z.B. für MINT-Studiengänge: Brunnhuber et al., 2014) oder für bestimmte Zielgruppen (z.B. für Senior*innen: Schmidt-Hertha, 2020) formuliert. Für eine differenzsensible Lehre werden neben der äußeren vor allem die innere Differenzierung (vgl. Richter, 2013, S. 12f.) sowie die Individualisierung des Lehr-/Lerngeschehens (vgl. Auferkorte-Michaelis & Linde, 2018, S. 26ff.) empfohlen, um möglichst vielen Studierenden vergleichbare Chancen zu geben.

In der Lehrer*innenausbildung erfährt Differenzsensibilität zwar als Gegenstand von schulischen Lehr-/Lernprozessen Beachtung, um künftige Lehrkräfte auf Diversität vorzubereiten (vgl. Oleschko et al., 2022). Kaum berücksichtigt wird jedoch, dass andauernde (Flucht-)Migrationsbewegungen auch zur steigenden Vielfalt der Lehrkräftebiografien beitragen, sodass Ansätze in der universitären Lehrer*innenbildung nötig sind, um auf die unterschiedlichen Erfahrungen und Bedürfnisse der Lernenden einzugehen. Es lassen sich bisher lediglich einzelne Publikationen finden, die didaktische Hinweise für ausgewählte Aspekte differenzsensibler Lehre im Lehramt liefern (z.B. zu Rassismuskritik: Fereidooni, 2019). Dennoch erscheint es hierbei oft so, als ob die Auseinandersetzungen mit der eigenen Lehrpraxis nicht über die Reflexion einzelner Praxisbeispiele hinausreichen. Es fehlt eine Systematisierung der einzelnen Beiträge oder gar

hochschulübergreifend gültiger und empirisch belegter Konzepte (vgl. Massumi, 2019, S. 154).

Zur Zielgruppe der international ausgebildeten Lehrkräfte wird im englischsprachigen Raum bereits seit über 20 Jahren geforscht, hier unter den Begriffen *international* oder *migrant teachers* und oft mit Blick auf die weltweite Mobilität von Lehrkräften (Bense, 2016). Die Studien weisen auf die vielfältigen Barrieren wie Anerkennung der Abschlüsse, Sprachkompetenzen sowie fehlende Unterstützungsangebote hin und betonen gleichzeitig die Notwendigkeit der systematischen Begleitung beim beruflichen Wiedereinstieg, z.B. durch Netzwerke, Mentoring und strukturierte Qualifizierungen (vgl. Bense, 2016; Schüssler et al., 2023). Im europäischen und deutschsprachigen Raum hat die Zielgruppe erst in den vergangenen Jahren aufgrund der stärkeren Migrationsbewegungen und des Aufbaus von universitären Qualifizierungsprogrammen in Deutschland, Österreich und Schweden Einzug in die wissenschaftliche Auseinandersetzung gehalten (vgl. Economou & Hajer, 2019; Kremsner et al., 2020; Schüssler et al., 2023; Wojciechowicz et al., 2023).

Bezogen auf unser Erkenntnisinteresse zur Charakterisierung der Zielgruppe hinsichtlich ihrer Bedarfe und entsprechend passender didaktischer Implikationen gibt es vereinzelte Studienergebnisse, welche auf Grundlage von qualitativen Befragungen mit Teilnehmenden und Absolvent*innen Anknüpfungspunkte bieten: Veröffentlichungen aus den Fast-Track-Programmen in Schweden betonen die besonderen Herausforderungen beim Ankommen der Zielgruppe im neuen Schulsystem (vgl. Economou & Hajer, 2019, S. 399f.), welche oft auch mit einer Weiterentwicklung und Neuaushandlung des professionellen Selbstverständnisses einhergehen (vgl. Ennerberg & Economou, 2021, S. 596ff.; Wojciechowicz, 2023, S. 163ff.). Insgesamt wird den Qualifizierungsprogrammen eine Kompetenzförderung bei den international ausgebildeten Lehrkräften nachgewiesen. Größte Bedeutung für die Zielgruppe haben dabei die Bausteine der bildungswissenschaftlichen Seminare sowie die Praxisphasen (vgl. Geske et al., 2023, S. 4). Damit ähneln die Bedarfe von international ausgebildeten Lehrkräften den Fortbildungsinteressen berufstätiger Lehrkräfte: Auch sie äußern den Wunsch, möglichst praxisnah (weiter) zu lernen und zügig eine Wirkung in ihrer pädagogischen Praxis zu erleben. Gleichzeitig soll die Weiterqualifizierung mit den persönlichen Umständen (z.B. Familie) zu vereinbaren sein. Universitäre Qualifizierungsprogramme stehen daher vor der Herausforderung, bildungswissenschaftliche, d.h. theoretische Inhalte verstehbar aufzubereiten, ihren Nutzen für die Berufspraxis zu vermitteln sowie Erprobungen in der Schulpraxis zu ermöglichen (vgl. Kansteiner et al., 2023, S. 132f.). Hinweise, wie die bildungswissenschaftlichen Seminare und die Schulpraxis didaktisch optimal aufbereitet werden müssen, finden sich dagegen kaum in den Publikationen. Auf Grundlage eigener Lehrreflexion warnt Breinbauer vor einer „naiv eurozentristischen“ Vermittlung von europäischen Standards (Breinbauer, 2020, S. 99). Zur didaktischen Gestaltung von bildungswissenschaftlicher Lehre für international ausgebildete Lehrkräfte empfiehlt sie stattdessen, die große Pluralität der Teilnehmenden zu respektieren sowie eine polylogische Lehre anzustreben – damit sei ein „echter Austausch in gegenseitiger Anerkennung, als Boden wechselseitiger Horizonterhellung und Horizonterweiterung“ (Breinbauer, 2020, S. 98) gemeint.

3 Bestimmung der Zielgruppe und ihre Lernsituation

International ausgebildete Lehrkräfte sind bei einer Teilnahme an den Qualifizierungsprogrammen für eine begrenzte Zeit Teil des deutschen Hochschulsystems im Bereich der Lehrkräftebildung. Für die Gestaltung von lehrer*innenbildenden Bildungsangeboten stellen sich daher die Fragen, wie die Gruppe näher bestimmt werden kann, welche möglichen Problemlagen und Barrieren sie erlebt und inwieweit sich ihre Lernkontexte

von denen anderer Gruppen an Hochschulen unterscheiden. Aufgrund noch unzureichender Forschungslage zu Lernbedingungen international ausgebildeter Lehrkräfte ziehen wir auch Erkenntnisse zu anderen vergleichbaren Studierendengruppen (wie internationalen Studierenden, geflüchteten Studierenden, Lehramtsstudierenden mit sog. Migrationshintergrund) heran, um uns den aufgeworfenen Fragen anzunähern.

3.1 Migrations-/Fluchterfahrung

International ausgebildete Lehrkräfte haben ihre Qualifikation in anderen Staaten erworben und sind nach Deutschland entweder migriert oder geflüchtet. Für freiwillige Migration sind die Gründe mannigfaltig. Diese können z.B. das Entkommen aus einer prekären sozioökonomischen Lage im Herkunftsland (Arbeitsmigration), die Gründung einer Familie (Familiennmigration) oder das Streben nach (Aus-)Bildung (Bildungsmigration) sein (vgl. Hoesch, 2018, S. 13ff.). Im Unterschied zu Geflüchteten können Migrant*innen ihre Migration vorab planen. Flucht dagegen stellt eine Form erzwungener Migration dar, bei der Menschen fliehen (müssen), um ihr eigenes Leben zu retten (Oltmer, 2016). Menschen mit Fluchterfahrung ist gemein, dass sie vor, während und nach der Flucht spezifischen Herausforderungen und Stressoren ausgesetzt sind. Sie haben große Verluste erlitten, da sie aus ihren bestehenden Lebens- und Berufsverhältnissen herausgerissen wurden, familiäre und freundschaftliche Bindungen, berufliche Netzwerke sowie ihren sozioökonomischen Status verloren haben. Anders als Migrant*innen aus der Europäischen Union, für die ein Recht auf Freizügigkeit nach Deutschland vorliegt, ist der Aufenthaltsstatus von Geflüchteten zunächst ungeklärt und unsicher. Langjährige Asylverfahren zwingen Geflüchtete dazu, sich in einer „Situation der Vorläufigkeit“ (Kremsner et al., 2020, S. 60) einzurichten. Für die Qualifizierungswege können diese ungünstigen Rahmenbedingungen eine Lebenssituation zur Folge haben, in der eine klare berufliche Perspektive kaum entwickelt werden kann, worunter auch die Motivation für die eigene Weiterbildung leiden kann (vgl. Lutter, 2017, S. 276; Westphal, 2023, S. 71).

3.2 Gründe für universitäre Qualifizierungen

In Bezug auf die Motivationslagen für eine universitäre Qualifizierung zeichnet sich eine ambivalente Haltung insofern ab (vgl. Kansteiner et al., 2023, S. 124; Kreuter et al., 2020, S. 163; Wojciechowicz, 2023, S. 162), als dass international ausgebildete Lehrkräfte häufig einerseits tiefe Dankbarkeit empfinden, dass sie die Chance bekommen, mit Hilfe von Bildungsangeboten wieder in ihrem Beruf als Lehrkraft zu arbeiten (vgl. Wojciechowicz & Vock, 2020, S. 121), womit ein Neuanfang markiert ist, der Unabhängigkeit von Transferleistungen, Autonomie und die Möglichkeit von Zugehörigkeit zur neuen Heimat in Aussicht stellt. Andererseits darf auf keinen Fall übersehen werden, dass sich Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss nicht wie andere Gruppen deshalb in formale, tertiäre Bildungseinrichtungen begeben, weil sie einen ersten, berufsqualifizierenden Studienabschluss anstreben oder einen weiteren Abschluss erwerben wollen. Die Weiterqualifizierung wird angetreten, weil ihre Ausbildung und Berufserfahrungen auf formaler Ebene in Deutschland als unzureichend und ungenügend eingeschätzt werden, womit ihnen der Zugang zum Schuldienst verwehrt bleibt.

„Dadurch werden sie von ausgebildeten Lehrer*innen zu arbeitssuchenden Menschen mit mangelndem Qualifikationsprofil, wodurch ihnen ihre Lehrer*innenidentität sowie die Kompetenz, in [...] [Deutschland] unterrichten zu können, abgesprochen wird“ (Müller & Proyer, 2022, S. 238; vgl. auch Kremsner et al., 2020, S. 72).

Damit ist das Erfordernis zur Weiterqualifizierung durch einen Moment der Fremdbestimmung geprägt. In der Regel sind die Lehrkräfte „nur“ für ein Unterrichtsfach qualifiziert und benötigen zur formalen Anerkennung im deutschen Bildungssystem ein weiteres.

3.3 Altersstruktur, familiäre Eingebundenheit und finanzielle Situation

International ausgebildete Lehrkräfte unterscheiden sich in zentralen Merkmalen von anderen Studierendengruppen: Mit einem durchschnittlichen Alter von 34 bzw. 38 Jahren (vgl. Gonzalez Olivo & Wojciechowicz, 2023, S. 4; Kampa et al., 2023, S. 144) sind die an einer Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräfte älter als reguläre Studierende (Durchschnittsalter: 25,8 Jahre) (vgl. Kroher et al., 2023, S. 18) oder als internationale Studierende (Durchschnittsalter: 26,3 Jahre) (vgl. Apolinarski & Brandt, 2018, S. 36). Im Unterschied zu regulären Studierenden (10 %) (vgl. Kroher et al., 2023, S. 5) und internationalen Studierenden (7 %) (vgl. Apolinarski & Brandt 2018, S. 7) ist ein Großteil der Gruppe (71 %) verheiratet und hat Kinder, womit alltägliche familiäre Verpflichtungen einhergehen (vgl. Gonzalez Olivo & Wojciechowicz, 2023, S. 7). Zudem muss die bzw. der Partner*in ggf. ebenso Qualifizierungsnachweise nacherwerben. Gegenseitige Unterstützung und gute Betreuungsmöglichkeiten sind hier besonders wichtig. Zeitliche Restriktionen werden sich im Qualifizierungsverlauf niederschlagen, da den Lehrkräften durch die familiäre Eingebundenheit weniger Zeit für das Vor- und Nachbereiten von Lehrveranstaltungen und weniger Freiräume für Selbstlernzeiten sowie Prüfungsvorbereitung zur Verfügung stehen (vgl. Hertlein & Leiprecht, 2019, S. 188). Dies kann zur Verlängerung der Qualifizierung führen und macht Unterstützung bei der Organisation von Studium und Familie erforderlich. Zudem beziehen geflüchtete Lehrkräfte oft Sozialleistungen, um ihren Lebensunterhalt während der Teilnahme an Qualifizierungen abzusichern. Damit gehen begrenzte finanzielle Mittel einher, die z.B. für eine technische Ausstattung, die für ein Studium vorausgesetzt wird, kaum ausreichen. Bislang gibt es keine auf die Bedürfnisse international ausgebildeter Lehrkräfte zugeschnittenen Stipendien (eigene Recherche: Stand Januar 2024).

3.4 Unvertrautheit mit dem Hochschulsystem

Bevor international ausgebildete Lehrkräfte eine Unterrichtstätigkeit an Schulen in Deutschland aufnehmen können, müssen sie mehrjährige Weiterqualifizierungen absolvieren. Sie verlassen somit zunächst ihren beruflichen Status als Berufstätige im schulischen Raum und treten erneut als Lernende in eine Hochschuleinrichtung ein. Damit geht die Anforderung einher, sich wieder in die Rolle der Studierenden einzufinden. International ausgebildete Lehrkräfte stellen keine bildungsinstitutionsferne Gruppe dar. Im Gegenteil: Sie verfügen über einen Hochschulabschluss, womit nachgewiesen ist, dass sie sich im Hochschulraum bewährt haben. Allerdings liegen ihre Hochschulenerfahrungen in der Regel länger zurück und fanden zudem in einem anderen nationalstaatlichen Kontext statt. Studienrelevante Wissensbestände und Lernstrategien können veraltet sein, sodass sie anfänglich Zeit benötigen, um sich in der Lern- und Lehrkultur an deutschen Hochschulen zurechtzufinden. Die Literatur zu geflüchteten Studierenden weist darauf hin, dass einige von ihnen stärker mit Lehr-/Lernstilen sozialisiert sind, die „stark lehrerzentriert“ (Bouchara, 2019, S. 67)³ ausgerichtet sind. Dies stehe „im starken Gegensatz zu den Lehr- und Lerntraditionen in Deutschland, wo Studierende daran gewöhnt sind, unabhängige Lernende zu werden und immer wieder mit Lehrenden, Tutoren und Kommilitonen zu interagieren.“ (Bouchara, 2019, S. 67). Unterschiede zu den im Herkunftsland gemachten Lehr-Lern-Erfahrungen können sich insofern negativ auf das Lernsetting in Deutschland auswirken, als eine aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen ausbleibt, weil den Personen nicht klar ist, welche Anforderungen im Hochschul-

³ Es fehlen Forschungsarbeiten, die systematisch Strukturmerkmale und Lehr-Lern-Traditionen der universitären Bildungssysteme unter Berücksichtigung unterschiedlicher Fächer international-vergleichend untersuchen. Kritisch muss angemerkt werden, dass die Literatur oft einer dichotomen Darstellung von modernen deutschen Lehr-Lern-Stilen einerseits und lehrkraftzentrierten Lehr-Lern-Stilen in Ländern außerhalb von Deutschland/Europa andererseits folgt, sodass eine differenzierte Betrachtung fehlt.

setting gestellt werden und welches Verhalten von ihnen erwartet wird. Dementsprechend kommt es darauf an, Anforderungen und Erwartungen an die Rolle der Teilnehmenden besonders transparent zu gestalten und das Kennenlernen der spezifischen Gepflogenheiten sozialer Praxis und Handlungsabläufe in hochschulischen Bildungssettings in die Curricula der Qualifizierungen zu integrieren.

3.5 Berufserfahrung aus einem anderen nationalstaatlichen Schulsystem

Eine weitere Besonderheit der international ausgebildeten Lehrkräfte ist, dass sie bereits in ihrem jeweiligen Herkunftsland vollständig ausgebildete Lehrkräfte waren. Im Anschluss an das erfolgreiche Studium sind sie in die Schulpraxis übergegangen und haben mehrere Jahre als Lehrkräfte an Schulen gearbeitet (vgl. Gonzalez Olivo & Wojciechowicz, 2023, S. 10). Die Berufserfahrung ist jedoch durch Ambivalenzen charakterisiert, denn aufgrund ihrer Sozialisation in einem anderen Bildungs- und Berufssystem haben sie entsprechend kein Erfahrungswissen über das deutsche bzw. bundeslandspezifische Bildungssystem, die hiesige Lern- und Schulkultur sowie die professionellen Anforderungen an Lehrkräfte. Im Unterschied zu Lehramtsstudierenden, die die impliziten Spielregeln des schulischen Umfeldes in ihrer bildungsbiografischen Sozialisation nebenbei verinnerlicht haben, müssen international ausgebildete Lehrkräfte die pädagogisch relevanten Kommunikationsgewohnheiten erst kennenlernen, um Orientierung und Sicherheit in ihrer neuen Rolle als Lehrkräfte in Deutschland zu gewinnen. Während einige der Lehrkräfte aus Syrien mit ihrem professionellen Rollenverständnis an die Bedingungen der neuen Schule unmittelbar anschließen können (vgl. Wojciechowicz, 2023, S. 158), nehmen andere die Schulpraxis im Migrationsland als different zu der in ihrem Herkunftsland wahr, insbesondere was interaktive Sozialformen und Methoden in der Unterrichtsgestaltung angeht (vgl. Economou & Hajer, 2019, S. 393; Kremsner et al., 2020, S. 81; Proyer, 2020, S. 111). Es ist wichtig, sich zu vergegenwärtigen, dass die letzte berufliche Station dieser Lehrkräfte die Schulpraxis gewesen ist und es ihr Ziel ist, dort wieder tätig zu sein. Es ist daher nachvollziehbar, dass sie einen starken Wunsch nach Praxisnähe der Hochschullehre äußern (vgl. Kremsner et al., 2020, S. 80; Wojciechowicz, 2023, S. 165) und die Vermittlung bildungswissenschaftlicher Inhalte, mit Hilfe derer sie ebenfalls Ideen über Schule und Unterricht in Deutschland kennenlernen, sehr schätzen (vgl. Kansteiner et al., 2023, S. 129, 132). Die Praxisrelevanz erhält zum einen dadurch Bedeutung, dass noch eine Unvertrautheit mit dem deutschen Schulsystem bei den Lehrkräften besteht und daher ein neues abstraktes Theoriewissen nicht aufgenommen werden kann, wenn das schulische Anwendungsfeld völlig unbekannt ist. Zum anderen wird die Schulpraxis dann besonders relevant, wenn Deutschkompetenzen noch im Aufbau sind, sodass Lernen zu pädagogischen Zusammenhängen eher über die Beobachtung der Schulpraxis und weniger über den sprachlichen Austausch zur Schulpraxis erfolgt (vgl. Schust, 2021, S. 50).

3.6 Sprachanforderungen

Mit Migration und Flucht wird die bisherige kommunikative Sicherheit aufgegeben. Im Gegensatz zu Geflüchteten hatten Migrant*innen häufiger bereits vor der Ankunft in Deutschland Gelegenheiten, mit der deutschen Sprache in Berührung zu kommen. Geflüchtete beginnen mit dem Erwerb der deutschen Sprache meist erst bei ihrer Ankunft in Deutschland (vgl. Kristen et al., 2022, S. 66ff.). Wenn geflüchtete Lehrkräfte die Weiterqualifizierungen antreten, ist davon auszugehen, dass sie oft höchstens ein B1- oder B2-Deutschniveau nachweisen können, mit dem sie zumeist noch nicht den inhaltlichen Anforderungen in regulären Lehrveranstaltungen nachkommen können (vgl. Schust, 2021, S. 46). Sie befinden sich damit nach wie vor in einem intensiven Spracherwerbsprozess, der in den Qualifizierungen fortgesetzt werden muss und weiterer Spezifizierungen bedarf. Der Qualifizierungsfortschritt wird zudem dadurch gehemmt, dass

schriftliche und mündliche Varietäten und Konventionen der Wissenschaftssprache Deutsch vorausgesetzt werden (vgl. Kansteiner et al., 2023, S. 125; Kreamsner et al., 2020, S. 77ff.; Müller & Proyer, 2022, S. 241; Schust, 2021, S. 46). Die Lehrkräfte, die direkt aus einem nicht deutschsprachigen Land an deutschen Hochschulen zu studieren beginnen, benötigen – ähnlich wie internationale Studierende – Zeit, „um sich an die hiesigen Arbeitsformen und die hiesige Gesprächskultur zu gewöhnen, darin Routinen zu erlangen“ (Dirim, 2013, S. 206).

3.7 Rassismuserfahrungen

Während ihres Studiums und dabei insbesondere im Unterrichtskontext (Klein & Rebitzer, 2012) sind (Lehramts-)Studierende mit sog. Migrationshintergrund (Karakasoğlu & Wojciechowicz, 2016; Meinhardt & Zittlau, 2009; Müller & Kellmer, 2011), internationale Studierende (vgl. Pineda, 2018, S. 39), geflüchtete Studierende (vgl. Bouchara, 2019, S. 59f.), Geflüchtete und Migrant*innen in zielgruppenspezifischen Studiengängen (vgl. Hertlein & Leiprecht, 2019, S. 217), dabei insbesondere Studierende mit afrikanischem, arabischem und türkischem Familienhintergrund (vgl. Morris-Lange, 2017, S. 19), Diskriminierungen durch das Lehrpersonal und ihre Kommiliton*innen ausgesetzt. Auch Lehrwerke für die Deutschvermittlung reproduzieren mitunter rassistische Inhalte (Peuschel & Dirim, 2019). Während unserer achtjährigen Erfahrung am Standort Potsdam konnten wir ebenfalls beobachten, dass in Lehr-Lern-Settings oft vermeintliche Defizite wie unzureichende Deutschkompetenzen von international ausgebildeten Lehrkräften in den Vordergrund gestellt und Herausforderungen beim Lernfortschritt als Problem der Lernenden angesehen werden. Obwohl es sich bei den Lehrkräften um Akademiker*innen handelt, unterstellen ihnen das Lehrpersonal und Mitstudierende eine Bildungsferne bzw. begrenzte Studierfähigkeit und damit geringe Leistungsfähigkeit. Aus der Forschung ist bekannt, dass solche abwertenden Fremdattribuierungen das Selbstvertrauen der Lernenden in ihre eigenen Fähigkeiten mindern können, sodass Hürden beim Lernen dann schwer gemeistert werden können (vgl. Steele & Aronson, 1995; siehe auch Helmchen, 2019, S. 70; Hermann, 2022, S. 268). Inwieweit unsere Beobachtungen von Diskriminierungen am Lernort Hochschule auch auf andere Qualifizierungsprogramme zutreffen, bleibt angesichts der Ausblendung dieses Themas in der Forschungsliteratur offen. Immerhin legen die wissenschaftlichen Evaluationen einiger Qualifizierungsprogramme nahe, dass international ausgebildete Lehrkräfte in besonderer Weise von Diskriminierung beim Übergang in die schulischen Praxisphasen (vgl. Kreamsner et al., 2020, S. 66) oder beim Einstieg in den Schuldienst im Anschluss an die Qualifizierung (vgl. Obermayr et al., 2023) betroffen sind.

3.8 Soziale Kontakte

Als eine weitere Herausforderung, welche internationale Studierende sowie Studierende mit sog. Migrationshintergrund auf ihrem Bildungsweg an Hochschulen zu bewältigen haben, wird der Mangel an sozialer Eingebundenheit gesehen (vgl. Morris-Lange, 2017, S. 18). Lehramtsstudierende mit sog. Migrationshintergrund weisen ein geringeres Zugehörigkeitsgefühl zu ihrem Studium und damit zusammenhängend höhere Studienabbruchintentionen auf (Wolf et al., 2021). Ähnlich wie internationale Studierende, die erst zum Zwecke des Studiums nach Deutschland einreisen, können international ausgebildete Lehrkräfte in der Regel auf kein freundschaftliches Netzwerk (an der Hochschule und in der Region) zurückgreifen. Zu beobachten ist die Tendenz, dass internationale Studierende mit anderen internationalen Studierenden Kontakte unterhalten, hier vor allem mit denjenigen aus demselben Herkunftsland oder der entsprechenden Diaspora am Hochschulstandort. Kontakte zu regulären Studierenden kommen kaum zustande (vgl. Morris-Lange, 2017, S. 23f.). Bei international ausgebildeten Lehrkräften trifft dieser Aspekt in verstärkter Form zu. Zum einen handelt es sich oft bei den Qualifizierungen

um zielgruppenspezifische Ansätze, bei denen Kontaktgelegenheiten zu anderen Studierenden curricular kaum vorgesehen sind; zum anderen sind die Lehrkräfte deutlich älter und befinden sich in einer anderen Lebensphase als reguläre Studierende, die aufgrund von Mehrfachbelastungen wenig Raum für unbeschwerte Begegnungen zulässt.

4 Anforderungen an eine differenzsensible Hochschullehre

Wie können die geschilderten Lernbedingungen international ausgebildeter Lehrkräfte in der Hochschullehre berücksichtigt werden? Im Folgenden beschreiben wir fünf exemplarische differenzsensibel-didaktische Ansätze, die wir in der Arbeit mit dieser Zielgruppe als tragend betrachten. Diese gründen auf unseren achtjährigen Erfahrungen in der bildungswissenschaftlichen Lehre mit dieser Zielgruppe im Refugee Teachers Program an der Universität Potsdam, im Folgenden auch Teilnehmende genannt. Das bildungswissenschaftliche Lehrangebot im Rahmen des Potsdamer Qualifizierungsprogramms ist ein eigens konzipiertes Format und beinhaltet drei Module. Die Teilnehmenden bringen zwar vielfältige Erfahrungen mit dem Schulsystem ihres Herkunftslandes mit, sind jedoch noch nicht mit der Schule in Deutschland vertraut. Das übergeordnete Ziel dieser Kurse ist daher, zum einen Unterricht, Schule und Kultur des Berufsbildes Lehrer*in in Deutschland/Brandenburg kennenzulernen und zum anderen das bereits vorhandene pädagogische Wissen zu reflektieren und zu vertiefen. Jedes dieser Seminare ist verknüpft mit begleiteter Schulpraxis, entweder einem dreiwöchigen Schulpraktikum oder eintägigen Schulexkursionen.

4.1 Sprachsensibel

Als einen didaktischen Schlüsselfaktor in der Gestaltung bildungswissenschaftlicher Kurse für Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss betrachten wir die Sprachsensibilität. Wichtige didaktische Impulse erhielten wir aus den Erfahrungen, die im Hinblick auf den erfolgreichen Umgang mit Sprachbildung und Mehrsprachigkeit an Schulen gemacht werden. Ausgehend von der Überlegung, dass jede Kursstunde für Lernende, die erst im Erwachsenenalter Deutsch zu lernen beginnen, zum Sprachunterricht wird, werden die Kurse in Bezug auf die jeweiligen mündlichen und schriftlichen Sprachfähigkeiten bewusst geplant mit dem Ziel, das fachliche und sprachliche Lernen miteinander zu verzahnen (vgl. Becker-Mrotzek et al., 2021, S. 250). Als entscheidend für bildungswissenschaftliche Auseinandersetzungen hat sich das Zusammenspiel zwischen dem Kurs und einem dazugehörigen fachsprachlichen Tutorium, welches die Teilnehmenden auf die Inhalte sprachlich vorbereitet, herauskristallisiert (Dirim, 2013). Um Kompetenzen im Bereich der Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu fördern, werden kursintegrierend sprachlich anregende und herausfordernde Lernsituationen geschaffen, die eine tiefe sprachliche Verarbeitung verlangen und für welche Planungszeit gewährleistet wird. So sollen die Teilnehmenden z.B. zu Beginn des Kurses die Inhalte und Lernergebnisse der letzten Kursstunde zusammenfassen oder schriftliche Aufgabenstellungen als Vorbereitung auf die neue Kursstunde bearbeiten, auf die individuelle Rückmeldungen erfolgen. Förderung des mündlichen Sprachgebrauchs bedeutet zudem, dass der Sprechanteil der Lernenden im Kursgeschehen erhöht wird und teilnehmendenaktivierende Methoden eingesetzt werden. Zu weiteren Elementen kursintegrierter Sprachförderung gehört es, dass die Dozierenden das eigene Sprachhandeln mit seinen Beschreibungsformen und exkludierenden Effekten kritisch hinterfragen und den eigenen Sprachgebrauch an die sprachlichen Voraussetzungen der Teilnehmenden anpassen. Gerade wenn die Teilnehmenden ein B2-Niveau in der deutschen Sprache mitbringen und dabei sind, sich in die Sprachstrukturen des C1-Niveaus einzüben, muss die fachsprachliche Umgebung darauf angepasst sein. Die Dozierenden haben die Aufgabe, zwar relevante Fachbegriffe und sprachliche Muster anzubieten, doch müssen sie dabei im Sprachgebrauch präzise

sein und ohne allzu komplizierte Satzkonstruktionen auskommen sowie eine Fokussierung des Fachwortschatzes vornehmen. Als sprachliche Hilfen werden in der Unterrichtsinteraktion unterschiedliche Mittel der Visualisierung (Tafelanschrieb, Präsentation, Handouts, Lernplakate, Bilder, Modelle, soziometrische Aufstellungen etc.) bereitgestellt. Bei der Bearbeitung von komplexen Sachverhalten wird je nach Bedarf Mehrsprachigkeit zugelassen, indem bspw. zentrale Aussagen in Sprachen der Teilnehmenden wiederholt oder im Kontext von Partner-/Gruppenarbeit eingesetzt werden, wenn Teilnehmende mit gleichen Sprachkonstellationen zusammenarbeiten. Als erfolgreich zeigt sich zudem, Lehr-Lern-Materialien sprachsensibel aufzuarbeiten. Dazu gehört z.B., bildungswissenschaftliche Texte sprachlich zu vereinfachen, dabei strukturierende Elemente (z.B. Überschriften) einzubauen, den Inhalt auf ein begrenztes Kernwissen zu reduzieren sowie Wortlisten mit Erläuterung wichtiger Fachbegriffe und Sprechblasen mit Formulierungshilfen zur Verfügung zu stellen.

4.2 Diskriminierungs-/rassismuskritisch

Eines der wesentlichen Ziele bildungswissenschaftlicher Lehre im Refugee Teachers Program an der Universität Potsdam ist es, das Schulsystem in Deutschland, Prinzipien zur Gestaltung von Unterricht und das Berufsbild von Lehrkräften kennenzulernen. Dabei achten wir darauf, dass die Auseinandersetzung nicht in die Fallstricke der Homogenisierung und Hierarchisierung gerät, weshalb sich der Einsatz von diskriminierungs- und rassismuskritischen Ansätzen anbietet. Im didaktischen Handeln muss mitgedacht sein, dass in Lehr-Lern-Settings Differenzen mit nicht intendierten Ausschlüssen hergestellt, relevant gesetzt und (re)produziert werden. Denn gerade dann, wenn Schulsysteme und Bildungspraktiken international vergleichend betrachtet und Grenzen zwischen „hier“ und „dort“ gezogen werden, kann sich eine Stereotypisierung in der Thematisierung schnell einschleichen. Es werden oft vorschnelle Bilder mit vermeintlicher Allgemeingültigkeit produziert, ganz so als gäbe es *die* deutsche oder *die* syrische Schule. Mehr noch: Im Seminarraum entsteht oft und ungewollt das Bild vom deutschen Schulsystem als der besseren Schule gegenüber den Schulsystemen außerhalb von Europa. Diese Bilder schließen oft an kolonialistische Diskursformationen an, die erlauben, die Schulsysteme in modern/fortschrittlich – rückständig/unterentwickelt etc. einzuteilen und sie in diesem Ungleichverhältnis zu fixieren. Bei der Einführung in das deutsche Schulsystem kommt Faktenwissen nur eine untergeordnete Bedeutung zu; viel wichtiger seien Orientierungs- und reflexives Deutungswissen. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, sich über ihre eigenen Vorannahmen zu Schulstandards und Unterrichtspraktiken bewusst zu werden und die Möglichkeiten und Grenzen pädagogischen Handelns in Abhängigkeit von institutionellen, politisch-gesellschaftlichen und regionalen Rahmenbedingungen zu betrachten (vgl. Fereidooni, 2019, S. 313). Die Teilnehmenden heben in den Seminarevaluationen positiv hervor, dass ein konsequent angelegter internationaler Vergleich von z.B. Anforderungen an Lehrkräfte, Traditionen in der Unterrichtsgestaltung, Zusammenarbeit mit Eltern den Blick für Schulorganisation und didaktisch-methodische Unterrichtskonzepte schärft, die in der jeweiligen nationalen Selbstwahrnehmung ausgeblendet werden.

4.3 Gestärkt durch die Gruppe

Unsere Projekterfahrungen zeigen, wie wertvoll für die Teilnehmenden die Erfahrung ist, dass sie während der Programmteilnahme Teil einer – zwar in sich diversen – Gruppe sind, in der viele Gleichgesinnte und letztlich Kolleg*innen über einen längeren Zeitraum intensiv zusammen lernen. Es entsteht eine Art Peer-Community, welche fast schon im Sinne des Empowerments fungiert, d.h. als individuelle und kollektive Selbstbemächtigung (vgl. Kechaja, 2020, S. 15f.). Derselbe berufliche Hintergrund als Lehrkraft sowie die gleiche – wenn auch unsichere – berufliche Perspektive erzeugen ein

starkes Gefühl der Zugehörigkeit. Man teilt denselben (Uni-)Alltag, unterstützt sich wechselseitig und schafft damit eine sichere Lernumgebung, in der man nicht nur gut mit- und voneinander lernen kann, sondern in dem optimalerweise alle Fragen, Bedürfnisse und Ängste frei geäußert werden können (vgl. Bense, 2016, S. 45). Dies kann langfristig positive Effekte auf das Teilnahmeverhalten der Teilnehmenden haben (vgl. Fee, 2010, S. 403). Auch nach Ende der Teilnahme können die Lehrkräfte von diesem beruflichen Netzwerk profitieren, welches neben den bildungswissenschaftlichen auch in den fachwissenschaftlichen und -didaktischen Modulen entsteht. Wir empfehlen daher grundlegend für das Lehr-Lerngeschehen, die Gruppendynamik mit passenden Methoden zu fördern und den Zusammenhalt zu stärken. Dafür sollte zu Beginn ausreichend Zeit zum gegenseitigen Kennenlernen gegeben, eine wertschätzende Gesprächskultur etabliert, im Kursverlauf regelmäßig Zeit für den Austausch untereinander und die kollegiale Zusammenarbeit eingeplant werden, z.B. mithilfe von Gruppen- oder Projektarbeit. Zudem sollte regelmäßig Feedback von den Teilnehmenden eingeholt und die Rückmeldungen entsprechend in das weitere Lehr-Lern-Geschehen eingebunden werden.

4.4 Vielfältig, flexibel und transparent

Bewährt hat sich, die Diversität der Zielgruppe konsequent in der Planung und Durchführung bildungswissenschaftlicher Lehre im Sinne der Zielgruppen- und Teilnehmendenorientierung einzubeziehen. Um den Lernenden passende Lernwege und eine aktive Teilhabe zu ermöglichen, gilt es, die Lehre zu flexibilisieren und zu differenzieren – sowohl zeitlich als auch inhaltlich, in den didaktischen Zugängen, Lernzielen, Methoden sowie unterstützenden Materialien (vgl. Auferkorte-Michaelis & Linde, 2018, S. 26ff.; Richter, 2013, S. 12f.). So können unterschiedliche Lernbedürfnisse, aber auch individuelle Präferenzen angesprochen werden, z.B. mittels Klein-/Großgruppenarbeit, stiller Einzelarbeit, Frontalunterricht, Seminargespräch o.ä. Die verschiedenen Zugänge und Methoden können einerseits für das eigene Lernen ausprobiert und andererseits im Sinne des didaktischen Doppeldeckers auf ihre Potenziale und Grenzen im Schulunterricht hin reflektiert werden. Damit wird gleichzeitig das Methodenrepertoire der Lehrkräfte erweitert. Auch Prüfungen können differenzsensibel und flexibel gestaltet werden. Hier bieten sich der Wechsel oder die Auswahl verschiedener Prüfungsformate an (mündlich, schriftlich, synchron, asynchron, Mischformen) sowie volle Transparenz bezogen auf die Leistungsbewertung (vgl. Nachtigall & Smykalla, 2015, S. 92; Richter, 2013, S. 11). In unseren Seminaren planen wir ausreichend Zeit ein, Klarheit darüber zu schaffen, worin eine gute Leistung in der Prüfung besteht, wie die Prüfungsumgebung und der Prüfungsablauf geplant sind, welche Bewertungskriterien gelten und ob/wie ein Nachteilsausgleich geltend gemacht werden kann. Mit Hilfe eines Probedurchlaufs bzw. Prüfungsbeispiels inklusive Bewertungsraster erhalten die Teilnehmenden Sicherheit über die (unbekannte) akademische Prüfungskultur. Auch ein differenziertes Feedback auf Prüfungsleistungen hilft den Teilnehmenden enorm, um sich weiterzuentwickeln.

4.5 Praxisnah

Die Teilnehmenden kommen aus der Schulpraxis und werden in absehbarer Zukunft wieder an Schulen tätig sein. Dazwischen liegen oft einige Jahre, in denen sie ihren Beruf nicht ausüben (dürfen) und in denen die Schulpraxis vermisst wird. Teilnehmende profitieren deshalb während der Teilnahme an den Weiterqualifizierungen besonders von unterrichtsbezogenen Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dabei helfen Erfolgserfahrungen (auch von anderen), die Anwendung von bereits vorhandenem Wissen und Kompetenzen im Schulkontext sowie konstruktives Feedback mit differenzierten Rückmeldungen (vgl. Westphal, 2023, S. 72). Dafür braucht es regelmäßigen Kontakt zur Schulpraxis. Im Re-

fugee Teachers Program sind in jedem bildungswissenschaftlichen Seminar mehrere eintägige Schulexkursionen eingeplant. Am Ende des zweiten Semesters absolvieren die Teilnehmenden ein dreiwöchiges Praktikum an einer Schule. Während des Praktikums beobachten und unterstützen die Teilnehmenden das Unterrichtsgeschehen und werden jeweils von Mentor*innen betreut, von denen sie Feedback erhalten und die für individuelle Fragen zur Verfügung stehen. Auch hier zeigen unsere Erfahrungen, dass diese Schulkontakte sowie die Begleitung und Reflexion der schulpraktischen Erfahrungen im Kursverlauf die Motivation der Teilnehmenden stark fördern können. Schließlich ist damit ein Wechsel aus der primär lernenden Rolle (im Qualifizierungsprogramm) zurück in die Rolle als Lehrende (in der Schule) möglich. Dadurch wird Teilnehmenden oftmals bewusst, warum und wozu sie diese Qualifizierung absolvieren – um wieder als Lehrkraft zu arbeiten. Wenn der Zugang zur Schulpraxis nicht unmittelbar gegeben ist, empfehlen wir für bildungswissenschaftliche Seminare den regelmäßigen Einsatz von Videovignetten, Fallarbeit und Rollenspielen. Auch der Einsatz von Reflexionsfragen, welche die bisherige und zukünftige Rolle im Berufsverlauf anvisieren und entweder als Hausaufgabe oder zu Beginn einer Seminarsitzung bearbeitet werden, bietet sich für eine praxisnahe Lehre an.

5 Fazit und Ausblick

Die ausgearbeiteten Merkmale der Zielgruppe der Lehrkräfte aus anderen Ländern bilden die Vielfalt und Komplexität ihrer Lernverhältnisse ab. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Diversität der Gruppe größer ist als die Gemeinsamkeit des geteilten Labels „international ausgebildete Lehrkräfte“. Eine Vernachlässigung dieser heterogenen Lernvoraussetzungen der Zielgruppe könnte die Gefahr vorschneller Verallgemeinerungen bringen und würde zu nicht angemessenen Aussagen im Hinblick auf die Gestaltung von Lernangeboten für diese Gruppe führen.

Lehrkräfte mit ausländischem Abschluss kommen aus aller Welt und daher auch mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen und Berufs- sowie Schulvorstellungen, wodurch ein erhöhter individueller Lernbedarf entsteht. Dieser lässt sich kaum mit einem einzigen bildungswissenschaftlichen Curriculum abdecken, ohne dass dies mit beträchtlichen Wiederholungen für manche Lehrkräfte verbunden wäre. Ideal wären modular aufgebaute Kurse, die stärker einem individuellen Fortbildungsplan in Abhängigkeit der spezifischen Lernbedürfnisse der jeweiligen Lehrkräfte flexibel folgen, sodass sie gezielt und ggf. berufsbegleitend nur an den Modulen teilnehmen, die für die ihnen nachweislich fehlenden Qualifikationen relevant sind. Zur Förderung der Individualisierung der Lernprozesse bieten sich ergänzend digitale Angebote an, die flexibel und im eigenen Tempo zuhause eigenständig erarbeitet werden können. Gleichzeitig öffnet sich hier ein Spannungsverhältnis in Bezug auf unsere Anforderungen an eine gestärkte Gruppe und den Aufbau eines beruflichen Netzwerkes, für die gemeinsame, synchrone Begegnungen benötigt werden.

Offen bleibt die Frage, wie Mehrsprachigkeit noch stärker als Ressource beim Lernen genutzt werden kann. Die monolingual deutschsprachige Orientierung des Schulsystems (Gogolin, 2008), die die mehrsprachigen Erwerbsbedingungen von Schüler*innen in Deutschland kaum berücksichtigt, setzt sich im Hochschulalltag (Dirim, 2013) genauso wie im späteren schulischen Berufsalltag fort, obwohl „ein verstärktes Bewusstsein für sprachpolitische Fragen und damit einen bewussten Einsatz von unterschiedlichen Sprachen im Hochschulalltag“ (Hochschulrektorenkonferenz, 2011, S. 3) gefordert wird. Hinzu kommt, dass Hochschulen im Gegensatz zu Schulen stärker international ausgerichtet sind und damit grundsätzlich gute Orte für internationale Ausbildungen darstellen. Um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihr ganzes sprachliches Wissen zur Annäherung an Lernaufgaben einzusetzen, möchten wir zukünftig virtuellen Selbstlernanteilen eine höhere Bedeutung beimessen. Dabei sollen mehrsprachig gestaltete

Lernvideos zu bildungswissenschaftlichen Themen erstellt werden, sodass sich für unterschiedliche Lernbedingungen geeignete Formate auswählen lassen. Es kann ebenfalls ein lohnenswertes Unterfangen sein, mehrsprachige Dozierende in die Lehre einzubinden und darüber nachzudenken, inwieweit auch Prüfungsleistungen in der Erstsprache erbracht werden können – geht es doch in bildungswissenschaftlichen Seminaren weniger um korrektes Deutsch als vielmehr um Reflexionsprozesse hinsichtlich bildungstheoretischer, didaktischer und schulpädagogischer Ansätze für die Gestaltung von Unterricht.

Literatur und Internetquellen

- Apolinarski, B. & Brandt, T. (2018). *Ausländische Studierende in Deutschland 2016. Ergebnisse der Befragung bildungsausländischer Studierender im Rahmen der 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31412_Auslaendische_Studierende_2016.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Auferkorte-Michaelis, N. & Linde, F. (2018). Diversität im Lehr-Lern-Geschehen. In N. Auferkorte-Michaelis & F. Linde (Hrsg.), *Diversität lernen und lehren – ein Hochschulbuch* (S. 17–30). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25656/01:15847>
- Becker-Mrotzek, M., Höfler, M. & Wörfel, T. (2021). Sprachsensibel unterrichten – in allen Fächern und für alle Lernenden. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 43 (2), 250–259. <https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.5>
- 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>
- Bertelsmann Stiftung. (2021). *Abschlussbericht „Evaluation des Programms Lehrkräfte Plus“*. Evaluationsbericht. Syspons. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf
- Bouchara, A. (2019). Bildungsbedürfnisse und Hindernisse von Geflüchteten in Deutschland. Eine empirische Studie zu sozialen Netzwerken von Geflüchteten an deutschen Hochschulen. *interculture journal: Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien*, 18 (31), 53–72. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62767-2>
- Breinbauer, I.M. (2020). Wie man in die Pädagogik einführen und dabei selber viel lernen kann! Bildungswissenschaftliche Grundlagen in der Lehrer*innenbildung für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 95–99). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_03
- Brunnhuber, M., Hank, B., Hoehstetter, K., Kämper, A., Nissler, A. & Wolf, K. (2014). Nicht ins Leere lehren – Feedback und Interaktion in MINT-Lehrveranstaltungen. In F. Waldherr & C. Walter (Hrsg.), *Didaktisch und praktisch. Ideen und Methoden für die Hochschullehre* (2., erw. Aufl.) (S. 133–144). Schäffer-Poeschel.
- Dirim, İ. (2013). Rassialisierende Effekte? Eine Kritik der monolingualen Studieneingangsphase an österreichischen Universitäten. In P. Mecheril, O. Thomas-Olalde, C. Melter, S. Arens & E. Romaner (Hrsg.), *Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive* (S. 197–212). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19145-4_12
- 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>
- Fee, J.F. (2010). Latino Immigrant and Guest Bilingual Teachers. Overcoming Personal, Professional, and Academic Culture Shock. *Urban Education*, 46 (3), 390–407. <https://doi.org/10.1177/0042085910377447>
- Fereidooni, K. (2019). Rassismuskritische Theorie und Praxis der sozialwissenschaftlichen Lehrer_innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 293–318). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_14
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern*. GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Geske, A., Erhardt, N. & Richter, D. (2023). *Abschlussbericht – Wissenschaftliche Begleitung des Programms Lehrkräfte Plus*. Universität Potsdam. https://www.uni-potsdam.de/fileadmin/projects/erziehungswissenschaftliche-bildungsforschung/Aktuelles/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus_-_300423_2.pdf
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Gonzalez Olivo, D. & Wojciechowicz, A.A. (2023). *Zur Beschreibung der Absolvent*innen des Refugee Teachers Program. Durchgänge 1–6. Stand April 2023*. Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung, Universität Potsdam. Unveröffentlichtes Dokument.
- Gruber, M.-T., Ogris, K. & Bresler, B. (Hrsg.). (2021). *Diversität im Kontext Hochschullehre. Best Practice*. Waxmann.
- Helmchen, C. (2019). Stereotype Threat. In C. Helmchen (Hrsg.), *Stereotype Threat im Englischunterricht. Zu den Bildungschancen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund* (S. 35–71). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27527-3>
- Hermann, J.M. (2022). Interventionen gegen Stereotype Threat. Ein Überblick. In S. Glock (Hrsg.), *Stereotype in der Schule II. Ursachen und Möglichkeiten der Intervention* (S. 265–300). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-37262-0>
- Hertlein, A. & Leiprecht, R. (2019). Der Versuch, globale Bildungsbiographien in nationale Hochschulstrukturen zu implementieren. Universitäre Angebote für Geflüchtete und Migrierte. In L. Darowska (Hrsg.), *Diversity an der Universität* (S. 179–224). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839440933>
- Hochschulrektorenkonferenz. (2011). *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011*. HRK.
- Hörr, B. (2012). Seniorenstudium und Bildung Älterer. *Hessische Blätter für Volksbildung*, (2), 152–158. <https://doi.org/10.3278/HBV1202W152>
- Hoesch, K. (2018). *Migration und Integration. Eine Einführung*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-09736-3>
- Jankow, H. & Baldauf-Bergmann, K. (2019). Hochschuldidaktische Angebote für eine diversitätssensible Lehre im Kontext der Öffnung der Hochschulen. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 695–715). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_33
- Kampa, N., Duttler, T., Pommerening, 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* (S. 135–150). 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* (S. 121–134). Beltz Juventa.
- Karakaşoğlu, Y. & Wojciechowicz, A.A. (2016). Marginalisierung durch Homogenisierung. Die migrationsgesellschaftlich „Anderen“ im pädagogischen Diskurs der universitären Lehramtsausbildung. *Tertium comparationis*, 22 (1), 59–72.
- Kechaja, M. (2020). Was ist Empowerment? In N. Prasad, K. Muckenfuß & A. Foitzik (Hrsg.), *Recht vor Gnade. Bedeutung von Menschenrechtsurteilen für die diskriminierungskritische Soziale Arbeit* (S. 15–16). Beltz Juventa.
- Kergel, D. & Heidkamp, B. (Hrsg.). (2019). *Praxishandbuch Habitus- und Diversitätssensible Lehre*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4>
- Klein, U. & Rebitzer, F.A. (2012). Diskriminierungserfahrungen von Studierenden. Ergebnisse einer Erhebung. In D. Heitzmann & U. Klein (Hrsg.), *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen* (S. 120–137). Beltz Juventa.
- Kremsner, G., Proyer, M. & Schmölz, A. (2020). Das Forschungsprojekt „Qualifizierungsprojekt 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). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_02
- Kreuter, L., Deiß, H., Möhlen, L.-K., Alyouzbashi, K., Chatto, S., Hashemi, S., Mousa, N., Tahlawi, D., Al Hamid, A.Z. & Rasul, J. (2020). „Werden Träume wahr?“ – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 154–165). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5796>
- Kristen, C., Kosyakova, Y. & Spörlein, C. (2022). Deutschkenntnisse entwickeln sich bei Geflüchteten und anderen Neuzugewanderten ähnlich – Sprachkurse spielen wichtige Rolle. *DIW Wochenbericht*, 89 (5), 63–69.
- Kroher, M., Beuße, M., Isleib, S., Becker, K., Ehrhardt, M.-C., Gerdes, F., Koopmann, J., Schommer, T., Schwabe, U., Steinkühler, J., Völk, D., Peter, F. & Buchholz, S. (2023). *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). <https://doi.org/10.15488/15772>
- Lutter, E. (2017). Hochschulsozialisation und institutionelle Unterstützung von Studierenden mit Migrations- und Fluchtgeschichte. In M. Westphal & K. Kämpfe (Hrsg.), *Migration, Bildungsaufstieg und Männlichkeit. Passungsdynamiken zwischen Familie, Schule, Peers und Hochschule* (S. 259–280). Kassel University Press.
- Massumi, M. (2019). Diversitätssensibilität in der Lehrer*innenbildung. In D. Kergel & B. Heidkamp (Hrsg.), *Praxishandbuch Habituussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien* (S. 153–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22400-4_9
- Meinhardt, R. & Zittlau, B. (2009). *BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistungen durch HochschullotsInnen*. BIS.

- Morris-Lange, S. (2017). *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. SVR-Forschungsbericht*. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_FB_Hochschuldschungel.pdf
- Müller, M. & Proyer, M. (2022). Strukturelle Hindernisse und Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich: „Das ist dieses große Hindernis im Leben überhaupt, nicht [nur] bei der Arbeit“. In G. Schauer, L. Jesacher-Rössler, D. Kemethofer, J. Reitingner & C. Weber (Hrsg.), *Einstiege, Umstiege, Aufstiege. Professionalisierungsforschung in der Lehrer*innenbildung* (S. 233–248). Waxmann.
- Müller, U. & Kellmer, A. (2011). *Studierende mit Migrationshintergrund. Ergebnisse der großen UDE-Studierendenbefragung*. Universität Duisburg-Essen, Zentrum für Hochschul- und Qualitätsentwicklung. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/diversity/ude-studierendenbefragung_bildungshintergrund_08.12.2011.pdf
- Nachtigall, A. & Smykalla, S. (2015). Zwischen Komfort- und Panikzone. Wie sind Gender- und Diversitätsansätze als Querschnittsperspektive in der Lehrentwicklung im Bereich Sozialwesen zu realisieren? In B. Klages, M. Bonillo, S. Reinders & A. Bohmeyer (Hrsg.), *Gestaltungsraum Hochschullehre. Potenziale nicht-traditionell Studierender nutzen* (S. 85–104). Budrich Uni Press. <https://doi.org/10.25656/01:11436>
- 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 Lehrkräfte in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 348–361). Beltz Juventa.
- Oleschko, S., Grannemann, K. & Szukala, A. (Hrsg.). (2022). *Diversitätssensible Lehrer*innenbildung. Theoretische und praktische Erkundungen*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830990710>
- Oltmer, J. (2016). *Globale Migration. Geschichte und Gegenwart*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Peuschel, K. & Dirim, İ. (2019). Migrationspädagogische Zugänge zum Umgang mit Sexismus in Lehrwerken für die Deutschvermittlung. In A.M.B. Heinemann & N. Khakpour (Hrsg.), *Pädagogik sprechen. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft* (S. 153–167). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04963-6_10
- Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des Sesaba-Projekts*. Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD).
- Proyer, M. (2020). „Ich male denen die Perspektive“. Von Praxiserfahrungen zwischen „bei uns“ und „bei euch“, über das Erlernen von „Reflexion“ und hin zu einem „Ankommen“ im österreichischen Schulsystem. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 108–114). Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_05
- Richter, R. (2013). Vielfalt als Chance. Konstruktiver Umgang mit Heterogenität in Lehrveranstaltungen. *Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik*, 9 (2). (2. Aufl.). <https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/handle/10900/43958>
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung*. Universitätsverlag Hildesheim.

- Schleier, U. (2008). Wirkungen eines monoedukativen Studienangebots an einer Fachhochschule. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 3 (2), 122–131. <https://doi.org/10.3217/zfhe-3-02/10>
- Schmidt-Hertha, B. (2020). Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere. In W. Jütte & M. Rohs (Hrsg.), *Handbuch Wissenschaftliche Weiterbildung* (S. 369–384). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17643-3_20
- Schüssler, R., Hachmeister, S., Auner, N., D'Herdt, K. & Holz, O. (Hrsg.). (2023). *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen – Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830997184>
- Schust, S. (2021). *Zurück ins Klassenzimmer. Zu Chancen und Herausforderungen der pädagogischen Weiterqualifizierung von Lehrkräften im Refugee Teachers Program*. Universität Potsdam. Unveröffentlichte Masterarbeit Lehramt.
- Steele, C.M. & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Westphal, A. (2023). Psychologische Aspekte im Integrationsprozess und Konsequenzen für die pädagogische Professionalisierung von geflüchteten Lehrkräften. In A.A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräfte in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 63–77). Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A.A. (2023). „In Syrien ist man der Auffassung, dass der schlechte Schüler vom schlechten Lehrer kommt“ – Studienberichte von Lehrkräften mit Bildungs- und Berufsbiografie in Syrien. In A.A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräfte in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 151–167). Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A.A. & Vock, M. (2020). „Wenn ich aufstehe, weiß ich nicht genau, was heute passiert“: Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg aus der Sicht von geflüchteten Lehrkräften. In A.A. Wojciechowicz, D.N. Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 114–125). Beltz Juventa.
- Wojciechowicz, A.A., Vock, M., Gonzalez Olivo, D. & Rüdiger, M. (Hrsg.). (2023). *Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe*. Beltz Juventa.
- Wolf, K., Mauer, C. & Kunter, M. (2021). „I Don't Really Belong Here“. Examining Sense of Belonging in Immigrant and Nonimmigrant Teacher Students. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 53 (1–2), 1–14. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000233>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Wojciechowicz, A.A. & Rüdiger, M. (2024). Lernsituation international ausgebildeter Lehrkräfte und ihre Implikationen für eine differenzsensible Hochschullehre. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 6 (1), 187–204. <https://doi.org/10.11576/pflb-7531>

Online verfügbar: 08.11.2024

ISSN: 2629-5628



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/legalcode.de>