



MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Wir fingen an bei –10, jetzt sind wir bei 0“
– eine teil-partizipative Evaluation einer postgradualen
Weiterbildungsmaßnahme für und von international ausgebildeten
Lehrkräften mit Fluchthintergrund

verfasst von / submitted by

Camilla Pellech, BA

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:

A 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und nur die ausgewiesenen Quellen und Hilfsmittel verwendet habe. Die vorliegende Arbeit wurde weder in Teilen noch zur Gänze anderweitig verwendet.

Wien, Jänner 2020

Camilla Pellech

Abstract

Der Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* wurde mit dem Ziel konzipiert (1) die *Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen* – die denen der regulären Lehrer*innenbildung entsprechen – zu vermitteln und (2) für international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchthintergrund eine Möglichkeit zum Wiedereinstieg als Sekundarstufenlehrkräfte zu schaffen. Den ersten Kursdurchgang beendeten 23 Absolvent*innen mit Juni 2018. Evaluationsbedarf bestand hinsichtlich (1) des aktuellen Jobstatus, des C1-Niveaus, sowie des Studiums des Zweitfaches (Aspekte, die aufgrund der Konzeption des Zertifikatskurses relevant sind), (2) der inhaltlichen Evaluation des Zertifikatskurses aus der Sicht der Absolvent*innen und (3) Tipps der ehemaligen Kursteilnehmer*innen für die Kursteilnehmer*innen des zweiten Kurses oder zukünftiger Durchgänge. Mit einem partizipativen Forschungszugang sowie mit Elementen der Aktionsforschung und partizipativen Evaluationsforschung werden neun Alumni-Treffen und fünf Leitfadenterviews zur Datenerhebung durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass es einen Unterschied zwischen der Intention des Zertifikatskurses und der tatsächlichen Situation der Absolvent*innen nach Absolvierung der Weiterbildungsmaßnahme gibt. Die vorliegende Masterarbeit gibt einen Einblick in die oben genannten Forschungsinteressen und benennt neue Möglichkeiten als auch Hindernisse für ehemalige Absolvent*innen. Weiters werden Reflexionen zum Grad der Partizipation nach dem Stufenmodell von Wright, von Unger & Block angestellt.

Schlüsselbegriffe: international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, Lehrer*innenbildung, universitäre (Re-)Qualifizierung, partizipative Forschung, Aktionsforschung, partizipative Evaluationsforschung

The postgraduate certificate course *Educational Basics for Displaced Teachers* was developed with the goal (1) to provide the pedagogical basics and (2) the possibility for internationally trained teachers with refugee background to go back to their (former) profession as secondary school teachers in Austria (Proyer et al. 2019b). 23 Alumni finished the first round of the certificate course in June 2018. On this account the need for evaluation of the requalification programme emerged. Main research interests included (1) the current status of the alumni regarding their job situation, their C1 status and their matriculation of a second subject (aspects, which are of importance concerning the conception of the certificate course), (2) the evaluation of the certificate course on a contextual level according to the alumni, as well as (3) tips of the first certificate round for the participants of the second or potential further rounds. Data was collected within nine alumni-meetings and five guideline-based interviews under a participatory approach with elements of action research as well as elements of participatory evaluation research. Findings showed, that there is a certain gap between the intended outcome of the further education programme and the situation in which some of the alumni are. This research gives insights in the main research interests stated above as well as the newly gained possibilities as well as the struggles for former participants after this education programme ended. Furthermore, reflections on the level of participation according to the stage level model of Wright, von Unger and Block were made.

Keywords: internationally trained teachers with refugee background, teacher training, (re-)qualification in Higher Education, participatory research, action research, participatory evaluation research

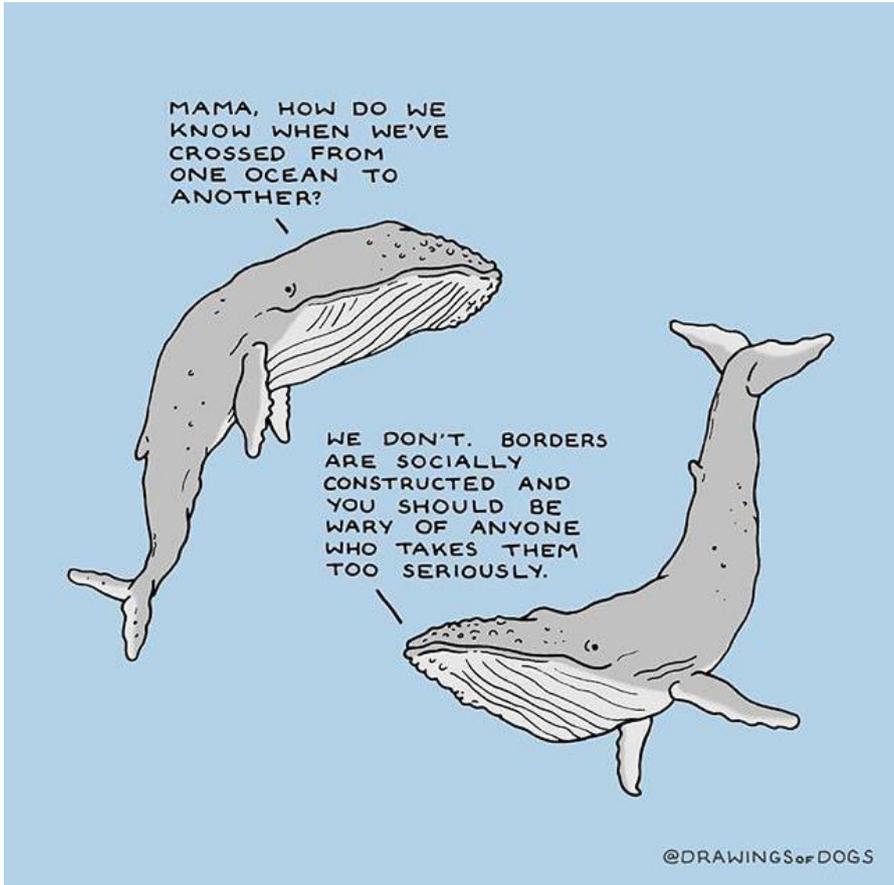
Danksagung

Vielen herzlichen Dank, allen voran den Zertifikatskursteilnehmer*innen des ersten Kursdurchganges 2017/18. Ohne euch hätte ich dieses Thema nicht beforschen können, nicht partizipativ forschen können, meine Begeisterung für Anwendungsforschung vielleicht nicht, vielleicht später, aber ganz sicher nicht in dieser Form entdeckt. Ihr seid die Pionier*innen und ich freue mich riesig – auch, aber nicht in erster Linie für euch, sondern für das österreichische Schulsystem –, dass viele von euch nun wieder als Lehrkräfte tätig sind.

Vielen herzlichen Dank, dem ZEKU-Team (wie der Zertifikatskurs teamintern genannt wird), das zu „Gründungszeiten“ aus Gottfried Biewer, Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Michael Doblmaier bestanden hat und kurz danach eben auch mich inkludierte. Vielen Dank, Gottfried, für deinen kühlen Kopf, deine Ruhe und für die fachliche Betreuung meiner Masterarbeit. Danke, Michelle, für den Mut zu alternativen, personenorientierten Lösungen. Danke, Gertraud, für alle Synergien, die du immer findest und die Fähigkeit des heißen Drahtes. Danke, Michelle und Gertraud, für eure Leidenschaft zu partizipativer Forschung, die mich angesteckt hat.

Liebsten Dank auch meinem geliebten privaten Umfeld: meiner Familie, Diana, Sophie und meinen 4 Meyerbären.

Danke euch allen!



Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Eidesstattliche Erklärung | 1 |
| Abstract | 2 |
| Danksagung | 3 |
| 1. Einleitung..... | 8 |
| 1.1. Forschungslücke und Forschungsvorhaben | 8 |
| 1.2. Bildungswissenschaftliche Relevanz..... | 11 |
| 1.3. Aufbau der Arbeit | 12 |
| 2. Bildung und Flucht – theoretischer Bezugsrahmen | 13 |
| 2.1. Fluchtmigration/Forced migration nach Europa um 2015..... | 13 |
| 2.1.1. Asylsuchende um das Jahr 2015 mit Schwerpunkt auf Österreich | 14 |
| 2.1.2. Asylbescheide von 2015–2018 in Österreich | 16 |
| 2.1.3. Bildungshintergründe und Berufserfahrung..... | 17 |
| 2.1.4. Chancen und Barrieren am Arbeitsmarkt für Geflüchtete | 19 |
| 2.2. Requalifizierungsprogramme international ausgebildeter Lehrkräfte (mit Fluchthintergrund) | 23 |
| 2.2.1. Der Zertifikatskurs <i>Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund</i> | 23 |
| 2.2.2. Internationale Requalifizierungsprogramme | 28 |
| 2.3. Diskurse um international ausgebildete Lehrkräfte..... | 29 |
| 2.3.1. Gesellschaftspolitische Verantwortung durch postgraduale universitäre Weiterbildung | 30 |
| 2.3.2. Differenzmarkierungen: International ausgebildete Lehrkräfte als die sogenannten <i>defizitären Anderen</i> | 30 |
| 2.3.3. International ausgebildete Lehrkräfte als sogenannte Kulturvermittler*innen | 32 |
| 2.3.4. Erfahrungen international ausgebildeter Lehrkräfte | 34 |
| 2.3.5. Berufs(wieder-)einstieg von Lehrkräften | 35 |
| 3. Darstellung des Forschungsdesigns..... | 37 |
| 3.1. Methodologische Verortung | 37 |
| 3.1.1. Partizipation und Aktion als Maxime | 37 |
| 3.1.2. Partizipative Evaluationsforschung | 39 |
| 3.2. Erhebungsmethoden..... | 40 |
| 3.2.1. 9 Alumni-Treffen | 42 |
| 3.2.2. 5 Leitfadeninterviews | 44 |
| 3.3. Auswertungsmethoden..... | 45 |
| 3.3.1. Protokolle der Alumni-Treffen, Forschungstagebuch und Mini-Interviews..... | 45 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 3.3.2. | Fragebogen..... | 46 |
| 3.3.3. | Community Mapping..... | 46 |
| 3.3.4. | Leitfadeninterviews..... | 47 |
| 3.4. | Reflexionen zum Forschungsprozess..... | 48 |
| 3.4.1. | Reflexion über die Forschungsmethoden | 48 |
| 3.4.2. | Evaluation Aller vs. Partizipation Einzelner | 49 |
| 3.4.3. | Reflexionen zum Grad der Partizipation | 50 |
| 4. | Ergebnisse..... | 52 |
| 4.1. | Zahlen rund um Anstellungen, C1 und zweitem Studienfach | 52 |
| 4.1.1. | Verlauf der Anstellungen und Berufsfelder..... | 52 |
| 4.1.2. | Absolvierung des C1-Diploms..... | 54 |
| 4.1.3. | Immatrikulation des zweiten Studienfaches | 55 |
| 4.1.4. | Ergebnisse der Alumni-Treffen..... | 56 |
| 4.1.5. | Diskussion der vorläufigen Ergebnisse | 59 |
| 4.2. | Ergebnisse der 5 Leitfadeninterviews | 61 |
| 4.2.1. | Feedback der Absolvent*innen betreffend den Zertifikatskurs..... | 63 |
| 4.2.2. | Erfahrungen im Praktikum | 67 |
| 4.2.3. | Tipps für aktuelle bzw. zukünftige Kursteilnehmer*innen des Zertifikatskurses | 68 |
| 4.2.4. | Zweites Fach | 69 |
| 4.2.5. | Berufliches Selbstbild als Lehrkraft | 70 |
| 4.2.6. | Arbeitssituation | 72 |
| 4.2.7. | Was wäre, wenn... | 80 |
| 5. | Zusammenfassung der Ergebnisse | 81 |
| 6. | Schlussworte und Ausblick | 85 |
| 7. | Literaturverzeichnis..... | 87 |
| 8. | Anhang..... | 91 |
| 8.1. | Abbildungsverzeichnis..... | 91 |
| 8.2. | Tabellenverzeichnis | 91 |
| 8.3. | Abkürzungsverzeichnis | 91 |
| 8.4. | Fragebogen..... | 92 |
| 8.5. | Einverständniserklärung des Fragebogens..... | 100 |
| 8.6. | Mini-Interviews | 101 |
| 8.7. | Interviewleitfaden | 102 |
| 8.8. | Einverständniserklärung der Leitfadeninterviews | 104 |

1. Einleitung

Der Titel der Masterarbeit „Wir fingen an bei –10, jetzt sind wir bei 0“ (Protokoll 3, Z26) ist eine Aussage von einem Absolventen der Weiterbildungsmaßnahme *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* am vierten Alumni-Treffen, das sechs Monate nach Kursende stattfand. Dieses Zitat rahmt die Antworten auf die Frage, was sich nun seit Kursende für die Absolvent*innen getan habe, in acht Worten und zwei Zahlen. Zum Titel der Arbeit hat sich diese Aussage deswegen qualifiziert, weil es die Vielzahl der Ergebnisse zwar massiv verkürzt, aber dennoch gut abbildet.

Der erste Kursdurchgang dauerte von September 2017 bis Juni 2018 und wurde von mir als Programmassistenz administrativ begleitet. Nach und nach wurde klar, dass das angestrebte Ziel der Requalifizierungsmaßnahme, nach dem ersten Kursdurchgang einer Evaluierung hinsichtlich der allgemeinen Situation der Alumni nach dem Zertifikatskurs aber und vor allen Dingen hinsichtlich der Jobperspektiven bedarf; wurde diese doch mit wissenschaftlichen und praktischen Überlegungen konzipiert, die es nun in der Praxis zu überprüfen gilt. Da ich auch bereits bei der Konzeption des Zertifikatskurses, also der Vorstudie *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*, und nun auch während des Zertifikatskurses dabei war, ich mit den nun ehemaligen Kursteilnehmer*innen durch intensive Zusammenarbeit vertraut war und zum anderen inhaltliches Fachwissen mitbringe, wurde mir diese Aufgabe anvertraut. Bevor aber weiter auf die angesprochenen Adaptionen und die damit verbundenen Fragestellungen eingegangen wird, soll zu einem besseren Verständnis von Folgeüberlegungen ein kurzer Abriss zum Entstehungskontext des Zertifikatskurses gegeben werden, bevor in den Folgekapiteln der Forschungsprozess sowie die Ergebnisse hinter den acht Worten und zwei Zahlen im Detail dargelegt werden.

1.1. Forschungslücke und Forschungsvorhaben

Im Jahr 2015 wurden in den EU-Mitgliedsstaaten über 1.300.000 Asylanträge von Menschen aus Drittstaaten gestellt (EUROSTAT 2018). In Österreich sind 2015 laut Bundesministerium für Inneres 88.340 Asylanträge eingegangen (BMI 2018), mit 28.064 gestellten Asylanträgen im Jahr 2014 hat sich die Zahl der Anträge im Vergleich zum Vorjahr somit mehr als verdreifacht. Weltweit wurde 2015 als Jahr der Fluchtmigration bekannt, als „Flüchtlingskrise“ oder „refugee/migrant crisis“ medial aufgegriffen (Die Presse 2015; Die Zeit 2016; BBC News 2015) und politisch sowie gesellschaftlich zu einem polarisierenden Thema.

Als Reaktion auf die Ankunft von hochqualifizierten Lehrpersonen um das Jahr 2015 in Österreich, die ohne eine Weiterbildung erschwert als Lehrkraft in Österreich tätig werden können, ebenso, wie auf den steigenden Lehrer*innenbedarf aufgrund von Pensionierung (BMUK 2010, 21) sowie des erwarteten Wachstums der Bevölkerung im Pflichtschulalter (Vogtenhuber et al. 2015, 22) wurde am Institut für Bildungswissenschaft und am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien das Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* gestartet. Die Ergebnisse der Evaluation wiesen auf die Notwendigkeit eines hochschulischen, pädagogischen Weiterbildungsangebots für geflüchtete Lehrkräfte hin (Proyer et al. 2019b), das in Form des postgradualen Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* am Postgraduate Center implementiert wurde. Der Inhalt des Zertifikatskurses umfasst die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen, kurz ABGs, der regulären Lehrer*innenbildung – mit inhaltlichen Adaptionen die Zielgruppe betreffend¹ sowie einem Praxisanteil von 250 Stunden. Der erste Kursdurchgang wurde von September 2017 bis Juni 2018 für international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund am Postgraduate Center der Universität Wien angeboten. Ein neuer, zweiter Kursdurchgang wurde von Oktober 2018 bis August 2019 durchgeführt. Nach der positiven Absolvierung des Zertifikatskurses der ersten Kohorte (23 Absolvent*innen) im Juni 2018 ergibt sich ein Evaluationsbedarf hinsichtlich der Implikationen der Weiterbildungsmaßnahme. Ziel der Masterarbeit ist es, den Wiedereinstieg der 23 Absolvent*innen in den Arbeitsmarkt, idealerweise in das Arbeitsfeld Schule, zu beleuchten sowie die These, mit deren Vorüberlegungen der Zertifikatskurs konzipiert wurde, zu überprüfen: Gelingt es den Absolvent*innen, mit ihrem in der Heimat studierten Studienfach und dem Zertifikatskurs mit Sondervertrag in der Sekundarstufe als Lehrkräfte in österreichischen Schulen einzusteigen? Ist die Einbettung des Zertifikatskurses in die reguläre Lehrer*innenbildung ein Konzept, das von den Absolvent*innen angenommen und mit dem Studium des Zweifaches weiterverfolgt wird?

Die Masterarbeit soll den Prozess des Wiedereinstiegs der 23 Absolvent*innen im Schuljahr 2018/19 wissenschaftlich begleiten und beleuchten. Hierfür sollen außerdem u. a. Faktoren, die in engem Zusammenhang mit dem Zertifikatskurs stehen, evaluiert werden z. B.: wie viele der Absolvent*innen nach der Weiterbildungsmaßnahme einen Job gefunden haben, wie viele der Absolvent*innen sich für ein zweites Unterrichtsfach inskribiert und den Deutschkurs auf dem Niveau C1 erfolgreich absolviert haben. Dies soll einen Rundumblick auf die zertifikatskursrelevanten Erfahrungen der Absolvent*innen nach dem Kursabschluss ermöglichen. Außerdem soll der Frage nachgegangen werden, ob die

¹ Der inhaltlichen Vorstellung des Zertifikatskurses – inklusive der Abweichungen zu den ABGs der regulären Lehrer*innenbildung der Universität Wien – wird im Kapitel 2 *Bildung und Flucht – theoretischer Bezugsrahmen* Rechnung getragen.

Weiterbildungsmaßnahme aus Sicht der Studierenden (vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrungen beim Berufseinstieg oder auch der angehenden Jobsuche) adaptiert werden soll.

Aus den oben genannten Aspekten ergibt sich folgende Forschungsfrage, die sich in drei Unterfragen gliedert. Unterfrage 3 wurde von den neuen Kursteilnehmer*innen des Zertifikatskurses an die Alumni gestellt und wurde als Unterfrage aufgenommen. Die Leitfragen, die in dieser Masterarbeit beforscht werden, lauten:

Inwiefern führt ein Zertifikatskurs auf postgraduaem Niveau zum Wiedereinstieg von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchthintergrund am Arbeitsmarkt?

- 1) Wie ist der aktuelle Stand der Anstellungen, der C1-Prüfung und der Immatrikulation des Zweitfaches?**
- 2) Inwiefern wurde der Ausbildungsbedarf aus Sicht der Absolvent*innen eingelöst? Welches Feedback geben die Absolvent*innen an die Organisator*innen des Zertifikatskurses?**
- 3) Welche Tipps können die Absolvent*innen an neue Kursteilnehmer*innen hinsichtlich des Zertifikatskurses als auch bezüglich Erfahrungen nach dem Zertifikatskurs weitergeben?**

Um das herauszufinden, wurde in neun partizipativen Treffen und fünf Leitfadeninterviews – mit einem partizipativen Forschungsansatz (von Unger 2014; Bergold 2012), einem aktionsforschenden Ansatz (Spieß 1994; Zojer/Faul/Majer 2013) und auch hinsichtlich partizipativer Evaluationsforschung (Brandes/Schaefer 2013) – die aktuelle Situation der Absolvent*innen nach der Weiterbildungsmaßnahme erhoben, indem ein Einblick in Erlebnisse (u.a. des Berufseinstieges, der Jobsuche) sowie Möglichkeiten und Barrieren gegeben werden. Die Ergebnisse können außerdem Erkenntnisse über zukünftige Arbeitsfelder, potenzielle Arbeitgeber*innen sowie Aufgaben, mit denen die Absolvent*innen nach Beendigung der Weiterbildungsmaßnahme konfrontiert sind, geben. Zum anderen soll die Masterarbeit die persönlichen Empfindungen der Absolvent*innen hinsichtlich der Nützlichkeit der Weiterbildungsmaßnahme erforschen. Die Evaluation des bestehenden Weiterbildungsprogramms trägt zur Qualitätssicherung bei, indem die Ergebnisse hinsichtlich Verbesserungsmöglichkeiten inhaltlicher Natur für den aktuellen, zweiten Kursdurchgang (Oktober 2018 bis August 2019), aber auch mögliche weitere, aufgenommen werden können. Des Weiteren können die Ergebnisse einen Anstoß zu weiterer Begleitforschung, Anregung zu praktischer Nachbetreuungsmaßnahmen und/oder Adaptionen der Lehrinhalte im Zertifikatskurs dienen sowie einen Beitrag zum internationalen Diskurs rund um international ausgebildete Lehrkräfte beitragen.

1.2. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Wie das Projekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* beforscht hat, werden international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund trotz eines im Heimatland abgeschlossenen Studiums, das sie berechtigt, als Lehrkraft zu arbeiten, und oft jahrelanger einschlägiger Berufserfahrung in Österreich wegen der nicht-österreichischen Lehrer*innenbildung nicht als Lehrkraft anerkannt und haben – ohne österreichische Zusatzausbildung – auch wenig Chancen, im verwandten pädagogischen Arbeitsmarkt angestellt zu werden (Proyer et al. 2019b). Das Phänomen, durch den Versuch internationaler Vergleichbarkeit von Abschlüssen Dequalifizierung –, also einer gesellschaftlichen Entwertung vorhandener meist formaler Qualifikationen – jener zu schaffen, ist keineswegs eines, das nur Lehrkräfte und auch nicht nur Lehrkräfte mit Fluchthintergrund betrifft: Nicht selten verlieren Abschlüsse zur Gänze ihre Gültigkeit oder sind im neuen Land weit weniger wert. Geflüchtete zählen zur vulnerablen Gruppe und sind hinsichtlich der Integration am Arbeitsmarkt vor zusätzliche Barrieren gestellt (u. a. Verwiebe et al. 2018; UNHCR 2013). Maßgeschneiderte Weiterbildungsprogramme werden laut Rengs et al. (2017, 21f) als nachhaltige Lösung zur Arbeitsmarktintegration genannt. Um das Jahr 2015 wurden durch die Anzahl der geflüchteten Personen für Lehrkräfte international Weiterbildungen (u. a. das *Refugee Teachers Program*² an der Universität Potsdam) geschaffen. Der Zertifikatskurs ist die Wiener Antwort des Instituts für Bildungswissenschaft in Zusammenarbeit mit relevanten Kooperationspartner*innen und Entscheidungsträger*innen, in diesem Kontext (AMS, Bildungsdirektion für Wien) „ports of entry“ (Resch et al. 2019a nach Hinz und Abraham 2008, 58) für geflüchtete Lehrkräfte zurück in ihren Quellberuf zu schaffen. Mit dem Zertifikatskurs wurde die bildungspolitische Verantwortung wahrgenommen, indem die Universität hochqualifizierten jedoch bildungsbenachteiligten Personen den Zugang zur Hochschule ermöglicht.

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf einem weiten Inklusionsbegriff, der einerseits die Öffnung des Forschungsdiskurses von Personen mit Behinderung hin zu einer breiteren, benachteiligten Personengruppe beinhaltet und andererseits auch von einer Definition von Benachteiligung ausgeht, die besagt, dass Mensch die Benachteiligung durch unzureichende Adaption der Gesellschaft auf die Bedürfnisse des Individuums erfahren (Biewer 2010). International ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund werden hier insbesondere als Personen, die strukturelle Benachteiligung erfahren, gezählt, da sie mit dem in ihrem Heimatland abgeschlossenem Studium, das sie als Lehrkraft qualifiziert und zum Lehrberuf berechtigt, trotz oft jahrelanger einschlägiger Berufserfahrung in Österreich wegen

² Eines der ersten Requalifizierungsprogramme um 2015 explizit für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund stellt das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam dar: <https://www.uni-potsdam.de/de/unterrichtsinterventionsforsch/refugee/bewerbung.html>

der nicht-österreichischen Lehrer*innenbildung nicht als Lehrkraft angestellt werden (Proyer et al. 2019b). Im vorhergehenden Absatz wurde bereits der Aspekt beleuchtet, dass das Bemühen um internationale Vergleichbarkeit von Abschlüssen nicht selten mit dem Phänomen einhergeht, dass Abschlüsse und/oder Berufserfahrung zur Gänze ihre Gültigkeit verlieren, im neuen Land weit weniger wert sind und/oder weiterer *inländischer* Weiterbildung/Ausbildung bedürfen. Anhand dieser lebensweltlichen Problemlage wird die Bedeutung der Abschlüsse als „kulturelles Kapital“ (nach Bourdieu 1983), dessen Wert gesellschaftlich konstruiert ist, sehr deutlich (Nohl et al. 2010, 10). Im konkreten Fall der international ausgebildeten Lehrkräfte mit Fluchthintergrund geht es darum, die fehlende Passung der ursprünglichen Ausbildung des Herkunftslandes und den Bedarf der Arbeitgeber*innen des Ankunftslandes zu sehen. Der Zertifikatskurs als sogenannte Requalifizierungsmaßnahme, also eine Weiterbildung, die – in diesem Fall – den Übergang vom syrischen Lehramt in das österreichische Lehramt begleitet und es damit ermöglichen kann der Profession als Lehrkraft wieder nachgehen zu können. Abgesehen von der Implementierung von hochschulischen Weiterbildungsmaßnahmen, die aktuelle gesellschaftliche Bedarfe bedienen, ist ebenso die bildungswissenschaftliche Relevanz der Evaluation dieser als wichtiges Instrument hervorzuheben, um die Nützlichkeit, die an verschiedenen Kriterien festgemacht werden kann, zu eruieren und bestehende Bildungsmaßnahmen entsprechend weiterzuentwickeln.

1.3. Aufbau der Arbeit

Nach einer Einleitung, die die Hinführung zum Thema, die Forschungsfragen, das Erkenntnisinteresse und die bildungswissenschaftliche Relevanz erläutert, wird in Kapitel 2 der theoretischen Bezugsrahmen zum Themenfeld Bildung und Flucht definiert und eingrenzt. Nach Aspekten der Fluchtmigration nach Europa (mit Schwerpunkt Österreich) um das Jahr 2015 (Kapitel 2.1.), folgt die Beschreibung des Zertifikatskurses und der Verweis auf internationale Requalifizierungsmaßnahmen (Kapitel 2.2.). Kapitel 2.3. beendet mit verschiedenen, ausgewählten Diskursen rund um das Thema international ausgebildeter Lehrkräfte (mit Fluchthintergrund). Kapitel 3 widmet sich der Darstellung des Forschungsdesigns, das die methodologische Verortung (Kapitel 3.1.), die Erhebungsmethoden (Kapitel 3.2.), die Auswertungsmethoden (Kapitel 3.3.) und, abschließend, Reflexionen zum Forschungsprozess (Kapitel 3.4.) umfasst. Kapitel 4 bereitet die Ergebnisse detailliert auf. Hier werden zum einen die Zahlen rund um Anstellungen, C1 und Studium aller Absolvent*innen präsentiert (Kapitel 4.1.), bevor in Kapitel 4.2. die Ergebnisse der 5 Leitfadeninterviews dargestellt werden. Die Zusammenfassung der Ergebnisse findet im Kapitel 5 statt und mündet abschließend in die Schlussworte (Kapitel 6), die die Ergebnisse und deren Interpretation final zusammenfassen und Grenzen der Arbeit nennen sowie weiteren Forschungsbedarf aufzeigen.

2. Bildung und Flucht – theoretischer Bezugsrahmen

Das Forschungsvorhaben verortet sich auf Grund der Zielgruppe bzw. Co-Forscher*innengruppe klar in der umfassenden Forschungsdisziplin der *Refugee and forced migration studies*. Dieses Forschungsfeld entstand in den 1980er-Jahren und entwickelte sich in den letzten 30 Jahren von einer relativ kleinen Menge an Forscher*innen zu einem großen, weltweiten Forschungsgebiet weiter, dessen Phänomene aus humanwissenschaftlicher, politik- als auch sozialwissenschaftlicher Sicht sowie unterschiedlichen Disziplinen beforscht werden (Fiddian-Qasmiyeh 2014, 2f). Die Forschungsfragen der vorliegenden Masterarbeit befinden sich innerhalb des Forschungsbereiches Bildung und Flucht(-migration) und berühren durch den hohen Praxisbezug sowohl theoretisch diskutierte Themenbereiche als auch lebensweltliche Problemlagen. Das hier beschriebene theoretische Vorverständnis hat seinen Ursprung im Vorverständnis des Forschungsprojekts *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*³. Um die Anknüpfungspunkte für die Masterarbeit darstellen zu können, muss in diesem Zusammenhang etwas ausgeholt werden. Das theoretische Vorverständnis beschäftigt sich mit allen lebensweltlichen und theoretischen Diskursen, die eine Lehrkraft mit Fluchthintergrund hat, die mit absolvierter nicht-österreichischer Lehrer*innenbildung das Ziel hat, in ihrem Quellberuf, das heißt als Lehrkraft (in Österreich)⁴ Fuß zu fassen. Als Strukturierung der Vielzahl der Themenbereiche wurden diese in folgender Grobgliederung (1) *Fluchtmigration/Forced Migration nach Europa um 2015*, (2) *Requalifizierungsprogramme international ausgebildeter Lehrkräfte (mit Fluchthintergrund)* und (3) *Diskurse um international ausgebildete Lehrkräfte* gebündelt und anhand von einschlägigen internationalen und nationalen Publikationen, Forschungen und Statistiken, die der Masterarbeit zugrunde liegen, behandelt.

2.1. Fluchtmigration/Forced migration nach Europa um 2015

Mecheril (2010, 19) bezeichnet Migration als „umfassendes Phänomen, das im Spannungsfeld politischer, administrativer, ökonomischer, kultureller und rechtlicher Systeme auf globaler, nationaler und lokaler Ebene stattfindet“. *Fluchtmigration* oder *forced migration* stellt eine Form der Migration

³ Die Details zum Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*, das während des ersten Kursdurchganges (September 2017 bis Juni 2018) als auch davor, zur Kursentwicklung stattgefunden hat, sind unter folgendem Link einsehbar: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/>. Informationen zur Fortführung des Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* während des zweiten Kursdurchganges (Oktober 2018 bis August 2019) sind unter folgendem Link abrufbar: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-2/>.

⁴ Bezogen auf die Forschungsfrage bezieht es sich auf Österreich. Die Diskurse dazu sind jedoch international.

dar, „bei denen Zwang als bedeutsamster Maßstab für die Entscheidung zu migrieren angelegt wird“ (Fischer et al. 2018, 4).⁵ Die Spezifizierung der Art der Flucht scheint in diesem Zusammenhang wichtiger als in anderen Kontexten (Arbeitsmigration, Binnenmigration, etc.) und würde einer Verharmlosung gleichkommen, weswegen in dieser Arbeit nie von Migration im Allgemeinen die Rede sein wird. Was Fluchtmigration jedoch mit anderen Formen der Migration eint, sind die Transformationsprozesse, die in verschiedensten Lebensbereichen stattfinden, gleich ob sie beeinflusst u. a. durch Weiterbildungsangebote wie den Zertifikatskurs oder unkontrolliert „passieren“. Ähnlich verhält es sich bei den Begriffen für Migrierende: Alltagssprachlich werden die Begriffe Migrant*in (migrant) und Flüchtling (refugee) oft fälschlicherweise synonym verwendet. Auch wenn Personen mit Fluchthintergrund Migrierende sind, würde diese Bezeichnung zu kurz greifen: Nach der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine „Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann“ (UNHCR Österreich 2001–2019). Während es keine einheitliche Definition gibt, was eine*n Migrant*in ausmacht, ist ein einigender Faktor zur Abgrenzung von Personen mit Fluchthintergrund der Staatenwechsel unabhängig vom Aufenthaltstitel, der Freiwilligkeit oder Unfreiwilligkeit des Wechsels, der Motivation und der Aufenthaltsdauer (IOM 2019). Im wissenschaftlichen Diskurs werden derartige Zuschreibungen sehr kritisch gesehen und immer wieder stark diskutiert. Hoffmann (2018) verzichtet in ihrer rassismuskritischen Auseinandersetzung zu *Refugees Welcome* sowohl auf die Spezifizierung der Migrationsform als auch auf die Benennung des Fluchtstatus argumentiert durch eine „einengende Bezeichnungspraxis der Migrationsbewegungen und -motivationen“ (ders., 218).⁶

2.1.1. Asylsuchende um das Jahr 2015⁷ mit Schwerpunkt auf Österreich

Mit Ende des Jahres 2015 wurden 65,3 Millionen Menschen als „forcibly displaced“, also gewaltsam vertrieben, gezählt (UNHCR 2016). Im Vergleich zum Jahr davor stieg die Anzahl der Schutzsuchenden

⁵ Die Autor*innen des Sammelbandes verwenden den Begriff „FluchtMigration“ und weisen mit dem Binnen-M darauf hin, dass eine klare Zuteilung zu einer Form der Migration nicht immer gegeben ist und die Grenzen fließend sind. Für den Zweck dieser Masterarbeit wird diese Schreibweise nicht übernommen, da weder diese Begriffsdefinition näher analysiert noch mit anderen Definitionen verglichen wird.

⁶ Der Zuschreibungsdiskurs wird u. a. in Kapitel 2.3. *Diskurse um international ausgebildete Lehrkräfte* aufgegriffen.

⁷ Für die Initiierung des Forschungsprojekts *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* sind vor allen Dingen die Personen, die 2015 in Österreich um Asyl angesucht haben, ausschlaggebend. Da das schon 4 Jahre her ist, sollen dennoch der Verlauf und aktuelle Entwicklungen aller bis dahin abgeschlossenen Jahre – also bis einschließlich 2018 – dargestellt werden.

um 5,8 Millionen Menschen (ebd.). Europaweit war Österreich bei der Anzahl der gestellten Asylanträge 2015 an vierter Stelle, Platz 1 bis 3 – in dieser Reihenfolge – nahmen Deutschland, Ungarn und Schweden ein (Statistik Austria et al. 2016), international waren die Türkei, Pakistan und der Libanon die Nationen mit den meisten Schutzsuchenden, Österreich jedoch nicht einmal unter den ersten zehn Plätzen (UNHCR 2016, 15). Um die Zahl der Asylanträge in Österreich mit den Vor- und Folgejahren vergleichbar zu machen (siehe *Abbildung 1*): Seit 1999 bis inklusive 2018 war die Zahl der gestellten Asylanträge noch nie so hoch wie im Jahr 2017. 2014 waren es 28.064 Anträge, das Folgejahr 2016 wurden 42.285 gestellte Anträge vermerkt (BMI 2018, 4 & BMI o. A.).

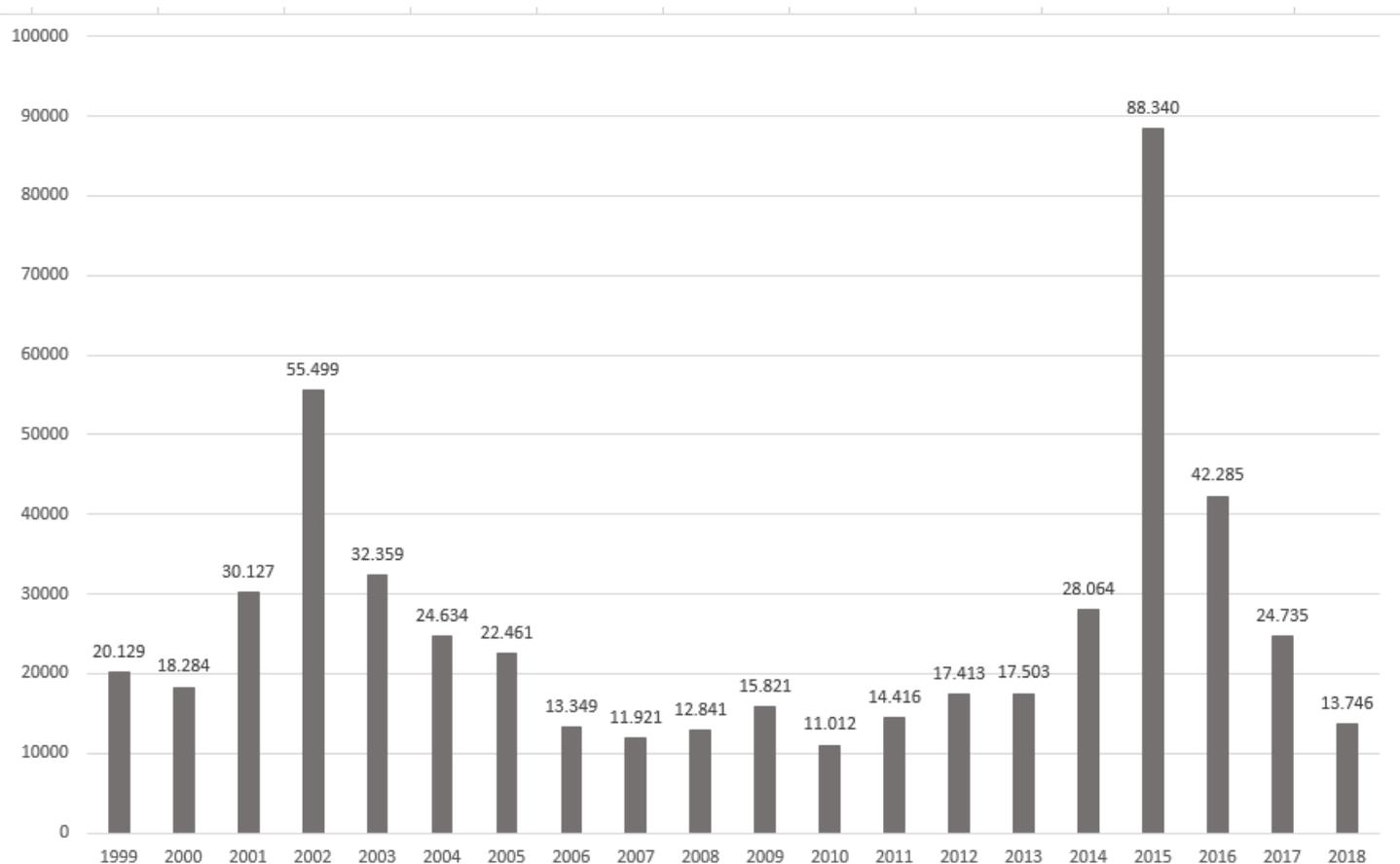


Abbildung 1: Asylanträge Österreich von 1999–2018 (anhand Daten von BMI 2018 & BMI o. A.)

Betrachtet man die Staatsangehörigkeit der Antragsteller*innen im Jahr 2015 waren – laut dem BMI (2015) – die fünf am stärksten vertretenen Nationen: Afghanistan (25.563 Personen), Syrien (24.547), Irak (13.633), Iran (3.426) und Pakistan (3.021). Überraschend sind die Nationalitäten der Schutzsuchenden nicht, spitzt sich in diesen Ländern die politische Lage im Jahr 2015 doch sehr zu. *Tabelle 1* gibt einen Überblick über die Veränderung von 2015 bis 2018 – sowohl qualitativ hinsichtlich (der Reihung) der Nationalitäten als auch quantitativ hinsichtlich der gestellten Anträge:

| | 2015 (Herkunftsland, Anträge) | 2016 (Herkunftsland, Anträge) | 2017 (Herkunftsland, Anträge) | 2018 (Herkunftsland, Anträge) |
|----|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| 1. | Afghanistan, 25.563 | Afghanistan, 11.794 | Syrien, 7.356 | Syrien, 3.329 |
| 2. | Syrien, 24.547 | Syrien, 8.773 | Afghanistan, 3.781 | Afghanistan, 2.120 |
| 3. | Irak, 13.633 | Irak, 2.862 | Pakistan, 1.574 | Irak, 1.107 |
| 4. | Iran, 3.426 | Pakistan, 2.496 | Nigeria, 1.405 | Russische Föderation, 969 |
| 5. | Pakistan, 3.021 | Iran, 2.460 | Irak, 1.403 | Irak, 762 |

Tabelle 1: Staatsangehörigkeit der Antragsteller*innen Platz 1–5 in 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)

2.1.2. Asylbescheide von 2015–2018 in Österreich

Durch die (unterschiedliche) Länge der einzelnen Asylverfahren sowie die im Allgemeinen oft jahrelange Dauer dieser, ist statistisch nur die Anzahl der Entscheidungen (Asylgewährungen, negative Asylentscheidungen, sonstige Entscheidungen, subsidiäre Schutzgewährungen, negative Entscheidungen über den subsidiären Schutz, humanitäre Schutzgewährungen, negative Entscheidungen über den humanitären Aufenthaltstitel⁸) – zugeordnet zu dem Jahr der Entscheidung – bekannt, nicht jedoch zu welchen gestellten Asylanträgen welcher Jahre diese Entscheidungen korrespondieren. Eine Übersicht der Entscheidungen nach den eben genannten Kategorien soll *Tabelle 2* (siehe unten) geben.

| | Asylgewährungen | negative Asylentscheidungen | sonstige Entscheidungen | subsidiäre Schutzgewährungen | negative Entscheidungen über den subsidiären Schutz | humanitäre Schutzgewährungen | negative Entscheidungen über den humanitären Aufenthaltstitel | Entscheidungen gesamt |
|-------------|-----------------|-----------------------------|-------------------------|------------------------------|---|------------------------------|---|-----------------------|
| 2015 | 14.413 | 13.152 | 8.009 | 2.478 | 4.325 | 2.112 | 6.540 | 51.029 |
| 2016 | 22.307 | 13.124 | 10.992 | 3.699 | 236 | 1.546 | 4.180 | 56.084 |
| 2017 | 21.767 | 14.320 | 7.005 | 7.081 | 5.142 | 1.580 | 9.356 | 66.251 |
| 2018 | 14.696 | 12.897 | 3.259 | 4.191 | 6.857 | 1.922 | 13.465 | 57.287 |

Tabelle 2: Übersicht der Asylentscheidungen von 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)

⁸ Die Definitionen der einzelnen Aufenthaltstitel sowie Abgrenzung dieser voneinander sind in diesem Kontext vernachlässigbar.

Die Übersicht der Gesamtzahl an Entscheidungen sowie die positiven Entscheidungen sollen in *Abbildung 2* nochmal aufbereitet werden:

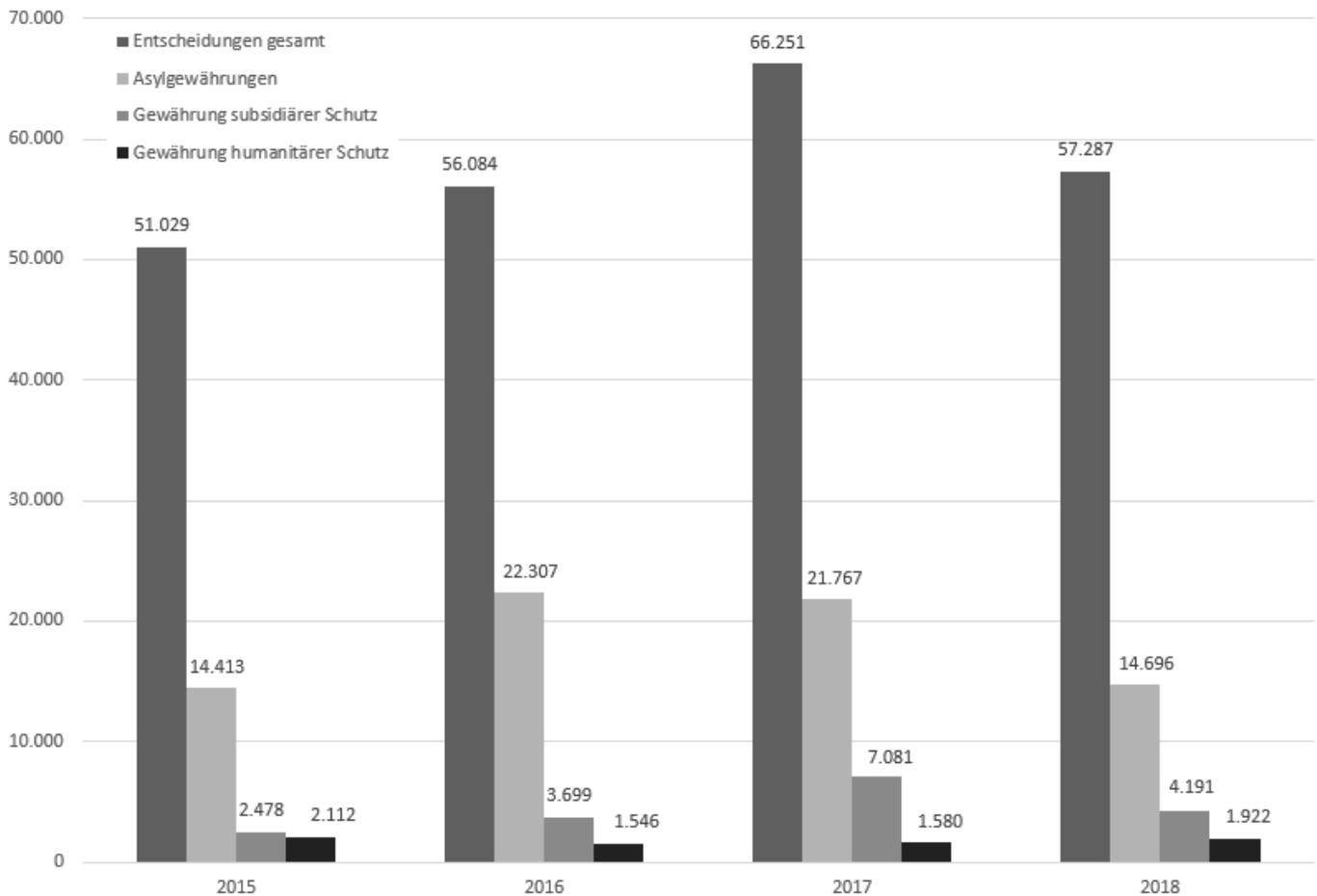


Abbildung 2: Entscheidungen gesamt, Asylgewährungen, Gewährung von subsidiärem Schutz & Gewährung von humanitärem Schutz 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)

2.1.3. Bildungshintergründe und Erwerbserfahrung

Demographische Studien sowie das AMS (im Rahmen des Pilotprojekts *Kompetenzcheck zur beruflichen Integration von Asylberechtigten*) haben ab 2015 die Bildungshintergründe von Personen mit Fluchthintergrund erhoben. Diese dienen der demographischen Beforschung der Bevölkerungsgruppe, deren Implikationen wurden Ausgangspunkt für weitere Forschung verschiedenster Disziplinen als auch praktische (Weiterbildungs-)Maßnahmen – wie den Zertifikatskurs. Nach wie vor gibt es keine umfangreichen nationalen Datensätze über international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund.

DiPAS (*Displaced Persons in Austria Survey*), eine Studie, die 2015 vom *Wittgenstein Centre for Demography and Global Human Capital* durchgeführt wurde, erhob von 972 Personen, die 2015 nach Österreich geflüchtet waren, demographische Daten rund um folgende fünf Themenbereiche: (1)

Demographie, (2) Humankapital, (3) Berufstätigkeit, (4) Gesundheit und (5) Einstellungen und Werte (Buber-Ennser et al. 2016; Kohlenberger 2017; Rengs 2017). Die Ergebnisse der zwei Themen *Humankapital* und *Berufstätigkeit* werden hier in Kürze dargestellt. *Humankapital* wurde hinsichtlich des höchsten Ausbildungsabschlusses, des besuchten Schultyps, berufsbedingten Trainings und Sprachkompetenzen befragt (ebd.). 26 % der geflüchteten Studienteilnehmer*innen (n=618) haben eine post-sekundäre Ausbildung (*post-secondary education ISCED 4–6*)⁹ abgeschlossen (ders., 10). Bei einer genaueren Differenzierung hatte die Mehrheit der Studienteilnehmer*innen (87 %) den Abschluss eines Kollegs/Bachelors (ders., 11). Werden diese Ergebnisse hinsichtlich der Nationalität der Studienteilnehmer*innen dargestellt, ergeben sich 29 % für irakische und syrische Personen und 10 % für afghanische Personen mit Fluchthintergrund (ders., 11)¹⁰. Im Vergleich zur österreichischen Bevölkerung¹¹ mit weiterführender Schulbildung, deren Anteil bei 28 % liegt, sind die gesamten DiPAS Ergebnisse knapp unter dem österreichischen Wert, der Prozentsatz der irakischen und syrischen Studienteilnehmer*innen darüber (ebd.). Rengs et al. (2017, 19) sprechen von der Bestätigung des „educated refugee effect“, ein Phänomen, das in Anlehnung an den „healthy immigrant effect“ entstanden ist und besagt, dass Personen mit Fluchthintergrund im Durchschnitt höher gebildet sind als die im Land Geborenen. Schwierig gestaltete sich bei der Projektdurchführung, die vulnerable Zielgruppe und Minderheit der geflüchteten Personen zu identifizieren und lokalisieren (Kohlenberger 2017, 18). Durch beschränkte Ressourcen konnten nur geflüchtete Personen befragt werden, die sich in Wien und Wien Umgebung befanden (ebd.). Trotz dieser Beschränkung der Stichprobe ist es die erste Studie dieser Größe zu geflüchteten Personen in Österreich. Mögliche Grenzen der Aussagekraft bestehen, die genannten Ergebnisse wurden jedoch auch von den Ergebnissen des AMS-Pilotprojekts *Kompetenzcheck zur beruflichen Integration von Asylberechtigten* (AMS 2016a) bestätigt. Hinsichtlich der *Berufstätigkeit* ergab die DiPAS-Studie, dass 72 % bereits Arbeitserfahrung (im Heimatland) gesammelt haben (Buber-Ennser et al. 2016, 14). Frauen (42 %) weisen weniger Arbeitserfahrung als Männer (90 %) auf, jedoch weisen 75 % der Frauen mit postsekundärer Bildung Arbeitserfahrung auf, verglichen mit Frauen mit Grundschul- oder Sekundarschulbildung (35 %) (ebd.). Rengs et al. (2017, 15) spezifiziert die früheren Berufserfahrungen mit Daten aus DiPAS und des AMS Kompetenzchecks (n=4.301): über 20 % der Frauen arbeiteten im Bildungsbereich oder der Wissenschaft, um die 3 % der Männer. Bezüglich der beruflichen oder ausbildungsbezogenen Zukunftspläne aller Studienteilnehmer*innen, die bereits gearbeitet haben, wählte die Mehrheit (67 %) die Option

⁹ ISCED bezeichnet die Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (Stufe 0 Elementarbereich/ Stufe 1 Primarbereich/ Stufe 2 Sekundarbereich I/ Stufe 3 Sekundarbereich II/ Stufe 4 Postsekundärer, nicht tertiärer Bereich/ Stufe 5 kurzes tertiäres Programm/ Stufe 6 Bachelor- oder gleichwertiges Bildungsprogramm/ Stufe 7 Master- oder gleichwertiges Bildungsprogramm/ Stufe 8 Promotion bzw. oder gleichwertiges Bildungsprogramm (Euroguidance Österreich 2014).

¹⁰ Die Studienteilnehmer*innen waren Großteils aus Syrien, dem Irak oder Afghanistan, weswegen die Ergebnisse nur diese drei Nationalitäten zeigen.

¹¹ Lt. Buber-Ennser (2016, 11) wurde hier mit den Registrierungsdaten von 2013 von Statistik Austria gearbeitet.

Jobsuche, nachdem Asyl gewährt wurde (Buber-Ennser et al. 2016, 15). Bei jüngeren Teilnehmer*innen war die Option, die Schule oder das Studium weiterzuführen bzw. abzuschließen, vorherrschend (ebd.).

Auch das FIMAS-Projekt (ZSI/ICMPD 2017) erhob die Bildungshintergründe von über 1.000 Personen mit positivem Asyl sowie subsidiärem Schutz aus Syrien, Afghanistan, dem Irak und der Russischen Föderation wohnhaft in Wien, Oberösterreich, Salzburg, der Steiermark und Tirol und untersuchte zudem die Arbeitsmarktsituation von Personen mit Fluchthintergrund in Österreich. Besonders bedeutend ist zum einen die beschriebene „Entwertung der im Ausland erworbenen Abschlüsse“, wengleich Bildung per se sich auf die Erwerbsintegration in Österreich nicht negativ auswirkt (ders., 82). Personen, die eine mittlere, im Ausland erworbene Qualifikation haben, so der Projektbericht von FIMAS, kurz das Forschungsprojekt *Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und Subsidiär Schutzberechtigten in Österreich*, haben verglichen mit Personen mit einer geringen Qualifikation eine hohe Chance, bereits in Österreich gearbeitet zu haben. Personen mit hoher Qualifikation, die sehr spezialisiert ist (beispielsweise Führungskräfte, Techniker*innen), haben jedoch verglichen mit Personen mit geringer Qualifikation eine „relativ geringere“ Chance, in Österreich Arbeit zu finden/gefunden zu haben (ebd.). Des Weiteren zeigte sich in den Ergebnissen bei 78 % der Befragten ein „Mismatch“ (ders., 61), hinsichtlich des gelernten Berufs bzw. der Ausbildung und dem tatsächlich ausgeübten Beruf.

2.1.4. Chancen und Barrieren am Arbeitsmarkt für Geflüchtete

Das politische Schlüsselwort im Kontext von Flucht(migration) lautet in Österreich nach wie vor *Integration*.¹² Angelehnt an das Rahmenkonzept von Ager/Strang (2008, 170), das zehn Schlüsselbereiche von Integration definiert, werden in dieser Arbeit auf die zwei themenrelevanten Bereiche „education“ (Bildung) und „employment“ (Berufstätigkeit) geblickt – wobei Aspekte zur Inklusion am Arbeitsmarkt hier und die Teilhabe im Bildungsbereich im nächsten Kapitel thematisiert werden. Laut einem Geschäftsbericht des Arbeitsmarktservice Österreich, kurz AMS¹³ (2015, 1), waren mit Ende September 2015 18.968 Personen mit anerkanntem Asylstatus sowie subsidiärem Schutz

¹² In Anlehnung an den wissenschaftlichen Diskurs um Integration und Inklusion, der sich besonders in den *Disability Studies* (u. a. Biewer 2008, 291ff) etabliert hat und zugunsten des Inklusionsbegriffs im Sinne einer gesellschaftlichen Teilhabe, die verschiedene Heterogenitätsdimensionen umfasst und von keiner Norm ausgeht, wird dieses Verständnis geteilt (u. a. Boban/Hinz 2008, 315). Wenn der Begriff Integration jedoch in der zitierten Literatur verwendet wird, wird dieser übernommen. Für weitere Überlegungen zur Problematik des Integrationsbegriffs siehe Riegel (2009).

¹³ Das Arbeitsmarktservice Wien besteht aus einer Bundesgeschäftsstelle (AMS Österreich), 9 Landesgeschäftsstellen (z. B. AMS Wien, AMS Niederösterreich), 98 Regionalstellen (Stellen innerhalb der Bundesländer) sowie sechs Zweigstellen (AMS 2018a). Sofern nicht anders angegeben, ist mit AMS immer das AMS Österreich gemeint, da für die vorliegende Arbeit nationale Daten verwendet werden, ist das hauptsächlich der Fall. Dieser Zusatz scheint hier wichtig, da das AMS auch in jedem Bundesland vertreten ist.

beim Arbeitsmarktservice gemeldet. Zu betonen ist, dass die Zahl an Asylwerber*innen (mit eingeschränktem Zugang zum Arbeitsmarkt) nicht inkludiert ist. Die oben genannte Zahl entspräche dennoch „einer Zunahme von rund 50 % gegenüber dem Vorjahresmonat und einem Anteil von 4,8 % an allen beim Arbeitsmarktservice arbeitslos gemeldeten oder in Schulung befindlichen Personen“ (ebd.). Die Erwartung, dass die Zahl der beim Arbeitsmarktservice angemeldeten Personen im Laufe des Jahres 2016 – auf Grund der noch laufenden Asylverfahren – steigt, konnte durch das AMS (2016b, 1) bestätigt werden: Mit Ende Juli 2016 waren 25.168 Menschen mit positivem Asylbescheid oder subsidiärem Schutz beim AMS gemeldet, zwei Drittel davon in Wien. Der Anstieg ist auf Grund der erhöhten Anzahl an Personen mit Fluchthintergrund nicht verwunderlich, ebenso nicht, dass viele der Personen nach Erlangung des Asylstatus (vorerst) beim AMS gemeldet sind. Laut Zahlen des AMS (2018b, 23) waren 2018 durchschnittlich 31.763 Personen mit positivem Asylstatus in Österreich als arbeitslos gemeldet. Vor dem Hintergrund, dass Asylwerber*innen wegen ihres eingeschränkten Zugangs zum Arbeitsmarkt¹⁴ nicht in der Arbeitslosigkeitsstatistik aufscheinen und die Asylverfahren oftmals dauern, kann davon ausgegangen werden, dass ein Großteil der in der Statistik ersichtlichen Personen schon länger in Österreich ist und die Zahl der arbeitslosen Asylsuchenden weit höher ist. Verwiebe et al. (2018, 4f) stellten die Arbeitsmarktintegration von Personen mit Fluchthintergrund in Österreich anderen EU-Ländern anhand von Daten des EU-Parlaments gegenüber: Es wurde gezeigt, dass in Österreich ein Jahr nach Erhalt des Asylstatus um die 10 %, zwei Jahre um die 30 % eine Anstellung haben. Verglichen mit Großbritannien (ein Jahr 43 %, zwei Jahre 49 %) ist dieser Prozess deutlich langsamer, im Schnitt jedoch im EU-Vergleich (ebd.). Die Passung der Ausbildung zur Anstellung wurde hier nicht berücksichtigt.

Geflüchtete¹⁵ haben selbst nach Erhalt der Arbeitsgenehmigung mit Barrieren beim Einstieg in den Arbeitsmarkt zu rechnen: Die Sprache des Aufnahmelandes, keine Anerkennung der Bildungsabschlüsse (aufgrund fehlender Dokumente oder zu weit abweichenden formalen Ausbildungsunterschieden) oder/und ein Wertverlust dieser bei Anerkennung, gesetzliche Hürden, die den Zugang zum Arbeitsmarkt verhindern, Unvertrautheit mit den Gewohnheiten des Arbeitsmarktes des Gastlandes, das Fehlen sozialer Kontakte, Diskriminierung oder fluchtbedingte Gesundheitsprobleme (Verwiebe et al. 2018, 2/4; UNHCR 2013, 122; Colic-Peisker/Tilbury 2006, 203; Champion 2018, 9ff; Buber-Ennser et al. 2016, 14). Abgesehen von einer Dequalifizierung von formalen Qualifikationen leiden auch praktische berufliche Erfahrungen durch fehlende oder limitierte Möglichkeiten der Beurteilung an Wertverlust (u. a. UNHCR 2013, 22). Unter anderem aufgrund der eben genannten Barrieren enden Geflüchtete und Asylsuchende, die als vulnerabelste Migrant*innen

¹⁴ Dass sich das in vielen EU-Ländern vorherrschende Arbeitsverbot für Asylsuchende auf lange Sicht negativ auf die spätere Jobsuche auswirkt, konnte u. a. von Marbach et al. (2018) nachgewiesen werden.

¹⁵ Viele dieser Faktoren betreffen auch Personen mit Migrationshintergrund.

gelten, oftmals in Berufen mit geringer Bezahlung und Prestige sowie ihrer Qualifikation untergeordnet (u. a. Colic-Peisker/Tilbury 2006, 221).

In einer Studie von Verwiebe et al. (2018) wurde der Fokus weg von den Barrieren gelenkt und anhand von Fallbeispielen (n=26) drei erfolgreiche Strategien in den Arbeitsmarkt eruiert (ders., 6ff): (1) Persönliches Engagement, (2) die Nutzbarmachung von sozialem Kapital und (3) der Erwerb von Humankapital, das nach der Flucht (im Aufnahmeland) generiert wurde. Ein außerordentlich hohes Maß an persönlichem Engagement, dazu zählend hohe Arbeitsmotivation, Selbstbewusstsein, Aspirationen, Flexibilität sowie das Ergreifen von Möglichkeiten, auch wenn das bedeutete, dass die ursprüngliche Profession verlassen wurde, konnte als Gemeinsamkeit erfolgreicher Arbeitssuche identifiziert werden (ders., 14). Personen mit geringem Human- oder Sozialem Kapital konnten von regionalem Mangel an bestimmten Berufsgruppen, sofern sie lokale Flexibilität aufwiesen, profitieren. Außerdem wurden soziale Kontakte zu Österreicher*innen als „door openers“ (ebd.) beschrieben, sofern diese auch bereit waren, bei der Jobsuche zu unterstützen. Anerkanntes/wertvolles soziales Kapital konnte oftmals durch Praktika erreicht werden. Diese wurden u. a. bei fehlender Ausbildung oder anderen Berufswegen im Herkunftsland schlagend (ebd.). Weil persönliches Engagement zwar bei der Arbeitssuche hilft, jedoch strukturelle Probleme den Grund darstellen, warum diese Zielgruppe langsameren Zugang zum Arbeitsmarkt findet, hält Haindorfer (2017, 5) fest, dass „ein gelingender Integrationsprozess in den österreichischen Arbeitsmarkt einer spezifischen Unterstützung seitens der Aufnahmegesellschaft bedarf“. Als Maßnahmen, wie diese Unterstützung aussehen kann und sollte, nennt er: „eine rasche Anerkennung von Qualifikationen sowie umfassende Qualifizierungsmaßnahmen“ (ebd.). Haindorfer (2017, 4) beschreibt das Bildungsniveau als einen wichtigen, aber nicht einzigen Faktor für einen „gelingenden Integrationsprozess“ am Arbeitsmarkt. Er plädiert dafür, Arbeitsmarktintegration als einen „mehrdimensionalen Prozess“ zu verstehen, „der auch die sozialen Beziehungen, die Identitäten und andere Lebenskontexte von Migrant/innen¹⁶ systematisch berücksichtigt“ (ebd.). Auch Rengs et al. (2017, 6) sehen die Arbeitsmarktintegration Geflüchteter abhängig von persönlichem Integrationskapital („personal integration capital“), das u. a. Bildungsabschlüsse inkludiert, und Umgebungsbedingungen („environmental conditions“). Beide Faktoren bestehen noch aus verschiedenen untergeordneten Faktoren, können sich gegenseitig bedingen und wirken auf die Arbeitsmarktintegration ein. Bei dieser wird außerdem nach „kurzfristiger“ und „nachhaltiger“ Integration unterschieden (siehe *Abbildung 3*). Rengs et al. (2017, 22) zu bedenken, dass Arbeitsmarktintegration nur dann als erfolgreich gesehen werden kann, wenn dabei nicht nach schnellen, sondern nachhaltigen Lösungen gesucht wird, indem auf existierende Qualifikationen, berufliche Tätigkeiten sowie persönliche Voraussetzungen Rücksicht genommen wird

¹⁶ Haindorfer bezieht sich tatsächlich auf Migrant*innen und nicht im Speziellen auf Geflüchtete.

und Mismatches vermieden werden. Dies wird auch im Modell in *Abbildung 3* mit der Unterscheidung in kurzfristige („short-term“) und nachhaltige („sustainable“) Maßnahmen zur Arbeitsmarktintegration sichtbar.

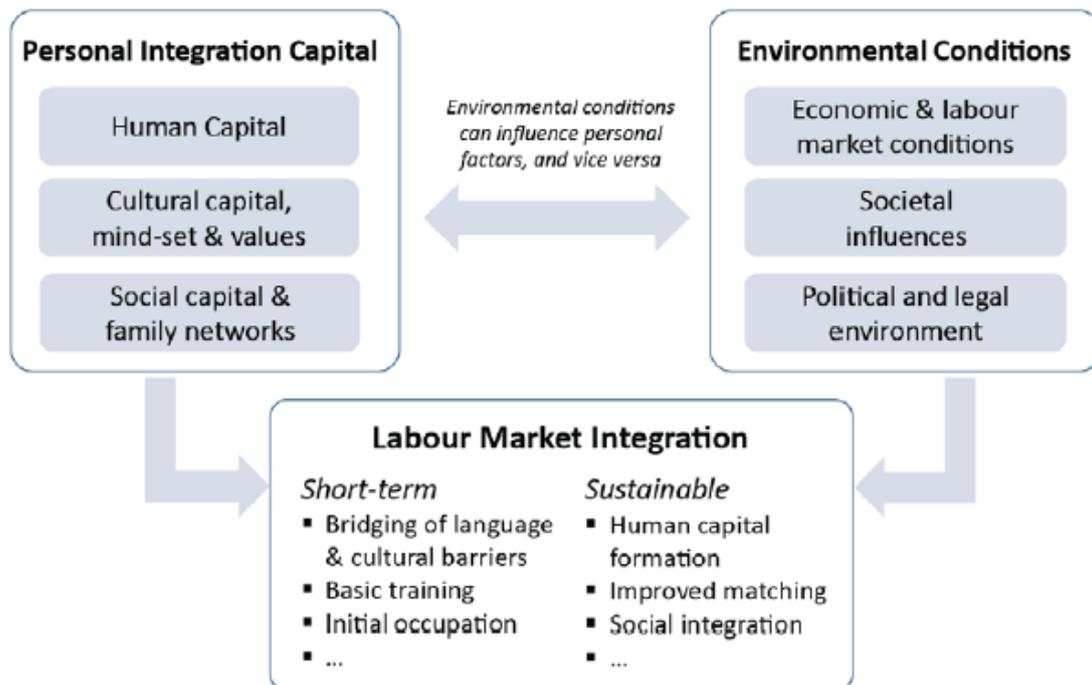


Abbildung 3: Conceptual Framework der Arbeitsmarktintegration nach Rengs et al. (2017, 6)

Vor allem hochqualifizierten Personen (hohes formales Bildungsniveau und/oder signifikante Arbeitserfahrung) verlangt der Anspruch notfalls den Beruf zu wechseln, viel ab (Verwiebe et al. 2018, 8). Rengs et al. (2017, 21f) plädieren gestützt durch Ergebnisse diverser Publikationen, Höherqualifizierte dabei zu unterstützen, die Qualifikationen zu konvertieren, damit sie dem Bedarf der Profession des neuen Arbeitsmarktes entsprechen, wie das beispielsweise maßgeschneiderte Programme tun.

Alle vorab erwähnten Barrieren und arbeitsmarktpolitischen Aspekte gelten auch für international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund. Da jedoch in der Literatur oftmals nicht nach Berufsgruppen differenziert wurde bzw. diese bei Statistiken nicht erhoben wurden, wurde dieser Teil allgemein gehalten, Kapitel 2.2. und 2.3. konzentrieren sich auf Aspekte für international ausgebildete Lehrkräfte. Unter diesen einwanderungs- und arbeitsmarktpolitischen Vorüberlegungen wurde ein solch maßgeschneidertes Programm für geflüchtete Lehrkräfte mit dem Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* an der Universität Wien geschaffen. Bildungswissenschaftliche Überlegungen und Diskurse rund um das Thema international ausgebildete Lehrkräfte werden in den zwei Folgekapiteln aufgegriffen.

2.2. Requalifizierungsprogramme international ausgebildeter Lehrkräfte (mit Fluchthintergrund)

Teacher mobility, also *Lehrendenmobilität*, ist ein Phänomen, das in den letzten 2 Jahrzehnten durch eine Vielzahl an Migrationsgründen angestiegen ist (Bense 2016, 38). Fluchtmigration soll hier in keinsten Weise durch den Begriff *teacher mobility* bagatellisiert werden, Aspekte wie beispielsweise das Phänomen der Dequalifizierung der Ausbildung sowie der Berufserfahrung von international ausgebildeten Lehrkräften sind jedoch ähnlich und wurden ebenso und in gehäufte Form um 2015 am Beispiel von asylsuchenden Lehrkräften bzw. Lehrkräften mit positivem Asylbescheid deutlich. Europaweit wurden vermehrt ab 2015 Requalifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund geschaffen, die einen Wiedereinstieg in den Lehrberuf ermöglichen sollen. Das Wiener Requalifizierungsprogramm soll im folgenden Unterkapitel hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, der nationalen Einbettung und der beruflichen Ausrichtung detailliert dargestellt werden, ein kleiner Einblick in aktuelle europäische Begleitforschung bzw. internationale Requalifizierungsmaßnahmen werden in einem weiteren Unterkapitel aufgegriffen.

2.2.1. Der Zertifikatskurs *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*¹⁷

Die Installation des Zertifikatskurses *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund* wurde auf Basis von Forschungsergebnissen des Forschungsprojekts *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*¹⁸ konzipiert. Angeregt wurde das Forschungsinteresse durch eine Anfrage des UNHCR Österreich. Daraufhin wurde beim Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres (=BMEIA) ein Projektantrag eingereicht, der erfolgreich war und somit das Forschungsprojekt und den ersten Kursdurchgang des Zertifikatskurses finanzierte. Die Curriculumsentwicklung wurde auf partizipative Weise (von Unger 2014) mit drei Sekundarschullehrkräften aus Syrien und in Zusammenarbeit mit diversen Stakeholdern im Bereich

¹⁷ Die Details zum 1. Zertifikatskursdurchgang (September 2017 bis Juni 2018) sind hier abrufbar: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/pilotprojekt-201718/>. Informationen zum 2. Kursdurchgang (Oktober 2018 bis August 2019) und dritten Kursdurchgang (November 2019 bis August 2020) unter folgendem Link: <https://www.postgraduatecenter.at/weiterbildungsprogramme/bildung-soziales/bildungswissenschaftliche-grundlagen-fuer-lehrkraefte-mit-fluchthintergrund/>

¹⁸ Die Projektseite zur Kursentwicklung sowie des 1. Kursdurchganges ist hier einsehbar: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-1/>. Informationen zum Projekt ab dem 2. Kursdurchgang sind unter folgendem Link verfügbar: <https://bildungswissenschaft.univie.ac.at/heilpaedagogik-und-inklusive-paedagogik/forschung/lehrkraefte-mit-fluchthintergrund-lehrgang-2/>.

des Arbeits- und Schulwesens – konkret der Bildungsdirektion Wien und dem AMS Wien & Niederösterreich – entwickelt sowie mit Synergien des Sprachenzentrums der Universität Wien als auch dem Project *CORE*¹⁹ (=Centre for Refugee Empowerment) umgesetzt. Parallel mit dem Schuljahr 2017/18 verlaufend wurde der Zertifikatskurs das erste Mal als Weiterbildungsmaßnahme des Postgraduate Center der Universität Wien durchgeführt.

Bei der Erhebung der Bildungsbiographien von Sekundarschullehrkräften mit Fluchthintergrund und dem Vergleich mit dem österreichischen Lehramt der Sekundarstufe wurde gezeigt, dass beispielsweise syrische Lehrkräfte einen Bachelor absolviert haben, der vier Jahre dauert (Proyer et al. 2019b), nicht zwingend jedoch ein zweites Unterrichtsfach, sowie keine Allgemeinbildungswissenschaftlichen Grundlagen, kurz: ABGs, wie das die österreichische Lehrer*innenbildung (Bachelor Sekundarstufenlehramt) vorsieht. Dass die Rückkehr in den Lehrberuf ohne eine Fortsetzung des Studiums (sprich: Absolvierung der zwei verbleibenden Ausbildungsteile der österreichischen Lehrer*innenbildung) nicht möglich erscheint, ist zum einen auf die Unterschiede in der jeweiligen nationalen Lehrer*innenbildung sowie der fehlenden Anerkennung der ausländischen Lehrer*innenbildung als auch auf die fehlende Arbeitserfahrung an österreichischen Schulen zurückzuführen.

Jene Lehrpersonen mit Fluchthintergrund haben bereits ein Unterrichtsfach in ihrem Heimatland studiert. Dieses musste ein Fach sein, das auch in österreichischen Schulen gelehrt wird, außerdem musste ebenjenes Unterrichtsfach von ENIC NARIC Austria – ein Nationales Informationszentrum für akademische Anerkennung²⁰ – oder einer gleichwertigen Institution als inhaltlich gleichwertig zum österreichischen Äquivalent anerkannt werden (mind. Bachelor-Niveau). Als zusätzliche Aufnahmebedingungen waren Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe, Nachweis von Deutschkenntnissen auf B2.2.-Niveau gemäß dem europäischen Referenzrahmen für Sprachen, ein positiver Asylbescheid oder Nachweis subsidiären Schutzes sowie ein Wohnsitz in Wien, Niederösterreich oder ggf. dem Burgenland²¹ vorzuweisen. Das Aufnahmeverfahren besteht aus der Erfüllung der formalen

¹⁹ Die Website von CORE ist hier ersichtlich: <https://www.refugees.wien/core/>.

²⁰ Weiterführend (zum Thema Anerkennung) definieren Resch et al. (2019b) in der aktuellsten Publikation, die im Rahmen der Begleitforschung publiziert werden wird, vier Dimensionen der Anerkennung, die sich aus dem empirischen Material des Zertifikatskurses und auch in der internationalen Begleitforschung zu international ausgebildeten Lehrkräften zeigen (nähere Erläuterungen siehe Kapitel 2.3.).

²¹ Die geographische Einschränkung wurde durch die Kooperation mit den jeweiligen Landesgeschäftsstellen des AMS und dem Kursstandort in Wien, der 4–5 Tage Anwesenheit bedurfte, erforderlich. Auf die Exklusion von Lehrkräften der Primarstufe, sowie Personen mit derselben Qualifikation ohne Asylstatus wurde in Proyer (2019b, 11) hingewiesen und mit dem dringenden Bedarf von weiteren Nachfolgeprogrammen für ebenjene Zielgruppe bzw. der Erreichbarkeit wegen im Westen Österreichs argumentiert.

Anforderungen als auch aus einem Bewerbungsgespräch, das aus einem vorbereitendem Fragebogen auf das Gespräch sowie dem Vorstellungsgespräch selbst stattfindet.

Schlussendlich wurden für den ersten Kursdurchgang aus über 100 Interessent*innen, 23 Lehrkräfte (11 Frauen, 12 Männer) ausgewählt. Die, nun ehemaligen, Kursteilnehmer*innen kommen aus Syrien (16), dem Irak (3), dem Iran (2), aus Tadschikistan (1) und Tschetschenien (1) (Resch et al. 2019a). Einige Lehrkräfte aus Afghanistan bewarben sich ebenso, konnten jedoch nicht für den Zertifikatskurs aufgenommen werden, da es sich bei den Bewerber*innen um Primarstufenlehrkräfte handelte. Diese Ergebnisse passen auch zu den statistischen Erhebungen, die in Kapitel 2.1. unter *Bildungshintergründe und Erwerbserfahrung* präsentiert wurden, nämlich, dass das formale Ausbildungsniveau von afghanischen Geflüchteten oftmals niedriger ist als beispielsweise von syrischen Geflüchteten, deswegen, weil jene Ausbildung in außerhochschulischen Institutionen erfolgt. Hinsichtlich der Erstsprache sprechen von jenen 23 Teilnehmer*innen 19 Personen Arabisch, 2 Personen Farsi. Unter den fünf Personen, die zwei Erstsprachen haben, spricht eine Kursteilnehmerin Russisch und Tadschikisch und eine Kursteilnehmerin Russisch und Tschetschenisch, drei Kursteilnehmer*innen sprechen Arabisch und Kurdisch (Resch et al. 2019a). Die unter den Lehrkräften vertretenen Unterrichtsfächer waren folgende: Englisch (8), Mathematik (5), Biologie, Sport und Informatik (jeweils 2 Personen), Geschichte, Chemie, Physik, Russisch und Kunst/Handwerk (jeweils eine*r). Die ehemaligen Kursteilnehmer*innen waren zwischen 20 und 50 Jahren alt und bringen Unterrichtserfahrung in der Sekundarstufe angefangen von einem Jahr bis über fünf Jahre (ebd.). Einige Kursteilnehmer*innen waren auch Direktor*innen von Schulen gewesen oder hatten beratende Tätigkeiten im Bildungsministerium des jeweiligen Land inne.

Inhaltlich vermittelt der Zertifikatskurs in zwei Semestern und acht theoretischen Modulen die *Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen*, kurz: ABGs, des österreichischen Bachelors des Sekundarschullehramts, beinhaltet jedoch – wie in der Einleitung schon angekündigt – Adaptionen. An drei dieser acht theoretischen Module ist ein Unterrichtspraktikum im Rahmen von 250 Stunden geknüpft, das die Kursteilnehmer*innen begleitet von Mentor*innen an Kooperationsschulen in Wien absolvieren. Einer dieser Unterschiede umfasst den Umfang des Unterrichtspraktikums, der im Regelstudium sehr viel geringer ausfällt. Außerdem beinhaltet das Curriculum des Zertifikatskurses zusätzlich noch das Modul 8 Abschlussreflexion (siehe *Tabelle 3*). Herauszuheben ist, dass der Zertifikatskurs – im Gegensatz zu einigen internationalen Requalifizierungsprogrammen – curricular keinen Sprachkurs beinhaltet. Beide Kursdurchgänge konnten den Teilnehmer*innen jedoch die Teilnahme an einem C1-Kurs ermöglichen, was insofern von großer Bedeutung ist, weil Deutsch auf C1-Niveau ein Anstellungserfordernis der Bildungsdirektion für Wien darstellt als auch Voraussetzung

für die Inskription des zweiten Studienfaches und somit für die Forschungsfrage von großer Relevanz ist.

| Curriculum des Zertifikatskurses (Universität Wien 2017, 6) | Curriculum reguläre ABGs (Universität Wien 2016, 8) |
|---|---|
| Modul 1: Einführung und allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen (5 ECTS) | ABGPM1 Pflichtmodul STEOP-Modul Allgemeine Bildungswissenschaftliche Grundlagen: Professionalität und Schule (5 ECTS) |
| Modul 2: Bildung und Entwicklung (5 ECTS) | ABGPM2 Pflichtmodul Bildung und Entwicklung (5 ECTS) |
| Modul 3: Unterricht inklusive Orientierungspraktikum (5 ECTS) | ABGPM3 Pflichtmodul Unterricht inkl. Orientierungspraktikum (5 ECTS) |
| Modul 4: Voraussetzungen, Verläufe und Folgend des Unterrichts (5 ECTS) | ABGPM4 Pflichtmodul Vertiefung 1: Voraussetzungen, Verläufe und Folgen des Unterrichts (5 ECTS) |
| Modul 5: Inklusive Pädagogik und Vielfalt (5 ECTS) | ABGPM5 Pflichtmodul Inklusive Schule und Vielfalt (5 ECTS) |
| Modul 6: Schulforschung und Unterrichtspraxis (6 ECTS) | ABGPM6 Pflichtmodul Schulforschung und Unterrichtspraxis (6 ECTS) |
| Modul 7: Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt (8 ECTS) | ABGPM7 Pflichtmodul Vertiefung 2: Inklusive Schule und Vielfalt: Möglichkeiten und Grenzen (5 ECTS) |
| Modul 8: Abschlussreflexion (1 ECTS) | - |
| Unterrichtspraktikum (10 ECTS, jedoch bereits in den Modulen 3, 6 & 7 inkludiert) | Schulpraxis (4 ECTS) |
| In Summe: 40 ECTS (30 ECTS Theorie, 10 ECTS Praxis) | In Summe: 40 ECTS (36 ECTS Theorie, 4 ECTS Praxis) |

Tabelle 3: Gegenüberstellung Curriculum des Zertifikatskurses und ABGs

In Summe erhalten die Absolvent*innen am Ende ein Zertifikat des Postgraduate Center über 40 ECTS, das bei einer Inskription in den Bachelor der Lehrer*innenbildung nach Antrag auf Anrechnung gesamt als ABGs anerkannt wird. Das erste Fach, das schon von ENIC NARIC anerkannt wurde, muss von der Universität noch einmal anerkannt werden, damit ggf. fehlende ECTS parallel mit dem zweiten Unterrichtsfach nachgeholt werden müssen, um ein vollständigen Bachelor des Sekundarstufenlehramts abschließen zu können. Gemeinsam mit dem ersten Fach, das bereits vor Zertifikatskursaufnahme akademisch (jedoch nicht von Seiten der Universität) anerkannt werden

muss, und dem Zertifikatskurs (=ABGs) haben Absolvent*innen somit zwei von drei Teilen des österreichischen Sekundarstufenlehramts absolviert. Das Prozedere nach dem Zertifikatskurs sieht eine Inskription des Bachelors der Lehrer*innenbildung vor, dem dann der Zertifikatskurs zur Gänze und das erste Studienfach (zu Teilen; nach individueller Prüfung durch die Universität) angerechnet werden können. Ziel der Weiterbildung ist somit (1) die Vermittlung von ABGs für Lehrpersonen mit Fluchthintergrund, damit diese (2) in ihrem Quellberuf Arbeit finden und an österreichischen Schulen der Sekundarstufe ihre fachliche Expertise einbringen können. Nach Absolvierung des ersten Kursdurchganges mit Ende Juni 2018 haben alle 23 Teilnehmer*innen den Zertifikatskurs abgeschlossen und sich beim Wiener Stadtschulrat für eine Stelle als Lehrperson beworben. Wegen des fehlenden zweiten Unterrichtsfaches ist eine Anstellung unter Sondervertrag möglich, bis dieses nachstudiert wird. Der Sondervertrag hat eine Auswirkung auf die Vertragsdauer und auch auf die Entlohnung, beinhaltet jedoch hinsichtlich der Rechte, Verpflichtungen und Aufgabenbereiche zu

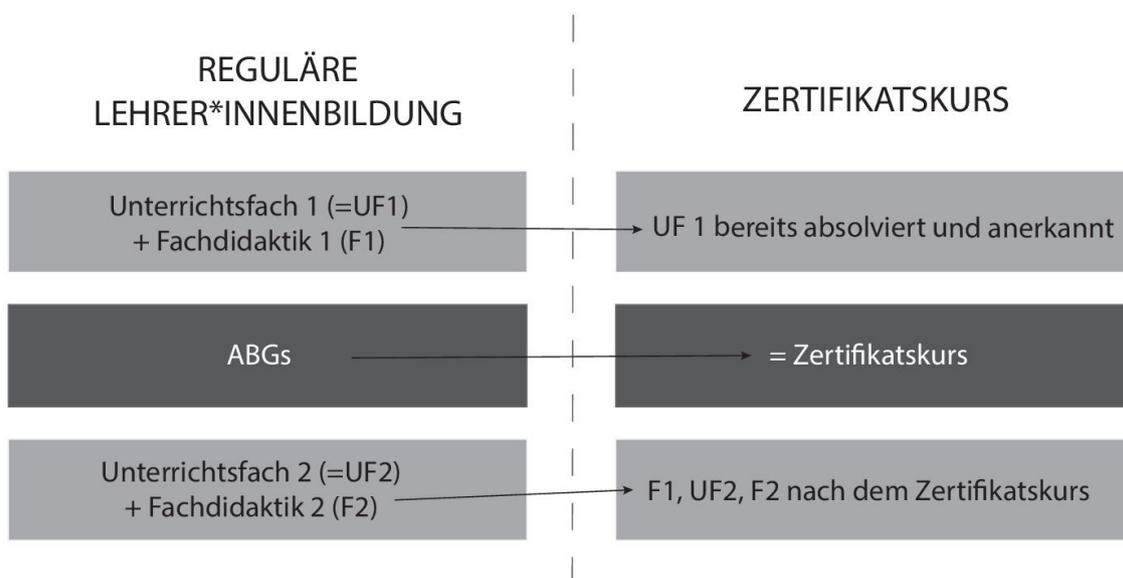


Abbildung 4: die Logik des Zertifikatskurses innerhalb der regulären Sekundarstufenlehrer*innenbildung (Bachelor)

einem regulären Lehrvertrag keine Unterschiede. Die Einbettung des Zertifikatskurses in das reguläre Bachelor-Lehramtsstudium für die Sekundarstufe ist in der *Abbildung 4* ersichtlich.

²² Mit der Einführung der „LehrerInnenbildung NEU“ (BMUK/BMWF 2010), wurde die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudium eingeführt. Diese Unterscheidung sieht vor, dass Lehrkräfte mit dem Lehramt Bachelor in der Sekundarstufe I und Lehrkräfte mit abgeschlossenem Master in der Sekundarstufe II unterrichten dürfen.

Ausgehend von der Eingliederung des bereits absolvierten Studiums der international ausgebildeten Lehrkräfte in die Logik des österreichischen Lehramts, kann das bereits absolvierte Studienfach in Österreich, sofern es einem in Österreich unterrichteten Fach entspricht, universitär anerkannt werden. Dies ist eine der Voraussetzungen für die Teilnahme am Zertifikatskurs. Die universitäre Anrechnung erfolgt individuell anhand der mitgebrachten Zeugnisse und von dem jeweiligen Studienservicecenter. Beispielsweise wird der Bachelor Mathematik vom Studienservicecenter Mathematik anerkannt. Inhaltlich wird jeder Studienplan einzeln mit dem Curriculum des korrespondierenden Lehramtbachelors an der Universität Wien verglichen. Der Zertifikatskurs wird von der Universität Wien zu 100 % für die ABGs anerkannt (eine inhaltliche Gegenüberstellung ist in *Tabelle 3* ersichtlich). Nach der Absolvierung des Zertifikatskurses ist die Absolvierung des zweiten Unterrichtsfaches vorgesehen, um die österreichische Lehrer*innenbildung (Sekundarstufe Bachelor) abzuschließen. Die syrische Lehrer*innenbildung besteht aus einem Fachbachelor; um wieder auf das Beispiel Mathematik zurückzugreifen: Nach dem Bachelor Mathematik kann man in Syrien sowohl als Lehrkraft als auch Mathematiker*in arbeiten. Die in der österreichischen Logik als fehlend bezeichnete Fachdidaktik Mathematik muss somit vom Erstfach auch nachgeholt werden.

Begleitforschung über den Zertifikatskurs findet weiterhin partizipativ im Rahmen des Projekts *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund*, im Zuge von weiteren Qualifizierungsarbeiten als auch auf internationaler Ebene von *R/Equal: Requalification of (recently) immigrated and refugee teachers in Europe*²³ statt, einem Erasmus+-Projekt, das eine strategische Partnerschaft der Universität Wien mit der Universität zu Köln, der Pädagogischen Hochschule Weingarten und der Universität Stockholm zum Ziel hat; alles Hochschulen, die ebenso eine Requalifizierungsmaßnahme für international ausgebildete Lehrkräfte der Sekundarstufe anbieten.

2.2.2. Internationale Requalifizierungsprogramme

Durch die Einbettung ebenjener Programme an die jeweiligen nationalen bzw. föderalen (rechtlichen) Bestimmungen, die Anpassungen an die vorherrschende Lehrer*innenbildung, die Finanzierung, die Angebundenheit an verschiedene Trägerorganisationen und nicht zuletzt die inhaltliche Schwerpunktsetzung verschiedener Institute bzw. Universitäten sind die jeweiligen Programme von Dauer, Inhalt und beruflichem Ziel (Schulstufe und Art der Lehrkraft beispielsweise Stützlehrkraft/Zweitlehrkraft oder reguläre Lehrkraft) unterschiedlich. So gibt es beispielsweise Programme, die auf ein Studium vorbereiten, welche, die Lehrkräfte der Primarstufe oder Sekundarstufe requalifizieren sowie Programme, die nach dem Programm als Zweitlehrkraft oder als

²³ *R/Equal*-Homepage: <https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/>.

reguläre Lehrkraft in der Klasse unterrichten. Als europäisches Vorreiterprogramm um 2015 kann das *Refugee Teacher Program*²⁴ der Universität Potsdam genannt werden. Auch abseits von Requalifizierungsprogrammen für diese spezifische Zielgruppe gibt es weltweit Requalifizierungsprogramme für international ausgebildete Lehrkräfte (ein Überblick ist in Proyer 2019a, 22f zu finden). Ebenso geben Proyer (2019a), in einer im Rahmen von *R/Equal* verfassten Publikation, einen Überblick über Diskurse rund um international ausgebildete Lehrkräfte und stellen eine Gegenüberstellung der vier Requalifizierungsprogramme hinsichtlich Aspekte wie nationaler Einbettung, Curriculumsinhalt, etc. in Stockholm, Wien, Köln und Weingarten an.

2.3. Diskurse um international ausgebildete Lehrkräfte

Flächendeckende empirische nationale oder internationale Daten zu international ausgebildeten Lehrkräften sind nicht vorhanden. Eine der größten internationalen Studien, die für *Education International* von Caravatti et al. (2014, 28) durchgeführt wurde, beinhaltet empirisches Datenmaterial von 1.358 Lehrkräften von 53 Herkunfts- bzw. Ausbildungsländern, die in 127 Ländern arbeiten. Das Datenmaterial wurde mit einem Fragebogen 2012/2013 gesammelt. Dieser fragt nach dem Grund der Migration, die Vorteile bzw. Einflüsse ihrer bisherigen Erfahrungen und auch welchen Herausforderungen sie sich stellen müssen (ebd.). 69 % der Rücksendungen waren weibliche Lehrkräfte, das Durchschnittsalter ist 41 Jahre und jene Lehrkräfte, die an der Umfrage teilnahmen, hatten im Schnitt 8 Jahre Unterrichtserfahrung bevor sie das Land verließen (ders., 29/30). Als Migrationsgrund wurde professionelle Weiterentwicklung mit 37 % am öftesten genannt. Die Antwortmöglichkeit *Instabilitäten* („instabilities“), die mit *politischer Unruhe, Naturkatastrophen im Heimatland* („political upheaval, natural disaster in my home country“) näher definiert wurde, umfasst 7 % (ders., 31).

Weltweit bilden sich thematisch vielfältige Diskursstränge um international ausgebildete Lehrkräfte. Literatur zu Lehrkräften mit Fluchthintergrund ist vor allen Dingen europaweit seit 2015 angestiegen. In diesem Kapitel werden einige für den Forschungskontext relevante Diskurse herausgegriffen, die sowohl Einblicke in theoretische wissenschaftliche Diskurse als auch empirisch gesicherte praxisrelevante Diskurse geben.

²⁴ Eines der ersten stellt das *Refugee Teachers Program* an der Universität Potsdam dar: <https://www.uni-potsdam.de/de/unterrichtsinterventionsforsch/refugee/bewerbung.html>

2.3.1. Gesellschaftspolitische Verantwortung durch postgraduale universitäre Weiterbildung

Der Zertifikatskurs ist als postgraduale Weiterbildung, die als ein Teil der österreichischen Lehrer*innenbildung anrechenbar ist, sowohl der Erwachsenenbildung als auch der Hochschulbildung zuzuordnen. Besonders aufgrund des Mangels an Alternativen für diese Berufsgruppe ist beispielsweise das Charakteristikum der „*Freiwilligkeit der Teilnahme*“ (Gonon/Kraus 2011, 36) von Erwachsenenbildung weder ethisch angebracht, noch inhaltlich passend. Auch der Begriff *Lebenslanges Lernen*, der oftmals in einem Atemzug mit Erwachsenenbildung genannt wird, ist in diesem Kontext kritisch zu betrachten.

Die universitäre Anbindung des postgradualen Zertifikatskurses ist durch die Lehrer*innenbildung, die in Österreich akademisch ist, zugunsten der Anrechenbarkeit, indem sich das Curriculum an den regulären bildungswissenschaftlichen Grundlagen der Lehrer*innenbildung orientiert, vordefiniert.

Gründe, warum jene international ausgebildeten Lehrkräfte die Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen in Form des Zertifikatskurses absolvieren und nicht im regulären Lehramt, sind (1) die Adaptionen, die der Zertifikatskurs zugunsten der Zielgruppe beinhaltet (erhöhte Praktikumsstunden, geringgradige Adaption der Inhalte sowie zusätzliches Abschlussmodul), (2) die Adaption, für den Zertifikatskurs „nur“ Deutsch auf dem Niveau B2.2. vorweisen zu müssen und somit ein früherer Studienbeginn ermöglicht wird, als wenn C1 (Immatrikulationsvoraussetzung der Universität Wien für alle Studien) vorab erbracht werden muss. Zusätzlich, und das ist kein unwesentlicher Grund, verlieren regulär inskribierte Studierende im Gegensatz zum Zertifikatskurs, der in Kooperation mit dem AMS angeboten wird, Anspruch auf finanzielle Unterstützungsmöglichkeiten. In Verbindung mit dem bereits behandelten Kategorisierungsdiskurs wird unter diesem Aspekt die Ambivalenz deutlich, die sich abseits von wissenschaftlichen Diskursen im Alltag hinter den Kategorisierungen abspielt.

2.3.2. Differenzmarkierungen: International ausgebildete Lehrkräfte als die sogenannten *defizitären Anderen*

Die bereits in der Einleitung angesprochenen wissenschaftlichen Diskurse rund um Zuschreibungen und Kategorisierungen sollen hier nochmal aufgegriffen werden. Begriffe für Lehrkräfte, die migriert sind, gibt es in lebensweltlichem als wissenschaftlichem Diskurs sehr viele. Bense (2016, 38) beschreibt in ihrer Literaturübersicht folgende: „Immigrant teacher(s), Lehrer mit Migrationshintergrund, Migrant teacher(s), Teacher migration, Internationally trained/educated teacher(s), Overseas trained teacher(s), Foreign trained teacher(s), Minority immigrant teacher(s), Overseas teacher(s), Non-native teacher(s), Imported teacher(s), Global teacher(s), Teacher mobility, Lehrer mit

Zuwanderungsgeschichte, and Overseas born teacher(s)“, sowie Kombinationen dieser Begriffe. Auffallend ist hier zum einen, dass Flucht, so auch das Wording des Zertifikatskurses *Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*, nicht inkludiert ist. Wahrscheinlich, da die Begrifflichkeit und auch die dazugehörigen Forschungsinteressen im Themenkomplex *Forced Migration* noch relativ jung sind. Weiterbildungsprogramme wie der Zertifikatskurs weisen in ihren Titeln die genaue Zielgruppe oftmals spezifisch aus, am Beispiel von Wien: *Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund*. Im Forschungsprojekt *R/Equal* wurde in partizipativer Forschung mit Kursteilnehmer*innen die Begrifflichkeit „internationally trained teachers“ also *international ausgebildete Lehrkräfte* festgelegt, mit der Argumentation der an der Forschung partizipierenden Teilnehmer*innen, den Fokus weg vom Grund der Migration – , der für viele sehr persönlich ist und aus verschiedenen Gründen nicht immer kommuniziert werden soll – und hin zur Expertise international ausgebildeter Lehrkräfte zu lenken (Proyer et al. 2019a, 10). Diese Begrifflichkeit wird auch (überwiegend) in der Arbeit verwendet. Die Verwendung des Begriffs international ausgebildete Lehrkräfte führt zum einen zu einer nicht näheren Kategorisierung (z. B. des Grundes der Migration), sowie zu einer Verschmelzung verschiedener vorherrschender Labels (z. B. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und Fluchthintergrund). Wenngleich Begriffsgenauigkeit wissenschaftliche Praxis darstellt, bleibt die Frage, wozu Differenzierungen dieser Art wirklich dienen, außer um – für die Zielgruppe ungewollte – Zuschreibungen zu produzieren.

Forscher*innen wie Hoffmann (2018, 218), die u. a. Wissenschaft aus einer macht- und rassismuskritischen Perspektive betreiben, vertreten das legitime Argument, dass derartige Zuschreibungsprozesse von einer Machtungleichheit ausgehen, eine soziale Konstruktion erzeugen oder fortführen und (unreflektiert) weitergetragen werden. Zwischen sogenannten regulären Lehrkräften und international ausgebildeten Lehrkräften (mit/ohne Fluchthintergrund) oder auch Lehrkräften mit Migrationshintergrund entsteht eine Differenzmarkierung, die zwischen einer vermeintlichen Mehrheitsgesellschaft und einer Minderheitengesellschaft unterscheidet. Mecheril beschreibt das Konstrukt in der Migrationspädagogik von „des und der Anderen“ (Mecheril 2004, 25), das dem *Wir* gegenübersteht. Zum einen wird damit die Illusion konstruiert, dass innerhalb der zwei Gruppen *Wir* und *der*die Anderen* Homogenität besteht. In vielen Fällen bleibt es aber nicht bei einer bloßen Differenzmarkierung, sondern es werden außerdem ausgehend von der sogenannten Mehrheitsgesellschaft Kenntnisse bestimmt, die als Norm angesehen werden und *Andere* ohne diese Kenntnisse als defizitär konstruieren (Castro Varela/Mecheril 2010, 24).

Das Phänomen des defizitären Anderen wird am Beispiel von Lehrkräften mit Fluchthintergrund oftmals mit fehlenden Sprachkenntnissen hinsichtlich der Unterrichtssprache, aber vor allem auch bei der Bewertung ihrer Ausbildung deutlich: Die Frage, was gute Lehrkräfte ausmacht und welche

Kenntnisse Lehrer*innenbildung angehenden Lehrkräften vermittelt soll, ist ein Dauerbrenner in jedem Umfeld, in denen Lehrer*innenbildung diskutiert wird. Weder international noch europaweit gibt es eine einheitlich geregelte Lehrer*innenbildung, geschweige denn festgelegte zu beinhaltende Schwerpunkte. Da die absolvierte Lehrer*innenbildung formal betrachtet nur aus einem Teil besteht (im Vergleich zur dreigliedrigen österreichischen Lehrer*innenbildung) und auch inhaltlichen Abweichungen unterliegt, wird sie in Österreich als defizitär betrachtet. Die in Österreich anzutreffende Einstellung spiegelt ein internationales Phänomen wieder (u. a. in Schottland bei Smyth et al. 2010 & Kum et al. 2010), dass die im jeweiligen Land vorherrschende Lehrer*innenbildung als Maß der Dinge – betreffend Länge und Inhalt – betrachtet wird. Die Abwertung, die dadurch für – im konkreten Fall – nicht-österreichische Lehrer*innenbildung resultiert, ist höchst problematisch. Lehrkräfte mit Fluchthintergrund/Migrationshintergrund werden somit am Arbeitsmarkt mit ihrer abgeschlossenen Ausbildung als defizitär betrachtet. Abgesehen von Dequalifizierung auf Grund formaler Nicht-Anerkennung, findet hier also auch noch ein In-Frage-Stellen der Profession und der mitgebrachten Fähigkeiten statt. Requalifizierungsprogramme fügen sich somit oftmals dieser defizitären Denkweise, indem sie sich der Logik beugen. Dieser Aspekt muss mitgedacht werden, die Motivation der Beugung jedoch auch: Nicht, weil die defizitäre Denkweise befürwortet wird, sondern mangels Alternativen für international ausgebildete Lehrkräfte, die dasselbe Ziel erreichen können, nämlich die Rückkehr in die Schulen als Lehrkraft. Einhergehend mit diesem Diskurs ist auch die Frage, ob jene Weiterbildungsprogramme als Requalifizierung oder Qualifizierung anzusehen sind. Aus der Sicht von Proyer et al. (2019a) – die auch in dieser Arbeit eingenommen wird – handelt es sich um Requalifizierungsprogramme, weil die vorhandenen Kompetenzen als Lehrkraft als wertvolle Ressource mitbetrachtet und erweitert werden.

2.3.3. International ausgebildete Lehrkräfte als sogenannte Kulturvermittler*innen
Lehrkräftemangel, die Nutzung des Humankapitals/Brain Gain, Erhöhung der Heterogenität im Lehrkörper, Vorbereitung für den raschen Arbeitsmarkteinstieg und somit zur sozialen Inklusion, Zugang zu Hochschul(weiter-)bildung für die vulnerable Gruppe *Geflüchteter*, die Rolle der Kultur- und Sprachmediator*innen für Schüler mit Fluchthintergrund werden in der Literatur aber auch in Politik und Praxis als Argumente für Requalifizierungsprogramme bzw. die Anstellung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund und Migrationshintergrund genannt. Von den vielfältigen Argumenten für die Anstellung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (die nun teilweise für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund übernommen werden), die u. a. ökonomische und soziale, Dimensionen umfassen, stößt das Argument der international ausgebildeten Lehrkräfte als Kulturvermittler*innen im wissenschaftlichen Diskurs am meisten auf Ambivalenz. Argumente von wissenschaftlichen und im Alltag verwendeten Plädoyers für mehr Lehrkräfte mit Flucht-/Migrationshintergrund im

Klassenzimmer bedienen u. a. folgendem Narrativ: International ausgebildete Lehrkräfte können die Rolle als Vorbild für Schüler*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund und Schüler*innen mit nicht-deutscher Erstsprache übernehmen, das – möglicherweise geteilte – Lebensereignis *Flucht* stelle eine wichtige soziale Funktion dar, Vorwissen über mögliche gemeinsame Herkunftsländer könne geteilt werden, kulturelle Besonderheiten den Zugang zu bestimmten Schüler*innen und auch Eltern erleichtern sowie Sprachkenntnisse zur erleichterten Kommunikation mit Eltern mit geringen Deutschkenntnissen aber auch im Unterricht dienen. Die Kritik an jenen Argumentationssträngen besteht darin, dass international ausgebildeten Lehrkräften (1) mit derartigen Zuschreibungen sogenannte „interkulturelle Kompetenzen“ (Späte 2015, 277) diverse, undefinierte Aufgaben auferlegt werden und auch (2) der Fokus auf die tatsächlichen Kompetenzen des Unterrichtsfaches in den Hintergrund rückt. Bezeichnungen wie „‘Vorbilder für gelungene Integration’, ‘change agents’, ‘Kulturdiplomaten’ und ‘Botschafter der Vielfalt’“ (ebd.) wurden für international ausgebildete Lehrkräfte in Deutschland verwendet. Der deutsche nationale Integrationsplan bezieht folgendermaßen Stellung: „Die interkulturelle Kompetenz und damit die Unterrichtsqualität in Schulen mit hohem Migrantenanteil wird durch eine größere Zahl von Migrantinnen und Migranten in der Lehrerschaft sowie eine verstärkte Fortbildung und interkulturelle Schulung von Erziehern und Lehrern verbessert. Die interkulturelle Qualitätsentwicklung wird im Schulprofil und in den Curricula institutionell verankert“ (Bundesregierung 2007, 117). Späte (2015, 277) merkt an, dass diese Fähigkeiten, auf die in diesen Bezeichnungen als Aufgabe von international ausgebildeten Lehrkräften hingedeutet wird, „analytisch äußerst schwer zu trennen sind und in wechselseitiger Beziehung stehen“. Außerdem werden, so Schwendowius (2015, 62) „hohe Erwartungen an die Individuen und ihre individuelle Gestaltungs- und Veränderungsfähigkeit gerichtet“, während „die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte und Rahmenbedingungen, in denen pädagogisches Handeln stattfindet, tendenziell ausgeblendet“ werden.

Nicht selten werden international ausgebildete Lehrkräfte auf Grund der sogenannten kulturellen Kompetenzen oder Sprachkenntnissen auch *nur* als Hilfskräfte, Stützlehrer*innen oder Muttersprachlehrer*innen angestellt, was wiederum eine Infragestellung ihrer Profession bedeutet. In dem Fall, dass international ausgebildete Lehrkräfte in ihrem Fach und in der Rolle oder auch mit der Anstellungsbegründung als sogenannte *Kulturvermittler*innen* angestellt sind, impliziert eine sogenannte Vermittlerrolle ein zusätzliches Aufgabengebiet, das andere Lehrkräfte vermeintlich nicht oder weniger betrifft sowie einen Mehraufwand für international ausgebildete Lehrkräfte, der jedoch nicht vertraglich festgelegt und somit auch nicht vergütet wird. Kultursensibler Unterricht kann jedoch nicht nur für international ausgebildete Lehrkräfte von Interesse sein.

Wenngleich die Argumente unterschiedlich und die Qualität dieser u. a. kritisch dahingehend zu hinterfragen sind, welche Narrative sie in ihren Wurzeln bedienen, ist es eine Tatsache, dass sich die wachsende Diversität und Heterogenität der Schüler*innenschaft, die sich nicht nur durch Migration, sondern anhand verschiedener Dimensionen für Heterogenität zeigt, bislang nicht im Lehrkörper widerspiegelt (u. a. Leiprecht/Kerber 2005, 9). Im Rundschreiben des Bildungsministeriums (BMB 2017) zum Thema *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen* wurden u. a. das Mobile Interkulturelle Team (MIT) oder Schulberatungsstellen als sogenannte unterstützende Maßnahmen genannt, um den 18.468 Kinder mit Fluchthintergrund an österreichischen Schulen im Schuljahr 2015/16 (BMB 2017) eine Hilfestellung zu bieten. Die Erhöhung der Diversität von Lehrkräften in jeglicher Hinsicht (Herkunftsland, Erstsprachen, Beeinträchtigung, etc.) so gut es geht ohne Label ist in vielerlei Hinsicht für Schüler*innen, das Lehrer*innenkollegium und die Schullandschaft als Bereicherung zu sehen. Das Narrativ der *change agents* birgt jedoch einige Ambivalenzen, die hier nicht in der gewünschten Tiefe behandelt werden können. Abschließen soll diesen Einblick in den Diskurs die Schülerperspektive, die in der Forschung dazu (nicht nur diesen Diskurs betreffend) völlig unterrepräsentiert ist. Rotter/Timpe (2016) beleuchten die These der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund als Vertraute und Vorbilder, indem Schüler*innen mit und ohne Migrationshintergrund über Lehrkräfte mit Migration befragt wurden. Zunächst zeigen die Ergebnisse, dass Schüler*innen besagte Lehrkräfte in erster Linie in ihrer professionellen Rolle sehen. Laut Rotter/Timpe (2016, 98) unterscheidet sich die Wahrnehmung der Lehrkräfte von den Schüler*innen mit Migrationshintergrund von den Schüler*innen ohne Migrationshintergrund. Manche der Schüler*innen mit Migrationshintergrund betonten die Signifikanz der Sprachkenntnisse der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und ihrem konjunktivem Erfahrungsraum²⁵ („conjunctive experiential space“) (Rotter/Timpe 2016, 98).

2.3.4. Erfahrungen international ausgebildeter Lehrkräfte

In einer Literaturübersicht von Bense (2016, 38f) zu „international teacher mobility and migration“ arbeitet sie Trends, Charakteristiken, den Einfluss auf das aktuelle und das vorherige Wohnland, Herausforderungen für Lehrkräfte im beruflichen Übergang, die persönlichen und beruflichen Vorteile sowie die Frage nach Unterstützungsmaßnahmen, die eine berufliche Anpassung begünstigen können, heraus, mit dem Ziel, einen internationalen Überblick über den derzeitigen Forschungsstand zu geben, der Wissenschaft und Praxis dabei helfen soll, berufliche Strategien zu erarbeiten. Ihre

²⁵ Die Autor*innen beziehen sich hierbei auf die Definition eines konjunktiven Erfahrungsraumes nach Mannheim (1982), der besagt, dass gleichartige Erfahrungen, biografischer Hintergrund, Milieu diesen bedingen und er von gemeinsamen Erfahrungen, Wissen, Verhalten, Werten und Orientierungen von seinen Mitgliedern charakterisiert ist (Rotter/Timpe 2016, 95).

Forschungsergebnisse umfassen diverse Aspekte, werden nicht zur Gänze wiedergegeben, jedoch in dieses Kapitel immer wieder eingearbeitet und von anderen Publikationen ergänzt, um den derzeitigen Forschungsstand darzustellen. Wichtig zu betonen ist, dass Bense auf Fluchtmigration nicht explizit eingeht. Nichtsdestotrotz gibt sie einen umfassenden Überblick über Aspekte der teacher mobility, die auch Lehrkräfte mit Fluchthintergrund betreffen, weswegen sie hier anzufinden ist.

Durch eine Kooperation von sechs Universitäten kann Schweden flächendeckend die Weiterbildungsmaßnahme *Further education for foreign teachers* anbieten. Eine Studie von Käck et al. (2018) befasst sich mit den Erfahrungen von international ausgebildeten Lehrkräften mit digitalen Technologien während ihres Praktikums. Digitale Technologien und Medien wurden deswegen befragt, weil diese als Kenntnisse sowohl in der Hochschulverordnung als auch im nationalen Curriculum festgehalten sind (Käck et al. 2018, 65). Die Ergebnisse zeigten, dass manche der interviewten Lehrkräfte auf Grund der Erwartungen der Gesellschaft an Lehrkräfte (durch Curricula und Inhalte) Angst äußerten in Schweden zu unterrichten (ders., 70). Weiters zeigte sich, dass manche der interviewten Lehrkräfte aus unterschiedlichen Gründen noch weniger Erfahrung im Unterricht mit digitalen Methoden gesammelt haben (ders. 68). Der Supervisor, die Person, die international ausgebildete Lehrkräfte in der Zeit begleitet, stellte sich für die Lehrkräfte als von großer Wichtigkeit dar, um die digitalen Fähigkeiten zu verbessern, indem die Supervisor*innen als Vorbild und Motivator*innen dienen (Käck et al. 2018, 68f). Außerdem zeigte sich die Wichtigkeit von Nachgesprächen mit dem Supervisor, indem das Gewohnte vom Ungewohnten hinsichtlich Methoden, Schulalltag, Lehrerrolle reflektiert werden könne. Diese tragen dazu bei, Selbstsicherheit in der neuen Lehrerrolle zu gewinnen und stellen somit einen wichtigen Teil zur beruflichen Weiterbildung dar (ders., 70).

Resch et al. (2019b) definieren in ihrer aktuellsten Publikation, die im Rahmen der Begleitforschung zum Zertifikatskurs publiziert wurde, vier Dimensionen der Anerkennung, die sich in der Befragung von 278 (ehemaligen) Kursteilnehmer*innen, empirischem Material des Zertifikatskurses und auch in der internationalen Begleitforschung zu international ausgebildeten Lehrkräften (Projekt *R/Equal*) zeigen. Die vier Dimensionen sind: (1) Anerkennung auf formal-administrativer Ebene, (2) Anerkennung auf Hochschulebene, (3) Anerkennung auf Ebene des (schulischen) Arbeitsmarktes und (4) Ebene der informellen Anerkennung (Resch et al. 2019, 262).

2.3.5. Berufs(wieder-)Einstieg von Lehrkräften

In der Studie von Caravatti et al. (2014, 34) wurde als größte Herausforderungen für den Berufswiedereinstieg die *Trennung von der Familie* genannt. Außerdem werden *Klassenführung* („classroom management“), *kulturelle Unterschiede* („cultural differences“), der *Mix von*

*Schüler*innen mit verschiedenen Fähigkeiten* („mix of students of different abilities“), die *Interaktion mit einheimischen Eltern* („interaction with local parents“), die *Zusammenarbeit mit einheimischen Lehrkräften* („working with local teachers“) sowie *Diskrimination* („discrimination“) genannt. (ders., 34).

Kum und Smyth haben als Begleitforschung ihres Weiterbildungsprogramms *RITeS – Refugees Into Teaching in Scotland* – die Unterschiede zwischen dem Heimatland und Schottland hinsichtlich der Bildungssysteme, der Curricula und der Pädagogik sowie persönliche, kulturelle, institutionelle und strukturelle Barrieren zum Quellberuf ermittelt, mit denen international ausgebildete Lehrkräfte mit Fluchthintergrund beim Wiedereinstieg als Lehrkraft in schottischen Schulen konfrontiert sind (Kum et al. 2010, 321; Smyth et al. 2010, 503). Von 301 registrierten Lehrkräften des Programms konnten nur 41 sich beim *General Teaching Council for Scotland* (kurz: GTCS) registrieren, eine Voraussetzung um als Lehrkraft in Schottland arbeiten zu können (Smyth et al. 2010, 519). In den Interviews mit den Lehrkräften kam die Wichtigkeit auf, sich mit Personen ähnlicher Berufsgruppen auszutauschen, um professionelles Selbstvertrauen („professional confidence“) wiederzuerlangen. Auch professionelle Netzwerke, womit andere Lehrkräfte oder auch Supportleistungen für Lehrkräfte gemeint sind, wurden als wichtige Tools zum Wiedereinstieg in den Lehrberuf festgehalten. Smyth et al. (2010, 518) sprechen von Deprofessionalisierung, Reprofessionalisierung und multipler Diskriminierung, beispielsweise diverse Behinderungen und Verzögerungen, die an den Aufenthaltsstatus geknüpft sind. Die Tatsache, dass den Lehrkräften der Wiedereinstieg nur sehr schwer und vor allem auch mit immensem zeitlichen Aufwand möglich ist, beeinflusst zum einen den Glauben an sich selbst, die Identität und die Integration und birgt auch die Gefahr, die Fähigkeiten, Kompetenzen und auch das Selbstbewusstsein, die Lehrtätigkeit ausführen zu können, zu verlieren, so Smyth et al. (2010, 519).

Aber Schwierigkeiten beim Übergang in das Arbeitsleben gibt es nicht nur beim Wiedereinstieg von international ausgebildeten Lehrkräften, sondern auch bei regulären Lehramtsstudent*innen. In einer Literaturzusammenschau, die den Übergang von Studienende ins Arbeitsleben als Lehrkraft beschreibt, halten Tynjälä und Heikkinen (2011, 11) folgende sechs Herausforderungen für Lehramtsabsolvent*innen fest: (1) Gefahr der Arbeitslosigkeit, (2) inadäquate Kenntnisse und Fähigkeiten, (3) abnehmende Selbstwirksamkeit und zunehmender Stress, (4) frühe Abnutzungerscheinungen, (5) die Rolle des Neulings und dessen Position im Kollegium und (6) die Wichtigkeit des Lernens während der Arbeit.

Mit diesem Einblick in aktuelle Forschungsdiskurse international ausgebildete Lehrkräfte betreffend endet dieses Kapitel und leitet in das Kapitel 3: *Darstellung des Forschungsdesigns* über.

3. Darstellung des Forschungsdesigns

Kapitel 3 der vorliegenden Masterarbeit gibt einen Einblick in die methodologische Verortung des Forschungsvorhabens (Kapitel 3.1.), die konkreten Methoden für die Erhebung (Kapitel 3.2.) und Auswertung (Kapitel 3.3.) inklusive der durchgeführten Adaptionen sowie eine Begründung der Methodenwahl. Den Methodenteil abschließen wird eine Reflexion über den Forschungsprozess nach der Durchführung (Kapitel 3.4.).

3.1. Methodologische Verortung

In Anlehnung an das partizipative Forschungsprojekt *Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund* sowie die Begleitforschung des Zertifikatskurses umfasst auch die Forschung der vorliegenden Masterarbeit partizipative Elemente. Das Forschungsvorhaben weist sowohl einen partizipativen als auch aktionsforschenden Forschungszugang auf, um der doppelten Zielsetzung der Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme, als auch der Beforschung der aktuellen Bedürfnisse der Absolvent*innen nach dem Abschluss der Weiterbildungsmaßnahme sowie der Umsetzung praktischer Handlungsmöglichkeiten im Sinne einer Nachbetreuung der Kursteilnehmer*innen des ersten Kursdurchganges gerecht zu werden. In den folgenden Abschnitten wird die methodologische Verortung dieser Arbeit vorgestellt, die sich aus Ansätzen partizipativer Forschung, Action Research und, konkretisierend, partizipativer Evaluationsforschung speist.

3.1.1. Partizipation und Aktion als Maxime

Partizipative Forschung entspringt der Action Research, einem von Lewin (1946) geprägten Forschungszugang. Der Anspruch der Action Research oder Aktionsforschung ist „die Herstellung einer gleichberechtigten Partnerschaft zwischen allen am Forschungsprozess beteiligten Personen“ (Spieß 1994, 1) und die Praxis durch Forschung zu verändern (Zojer/Faul/Mayer 2013, 12). Wenngleich Action Research und partizipative Forschung oftmals ähnliche Forschungsmethoden verwenden und als verwandt gelten, fußen nicht alle Formen von Action Research auf dem Grundsatz der Zusammenarbeit von Forscher*innen und Co-Forscher*innen (Bergold/Thomas 2012, 195 zit. n. Kemmis/McTaggart 2005, 563). Das und, dass nach Erhebungen gemeinsam mit den Co-Forscher*innen praxisrelevante Schritte initiiert werden, ist der Grund, dass das hier dargestellte Forschungsvorhaben methodologisch als partizipative Forschung in Kombination mit Action Research eingeordnet wird.

Nach von Unger (2017, 1) zeichnet partizipative Forschung eine „doppelte Zielsetzung“ aus: Zum einen die Beforschung der Thematik mit Co-Wissenschaftler*innen (Teilhabe) und Maßnahmen zur individuellen/kollektiven Selbstbefähigung (Empowerment). Laut Bergold/Thomas (2010, 333) besteht der Anspruch an sozialwissenschaftlicher Forschung „in der Pflicht [...], die reale Lebenswelt der Menschen zum Gegenstand zu nehmen und in ihrem Anwendungsbezug an soziale Lebenspraxis anschlussfähig zu sein“. Besonders an der partizipativen Forschung, ist nicht der gemeinsame Forschungsgegenstand (wie das bei anderen Forschungsströmungen der qualitativen Sozialforschung oft der Fall ist), sondern der gemeinsame Forschungsstil (Reichertz 2016, 32). Partizipative Forschung kann als Forschungsstrategie bezeichnet werden, die keine konkreten, speziell dafür entwickelten, Methoden beinhaltet (Bergold/Thomas 2010, 333), sondern bestehende Methoden qualitativer Forschung der Zielgruppe und dem Erkenntnisinteresse entsprechend adaptiert (ders., 340). Als Prinzipien partizipativer Forschung nennen Bergold und Thomas (2012, 195f): (1) Demokratie als Voraussetzung, (2) der zwingende Bedarf Forschungsarbeit als „Safe space“ zu sehen, bei der Forscher*innen offen für die Meinungen, Vorschläge von Co-Forscher*innen sind und diese ohne der Furcht vor negativen Konsequenzen äußern können, (3) eine klare Definition der Community/Co-Forscher*innen/Zielgruppe und (4) verschiedene Grade der möglichen Partizipation, die bestenfalls vorab festgelegt werden. Als Maßstab des Grades der Partizipation während des Forschungsprozesses wird das Stufenmodell der Partizipation nach Wright/von Unger/Block (2010) von von Unger (2014, 39f) herangezogen (siehe *Abbildung 5*).

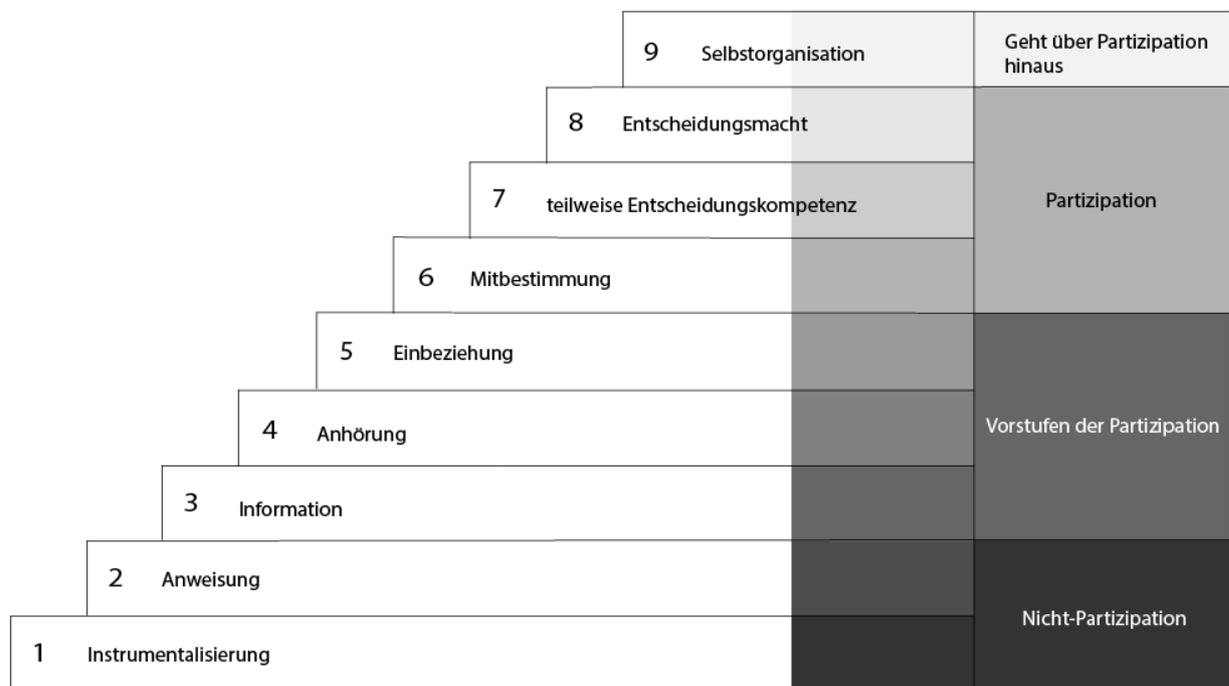


Abbildung 5: Stufenmodell der Partizipation nach Wright/von Unger/Block (2010, 42)

Das Stufenmodell umfasst neun Stufen: Beginnend mit Stufe 1 „Instrumentalisierung“ und Stufe 2 „Anweisung“ bilden diese zwei Ebenen die Basis einer „Nicht-Partizipation“. Stufe 3 bis 5 („Information“, „Anhörung“, „Einbeziehung“) werden als „Vorstufen der Partizipation“ gesehen. Ab Stufe 6 beginnt „Partizipation“ und wird mit Stufe 6 „Mitbestimmung“, Stufe 7 „teilweise Entscheidungskompetenz“ und Stufe 8 „Entscheidungsmacht“ näher definiert. Die letzte Stufe, Stufe 9 „Selbstorganisation“, „geht über Partizipation hinaus“ (von Unger 2014, 39f). Partizipative Forschung im Sinne „partnerschaftlicher Forschung“ nach von Unger (2014, 40) hat den Anspruch, Co-Forscher*innen gleiche Entscheidungsmacht wie den Forscher*innen einzugestehen, spricht sich im gesamten Forschungsprozess auf Stufe 6 bis 8 zu bewegen. Vorstufen der Partizipation können zusätzlich stattfinden (dies., 41). Das Stufenmodell kann und soll Forscher*innen als Orientierungshilfe und zur Selbstreflexion dienen. Dadurch, dass einzelne Forschungstätigkeiten auf verschiedenen Ebenen der Partizipation stattfinden, kann der Grad der Teilhabe den Forschungsprozess hindurch variieren. Forscher*innen sind laufend zur Selbstreflexion angeregt. Für die Bearbeitung der Forschungsfragen, die die Evaluation des ersten Kursdurchganges hinsichtlich seiner Implikationen nach dem Kursende hinaus beinhalten, soll die partizipative Forschung in Richtung einer partizipativen Evaluationsforschung spezifiziert werden (von Unger 2017, 24). Als Maßstab für den Grad der Partizipation während des Forschungsprozesses wird das Stufenmodell der Partizipation nach Wright/von Unger/Block (2010) herangezogen und am Ende des Methodenteils für Reflexionen zum teil-partizipativen Forschungsprozess verwendet.

3.1.2. Partizipative Evaluationsforschung

Qualitative Evaluationsforschung wird mit dem Ziel durchgeführt, „Praxisveränderungen wissenschaftlich [zu] begleiten und auf ihre Wirkung hin ein[zu]schätzen“ (Mayring 2016, 63). In einem historischen Überblick der Evaluationsforschung beschreibt Flick (2006, 11f) vier Phasen, die sich von (1) einer naturwissenschaftlichen Orientierung am „Konzept der Messung“ in den Anfängen des 20. Jahrhunderts, hin zu (2) „der genauen Beschreibung von Prozessen“ in den 1920er- bis 1940er-Jahren zur (3) „Evaluation als Beurteilung“ in den 1950er- bis 1970er-Jahren und schließlich (4) dem „Konzept der Responsivität“ ab den 1980er-Jahren entwickelten. Ebenjenes Konzept beschreibt die „Umorientierung von der Wissenschaftlichkeit (als Hauptkriterium für die Konzeption und Bewertung von Evaluationen) zur Anwendungsorientierung“ (Flick 2006, 12). Diese Wandlung wurde durch eine „stärkere Orientierung an qualitativen, dialogischen Methoden der Sozialforschung bei der Gestaltung der Evaluationen“ geprägt (ebd.). Wird der Evaluationsbegriff nun mit einem partizipativen Ansatz in Verbindung gebracht, definieren Brandes/Schaefer (2013, 132) zwei grundlegende Merkmale einer partizipativen Evaluation: die (1) „systematische Beteiligung der primären Nutzerinnen und Nutzer, sowie der Entscheidungsträger und ggf. weiterer Betroffener“ sowie (2) „eine gleichberechtigte

Zusammenarbeit der einbezogenen Perspektiven, die auf einem Dialog basiert“. Des Weiteren ist eine Abweichung zur regulären Evaluation, dass das Ziel nicht nur in der Untersuchung des Nutzens des zu evaluierenden Themas/Projekts, etc. besteht, sondern auch „Entwicklungen anstoßen und Lernen ermöglichen“ soll (ebd.).

Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass das gewählte Forschungsdesign eine Variante einer Vielzahl an potenziellen Möglichkeiten darstellt. Das Ziel war es, die Absolvent*innen nach der abgeschlossenen Weiterbildungsmaßnahme eine Form der beforschten Nachbetreuung zu ermöglichen, die (1) die als Feedback der Kursteilnehmer*innen zum Kurs selbst, (2) Einblick in die aktuelle Jobsituation bietet, das beides wiederum Ideen für benötigte weitere Formen der Nachbetreuung und/oder Kursinhalte generieren kann. Um den Verlauf der Berufseinstiege, die Entwicklungen der Teilnehmer*innen und auch mögliche, auftauchende Probleme und Diskussionen nach der Weiterbildungsmaßnahme aufgreifen zu können, wurden Erhebungen zu mehreren Zeitpunkten im Sinne einer Längsschnittstudie durchgeführt (siehe *Abbildung 6*). Vor diesem Hintergrund wurde das Forschungsdesign mit den Alumni-Treffen und Leitfadeninterviews festgelegt. Die Überlegung diesbezüglich war, bei den Alumni-Treffen die Gesamtlage der 23 Absolvent*innen zu mehreren Zeitpunkten abfragen zu können und mit den Leitfadeninterviews bei ausgewählten Absolvent*innen²⁶ in die Tiefe gehen zu können. Um der Komplexität sozialer Wirklichkeit methodisch Rechnung zu zollen (Kelle 2010, 101) wurden verschiedene Erhebungsmethoden u. a. innerhalb der Alumni-Treffen im Sinne einer Methodentriangulation kombiniert.

3.2. Erhebungsmethoden

Die Erhebungszeitpunkte erstreckten sich von Ende August 2018 bis April 2019. Als Erhebungsmethoden wurden partizipative Treffen in Form von Alumni-Treffen inklusive einer Fragebogenerhebung (Alumni-Treffen 1), Mini-Interviews (Alumni-Treffen 3) und einer abschließenden Community Map (Alumni-Treffen 9) sowie Leitfrageninterviews mit 5 Alumni durchgeführt. Eine Übersicht der Erhebungszeitpunkte ist in *Abbildung 6* ersichtlich. Details zu den jeweiligen Erhebungsmethoden werden in den folgenden Passagen erklärt.

²⁶ Der Begründung der Auswahl der Interviewpersonen wird in einem Unterkapitel von Kapitel 3.2. *Erhebungsmethoden* Folge getragen.

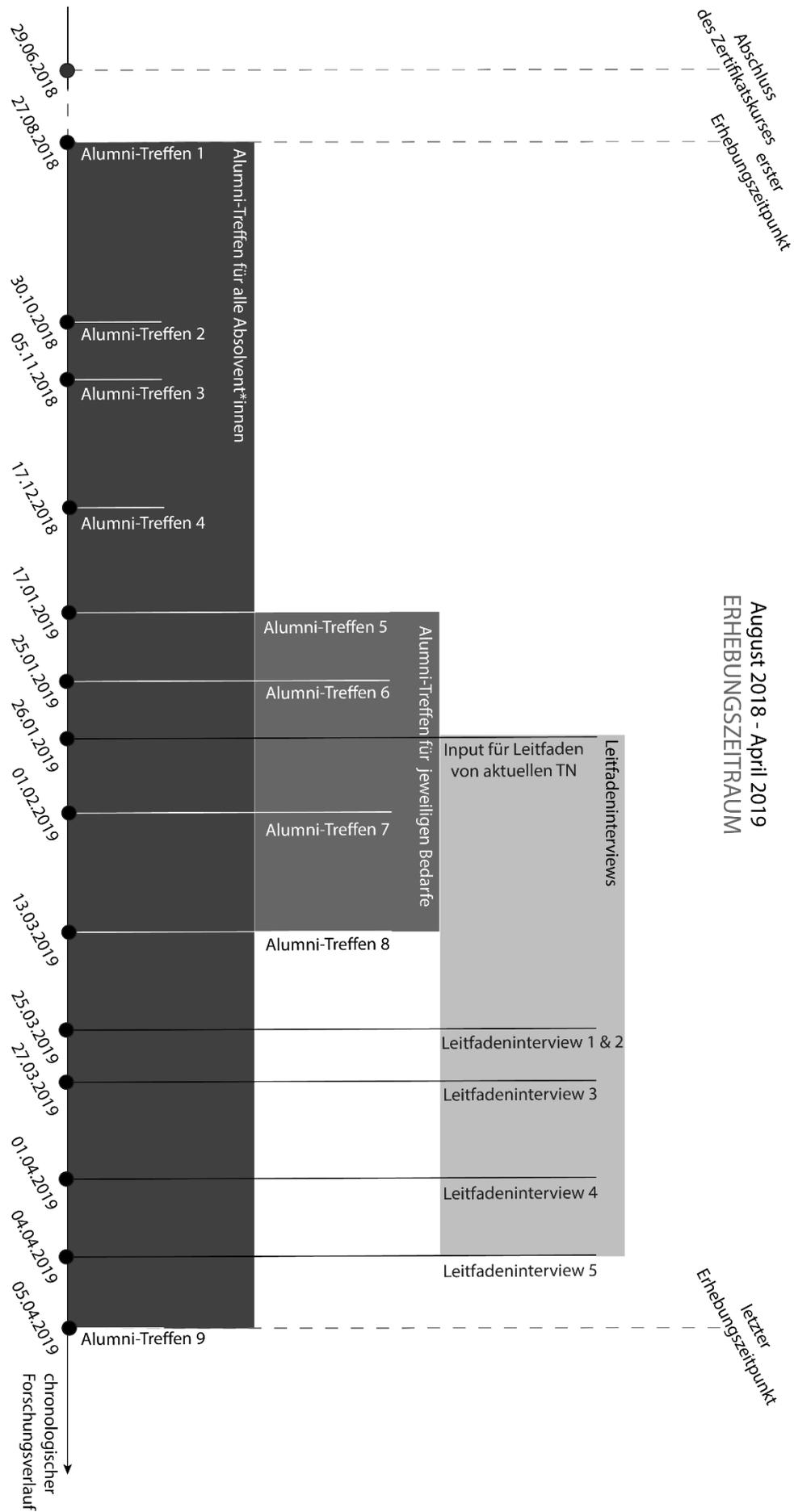


Abbildung 6: Übersicht der Erhebungszeitpunkte

3.2.1. 9 Alumni-Treffen

Im Zeitraum vom 27. August 2018 bis 03. April 2019 fanden 9 Alumni-Treffen statt, zu denen die 23 ehemaligen Zertifikatskursteilnehmer*innen eingeladen wurden. Eine Übersicht über die Alumni-Treffen ist in *Tabelle 4* ersichtlich.

| Setting/Datum | Zielgruppe | Methode/Agenda |
|---------------------------------|--|--|
| Alumni-Treffen 1/ 27.08.2018 | Alle 23 Absolvent*innen | Fragebogen, offene Gespräche nach Caspari (2006, 381) |
| Alumni-Treffen 2/ 30.10.2018 | Alle 23 Absolvent*innen | offene Gespräche nach Caspari (2006, 381) |
| Alumni-Treffen 3/ 05.11.2018 | Alle 23 Absolvent*innen | Mini-Interviews, offene Gespräche nach Caspari (2006, 381) |
| Alumni-Treffen 4/ 17.12.2018 | Alle 23 Absolvent*innen | offene Gespräche nach Caspari (2006, 381) |
| Alumni-Treffen 5/ 07.01.2019 | Absolvent*innen, die noch die C1-Prüfung benötigen | Planung und Durchführung von Maßnahmen bezüglich der bevorstehenden C1-Prüfung |
| Alumni-Treffen 6/ 25.01.2019 | Absolvent*innen auf Jobsuche | Planung und Durchführung konkreter Maßnahmen zur Jobsuche |
| Alumni-Treffen 7/ 26.01.2019 | Absolvent*innen auf Jobsuche | Planung und Durchführung konkreter Maßnahmen zur Jobsuche |
| Alumni-Treffen 8/ 13.03.2019 | Absolvent*innen auf Jobsuche | Planung und Durchführung konkreter Maßnahmen zur Jobsuche |
| Alumni-Treffen 9/ 03.04.2019 | Alle 23 Absolvent*innen | Community Map nach von Unger (2014, 78) |

Tabelle 4: Übersicht über die Alumni-Treffen inklusive eingeladener Zielgruppe und angewandter Methode

Das Setting der Alumni-Treffen ist mit der forschenden Lernwerkstatt nach Grell (2010, 887ff) vergleichbar. Forschende Lernwerkstatt bezeichnet Grell (2010, 887) als einen „partizipativen Forschungsansatz“, der u. a. „institutionelle Veränderungsprozesse durch die Implementierung neuer Lehr- und Lernkulturen“ betrachten kann. Methodisch können diese Treffen vielfältig gestaltet werden, sofern Partizipation der Teilnehmer*innen im Vordergrund steht. Mit den Teilnehmer*innen werden „konkrete Handlungsproblematiken“ thematisiert, wodurch „Reflexions- und

Erkenntnisprozesse“ angeregt und „Handlungsanlässe“ vorbereitet werden (ebd.). Die Handlungsanlässe auch praktisch zu begleiten, sieht die Lernwerkstatt nicht vor. Dies stellt eine Adaption hinsichtlich der Alumni-Treffen dar.

Bei den Alumni-Treffen wurden aktuelle Ausbildungs- und jobrelevante Herausforderungen und Phänomene nach dem Weiterbildungsjahr besprochen, um einen Eindruck über die (berufliche) Lebenssituation nach dem ersten Kursdurchgang zu gewinnen. Methodisch waren die Alumni-Treffen offen gestaltet, um den Bedürfnissen und Stimmen der Absolvent*innen Raum zu geben, ihre derzeitige Situation zu besprechen. Caspari (2006, 381) beschreibt „offene Gespräche“ als einen Schritt in ihrer schematischen Vorgehensweise partizipativer Evaluation. Beim ersten Alumni-Treffen (27.08.2018) sollten mittels eines Fragebogens²⁷ die aktuellen Anstellungszahlen, genaue Informationen zum Bewerbungsprozess, das aktuelle Deutsch-Niveau, die derzeitige Angebundenheit beim AMS²⁸ sowie zukünftige berufliche Ziele (Job oder Weiterbildung) erhoben werden.²⁹ Beim dritten Alumni-Treffen (05.11.2018) wurden Mini-Interviews³⁰ durchgeführt, die den Zweck hatten, die aktualisierten Daten zu Anstellung, C1-Absolvierung, Zukunftsperspektiven hinsichtlich Job(wünschen) und Ausbildungsplänen zu erheben. Nach dem vierten Alumni-Treffen kristallisierten sich die unterschiedlichen Bedarfe der Absolvent*innen heraus, denen bei einem Alumni-Treffen mit allen Absolvent*innen nicht mehr gerecht werden konnte. Deswegen wurden die Alumni-Treffen 5, 6, 7 und 8 die Absolvent*innen hinsichtlich ihrer Bedarfe (C1, auf Jobsuche) getrennt eingeladen und bei den Treffen selbst praktische Maßnahmen auf Grundlage der Diskussionen der vorherigen Treffen diskutiert sowie umgesetzt. Ein letztes Alumni-Treffen für alle Absolvent*innen fand im April 2019 statt, bei dem die partizipative Methode des Community Mappings (von Unger 2014, 78ff) umgesetzt wurde. Mit einer Community Map können „Merkmale, Ressourcen und Probleme von lebensweltlichen Gemeinschaften“ mit Hilfe einer Fragestellung verbildlicht und anschließend diskutiert sowie analysiert werden (ebd.). Abgesehen von den Alumni-Treffen wurden in verschiedenen Abständen Updates der Absolvent*innen auch über informelle Kanäle wie Email oder Telefon eingeholt. Die Kontaktaufnahme ging sowohl von den Absolventen*innen selbst als auch von den Forschenden aus. Die Übersicht aller Kontakte und Informationen der Absolvent*innen wurden in einem Forschungstagebuch festgehalten. Laut Fischer/Bosse (2010, 871) fungieren Tagebücher als

²⁷ Der Fragebogen inklusive der Einverständniserklärung sind im Anhang einsehbar.

²⁸ Wie in einem Unterkapitel von Kapitel 2.2. bei der Beschreibung des Zertifikatskurses schon erwähnt wurde, bekamen die Kursteilnehmer*innen für die regelmäßige Teilnahme am Zertifikatskurs Geldleistungen vom AMS, da sie sich *in Schulung* befanden. Nach Beendigung des Zertifikatskurses waren die ehemaligen Kursteilnehmer*innen beim AMS als „arbeitslos“ vermerkt und bekamen Stellenanzeigen, weitere Schulungen, etc. vermittelt.

²⁹ Die Themenbereiche ergaben sich durch das Vorwissen über den Aufbau des Zertifikatskurses sowie die Begleitung der Kursteilnehmer*innen als Programmassistenz (organisatorische Ansprechperson) während des ersten Kursdurchganges. Auf diese besondere Rolle wird auch noch in Kapitel 3.4. *Reflexionen zum Forschungsprozess* näher eingegangen.

³⁰ Die Fragen der Mini-Interviews sind ebenso im Anhang einsehbar.

Lern- und Forschungsinstrument, das von wissenschaftlichen Expert*innen als auch Praktiker*innen zur Dokumentation und anschließenden Reflexion angewandt werden. Forschungstagebücher im Besonderen werden über einen „bestimmten Zweck“ und in einem „beschränkten Zeitraum“ beschrieben [Heraushebungen im Original] (ders., 878). Bei der Unterscheidung zwischen offenen, teilweise standardisierten und standardisierten Formen des Forschungstagebuchs (ebd.), wurde in diesem Forschungsprozess die offene Dokumentationsform gewählt. Abgesehen von den Kontakten zu den Kursteilnehmer*innen, die einen Teil der Erhebung darstellen, wurden auch noch selbstreflektierende Gedanken zum Forschungsprozess im Forschungstagebuch festgehalten.

3.2.2. 5 Leitfadeninterviews

Die Durchführung qualitativer Interviews eignet sich, um „einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern“ (Friebertshäuser/Langer 2010, 437) zu erhalten. Nach dem Einblick der aktuellen Lebenssituation der 23 Absolvent*innen, die durch die ersten acht Alumni-Treffen erhoben wurde, soll mit der Befragung fünf ehemaliger Absolvent*innen mittels Leitfadeninterviews (Friebertshäuser/Langer 2010, 439f) der Einblick in die Lebenswelt nach der Weiterbildungsmaßnahme noch weiter an Tiefe gewinnen. Charakteristischerweise „begrenzen [Leitfrageninterviews] die Fragen den Horizont möglicher Antworten und strukturieren die Befragung“ (ebd.). Das Format der Leitfadeninterviews eignete sich durch die Vorerhebungen als besonders passend und wurde ausgewählt, um durch die Strukturierung des Interviews einerseits Antworten auf spezifische Fragen zu erhalten und dennoch dem/der Interviewee genügend Freiraum für Erzählungen lassen zu können. Eine Besonderheit stellt die Erstellung der Leitfragen für die qualitativen Interviews dar. Um den partizipativen Charakter der Forschung zu stärken, jedoch Redundanzen mit den Themen der Alumni-Treffen zu vermeiden sowie die Situation zu umgehen, dass potenzielle Interviewees ihre eigenen, in einem späteren Interview gestellten, Leitfragen erstellen, wurde ein Termin mit den Kursteilnehmer*innen des aktuellen Zertifikatskursdurchganges (2. Kursdurchgang), bei dem sie für sie interessante Forschungsfragen für den Leitfaden formulierten, vereinbart. Zusätzlich zu den Fragen der Kursteilnehmer*innen des zweiten Kursdurchganges generieren sich die Fragen jedoch auch basierend auf den Ergebnissen der bisherigen Alumni-Treffen.

Der Leitfaden bestand aus allgemeinen Fragen, die die Ereignisse seit der Absolvierung des Zertifikatskurses sowie den Zertifikatskurs selbst erfragten und drei variablen Teilen, die sich auf die jeweilige aktuelle Jobsituation der Interviewpersonen bezogen. Nämlich Variante a) für Lehrkräfte an Pflichtschulen arbeitend (zwei Interviewpersonen), Variante b) für Freizeitpädagog*innen in der schulischen Nachmittagsbetreuung arbeitend (eine Interviewperson), Variante c) ohne

Erwerbstätigkeit (im Arbeitsfeld *Schule*) (zwei Interviewpersonen). Von diesen zwei Personen, die derzeit ohne Anstellung sind ist eine Person ohne Anstellung, eine zweite Person ist mit einer Anstellung im nicht-pädagogischen Arbeitsfeld tätig. Die Auswahl der Interviewpersonen erfolgte ebenso auf Grund der bisherigen Erhebungen während den Alumni-Treffen auf Basis der eben genannten unterschiedlichen beruflichen Ausgangssituationen aber auch unter Berücksichtigung von Geschlecht (drei Frauen, zwei Männer) und Herkunft (vier Interviewees aus Syrien, eine Person aus dem Iran).

3.3. Auswertungsmethoden

Eine Übersicht des Datenmaterials sowie der Auswertungsmethoden sind in *Tabelle 5* ersichtlich. In den kommenden Unterkapiteln werden die Auswertungsmethoden näher beschrieben.

| Datenmaterial | Auswertungsmethode |
|--|---|
| Protokolle der Alumni-Treffen (1–9) inklusive Forschungstagebuch | Kodieren von Themenbereichen nach Fischer/Bosse (2010, 880) |
| Fragebogen (Alumni-Treffen 1) | (Fragebogenkodierung nach Kirchhoff et al. 2010, 37) ³¹ |
| Mini-Interviews (Alumni-Treffen 3) | Kodieren von Themenbereichen nach Fischer/Bosse (2010, 880) |
| Community Mapping (Alumni-Treffen 9) | Community Mapping nach von Unger (2014, 78) |
| Leitfadeninterviews | Auswertungstechnik für Leitfadeninterviews nach Schmidt (2010a/2010b) |

Tabelle 5: Übersicht über das Datenmaterial sowie die Auswertungsmethoden

3.3.1. Protokolle der Alumni-Treffen, Forschungstagebuch und Mini-Interviews

Bei allen Alumni-Treffen wurde entweder gleichzeitig stichworthaft mitgeschrieben oder im Anschluss daran ein Gedankenprotokoll geführt, um die besprochenen Themen, Stimmungen und Situationen festzuhalten. Durch die Analyse der Protokolle der Alumni-Treffen unter Einbeziehung der Notizen im Forschungstagebuch, der Mini-Interviews sowie der beim Treffen gewonnenen Eindrücke können Kategorien und Themenschwerpunkte bestimmt werden, die die Absolvent*innen nach der Ausbildung beschäftigen und diese Themen bei den Folgetreffen aufgegriffen und der Verlauf von

³¹ Der Fragebogen erwies sich als nicht passende Erhebungsmethode. Details sind in Kapitel 3.4.1. *Reflexion über die Forschungsmethoden* nachlesbar.

Themen (u. a. Jobsuche) nachverfolgt werden. Bei der Auswertung der Protokolle und des Forschungstagesbuches wurde nach einem Kodierverfahren nach Fischer/Bosse (2010, 880) vorgegangen, bei dem zunächst Textabschnitte paraphrasierend zusammengefasst werden. In einem nächsten Schritt erfolgt die Verdichtung der Datenfülle, indem Kategorien bzw. Überschriften gebildet werden. Diese (vorläufige) Reduktion des Datenmaterials ermöglicht eine Sortierung nach Themenbereichen (Zoom raus aus dem Material). Abschließend erfolgt die interpretative Deutung der Textpassagen (Zoom rein in das Datenmaterial). Wie schon bei der Beschreibung der Auswertungsmethoden veränderten die Ergebnisse der Alumni-Treffen sowohl das Setting mancher Alumni-Treffen (Trennung nach Bedarfe) als auch die Leitfragen für die Interviews.

3.3.2. Fragebogen

Die Auswertung des Fragebogens (n=18) war durch eine Fragebogenkodierung nach Kirchhoff et al. (2010, 37) geplant, wurde jedoch nicht durchgeführt, da bei der Durchsicht der ausgefüllten Fragebogen die Ergebnisse mit den Gesprächen bei den Alumni-Treffen nicht übereinstimmten. Nach Rückfragen wurden die Ergebnisse der Alumni-Treffen als valider gehalten und deswegen für die Auswertung herangezogen sowie die Ergebnisse des Fragebogens verworfen. Obwohl klar kommuniziert wurde, dass Fragen gestellt werden dürfen und das auch von den Absolvent*innen in Anspruch genommen wurde, konnten manche Verständnisschwierigkeiten scheinbar nicht aus dem Weg geräumt werden. Der Fragebogen wurde nicht pre-getestet und auch nicht partizipativ entworfen; beides Faktoren, die mögliche Verständnisprobleme erklären können und im nächsten Unterkapitel der Reflexionen zum Forschungsprozess nochmal aufgegriffen werden.

3.3.3. Community Mapping

Die Methode des Community Mappings stellt sowohl eine Erhebungs- als auch Auswertungsmethode dar und wurde in diesem Forschungsdesign beim letzten, neunten Alumni-Treffen eingesetzt, um eine gemeinsame Reflexion zu ermöglichen. Von Unger (2014, 78ff) beschreibt in sieben Schritten die Vorbereitung (Schritt 1) und Durchführung der Methode (ab Schritt 2). Schritt 2: Im Gruppenprozess wird zunächst „der Sinn und Zweck des Verfahrens“ geklärt (ders, 80). Das umfasst einerseits die Besprechung der Frage, wozu die Karte dienen soll, welche Besonderheiten und Merkmale dargestellt werden sollen, als auch die Frage, auf welche Community sich diese Map bezieht (ebd.). In diesem Fall wurde der Sinn und Zweck als Rückblick auf und Ausblick nach dem Zertifikatskurs geben, die Community sind die international ausgebildeten Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, die diesen Zertifikatskurs absolviert haben. Im dritten Schritt sollen Symbole sowie eine Legende angefertigt werden, um gemeinsam „relevante Merkmale der Gemeinschaft“ zu benennen und festzulegen (ebd.). Die Erstellung der Karte im Team ist der vierte Schritt. Beim fünften Schritt – dieser würde durchgeführt werden, wenn mehrere Treffen zum Community Mapping geplant gewesen wären –

können die Teilnehmer*innen zusätzliche Recherchen oder Informationen, die von einem zum anderen Treffen gemacht wurden, einbringen (ders., 81). Der sechste Schritt ist die Auswertung, bei der über die angefertigten Maps gesprochen wird, Ergebnisse präsentiert, Rückfragen gestellt und diese diskutiert werden. Sollte es der Fall sein, dass mehrere Gruppen an verschiedenen Maps arbeiten (das war hier nicht der Fall, da die Gruppengröße unter zehn war) ist dieser Schritt wichtig, um sich diese dann gegenseitig zu präsentieren und zu diskutieren (ebd.). Der letzte Schluss ist die Präsentation (außerhalb der Teilnehmer*innen des Community Mappings) sowie die Nutzung des erhaltenen Wissens (ebd.).

3.3.4. Leitfadeninterviews

Die Auswertung der fünf Leitfadeninterviews erfolgt nach Schmidt (2010a/2010b) in fünf Schritten. Schmidt (2010a, 473f) ordnet diese Auswertungsmethode als inhaltsanalytische Technik ein, die „das Material nach Themen oder Einzelaspekten ordnen und thematisch zusammenfassen“. Für die Kategorienbildung ist die Kenntnis des Materials essentiell. Auch wenn einige Kategorien (beispielsweise anhand der Fragestellungen oder inhaltlichen Schwerpunkte des Interviews) schon vor dem Interview mit Sicherheit vorkommen, müssen diese Kategorien nach den Interviews, also bei der Durchsicht des tatsächlichen Materials, adaptiert bzw. ergänzt (ders., 474). Schmidt weist hier auf die Wichtigkeit der (technischen und theoretischen) Offenheit hin, die sich auf technischer Ebene bereits in offenen Fragestellungen begründet, um nicht Kategorien zu übernehmen, die für den Interviewee einen anderen Sinnzusammenhang hatten und in positiver Formulierung: indem „Formulierungen der Befragten“ aufgegriffen werden und in der Folge herausgefunden wird, „welchen Sinngehalt sie [Anm: die Interviewpersonen] damit verbinden (ebd.)“. Auf theoretischer Ebene appelliert Schmidt an die Loslösung von theoretischem Vorwissen und dem aktuellen Forschungsstand, um sich vor neuen Kategorien nicht zu verschließen und bestehende Kategorien verfeinern zu können (ebd.). Schritt 1 beinhaltet die mehrmalige Durchsicht der Transkripte auf „Themen und Aspekte“, hilfreich kann hier der Übersicht wegen zusätzlicher oder alternativ zu Anmerkungen neben den Textpassagen das Anlegen eines Glossars sein (ders., 475). Hier sollen theoretisches Vorverständnis und die eigenen Fragestellungen auf bewusste Art und Weise mitgedacht werden um Textpassagen zu identifizieren, die u. a. vom Vorwissen abweichen. Schritt 2 ist die Erstellung eines Auswertungsleitfadens, der die Beschreibung der Einzelkategorien umfasst. Die Kodierung des Materials wird von Schmidt als Schritt 3 beschrieben. Es werden alle thematisch zu einer Kategorie passenden Textstellen aus dem Interview/den Interviews herausgenommen, hinsichtlich ihrer Bedeutung sortiert und die finalen Ausprägungen zu einem Thema festgehalten (ders., 478). Ziel ist, die Informationsfülle durch diesen Schritt zu reduzieren und durch die Ausprägungen „dominante Tendenzen“ zwischen den Fällen vergleichen zu können (ebd.). Der Unterschied zu Schritt 2 besteht darin: „Auswertungskategorien, die im vorangegangenen Auswertungsschritt *aus* dem Material herausgebildet worden sind, werden jetzt

also *auf* das Material angewendet“ (Schmidt 2010b, 152f). Im Schritt 4 Quantifizierende Materialübersicht werden Tabellen über die Ergebnisse erstellt, die Aussagen über die Häufigkeit zulassen. Der abschließende 5. Schritt stellt vertiefende Fallinterpretationen an, indem die Transkripte „unter einer bestimmten, ausgewählten Fragestellung [...] mehrmals intensiv gelesen und interpretiert“ werden (Schmidt 2010a, 482). Idealerweise findet die Auswertung im Forschungsteam statt, um mehrere Perspektiven auf das Material beispielsweise bei der Kategorienbildung zu gewährleisten und in der Folge diese gemeinsam zu diskutieren (2010a, 475f), das war bei dieser Arbeit nicht der Fall. Die Schritte wurden getrennt durchgeführt, werden in den Ergebnissen jedoch – wie in wissenschaftlichen Publikationen üblich – nicht Schritt für Schritt, sondern zusammenfassend dargestellt.

Kapitel 2 *Darstellung des Forschungsdesigns* wird nun mit einer Reflexion zum Forschungsprozess hinsichtlich des Grades der Partizipation und anderen Aspekten abgeschlossen.

3.4. Reflexionen zum Forschungsprozess

Ausschlaggebend für ein explizites Kapitel, das Reflexionen zum Forschungsprozess Platz bietet, war zum einen der methodologische Ansatz der partizipativen Forschung, der während des Forschungsverlaufs eine stetige Reflexion über den Grad der Partizipation benötigt. Außerdem regten Spannungsverhältnisse zu Erkenntnissen an, die als wichtiger Prozess im Forschungsverlauf wahrgenommen wurden und an dieser Stelle geteilt werden.

3.4.1. Reflexion über die Forschungsmethoden

Der Begründung der Forschungsschritte und der gewählten Erhebungs- und Auswertungsmethoden wurde schon in den Vorkapiteln Platz gewidmet. Nach Abschluss des Forschungsprozesses soll hier auch noch Verbesserungspotenzial angemerkt werden. Wie schon in der Beschreibung der Fragebogenauswertung beschrieben, konnten die Ergebnisse vom Fragebogen nicht verwendet werden, weil sich einige Falschantworten im Fragebogen befanden. Diese wurden durch die Konversationen bei den Alumni-Treffen aufgedeckt. Die Anmerkung, dass es weder einen Pre-Test, noch eine partizipative Fragebogengestaltung gab, zeigt Lösungsansätze, die bei einer neuerlichen Durchführung zu validen Ergebnissen führen könnten. Davon abgesehen würde ich jedoch keinen Fragebogen mehr als Erhebungsmethode wählen, sondern lieber Mini-Interviews, also kurze 1:1 Interviews mit den Absolvent*innen, da hier die Möglichkeit besteht, Unklarheiten sofort im Gespräch zu entdecken und im Einzelsetting zu besprechen.

In einem der folgenden Unterkapitel wird die Diskrepanz zwischen ausreichend Struktur bei möglichst großer Offenheit, wie das für einen partizipativen Ansatz wünschenswert ist, erläutert. Wenngleich der Fragebogen zu viel Struktur und zu wenig Partizipation ermöglichten, wurde beim Community Mapping offener gearbeitet. Im Verlauf wurde von den Teilnehmer*innen mehr Struktur und Vorgabe gesucht. Dies resultierte in der Vorgabe von Impulsen, die in Form von möglichen Fragen formuliert wurden aber veränderbar waren. Die Alumni wollten diese Frageimpulse jedoch nicht verändern und beantworteten sie indem sie am Plakat Notizen dazu machten. Wenngleich die Fragen nicht moduliert und erweitert wurden und somit die Freiheit des Gestaltungsprozesses nicht zur Gänze ausgenutzt wurde, fand eines der Ziele des Community Mappings, die gemeinsame Reflexion, mit den vorgegebenen Fragen statt. Ausgehend von den Frageimpulsen entstanden spannende Diskussionen und ein Austausch über die teilweise unterschiedlichen Erfahrungen. Eine gemeinsame Sprache durch Symbole, die auf der Map verewigt werden, wurde nicht aufgegriffen, sondern die Erkenntnisse, Diskussionspunkte wörtlich hingeschrieben.³²

3.4.2. Evaluation Aller vs. Partizipation Einzelner

Durch den Anspruch der Forschungsfrage, also der Erhebung nach dem Zertifikatskurs hinsichtlich Anstellungsverhältnis, zweitem Studienfach, C1-Ergebnissen und dem Feedback zum Kurs war es wichtig, die Situation möglichst aller 23 Absolvent*innen zu erheben. Eines der Spannungsverhältnisse, das mir im Laufe des Forschungsprozesses bewusst wurde, war die Tatsache, dass zwar die Erhebung von allen 23 Absolvent*innen gefordert war, jedoch immer wieder verschiedene Personen (und selten alle) an den Alumni-Treffen teilnahmen bzw. partizipativ forschen wollten bzw. zeitlich konnten. Die Vielzahl an Alumni-Treffen war eine sehr gute Wahl, erhöhte es die Chance bei den Absolvent*innen, die aus zeitlichen Gründen verhindert waren, teilzunehmen und gab es auch einen Einblick in die Veränderung der den Absolvent*innen wichtigen Themen sowie der Anstellungszahlen. Eine bewusste und klarere Trennung der Treffen (oder Zeitrahmen eines Treffens) zwischen Informationen, die es von Seiten der Universität zu verschiedenen Themen für die Absolvent*innen immer wieder gab und gemeinsamer partizipativer Arbeit, an der konkret gemeinsam am Forschungsdesign gearbeitet wird, wäre hilfreich gewesen. Auch die Trennung der Treffen nach verschiedenen Bedarfen, die sich im Verlauf der Alumni-Treffen gebildet hat, war hilfreich, den Nutzen für die Absolvent*innen zu erhöhen und somit die Motivation und Teilhabe zu steigern.

³² Das Foto der Community Map ist im Kapitel 4.1.4. im Unterkapitel *Ergebnisse der Alumni-Treffen* abgebildet.

3.4.3. Reflexionen zum Grad der Partizipation

Bereits bei den Erläuterungen der Erhebungsmethoden wurden die Alumni-Treffen als eine adaptierte Form der Lernwerkstatt nach Grell (2010, 887) definiert. Grell beschreibt ein Spannungsverhältnis zwischen Struktur und Offenheit (ders., 891), in dem sich der*die Forscher*in beim Bedienen dieser Methode befindet: Einerseits, genug Struktur für eine gute Forschungszusammenarbeit zu schaffen und andererseits, offen zu bleiben für Ideen und vor allem auch Entscheidungen von Partizipierenden, die das geplante Forschungsdesign nicht nur verändern können, sondern sogar sollen. Dieses Spannungsverhältnis zu balancieren, Machtverhältnisse zu reflektieren und einen Kontrollverlust der Partizipation zugunsten auszuhalten, wurde auch in diesem Forschungsprozess für mich spürbar und stellt meines Erachtens eine essentielle und herausfordernde Aufgabe von partizipativer Forschung dar.

Wie bereits erwähnt, machen nicht die Methoden an sich partizipative Forschung aus, sondern die Teilhabe im gesamten Forschungsprozess und somit u. a. der tatsächliche Grad der Partizipation bei den Methoden. Bergold/Thomas (2012, 199) sprechen ebenso von verschiedenen Graden der Partizipation. Frühe Formen der Partizipation werden in der Literatur oft sehr kritisch als *Scheinpartizipation* diskutiert. Laut Bergold/Thomas (ders., 200) ist es wichtig, die entscheidungstragenden Situationen sowie deren Grade der Partizipation zu beleuchten. Als Tool für die (gemeinsame) Planung partizipativer Forschung und auch der stetigen Reflexion des Grades der Partizipation im Forschungsprozess wird in dieser Arbeit das Stufenmodell nach Wright/von Unger/Block (2010) herangezogen. Wie in *Abbildung 7* ersichtlich, wurden im gesamten Forschungsverlauf Stufe 3 bis 7 bedient:

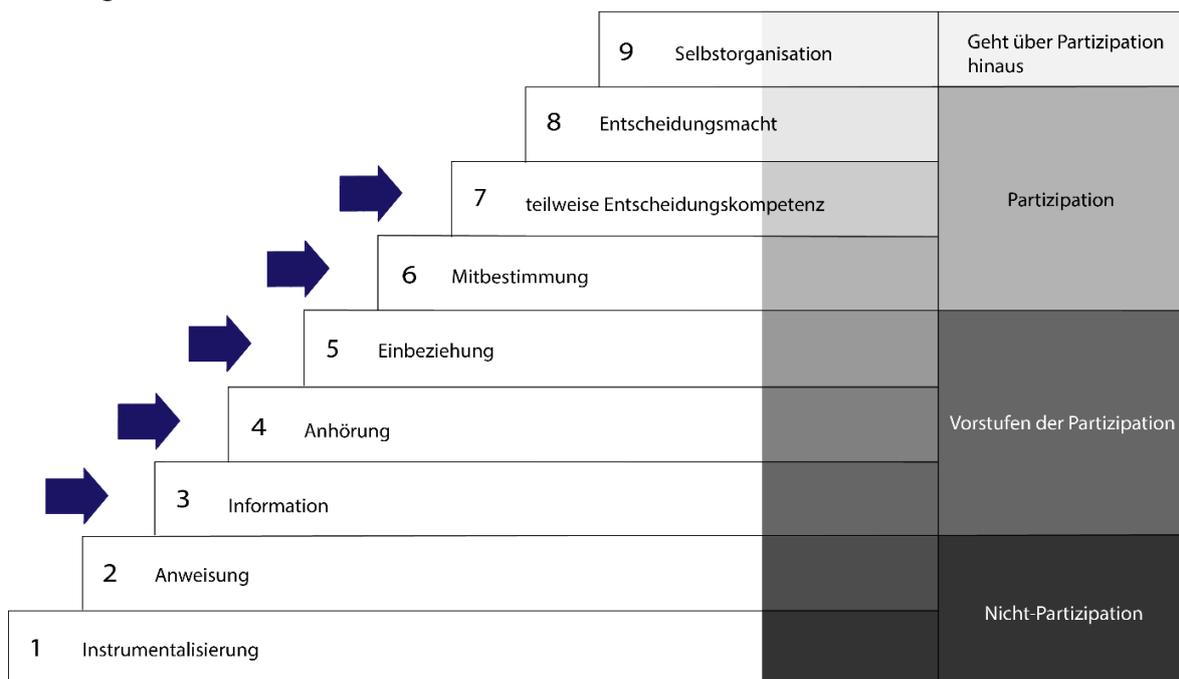


Abbildung 7: bediente Stufen der Partizipation im Verlauf des Forschungsprozesses anhand des Stufenmodells von Wright/von Unger/Block (2010)

Das Forschungsvorhaben beinhaltet also Vorstufen der Partizipation und einige Elemente, die der tatsächlichen Partizipation zugeordnet werden können. Da nach oben hin Richtung Partizipation noch Luft ist, und an manchen Stellen eine höhere Partizipation möglich und wünschenswert gewesen wäre, wird der gesamte Forschungsverlauf als teil-partizipativ definiert.

4. Ergebnisse

Dieses Kapitel widmet sich der Präsentation der Ergebnisse. Kapitel 4.1. befasst sich mit den Ergebnissen der Alumni-Treffen, wird also einen Einblick vermitteln, wie viele der Alumni nach dem Zertifikatskurs eine Anstellung erhalten haben und in welchem Berufsfeld diese nun tätig sind. Außerdem werden Daten zu den Deutschkenntnissen gezeigt, noch einmal erläutert, warum das Deutschniveau in diesem Zusammenhang ein relevanter Faktor für den Zertifikatskurs darstellt und auch präsentiert, wie viele der Alumni sich für einen Zweitfach inskribiert haben sowie aktiv studieren. Abschließen wird dieses Kapitel mit einer vorläufigen Diskussion der Ergebnisse.

Kapitel 4.2. widmet sich der Analyse der fünf Leitfadeninterviews. Die Ergebnisse werden anhand 7 von Kategorien, die sich aus der Analyse ergaben, vorgestellt. Das Kapitel beantwortet u. a., welches Feedback die ehemaligen Kursteilnehmer*innen haben und auch welche Tipps diese neuen bzw. zukünftigen Kursteilnehmer*innen geben können.

4.1. Zahlen rund um Anstellungen, C1 und zweitem Studienfach

Wie im Detail in Kapitel 2.2. bei der Vorstellung des Zertifikatskurses erläutert wurde, ist diese Weiterbildungsmaßnahme als ein Teil der österreichischen Lehrer*innenbildung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund konzipiert worden, um nach Absolvierung in die Sekundarstufe mit Sondervertrag einsteigen zu können. Vorgesehen ist die Absolvierung des Zweitfaches nach dem Zertifikatskurs, um das dreiteilige Bachelor-Lehramtstudium zu komplementieren; idealerweise parallel zur Anstellung in der Schule. Neben der Anstellung wurde das C1-Niveau der ehemaligen Kursteilnehmer*innen erhoben, weil es sowohl eine Bewerbungsvoraussetzung für eine Anstellung in der Schule als auch für die Immatrikulation des Zweitfaches darstellt. Die Ergebnisse für diese drei Erhebungsaspekte werden zunächst nur präsentiert, bevor sie im dieses Kapitel abschließenden Unterkapitel diskutiert werden.

4.1.1. Verlauf der Anstellungen und Berufsfelder

Die 23 Absolvent*innen des ersten Kursdurchganges, die mit Juni 2018 den Zertifikatskurs erfolgreich abgeschlossen haben, haben sich bereits im Mai 2018 innerhalb der ausgeschriebenen Bewerbungsphase bei der Bildungsdirektion für Wien und ggf. auch bei Schulbehörden in anderen Bundesländern beworben um mit Beginn des Schuljahres 2018/ 19 als Sekundarschullehrkraft wieder einsteigen zu können. Einige Alumni haben sich auch bei Institutionen im Arbeitsfeld *Schule*,

beispielsweise als Freizeitpädagog*innen, sowie auch bei nicht-pädagogischen Arbeitgeber*innen beworben. Aktuell haben 17 von 23 Alumni einen Job, von dem sie finanziell leben können. Dienstverträge mit geringerem Stundenausmaß, auftragsbasierte Arbeit und freiwillige Tätigkeiten wurden hier nicht berücksichtigt. Bei der ersten Erhebung am 1. Alumni-Treffen waren drei Personen mit Anstellung. *Abbildung 8* zeigt die Anstellungszahlen³³ im Verlauf der Erhebung.

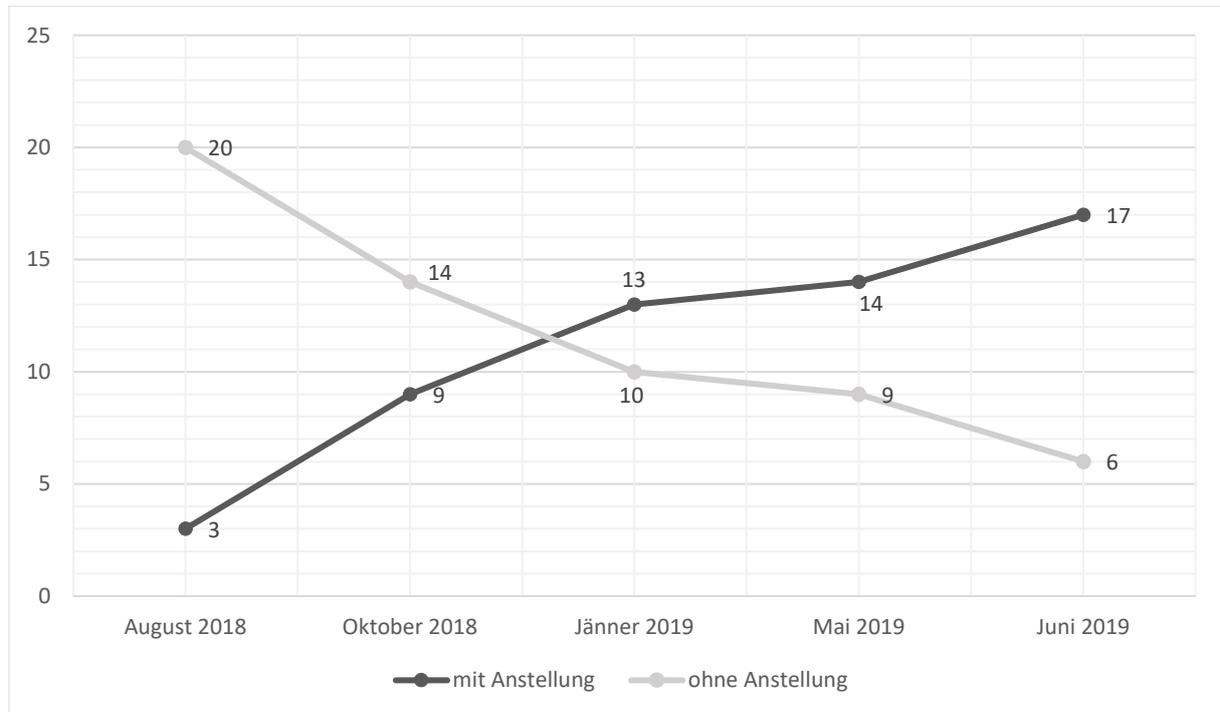


Abbildung 8: Verlauf der Anstellungen von August 2018 bis Juni 2019³⁴

Bei einem Blick auf die Arbeitsfelder von diesen 17 Personen, befinden sich 4 Personen als Lehrkräfte in der Sekundarstufe, 10 Personen sind als Freizeitpädagog*innen in der Primarstufe, eine Person gibt institutionell angebundene Nachhilfe und zwei Personen arbeiten Vollzeit im nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt und zwar im Sicherheitswesen und in der Hotellerie (siehe *Abbildung 9*).

³³ Ehrenamtliches, berufseinschlägiges Engagement oder Praktika wurden hier nicht berücksichtigt. Ebenso wurden keine geringfügigen Anstellungen oder geringgradigen Selbstständigkeiten abgebildet, die nicht zur Folge hatten, dass die Person finanziell unabhängig sind vom Arbeitsmarktservice oder/und der MA 40, die Wiener Behörde, die zuständig für die Auszahlung der Mindestsicherung ist.

³⁴ Da im Mai und Juni 2019 noch positive Rückmeldungen von Arbeitgeber*innen eingelangt sind, wird dies hier aufgezeigt, obwohl die Erhebungen mit dem letzten Alumni-Treffen Ende April 2019 abgeschlossen wurde.

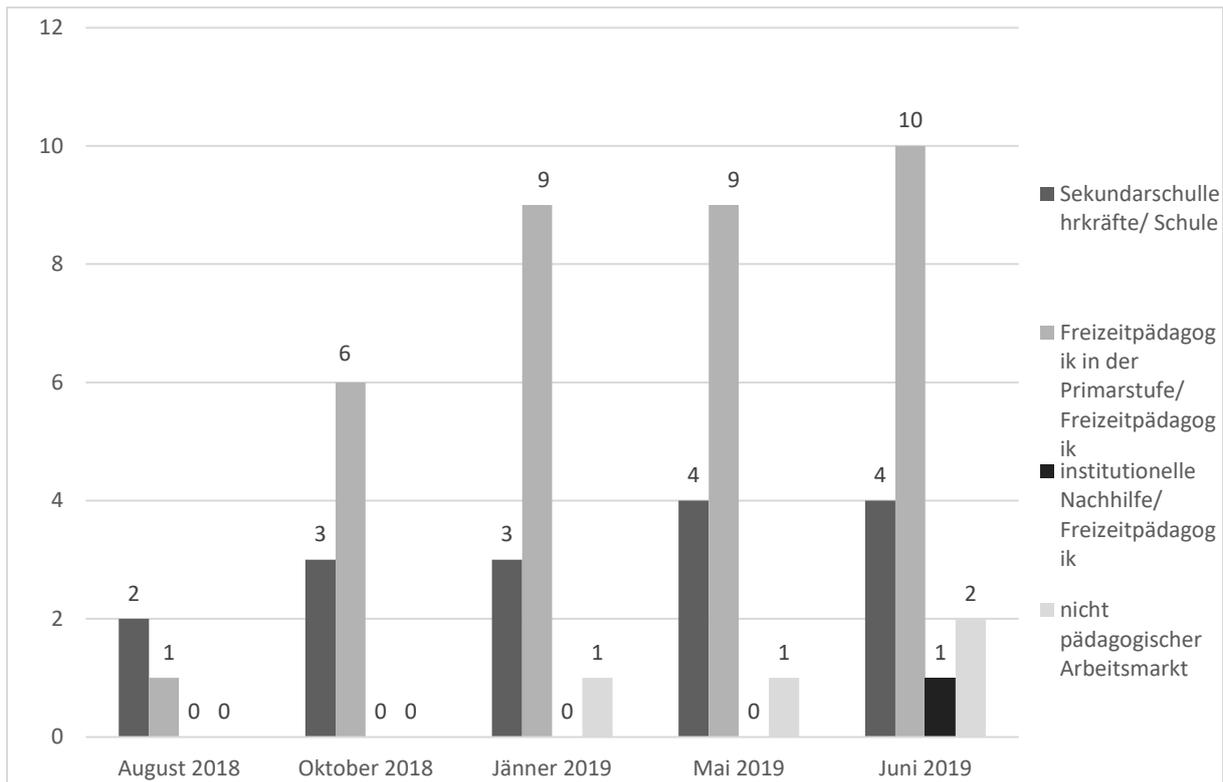


Abbildung 9: Verteilung der erwerbstätigen Personen nach Arbeitstätigkeit/Berufsfeld

4.1.2. Absolvierung des C1-Diploms

15 der 23 Alumni haben das Deutsch-Niveau C1 erreicht (siehe *Abbildung 10*).

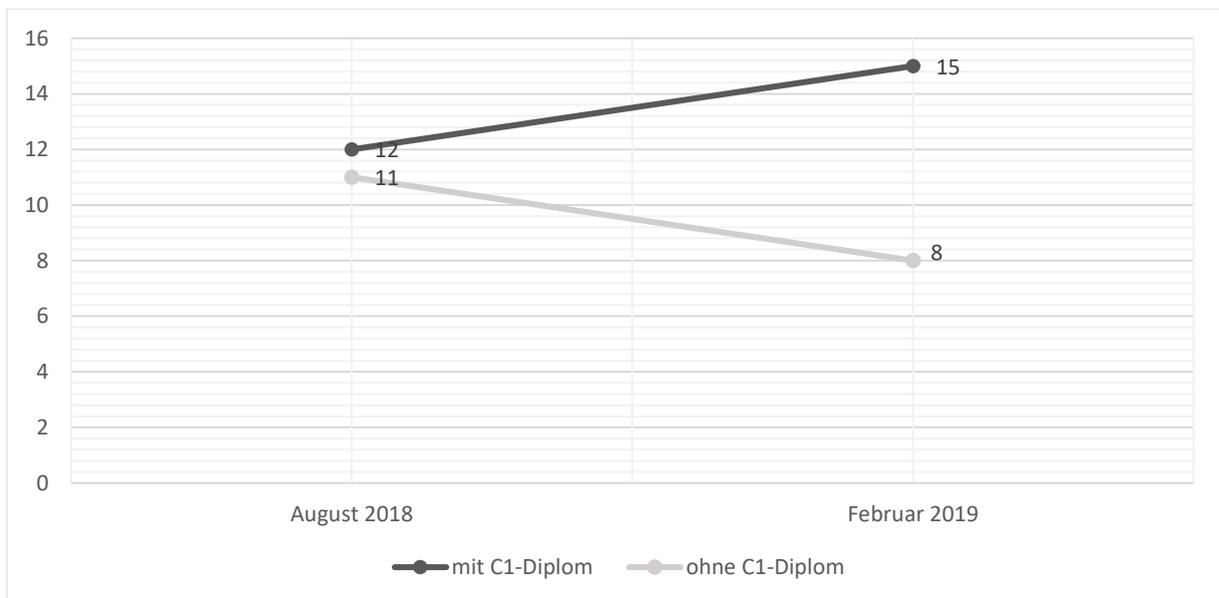


Abbildung 10: Verlauf der Personen mit/ohne C1-Diplom von August 2018 bis Februar 2019

Wie in der Kursbeschreibung hervorgehoben wurde, ist der C1-Kurs nicht im Curriculum verankert, konnte jedoch parallel zum Zertifikatskurs für die Kursteilnehmer*innen ermöglicht werden, da er (1) Anstellungsvoraussetzung bei der Bildungsdirektion Wien als auch (2) eine Voraussetzung für die Immatrikulation des Zweitstudienfaches ist, weswegen das C1-Niveau ebenso erhoben wurde. Die erste Prüfungsmöglichkeit zur Überprüfung der mündlichen (bestehend aus den drei Teilfertigkeiten Lesen, Hören und Sprechen) sowie der schriftlichen Fertigkeiten fand gleichzeitig mit dem Ende des Zertifikatskurses Ende Juni statt. Im Juli, August und September gab es jeweils Wiederholungsprüfungen. Im Laufe der Alumni-Treffen kam der Bedarf nach (1) weiteren C1-Übungsmöglichkeiten bzw. der Wunsch nach (2) einem weiteren Prüfungstermin auf. Beiden Bedarfen konnte nachgegangen werden. Beim neuerlichen und letztmöglichen Prüfungsantritt am Sprachenzentrum im Februar 2019 (ohne den Verfall der Gültigkeit der bereits positiv absolvierten Teilleistungen) traten neun Alumni an, drei konnten die negativen Teilleistungen positiv absolvieren, was die Gesamtzahl der Personen mit absolviertem C1-Diplom auf 15 Personen erhöhte. Die drei Alumni, die nun die beim vierten Anlauf die Deutsch-Prüfung geschafft hatten, waren drei der vier Personen, die eine Stelle als Sekundarstufenlehrkraft erhalten haben, mit der Bedingung, das C1-Diplom bis März 2019 nachzureichen.

4.1.3. Immatrikulation des zweiten Studienfaches

Die Erhebungen in den ersten Alumni-Treffen zeigte, dass 3 von 23 ehemaligen Kursteilnehmer*innen ist als Student*in der Universität Wien für ein zweites Unterrichtsfach inskribiert sind. Erhebungen zu einem späteren Zeitpunkt im Forschungsprozess wurden nicht vorgenommen, da das Studium der Lehrer*innenbildung durch eine Registrierungsfrist inklusive Aufnahmetest reglementiert ist, die nur einmal im Jahr stattfindet. Letztes Jahr war die Registrierungsfrist für das Studium am 16. Juli und der Aufnahmetest am 27. August 2018.

Für die Entscheidung, kein zweites Studienfach aufzunehmen, wurden folgende Gründe genannt: Einerseits war die Registrierungsfrist zwei Wochen nach Ende des Zertifikatskurses. Auf Grund der hohen Arbeitsbelastung in den vergangenen zwei Semestern mit dem Zertifikatskurs und dem C1-Deutschkurs, wollten einige nicht gleich wieder etwas Neues starten. Ein paar wollten sich anmelden, wurden jedoch vom Bewerbungsverfahren abgeschreckt: Zum einen wurde die Bewerbungsplattform als sehr komplex empfunden: Vor allen Dingen für Personen, die einen Teil des Lehramts schon mitbringen und sozusagen nicht „regulär“ starten, war die starre Anmeldemaske hinderlich. Viele Kursteilnehmer*innen beispielsweise, die C1 noch nicht vollständig absolviert haben, konnten sich nicht anmelden, obwohl die Ergebnisse in einem bestimmten Zeitrahmen nachgebracht werden könnten und das Studium vorerst gestartet werden könnte. Weiters wurde die Ankündigung eines

Aufnahmetests von vielen als abschreckend empfunden. In Österreich verlieren Personen, die sich als Studierende immatrikulierten, den Anspruch auf staatliche finanzielle Unterstützung (der MA40 oder des AMS). Da die Kursteilnehmer*innen im Juli 2018 (bei Bewerbungsfrist für das Studium) noch keine Rückmeldungen der Bewerbungen hatten und somit noch nicht wussten, ob sie im Herbst finanziell abgesichert sein würden, war vielen Kursteilnehmer*innen diese Entscheidung zu schwerwiegend und die Konsequenzen zum damaligen Zeitpunkt noch nicht kalkulierbar.

Auch von den drei Inskribierten Personen studiert derzeit niemand aktiv, das heißt im Ausmaß von den vorgesehenen 30 ECTS pro Semester. Zwei dieser drei sind aktuell ohne einen Job, haben also im Falle der weiterhin aufrechten Inskription kein Anrecht auf staatliche finanzielle Unterstützung. Einer dieser drei männlichen Studenten hat eine Anstellung: Ihm fehlt aktuell zum einen die Zeit für ein Vollzeit-Studium und zum anderen gibt es gravierende Überschneidungen seiner Arbeitszeit mit diversen Kursen.

4.1.4. Ergebnisse der Alumni-Treffen

Das erste Alumni-Treffen im August 2018 (19 Teilnehmer*innen) war geprägt von dem Frust über Absagen, aber viel mehr noch über fehlende Rückmeldungen von der Bildungsdirektion für Wien. Zu diesem Zeitpunkt hatten drei Personen eine Anstellung, eine in der Freizeitpädagogik und zwei als Sekundarstufenlehrkräfte. Einige Personen waren noch im Bewerbungsverfahren und hatten nach erfolgreichem Aufnahmetag demnächst einen sogenannten „Schnuppertermin“. Für einige betroffene Kursteilnehmer*innen war nicht klar, was das war. Auch die Deutsch-Prüfung, sowohl die Angebundenheit beim AMS und deren Konsequenzen, wurde thematisiert. Drei der Personen, die nicht am Termin teilnehmen konnten, waren beim Aufnahmetest der Studienzulassung für das Lehramt, da der Test parallel zum Alumni-Treffen stattfand.

Das zweite Alumni-Treffen Ende Oktober 2018 (11 Teilnehmer*innen) drehte sich thematisch um die C1-Prüfungen: Es wurden organisatorische Fragen nach weiteren Prüfungsmöglichkeiten, der Bedarf nach C1-Nachhilfe, dem Verfall des C1-Diploms bzw. dem Verfall der positiv abgelegten Fertigkeiten gestellt. Außerdem war auch die Jobsuche hinsichtlich der Arbeit als Sekundarstufenlehrkraft bzw. als Freizeitpädagoge/in im Fokus.

Beim dritten Treffen Anfang November 2018 (16 Teilnehmer*innen) äußerten Kursteilnehmer*innen, die bereits einen Job in der Nachmittagsbetreuung gefunden haben, die Angst, dass sie nun die Chance auf einen Job als Lehrkraft vertan haben, sollten sie eine Zusage der Bildungsdirektion erhalten. Auch schon bei den Treffen davor erkundigten sich die Alumni nach dem neuen Kursdurchgang, der im Oktober 2018 angelaufen war und nicht selten auch konkret nach den neuen Kursteilnehmer*innen.

Wenngleich die Art und Weise der Frage den Verdacht auf Konkurrenzgedanken zu den neuen Kursteilnehmer*innen vermuten ließ, benannte ein ehemaliger Kursteilnehmer beim dritten Treffen dieses Gefühl explizit. Mehr und mehr kristallisierten sich vier Bedürfnislagen der ehemaligen Kursteilnehmer*innen heraus: (1) Personen mit Job, die Hilfe beim Berufseinstieg benötigen, (2) Personen ohne Job, die Unterstützung bei Bewerbung brauchen, (3) Personen, die noch C1 absolvieren müssen und hier Nachhilfe bzw. um noch einen Prüfungstermin bitten und (4) Studierendenberatung, die sowohl die Bewerbung für nächstes Jahr als auch die Unterstützung bei der Nostrifikation umfasst. Diese unterschiedlichen praktischen Bedarfe der Alumni zeigten die Notwendigkeit, für verschiedene Bedarfe verschiedene Treffen anzubieten. Mittlerweile hatten acht Alumni eine Anstellung (drei Personen als Sekundarstufenlehrkräfte und fünf in der Freizeitpädagogik). Im Verlauf der Alumni-Treffen wurden die Sorgen über den fehlenden Job bei der Bildungsdirektion geringer und die alternative Jobsuche (beispielsweise in der Nachmittagsbetreuung als Freizeitpädagoge/in) startete, da außer im Fall von Nachnominierungen bei akuten Ausfällen von Lehrpersonen ohnehin erst wieder im August/September 2019 mit Anstellungen seitens der Bildungsdirektion zu rechnen war. Was jedoch für Irritation und Unverständnis sorgte, war die Tatsache, dass jene drei Personen, die eine Anstellung als Lehrkraft erhalten haben, noch kein C1 haben und dieses in einem bestimmten Zeitrahmen nachreichen durften. Dies regte die Frage nach den Kriterien an, die es für eine Anstellung als Lehrkraft seitens der Bildungsdirektion bzw. als Freizeitpädagoge*in seitens des Vereins, der die Nachmittagsbetreuung anbietet, gibt. Fehlendes Wissen über die Prozesse des Aufnahmeverfahrens konnte durch die Teilnahme bei einer sogenannten regulären Studentin der Lehrer*innenbildung, die bei zwei der Alumni-Treffen (3, 5) dabei war, erfragt werden.³⁵

Rastlosigkeit und Sorge was die berufliche Zukunft betrifft, wurden immer noch ausgedrückt, jedoch zunehmend weniger, wahrscheinlich deswegen, weil mehr und mehr Personen eine Anstellung fanden. Ausgelöst durch einen Beitrag im ORF (österreichischer Nachrichtensender) –, indem behauptet wurde, dass alle Lehrkräfte eine Stelle erhalten haben, wurde beim vierten Treffen das Thema Medien das erste Mal diskutiert. Schon während des Kurses war das mediale Interesse an der Weiterbildungsmaßnahme sehr groß, weswegen die Kursteilnehmer*innen Berichterstattung unterschiedlichster Qualität gewöhnt sind. Bezug auf eben jenen Beitrag nahmen zwei ehemalige Kursteilnehmer*innen, die noch keinen Job gefunden haben und empfanden diese Falschinformation als sehr kränkend und auch besorgniserregend ihre berufliche Zukunft betreffend hinsichtlich der Tatsache, dass ein falsches Bild der Anstellungszahlen vermittelt wird und sie somit möglicherweise keine Möglichkeit auf eine Stelle erhalten. Beim vierten Treffen nahmen nur fünf Alumni teil. Die geringe Anzahl beim Treffen machte eine gute Diskussion in der Kleingruppe möglich, bei der jede*r

³⁵ Nicht alle Alumni-Treffen wurden von mir alleine abgehalten. In manchen waren auch weitere Zertifikatskursteammitglieder sowie die Projektleitung anwesend.

seine Position und aktuellen Anliegen ausdrücken konnte. Wünsche wie ein Master des Zertifikatskurses, Hilfe bei der Nostrifikation des Erstfaches sowie des Zertifikatskurses, einer Studierendenberatung sowie einem Emailverteiler mit aktuellen pädagogischen Stellenangeboten wurden ausgedrückt und bis auf den Master des Zertifikatskurses umgesetzt³⁶. Erneut wurden die individuellen Bedarfe der oftmals als homogen gesehenen Gruppe der sogenannten geflüchteten Lehrkräfte sichtbar. Außerdem wurde im vierten Treffen Mitte November 2018 das erste Mal Dankbarkeit für den Kurs artikuliert. Bei diesem Treffen ist auch das Zitat „Wir fingen an bei –10, jetzt sind wir bei 0“ (Protokoll 3, Z26) von einem ehemaligen Kursteilnehmer entstanden, das als Titel der Masterarbeit gewählt wurde und deren Bedeutung schon in der Einleitung erklärt wurde.

Die Alumni-Treffen 5–8 hatten, wie schon beschrieben, praktische Ausrichtungen und deswegen wenig Diskussionsinhalt und wurden speziell auf zwei von den Alumni genannte Bedarfe (C1, Job) ausgerichtet. Alumni-Treffen 5 Anfang Jänner 2019 (3 Teilnehmer*innen) richtete sich an alle ehemaligen Teilnehmer*innen, die C1 noch nicht positiv absolviert haben. Bei diesem Treffen wurde ein neuer Prüfungstermin bekanntgegeben sowie diverse Nachhilmöglichkeiten vorgestellt. Eine Alumna, die eine Anstellung in der Schule hat, teilte eine negative Erfahrung mit einer Schülerin von ihr. Die Treffen 6 (5 Teilnehmer*innen) und 7 (1 Teilnehmer*in) fanden beide Ende Jänner statt und fokussierten das gemeinsame Durchgehen der Bewerbungsunterlagen für diverse Stellenausschreibungen. Alumni-Treffen 8 (3 Teilnehmer*innen) fand Mitte März statt und war ebenso ein bewerbungsfokussiertes Treffen.

Das letzte Alumni-Treffen Nummer 9 war für alle Absolvent*innen (ohne praktische Ausrichtung) angesetzt. Wie schon in der *Reflexion über die Forschungsmethoden* in Kapitel 3.4.1. erwähnt wurde, wurden auf Wunsch der Kursteilnehmer*innen ein paar mögliche Diskussionsimpulse in den Raum gestellt, die von den 7 Teilnehmer*innen am Treffen als Fragen aufgegriffen wurden. Da nur fünf Alumni vertiefende Einblicke bei den Interviews gegeben haben, sollte mit dem Prozess des Community Mappings zu einer kollektiven Abschlussreflexion inspiriert werden. Gegliedert in vier Unterfragen (1) *Was hat der Zertifikatskurs gebracht?* (2) *Was waren Erfolge und Misserfolge nach dem Zertifikatskurs?* (3) *Was würdet ihr am Zertifikatskurs ändern?* (4) *Zukunftswünsche/ich selbst in 5–10 Jahren* wurden die Ergebnisse notiert und dabei unter den Kursteilnehmer*innen diskutiert. Das Foto der Community Map in *Abbildung 11* zeigt die notierten Ergebnisse; jedoch ohne zusätzliche, schriftliche Erläuterungen.

³⁶ Nicht alle Maßnahmen wurden alleine im Rahmen der Masterarbeit umgesetzt. Für die Weiterführung der sogenannten Alumni-Betreuung auch nach dieser Masterarbeit konnte über den von den Organisator*innen des Zertifikatskurses gegründeten Verein *BeeFLIP – Verein zur Förderung universitärer Bildungs- und Forschungsprojekte* eine Person zur weiteren Unterstützung angestellt werden. Der Verein wurde u. a. mit dem Ziel gegründet Alumni Hilfestellungen bei zertifikatskursrelevanten Aspekten zu leisten, die formal nicht mehr den Zertifikatskurs betreffen.

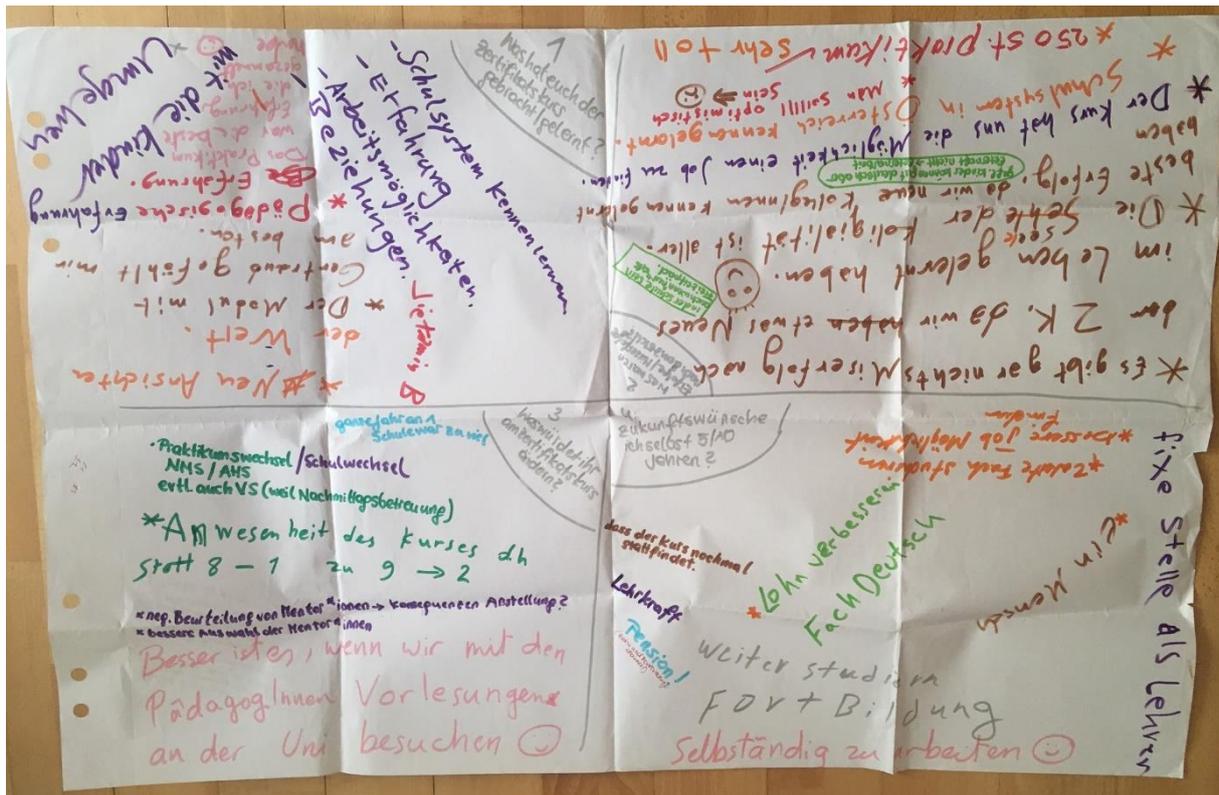


Abbildung 11: Foto der Community Map

4.1.5. Diskussion der vorläufigen Ergebnisse

Wenngleich der Zertifikatskurs (wie jede Weiterbildungsmaßnahme oder Studium) nicht mit einer späteren Anstellung verknüpft ist, war die Hoffnung auf eine Stelle als Lehrkraft bei den ehemaligen Kursteilnehmer*innen, zumal der noch nie dagewesene Möglichkeit des Wiedereinstiegs als Lehrkraft, entsprechend hoch. Auch von diversen Institutionen wurde eine Anstellung als Lehrkraft als Bewertungskriterium angelegt, ob das Ziel des Zertifikatskurses erreicht wurde. Die Einbettung des Zertifikatskurses in die reguläre Lehrer*innenbildung, macht es nötig, Aspekte in den Blick zu nehmen, die nicht das Curriculum des Zertifikatskurses betreffen, sondern darüber hinaus gehen.

Hinsichtlich der Anstellungen nach der Weiterbildungsmaßnahme schneidet der Zertifikatskurs quantitativ mit 17 angestellten Personen sehr gut ab. Dass nur vier Alumni als Lehrkräfte in der Sekundarstufe arbeiten und die restlichen 13 Personen (2 davon gar nicht im pädagogischen Bereich) nicht in ihrem Quellberuf sind, ist ein Aspekt, der nicht der ursprünglichen Konzeption des Zertifikatskurses entspricht. Vor allen Dingen, dass zehn Personen Freizeitpädagog*innen für Schüler*innen in der Primarstufe sind, war auf Grund des gravierenden Unterschieds im Tätigkeitsprofil verwunderlich. In den Alumni-Treffen wurde außerdem sichtbar, dass der Ablauf von in Österreich üblichen Bewerbungsprozessen der ehemaligen Kursteilnehmer*innen nicht klar ist:

Sowohl die Nachfrage nach dem Begriff „Schnuppertag“ in einem der Alumni-Treffen, als auch die Verblüffung über fehlenden Rückmeldungen im Bewerbungsprozess (eine Vorgehensweise, die in Österreich weitverbreitet ist) zeigten dies. Weiters wurde im Laufe der Alumni-Treffen deutlich, dass einige sonst geläufige Bewerbungsabläufe sich mit denen der Bildungsdirektion für Wien unterscheiden. Die Treffen, bei denen eine Studierende von ihren (Bewerbungs-)Erfahrungen berichtete, waren für viele der Kursteilnehmer*innen beruhigend, da sie merkten, dass reguläre Lehramtsstudierende mit denselben Problemen (keine Rückmeldung erhalten, kurzfristige Zusagen und somit Planungsunsicherheit, etc.) zu kämpfen haben. Die Angst, die Chance der Rückkehr als Lehrkraft durch einen anderen angenommenen Job zu verpassen, impliziert auch den Zwiespalt, u. a. aus finanziellen Gründen nicht auf die Möglichkeit warten zu können, der Profession als Lehrkraft nachzugehen, wurde in einem der Treffen explizit ausgedrückt und an mehreren Stellen der Treffen implizit deutlich.

C1 fungiert klar als Gatekeeper sowohl bei den Bewerbungsprozessen der Bildungsdirektion für Wien, als auch bei der Studienzulassung. Die genannten Faktoren, weswegen sich 20 Alumni nicht für ein zweites Studienfach inskribiert haben, bestehen abgesehen von persönlichen Gründen aus einem strukturell bedingten, komplexen Konvolut bestehend u. a. aus Voraussetzungsketten, unpassendem Timing, Unklarheit über das genaue Verfahren, finanzieller Unsicherheit sowie Sorge um die Konsequenzen der Immatrikulation. Der Wunsch bei der Hilfe der Nostrifikation wurde geäußert und stellt auf Grund der verschiedenen Vorstudien einen Punkt dar, bei dem jede*r Absolvent*in individuell unterstützt werden sollte: Erst nachdem die Immatrikulation stattgefunden hat, kann also die Nostrifikation des Vorstudiums und des Zertifikatskurses eingeleitet werden. Der Prüfprozess des Erstfaches wird von der jeweiligen Fachrichtung der Lehrer*innenbildung vorgenommen, lediglich die Nostrifikation des Zertifikatskurses ist für alle gleich. Unsicherheiten und Fragen betreffend der weiteren Studiendauer oder auch den Umfang der noch zu absolvierenden Fächer vom Erstfach, konnten in den Alumni-Treffen besprochen, aber nicht aufgelöst werden, da dies eine individuelle Prüfung jedes Falls darstellt.

Durchwegs in allen Alumni-Treffen wurde die aktuelle Jobsituation (Erfahrungen im Beruf oder auf Jobsuche) thematisiert. Der C1-Status und das zweite Studienfach wurden in fast allen Alumni-Treffen thematisiert. Themen, die nur punktuell auftrugen, waren u. a. die Medien-Berichterstattung über den Kurs. Besonders bei den Bewerbungen bei der Bildungsdirektion zeigte sich, dass die Bewerbungen über die Bewerbungsplattform und der ganze Bewerbungsprozess anders funktionieren als Bewerbungen in der Privatwirtschaft. Zum einen ist die Bildungsdirektion die einstellende Gewalt, jedoch die Direktor*innen meist diejenigen, die die Lehrkräfte rekrutieren. Eine Hypothese für geringe Einstellungen der Absolvent*innen in der Sekundarstufe ist hier, dass die Bekanntheit und Legitimation

des Zertifikatskurses es noch nicht bis hin zu den Direktor*innen geschafft hat. Es könnte hier hilfreich sein, für den Zertifikatskurs noch mehr Bewusstsein konkret bei Direktor*innen zu schaffen, die dessen Strukturen erklären, um ihn als Weiterbildungsmaßnahme bekannter und berechtigter zu machen und somit den Lehrkräften mehr Anerkennung und Sichtbarkeit gibt. Da der erste Kursdurchgang des Zertifikatskurses evaluiert wurde, könnte das Bewusstsein für international ausgebildete Lehrkräfte und den Zertifikatskurs nach ein paar Zyklen schon ohne zusätzliche Öffentlichkeitsarbeit gestiegen sein.

Besonders deutlich wurde bei den Alumni-Treffen die Individualität der Bedürfnisse, da beispielsweise das Anerkennungsverfahren vom jeweilig absolvierten Curriculums abhängig war, einige der Absolvent*innen schon C1 absolviert hatten, andere nicht. Wenn die Lehrkräfte im Kurs und auch medial als *geflüchtete Lehrkräfte* gelabelt wurden und eine vermeintlich homogene Gruppe darstellten, zeigte sich im Laufe der Alumni-Treffen an den verschiedenen Ausgangssituationen die Individualität, die u. a. das Vorstudium, die Arbeitssituation, dem formalen Deutsch-Niveau und auch von persönlichen Faktoren wie beispielsweise aktueller Familiensituation beeinflusst wurde. Anhand dieses Beispiels wird hier ein Paradebeispiel der Zuschreibung deutlich, indem ein einendes Merkmal einer Gruppe herausgriffen wird und somit nicht die Vielfalt, Individualität und Komplexität der einzelnen Personen abgebildet werden kann.

4.2. Ergebnisse der 5 Leitfadeninterviews

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der fünf Leitfadeninterviews präsentiert, wobei auf die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte der Fokus gelegt wird. Aus der Fülle der in den Interviews aufgetretenen Themen wurden folgende Kategorien ermittelt:

- (1) *Feedback* über den Zertifikatskurs
- (2) *Erfahrungen im Praktikum*
- (3) *Tipps* für zukünftige Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses
- (4) *das Zweitfach*
- (5) *das berufliche Selbstbild als Lehrkraft*
- (6) *die Arbeitssituation* der Interviewpersonen
- (7) *die Sprache*

Eben genannte Kategorien wurden den Überkategorien *Retrospektive* und *Bestandsaufnahme* zugeordnet und sind in *Abbildung 12* aufbereitet.

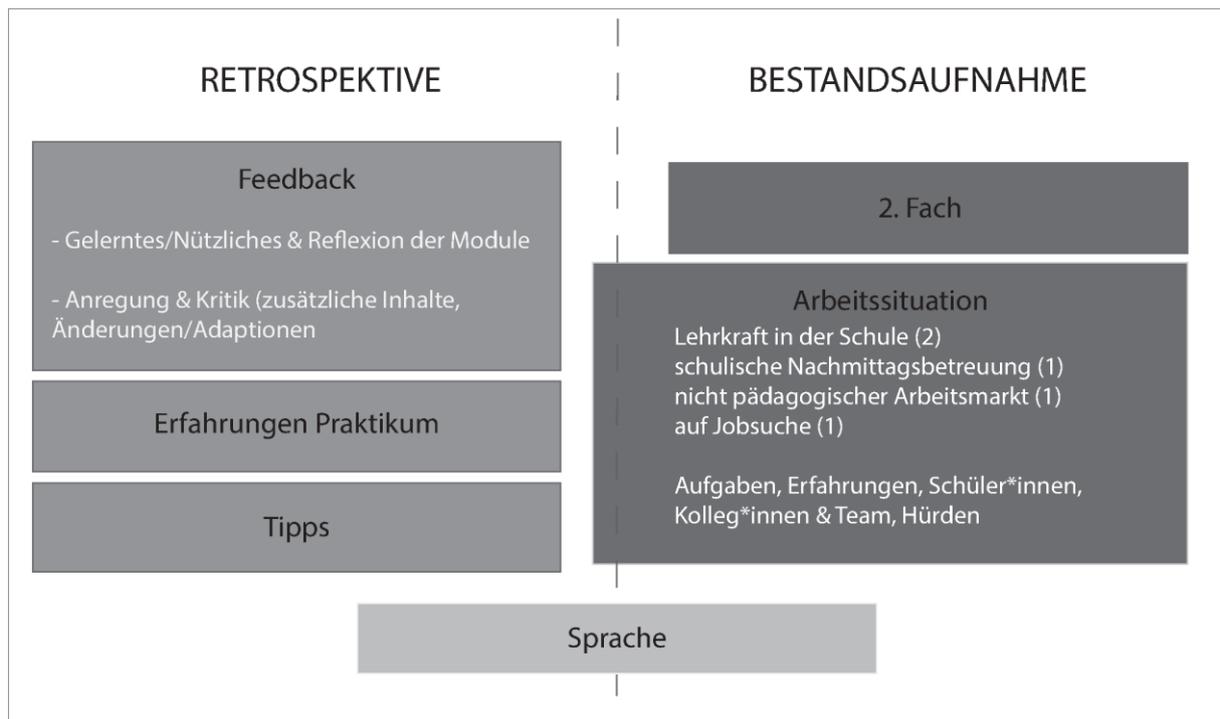


Abbildung 12: Übersicht der aus den Interviews herausgearbeiteten Kategorien

Die Ergebnisse bezogen auf die Arbeitssituation sind sowohl Bestandsaufnahme als auch Retrospektive, überlappen somit diese Gliederung. Kategorie 7 *Sprache* hat eine eigene Kategorie erhalten, weil sie in jeder der Kategorien von Bedeutung zu sein scheint. Weil sie in allen Kategorien einfließt, wird diese Kategorie jedoch nicht extra beschrieben. Die Besprechung der Ergebnisse der einzelnen Kategorien wird wie in obiger Aufzählung erfolgen. Bezogen auf die derzeitige Arbeitssituation werden die Ergebnisse dieses Kapitels die Ergebnisse in Kapitel 4.1. komplementieren, indem sie einen Blick hinter die Anstellungszahlen hin zu den Aufgaben, Erfahrungen, dem Verhältnis mit den Schüler*innen und Kolleg*innen sowie Hürden bei der Jobsuche geben. Wie schon erwähnt und auch in späterer *Tabelle 6* ersichtlich, ist die berufliche Situation der fünf Interviewpersonen unterschiedlich. Von den fünf befragten Kursteilnehmer*innen (drei Frauen, zwei Männer) sind zwei Personen als Lehrkräfte in der Sekundarstufe (Frau B. und Frau S.), eine Person als Freizeitpädagoge (Herr O.) in der schulischen Nachmittagsbetreuung, eine Person im nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt tätig (Herr T.) sowie eine Person arbeitslos (Frau H.).

4.2.1. Feedback der Absolvent*innen betreffend den Zertifikatskurs

Die Kategorie des Feedbacks stellt eines der umfangreichsten Kategorien dar und umfasst folgende Unterpunkte:

- Gelerntes sowie Reflexion über die Module
- Anregung und Kritik
- Nutzen/Nützlich

Drei von den fünf Personen befanden bei den im Zertifikatskurs **gelernten Inhalten** das Praktikum besonders prägend. Frau B. erwähnt, sie habe „pädagogische Sachen“, „wie man mit Kindern umgeht“, „Methoden“ (Frau B., S15, Z486) gelernt und fügt hinzu, *„ja, wir haben so viel gelernt und ohne Zertifikatskurs könnten wir überhaupt diese Stelle auch nicht bekommen“* (Frau B., S15, Z487/8). Im darauffolgenden Satz sagt Frau B. *„Das war wirklich sehr nützlich für uns.“* (Frau B., S15, Z492). Gleich an dieser Stelle wird die formale Bedeutung des Zertifikatskurses für die Jobsuche angesprochen und die Inhalte bzw. der Zertifikatskurs als nützlich bezeichnet. Ein genauerer Blick auf den Nutzen des Zertifikatskurses bzw. wie die Absolvent*innen diesen definieren, wird gegen Ende dieses Unterkapitels noch beschrieben.

Herr O. ist einer von denjenigen, die das Praktikum an erste Stelle nennen. Er meint, es habe geholfen, das Schulsystem kennenzulernen. Theoretische Inhalte im Zertifikatskurs nennt er, jedoch keine Konkreten, und fügt hinzu, dass dieser eine gute Chance war, um über Themen zu reden. Außerdem nennt er die Wichtigkeit einer Ansprechperson – vermutlich redet er hier von den Modulverantwortlichen, dem Zertifikatskursteam und auch den Mentor*innen in der Schule –, die eine Hilfestellung gegeben hat, um sich in neuen Aufgabenfeldern zurechtzufinden.

*„[...] und die Theorie, die wir im Zertifikatskurs gelernt haben, das hat uns wirklich wie eine, ah, gute gute Chance gegeben, dass wir, ah, über, ah, mehrere Themen zu reden und gab's für uns noch **immer** da irgendwie, sozusagen eine Ansprechperson, um unsere Fragen zu antworten. Weil wir hatten wirklich viele, viele Fragen, weil es war wirklich was Neues für uns das System zum Beispiel und wir hatten noch immer jeden Tag, Fragen zu stellen und das finde ich besonders sehr wichtig.“*
(Herr O., S14, Z453–458)

Abgesehen von der Ansprechperson spricht Herr O. hier auch konkret an, dass im Zertifikatskurs Themen behandelt wurden, die in „unseren Ländern“ (Anm. Herr O. kommt aus Syrien) tabuisiert werden und in Österreich nicht:

„Einige Themen zum Beispiel, die, die waren auch sozusagen nicht in der Frage kommen in unseren Ländern und, ah, die, die komm wirklich in eine richtige Frage in Österreich (?) und dann mussten wir

das, ah, eine gute Überblick darüber nehmen, da, damit wir gut damit umgehen können hier in der Schule.“ (Herr O., S14, Z462–465)

Welche Themen das sind, sagt Herr O. nicht. Der Unterschied zwischen dem (in seinem Fall) syrischen Schulen und österreichischen Schulen, nicht nur was das Schulsystem, sondern auch, was die Schulkultur betrifft, wird in diesem Zitat deutlich.

Herr T. meint, er könne das nicht in einem Satz sagen, weil er so viele Sachen gelernt habe. Abgesehen von „Pädagogischem“ habe er auch „Teamfähigkeit erlebt“ (Herr T., S10, Z303) und erkannt, dass es viele Perspektiven auf eine Sache gibt. Dass er viel geschrieben hat, beschreibt er außerdem als eine weitere gute Erfahrung im Zertifikatskurs, die sein Leben bereichert habe – damit meint Herr T. wahrscheinlich die schriftlichen Abgaben.

Zusätzlich zum Schulsystem, gibt Frau H. an, dass sie auch sehr viel über „das System der Universität Wien“ (Frau H., S1, Z9) gelernt habe – vermutlich unter anderem bezogen auf die Einbettung des Zertifikatskurses in die reguläre Lehrer*innenbildung, die Kenntnisse des universitären Ablaufes nötig machen. Außerdem spricht Frau H. den Nutzen des Zertifikatskurses für ihre sprachliche Weiterentwicklung an und ist dabei sichtlich stolz. Frau H. gehört zu denjenigen Personen, die das Praktikum als besonders wertvoll empfunden haben, und begründet es wie folgt: *„Weil ich kann direkt, ähm, ich konnte direkt mit den Schülern und Schülerinnen und die, wenn ich darf sage[n] ich mit dem meine Kollegen oder Kolleginnen, ähm, direkt arbeiten“* (Frau H., S1, Z18–20). Die vorsichtige Formulierung „wenn ich sagen darf“ ist auffallend und könnte auf ein Selbstbild als Lehrerin hinweisen, das die defizitäre Sichtweise international ausgebildeter Lehrkräfte verinnerlicht hat.

Neben dem Praktikum wurden von den fünf interviewten Absolvent*innen auf theoretischer Ebene das Modul 1 *Einführung und allgemeine bildungswissenschaftliche Grundlagen*, Modul 3 *Unterricht inklusive Orientierungspraktikum*, Modul 4 *Voraussetzungen, Verläufe und Folgen des Unterrichts*, Modul 5 *Inklusive Pädagogik und Vielfalt*, und das Modul 7 *Vertiefung Inklusive Schule und Vielfalt* als besonders wichtig erwähnt, wobei mehrere meinten, dass die Kombination aller Module als Gesamtheit wichtig war.

Als **Anregung und Kritik** wurden zusätzliche Inhalte, Änderungen und Adaptionen genannt. Gefehlt haben im Zertifikatskurs für Frau B. mehr schulorganisatorische Inhalte, zum Beispiel habe sie in dem Jahr weder in den theoretischen Modulen noch im Praktikum erfahren, wie sie eine Schularbeit zusammenstellen soll. Da sie aktuell als Sekundarstufenlehrkraft in einer Wiener Mittelschule arbeitet, ist das eine Aufgabe, die sie nun in ihrem ersten Lehrjahr mit der Hilfe von Kolleg*innen gelernt hat.

Herr O. hat auch eine paar Optimierungsvorschläge für den Zertifikatskurs: Er erwähnt, dass er gerne noch einen umfassenderen Überblick über das Schulsystem im Zertifikatskurs gesammelt hätte und schlägt dafür vor Lehrausflüge zu verschiedenen Schulen auch außerhalb von Wien in die Bundesländer zu unternehmen. Außerdem, meint er, wäre ein Überblick über weitere pädagogische Tätigkeitsbereiche, wie beispielsweise die schulische Nachmittagsbetreuung als Freizeitpädagoge*in (in der er nun arbeitet, von der er aber vor der Bewerbung wenig wusste), wichtig, um die Möglichkeiten im Allgemeinen, aber auch speziell im Falle einer negativen Rückmeldung auf die Bewerbung bei der Bildungsdirektion zu kennen.

Für Herrn T. war der Zertifikatskurs zu kurz. Er schlägt vor, den Kurs mindestens um ein Semester zu verlängern, um noch weitere wichtige Inhalte einbringen und noch mehr Erfahrung im Praktikum sammeln sowie noch mehr Fokus auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse legen zu können.

„Ich weiß nicht, was sollt ich genau sagen, aber, diese Sachen mit Kinder oder mit Schüler, Schülerinnen [...] wir müssen, näher, mehr, näherer sein. [...] was noch? Auch die Sprache. Wir müssen konzentrieren auf die, auf die Sprache. Weil es wird immer bei uns die Sprache. Es ist nicht, dass ich habe C1, äh, absolviert, ahhh und das ist Punkt, nein. Ich muss mehr. Das, das ist etwas persönlich, ich weiß, aber wir müssen das befestigen und konzentrieren mehr auf die, Begriffe, das gehört alles und nicht nur die pädagogische Bereich“ (Herr T., S12, Z365/366 & 370 & 378–381)

Auch Frau S. hätte gerne noch mehr Sachen im Praktikum gelernt. Gerne hätte sie noch mehr Wissen über Ausnahmesituationen gesammelt, beispielsweise die Zusammenarbeit mit dem Jugendamt.

*„Wenn was **Schlimmes**, was **wirklich Schlimmes** passiert in der Schule. Was kann ich tun? Was gibt es für Möglichkeiten für mich? Ich glaub das haben, sowas nicht gelernt, ich bin nicht sicher aber ich glaub schon. Ahhmm, was hätten wir noch gelernt? und die sind wirklich sehr wichtig, weil ich hatte ein Kind, der **ur viel** mit Jugendamt zu tun hat. **uuuur** viel. Und ich weiß nie, wie kann ich anfangen, also Gott sei Dank ich muss das nicht machen, aber trotzdem.“ (Frau S., S3, Z83–88)*

Der Formulierung zufolge muss sie die Zusammenarbeit nicht koordinieren, sieht sich jedoch mit Situationen konfrontiert, die sie noch nicht kannte und über die sie sich Gedanken macht.

Relativ zu Beginn des Interviews kommt Frau H. auf den Kurstitel „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ zu sprechen und kritisiert die Bezeichnung *mit Fluchthintergrund*, die ihres Erachtens besser auf Migrationshintergrund geändert werden sollte. Zum einen decke die Beschreibung Migrationshintergrund auch Lehrkräfte mit Fluchthintergrund ab und zum anderen beschreibt sie es als „peinlich“ (Frau H., S30, Z974), so betitelt zu werden und das sei zudem eine private Angelegenheit, die sie Personen nicht schnell erzählen würde. Hier musste sie

jedoch die Möglichkeit des Zertifikatskurses und was er für ihre berufliche Zukunft bedeutet, schweren Herzens gegen ihre Privatsphäre abwägen. Die Wichtigkeit ihres Anliegens bestärkt sie nochmal, indem sie diesen Aspekt bei der offenen Abschlussfrage Nachdruck verleiht und nochmal aufgreift.

Herr O. sieht den **Nutzen** des Zertifikatskurses in drei Aspekten (1) die Möglichkeit wieder im pädagogischen Bereich aktiv zu sein, (2) das Schul- bzw. Bildungssystem in Österreich zu erfahren und (3) dieses vor allem auch im Hinblick auf die Unterschiede zu Syrien kennenzulernen:

*„hat er mir die Möglichkeit gegeben um, ah, in meinem Bereich zu, **aktiv** zu sein. Wieder eine aktive Person hier in Österreich zu sein und das bedeutet mir persönlich viel. Ah (atmet aus) auch, hat er mir eine gute Überblick über die, das Schulsystem hier in Österreich gegeben. und hat er mir auch die Möglichkeit gegeben um, ah, die Un-Unterschied vielleicht zwischen, ah, die Bildung oder die Schulsystem in unserem Land und, oder Heimat zu sagen und in Österreich zu, herausfinden sozusagen [...] diese drei Sachen finde ich ganz wichtig, bei mir persönlich“ (Herr O., S19, Z612/613 & 625)*

Genauso wie Frau B. den Zertifikatskurs als nützlich bezeichnet, um wieder als Lehrkraft arbeiten zu können, bejaht auch Fr. H. (derzeit noch auf Jobsuche) die berufliche Veränderung durch den Zertifikatskurs:

„ehhmm, ehrlich gesagt, ja. ha! (lacht kurz) [...] (lächelnd) ja! (lächelnd) ähm /// wenn ich, seit ich in Österreich ausgewandert, ich, mhm, ich hätte sehr gerne als eine Lehrerin in die Schule gearbeitet. Mhm, wenn ich für meine Tochter, äh, in der Schule war oder bin noch jetzt, sie sind gerade in der Schule. Wenn ich in der Schule bin, ich hab mich immer geträumt, eh, es konnte, konnte es vielleicht nochmal bin ich in die, ähhh, in die Schule sein? das ist war wie eine, Traum für mich“ (Frau H., S7, Z216 & Z220–224)

Ebenso sieht Herr T., der derzeit am nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt tätig ist, neues Wissen und merkt an, dass seines Erachtens der Kurs nicht nur dafür da ist „einfach einen Job zu finden“ (Herr T., S18, Z589), sondern zur Erweiterung des Wissens und um Leute kennenzulernen.

Frau H. bemerkt durch den Zertifikatskurs eine persönliche Veränderung an sich: Sie sei noch „offener geworden für andere Menschen“ (Frau H., S6, Z175–176), indem sie sich mit vielen neuen Menschen ausgetauscht hat, u. a. ihre Deutschkenntnisse verbessert und in einem „tollen Team“ (Z181) gearbeitet hat.

Alle fünf befragten Absolvent*innen würden den Zertifikatskurs noch einmal machen und sprechen vom Zertifikatskurs als *Chance, Möglichkeit, großer bzw. positiver Schritt* sowie *gute Erfahrung*. Frau B. merkt zudem an: „[...] nicht alle Leute können diese Chance bekommen [...]“ (Frau B., S23, Z746) und weist damit auf die begrenzten Plätze des Kurses (maximal 30 Kursplätze/Kurszyklus), der seit Herbst 2017 jährlich startete, die örtliche Gebundenheit an Ostösterreich bzw. Wien und die spezifischen und sehr hohen Aufnahmevoraussetzungen inklusive anschließendem Bewerbungsverfahren hin.

Die Reaktion von Frau H. auf die Frage war folgende: „*Naja schon! Ich hätte das auch gemacht oder ich würde das auch machen. // Warum? Weil wenn ich, wenn du in einem Land, wo du nicht weißt von wo du anfangen kannst und du hast was gefunden, würdest du das machen oder nicht?*“ (Frau S., S29, Z953–955).

4.2.2. Erfahrungen im Praktikum

Frau H. schildert bei den Erzählungen ihrer Praktikumserfahrungen, dass der Großteil der Schüler*innen und Schüler in ihrer Praktikumsschule „aus [dem] Ausland“ (Frau H., S3, Z99) waren. Besonders in Erinnerung geblieben ist ihr ein Schüler, der hier Ramin genannt wird, dem sie in ihrer Muttersprache, Persisch – „auf meine Sprache, persisch“ (Frau H., S4, Z129) – das Addieren erklärt hat.

„[...] er hat nicht verstanden warum zum Beispiel, zum Beispiel 2×2 ist 4. Er hat nur auswendig gelernt. [...] aber nicht verstanden warum 2×2 ist 4. Ich hab auf Persisch diese Regel oder diesen Begriff für [Name Schüler] erklärt und du kannst nicht glauben. Mit dieser kleinen Erklärung er hat alles verstanden. **Wirklich, alles alles** [...]“ (Frau H., S32, Z1062–1063 & 1067–1069)

Frau H. zufolge brauchen Schüler und Schüler*innen mit Migrationshintergrund mehr Hilfe – vor allen Dingen hinsichtlich sprachlicher Unterstützung.

Frau S. teilt ihre Empfindung, dass die Schüler*innen im Praktikum anders waren, weil die Rolle als Praktikantin im Vergleich zu ihrer jetzigen Rolle als Lehrkraft anders war: „*die Kinder einfach sind anders. [...] Elterngesprächtag, also das war ein bisschen, ich war schon einmal mit, wo ich mein Praktikum gemacht habe, aber es war auch trotzdem nicht genug, weil ich eine kleine Rolle hatte und hier in der Schule ist das ganz, ganz anders.*“ (Frau S., S3, Z72 & Z77–79). Die Unterschiede macht sie an ihren jetzigen Aufgaben als Lehrkraft fest, die andere/mehr Aufgaben, mehr Verantwortung und somit auch einen anderen Umgang mit den Kindern bedingen. Im Zuge ihres Erfahrungsberichts im Praktikum und auch die bereits beschriebene Kritik, dass sie gerne mehr gelernt hätte, beispielsweise wenn etwas Schlimmes passiert, um somit besser auf die Tätigkeit als Lehrkraft vorbereitet gewesen

zu sein, reflektiert sie: „[...] , *aber ich denke mir, vielleicht war das mein Fehler? Ich hab nicht nachgefragt.*“ (Frau S., S3, Z93/94).

4.2.3. Tipps für aktuelle bzw. zukünftige Kursteilnehmer*innen des Zertifikatskurses

Frau B.s Tipp für alle zukünftigen Kursteilnehmer*innen ist es, die Hoffnung nicht aufzugeben. Sie erinnert sich an den Kursalltag und die Ungewissheit, ob sie und die anderen (nun) Absolvent*innen als Lehrkraft arbeiten können: *„Ich würde sagen, dass Sie wirklich immer Hoffnung haben, dass was man macht, es wird in Zukunft ein Ergebnis, bringt ein Ergebnis“* (Frau B., S21, Z689/699).

Die meisten Hinweise für neue Kursteilnehmer*innen hat Herr O.:

„[...] ja, die Zeit gut nützen. mehr machen in der Schule, beim Praktikum meine ich, und die, die starke Wille haben um, äh, um in die Schule, äh wirklich unterrichten. Und bei den Mentoren auch immer fragen: Soll ich zum Beispiel die Stunde machen, die Stunde machen und nicht auf die Mentorin und den Mentor warten [...] weil diese Chance, vielleicht bekommt man nicht immer.“ (Herr O., S20, Z644–647 & Z651)

Beim Zeitmanagement betont Herr O. zwei Aspekte: Zum einen sei es wichtig, sich die Zeit gut einzuteilen, weil der Zertifikatskurs gemeinsam mit dem Praktikum und dem Sprachkurs „wirklich intensiv“ (Herr O., S20, Z666) sei und außerdem sei es wichtig, die Zeit gut zu nützen. Neben einem guten Zeitmanagement, Initiative im Praktikum, das sich durch einen starken Willen zu unterrichten sowie aktivem Nachfragen nach u. a. Unterrichtsmöglichkeiten definiert, erwähnt Herr O. auch noch, dass es wichtig ist, sich mit Fachbegriffen für das jeweilige Unterrichtsfach auseinanderzusetzen. Aktives Nachfragen sei nicht nur im Praktikum wichtig, sondern ebenso bei den theoretischen Modulen und auch im Sprachkurs.

Laut Herrn T. ist es wichtig ehrgeizig an seinen Zielen zu arbeiten, damit man einen guten Job bekommt. Außerdem möchte er neuen Kursteilnehmer*innen auf den Weg geben, dass diese viel und Unterschiedliches lesen – nicht nur, aber auch auf Deutsch.

Ähnlich wie Frau B. ist auch Frau H.s Tipp „nur optimistisch“ zu sein. (Frau H., S12, Z377), *„Hoffnung [zu] haben und wenig kritisieren und bedanken von Österreich und Österreicherinnen“* (Z380/381). Hoffnung als Tipp wird nun schon zum zweiten Mal ausgesprochen, Optimismus ist neu hinzugekommen, genauso wie der Aspekt, wenig Kritik zu üben und dankbar zu sein.

Genauso wie Herr O. sieht auch Frau H. ein Erfolgsrezept im Nachfragen. Sie bezieht sich im Speziellen auf das Praktikum und greift die Situation erneut auf, dass sie beispielsweise nachfragen hätte sollen, was zu tun ist, wenn in der Schule ein Ernstfall eintritt.

Mit dem kommenden Unterkapitel beginnt nun die Bestandsaufnahme, die gelegentlich von der Retrospektive durchstreift wird.

4.2.4. Zweites Fach

Wie schon in Kapitel 4.1. beschrieben, waren die Fristen zur Inskription für das Lehramtsstudium sehr knapp nach dem Zertifikatskurs angesetzt, die Jobzusagen teilweise noch nicht da, einige Unsicherheiten bezüglich der Anmeldung, dem Studieren im Allgemeinen da sowie der finanzielle Aspekt unklar. Von den fünf interviewten Absolvent*innen studiert derzeit keine*r. Die Frage lautete somit, ob sie vorhaben, ein zweites Fach zu studieren und wenn ja, welches Fach. Zweiteres wird hier in der Analyse weggelassen, weil es für die Forschungsfrage nicht relevant ist und auch die Personen (bei Nennung des Erstfaches) erkennbar machen würde.

Drei der fünf Absolvent*innen planen, ein zweites Unterrichtsfach zu studieren und somit den Bachelor der Lehrer*innenbildung für die Sekundarstufe im österreichischen Sinne zu vervollständigen. Die drei Personen sind diejenigen mit fester Anstellung, also Frau B., Frau S. und Herr O. Unsicherheiten diesbezüglich werden dennoch in den Interviews geäußert beispielsweise was die Länge des Studiums betrifft. Erst nach der Inskription können der Zertifikatskurs und das erste Studienfach universitär anerkannt werden. Bei einem Zweitfach, das fachverwandt mit dem Erstfach ist, wäre es möglich sehr viele Inhalte vom Erstfach anzurechnen, womit sich dadurch die Studienzzeit drastisch verringert. In fast allen Fällen müssen auch noch Inhalte vom Erstfach, wie beispielsweise die Fachdidaktik, nachgeholt werden. Durch die inhaltliche Abstimmung des Zertifikatskurses mit den regulären Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen der regulären Lehrer*innenbildung wird dieser zur Gänze für diese anerkannt. Die Anrechnungen sind jedoch sehr individuell und können erst nach der Inskription durchgeführt werden, weswegen auch die Studiendauer nicht vorab bestimmt werden kann. Motivationen zum Studieren des Zweitfaches sind ein „Fixjob“ (Frau B., S22, Z710), der Wunsch ein „richtiger Lehrer sozusagen hier in Österreich“ zu sein (Herr O., S23, Z853) und „Sicherheit für mein Leben“ (Frau S., S7, Z211), was auch auf die unsichere Zukunft mit Sondervertrag bezogen ist und sich somit inhaltlich mit der erstgenannten Antwort deckt.

Frau H. möchte studieren, sobald sie eine Anstellung bei der Bildungsdirektion bekommen hat.

Herr T, ebenso in fester Anstellung aber im nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt, möchte nicht weiter studieren und sich auf seine Arbeit konzentrieren und sieht eine schwierige Vereinbarkeit in Arbeit und Studium: *„(lächelnd) ich muss jetzt mich konzentrieren auf meine Karriere. (lächelnd) [...] es, es ist, [...] es reicht, ja wirklich, ja. es kann, es ist schwierig hier, eh, arbeiten und, ehh, studieren, ja. [...] deshalb, ja. [...] aber es ist **immer** eine gute Möglichkeit. [...] wann etwas zu lernen. [...] zu studieren, ja*

[...] *aber, hm, einfach kann man nicht, was man wünscht, ja*“ (Herr T., S15–16, Z497/Z483/Z487/Z492/Z496/Z500/Z504/Z508).

4.2.5. Berufliches Selbstbild als Lehrkraft

Aufgrund der Tatsache, dass Lehrkräfte mit Flucht- und Migrationshintergrund oftmals als *change agents* adressiert werden³⁷, sollte in den Interviews auch Platz sein, die Sicht dieser fünf Lehrkräfte dazu abzubilden.³⁸ Die Frage nach den Kompetenzen und Fähigkeiten von Lehrkräften mit Fluchthintergrund wurde verschieden aufgenommen, jedoch von vier von fünf Absolvent*innen inhaltlich ähnlich beantwortet. Für eine Person macht es keinen Unterschied.

Frau B. meint, dass es keinen Einfluss auf ihre Schüler*innen hat, dass sie Fluchterfahrungen gemacht hat, weil sie nur einen Schüler hat, der auch aus Syrien kommt. Laut Frau B. würde es aber einen Unterschied machen, wenn sie viele Schüler*innen aus Syrien hätte, *„das konnte ich auch mehr verstehen diese Kinder, ah, ich konnte auch die Hintergründe auch besser verstehen. Ja, deswegen, mhm, finde es ist keine.“* (Frau B., S19, Z609–611).

Herr O. meint, dass es bei einigen Schüler*innen einen Unterschied macht und zwar bei ebenjenen Schüler*innen, die auch einen Fluchthintergrund haben. Er beschreibt es als eine Kombination aus (möglicherweise geteilten) Gefühlen, vermehrtem Vertrauen und auch einer anderen Ausgangsbasis bei Elterngesprächen:

„ich meine mit die Schülerinnen und Schüler, die mit, äh, äh, Fluchthintergrund sind auch. Sie glauben, die, von die Emotion her meine ich oder von die, äh, von die, äh, Wissen her zum, sozusagen, die Art und Weise meine ich. Äh, die verstehen uns glaube, mhm, oder die haben vielleicht, eh, mehr Vertrauen sozusagen. Und man kann auch, äh, vielleicht viel beim Gespräch mit den Eltern auch was [...] beibringen. aber in die Stunde, äh, in die Stunde wenn man, äh, schon, äh, lange Erfahrung hat, äh, man kann glaube was gutes bringen. Aber im Vergleich das ist es schwierig wirklich so zu sagen.“ (Herr O., S21, Z685–689/693–694)

Es sei deswegen auch schwierig zu sagen, weil es einen Unterschied „zwischen uns“ und den „normalen Lehrkräften“ (Z699–700) gibt und zwar die Sprache. In den weiteren Ausführungen wird klar, dass Herr O. damit konkret Deutschkenntnisse meint, die sich trotz seiner hohen Deutschkenntnisse, die alleine

³⁷ Die verschiedenen, durchaus ambivalent zu sehenden Argumentationslagen wurden im theoretischen Bezugsrahmen aufgegriffen.

³⁸ Wohlwissend eben auch den Differenzdiskurs zu bedienen, entschied ich mich nach langer Überlegung diese Frage zu stellen. Zum einen sollte hier auch die Chance entstehen, die Meinung der Lehrkräfte einzubeziehen und anzuhören, zum anderen soll der Versuch unternommen werden, Unterschiede – sofern es sie gibt und mit denen manche für und manche gegen Lehrkräfte mit Migrationshintergrund argumentieren – aus Sicht der Absolvent*innen fassbarer zu machen.

durch die Aufnahmebedingungen des Zertifikatskurses (Aufnahmevoraussetzung auf Deutschniveau: B2.2.) gegeben sind (im Fall von Hr. O. entspricht das Deutschniveau sogar bereits C1) zu einem*r deutschen Native-Speaker*in unterscheiden. Er habe im Praktikum keinen Wissensunterschied feststellen können, aber wohl einen sprachlichen Unterschied zu anderen Lehrkräften und „dafür braucht man noch bisschen Zeit“ (Herr O., S21, Z700–701). Außerdem spricht er auch an, dass er auch von den Schüler*innen profitieren kann – vermutlich bezieht er sich auf seinen Fall als Lehrkraft, die neu in Österreich anfangen würde zu unterrichten oder aktuell in der Nachmittagsbetreuung von Schüler*innen freizeitpädagogisch arbeitet: „*aber von dem Verhalten oder die (unverständlich) mit den Schülerinnen und Schülern, man lernt auch was dazu. [...] weil, das Kultur ist ein bisschen anders und das, weiß es nicht, ob du mich gut verstehst?*“ (Herr O., S22, Z715–716/720). Der letzte Satzteil von Herr O. (sozialisiert in Syrien), indem er mich (sozialisiert in Österreich) fragt, ob ich verstehe was er meint, bringt diese Unsicherheit einander zu verstehen noch einmal zum Ausdruck. Ungeachtet was für ihn die syrische oder österreichische Kultur definiert und somit die konkreten Unterschiede darstellen, sei ein Unterschied gegeben. Das bringt zum einen die Angst, nicht verstanden zu werden, mit sich, aber auch eine gemeinsame Wissens-/Erfahrungsbasis innerhalb derselben sogenannten Kultur. Kinder mit Fluchthintergrund haben „Vertrauen“ (Herr O., S22, Z736) zu ihm als „Fluchtlehrkraft“ (Z735), ob er dieses Vertrauen aufgrund eines geteilten Herkunftslandes oder aufgrund der Fluchterfahrung annimmt, geht aus den Erläuterungen nicht hervor:

*„zum Beispiel ein Kind, der, wie in meinem Fall zum Beispiel, äh, aus, äh, Fluchthint, äh, er ist, äh, ein Fluchte Schüler sozusagen, der, wenn er mir als Fluchtlehrkraft in der Schule siehst, dann hat er natürlich ein, s, ein Vertrauen von mir [...] wenn ich zum Beispiel ihm etwas sage, der weiß, dass ich früher auch ein Lehrer war und bin ich hier auch ein Lehrer und vielleicht hat er die Gefühl, dass ich vielleicht **besonders**.“* (Herr O., S22, Z734–736/740–741)

Es ist von mehr Vertrauen, einer gemeinsamen Basis, Kulturunterschieden die Rede, die zwar nicht näher definiert werden, aber auch eine gemeinsame Sprache beinhalten.

Herr T. antwortet auf die Frage, ob er glaubt, dass er als Lehrkraft mit Fluchthintergrund glaubt etwas zu können, das andere nicht können, folgendermaßen:

„Ja, ich kann. Eigentlich ich habe das Gefühl, dass ich kann viel geben, (lächelnd/lachend) aber ja. (lächelnd/lachend) Wie gesagt, ja, die Sprache hilft mir nicht mehr, nicht gut, nicht so gut [...]ich, ehm, ich weiß nicht, die Sprache ist eine große Barriere für mich (lacht)“ (Herr T., S22, Z700–701/706)

Die Sorge, aufgrund fehlender Sprachkenntnisse oder Unsicherheit Deutsch zu sprechen, nicht so viel geben zu können, kommt in dieser Passage zum Ausdruck.

Immer wieder wurde durch Formulierungen wie von Frau H. – als sie nachfragt, ob sie von ihren Lehrerkolleg*innen im Praktikum sprechen darf – deutlich, dass ihr Selbstbild als Lehrkraft in Mitleidenschaft gezogen wurde. Der Grund dafür wurde in den Interviews nicht thematisiert, lässt jedoch Raum für Interpretation. Die wohl naheliegendste ist, die Nicht-Anerkennung des Lehrberufs auf formaler Ebene, durch die unterschiedliche Lehrer*innenbildung in Nicht-EU-Ländern und Österreich. Die damit einhergehende Qualifizierung ist möglicherweise auch mit dem Selbstbild als Lehrkraft verbunden. Die Notwendigkeit der Weiterbildungsmaßnahme unterstreicht – ebenso wie auch schon im theoretischen Bezugsrahmen – die in Österreich vorherrschende defizitäre Denkweise aller von der österreichischen Lehrer*innenbildung abweichenden Lehrer*innenbildungen. Dies wirkt sich auch auf das berufliche Selbstbild international ausgebildeter Lehrkräfte aus.

Selbst Frau H., die außerdem berechtigterweise Kritik am Kurstitel und Label *mit Fluchthintergrund* geäußert hat und somit auch von dieser Frage nicht begeistert war, sieht ihre Rolle u. a. darin, Kindern mit ihrer Sprache zu helfen: „*eigentlich ich hab mich gefühlt wie eine Lehrkräfte [...] abgesehen davon bin ich Ausländerin, bin ich Flüchtling, bin ich, eh, // Frau [...] bin ich zum Beispiel eine, ah, als eine [Beruf: Unterrichtsfach 1] da. [...] Abgesehen davon, eh, ich hab mich gefühlt wie eine Lehrkräfte. Wie eine Person, die, eh, die, mhmmm, mhmmm, die hat wie eine Gefühl nur zum Helfen“ (Frau H., S5/6, Z163/176/180–182)*

Für vier Lehrkräfte macht es somit einen Unterschied, vor allen Dingen im Umgang mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung, insbesondere Schüler*innen mit Fluchterfahrung aus demselben Heimatland, was als Grundlage des Unterschieds nicht nur auf die Fluchterfahrung, sondern auch auf den geteilten kulturellen Erfahrungsraum schließen lässt. Einzig Frau S. sieht keinen Unterschied zwischen ihr und Kolleg*innen ohne Fluchterfahrung: „*Keine Ahnung [...] ich weiß nicht, was ist die Unterschied zwischen ein normaler Lehrer oder ein Lehrer mit Fluchthintergrund? Ich bin ein Mensch [...] und ja, die Menschen sind manchmal unterschiedlich, das verstehe ich, aber / wenn jemand menschlich ist, dann ist es. Oder, habe ich deine Frage richtig verstanden?“* (Frau S., S23/24, Z752/756–757/761–762)

4.2.6. Arbeitssituation

Dieses Unterkapitel bringt je nach aktueller beruflicher Situation des Interviewees Einblicke in die jeweiligen aktuell ausgeführten Tätigkeitsfelder, die Erfolge bzw. Misserfolge im neuen Beruf, Erfahrungen im Umgang mit Schüler*innen und Kolleg*innen oder aber auch Hürden beim Finden des Jobs und Formulierung von mehreren Plan Bs. Zur Erinnerung sind die aktuellen beruflichen Situationen der fünf interviewten Alumni in der *Tabelle 6* dargestellt.

| Absolvent*in | Aktuelle berufliche Situation |
|--------------|---|
| Frau B. | Sekundarstufenlehrkräfte/schulischer Arbeitsmarkt |
| Frau S. | |
| Herr O. | Nachmittagsbetreuung als Freizeitpädagoge in der Primarstufe/pädagogischer Arbeitsmarkt |
| Frau H. | auf Jobsuche |
| Herr T. | nicht-pädagogischer Arbeitsmarkt ³⁹ |

Tabelle 6: Übersicht über die aktuelle berufliche Situation der fünf interviewten Absolvent*innen

Frau B.

Frau B. darf zum Interviewzeitpunkt⁴⁰ seit September 2018 mit einem einjährigen Sondervertrag für 16 Stunden pro Woche als **Sekundarstufenlehrerin** in einer Wiener – damals noch – Neuen Mittelschule arbeiten. Im Interview meint Frau B., dass die Direktorin sehr zufrieden mit ihr sei und eine 90 %-ige Zusage für eine Verlängerung des Vertrages um ein weiteres Jahr besteht.

„Ja, ja. Sie war zufrieden und sie, sie hat gesagt, dass sie, ähm, so wie ich, so mich braucht in der Schule, weil sie, sie ist eine Inklusive Schule und sie [...] braucht wirklich so wie ich, dass die, ja als Begleiter und Unterstützer für die Kinder. Und sie hat gesagt, dass sie, äh, mich braucht in der Schule aber sie muss warten auf die Antwort von die Stadtschulrat.“ (Frau B., S3, Z90–91/95–97)

Auch von anderen Lehrkräften bekommt sie die Bestätigung, dass sie eine tolle Hilfe in der Klasse sei. Auf Nachfrage erzählt Frau B., dass sie als Zweitlehrerin für ihr studiertes Fach in der Klasse ist. Zu den Aufgabenfeldern von Frau B. zählt die Unterstützung in der Klasse von Schüler*innen, die sie gerade brauchen oder auch eine Art Einzelunterricht von Schüler*innen, denen sie bestimmte Inhalte im Einzelsetting (nochmal) erklärt. Sie erzählt von einem sehr unterstützenden Team an Kolleg*innen, bei dem sie sich gleich aufgenommen gefühlt hat. Es ist aber auch die Unsicherheit, ob es weitergeht und auch die Abhängigkeit der Direktorin von der einstellenden Organisation, der Bildungsdirektion (ehemals Stadtschulrat) in dem Zitat ersichtlich.

Den ersten Tag in der Schule beschreibt Frau B. lächelnd als „anstrengend“ (Frau B., S6, Z173): *„aber nach ein paar Wochen ist, ja, viel besser geworden.“* (Frau B, S6, Z179). Sie führt dann noch erklärend aus, dass sie nun eben die Kolleg*innen kennt und auch die meisten Schüler*innen. Bei Passagen im

³⁹ Der genaue Beruf genauso wie die Berufssparte wird aus Anonymisierungsgründen aufgrund der wenigen Personen (2) im nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt nicht angegeben.

⁴⁰ Alle fünf Interviews wurden im März 2019 geführt.

Umgang mit den Schüler*innen spricht sich Frau B. für die jüngeren Schüler*innen, der ersten und zweiten Klasse der Sekundarstufe I aus, mit denen sie lieber arbeitet. Sie beschreibt eine „Grenze“ bei den Schüler*innen der dritten und vierten Klasse (Frau B., S8, Z238). Auf Nachfrage erklärt Frau B., dass sie für die höheren Klassenschüler*innen die neue Lehrerin ist, wohingegen die der ersten und zweiten Klasse ebenso neu gestartet haben oder auch noch nicht so lange da sind und sie als Lehrkraft gleich den anderen Lehrkräfte sehen:

„Zum Beispiel sie, vielleicht wenn ich zum Beispiel die, die Kinder die in der vierten Klasse die Lehrerin die dort sind, sie sind mit diese Klasse seit erste Klasse. Erste Klasse bis vierte Klasse ist immer selbe, dieselbe Lehrer und Lehrerin [...] und bin ich jetzt in diesem Jahr neue Lehrerin in dieser Klasse [...] und sie kennen mich nicht gut. So, ja, aber für die erste Klasse oder zweite Klasse sie haben kein Problem das. Weil es ist die erstes Jahr für sie, bin ich auch so wie die anderen Lehrerinnen. Weißt du?“ (Frau B., S8, Z251–253/257/261–263)

Nach einem Monat in der Schule hatte Frau B. Selbstzweifel, ob sie gute Arbeit erledigt. Diese Phase hat sich jedoch dann wieder zum Positiven hin verändert. Anlass für die Sorge gab es keinen konkreten, weder von Seiten der Schüler*innen, noch der Kolleg*innen oder der Direktorin. Auf Nachfrage, ob Sie sich eine Hilfestellung in dieser Zeit gewünscht hätte und wenn ja, welche, verneinte sie und meinte, dass sie das Gefühl hat, bei größeren Problemen jederzeit ihre Kolleg*innen fragen zu können.

Bei der Nachfrage nach Misserfolgen oder schwierigen Situationen nennt Frau B. die Sprache und bezeichnet es als „großes Problem“;

„ja, für mich die, ein großes Problem ist die mit, ah, die Sprache. Äh, weil ja in der Klasse man kann nicht nur den Englisch benützen, weil wenn du etwas zum Beispiel mit organisatorische Sachen und so weiter, ich kann nicht immer mit Englisch. Und bin ich auch nicht zuständig, aber für die nächstes Jahr, ah, spreche ich zum Beispiel wenn ich zuständig bin für die organisatorischen Sachen und sowas brauche ich wirklich sehr gut Deutsch Sprache (unverständlich; meistern? Meistens?). Weil wenn du Lehrer bist, dann brauchst du wirklich, ahm, gut, sehr gute Kenntnisse in der Sprache, damit die, manchmal habe ich Angst wenn ich etwas Falsch sage, dass vielleicht die Schüler auch lachen oder so“ (Frau B., S11, Z333–339)

In der Passage wird explizit die Angst vor Deutschfehlern vor den Schüler*innen und möglichem Gelächter ausgedrückt. Auf Nachfrage, ob die Schüler*innen lachen, entgegnete Frau B.: „*nicht so oft. Nein, sie sind wirklich, sie verstehen das. bin ich nicht Muttersprache [unverständlich].*“ (Frau B., S11, Z356). Außerdem macht sich Frau B. Gedanken über ihre Zukunft in der Schule. Sie markiert es anhand der organisatorischen Aufgaben, für die sie jetzt noch nicht zuständig ist, die aber ein möglicher neuer Aufgabenbereich werden könnten, wenn sie verlängert werden sollte.

Frau B. spricht sich für die Sammlung von weiteren Erfahrungen aus: „ja, ich finde, es, immer mit der Erfahrung kommt's [...] man braucht immer Erfahrung und Erfahrung in der Schule, ja, eh, habe ich auch als Syrien als Lehrerin gearbeitet aber hier ist's, auch ganz anders“ (Frau B., S14, Z438/442–443). Ebenso nennt sie weitere Erfahrung in der Schule auf Nachfrage als Lücke in ihrem Qualifikationsprofil.

Frau S.

Frau S. ist ebenso seit September 2018 wieder als **Sekundarstufenlehrkraft** für 21 Stunden im Klassenzimmer. Im Unterschied zu Frau B. ist Frau S. Vollzeit tätig, nur manchmal „Assistentin“ (Frau S1, Z23) und wurde zusätzlich zu ihrem studierten Unterrichtsfach noch für drei andere Fächer (Geographie, Zeichnen und Turnen) eingesetzt. Auch Frau S. wurde darin bestätigt, dass sie eine große Hilfe in der Klasse ist. Besonders oft betont Frau S. die gute Beziehung mit ihren Kolleg*innen und wie sie in den Pausen mit ihnen plaudert. Sie erzählt es mit einem zufriedenen und stolzen Lächeln. Es lässt sich für mich an dieser Stelle nur mutmaßen, wie schön die Normalität des Lehrerdaseins für Frau S. nach der Flucht und dem Zertifikatskurs sein muss und sich diese Normalität unter anderem im Umgang mit dem Lehrer*innenkollegium manifestiert. Frau S. erzählt auch von der riesigen Umstellung und den harten ersten Monaten, in denen sie sich rund um die Uhr für ihre Stunden vorbereitet hat:

„Ahhhm, essss gab keine Schwierigkeiten, (jedes Wort betont) weil ich nichts anderes als Vorbereitung in meinem Tag gemacht habe (jedes Wort betont) [...] nichts! Ich hab geübt wie ich richtig spreche Deutsch, ich hab alles auf einem Zettel geschrieben, ein Freund, ein österreichischer Freund hat mir geholfen am Anfang.“ (Frau S., S19, Z622–623/627–628)

Bei allen Interviews wurde die Sprache thematisiert. Oft war von sprachlichen Verbesserungen durch den Zertifikatskurs, aber auch Unsicherheiten beim Sprechen im Allgemeinen sowie bei Bewerbungen oder aber im neuen Job die Rede. Frau S. hat im Zuge ihrer Erläuterungen zu den ausgiebigen Vorbereitungen auch erzählt, dass sie mit der Tatsache, dass Deutsch nicht ihre Erstsprache ist, sehr offen umgegangen ist:

„Es ist so, weil meine Sprache war noch nicht, noch immer nicht perfekt. Aaaaaber, ja, und ich hab auch das mit den Kindern, also besprochen. Ich korrigiere auch die Kinder manchmal und sie habe mich einmal korrigiert. [...] Ich hab gesagt: Lang zwei Jahren. Ein Schüler: nein! 2 Jahre lang, Fr. Lehrerin. Und er hatte gedacht, dass ich böse werde oder sowas und dann hab ich gesagt: (besonders mild) Danke! (besonders mild) Und er so: Jaa! Yes!! [...]“ (Frau S., S20, Z632–634/638–640)

Das gegenseitige Korrigieren wurde in der Klasse besprochen: *ja, ich bin auch ein Mensch. Ich hab so gesagt: Ich bin ein Mensch. Ich bin nicht perfekt. Das ist nicht meine Muttersprache [...] und, also ich*

hab auch gesagt [...] das ist nicht, also die Kinder Muttersprache [...] Und sie machen Fehler, also, und manchmal vielleicht, mache ich auch. // ja.“ (Frau S., S20, Z651–652/656/660/664). Gleich an dieser Stelle sei erwähnt, dass außer Frau S. auch Frau B. und Herr O. – also alle interviewten Personen tätig im pädagogischen Berufsfeld – von Schüler*innen erzählt, die sie ausbesserten. Bei Frau S. und Herrn O. war das mit einer vorgegangenen Absprache zwischen Pädagog*in und Schüler*innen.

Als weiteren Inhalt zu *Sprache* sei es Frau S. sehr wichtig, immer Deutsch zu sprechen, trotz ihrer Arabischkenntnisse und der Tatsache, dass einige Schüler*innen ebenso Arabisch als Erstsprache sprechen. Wenn sie mit Kollegen plaudere und Schüler*innen sie auf Arabisch ansprechen, spricht sie Deutsch zurück, mit der Begründung, dass die Kolleg*innen auch ein Recht haben, die Konversation zu verstehen.

Frau S. teilt im Interview zwei schwierige Situationen, die ihr in der Schule passiert sind. Einmal war es ein Schüler, der eine Getränkedose in der Hand hielt, sie fast auf einmal leer trank, ohne auf Frau S. zu hören, die ihn um Mitarbeit und Aufmerksamkeit ohne Getränk bat. Die andere geschilderte schwierige Situation war ein Mädchen, das Frau B. beschimpft hat und ihren Unterricht boykottiert hatte, indem sie sich weigerte mitzuarbeiten. Zweiteres teilte Frau S. auch gleichzeitig als größten Erfolg mit, da das Mädchen nun nicht mehr ihren Unterricht stört und mitarbeitet: *„Das Mädchen, das war [...] was grooßes Erfolg für mich. [...] und sie hat bemerkt, dass ich das ernst genommen habe und es hat mich wirklich, wow, 3 Tage hatte ich uuuur viel positive Energie weil ich [...] das geschafft habe. [...] (lächelnd) Ja (lächelnd). Weißt du, es war so ein Stein vom Herz raus gibt [Anm. d. V.: Stein vom Herz gefallen], ich weiß nicht, wie das, ja.“ (Frau B., S11, Z342/346/352–353/357/361.362).*

Außerdem genannt bei Erfolgen war eine Geographiestunde, die sie aus mangelnder Zeit ohne der sonst so intensiven Vorbereitung unterrichtete und die den Schüler*innen sehr gut gefallen hat.

Auf Nachfrage nach Lücken in ihrem Qualifikationsprofil nennt Frau S. das zweite Fach oder den fehlenden Master: *„ein zweites Fach [...] ja. / Oder Master? Ja sowieso das würde ich machen aber, ja, zuerst finanzielle Sicherheit und dann macht ma das. [...] ja. Step-by-step.“ (Frau S., S24/25, Z780–781/793–794/798).*

Herr O.

Herr O. ist einer der 10 Absolvent*innen, die als **Freizeitpädagog*innen in der Nachmittagsbetreuung** in Schulen der Primarstufe arbeiten. Seit November arbeitet er 5 Tage die Woche mit 27 Stunden (32 Stunden inklusive Vorbereitungszeit) als Freizeitpädagoge.

„Also, nachdem ich den Zertifikatskurs absolviert habe, aaahhhm, (räuspert sich), haben wir eigentlich ein bisschen, mhm, so gewartet bis wir den, in den Arbeitsmarkt gehen. So wie ein paar Monaten.“

Dann, ahhhm, dann haben wir eigentlich und vor allem in meinem Fall eine Chance gehabt um beim Wiener Kinder- und Jugendbetreuung, ähm, bewerben und dann habe ich mich beworben und dann hatte das geklappt. Ahhm (räuspert sich) ich bin beim Verein sozusagen beim, ähm, Bildung im Mittelpunkt tätig seit November. Letzter November und ich bin eigentlich auch bis jetzt zufrieden. Ich weiß ich bin ursprünglich ein Lehrer aber als erster Schritt, erste Schritt, finde ich ganz gut, wenn man das System gut kennt, wenn man in der Schule ist und dann vielleicht kann man, ahhm, das zweite Fach auch machen und dann kann man weiter in der Schule und normal unterrichten. Aber vor allem im Bereich Pädagogisch bin ich noch immer zufrieden, weil es ist nicht so unterschiedlich, finde ich zwischen einem Lehrer zu sein und ein Pädagoge zu sein, weil man, man in der Schule ist und macht man arbeitet im Bereich einfach Bildung.“ (Herr O., S1, Z20–31)

Auf die Frage was seit dem Zertifikatskurs passiert ist, beschreibt Herr O. die Bewerbungsphase, eine Zeit des Wartens, gefolgt von der „Chance“ als Freizeitpädagoge arbeiten zu können und findet es gut, jedoch wie er sagt, nur als ersten Schritt. Weiter fortgeschritten im Interview betont er nochmal: „es ist am bestens, meiner Meinung nach, 1 oder nur 2 Jahren maximal als Freizeitpädagoge zu arbeiten und dann wendet man in unserem, ah, in unserem richtigen Job sozusagen“ (Herr O., S28, Z914–916).
Lehrersein ist also keinesfalls nicht mehr der Wunsch, sondern die aktuelle Stelle sieht Herr O. als Vorbereitung darauf.

Die Arbeit als Freizeitpädagoge ist pädagogisch, unterrichten umfasst es jedoch nicht. Alle Tätigkeiten sind in der Freizeit der Schüler*innen. Auch zu den Aufgaben von Herr O. gehören jedoch die Lernstunde, also die eingeräumte Zeit, die für die Erledigung der Hausaufgabe genutzt werden kann und in der die Freizeitpädagog*innen die Schüler*innen unterstützen können.

Herr O. arbeitet die erste Zeit als Springer, also als Freizeitpädagoge, der nicht in einer fixen Schule ist, sondern beinahe jeden Tag den Einsatzort wechselt. Dabei berichtet er, dass das Team sehr wichtig ist: „aber in erste Zeit habe ich so bemerkt, dass, ah, wenn das Team zum Beispiel miteinander gut macht, dann läuft das alles gut. [...] und dann wir auch ein Teil von dieses Team“ (Herr O., S2, Z52–53/57). Aller Wahrscheinlichkeit nach sind mit „wir“ hier die (ehemaligen) Kursteilnehmer*innen gemeint.

Bei der Frage nach erlebten Schwierigkeiten war das Gegenteil von einem eingespielten Team Herr O.s Antwort: „Weil Pädagogisches braucht noch immer Teamarbeit“ (Herr O., S3, Z90).

Mit den Kindern hat Herr O. eine gute Arbeitsbeziehung. Er merkt als Sorge, die er hatte bevor er als Freizeitpädagoge gestartet hat, an, dass er früher mit Jugendlichen gearbeitet hat und nun mit Kindern der Primarstufe. Vorab hatte er Angst, wie es laufen wird: „ja! wie läuft das dann und die Kinder werden mich verstehen? oder nicht? [...] oder ich auch? aber wie gesagt, das hat da wirklich, ah, super gelaufen“ (Herr O., S10, Z316/320). Herr O. meint, dass es keine schwierigen Situationen gegeben hat,

aber er meint, dass er die Sprache immer noch als Schwierigkeit sieht. Mit den Kindern hat er sich deswegen ausgemacht, dass sie sich gegenseitig verbessern. Wenngleich Deutsch als gemeinsame Sprache in der Gruppe gehandhabt wird, meint Herr O., dass seine Fremdsprachenkenntnisse in manchen Fällen wie besonderen Situationen oder in Gesprächen mit den Eltern zum Einsatz kommen:

„und, äh, und glaube das Team braucht uns noch immer in solchen Fällen um die Kinder zu verstehen und manchmal beim, bei der Übersetzung auch mit [...] die Eltern zum Beispiel und in einem Gespräch dabei zu und, und die Eltern zum Beispiel erklären wie geht das oder wie geht das nicht und die Eltern auch, ah, äh, sind wirklich in solche Fälle auch zufrieden [...] ja, die verstehen uns vielleicht weil die, gleich, es geht um die Vertraung.“ (Herr O., S23, Z763–764/768–770/774).

Worauf sich das Vertrauen genau bezieht, kann hier nicht rekonstruiert werden.

Herr O. wiederholt nochmal, dass er die Freizeitpädagogik als gute Zwischenlösung sieht um sein Deutsch zu verbessern und das System besser kennenzulernen und sieht die Möglichkeit, nach den Erfahrungen in der Freizeitpädagogik das zweite Fach zu absolvieren. Zur Verbesserung von Deutsch haben ihm auch die Schüler*innen sehr geholfen: *„finde ich selbst auch, es ist am besten vielleicht ein paar Jahren als Freizeitpädagogisch, äh, pädaogik arbeiten und dann vielleicht kann man an unserem, sozusagen, zweites Fach machen und wieder weiter in die Schule machen. Weil es ist auch ein Vorteil, wenn man gut das System kennt und auch sprachlich auch verbessert und ich meine in diesem Fall sprachlich verbessert mit die Kinder. Weil die Kinder, wie gesagt, sprechen äh, langsam und deutlich und man lernt viel von denen.“ (Herr O., S13, Z412–417).*

Frau H.

Frau H. war zum Zeit des Interviews **arbeitssuchend** und für ein paar Wochen in einem vom AMS finanzierten Englisch-Intensivkurs. Frau H. war eine von denjenigen Kursteilnehmer*innen, die jahrelange Lehrerfahrung nachzuweisen hatten, Frau H. war zusätzlich auch Direktorin in ihrem Heimatland. Auf eine Bewerbung als Freizeitpädagogin kam sie in die letzte Bewerbungsrunde und wäre angestellt worden, Frau H. sagte jedoch ab, weil ihr die Arbeit mit Schüler*innen der Primarstufe im Freizeitbereich nicht zusagte: *„ich kann nicht in die andere Stelle gute Leistung haben. ich kann in meine Bereiche oder in meine, äh, wie sagt man, meine Kraft“ (Frau H., S13, Z432–433).* Als Alternativen zum Lehrberuf denkt Frau H. an ein Doktorat oder eine Arbeit als Übersetzerin. Kurz nach dem Interview bekam sie auf Bewerbung ein Praktikum an einer Hochschule.

Herr T.

Herr T. hat nach dem Zertifikatskurs sehr viele Bewerbungen geschrieben, sowohl bei der Bildungsdirektion, der Nachmittagsbetreuung als auch bei anderen Arbeitgeber*innen. Aktuell ist er seit ungefähr Jänner 2019 im **nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt** angestellt. Seine Antwort auf die Frage nach dem Zertifikatskurs, meiner ersten gestellten Frage, war: „mhm // (atmet ein) ahhhh, bei Ende des Zertifikatskurses, jaa (atmet aus) haben wir viele Bewerbungen gemacht und ahh, wir hatten eigentlich viele Hoffnungen [...] aber leider ist, ist das Leben schwierig. Man kann nicht einfach was man braucht finden. Ahm, ja, aber es gibt viele Herausforderungen und, ahh, man sollte akzeptieren was ist, was das, äh, was die Chancen, was die Möglichkeiten, ah verstecken für, wir, die Leute. Und, ah, ja auf jeden Fall habe ich gute Erfahrung mit diesem Kurs gemacht habe, obwohl habe ich keine Job gefunden, wie ich gewünscht habe. Aber das war gut, weil, ah, wir haben viele Sachen, viele pädagogische Sachen, viele, wir haben auch, ah, ähm, ich meine den, die Teilnehmerinnen, Teilnehmer, wir haben uns auch kennengelernt und das war auch eine gute, äh, Erfahrung. mhm, ja. Ah, ah, ich werde nocheinmal dieses Jahr versuchen, ah, in eine, ähhhhn, Freizeitpädagogisch“ (Herr T., S1, Z4–5/9–16).

Das Interview begann mit gedämpfter Stimmung. Seine Erwartungen waren nicht erfüllt worden und die Monate nach dem Zertifikatskurs, die Jobsuche, waren ein Kraftakt und geprägt von Absagen und empfundenen Rückschläge. Als etwas Positives am Zertifikatskurs streicht Herr O. das Gelernte und auch das Kennenlernen der anderen Kursteilnehmer*innen heraus. Auch für Herrn O. ist die Arbeit im nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt ein Zwischenschritt. Zum Zeitpunkt des Interviews ist er gerade im Bewerbungsverfahren als Freizeitpädagoge. Später im Interview meint er aber, dass er kein zweites Fach studieren möchte und wenn die Bewerbungen wieder erfolglos bleiben, er in seiner jetzigen Arbeit bleiben wolle, da sie eine gute Möglichkeit ist und er sich schon an die Arbeit gewohnt habe. Als größte Hürde, einen Job zu finden, und auch im selbstsicheren Umgang damit sieht Herr T. seine Deutschkenntnisse.

Als Abschluss des Kapitels 4.2. kommt eine Frage, die nicht als extra Kategorie angeführt und hier als Bonus niedergeschrieben wird.

4.2.7. Was wäre, wenn...

Als kleines Gedankenspiel wurde allen fünf Absolvent*innen zum Abschluss die Frage gestellt, was ihres Erachtens passiert wäre, wenn sie den Zertifikatskurs nicht gemacht hätten/machen hätte können. Es kamen folgende Antworten:

Frau H. meinte, sie könne sich das gar nicht vorstellen und meinte, dass ihr die halben Erfahrungen fehlen würden.

Frau B. betont die Arbeitsperspektive: *„ich finde das, diesen Job können wir überhaupt nicht finden. diese Stelle und ja, vielleicht in einem anderen Job. normaler Job, im Einkauf oder sowas? Verkäuferin? und ja. / (lächelnd) oder arbeitslos? (lächelnd)“* (Frau B., S23, Z755–757). Die Formulierung normaler Job ist besonders interessant und lässt Raum für Interpretationen.

Frau S. bringt den Aspekt eines alternativen Studiums oder Masters ins Spiel. Sie sagt jedoch dazu, dass das ohne Finanzierung wahrscheinlich sehr schwierig geworden wäre. Sie überlegt auch, dass sie vielleicht deprimiert geworden wäre, da sie sich finanziell erhalten müsse und somit das Studium möglicherweise länger gedauert hätte.

Herr O. atmet aus, schüttelt den Kopf und meint dann kurz auflachend er hätte möglicherweise eine psychische Krankheit bekommen. Hier betont er noch einmal wie wichtig es ihm ist, eine „aktive Person“ zu sein (Herr O., S29, Z944): *„da musste ich ein paar Klassen machen und nicht nur eine Klasse und findet man wirklich etwas Tolles, wenn man wirklich den Schülern etwas beibringt. und, aber sonst, wenn man das nicht kann, das finde ich wirklich schade auf einer Seite und für mich selbst auch, das wäre wirklich eine Katastrophe.“* (Z950–953). Er spricht zum einen die persönliche Erfüllung an, die ihm lehren gibt und beschreibt den Zustand des Nicht-Aktiv-Sein-Könnens als Katastrophe und auch – sehr ausdrucksstark – als Gefängnis. Außerdem spricht er auch den Aspekt der Wissensvermittlung an und nennt es schade, nicht nur für ihn persönlich, sondern auch in Anbetracht der gesellschaftlichen Dimension eine nicht genutzte, vorhandene Ressource wie ihn nicht als Lehrkraft zu nutzen: *„der Zertifikatskurs hat mir wirklich die Möglichkeit gegeben um, ah, um wieder wirklich in Österreich eine normale Person zu sein.“* (Herr O., S29, Z970–971).

5. Zusammenfassung der Ergebnisse

Nach der detaillierten Darstellung der Ergebnisse im Vorkapitel 4 werden die Ergebnisse in diesem Kapitel insbesondere im Hinblick auf die drei Forschungsfragen in diesem Teil zusammengefasst:

- 1) **Wie ist der aktuelle Stand der Anstellungen, der C1-Prüfung und der Immatrikulation des Zweifaches?**
- 2) **Inwiefern wurde der Ausbildungsbedarf aus Sicht der Absolvent*innen eingelöst? Welches Feedback geben die Absolvent*innen an die Organisator*innen des Zertifikatskurses?**
- 3) **Welche Tipps können die Absolvent*innen an neue Kursteilnehmer*innen hinsichtlich des Zertifikatskurses als auch bezüglich Erfahrungen nach dem Zertifikatskurs weitergeben?**

Den Abschluss bilden die Schlussworte (Kapitel 6), indem nochmal zusammengefasst wird, was gemacht wurde, aber auch, was nicht gemacht werden konnte und so aufzeigt wo weitere Forschung anschließen könnte.

Der Empfehlung und Logik, auf die der Zertifikatskurs aufbaut, dass die Kursteilnehmer*innen zum einen zeitgleich mit dem Abschluss des Zertifikatskurses (Juni 2018) einen C1-Deutschprüfung absolvieren, um beginnend mit Wintersemester 2018/19 parallel zu einer Anstellung mit Sondervertrag bei der Bildungsdirektion das zweite Fach studieren zu können, wurde von keinem der Lehrkräfte nachgegangen bzw. konnte nicht erreicht werden: Mit Juni 2019 hatten 17 von 23 Absolvent*innen eine Arbeitsstelle, von der sie leben konnten, 15 von 23 Absolvent*innen können Deutschkenntnisse auf C1-Niveau nachweisen und 3 ehemalige Kursteilnehmer*innen waren für ein zweites Studienfach inskribiert.

Wenngleich die Anstellungszahlen durchaus positiv sind, war die Anstellung von 10 Personen als Freizeitpädagog*innen des Zertifikatskurses unerwartet. Da die Aufgaben einer Lehrkraft mit dem einer*s Freizeitpädagogen*in sich nur gering überschneiden und die Nachmittagsbetreuung außerdem für und mit Volksschüler*innen stattfindet, kann das als sogenannter *Mismatch* zwischen Ausbildung und Job bezeichnet werden. Die bloße Aussicht auf eine pädagogische Anstellung, in der Erfahrung im Arbeitsbereich Schule gesammelt werden konnte, ist jedoch für einige Absolvent*innen vorerst durchaus attraktiv, zumal eine Rückkehr in jeglichen pädagogischen Beruf ohne den Zertifikatskurs unmöglich schien, wie aus den Alumni-Treffen und auch aus dem Interview mit Herr O. hervorgeht. Das Ziel blieb für die meisten in der Zukunft weiterhin der Lehrberuf.

Ergebnisse von Verwiebe et al. (2018,14), die besagen, dass Kontakte zu Österreicher*innen, sogenannten „door openers“, bei der Jobsuche hilfreich sind, um die Gepflogenheiten des Bewerbungsverfahrens zu erklären und mit lokalem Wissen zu unterstützen, konnten bestätigt werden. Ein Unterstützungsbedarf nach der Weiterbildungsmaßnahme, der in Form der Alumni-Treffen stattfinden konnte, zeigte sich auf Grund der theoretischen Einbettung des Zertifikatskurses in das Regelstudium und der sich daraus ergebenden Komplexität an Voraussetzungsketten, bürokratischen Hindernisse, etc. – Studium, Arbeit/Bewerbung, C1 betreffend –, sehr deutlich.

Besonders schwierig stellte sich das weiterführende Studium des zweiten Unterrichtsfaches heraus. Durch den Verlust finanzieller Unterstützung mit der Inskription eines Studiums und der Jobunsicherheit, die auch durch die kurze Zeitspanne zwischen Kursabschluss und Inskriptionseende bedingt war, wollten einige Kursteilnehmer*innen nicht gleich nach dem Zertifikatskurs mit dem Studium starten. Studienberatung, Hilfe bei Immatrikulation sowie Hilfe bei der universitären Anrechnung des ersten Studienfaches waren außerdem Tätigkeiten, die über die Alumni-Betreuung organisiert werden konnten.

Dequalifizierung der Ausbildung als Lehrkraft findet und fand im Fall von internationalen Lehrkräften mit Fluchthintergrund definitiv statt. Anerkennungsprobleme finden jedoch auf verschiedenen Ebenen und nicht nur auf formaler Ebene statt (Resch et al. 2019b). Das Ziel des Zertifikatskurses war und ist, wie es auch Forschung von Rengs et al. (2017, 21f) besagt, höherqualifizierte Personen zu unterstützen, die bereits erworbenen Qualifikationen als Lehrkraft anerkennen zu lassen, damit somit nur ein Teil des Lehramtstudiums nachgemacht werden muss und Fähigkeiten konvertiert werden können. Hohe sprachliche Fähigkeiten, deren Erwerb Jahre dauert, und die Dauer des restlichen Studiums machen dieses Vorhaben jedoch zu einem Unterfangen von mehreren Jahren. Sowohl in den Interviews, als auch in den Alumni-Treffen wurde der Wunsch, wieder als Lehrkraft zu arbeiten, vor den bloßen Lohnerwerb gestellt. Dennoch war die Aussicht auf jahrelanges Studium nach dem Zertifikatskurs und die Jobsuche, aber auch finanzielle Sicherheit ein Grund für ein paar Lehrkräfte, Anstellungen aus dem nicht-pädagogischen Arbeitsmarkt anzunehmen. Obwohl der Zertifikatskurs also bis dato als die einzige Möglichkeit erscheint, für international ausgebildete Lehrkräfte zumindest die Option zu bekommen, wieder als Lehrkraft arbeiten zu können, ist dies in vielen Belangen von Hindernissen geprägt. Die berufliche Identität scheint alleine durch die Notwendigkeit der Vervollständigung des österreichischen Lehramts in Frage gestellt zu werden.

Im Vergleich scheint in Europa auch für Lehrkräfte mit regulärer Lehrer*innenbildung der Berufseinstieg mit Hindernissen verbunden (Tynjälä/Heikkinnen 2011), durch diverse Umstände wird das für international ausgebildete Lehrkräfte jedoch verstärkt.

Die Kritik des Labellings als Flüchtling ist zu Recht mehrfach aufgetreten. Da aus einer Summe von Gründen (Verlust finanzieller Unterstützungsleistungen, niedrigere Deutschvoraussetzung bei der Weiterbildungsmaßnahme, zusätzlicher Support, da kleinerer Studierenden-Vortragenschlüssel, etc.) eine Überführung ins Regelsystem für international ausgebildete Lehrkräfte schädlich wäre, scheint Labelling hier als Notlösung zu fungieren, die bei den genannten Umständen im Sinne der Zielgruppe ist. Losgelöst vom Bedarf der Weiterbildungsmaßnahme kann und muss dennoch hinterfragt werden, warum es das Nachholen der sogenannten fehlenden zwei Teile der Lehrer*innenbildung seitens der anstellenden Einrichtungen überhaupt braucht oder ob es im Sinne der Nutzung von Expertise, Sprachkenntnissen, Erhöhung der Diversität des Lehrpersonals, dem bevorstehenden Lehrer*innenmangel eine Alternative bietet, die respektvoller mit der im Ausland absolvierten Ausbildung und wertvollen Sprachkenntnissen abseits von Deutsch und vor allem auch der Lebenszeit der international ausgebildeten Lehrkräften umgeht. Ein Dreh- und Angelpunkt ist hierbei auch die Veränderung von Anerkennungsprozessen, die zusätzlich zu formalen Abschlüssen auch die Berücksichtigung informeller Qualifikationen als Lehrkraft möglich machen. Mit dem Erlangen der für den Zertifikatskurs notwendigen Deutschkenntnisse (B2.2.) und dem Zertifikatskurs selbst stehen Jahre der Wartezeit und sogenannten Requalifizierung in Österreich an, bevor der Lehrberuf möglicherweise wieder aufgegriffen werden kann. Mit dem berufsbegleitenden (das scheint für viele aufgrund der finanziellen Versorgung die einzige Möglichkeit) Vervollständigen des Bachelors der Lehrer*innenbildung kommen weitere Jahre hinzu. Durch die *Lehrer*innenbildung NEU* ist danach auch noch der Master des Lehramts zu absolvieren.

Trotz großer Frustration, die weniger in den Interviews, aber vor allem bei den Alumni-Treffen artikuliert wurde, wird der Zertifikatskurs als große Chance gesehen. Wenngleich das Ziel der meisten Absolvent*innen und aller fünf interviewten Absolvent*innen die Rückkehr in den Lehrberuf ist, eröffnete sich durch die Anstellungen in der Freizeitpädagogik eine neue Jobmöglichkeit. Der Mismatch hinsichtlich der Überqualifikation von Lehrkräften für die Nachmittagsbetreuung wird zwar gemildert, wenn in Betracht gezogen wird, dass die Anstellungserfordernisse der Nachmittagsbetreuung einem*r Sekundarstufenlehrer*in entsprechen oder einer Ausbildung als Freizeitpädagogen*in bedürfen, ist aber für die Zielgruppe selbst wenig hilfreich. Somit scheint dieser Zwischenschritt, wie es Herr O. auch empfindet, als eine gute Möglichkeit. Die Tatsache, dass ein Zwischenschritt nötig ist, bleibt bestehen.

Hinsichtlich der Tipps an die sogenannten „neuen“ Kursteilnehmer*innen, also Kursteilnehmer*innen des zweiten Kursdurchgangs, meinten drei Interviewte, die Hoffnung nicht aufzugeben und optimistisch zu sein. Zeitmanagement, starker Wille, Initiative zeigen (im Praktikum, im Kurs) durch Nachfragen waren der Hoffnung nachgereichte Antworten.

Die Sprache wird auch hier in der Zusammenfassung nochmal aufgegriffen, obwohl sie nicht explizit in den Forschungsfragen inkludiert war, da sie in allen Interviews einen hohen (emotionalen) Stellenwert einnahm. Unsicherheit, Ängste und hohe Vorbereitungszeit wurden bezüglich der Sprache artikuliert, und auch wurde die Sprache als Hindernis genannt, nicht so viel geben zu können (beispielsweise durch eigene Ängste) aber auch können zu dürfen (durch formale Anforderungen von Stellenanzeigen oder informell bei Bewerbungsgesprächen). Dass alle drei Lehrkräfte, die im pädagogischen Arbeitsbereich arbeiten, von Schüler*innen ausgebessert wurden und zwei davon ein Abkommen mit den Schüler*innen hatten, in denen das als erlaubt und erwünscht kommuniziert wurde, war auffallend. Sowohl für die Jobs als auch für das Studium fungiert Deutsch auf C1-Niveau als Gatekeeper.

6. Schlussworte und Ausblick

Es bedarf Strukturen, die die Inklusion und somit eine Ankunft – nicht im geografischen, sondern in einem breiter gefassten, lebensweltlichen Sinn – von Menschen mit Fluchthintergrund unterstützen sowie hochqualifizierten Lehrkräften den Wiedereinstieg in ihren Quellberuf zu ermöglichen.

Die Dringlichkeit, institutionelle Strukturen zu schaffen, ist groß. Das könnte beispielsweise bei der Anerkennung von ausländischen Bildungsabschlüssen starten, indem Prozesse bürokratisch erleichtert oder auch dahingehend reformiert werden, indem nicht nur formale Zeugnisse, sondern auch Berufserfahrung, Expertise und praktische Fähigkeiten in Betracht gezogen werden können. Abgesehen von der Schaffung neuer institutioneller Strukturen ist es auch essentiell, bestehende Hürden (Asylstatus, Anrechnungen, etc.) zu erkennen und abzubauen. Das Fehlen institutioneller Strukturen im (Weiter-)Bildungsbereich, die sich einerseits auf die Anerkennung von nicht-österreichischen Bildungsabschlüssen konzentrieren und in einem weiteren Schritt auch die konkrete praktische Umsetzung beispielsweise des Quereinstiegs in bestehende Ausbildungsstrukturen schaffen, erschwert allen Menschen mit nicht-österreichischer Ausbildung, darunter auch geflüchteten Lehrkräften, das Wiederaufnehmen ihres Quellberufs und somit die soziale Inklusion in die österreichische Gesellschaft.

Die Narrative von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchthintergrund als sogenannte Kulturvermittler*innen muss in der Praxis sowie weiterhin auf Forschungsebene sorgfältig hinterfragt werden und wurde in bestehenden Forschungsarbeiten, aber auch in dieser Masterarbeit noch nicht zu Genüge bearbeitet. Des Weiteren konnte in diesem Rahmen auch nicht die Evaluation des neuen Kursdurchganges oder aber einem Follow-up nach den letzten Erhebungen im April nachgegangen werden. Weiterer Forschungsbedarf besteht ebenso in der Beforschung des Wiedereinstiegs von international ausgebildeten Lehrkräften und auch einem Vergleich des Wiedereinstiegs mit Lehrpersonen, die die Lehrer*innenbildung zur Gänze in Österreich absolviert haben. Internationale Vergleiche, sowohl von existierenden Programmen, deren nationale Umsetzung, verschiedene institutionelle Verankerung und auch die Vernetzung verschiedener Hochschulen und Stakeholder*innen, sind nötig, um fachliche Expertisen zu bündeln, Erfahrungen auszutauschen und auch Alumni von Weiterbildungsmaßnahmen eine Möglichkeit zur Co-Beforschung und zum Austausch zu bieten.

Theoretisch eingebettet in die Lehrer*innenbildung zeigten sich auf Grund der Neuheit des Konzepts einige Schwierigkeiten in der praktischen Umsetzung, beispielsweise was die Anmeldefrist für die Inskription des Studiums betrifft, die nur zwei Wochen nach Zertifikatskursende stattfand – um nur

eine Sache zu nennen. Als sehr spezifische Weiterbildungsmaßnahme hatte sie zwar hohe Wirksamkeit, was die Anstellungen danach betrifft, jedoch um das eigentliche Ziel des Wiedereinstiegs in den Lehrberuf im Auge zu behalten – eine Anstellung als Sekundarstufenlehrkraft – war der Kurs auch nur der erste Schritt in diese Richtung. Durch die partizipativen Alumni-Treffen wurde außerdem weiterer Bedarf der Alumni-Nachbetreuung sichtbar. Wenngleich diese nicht die Weiterbildungsmaßnahme selbst betrifft, müssen sich die Absolvent*innen Aufgaben stellen, die dadurch entstehen, dass sie sich der Logik des Zertifikatskurs folgen. Mit der Weiterbildung kommt so eine größere Verantwortung, auch nach dem Zertifikatskurs Strukturen anzubieten, die die Absolvent*innen auf ihrem Weg unterstützen.

Bei dem Alumni-Treffen, bei dem ein Absolvent einen Satz gesagt hat, der nun der Titel dieser Masterarbeit ist, war keine rosige Stimmung, die Medienberichterstattung über die aktuellen Anstellungszahlen der Absolvent*innen war falsch und sorgte für Ärger, Ohnmacht und Unverständnis, steigender Druck des Arbeitsmarktservice, einen Job zu finden, wurde geschildert; von fünf Teilnehmer*innen beim Treffen hatten zwei eine Anstellung und drei keine. Diese Umstände führten zu meiner Frage an die ehemaligen Kursteilnehmer*innen, ob sie denn den Zertifikatskurs noch einmal machen würden, wenn sie wüssten, sie wären in derselben Situation, in der sie jetzt sind. Also möglicherweise ohne Arbeit. Von allen Teilnehmern⁴¹ kam, ohne zu Zögern, ein klares „Ja“. Trotz der fehlenden Jobgarantie und auch, wenn es weiterhin eine Unzahl an Barrieren für jene international ausgebildete Lehrkräfte gibt. Trotz allem, steht alleine die Möglichkeit ihrer Berufung *Lehrkraft* eines Tages nachgehen zu können für den Zertifikatskurs, so die Absolvent*innen. Der Zertifikatskurs hat einen nicht unwesentlichen Einfluss, ein Vorteil im Sinne eines Vorsprungs ereignet sich dadurch aber nicht. Der Sinn besteht, in meiner Interpretation des Zitats „Wir fingen an bei –10, jetzt sind wir bei 0“ darin, dass die Absolvent*innen etwas aufgeholt haben, das es in Österreich braucht, um als Lehrkraft arbeiten zu können. Die Frage, wer bestimmt, was es aufzuholen gibt und mit welcher Berechtigung, bleibt jedoch bestehen.

⁴¹ Es handelt sich bei den anwesenden Alumni hier tatsächlich nur um TeilnehmER.

7. Literaturverzeichnis

- Ager, Alastair; Strang, Alison (2008): Understanding Integration: A Conceptual Framework. In: Journal of Refugee Studies Vol. 21, No. 2, 166–191
- AMS (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 (Stand: September 2015) [abgerufen am 28.11.2018]
- AMS (2016a): Asylberechtigte auf Jobsuche. Kompetenzcheck-Ergebnisse und Integrationsmaßnahmen im Jahr 2016. Pressekonferenz. Online: https://www.ams.at/_docs/Pressekonferenz-Asylberechtigte-auf-Jobsuche-12-01-2016.pdf [abgerufen am 22.05.2019]
- AMS (2016b): Daten und Fakten zur Arbeitsmarktsituation von Flüchtlingen. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/001_spezialthema_Juli_2016.pdf (Stand: Juli 2016) [abgerufen am 28.11.2018]
- AMS (2018a): Organisation. Online: <https://www.ams.at/organisation/ueber-ams/organisation> (Stand: 13.09.2018) [abgerufen am 16.01.2019]
- AMS (2018b): Arbeitsmarktlage 2018. Online: https://www.ams.at/content/dam/download/arbeitsmarktdaten/%C3%B6sterreich/berichte-auswertungen/001_JB-2018.pdf (Stand: Mai 2019) [abgerufen am 30.05.2019]
- BBC News 2015: Migrant crisis: One million enter Europe in 2015. Online: <https://www.bbc.com/news/world-europe-35158769> (Stand: 22.12.2015) [abgerufen am 28.11.2018]
- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Mey, Günter; Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Springer: Wiesbaden
- Bergold, Jarg; Thomas, Stefan (2012): Participatory research methods: a methodological approach in motion. In: Historical Social Research, 37 (4), 191–222. <https://doi.org/10.12759/hsr.37.2012.4.191-222>
- Bense, Katharina (2016): International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. In: Educational Research Review 17 (2016), 37–49
- Biewer, Gottfried (2008): Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 291–295
- Biewer, Gottfried (2010): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Auflage. Klinkhardt: Bad Heilbrunn
- Brandes, Sven; Schaefer, Ina (2013): Partizipative Evaluation in Praxisobjekten. Chancen und Herausforderungen. In: Präventive Gesundheitsforschung, 2013 (8), Springer: Heidelberg, 132–137
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2008): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, 314–329
- Buber-Ennser, Isabella; Kohlenberger, Judith; Rengs, Bernhard; Al Zalak, Zakarya; Goujon, Anne; Striessnig, Erich; Potančoková, Michaela; Gisser, Richard; Testa, Maria Rita; Lutz, Wolfgang (2016): Human Capital, Values, and Attitudes of Persons Seeking Refuge in Austria in 2015. In: PLoS ONE 11 (9), 1–29, doi:10.1371/journal.pone.0163481
- BMB (2017): Flüchtlingskinder und –jugendliche an österreichischen Schulen. Beilage zum Rundschreiben Nr. 21 (2017). Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2017_21_beilage.pdf?6cczmg; [abgerufen am 28.01.2019]
- BMI (2015): Asylstatistik 2015. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl_Jahresstatistik_2015.pdf [abgerufen am 28.11.2018]
- BMI (2016): Asylstatistik 2016. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_Asyl_2016.pdf [abgerufen am 13.05.2019]
- BMI (2017): Asylstatistik 2017. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2017.pdf [abgerufen am 13.05.2019]
- BMI (2018): Asylstatistik 2018. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asyl-Jahresstatistik_2018.pdf [abgerufen am 13.05.2019]
- BMI (o. A.): Entwicklung der Zahl der Asylwerber in der Republik Österreich in der Zeit von 1999 bis 2013. Online: https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Asylantraege_seit_1999.pdf [abgerufen am 13.05.2019]

- BMUK/BMWF (2010): LehrerInnenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe. Die Empfehlungen der ExpertInnengruppe. Endbericht, online: https://www.qsr.or.at/dokumente/1870-20140529-092820-Empfehlungen_der_ExpertInnengruppe_Endbericht_092010_2_Auflage.pdf, [22.06.2019]
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen, S. 183–198.
- (Presse und Informationsamt der) Bundesregierung (2007): Der nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Koelbin-Fortuna-Druck: Baden-Baden. Online: <https://www.bundesregierung.de/resource/blob/975226/441038/acdb01cb90b28205d452c83d2fde84a2/2007-08-30-nationaler-integrationsplan-data.pdf?download=1> [21.07.2019]
- Campion, Emily, D. (2018): The career adaptive refugee: Exploring the structural and personal barriers to refugee resettlement. In: Journal of Vocational Behavior 105 (2018) 6–16
- Caspari, Alexandra (2006): Partizipative Evaluationsmethoden – zur Entmystifizierung eines Begriffs in der Entwicklungszusammenarbeit. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg, 365–384
- Castro Varela, Maria do Mar; Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus. Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim/Basel, 23–42
- Colic-Peisker, Val; Tilbury, Farida (2006): Employment Niches for Recent Refugees: Segmented Labour Market in Twenty-first Century Australia. In: Journal of Refugee Studies Vol. 19, No. 2, 204–229
- Euroguidance Österreich (2014): Internationale Standardklassifikation im Bildungswesen (ISCED). Online: <https://www.bildungssystem.at/footer-boxen/isced-klassifikation/internationale-standardklassifikation-im-bildungswesen/> [abgerufen am 20.05.2019]
- EUROSTAT (2018): Asylanträge (Drittstaaten) in den Mitgliedsstaaten der EU-28, 2006–2017. Online: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Asylum_statistics/de [abgerufen am 22.10.2018]
- Fiddian-Qasmiyeh, Elena; Loescher, Gil; Long, Katy; Sigona, Nando (2014): Introduction: Refugee and forced migration studies in transition. In: Fiddian-Quasmiyeh, Elena; Loescher, Gil; Long, Katy; Sigona, Nando (Hrsg.): The Oxford Handbook of Refugee and Forced Migration Studies. Oxford University Press
- FIMAS (2017): Integrationsmaßnahmen und Arbeitserfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Forschungsbericht des FIMAS-Projekt. Online: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/FIMAS_Bericht_final.pdf (Stand: November 2017) [abgerufen am 28.11.2018]
- Fischer, Dietlind; Bosse, Doris (2010): Das Tagebuch als Lern- und Forschungsinstrument. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. Ausgabe, 871–886
- Fischer, Thomas; Goebel, Simon; Kießling, Friedrich; Treiber, Angela (2018): Einleitung. In: Goebel, Simon; Fischer, Thomas; Kießling, Friedrich; Treiber, Angela (Hrsg.): FluchtMigration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 1–18
- Flick, Uwe (2006): Qualitative Evaluationsforschung zwischen Methodik und Pragmatik – Einleitung und Überblick. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Rowohlt: Reinbeck bei Hamburg, 9–28
- Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. Ausgabe, 437–456
- Grell, Petra (2010): Forschende Lernwerkstatt. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. Ausgabe, 887–896
- Gonon, Philipp; Kraus Kraus (2011): Kapitel 2: Gegenstand. In: Fuhr, Thomas; Gonon, Philipp; Hof, Christiane (Hrsg.): Erwachsenenbildung – Weiterbildung. Handbuch der Erziehungswissenschaft 4. Schöningh: Paderborn/München/Wien/Zürich, 35–64
- Haindorfer, Raimund (2017): Bildung und Arbeitsmarktintegration von Geflüchteten. In: Trendreport. Arbeit. Bildung. Soziales, Österreich im Europavergleich: Angekommen? Geflüchtete Menschen in der EU, 02/2017, 4–5
- Hoffmann, Sabine (2018): Refugees Welcome? Eine rassismuskritische Perspektive auf Forschungsprozesse im Zuge von FluchtMigration. In: Goebel, Simon; Fischer, Thomas; Kießling, Friedrich; Treiber, Angela (Hrsg.): FluchtMigration und gesellschaftliche Transformationsprozesse. Transdisziplinäre Perspektiven. Springer VS: Wiesbaden, 217–237
- ICMPD/ZSI (2017): Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiären Schutzberechtigten in Österreich. Forschungsbericht des FIMAS-Projekts. Online: <https://www.zsi.at/de/object/project/4109>

- Käck, Annika; Männikkö; Sirku; Fors, Uno (2018): Migrant teachers' experiences with the use of digital technology and media during their placement period in Swedish schools. In: Heijnen, Michiel; de Heij, en Stan van Ginkel; Miranda (Hrsg.): Proceedings of the ATTEE Winter Conference 2018. Technology and Innovative Learning, 64–72
- Kelle, Helga (2010): Die Komplexität der Wirklichkeit als Problem qualitativer Forschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim/München, 3. Ausgabe, 101–118
- Kirchhoff, Sabine; Kuhnt, Sonja; Lipp, Peter; Schlawin, Siegfried (2010): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. 5. Auflage. VS Verlag/Springer: Wiesbaden
- Kohlenberger, Judith; Buber-Ennser, Isabella; Rengs, Bernhard; Al Zalak, Zakarya (2017): A Social Survey in and Around Vienna in Fall 2015: Methodological Approach and Field Observation. In: Refugee Survey Quarterly 2017, 0, 0–20, doi: 10.1093/rsq/hdx012
- Kum, Henry; Menter, Ian, Smyth, Geri (2010): Changing the face of Scottish teaching profession? The experiences of refugee teachers. In: Irish Educational Studies, Vol. 29, No. 3, September 2010, 321–338
- Leiprecht, Rudolf; Kerber, Anne (2005; Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Reihe Politik und Bildung – Band 38. Wochenschau Verlag: Schwalbach
- Lewin, Kurt (1946): Action Research and Minority Problems. In: Lewin, Kurt; Lewin, Gertrud Weiss (Hrsg.): Resolving social conflicts. Harper & Brothers: New York, 201–216
- Marbach, Moritz; Hainmueller, Jens; Hangartner, Dominik (2018): The long-term impact of employment bans on the economic integration of refugees. In: Science Advances 4 (9)
- Mayring, Philipp (2016): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Beltz: Weinheim, Basel, 6. Auflage
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Beltz Verlag: Weinheim/Basel
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, María do Mar; Dirim, Inci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim/Basel, 7–22
- Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (2010): Zur Einführung: Migration, kulturelles Kapital und Statuspassagen in den Arbeitsmarkt. In: Nohl, Arnd-Michael; Schittenhelm, Karin; Schmidtke, Oliver; Weiß, Anja (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 9–38
- Die Presse (2015): Die Flüchtlingskrise – Eine Zerreißeprobe für Europa. Online: <http://diepresse.com/layout/diepresse/files/dossiers/fluechtlingskrise/index.php> (Stand: 2015) [abgerufen am 28.11.2018]
- Proyer, Michelle; Pellech, Camilla; Kremsner, Gertraud; Atay, Amr; Alloush, Ziad; Dershewi, Youssef; Shahoud, Shiraz; Tahlawi, Doha; Deiß, Helena; Kieffer, Nicolas; Stanišić, Jelena; Terhart, Henrike; Frantik, Petr; Krieg, Semra; Elshof, Ariane; Bakkar, Abdullah; Kansteiner, Katja; Klepsner, Roswitha; Dam, Esther; Malm, Susanna; Bodström, Helén; Obeid, Khadije (2019a): IO1 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden, online: https://blog.hf.uni-koeln.de/immigrated-and-refugee-teachers-requal/files/2019/01/Transnational-Framework_REQUAL-March-2019.pdf, [15.6.2019]
- Proyer, Michelle; Kremsner, Gertraud; Pellech, Camilla; Doblmaier, Michael (2019b): Ankommen reloaded: Zur teilpartizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für „forced migrant“-Lehrer*innen. In: Donlic, Jasmin; Jaksche-Hoffmann, Elisabeth; Peterlini, Hans Karl (Hrsg.): Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven.
- IOM (2019): Key Migration Terms. Online: <https://www.iom.int/key-migration-terms#refugee>. [Abgerufen am 20.05.2019]
- Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Springer VS: Wiesbaden.
- Rengs, Bernhard; Buber-Ennser, Isabella; Kohlenberger, Judith; Hoffmann, Roman; Soder, Michael; Gatterbauer, Marlies; Themel, Kai; Kopf, Johannes (2017): Labour market profile, previous employment and economic integration of refugees: an Austrian case study. Working Paper 13/2017. Vienna institute of demography
- Resch, Katharina; Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Pellech, Camilla; Studener-Kuras, Regina; Biewer, Gottfried (2019a): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Flüchtigkeiten.: Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe „Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Wiesbaden
- Resch, Katharina; Henrike, Terhart; Kremsner, Gertraud; Pellech, Camilla; Proyer, Michelle (2019b): Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften (mit Fluchterfahrung) in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau. Heft 3/2019. Berufliche Aus und Weiterbildung in einer sich wandelnden Arbeitswelt. Veröffentlichung: September 2019

- Riegel, Christine (2009): Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff. In: Sauer, Karin Elinor; Held, Josef (Hrsg.): Wege der Integration in der heterogenen Gesellschaft. Vergleichende Studien. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, 23–40
- Rotter, Carolin; Timpe, Marianne (2016): Role models and confidants? Students with and without migration background and their perception of teachers with migration background. In: Teaching and Teacher Education, 59 (2016), 92–100
- Schmidt, Christiane (2010a): Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In: Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Juventa: Weinheim, München, 3. Ausgabe, 473–486
- Schmidt, Christiane (2010b): Analyse von Leitfadeninterviews. In: Flick, Uwe (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt-Taschenbuch-Verlag: Reinbek bei Hamburg, 447–456
- Smyth, Geri; Kum, Henry (2010): 'When They don't Use it They will Lose it': Professionals, Deprofessionalization and Reprofessionalization: the Case of Refugee Teachers in Scotland. In: Journal of Refugee Studies Vol. 23, No. 4, 503–522
- Schwendowius, Dorotee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. transcript Verlag: Bielefeld
- Späte, Katrin (2015): „...es ist schon lustig, als Türke Deutschlehrer zu sein“ – Zur Diskussion um Lehrkräfte mit und ohne Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In: Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane; Buschmann; Rafael (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Waxmann: Münster/New York, 277–292
- Spieß, Erika (1994): Aktionsforschung. In: von Rosenstiel, Lutz; Hockel, Curt; Molt, Walter (Hrsg.): Handbuch der Angewandten Psychologie. Grundlagen – Methoden – Praxis. Ecomed: Landsberg/Lech, 1–7
- Statistik Austria & Kommission für Migration und Integrationsforschung der Österreichischen Akademie der Wissenschaften (2016): Migration & Integration. Zahlen. Daten. Indikatoren 2016. Wien 2016
- Tynjälä, Päivi; Heikkinen, Hannu L.T. (2011): Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. Theoretical perspectives and best practices. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften (2011) 14, 11–33, DOI 10.1007/s11618-011-0175-6
- Universität Wien (2016): Mitteilungsblatt. Studienjahr 2015/2016. Curricula. Online: https://ssc-lehrerinnenbildung.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_ssc_lehrerinnenbildung/Studienangbeot/BA_Curriculum_ABG_2016.pdf [22.06.2019]
- Universität Wien (2017): Antrag zur Errichtung des Zertifikatskurses: „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“.
- UNHCR (2013): A new beginning. Refugee Integration in Europe. Outcome of an EU funded project on Refugee Integration Capacity and Evaluation (RICE).
- UNHCR (2016): Global Trends. Forced Displacement in 2015. Online: <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/576408cd7/unhcr-global-trends-2015.html> [abgerufen am 13.05.2019]
- UNHCR Österreich (2001–2019): FAQ Flüchtlinge. Online: <https://www.unhcr.org/dach/at/services/faq/faq-fluechtlinge> [abgerufen am 20.05.2019]
- Verwiebe, Roland; Kittel, Bernhard; Dellinger, Fanny; Liebhart, Christina; Schiestl, David; Haindorfer, Raimund; Liedl, Bernhard (2018): Finding your way into employment against all odds? Successful job search of refugees in Austria. In: Journal of Ethnic and Migration Studies, DOI: 10.1080/1369183X.2018.1552826
- Von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Springer: Wiesbaden
- Vogtenhuber, Stefan; Siegle, Thilo; Lassnigg; Lorenz (2015): Indikatoren A: Kontext des Schul- und Bildungswesens. In: Bruneforth, Michael; Lassnig, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. Band 1. Auftragsforschung des BMBWF durchgeführt des BIFIE in Salzburg
- Wright, Michael T., von Unger, Hella; Block, Martina (2010): Partizipation der Zielgruppe in der Gesundheitsförderung und Prävention. In: Wright, Michael T. (Hrsg.): Partizipative Qualitätsentwicklung in der Gesundheitsförderung und Prävention. Huber: Bern, 35–52
- Die Zeit (2016): Flüchtlingskrise – Das Jahr, das Deutschland veränderte. Online: <https://www.zeit.de/politik/ausland/2016-03/fluechtlingskrise-deutschland-bilanz-fluechtlingspolitik-zaesur> (Stand: 9.03.2016) [abgerufen am 28.11.2018]
- Zojer, Eva; Faul, Eva; Mayer, Hanna (2013): Aktionsforschung – „Be part of it“. Gemeinsam die Praxis durch Forschung verändern. In: ProCare. Ausgabe 11/2013, Vol. 18 (9), 12–16

8. Anhang

8.1. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Asylanträge Österreich von 1999–2018 (anhand Daten von BMI 2018 & BMI o. A.)..... | 15 |
| Abbildung 2: Entscheidungen gesamt, Asylgewährungen, Gewährung von subsidiärem Schutz & Gewährung von humanitärem Schutz 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)..... | 17 |
| Abbildung 3: Conceptual Framework der Arbeitsmarktintegration nach Rengs et al. (2017, 6)..... | 22 |
| Abbildung 4: die Logik des Zertifikatskurses innerhalb der regulären Sekundarstufenlehrer*innenbildung (Bachelor)..... | 27 |
| Abbildung 5: Stufenmodell der Partizipation nach Wright/von Unger/Block (2010, 42)..... | 38 |
| Abbildung 6: Übersicht der Erhebungszeitpunkte..... | 41 |
| Abbildung 7: bediente Stufen der Partizipation im Verlauf des Forschungsprozesses anhand des Stufenmodells von Wright/von Unger/Block (2010)..... | 50 |
| Abbildung 8: Verlauf der Anstellungen von August 2018 bis Juni 2019..... | 53 |
| Abbildung 9: Verteilung der erwerbstätigen Personen nach Arbeitstätigkeit/Berufsfeld..... | 54 |
| Abbildung 10: Verlauf der Personen mit/ohne C1-Diplom von August 2018 bis Februar 2019..... | 54 |
| Abbildung 11: Foto der Community Map..... | 59 |
| Abbildung 12: Übersicht der aus den Interviews herausgearbeiteten Kategorien..... | 62 |

8.2. Tabellenverzeichnis

| | |
|---|----|
| Tabelle 1: Staatsangehörigkeit der Antragsteller*innen Platz 1–5 in 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)..... | 16 |
| Tabelle 2: Übersicht der Asylentscheidungen von 2015–2018 (BMI 2015, 2016, 2017, 2018)..... | 16 |
| Tabelle 3: Gegenüberstellung Curriculum des Zertifikatskurses und ABGs..... | 26 |
| Tabelle 4: Übersicht über die Alumni-Treffen inklusive eingeladenen Zielgruppe und angewandter Methode..... | 42 |
| Tabelle 5: Übersicht über das Datenmaterial sowie die Auswertungsmethoden..... | 45 |
| Tabelle 6: Übersicht über die aktuelle berufliche Situation der fünf interviewten Absolvent*innen.. | 73 |

8.3. Abkürzungsverzeichnis

| | |
|-------|---|
| AMS | Arbeitsmarktservice |
| BBC | British Broadcasting Cooperation |
| BIFIE | Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung |
| BMB | Bundesministerium für Bildung (2016–2018), nun: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung |

| | |
|--------|---|
| BMBF | Bundesministerium für Bildung und Frauen (2014–2016), nun: BMBWF |
| BMBWF | Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (seit 2018) |
| BMEIA | Bundesministerium für Europa, Integration und Äußeres |
| BMI | Bundesministerium für Inneres |
| BMUK | Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2007–2014), nun: BMBWF |
| BMWF | Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (2007–2014), nun: BMBWF |
| DIPAS | Displaced Persons in Austria Survey |
| FIMAS | Forschungsprojekt <i>Integrationsmaßnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und Subsidiär Schutzberechtigten in Österreich</i> |
| ICMPD | International Centre for Migration Policy Development |
| IOM | Internationale Organisation für Migration |
| ISCED | International Standard Classification of Education der UNESCO |
| MA 40 | Magistratsabteilung 40 <i>Soziales, Sozial- und Gesundheitsrecht</i> |
| ORF | Österreichischer Rundfunk |
| UNESCO | United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization |
| UNHCR | United Nations High Commissioner for Refugees |
| ZSI | Zentrum für soziale Innovation |

8.4. Fragebogen

Befragung der Absolvent*innen
des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“
(Durchgang 2017/18)

TEIL I: Angaben zur Person

Nachname Absolvent*in: _____

Vorname Absolvent*in: _____

Geschlecht (bitte ankreuzen): männlich weiblich divers

Alter: _____

erstes Unterrichtsfach: _____

Herkunftsland: _____

TEIL II: Bewerbungsprozess

1. Stadtschulrat für Wien

Frage 1.1: Hast du dich beim **Stadtschulrat für Wien** für eine Anstellung beginnend mit September 2018 **beworben**?

Ja Nein

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 1.2: Hast du dich für das **Unterrichten** beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 1.3: Hast du dich für die **pädagogische Betreuung (=Nachmittagsbetreuung)** der Schüler*innen beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 1.4: Hast du bereits eine **Rückmeldung des Stadtschulrates für Wien** erhalten?

Ja, ich habe am _____ eine Zusage erhalten.

Ja, ich habe am _____ eine Absage erhalten.

Nein, ich habe noch keine Rückmeldung auf meine Bewerbung erhalten.

Sonstiges: _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja, ich habe eine Zusage erhalten.“ beantwortet hast:

Frage 1.5: Für welche Tätigkeit hast du eine Zusage erhalten?

Für das Unterrichten. In folgendem Fach: _____

Für die pädagogische Betreuung von Schüler*innen.

Anderes: _____.

Frage 1.6: In welcher Schulform wirst du zukünftig arbeiten (beispielsweise NMS, AHS, etc.)?

Schulform: _____

2. Schulbehörden anderer Bundesländer

Frage 2.1: Hast du dich bei **Schulbehörden in anderen Bundesländern beworben** (beispielsweise dem Landesschulrat für Niederösterreich, dem Landesschulrat für Oberösterreich, etc.)?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 2.2: In welchem Bundesland/welchen Bundesländern hast du dich beworben?

Bundesländ/er: _____

Frage 2.3: Hast du dich für das **Unterrichten** beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 2.4: Hast du dich für die **pädagogische Betreuung (=Nachmittagsbetreuung)** der Schüler*innen beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 2.5: Hast du bereits eine **Rückmeldung der Schulbehörde** erhalten?

Ja, ich habe am _____ eine Zusage erhalten.

Ja, ich habe am _____ eine Absage erhalten.

Nein, ich habe noch keine Rückmeldung auf meine Bewerbung erhalten.

Sonstiges: _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja, ich habe eine Zusage erhalten.“ beantwortet hast:

Frage 2.6: Für welche Tätigkeit hast du eine Zusage erhalten?

Für das Unterrichten. In folgendem Fach: _____

Für die pädagogische Betreuung von Schüler*innen.

Anderes: _____.

Frage 2.7: In welcher Schulform wirst du zukünftig arbeiten (beispielsweise NMS, AHS, etc.)?

Schulform: _____

3. Sonstige Institutionen

Frage 3.1: Hast du dich für Stellenangebote an **Privatschulen** beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 3.2: Hast du dich für das **Unterrichten** beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 3.3: Hast du dich für die **pädagogische Betreuung (=Nachmittagsbetreuung)** der Schüler*innen beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Frage 3.4: Hast du bereits eine **Rückmeldung der Institution** erhalten?

Ja, ich habe am _____ eine Zusage erhalten.

Ja, ich habe am _____ eine Absage erhalten.

Nein, ich habe noch keine Rückmeldung auf meine Bewerbung erhalten.

Sonstiges: _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja, ich habe eine Zusage erhalten.“ beantwortet hast:

Frage 3.5: Für welche Tätigkeit hast du eine Zusage erhalten?

Für das Unterrichten. In folgendem Fach: _____

Für die pädagogische Betreuung von Schüler*innen.

Anderes: _____.

Frage 3.6: In welcher Schulform wirst du zukünftig arbeiten (beispielsweise NMS, AHS, etc.)?

Schulform: _____

Frage 3.7: Hast du dich für Stellenangebote **im außerschulischen Bereich** beworben?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 3.8: Für welche Tätigkeiten hast du dich beworben?

Tätigkeiten: _____

Frage 3.9: Hast du auf deine Bewerbung bereits eine **Rückmeldung** erhalten?

Ja, ich habe eine Zusage erhalten.

Ja, ich habe eine Absage erhalten.

Nein, ich habe noch keine Rückmeldung auf meine Bewerbung erhalten.

Sonstiges: _____

TEIL III: zweites Studienfach

Frage 1: Willst du ein **zweites Studienfach** studieren?

Ja

Nein Warum nicht? _____

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 2: Hast du dich für den Start im kommenden Wintersemester 2018/19 beworben?

Ja Nein

Frage 3: Welches zweite Unterrichtsfach möchtest du studieren?

Bezeichnung zweites Unterrichtsfach: _____

Frage 4: Nimmst du dieses Semester am Auswahlverfahren teil? Ja Nein

TEIL IV: weitere (Ausbildungs-)Pläne

Frage 5: Hast du die C1-Prüfung geschafft?

Ja

Nein Mir fehlt/fehlen noch _____ Teilleistung(en) (von gesamt 4 Teilleistungen).

Frage 6: Hast du sonstige Ausbildungen in Planung?

Ja Welche? _____

Nein

Frage 7: Hattest du nach dem Ende des Zertifikatskurses (Juni 2018) Kontakt mit dem AMS?

Ja Nein

Wenn du die vorherige Frage mit „Ja“ beantwortet hast:

Frage 8: Was hat der Kontakt mit dem AMS beinhaltet?

Meldung des positiv absolvierten Zertifikatskurses

Vermittlung zu Fortbildungen

Vermittlung zu offenen Jobangeboten

Sonstiges: _____

Frage 9: Was sind deine weiterführenden Pläne dein Berufsleben betreffend?

Vielen Dank für deine Teilnahme!

8.5. Einverständniserklärung des Fragebogens

**Einverständniserklärung zur
Befragung der Absolvent*innen
des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“
(Durchgang 2017/18)**

Der vorliegende Fragebogen wird im Rahmen der Masterarbeit „Bildung & Flucht – Wiedereinstieg am Arbeitsmarkt durch universitäre Weiterbildung am Beispiel von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ (Verfasserin: Camilla Pellech) erhoben. Die daraus hervorgehenden Daten werden in anonymisierter Form in der Masterarbeit sowie zur Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ verwendet. Die erhobenen Daten werden soweit anonymisiert, dass keine Rückschlüsse auf die Identitäten der Absolvent*innen/Fragebogenteilnehmer*innen gezogen werden können.

Ich, _____ (Nachname & Vorname Absolvent*in), wurde über das Forschungsvorhaben informiert und erkläre mich einverstanden, dass die von mir ausgefüllten Daten des vorliegenden Fragebogens in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke verwendet werden dürfen.

8.6. Mini-Interviews

Befragung der Absolvent*innen Zertifikatskurs 2018/19

Jobperspektiven

1. Wärscht du bereit im Verlauf des Semesters quer in den Schulbetrieb einzusteigen?
 - 1.a. Wenn ja: Welche Schulform
 - AHS
 - NMS
 - Nachmittagsbetreuung der AHS
 2. Wärscht du bereit auch in Schulen mit langem Anfahrtsweg quer einzusteigen?
 3. Hast du schon Kinder unter 10 Jahren unterrichtet?
 - 4a. Für Personen im Job: Möchtest du vorerst in der Nachmittagsbetreuung bleiben? Schnell wechseln?
 - 4b. Für Personen im Job: Welche Maßnahmen werden dir vom AMS angeboten? Was wollen die von dir?
 5. Könntest du dir vorstellen auch in Niederösterreich zu arbeiten?
 6. Bist du interessiert an einem Termin mit dem Chef des Stadtschulrats teilzunehmen?
 7. Welche Unterstützung brauchst du im Moment? (Bewerbungstraining, Recherche etc.)

C1 Prüfung

8. Welchen Teilbereich der C1 Prüfung hast du nicht geschafft?
 - Lesen
 - Schreiben
 - Hören
 - Sprechen
9. Wieviele Antritte hast du am Sprachenzentrum bereits gemacht?
Wie oft angemeldet und nicht erschienen?
10. Hast du die Prüfung an einem anderen Institut nochmal gemacht?

11. Welche Form der Unterstützung brauchst du noch um C1 zu schaffen?

- Kurs
- Möchtest du die Option der Nachhilfe mit [Person X] in Anspruch nehmen?

8.7. Interviewleitfaden

Leitfragen für alle Interviewten:

Was hast du im Zertifikatskurs gelernt?

Was hättest du gerne noch (mehr) im Zertifikatskurs gelernt?

Was glaubst du, bringst du als Lehrkraft mit Fluchthintergrund für Kompetenzen und Fähigkeiten mit?

Welches Modul erscheint dir besonders wichtig?

Hat der Zertifikatskurs dein berufliches Leben verändert?

Was hat dir der Zertifikatskurs gebracht?

Was ist in den Monaten nachdem du den Zertifikatskurs abgeschlossen hast, passiert? Wie sind deine Erfahrungen nach dem Kurs?

Kannst du den Zertifikatskurs aufzeichnen?

Möchtest du ein zweites Fach studieren?

Wenn ja: Welches Fach möchtest du weitermachen? Wann?

Wenn nein: warum nicht?

Welche Tipps hast du für die neuen Kursteilnehmer*innen?

Leitfragen für die Absolvent*innen, die als Lehrkraft arbeiten (2)

Wie ist dein Arbeitsalltag?

Was sind deine Aufgaben?

Wie waren die ersten Tage in der Arbeit für dich?

Wie verstehst du dich mit den Kolleg*innen, dem*der Direktor*in?

Wie verstehst du dich mit deinen Schüler*innen?

War der Einstieg für dich schwierig/leicht?

Was glaubst du klappt besonders gut?

Gab es Probleme, Missverständnisse?

Gab es persönliche Erfolge/Misserfolge?

Wo siehst du in deinem Qualifikationsprofil Lücken?

Wenn du eine Begleitung für den Berufseinstieg gehabt hättest, was hätte dir das Ankommen im Job leichter gemacht?

Leitfragen für die Absolvent*innen, die in der Nachmittagsbetreuung arbeiten (1)

Wie ist dein Arbeitsalltag?

Was sind deine Aufgaben?

Wie waren die ersten Tage in der Arbeit für dich?

Wie verstehst du dich mit den Kolleg*innen, dem*der Direktor*in?

Wie verstehst du dich mit deinen Schüler*innen?

War der Einstieg für dich schwierig/leicht?

Was glaubst du klappt besonders gut?

Gab es Probleme, Missverständnisse?

Gab es persönliche Erfolge/Misserfolge?

Wenn du eine Begleitung für den Berufseinstieg gehabt hättest, was hätte dir das Ankommen im Job leichter gemacht?

Leitfragen für die Absolvent*innen, die bis jetzt noch keine Arbeit gefunden haben (2)

Hast du derzeit eine andere Ausbildung begonnen?

In welchem Berufsfeld magst du einen Job finden?

Was glaubst du ist die größte Hürde um einen Job zu finden?

Was möchtest du machen, wenn der Berufseinstieg als Lehrkraft über längere Zeit nicht klappt?

Welche Hilfen brauchst du?

Schlussfrage für alle: Mit dem jetzigen Wissen, dass du einen Job bekommst/nicht bekommst, würdest du dich noch einmal entschließen den Zertifikatskurs zu machen?

Falls nein: Welches Angebot würdest du für sinnvoll erachten?

Was glaubst du wäre passiert, wenn du den Kurs nicht gemacht hättest?

8.8. Einverständniserklärung der Leitfadeninterviews

Einverständniserklärung zur
Interviewdurchführung von Absolvent*innen
des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“
(Durchgang 2017/18)

Das Interview wird im Rahmen der Masterarbeit „Bildung & Flucht – Wiedereinstieg am Arbeitsmarkt durch universitäre Weiterbildung am Beispiel von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ (Verfasserin: Camilla Pellech) erhoben. Die daraus hervorgehenden Daten werden in anonymisierter Form in der Masterarbeit sowie zur Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ verwendet. Die erhobenen Daten werden soweit anonymisiert, dass keine Rückschlüsse auf Identitäten der Absolvent*innen/Interviewteilnehmer*innen gezogen werden können.

Die Teilnahme am Interview erfolgt freiwillig und kann jederzeit ohne Angabe von Gründen abgebrochen werden.

Ich, _____ (Nachname & Vorname Absolvent*in), wurde über das Forschungsvorhaben informiert und stelle mich für ein Interview zur Verfügung. Das Interviewgespräch darf aufgenommen werden (Audio). Der Tonaufnahme des Interviews darf in anonymisierter Form für wissenschaftliche Zwecke sowie zur Evaluation der Weiterbildungsmaßnahme verwendet werden.

Wien, März 2019 Unterschrift Absolvent*in: _____