



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„(...) sie wollen mich nicht anstellen, leider.“ -
Fallstudien zur Auswirkung der Strukturen des österreichischen Bildungssystems auf die Inklusion von Lehrkräften mit Fluchthintergrund am (pädagogischen) Arbeitsmarkt

verfasst von / submitted by

Strehn Denise, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Danksagung

Das Verfassen dieser Masterarbeit wäre ohne die Unterstützung einiger besonderer Personen unmöglich gewesen, weshalb diese Seite euch gewidmet ist.

Danke an Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer, die mit ihrer respektvollen und offenen Art sowie der fachlichen Expertise diese Masterarbeit betreut und mich bei meinem Vorhaben begleitet hat. Durch ihre Hilfe wurde aus einer anfänglichen Idee, bei welcher selbst mir nicht ganz klar war, welche Richtung sie einnehmen würde, ein für mich wertvolles Gesamtwerk.

Ein besonderer Dank gilt meiner Mama Beate und meinem Papa Albert für jegliche Formen der Unterstützung, die sie mir seit nun mehr als 26 Jahren geben. Ich bin unendlich dankbar, euch zu haben!

Danke auch an meinen Bruder Robin und seiner kleinen Familie, aber auch an meine Großeltern Elisabeth und Georg Glöckl sowie Rosa und Albert Strehn für das Interesse und die aufmunternden Worte während des Schreibprozesses.

Ein großes Dankeschön geht an meinen Freund Raphael, der während des Entstehens dieser Arbeit als emotionale Stütze an meiner Seite war und mir bei allen aufkommenden Problemen seine Hilfe angeboten hat.

Ebenso danke ich Karo, welche mir als Kommilitonin und somit Gleichgesinnte, vor allem aber als Freundin stets geholfen hat.

An letzter Stelle möchte ich jenen drei Personen danken, die im Rahmen der Fallstudien dieser Masterarbeit von mir begleitet wurden und mich mit ihren Lebensgeschichten und Persönlichkeiten inspiriert haben. Ich danke euch herzlich für euer Vertrauen und dafür, ein Vorbild für viele weitere Personen zu sein!

Allen ein großes Dankeschön!

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Denise Strehn, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, September 2020

Denise Strehn

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'D. Strehn', with a stylized, flowing script.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Einführung in das Themenfeld	2
1.2 Forschungsstand, Forschungslücke und Forschungsfrage	3
1.3 Gliederung der Arbeit	5
2. Theoretischer Bezugsrahmen	7
2.1 Historische Rekonstruktion der Strukturen des österreichischen Bildungssystems	7
2.1.1 Abriss der Entwicklung des Bildungssystems seit Beginn des 18. Jahrhunderts	7
2.1.2 Abriss der Reformen seit Beginn des 20. Jahrhunderts und die Bedeutung der Inklusion	9
2.1.3 Entwicklung der Lehrer*innenbildung in Österreich seit dem 18. Jahrhundert	10
2.2 Aktuelle Potentiale und Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem	13
2.2.1 Aufbau des österreichischen Bildungssystems	14
2.2.2 Lehrer*innenbildung und Lehrer*innen in Österreich	16
2.2.3 Inklusion im österreichischen Bildungssystem	18
2.3 Flucht, Bildung und Arbeitsmarkt in Österreich seit dem Jahr 2015	19
2.3.1 Asylwerbende, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und deren Arbeitsmöglichkeiten	20
2.3.2 Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktintegration und Arbeitsmarktsituation von Personen mit Fluchthintergrund	23
2.3.3 Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in Österreich und der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	26
3. Forschungsprozess	30
3.1 Ethische Grundlage	30
3.2 Grounded Theory Methodologie	31
3.3 Datenerhebung und Datengrundlage	34
3.3.1 Fallstudien in Anlehnung an das Case Study Research nach Yin (2014)	34
3.3.2 Expert*inneninterviews nach Deeke 1995	40
3.4 Auswertungsprozess	42
3.4.1 Datenkodierung und Kategorienbildung	43
3.4.1.1 Offenes Kodieren	43
3.4.1.2 Axiales Kodieren	46
3.4.1.3 Selektives Kodieren	49
3.4.1.4 Thematisches Kodieren	51
3.4.2 Theoriebildung	52

4. Ergebnisse	53
4.1 Darstellung der Fälle	53
4.1.1 Fall 1 „Deen“	53
4.1.2 Fall 2 „Djamila“	55
4.1.3 Fall 3 „Monira“	57
4.2 Darstellung der Kategorien	60
4.2.1 Anstellung als Lehrperson in Österreich	62
4.2.1.1 Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	64
4.2.1.2 Studium eines zweiten Faches in Österreich	66
4.2.1.3 Studium und Lehrberuf im Heimatland	67
4.2.1.4 Der Lehrberuf als Traumberuf	68
4.2.2 Die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt	70
4.2.2.1 Bemühungen der Absolvent*innen	73
4.2.2.2 Unterstützung von Anderen	74
4.2.2.3 Stellen innerhalb und außerhalb des Schulkontextes	76
4.2.2.4 Hoffnungen und Enttäuschungen	77
4.2.3 Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am pädagogischen Arbeitsmarkt	79
4.2.3.1 Etikettierungen	81
4.2.3.2 „Vitamin B“	83
4.2.3.3 Politischer Einfluss im Bildungssystem	85
4.2.3.4 Strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem	87
5. Theoriebildung	89
5.1 Gesetzlich verankerte hindernde Strukturen	91
5.2 Gesellschaftlich auferlegte hindernde Strukturen	94
6. Resümee und Ausblick	98
Nachwort	101
Literaturverzeichnis	103
Anhang	108

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Darstellung des Inklusionsverständnisses (Aktion Mensch 2020)	2
Abbildung 2: Das österreichische Bildungssystem (Euroguidance Österreich 2018)	14
Abbildung 3: Lehrer*innenstatistik (Statistik Austria 2019)	17
Abbildung 4: Kurzbeschreibung der Fälle	37
Abbildung 5: Ergebnisse des offenen Kodierens	45
Abbildung 6: Beispiel Kodierprozess	47
Abbildung 7: Ergebnisse des axialen Kodierens	48
Abbildung 8: Ergebnisse des selektiven Kodierens	50
Abbildung 9: Kernkategorien	61
Abbildung 10: Kernkategorie 1 <i>Anstellung als Lehrperson in Österreich</i>	63
Abbildung 11: Kernkategorie 2 <i>Die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt</i>	72
Abbildung 12: Kernkategorie 3 <i>Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am pädagogischen Arbeitsmarkt</i>	80
Abbildung 13: Finale Theoriebildung	90

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
AMS	Arbeitsmarktservice Österreich
B1-4	Befragte*r 1-4
BIM	Bildung im Mittelpunkt
BMBWF	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
BMEIA	Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten
BMI	Bundesministerium für Inneres
Bzw.	Beziehungsweise
E1, E2	Experte*in 1, Experte*in 2
Ebd.,	Ebenda
FIMAS	Projekt-Kurztitel des Forschungsprojekts „Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“
GFK	Genfer Flüchtlingskonvention
Hrsg.	Herausgeber*in/Herausgeber*innen
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
ÖH	Österreichische Hochschüler*innenschaft
O.S.	Ohne Seitenangabe
ÖVP	Österreichische Volkspartei
Vgl.	Vergleiche
SchOG	Schulorganisationsgesetz
UNHCR	United Nations High Commissioner for Refugees

1. Einleitung

Die Masterarbeit „(...) sie wollen mich nicht anstellen, leider.“ - Fallstudien zur Auswirkung der Strukturen des österreichischen Bildungssystems auf die Inklusion von Lehrkräften mit Fluchthintergrund am (pädagogischen) Arbeitsmarkt“ soll einen Beitrag zur nationalen Bildungsforschung leisten, aber darüber hinaus eine Einsicht in die Lebenswelt geflüchteter Personen, deren Bemühungen hinsichtlich einer Inklusion in die österreichische Berufswelt und Gesellschaft sowie in Faktoren, die sie daran hindern, geben. Im Zentrum dieser Arbeit stehen drei Lehrpersonen mit Fluchthintergrund, die bei der Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt begleitet wurden. Ziel war es, die dabei hindernden Faktoren er- und beforschen zu können.

An dieser Stelle soll eine Eingrenzung des dieser Arbeit zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses erfolgen, da die Bedeutung von Inklusion im Rahmen dieser Masterarbeit von Beginn an eine essenzielle, zentrale Rolle einnimmt und so vorab definiert werden sollte.

Im Rahmen dieser Masterarbeit meint Inklusion den Abbau von Benachteiligung der davon gefährdeten Personengruppen (etwa Frauen, Menschen mit Behinderungen, Homosexuelle, Minderheiten aufgrund ihrer Herkunft, Kultur und Religion). Inklusion „konfrontiert Gesellschaften mit dem Anspruch von Individuen oder Gruppen, die [...] marginalisiert werden, als zugleich different und gleichwertig anerkannt und gemäß ihrer eigenen Vorstellungen und ohne Benachteiligungen leben zu können“ (Dederich 2015, 81). Es ist die Aufgabe einer Gesellschaft und zugleich eine Chance, auch Personen mit Fluchthintergrund in diese mit einzubeziehen und Möglichkeiten zu schaffen, ihre Potentiale im Berufsleben zu nutzen und so Inklusion zu forcieren. Die nachfolgende Grafik soll den Begriff der *Inklusion* in Abgrenzung zu *Exklusion* und *Integration* aufzeigen und deren Grundzüge für die gesamte Masterarbeit festlegen.

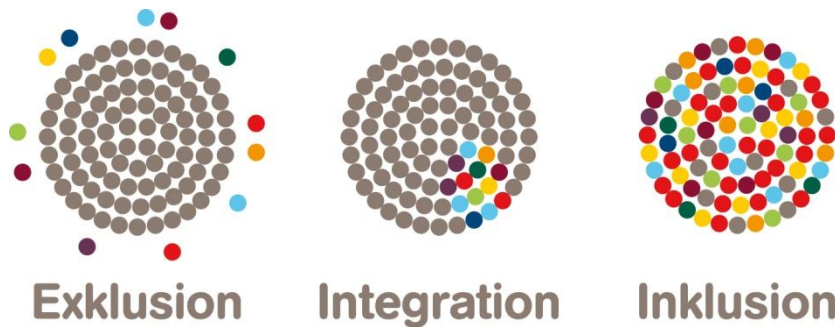


Abbildung 1: Darstellung des Inklusionsverständnisses (Aktion Mensch 2020)

Im Folgenden soll in drei Unterkapiteln zunächst eine Einführung in das Themenfeld, ein summarischer Einblick in den Forschungsstand, die identifizierte Forschungslücke sowie das Forschungsvorhaben und die bildungswissenschaftliche Relevanz gegeben werden.

1.1 Einführung in das Themenfeld

Im Jahr 2015 stieg laut der *United Nations High Commissioner for Refugees* (UNHCR) die Anzahl der Personen, die von Krieg, Vertreibung und Flucht betroffen waren, auf einen Rekordwert an. So mussten weltweit 65,3 Millionen Menschen ihre Heimat verlassen und galten als Flüchtlinge, Binnenvertriebene bzw. Asylsuchende (vgl. UNHCR, 2016). Unter den 25,9 Millionen Flüchtlingen, die UNHCR registriert sind, stammen mit 6,7 Millionen die meisten Menschen aus Syrien. Obwohl etwa 80% der geflüchteten Personen innerhalb des Landes flohen oder sich in Nachbarländern ihrer Heimatstaaten ansiedelten, flohen einige nach Mitteleuropa, viele davon nach Österreich. Während im Jahr 2014 noch 28.064 Personen um Asyl ansuchten, waren es im Jahr 2015 bereits 88.340, die in Österreich Asylanträge stellten (vgl. BMI Asyl Jahresstatistik 2015, 3). Ende September 2015 zählte das Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) 18.968 anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte, die bei diesem gemeldet und somit arbeitssuchend waren (vgl. AMS 2015, 1). Hier nicht inkludiert waren Personen, die eingeschränkten Zugang zum Arbeitsmarkt, also keine Berechtigung für die Ausübung einer Beschäftigung hatten.

Bei der 2017 im Rahmen des Projekts *Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich* (FIMAS-Projekt) durchgeführten Befragung wurde deutlich, dass unter höher-qualifizierten geflohenen Personen große Schwierigkeiten beim Wiedereinstieg in den Beruf bestehen (vgl.

FIMAS Bericht 2017, 1). Dies ist neben den sprachlichen Barrieren¹ vor allem auf die Problematik zurückzuführen, dass die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in den Ankunftsländern nicht anerkannt werden und diese Personen somit nicht direkt in den von ihnen erlernten Beruf wiedereinsteigen können (vgl. Lambert 2018, 10).

Dieser Problematik gingen - für Österreich - das *Institut für Bildungswissenschaft* und das *Zentrum für LehrerInnenbildung* der Universität Wien nach und entwickelten in Verbindung mit dem Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* den Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* (vgl. Proyer et al. 2018, 2). Dieser postgraduale Kurs soll es Lehrpersonen mit Fluchthintergrund ermöglichen, die pädagogischen Grundlagen der österreichischen Lehrer*innenbildung zu erarbeiten und so einer Inklusion durch den beruflichen Wiedereinstieg näherzukommen.

1.2 Forschungsstand, Forschungslücke und Forschungsfrage

Neben der Problematik um die Möglichkeit höherer, tertiärer Bildungschancen für geflüchtete und migrierte Personen lässt sich aus internationalen Studien (vgl. UNHCR 2016 und UNESCO 2017) auch eine Chancenungleichheit unterschiedlicher Personengruppen in der Arbeitswelt ablesen. So konnte aufgezeigt werden, dass für bestimmte Gruppen von Personen verminderte Chancen am Arbeitsmarkt vorherrschen; im deutschsprachigen Raum vor allem für Migrant*innen und Personen mit Fluchthintergrund (vgl. Mühling 2008, 241). Obwohl eine bedeutsame Anzahl an Geflüchteten in ihren Heimatländern hochqualifizierte Bildung erhielten, wird ihnen im Ankunftsland wenig Qualifizierung für höhere Berufe zugeschrieben, weshalb sie häufig eine *finanzielle, erwerbstechische und soziale* Benachteiligung erfahren (vgl. Resch et al. 2019, 192). Auffallend ist, dass im Gegensatz dazu Amerika und Australien immigrierte Personen mit internationalen Bildungsabschlüssen als hochqualifiziert erachten (vgl. Lambert 2018, 6), wodurch von einer länderspezifischen Kategorisierung von bestimmten Migrant*innen und Personen mit Fluchthintergrund ausgegangen werden kann. Daher bieten unterschiedliche Länder Requalifizierungsprogramme sowie Hochschullehrgänge für Lehrpersonen mit Flucht- bzw.

¹ Sprachliche Barrieren in Bezug auf Bildungs- und Berufschancen werden häufig in Studien beispielsweise von Brückner et al. 2017, Kraus & Schimmer 2016 sowie Worbs et al. 2016 thematisiert.

Migrationshintergrund an², was auf einen internationalen Diskurs in Bezug auf die Requalifizierung und den Einsatz jener Lehrkräfte im Schulwesen hindeutet.

In Österreich ist es geflüchteten Lehrer*innen nach Absolvierung des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* möglich, mit einem Sondervertrag den Lehrberuf an Schulen wiederaufzunehmen. Dies gelang jedoch nur wenigen. Proyer et al. (2019c) vermuten dahinter verschiedene Gründe wie beispielsweise eine hohe Zahl an Absolvent*innen des Lehramtsstudiums, die offene Stellen einnehmen. Diese haben im Gegensatz zu den geflüchteten Lehrpersonen zwei Unterrichtsfächer studiert und somit eine vollständige, in Österreich notwendige Ausbildung zur Lehrperson absolviert (vgl. ebd.). Forschungsergebnisse, die dies belegen oder andere hindernde Faktoren bei der Jobsuche der Absolvent*innen aufzeigen, gibt es zum derzeitigen Stand nicht. Da das österreichische Bildungssystem jedoch Strukturen aufweist, welche sowohl im Bereich der primären, sekundären als auch tertiären Bildung einen selektiven Charakter zeigen, muss in Betracht gezogen werden, dass diese einen hindernden Effekt auf die Jobsuche von Lehrer*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund haben könnten.

Diese Masterarbeit soll hier ansetzen und die Jobsuche geflüchteter Lehrkräfte in Österreich mit Blick auf die hier verankerten bildungspolitischen Strukturen beforschen. Mithilfe von Fallstudien soll die Jobsuche dreier Lehrkräfte mit Fluchthintergrund nach Abschluss des genannten Kurses untersucht werden. Des Weiteren sollen Gespräche mit in diesem Kontext professionellen Akteur*innen erfolgen und Fachwissen in Bezug auf den Forschungsgegenstand generiert werden. Das Ziel ist es, eine Antwort auf folgende Forschungsfrage zu finden:

Welche Strukturen des österreichischen Bildungssystems hindern Absolvent*innen des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ am Einstieg in den (pädagogischen) Arbeitsmarkt?

² Im Rahmen eines EU-Projekts mit der Bezeichnung *R/EQUAL – Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe* kooperiert die Universität Wien mit der Universität Stockholm, der Universität zu Köln und der Pädagogischen Hochschule Weingarten, um die Requalifizierungsprogramme der jeweiligen Länder in Verbindung zu setzen und trotz der verschiedenen Regelungen der Einwanderungspolitik der einzelnen Länder gemeinsam mit Teilnehmer*innen der unterschiedlichen Programme zur Thematik zu forschen (vgl. Proyer et al. 2019a, 1f).

Im Zentrum der Masterarbeit stehen drei Absolvent*innen, deren Jobsuche beforscht wird, wodurch eine Generierung qualitativer Daten für die Beantwortung der Forschungsfrage erfolgen soll. Dafür soll nach der Grounded Theory (vgl. Charmaz 2000; Bryant & Charmaz 2007) vorgegangen werden, welche das Forschen über einen längeren Zeitrahmen durch ständige Reflexion und Rücküberprüfung der Daten unterstützt und die Perspektiven der Beforschten, aber auch jene der Forschenden in den Prozess mit einbezieht. Dieser wechselseitige Kreislauf von Erhebung, Auswertung und Reflexion ermöglicht ein Herausbilden zentraler Merkmale der erhobenen Daten und führt Forschende zu stets neuen Fragestellungen, potentiellen Quellen und schließlich zu neuen Theorien hinsichtlich der Inklusion von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund.

Wie bereits erläutert, ist dies relevant, da vor allem im deutschsprachigen Raum Chancenungleichheiten am Arbeitsmarkt vorherrschen und Migrant*innen sowie Personen mit Fluchthintergrund für höhere Jobs als zu niedrig qualifiziert erachtet werden (vgl. Mühling 2008, 241). Vor allem im Bereich des Bildungssystems sollten Lehrpersonen mit Migrationshintergrund oder Fluchterfahrungen sowie unterschiedlichen Erstsprachen jedoch als essenziell angesehen werden, da die Diversität der Kinder an österreichischen Schulen deutlich ansteigt. Auch eine von den Österreichischen Integrationsfonds 2018 durchgeführte Studie zu Migration und Schule bestätigt, dass sich das Bildungswesen auf eine wachsende kulturelle sowie sprachliche Vielfalt der Schüler*innen einstellen und neue Konzepte einbringen muss (vgl. Österreichische Integrationsfonds 2018).

1.3 Gliederung der Arbeit

Im Rahmen der Masterarbeit soll erforscht werden, welche Strukturen des österreichischen Bildungssystems die Absolvent*innen des Zertifikatskurses für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund am Einstieg in den Lehrberuf hindern. Dafür soll in einem ersten theoretischen Teil eine historische Rekonstruktion der Strukturen des österreichischen Bildungssystems sowie eine Darstellung aktueller struktureller Verankerungen im österreichischen Bildungswesen erfolgen. Danach soll zur Problematik rund um die Aus- und Weiterbildung von Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund übergeleitet werden. Außerdem soll eine Verortung essenzieller begrifflicher sowie gesetzlicher Grundlagen, aber auch die Darstellung statistischer Daten zur Situation

geflüchteter Personen bzw. Lehrpersonen in Österreich erfolgen, um in weiterer Folge zum für diese Arbeit bedeutsamen Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrkräfte überzuleiten und so die theoretische Grundlage der Masterarbeit zu vervollständigen.

Der empirische Teil dieser Arbeit wird von der Grounded Theory Methodologie geprägt. Deren Prinzipien folgend, umfasst die Forschung Fallstudien zu Absolvent*innen des Zertifikatskurses, welche durch Beforschen der Jobsuche dieser Personen qualitative Daten zur Problematik generieren sollen. Die Befragung der Expert*innen zur Thematik bildet ein weiteres Element dieser qualitativen Forschung und soll zu Informationen bezüglich der Anstellung von Lehrpersonen mit Flucht- bzw. Migrationshintergrund in Österreich führen, den Aspekt der Strukturen des österreichischen Bildungssystems behandeln und weitere mögliche Ansprechpersonen in der österreichischen Bildungspolitik ermitteln. In einem Prozess aus Datenerhebung, -analyse und -reflexion, welcher sich im Sinne der Grounded Theory (Kapitel 3.2) vollzieht und verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand ermöglicht, soll eine umfassende Darstellung des Phänomens erfolgen. Dadurch wird ein Beleuchten und Hinterfragen der verankerten Strukturen des Bildungssystems in Österreich, vor allem in Hinblick auf die Inklusion von Menschen mit Fluchthintergrund anhand dreier Fälle, erlaubt. In einem letzten Abschnitt der Masterarbeit sollen die Erkenntnisse aus der theoretischen historischen Rekonstruktion sowie die erhobenen Daten aus Fallstudien und Expert*inneninterviews zusammengeführt sowie interpretiert werden, um zu neuen Theorien zu gelangen.

2. Theoretischer Bezugsrahmen

Im Rahmen dieses theoretischen Bereiches der Masterarbeit sollen die drei Felder der historischen Rekonstruktion, des theoretischen Bezugsrahmens und der begrifflichen Verortung dargestellt werden. Da die Strukturen des österreichischen Bildungssystems eine zentrale Rolle in Forschungsfrage und Erkenntnisinteresse spielen, sollen diese in einem ersten Unterkapitel beleuchtet und den nachfolgenden für Forschungsgegenstand zentralen und gegenwärtigen Erkenntnissen vorangestellt werden. Dies ermöglicht es, die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems zu betrachten und auf dieser Grundlage die aktuellen Gegebenheiten in Hinblick auf den für diese Masterarbeit zentralen Kontext von Flucht und Bildung in Österreich zu beleuchten.

2.1 Historische Rekonstruktion der Strukturen des österreichischen Bildungssystems

In diesem ersten Unterkapitel soll eine Rekonstruktion der Strukturen des österreichischen Bildungssystems erfolgen. Unter Strukturen werden hierbei die von Gesellschaft und Staat auferlegten Möglichkeiten sowie gesetzlich verankerten Bedingungen in Bezug auf den Zugang zu Bildung mit ihren Abgrenzungen hinsichtlich Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Religion und anderen Merkmalen verstanden. In den folgenden Unterkapiteln werden die Entwicklung des österreichischen Bildungssystems, dessen Reformen und gesetzliche Verankerungen sowie jene der Ausbildung österreichischer Lehrpersonen untersucht.

2.1.1 Abriss der Entwicklung des Bildungssystems seit Beginn des 18. Jahrhunderts

Als Ausgangspunkt der Untersuchung dieser Strukturen soll der Beginn des 18. Jahrhunderts dienen, da sich zu dieser Zeit der Prozess der Säkularisierung im Staat auch im Bildungssystem vollzog und diese Phase der Umwälzung daher als das „pädagogische“ Jahrhundert bezeichnet wird (vgl. Seel & Scheipl 2004, 11f).

So sollte die Schule zu einem politisch organisierten System werden, welches die Einstellungen und Normen der Gesellschaft an das Volk weitergibt (vgl. Engelbrecht

1992, 28f). Dadurch wurde die Alphabetisierung und Bildung der gesamten Bevölkerung notwendig, weshalb die Beschulung aller Kinder zum Ziel des Staates wurde, nicht zuletzt, um die bestehenden Werte der Gesellschaft weiterzuführen und somit auch die vorherrschenden Machtstrukturen abzusichern. Die 1774 zur Regierungszeit Maria Theresias und Josef II. eingeführte „Allgemeine Schulordnung für die deutschen Schulen“ umfasste die Unterrichtspflicht aller Kinder vom 6. bis zum 12. Lebensjahr und wurde als geschlechts- sowie schichtunabhängig deklariert (vgl. Seel & Scheipl 2004, 21). Zu dieser Zeit wurde die schulische Bildung durch die *Trivialschule*, als Vorläufer der Volksschule für das *niedrige Volk*, daran angeschlossen die Hauptschule und in weiterer Folge die *Normalschule*, zur Ausbildung von Lehrpersonen, strukturiert (vgl. Czeike 1992, Band 3, 83).

Die Schule sollte eine *Qualifikations-*, *Integrations-* und *Selektionsfunktion* erfüllen, welche die Ausstattung der Lernenden mit wirtschaftlich notwendigem Arbeitspotential, mit grundlegenden Normen der Gesellschaft sowie die Einführung in das hierarchische Gesellschaftssystem - unabhängig von möglicher Leistungserbringung - sichern sollte (vgl. Seel & Scheipl 2004, 13). Die religiöse Zugehörigkeit sowie das Geschlecht sollte im Schulwesen keine tragende Rolle mehr haben, wobei dennoch religiös geleitete Schulen im Bereich des Privatschulwesens bestanden. Durch die Einführung von Schulen explizit für Buben beziehungsweise Mädchen, wurden außerdem die Geschlechter getrennt unterrichtet - geschlechtsgemischte Schulen sollten nur als Notlösung dienen; für Mädchen musste außerdem Schulgeld bezahlt werden (vgl. ebd., 14f). Weiterführende Schulen standen lediglich Buben offen. In Bezug auf die Zugehörigkeit zu einer sozialen Schicht wurde bei der Einführung der allgemeinen Schulpflicht zwar im Bereich der Primarstufe nicht unterschieden, jedoch führte die Schichtzugehörigkeit zu einer Entscheidung über die weiteren Bildungsmöglichkeiten nach der Primarschule. So verwehrte Josef II. Buben *mittelloser* Familien den Zugang zu höheren Schulen, indem Aufnahmeprüfungen durchgeführt wurden, bei welchen Adelige sowie Beamte bevorzugt werden sollten. Streng geregelte Ausnahmen, bei welchen jene Schüler sekundäre Bildung erfuhren, sollten nur bei außergewöhnlichen Fähigkeiten gemacht werden (vgl. ebd., 16). Auch der Prozess der Säkularisierung vollzog sich hier nur langsam, wodurch Sekundarschulen noch weiterhin von Orden organisiert und personell sowie finanziell unterstützt wurden (vgl. Engelbrecht 1992, 30). Parallel dazu entwickelte sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts eine Institution, welche als eine Art Verwaltungs- und Lenkorgan in Bezug

auf die gesetzlich verankerte strukturelle Organisation der Schulen diene und sich im nachfolgenden Jahrhundert zu einem „Ministerium des öffentlichen Unterrichtes“ entwickelte (vgl. ebd., 30).

In der Mitte des 19. Jahrhunderts wurden die Strukturen des Bildungssystems weiter revolutioniert, indem durch das Reichsvolksschulgesetz (1869) beide Geschlechter unentgeltlichen Zugang zur Volksschule hatten, Kinder mit Behinderungen nur bei besonders schwerwiegender Beeinträchtigung von der Schulpflicht ausgenommen und in spezielle Förderschulen oder -klassen untergebracht wurden und eine Abgrenzung der Primar- zur Sekundarschule eingeführt wurde (vgl. Seel & Scheipl 2004, 15ff). Außerdem wurde parallel zur 6.-8. Schulstufe des Gymnasiums die Bürgerschule für Kinder aus Bauern- oder Arbeiterfamilien eingeführt und somit der Besuch eines Gymnasiums dieser niedrigeren Schichten nach wie vor ausgeschlossen.

2.1.2 Abriss der Reformen seit Beginn des 20. Jahrhunderts und die Bedeutung der Inklusion

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden verschiedene Bereiche des Bildungssystems und ihre strukturellen sowie gesetzlich verankerten Auflagen neu durchdacht und reformiert. Durch die vom Unterrichtsministerium vorgenommene Einführung von *Mädchenlyzeen* wurde erstmals dem weiblichen Geschlecht eine Absolvierung der Reifeprüfung ermöglicht, während Mittelschulen sowie Gymnasien nach wie vor nur dem männlichen Geschlecht offenstanden (vgl. Seel & Scheipl 2004, 15). Um 1918 wurde vom damaligen Präsidenten des Wiener Stadtschulrates Otto Glöckl ein bis heute wirkender Schulversuch eingeleitet, indem die selektiven Strukturen durch die Einführung einer einheitlichen Mittelstufe vermindert und so allen Kindern der Zugang zu Bildung eröffnet werden sollte (vgl. Brandauer 1970, 12). Im Jahr 1927 fand schließlich eine Einführung von komprehensiven Hauptschulen als Teil der Pflichtschule der ersten Sekundarstufe statt, wodurch Kinder aus niedrigen Schichten erstmals eine an die Volksschule anknüpfende Bildung erfahren konnten (vgl. ebd.). Diese Hauptschulen sollten die Schüler*innen auf das praktische Leben sowie auf die an die Hauptschulen anknüpfenden Fachschulen und in weiterer Folge den Übertritt in Mittelschulen vorbereiten. Außerdem eröffnete das Unterrichtsministerium

Hilfsschulen beziehungsweise -klassen für jene Kinder, die die Volksschule ein Jahr lang *erfolgslos* besuchten (vgl. Seel & Scheipl 2004, 18).

So kann festgestellt werden, dass das Bildungssystem zu Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf eine schulische Inklusion durch die Einführung neuer Schultypen zur Differenzierung der Kinder abzielte. Auch in den folgenden Jahrzehnten hielt diese Strategie an und eine Einbeziehung aller Heranwachsenden in die Schule wurde durch eine Selektion der Kinder sowohl betreffend der Geschlechter als auch der kognitiven Fähigkeiten und vor allem betreffend der Schichtzugehörigkeit vorgenommen.

Erst durch das 1962 verabschiedete Schulorganisationsgesetz (SchOG) wurde sich einer Inklusion genähert, indem die öffentliche Schule als eine allgemeine, geschlechts-, standes-, klassen- und sogar sprachenunabhängige Einrichtung deklariert wurde (vgl. SchOG 1962, § 4); es sollten *Lebensaufgaben* sowie *Berufsziele* verfolgt und so eine für Schüler*innen geeignete Schulart gefunden werden (vgl. ebd., § 3). Kinder mit Behinderungen sollten in behinderungsspezifisch ausgerichteten Sonderschulen unterrichtet werden (vgl. Seel & Scheipl 2004, 18). Außerdem war der Zugang zu höheren Schulen nach wie vor durch Aufnahmeprüfungen beschränkt, welche durch ein gesondertes Bundesrecht geregelt werden sollten (vgl. SchOG 1962, § 40) und erneut zu einer Selektion führten. In Hinblick auf eine Koedukation wurde in der 5. SchOG-Novelle 1975 eine Gleichstellung beider Geschlechter im Bildungssystem festgelegt und somit eine vollständige Inklusion des weiblichen Geschlechts erzielt. Das SchOG wurde mehrmals reformiert und zählt bis heute zur gesetzlichen Grundlage des österreichischen Bildungssystems betreffend der strukturellen Bedingungen der schulischen Bildung. Außerdem wurde die allgemeine Unterrichtspflicht im Jahr 1985 auf neun Jahre erhöht und im Schulpflichtgesetz gesetzlich verankert (vgl. Schulpflichtgesetz 1985, §3).

*2.1.3 Entwicklung der Lehrer*innenbildung in Österreich seit dem 18. Jahrhundert*

Um die Entwicklung der österreichischen Lehrer*innenbildung zu rekonstruieren, wird als Ausgangspunkt erneut das 18. Jahrhundert mit der Einführung des Pflichtschulwesens herangezogen. In einem ersten Schritt soll prägnant auf die Entwicklung der Volksschullehrer*innenbildung, in einem zweiten ausführlicher auf die für die vorlie-

gende Arbeit primär relevante Entwicklung der Mittelschul- und Gymnasiallehrer*innen eingegangen werden

Wie bereits in Kapitel 2.1.1 erläutert, wurde im Jahr 1774 die Unterrichtspflicht für alle Kinder eingeführt, wodurch erstmals auch Kinder aus niedrigen sozialen Schichten Unterricht erfuhren. Sie wurden von Lehrpersonen unterrichtet, die eine drei- bis sechsmonatige Ausbildung an Normalschulen, welche an die Hauptschulen angeschlossen, absolvierten (vgl. Czeike 1992, Band 3, 83, Seel & Scheipl 2004, 202). Durch das Reichsvolksschulgesetz von 1869 wurde auch die Lehrer*innenbildung für Volksschulen reformiert und an Lehrerbildungsanstalten beziehungsweise Lehrerinnenbildungsanstalten verlegt, wo sie vier Jahrgänge mit anschließender Reifeprüfung für das Volksschullehramt umfasste (vgl. Seel & Scheipl 2004, 202). Lehrerbildungsanstalten unterschieden sich durch die Lehrfächer von den Lehrerinnenbildungsanstalten, an welchen *Weibliche Handarbeit* sowie Arithmetik und geometrische Formenlehre statt Mathematik gelehrt wurden (vgl. Czeike 1992, Band 4, 11). Diese Ausbildungsanstalten hatten den Status von Mittelschulen, wobei durch die Absolvierung keine Berechtigung für den Zutritt zu einer Universität gegeben war. Im Jahr 1919 wurden „Leitsätze zur Neugestaltung der Lehrerbildung“ veröffentlicht, wodurch die Ausbildung der Lehrpersonen für Volksschulen an die Universitäten verlagert und teilweise mit der Ausbildung der Lehrpersonen für Mittel- und Oberschulen vereint werden sollten, was jedoch von den Universitäten abgelehnt wurde (vgl. Seel & Scheipl 2004, 202). Erst 1927 wurde die Ausbildung von Volksschullehrer*innen für die Zeit nach Absolvierung der Unterrichtspflicht angesetzt und in einem daran anknüpfenden sechsjährigen Ausbildungslehrgang, von welchem vier Jahre höhere Allgemeinbildung und zwei Jahre pädagogisch-didaktische Ausbildung umfassten, angeboten (vgl. ebd.). Nach dem zweiten Weltkrieg wurde jedoch das zuvor geschaffene Ausbildungssystem von Lehrer- beziehungsweise Lehrerinnenbildungsanstalten wieder aufgenommen und auf fünf Jahre verlängert sowie der Matura des Realgymnasiums für eine Berechtigung zum Hochschulstudium gleichgestellt. Im Jahr 1962 wurden durch die Verabschiedung des SchOG Pädagogische Akademien als tertiäre Bildungsmöglichkeit geschaffen, an welchen durch viersemestrige Studiengänge die Ausbildung von Volksschullehrpersonen geregelt wurde (vgl. ebd., 203).

Die Ausbildung von Mittelschul- und Gymnasiallehr*innen blieb bis ins frühe 19. Jahrhundert nicht institutionalisiert und der Unterricht wurde meist von Theologen³, aber auch Kriegsveteranen sowie Handwerkern durchgeführt (vgl. Czeike 1992, Band 4, 11). Mitte des 19. Jahrhunderts wurde erstmals eine Regelung sowie Institutionalisierung der Ausbildung jener Lehrpersonen angestrebt und mit dem „Organisationsentwurf für die Gymnasien und Realschulen“ von 1849 verankert (vgl. Seel & Scheipl 2004, 203). Zehn Jahre später wurde ein fachwissenschaftliches sowie pädagogisches Studium an der Philosophischen Fakultät vorgeschrieben, welches mit einer staatlichen Lehramtsprüfung absolviert und durch ein verpflichtendes schulpraktisches Probejahr ergänzt wurde (vgl. ebd.). Im Jahr 1937 erfolgte die „Verordnung über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen“ wodurch die zuvor festgelegten Rahmenbedingungen hinsichtlich kommissioneller Prüfung anstelle einer akademischen Abschlussprüfung gleich blieben, jedoch die pädagogischen Inhalte des Studiums sowie die Studiendauer mit zwei Studienabschnitten zu je vier Semestern und das bereits zuvor verordnete Probejahr an einer Mittelschule begleitet von einer Lehrperson als Mentor*in verankert wurden (vgl. ebd.). Außerdem wird hier bereits die Kombination zweier Fächer erwähnt und eine Prüfung in zwei Fachrichtungen vorgeschrieben (vgl. Verordnung über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen, §3). In den 70er und 80er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde eine Umgestaltung der Lehrer*innenbildung für höhere Schulen vorgenommen und das Lehramtsstudium als Diplomstudium mit Master-Abschluss an die Universität verlagert, wo zwei Fachrichtungen als wissenschaftliche Studienzweige an den jeweiligen Instituten sowie einer pädagogischen Komponente als dritte Studienrichtung verpflichtend zu absolvieren waren. Dies führte zu einer vollständigen beruflichen Qualifikation, ohne der bislang angeordneten Absolvierung eines Probejahres, jedoch in Begleitung eines*r Ausbildungslehrers*in über die Dauer eines Schuljahres und Begleitveranstaltungen im Rahmen von Lehrer*innenfortbildungen (vgl. ebd., 205). Auf diese Begleitung der Lehrpersonen durch Mentor*innen wurde bei der Umstrukturierung der Ausbildung von Mittelschullehrer*innen an Pädagogischen Akademien zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts verzichtet. Eine grundlegende Änderung der Lehrer*innenbildung fand in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts mit der Verabschiedung des Universitäts-Studien-Gesetzes statt,

³ Hierbei wird lediglich die männliche Form genannt, da diese Funktion lediglich Männern zugeschrieben wurde.

welches das Lehramtsstudium als eigenes Studium mit der Bezeichnung „Lehramt an höheren Schulen“ vorsah (vgl. Seel & Scheipl 2004, 206). Damit stand nicht mehr die wissenschaftliche Disziplin im Zentrum des jeweiligen Studienfaches, sondern die Umsetzung des Faches im Kontext des Unterrichtens. Auch Pädagogische Akademien erfuhren 1999 mit dem Beschluss des Akademiestudiengesetzes weitreichende Veränderungen, indem sie von dem postsekundären Bereich einer Schule in den tertiären Bereich des Bildungssystems einer Hochschule verlagert und die Pädagogischen Akademien bis zum Jahr 2007 in „Hochschulen für pädagogische Berufe“ geändert werden sollten (vgl. ebd., 207). Des Weiteren sollte ermöglicht werden, die Ausbildung der Hauptschullehrer*innen mit einem Bakkalaureat abzuschließen und nach der sechssemestrigen Dauer dieses Hochschulstudiums in den zweiten Studienabschnitt des Lehramtsstudiums an der Universität einzusteigen, während Volks- und Sonderschullehrer*innen mit der Absolvierung der Pädagogischen Akademie in das Magisterstudium der Erziehungswissenschaft einsteigen sollten (vgl. ebd., 208). Es kann festgehalten werden, dass Bildungsentscheidungen im österreichischen Schulsystem unabhängig von Leistungen getroffen werden müssen, da anschließend an die Säkularisierung der Staat die Aufsicht über das Bildungswesen erhielt, die Machtstrukturen und gesellschaftlichen Klassen jedoch über die Zuordnung der Kinder zu Bildungsrichtungen entschieden. Dies beeinflusste auch die Lehrer*innenbildung, da nur jene die Möglichkeiten zur Absolvierung des Lehramtsstudiums hatten, die höheren sozialen Schichten angehörten. Auffallend ist die in den Strukturen des österreichischen Bildungswesens verankerte Kombination von zwei Unterrichtsfächern für Mittelschul- und Gymnasiallehrer*innen, die bereits in der „Verordnung über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen“ von 1937 festgelegt wurde und bis heute eine Voraussetzung zur Ausübung des Lehramts an Schulen der Sekundarstufe darstellt. In den folgenden Seiten soll vor diesem Hintergrund auf die aktuellen Gegebenheiten im österreichischen Bildungssystem eingegangen werden.

2.2 Aktuelle Potentiale und Herausforderungen im österreichischen Bildungssystem

In diesem zweiten Unterkapitel soll auf die gegenwärtige Situation im österreichischen Bildungssystem Bezug genommen und so dessen Potentiale und Herausfor-

derungen in Bezug auf eine zukünftige Weiterentwicklung aufgezeigt werden. Dafür wird in einem ersten Schritt der Aufbau der unterschiedlichen Schultypen sowie Schulstufen erläutert, um in weiterer Folge die selektiven Mechanismen im Bildungssystem herauszuarbeiten. In einem weiteren Schritt sollen dem gegenüber gestellt die Eigenheiten des österreichischen Lehrer*innenhabitus behandelt werden.

2.2.1 Aufbau des österreichischen Bildungssystems

Um die aktuellen Potentiale und Herausforderungen des österreichischen Bildungssystems diskutieren zu können, soll der Aufbau des Bildungswesens in diesem vorliegenden Kapitel beschrieben werden. Im Folgenden soll eine Grafik des Euroguidance Österreich (2018) einen ersten Überblick ermöglichen. Anschließend wird anhand dieser Grafik auf die einzelnen Bereiche der Schulstufen sowie -typen eingegangen und so der Aufbau des österreichischen Bildungssystems analysiert.

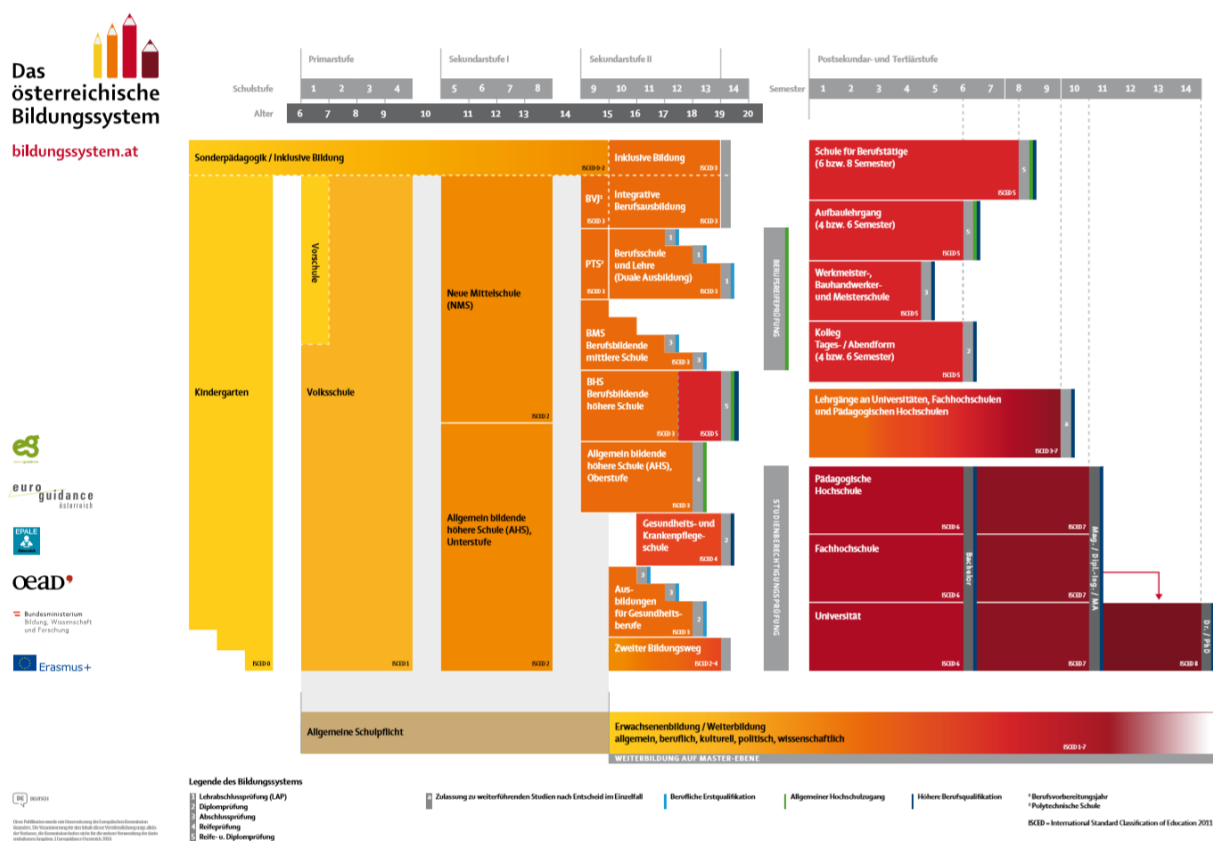


Abbildung 2: Das österreichische Bildungssystem (Euroguidance Österreich 2018)

Das österreichische Bildungssystem wird aktuell in die vier Bereiche der Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie die Postsekundar- und Tertiärstufe ge-

gliedert, wobei eine Unterrichtspflicht bis zur 9. Schulstufe besteht. Anschließend an die vier Jahre andauernde Volksschule, welche für manche Kinder ein diesen vier Jahren vorangestelltes Vorschuljahr beinhalten kann, werden Schüler*innen im Alter von zehn Jahren durch den Besuch einer Neuen Mitteschule (NMS) oder einer allgemein bildenden höheren Schule (AHS) in zwei Gruppen geteilt (vgl. Abb. 2). Die Neuen Mittelschulen oder Mittelschulen (MS), wie sie ab dem Schuljahr 2020/21 bezeichnet werden, ersetzen die bis 2012 bestehenden Hauptschulen der 10- bis 14-Jährigen (Sekundarstufe I) und sind für alle Schüler*innen, die die vierte Volksschule abschließen, zugänglich (vgl. BMBWF 2020). Mit dem NMS-Pädagogik-Paket findet ab dem Schuljahr 2020/21 eine neue Form der Leistungsbeurteilung statt, bei der in den Gegenständen Deutsch, Mathematik und der Lebenden Fremdsprache ab der 6. Schulstufe zwischen den Leistungsniveaus *Standard AHS* und *Standard* unterschieden wird. Die Schüler*innen werden dabei einer dieser Gruppen zugeordnet, wobei die Gruppe *Standard AHS* jene einschließt, deren Leistungen dem AHS-Niveau entsprechen und nach Abschluss der MS eine AHS besuchen können; die Gruppe „Standard“ soll Schüler*innen mit „niedrigerem Leistungsniveau“ zusammenfassen (vgl. ebd.). Jene Schüler*innen müssen nach Abschluss der 8. Schulstufe ein 9. Pflichtschuljahr absolvieren und können dafür entweder ein Berufsvorbereitungsjahr, eine Polytechnische Schule als auch eine Berufsbildende mittlere Schule (BMS) - letztere kann zwischen ein und vier Jahre umfassen - oder eine Berufsbildende höhere Schule (BHS) mit der Reifeprüfung absolvieren (vgl. Abb. 2). Die AHS gliedert sich in die vier Jahre andauernde Unterstufe (Sekundarstufe I) und die Oberstufe (Sekundarstufe II), welche auch Schüler*innen aus MS mit entsprechenden Leistungen besuchen können. Sie umfasst vier oder an manchen Schulformen fünf Jahre und kann mit der Reifeprüfung als Berechtigung zur Aufnahme eines Studiums abgeschlossen werden. Unter Ausschluss von Spezifizierungen kann im Bereich der Sekundarstufe II somit zwischen fünf Schularten unterschieden werden, wobei in weiterer Folge einige in ihrer Dauer individuell zu handhaben sind (vgl. Abb. 2).

Anschließend an den sekundären Bereich des Bildungssystems folgt die Postsekundar- und Tertiärstufe, wobei nach berufsbildenden Schulen vier unterschiedliche Formen zur höheren Berufsqualifikation gewählt werden können, unter anderem die Schule für Berufstätige oder der Aufbaulehrgang, welche einen allgemeinen Hochschulzugang ermöglichen. Außerdem können Lehrgänge an unterschiedlichen Universitäten, Fachhochschulen oder Pädagogischen Hochschulen absolviert werden.

Um ein Studium an einer Pädagogischen Hochschule, einer Fachhochschule oder der Universität aufzunehmen, muss zunächst die Reifeprüfung oder Studienberechtigungsprüfung abgelegt werden. Die neunte Bildungsmöglichkeit im postsekundären bzw. tertiären Bereich bildet die Erwachsenenbildung oder Weiterbildung auf allgemeiner, beruflicher, kultureller oder wissenschaftlicher Ebene (vgl. Abb. 2).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich das österreichische Bildungssystem durch eine Vielfalt an Angeboten sowie einer hohen Zahl an vorgeschriebenen, segregierenden Bildungsrichtungen auszeichnet. So werden Kinder in den Volksschulen zunächst im Alter von zehn Jahren mit Eintritt in die Sekundarstufe I an Mittelschulen oder allgemein bildenden höheren Schulen segregiert, im Alter von 14 Jahren und dem Eintritt in den Bereich der Sekundarstufe II in weitere fünf Bereiche, welche sowohl berufsbildende als auch allgemein bildende Schulen zur anschließenden Studienberechtigung und Ausbildungen beinhalten; Spezifizierungen ausgeschlossen. Durch diese Forderung zur Segregation werden Kinder und Jugendliche bereits im frühen Alter selektiert und bestimmten Bildungswegen zugeordnet.

*2.2.2 Lehrer*innenbildung und Lehrer*innen in Österreich*

Seit dem Jahr 2016/17 wurde im Raum Wien und Niederösterreich eine „neue“ Lehrer*innenbildung angestrebt, welche auf die Ausbildung von Lehrkräften für die „Sekundarstufe Allgemeinbildung“ abzielt und an den Institutionen der Universität Wien, den Pädagogischen Hochschulen Wien und Niederösterreich, der kirchlichen pädagogischen Hochschule Wien und der Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik angeboten wird (vgl. Universität Wien et al. 2020, 3). Dadurch erfolgt eine Umstellung von dem bisherigen Diplomstudium für Lehramt auf ein Bachelor- und Masterstudium, welches sich aus acht Semestern Bachelor und vier Semestern Master zusammensetzt (vgl. ebd., 4). Für die Aufnahme zu einem Lehramtsstudium muss neben dem Nachweis über die Absolvierung der Reifeprüfung ein Eignungsverfahren durchlaufen werden, welches aus einem Online-Self-Assessment, einem schriftlichen Eignungstest zu logisch-schlussfolgerndem Denken und verbalen sowie analytischen Grundkompetenzen und - bei einem negativen Ergebnis des Eignungstests - aus einem individuellen Eignungs- und Beratungsgespräch besteht (vgl. ebd., 15).

Die Studierenden müssen sich für zwei Unterrichtsfächer oder ein Unterrichtsfach und einer Spezialisierung (Inklusive Pädagogik, Fokus Beeinträchtigungen) entscheiden, welche sie sowohl im Bachelor als auch im Master durch die allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen und pädagogisch-praktischen Studien ergänzt absolvieren. Die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen umfassen im Bachelorstudium 40 ECTS, im Master 20 ECTS und sollen den Studierenden die institutionellen Bedingungen des Lehrens und Lernens, aber auch grundlegende Theorien der Bildung(sforschung) näherbringen (vgl. ebd., 7). Unterrichten können jene Lehrer*innen an Allgemeinbildenden höheren Schulen, (Neuen) Mittelschulen, Berufsbildenden mittleren oder höheren Schulen, polytechnischen Schulen und Allgemeinen Sonderschulen (vgl. ebd., 6). Auch die Ausbildung der Volksschullehrer*innen wurde auf ein achtsemestriges Bachelor- sowie verpflichtendes, daran anschließend zweisemestriges Masterstudium abgeändert⁴.

Im Schuljahr 2018/19 waren es insgesamt 129.358 Lehrer*innen in Österreich, 74.787 davon unterrichteten an allgemein bildenden Pflichtschulen, 23.401 an allgemein bildenden höheren Schulen, 23.772 an berufsbildenden Schulen und 1.070 Lehrer*innen unterrichteten an sonstigen Schultypen (vgl. Statistik Austria 2019). Deutlich wird jedoch, dass die Altersverteilung der Lehrkräfte eine unausgewogene Streuung aufweist und im Schuljahr 2018/19 unter Ausschluss der karenzierten Lehrer*innen mit 21.595 die meisten Lehrkräfte zwischen 55 und 59 Jahren waren, wie der folgenden Übersicht von Statistik Austria zu entnehmen ist.

Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2018/19 nach Alter

Altersgruppen	Österreich	Burgenland	Kärnten	Niederösterreich	Oberösterreich	Salzburg	Steiermark	Tirol	Vorarlberg	Wien
Schultypen insgesamt¹⁾										
Insgesamt	122.509	3.965	7.869	21.971	21.352	8.519	15.385	10.864	6.574	26.011
unter 25	2.560	78	64	566	344	153	292	233	168	662
25-29	12.318	356	494	2.151	1.868	766	1.769	1.012	637	3.265
30-34	10.104	264	412	1.735	1.522	701	1.354	784	535	2.797
35-39	11.923	349	601	2.225	1.867	901	1.415	1.160	643	2.763
40-44	13.578	432	845	2.682	2.389	985	1.381	1.401	740	2.724
45-49	16.427	647	1.134	3.312	2.897	1.164	1.530	1.550	891	3.302
50-54	19.289	733	1.471	3.384	3.623	1.367	2.227	1.657	1.075	3.752
55-59	21.595	664	1.683	3.539	4.173	1.471	3.062	1.883	1.194	3.926
60-64	14.372	435	1.150	2.336	2.617	976	2.309	1.157	656	2.736
über 64	346	7	15	43	54	35	46	27	35	84

Abbildung 3: Lehrer*innenstatistik (Statistik Austria 2019)

Es wird sichtbar, dass die Vielzahl der Lehrer*innen ein Alter zwischen 54 und 64 Jahren aufweisen, wodurch ein Anstieg an Pensionierungen dieser Lehrer*innen und

⁴ Nachzulesen unter <https://www.phwien.ac.at/studienangebot/primarstufe-informationen-fuer-studieninteressierte>.

ein daraus resultierender Mangel an Lehrkräften innerhalb der nächsten Jahre nahe-
liegend scheint. Allerdings muss hier berücksichtigt werden, dass das Diplomstudium
für Lehramt an der Universität Wien im Februar 2021 ausläuft⁵ und die noch inskri-
bierten Studierenden bis zu diesem Zeitpunkt ihr Studium abschließen und als Leh-
rer*innen in das österreichische Bildungswesen eintreten können. Auffallend ist die
Verteilung auf die einzelnen Bundesländer Österreichs, welche sichtbar macht, dass
vor allem im ländlichen Bereich diese Zentrierung der Zahlen auf Lehrer*innen ab 45
Jahren fällt, während die Zahl der Lehrer*innen in Wien gleichmäßig auf alle Alters-
gruppen, ausgeschlossen jener unter 25 beziehungsweise über 64, verteilt ist.

2.2.3 Inklusion im österreichischen Bildungssystem

Der Begriff der Inklusion wird in den letzten Jahren immer bewusster auch im Kontext
Schule thematisiert, wenngleich die Möglichkeiten, Schüler*innen mit unterschiedli-
chen Bedürfnissen und Lernvoraussetzungen in einem Setting zu unterrichten sowie
die Einstellung der Lehrer*innen demgegenüber, diskutiert werden (vgl. Schwab und
Seifert 2015). Unter Inklusion wird somit häufig die Miteinbeziehung von Kindern mit
Behinderungen im Schulsystem verstanden, wobei in den letzten Jahren und der zu-
nehmenden Globalisierung auch die Miteinbeziehung von Schüler*innen mit anderen
Erstsprachen als der Unterrichtssprache sowie Fluchterfahrungen angesprochen
wird. So muss versucht werden, neue Wege und Methoden zu finden, die einen Zu-
gang zu „Migrantenfamilien und -gemeinschaften“ (Rat der Europäischen Union
2008, 8) ermöglichen. Auch Ager und Strang bestätigen, dass unter den zehn von
ihnen identifizierten Schlüsselbereichen von Integration, welche hier als Inklusion
verstanden wird (Kapitel 1), Bildung und Berufstätigkeit umfassen (vgl. Ager und
Strang 2008, 170f).

Das österreichische Bildungswesen ist jedoch nach wie vor von Selektionstendenzen
geprägt, wodurch die Diskrepanz zwischen einer Schülerin* einem Schüler der Mittel-
schicht der Mehrheitsgesellschaft und einer Schülerin* einem Schüler aus der migrier-
ten Familie der Unterschicht durch die formale Expansion weiter zunahm (vgl. Becker
und Lauterbach 2008, 14ff). Diese Kluft kann einerseits durch Selektionsmechanis-

⁵ Das Diplomstudium für Lehramt sollte mit 30. April 2020 auslaufen. Aufgrund der Covid-19-Pandemie wurde
die Frist verlängert und jene Studierenden, die bis dahin ihre Diplomprüfung nicht absolvierten, haben nun die
Möglichkeit, diese bis zum 28. Februar 2021 abzulegen. Nachzulesen unter [https://ssc-
lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienangebot/diplomstudium/](https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/studienangebot/diplomstudium/) beziehungsweise [https://ssc-
lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/auslaufendes-diplomstudium/](https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/ssc-lehrerinnenbildung/auslaufendes-diplomstudium/) [21.6.2020]

men, wie der frühen Trennung nach der Volksschule, aber auch durch die Postulierung des Gymnasiums als höchste zu erreichende Bildungsinstitution verstärkt werden (vgl. ebd.). Studien im europäischen Raum, die auch die Tendenz der Mehrheit der Lehrer*innen an Schulen, die als „white and monolingual“ (Santoro 2016, 3) wahrgenommen werden, bestätigen, können ein rudimentäres Gesamtbild der europäischen Situation zeichnen. So ist die Überzahl der praktizierenden Lehrkräfte aus der österreichischen Mittelschicht, welche einen dieser Kultur affinen Habitus entwickelt haben. Diesen geben sie an Schüler*innen im Unterricht bewusst sowie unbewusst weiter. Kinder, die nicht durch ihre Eltern in diesem Habitus sozialisiert wurden, können durch eine fehlende vermittelnde Person, wie einer Lehrperson, die im Wechselspiel der österreichischen sowie seiner nationalen Kultur aufwuchs, systematisch benachteiligt werden (vgl. Gogolin 1994). Das Fehlen solcher Lehrkräfte, die im schulischen Alltag interkulturell vermitteln können, schadet den Schüler*innen umso mehr, je strikter sie sich an die Bildungsgüter der Gesellschaft anpassen müssen.

Demnach erscheint es im Sinn des weiten Inklusionsbegriffes (vgl. Biewer 2010), der nicht nur auf die Inklusion von Menschen mit Behinderungen im gesellschaftlichen Kontext abzielt, als bildungswissenschaftlich relevant, Lehrpersonen mit Flucht- oder Migrationshintergrund und somit vergleichbaren Erfahrungen, wie jenen von einer Vielzahl der Schüler*innen im österreichischen Schulsystem, einzusetzen. Es muss auf eine Inklusion von allen benachteiligten Personengruppen, wie auch Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund, abgezielt und diese vor allem im Bereich der Bildung vor dem Hintergrund einer zunehmenden Globalisierung angestrebt werden.

2.3 Flucht, Bildung und Arbeitsmarkt in Österreich seit dem Jahr 2015

Wenn Menschen flüchten, gilt der „Zwang als bedeutsamster Maßstab“ (Fischer et al. 2018, 4) hinter dieser Entscheidung, das Herkunftsland zu verlassen. Seit dem Jahr 2015 wird eine Fluchtmigration nach Europa vermehrt diskutiert und unter anderem durch Medien polarisiert. Begriffe wie Asylwerber*innen, Flüchtlinge, Migrant*innen und andere werden Teil des alltäglichen Sprachgebrauches und konstruieren oft unreflektiert Bilder von Personengruppen. In den folgenden Unterkapiteln sollen diese Begriffe beschrieben und eingegrenzt werden. Außerdem sollen die Bildungs- und

Arbeitsmöglichkeiten von nach Österreich Geflüchteten untersucht und in weiterer Folge auf Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in Österreich übergeleitet werden.

2.3.1 Asylwerbende, Asylberechtigte, subsidiär Schutzberechtigte und deren Arbeitsmöglichkeiten

Während im Jahr 2014 rund 28.000 Asylanträge in Österreich gestellt wurden, verdreifachte sich dieser Wert ein Jahr später auf rund 89.000 Asylanträge (vgl. BMI 2015, 3). Mit 25.563 bzw. 24.547 Anträgen gelten Afghanistan und Syrien als jene Nationen, aus welchen mit großem Abstand die Mehrheit an Geflüchteten in Österreich um Asyl ansuchen. Während 30% der Asylanträge von aus Afghanistan stammenden Personen positiv entschieden wurden, erhielten 81% der Asylanträge von aus Syrien geflüchteten Personen einen positiven Asylbescheid. In den folgenden Punkten a) bis f) sollen die gesetzlichen Verankerungen betreffend der Aufnahme von geflüchteten Personen in Österreich, deren Rechte und Pflichten sowie begriffliche Bestimmungen zusammengefasst werden.

a) Genfer Flüchtlingskonvention

Österreich unterzeichnete 1951 die Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) sowie deren Zusatzprotokoll aus dem Jahr 1967, wodurch sich das Land dazu verpflichtete, im Heimatland gefährdeten, aufgrund der Nationalität, Religion oder Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen verfolgten Menschen Schutz zu gewähren (vgl. UNHCR 1951, Artikel 1, A). Durch diese internationale Konvention wurde festgelegt, unter welchen Bedingungen geflohenen Personen Schutz gegeben und wer somit als Flüchtling oder subsidiär Schutzberechtigte*r anerkannt wird. Somit steht ihnen ein rechtskräftiges Asylverfahren zu, welches über den weiteren Verlauf des Asylstatus der geflüchteten Personen im Ankunftsland entscheidet.

b) Asylwerber*innen, Asylverfahren

Im Asylgesetz (AsylG) aus dem Jahr 2005 werden die begrifflichen Bestimmungen, die Rechte und Pflichten sowie die Grundlagen zum Aufnahmeverfahren festgelegt. Der Begriff „Asyl“ zielt auf ein Einreise- und Aufenthaltsrecht von Personen ab, die das Heimatland aufgrund einer Gefährdung verlassen müssen. Im Ankunftsland ist die Person dazu verpflichtet, bei einer Polizeibehörde einen Asylantrag zu stellen, bei

welchem Polizeibedienstete für das Asylverfahren notwendige Daten der antragstellenden Person aufnehmen (vgl. AsylG, § 15a). Damit gilt diese Person als Asylwerber oder Asylwerberin. Während des Verfahrens hat die asylwerbende Person einen „faktischen Abschiebeschutz“, wodurch ihr ein für diese Zeit geltendes Aufenthaltsrecht in Österreich zugesprochen wird (vgl. ebd., §19). Dieses Zulassungsverfahren wird vom Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl (BFA) durchgeführt, welches dem Bundesministerium für Inneres (BMI) angehört und aus der Zentrale in Wien, Außenstellen in jedem Bundesland sowie Erstaufnahmestellen in Traiskirchen, Thalham und Schwechat besteht. In einem ersten Schritt des Verfahrens muss geprüft werden, ob Österreich für die Asylwerberin*den Asylwerber zuständig ist, oder ob diese Person bereits in einem anderen Staat der Europäischen Union, Norwegen, Island, Liechtenstein oder der Schweiz als Flüchtling registriert ist (vgl. ebd., §3). Dazu werden die geflohenen Personen zu ihrer Herkunft, der Flucht sowie persönlichen und familiären Umständen befragt (vgl. ebd., §19). Ist Österreich für die Person zuständig, wird eine inhaltliche Prüfung des Antrages veranlasst, wo eine Entscheidung über das Aufenthaltsrecht der Person getroffen wird.

c) Asylberechtigte

Geflüchtete Personen, die in Österreich einen positiven Bescheid hinsichtlich ihres Asylverfahrens erhalten, werden als Asylberechtigte oder in einem alltäglichen Sprachgebrauch als Flüchtlinge bezeichnet. Sie haben ein Aufenthaltsrecht, das seit einer Gesetzesnovelle im Jahr 2016 auf eine Dauer von drei Jahren befristet ist (vgl. AsylG Änderung 2016, §3). Dies soll dazu dienen, dass das Aufenthaltsrecht wieder aberkannt werden kann, sollte es innerhalb dieser Zeitspanne im Herkunftsland der geflüchteten Person zu derartigen Verbesserungen kommen, dass diese dort risikolos leben kann (vgl. ebd., §7). Außerdem kann dieser Schritt des Aberkennungsverfahrens bei anderen Gründen, wie beispielsweise einem schweren gesetzlichen Verstoß mit rechtskräftiger Verurteilung, eingeleitet werden. Nach Ablauf der dreijährigen Befristung kommt es zu einem unbefristeten Aufenthaltsrecht in Österreich.

d) Subsidiär Schutzberechtigte

Personen, deren Asylantrag mangels Verfolgung abgewiesen wurde, können in Österreich subsidiären Schutz erhalten, wenn deren Leben im Herkunftsland gefährdet ist. Sie gelten damit nicht als Asylberechtigte, haben jedoch vorübergehend einen einjährigen Schutz vor einer Abschiebung, welcher bei anhaltender Gefährdung im

Heimatland verlängert werden kann (vgl. AsylG 2005, § 8). Durch ihr Einreise- und Aufenthaltsrecht in Österreich wird ihnen die Möglichkeit zugesprochen, einen Reise- oder Fremdenpass zu beantragen.

e) Migrant*innen

Mecheril erläutert Migration als ein „umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet“ (Mecheril 2010, 19). Es erfolgt eine wesentliche Unterscheidung in Bezug auf Flucht, da Migrant*innen ihr Heimatland freiwillig, aus persönlichen Beweggründen sowie zur Verbesserung von Lebensbedingungen verlassen (vgl. BMI, 2020). Sie können von ihrem Heimatland zu einem anderen Ziel wandern und dort vorübergehend oder auch dauerhaft ihren Wohnsitz einnehmen, jedoch jederzeit bedenkenlos in das Herkunftsland zurückkehren.

f) Arbeitsmöglichkeiten

Unter den 18.968 anerkannten Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten, die im September 2015 arbeitssuchend waren, waren lediglich jene verzeichnet, die eine Berechtigung zur Ausübung einer Beschäftigung haben (vgl. AMS 2015, 1). Somit ist die Dunkelziffer der arbeitssuchenden Geflüchteten in Österreich höher einzuordnen. Asylwerber*innen, die in Österreich einen Antrag auf internationalen Schutz stellen, haben „bis zu dem Zeitpunkt des rechtskräftigen Abschlusses, der Einstellung oder Gegenstandslosigkeit des Verfahrens“ (AsylG, §2, Z 14) ein vorläufiges Aufenthaltsrecht und können nach 3 Monaten ab Zulassung zum Verfahren mit einer Beschäftigungsbewilligung Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten (vgl. AuslBG, §4). Asylberechtigte Personen sowie jene mit subsidiären Schutz haben sofortigen Arbeitsmarktzugang. Außerdem ist es Asylwerber*innen, die in Betreuungseinrichtungen des Bundes oder der Länder untergebracht sind, ohne zeitliche Verzögerung erlaubt, sogenannte Remunerantentätigkeiten auszuüben (vgl. BMI, 2020). Dazu zählen Tätigkeiten innerhalb der Einrichtungen, wie beispielsweise Küchendienst oder Reinigung sowie gemeinnützige Tätigkeiten für Bund, Länder und Gemeinden, wie beispielsweise Landschaftspflege, Betreuung von Park- oder Sportanlagen. Für diese Remunerantentätigkeiten wird kein Dienstverhältnis eingegangen, weshalb keine ausländerbeschäftigungsrechtliche Bewilligung notwendig ist (vgl. ebd.). Ein Anerkennungsbeitrag, welcher Asylwerber*innen für die Ausübung dieser Tätigkeiten zusteht, gilt nicht als Entgelt und ist somit nicht steuerpflichtig. Eine weitere Möglichkeit ist die

Beschäftigung bei Ernte- und Saisonarbeiten, wofür jedoch eine Bewilligung erforderlich ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine Reflexion und Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten sowie gesetzlichen Gegebenheiten in Bezug auf Flucht und Migration essenziell sind, um Zuschreibungen einzudämmen. Personen mit Fluchthintergrund, die in Österreich eine Zulassung zum Verfahren oder einen positiven Asylbescheid nachweisen können, haben Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt, in welchem sie versuchen können, an ihre berufliche Laufbahn im Heimatland wieder anzuknüpfen. In einem nächsten Kapitel soll auf diese Thematik und die damit einhergehenden Problematiken eingegangen werden.

2.3.2 Bildungsmöglichkeiten, Arbeitsmarktintegration und Arbeitsmarktsituation von Personen mit Fluchthintergrund

Als Reaktion auf die fluchtbedingte Migration sehen sich Universitäten unterschiedlicher Länder vermehrt mit dem Bedürfnis nach Weiterbildungsmöglichkeiten für Geflüchtete konfrontiert. So nimmt die Problematik, dass für bestimmte Personengruppen der Zugang zu höherer bzw. tertiärer Bildung erschwert ist (vgl. Resch et al. 2019, 192), vor dem Hintergrund der zunehmenden Migration eine immer bedeutsamere Rolle in Bildungspolitik und -forschung ein. Immer mehr Länder setzen sich deshalb damit auseinander, wie die Bildungsabschlüsse von immigrierten oder geflüchteten Personen anzuerkennen sind und wie sie gegebenenfalls im Rahmen von Hochschullehrgängen für den von ihnen erlernten Beruf requalifiziert werden können. Der Begriff der Requalifizierung⁶ zielt im Rahmen der Masterarbeitsthematik darauf ab, dass Personen mit Fluchthintergrund durch die Absolvierung von Lehrgängen ein Wiedereinstieg in den von ihnen im Heimatland bereits ausgeübten Beruf ermöglicht wird. Dies geschieht jedoch in einem anderen Kontext, da sowohl sprachliche und kulturelle Gegebenheiten als auch strukturelle Bedingungen in der für diese Personen bedeutsamen Arbeitswelt des Ankunftslandes vorherrschen und man so zwar von einem Wiedereinstieg in den erlernten Beruf, aber auch von einem Neueinstieg in Bezug auf den gesamten Kontext sprechen kann. In weiterer Folge wird der Begriff der Requalifizierung verwendet, da dieser den Personen mit Fluchthintergrund eine

⁶ Der Begriff „requalification“ wird unter anderem von Proyer et al. 2019a (6f) verwendet.

bereits bestehende Eignung für den jeweiligen Beruf zuspricht, sie sich in einem neuen Kontext jedoch wieder dafür qualifizieren müssen.

Im Jahr 2015 wurde mit dem deutlichen Anstieg an Asylanträgen der „50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich“ durch das Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA) unter dem damaligen Integrationsminister Sebastian Kurz und einem Expert*innenrat, geleitet von dem zu dieser Zeit als Universitätsprofessor und Vize-Rektor tätigen Heinz Faßmann, veröffentlicht. Durch diesen Plan wird verlautbart, dass im Bereich der Bildungsmöglichkeiten von geflüchteten Personen eine Förderung des Hochschulzugangs vorgesehen wird (vgl. BMEIA 2015, 11). So sollte „das Potenzial dieser Flüchtlinge (...) genutzt werden und darf nicht durch institutionelle Hürden verloren gehen“ (ebd., 11); die Wiederaufnahme sowie der Abschluss von im Heimatland bereits begonnenen Studien sollte gefördert werden. In Bezug auf das Nostrifizieren der bereits erworbenen internationalen Zeugnisse und Diplome, die auf der Flucht verloren gingen oder nicht mitgenommen werden konnten, wurde auf institutionelle Vorkehrungen durch Universitäten und Fachhochschulen plädiert, welche einen *fairen* Einstieg in bereits begonnene oder abgeschlossene Studien möglich machen sollen (vgl. ebd.). Des Weiteren wurde auf die Wichtigkeit der *Selbsterhaltungsfähigkeit* innerhalb der Gesellschaft hingewiesen, welche mit einer Anstellung am österreichischen Arbeitsmarkt einhergeht, weshalb die rasche Integration in das Berufsleben gefördert werden soll (vgl. ebd., 12). Durch bundesweite Kompetenzchecks sollten die Qualifikationen von Asyl- und subsidiär Schutzberechtigten erhoben werden, um diese gezielt auf den Arbeitsmarkt vorbereiten zu können. Ein „ausbildungsadäquater Beruf“ (ebd.) wurde als essenzieller Schritt zu einer Integration deklariert, weshalb die Anerkennung der Qualifikationen durch zuständige Behörden erfolgen und die Geflüchteten hierbei finanziell unterstützt werden sollen.

Im Sinne einer Förderung des Erlernens der Sprache, welche für den Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt sowie einer Förderung der Bildungsmöglichkeiten der Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten als unabdingbar erscheint, sollten Geflüchtete Deutschkurse besuchen, welche durch das Bundesministerium für Inneres (BMI) sowie die Länder sichergestellt werden sollen. Die Festigung der deutschen Sprache sollte durch „(...) engagierte Menschen, die Flüchtlingen beim Deutschlernen helfen möchten, (...)“ (BMEIA 2015, 12) erfolgen, die bei dieser Arbeit eine gezielte Unterstützung erhalten sollen. Im 50 Punkte-Plan wird als Unterstüt-

zung die Zurverfügungstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie das Aufzeigen von Ansprechstellen bezeichnet. Sogenannte „Orientierungs- und Wertekurse“ sollten außerdem einen „guten Überblick über das Leben in Österreich geben und die Grundwerte des Zusammenlebens (...), aber auch Informationen über Umgangsformen und Verhaltenskodizes“ (ebd., 14) sichern. Dies impliziert, dass geflüchtete Personen die Werte einer Gesellschaft im Rahmen eines Kurses erlernen sollen und sich so an das Verhalten und den Umgang miteinander anpassen müssen, um eine Inklusion in diese Gesellschaft erfahren zu dürfen.

Es kann festgestellt werden, dass es innerhalb der österreichischen Bildungspolitik zu Maßnahmen kommen sollte, die das Potential von Personen mit Fluchthintergrund erkennen und sie bei der Wiederaufnahme ihrer beruflichen Schwerpunkte unterstützen sollten. Um die Arbeitsmarktsituation von geflüchteten Personen in Österreich analysieren zu können, wurde im Jahr 2017 im Rahmen des Projekts *Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich* (FIMAS) eine Befragung von 1.200 Flüchtlingen in fünf österreichischen Bundesländern durchgeführt (vgl. Hosner et al. 2017, 1). Diese haben ihre Herkunft in Syrien, Afghanistan, Irak und Russland, aus welchen nach UNHCR-Schätzungen die häufigsten Geflüchteten Österreichs stammen (vgl. UNHCR 2017) und erhielten innerhalb der vorherigen zehn Jahre den Status als Asylberechtigte oder subsidiär Schutzberechtigte. Bei der durchgeführten Studie wurde deutlich, dass sich die Qualifikationen einiger Geflüchteten durch ein hohes Bildungsniveau auszeichnen, welches in Österreich häufig eine Entwertung erfährt (vgl. Hosner et al. 2017, 7). Unter den im Jahr 2015 nach Österreich Geflüchteten erfuhr 47% eine höhere sekundäre Bildung, 26% eine tertiäre Bildung, wie beispielsweise ein Bachelor- oder Masterstudium (vgl. Buber-Ennser et al. 2016, 11). An die im Ausland absolvierten Bildungswege kann in Österreich jedoch nicht angeknüpft werden, da die Zeugnisse oder Bildungsabschlüsse meist nicht direkt anerkannt werden können. Durch die Nostrifikation von Abschlüssen, die neben finanziellen Mitteln auch die Bereitschaft zur Absolvierung eventuell notwendiger Kurse für eine Gleichstellung mit österreichischen Bildungsabschlüssen bedarf, können international erworbene Qualifikationen nachgewiesen und so die Steigerung einer Arbeitsmarktintegration bewirkt werden (vgl. Hosner et al. 2017, 1). Dennoch bestehen vor allem unter höherqualifizierten geflohenen Personen große Schwierigkeiten beim Wiedereinstieg in den Beruf, wie auch andere nationale sowie internationale Studien von Buber-Ennser

et al. (2016) oder Lambert (2018) bestätigen. Dies ist neben den sprachlichen Barrieren⁷ vor allem auf die erläuterte Problematik zurückzuführen, dass die im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse in den Ankunftsändern nicht bedingungslos anerkannt werden und diese Personen somit nicht in den von ihnen erlernten Beruf wiedereinsteigen können (vgl. Lambert 2018, 10). Obwohl rund 72% der 2015 nach Österreich Geflüchteten in den Herkunftsländern bereits berufstätig waren, gestaltet sich die Wiederaufnahme des Berufs schwierig und viele Asylberechtigte sowie subsidiär Schutzberechtigte treten in jene beruflichen Positionen ein, für die sie als überqualifiziert gelten (vgl. Buber-Ennser 2016, 13f).

2.3.3 Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in Österreich und der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Der berufliche Wiedereinstieg ist für Personen, die neu in einem Land ankommen, mit bürokratischen Herausforderungen und der Problematik um die Anerkennung international absolvierter Ausbildungen verbunden. Wenn geflüchtete oder migrierte Personen ihren erlernten Beruf wiederaufnehmen wollen, ist es im Ankunftsland oft notwendig, Abschlüsse, vor allem im akademischen Bereich, teilweise oder vollständig nachzuholen (vgl. Kreamsner et al. 2020, 29). Dies trifft auch auf jene Lehrpersonen zu, die nach Österreich geflüchtet sind und hier den Lehrberuf weiter ausüben wollen. Trotz nationaler Studien zur Fluchtbewegung im Jahr 2015 und der damit einhergehenden Frage nach Qualifikationen für die Integration der Ankommenden im österreichischen Arbeitsmarkt (vgl. u.a. Buber-Ennser et al. 2016; Hosner et al. 2017, Kohlenberger et al. 2017, Kreamsner et al. 2020) konnten keine genauen Zahlen zu geflüchteten Lehrer*innen in Österreich gefunden werden. Durch das Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* (vgl. u.a. Proyer et al. 2018) konnte jedoch mit der Kontaktaufnahme zu Einrichtungen für Geflüchtete herausgefunden werden, dass in Wien sowie der unmittelbaren Umgebung rund 50 geflüchtete Lehrkräfte leben (vgl. Kreamsner et al. 2020, 31). Trotz des Vorhabens, den Lehrberuf in Österreich wiederaufzunehmen, scheiterten die Lehrer*innen und es gelang ihnen nicht im österreichischen Bildungssystem anzudocken (vgl. ebd.).

⁷ Sprachliche Barrieren in Bezug auf Bildungs- und Berufschancen werden häufig in Studien beispielsweise von Brückner et al. 2017, Kraus & Schimmer 2016 sowie Worbs et al. 2016 thematisiert.

Die fehlenden Zahlen zu geflüchteten Lehrkräften innerhalb Österreichs stehen vor allem im Zusammenhang damit, dass die Lehrer*innenbildung in anderen Staaten aus der Absolvierung eines Studiums des jeweiligen Fachgebietes besteht und diese Personen bei Jobservicestellen wie dem AMS Österreich als „Mathematiker*innen, Anglist*innen, Physiker*innen usw., nicht jedoch als Lehrer*innen“ (Kremsner et al. 2020, 31) erkannt werden. Das österreichische Lehramtsstudium zeichnet sich jedoch, wie bereits in Kapitel 2.2.2 erläutert wurde, durch die Kombination zweier Fachrichtungen, der allgemeinen bildungswissenschaftlichen Grundlagen sowie der pädagogisch-praktischen Studien, welche an österreichischen Schulen absolviert werden, aus. Obwohl die nach Österreich geflüchteten Lehrkräfte in den Herkunftsländern⁸ Bachelorstudien zu ihren Fachbereichen absolvierten und somit eine fachlich tiefergehende Expertise als österreichische Lehrer*innen aufweisen, muss die Gleichwertigkeit mit einem österreichischen Lehramtsstudium durch das Nostrifizieren und gegebenenfalls das Nachholen einzelner Studienfächer überprüft werden (vgl. ebd., 32). Um in Österreich einen regulären Arbeitsvertrag nach Lehrer*innendienstrecht zu erlangen, muss im Rahmen eines Lehramtsstudiums ein zweites Unterrichtsfach absolviert werden. Ein weiterer Bereich, der den Lehrer*innen mit Fluchthintergrund für die Wiederaufnahme ihres Lehrberufes fehlt, ist jener Bereich des österreichischen Lehramtsstudiums, der die allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlage mit den pädagogisch-praktischen Studien umfasst. Einige der geflüchteten Lehrkräfte in Österreich sahen die Anstellung als *Muttersprachenlehrer*innen* als eine Möglichkeit, an ihren Berufsweg als Lehrperson anzuschließen. Wie u.a. Özcan und Sharifpour Langroudi (2010) untersuchten, erfuhren diese Personen eine Abwertung ihrer Fähigkeiten im schulischen Alltag und wurden nicht als vollwertige Lehrpersonen angesehen (vgl. Özcan & Sharifpour Langroudi 2020, 8).

Das *Institut für Bildungswissenschaft* und das *Zentrum für LehrerInnenbildung* der Universität Wien nahmen sich der Problematik rund um die Anstellung von Lehrer*innen mit Migrations- und Fluchthintergrund an und entwickelten in Verbindung mit dem Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* den Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthinter-*

⁸ Hier werden als Herkunftsländer jene Länder bezeichnet, aus welchen die Mehrheit der im Jahr 2015 nach Österreich geflüchteten Personen stammten. Die genauen Zahlen sind dem vorhergehenden Kapitel zu entnehmen.

grund (vgl. Proyer et al. 2018, 2). Dieser postgraduale Kurs soll es Lehrpersonen mit Fluchthintergrund ermöglichen, die pädagogischen Grundlagen der österreichischen Lehrer*innenbildung zu erarbeiten und nach Abschluss ein Zertifikat über die Aneignung dieser zu erhalten. Der Zertifikatskurs umfasst 40 ECTS, inklusive 250 Praktikastunden, die an unterschiedlichen Mittelschulen sowie Gymnasien innerhalb Wiens absolviert werden.⁹ Als Ziele des Zertifikatskurses können die Unterstützung der Teilnehmer*innen in Bezug auf eine Requalifizierung für das Berufsfeld Schule sowie die Inklusion von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund in Österreich genannt werden (vgl. Proyer et al. 2019, 19f). Im Rahmen des ersten Kursdurchgangs 2017/18¹⁰, auf welchen die dieser Masterarbeit zugrundeliegende qualitative Forschung aufbaut, erhielten 23 nach Österreich geflüchtete Lehrpersonen die Möglichkeit, an diesem teilzunehmen. Die Aneignung der bildungswissenschaftlichen Grundlagen ist essenziell, um den geflüchteten Lehrer*innen die den österreichischen Schulen zugrundeliegenden theoretischen Strukturen näherzubringen und ihnen im Rahmen der Praktika die Möglichkeit zu geben, ihr theoretisches Wissen durch praktische Erfahrungen im Kontext Schule zu ergänzen. Der postgraduale Kurs soll es den Teilnehmer*innen ermöglichen, diese Differenz im pädagogisch-didaktischen Bereich auszugleichen. Nach der Absolvierung des Kurses und der Anerkennung des im Heimatland studierten Erstfaches ist es möglich, dass Absolvent*innen einen Sondervertrag für den Lehrer*innenberuf in Österreich erhalten, bis sie nach dem akademischen Abschluss eines zweiten Faches in ein reguläres Arbeitsverhältnis nach Lehrer*innendienstrecht eintreten können.

Um die Absolvent*innen bei der Wiederaufnahme des Berufes zu unterstützen, wird seitens der Leitung des Kurses eine „zielgerichtete und produktive Zusammenarbeit mit der Schulbehörde und dem Arbeitsmarktservice“ (Proyer et al. 2019c, 79) angestrebt. Nach dem ersten Kursdurchgang konnte dennoch nur ein Bruchteil der Absolvent*innen in den Lehrberuf einsteigen. So gelang bis zum Schuljahr 2019/20 rund 17% der Einstieg in das österreichische Schulsystem als Lehrperson, 48% erhielten Stellen in anderen pädagogischen sowie außerpädagogischen Bereichen und rund 35% gelang, ausgenommen der Ausübung geringfügiger Tätigkeiten, kein Einstieg in den österreichischen Arbeitsmarkt. Wie bereits im Einleitungskapitel erläutert wurde,

⁹ Die Lehrkräfte werden dabei von ausgewählten Lehrkräften, die in Österreich an unterschiedlichen Schultypen unterrichten, begleitet und betreut.

¹⁰ Im Jahr 2018/19 wurde der zweite Durchgang, 2019/20 der dritte Durchgang des Zertifikatskurses durchgeführt.

gibt es zum derzeitigen Stand keine nationalen Forschungen, die aufzeigen, welche Faktoren Absolvent*innen des Zertifikatskurses an dem Wiedereinstieg in den Lehrberuf in Österreich hindern und welchen Einfluss die vorgegebenen strukturellen Verankerungen des österreichischen Bildungssystems hierbei haben. Im Folgenden wird die dieser Arbeit zugrundeliegenden Forschung erläutert.

3. Forschungsprozess

Das dritte Kapitel dieser Arbeit zielt auf die Darlegung des Forschungsprozesses ab. Dem zuvor gestellt soll in einem ersten Unterkapitel auf die zugrundeliegenden ethischen Aspekte bei der Forschung sowie die notwendige Anonymisierung der Beteiligten eingegangen werden. In einem zweiten Unterkapitel wird die dieser Masterarbeit zugrundeliegende Grounded Theory erläutert, um einen Einblick in die Grundlagen dieser Methodologie geben zu können. In einem nächsten Unterkapitel werden die Methoden der Erhebung sowie die Datengrundlage dieser Arbeit präsentiert, um in einem nächsten Schritt das Vorgehen bei der Auswertung der Gesamtheit der Daten darzustellen.

3.1 Ethische Grundlage

An dieser Stelle muss betont werden, dass während des gesamten Forschungsprozesses sowie beim Verfassen dieser Arbeit darauf geachtet wurde, die teilnehmenden Personen zu schützen. Da der Kontext dieser Masterarbeit ein heikler und viel diskutierter ist, aber auch, da die Anzahl der Teilnehmenden eine kleine ist, wurde hierbei besonders auf einen sorgfältigen Umgang mit den Daten geachtet.

Jeder Person, die sich für ein Interview bereit erklärt hat, wurde eine Einverständniserklärung zum Unterzeichnen vorgelegt. In dieser wurden alle relevanten Punkte im Hinblick auf die Interviewdurchführung, Datenerhebung und den Umgang mit den Daten geklärt; die Einverständniserklärung ist im Anhang der Arbeit unter I. einzusehen. Sowohl die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund als auch die Expert*innen werden in der gesamten Arbeit in anonymisierter Form betitelt und Informationen, die diese erkennbar machen würden und für das Verständnis der Informationen nicht relevant sind, abgeändert. Die transkribierten Interviews und Protokolle werden aufgrund des Datenschutzes privat aufbewahrt; im Anhang (II.) sind einige Segmente dieser zu finden, um den Leser*innen dennoch einen Einblick geben zu können.

3.2 Grounded Theory Methodologie

Um die vorangestellte Forschungsfrage beantworten, qualitative Daten erheben und diese tiefgehend analysieren zu können, wurde die Methodologie der Grounded Theory verfolgt. Diese beschreibt den Weg zu einer Theoriengründung aus empirisch gewonnenen Daten und wurde in der US-amerikanischen Soziologie in den 1960er Jahren von Anselm Strauss und Barney Glaser entwickelt (vgl. Strübing 2014, 3). Während Strauss und Glaser beim Gründen einer Grounded Theory die forschenden Personen unabhängig von Daten und Forschungsprozess betrachteten, führte Kathy Charmaz (2006, 10f) deren Überlegungen mit einer konstruktivistischen Herangehensweise fort, indem sie die Sichtweise der Forschenden in diesen Prozess miteinschließt. Dieser Ansatz wurde auch im Rahmen der Masterarbeit verfolgt.

Im Zentrum der Methodologie stehen der soziale Prozess, der Forscher*innen zu einer Theorie führt, die diesem zugrundeliegenden praktischen Handlungen und Entscheidungen sowie die untersuchten Personen und Situationen (vgl. Strübing 2014, 10). Essenziell ist der prozesshafte und voneinander abhängige Verlauf des Festlegens einer Forschungsfrage, der Auswahl der Befragten, der Erhebung von Daten, der Analyse sowie dem Gründen einer Theorie, welcher zu jeder Zeit während der Forschung neue Richtungen einnehmen kann (vgl. Charmaz 2014, 18). Die Erhebung kann dabei durch unterschiedliche Methoden erfolgen. Die Auswertung geschieht durch das Kodieren der transkribierten Daten, bei welchem einzelnen Zeilen oder Absätzen Codes zugeordnet werden, die den Inhalt widerspiegeln und bei mehrmals wiederholter Reflexion der Daten zu Kategorien führen sollen (genauer nachzulesen in Kapitel 3.3). Dabei können während des Auswertungsprozesses stets neue Daten erhoben werden, um aufkommende Fragen klären zu können. Durch das Hinzuziehen gesammelter Daten, welches als „theoretical sampling“ (Charmaz 2014, 193) bezeichnet wird, sollen diese Kategorien so lange vervollständigt werden bis keine neuen Eigenschaften aufkommen und schließlich die Herausbildung einzelner Kernkategorien erkennbar wird. Dieser Vorgang soll zu einer *Sättigung* der Kategorien, also der Vervollständigung dieser mit dem Ziel des Gründens einer Theorie, führen (vgl. ebd.). Der Begriff der Theorie kann als ein nicht definierbarer betrachtet werden, der im Sinne einer objektivistischen Grounded Theory die erhobenen Daten als Fakten und in einem konstruktivistischen Ansatz als ein interpretatives Abbild der Wirklichkeit darstellt (vgl. ebd., 230f).

Charmaz erklärt ihren konstruktivistischen Zugang zur Grounded Theory in Bezug auf folgende fünf Ebenen:

“The constant comparative method of grounded theory means (a) comparing different people (such as their views, situations, actions, accounts and experiences), (b) comparing data from the same individuals with themselves at different points of time, (c) comparing incident with incident, (d) comparing data with category, and (e) comparing a category with other categories [...]” (Charmaz 2000, 515)

Die Grounded Theory ermöglicht es somit, einen Vergleich und das Herausarbeiten unterschiedlicher Personen, Situationen sowie Erfahrungen zuzulassen, ohne diese durch die Annahme von objektiven Forschenden zu verfälschen, was im Kontext dieser Masterarbeit in Hinblick auf die Fallstudien als zentrales Kriterium betrachtet wird. Auch Glaser und Strauss (1991) betonen, dass unterschiedliche Personen verschiedene Sichtweisen auf den Forschungsgegenstand haben und ein Vergleich dieser zur Überprüfung einer Theorie bedeutsam erscheint (vgl. Flick 2019, 402).

Forscher*innen werden dabei nicht als objektive Beobachter*innen gesehen, sondern „the researcher and the researched coconstruct the data - data are a product of the research process, not simply observed objects of it. Researchers are part of the research situation, and their positions, privileges, perspectives, and interactions affect it“ (Charmaz 2008, 402).

Charmaz betont außerdem die Bedeutung der Reflexivität während der gesamten Forschung, die ein ständiges Rückbeziehen auf bereits erworbene Erkenntnisse voraussetzt und neue Erkenntnisse sowie Richtungen der Forschung zulässt (vgl. Bryant & Charmaz 2007, 239).

Als Ziel der Methodologie kann das Entwickeln von Theorien über die soziale Wirklichkeit durch das Deuten von Daten festgelegt werden (vgl. Strübing 2014, 11f.). Der Entstehungsprozess einer Grounded Theory ist somit ein nicht abschließbarer, da stets neue Daten hinzugeführt und Erkenntnisse zu Verbindungen in neue Richtungen entstehen können. Es kann festgehalten werden, dass die Grounded Theory daher nicht als Forschungs- oder Auswertungsmethode, sondern vielmehr als eine Methodologie, die den gesamten Forschungsprozess formt, betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund muss betont werden, dass die Gütekriterien der Reliabilität, Validität und Objektivität, die bei anderen Forschungsdesigns als zentral betrachtet

werden, bei dieser Methodologie nur teilweise erfüllt werden können (vgl. Strübing 2014, 79f). So werden die Forschung und die Theoriebildung als ein Prozess verstanden, der von unterschiedlichen Faktoren und Akteur*innen in einem sozialen Kontext abhängig und somit nicht wiederholbar ist. Wie bereits erläutert kann auch die Objektivität nicht gewährleistet werden, da sowohl die befragten als auch die forschenden Personen in keinem Fall objektive Daten generieren können. Vielmehr steht bei der Grounded Theory die praktische Relevanz der Ergebnisse im Vordergrund, welche zur Klärung sozialer Prozesse führen soll (vgl. Strübing 2014, 85f).

Anknüpfend an die Überlegungen von Charmaz (2014) konstruktivistischer Sicht auf die Grounded Theory wurde im Kontext der Masterarbeit diese Methodologie in einem dafür angepassten Rahmen angewandt. So nahm das Ziel, die Absolvent*innen der Zertifizierungsmaßnahme sowie deren Erfahrungen bei der Jobsuche am österreichischen pädagogischen Arbeitsmarkt in das Zentrum dieser Arbeit zu stellen von Beginn an eine zentrale Rolle ein. Vor diesem Hintergrund sollten zum Erheben qualitativer Daten Fallstudien durchgeführt werden, da dadurch die im Sinne der Grounded Theory mögliche, prozessartige Vorgehensweise, die befragte Personen, Situationen, Reflexionen sowie Vorannahmen der Forschenden zusammenführt, gegeben und über einen längeren Zeitraum geforscht werden konnte. Durch diese Wechselwirkung während des Forschungsprozesses konnten ständig neue Theorien gegründet, hinterfragt, verworfen oder ergänzt werden, wodurch sich erst während der Forschung eine klare Richtung herauskristallisierte. So wurde beispielsweise während des Forschungsprozesses und nach Erhebung erster Daten deutlich, welche Anzahl an Personen in den Fallstudien vor allem im Hinblick auf die im Rahmen einer Masterarbeit möglichen Ressourcen befragt werden kann. Außerdem wurde sichtbar, dass deren Jobsuche vor allem von strukturellen Gegebenheiten im österreichischen Bildungssystem negativ beeinflusst wird. Die zu Beginn der Forschung festgelegte Forschungsfrage *„Welche Erfahrungen machen Absolvent*innen des Zertifikatskurses bei deren Jobsuche am österreichischen pädagogischen Arbeitsmarkt“* konnte so spezifiziert und in Hinblick auf die hindernden Faktoren bei der Jobsuche umgeformt werden. In einem letzten Schritt konnte durch weiteres Erheben von Daten schließlich die Forschungsfrage *„Welche Strukturen des österreichischen Bildungssystems hindern Absolvent*innen des Zertifikatskurses ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ am Einstieg in den (pädagogischen) Arbeitsmarkt“* formuliert werden.

schen) Arbeitsmarkt?“ fixiert werden. Dabei wurde deutlich, dass Expert*innen hinzugezogen und befragt werden müssen, um neben den persönlichen Erfahrungen der Beforschten bei der Jobsuche eine fachliche Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu ermöglichen. Während in anderen Forschungsdesigns die Forschungsfrage von Beginn an fixiert werden muss und Änderungen daran als verfälschend betrachtet werden, unterstützt die Grounded Theory diese offene Form des Forschens.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Forschungsprozess dieser Masterarbeit von der in der Grounded Theory bedeutsamen Offenheit geprägt wurde. Dadurch wurde es möglich, hervorgehend aus einem allgemeinen Erkenntnisinteresse einer spezifische Richtung nachzugehen und einerseits durch die Erhebung von empirischem Material im Rahmen der Fallstudien, andererseits durch Expert*inneninterviews eine Datengrundlage zu schaffen. Im folgenden Kapitel sollen diese beiden, der Arbeit zugrundeliegenden Richtungen der Datenerhebung näher beschrieben werden.

3.3 Datenerhebung und Datengrundlage

Das vorliegende Kapitel soll das Vorgehen bei der Datenerhebung, die angewandten Erhebungsmethoden sowie die Datengrundlage beschreiben. Im folgenden Unterkapitel soll spezifischer auf die Datenerhebung im Rahmen der Case Studies eingegangen und der Prozess der Erhebung nachvollziehbar gemacht werden; in einem zweiten Unterkapitel soll jener der Expert*inneninterviews beschrieben werden.

3.3.1 Fallstudien in Anlehnung an das Case Study Research nach Yin (2014)

Innerhalb dieser Masterarbeit wird der Prozess der Jobsuche geflüchteter Lehrkräfte anhand einzelner Fälle untersucht, um so zu erforschen, wie die Strukturen des österreichischen Bildungssystems sie nach Absolvierung des Requalifizierungsprogrammes am Einstieg in den Lehrberuf hindern. Die Methodologie des *Case Study Research* (Yin 2014) eignet sich für diese Masterarbeit, da der Fokus auf die individuellen Erfahrungen der Absolvent*innen bei der Jobsuche gelegt werden kann, um folglich aufzuzeigen, wodurch diese am Einstieg in den Arbeitsmarkt gehindert

werden. Wie bereits im vorhergehenden Kapitel erläutert, wird auch im Rahmen der Grounded Theory die Betrachtung einzelner, individueller Fälle vorgeschlagen, um diese miteinander vergleichen und so die unterschiedlichen Perspektiven auf das Phänomen fassen zu können. Die Offenheit im Forschungsprozess wird auch innerhalb der Fallstudien weitergeführt, um neue Richtungen, die die Forschung einnehmen kann, zu ermöglichen.

Yin definiert den Begriff des *Falls* sehr weit. So können sich Forschende intensiv mit dem im Zentrum stehenden Phänomen beschäftigen, das auf bestimmte Personen, Gruppen, Nationen, Organisationen, Regionen etc. zurückgeführt werden kann. Yin erläutert außerdem:

„A case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real life context, especially when the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident.“ (Yin 2014, 16)

Im Rahmen der Masterarbeit wurden drei Fälle untersucht, welche drei geflüchtete Lehrpersonen nach dem Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* umfassten. So kann als Kontext der österreichische pädagogische Arbeitsmarkt identifiziert werden, mit dem Phänomen, dass hochqualifizierte Lehrkräfte mit Fluchthintergrund keinen Job erlangen. Demnach soll im Rahmen der Masterarbeit erforscht werden, wie die Strukturen des österreichischen Bildungssystems dazu führen, dass diese Personen keine Anstellung im Lehrberuf erlangen. Fallstudien eignen sich außerdem besonders, wenn Forschende die Ereignisse während des Forschungsprozesses sowie deren Ergebnisse nicht kontrollieren können (vgl. Yin 2014). Innerhalb der Masterarbeit wird die Jobsuche dreier Fälle beforscht. Demnach ist es von den geflüchteten Lehrer*innen, dem Angebot an Stellen, deren Ansprechpersonen sowie undefinierbaren Bedingungen abhängig, wie sich die Forschung gestaltet. Das Design von Fallstudien ist je nach Fragestellung sowie Rahmen der Forschung variabel zu erstellen. Sie sollte jedoch aus den folgenden fünf Kernelementen bestehen: *Fragestellungen, Vorannahmen der Untersuchung, Definition der Fälle, Verknüpfung von Daten und Theorie sowie Interpretation der Ergebnisse* (vgl. Yin 2014, 29). Im Folgenden sollen diese Kernelemente in Hinblick auf den Kontext dieser Masterarbeit aufgeschlüsselt werden.

Die dieser Masterarbeit zugrundeliegende *Fragestellung* „Welche Strukturen des österreichischen Bildungssystems hindern Absolvent*innen des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ am Einstieg

in den (pädagogischen) Arbeitsmarkt?“ ermöglicht die Bearbeitung des untersuchten Gegenstandes.

Unter dem Element der *Vorannahmen der Untersuchung* versteht Yin vorab verfasste Thesen über die Ergebnisse der Forschung (vgl. Yin 2014, 30). Im Rahmen der Masterarbeit wird die aus der Literatur abgeleitete These *„Lehrkräfte mit Fluchthintergrund erhalten keine Anstellung als Lehrperson in Österreich, da Absolvent*innen des österreichischen Lehramtsstudiums aufgrund ihrer vollständigen Ausbildung mit zwei Unterrichtsfächern bevorzugt werden“* (vgl. Proyer et al. 2019c) übernommen und mit der These *„Lehrkräfte mit Fluchthintergrund erhalten aufgrund der sprachlichen Barrieren keine Anstellung im pädagogischen Berufsfeld Österreichs“* ergänzt, da diese Annahmen von der Verfasserin als eine naheliegende Erklärung für das zu beforschende Phänomen erachtet werden.

Ein weiteres Kernelement des *Case Study Research* bezieht sich auf die *Definition der Fälle*. So muss deutlich gemacht werden, was als Fall konstituiert wird und wo dessen Grenzen liegen (vgl. Yin 2014, 31). Während des Forschungsprozesses, welcher zu Beginn auf die Beforschung von vier Fällen abzielte, können nun drei Individuen als Fälle identifiziert werden, die im Zuge der Masterarbeit beforscht werden sollten; die Gründe dafür werden in den nachfolgenden Seiten detaillierter erklärt. „Fall 1“ bezieht sich auf den jüngsten Teilnehmer der Fallstudien, Deen¹¹, der in seinem Heimatland eine Ausbildung zum Gesundheitslehrer¹² absolvierte. „Fall 2“ umfasst die 37-jährige Djamila, die im Herkunftsland ihr Studium der spanischen Sprache¹³ absolvierte. „Fall 3“ beschreibt Monira, die 49 Jahre alt ist und in ihrem Heimatland Anglistik studierte. So zeichnen sich die untersuchten Fälle sowohl durch die unterschiedlichen Altersgruppen als auch durch die verschiedenen studierten Unterrichtsfächer aus. Außerdem absolvierte Fall 1 neben dem Gesundheitswissenschaftsstudium eine pädagogische Ausbildung in seinem Herkunftsland, welche in Österreich jedoch nicht anerkannt wird. Im Folgenden soll eine Tabelle eine Übersicht zu den Fällen bieten.

¹¹ Um die Anonymität der Befragten wahren zu können, wurden alle Namen geändert.

¹² Deen absolvierte ein Studium aus dem Bereich Gesundheit, welches aufgrund der Anonymisierung seiner Person nicht genauer ausgeführt wird.

¹³ Djamila absolvierte das Studium einer differenten Sprache, welche ebenso als seltene Fachrichtung an Schulen in Österreich unterrichtet wird. Um die Anonymität gewährleisten zu können, wurde ihr Unterrichtsfach auf Spanisch geändert.

Name	Fall (Abkürzung bei Interviews)	Alter	Studierte Fach	Berufliche Erfahrungen
Deen	Fall 1 (B2)	unter 37 ¹⁴	Gesundheit	Studium der Gesundheitswissenschaft und Diplom für Pädagogik absolviert, Arbeit als Gesundheitslehrer und Schwimmtrainer im Heimatland
Djamila	Fall 2 (B4)	37	Spanisch	Berufserfahrung als Koordinatorin und Trainerin, vier Jahre Unterrichtserfahrung an einer Schule im Heimatland, berufliche Erfahrung in Österreich als Dolmetscherin
Monira	Fall 3 (B3)	49	Englisch	Arbeit als Lehrerin an Schulen in unterschiedlichen Ländern, Absolvierung mehrerer Diplome an Universitäten verschiedener Länder, insgesamt 23 Jahre Berufserfahrung

Abbildung 4: Kurzbeschreibung der Fälle

Zusammenfassend kann betont werden, dass darauf geachtet wurde, die zu befor-
schenden Fälle aufgrund einer Diversität ihrer Fachrichtungen und Berufserfahrungen,
aber auch ihres Alters und Geschlechtes auszuwählen. Yin erläutert, dass eine
Fallstudie sowohl aus einem als auch mehreren Fällen bestehen kann, die Befor-
schung mehrerer kontrastierender Fälle jedoch eine tiefgehende Betrachtung des
Phänomens ermöglicht (vgl. ebd., 17), was auch zu Charmaz' Prinzipien der Erfor-
schung einer Grounded Theory zählt (vgl. u.a. Charmaz 2000, 515). Außerdem sol-

¹⁴ Das exakte Alter von Deen wird in Hinblick auf die Anonymisierung bewusst nicht genannt.

len möglichst unterschiedliche Erhebungsmethoden, wie eine Gruppendiskussion, Einzelinterviews mit den Fällen, Beobachtungen sowie ein Expert*inneninterview verfolgt werden, um das Phänomen möglichst umfangreich betrachten zu können.

Als viertes Kernelement beschreibt Yin die *Verknüpfung von Daten und Theorie*, bei welcher die erhobenen Daten theoriegeleitet analysiert werden sollen, um eine willkürliche Interpretation seitens der Forschenden zu vermeiden (vgl. ebd., 13). Im Rahmen des fünften Kernelements beschreibt Yin die *Interpretation der Ergebnisse*, welche durch die Betrachtung „konkurrierender Aussagen“ (ebd., 35) erfolgen soll. Dies bedeutet, dass vorab Aussagen formuliert werden, welche eine Diskussion der Forschungsergebnisse ermöglichen sollen. Im Kontext der Masterarbeit ermöglicht eine vorab rekonstruierte Darstellung der Entwicklung des österreichischen Bildungssystems, wodurch aufgezeigt werden konnte, wie auf die Inklusion aller Personen im Bildungsbereich abgezielt wird, diese jedoch nach wie vor von Selektionsmechanismen geprägt ist. Diese diametrale Entwicklung als theoretische Grundlage der Masterarbeit soll eine Interpretation der Ergebnisse der Forschung zulassen. Die Methodologie der Grounded Theory ermöglicht eine geleitete Analyse, die durch mehrere Phasen des Kodierens Kategorien und schließlich Theorien bilden soll (näher in Kapitel 3.4).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die Methodologie des Case Study Research als eine für diese Masterarbeit passende identifizieren lässt, da es dadurch möglich wird, das beschriebene Phänomen, dass Lehrkräfte mit Fluchthintergrund keine Anstellung im österreichischen Berufsfeld bekommen, zu untersuchen. Durch die detaillierte Betrachtung dreier Fälle soll dieses Phänomen erforscht und so eine Antwort auf die vorangestellte Forschungsfrage gefunden werden. Die Erhebung der Daten sollte durch unterschiedliche Quellen sowie Methoden erfolgen, um einen umfassenden Blick auf das zu untersuchende Phänomen zu ermöglichen. Da im Sinne der Grounded Theory eine Offenheit gegenüber Erhebungsmethoden und -ergebnissen vorausgesetzt wird, sollte auch der zeitliche Rahmen der Fallstudien offenbleiben. Die Dauer der Datenerhebung erstreckte sich schließlich über die Dauer eines Jahres, wobei diese einen ständigen Wechsel von Datenanalyse und Reflexion durchlief.

So wurde im März 2019 in einem ersten Schritt ein Gruppeninterview (vgl. Patton 2002, 385) mit den arbeitssuchenden Absolvent*innen des Kurses durchgeführt, um Informationen zu ihrer derzeitigen Lebenssituation, der bisherigen Jobsuche sowie

ihren persönlichen Eindrücken in Bezug auf diese zu erhalten. Die Befragten wurden dafür in einem Seminarraum einer Bildungseinrichtung befragt, um einen passenden Rahmen schaffen zu können. In diesem ersten Interview, das gleichzeitig ein Kennenlernen der vier daran teilnehmenden Absolvent*innen des Zertifikatskurses ermöglichen sollte, diente ein Leitfaden der strukturierten, aber intensiven Diskussion. Blumer (1973, 123) bestätigt, dass

„[e]ine kleine Anzahl (...) Individuen, die zu einer Diskussions- und Informantengruppe zusammengebracht werden, (...) ein Vielfaches gegenüber einer repräsentativen Stichprobe wert [sind]. Solch eine Gruppe, die gemeinsam ihren Lebensbereich diskutiert und ihn intensiv prüft, wenn ihre Mitglieder sich widersprechen, wird mehr dazu beitragen, die den Lebensbereich verdeckenden Schleier zu lüften als jedes andere Forschungsmittel (...)“

Das Gruppeninterview eignete sich in diesem Fall besonders, da hier bereits Gründe, welche die Absolvent*innen für ihre Arbeitslosigkeit identifizieren, diskutiert werden konnten.

Im weiteren Verlauf folgte der Prozess der Jobsuche der Absolvent*innen, welcher beforscht wurde, um die Perspektive der geflüchteten Lehrpersonen zu erfassen. Dabei wurden drei der vier an der Gruppendiskussion Teilnehmenden bei diesem Prozess beobachtet und unterstützt, da sich im Forschungsprozess zeigte, dass die Vorstellungen der Zusammenarbeit und die persönliche Einstellung der vierten befragten Person von den Zielen der Fallstudien abwichen. So wurde anschließend an dieses erste Gruppeninterview gemeinsam mit der Forschenden nach Möglichkeiten gesucht, einen pädagogischen Beruf, in erster Linie vor allem im Kontext Schule, in Österreich wiederaufzunehmen. Es fanden mehrmals Treffen mit den einzelnen Personen statt, um Bewerbungsschreiben zu verfassen, -gespräche vorzubereiten sowie Reflexionen nach diesen durchzuführen. Um diese Vorgänge festhalten zu können, wurden sie seitens der Forschenden protokolliert, reflektiert und analysiert. Diese Methode des *memo writings* spielt in der Grounded Theory eine bedeutende Rolle, da dadurch die sozialen Prozesse festgehalten und gleichzeitig von den Forschenden interpretiert werden können, wodurch neue Theorien generiert werden sollen (vgl. Bryant & Charmaz 2007, 245).

Während des Forschungsprozesses und der Reflexion der einzelnen Schritte wurde deutlich, dass Einzelinterviews mit den Lehrpersonen notwendig sind, da die Erfahrungen bei der Jobsuche gemeinsam reflektiert sowie analysiert werden mussten. So

wurden die drei Personen unabhängig voneinander befragt und in Anlehnung an das *Narrative Interview* (vgl. Herrmanns 1995) der gesamte Prozess der Jobsuche mit den Individuen reflektiert. Herrmanns (1995, 183) schreibt dazu:

„Im narrativen Interview wird der Informant gebeten, die Geschichte eines Gegenstandsbereiches, an dem der Interviewte teilgenommen hat, in einer Stegreiferzählung darzustellen. (...) Aufgabe des Interviewers ist es, den Informanten dazu zu bewegen, die Geschichte des in Frage stehenden Gegenstandsbereichs als eine zusammenhängende Geschichte aller relevanten Ereignisse von Anfang bis Ende zu erzählen“

Die Befragten sollten somit zum Erzählen aufgefordert werden, um den Prozess der Jobsuche zu rekonstruieren und so der Forschenden die Möglichkeit zu geben, die während der Zusammenarbeit verfassten Protokolle mit den Eindrücken der Lehrkräfte zu vergleichen. Da beim gesamten Prozess die individuellen Erfahrungen eine bedeutsame Rolle spielen, ist dies wichtig, um die Interpretationen der Forschenden zu reflektieren und so die Sicht der Absolvent*innen in das Zentrum der Fallstudien zu rücken. Laut Charmaz führt die Wechselwirkung von Erhebung, Analyse und Reflexionen zu wichtigen Erkenntnissen auf dem Weg zum Gründen einer Theorie. Im Laufe des Forschungsprozesses der Fallstudien wurde deutlich, dass die Absolvent*innen vor allem durch die Strukturen des österreichischen Bildungssystems am Wiedereinstieg in den Lehrberuf gehindert werden, weshalb diese Theorie in das Zentrum der Masterarbeit rückte und näher untersucht werden sollte. In einem weiteren Schritt sollten Expert*innen befragt werden, um die qualitativen Daten und bereits ergründeten Theorien überprüfen und ergänzen zu können, was im folgenden Kapitel näher ausgeführt wird.

*3.3.2 Expert*inneninterviews nach Deeke 1995*

Durch die Befragung der Jobsuchenden sowie die Beforschung des gesamten Prozesses ihrer Arbeitssuche werden Daten generiert, die die Perspektive der Absolvent*innen und deren individuelle Erfahrungen bei der Jobsuche ins Zentrum rücken. Im Sinne der Grounded Theory, die eine Offenheit gegenüber neuen Richtungen der Forschung und somit neuen Möglichkeiten der Datenerhebung voraussetzt, wurde nach einer ersten Analyse und Reflexion der Daten aus der Befragung der Fälle

deutlich, dass eine professionelle Perspektive auf den Forschungsgegenstand erfolgen muss.

Parallel zur Datenerhebung im Rahmen der Fallstudien, sollten somit in einem weiteren Schritt Vertreter*innen institutioneller Größen des österreichischen Bildungssystems als Spezialist*innen zur Thematik befragt werden, was in der Literatur als *Experteninterview* (Meuser und Nagel 2002; Deeke 1995) beschrieben wird. Diese Form des Leitfadeninterviews zielt im Gegensatz zum Case Study Research - bei welchem die Personen im Zentrum stehen - nicht auf die befragte Person als Ganzes ab, sondern auf deren Fachwissen (vgl. Flick 2019, 214). Welche Personen als Expert*innen gelten, ist nach Deeke (1995) je nach Untersuchungsgegenstand variabel zu entscheiden. Grundlegend können Expert*innen „in Hinblick auf einen interessierenden Sachverhalt als ‚Sachverständige‘ in besonderer Weise“ (Deeke 1995, 8) bezeichnet werden. Im Kontext dieser Masterarbeit sollte durch die Erhebung dieses Fachwissens eine weitere Perspektive auf das untersuchte Phänomen eröffnet und so eine tiefgehende Beantwortung der Forschungsfrage ermöglicht werden.

Um die Befragung von Fachwissenden im Rahmen von Expert*inneninterviews durchzuführen, wurden Einzelinterviews mit einer Person der Bildungsdirektion (E1) sowie einer Person aus dem direkten Kursumfeld (E2) durchgeführt, welche durch einen Leitfaden strukturiert werden sollten. Sie wurden sowohl zu den individuellen, dieser Arbeit zugrundeliegenden Fällen als auch der allgemeinen Situation rund um die Wiederaufnahme des Lehrberufes nach dem Zertifikatskurs im österreichischen Bildungswesen befragt. Die Befragung dieser Personen wurde separat und voneinander unabhängig durchgeführt; E1 wurde im März 2020 an seinem*ihrem Arbeitsplatz in einem persönlichen Gespräch befragt, E2 wurde aufgrund der COVID-19 Pandemie und der damit einhergehenden Ausgangsbeschränkungen online in einem Videogespräch im April 2020 befragt. Da diese Personen einen tiefgehenden Einblick in die bürokratischen und strukturellen Auflagen haben, wurden vorab Leitfragen formuliert, welche diese, durch die Erhebung der qualitativen Daten aus den Fallstudien fehlende Komponente abdecken sollten. Dadurch sollte es möglich werden, Hintergrundinformationen in Bezug auf die für eine Anstellung als Lehrperson zu erfüllenden Auflagen zu erhalten und gesetzgebende Stellen sowie Personen, die vor allem im Jahr 2015 für die Auflagen der Lehrkräfte mit Fluchthintergrund zuständig waren, zu ermitteln. Des Weiteren sollte es ermöglicht werden, die hindernden Faktoren der Strukturen des österreichischen Bildungssystems in Bezug auf die drei der

Arbeit zugrundeliegenden Fälle zu untersuchen und so eine Antwort auf die der Masterarbeit vorangestellten Forschungsfrage zu erhalten.

3.4 Auswertungsprozess

Da die Analyse des Datenmaterials in Anlehnung an die Grounded Theory von Beginn an eine zentrale Rolle einnimmt, sollten die Daten nach der Erhebung alsbald bearbeitet werden, um dadurch neue Erkenntnisse für den weiteren Verlauf gewinnen und nächste Schritte im Forschungsprozess einleiten zu können. Dieser wechselseitige Kreislauf von Datenerhebung, Datenanalyse und Theoriebildung prägt den Auswertungsprozess, da die gewonnenen Erkenntnisse stets rücküberprüft sowie reflektiert werden und somit keinen festen Endpunkt finden (vgl. ebd.). Während sich dieser Prozess also flexibel gestaltet, sollten für die Analyse der Daten die von Strauss und Corbin (1990, 1996, 1998) erläuterten Schritte des Kodierens verfolgt werden, welche in den nachfolgenden Unterkapiteln näher beschrieben werden sollen. Auch Yin (2014) rät (Kapitel 3.3.1 zu *Case Study Research*) in Hinblick auf die Auswertung der Fallstudien zu einer Analysestrategie, die eine methodengeleitete Auswertung und Bearbeitung der erhobenen Daten ermöglicht, weshalb sich der in der Grounded Theory vorgeschlagene Kodiervorgang als passend zeigt, da hierbei schrittweise in mehreren Durchgängen kodiert und analysiert wird, um schließlich zu neuen Theorien zu gelangen. Wie aus den vorhergehenden Kapiteln entnommen werden kann, wurden im Rahmen der Fallstudien ein Gruppeninterview sowie Einzelinterviews durchgeführt und Memos während der Jobsuche sowie bei Gesprächen mit den Fällen oder relevanten Stellen verfasst; im Rahmen der Expert*innenbefragung zwei Einzelinterviews.

Für die Analyse wurden die Audioaufnahmen der Interviews unter Ausschluss nicht notwendiger Füllwörter transkribiert und handschriftlich verfasste Memos digitalisiert, um sie für den weiteren Prozess der Auswertung zugänglich machen zu können. Auch Charmaz (2014, 136) betont, dass die Transkription und Analyse der durch Forschende verfassten Memos bedeutsam ist, um ein tiefgehendes Verständnis der Daten zu ermöglichen, weshalb im Rahmen dieser Masterarbeit bewusst alle erhobenen Daten kodiert werden sollten. Dieser Vorgang wird im nächsten Kapitel näher beschrieben.

3.4.1 Datenkodierung und Kategorienbildung

Das Kodieren der Daten wird in Hinblick auf die Grounded Theory nach Strauss und Corbin systematisch durch die drei Stufen des *offenen*, *axialen* und *selektiven* Kodierens vorgenommen, um von der ersten Erhebung der Daten durch ständiges Reflektieren und Vergleichen schließlich zu Theorien zu gelangen (vgl. Strübing 2014, 15f; Flick 2019, 387). Im Gegensatz dazu setzt Charmaz auf zwei Stufen des Kodierens, dem *initial coding* und dem *focused coding* an, welche mit dem *offenen* und *selektiven* Kodiervorgang verglichen werden können (vgl. Charmaz 2014, 113f).

Um die vorangestellte Forschungsfrage beantworten und die qualitativ erhobenen Daten tiefgehend analysieren zu können, wurde im Rahmen dieser Masterarbeit auf drei Ebenen des Kodierens angesetzt, da die Fülle an Datenmaterial dadurch auf das Wesentliche reduziert werden konnte. Neben diesem dreistufigen Verfahren des Kodierens der Gesamtheit der Daten sollten auch die Fälle unabhängig voneinander betrachtet werden, wofür die Methode des *thematischen* Kodierens angewandt wurde.

In den folgenden Unterkapiteln soll auf das *offene*, das *axiale* und das *selektive* Kodieren aller erhobenen Daten sowie auf das *thematische* Kodieren der individuellen Fälle eingegangen werden. Hierbei werden Ausschnitte herangezogen, die den Prozess klar darstellen sollen; die vollständigen Informationen können dem Anhang III. entnommen werden.

3.4.1.1 Offenes Kodieren

Sowohl Glaser und Strauss als auch Bryant und Charmaz betonen die Wichtigkeit des offenen Kodierens, bei dem die transkribierten Daten in Sinneinheiten gegliedert und einzelnen Worten, Sätzen oder Absätzen sogenannte *Codes* zugeordnet werden (vgl. Flick 2019, 386f). Darunter werden Bezeichnungen für die jeweiligen Segmente verstanden, die deren Inhalt widerspiegeln und ihn in Hinblick auf das Forschungsziel beschreiben. Dadurch wird es den Forschenden möglich, einen Überblick zu dem erhobenen Material zu schaffen, es zu ordnen und bereits erste Erkenntnisse zu erhalten.

Im Rahmen der Masterarbeit wurde dieser Schritt handschriftlich vorgenommen, wofür zunächst das erste Gruppeninterview in Papierform vorbereitet und von der Ver-

fasserin der Arbeit bearbeitet wurde. Einzelnen Segmenten wurden Codes zugeordnet, wobei diese teilweise aus einzelnen Zeilen, teilweise aus mehrzeiligen Absätzen bestanden und je nach Sinneinheit gewählt wurden. Jene Codes setzten sich entweder aus von der Forschenden gewählten Begriffen oder aus Aussagen der Befragten in den jeweiligen Segmenten zusammen und enthielten sowohl einzelne Worte als auch kurze Sätze. Dabei wurde bewusst darauf geachtet, dass die Codes eine Bezeichnung erhalten, die es ermöglicht, sie zusammenzufassen und auch nach diesem Schritt ordnen zu können. Dies ist notwendig, da damit bereits eine Auseinandersetzung mit den Daten und somit ein erstes Gründen von Theorien erfolgt (vgl. Charmaz 2014, 113f). Im Verlauf der Forschung wurde diese Methode des Kodierens für das gesamte Datenmaterial angewandt, wobei sich bereits nach dem offenen Kodieren des ersten Gruppeninterviews Codes herauskristallisierten, die auch in den weiteren Interviews und Protokollen zu den drei Fällen angewandt und durch Codes, die dem folgend aus den Expert*inneninterviews entnommen wurden, ergänzt werden konnten. Die so entstandenen, insgesamt 49 Codes wurden in einer Liste dargestellt und durch passende Zitate bestätigt, was folgende Grafik beispielhaft zeigt und genauer aus dem Anhang (III.) entnommen werden kann.

Codes	Zitate
Gründung des Kurses aufgrund des Lehrkräftemangels	E2: Also die grundlegende Geschichte dazu ist, dass der Kurs ja unter anderem deswegen eingerichtet worden ist, weil relativ eklatanter Lehrkräftemangel diagnostiziert worden ist, insbesondere von der Bildungsdirektion, also die haben uns ja wirklich sehr gepusht, dass wir diesen Kurs installieren, weil die halt auch dringend die Lehrpersonen gebraucht haben (Transkript E2, 48)
Praktikum im Kurs war essenziell	
Motivierende Maßnahmen	
Kennenlernen der neuen Methoden im österreichischen Schulsystem	B3: damit ich in Kontakt bleibe mit den Kindern und Schulen und Unterricht (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89)
Mit Kindern in Kontakt bleiben	
Zweifel an der Teilnahme am Kurs nach Absagen von Stellen	B2: Ja / für mich war wichtig unsere Praktikumszeit, was wir da gelernt haben, auch über das Schulsystem allgemein (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 11)
Unterstützend in Bezug auf Wiederaufnahme des Lehrberufs	
Nach Abschluss des Kurses bekommt die Mehrheit der Absolvent*innen Stellen als Lehrperson	
Sondervertrag nach Abschluss des Kurses und Anrechnung des Faches – gleiche Arbeit für weniger Bezahlung vs. Hauptsache wieder unterrichten	B4: Ich will auch dazu sagen, also ich finde diese Idee sehr gut, weil für uns als Lehrer ist es wichtig, Fuß zu fassen und natürlich die neuen Methoden und auch mit den Kindern in Kontakt bleiben und andere Kollegen an-

(8)	zuschauen, wie die arbeiten und so (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 92-93) E1: Dann ist es mit Sondervertrag möglich, aber sonst // Sondervertrag heißt immer, dass für die gleiche Arbeit eine schlechtere Bezahlung /// da ist. (...) E1: Und hat bei einem normalen Vertrag 22% Reduzierung beim Gehalt. Also man verdient um 22% weniger für die gleiche Arbeit wie ein Lehrer, der ein Lehramt und steigt nicht in den Gehältern (Transkript E1, 37-41)
-----	---

Abbildung 5: Ergebnisse des offenen Kodierens

Nach diesem ersten handschriftlichen Kodierdurchgang des Datenmaterials und der Herausarbeitung der Codes wurde deutlich, dass die Unterstützung durch ein Computerprogramm notwendig war, um die Gesamtheit der Codes übersichtlich miteinander verbinden zu können. Dafür wurde mit dem Programm MAXQDA gearbeitet, welches das Kodieren aller erhobenen Daten ermöglicht und ein individuelles Herausbilden einzelner Kategorien unterstützt. Die bereits entstandenen 49 Codes wurden dabei erneut reflektiert und durch Hinzuziehen einzelner Segmente des Datenmaterials überprüft, wodurch sich die folgenden 14 Kategorien herausbildeten.

- 1) Unterstützung von anderen
- 2) Studium eines zweiten Faches in Österreich
- 3) Hoffnungen und Enttäuschungen
- 4) Hindernde Faktoren betreffend einer Anstellung in Österreich
- 5) Bemühungen
- 6) Etikettierungen
- 7) Studium/ Lehrberuf im Heimatland
- 8) „Vitamin B“
- 9) Strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem
- 10) Lehrberuf
- 11) Stellen außerhalb des Lehrberufes
- 12) Politische Situation
- 13) Anstellung als Lehrperson
- 14) Zertifikatskurs

Nach dem Herausarbeiten dieser 14 Kategorien wurden sie im nächsten Schritt des Kodierprozesses, dem *axialen* Kodieren, weiter bearbeitet, was im folgenden Unterkapitel näher beschrieben werden soll.

3.4.1.2 *Axiales Kodieren*

Diese Methode soll dazu dienen, Beziehungen zwischen den Kategorien zueinander sichtbar zu machen und so mögliche Kernkategorien herausfiltern zu können (vgl. Flick 2019, 393). Während Strauss und Corbin ein „Kodierparadigma“ (ebd., 1996, 78; zitiert nach Flick 2019, 393) vorschlagen, um die Beziehungen zwischen Phänomenen, Ursachen, Konsequenzen und den beteiligten Akteur*innen sichtbar machen zu können, widmet sich Charmaz in ihren Überlegungen einer verfahrensorientierten Bearbeitung der Daten (Charmaz 2014, 148).

Die bereits entstandenen Kategorien wurden in Anlehnung an das von Strauss und Corbin vorgeschlagene Paradigma bearbeitet. Sie beschreiben diesen Prozess folgendermaßen:

„Axiales Kodieren ist der Prozeß [sic] des In-Beziehung-Setzens der Subkategorien zu einer Kategorie. Es stellt einen komplexen Prozeß induktiven und deduktiven Denkens dar, der aus mehreren Schritten besteht.“ (Strauss & Corbin 1996, 93)

Um die beim offenen Kodieren entstandenen Kategorien in Hinblick auf deren Gültigkeit für die Daten zu Fallstudien, aber auch Expert*innenbefragungen reflektieren und überprüfen zu können, wurden sie in einem erneuten, digitalen Prozess der Gesamtheit der bereits kodierten Passagen zugeordnet, was folgende Grafik sichtbar machen soll.



Abbildung 6: Beispiel Kodierprozess

Wie hierbei ersichtlich wird, trat bei einzelnen Passagen eine Überschneidung mehrerer Kategorien ein, wodurch deren Beziehungen zueinander sichtbar wurden. Das Computerprogramm lässt es zu, diese Beziehungen darstellen zu können, was im Rahmen der Grounded Theory zwar nicht vorgeschlagen, in diesem Kontext jedoch aufgrund des Interesses der Forschenden angewandt wurde und im Anhang (IV.) im Detail betrachtet werden kann.

Der bereits im *offenen* Kodierprozess entstandene Inhalt der Tabelle wurde in diesem Vorgang nochmals reflektiert und durch die herausgebildeten Kategorien ergänzt, was erneut durch folgende Grafik beispielhaft und im Anhang (III.) präziser dargestellt wird.

Kategorie	Codes	Zitate
Zertifikatskurs	Gründung des Kurses aufgrund des Lehrkräftemangels Praktikum im Kurs war essenziell Motivierende Maßnahmen	E2: Also die grundlegende Geschichte dazu ist, dass der Kurs ja unter anderem deswegen eingerichtet worden ist, weil relativ eklatanter Lehrkräftemangel di-

	Kennenlernen der neuen Methoden im österreichischen Schulsystem Mit Kindern in Kontakt bleiben Zweifel an der Teilnahme am Kurs nach Absagen von Stellen Unterstützend in Bezug auf Wiederaufnahme des Lehrberufs Nach Abschluss des Kurses bekommt die Mehrheit der Absolvent*innen Stellen als Lehrperson Sondervertrag nach Abschluss des Kurses und Anrechnung des Faches – gleiche Arbeit für weniger Bezahlung vs. Hauptsache wieder unterrichten (8)	agnostiziert worden ist, insbesondere von der Bildungsdirektion, also die haben uns ja wirklich sehr gepusht, dass wir diesen Kurs installieren, weil die halt auch dringend die Lehrpersonen gebraucht haben (Transkript E2, 48) B3: damit ich in Kontakt bleibe mit den Kindern und Schulen und Unterricht (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89) B2: Ja / für mich war wichtig unsere Praktikumszeit, was wir da gelernt haben, auch über das Schulsystem allgemein (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 11) B4: Ich will auch dazu sagen, also ich finde diese Idee sehr gut, weil für uns als Lehrer ist es wichtig, Fuß zu fassen und natürlich die neuen Methoden und auch mit den Kindern in Kontakt bleiben und andere Kollegen anzuschauen, wie die arbeiten und so (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 92-93) E1: Dann ist es mit Sondervertrag möglich, aber sonst // Sondervertrag heißt immer, dass für die gleiche Arbeit eine schlechtere Bezahlung /// da ist. (...) E1: Und hat bei einem normalen Vertrag 22% Reduzierung beim Gehalt. Also man verdient um 22% weniger für die gleiche Arbeit wie ein Lehrer, der ein Lehramt und steigt nicht in den Gehältern (Transkript E1, 37-41)
--	--	---

Abbildung 7: Ergebnisse des axialen Kodierens

Durch das *axiale* Kodieren kristallisierten sich bereits erste Verbindungen der Kategorien zueinander heraus, was in einem nächsten Schritt des *selektiven* Kodierens (3.4.1.3) überprüft werden sollte.

3.4.1.3 Selektives Kodieren

Durch den Vorgang des selektiven Kodierens sollen Kernkategorien entstehen, die zum Klären des Phänomens führen sollen (vgl. Flick 2019, 396f). Der Vergleich der beim Kodieren entstandenen Kategorien, die im Folgenden als Subkategorien betitelt werden, soll dazu führen, Verbindungen erkennbar zu machen und dadurch Kernkategorien bilden zu können. Die Kernkategorien zeichnen sich dadurch aus, häufig im gesamten Datenmaterial sichtbar und für die bearbeitete Thematik zentral zu sein. Charmaz (2014, 236) betont in ihrer konstruktivistischen Grounded Theory die Notwendigkeit bei diesem Schritt die signifikantesten Codes herauszuarbeiten und sie durch das Zuziehen weiterer gewonnener Daten vergleichen und so spezifizieren zu können (vgl. Charmaz 2014, 114). Während dieses Prozesses werden bewusst die Vorerfahrungen der Forschenden miteinbezogen, da Charmaz dazu rät, diese bereits gewonnenen Erkenntnisse zur Prüfung neuer Erkenntnisse heranzuziehen und so gleichzeitig die subjektive Sicht auf den Forschungsgegenstand zu überprüfen (vgl. Charmaz 2014, 117f).

Im Rahmen der Masterarbeit wurden dafür die signifikantesten Subkategorien, die durch das axiale Kodieren herausgefunden werden konnten, herangezogen und durch den Vergleich dieser (Abbildung 6) erneut überprüft. Dabei wurde sichtbar, dass einige Subkategorien Datenmaterial enthielten, das ebenso anderen Subkategorien zugeordnet werden konnte, wodurch deutlich wurde, dass diese zu einer gemeinsamen Kernkategorie zusammengeführt werden konnten. Dieser Schritt wurde durch ein Verschieben und Ordnen der einzelnen, in Papierform bereitgelegten Subkategorien, deren Codes sowie bedeutsamer Zitate aus dem Datenmaterial durchgeführt. Dabei konnten drei Kernkategorien herausgearbeitet werden, die mit *Anstellung als Lehrperson in Österreich*, *Die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt* und *Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am österreichischen pädagogischen Arbeitsmarkt* betitelt wurden.

Sie wurden digital der bereits erstellten Tabelle zugeordnet, welche nachfolgend beispielhaft dargestellt wird. Die gesamte Tabelle kann dem Anhang (III.) entnommen werden.

Kernkategorie	Subkategorie	Codes	Zitate
Anstellung als Lehrperson in Österreich	Zertifikatskurs	Gründung des Kurses aufgrund des Lehrkräftemangels Praktikum im Kurs war essenziell Motivierende Maßnahmen Kennenlernen der neuen Methoden im österreichischen Schulsystem Mit Kindern in Kontakt bleiben Zweifel an der Teilnahme am Kurs nach Absagen von Stellen Unterstützend in Bezug auf Wiederaufnahme des Lehrberufs Nach Abschluss des Kurses bekommt die Mehrheit der Absolvent*innen Stellen als Lehrperson Sondervertrag nach Abschluss des Kurses und Anrechnung des Faches – gleiche Arbeit für weniger Bezahlung vs. Hauptsache wieder unterrichten (8)	E2: Also die grundlegende Geschichte dazu ist, dass der Kurs ja unter anderem deswegen eingerichtet worden ist, weil relativ eklatanter Lehrkräftemangel diagnostiziert worden ist, insbesondere von der Bildungsdirektion, also die haben uns ja wirklich sehr gepusht, dass wir diesen Kurs installieren, weil die halt auch dringend die Lehrpersonen gebraucht haben (Transkript E2, 48) B3: damit ich in Kontakt bleibe mit den Kindern und Schulen und Unterricht (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89) B2: Ja / für mich war wichtig unsere Praktikumszeit, was wir da gelernt haben, auch über das Schulsystem allgemein (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 11) B4: Ich will auch dazu sagen, also ich finde diese Idee sehr gut, weil für uns als Lehrer ist es wichtig Fuß zu fassen und natürlich die neuen Methoden und auch mit den Kindern in Kontakt bleiben und andere Kollegen anzuschauen, wie die arbeiten und so (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 92-93)

Abbildung 8: Ergebnisse des selektiven Kodierens

Als eine den Kernkategorien übergeordnete Kategorie kann die Wiederaufnahme des Lehrberufes nach der Flucht identifiziert werden, da dies das Ziel der drei Fälle darstellt und als Hintergrund jeglicher Aussagen betrachtet werden kann.

3.4.1.4 Thematisches Kodieren

Das thematische Kodieren nimmt in Hinblick auf die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Fallstudien eine bedeutsame Rolle ein. So wurde diese Art des Kodierens von Strauss (1991) für vergleichbare Studien entwickelt, um die verschiedenen Perspektiven auf ein Phänomen zu ermöglichen (vgl. Flick 2019, 402ff).

Bereits zu Beginn der Fallstudien wurden Kurzbeschreibungen (Abbildung 4) erstellt, die Informationen enthielten, welche für den Kontext zentral erschienen. „Diese Kurzbeschreibung hat zunächst heuristischen Wert für die anschließenden Analysen“ (Flick 2019, 403), da sie innerhalb dieser Masterarbeit auf das Alter, Geschlecht und die Fachrichtung abzielte. Wie aus den vorhergehenden Kapiteln spezifischer entnommen werden kann, wurden die Daten durch drei Schritte des Analysevorgangs kodiert und ermöglichten so ein Herstellen von Kategorien. Während dieses Prozesses wurden die zu den einzelnen Fällen erhobenen Daten herangezogen und separat voneinander betrachtet; einerseits, um die Kategorien vergleichen und überprüfen zu können, andererseits, um die drei Perspektiven der Absolvent*innen des Zertifizierungsprogrammes herausarbeiten zu können.

Dafür wurden Aussagen des ersten Gruppeninterviews fallspezifisch sortiert und zusammengefasst sowie mit Informationen aus den durch die Verfasserin erstellten Memos ergänzt. Das bereits vorgestellte Computerprogramm MAXQDA unterstützte diesen Prozess, da dadurch spezifisch nach Personen gesucht und deren Aussagen zusammengefasst werden konnten. Diese wurden anschließend durch die Zuordnung bereits erstellter Codes kodiert. Dadurch wurde es möglich, Themenfelder zu identifizieren, die die bereits erhobenen Kategorien widerspiegeln und einen Vergleich ermöglichen. Dies erscheint auch in Hinblick auf eine konstruktivistische Grounded Theory als essenziell, da hierbei die Erfahrungen und Ansichten der Beforschten sowie forschenden Personen in den Forschungsprozess miteinfließen und so zu neuen Erkenntnissen führen konnten.

Im folgenden Kapitel soll beschrieben werden, wie aus den einzelnen Schritten des Kodierprozesses in der Analyse eine Theorie er- und begründet wird.

3.4.2 Theoriebildung

Wie sich aus dem Namen dieser Methodologie bereits erahnen lässt, ist das Ziel der Grounded Theory das Gründen einer Theorie (vgl. Charmaz 2014, 193). Diese Theoriebildung setzt auf einen Vergleich der erhobenen Daten durch das Zuordnen von Codes und Kategorien, wie in den vorhergehenden Unterkapiteln erläutert wurde. Ebenso wie bei diesem Analyseprozess soll auch das Schreiben einer Theorie schrittweise, reflektiert und mit einem offenen Zugang erfolgen, wodurch entstandene Theorien jederzeit verworfen und neu konstruiert werden können, wenn durch den Vergleich neue Richtungen eingenommen werden. Aus diesem Grund können Theorien stets auf unterschiedliche Art verfasst und eine Grounded Theory nicht als eine allgemeingültige und generalisierbare betrachtet werden (vgl. Charmaz 2014, 285f).

Im Rahmen dieser Masterarbeit soll anhand dreier Fälle die Jobsuche geflüchteter Lehrer*innen in Österreich beforscht werden, um die hindernden Faktoren im Bildungssystem herauszufinden. Die dabei geschriebene Theorie kann somit nicht als eine objektive, stets wiederholbare und auf alle Personen übertragbare betrachtet werden. Vielmehr sollen die gewonnenen Erkenntnisse mit theoretischem Wissen verglichen werden, um neue Theorien entwickeln zu können.

In den folgenden Kapiteln werden zunächst die Ergebnisse präsentiert, welche die Darstellung der Fälle im Sinne einer Zusammenfassung der drei individuellen, voneinander unabhängigen Jobsuchen sowie die Darstellung der bei der datensatzübergreifenden Analyse entstandenen Kategorien beinhalten. Dem anschließend soll in Kapitel 5 die entstandene Theorie dargelegt werden.

4. Ergebnisse

Die Ergebnisse dieser Masterarbeit beinhalten einerseits die fallspezifischen Perspektiven auf das untersuchte Phänomen, andererseits die datensatzübergreifenden Kategorien, die durch das mehrstufige Verfahren des Kodierens herausgearbeitet werden konnten (Kapitel 3.4). Das vorliegende Kapitel soll somit in einem ersten Schritt die Darstellung der Fälle, in einem zweiten jene der Kern- und Subkategorien ermöglichen, um in Kapitel 5 die daraus entstandene Theorie erläutern zu können.

4.1 Darstellung der Fälle

Dieses vierte Kapitel soll die fallspezifischen Erkenntnisse nach Analyse und Reflexion der Daten aus den Fallstudien darstellen. Da im Sinne der Grounded Theory nach Charmaz (2000, 515) ein Vergleich von differenten Personen, deren Situationen und Erfahrungen unter ständiger Rücküberprüfung ermöglicht wird, soll in den folgenden Unterkategorien der Verlauf der Fallstudien zusammengefasst werden, welcher durch den Vorgang des *thematischen* Kodierens (Kapitel 3.4) erarbeitet wurde.

4.1.1 Fall 1 „Deen“

Deen bewarb sich vor Beginn der Zusammenarbeit der Fallstudien bei der Bildungsdirektion Wien für eine Stelle als Lehrer; bei Bildung im Mittelpunkt (BIM) für eine Anstellung in der Freizeitpädagogik. Er erhielt eine Absage bei der Bildungsdirektion Wien, jedoch eine Einladung zu einem Vorstellungungsverfahren bei BIM, welches er vor dem Beginn der Fallstudien absolvierte. Dieses beschrieb er als „*komisch*“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 191) da er ein gezieltes Hinterfragen seiner Absichten und Vorstellungen seitens der Arbeitgeber*innen wahrnahm. Die von ihm getätigte Aussage, er würde die Zusammenarbeit mit Jugendlichen gegenüber Kindern bevorzugen, war seiner Meinung nach ein Grund für die anschließende Absage von BIM. Nach den Absagen der Bildungsdirektion Wien sowie BIM zeigte er sich frustriert und demotiviert, bewarb sich dennoch erneut bei beiden Einrichtungen (vgl. Protokoll Deen, 5-6). Sein Ziel war es, eine Anstellung im pädagogischen Berufsfeld zu erhalten, weshalb es ihm ein Anliegen war, sein Studium der Gesundheitswissen-

schaft anerkennen zu lassen. Dies setzte allerdings die Absolvierung der Aufnahmeprüfung in Österreich voraus, was ihm bei einem Versuch aufgrund seiner körperlichen Verfassung und seines Alters nicht gelang (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 262-269). So werden zum Gesundheitsstudium nur jene Personen zugelassen, die bei der Prüfung am besten abschneiden konnten, was laut Deen diejenigen sind, die besonders junges Alter aufweisen. Nach einem Termin bei der Österreichischen Hochschüler*innenschaft (ÖH), der Klarheit über seine Rechte rund um die Anrechnung seines Gesundheitsstudiums beziehungsweise der Aufnahmeprüfung bringen sollte, wurde die Anrechnung der Aufnahmeprüfung jedoch aufgrund der strukturellen Gegebenheiten des Lehramtsstudiums als unmöglich deklariert (vgl. Protokoll Deen, 8). Ein Auszug aus dem durch die Verfasserin der Arbeit erstellten Protokoll soll einen Einblick in die Erkenntnisse des Gespräches geben.

„Frau Y. ist sich dessen bewusst, dass Deens Wissen und Können sowie sein abgeschlossenes Studium ihn dazu führen sollten, den Lehrberuf in Österreich aufnehmen zu können. Allerdings erklärt sie, dass die Auflagen bezüglich der Problematik rund um die Anrechnungen von Bildungsabschlüssen und die vorgegebenen Strukturen betreffend der Aufnahmeprüfung zu befolgen sind und sein abgeschlossenes Studium in Österreich somit nichts wert ist. Er müsste eine Aufnahmeprüfung innerhalb der letzten beiden Jahre nachweisen können, um Chancen zu haben, diese erneute Prüfung zu umgehen.“ (Protokoll Deen, 8)

Im weiteren Verlauf dieses Gespräches wurde seitens der ÖH erläutert, dass sich Deen einem Sportverein anschließen und möglicherweise durch die dort geknüpften Kontakte eine Chance auf eine Anrechnung der Aufnahmeprüfung haben kann. Nach diesem Gespräch zeigt sich Deen enttäuscht, demotiviert und hinterfragt seine Entscheidung der Teilnahme am Zertifikatskurs, da er dafür eine Anstellung als Fitness-trainer ablehnte, die er nun als hilfreich ansehen würde. Er betont, dass er durch den ständigen Kreislauf von Bewerbungen–Hoffen–Absage(n) sowie der mehrmaligen Bewerbung bei der Bildungsdirektion seine Hoffnung, eine Anstellung als Lehrer zu erhalten, verloren hat (vgl. ebd., 9).

Durch den Kontakt zu Personen bei einer Fitness Union in Wien, welche Sportkurse für Kinder, Jugendliche und Erwachsene anbietet, erhielt Deen eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch (vgl. ebd., 10-11). Problematisch galt dabei, dass hier keine Anstellung für einen Vollzeitberuf, sondern auf geringfügiger Basis erfolgen würde. Kurz vor dem Gespräch wurde dem Lehrer jedoch über Bekannte eine Voll-

zeit-Anstellung bei einer Security Firma angeboten, bei welcher er mit einem auf sechs Monate befristeten Arbeitsvertrag und dem Potential auf Verlängerung angestellt werden kann (vgl. ebd., 12-14). Deen nahm dieses Angebot an und zeigte sich erleichtert, da dafür keine Bewerbungsgespräche notwendig waren, welche er stets als unangenehm empfand. Während seiner Tätigkeit als Security erhielt er eine erneute Absage von BIM, wofür er seine Unsicherheit beim Bewerbungsgespräch in Zusammenhang mit seinen sprachlichen Fähigkeiten verantwortlich macht. Da das Gespräch bei der Fitness Union während seiner Tätigkeit als Security stattfand, äußerte sich der Lehrer unentschlossen, das Gespräch wahrzunehmen. Obwohl er schließlich dennoch zu dem Bewerbungsgespräch erschien, entschied er sich in erster Linie für die weitere Ausübung des Security-Berufes, da er durch den bis zur Fertigstellung dieser Masterarbeit stets verlängerten Arbeitsvertrag ein gesichertes Einkommen hat, worüber er sich in einem abschließenden Gespräch glücklich äußerte.

4.1.2 Fall 2 „Djamila“

Djamila, welche vor Beginn der Fallstudien ebenfalls von der Bildungsdirektion Wien und Bildung im Mittelpunkt Absagen auf ihre Bewerbungen erhielt, führt diese auf ihr Auftreten zurück. Im ersten Gruppeninterview mit den Fällen betonte sie mehrmals, dass es ein Fehler war, den Rat ihrer Bekannten, sich möglichst „arm“ (Protokoll Djamila, 4) anzuziehen nicht zu befolgen. So könne Djamilas eleganter Kleidungsstil den Eindruck machen, sie würde von staatlichen Mitteln teure Kleidung erwerben. Hier ergibt sich für die Pädagogin ein Konflikt, was mit folgendem Protokollausschnitt deutlich gemacht werden soll.

„Djamila ist es sehr wichtig, dass sie nicht als ‚Sozialschmarotzerin‘ oder ‚Flüchtling‘ betrachtet wird, sondern als eine Frau, die sich in Österreich eine neue Heimat aufgebaut hat.“ (Protokoll Djamila, 3)

Einerseits möchte Djamila nicht als „Flüchtling“ gesehen werden, was sie durch ihren eleganten Kleidungsstil unterstützen will; andererseits wird ihr mitgeteilt, sie solle sich „arm“ anziehen, um nicht als Sozialschmarotzerin etikettiert zu werden. Kleidung, die dieses Bild suggeriert, würde sie in einem nächsten Gespräch vermeiden und deshalb auf Marken, Schmuck sowie Nagellack verzichten, wie die Pädagogin deutlich macht (vgl. ebd., 4 & Transkript B4, 36).

Nach einer zweiten Bewerbung bei BIM erhielt sie erneut eine Einladung zu einem Bewerbungsgespräch, für welches sie sich in Zusammenarbeit mit der Verfasserin der Masterarbeit mehrere Tage lang vorbereitete, um sich eine bestmögliche Gruppenaktivität, Situationsanalyse und vorab erlernte Phrasen für das persönliche Gespräch, welches die Bestandteile des Verfahrens sind, anzueignen (vgl. ebd.). Im April 2019 nimmt Djamila außerdem das Angebot des Bewerbungstrainings für Absolvent*innen des Zertifikatskurses an der Universität Wien wahr und äußerte sich dabei unsicher in Bezug auf ihr Auftreten sowie ihre sprachlichen Fähigkeiten bei Bewerbungsgesprächen (vgl. ebd., 7-8). Die Lehrerin erläuterte, dass sie in stressreichen Situationen Überforderung durch das Übersetzen ihrer Gedanken aus der Erstsprache in die deutsche Sprache wahrnimmt und sie daher bewusst vorab Phrasen formulieren, erlernen und bei Bewerbungsgesprächen, wie dem Gespräch bei BIM, einsetzen möchte (vgl. ebd., 8).

Bereits vor den Fallstudien erhielt Djamila eine geringfügige Anstellung im Rahmen eines Projektes der Universität Wien, wo sie sehr bemüht mitarbeitete und stets ihre Hilfe anbot. Nach einigen Monaten Mitarbeit fühlte sie sich jedoch ausgenutzt und ungerecht behandelt, weshalb sie den Projektleiter*innen in Form einer Kurznachricht ihre Kündigung mitteilte und ein klärendes Gespräch trotz Bemühungen der Leiter*innen ablehnte (vgl. ebd., 10).

Während der Fallstudien sorgt außerdem die schwarz-blaue Regierung für Verunsicherung bei Djamila, da sie aufgrund des neuen Regierungsprogrammes Sorge um ihre Zukunft sowie jene ihrer drei Kinder äußert (vgl. ebd., 6).

Im Juni 2019 erhielt Djamila eine Zusage für eine ab September 2019 verfügbare Stelle als Freizeitpädagogin über BIM. Nach den zuvor erhaltenen Absagen führt sie die Zusage zu diesem Zeitpunkt auf Gründe zurück, die als unabhängig von den zuvor identifizierten Schwierigkeiten betreffend ihres Auftretens erachtet werden, wie folgende Zitate bestätigen.

„B4: Mhm // [Ich habe] mehr vielleicht über den Verein gelernt und mich besser vorbereitet für das Vorstellungsgespräch. Das erste Mal war für mich schwierig, sag ich ehrlich, und hab ich vielleicht nicht so ernst genommen.

I: Du hast es nicht so ernst genommen?

B4: Genau. Also ich habe gedacht als eine Nachmittagsbetreuerin in der Volksschule was braucht man da. Es gibt keine / wie heißt das / Lehrplan oder sowas, aber nein, als Freizeitpädagogin arbeiten ist auch nicht so leicht. Da gibt es auch ganz eigene Punkte und man muss wissen, was man tut.“
(Transkript B4, 8-10)

„B4: Ja, also das Vorstellungsgespräch war eh richtig oder wie sagt man / gut. Aber vielleicht habe ich die Aktivität, die man vorstellen muss, auch zu kurz und knapp gemacht. Und beim zweiten Versuch habe ich sehr viel geübt und auch mit dir ((lacht)) mich vorbereitet und ich habe mich sicher gefühlt.

I: Mhm.

B4: Und auch zuhause habe ich viel geübt, auch vor meinen Kindern und ich habe gemerkt, wenn du sagst, es ist gut und meine Kinder sagen, dann ja ((lacht)) bin ich gut vorbereitet, weil für mich ist es schwierig, auch vom Sprachlichen bin ich manchmal unsicher. Ich habe C1 Niveau beziehungsweise die Sprache Deutsch positiv oder sagt man / bestanden / habe aber trotzdem, es tut mir leid, ich habe noch dieses Sprachgefühl nicht. Ich denke immer noch auf [...] meine Muttersprache also ich übersetze immer noch im Kopf und diese Satzstellung ist natürlich dann ganz anders als in Deutsch.“
(Transkript B4, 12-14)

Djamila sieht vor allem ihre Unsicherheit bei Bewerbungsgesprächen, welche in engem Zusammenhang mit den sprachlichen Barrieren steht, sowie die zu geringe Vorbereitung auf diese als Grund für bisherige Absagen an.

Die Anstellung als Freizeitpädagogin erfüllt sie, da dieser Beruf eng mit dem schulischen Kontext in Verbindung steht und sie ihre sprachlichen und pädagogischen Fähigkeiten einsetzen kann. Außerdem wird ihre Mehrsprachigkeit von Kolleg*innen und auch Lehrer*innen der zum Hort zugehörigen Schule wertgeschätzt, die sie für Elterngespräche am Vormittag heranziehen (vgl. ebd., 66). Als Grund für die Ablehnungen ihrer Bewerbungen bei der Bildungsdirektion vermutet Djamila sowohl das Fehlen des zweiten Unterrichtsfaches in ihrer Ausbildung im Heimatland als auch die Tatsache, dass ihr absolviertes Unterrichtsfach Spanisch nur an vereinzelten Schulen in Österreich gelehrt wird (vgl. Transkript B4, 18-20).

4.1.3 Fall 3 „Monira“

Vor Beginn der Fallstudien bewarb sich Monira bei der Bildungsdirektion Wien für eine Stelle als Englischlehrerin, erhielt auf diese jedoch weder eine Zu- noch Absage (vgl. Protokoll Monira 2). Bei dem Bewerbungstraining für Absolvent*innen des Zertifikatskurses an der Universität Wien im April 2019 gab Monira an, keine Unterstützung bei der Vorbereitung auf das Bewerbungsverfahren zu benötigen, da sie die Unterlagen bestehend aus Bewerbungsschreiben, Lebenslauf und Motivations-

schreiben bereits mehrfach korrigiert und auf die Onlineplattform der Bildungsdirektion Wien hochgeladen habe. Die Lehrerin macht von Beginn an deutlich, dass für sie die Arbeit im schulischen Kontext an erster Stelle stehe, auch, da sie aus gesundheitlichen Gründen nur vormittags arbeiten könne (vgl. ebd., 2-3). Moniras pädagogische Fähigkeiten zeichnen sich durch ihre langjährige Berufserfahrung als Lehrerin, welche sich über 23 Jahre erstreckte, und ihre breitgefächerte Berufslaufbahn sowie die Absolvierung unterschiedlicher Diplome aus (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 6). Nach ausbleibender Rückmeldung der Bildungsdirektion entschied sich Monira Ende August 2019 dazu, sich auch bei BIM sowie Teach for Austria zu bewerben, wobei sie jedoch stets Absagen erhielt. Es muss festgehalten werden, dass die Lehrerin engagiert und selbstständig an ihre Jobsuche herantrat und nach mehreren Gesprächen angibt, frustriert und ratlos zu sein. Ein Auszug aus dem Protokoll zu diesem Fall soll einen direkten Einblick ermöglichen:

„Auf die Anfrage der Verfasserin, was Monira als Grund dafür sieht und wie sie von der Verfasserin unterstützt werden kann, antwortet sie, dass sie keine Begründung weiß und nur Arbeitsgeber*innen ihr helfen können.“ (Protokoll Monira, 20)

Trotz des Vertretens des dieser Masterarbeit zugrundeliegenden und für die Verfasserin essenziellen Inklusionsverständnisses, das jede Person als Menschen unabhängig von Herkunft, Sprache, Aussehen oder Beeinträchtigung und somit ohne hierarchische Zuordnung ansieht, muss an dieser Stelle auf die Tatsache hingewiesen werden, dass Monira einen Hijab¹⁵ trägt und dies ihre Jobsuche beeinflusst haben kann. Im Verlauf der Fallstudien zeigte sich, dass die Lehrerin unterschiedliche Erfahrungen machte und beispielsweise seltener Rückmeldungen seitens der Bildungsdirektion Wien oder von Direktor*innen erhielt als ihre Kolleg*innen, was in Zusammenhang mit dem Tragen eines Hijabs stehen könnte, im Kontext der Masterarbeit jedoch nicht zweifelsfrei nachgewiesen werden kann.

Um mit dem Unterrichten von Kindern, aber auch mit Kolleg*innen sowie dem österreichischen Bildungssystem als Gesamtes in Kontakt zu bleiben, bewarb sich Monira bei 57 Schulen innerhalb Wiens als ehrenamtliche Lehrerin, wofür sie ebenso Absagen erhielt.

¹⁵ Als Hijab (gesprochen Hidschab) gilt jene Kopfbedeckung, welche von Frauen getragen und in einem alltagssprachlichen Ausdruck als „Kopftuch“ bezeichnet wird.

„B3: Ich hab VIELE Absagen bekommen und viele haben gesagt nein, als ehrenamtliche Mitarbeiterin soll man sich beim Stadtschulrat [jetzt Bildungsdirektion] bewerben. Ich habe eine Direktorin, also nur EINE Direktorin hat mich angerufen und hat gesagt ja, du kannst kommen zu [einem] Vorstellungsgespräch. Und in diesem Gespräch hat sie mich gefragt warum willst du ehrenamtlich arbeiten, es gibt viele Stellen beim Stadtschulrat. Und sie wollte wissen, warum ehrenamtlich und hat gefragt hast du dich beim Stadtschulrat beworben und ich habe gesagt ja, aber ich habe nichts bekommen. Und sie sagt sehr komisch. Aber ja, jetzt arbeite ich in dieser Schule ehrenamtlich, also als ehrenamtliche Lehrerin.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89)

Neben den Absagen der Bildungsdirektion¹⁶ sowie anderen pädagogischen Einrichtungen erhielt Monira auch auf ihre Bewerbungen als ehrenamtliche Lehrerin Absagen und führt dies auf politische Gründe zurück (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 94).

Vor der Fertigstellung dieser Arbeit und der nach wie vor bestehenden Suche Moniras nach einer Vollzeitanstellung im pädagogischen Kontext bewarb sich diese erneut bei der Bildungsdirektion Wien für Sekundarstufe und in der neuen Bewerbungsphase auch für Primarstufe sowie sonderpädagogische Schulformen. Durch die Verfasserin wurde Kontakt zu zwei Schulen hergestellt, welche Monira nach einem telefonischen Gespräch zu einem persönlichen Vorstellen einluden und sie baten, ihre Bewerbungsunterlagen per Email an die jeweilige Schule zu senden. Nach ihrer Zustellung der Unterlagen, bestehend aus Lebenslauf und Bewerbungsschreiben, erhielt sie von einer der Schulen eine Absage des Bewerbungsgespräches. Bei dem Gespräch mit der*m potentiellen*m zweiten Direktor*in, welches für Monira positiv verlief, verlautbarte diese*r, sie gerne an der Schule aufnehmen zu wollen, da ihre Mehrsprachigkeit und Berufserfahrung in Bezug auf die Vielfalt der Schüler*innen an ihrer sonderpädagogischen Schule ein Potential sei, das genutzt werden müsse. Kurz nach diesem Gespräch erhielt Monira jedoch einen Anruf des*r Direktors*in und erfuhr, dass das geringe, durch die Bildungsdirektion Wien vergebene Kontingent voraussichtlich nicht zu ihrer Anstellung reiche.

Es kann festgehalten werden, dass die drei Fälle der Absolvent*innen des Zertifikatskurses für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund mit unterschiedlichen Herausforderungen nach Abschluss dieses Kurses konfrontiert wurden. Während Deen sich im

¹⁶ Im Fall Moniras werden auch unbeantwortete Anfragen als Absagen gewertet.

Verlauf der Fallstudien von dem Vorhaben, als Lehrer arbeiten zu können, distanzier- te und einen Beruf außerhalb des pädagogischen Berufsfeldes einnahm, wurde Dja- mila als Pädagogin in der Freizeitbetreuung angestellt; Monira ist nach wie vor ge- ringfügige Mitarbeiterin bei Projekten der Universität Wien und ehrenamtliche Lehre- rin, hofft jedoch weiterhin auf die Möglichkeit einer bezahlten Stelle im Kontext Schu- le.

In den folgenden Unterkapiteln werden die aus Fallstudien sowie Ex- pert*inneninterviews ermittelten Erkenntnisse durch Kern- sowie Subkategorien da- tensatzübergreifend aufgezeigt.

4.2 Darstellung der Kategorien

Dieses vorliegende Kapitel soll die Ergebnisse der fallübergreifenden Datenanalyse präsentieren. Wie bereits erläutert wurde, fand die Analyse durch die in Kapitel 3.4 erläuterte Vorgehensweise des Kodierens statt, wodurch es möglich wurde, die Er- gebnisse der Fallstudien sowie jene der Expert*inneninterviews zusammenzuführen. Dabei wurden aus 541 kodierten Segmenten 14 Subkategorien gebildet, die stets rücküberprüft wurden, um Verbindungen zu anderen Kategorien ermitteln zu können. Im Sinne der Grounded Theory wurden die Daten in mehreren Durchgängen analy- siert und reflektiert (Kapitel 3.4), wodurch sowohl die Perspektive der Lehrer*innen mit Fluchthintergrund als auch jene der Expert*innen aufgezeigt und durch Abgren- zung von der bei anderen Formen der Forschung grundlegende Annahme einer ob- jektiven Forschung auch die Interpretationen der Forschenden mit einbezogen wer- den konnten. Wie bereits in Kapitel 3.4.1.3 erläutert wurde, entstanden die drei Kern- kategorien *Anstellung als Lehrperson in Österreich*, *Die Jobsuche am österreichi- schen (pädagogischen) Arbeitsmarkt* und *Hindernde Faktoren in Bezug auf eine An- stellung am österreichischen pädagogischen Arbeitsmarkt* mit jeweils 4 Subkatego- rien, welche in der übergeordneten Kategorie *Wiederaufnahme des Lehrberufes nach der Flucht* zusammengeführt werden konnten (Abbildung 9).

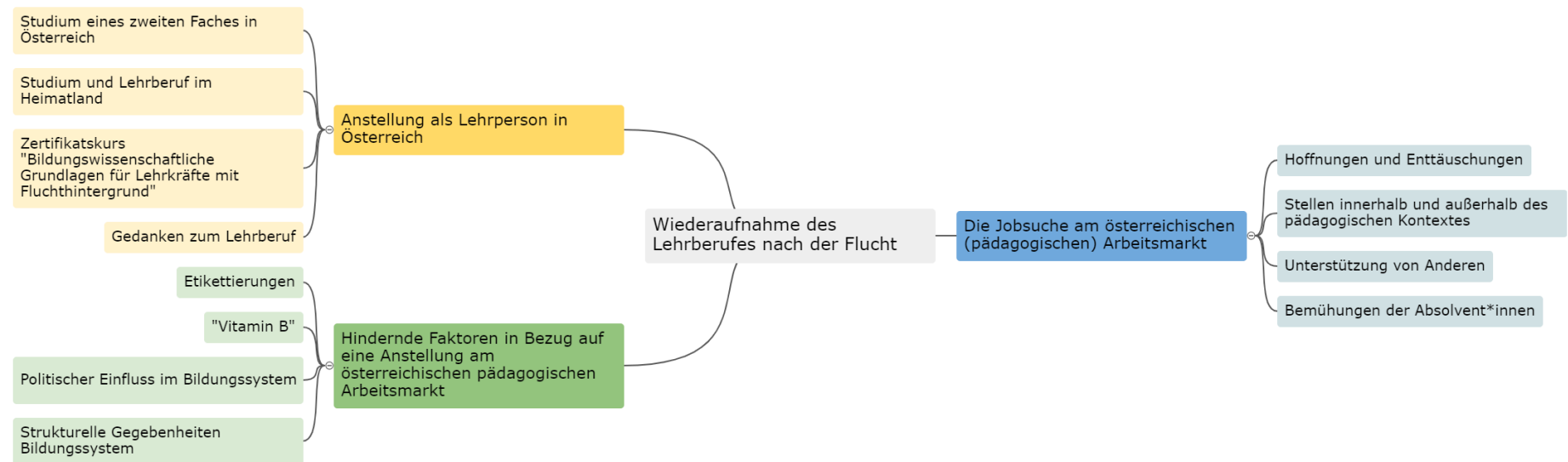


Abbildung 9: Kernkategorien

Diese Kategorien wurden durch das Verfahren des schrittweisen Kodierens ermittelt (Kapitel 3.4). Für jede der Kategorien wurden aus der Gesamtheit der Daten Zitate verwendet, um diese darstellen und für die Analyse verwendbar machen zu können, wie aus Abbildung 8 des Kapitels 3.4.1.3 entnommen werden kann. Dies ermöglichte ein ständiges Überprüfen der einzelnen Subkategorien, das Herstellen von Verbindungen zwischen den Kategorien und Codes sowie den Vergleich der Daten der einzelnen Fälle und Expert*inneninterviews. Wie bereits erläutert wurde, ist dies im Sinne der Grounded Theory von großer Bedeutung, um eine Sättigung der Kategorien zu erreichen (vgl. Charmaz 2014, 193).

Die Kategorien wurden bewusst farblich markiert, um zu gewährleisten, dass sie im weiteren Verlauf dieser Masterarbeit wiedererkennbar sind. In den anschließenden Unterkapiteln sollen Kern- und Subkategorien näher dargestellt, beschrieben und durch Zitate aus den erhobenen Daten belegt werden.

4.2.1 Anstellung als Lehrperson in Österreich

Die Kernkategorie *Anstellung als Lehrperson in Österreich* zeigt auf, welche Bereiche für die drei Personen der Fallstudien essenziell in Bezug auf eine Anstellung als Lehrperson in Österreich sind und fasst grundlegende Informationen der Lehrer*innen sowie Expert*innen zu dieser Thematik zusammen. Diese Kernkategorie wird in die vier Subkategorien *Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*, *Studium eines zweiten Faches in Österreich*, *Studium und Lehrberuf im Heimatland* und *Gedanken zum Lehrberuf als Traumberuf* unterteilt. Auf der nachfolgenden Seite soll eine Grafik eine Einsicht in die Analyse der Kernkategorie und deren Subkategorien geben; eine ausführlichere Grafik kann aus dem Anhang V entnommen werden.

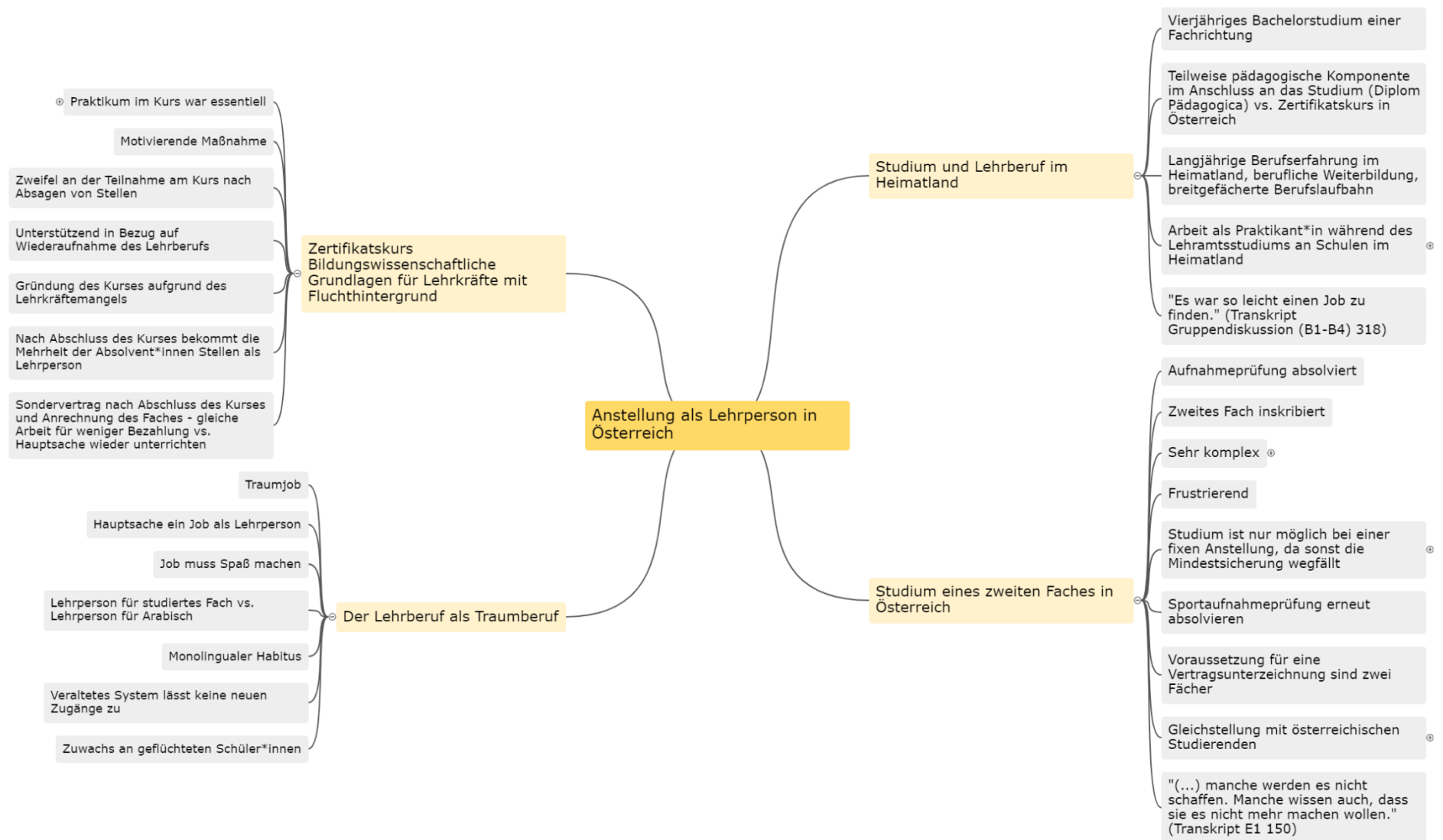


Abbildung 10: Kernkategorie 1 *Anstellung als Lehrperson in Österreich*

Wie aus der Grafik entnommen werden kann, leiten sich aus der Kernkategorie vier Subkategorien ab, welche im Sinne der Grounded Theory stets rücküberprüft wurden, um Parallelen zu anderen Codes, Kategorien oder Kernkategorien zu ermitteln. Nach mehrmaliger Reflexion des gesamten Datenmaterials in Hinblick auf die Kernkategorie, konnte diese mit den dazugehörigen Subkategorien bestätigt werden. In den nachfolgenden Unterkapiteln sollen die Subkategorien näher beschrieben werden, um so auf die Schwierigkeiten rund um die Anstellung als Lehrperson in Österreich hinzuweisen.

4.2.1.1 Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Als erste Subkategorie wird der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ diskutiert. In allen Fällen erwies sich der Zertifikatskurs als bedeutsame und motivierende Maßnahme zum Wiedereinstieg in den Lehrberuf und der dadurch angestrebten Inklusion in das österreichische Bildungssystem. Durch die Teilnahme am ersten Zertifikatskurs konnten die Lehrkräfte die pädagogische Komponente des österreichischen Lehramtsstudiums nachholen und Praktika an Neuen Mittelschulen und Gymnasien absolvieren. Diese betrachten die Befragten als essenziell und erläutern, dass sie dadurch viele Informationen über das Schulsystem Österreichs erlangen, neue Methoden kennenlernen und wertvolle Kontakte zu Kolleg*innen und Kindern herstellen konnten (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 11f).

Der Zertifikatskurs wurde gegründet, da ein „relativ eklatanter Lehrkräftemangel diagnostiziert worden ist“ (Transkript E2, 48-50), welcher vor allem die Fächer Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT-Fächer) betraf. Dies erkannte auch die Bildungsdirektion Wien und unterstützte die Gründung des Zertifikatskurses, da für eine Anstellung als Lehrperson in Österreich zwei Fächer sowie die pädagogische Komponente der Lehrer*innenbildung notwendig sind. Diese Strukturen sind im deutschsprachigen Raum verbreitet und gelten als Anstellungskriterium (vgl. Transkript E2, 224f). Die Absolvent*innen des Zertifikatskurses konnten die pädagogische Komponente der österreichischen Lehrer*innenbildung nachholen und nach Anrechnung ihres Erstfaches, welches in den Heimatländern studiert wurde, mit einem Sondervertrag den Lehrberuf in Österreich wiederaufnehmen; müssen jedoch

im Rahmen eines Lehramtsstudiums ein zweites Fach absolvieren (vgl. Transkript E1, 11-13). Diese durch die Regierung vorgegebenen Strukturen werden durch die Umsetzung dieser von der Bildungsdirektion des jeweiligen Bundeslandes ausgeführt (vgl. ebd., 27). Die Absolvent*innen, die die Fälle dieser Masterarbeit bilden, bewarben sich im Jahr 2018 nach Abschluss des Zertifikatskurses und der Anrechnung des Erstfaches bei der Bildungsdirektion (damals Stadtschulrat) Wien an Mittelschulen und Allgemeinbildenden höheren Schulen, wo sie jedoch Absagen erhielten. Die Reaktionen auf die Absage der Bildungsdirektion, welche ohne nähere Erläuterung der jeweiligen Gründe erfolgt, fielen bei den Befragten unterschiedlich aus.

„B4: Nein / Wir haben schon, glaube ich, gewusst, dass wir keine Garantie für eine Stelle vom Stadtschulrat so haben.

B2: Ja, aber wir haben nicht gewusst, dass nicht viele eine Arbeit beim Stadtschulrat bekommen werden.

I: Also ihr habt schon gedacht, ihr bekommt eine Stelle?

B2: Ja, also mehr von uns. Es haben ja nur drei von dreiundzwanzig eine Stelle bekommen und das ist schon wenig.

B4: Ja, genau, wir haben gehört, dass mehr als die Hälfte eine Stelle kriegen.

B2: Ja und wir waren optimistisch.

B4: Genau.“

(Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 36-43)

Deutlich wird, dass die Lehrkräfte einer Anstellung als Lehrperson in Österreich nach der Teilnahme am Zertifikatskurs hoffnungsvoll entgegenblickten, da sie erwarteten, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmenden eine Anstellung durch die Bildungsdirektion erhalten würde (vgl. ebd.). Für Deen (B2) kam es nach Abschluss des Zertifikatskurses aufgrund der Vielzahl an Absagen von Bildungsdirektion und BIM zu Zweifel an seiner Teilnahme am Kurs und seinem Streben, den Lehrberuf wiederaufnehmen zu wollen (vgl. Protokoll Deen). Allerdings wird hier sichtbar, dass die Situation und Herangehensweise der Lehrkräfte stark von den Fachrichtungen beeinflusst wird und Lehrpersonen mit seltenen Fachrichtungen, wie beispielsweise Djamila (B4) mit Spanisch als Unterrichtsfach, eine Anstellung als unwahrscheinlich betrachten (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 53ff). Außerdem werden andere Möglichkeiten für den Wiedereinstieg in den Lehrberuf nach Absolvierung des Zertifikatskurses, wie beispielsweise die Tätigkeit als Muttersprachenlehrkräfte, gesucht (vgl. ebd., 65ff).

4.2.1.2 Studium eines zweiten Faches in Österreich

Ein zweiter Bereich, der neben dem Zertifikatskurs und dem damit einhergehenden Nachweis über die Aneignung der bildungswissenschaftlichen Grundlagen für eine vollständige Anstellung als Lehrperson notwendig ist, ist das Nachholen eines zweiten Unterrichtsfaches im Rahmen eines Lehramtsstudiums innerhalb von fünf Jahren (vgl. Transkript E1, 17). Während Monira aufgrund ihres Alters kein zweites Fach mehr studieren und einen Sondervortrag für ausreichend empfinden würde, durchdenkt Djamila ihre Möglichkeiten noch; Deen strebt das Absolvieren des Studiums eines zweiten Faches an (vgl. Transkript Gruppendiskussion, 101, 241, 408). Dieses Studium setzt die erfolgreiche Absolvierung der Aufnahmeprüfung voraus, die Deen bereits absolviert und Geschichte als zweites Fach inskribiert hat; hierbei identifiziert er jedoch folgende Schwierigkeit: „(...)Geschichte ist / also für mich ist Geschichte jetzt auch schwierig, weil in den Schulen haben sie österreichische Geschichte und in Syrien haben wir eine andere Geschichte als hier.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 241).

Auch Expert*innen sehen die Voraussetzung eines zweiten Faches und das damit einhergehende Lehramtsstudium als schwierig an. Erstens, da der Studienabschluss eines Faches auf Lehramt, vor allem mit einer anderen Erstsprache als der Unterrichtssprache neben einer vollzeitigen Anstellung, herausfordernd ist. Zweitens, da die Absolvent*innen des Kurses eine Anstellung benötigen, um auch während des Studiums finanziell abgesichert zu sein, da die Mindestsicherung bei der Aufnahme an eine Universität nicht mehr gewährleistet ist (vgl. Transkript E1, 216). Es erweist sich somit als problematisch, dass die Absolvent*innen keine Anstellung als Lehrperson erhielten, wie auch aus dem folgenden Zitat von Djamila entnommen werden kann:

„B4: Genau, genau. Weiter noch ein zweites Fach studieren. Wir haben untereinander schon nachgedacht, welches zweite Fach wir noch weiterstudieren und wir planen, aber das hat wirklich alles zerstört, dass wir keine Anstellung bekommen haben. Und jetzt verlieren wir wieder Zeit. Ich wollte schon ab September mich für ein zweites Fach Lehramt inskribieren. Aber das hat nicht geklappt, weil niemand unterstützt mich bei einem Studium, also das muss ich mir selber leisten.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 101)

Eine Möglichkeit würde die Aufnahme von Nebenjobs darstellen, die ausreichend Gehalt für die Lebenserhaltung der Lehrkräfte selbst, aber bei manchen auch für jene ihrer Kinder und somit mehr als die Mindestsicherung, jedoch auch ausreichend Zeit für das Absolvieren des zweiten Studiums bieten (vgl. Transkript E2, 143).

4.2.1.3 Studium und Lehrberuf im Heimatland

Der Vergleich des Lehramtsstudiums und die Ausübung des Lehrberufs in Österreich mit jenen Bereichen im Heimatland der Lehrer*innen mit Fluchthintergrund finden in der Zusammenarbeit mit den Fällen mehrmals Beachtung. Dabei stehen speziell die Parallelen und Korrelate rund um die Anstellung als Lehrperson im Zentrum. Die Befragten vergleichen Lehramtsstudium und -beruf in Österreich mit jenen Bereichen im Heimatland, weshalb diese Kategorie nach mehrmaliger Überprüfung bewusst der Kernkategorie *Anstellung als Lehrperson in Österreich* zugeordnet wurde, da hierbei der Fokus auf die Jobsuche und Anstellung in Österreich gelegt wird.

Die während des Studiums im Heimatland durchgeführten Praktika stellen für die Lehrer*innen eine bedeutsame Funktion dar, da sie ihnen zu Berufen an Schulen verhalfen.

„B4: Ja, bei mir ist das so, wenn das Praktikum läuft und gleichzeitig der Direktor dann sagt, wir brauchen einen Spanischlehrer, fängst du an. Also du bist noch Student, aber du arbeitest schon und wenn du dann den Abschluss hast, kannst du dort gleich weiterarbeiten.

B2: Ja, ist ganz oft so, bei uns auch.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 310-311)

Im Laufe der Fallstudien wird deutlich, dass die beforschten Lehrkräfte diese Kontakte zu Schulen, Kolleg*innen und Direktor*innen, die sie in den Heimatländern bereits während der Studien knüpften, als essenziell in Bezug auf die Anstellung als Lehrer*in sehen und sie das Fehlen dieser in Österreich mitverantwortlich für ausbleibende Anstellungen machen.

Um als Lehrer*in tätig sein zu können, ist im Heimatland der Absolvent*innen ein Bachelor einer Fachrichtung notwendig, welcher acht Semester umfasst und keine pädagogische Komponente beinhaltet, wie folgendes Zitat zeigt.

„B1: Ich will auch noch was sagen. Bei uns ist es Lehramt, wir haben nicht wirklich Lehramt, sondern nur ein Fach / Englisch studiert/

I: / ohne pädagogische Ausbildung/

B1: / Ja, gibt es aber noch eine Ausbildung, ein Jahr [sagt etwas auf Arabisch zu seinem Kollegen], das ist wie ein Zertifikat, also auch das Pädagogische und danach kann man das fünfte Jahr und lehren (...)“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 286-288).

Innerhalb eines vierjährigen Studiums an einer Universität absolvieren die Lehrkräfte somit ein tiefgehendes Studium einer Fachrichtung; vergleichbar mit dem österreichischen Studium der Mathematik, Anglistik etc.. Das fehlende Zweitfach in Bezug auf das österreichische Lehramtsstudium muss somit in Kontrast dazu gesehen werden, dass die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund ausgeprägtes fachliches Wissen in ihren jeweiligen Bereichen aufweisen können. Dennoch müssen die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund auch innerhalb der von ihnen bereits studierten und unterrichteten Fächer einzelne Kurse an der Universität Wien nachholen. Expert*innen betonen:

„Ist halt schwierig, wenn man das vergleicht. In Geschichte, Geografie oder sonst etwas würde man feststellen da fehlt denen österreichische Geschichte und und und. Das müssten sie alles nachmachen. In jedem Fach, damit das alles gleich gleichwertig wäre.“ (Transkript E1, 6-7)

Vor dem Hintergrund der differenten Strukturen des österreichischen Lehramtsstudiums zur Ausbildung zur Lehrkraft im Heimatland der drei Fälle zeigt sich, dass das im Heimatland absolvierte Studienfach einen zu geringen Einfluss auf die Wiederaufnahme des Lehrberufes in Österreich für die drei Fälle darstellt.

4.2.1.4 Der Lehrberuf als Traumberuf

Der Lehrberuf beinhaltet neben dem rein beruflichen, wirtschaftlichen Aspekt die Berufung, Kinder und Jugendliche auf ihrem Weg zum „Erwachsen-Werden“ zu begleiten und zu unterstützen. Djamila, Deen und Monira sehen den Lehrberuf als ihren Traumjob an, wie sie mehrmals betonen (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 99). Im Rahmen der Fallstudien wurde deutlich, dass die Absolvent*innen des Zertifikatskurses ihre Erstsprache als Potential in Bezug auf das Unterrichten in Österreich ansehen und sich daher auch vorstellen können, als Muttersprachenlehrer*innen zu arbeiten, während sie jedoch in ihren jeweiligen Fächern bedeutsames Fachwissen mitbringen. Die Tatsache, dass die eindeutige Mehrheit der Lehrer*innen an Öster-

reichs Schulen in diesem Land sozialisiert wurden, stellt diese bei dem Zuwachs der Vielfalt der Schüler*innen hinsichtlich heterogener Herkunftsorte, Erstsprachen und Erfahrungen betreffend Migration und Flucht vor Herausforderungen. Die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund zeigen im Laufe der Fallstudien mehrmals auf, was Flucht bedeutet und welchen prägenden Einfluss diese auf Kinder und Jugendliche hat. Während sie diese Erfahrungen mit Schüler*innen teilen, werden diese von Lehrer*innen unterrichtet, die aufgrund der fehlenden Einsicht in deren Lebens- und Sprachwelt in ihrem Beruf als Lehrperson meist überlastet sind, wie die befragten Fachwissenden betonen. Eine*r der Expert*innen bringt in diesem Zusammenhang den Begriff des *Monolingualen Habitus* (vgl. Gogolin 1994) der Lehrer*innenschaft in die Diskussion mit ein, welcher fernab von Schuldzuweisungen betrachtet werden muss (vgl. Transkript E2, 175).

„Das heißt, wenn Lehrpersonen sich eines / monolingualen Habitus bedienen, dann sind die meisten davon ganz unreflektiert in der Situation, weil ihnen gar nichts anderes über bleibt. Darauf möchte ich gerne hinaus und dass es gar nicht so sehr an der Motivation und der Überzeugung dass es cool wäre das andere sprachliche Zugänge oder zum Beispiel auch kulturelle Zugänge aufmachen würde. Aber soweit kommt es gleich gar nicht, weil einfach das System gar nicht dazu bereit ist und nicht in der Lage ist.“ (Transkript E2, 178)

Der Lehrberuf, welcher bereits während des Studiums die Wissensvermittlung in Bezug auf die jeweiligen Fachrichtungen ins Zentrum stellt, nimmt vor dem Hintergrund der vermehrten Zuwanderung somit neue Richtungen ein und Lehrkräfte erleben eine Überforderung und Frustration, „wenn sie halt schon wieder fünf Kinder dazu kriegen, wo sie eigentlich als Mathe- oder als Geographie - oder als Geschichtelehrerinnen in die Lage versetzt werden wo sie SchülerInnen in der Klasse haben, die einfach dem Unterricht nicht folgen können“ (Transkript E2, 178). Vor allem die Tatsache, dass diese Diskussion lediglich auf den sprachlichen Aspekt zurückgeführt wird, sieht der*die Experte*in als problematisch an, da oft xenophobe Motive mitschwingen, welche auf Überforderungsreaktionen von Lehrer*innen zurückgeführt werden können.

Auch die Befragten in den Fallstudien betonen, dass sie während der Praktika an österreichischen Schulen die Erfahrung machten, die Schüler*innen mit ähnlichen Fluchterfahrungen sowie Erstsprachen auf einer anderen Ebene unterstützen zu

können. Es wird deutlich, dass sie den Lehrberuf in Österreich über den Aspekt der Wissensvermittlung hinaus vor allem vor dem Hintergrund der weltweiten Debatten zum Thema Flucht und Migration als Berufung und Möglichkeit sehen, ihr Fachwissen sowie ihre Erfahrungen betreffend Flucht, Kultur sowie sprachliche Fähigkeiten als Potential zu nutzen. Mehrmals wird sichtbar, dass sie den Lehrberuf als ihren persönlichen „Traumberuf“ sehen, wie auch folgendes Zitat deutlich machen soll.

„Ich interessiere mich sehr dafür und für mich ist das ganz anders und ich möchte das gern machen, aber ich glaube es gibt auch viele Lehrerinnen und Lehrer, die das nicht gerne machen /“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 204)

Vor allem die beiden Begriffe des „Wollens“ und „Könnens“ fließen in die Gespräche der Fallstudien vermehrt mit ein:

„Und was ich auch bei vielen Kollegen gesehen habe, ist es wichtig zu WOLLEN und KÖNNEN. Also bei jedem Vorstellungsgespräch, wir wollen und können arbeiten. Manche wollen nicht oder können nicht, aber wir wollen und können“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 391-392)

Diese beiden Begriffe stellen für die Lehrkräfte eine essenzielle Bedingung zur Ausübung des Lehrberufes dar; sowohl in Bezug auf das Können und dem damit einhergehenden fachlichen Wissen, als auch auf den Willen und die Bereitschaft dazu, Schüler*innen zu unterrichten.

Ein Thema, das in Zusammenhang mit dem Lehrberuf häufig von den Befragten pointiert wurde, ist die Alternative zum Lehrberuf, die sie in der Ausübung von Berufen, für welche sie als überqualifiziert gelten, sehen. Mehrmals wurde betont, dass Arbeitsvermittlungsstellen, konkret das AMS, Berufe in der Gastronomie oder als Putzpersonal anboten.

4.2.2 Die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt

Die zweite Kernkategorie umfasst Daten zur Jobsuche am österreichischen Arbeitsmarkt mit Fokus auf das pädagogische Berufsfeld, für welches die Lehrkräfte ausgebildet wurden. Diese Kernkategorie wird in die vier Subkategorien *Bemühungen der*

*Absolvent*innen, Unterstützung von Anderen, Stellen innerhalb und außerhalb des Schulkontexts* sowie die Subkategorie *Hoffnungen und Enttäuschungen*, welche die subjektive Perspektive auf den Gegenstand zulassen soll, unterteilt. Auf der folgenden Seite soll erneut eine Grafik einen Überblick auf die Auswertung dieser Kernkategorie ermöglichen, um in den daran anschließenden Unterkapiteln die Ergebnisse der Subkategorien zu beschreiben.

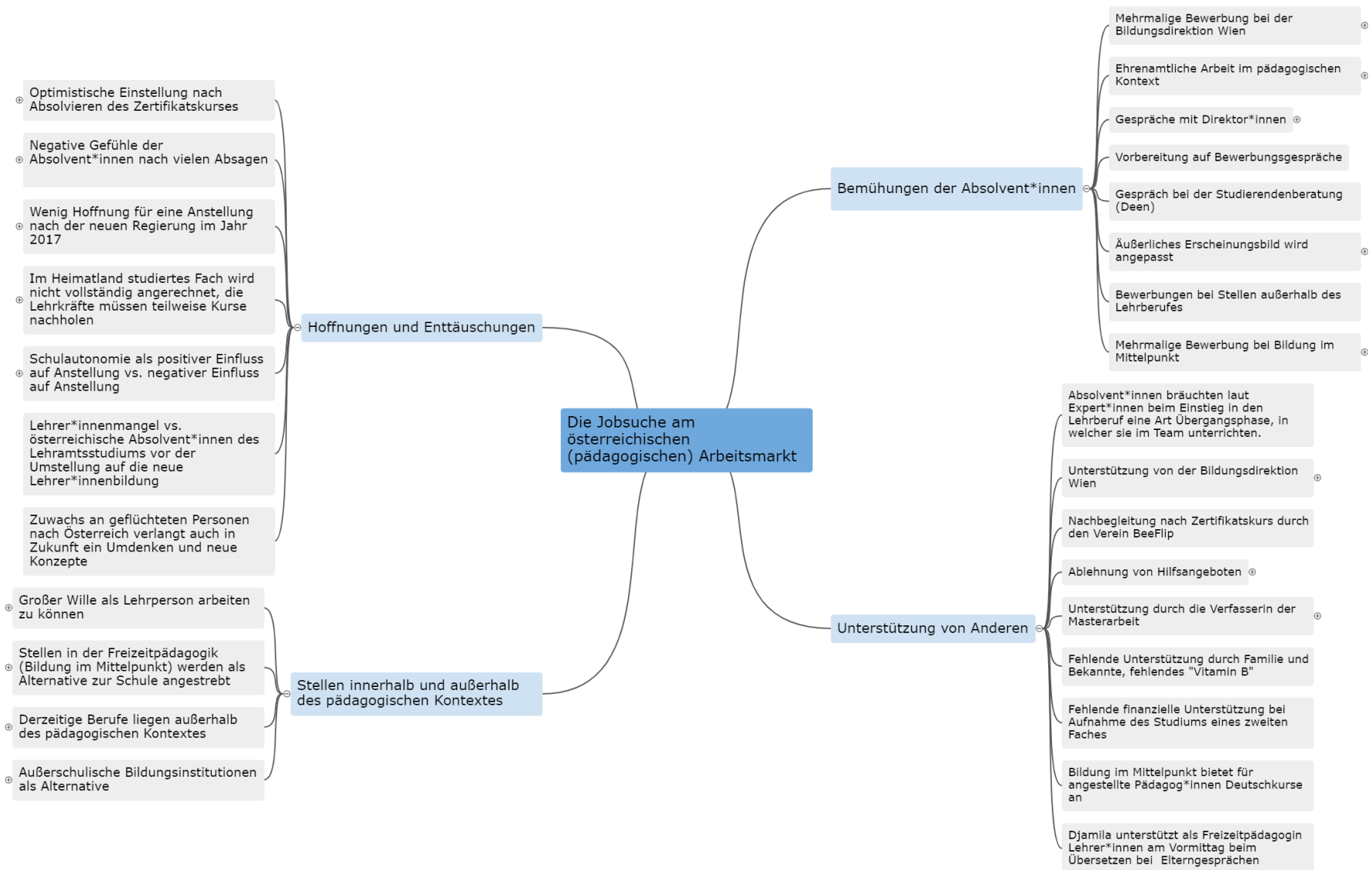


Abbildung 11: Kernkategorie 2 Die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt

*4.2.2.1 Bemühungen der Absolvent*innen*

Bei dieser Subkategorie wurde bewusst auf den Terminus des Bemühens zurückgegriffen, da sowohl die Lehrpersonen hinter den Fällen als auch die Expert*innen der Thematik mehrmals diesen Ausdruck verwendeten. Damit verdeutlichten sie die Anstrengungen der Absolvent*innen, um am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt Fuß fassen zu können.

Beinahe alle Absolvent*innen des Zertifikatskurses bewarben sich nach diesem über die Onlineplattform der Bildungsdirektion Wien, um die Möglichkeit der Anstellung als Lehrperson mit einem Sondervertrag wahrzunehmen. So auch die im Rahmen der Masterarbeit befragten Lehrer*innen, welche sich seit Ende des Zertifikatskurses im Juni 2018 zu allen durch die Bildungsdirektion festgelegten zeitlichen Rahmen bei der Onlineplattform für die Anstellung als Lehrperson bewarben; Monira bis zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit bei rund 300 Schulen (vgl. Protokoll Monira). Die im Rahmen des Zertifikatskurses absolvierten Praktika nutzten die Lehrer*innen, um für die Anstellung essenzielle Kontakte zu knüpfen und baten Direktor*innen der Schulen um Gespräche oder erkundigten sich bei Kolleg*innen nach Möglichkeiten, den Lehrberuf wiederaufnehmen zu können. Auch Deen erläuterte, hoffnungsvoll gewesen zu sein, da mehrere Lehrer*innen an der Schule, an welcher er sein Praktikum absolvierte, mehr als die volle Lehrverpflichtung mit 22 Stunden arbeiteten und sich durch die Summe jener Stunden, die diese zu viel unterrichteten, eine Anstellung für eine neue Lehrperson ergeben würde (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 84-88).

„B2: (...) Ja und hier hab ich auch eine kleine Hoffnung gehabt, ich bin zum Direktor gegangen aber er hat gesagt es gibt keinen Platz. Und ein Lehrer war auch oft krank, also der Hauptlehrer, der war oft krank. Und die drei unterrichteten nur [das eine Fach].“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 88)

Der Absolvent des Zertifikatskurses suchte ein Gespräch mit der Direktion der Schule, um sich bezüglich einer Anstellung zu erkundigen, wo er jedoch abgelehnt wurde. Als Begründung wurde hier, wie auch bei zahlreichen anderen Gesprächen der Absolvent*innen mit Direktor*innen, angegeben, dass die Schule zu wenig personelle Ressourcen durch die Bildungsdirektion erhalten würde und sie somit keine weitere

Lehrperson anstellen könnten (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, Protokoll Djamila, Protokoll Monira, Transkript E1, Transkript E2). Da die Anstellung als Lehrer*in mit Fluchthintergrund in Österreich aufgrund der eben erläuterten und weiteren Problematiken, wie beispielsweise der differenten Ausbildung im Heimatland, sowohl von Kursteilnehmer*innen als auch Expert*innen aus dem Kursumfeld als schwierig betrachtet wird, bemühten sich die Lehrer*innen auch um andere Stellen im pädagogischen Kontext. Dabei identifizierten die Befragten Situationen beziehungsweise von ihnen getätigte Aussagen oder auch ihr Auftreten als hindernd, weshalb sie dies für eine Anstellung ändern wollen würden, um durch ihre Bemühungen eine berufliche, aber auch soziale, gesellschaftliche Inklusion zu erzielen.

4.2.2.2 Unterstützung von Anderen

In der vorliegenden Subkategorie wird zusammengefasst, wie die drei Fälle der Absolvent*innen des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrkräfte von anderen Personen, Institutionen oder Stellen unterstützt wurden und wie sie diese unterstützenden Faktoren wahrgenommen haben. In allen drei Fällen erwies sich die Unterstützung von anderen als essenzielle Hilfe, wenn es um die Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche, aber auch um das Verfassen von notwendigen Schreiben ging. Mehrmals betonten sie die Wichtigkeit, von in Österreich sozialisierten Personen unterstützt zu werden, da sie sich dadurch fundierte Informationen erhofften (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 343)

Eine besondere Rolle nimmt das Knüpfen von Kontakten zu Personen ein, die aufgrund persönlicher oder beruflicher Relationen einen Einblick in das österreichische Schulsystem haben, und die Absolvent*innen bei einem Einstieg in dieses unterstützen können. Folgendes Zitat zeigt, dass die Lehrer*innen auf unterschiedlichen Ebenen Unterstützung erfuhren.

„B3: Ich möchte auch etwas dazu sagen. Ich kenne auch eine Frau, sie war eine Beraterin im Bildungsministerium und sie hat mir gesagt oder mir vorgeschlagen, dass ich ehrenamtlich als Lehrerin unterrichten soll. Sie hat mir eine Liste mit siebenundfünfzig Schulen gegeben.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89-89)

In allen drei Fällen wurden jene Personen bewusst angesprochen. Die Kontaktaufnahme erfolgte sowohl persönlich und eigenständig als auch über Personen aus dem Zertifikatskurs für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund.

Sowohl Personen aus dem direkten Kursumfeld, etwa Gründer*innen und Tutor*innen, als auch Mitarbeiter*innen der Universität Wien und Personen aus der Bildungsdirektion Wien unterstützten die Absolvent*innen in Hinblick auf einen Wiedereinstieg in den Lehrberuf in Österreichs Schulen. Neben der Unterstützung während des Zertifikatskurses sollte auch nach dessen Abschluss im Juni 2018 eine Ansprechperson für die weitere Jobsuche zu Verfügung stehen, wofür nach erhöhtem Bedarf nach Unterstützung der Verein Beeflip gegründet und eine Mitarbeiterin zur Nachbetreuung der Kursteilnehmer*innen angestellt wurde (vgl. Transkript E2, 34).

Die drei Fälle nahmen außerdem am Bewerbungstraining der Universität Wien für Absolvent*innen des Zertifikatskurses teil. Sie erhielten dabei Unterstützung beim Verfassen von Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, Motivationsschreiben sowie beim Abhalten von Bewerbungsgesprächen, wo sich herausstellte, dass vor allem die sprachliche Unsicherheit die Jobsuche am österreichischen (pädagogischen) Arbeitsmarkt erschwert. Die drei Lehrkräfte betonen, dass sich die Unterstützung auf unterschiedlichen Ebenen, beginnend beim Zertifikatskurs bis hin zu privaten Kontakten zu Personen, vor allem jenen, die in Österreich sozialisiert wurden, hinsichtlich eines positiven Verlaufes ihrer Jobsuche als unabdingbar erscheinen.

„(...) wenn jemand unterstützt, so wie du uns unterstützt und sagt ich kenn die und mache das und das für euch, das ist nicht schlecht, da ist Vitamin B und ist immer ein Vorteil für jeden.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 341)

Die Befragten bringen dies häufig mit der Bezeichnung „*Vitamin B*“ zum Ausdruck, womit sie den Einfluss von sozialen Beziehungen auf die Jobsuche beschreiben. Dieser wird aufgrund der auffallend häufigen Verwendung durch die Personen der Fallstudien im Rahmen einer eigenen Subkategorie der nachfolgenden Kernkategorie diskutiert.

4.2.2.3 Stellen innerhalb und außerhalb des Schulkontextes

Wie aus Kapitel 4 entnommen werden kann, gelang es keine*r der drei Lehrer*innen mit Fluchthintergrund, den Lehrberuf in Österreich wiederaufzunehmen. Aus diesem Grund wurde bereits vor der Zusammenarbeit im Kontext der Fallstudien versucht, andere Stellen, vor allem innerhalb des pädagogischen Berufsfeldes, zu ermitteln.

In allen drei Fällen bewarben sich die Lehrpersonen bei BIM, welche als Einrichtung der Stadt Wien die Freizeitbetreuung organisiert und Pädagog*innen nach positiver Absolvierung eines aus mehreren Teilen bestehenden Bewerbungsverfahrens zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen einstellt¹⁷. Als Alternative zum Lehrberuf sahen die Befragten dies als eine Möglichkeit, die eine berufliche Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen schafft und unabhängig von differenten Ausbildungen, Fachrichtungen und schulischen Strukturen ausgeübt werden kann. In einem ersten Durchgang bewarben sich die Lehrer*innen bei BIM und absolvierten bereits kurz nach Abschluss des Zertifikatskurses im Juni 2018 das Bewerbungsverfahren. Dieses besteht aus einem persönlichen Gespräch, einer Gruppenaktivität und einer Situationsanalyse. Alle drei Personen der beforschten Fälle erhielten jedoch eine Absage, was sie auf individuell verschiedene Gründe zurückführten, diese reflektierten und sich jedoch bei erneuten Stellenausschreibungen wieder bewarben (Kapitel 4). Expert*innen sehen die Freizeitbetreuung als eine passende Möglichkeit an, Lehrkräfte mit Fluchthintergrund im pädagogischen Berufsfeld Österreichs einzusetzen (vgl. Transkript E1, 55-57).

„Da [ist] die Nachmittagsbetreuung gar nicht so [...] der schlechteste aller Zufälle letztlich, weil das Reinkommen auf Deutsch wirklich den ganzen Tag im pädagogischen Kontext über die Nachmittagsbetreuung. Weil das angenehmer erlebt wird, als in einem Gymnasium Mathematik unterrichten zu müssen.“ (Transkript E2, 242)

Die Freizeitpädagogik würde eine Möglichkeit darstellen, Lehrkräften mit Fluchthintergrund einen pädagogischen Beruf zu ermöglichen, jedoch unabhängig von den von ihnen studierten Fachrichtungen des Sekundarschulbereiches.

¹⁷ Die Ausbildung der Pädagog*innen für die Freizeitbetreuung wird an der PH Wien im Rahmen eines Hochschullehrganges durchgeführt (vgl. <https://www.phwien.ac.at/421-hochschullehrgaenge-und-fortbildungsangebot/hochschullehrgaenge/hl-freizeitpaedagogik/3324-hochschullehrgang-fuer-freizeitpaedagogik-der-weg-zum-studienplatz>). Für weitere Informationen zur Einrichtung *Bildung im Mittelpunkt* wird auf die Homepage <https://www.bildung-wien.at> verwiesen.

Es kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte auch außerhalb des schulischen Kontexts, jedoch innerhalb des pädagogischen Berufsfeldes, Jobangebote wahrnehmen wollen und sich intensiv mit der Kontaktaufnahme zu Arbeitgeber*innen sowie der Vorbereitung auf Bewerbungsverfahren beschäftigen. Djamila gelang es dadurch, ab September 2019 eine Anstellung als Freizeitpädagogin zu erhalten und so einen pädagogischen Beruf in Österreich aufzunehmen. Unabhängig von dem erlernten Berufsfeld der Pädagog*innen bemühten sie sich auch um alternative Stellen wie die Mitarbeit bei Projekten der Universität Wien, ehrenamtliche Arbeiten bei den Österreichischen Integrationsfonds, aber auch um anderweitige Stellen, die weit außerhalb ihres Berufsfeldes liegen. So erhielt Deen eine Anstellung als Security, nachdem er von der Bildungsdirektion Wien und BIM mehrmals abgelehnt und sein bereits absolviertes Studium trotz Gesprächen, auch mit der Studienvertretung in Hinblick auf Möglichkeiten einer Anrechnung der im Heimatland absolvierten Aufnahmeprüfung, nicht anerkannt wurde. Monira arbeitet hingegen geringfügig bei Projekten der Universität Wien mit und unterrichtet ehrenamtlich an einer Schule, welche sie nach mehreren Ablehnungen schließlich annahm, wie folgendes Zitat bestätigt.

4.2.2.4 Hoffnungen und Enttäuschungen

Dieses Kapitel soll die Darstellung von persönlichen Empfindungen der Lehrer*innen der Fallstudien, aber auch jene der Expert*innen zulassen, was während des Forschungsprozesses im Sinne der Grounded Theory von großer Bedeutung ist, um ihn durch die Annahme einer objektiven qualitativen Forschung nicht zu verfälschen.

Der Begriff der Hoffnung zeigt sich in der Zusammenarbeit mit den Absolvent*innen des Zertifikatskurses als ein zentraler Begriff. Die drei Lehrer*innen mit Fluchthintergrund geben an, während des Zertifikatskurses und nach seinem Abschluss hoffnungsvoll in Hinblick auf eine Anstellung als Lehrer*in gewesen zu sein.

„Ich habe mich, wie meine Kollegen, die auch den Zertifikatskurs gemacht haben / habe mich letztes Jahr beim Stadtschulrat beworben. Aber leider konnten wir keine Stelle bekommen / ich **hoffe** aber im April, Mai wird es eine andere Chance / oder Möglichkeit geben.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 6)

Dem gegenüber steht der Begriff der Enttäuschung, welche nach den Rückschlägen durch Absagen auf Bewerbungsschreiben bei den Absolvent*innen aufkam.

„Ja, ich habe es [die Absage] auch bekommen. Das war irgendwie **enttäuschend**.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 32)

Die Lehrer*innen durchleben im Rahmen der Bewerbungen während der Fallstudien ein Wechselspiel aus dem Hoffen auf eine Anstellung sowie der Enttäuschung nach mehreren Absagen. Auch die Expert*innen sehen dies als problematisch an, da dadurch die Motivation für den Lehrberuf und somit qualifizierte Lehrer*innen, welche aufgrund ihrer Erfahrungen, die jenen einer Vielzahl der Schüler*innen an österreichischen Schulen ähnlich sind, einen Mehrwert für ein Schulkollegium darstellen würde, verloren gehen. Die befragten Expert*innen bestätigen, dass auch die Dauer, die die Absolvent*innen mit der Jobsuche verbringen, einen erheblichen Einfluss darstellt, wie folgendes Zitat näher erläutern soll:

„E1: Ja vor allem auch je länger es dauert. Die sind 2015 gekommen und jetzt haben wir 2020. Und wir haben es eigentlich nicht geschafft, das ist eigentlich beschämend, dass man es nicht geschafft hat in den fünf Jahren sie in ihrem ehemaligen Beruf oder ihrem Berufsfeld anzustellen.“ (Transkript E1, 47)

Mehrere Gespräche mit den Absolvent*innen machten deutlich, dass die Lehrkräfte des Zertifikatskurses alle Möglichkeiten, eine Anstellung als Lehrperson oder in anderen pädagogischen Kontexten verorteten Berufen nutzten und sich dadurch eine Inklusion in den österreichischen Arbeitsmarkt erhofften. Djamila erhielt nach einer Vielzahl an Bewerbungsschreiben und -gesprächen eine Anstellung als Freizeitbetreuerin, Deen erhielt einen Job als Security, Monira ist weiterhin arbeitssuchend und **hofft** bei der nächsten Anmeldephase der Bildungsdirektion Wien auf eine Möglichkeit, den Lehrberuf wiederaufnehmen zu können.

4.2.3 Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am pädagogischen Arbeitsmarkt

Die dritte Kernkategorie fokussiert jene Faktoren, die von den Personen der Fallstudien sowie der Fachwissenden in Bezug auf die Anstellung im pädagogischen Berufsfeld Österreichs als hindernd betitelt wurden. Obwohl bereits den vorangestellten Kern- und Subkategorien hindernde Faktoren betreffend der Wiederaufnahme eines Berufes – vor allem im pädagogischen Kontext – zu entnehmen sind, stellt diese Kategorie jene Informationen in das Zentrum, die die Befragten ausdrücklich als hindernd bezeichneten.

Auf der folgenden Seite gibt eine Grafik einen Einblick in die Kernkategorie mit den dazugehörigen Subkategorien.

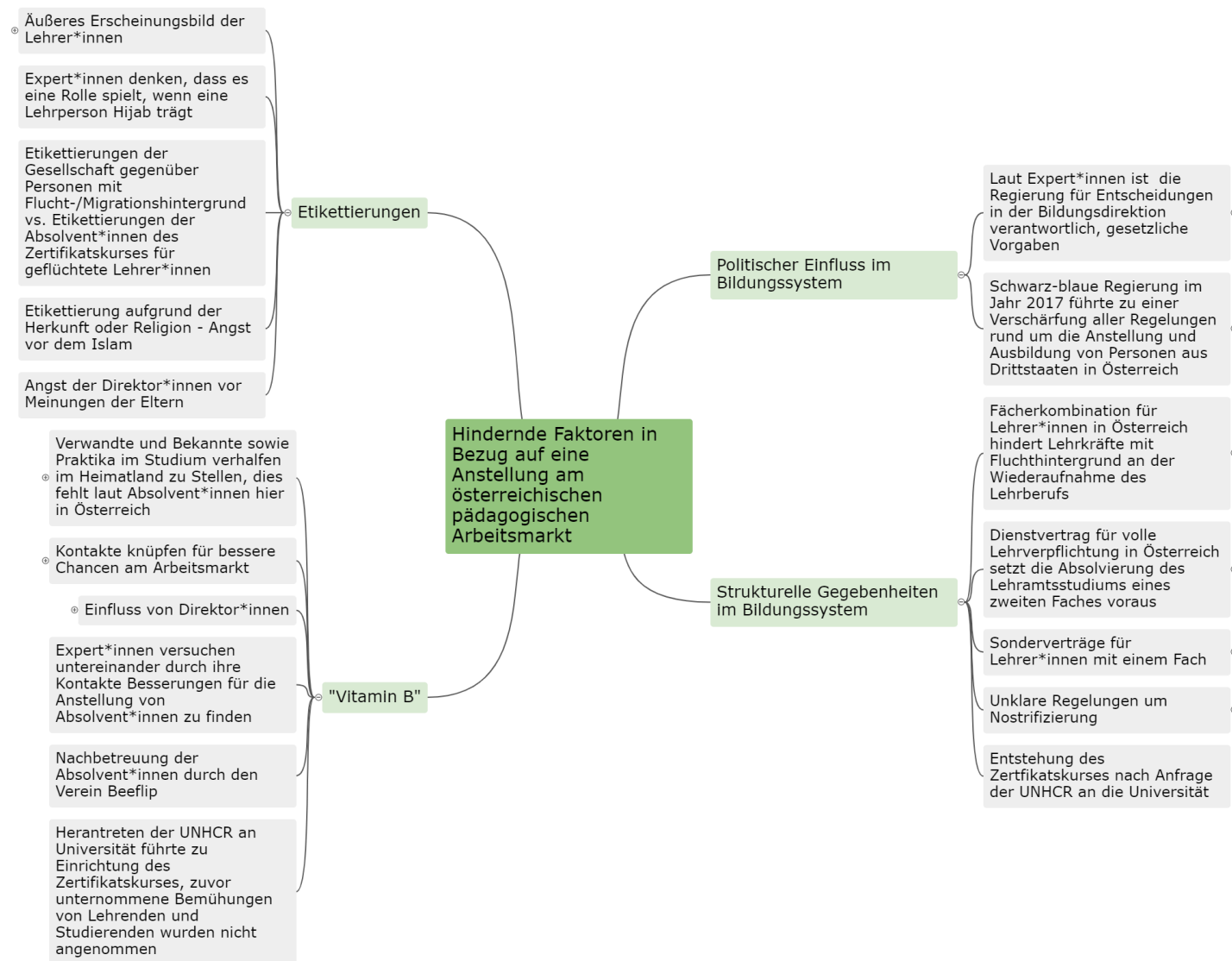


Abbildung 12: Kernkategorie 3 *Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am pädagogischen Arbeitsmarkt*

4.2.3.1 Etikettierungen

Die Subkategorie mit der Bezeichnung „Etikettierungen“ bildet einen zentralen Bereich der Kernkategorie zu hindernden Faktoren in Bezug auf einen Wiedereinstieg in das pädagogische Berufsfeld in Österreich. Unter Etikettierungen werden hier soziale Zuschreibungen verstanden, wobei in diesem Masterarbeitskontext die drei Punkte Aussehen, Herkunft und Religion im Mittelpunkt der Betrachtung stehen abzielen.

Die Kategorie verdeutlicht, dass die Absolvent*innen des Zertifikatskurses während ihrer Jobsuche Zuschreibungen erfahren, sich teilweise intensiv mit der Bedeutung dieser auseinandersetzen und eine rechtfertigende Position einnehmen. Auch das Umfeld der Personen spielt dabei eine wesentliche Rolle, da dieses sie als scheinbares Sprachrohr der österreichischen Gesellschaft in ihren Annahmen bestätigt, wie folgendes Beispiel zeigt.

„B4: Ja, keine Ahnung ich war sehr höflich und nett beim Bewerbungsgespräch und deutlich gesprochen und sehr elegant angezogen. (...) Und meine Hausbesitzerin hat gesagt, bitte zieh dich nicht so schick an, zieh dich bitte arm an und nichts mit Marken, nicht anziehen, weil die Leute sehen das und sagen hmmm / Ausländer, Asylwerber woher hast du diese Tasche oder woher hast du diese Schuhe.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 366-368)

An diesem Zitat wird deutlich, dass Djamila bei ihrem Bewerbungsgespräch angemessen bzw. ihrem Kleidungsstil entsprechend auftreten wollte, dies jedoch von ihrer Vermieter*in als nicht zielführend dargestellt wurde. Die Lehrerin machte im Verlauf der Fallstudien mehrmals deutlich, dass sie großen Wert darauf legt, nicht als „Flüchtling“ betrachtet zu werden. Dadurch wird nochmals deutlich, dass klare Vorstellungen darüber vorherrschen, wie Menschen mit Fluchthintergrund auszusehen bzw. sein zu haben. Ihre Bekannte vermittelte ihr jedoch, dass sie durch das Tragen besonders teurer Kleidung den Unmut der Gesellschaft beziehungsweise der Arbeitgeber*innen auf sich zieht, wodurch deutlich wurde, dass Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund einem bestimmten Bild zugeordnet werden, wie Expert*innen ebenso bestätigen (vgl. Transkript E2, 182). Dies bekräftigt auch Monira mit ihrer Anmerkung, dass Kolleg*innen aus dem Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrkräfte Angebote als Putzpersonal von Stellenvermittler*innen erhielten (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 161-162).

Geflüchtete oder migrierte Personen werden innerhalb der Gesellschaft bereits seit Jahrzehnten bestimmten Berufen zugeordnet, welche sie in ihren Fähigkeiten dequalifizieren, wie die Expert*innen erläutern.

„E1: Ja. Es ist wirklich nicht einfach, aber das betrifft nicht nur die Pädagoginnen mit Fluchterfahrung, sondern überhaupt. Der Wiedereinstieg in // Ländern, wo man hinkommt ist total schwierig. Aber immer schon gewesen. Es führt eigentlich immer zu einer Disqualifizierung. Wo sie wieder beginnen müssen sozusagen bei entsprechenden Vorgaben wieder Fuß zu fassen. Das hat man früher schon gehabt, also ich kann mich erinnern in meiner Jugend waren oft in den Achtzigern aus Polen Flüchtlinge.

I: Mhm.

E1: Und da waren oft dabei / Frauen, die einen Diplomingenieur gemacht haben in Polen und bei uns putzen gehen mussten. Also diese Disqualifizierungsgeschichte verfolgt uns eigentlich überall.“ (Transkript E1, 25-27)

Die Person betont, dass es vor allem Personen aus Drittstaaten betrifft, die bestimmten Berufen zugeordnet werden, die in der Gesellschaft wenig Ansehen haben und damit Personen ihre ursprüngliche Qualifizierung implizit absprechen. Der Verlauf der Fallstudie zu Deen, der nach negativ verlaufender Jobsuche im pädagogischen Arbeitsfeld Österreichs einen Beruf als Security annimmt, bestätigt dies. Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund werden in der Gesellschaft als eine Personengruppe betrachtet, die für eine Anstellung im pädagogischen Berufsfeld sowie in anderen höheren Berufen als unpassend erachtet werden (vgl. Transkript E2, 182). Expert*innen führen dies auf *Phobien vor dem Fremden* zurück, die sowohl von Eltern der Schüler*innen als auch von politischen Ebenen auf Direktor*innen oder Bildungsdirektion und somit Arbeitgeber*innen übertragen werden (vgl. Transkript E2, 178). Es wird deutlich, dass Expert*innen vor allem xenophobe Hintergründe und speziell die „Angst vor dem Islam“ (Transkript E2, 92) als mögliche Hinderung am Wiedereinstieg in das pädagogische Berufsfeld vermuten. Da Monira Hijab trägt, wird dies vor dem Hintergrund der genannten Phobien als möglicher hindernder Faktor betrachtet (vgl. Transkript E1, 63-65).

Auch die drei Fälle sehen diese Etikettierung eng mit Phobien verbunden, wie das folgende Zitat bekräftigen soll.

„B4: Ja, das ist das gesellschaftliche/ wie sagt man das sind falsche Gedanken. Wenn ich bis heute Abdul nicht kennengelernt habe, dann weiß ich nicht

wie er ist und dann kenne ich nicht und habe vielleicht, wie sagt man, Angst.“
(Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 391-392)

Es muss jedoch deutlich gemacht werden, dass die Thematik rund um das Ansehen und die Anerkennung unterschiedlicher Berufe und die Etikettierung von Personengruppen auch unter den Lehrer*innen mit Fluchthintergrund geschieht. So geben diese an, dass Berufe wie Reinigungspersonal, Securitypersonal oder Taxifahrer*innen notwendig, von ihnen jedoch als für sie unpassend und deren Ausübung im Heimatland sogar als „peinlich“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 119) betrachtet werden. Auch der Fall Deen bestätigt dies, indem er äußert, dass seine im Heimatland lebende Mutter nicht glücklich über seinen Job als Security wäre (Protokoll Deen, 18).

4.2.3.2 „Vitamin B“

Die Bezeichnung „Vitamin B“ für diese zweite Subkategorie der Kernkategorie *Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am pädagogischen Arbeitsmarkt* leitet sich aus den Aussagen der Fälle dieser Arbeit ab, die damit den begünstigenden Einfluss von Beziehungen im Sinne von sozialen Kontakten auf eine berufliche Anstellung ausdrücken. In der vorliegenden Kategorie soll eine Vielzahl an Zitaten die häufige Verwendung dieser Bezeichnung bestätigen.

Im Verlauf der Fallstudien war die Bedeutung von sozialen Kontakten im Berufsleben für alle Fälle ein stets wiederkehrendes und häufig diskutiertes Thema, da sie sich durch fehlende soziale Anknüpfungspunkte in der österreichischen Gesellschaft in Bezug auf ihre beruflichen Chancen benachteiligt fühlten, wie folgendes Zitat zum Ausdruck bringt.

„B1: Ja, das ist so. Das ist kein Problem, da muss man auch Glück haben und Vitamin B. Und da ist es für uns nicht doppelt, aber schon schwerer als für österreichische Lehrerinnen und Lehrer, die viel mehr Leute kennen und wir wissen viele Sachen und viele Gesetze und Regeln und Wege nicht.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 343)

Die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund sehen fehlende soziale Kontakte innerhalb der österreichischen Gesellschaft und die geringe Unterstützung durch diese als erhebliche Hürde für ein Anknüpfen im Berufsleben an. Durch den Vergleich mit den im Heimatland erlebten Erfahrungen, wird vor allem die Tatsache, dass sie in Österreich

über kein soziales Netzwerk, wie beispielsweise ihre Familie, verfügen können für die geringeren Jobchancen verantwortlich gemacht.

„B4: Und im Heimatland ist es so, wenn du eine Mama oder Onkel oder Tante hast, die die Direktorin kennt/ das ist so, es gibt Vitamin B. Das ist überall, aber finde ich nicht schlecht, wenn jemand unterstützt, so wie du uns unterstützt und sagt ich kenn die und mache das und das für euch, das ist nicht schlecht, da ist Vitamin B und ist immer ein Vorteil für jeden. Zum Beispiel meine Nachbarin hat auch gesagt, ich kenne jemanden im zwanzigsten Bezirk, ich rufe sie an und sie hat das gemacht, aber hat es leider wieder nicht geklappt.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 341)

Aus diesem Grund sehen die Absolvent*innen des Zertifikatskurses in jedem Fall das Knüpfen von Kontakten – beispielsweise durch ehrenamtliche Berufe, Praktika, Gespräche mit Direktor*innen oder Kolleg*innen sowie mit in Österreich sozialisierten Personen – als förderlich an, wie folgendes Zitat bestätigen soll.

„Ich habe mir gedacht, wenn ich nach dem Zertifikatskurs keine Stelle bekommen, mache ich ehrenamtlich in einer Schule ein Praktikum und vielleicht bekommt man dann in der Schule oder einer anderen bekommt man dann Vitamin B.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 400)

Die Vermutung der Absolvent*innen bestätigt sich auch durch ein Gespräch mit einer Vertreterin der ÖH, die Deen empfiehlt, sich einem Sportverein anzuschließen, um durch den Kontakt zu dessen Mitglieder eine mögliche Chance auf die Anrechnung der Aufnahmeprüfung zu haben (vgl. Protokoll Deen, 8).

Vor allem der Einfluss von Kontakten zu Personen im pädagogischen Berufsfeld (wie jenem von Direktor*innen) wird von den Fällen diskutiert. So sehen die drei Personen der Fallstudien den Kontakt zu Direktor*innen einerseits als förderlich an, da sie diese als Schlüsselpersonen für eine Anstellung betrachten; andererseits sehen Expert*innen hier sowohl Vor- als auch Nachteile für die Absolvent*innen (vgl. Transkript E1, 156). Durch den Erlass zu Schulautonomie erhalten Direktor*innen mehr Rechte in Bezug auf die Anstellung beziehungsweise Auswahl der Lehrer*innenschaft der jeweiligen Schule, was jedoch zur Problematik führt, dass Direktor*innen auch in Hinblick auf eine konfliktarme Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Schüler*innen die Anstellung von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund überdenken könnten:

„Direktorinnen und Direktoren oder Lehrpersonen, die einen Stress haben mit unseren Absolvent*innen, sondern einfach auch Angst vor Eltern zum Beispiel, die ja eine große Macht in Schulen haben /“ (Transkript E2, 64)

Eine*r der befragten Expert*innen äußert jedoch, dass er*sie nach Gesprächen mit Direktor*innen vor allem die fehlenden Zweitfächer der Absolvent*innen als von den Schulleiter*innen bekundete Hürde ermittelte (vgl. Transkript E1, 124-128).

Im Verlauf der Fallstudien ergab sich, dass der Einfluss von sozialen Beziehungen als wesentlicher Faktor bei einer Anstellung am österreichischen Arbeitsmarkt galt, was auch durch die Gespräche mit den Expert*innen bestätigt werden kann. Auch über diesen Kontext hinaus spielen Formen von sozialen Beziehungen oder das besagte „Vitamin B“ eine wichtige Rolle, wie auch die Aussagen der Fachwissenden bei Gesprächen erahnen lassen. So wurde der Zertifikatskurs erst durch die Kontaktaufnahme der UNHCR mit dem Vizerektor der Universität Wien in Gang gesetzt (vgl. Transkript E2, 122) oder Ansätze zur Gleichstellung von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund durch das Einwirken einzelner Personen in der Bildungsdirektion auf höhere Stellen erzielt (vgl. Transkript E1, 148), wodurch deutlich wird, dass der Einfluss von sozialen Kontakten in der Gesellschaft für viele Bereiche – aber vor allem in Hinsicht auf berufliche Möglichkeiten – bedeutsam ist.

4.2.3.3 Politischer Einfluss im Bildungssystem

Der politische Einfluss spielt im österreichischen Bildungssystem eine bedeutsame Rolle, wenn es darum geht, gesetzliche Verankerungen aufzustellen und umzusetzen. Die vorliegende Kategorie macht deutlich, dass von diesen politischen Entscheidungen auch die Regelungen rund um das Nostrifizieren von Studien sowie die Anstellung von Lehrpersonen mit Fluchthintergrund abhängig ist.

Seit dem Jahr 2017 unter der schwarz-blauen Regierung, welche bis Mai 2019 andauerte, wurden laut Expert*innen Gesetze bezüglich Ausbildung und Anstellung von Personen aus Drittstaaten in Österreich verschärft (vgl. Transkript E1, 148-150). Auffallend ist, dass für Personen aus der Europäischen Union (EU) sowie einzelnen Ländern (wie der Schweiz) ein Recht auf freie Arbeitsplatzwahl vorherrscht, während Personen, die aus Drittstaaten flüchten oder migrieren, eine Beschränkung der Arbeitsmöglichkeiten erfahren (vgl. Transkript E1, 111). Auch der zweite Durchgang des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrkräfte wurde nach erfolgreicher Durchführung des ersten Kursdurchganges im Jahr 2017/18 ins Regelstudium für Lehramt überführt und so ein zweiter Durchgang nicht mehr finanziert oder durchgeführt werden (vgl. Transkript E2, 130-132). Durch private Spenden wurde dieser zweite Kurs-

durchgang im Jahr 2018/19 möglich. Im darauf folgenden Jahr 2019/20 unter der Koalition aus Österreichischer Volkspartei (ÖVP) und den Grünen wurde der Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität Wien erneut durch öffentliche Gelder finanziert und zum dritten Mal durchgeführt (vgl. Transkript E2, 142). Die Fachwissenden betonen, dass ihnen erst bei der Änderung der Regierung, nach Finanzierung des ersten und durch jene Regierung durchgeführte Abschaffung des zweiten Kurses bewusst wurde, welchen direkten Einfluss die Regierungsprogramme auf die Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten von geflüchteten oder migrierten Personen, in diesem Kontext speziell auf jene der Lehrer*innen mit Fluchthintergrund, darstellen (vgl. Transkript E2, 56). Auch in den dieser Arbeit zugrundeliegenden Fallstudien wurde deutlich, dass die Lehrkräfte vor allem durch die schwarz-blaue Regierung verunsichert und sowohl hinsichtlich ihrer Arbeitsmöglichkeiten als auch ihrer persönlichen Zukunft in Österreich beunruhigt waren (vgl. Transkript E2, 60-62). Monira, welche sich an einer Vielzahl von Schulen als ehrenamtliche Lehrperson bewarb, sieht auch hier einen möglichen Grund für die Absagen, wie folgendes Zitat aufzeigen soll:

„B3: (...) Aber sie wollen mich nicht anstellen, leider. Viele wollten auch freiwillig nicht, ich glaube wegen der Politik.“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 94)

Durch die von der Regierung erlassenen gesetzlichen Verankerungen bezüglich der Anrechnung international erworbener Qualifikationen sowie Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund werden Rahmenbedingungen geschaffen, die deren Anstellung erschweren (vgl. Transkript E1, 124 & 182). Zusätzlich sehen die Befragten eine große Schwierigkeit darin, dass der Einfluss politischer Entscheidungen auf Bildungsdirektion sowie Direktor*innen (und in einem weiteren Kontext auf Teile der Gesellschaft) Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund benachteiligen.

Auch die Expert*innen erkennen, dass Lehrkräfte aus anderen Ländern, speziell aus Drittstaaten, politisch verankerten, benachteiligenden Strukturen bei der Jobsuche gegenüber in Österreich ausgebildeten Lehrer*innen begegnen. Eine der befragten fachwissenden Personen macht deutlich, dass „das erstens wie bei den politischen Diskursen so ist, deutschsprachig sozialisierte Studierende sind /// nicht aufgrund der

Deutschsprachigkeit würde ich jetzt vermuten, sondern aufgrund der Staatsangehörigkeit ein wenig bessere Chancen haben //“ (Transkript E2, 76).

4.2.3.4 Strukturelle Gegebenheiten im Bildungssystem

Die vorliegende Kategorie fokussiert sich auf jene Strukturen, die im Bildungssystem Österreichs fest verankert sind und in den erhobenen Daten mehrfach thematisiert wurden. Dazu zählen über dutzende Jahrzehnte weitergetragene gesetzliche Verankerungen, die von Regierungen unhinterfragt übernommen und, ohne sie an aktuelle Gegebenheiten anzupassen, weitergeführt werden (vgl. Transkript E1, 168).

So hindert die notwendige Fächerkombination für Lehrer*innen in Österreich jene mit Flucht- oder Migrationshintergrund und somit international erworbenen Abschlüssen an der Wiederaufnahme des Berufes. Diese Voraussetzung für die Ausübung des Lehrberufes ist laut Expert*innen lediglich im deutschsprachigen Raum verbreitet und führt zu Schwierigkeiten hinsichtlich der Anerkennung von in anderen Ländern absolvierten Lehramtsstudien (vgl. Transkript E2, 224). Neben den Bedingungen für das Nostrifizieren der im Heimatland studierten Erstfächer und der durch den Zertifikatskurs erworbenen pädagogischen Komponente des Lehramtsstudiums in Österreich hindert außerdem die Bestimmung, dass es für einen Arbeitsvertrag mit voller Lehrverpflichtung als Lehrperson in der Sekundarstufe II zwei studierte Fächer bedarf, geflüchtete oder migrierte Person in Österreich an der Wiederaufnahme des Lehrberufes.

Eine fest in den Strukturen verankerte Regelung ist die Aufnahmeprüfung für das Gesundheitsstudium, welche auch Deen – trotz seines Bachelors in Gesundheitswissenschaft – absolvieren soll, da dessen Aufnahmeprüfung im Heimatland mehr als zwei Jahre zurückliegt (vgl. Protokoll Deen). Auch die Anrechnung der absolvierten Lehrveranstaltungen kann trotz des abgeschlossenen Studiums im Heimatland ein Nachholen einzelner Kurse an der Universität voraussetzen. Für diese Bedingung sowie das Studium eines zweiten Faches ist eine Zeitspanne von bis zu fünf Jahren festgelegt (vgl. Transkript E1, 15-17).

Zudem äußert sich das Wegfallen der Mindestsicherung bei der Aufnahme eines Studiums, welches die Lehrpersonen - wie bereits aufgezeigt - für eine vollständige Anstellung benötigen, als ein für die Befragten nicht nachvollziehbares, gesetzlich

verankertes Konzept. Diese Widersprüchlichkeit stellt für die Absolvent*innen, aber auch Expert*innen eine „schwierige Situation“ (Transkript E1, 216) dar.

Eine der fachwissenden Personen erläutert, dass das österreichische Bildungssystem eine Vielzahl an Strukturen aufweist, die Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund benachteiligen und es das Ziel sein muss, „eine Gleichbehandlung zu erreichen. Wenn man sozusagen Hürden abbaut und Ausnahmeregelungen schafft, glaube ich, würde man sofort eine gewisse Ausländerfeindlichkeit wieder ankurbeln. Das einzige, was sozusagen Ziel sein muss, ist Ungleichheit zu beseitigen und Benachteiligungen zu beseitigen“ (Transkript E1, 156).

5. Theoriebildung

Personen mit Flucht- und Migrationshintergrund in Österreich erfahren eine Abwertung ihrer beruflichen Fähigkeiten und müssen am österreichischen Arbeitsmarkt in jene Positionen eintreten, für die sie als überqualifiziert gelten (vgl. u.a. Buber-Ennser 2016; Lambert 2018; Kremsner et al. 2020). Obwohl vor allem ab dem Jahr 2015 mit den hohen Einwanderungszahlen nach Österreich auf eine Inklusion dieser Personen in den österreichischen Arbeitsmarkt abgezielt wurde, gelingt es insbesondere jenen mit höheren Bildungsabschlüssen nicht, an ihre berufliche Laufbahn wiederanzuschließen. Dies trifft auch auf Lehrpersonen mit Fluchthintergrund zu, welche im Rahmen der dieser Arbeit zugrundeliegenden Fallstudien trotz der Absolvierung des Requalifizierungsprogrammes keine Anstellung im österreichischen Schulwesen erhielten.

Im Laufe der Masterarbeit wurde durch die in Anlehnung an die Grounded Theory mögliche Offenheit im Forschungsprozess deutlich, dass vor allem die Strukturen des österreichischen Bildungssystems einen Einfluss auf die Jobsuche der Absolvent*innen des Kurses ausüben, weshalb der Fokus auf diesen Bereich gelegt wurde. Durch die erneute Reflexion der Erkenntnisse des gesamten Forschungsprozesses, mit theoretischer Grundlage sowie den erhobenen Daten aus Fallstudien und Expert*innenbefragungen, konnten einerseits die strukturellen Bedingungen durch gesetzliche Vorgaben von politischen Entscheidungsträger*innen als hindernd identifiziert werden, andererseits die in der Gesellschaft verankerten sozialen Strukturen, die Personen bewusst sowie unbewusst etikettieren und bestimmten sozialen Schichten zuordnen.

Folgende Grafik soll einen Einblick in diese finale Theoriebildung geben.

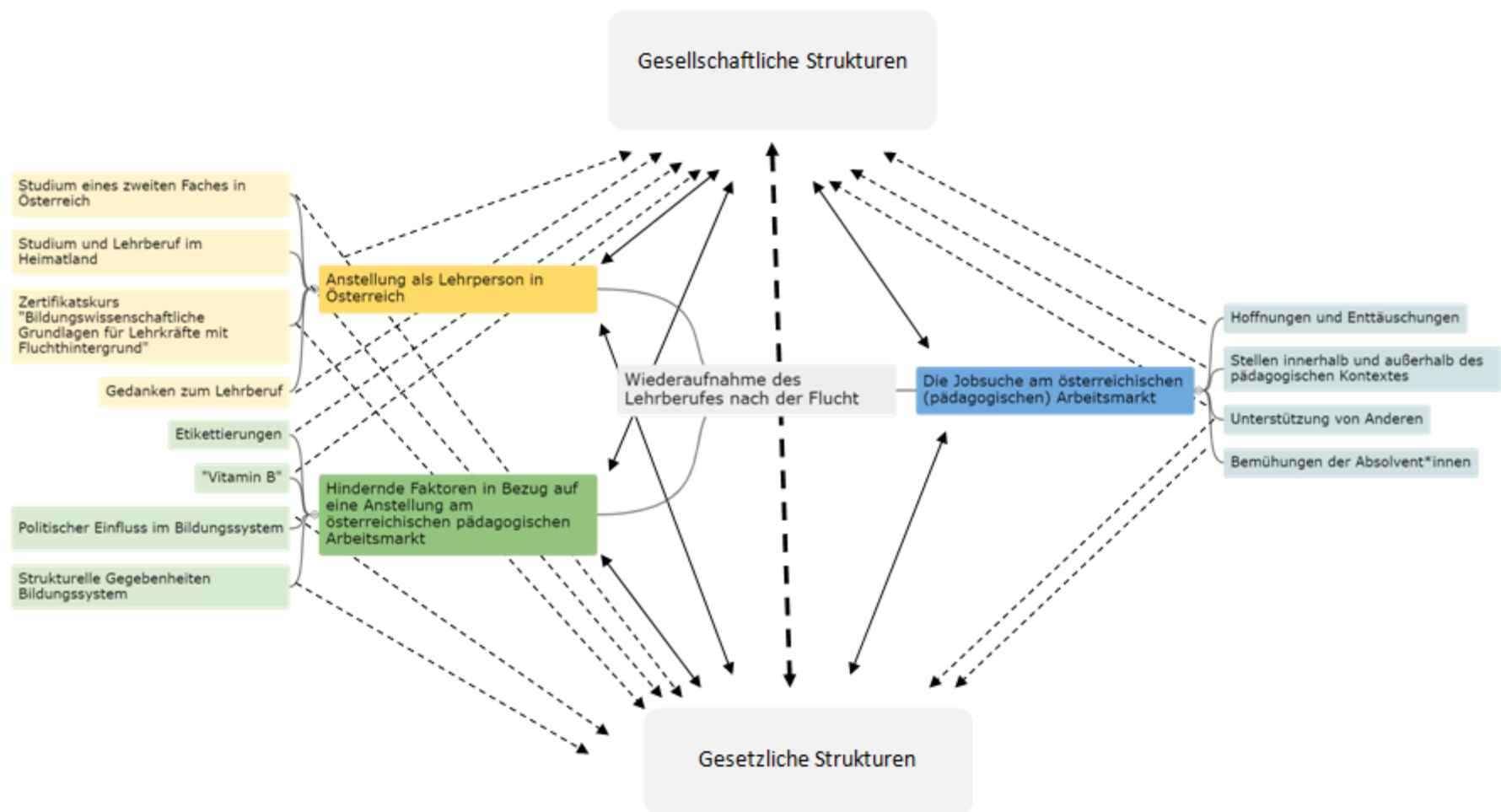


Abbildung 13: Finale Theoriebildung

Sowohl im Bereich der Jobsuche als auch bezugnehmend auf die Anstellung als Lehrperson und den durch die befragten Personen identifizierten hindernden Faktoren wurden Strukturen deutlich, die einerseits gesetzlich verankert, andererseits durch die Gesellschaft weitergetragen wurden und die Lehrer*innen am Wiedereinstieg in den Lehrberuf hindern. Wie durch diese Grafik sichtbar gemacht werden soll, finden sich in den einzelnen Kernkategorien beziehungsweise deren Subkategorien sowohl gesetzliche als auch gesellschaftlich auferlegte Strukturen, die einen hindernden Einfluss auf die Inklusion der drei Fälle im österreichischen (pädagogischen) Arbeitsfeld darstellen. Durch die Pfeile wird aufgezeigt, welche Punkte als gesetzlich und welche als gesellschaftlich verankerte Strukturen gelten. Wie aus der Grafik zu entnehmen ist, können einige Subkategorien auf beide Ebenen der Strukturen wirken, weshalb diesen beide Verbindungen zugeordnet wurden. Auch die Kernkategorien mit ihren Verbindungspfeilen zu gesellschaftlichen sowie gesetzlichen Strukturen sollen dies nochmals verdeutlichen. Die durch den fettgedruckten Pfeil dargestellte Wechselwirkung zwischen gesetzlich verankerten und durch die Gesellschaft auferlegten Strukturen soll klar machen, dass diese beiden Ebenen voneinander abhängig sind.

Im Folgenden wird zunächst auf die Barrieren rund um den Wiedereinstieg in den Beruf als geflüchtete Lehrperson bezugnehmend auf die durch die Politik gesetzlich verankerten Strukturen eingegangen. In einem nächsten Schritt werden die hindernden Faktoren, welche durch gesellschaftliche Reproduktion von sozialen Strukturen weitergetragen werden, beschrieben. Dabei muss jedoch beachtet werden, dass diese Strukturen in einer Wechselwirkung zueinander stehen, da sowohl die Gesellschaft von politischen Entscheidungen als auch die Politik von gesellschaftlichen Stimmen abhängig ist.

5.1 Gesetzlich verankerte hindernde Strukturen

Innerhalb des österreichischen Bildungssystems werden gesetzliche Entscheidungen getroffen, die von politischer Ebene ausgehend direkt auf involvierte Personen wirken (vgl. Transkript E1, 27). So wurde der Zertifikatskurs für geflüchtete Lehrer*innen

als Requalifizierungsmaßnahme eingeführt, da mit der vermehrten Zuwanderung nach Österreich, vor allem ab dem Jahr 2015, nach Möglichkeiten gesucht wurde, diese Personen am österreichischen Arbeitsmarkt zu inkludieren (vgl. BMEIA 2015, 11; Transkript E2, 48).

Speziell vor dem Hintergrund des steigenden Lehrer*innenmangels, welcher vor allem bei den MINT-Fächern sichtbar wurde (vgl. Transkript E2, 48-50), schien es sinnvoll, Lehrer*innen mit internationalen Ausbildungen für den Lehrberuf in Österreich zu requalifizieren. Da die aktuellen Zahlen zu Lehrkräften in Österreich bestätigen, dass die deutliche Mehrheit ein Alter von über 54 Jahren aufweist, kann von einem Anstieg der Pensionierungen in den nächsten Jahren und dem Bedarf nach neuen Anstellungen von Lehrer*innen ausgegangen werden (vgl. Abb. 3, 17). Die genaue Betrachtung dieser Annahme macht jedoch deutlich, dass die einseitige Verteilung der Lehrkräfte nach Altersgruppen vor allem auf ländliche Bereiche Österreichs zutrifft, während das Lehrer*innenkollegium innerhalb Wiens, wo sich die Absolvent*innen des Zertifikatskurses vorrangig bewarben, eine ausgeglichene Verteilung und somit keine allgemeine Zunahme an Pensionierungen aufweist (vgl. Abb. 3, 17). Auch Forschungen zum Zertifikatskurs sowie bildungspolitische Maßnahmen stützen sich auf diese Tatsache des österreichweiten Lehrer*innenmangels und erwarten dadurch eine Zunahme an Anstellungen der Lehrer*innen mit Fluchthintergrund (vgl. Transkript E2, 48), welche aber vor diesem Hintergrund relativiert wird. Auch die steigende Anzahl an Abschlüssen des auslaufenden Lehramtsstudiums in Österreich führt dazu, dass vermehrt diese, in Österreich ausgebildeten Lehrer*innen Stellen einnehmen und die Absolvent*innen des Zertifikatskurses geringere Chancen auf eine Anstellung haben (vgl. Transkript E2, 76).

Im Rahmen der Fallstudien wurde außerdem sichtbar, dass vor allem die fehlende Kombination zweier Unterrichtsfächer der Absolvent*innen des Zertifikatskurses einen hindernden Faktor darstellt und die Fächerkombination von Schulleiter*innen als ein essenzielles Anstellungskriterium angesehen wird (vgl. Transkript E1, 124). So schließt die Ausbildung zur Lehrperson in Österreich zwei Unterrichtsfächer sowie die pädagogische Komponente mit ein, weshalb Lehrer*innen, wie jene im Rahmen dieser Masterarbeit beforschten Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, die im Heimatland eine Fachrichtung studierten, einerseits den Zertifikatskurs als bildungswissenschaftliche Grundlage, andererseits ein zweites Fach, wie es in der österreichischen Lehrer*innenbildung vorgesehen ist, absolvieren müssen (vgl. u.a. Transkript E2, 21).

Die Kombination von zwei Unterrichtsfächern für Mittelschul- und Gymnasiallehrer*innen wurde bereits in der „Verordnung über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen“ von 1937 festgelegt und ist bis heute eine Voraussetzung zur Ausübung des Lehramts an Schulen der Sekundarstufe (vgl. Verordnung über die Erwerbung der Befähigung für das Lehramt an Mittelschulen, §3). Durch dieses lediglich im deutschsprachigen Raum vorherrschende Konzept werden jene Lehrer*innen mit Ausbildungen, welche Abweichungen im Vergleich zum österreichischen Lehramtsstudiums aufweisen, daran gehindert, den Lehrberuf in Österreich nahtlos wieder aufzunehmen (vgl. Transkript E2, 224).

Wie bereits erläutert, ist es für die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund nach Abschluss des Kurses und der Anerkennung des im Heimatland studierten Faches möglich, mit einem Sondervertrag an einer österreichischen Schule der Sekundarstufe zu unterrichten, was jedoch zu einer finanziellen Abwertung führt. Lehrer*innen mit vollständiger Anstellung, die die Tätigkeit im selben Ausmaß ausüben, werden so um rund 22% mehr entlohnt (vgl. Transkript E1, 39). Um in ein ordentliches Arbeitsverhältnis mit der Bildungsdirektion umzusteigen, haben die Absolvent*innen des Kurses nach der Aufnahme eines Studiums für ein zweites Fach fünf Jahre Zeit, um dieses abzuschließen. Die Fallstudien zeigen, dass diese Bedingung, ein Lehramtsstudium in Österreich innerhalb von fünf Jahren zu absolvieren, eine enorme Hürde für jene Personen darstellt. Dies bestätigen auch Expert*innen mit der Anmerkung, dass eine Vielzahl der Lehrer*innen dies nicht schaffen werde (vgl. Transkript E1, 150). Darüber hinaus benötigen die Lehrer*innen eine Anstellung, um ein Studium aufnehmen zu können, da Studierende keine Mindestsicherung erhalten und sich so ihr Leben in Österreich selbst finanzieren müssen. Für die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund ist es somit aufgrund der fehlenden Jobanstellungen nicht möglich, ein Studium aufzunehmen, wie die Fallstudien zeigen. Diese voneinander abhängigen Felder aus der vorgegebenen Bedingung der Aufnahme eines Studiums einer zweiten Fachrichtung für eine vollständige Anstellung, dem Wegfall der Mindestsicherung bei Aufnahme des Studiums und der damit einhergehenden, wirtschaftlichen Notwendigkeit einer Stelle sowie der Tatsache, dass die Lehrkräfte nach langwieriger Jobsuche keine Anstellung erhielten, zeigt, dass unter diesen strukturellen Rahmenbedingungen eine Erfüllung der Anforderungen schwer möglich ist.

Eine weitere gesetzlich fundierte, strukturelle Gegebenheit ist die durch die Bildungsreform 2017 verankerte Schulautonomie, welche Direktor*innen mehr Mitsprache

hinsichtlich ihres Lehrer*innenkollegiums zuspricht und diese dadurch in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion über die Anstellung von Lehrer*innen entscheiden können. Es konnte aufgezeigt werden, dass dies einen positiven Einfluss auf die Jobsuche der Absolvent*innen darstellen kann, wenngleich eine Offenheit gegenüber Lehrer*innen mit Fluchthintergrund seitens der Direktor*innen besteht; aufgrund politischer Einstellungen und anderer Motive, wie der Vermeidung von Konflikten in Zusammenhang mit xenophoben Haltungen von im Schulkontext involvierten Personen, jedoch auch nachteilig für Lehrer*innen mit Fluchthintergrund sein kann (vgl. Transkript E1, 156). So erfuhren die drei Fälle auch bei direkter Kontaktaufnahme zu Schulleiter*innen Ablehnungen, teilweise mit der Begründung zu geringer Bereitstellung von personellen Ressourcen durch die Bildungsdirektion. Speziell im Fall Monira, welche Hijab trägt, wurde sichtbar, dass die Lehrerin seltener Reaktionen auf Bewerbungen sowohl seitens der Bildungsdirektion Wien als auch von einzelnen Direktor*innen erhielt. Hierbei muss betont werden, dass Monira – neben dieser möglichen Diskriminierung aufgrund des Tragens eines Hijabs – aufgrund ihrer 49 Jahre auch eine altersbedingte Diskriminierung erfahren haben könnte, was durch weitere Forschungen untersucht werden müsste.

Die Forschungsergebnisse dieser Masterarbeit zeigen, dass diese im Bildungssystem Österreichs verankerten gesetzlichen Strukturen trotz der angestrebten und durch Regierungsprogramme sowie Integrationspläne propagierten Inklusion einen hindernden Einfluss auf die Jobsuche beziehungsweise Wiederaufnahme des Lehrberufs in Österreich darstellen. Personen mit Fluchthintergrund erfahren in Österreich Benachteiligung auf gesetzlich politischer Ebene, überdies jedoch auch auf gesellschaftlich sozialer Ebene. Im Folgenden soll diese zweite Ebene thematisiert und in Hinblick auf die historische Entwicklung des Bildungssystems diskutiert werden, da diese einen erheblichen Einfluss auf die Inklusion von Personen mit Fluchthintergrund darstellt.

5.2 Gesellschaftlich auferlegte hindernde Strukturen

Nach einer theoretischen (historischen) Aufarbeitung des österreichischen Bildungssystems (Kapitel 2.1) konnte festgestellt werden, dass bereits dessen Entwicklung seit Beginn des 18. Jahrhunderts auf eine Inklusion aller Personen abzielt, die den-

noch mit einer Selektion von Personengruppen einhergeht. Eine Inklusion im Kontext Schule wurde angestrebt, die sowohl Kinder aus niedrigen Schichten als auch jene der mittleren und höheren Schichten miteinbezieht und durch die Einführung unterschiedlicher Schultypen Bildung für alle ermöglichen konnte (vgl. u.a. Seep & Scheipl 2004, 83).

Die *Qualifikationsfunktion*, *Integrationsfunktion* und *Selektionsfunktion* (Czeike 1992, Band 3, 83), welche die Schule ausüben sollte, führte dazu, dass Bildungsentscheidungen unabhängig von Leistungen getroffen werden mussten, da anschließend an die Säkularisierung der Staat die Aufsicht über das Bildungswesen erhielt, die Machtstrukturen und gesellschaftlichen Klassen jedoch über die Zuordnung der Kinder zu Bildungsrichtungen entschieden. Durch neue Bestimmungen und Gesetze entwickelte sich das österreichische Bildungswesen über Jahrhunderte hinweg weiter, einige Strukturen, wie der separate Unterricht für Kinder mit Behinderungen, die Postulierung des Gymnasiums als höchste Bildungsmöglichkeit für Kinder aus höheren Schichten und die Alternative der Hauptschule für Kinder aus mittleren und niedrigen sozialen Schichten blieben jedoch bestehen. Dies beeinflusst nach wie vor das Schulsystem Österreichs sowie die Lehrer*innenbildung, da Schüler*innen aus niedrigen sozialen Schichten bereits während der Schulzeit selektiert werden und somit ein Hochschulstudium, wie jenes des Lehramtes, außerhalb der von ihnen wahrgenommenen Möglichkeiten liegt.

Obwohl die Gliederung der Gesellschaft in soziale Schichten, wie sie einst erfolgte, offiziell keine fundierte Gültigkeit hat, wurde im Laufe dieser Masterarbeit mehrfach sichtbar, dass nach wie vor eine Zuordnung zu sozialen Schichten innerhalb der österreichischen Gesellschaft erfolgt und die Strukturen des Bildungssystems über Jahrhunderte hinweg weitergetragen wurden.

„Flüchtlinge“, „Asylwerber*innen“ oder „Migrant*innen“ werden nach wie vor einer unteren sozialen Schicht zugeordnet, welche ihnen, wie bereits im 18. Jahrhundert jenen Menschen aus Arbeiterfamilien, den Zugang zu höherer Bildung abspricht. So soll zwar eine Inklusion von Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen mit Flucht- oder Migrationshintergrund erfolgen, diese geht jedoch mit ihrer Selektion einher. Die Möglichkeit, Bildung zu erfahren, ist in Österreich zwar durch eine Vielzahl an Schulformen gesichert, wodurch alle Kinder mit differenten Voraussetzungen unterrichtet werden können; die Segregation von Schüler*innen wird neben der Zu-

teilung zu Schulformen jedoch selbst innerhalb des Klassenraumes praktiziert und Kinder werden in „leistungsstarke“ sowie „leistungsschwache“ Gruppen geteilt. Diese werden von Lehrpersonen unterrichtet, welche selbst als leistungsstarke Schüler*innen der österreichischen Mittel- und Oberschicht angehörten und einen dieser Kultur zugrundeliegenden Habitus entwickelten, was, wie in Anlehnung an Gogolin (1994) aufgezeigt werden konnte, eine Problematik mit sich bringt. Djamila, die als Freizeitpädagogin in der Nachmittagsbetreuung für Schüler*innen zuständig ist, wird so auch im schulischen Kontext gebeten, bei Gesprächen mit Kindern anderer Erstsprachen sowie deren Eltern vor allem in Zusammenhang mit Krisengesprächen als vermittelnde Person anwesend zu sein (vgl. Transkript B4, 64-66). Dadurch wird der Bedarf an Lehrer*innen mit ähnlichen Erfahrungen, Flucht oder Migration betreffend, sowie anderen Erstsprachen im Schulalltag deutlich. Durch die fehlenden Kompetenzen von Lehrer*innen in Hinblick auf multilinguale Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationserfahrungen wird auch innerhalb des Klassenraumes segregiert und jene Schüler*innen, welche einen anderen Kulturen angepassten Habitus verinnerlicht haben, werden einer unteren sozialen Schicht zugeordnet. Diese sollen dem Unterricht folgen, ohne spezielle Unterstützung zu erhalten (vgl. Transkript E2, 178). Die Segregation wird dadurch über die Schulzeit hinaus fortgeführt und bestimmten Personengruppen wird der Zugang zu höherer Bildung erschwert (vgl. Resch et al. 2019, 192).

Diese Reproduktion von sozialer Ungleichheit kann durch die vorliegende Masterarbeit bestätigt werden, wenn die Ergebnisse der Fallstudien betrachtet werden. So werden Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund Berufe zugewiesen, die innerhalb der Gesellschaft mit unteren Schichten in Verbindung gebracht werden. Berufe, die höhere Bildungswege erfordern – wie auch Lehramtsstudien – werden ihnen abgesprochen. Deen, welcher in seinem Heimatland das Studium der Gesundheitswissenschaft absolvierte und in Österreich nach rund zwei Jahren andauernder Jobsuche als Security tätig ist; Djamila, die Spanisch studierte und nun eine Anstellung als Freizeitpädagogin erhielt; Monira, die eine Anstellung im pädagogischen Kontext anstrebt, jedoch nach wie vor arbeitssuchend ist, bestätigen die verminderten Chancen für Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund am Arbeitsmarkt im deutschsprachigen Raum (vgl. Mühling 2008, 241). Des Weiteren wird dadurch bestätigt, dass Personen mit Fluchthintergrund *finanzielle, erwerbstechische und soziale* Benachteiligung erfahren (vgl. Resch et al. 2019, 192).

Die Zuordnung zu sozialen Schichten führt dazu, dass Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund fehlende Kontakte zu in Österreich sozialisierten, höheren Schichten zugehörigen Personen aufweisen, welche auch in einem beruflichen Kontext als einflussreich angesehen werden können. So machen die Fallstudien deutlich, dass soziale Kontakte eine erhebliche Wirkung auf die Jobsuche darstellen. „*Vitamin B*“ schafft ein soziales Netzwerk, welches zu begünstigenden Möglichkeiten hinsichtlich einer Anstellung am Arbeitsmarkt führt (vgl. Gruppendiskussion B1-B4, 341). Den Lehrer*innen mit Fluchthintergrund gelang es einerseits, durch die Teilnahme am Zertifikatskurs Kontakte zu knüpfen, welche sie in Hinblick auf ihre Jobsuche und die angestrebte Anstellung als Lehrperson unterstützten, andererseits sehen sie die Anzahl dieser Kontakte als zu gering an. Die Tatsache, nicht in Österreich sozialisiert worden zu sein, führt dazu, dass sich die Lehrer*innen ein neues soziales Netzwerk – unabhängig von Familie und deren Kontakte zu essenziellen Personen – in der Gesellschaft aufbauen müssen.

Trotz der Bemühungen der Absolvent*innen, welche sowohl in Hinblick auf berufliche als auch gesellschaftliche Inklusion verstanden werden muss, bleiben diese vor dem Hintergrund der gesellschaftlich produzierten Strukturen und der Etikettierung von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund oftmals ineffektiv. Dies wird in den Fallstudien durchwegs bestätigt, wenn Djamila trotz ihrer Bemühung, „höflich und nett (...), elegant angezogen“ (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 366) bei Bewerbungsgesprächen aufzutreten, als „Sozialschmarotzerin“ (ebd., 368) etikettiert wird. Auch der Fall Monira, die sich neben rund 300 Bewerbungen über die Bildungsdirektion Wien für rund 60 Schulen in einem ehrenamtlichen Kontext bewarb, und lediglich von einer*m Direktor*in Rückmeldung erhielt, bestätigt, dass Lehrer*innen mit Fluchthintergrund etikettiert und einer unteren Schicht zugeordnet werden. Xenophobe Motive, die „Angst vor dem Fremden“ (vgl. Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 391) oder die „Angst vor dem Islam“ (Transkript E2, 92) können Gründe dafür sein, weshalb Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in Österreich Ablehnung auf gesellschaftlicher sowie politischer Ebene erfahren.

6. Resümee und Ausblick

Die vorliegende Masterarbeit zielte auf das Beforschen der Jobsuche von Lehrkräften mit Fluchthintergrund ab und sollte durch Fallstudien sichtbar machen, wie die Strukturen des österreichischen Bildungssystems eine Inklusion der Absolvent*innen des Zertifikatskurses *„Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“* erschweren.

Die in Anlehnung an die Grounded Theory beachtete mögliche Wechselwirkung von Datenerhebung, Analyse, Reflexion und Theoriebildung ermöglichte eine umfassende Sicht auf den Forschungsgegenstand, wodurch nach mehreren Durchgängen des Kodierens die in Kapitel 4 dargestellten Perspektiven der drei beforschten Fälle sowie die datensatzübergreifenden Kategorien herausgearbeitet werden konnten. In einem nächsten Schritt der Reflexion und in Hinblick auf die vorangestellte Forschungsfrage konnten schließlich innerhalb der Kategorien hindernde Strukturen im Bildungssystem ermittelt werden, welche sich auf zwei Ebenen vollziehen.

Sowohl die durch die Politik festgelegten Rahmenbedingungen für Personen mit Fluchthintergrund als auch die von der Gesellschaft auferlegten Strukturen, welche über viele Jahre hinweg weitergetragen wurden und fest im österreichischen Bildungssystem verankert sind, konnten als hindernd wahrgenommen werden. Sie erschweren Lehrkräften mit Fluchthintergrund den Wiedereinstieg in den Lehrberuf in Österreich, wie im Rahmen der dieser Masterarbeit zugrundeliegenden Forschung aufgezeigt werden konnte.

Die Vorannahme der *Untersuchung „Lehrkräfte mit Fluchthintergrund erhalten keine Anstellung als Lehrperson in Österreich, da Absolvent*innen des österreichischen Lehramtsstudiums aufgrund ihrer vollständigen Ausbildung mit zwei Unterrichtsfächern bevorzugt werden“* (vgl. Proyer et al. 2019c) konnte durch die Ergebnisse der Fallstudien sowie Expert*inneninterviews bestätigt werden, wohingegen die These *„Lehrkräfte mit Fluchthintergrund erhalten aufgrund der sprachlichen Barrieren keine Anstellung im pädagogischen Berufsfeld Österreichs“* aufgrund der fehlenden Erkenntnisse diesbezüglich weder bestätigt noch entkräftet werden kann. Die Lehrper-

sonen der Fallstudien machen zwar mehrmals deutlich, dass sie in Bewerbungsgesprächen aufgrund der sprachlichen Barrieren unsicher seien, jedoch kann dies als ein subjektives Hindernis gesehen werden. Diese persönliche Barriere scheint vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse lediglich einen geringen Einfluss auf die Jobsuche und Arbeitsmarktintegration von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund zu haben; dies müsste jedoch in weiteren Untersuchungen im Detail beforscht werden.

Die Tatsache, dass Kinder und Jugendliche mit Flucht- oder Migrationshintergrund bereits etikettiert und einer Personengruppe zugewiesen werden, die im österreichischen Bildungssystem als leistungsschwach betrachtet wird, führt dazu, dass ihnen höhere Bildung abgesprochen und sie Berufen zugeordnet werden, für die keine höhere Ausbildung notwendig ist¹⁸. Personen mit Flucht- oder Migrationshintergrund, die in ihren Heimatländern Ausbildungen für höhere Berufe absolvierten, werden durch diese Zuordnung zu unteren sozialen Schichten dequalifiziert. Sie sollen zwar eine Inklusion erfahren, diese geht jedoch mit ihrer Segregation und der Zuteilung zu niedrigen Schichten, Berufen und Bildungsmöglichkeiten einher. In Hinblick auf die in der Einleitung dargestellte und der Masterarbeit zugrundeliegende Sicht auf eine Inklusion kann somit derzeit eher von einer Integration von Menschen mit Fluchthintergrund in Österreich gesprochen werden, da diese dennoch als separate Gruppe in der Gesellschaft betrachtet werden.

Die vorgegebenen Rahmenbedingen auf gesetzlich-bildungspolitischer Ebene stützen diese Zuordnung zu sozialen Schichten, indem Geflüchteten höhere Bildungsmöglichkeiten oder auch das Nostrifizieren ihrer Ausbildungen erschwert und ihnen Berufe zugeordnet werden, für die keine höhere Ausbildung notwendig ist. Die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund versuchten, sich durch das Absolvieren des Zertifikatskurses zu requalifizieren, um den im Heimatland erlernten und praktizierten Beruf wiederaufzunehmen zu können. Alle drei Fälle erfuhren jedoch Ablehnungen, wurden dequalifiziert und traten in berufliche Positionen ein, für die sie überqualifiziert sind. Sie wurden sowohl durch unterschiedliche Personen innerhalb der österreichischen Gesellschaft in einem sozialen Kontext als auch auf politischer, gesetzlich veranker-

¹⁸ Da während des Abschlusses dieser Masterarbeit und nach der Veröffentlichung des Buches *Generation haram - Warum Schule lernen muss, allen eine Stimme zu geben* von Melisa Erkurt eine Debatte zu eben dieser Thematik aufkam, muss an dieser Stelle darauf verwiesen werden.

ter Ebene mit einer unteren sozialen Schicht in Verbindung gebracht. Der Fall Monira zeigt außerdem, dass das Tragen eines Hijabs einen Einfluss auf die Wiederaufnahme des Lehrberufes in Österreich haben kann.¹⁹

Im Rahmen dieser Masterarbeit gelang es durch die Beachtung der Wechselwirkung von Erhebung, Analyse, Interpretation und Reflexion der erhobenen Daten in Anlehnung an die Grounded Theory Methodologie (Kapitel 3.2), die beiden beschriebenen Ebenen an strukturellen Verankerungen im österreichischen Bildungssystem herauszuarbeiten, jedoch müsste in einem weiteren Schritt beforscht werden, wie diese hindernden Faktoren entkräftet werden können.

Um eine berufliche Inklusion von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund zu ermöglichen, müssten Rahmenbedingungen geschaffen werden, die die Qualifikationen dieser Personen anerkennen und sie in Hinblick auf die notwendige Förderung der Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund sowie der zunehmend multilingual aufwachsenden Schüler*innen an österreichischen Schulen einsetzen können. Dabei muss versucht werden, Ausnahmeregelungen zu vermeiden, sondern vielmehr die lediglich im deutschsprachigen Raum verbreitete Fächerkombination zu hinterfragen. Die anzustrebende gesellschaftliche Inklusion der Lehrer*innen mit Fluchthintergrund geht mit einer beruflichen einher, die ihnen höhere Berufe zuspricht. Durch die Strukturen im österreichischen Schulsystem sollten bereits Möglichkeiten für Schüler*innen mit Flucht- oder Migrationshintergrund geschaffen werden, die nicht mit ihrer Segregation einhergehen. Dies setzt einen Abbau von Etikettierung und Diskriminierung von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund innerhalb der Gesellschaft, vor allem jedoch auf politischer Ebene voraus.

Eine Inklusion von Lehrer*innen mit Fluchthintergrund und anderen geflüchteten Personen, aber auch speziell Kindern und Jugendlichen mit Flucht- oder Migrationshintergrund muss vor dem Hintergrund der weltweit zunehmenden Globalisierung im österreichischen Bildungssystem diskutiert und durch neu angepasste Maßnahmen, welche sich von den bisherigen selektierenden abgrenzen, angestrebt werden.

¹⁹ Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass die Pädagogin im Laufe ihrer Jobsuche weniger Rückmeldungen sowie speziell Absagen erst nach Zustellung ihres Lebenslaufes mit Passfoto erhielt (Kapitel 4.1.3). Hierbei müssten weitere Forschungen zeigen, inwieweit diese Ergebnisse belegt werden können. Auch der Faktor des Alters müsste untersucht werden, wenngleich betrachtet wird, dass jener Fall mit dem höchsten Alter (49 Jahre) trotz durchgängiger Bemühungen keine Anstellung erhielt.

Nachwort

Die Forschende konnte in dieser Masterarbeit durch die *Grounded Theory Methodologie* eine besondere Rolle einnehmen, indem diese nicht als objektive Beobachterin und Verfasserin, sondern als subjektiv betrachtende Mitwirkende im Forschungsprozess verstanden wird (näher in Kapitel 3.2 zu *Grounded Theory Methodologie*). Dies ermöglichte es, die Sicht der Forschenden miteinfließen zu lassen und so durch die Interpretation zu den erläuterten Ergebnissen zu kommen.

An dieser Stelle soll ein persönliches Nachwort erneut Raum für Reflexion schaffen.

Diese Masterarbeit zeigte, dass Inklusion derzeit eher die Integration von bestimmten Personengruppen meint (vgl. Abb. 1, 101). Dabei stellt sich nach wie vor die Frage, inwieweit eine Inklusion von benachteiligten Personen sowohl auf politischer als auch gesellschaftlicher Ebene tatsächlich angestrebt wird und wie diese umgesetzt werden kann.

Der Inklusionsbegriff als eine Art Grundsatz in Hinblick auf Personen mit Flucht- und Migrationshintergrund sowie jeglichen Formen von Beeinträchtigungen verfolgte mich bereits seit meiner Ausbildung zur Lehrperson, da ich diesen Begriff in nahezu jedem Seminar hörte. Die Inklusion aller als höchstes Ziel im Bildungswesen und darüber hinaus in der Gesellschaft Österreichs, was auch für mich als durchaus anstrengenswert galt. Wie diese erreicht werden sollte, wurde selten konkretisiert. Der Entstehungsprozess dieser Masterarbeit führte dazu, den durch Politik und Gesellschaft verlautbarten Willen, diese Inklusion zu erreichen, zu hinterfragen.

Historisch verankerte politische Gesetze im Bildungswesen, die Menschen etikettieren und kategorisieren, führen dazu, dass geflüchtete oder migrierte Personen, die eine Inklusion erfahren sollen, unteren sozialen Schichten zugeordnet werden (Kapitel 4). Es werden Rahmenbestimmungen geschaffen, die diese Personen, sowohl im Kindes- als auch im Erwachsenenalter höhere Bildung sowie höhere Berufe absprechen, sei es durch die Segregation der Schüler*innen nach der Volksschule, nach der ersten Sekundarstufe oder auch der Kategorisierung und Selektion innerhalb der Mittelschulklassen, welche der Kategorisierung im „echten“ Leben – in der Gesellschaft – ähnlich ist (Kapitel 2). Menschen werden in „bessere“ soziale Schichten

(ähnlich „Standard AHS“) und „untere“ soziale Schichten (ähnlich „Standard“) unterteilt. Anstatt Möglichkeiten zu schaffen, die allen Kindern ein „Standard AHS“ zuspricht, wenn dieses als bestmögliche Bildung für jedes Individuum gesehen wird, wird im österreichischen Bildungssystem weiter kategorisiert und selektiert; Lehrpersonen sind dabei die Ausführenden der Gesetze.

Unabhängig davon, ob man die Gesellschaft als Sprachrohr der Politik, oder die Politik als Sprachrohr der Gesellschaft betrachtet, beeinflussen sich diese beiden Komponenten durchwegs. Die bildungspolitisch und gesellschaftlich verankerten Strukturen führen selbst Personen, die durch ihren toleranten Zugang gegenüber Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund eine tatsächliche Inklusion vorantreiben wollen, dazu, ihre Entscheidungen abzuwiegen (Kapitel 4.2.3.1).

„(...) sie wollen mich nicht anstellen, leider“ als ein Zitat aus den Fallstudien, das im Titel dieser Masterarbeit Platz finden sollte, um deutlich zu machen wie „sie“ die Lehrer*innen mit Fluchthintergrund am Wiedereinstieg in den Lehrberuf hindern. Unter „sie“ werden hier die für die Anstellung von Lehrer*innen zuständigen Personen und Stellen, in einem weiteren Kontext die österreichische Bildungspolitik, verstanden. Nach dem Verfassen dieser Masterarbeit kann dem eine noch tiefere Bedeutung zugeschrieben werden. Die hindernden Strukturen, sowohl auf gesetzlich verankerter als auch durch die Gesellschaft auferlegter und ausgeführter Ebene, können mit dem „sie“ in Verbindung gebracht werden. Um eine tatsächliche Inklusion vorantreiben zu können, muss die Kategorisierung und Selektion von Personen vor allem im Bildungssystem aufgebrochen und neu strukturiert werden.

Es muss festgehalten werden, dass durch diese Masterarbeit keine Schuldzuschreibungen erfolgen, sondern vielmehr ein Hinterfragen der strukturellen Verankerungen des österreichischen Bildungssystems angeregt und so ein Schritt auf dem Weg zur Inklusion aller erreicht werden soll.

Literaturverzeichnis

Ager, Alastair; Strang, Alison (2008): Understanding Integration: A Conceptual Framework. In: Journal of Refugee Studies Vol. 21, No. 2, 166–191

Aktion Mensch (2020): Info-Grafik „Exklusion-Integration-Inklusion“. Online: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/das-bewirken-wir/kampagnen/service/downloads.html> [16.08.2020]

Alabd, D. A. (2017): Integration und Partizipation am österreichischen Arbeitsmarkt aus der Sicht von Geflüchteten. Projektbericht im Rahmen des WU-Praktikums für Geflüchtete. Online: <http://www.wittgensteincentre.org/Jacomo/upload/gemeinsame-dateiennews/projektbericht-integration-am-arbeitsmarkt-2017.pdf> [25.05.2019]

AMS Österreich (2015): Anerkannte Flüchtlinge und subsidiär Schutzberechtigte am Arbeitsmarkt. Spezialthema zum Arbeitsmarkt. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_aktuell_Anerkannte_Fluechtlinge_und_subsidiaer_Schutzberechtigte_am_Arbeitsmarkt-09-2015.pdf [18.05.2019]

AMS Österreich (2016): Daten und Fakten zur Arbeitsmarktsituation von Flüchtlingen. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_Juli_2016.pdf [18.05.2019]

Bense, K. (2015): International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. In: Educational Research Review 17 (2016), S 37-49.

Biewer, G. (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. (2. Auflage) Klinkhardt: Bad Heilbrunn

Biewer, G. & Proyer, M. (2018). Rückkehr in den Beruf für Sekundarstufenlehrkräfte mit Fluchthintergrund. Erziehung und Unterricht: Österreichische pädagogische Zeitschrift, 168 (7-8), 619-624.

Blättel-Mink, B.; Noack, T.; Onnen, C.; Späte, K.; Stein-Redent, R. (Hrsg.) (2019): Flüchtigkeiten. Sozialwissenschaftliche Debatten. Springer VS.

BMBWF (2020): Neue Mittelschule. Online: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/nms.html> [01.06.2020]

BMEIA (2015): 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Online: https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publicationen/Integrationsplan_final.pdf (03.05.2020)

BMI (2015): Asylstatistik 2015. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf [19.05.2019]

BMI (2017): Asylstatistik 2017. Online:
https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/AsylJahresstatistik_2017.pdf [19.05.2019]

BMI (2020): Asyl Begriffsbestimmungen. Online:
https://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Begriffsbestimmungen/start.aspx#be_23 [04.05.2020]

Brandauer, H. (1970): Die Konzeption der österreichischen Hauptschule. Geschichtliche Entwicklung und Lehrplananalyse. Wien: Ketterl.

Breit, S.; Eder, F.; Krainer, K.; Schreiner, C.; Seel, A.; Spiel, C. (2018): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen. Graz: Leykam Verlag.

Bryant, A., Charmaz, K. (2007): The SAGE handbook of Grounded Theory. Sage.

Buber-Ennser, I.; Kohlenberger, J.; Rengs, B.; Al Zalak, Z.; Goujon, A.; Striessnig, E.; et al. (2016) Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. PLoS ONE 11 (9): e0163481. doi:10.1371/journal.pone.0163481

Bukow, W.D.; Heck, G.; Schulze, E.; Yildiz, E. (2011): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. VS Verlag.

Charmaz, K. (2000): Grounded theory. Objectivist and constructivist method In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. (Hrsg.): Handbook of qualitative research (2. Aufl., 509-535). Sage.

Charmaz, K. (2006): Constructing Grounded Theory. London [u.a.]: SAGE Publications.

Charmaz, K. (2014): Constructing Grounded Theory. London [u.a.]: SAGE Publications.

Czeike, F. (1992): Historisches Lexikon Wien. (in 6 Bänden) Wien: Kremayr & Scheriau / Orac.

Dederich, M. (2015) Ethische Grundlagen. In: Hedderich, I.; Biewer, G.; Hollenweger J.; Markowetz, R. (2015): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Stuttgart: Klinkhardt.

Deeke, A. (1995): Experteninterviews — ein methodologisches und forschungspraktisches Problem. In: Brinkmann, Christian/Deeke, Axel/Völkel, Brigitte (Hg.), 7–22

Die Presse (2015): Die Flüchtlingskrise – Eine Zerreißprobe für Europa. Online:
<http://diepresse.com/layout/diepresse/files/dossiers/fluechtlingskrise/index.php> [19.05.2019]

Engelbrecht, H. (1992): Bemerkungen zur Periodisierung der österreichischen Bildungsgeschichte. In: Lechner, E., Rumpler, H., Zdarzil, H. (1992): Zur Geschichte des österreichischen Bildungswesen Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Euroguidance Österreich (2020): Das österreichische Bildungssystem. Online: <https://www.bildungssystem.at/> [16.08.2020]

Feyerer, E. (2019): Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In: Donlic, J.; Jaksche-Hoffman, E.; Peterlini, H.K. (Hrsg.): Ist Inklusive Schule möglich?: Nationale Und Internationale Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag.

Fischer, T.; Goebel, S.; Kießling, F.; Treiber, A. (2018): Einleitung. In: Goebel, Simon; Fischer, T.; Kießling, F.; Treiber, A. (Hrsg.): Flucht, Migration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 1–18

Flick, U. (2019): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. (9. Auflage) Rowohlt Verlag.

Gogolin, I. (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Hermanns, H. (2015): Narratives Interview. In: Flick, U. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. (2. Auflage) Psychologie Verlags Union.

Herzog-Punzenberger, B. & Unterwurzacher, A. (2009): Migration–Interkulturalität–Mehrsprachigkeit. Erste Befunde für das österreichische Bildungswesen. Nationaler Bildungsbericht Österreich, 2, 161-182.

Hosner, R. (ICMPD), Vana, I. (ZSI), Khun Jush, G. (ICMPD) (2017): Integrationsmaßnahmen und Arbeitserfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Abschlussbericht des FIMAS-ProjektOnline: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/FIMAS_Bericht_final.pdf [15.05.2019]

Institut für Bildungswissenschaft (o.J.). Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/>. Universität Wien. [28.11.2019].

Kremsner, G.; Proyer, M.; Pellech, C.; Doblmaier, M. (2018): Working Paper 1. Online: https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_bildungswissenschaft/Trixi/WorkingPaper1.pdf [17.05.2019]

Kleemann, F.; Krähnke, U.; Matuschek, I. (2013): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung in die Praxis des Interpretieren (2. Auflage.). Springer VS.

Lambert, L., Von Blumenthal, J.; Beigang, S. (2018): Flucht und Bildung: Hochschulen. Research Papier 8b Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück, Bonn: IMIS, BICC. <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf> [28.11.2019]

Mühling, T. (2008): Minderheiten auf dem Arbeitsmarkt. In: Abraham, M. & Hinz, T. (Hrsg.): Arbeitsmarktsoziologie. Probleme, Theorien, empirische Befunde, 241-262. Wiesbaden: VS Verlag.

Österreichische Integrationsfonds (2018): Fact-Sheet. Migration und Schule. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf [23.10.2019]

Özcan, D. & Sharifpour Langroudi, M. (2010): Einschulung für neu angestellte MuttersprachenlehrerInnen. Wodurch kann den MuttersprachenlehrerInnen der Einstieg in die schulische Arbeitswelt erleichtert werden? Wien, 1-29. Online: https://www.iz.or.at/sites/default/files/2019-08/suk_akfo_einschulungmuttersprachenlehrerinnen_finale.pdf [29.06.2020]

Patton, M. Q. (2002): Qualitative Evaluation and Research Method (3. Auflage). Sage.

Proyer, M.; Kremsner, G.; Pellech, C.; Doblmaier, M. (2018): Working Paper 2. Online: https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_bildungswissenschaft/Trixi/WorkingPaper2.pdf [19.05.2019]

Proyer, M. et al. (2019a). IO1 - Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden. In: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/theoretical-framework/> [28.11.2019]

Proyer, M. et al. (2019b). Ankommen reloaded: Zur teil-partizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für „forced migrant“-Lehrer*innen. In: Donlic, J., Jaksche-Hoffmann, E. & Peterlini, H.K. (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven, 161-178. Bielefeld: transcript.

Proyer, M.; Kremsner, G.; Schmölz, A. (2019c): Quereinssteiger*innen. In: Journal für LehrerInnenbildung (2, 2019), 74-81. Unter: https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_07 [28.11.2019]

R/EQUAL (2018). Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe. In: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/> [28.11.2019]

UNHCR (2016): Flucht und Vertreibung 2015 drastisch gestiegen. Unter: <https://www.unhcr.org/dach/at/10132-flucht-und-vertreibung-2015-drastisch-gestiegen.html> [03.12.2019]

UNHCR (2017): Global Trend Forced Displacement in 2017. In: <https://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/GlobalTrends2017.pdf>. [28.11.2019]

Universität Wien, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, Pädagogische Hochschule Wien, Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Hochschule für Agrar- und Umweltpädagogik (2020): Lehramt. Sekundarstufe Allgemeinbildung Wien/ Niederösterreich.

Rat der Europäischen Union (2008): Migration & Mobilität: Chancen und Herausforderungen für die EU-Bildungssysteme. Brüssel EDUC 181 SOC 417 MIGR 55. Unter: <http://register.consilium.europa.eu/pdf/de/08/st11/st11631.de08.pdf> [04.02.2020].

Resch, K.; Kremsner, G.; Proyer, M.; Pellech, C.; Studener-Kuras, R.; Biewer, G. (2019): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Blättel-Mink, B.; Noack, T.; Onnen, C.; Späte, K.; Stein-Redent, R. (Hrsg.) (2019): Flüchtigkeiten. Sozialwissenschaftliche Debatten, 189-208. Springer VS.

Santoro, N. (2016): The cultural diversification of the Scottish teaching profession. How necessary is it? In: Schmidt, C. & Schneider, K. (Hrsg.): Diversifying the teaching force in transnational contexts, 3-14. Sense Publishers.

Seel, H. & Scheipl, J. (2004): Das österreichische Bildungswesen am Übergang ins 21. Jahrhundert. Graz: Leykam Verlag.

Shriberg, D. (2018) Introduction: Refugee Teacher Consultation in Malaysia, Journal of Educational and Psychological Consultation, 28:1, 3-5, DOI: 10.1080/10474412.2017.1397479

Statistik Austria (2019): Lehrerstatistik. Online: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/schulen/lehrpersonen/122115.html [21.06.2020]

Stosic, P. & Diehm, I. (2019): Integration oder Inklusion? Ein Systematisierungsversuch der Debatte um die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit „Migrationshintergrund“ In: Donlic, J.; Jaksche-Hoffman, E.; Peterlini, H.K. (Hrsg.): Ist Inklusive Schule Möglich?: Nationale Und Internationale Perspektiven. Bielefeld: Transcript Verlag.

Strübing, J. (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils (3. Auflage.) Wiesbaden: Springer VS.

Wiedner, J., Salikutluk Z., & Giesecke J. (2018): Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten: Potentiale, Perspektiven und Herausforderungen. State-of-ResearchPapier 7, Verbundprojekt ‚Flucht: Forschung und Transfer‘. Osnabrück: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück/ Bonn: Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC).

Wojciechowicz, A. & Vock, M. (2019): Wiedereinstieg in den Lehrerberuf nach der Flucht mit dem Refugee Teachers Program in Brandenburg. In: – Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 2, 219-229. <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.08>

Yin, R. K. (2014): Case Study Research. Design and Method (5. Auflage) Sage.

Anhang

I. Einverständniserklärung

Einverständniserklärung



zur Mitwirkung an der Datenerhebung für die Masterarbeit von Denise Strehn

Thema: Jobsuche und Arbeitsmarktintegration von Lehrkräften mit Fluchthintergrund

Ich wurde über den Hintergrund der Datenerhebung informiert und stimme der Teilnahme an der Erhebung für die Masterarbeit zu.

Ich erkläre mich einverstanden, dass Interviews aufgezeichnet (Audio) sowie durch Protokolle erfasst werden.

Ich bin darüber informiert worden, dass das erhobene Material nur für wissenschaftliche Zwecke im Rahmen der beschriebenen Masterarbeit verwendet wird.

Das Audiomaterial wird nach der Transkription gelöscht, die Transkription wird in anonymisierter Form für weitere Analyseschritte (also in Einklang mit den Vorgaben der DSGVO) gespeichert.

Vollständiger Name

Datum

Unterschrift

II. Beispiele zu Transkripten

Gruppendiskussion

- 205 I: Ja, das kommt leider oft vor / auch glaube ich, bei Lehrerinnen und Lehrern die schon lange im Job sind und unterrichten.
- 206 B4: Ja, die fühlen sich dann als Profis und deswegen brauchen sie nicht so viel / leisten ((lacht)).
- 207 I: Ja. Und dein Ziel ist schon auch wieder unterrichten oder?
- 208 B1: Ja. Also ich mache auch jetzt schon freiwillig / ehrenamtliche Arbeit. Ich helfe einem Lehrer bei ÖIF, Österreichische Intergationsfonds, bei Deutschpunkt, das ist ein Unterricht einmal pro Woche, also da unterrichtet ein Lehrer und ich helfe ihm freiwillig.
- 209 I: Und das sind Kinder oder Erwachsene, die ihr da unterrichtet?
- 210 B1: Nein, es gibt keine Kinder, es sind Erwachsene also ab zwanzig/ achtzehn und mehr. Aber ja, ich würde gern unterrichten wollen, weil es interessiert mich sehr dieser Unterricht.
- 211 B4: Ja, das finde ich auch sehr sehr gut, da kann man auch viele Erfahrungen sammeln.
- 212 I: Ja, genau. Und ein zweites Fach studieren oder Aufnahmeprüfung, wie schaut es da bei dir aus / also was sind da deine Ziele?
- B1: Habe ich schon, ich habe Lehramt Englisch und Informatik, aber ich wechsele Informatik ((lacht)) es ist schwierig.
- 213 I: Aber du hast / also Englisch ist dein erstes Fach und du hast jetzt Informatik als zweites Fach?
- 214 B1: Ja, angemeldet, aber ich habe es nicht gemacht / gott sei dank ((lacht)).
- 215 B3: Aber willst du nicht weiter machen?
- 216 B1: Ja, kann man machen, aber muss man viel lernen. Ich habe letztes Semester, ich war in der Uni/ Ich habe Englisch schon gemacht in Syrien und das muss man anrechnen lassen, beglaubigen/

Expert*inneninterview

- Sondervvertrag reinzukommen, damit sie im alten Dienstrecht sind. Und jetzt haben wir eigentlich so viele, die in die Schule hinein strömen und damit haben wir natürlich weniger Plätze /
- 96 I: / Da werden die bevorzugt, die zwei Fächer absolviert haben.
- 97 E1: Ja, das sind reguläre Absolventen und die werden bevorzugt. Bei den Sondervträgen heißt es ja auch immer, nur wenn Bedarf da ist und kein adäquater fertig ausgebildeter Lehrer zur Verfügung steht.
- 98 I: Aber ist nicht ein großer Lehrerinnen- und Lehremangel?
- 99 E1: In Volksschulen mittlerweile, in manchen Fächern, aber / es dürfte sich trotzdem immer noch ausgehen, dass man fertig geprüfte Lehrer einsetzt. Und was auch noch dazu kommt ist, dass dann Leute aus der Privatwirtschaft genommen werden / oder über Teach for Austria Leute reinkommen, die immer noch / bevorzugt werden gegenüber /
- 100 I: / den KursabsolventInnen. Und Teach for Austria wäre das auch eine Möglichkeit für unsere AbsolventInnen? Ich kenne mich da zu wenig aus.
- 101 E1: Ich auch nicht, aber das sind welche, die haben ein Studium fertig, aber in einem ganz anderen Bereich.
- 102 I: Aha, okay.
- 103 E1: Und die gehen dann in die Schulen. Viele nur für zwei Jahre, weil dann können sie es praktisch im Lebenslauf anführen, dass sie auch in einem pädagogischen Beruf eine Zeit lang gearbeitet haben. Und es bleiben aber auch viele dann im pädagogischen Bereich drinnen. Die machen dann pädagogische

Protokoll

- | | |
|---|---|
| 4 | 25.3.2019 Interview - Gruppendiskussion |
| 5 | 14.5.2019 Gespräch mit Deen |
| 6 | Deen ist unmotiviert, da ihm gesagt wurde, dass er die Aufnahmeprüfung für das Sportstudium in Österreich erneut absolvieren muss, obwohl er bereits ein Bachelorstudium der Sportwissenschaft sowie ein Pädagogik-Zertifikat in seinem Heimatland absolvierte. Er versuchte nach mehreren Wochen Training die Aufnahmeprüfung, hatte aber keine Chance. Er meint, dass er aufgrund seines Alters und seiner derzeitigen körperlichen Verfassung sowie des fehlenden Trainings die Aufnahmeprüfung nicht schaffen kann. Er fühlt sich ungerecht behandelt und wirkt traurig. Ein Termin bei der Studierendenberatung soll es ermöglichen, seine Rechte und Pflichten in Bezug auf die Anrechnung seines Sportstudiums und der Sportaufnahmeprüfung zu erfahren. |

III. Kategorienübersicht

Kernkategorie	Subkategorie	Codes	Zitate
Anstellung als Lehrperson in Österreich	Zertifikatskurs	Gründung des Kurses aufgrund des Lehrkräftemangels Praktikum im Kurs war essenziell Motivierende Maßnahmen Kennenlernen der neuen Methoden im österreichischen Schulsystem Mit Kindern in Kontakt bleiben Zweifel an der Teilnahme am Kurs nach Absagen von Stellen Unterstützend in Bezug auf Wiederaufnahme des Lehrberufs Nach Abschluss des Kurses bekommt die Mehrheit der Absolvent*innen Stellen als Lehrperson Sondervertrag nach Abschluss des Kurses und Anrechnung des Faches – gleiche Arbeit für weniger Bezahlung vs. Hauptsache wieder unterrichten (8)	E2: Also die grundlegende Geschichte dazu ist, dass der Kurs ja unter anderem deswegen eingerichtet worden ist, weil relativ eklatanter Lehrkräftemangel diagnostiziert worden ist, insbesondere von der Bildungsdirektion, also die haben uns ja wirklich sehr gepusht dass wir diesen Kurs installieren, weil die halt auch dringend die Lehrpersonen gebraucht haben (Transkript E2, 48) B3: damit ich in Kontakt bleibe mit den Kindern und Schulen und Unterricht (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 89) B2: Ja / für mich war wichtig unsere Praktikumszeit, was wir da gelernt haben, auch über das Schulsystem allgemein (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 11) B4: Ich will auch dazu sagen, also ich finde diese Idee sehr gut weil für uns als Lehrer ist es

			wichtig Fuß zu fassen und natürlich die neuen Methoden und auch mit den Kindern in Kontakt bleiben und andere Kollegen anschauen, wie die arbeiten und so (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 92-93)
	Studium eines zweiten Faches in Österreich	Studium ist nur möglich bei einer fixen Anstellung, da sonst die Mindestsicherung wegfällt Spezielle Aufnahmeprüfung erneut absolvieren Voraussetzung für eine Vertragsunterzeichnung sind zwei Fächer Gleichstellung mit österreichischen Studierenden (4)	E1: (...) manche werden es nicht schaffen. Manche wissen auch, dass sie es nicht mehr machen wollen (Transkript E1 150) B4: (...) aber das hat wirklich alles zerstört, dass wir keine Anstellung bekommen haben. Und jetzt verlieren wir wieder Zeit. Ich wollte mich schon ab September für ein zweites Fach auf Lehramt inskribieren, aber das hat nicht geklappt, weil niemand mich bei meinem Studium unterstützt. Ich kann mir das nicht leisten (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 101) E2: Genau und sie fallen um die finanziellen Unterstützung um. Das heißt, sie müssen vorher schon irgendwelche Jobs haben, wie sie sie vorher halt auch schon haben. Beim McDonalds oder Security oder wo auch im-

			mer. / Und dann neben der Security-Arbeit müssen sie das Lehramtsstudium halt komplett eigenständig koordinieren, damit sie dann irgendeine Chance haben / ins Lehramt reinzukommen (Transkript E2, 130-134) E1: Wenn man sozusagen Hürden abbaut und Ausnahmeregelungen schafft, glaube ich würde man sofort eine gewissen Ausländerfeindlichkeit wieder ankurbeln (Transkript E1, 156) E1: (...) manche werden es nicht schaffen. Manche wissen auch, dass sie es nicht mehr machen wollen (Transkript E1, 150)
	Studium und Lehrberuf im Heimatland	Vierjähriges Bachelorstudium einer Fachrichtung Teilweise pädagogische Komponente im Anschluss an das Studium (Diplom Pädagogica) vs. Zertifikatskurs in Österreich Langjährige Berufserfahrung im Heimatland, berufliche Weiterbildung, breitgefächerte Berufslaufbahn Arbeit als Praktikant*in während des Lehramtsstudiums an Schule im Heimatland	B2: Es war so leicht einen Job zu finden (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 318) B2: Wenn der Direktor dann sagt, wir brauchen einen Spanischlehrer, dann fängst du an (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 310-311) B2: Österreichische Geschichte ist anders als unsere Geschichte. Das ist sehr schwierig (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 241)

		Aufnahmeprüfung absolviert Zweites Fach inskribiert Sehr komplex Frustrierend (8)	
	Der Lehrberuf als Traumberuf	Traumjob Hauptsache ein Job als Lehrperson Job muss Spaß machen Lehrperson für studiertes Fach vs. Lehrperson für Arabisch Monolingualer Habitus Veraltetes System lässt keine neuen Zugänge zu Zuwachs an geflüchteten Schüler*innen (7)	B4: Ja, natürlich. In der Schule zu arbeiten ist mein Traumjob. Jeder hat bei uns im Zertifikatskurs betont, wir wollen als Lehrer arbeiten (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 99) B4: / Das ist gut, aber ich bin da ganz anders, also wenn er sagt das ist sein Ziel ich finde das toll. Aber ich denke immer so klein und egal welcher Job und wie viel Geld, Hauptsache ein Job als Lehrer (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 121) E2: Das heißt, wenn Lehrpersonen sich eines / monolingualen Habitus bedienen, dann sind die meisten davon ganz unreflektiert in der Situation, weil ihnen gar nichts anderes über bleibt. Darauf möchte ich gerne hinaus und dass es gar nicht so sehr an der Motivation und der Überzeugung

			dass es cool wäre das andere sprachliche Zugänge oder zum Beispiel auch kulturelle Zugänge aufmachen würde. Aber soweit kommt es gleich gar nicht, weil einfach das System gar nicht dazu bereit ist und nicht in der Lage ist (Transkript E 2, 178)
Hindernde Faktoren in Bezug auf eine Anstellung am österreichischen pädagogischen Arbeitsmarkt	Etikettierungen	Äußeres Erscheinungsbild der Lehrer*innen Monira trägt Hijab Djamila zieht sich gerne elegant und modisch an Expert*innen denken, dass es eine Rolle spielt, wenn eine Lehrperson Hijab trägt Etikettierungen der Gesellschaft gegenüber Personen mit Flucht-/Migrationshintergrund vs. Etikettierungen der Absolvent*innen des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen Etikettierung aufgrund der Herkunft oder Religion – Angst vor dem Islam Angst der Direktor*innen vor Meinungen der Eltern	B4: Ja, keine Ahnung ich war sehr höflich und nett beim Bewerbungsgespräch und deutlich gesprochen und sehr elegant angezogen B3: ((lacht)) B4: Und meine Hausbesitzerin hat gesagt, bitte zieh dich nicht so schick an, zieh dich bitte arm an und nichts mit Marken, nicht anziehen, weil die Leute sehen das und sagen hmmm / Ausländer, Asylwerber woher hast du diese Tasche oder woher hast du diese Schuhe (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 366) E2: Das hat ganz viele Wellen im Kurs selber auch geschlagen, Bedrohungsszenarien über Facebook und was weiß ich, weil ja die ganze Berichterstattung über den Kurs war. Das war schon

		(7)	nicht lustig (Transkript E2, 58) E2: Genau also das ist ein Grund / möglicherweise. Ein zweiter Grund / ist sicher in den Schulen selber zu finden, denn durch die Autonomie, die Entscheidungsaunomie den Schulen, also selber zu entscheiden welche Lehrpersonen sie in den Schulen anstellen, ist dann natürlich nicht mehr ganz viel in unserer Hand. Das hat jetzt vielleicht auch nicht nur mit der Zielgruppe zu tun, obwohl es sicher etwas mit politischen Diskursen zu tun, die auf Schulen einwirken. Und damit meine ich nicht nur Direktorinnen und Direktoren oder Lehrpersonen, die einen Stress haben mit unseren AbsolventInnen, sondern einfach auch Angst vor Eltern zum Beispiel, die ja eine große Macht in Schulen haben / (Transkript E2, 64)
	„Vitamin B“	Verwandte und Bekannte sowie Praktika im Studium verhelfen im Heimatland zu stellen, dies fehlt laut Absolvent*innen hier in Österreich Absolvent*innen wollen Kontakte	Und im Heimatland ist es so, wenn du eine Mama oder Onkel oder Tante hast, die die Direktorin kennt/das ist so, es gibt Vitamin B. Das ist überall, aber finde ich nicht schlecht, wenn jemand unterstützt, so wie du uns unter-

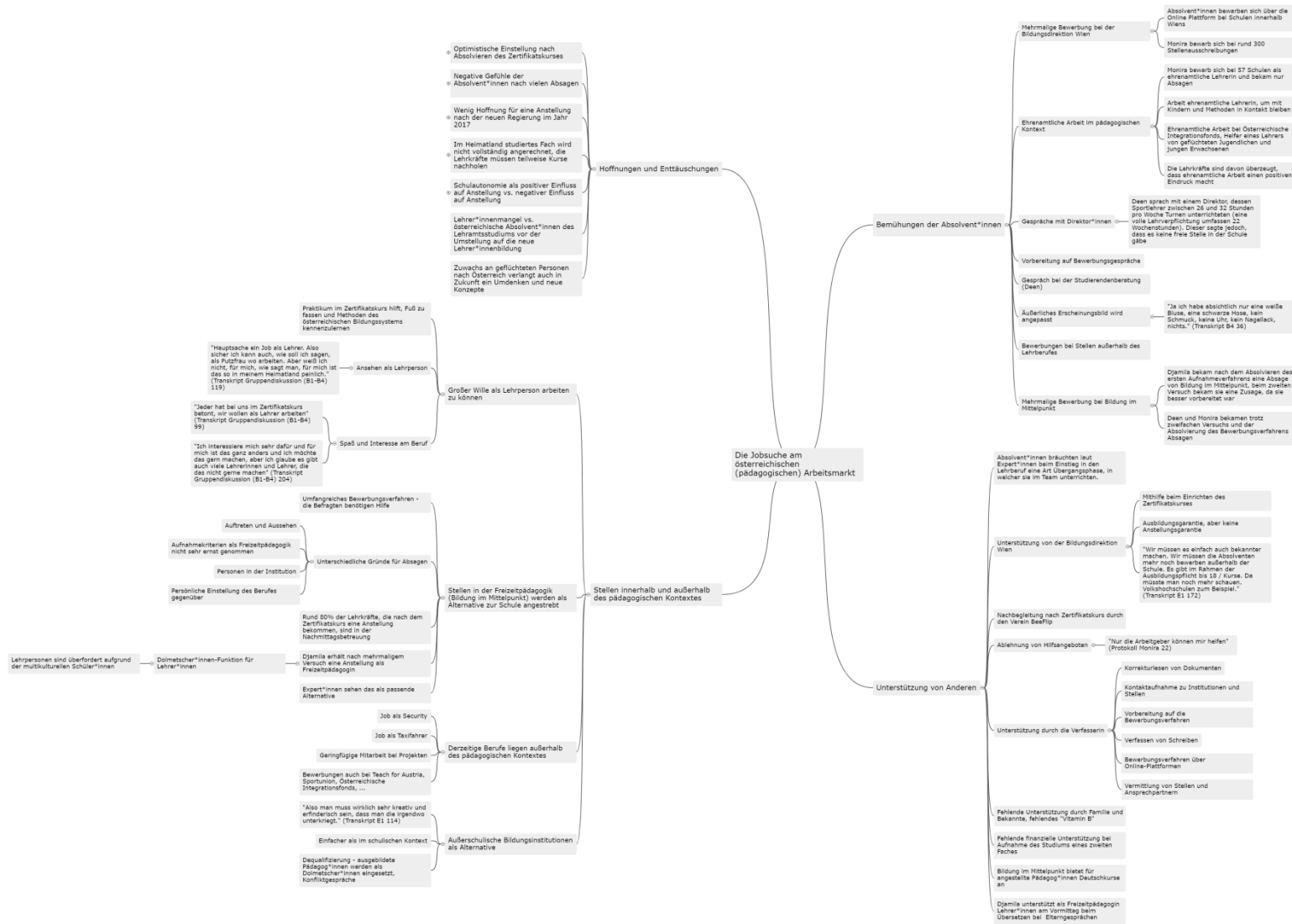
		knüpfen , da sie denken, dass sie dadurch bessere Chancen auf eine Anstellung haben Sportverein beitreten, um so Kontakte zu knüpfen, die eventuell dazu beitragen, die Aufnahmeprüfung zu umgehen. Ehrenamtliche Arbeit Einfluss von Direktor*innen Schulautonomie führt dazu, dass die Direktor*innen für Anstellung zuständig sind und die Bildungsdirektion nun keinen Einfluss mehr darauf hat Direktor*innen entscheiden somit, ob sie Lehrkräfte mit Fluchthintergrund an ihren Schulen anstellen Einfluss der Eltern auf Entscheidung der Direktor*innen Kontakte der Expert*innen untereinander Laut Expert*innen sahen Direktor*innen ein großes Problem darin, dass die Absolvent*innen nur ein Fach unterrichten können, da die Fächerkombinationen bei	stützt und sagt ich kenn die und mache das und das für euch, das ist nicht schlecht, da ist Vitamin B und ist immer ein Vorteil für jeden (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 341) B1: Ich glaube aber auch, dass wenn sie dich nicht kennen, als wenn ich dorthin gehe und sie kennen Abdul nicht, oder wenn jemand mich kennt und sagt ja er ist ein guter Mensch (Transkript Gruppendiskussion B1-B4, 388) E1: Und alle Direktoren melden nur Positives zurück, aber sie können sie nicht anstellen, (...) sie hat jemanden für beide Fächer gebraucht (Transkript E1, 124) E2: die Carina hat halt jetzt gerade die Berufseinstiegsstudien und C1- Geschichten Nachbetreuung, Nachbegleitung über, weil wir können ja nur die Leute gut begleiten, die aktuell im laufenden Kurs drinnen sind. Personell und die, die halt dann fertig sind nicht mehr und das macht eben der Verein / (Transkript E2, 34)
--	--	--	---

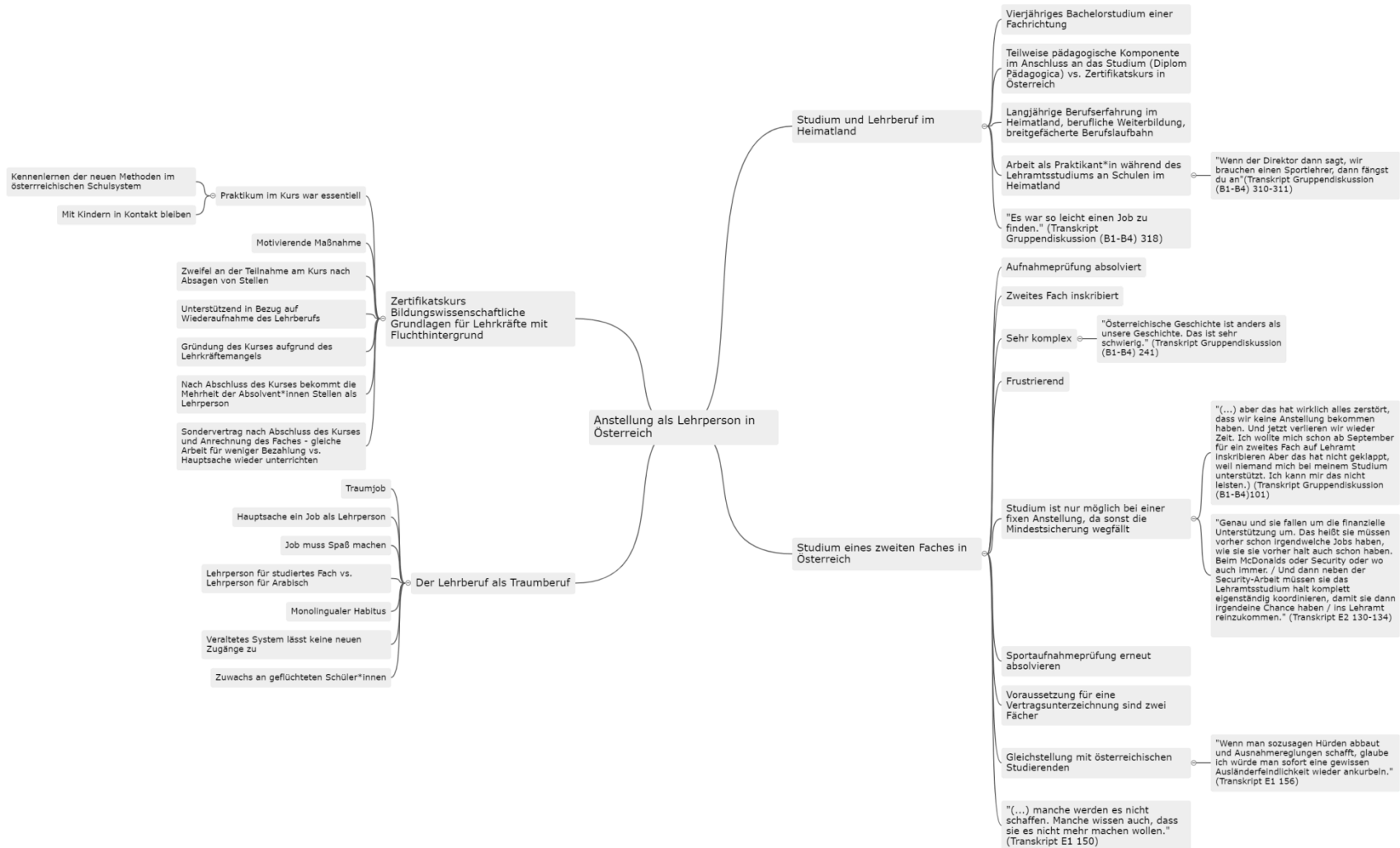
		Anstellungen entscheidend sind Nachbetreuung der Absolvent*innen durch den Verein Beeflip Herantreten der UNHCR an Universität führte zu Einrichtung des Zertifikatskurses, zuvor unternommene Bemühungen von Lehrenden und Studierenden wurden nicht angenommen (12)	Das ist erst dann passiert, als die UNHCR an uns herantreten sind. Also an die Fakultät und gesagt haben: Leute macht doch bitte eine Ausbildung für geflüchtete Lehrkräfte. Sehr genau in die Argumentation gehend, die wir vorher schon gemacht haben, wo nur abgeblockt worden ist. Aber weil dann plötzlich UNHCR anklopft / (Transkript E2, 120-122)
	Politischer Einfluss im Bildungssystem	„Sie wollen mich nicht anstellen, ich glaube wegen der Politik“ Laut Expert*innen ist die Regierung für Entscheidungen in der Bildungsdirektion verantwortlich, gesetzliche Vorgaben Schwarz-blaue Regierung im Jahr 2017 führte zu einer Verschärfung aller Regelungen rund um die Anstellung und Ausbildung von Personen aus Drittstaaten in Österreich (3)	I: Und wer ist da generell, wer hat da die oberste Zuständigkeit dafür? Wer entscheidet? E1: Die Regierung, weil das sind gesetzliche Vorgaben (Transkript E1, 26-27) E2: Das ist auch kein Zufall. Kursdurchgang eins und drei öffentlich finanziert und der zweite Durchgang ausgerechnet in der Regierung privat finanziert (Transkript E2, 142)

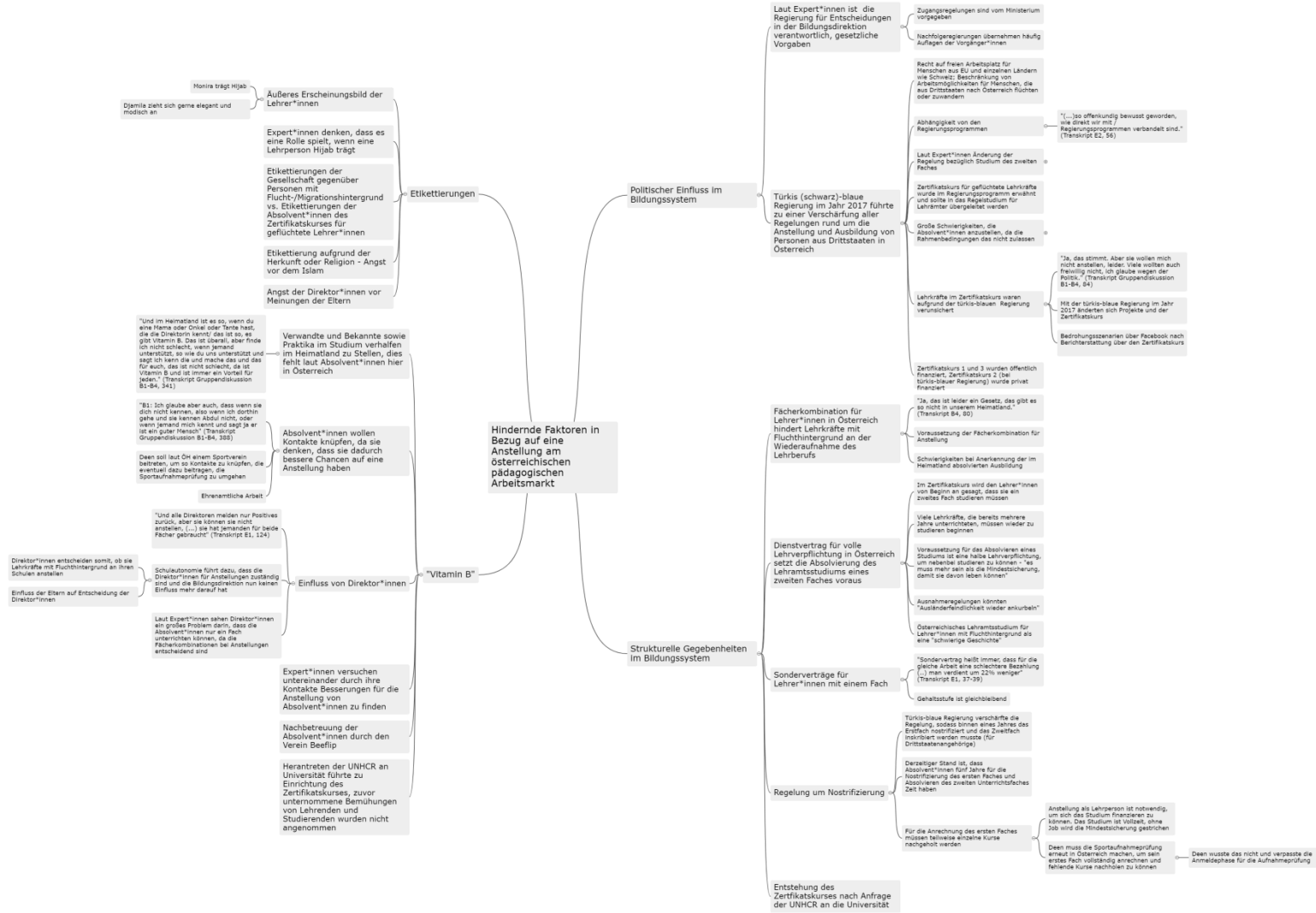
IV. Code-Relations im Computerprogramm MAXQDA

Codesystem	Unte...	Zerti...	Hoff...	Hind...	Bem...	Etike...	Studi...	Stu...	"Vita...	Büro...	Lehr...	Stell...	Politi...	Anst...
Unterstützung von Andere...														
Zertifikatskurs														
Hoffnungen und Enttäusch...														
Hindernde Faktoren betreff...														
Bemühungen														
Etikettierungen														
Studium/Lehrberuf im Heir...														
Studium zweites Fach in Ö...														
"Vitamin B"														
Bürokratische Strukturen in...														
Lehrberuf														
Stellen außerhalb des Lehrt...														
Politische Situation														
Anstellung als Lehrperson														
Vorstellung														

V. Subkategorien







VI. Abstract

Diese Masterarbeit beforscht die Jobsuche geflüchteter Lehrer*innen nach der notwendigen Zertifizierungsmaßnahme in Österreich, um dabei die hindernden Faktoren bei der angestrebten Wiederaufnahme des Lehrberufes sichtbar machen zu können. In Anlehnung an die Prinzipien der zugrundeliegenden Methodologie der Grounded Theory werden Daten im Rahmen von Fallstudien mit betroffenen Lehrer*innen sowie durch Expert*innenbefragungen gesammelt. Der Fokus liegt dabei auf den strukturellen Verankerungen im Bildungssystem, die durch eine theoretische historische Aufarbeitung sichtbar gemacht und mit geflüchteten Lehrer*innen in Verbindung gebracht werden. Die Forschung dieser Masterarbeit identifizierte zwei strukturelle Ebenen, die die Pädagog*innen an der Wiederaufnahme des Lehrberufes hindern. Dies sind einerseits die strukturellen Bedingungen durch gesetzliche Vorgaben von politischen Entscheidungsträger*innen, andererseits jene in der Gesellschaft verankerten, sozialen Strukturen, die Personen bewusst sowie unbewusst etikettieren und bestimmten sozialen Schichten zuordnen, was in Hinblick auf die angestrebte Inklusion aller Menschen in Österreich weiter diskutiert werden muss.

This master's thesis investigates the job search of refugee teachers in Austria after the necessary certification measure, in order to uncover the preventing factors. Based on the principles of the underlying methodology of Grounded Theory, data is collected through case studies as well as through expert surveys. Due to this, the focus is on the structural circumstances of the Austrian education system. A theoretical, historical analysis of this system as well as the connection to the refugee teachers identified two structural levels that prevent the educators from resuming teaching. On the one hand, these are the structural conditions imposed by the legal requirements of political decision-makers; on the other hand, those social structures that are anchored in society. They label people consciously and unconsciously and assign them to certain social classes, which needs to be discussed further in view of the aspired inclusion of all people in Austria.