

Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Obermayr, Tina
**Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses
"Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit
Fluchthintergrund"**

Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 17-45



Quellenangabe/ Reference:

Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Obermayr, Tina: Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses "Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund" - In: Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 17-45 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189092 - DOI: 10.25656/01:18909

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189092>

<https://doi.org/10.25656/01:18909>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de



Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

„Allen Personen gewidmet, die geflüchtet sind, sich derzeit auf der Flucht befinden oder noch flüchten werden.“

*Die Publikation des Buches und die Open Access-Veröffentlichung wurde vom Zentrum für Lehrer*innenbildung und vom Postgraduate Center der Universität Wien bezuschusst.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2020.ig. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Tina Obermayr, Wien

Abbildung Umschlagseite 1: Marwa Sarah (Österreich/Syrien) – Black Hole

The painful fact for a refugee or a foreigner is that you will be always looking for a place to belong to, and you will never find it again you will become a foreigner everywhere you go, slowly you will change and do not fit anywhere. and there will always be a black hole. black hole.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5796-3 Digital

DOI doi.org/10.35468/5796

ISBN 978-3-7815-2358-6 Print

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
---------------------	----------

1. Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Tina Obermayr</i> Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	17
---	----

<i>Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und Alexander Schmölz</i> mit Unterstützung von Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen, Sarah Hofmann, Marwa Sarah und Tina Obermayr Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“	46
---	----

2. Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden

<i>Ines M. Breinbauer</i> Wie man in die Pädagogik einführen und dabei selber viel lernen kann! Bildungswissenschaftliche Grundlagen in der Lehrer*innenbildung für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund.....	95
--	----

<i>Regina Studener-Kuras</i> „Dass ich Lehrerin bin, das habe ich auf eine recht eigene Art ganz vergessen gehabt!“ Lehren und Lernen im Kontext von Flucht und Neubeginn.....	100
---	-----

<i>Michelle Proyer</i> ,Ich male denen die Perspektive‘ – Von Praxiserfahrungen zwischen ,bei uns‘ und ,bei euch‘, über das Erlernen von ,Reflexion‘ und hin zu einem ,Ankommen‘ im österreichischen Schulsystem.....	108
--	-----

Neda Forghani-Arani

Lived Experience of Teaching Displaced Teachers:
A Postcolonial Reading of Positions, Voices and Representations 115

Gottfried Biewer

„Inklusive Pädagogik und Vielfalt“
für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund..... 121

Sabine Krause

Schulforschung und Unterrichtspraxis. Bewegungen zwischen
wissenschaftlicher Abstraktion und „Praxisrelevanz“ 127

Raphael Zahnd und Gertraud Kremsner

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten... 134

Michael Doblmair und Michelle Proyer

Am Ende steht (wieder) die Reflexion 141

3. Herausforderungen und Synergien

*Michelle Proyer, Gertraud Kremsner, Gottfried Biewer
und Camilla Pellech*

Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive 149

*Linda Kreuter, Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen,
Kamal Alyouzbashi, Saad Chatto, Sahar Hashemi,
Nizar Mousa, Doha Tahlawi, Ahmed Zeki Al Hamid und Jomard Rasul*

„Werden Träume wahr?“ – Reflexionen der Kursteilnehmer*innen..... 154

Marie-Claire Sowinetz

„Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch –
so werden wir alle besser.“ Ein persönlicher Rückblick
auf den Beginn des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen..... 166

Katharina Resch

Vier Strategien zur Entwicklung von universitären
Weiterbildungsprogrammen im Bereich Flucht und Migration 172

<i>Renate Faistauer, Thomas Laimer und Nicola Kraml</i> Beitrag zu einer nachhaltigen Sprachförderung für Lehrende mit Fluchthintergrund – Synergien in der Ausbildung schaffen und Empowerment bei den Teilnehmer*innen ermöglichen	178
---	-----

<i>Karoline Gerwisch, Denise Strehn, Nicolas Kieffer und Michelle Proyer</i> Reflexion der Kurspraktika – Perspektiven der Mentor*innen und Mentees	184
---	-----

4. Internationale Perspektiven

<i>Annika Käck</i> Migrant teachers in Swedish teacher education and their re-entry as professionals	197
--	-----

<i>Susanna Malm</i> Bridging Programmes for Migrant Teachers and Preschool Teachers in Sweden.....	202
--	-----

<i>Henrike Terhart, Ariane Elshof und Susanne Preuschoff</i> Programm für geflüchtete Lehrkräfte an der Universität zu Köln.....	207
---	-----

<i>Kristina Purrmann, Renate Schüssler, Christina Siebert-Husmann und Marie Vanderbeke</i> „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“ – Potentiale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte	217
---	-----

<i>Katja Kansteiner, Roswitha Klepser, Sarah Lukas, Kristin Rheinwald und Tim Kaiser</i> Integration geflüchteter Lehrkräfte in die Lehrer*innenausbildung in Baden-Württemberg – das IGEL-Programm.....	227
--	-----

Abschlussbemerkungen.....	237
----------------------------------	-----

Autor*innenverzeichnis.....	239
------------------------------------	-----

*Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und
Tina Obermayr*

Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

1	Schüler*innen und Lehrer*innen mit Fluchthintergrund in österreichischen Schulen – mit besonderem Fokus auf die Fluchtbewegung seit 2015	23
1.1	Schüler*innen mit Fluchthintergrund in Österreich	24
1.2	Lehrkräfte mit Fluchthintergrund in Österreich	29
2	Österreichische Schulen als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund.....	33
3	Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“	35
3.1	Fundamente der Kursentwicklung: Partizipation, Zielgruppenorientierung und Netzwerke	36
3.2	Aufbau und Ablauf des Kurses.....	38
3.3	Teilnahmevoraussetzungen und teilnehmende Personen	41

Spätestens seit dem Jahr 2015 sind die Themen Flucht und Asyl nahezu an der Tagesordnung (europäischer) Gesellschaften: an Stammtischen und im Supermarkt, bei kollegialen Mittagspausen, im Café, auf der Baustelle und in vielen Situationen mehr. Ihren Ausgang und zugleich ihren Niederschlag finden solcherlei Diskurse in Auseinandersetzungen, die sich über Tages-, Wochen- und Onlinemedien, (partei-)politische Policies und Programme, aber auch Gesetze, Gesetzesentwürfe, Erlässe u.ä. im gesamten europäischen Raum (und darüber hinaus) abbilden lassen. Davon betroffen sind in besonderem Maße auch bildungspolitische Entscheidungen.

Festzuhalten bleibt allerdings – und dies ist leider immer wieder zu betonen –, dass Fluchtbewegungen keinesfalls aus dem Nichts aufgetaucht sind und als neues Phänomen erst seit 2015 in Europa bekannt wurden. Vielmehr sind sie (ebenso wie Migrationsbewegungen) integraler Bestandteil der Menschheitsgeschichte, denn immer wieder musste eine große Anzahl an Personen (-gruppen) aus unterschiedlichen Gründen ihre ursprüngliche Heimat verlassen und sich andernorts ansiedeln. Ankommende Personen brauchen nicht

nur einen Platz zum Wohnen, sondern treten in die vor Ort bestehenden Systeme ein; das gilt auch für Schul- und Bildungssysteme. Bezugnehmend auf die jüngere Geschichte sei darauf verwiesen, dass ‚Asyl‘ mit dem „Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951“, kurz als Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) bezeichnet, völkerrechtlich grundgelegt wurde (UNHCR 1951; vgl. UNHCR 2017) – und zwar als Reaktion auf die Verbrechen des Nationalsozialismus und der damit einhergehenden Ermordung, Verfolgung und Vertreibung von Millionen von Menschen. Die wenigen, die als Verfolgte dieser Diktatur überlebten, mussten als ‚Flüchtlinge‘ in Ländern außerhalb des nationalsozialistischen Regimes ein neues Leben beginnen; mit der Genfer Flüchtlingskonvention wurde ihnen nachträglich ein legitimer Rechtsstatus zugesprochen. Unter diesen geflüchteten Menschen befanden sich auch viele Lehrer*innen; vor allem aber auch Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter.

Aber auch nach dem Ende des Nationalsozialismus blieb ‚Flucht‘ kein unbekanntes Thema in Europa. Alleine bezugnehmend auf Österreich können hier folgende Zahlen angeführt werden:

- Von der Errichtung im Jahr 1948 bis zum Fall des ‚eisernen Vorhangs‘ 1989 versuchten unzählige Menschen aus den ehemaligen Sowjet-Diktaturen, nach Österreich zu fliehen; Hunderte starben beim Versuch, denselben zu überwinden (vgl. Szorger & Bayer 2009). Soweit nachvollziehbar, wurden diejenigen, die die Flucht überlebten, ohne großes Aufsehen in Österreich (oder in einem anderen Land) aufgenommen.
- 1956/57 flohen in Folge des Ungarn-Aufstandes 200.000 Menschen nach Österreich; davon wurden 84.000 Personen durch die UNHCR in so genannte Resettlement-Länder weitergeleitet. Die übrigen 164.000 geflüchteten Menschen aus Ungarn wurden in Österreich wohlwollend aufgenommen (vgl. UNHCR 2001-2019).
- 1968 brachten sich „160.000 Tschechen und Slowaken nach Einmarsch der Warschauer-Pakt-Truppen in die damalige Tschechoslowakei durch Flucht nach Österreich in Sicherheit“ (UNHCR Austria o.J.).
- Als 1980/81 in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde, flüchteten 33.000 Pol*innen nach Österreich (vgl. ebd.).
- Im Sommer 1989, kurz vor dem Zusammenbruch der DDR, „sah das Burgenland eine beispiellose Fluchtbewegung, bis am 11. September 1989 die Grenze schließlich geöffnet wurde. An diesem Tag kündigte Ungarn einseitig das Reiseverkehrsabkommen mit der DDR. Damit durften Bürger des Ostblocks ungehindert die burgenländisch-ungarische Grenze passieren“ (Szorger & Bayer 2009, 5). Zwischen 40.000 und

- 60.000 Personen, die meisten von ihnen aus der DDR, flohen in diesen Monaten nach Österreich (vgl. ebd.).
- Mit Beginn der Balkankriege 1991/92 flohen 13.000 Personen aus Kroatien nach Österreich, ab 1992 trafen die ersten von insgesamt 90.000 Menschen aus Bosnien-Herzegowina hierzulande ein. 1999, mit der Eskalation des Kosovo-Konfliktes, wurden über 5000 weitere Personen aufgenommen (vgl. UNHCR Austria o.J.).
 - Aus all diesen Beispielen ergibt sich, dass bis zum Jahr 2004 „seit 1945 mehr als zwei Millionen Menschen nach Österreich gekommen [sind], fast 700.000 Menschen sind im Land geblieben“ (ebd.).

Unter all diesen Menschen befanden sich unzählige schulpflichtige Kinder und Jugendliche, aber auch eine große Anzahl an Akademiker*innen. Gerade letztere traten in großen Zahlen in ihren Zielländern einen Job an, der ihrer Qualifikation nicht entsprach. Dies gilt auch für Lehrpersonen, die ihren ursprünglichen Beruf nicht mehr oder nicht ohne weitere Bildungsmaßnahmen ausüben konnten. Eigens geschaffene Requalifizierungsprogramme für diese Zielgruppe wurden jedoch – so unser Wissensstand – nicht eingerichtet; wenn überhaupt ein Wiedereinstieg in den Lehrberuf angedacht wurde, erfolgte dies sehr wahrscheinlich also mittels ‚Sondervertrag‘ (für Quer- bzw. Seiteneinsteiger*innen) oder über die Aufnahme des Lehramtsstudiums samt Anrechnungsprozedere. Eine (vertraglich schlechtgestellte) Ausnahme in diesem Zusammenhang stellt die (mögliche) Anstellung als ‚Muttersprachenlehrer*in‘ (so die seitens der Schulbehörde gewählte Terminologie) dar¹: Den von Özcan & Sharifpour Langroudi (2010, 8) dokumentierten Aufzeichnungen individueller Erfahrungen ist zu entnehmen, dass viele dieser Lehrkräfte über eine wahrgenommene Abwertung ihrer Fähigkeiten berichten und ihnen – im Schulsystem im Allgemeinen sowie im *Schulalltag* im Besonderen – oftmals ein niedriger, wenig anerkannter Status zukommt („Muttersprachenlehrkräfte = Hilfsarbeiter*innen“; vgl. dazu auch Knappik & Dirim 2012). Fleck (2011, 41) bestätigt hierbei zudem die bereits erwähnte Annahme der Anstellung durch Sonderverträge – diese würden insbesondere aufgrund der zumeist ausländischen Ausbildung(en) der Lehrkräfte vergeben werden und für Muttersprachenlehrer*innen zum Resultat führen, „dass sie dienst- und besoldungsrechtlich schlechter eingestuft werden und vielfach mit Verträgen arbeiten, die auf ein Jahr befristet sind“ (ebd.). Die damit einhergehende und sichtbar werdende Geringschätzung des Tätigkeitsbereichs von Mutterspra-

¹ Aufgrund des unzureichenden (zugänglichen) Informationsstandes mussten im Folgenden vermehrt spezifische und weniger aktuelle Quellen herangezogen werden.

chenlehrer*innen und deren Status an sich erscheint insofern besonders verwunderlich, als ein Blick auf vergangene historische Entwicklungen die Bedeutung dieser Lehrer*innengruppe in besonderem Maße verdeutlicht. Eine stetig steigende und anzuerkennende „sprachliche und kulturelle Heterogenität“ (Özcan & Sharifpour Langroudi 2010, 4) stellte seit jeher nicht nur Ansprüche an die Gesamtgesellschaft der Ankunftsländer, sondern auch an die „Schule als ‚Gesellschaft im Kleinen‘“ (ebd.). So entwickelte sich bereits am Beginn der 1970er Jahre (vgl. ebd., 4f.) – basierend auf einer „Kooperation zwischen Österreich und dem ehemaligen Jugoslawien, bzw. der Türkei“ (ebd., 5) und ursprünglich konzipiert, um die Kinder von Gastarbeiter*innen auf die angenommene Rückkunft in ihre Herkunftsländer vorzubereiten – die „Idee für die Organisation von Muttersprachenunterricht“ (ebd., 4). Die Zunahme der Anzahl von Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch war, forderte schon einige Jahre später eine gesetzliche Um- bzw. Neugestaltung: „Im Zuge der SchOG-Reform im Jahre 1992 wurde ... der Muttersprachenunterricht in das österreichische Regelschulwesen übergeleitet“ (ebd., 5). Dies hatte zur Folge, dass der Bedarf an Muttersprachenlehrer*innen stieg und auch Fragen rund um das Anstellungsverfahren sowie des gewünschten Qualifikationsniveaus der jeweiligen Lehrkräfte präsenter wurden (vgl. ebd.). Von Beginn an übernahm der Bezirksschulinspektor Manfred Pinterits die „Dienstaufsicht“ (ebd., 6) der Wiener Muttersprachenlehrer*innen, die im Übrigen „von österreichischen Schulbehörden ausgewählt, angestellt und bezahlt“ (Fleck 2011, 41; vgl. Pädagogische Hochschule Wien 2014, 3) werden. Zur Koordination der „Sprachförderkurse, die im Zuge der Novellierung des SchoGs [sic!] im Jahre 2006“ (Özcan & Sharifpour Langroudi 2010, 6) initiiert wurden, entstand durch ihn als Gründer auch das Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (vgl. ebd.). Das dort vorhandene Repertoire an Vernetzungs- und Beratungsangeboten wurde insbesondere „von neu angestellten“ (ebd.) Muttersprachenlehrer*innen genutzt (vgl. ebd.). Als Reaktion auf eine im Jahre 2010 gesetzte Erhöhung *personeller* Ressourcen (vgl. ebd., 6; 16) und zugunsten der „Qualitätssicherung“ (ebd., 16) des muttersprachlichen Unterrichts wurde vom Sprachförderzentrum Wien im Sinne eines Aktionsplans und „begleitet durch eine Aktionsforschung“ (ebd.) zum ersten Mal „eine Einschulung, ein sogenanntes ‚Start up-Paket‘ für den Berufseinstieg“ (ebd.) der Muttersprachenlehrer*innen etabliert (vgl. ebd.). Bis heute ist das Sprachförderzentrum Wien maßgeblich an der Koordination, Begleitung und Unterstützung von Muttersprachenlehrkräften beteiligt (vgl. Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien 2019); im Vergleich zu den anderen Bundesländern ist der muttersprachliche Unterricht in Wien sicherlich am stärksten ausgebaut und v.a. etabliert. Insbesondere in Wien

wurde erkannt, dass Muttersprachenlehrer*innen nicht ‚bloß‘ die Erstsprache der ihnen zugeteilten Kinder fördern, sondern sie vielmehr als oft erste, hoch bedeutsame Ansprechpersonen und (Ver-)Mittler*innen „zwischen Schulpersonal und Flüchtlingskind bzw. dessen Eltern“ fungieren (BMB 2017a, 39). Mit der ebenfalls in Wien angesiedelten *Initiative ELMIG* (Elternarbeit im Migrationskontext) wird diese wichtige Schnittstelle spezifisch fokussiert: Hierbei werden Muttersprachenlehrer*innen eingesetzt, um die Kommunikation zwischen Schulen und Eltern im Sinne eines wertschätzenden Dialogs zu unterstützen (vgl. Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien 2019).

Die eingangs dargestellten Fluchtbewegungen verweisen darauf, dass der Bedarf an Maßnahmen zum Umgang mit einer heterogenen Gesellschaft (und damit einhergehend auch Schüler*innen- und Lehrer*innenschaft) keineswegs neu ist. Dennoch forderten die Entwicklungen vor nur wenigen Jahren (neue) gesamtgesellschaftliche Lösungsstrategien, denn 2015 schließlich – im ‚Summer of Love‘, wie die einen sich daran erinnern, oder aber dem Jahr der ‚Fluchtwelle‘, wie andere es bezeichnen (auf die damit deutlich divergierenden und mitunter durchaus emotional gefärbten Diskursstränge sei damit explizit hingewiesen) – wurden in Folge von gewalttätigen Konflikten und Unruhen im mittleren Osten, Zentralasien und Afrika 88.300 neue Asylanträge in Österreich gestellt (vgl. Buber-Ennser, Goujon, Kohlenberger & Rengs 2018); über gesamt Europa verteilte sich in Folge von Flucht rund eine Million Menschen (vgl. Kohlenberger, Buber-Ennser, Rengs & Al Zalak 2017). Nach dieser Spitze gingen in Folge von insbesondere politischen Entscheidungen auf nationaler ebenso wie auf europäischer Ebene die Zahlen massiv zurück. Laut Angaben des Bundesministeriums für Inneres werden für das Jahr 2018 (Januar bis November) folgende Zahlen angegeben:

Tab. 1: Asylanträge in Österreich, Januar bis November 2018. Quelle: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/2018/Asylstatistik_November_2018.pdf [letzter Zugriff: 28.01.2019]

	2018	Vorjahr	Differenz
Jänner	1.481	2.258	-34,41%
Februar	1.199	2.126	-43,60%
März	1.312	2.197	-40,28%
April	1.019	1.951	-47,77%
Mai	1.102	2.146	-48,65%
Juni	985	1.995	-50,63%
Juli	1.166	2.193	-46,83%
August	1.073	2.512	-57,29%
September	1.076	2.016	-46,63%
Oktober	1.085	2.114	-48,68%
November	1.031	1.643	-37,25%
Gesamt	12.529	23.151	-45,88%

Diejenigen Personen, die in den vergangenen Jahren in Österreich Asyl oder subsidiären Schutz erhalten haben, sind entgegen oftmals reproduzierter Annahmen potentiell gebildeten Gesellschaftsschichten zuzurechnen; es ist davon auszugehen, dass sich darunter auch viele (ehemalige) Lehrer*innen befinden. Das potentiell hohe Bildungsniveau lässt sich an der nachfolgenden, von Buber-Ennsner, Kohlenberger, Rengs, Al Zalak, Goujon, Striessnig, Potancoková, Gisser, Testa & Lutz (2016, 10) insbesondere mit Bezug auf die 2015 angekommenen Personen erstellte Statistik ablesen:

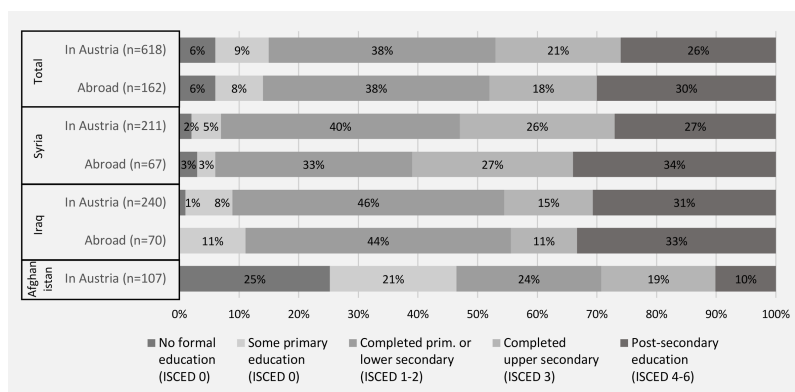


Abb. 1: „Educational attainment of respondents, spouses and adult children in Austria (saturated colours) and abroad (pale colours), 20±59 age group. Source: DiPAS. Remark: The count of Afghans living abroad is too low in the sample to be represented (n = 22)“ (Buber-Ennsner et al. 2016, 10)

Wie auch in den vorangegangenen Fluchtbewegungen (siehe oben) ist davon auszugehen, dass viele der in dieser hohen Zahl an geflüchteten Akademiker*innen erfassten Personen in ihrem angestammten Berufsfeld nicht oder nur sehr schwer einen Job bekommen und dementsprechend oftmals eine Tätigkeit weit unter ihrem Qualifikationsniveau antreten (vgl. Hofbauer 2004). Dies bleibt auch den akademischen Bildungsinstitutionen – konkret: den Universitäten – nicht verborgen; sie sehen sich spätestens seit der fluchtbedingten Migration seit 2015 verstärkt mit den Weiterbildungsbedarfen von Menschen mit Fluchthintergrund konfrontiert und sind mitunter dazu gezwungen, sich damit zu beschäftigen (vgl. Lambert, von Blumenthal & Beigang 2018; Resch, Kremsner, Proyer, Pellech, Studener-Kuras & Biewer 2019). Auf diejenigen Personen unter ihnen, die in ihren Herkunftsländern nach fachlicher und teilweise auch pädagogischer Ausbildung als Lehrpersonen der Primar- und Sekundarstufe an Universitäten ausgebildet wurden und tätig waren, wird das vorliegende Buch fokussieren.

1 Schüler*innen und Lehrer*innen mit Fluchthintergrund in österreichischen Schulen – mit besonderem Fokus auf die Fluchtbewegung seit 2015

In diesem Kapitel wird zunächst auf die Situation geflüchteter Schüler*innen eingegangen, bevor die Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund

dargestellt werden wird. Beide Aspekte sind untrennbar miteinander verwoben: (Pflicht-)Schüler*innen mit Fluchthintergrund werden in das Schul- und Bildungssystem des Ziellandes aufgenommen; geflüchtete Lehrer*innen vermögen dieses durch ihre akademische Bildung und damit einhergehend ihre Expertise, aber auch durch ihre Erfahrung als Lehrende sowie als positiv besetzte Vorbilder sowohl für geflüchtete wie auch aus dem Zielland stammende Schüler*innen zu unterstützen. Im Zentrum steht dabei der Versuch, zu erläutern, welche Bedarfe sich an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen durch die Fluchtbewegungen ergeben. Dies soll dazu beitragen, die in den nachfolgenden Kapiteln erörterte Forschung und die daraus resultierende Maßnahme grundlegend zu kontextualisieren.

1.1 Schüler*innen mit Fluchthintergrund in Österreich

Wenn Familien flüchten, ist davon auszugehen, dass deren Kinder im Zielland beschult werden sollen bzw. – je nach Gesetzgebung – müssen. Insbesondere dann, wenn vergleichsweise hohe Zahlen an geflüchteten Menschen ein Zielland erreichen, stellt dies die dort angesiedelten Schulsysteme immer wieder vor mehr oder weniger große Herausforderungen. Das nun folgende Kapitel wird besonderen Fokus auf die Fluchtbewegung rund um das Jahr 2015 in Österreich legen. Hier wurde und wird – neben anderen, allgemein auf die ‚Integration‘ (im Unterschied zu ‚Inklusion‘, wie diese in anderen Kontexten relevant ist) geflüchteter Personen und deren Situation im gesamtgesellschaftlichen Kontext bezogenen Aspekten – auch die Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher intensiv und mitunter sehr emotional besetzt diskutiert.

Im Anschluss an die Überlegungen aus dem Einleitungskapitel sind solcherlei Diskussionen insofern zu relativieren, als die Beschulung einer großen Anzahl an fluchtbedingt neu angekommener Schüler*innen nur knapp zweieinhalb Jahrzehnte zuvor während der Balkankriege bewältigt und durch entsprechende Maßnahmen im Schulsystem grundgelegt wurde. So wurde etwa 1991/92 das Unterrichtsprinzip ‚Interkulturelles Lernen‘ vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) als verpflichtendes fächerübergreifendes und fächerverbindendes Leitprinzip in allen allgemeinbildenden Pflicht- wie auch höheren Schulen herausgegeben; gleichzeitig wurde (wie im vorangegangenen Abschnitt dargestellt) der ‚muttersprachliche Zusatzunterricht‘ eingeführt sowie 1992 der Lehrplan-Zusatz ‚Deutsch für Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache‘ geschaffen (vgl. BMUKK 2015). Ursprünglich handlungsleitend für die Einführung dieser neuen Erlässe und Policies war nicht der Ausbruch der Kriegshandlungen auf dem Balkan und die daraus resultierende Fluchtbewegung, sondern die relativ hohen

Zahlen der zu beschulenden Kinder von Gastarbeiter*innen insbesondere aus der Türkei sowie dem ehemaligen, in den 1970er- und 80er-Jahren noch kriegsfreien Jugoslawien. Das Inkrafttreten der Erlässe in etwa zeitgleich mit Kriegsbeginn stellt jedoch die Ausgangslage für die ‚neue‘ Situation der Beschulung geflüchteter Kinder und Jugendlicher aus dem ehemaligen Jugoslawien dar.

Bezugnehmend auf die Fluchtbewegung 2015 ist nun also davon auszugehen, dass das Rad in Form der Bewältigung der schnellen und verpflichtenden Beschulung einer relativ hohen Anzahl an geflüchteten Kindern und Jugendlichen nicht völlig neu erfunden werden musste. Die während der Balkankriege entwickelten (mehr oder weniger erfolgreichen) Strategien konnten, selbstverständlich angepasst an die rechtlichen Grundlagen rund zweieinhalb Jahrzehnte später, entsprechend bereits gemachter Erfahrungen übernommen, adaptiert oder auch wieder verworfen werden. Eine wissenschaftliche Aufarbeitung oder Evaluierung derer liegt allerdings – und dies ist als durchaus erstaunlich zu werten – zumindest unseres Wissens nach nicht vor.

Unter den 88.300 Personen, die 2015 Österreich erreichten und hier Asylanträge stellten (vgl. Buber-Ennsner et al. 2018), befanden sich auch etliche Kinder und Jugendliche. Diejenigen unter ihnen, die sich im schulpflichtigen Alter befinden, mussten und müssen gemäß §1 Abs. 1 des Schulpflichtgesetzes (vgl. SchPflG 1985) zwingend innerhalb des für sie zuständigen Schulsprenghels in eine allgemeinbildende Pflichtschule (APS) aufgenommen werden und sind bzw. waren nach Möglichkeit ihrem Alter entsprechend einzustufen. Verpflichtet dazu sind aber nur Grund- und Mittelschulen; Unterstufen an allgemeinbildenden höheren Schulen (AHSen) können außerordentliche Schüler*innen – dieser Status wird Kindern aus geflüchteten Familien zunächst zugeschrieben; er kann für maximal 2 Jahre aufrechterhalten werden, bevor der Status ‚ordentliche*r Schüler*in‘ verliehen wird – auch ablehnen (vgl. BMB 2016).

Entsprechend der Angaben der Wiener Pflichtschulinspektorin (heute: Schulqualitätsmanagerin im Fachstab Deutsch-Fördermaßnahmen, Mehrsprachigkeit & Interkulturalität der Bildungsdirektion) Ulrike Rötgens in einem Interview 2018 können folgende Maßnahmen als unmittelbare Reaktion des Wiener Schulsystems auf die Fluchtbewegung im Jahr 2015 genannt werden: Für die unmittelbare Überbrückung einer vergleichsweise hohen Anzahl an geflüchteten Schüler*innen wurden übergangsweise in Wien (und nur dort) so genannte ‚Neu in Wien‘-Klassen ausschließlich für geflüchtete Kinder und Jugendliche gegründet. Sie wurden letztlich in die seit dem Schuljahr

2018/19 eingeführten ‚Deutschförderklassen‘ übergeleitet, die allerdings für alle Schüler*innen mit anderer Erstsprache als Deutsch eingeführt wurden und nicht explizit Schüler*innen mit Fluchthintergrund adressieren. Bis Juni 2017 fand an zwei Standorten auch die ‚Vor-Ort-Beschulung‘ statt, bei der Schüler*innen direkt in Massenquartieren für Asylwerber*innen beschult wurden.

Für Jugendliche außerhalb der Schulpflicht galten bzw. gelten all diese Maßnahmen nicht. Dazu heißt es in der Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016 des Bildungsministeriums: „Die Aufnahme nicht mehr schulpflichtiger Jugendlicher als außerordentliche SchülerInnen an allgemeinbildenden Pflichtschulen ist *nicht* zulässig. Auch SchülerInnen, die im *letzten* Jahr des schulpflichtigen Alters in Österreich als *außerordentliche SchülerInnen* eingeschult wurden und vor Ablauf des Unterrichtsjahres *nicht* in den ordentlichen Status übernommen wurden, haben ihre Schulpflicht abgeschlossen und können im darauf folgenden Schuljahr nicht neuerlich als *außerordentliche SchülerInnen* aufgenommen werden. (§ 4 SchUG spricht ausdrücklich von einer *neuerlichen Aufnahme* und nicht von einem *Weiterbesuch*)“ (ebd., 12; Hervorhebung im Original). Sie können, müssen aber nicht in AHSen oder berufsbildende höhere Schulen (BHSen) aufgenommen werden; in der Regel ist es nur sehr schwer, dort einen Platz zu bekommen (vgl. Atanasoska & Proyer 2018). Für sie stehen die Maßnahmen der Basisbildung sowie die Angebote der ‚Initiative Erwachsenenbildung‘ zur Verfügung, die für alle Personen ungeachtet der Herkunft oder der Erstsprache offen sind (vgl. BMB 2016). Mit dem Schuljahr 2015/16 für berufsbildende mittlere und höhere Schulen sowie dem Schuljahr 2016/17 für allgemeinbildende höhere Schulen wurden zudem so genannte Übergangslehrgänge für geflüchtete Schüler*innen mit einem eigenen Curriculum eingerichtet, bei dem ein Drittel der Stunden auf Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) entfällt (vgl. BMB 2017b).

Das Bundesministerium für Bildung hat nach Maßgabe der Angaben der jeweiligen Landesschulräte bzw. des Stadtschulrates für Wien² Zahlen veröffentlicht, die die Neuaufnahme geflüchteter Schüler*innen für das Schuljahr 2015/16 entsprechend unterschiedlicher Stichtage belegen. Hierbei handelt es sich ausschließlich um *asylwerbende* und (noch) nicht um *asylberechtigte* Kinder und Jugendliche, denn sie alle hatten den Asylantrag erst kurz zuvor gestellt (vgl. BMB 2016). Aus der Übersicht gehen auch Vergleichszahlen

² ‚Stadt-‘ bzw. ‚Landesschulrat‘ ist die damals noch gebräuchliche Bezeichnung für die heutige Bildungsdirektion.

hervor, die den kontinuierlichen Anstieg neu aufgenommener Schüler*innen mit Fluchterfahrung belegen. Angeführt werden ausschließlich die Zahlen für Gesamt-Österreich; die Ausweisung der einzelnen Bundesländer wird ausgespart.

Tab. 2: „Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Schulsystem“, die mit Beginn des Schuljahres 2015/16 neu in eine österreichische Schule aufgenommen wurden; Zahlen für Gesamt-Österreich (BMB 2016)

Stichtag	APS	AHS/BMHS	GESAMT
1.10.2015	5.162	681	5.843
7.1.2016	8.453	1.362	9.815
31.3.2016	11.198	1.969	13.167
30.6.2016	12.311	1.922	14.233

Als zusätzlicher Vergleich dient eine ebenfalls vom Bundesministerium für Bildung (vgl. BMB 2017b) herausgegebene Statistik, die abermals Bezug nimmt auf die seit dem Schuljahr 2015/16 neu eingeschulten asylwerbenden Schüler*innen, allerdings mit einem deutlich nach hinten verschobenen Stichtag. In dieser Übersicht mit einberechnet sind also alle Schüler*innen, die auch in der vorangegangenen Übersicht bereits mit berücksichtigt wurden sowie jene, die nach den entsprechenden Stichtagen neu hinzugekommen waren. Daraus ergeben sich folgende Zahlen:

Tab. 3: „Flüchtlingskinder und -jugendliche im österreichischen Schulsystem“, die mit Beginn des Schuljahres 2015/16 neu in eine österreichische Schule aufgenommen wurden; Zahlen für Gesamt-Österreich (BMB 2017b)

Stichtag	APS	AHS/BMHS	GESAMT
30.6.2017	15.627	2.841	18.468

Mit Blick auf die vom Bundesministerium für Bildung (vgl. BMB 2016 & 2017b) angegebenen Zahlen fällt auf, dass im Bereich allgemeinbildende höhere Schulen (AHS) sowie berufsbildende höhere Schulen (BHS) deutlich weniger asylwerbende Kinder und Jugendliche aufgenommen wurden als im Bereich der allgemeinbildenden Pflichtschulen (APSen). Keine Aussage kann aufgrund unzureichender Angaben allerdings darüber getroffen werden, ob Schüler*innen der AHS-Unterstufe dem Bereich der AHS/BHS oder aber dem Bereich APS zugerechnet wurden. Der Vergleich der angegebenen Zahlen lässt zudem die Interpretation zu, dass die Neueinschreibungen asylwerbender Schüler*innen zwischen 1.10.2015 und 30.6.2017 deutlich zurückgegangen sind. Mit den massiv erschwerten Möglichkeiten der Einreise nach Österreich für Personen mit Fluchthintergrund (u.a. durch die ‚Schließung der Balkanroute‘ und die verstärkte Überwachung des Mittelmeers), aber auch durch gesetzlich wesentlich verschärfte Lebensbedingungen für diese Zielgruppe in Österreich selbst (z.B. durch massiv gekürzte Sozialleistungen u.ä.) sind die Zahlen neu eingeschulter asylwerbender Schüler*innen mittlerweile verschwindend gering.

Die in den genannten Statistiken angeführten Schüler*innen befinden sich sehr wahrscheinlich mittlerweile nicht mehr im Asylwerber*innen-Status. Vielen wurde sicherlich Asyl oder subsidiärer Schutz zugesprochen, viele wurden auch wieder abgeschoben. Ein Teil der Schüler*innen mit dauerhaftem Aufenthaltstitel ist wohl aus unterschiedlichen – großteils wohl altersbedingten – Gründen ausgeschieden, wohingegen sich andere nach wie vor im (Pflicht-)Schulsystem bzw. in weiterführenden Bildungsmaßnahmen befinden. Einige von ihnen sind mitunter die Kinder ebenfalls geflüchteter Lehrer*innen, sie alle aber profitieren (übrigens ebenso wie nicht-geflüchtete Schüler*innen) potentiell von den Qualifikationen, der Erfahrung und den (zusätzlichen) Kompetenzen, die Lehrkräfte mit Fluchthintergrund mitbrin-

gen. Auf die Situation letzterer wird im nachfolgenden Abschnitt der Fokus gelegt werden.

1.2 Lehrkräfte³ mit Fluchthintergrund in Österreich

Neu in Österreich angekommene Menschen – unabhängig davon, ob sie migriert oder geflüchtet sind – stehen vor einer Reihe bürokratischer Herausforderungen und zumeist nur schwer zu durchschauenden nationalen Strukturen hinsichtlich der Anerkennung von Schul- und Ausbildungen sowie Studien, die aus dem Herkunftsland mitgebracht bzw. außerhalb Österreichs erworben wurden. Dies führt mitunter dazu, dass bereits erworbene Zertifikate und (akademische) Abschlüsse teilweise oder auch zur Gänze nachgeholt werden müssen, sofern der angestammte Beruf regulär wiederaufgenommen werden soll bzw. möchte. Diese Fülle an bürokratischen und strukturellen Barrieren führt oftmals dazu, dass neu zugewanderte Personen entweder einen Arbeitsplatz außerhalb ihrer Expertise und meist weit unter ihrer Qualifikation anzunehmen gezwungen sind oder aber in der Arbeitslosigkeit verbleiben (vgl. Kohlenberger et al. 2017). Unter Bezugnahme der gut beforschten Situation von Arbeitsmigrant*innen in Österreich (den so genannten ‚Gastarbeiter*innen‘) seit den 1960er-Jahren bestätigt sich dieser negativ zu bewertende Trend, denn auch sie finden vorwiegend im Niedriglohnssektor einen Job (vgl. Hofbauer 2004; Bauer 2008).

72% der in Österreich im Zuge der ‚Fluchtbewegung‘ 2015 angekommenen Personen waren in ihren Herkunftsländern berufstätig (vgl. Buber-Ennser et al. 2016), allerdings sind detaillierte und berufsgruppen- sowie ausbildungsspezifische Informationen für diese Personengruppe kaum verfügbar: Systematische Erhebungen wurden lediglich punktuell oder aber nach divergierenden Schemata durchgeführt. Eine der wenigen Ausnahmen hierfür bilden Buber-Ennser et al. (ebd.) sowie damit assoziiert Kohlenberger et al. (2017), die in einer quantitativen Erhebung explizit das aus forced migration resultierende Humankapital und damit die Chancen für den österreichischen Arbeitsmarkt der Zielgruppe der asylsuchenden Personen im Jahr 2015 beforschten. Die Studienautor*innen kommen zu dem Ergebnis, dass 26% aller in diesem Zeitraum angekommenen Personen mit Fluchthintergrund eine Universitätsausbildung begonnen (und zum Zweck der Flucht abgebrochen) oder auch vollständig abgeschlossen haben (vgl. ebd.). Angaben zu geflüchteten Lehrpersonen lassen sich daraus aber leider nicht ableiten. Dennoch finden sich darin Hinweise darauf, wie und warum der Eintritt in den Ar-

³ Im Folgenden beziehen wir uns fast ausschließlich auf Lehrpersonen der Sekundarstufe.

beitsmarkt teilweise hochqualifizierter Personen und damit auch geflüchteter Lehrpersonen erschwert ist:

„[R]efugees and people under subsidiary protection who enter the workforce, despite language barriers and frequent loss of qualification certificates and other documentation, have a higher likelihood of being overqualified for the positions they work in. This has also been recently confirmed for the German labour market, which shares many of its characteristics with the Austrian one. Further challenges include issues of poor mental and physical health and difficulties in the translation and transfer of educational and professional certificates. Hence, forced migrants typically face more difficulties when searching for a job in the host country than regular migrants“ (Buber-Ennsner et al. 2016, 13f.).

Ebenfalls relevant, jedoch mit Bezug auf die hier im Zentrum stehende Zielgruppe wenig aussagekräftig, sind Daten, die vom Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) erhoben wurden. Aus ihnen ergeben sich keine berufsgruppen-spezifischen Angaben für den Kontext geflüchteter Lehrpersonen, jedoch die Information, dass mit Dezember 2015 insgesamt 21.154 und im Jänner 2017 insgesamt 28.720 Personen mit Fluchthintergrund arbeitslos gemeldet waren oder sich in Schulungen (zumeist Deutschkursen) befanden. An einem österreichweiten ‚Kompetenzcheck‘ im Jahr 2016 fand die Erhebung erlernter Berufe oder Berufswünsche keine Berücksichtigung, sodass leider auch daraus keine Angaben zur Zahl geflüchteter Lehrkräfte generiert werden können. Dennoch lässt sich daraus die Quote geflüchteter Akademiker*innen ableiten, denn 47% der Frauen und 33% der Männer aus dem Iran, 31% der Frauen und 35% der Männer aus Syrien, 38% der Frauen und 32% der Männer aus dem Irak sowie 8% der Frauen und 4% der Männer aus Afghanistan verfügen über einen akademischen Abschluss (vgl. AMS 2017)⁴. Es ist davon auszugehen, dass sich unter ihnen auch viele ehemalige Lehrpersonen befinden.

Ausgehend von einer Anfrage des UNHCR Österreich an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien zu Beginn des Jahres 2016 (siehe Sowinetz in diesem Band) begannen wir, die Herausgeber*innen dieses Buches, die Situation von geflüchteten Lehrkräften in den Blick zu nehmen und weiterführend ihre Situation und Bedarfe zu erheben. Dazu wurde zunächst versucht, herauszufinden, um wie viele Personen es sich überhaupt handelt. Die soeben genannten und durch das AMS (ebd.) sowie durch Buber-Ennsner et al. (2016) und Kohlenberger et al. (2017) veröffentlichten Zahlen waren zu diesem Zeitpunkt noch nicht publiziert; zudem lassen sich auf ihrer Grundlage auch keine spezifischen Informationen zu

⁴ Zum gesamten Abschnitt bis hierher vgl. Proyer, Kreamsner, Pellech & Doblmaier 2019.

geflüchteten Lehrpersonen generieren. Um dennoch an Informationen über die Zielgruppe zu gelangen, wurde über die Kontaktaufnahme zu Einrichtungen der Flüchtlingshilfe und mittels Schneeballsystem zunächst eine geringe, nach kurzer Zeit jedoch mit rund 50 Personen eine relativ große Anzahl der in Wien und Umgebung geflüchteten Lehrer*innen identifiziert. Die meisten Personen in dieser Gruppe stellten eine Kurzversion ihrer Bildungs- und Berufsbiographien als Datenmaterial zur Verfügung, um die Ausgangslage der betroffenen Personen explorativ erfassen zu können; vor allem aber traf sie sich in regelmäßigen Abständen zu Informations- und Austauschtreffen mit dem Team der Universität Wien, um weitere Bedarfe rund um den Berufs(wieder)einstieg zu diskutieren und weiterführend zu planen. Einige der identifizierten Personen hatten bereits vor unserer Kontaktaufnahme versucht, im österreichischen Schulsystem anzudocken – leider aber ohne Erfolg (weitere Details dazu siehe Punkt 1 Entstehung und Planung; Kremsner, Proyer, Schmölz et al. in diesem Band).

Dass geflüchtete Lehrpersonen nicht ohne weitere Maßnahmen in den angestammten Beruf wiedereinsteigen können, liegt in der Anerkennung der in anderen Staaten erworbenen Studienabschlüsse begründet: Geflüchtete Lehrpersonen der Sekundarstufe können zumeist kein Lehramtsstudium nachweisen, das mit jenem in Österreich vergleichbar ist; dementsprechend ist es als solches auch nicht nostrifizierbar. Die betreffenden Personen werden bei den Behörden (konkret: beim Arbeitsmarktservice) nicht als Lehrpersonen, sondern als Personen mit einem Fachabschluss auf Hochschul- oder Bachelor-Niveau geführt. In den Herkunftsländern hatten Lehrer*innen mit Fluchthintergrund zumeist nur ein (Unterrichts-)Fach – dies jedoch im Umfang eines vollwertigen Bachelorstudiums – studiert, wohingegen in Österreich das Lehramt aus zwei Unterrichtsfächern sowie einem pädagogischen Teil besteht (wofür dieselbe Studienzeit angegeben wird wie bei den ‚mitgebrachten‘ Bachelor-Studien). Ehemalige geflüchtete Lehrpersonen gelten demnach beim Arbeitsmarktservice Österreich (AMS) als Mathematiker*innen, Anglist*innen, Physiker*innen usw., nicht jedoch als Lehrer*innen – und diesem Umstand ist es geschuldet, dass trotz enger Kooperation mit dem Arbeitsmarktservice zu ihnen auch keine validen Daten vorliegen.

Die Lehramtsausbildung der Sekundarstufe setzt sich, wie in der nachstehenden Abbildung links ersichtlich, auf dem Bachelor-Niveau wie folgt zusammen: Neben zwei Unterrichtsfächern, die jeweils aus einem fachwissenschaftlichen und einem fachdidaktischen Anteil bestehen, setzt sich das Studium noch aus den ‚Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen (ABG)‘ und den pädagogisch-praktischen Studien (Praktikum) zusammen.

Im Vergleich dazu würde das Studium für Lehrämter in den Herkunftsländern die in der Abbildung rechts dargestellte Form annehmen.

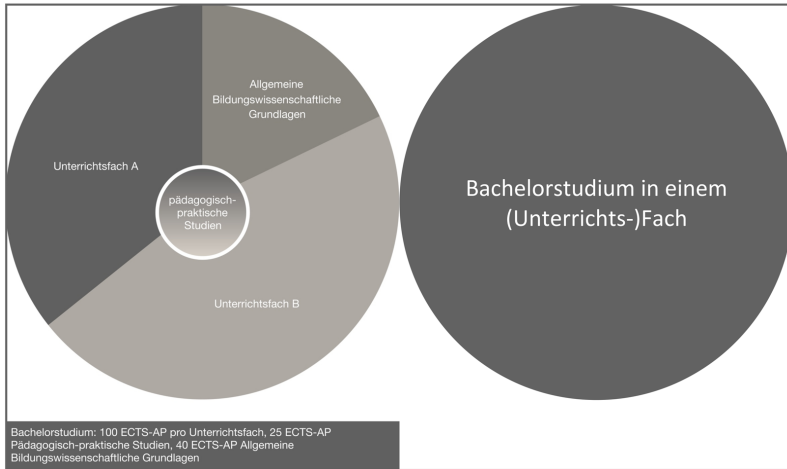


Abb. 2: (links) Struktur des Lehramtsstudiums (Bachelor) in Österreich, erstellt nach Quelle: <https://lehramt-ost.at/lehramt-studieren/studienaufbau-inhalte/> [letzter Zugriff: 18.06. 2019]; (rechts) Struktur des (Lehramts-)Studiums in den Herkunftsländern. Die Angabe von ECTS-Punkten ist nicht möglich, da diese je nach Standort und Fach variieren. Die Gleichwertigkeit des Bachelor-Abschlusses muss individuell für jede Person durch die dafür zuständige Behörde im Wissenschaftsministerium bestätigt werden (z.B. „ENIC NARIC“).

Im Vergleich der Systeme der Lehramtsausbildung in Österreich und den Herkunftsländern der Zielgruppe lässt sich also feststellen, dass geflüchtete Lehrer*innen nicht auf einen akademischen Abschluss zurückgreifen können, der für das Lehramt in Österreich herangezogen oder gar nostrifiziert werden kann. Konkret bedeutet dies: Lehrpersonen mit Fluchthintergrund verfügen aufgrund ihres intensiveren Studiums über mehr fachliche Expertise als österreichische Lehrer*innen in zumindest einem Fach, ihnen fehlt allerdings das zweite Unterrichtsfach sowie die pädagogischen Anteile und das studienbezogene Praktikum. Beides wäre, so die derzeitigen Regelungen, im Rahmen eines regulären Lehramtsstudiums nachzuholen. Gerade das erweist sich in der Praxis für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund jedoch als nahezu unmöglich, wie die Nachforschungen ergaben: Der Bezug der Sozialleistungen (bzw. konkret der Mindestsicherung) verfällt, wenn ein ordentliches Studium auf-

genommen wird. Die meisten Personen mit Fluchthintergrund bringen jedoch oftmals zu wenig finanzielle Ressourcen mit, um das tägliche Leben mit allen damit verbundenen Kosten von Erspartem (oder auch Geliehenem) zu bezahlen. Gleichzeitig ist die Aufnahme eines Jobs erschwert, mittels dem ein Studium querfinanziert werden könnte (vgl. Buber-Ennsner et al. 2016).

Vor diesem Hintergrund und einhergehend mit intensivem Austausch mit der Schulbehörde kamen wir schließlich zur Erkenntnis, dass das Nachholen einer pädagogischen Ausbildung – allerdings ohne sich hierbei für ein ordentliches Studium einschreiben zu müssen und dadurch Sozialleistungen zu verlieren – den Zugang zum Arbeitsmarkt nachhaltig erleichtern könnte (vgl. Resch et al. 2019). Sofern dieser Teil nämlich nachgeholt ist, kann theoretisch eine Anstellung als Lehrperson mittels Sondervertrag bei entsprechend positiv absolviertem Bewerbungsverfahren erfolgen. Mit dem Einstieg in den angestammten Job oder einem verwandten pädagogischen Feld steht dann der Zugang zum Studium des zweiten Fachs offen, denn bei aufrechter Dienstverhältnis und damit einhergehend entsprechenden Gehaltszahlungen ist ein ordentliches Studium durchaus finanzierbar. Inwiefern dies aus der Perspektive potentiell zukünftiger Arbeitgeber*innen – konkret: Schulbehörden und den Schulen selbst – sinnvoll ist, soll im nachfolgenden Abschnitt diskutiert werden.

2 Österreichische Schulen als Arbeitsmarkt für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund

Dass die Zielgruppe – Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – über ein sehr hohes Qualifikationsniveau verfügt, wurde bereits im vorangegangenen Abschnitt ausführlich besprochen. Wie auch in anderen Ländern ist dies für den Arbeitsmarkt als attraktiv zu werten. Darüber hinaus sind jedoch auch weitere Aspekte zu nennen, die für die Einstellung von geflüchteten Lehrpersonen relevant sein können: Einerseits sind a) die aktuell *homogene Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft* wie b) auch ein generell zu verzeichnender *Lehrer*innenmangel* am österreichischen Arbeitsmarkt anzuführen:

Wie beispielsweise Massumi (2014) erläutert, steht eine immer heterogener werdende Schüler*innenschaft einer weiterhin in großen Teilen *homogenen Lehrer*innenschaft* gegenüber. Nach wie vor stellt eine Person mit Migrations- oder gar Fluchthintergrund im Lehrer*innenzimmer österreichischer Schulen die Ausnahme dar. Häufig werden diese auch nicht ihren Qualifikationen entsprechend eingesetzt, sondern werden eher als sprachliche oder kulturell-kompetente Ressource genutzt und kommen dementsprechend z.B.

als erstsprachliche Fachkräfte für Elterngespräche, zur Klärung von kulturellen Konflikten oder sogar als Hilfskräfte zum Einsatz (vgl. Knappik & Dirim 2012). Angemerkt werden muss dabei aber auch, dass Hilfstätigkeiten durchaus auch von Personen übernommen werden, die mitunter keinerlei fachrelevante oder pädagogische Ausbildung nachweisen können, sondern schlichtweg Erstsprachler*innen sind. Mitunter werden Personen mit Migrationshintergrund aber auch Erwartungen entgegengebracht oder ihnen Kompetenzen zugeschrieben, die sie nicht erfüllen können. Nicht jede Person aus einem anderen Kulturkreis identifiziert sich als Expert*in in kulturellen Fragen oder weist eine derart hohe sprachliche Kompetenz auf, dass er*sie Übersetzungen etc. in jeglicher Situation ermöglichen kann.

Neben der bereits skizzierten fehlenden heterogenen Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft an österreichischen Schulen ist auch der aktuelle Lehrer*innenbedarf von hoher Relevanz. Obwohl sich der Begriff *Lehrer*innenmangel* aufgrund gehäufte(r) Berichterstattungen in den letzten Jahren zuletzt als gleichsam allgegenwärtiger Terminus erwies, gestaltet sich die Suche nach damit einhergehenden validen Daten jedoch erstaunlicherweise schwierig. Die mangelnde Verfügbarkeit und Intransparenz statistischen Materials sowie der daraus resultierende Bedarf an einheitlichen und konkreten Angaben spiegelt sich auch im Inhalt einer im Dezember 2018 gestellten parlamentarischen Anfrage⁵ an den (mittlerweile ehemaligen) österreichischen Bundesminister für Bildung, Unterricht und Forschung wider, in der nach sicherem Datenmaterial – etwa in Bezug auf aktuell tätige Lehrpersonen sowie dem prognostizierten Lehrer*innenbedarf der nächsten Jahre – verlangt wird (vgl. Meinel-Reisinger 2018). Der vorerst mündlichen Beantwortung der Anfrage durch den Bundesminister folgte im März 2019 eine schriftliche Stellungnahme, der spezifische und (hoch)aktuelle Zahlen zu entnehmen sind (vgl. Faßmann 2019). So hieß es unter Bezugnahme auf Daten einer in der Anfragebeantwortung angegebenen Erhebung des Schuljahres 2017/18, dass zwar sämtliche offene Stellen besetzt werden konnten (vgl. ebd., 2), allerdings wurde auf in Zukunft vorhersehbare „Mängel“ (ebd.) bestimmter zu besetzender Stellen hingewiesen, ohne diese jedoch näher zu erläutern. Dem Antwortblatt ist auch eine Auflistung der prognostizierten Pensionierungen (2019-2025) zu entnehmen (vgl. ebd., 3f.). Diese sind insofern von Bedeutung, als laut aktuellem Nationalen Bildungsbericht Österreich (2019) von einer drastischen „Überalterung des österreichischen Lehrpersonals“ (Lassnigg, Mayrhofer, Baumegger, Vogtenhuber, Weber, Aspets-

⁵ Diese Quelle wird lediglich zur Untermauerung des Datenmangels herangezogen und dient keiner politischen Positionierung.

berger, Kemethofer, Schmich & Oberwimmer 2019, 80) auszugehen ist, die den zukünftigen Lehrer*innenbedarf maßgeblich erhöhen wird. So sind laut Statistik Austria (2018) von aktuell insgesamt 122.704 Lehrer*innen aufgerundet 59.000 zwischen 45 und 59 Jahre alt, wobei der Großteil der Lehrer*innen der Altersgruppe zwischen 55 und 59 Jahren zuzuordnen ist; in den Bundesländern Wien und Niederösterreich lassen sich idente Tendenzen nachweisen. Laut angegebener Prognosen des erwähnten Antwortschreibens (vgl. Faßmann 2019, 3f.) kommt es in den Jahren 2019 und 2020 zu den Pensionierungshöhepunkten – in diesem Jahr müssen dadurch rund 3.900 Lehrer*innenstellen ausgeglichen werden (davon insgesamt 1467 in Niederösterreich und Wien) (vgl. ebd., 6f.). Inwiefern dies möglich ist, ist angesichts fehlender aktueller Statistiken (vgl. ebd., 13f.) zu Lehramtsabsolvent*innen (hier liegen lediglich geschätzte Zahlen vor) unklar – fraglich bleibt auch, inwiefern in die einschbaren Prognosen Faktoren der demografischen Entwicklung miteinbezogen werden. So soll laut dargelegten Ergebnissen im erwähnten Nationalen Bildungsbericht „die Gruppe der 6- bis 14-Jährigen in Wien bis 2035 um fast 20% wachsen“ (Oberwimmer, Baumeegger & Vogtenhuber 2019, 26). Auch in Niederösterreich kommt es hierbei im Vergleich zum Jahr 2017 bis 2050 zu einem Anstieg von 11% (vgl. ebd., 30). Angesichts der angeführten zu berücksichtigenden Aspekte sowie vorgelegter statistischer Daten bleibt daher mit den im Nationalen Bildungsbericht verwendeten Worten als logische Konsequenz lediglich festzuhalten: „Bei gleichbleibenden pädagogischen Bedingungen (...) bedeutet dies kurz- bis mittelfristig einen erheblichen räumlichen und *personellen* Mehrbedarf“ (ebd., 26; Hervorhebung durch die Autor*innen).

3 Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Ausgehend von den bereits erläuterten Ergebnissen der Kontaktaufnahme und der Auseinandersetzung mit ehemaligen Lehrpersonen, die in ihren Herkunfts- oder auch anderen Ländern als Lehrpersonen mit Kindern über 10 Jahren gearbeitet hatten, wurde eine Maßnahme zur Weiter- bzw. Requalifizierung für geflüchtete Lehrpersonen initiiert. Unbedingt zu betonen ist dabei gleich zu Beginn, dass von Anfang an ein Schwerpunkt auf partizipative Curriculumsentwicklung (vgl. Kremsner & Proyer 2019) gelegt wurde.

3.1 Fundamente der Kursentwicklung: Partizipation, Zielgruppenorientierung und Netzwerke

Unmittelbar einhergehend mit den ersten Gesprächen mit Lehrer*innen aus Syrien, Afghanistan und anderen Ländern wurde – wenig überraschend – deutlich, dass alle gerne wieder in ihren Beruf einsteigen wollen. Viele sprachen darüber, dass sie dies bereits auf unterschiedlichsten Wegen versucht hatten, aber erfolglos geblieben waren. Im Zuge der Ausschreibung eines Förderprogramms des österreichischen Außenministeriums („50 Punkte-Plan für Integration“) wurde im Herbst 2016 ein Vorschlag für ein Master-Curriculum mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik im Kontext von Flucht eingereicht. Bald wurde jedoch klar, dass die meisten der Lehrpersonen nur Interesse daran hatten, wieder in ihren Fächern zu unterrichten und dementsprechend nicht als Inklusive Pädagog*innen tätig sein wollten. Diese Erkenntnis unterstrich die Notwendigkeit, in der Entwicklung der nunmehr tatsächlich bewilligten Maßnahme sehr eng mit der Zielgruppe zusammenzuarbeiten, um konkrete Bedarfe in der Umsetzung berücksichtigen zu können. Nach Zusage der Förderung wurden also drei potentielle Teilnehmende eingestellt, die in weiterer Folge für drei bzw. vier Monate in der Erarbeitung von Inhalten involviert waren.

Ziel der Maßnahme wurde es – nach Abstimmung mit der Universitätsleitung der Universität Wien –, den Kurs möglichst anschlussfähig an das weitere Studium zu gestalten. Da viele der potentiell Interessierten anfangs gar keine Idee vom Lehramtsstudium in Österreich hatten und nach Information darüber sehr unterschiedliche Fächerwünsche für das Zweitstudium äußerten, wurde schnell klar, dass es sinnvoll war, sich auf den pädagogischen Anteil des Lehramtsstudiums zu fokussieren: Er bildet die gemeinsame Basis, die alle Studierenden unabhängig ihrer Fächerkombinationen zu absolvieren haben.

Unter Berücksichtigung der drei Säulen des Lehramtsstudiums in Österreich (siehe Abb. 2) wurde also die Erarbeitung eines Curriculums initiiert, das die „Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen“ inklusive der pädagogisch-praktischen Studien umfasst, dabei jedoch die spezifische Situation geflüchteter Lehrkräfte mit in den Blick nimmt. Mittels dieser Logik sollten Anschlussmöglichkeiten für alle Personen geboten werden, die bereits ein Fach absolviert hatten, gleichzeitig sollte aber auch die Möglichkeit eröffnet werden, in weiterer Folge ein zweites Unterrichtsfach nachzustudieren.

In Zusammenarbeit mit dem Arbeitsmarktservice Österreich (AMS), das die Deckelung des Lebensunterhaltes gewährleistet, konnte ab September 2017 ein Kurs gestartet werden, der sich „Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ nennt. Für die Dauer

des zweisemestrigen Kurses erhielten die Teilnehmenden also weiterhin Sozialleistungen und liefen nicht Gefahr, diese zu verlieren. Der Kurs wurde am Postgraduate Center der Universität Wien verankert, um den dafür notwendigen außerordentlichen Studienstatus zu gewährleisten. Neben der Zusammenarbeit mit dem Fördergeber (dem Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres) und dem Arbeitsmarktservice war auch eine Kooperation mit der Bildungsdirektion notwendig, um folgende Aspekte gut abzustimmen:

- Aufnahmekriterien
- Identifikation von möglichen Praktikumsorten und Koordination der Zusammenarbeit mit diesen
- Mitgestaltung der Inhalte des Kurses

Außerdem konnten über die Zusammenarbeit mit dem EU-Projekt ‚CORE‘⁶ Gelder für das Honorar der Mentor*innen in Schulen zur Verfügung gestellt werden und der Kurs konnte in kostenfrei zur Verfügung gestellten Räumlichkeiten dieses Projektes abgehalten werden. Ohne diese Zusammenarbeit wäre die Durchführung des Kurses nur schwer möglich gewesen.

Die Koordination aller involvierten Partner*innen gestaltete sich nicht immer einfach, kann aber als sehr produktiv beschrieben werden, wie in *Herausforderungen und Synergien* noch ausführlich dargestellt werden wird. Aber auch innerhalb der Universität war es nicht schwer, Kooperationspartner*innen zu finden. Lehrende für den in insgesamt acht Module gegliederten Kurs konnten problemlos identifiziert und international rekrutiert werden. Viele der Beteiligten boten sogar an, ihre Arbeitszeit nicht in Rechnung zu stellen.

Erweitert wurde das Kursangebot durch Angebote im Bereich der Supervision und einigen Fachdidaktiken, allem voran sei hier die Mathematik zu erwähnen. Besonders hervorzuheben ist zudem die enge Zusammenarbeit mit dem den flankierenden C1-Kurs beherbergenden Sprachenzentrum der Universität Wien. Über diese Kooperation konnten zusätzliche C1-Kurstunden lukriert werden, die durch Teilnehmende eines weiteren am Postgraduate Center der Universität Wien angesiedelten Zertifikatskurses zu Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) in Form eines Praktikums abgedeckt wurden. Zusammenfassend lässt sich also festhalten, dass die Organisation des Kurses durch ein nachhaltiges Netzwerk geprägt war und ist, das sich kontinuierlich erweiterte und eine notwendige stabile Basis bildet.

⁶ Website des Projektes CORE: <https://www.refugees.wien/sich-selbst-engagieren/>

3.2 Aufbau und Ablauf des Kurses

Das finale Curriculum des Zertifikatskurses umfasst 40 ECTS, in denen sowohl theoretische (30 ECTS) wie auch praktische (10 ECTS) Inhalte vermittelt werden. Sie sind an die Struktur des Regelstudiums im Lehramt angelehnt, berücksichtigen inhaltlich jedoch auch die spezifische Situation geflüchteter Lehrkräfte. Die folgende Tabelle zeigt eine Übersicht über die einzelnen Module:

Modulbezeichnung
Modul 1: Einführung und allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen
Modul 2: Bildung und Entwicklung
Modul 3: Unterricht inklusive Orientierungspraktikum
Modul 4: Voraussetzungen, Verläufe und Folgen des Unterrichts
Modul 5: Inklusive Pädagogik und Vielfalt
Modul 6: Schulforschung und Unterrichtspraxis
Modul 7: Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt
Modul 8: Abschlussreflexion

Abb. 3: Übersicht über die Module des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Details zu den Modulen werden von den jeweils Modulverantwortlichen im nachfolgenden Kapitel *Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden* erläutert. Grob zusammengefasst kann festgehalten werden, dass sich die Module 1-7 sowohl in ihren Titeln wie auch den Modulbeschreibungen unter Berücksichtigung der spezifischen Situation der Teilnehmenden des Zertifikatskurses weitgehend am Curriculum des Regelstudiums orientieren. Modul 8 wurde zur ‚Abrundung‘ des Programms zusätzlich eingefügt: In diesem Modul geht es darum, im Rahmen einer Abschlussarbeit samt zugehöriger Präsentation alle Inhalte des Kurses mit leichtem Schwerpunkt auf Inklusion zu reflektieren. An die Module 3, 6 und 7 sind jeweils Praktikumsphasen angegliedert, die insgesamt 250 Stunden umfassen: Orientierungspraktikum (75 Stunden), Schulpraktikum (100 Stunden) und Unterrichtspraktikum (75

Stunden). Die Praktika werden über das Schuljahr verteilt. Die Teilnehmenden erleben so ein gesamtes Schuljahr mit und lernen eine Schule im Detail kennen. Das Praktikum wird also an einem ausgewählten Schulstandort (NMS – Neue Mittelschule – oder AHS – allgemeinbildende höhere Schule) in Wien absolviert und von einem*r Mentor*in begleitet. In Absprache mit dieser Person sind die Praktikumsstunden einzuteilen, die Unterrichtssequenzen und auch sonstige Agenden wie das Kennenlernen des Schulalltags abzusprechen. Im Verlauf des Praktikums soll nach einer Orientierungsphase im Schulhaus und dem -system also nach und nach mehr Unterricht übernommen und Mitgestaltung ermöglicht werden.

Der Austausch mit der Zielgruppe hat ergeben, dass in den meisten Ländern, aus denen die Zielgruppe kommt, keinerlei organisatorische Agenden auf die Lehrpersonen entfallen. Die einzige Aufgabe ist Unterricht, welcher einheitlich gestaltet ist und von der Lehrperson und deren Vortrag dominiert wird. Dementsprechend wichtig ist es also, die Praktika in den Kurs einzugliedern und diese sowohl gut zu begleiten als auch zu reflektieren. Auf diese Weise soll der Schulalltag klar nachvollzogen werden können. Dazu kommt auch, dass Aufgaben aus den theoretischen Begleiteinheiten (z.B. in Form von Beobachtungsprotokollen) erledigt werden müssen, aber auch die Vor- und Nachbereitung von Unterrichtseinheiten ist in der Stundenanzahl inbegriffen. Die Aufgaben sind sehr vielfältig und das Praktikum ist sehr zeitintensiv, es wird von den Teilnehmenden überwiegend aber als wichtiger, wenn nicht sogar zentraler Bestandteil des Kurses wahrgenommen. Dies ergibt sich aus Reflexionsgesprächen, die parallel zum Kurs in Form von Interviews erhoben wurden (siehe Gerwisch, Strehn, Kieffer & Proyer in diesem Band). Die permanente Rückmeldung der Teilnehmenden wird zudem über regelmäßig anberaumte Reflexionsgespräche eingefangen. Thema ist dort sehr oft die hohe Arbeitsbelastung und die Herausforderung, die sich durch das Balancieren mehrerer parallel zu erledigender Aufgaben ergibt, denn neben den theoretischen Einheiten, zahllosen Arbeitsaufträgen und dem Praktikum ist vorgesehen, dass die Teilnehmenden parallel auch einen C1-Kurs in Deutsch absolvieren.

Der Verlauf des Kurses gestaltete sich im ersten Durchgang wie folgt:

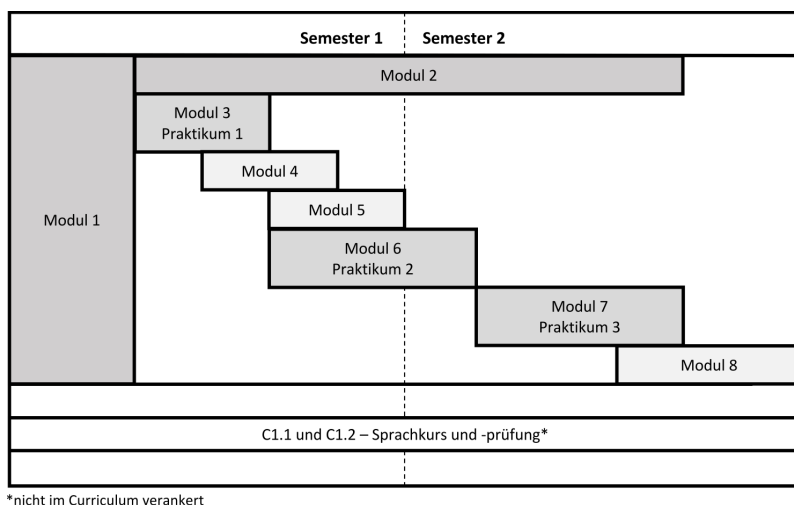


Abb. 4: Struktur des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Der Kurs erstreckt sich über zwei Semester und verlief im ersten Durchgang parallel zum Schuljahr, also von Juni bis September.

Die Notwendigkeit, parallel einen C1-Kurs anzubieten, ergab sich aus der Vorgabe der Schulbehörde (der Bildungsdirektion), Lehrpersonen erst ab einem Deutsch-Niveau von mindestens C1 einstellen zu können. Die Voraussetzung, den Zertifikatskurs selbst besuchen zu können, ist niedriger angesetzt – das nachzuweisende Sprachniveau liegt bei B2.2. Trotz dieser flankierenden Maßnahme und der damit einhergehenden massiven Steigerung der Deutschkompetenzen vieler Teilnehmender war die Sprache innerhalb des Kurses dennoch ein permanentes Thema, denn das in der Schule, aber v.a. auch im Zertifikatskurs selbst angesetzte Sprachniveau war sehr hoch und die Mentor*innen und Schüler*innen in der Schule sprachen teilweise im Dialekt. Vergleichbare Kurse in Deutschland inkludieren die Deutschangebote in den Kurs selbst, im Wiener Modell läuft der C1-Kurs parallel und in enger Zusammenarbeit mit dem Sprachenzentrum der Universität Wien (siehe oben, aber auch Faistauer, Laimer & Kraml in diesem Band).

3.3 Teilnahmevoraussetzungen und teilnehmende Personen

Die Beschreibung des Aufnahmeverfahrens soll nun veranschaulichen, wie hoch die Barrieren angesetzt sind, um in den Kurs aufgenommen zu werden. Dazu zählen zunächst formale Aspekte – wer in den Zertifikatskurs aufgenommen werden wollte, musste die folgenden Kriterien erfüllen:

- Sprache: Auf das Sprachniveau in Deutsch wurde bereits verwiesen. Verlangt wird ein durch den ‚Verein Österreichisches Sprachdiplom Deutsch‘ (ÖSD) anerkanntes oder höherwertiges Zertifikat auf dem Niveau von mindestens B2.2.
- Akademischer Abschluss: Alle potentiellen Teilnehmenden müssen einen Abschluss auf mindestens BA/BSc-Niveau in einem Fach vorweisen, das an Wiener Schulen unterrichtet wird. Nicht in Frage kommen nach Rücksprache mit der Bildungsdirektion daher Personen, die Arabisch oder Islamische Religion absolviert hatten. Elektrotechniker*innen und Landwirtschafts-Absolvent*innen dagegen konnten insofern aufgenommen werden, als diese in ihren Herkunftsländern als Mathematik- bzw. Biologielehrpersonen eingesetzt wurden. Einige Bewerbende mussten abgewiesen werden, weil sie lediglich über eine kurze Ausbildung an einem Kolleg oder staatsnahen Institutionen verfügten.
- Unterrichtserfahrung: Relevant ist auch der Nachweis über Berufserfahrung im Unterricht von Kindern und Jugendlichen ab 10 Jahren. Dies erwies sich für einige der Interessent*innen als Herausforderung: Viele konnten nicht auf formale Arbeitszeugnisse oder Ähnliches zurückgreifen, da sie entweder sehr schnell das Land verlassen mussten und/oder es in den meisten Fällen nicht üblich war, die Stelle zu wechseln, sodass keine Bestätigungen von früheren Arbeitgeber*innen vorlagen. Konnten diese nicht über Bekannte oder andere Kanäle nachträglich eingeholt werden (teilweise sind Schulen ja auch zerstört worden; sie sind kriegsbedingt schlicht nicht mehr existent), sind daher auch alternative Formen des Nachweises möglich – beispielsweise Beschreibungen des eigenen Unterrichts, Adresse der Schule, Nachweise über Fotos im Internet etc. Mitunter konnten und können einige Interessierte aber auch Nachweise über ihre Berufserfahrung als ehrenamtliche Lernhelfer*innen in Österreich vorlegen, beispielsweise aus ihrer Mitarbeit am Projekt ‚Interkulturelles Mentoring‘.
- Formal müssen die Bewerber*innen einen Wohnort in Wien, Niederösterreich oder dem Burgenland vorweisen und dort beim AMS gemeldet sein, da der Kurs selbst und auch das Praktikum fast tägliche Anwesenheit in Wien erfordert und mit diesen drei Geschäftsstellen des Arbeitsmarktservice Kooperationen bestehen. Einige Interessent*innen meldeten sich

auch aus anderen Bundesländern und waren bereit, nach Wien zu ziehen. Dies konnte nicht berücksichtigt werden. Derzeit wird – von anderen Anbieter*innen – auch ein Kurs in Linz vorbereitet.

- Potentielle Teilnehmende müssen außerdem aufrechtes Asyl oder subsidiären Schutz als dauerhaften Aufenthaltsstatus vorweisen. Asylwerbende und auch Personen mit Daueraufenthaltstitel (die so genannte ‚Rot-Weiß-Rot-Card‘) können nicht berücksichtigt werden. Das Interesse an der Kursteilnahme vieler Personen, die bereits lange in Österreich leben und beispielsweise aus Osteuropa kommen, ist sehr hoch, muss jedoch enttäuscht werden und führt(e) mitunter zu Unmut. Dies unterstreicht allerdings abermals die oben erwähnten mangelhaften Angebote für früher angekommene professionelle Lehrpersonen aus anderen Ländern.

Der Ablauf der Aufnahme wurde gemeinsam mit dem Arbeitsmarktservice und der Bildungsdirektion entwickelt. Das Aufnahmeverfahren besteht aus drei Stufen:

1. Informationsgespräch: An zwei Terminen wird zum Kurs informiert und es können Fragen geklärt werden.
2. Abgabe der vollständigen Unterlagen und – nach erfolgter Einladung – Absolvierung eines zweistündigen Assessment-Prozederes, das aus einem standardisierten schriftlichen Teil (eine Stunde) und einem mündlichen Teil (ebenfalls im Umfang von einer Stunde) besteht.
3. Unmittelbar vor Beginn des Kurses nochmaliger Informations- und Kennenlerntermin für alle nun ausgewählten zukünftigen Teilnehmer*innen, um die Bereitschaft der Teilnahme sicherzustellen und letzte allfällige Fragen – insbesondere formaler Natur – zu klären.

Das Interesse zur Teilnahme am ersten Durchgang des Kurses – er steht im Zentrum dieses Buches; Informationen zum zweiten Durchlauf finden sich in den Abschlussbemerkungen dieses Bandes – war sehr hoch (vgl. Proyer et al. 2019). Bei den beiden Informationsveranstaltungen waren mehr als 100 Personen anwesend. Etwa 60 Personen bewarben sich für den ersten Durchgang und 36 wurden zum Aufnahmeverfahren zugelassen. Davon qualifizierten sich 21 Personen für die tatsächliche Aufnahme. Zwei weitere Personen wurden, bedingt durch verspätete Information über den Kurs, einige Tage nach Kursbeginn aufgenommen. Im September 2017 starteten also 11 Frauen und 12 Männer als Teilnehmer*innen den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Die Teilnehmenden dieses ersten Kursdurchganges kommen aus 5 Ländern: Syrien (16 Personen), Irak (3), Iran (2), Tadschikistan und Tschetschenien (jeweils 1). Alter

und Unterrichtserfahrung variieren bei den Teilnehmenden: Es wurden ebenso Personen Anfang 20 mit einigen Monaten Unterrichtserfahrung aufgenommen wie auch Teilnehmer*innen mit einem Alter von Anfang 50. Bei letzteren beträgt die Unterrichtserfahrung mehr als 10 Jahre und in einem Fall übernahm eine teilnehmende Person sogar die Funktion der Schulleitung. Auch die Fächer der Teilnehmenden waren und sind heterogen mit einem Schwerpunkt auf Englisch (10), MINT⁷-Fächer (8), Sport (2), Kunst (1), Geschichte (1) und Russisch (1). Alle 23 Personen haben den Kurs erfolgreich absolviert.

Literatur

- AMS (2017): Arbeitsmarktintegration geflüchteter Menschen: Bilanz und Ausblick. Online unter: www.ams.at/ueber-ams/medien/ams-oesterreich-news/arbeitsmarktintegration-gefluechteter-menschen-bilanz-ausblick [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- Atanasoska, T. & Proyer, M. (2018): On the brink of education: Experiences of refugees beyond the age of compulsory education in Austria. In: *European Educational Research Journal*, 17, H.2, 271-289.
- Bauer, W. (2008): Zuwanderung nach Österreich. Wien, 1-21. Online unter: www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/zuwanderung_nach_oesterreich_studie2008_oegpp.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016. Wien. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017a): Flucht. Asyl. Integration. Basisinformation für den Bildungsbereich. Wien. Online unter: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/service/fk/fluechtlingskinder.pdf?6kdmhs> [letzter Zugriff: 22.05.2019].
- BMB (Bundesministerium für Bildung) (2017b): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21/2017. Wien. Online unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?6cczmg [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) (2015): Mehrsprachigkeit. Kompetenzfeld Deutsch – Kommunikation und Gesellschaft. Wien. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/downloads/bildungsinfo/materialien_psa_fuer_rueckmeldung/DKG/DKG_UB_Mehrsprachigkeit_Maiz.pdf?m=1501490071& [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- Buber-Ennser, I., Goujon, A., Kohlenberger, J. & Rengs, B. (2018): Multi-Layered Roles of Religion among Refugees Arriving in Austria around 2015. In: *Religions*, 9, H.5, 154, o.S. Online unter: <https://www.mdpi.com/2077-1444/9/5/154/htm> [letzter Zugriff: 23.08.2019].
- Buber-Ennser, I., Kohlenberger, J., Rengs, B., Al Zalak, Z., Goujon, A., Striessnig, E., Potancoková, M., Gisser, R., Testa, M. R. & Lutz, W. (2016): Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: *PLoS ONE*, 11, H.9, e0163481. Online unter: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0163481> [letzter Zugriff: 23.08.2019].

⁷ MINT steht für Mathematik-Informatik-Naturwissenschaften-Technik.

- Faßmann, H. (BMBWF) (2019): 2583/AB. Anfragebeantwortung. Wien, 1-14. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/AB/AB_02583/imfname_740580.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Fleck, E. (2011): Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hkdc) und Landesschulrat für das Burgenland (Hrsg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit. Eisenstadt, 37-45. Online unter: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/muttersprachlicher_unterricht/fachtexte/mu_schulrechtl_schulorganisat.pdf [letzter Zugriff: 22.05.2019].
- Hofbauer, S. (Hrsg.) (2004): The Impact of Immigration on Austria's Society. A Survey of Recent Austrian Migration Research. Austrian contribution to the European pilot study. Wien. Online unter: www.emn.at/wp-content/uploads/2017/01/Impact_on_AT_AT.pdf [letzter Zugriff: 04.04.2018].
- Knappik, M. & Dirim, I. (2012): Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, LehrerIn mit Migrationshintergrund zu sein. In: Fereidooni, K. (Hrsg.): Das interkulturelle Lehrzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs. Wiesbaden, 89-94.
- Kohlenberger, J., Buber-Ennsner, I., Rengs, B. & Al Zalak, Z. (2017): A Social Survey on Refugees in and Around Vienna in Fall 2015: Methodological Approach and Field Observations. In: Refugee Survey Quarterly, 0, 1-20.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2019): Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), Sonderheft „Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit zwischen Anspruch und Realität“ (Beitrag angenommen).
- Lambert, L., von Blumenthal, J. & Beigang, S. (2018): Flucht und Bildung: Hochschulen. Research Papier 8b Verbundprojekt „Flucht: Forschung und Transfer“. Osnabrück/Bonn. Online unter: <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2018/04/SoR-08-HS-04-2018.pdf> [letzter Zugriff: 06.07.2018].
- Lassnigg, L., Mayrhofer, L., Baumeegger, D., Vogtenhuber, S., Weber, C., Aspertsberger, R., Kemethofer, D., Schmich, J. & Oberwimmer, K. (2019): Indikatoren B: Input – Personelle und finanzielle Ressourcen. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 49-122. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_B.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Massumi, M. (2014): Diversität in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 3, H.1, 87-95.
- Meinl-Reisinger, B. (2018): DRINGLICHE ANFRAGE gern. § 93 Abs. 2 GOG-NR. Wien, 1-13. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/J/J_02417/imfname_726099.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Oberwimmer, K., Baumeegger, D. & Vogtenhuber, S. (2019): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz, 25-48. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_Indikator_A.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Oberwimmer, K., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L. & Schreiner, C. (Hrsg.) (2019): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Graz. Online unter: https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band1_v2_final.pdf [letzter Zugriff: 10.04.2019].

- 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 unter: <https://docplayer.org/57929596-Einschulung-fuer-neu-angestellte-muttersprachenlehrerinnen.html> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Pädagogische Hochschule Wien (2014): Muttersprachlicher Unterricht: Erstsprachen unterrichten im Kontext von Migration. Wien, 1-21. Online unter: https://www.ph.wien.ac.at/files/Mitteilungsblatt_VR/Punkt%205/Curricula%20Lehrgänge/Curriculum%20Muttersprachlicher%20Unterricht_SKZ%20720696_12.12.2016.pdf [letzter Zugriff: 23.05.2019].
- Proyer, M., Kremsner, G., Pellech, C. & Doblmaier, M. (2019): Ankommen reloaded. Zur teilpartizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für 'forced migrant'-Lehrer*innen. In: Donlic, J., Jaksche-Hoffman, E. & Peterlini, H. K. (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven. Bielefeld. (Beitrag angenommen).
- 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-Minck, B., Noack, T., Onnen, C. & Stein-Redent, R. (Hrsg.): Flüchtigkeiten: Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe "Sozialwissenschaften und Berufspraxis". Wiesbaden, 176-190.
- SchPflG (Schulpflichtgesetz) (1985): Bundesgesetz über die Schulpflicht. Veröffentlicht im BGBl. Nr. 76/1985. Online unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576> [letzter Zugriff: 15.02.2019].
- Sprachförderzentrum der Bildungsdirektion für Wien (2019): ELMIG. Elternarbeit im Migrationskontext. Online unter: <https://www.sfz-wien.at/index.php/elmig/info> [letzter Zugriff: 23.05.2019].
- Statistik Austria (2018): Lehrerinnen und Lehrer exkl. Karenzierte im Schuljahr 2017/18 nach Alter. Online unter: https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/lehrpersonen/119684.html [letzter Zugriff: 10.04.2019].
- Szorger, P. & Bayer, P. (2009): Das Burgenland und der Fall des Eisernen Vorhangs. Begleitband zur Ausstellung. Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland, Band 132. Eisenstadt.
- UNHCR Austria (o.J.): Eine lange Tradition bei der Flüchtlingshilfe. Wien, o.S. Online unter: http://www.unis.unvienna.org/documents/unis/25vic/25years_vic_unhcr_de.pdf [letzter Zugriff: 28.01.2019].
- UNHCR (United Nations High Commission on Refugees) (2017): Abkommen über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 28. Juli 1951 (In Kraft getreten am 22. April 1954). Protokoll über die Rechtsstellung der Flüchtlinge vom 31. Januar 1967 (In Kraft getreten am 4. Oktober 1967). Berlin, 1-34. Online unter: http://www.unhcr.org/dach/wp-content/uploads/sites/27/2017/03/Genfer_Fluechtlingskonvention_und_New_Yorker_Protokoll.pdf [letzter Zugriff: 19.07.2018].
- UNHCR (2001-2019): Geschichte von UNHCR. Online unter: <https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/geschichte-von-unhcr> [letzter Zugriff: 28.01.2019].