



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

**" ich bin froh, dass es Lehrer[*innen]mangel gibt [...] [ohne] hätten wir keine Chance gehabt, [...] weil die Atmosphäre ist (.) nicht so bereit für (.) Inklusion " –
Situationsanalyse der (strukturellen)
Diskriminierung international ausgebildeter
Lehrer*innen in Österreich**

verfasst von / submitted by

Matthias Müller, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the
degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2022 / Vienna 2022

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

UA 066 848

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

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Michelle Proyer

Danksagung

Die Verfassung dieser Masterarbeit wurde maßgeblich durch die Unterstützung einiger Personen möglich, denen ich an dieser Stelle meinen Dank ausdrücken möchte.

Ein großer Dank gilt meiner Betreuerin Ass.-Profⁱⁿ. Mag^a. Drⁱⁿ. Michelle Proyer, die mir ein sehr selbstständiges Vorgehen im Forschungsprozess der Masterarbeit ermöglicht hat und mir dabei stets hilfreich zur Seite stand. Ihre respektvolle, freundliche und ehrliche Art hat dazu beigetragen, dass ich motiviert war, sorgfältig und umfassend zu arbeiten, ohne den Spaß an der Masterarbeit zu verlieren. Darüber hinaus hat sie mir in der Zusammenarbeit in verschiedenen Kontexten wertvolle und gewinnbringende Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten ermöglicht und neue Perspektiven eröffnet.

Vielen Dank auch an meine Eltern, die mich während des Studiums immer unterstützt haben und mir beratend zur Seite stehen, wenn ich einmal nicht weiter weiß.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei meiner Freundin Laura, die mich während des Studiums und der Arbeit an der Masterarbeit großartig unterstützt, mich in schwierigen Phasen unter Verweis auf meine Fähigkeiten bestärkt und außerdem für Entspannung gesorgt hat. Zudem möchte ich mich für die schnelle und unkomplizierte Hilfe insbesondere bei formalen Fragen bedanken.

Außerdem gilt mein großer Dank meinen Kommiliton*innen Sofie, Niki und Mathias. Durch den Kontakt zu euch hat das Studieren trotz Online-Lehre Spaß bereitet. Ich bedanke mich für die stets schnelle Hilfe bei Nachfragen, den Austausch von Ideen und Gedanken sowie die anregenden Diskussionen auch über Studieninhalte hinaus.

Vielen Dank außerdem an die Personen, die dazu bereit waren, sich von mir im Rahmen der Masterarbeit interviewen zu lassen!

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Matthias Müller, erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind stets als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher weder in gleicher noch in ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt oder veröffentlicht.

Wien, Februar 2022

Matthias Müller



M. Müller

Inhalt

| | |
|---|----|
| 1. Themenfeld..... | 6 |
| 1.1. Fluchtmigration & beruflicher (Wieder-)Einstieg | 6 |
| 1.2. (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in in der SEK in Österreich..... | 7 |
| 1.3. Forschungsstand und Forschungslücke | 8 |
| 1.4. Forschungsfragen..... | 11 |
| 2. Theoretischer Rahmen und Begriffsdefinitionen..... | 12 |
| 2.1. Begriffsdefinitionen | 12 |
| 2.1.1. International ausgebildete Lehrer*innen | 13 |
| 2.1.2. Fluchtmigration..... | 14 |
| 2.2. Bildungswissenschaftliche Relevanz..... | 17 |
| 2.3. Internationaler Diskurs über (Re)Qualifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen | 19 |
| 2.4. (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in in der Sekundarstufe in Österreich | 23 |
| 2.4.1. Dequalifizierung | 23 |
| 2.4.2. Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ | 25 |
| 2.5. Der Weg zur regulären Anstellung | 28 |
| 2.5.1. Gesetzeslage..... | 28 |
| 2.5.2. Ablauf der Entscheidungsprozesse bei der Anstellung (Schulautonomie)..... | 37 |
| 3. Methodologisches Vorgehen im Forschungsprozess | 40 |
| 3.1. Zugang zum Feld, Herausforderungen und ethische Überlegungen | 40 |
| 3.2. Situational Analysis | 46 |
| 3.2.1. Situational Maps | 48 |
| 3.2.2. Social Worlds/Arenas-Maps..... | 51 |
| 3.2.3. Positional Maps..... | 53 |
| 3.3. Teilstrukturiertes Leitfadenterview | 56 |
| 4. Analyse des Datenmaterials | 59 |
| 4.1. Akteur*innen und Elemente der untersuchten Situation..... | 59 |
| 4.2. Zusammenhänge zwischen den Akteur*innen der untersuchten Situation | 62 |
| 4.3. Kontext der untersuchten Situation..... | 71 |
| 4.3.1. Maßgeblicher Kontext | 74 |
| 4.3.2. Vertretene Soziale Welten..... | 75 |
| 4.3.3. Institutionen | 86 |
| 4.4. Maßgebliche Diskurse innerhalb der untersuchten Situation und eingenommene Positionen | 88 |
| 5. Ergebnisse..... | 89 |

| | | |
|--------|---|-----|
| 5.1. | Legitimation der Beibehaltung (struktureller) Diskriminierung | 90 |
| 5.1.1. | Der ‚westliche‘ Standard als Norm | 90 |
| 5.1.2. | Assimilative und neoliberale Auslegung von Integration | 107 |
| 5.1.3. | Gesetzeslage..... | 115 |
| 5.2. | Potentiale zur Überwindung (struktureller) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung | 124 |
| 5.2.1. | (Re)Qualifizierungsmaßnahme..... | 124 |
| 5.2.2. | Rechtliche Veränderungen..... | 127 |
| 5.2.3. | Gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion und deren Vorteile schärfen und Antidiskriminierungsarbeit leisten..... | 129 |
| 5.2.4. | Österreichweite Anstellungsmöglichkeiten | 133 |
| 6. | Diskussion..... | 134 |
| 6.1. | Zukunftsaussichten..... | 134 |
| 6.2. | Strukturelle Veränderungen | 136 |
| 6.3. | Offene Fragen | 138 |
| 6.4. | Postkoloniale Aspekte..... | 139 |
| 7. | Literaturverzeichnis | 142 |
| 8. | Abbildungsverzeichnis | 152 |
| 9. | Anhang | 153 |
| 9.1. | Einverständniserklärung für das Interview..... | 153 |
| 9.2. | Angewandte Transkriptionsregeln..... | 154 |
| 9.3. | Leitfäden der Interviews..... | 155 |
| 9.3.1. | Leitfaden des ersten Interviews..... | 155 |
| 9.3.2. | Leitfaden des zweiten Interviews | 156 |
| 9.3.3. | Leitfaden des dritten Interviews..... | 157 |
| 9.3.4. | ‚Leitfaden‘ des vierten Interviews | 159 |
| 9.4. | Situational Map | 160 |
| 9.5. | Abstract | 163 |

1. Themenfeld

1.1. Fluchtmigration & beruflicher (Wieder-)Einstieg

Die Zahl der Personen, die sich auf der Flucht befinden, unterliegt in den letzten Jahren einem stetigen Anstieg (vgl. Zetter 2019, S.19). Flucht, unabhängig von der Ursache, stellt eine spezifische, weder freiwillige noch geplante Form der Migration dar und ist eine Möglichkeit, um einer durch externe Ursachen induzierten Notlage zu entkommen (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020a, S.18). Im Zuge von Flucht wird das Land des aktuellen Wohnsitzes und folglich auch der ursprüngliche Beruf verlassen. ‚Forced migrants‘ sind auf der Flucht und beim ‚Ankommen‘ in einer neuen Umgebung häufig von Prekarisierung betroffen, die sich auf verschiedenen Ebenen äußert. Dazu zählt u.a. soziale, ökonomisch, psychologische und/oder physische Prekarisierung. Symptome der Prekarisierung sind etwa das Absprechen zentraler Menschenrechte, eingeschränkte Möglichkeiten zur Mobilität und das Betroffen-sein von Mangelernährung beziehungsweise Gewalt (vgl. Bloch & Donà 2019a, S.10 f.). Menschen mit Fluchterfahrung sind beim ‚Ankommen‘ in einem neuen Land, und damit in einem neuen rechtlichen, politischen und sozialen Kontext, somit mit vielfältigen Hindernissen und Bedrohungen konfrontiert.

Basierend auf den allgemeinen Menschenrechten verfügen alle Menschen über ein Recht auf Arbeit (vgl. ebd., S.4). Damit besteht für ‚Ankunftsgesellschaften‘ die Aufgabe, den ‚ankommenden‘ Personen das Zurechtfinden in einem für sie neuen Kontext zu erleichtern und einen (Wieder-)Einstieg in das Berufsleben zu ermöglichen. Zusätzlich zur menschenrechtlichen Grundlage ist die Möglichkeit zur Berufsausübung eine Voraussetzung für die vollständige Teilhabe an der Gesellschaft. Sie besitzt folglich eine hohe Relevanz für Inklusion. Besonders die Möglichkeit, in einem qualifizierten Beruf arbeiten zu können, wirkt stark inklusiv und fördert neben der Selbstständigkeit auch die finanzielle Unabhängigkeit der Personen (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020a, S.24). Durch den verwehrten Zugang zum Arbeitsmarkt bleiben Menschen mit Fluchterfahrung häufig ohne Arbeit. Längerfristige Erwerbslosigkeit bewirkt allerdings soziale Isolation und bedroht die (berufliche) Identität ‚ankommender‘ Menschen (vgl. Kayser 2020, S.75), die häufig bereits über berufsspezifische Erfahrungen verfügen. Daher sollte die Unterstützung des beruflichen (Wieder-)Einstiegs ein wichtiges Ziel auf gesellschaftlicher und politischer Ebene darstellen. Dennoch gestaltet sich dieser oftmals schwer, insbesondere wenn der Einstieg in das erlernte Berufsfeld angestrebt wird. Häufig bleibt dieser aufgrund der Nicht-Anerkennung bisheriger Erfahrungen wie Qualifikationen verwehrt (vgl. Robert-Bosch-Stiftung 2016, S.23; Hosner, Vana & Khun Jush 2017, S.86).

1.2. (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in in der SEK in Österreich

Der Lehrer*innen-Beruf zählt zu den Berufsfeldern, zu denen ‚ankommende‘ Menschen, die bereits über einschlägige Berufserfahrung verfügen, in Österreich nur schwer einen Zugang finden.

Um als Lehrer*in in Österreich eine reguläre Anstellung zu finden und unterrichten zu dürfen, müssen bildungswissenschaftliche Grundlagen sowie das Studium von zwei Unterrichtsfächern nachgewiesen werden. Da es international eher üblich ist, nur ein Unterrichtsfach zu unterrichten, verfügen die meisten der ankommenden Lehrer*innen nur über die Ausbildung in einem Fach. Zudem sind im internationalen Kontext pädagogische Aspekte oft kein Teil des Studiums, die akademische Ausbildung in einem Fach genügt für eine Anstellung als Lehrkraft (vgl. Proyer, Kreamsner & Schmözl 2019, S.76). Insofern ‚fehlt‘ den Lehrer*innen sowohl ein Zweitfach als auch die Kenntnis bildungswissenschaftlicher Grundlagen, um als Lehrer*in in Österreich angestellt zu werden. Eine weitere Hürde besteht darin, dass Personen, die in Österreich als Lehrkraft arbeiten möchten, ein Deutsch-Sprachniveau nachweisen müssen, das dem Level C1 des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens entspricht (vgl. Kreamsner et al. 2020, S.77).

An der Universität Wien wurde in Zusammenarbeit des Instituts für Bildungswissenschaft und des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ (siehe im Detail in Kapitel 2.3.2.) installiert, um diesen eine – zumindest vorübergehende – Anstellung in Österreich mit einem Unterrichtsfach zu ermöglichen. Momentan stellt der Zertifikatskurs die einzige Möglichkeit zur Requalifizierung in Österreich dar.¹ Der erste von vier Durchgängen hat von September 2017 bis Juni 2018 stattgefunden², wobei eine pädagogische Ausbildung in vergleichbarem Umfang zum ‚regulären‘ Lehramtsstudium angeboten wurde (vgl. Resch et al. 2019, S.201). Das Ziel bestand in der Ermöglichung des (Wieder-)Einstiegs in den Lehrer*innenberuf. Im November 2021 hat ein vierter Durchgang des Zertifikatskurses gestartet.

Zwischenzeitlich gab es in Oberösterreich mit dem Hochschullehrgang Basiskurs „Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und Migrationsbezug“, der im Wintersemester 2019/2020 stattgefunden hat,

¹ Im Rahmen dieser Masterarbeit wird der Begriff „Requalifizierung“ statt „Qualifizierung“ verwendet, um zu betonen, dass international ausgebildete Lehrer*innen bereits qualifiziert sind. Unter Requalifizierung ist dabei eine Unterstützung zum Zurechtfinden in einer neuen Situation zu verstehen. Der Zertifikatskurs, der den Bezugsrahmen der Masterarbeit darstellt, stellt insofern eine Requalifizierungsmaßnahme dar, als er dabei helfen soll, „die mitgebrachten Kompetenzen in vorhandene Strukturen österreichischer Lehrer*innenbildung“ (Proyer, Kreamsner & Biewer 2020, S.11) einzubeziehen.

² Der zweite Durchgang fand im Zeitraum Herbst 2018 bis August 2019, der dritte Durchgang von Herbst 2019 bis Sommer 2020 statt (vgl. Kreamsner et al. 2020, S.50).

und dem anschließenden Aufbaukurs Zertifizierung „Fachdidaktische und Bildungswissenschaftliche Vertiefung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund im Sommersemester 2020 eine weitere (Re)Qualifizierungsmaßnahme in Österreich (vgl. Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz 2020; Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz 2018). Diese fand in Kooperation der Johannes-Kepler-Universität Linz, der Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich statt und hatte 16 Teilnehmer*innen. Aktuell ist kein weiterer Durchgang geplant. Ähnlich wie beim Zertifikatskurs in Wien wurde ein abgeschlossenes Studium im Herkunftsland sowie ein Deutsch-Niveau, das dem Level B2 entspricht, zur Teilnahme vorausgesetzt.³

1.3. Forschungsstand und Forschungslücke

Die Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs des Zertifikatskurses identifizierten sich sehr stark mit dem Beruf als Lehrer*in und verstehen diesen mitunter als Berufung, wobei „Sicherheit, Anerkennung, Zugehörigkeit und Identität“ (Kremsner et al. 2020, S.59) mit dem Beruf verbunden werden. Durch die Flucht wurden diese Faktoren verloren. Zusätzlich wird ihre Kompetenz als Lehrkraft in Österreich nur zu einem gewissen Grad anerkannt, wodurch ihre Identität als Lehrperson in Frage gestellt wird (vgl. Kremsner et al. 2020, S.89). Die vorliegende Masterarbeit setzt sich mit der Frage auseinander, wieso Lehrer*innen, die in einem anderen Land bereits eine Ausbildung absolviert und mehrjährige Berufserfahrung gesammelt haben, in Österreich nicht als ‚vollwertige‘ Lehrer*innen anerkannt werden. Stattdessen wird ihnen durch die Voraussetzung, sich auch fachlich (re)qualifizieren zu müssen, abgesprochen, ein*e Lehrer*in zu sein, der*die in Österreich unterrichten kann.

Dies ist umso verwunderlicher, als in Österreich – besonders in Wien – ein Lehrer*innenmangel herrscht, zu dessen Ausgleich bereits seit mehreren Jahren Überstunden der bereits tätigen Lehrer*innen sowie die Anstellung von (noch) nicht ausgebildeten Lehrer*innen durch Sonderverträge erforderlich sind (vgl. ORF 2021; Der Standard 2018). Die vorliegende Arbeit möchte daher untersuchen, womit diese Nicht-Anerkennung international ausgebildeter Lehrer*innen – trotz eines Lehrer*innenmangels – begründet wird. Zudem soll analysiert werden, welche Potentiale zur Überwindung der Barrieren auf dem Weg zur Anstellung existieren.

Die Problematik der Nicht-Anerkennung von Qualifikationen und Erfahrungen aus anderen Ländern stellt Bense (2016) zufolge eines der größten Hindernisse im Kontext der Mobilität von Lehrer*innen auf internationaler Ebene dar. Auch außerhalb Österreichs, v. a. in Staaten

³ Diese Informationen entstammen dem Telefonat mit einer Ansprechperson der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, da keine empirischen Studien zur Durchführung des Kurses und dessen Ergebnissen vorliegen.

des globalen Nordens, müssen oft sprachliche Tests absolviert (vgl. S.42) und ein zweites Unterrichtsfach nachgeholt werden (vgl. Economou 2020, S.152). Die bisherige Berufserfahrung international ausgebildeter Lehrer*innen⁴ wird auch außerhalb Österreichs nicht anerkannt beziehungsweise als unzureichend für den neuen Kontext bewertet. Ebenso erfährt die Mehrsprachigkeit ‚ankommender‘ Lehrer*innen, die eine Ressource für den schulischen Kontext mitsamt der steigenden Diversität der Schüler*innen darstellt, meist weder Anerkennung noch Wertschätzung (vgl. Schmidt, Young & Mandzuk 2010, S.444; Economou 2020, S.159). Die Abwertung der bisherigen Erfahrungen und der Ressourcen international ausgebildeter Lehrer*innen lässt sich als Aspekt institutioneller Diskriminierung beschreiben (vgl. Lee 2015, S.50).

Das Konzept Institutioneller Diskriminierung versteht „Rassismus oder Sexismus [sowie andere Formen von Diskriminierung] als genuin *soziale Prozesse* [Hervorhebung im Original, Anm. d. A.]. Grundlegend ist die Annahme, dass ein Großteil der Diskriminierung in den ‚normalen‘ [Hervorhebung im Original, Anm. d. A.] Aktivitäten in zentralen gesellschaftlichen *Institutionen* [Hervorhebung im Original, Anm. d. A.] zustande kommt (z. B. im Bildungs- und Beschäftigungssystem)“ (Gomolla 2015, S.196). Eine bewusste Diskriminierungsabsicht muss nicht vorliegen, damit von institutioneller Diskriminierung gesprochen werden kann. Dies ist insofern relevant, um verstehen und folglich auch analysieren zu können, dass Personen oder Institutionen trotz eines nicht- beziehungsweise antidiskriminierenden Selbstverständnisses Diskriminierung befördern, hervorrufen und reproduzieren können.

Der Institution Schule beispielsweise kommt im Umgang mit Heterogenität keine passive Rolle zu. Stattdessen ist ein erheblicher Handlungsspielraum der Institution anzunehmen. Daraus folgt, dass die Institution Schule aktiv an der Herstellung und Beibehaltung sozialer Unterschiede beteiligt ist (vgl. ebd., S.196 f.). Die institutionelle Benachteiligung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich befördert die Verfestigung sozialer Unterschiede, gerade angesichts der steigenden Heterogenität der Schüler*innen, während die Lehrer*innenschaft weiterhin homogen bleibt.

Institutionelle Diskriminierung äußert sich zudem dadurch, dass (Re)Qualifizierungsangebote oft auf das fokussieren, was international ausgebildete Lehrer*innen (vermeintlich) nicht wissen. Sie werden nicht als Professionelle verstanden, die Wissen über einen neuen Berufskontext lernen müssen, sondern als defizitär den lokal ausgebildeten Lehrer*innen gegenüber dargestellt. Schwächen, beispielsweise sprachlicher Art, werden betont, um diese Sichtweise zu rechtfertigen (vgl. Marom & Ilieva 2016, S.19f.). Aspekte, die sie als ‚anders‘

⁴ Mit diesem Begriff können Lehrer*innen bezeichnet werden, die ihre Ausbildung und Berufserfahrung in einem Land gesammelt haben und nun in einem anderen Land wieder in ihren Beruf einsteigen (möchten). Näher wird darauf in Kapitel 3.4. „Forschungsethik“ eingegangen.

charakterisieren, etwa von der Norm der Mehrheitsgesellschaft abweichende Kleidung und Akzente, werden hervorgehoben und führen zu Diskriminierung (vgl. Schmidt 2010, S.241 & vgl. Lee 2015, S.49). International ausgebildete Lehrer*innen sind auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrer*in in Österreich mit vielfältigen Barrieren konfrontiert, die v. a. auf der strukturellen und institutionellen Ebene zu verorten sind. Diese Barrieren erschweren die Inklusion in die Gesellschaft, da den Personen zugeschrieben wird, ‚anders‘ zu sein. Statt Hilfestellungen für Inklusion anzubieten, wird die ‚Andersartigkeit‘ betont und geht zudem mit einer Abwertung einher, die es erschwert beziehungsweise verunmöglicht, sich zugehörig zu fühlen.

Passend zum Verweis auf (vermeintliche) Unterschiede zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrer*innen wird Inklusion häufig als einseitiger Prozess beschrieben und ihr Gelingen im Verantwortungsbereich der Lehrer*innen verortet, während die Rolle der ‚Ankunftsgesellschaft‘ ausgeklammert wird. Weder strukturelle Hindernisse wie die Nicht-Anerkennung ihrer Ausbildung noch soziale Barrieren, die Inklusion erschweren, werden berücksichtigt (vgl. Schmidt 2010, S.236). Von international ausgebildeten Lehrer*innen wird vielmehr erwartet, sich mit den Regeln und Normen der vorherrschenden Kultur der Mehrheitsgesellschaft vertraut zu machen und diese zu übernehmen. Schaffen sie es nicht, sich anzupassen, werden sie als inkompetent wahrgenommen und nicht als Teil der Gesellschaft akzeptiert (vgl. Lee 2015, S.47). International ausgebildete Lehrer*innen werden durch strukturelle und soziale Barrieren benachteiligt und der (Wieder-)Einstieg in ihren angestammten Beruf wird erschwert. (Re)qualifikationsangebote wie der Zertifikatskurs sollen den (Wieder-)Einstieg in ihren ursprünglichen Beruf ermöglichen.

Dennoch sind momentan von den 23 Teilnehmenden des ersten Durchgangs des Zertifikatskurs lediglich sechs, von den 22 Teilnehmenden des zweiten Durchgangs zwei und von den 26 Teilnehmenden des dritten Durchgangs nur eine Person(en) als Lehrer*in in Österreich tätig. Im (freizeit-)pädagogischen Bereich hingegen haben mit zehn Personen aus dem ersten, elf aus dem zweiten und 17 aus dem dritten Durchgang mehr Personen eine Anstellung gefunden.⁵ Die Hoffnung der Teilnehmer*innen, durch das Absolvieren des Zertifikatskurs wieder eine Anstellung als Lehrperson zu finden (vgl. Proyer & Rasul 2020, S.146), hat sich also nur begrenzt erfüllt.

Im amtlich deutschsprachigen Raum ist der (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen, besonders derjenigen mit Fluchterfahrung, bislang kaum erforscht. Die vorhandene Forschung fokussiert hauptsächlich darauf, wie internationale Lehrer*innen ihren Berufseinstieg in einem neuen Umfeld wahrnehmen (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020b, S.116;

⁵ Die Zahlen konnten über eine (ehemalige) Mitarbeiter*in des Zertifikatskurses, die nach wie vor im Austausch mit den Alumni der Durchgänge steht, in Erfahrung gebracht werden.

Dengg 2019). Strukturelle Aspekte hingegen sind kaum Gegenstand der Forschung, auch wenn international strukturelle Barrieren als maßgebliches Hindernis für die Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen identifiziert wurden (vgl. Schmidt 2010, S.238). Lediglich Strehn (2020) hat sich bisher in ihrer Masterarbeit mit der Stellensuche der Absolvent*innen in Österreich auseinandergesetzt und Hürden auf struktureller Ebene des österreichischen Bildungssystems identifiziert. Dabei wurden in der Gesellschaft verankerten Strukturen, die Personen sowohl bewusst als auch unbewusst etikettieren und dadurch bestimmten sozialen Schichten zuordnen, als ein Problem erkannt (vgl. ebd. S.89). Als hauptsächliche Hürde wurde die gesetzliche Notwendigkeit, zwei Unterrichtsfächer nachweisen zu können, identifiziert. Im Rahmen eines Expert*inneninterviews wurde dies als von den Direktor*innen erwartetes Anstellungskriterium bezeichnet. Aus diesem Grund würden Direktor*innen, die in Zusammenarbeit mit der Bildungsdirektion über die Anstellung von Lehrer*innen entscheiden, Mitbewerber*innen bevorzugen, die ein ‚reguläres‘ Lehramtsstudium absolviert haben (vgl. ebd., S.92 ff.).⁶ Im Rahmen der Masterarbeit wird angenommen, dass neben dem Fehlen eines zweiten Unterrichtsfaches auch andere Aspekte für die Nicht-Anstellung der Lehrer*innen verantwortlich sind. Diese Annahme basiert darauf, dass international ausgebildete Lehrer*innen gegenüber ihren österreichischen Mitbewerber*innen nicht nur vermeintliche Nachteile, wie dem Fehlen eines zweiten Unterrichtsfachs, sondern insbesondere auch Vorteile mitbringen. Angesichts der Tatsache, dass die Schüler*innen in Österreich zunehmend diverser werden, sind in diesem Kontext beispielsweise Mehrsprachigkeit oder ähnliche Erfahrungen wie Schüler*innen zu nennen.

Bislang nicht erforscht ist, wieso die Strukturen trotz ihres exkludierenden Charakters beibehalten werden. Dies ist gerade insofern von Interesse, als die momentan sehr homogene Lehrer*innenschaft, die überwiegend weiß ist und aus der Mittelschicht stammt, nicht mit der zunehmend diversen Schüler*innenschaft umgehen kann (vgl. Biewer 2017, S.136; Schmidt 2010, S.246). Zudem ist bislang offen, inwiefern diese Barrieren überwunden oder zumindest abgeschwächt werden können. Schmidt (2010) zufolge reichen (Re)Qualifizierungsangebote nicht aus, um international ausgebildeten Lehrer*innen den (Wieder-)Einstieg in den Beruf zu ermöglichen, da strukturelle Hindernisse dadurch nicht abgebaut werden (vgl. S.250).

1.4. Forschungsfragen

Das Interesse der Arbeit besteht darin, die strukturellen Hürden in Österreich, welche einen (Wieder-)Einstieg in den Lehrberuf erschweren, näher zu beleuchten. Der Forschungsprozess wird von zwei Forschungsfragen geleitet, wobei im Fokus der Arbeit die Frage steht, inwiefern Potentiale für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich existieren, um die (strukturellen) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrkraft zu überwinden? Als

⁶ Näheres dazu in Kapitel 4.2.9. „Zweites Unterrichtsfach (Studium)“.

Subfrage wird zudem untersucht, womit die Beibehaltung (struktureller) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrkraft für international ausgebildete Lehrer*innen begründet wird. *Inwiefern existieren Potentiale, um die (strukturellen) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrer*in in Österreich als international ausgebildete Lehrer*in zu überwinden? Womit wird die Beibehaltung der (strukturellen) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrer*in für international ausgebildete Lehrer*innen begründet?* Dadurch sollen konkrete Ansatzpunkte für Veränderungen identifiziert werden. Die Forschungsfragen werden dabei bewusst offen gehalten – sie fokussieren auf keinen bestimmten Aspekt – um den Darstellungen der Interviewpartner*innen mit Offenheit begegnen zu können. Dadurch soll gewährleistet werden, dass alle genannten Aspekte berücksichtigt werden und nicht nur solche, die aufgrund der bisherigen Datenlage angenommen werden können.

Obwohl die Schwierigkeiten, die mit dem Studium eines zweiten Unterrichtsfachs verbunden sind, bekannt sind, existiert keine Möglichkeit für international ausgebildete Lehrer*in, eine Anstellung mit einem Unterrichtsfach zu erhalten.⁷ Angesichts dessen erscheint die damit einhergehende Diskriminierung zumindest toleriert zu werden. Eine Anstellung im (freizeit-)pädagogischen Bereich, die leichter möglich wird, ist zwar mit finanzieller Sicherheit verbunden, erkennt allerdings weder die Qualifikation der Personen als Lehrer*innen an, noch trägt sie dazu bei, den (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in zu erreichen. Wie oben angeführt, ist die Kenntnis und Aneignung von Normen und Regeln der Mehrheitsgesellschaft notwendig, um anerkannt zu werden. Durch eine Anstellung im freizeitpädagogischen Bereich wird es den Absolvent*innen des Zertifikatskurses erschwert, Wissen über die im Unterricht und vor allem über die für Lehrer*innen geltenden Normen zu sammeln, wodurch der (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in erschwert wird.

2. Theoretischer Rahmen und Begriffsdefinitionen

2.1. Begriffsdefinitionen

Im Folgenden werden zwei zentrale Begriffe, die im Rahmen dieser Masterarbeit immer wieder verwendet beziehungsweise auf die verwiesen wird, näher definiert. Zuerst wird dabei die Bezeichnung ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ vorgestellt (Kapitel 2.7.1.), die für die Adressierung der Absolvent*innen des Zertifikatskurses verwendet wird. Anschließend wird der Begriff ‚Fluchtmigration‘ (Kapitel 2.7.2.) und die im Rahmen der Masterarbeit Anwendung findende inhaltliche Füllung beschrieben. Dies erscheint v.a. dahingehend relevant, als die

⁷ Um ein ordentliches Arbeitsverhältnis mit der Bildungsdirektion zu erhalten, müssen die Absolvent*innen der Zertifikatskurses innerhalb von fünf Jahren das Studium eines zweiten Unterrichtsfaches abschließen. Für die meisten ist ein Studium allerdings nur dann möglich, wenn sie eine Arbeitsstelle haben, da mit Beginn eines ‚regulären‘ Studiums der Anspruch auf Mindestsicherung entfällt. Aber selbst bei einer finanziellen Absicherung durch einen Job ist es schwierig, neben der Arbeit ein Studium zu absolvieren.

Begriffe ‚Migration‘ und ‚Flucht‘ im öffentlichen Diskurs meist undifferenziert und pauschalisierend verwendet werden.

2.1.1. International ausgebildete Lehrer*innen

Im Rahmen der Begleitforschung zum Zertifikatskurs wurde ersichtlich, dass der Kurstitel „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchterfahrung“, der die externe Zuschreibung ‚Flüchtling‘ zu sein reproduziert, den Teilnehmer*innen teilweise unangenehm ist. Es wird darauf verwiesen, dass sie vor allem Lehrer*innen sind und sich als solche wahrnehmen und nicht als Lehrer*innen mit Fluchthintergrund bezeichnet werden möchten, da dadurch eine vermeintliche Andersartigkeit betont wird (vgl. Kremsner et al. 2020, S.68). Aus diesem Grund wurde im Rahmen der Arbeit versucht, eine Bezeichnung zu verwenden, die Absolvent*innen des Zertifikatskurses besser beschreibt und nicht vordergründig eine ‚Andersartigkeit‘ betont.

Sowohl im internationalen als auch im nationalen Diskurs finden sich häufig die Begriffe ‚internationally educated teachers‘, ‚internationally trained teachers‘ sowie international ausgebildete Lehrer*innen. Letzterer stellt eine Übersetzung des englischen Begriffs ‚internationally trained teachers‘ dar und wurde u.a. im Rahmen des R/EQUAL-Projekts verwendet. Durch die Verwendung dieses Begriffs – und die gleichzeitige Vermeidung der Fokussierung auf Migrations- bzw. Fluchterfahrungen – soll die Expertise international ausgebildeter Lehrer*innen stärker in den Mittelpunkt gerückt werden. Diese Entscheidung wurde damit begründet, dass die Migrations- bzw. Fluchterfahrung keine notwendige Funktion im professionellen Kontext als Lehrperson einnimmt und zudem die Gefahr birgt, negative Reaktionen Außenstehender hervorzurufen. Nichtsdestotrotz sollte aber eine Unterscheidung zu lokal ausgebildeten Lehrer*innen beibehalten werden, da strukturelle Unterschiede und Barrieren beim beruflichen (Wieder-)Einstieg existieren (vgl. Proyer et al. 2019, S.10). Die Unterscheidung zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrer*innen ermöglicht folglich, (strukturelle) Diskriminierung, die lokal ausgebildete Lehrer*innen nicht berührt, hervorzuheben und zu benennen. Damit wird keineswegs intendiert, international ausgebildete Lehrer*innen als ‚die Anderen‘ darzustellen. Stattdessen soll unter Rückgriff auf die Unterscheidung herausgestellt werden, inwiefern (strukturelle) Diskriminierung ihnen gegenüber wirkt. Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ keineswegs eine homogene Gruppe darstellen. Ganz im Gegenteil – es existieren Unterschiede sowohl hinsichtlich der Fächer, die sie unterrichten, als auch bezogen auf ihre bisherige Berufserfahrung und die jeweiligen Sozialisationskontexte.

Im Rahmen der Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses wurden die Interviewpartner*innen auch hinsichtlich der Bezeichnung befragt. Zunächst wurden sie

aufgefordert zu benennen, welche Selbstbezeichnung sie verwenden beziehungsweise präferieren würden, wenn sie diese selbst wählen könnten. Anschließend wurden die Interviewpartner*innen zu ihrer Meinung über den Begriff ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ befragt. Auf die Ergebnisse wird im Rahmen der Ergebnis-Darstellung genauer eingegangen.⁸

2.1.2. Fluchtmigration

Ein geeigneter Begriff zur Beschreibung von verschiedenen Flucht-Phänomenen ist ‚forced migration‘. Dieser Begriff wird im Rahmen der Masterarbeit verwendet, da der Begriff ‚refugee‘ (deutsch: Flüchtling) mittlerweile nicht mehr ausreicht, um die Vielfalt von Prozessen der Vertreibung abzubilden und zudem exkludierend wirkt (vgl. Zetter 2019, S.24). Die exkludierende Wirkung resultiert dabei aus dem direkten Verweis auf die vermeintliche Differenz zwischen ‚refugees‘ und Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft.

Demgegenüber stellt ‚forced migration‘ einen Überbegriff für Menschen dar, die sich aufgrund unterschiedlicher Ursachen auf der Flucht befinden. Dies wird anhand der Definition von Bloch & Donà (2019a) deutlich:

“Forced migration is a general term that includes both refugees and asylum seekers and those who are internally displaced by conflicts, famine, development projects, chemical or nuclear wars or natural and environmental disasters”⁹ (S.3).

Neben der Möglichkeit, die diversen Gründe für Flucht zu erfassen, bietet der Begriff ‚forced migrants‘ zudem den Vorteil, Flüchtlinge nicht hinsichtlich ihrer Motivation zur Flucht zu unterscheiden. Die Auseinandersetzung mit ‚forced migration‘ im Allgemeinen sowie im Spezifischen mit der Möglichkeit zum beruflichen (Wieder-)Einstieg von international ausgebildeten Lehrer*innen ist relevant, da die Anzahl derjenigen Menschen, die sich auf der Flucht befinden, eine neue Höchstzahl erreicht hat (vgl. Bloch & Donà 2019a, S.1). Das Ende des 20. und der Beginn des 21. Jahrhunderts waren gekennzeichnet durch umfangreiche geopolitische Veränderungen. Parallel zum Zusammenbruch der Sowjetunion 1989 wurden politische Konflikte zunehmend ethnisch aufgeladen beziehungsweise ausgelegt. Im Nachgang des Anschlages auf das World Trade Center am 11. September 2001 wurde der ‚Krieg gegen den Terror‘ begonnen, in dessen Rahmen es zu militärischen Interventionen im Mittleren Osten kam. Dadurch wurde die dortige sicherheitspolitische Lage destabilisiert. Zudem war ein Anstieg von Islamophobie zu verzeichnen (vgl. ebd.). Im Zuge dessen haben sich Migrationsmuster und v. a. internationale Reaktionen auf Flucht und andere Formen der

⁸ Siehe Kapitel 5 „Ergebnisse“ und Subkapitel.

⁹ Eigene deutsche Übersetzung des Autors: „Forced migration ist ein allgemeiner Begriff, der sowohl Flüchtlinge und Asylsuchende als auch diejenigen Menschen umfasst, die innerhalb eines Landes aufgrund von Konflikten, Hungersnöten, Entwicklungsprojekten, chemischen oder nuklearen Kriegen beziehungsweise Natur- und Umweltkatastrophen vertrieben wurden“.

Vertreibung verändert. Der globale Umgang mit ‚forced migrants‘ gestaltet sich sehr ungleich, ein großer Teil von ihnen wird von ‚Entwicklungsregionen‘ aufgenommen (vgl. ebd., S.2). In vielen Ländern des globalen Nordens, wovon Österreich ein Teil ist, sind Gesetzgebungen in Kraft, die ‚forced migrants‘ benachteiligen.

Oftmals werde ‚forced migrants‘ im öffentlichen Diskurs als illegale Migrant*innen beschrieben (vgl. Scheel & Squire 2014, S.192). Dies ist problematisch, da ihnen dadurch eine negative Rolle zugeschrieben und die Legitimität ihrer Flucht in Frage gestellt wird. Hinzu kommt, dass es für Menschen auf der Flucht immer schwieriger wird, einen dauerhaften Aufenthaltsstatus und damit auch Zugang zu einer Wohnunterkunft, Bildungsinstitutionen und zum Arbeitsmarkt in sicheren Ländern zu erhalten (vgl. Hydmann & Giles 2019, S.78). Zudem wird suggeriert, ‚forced migrants‘, die Asyl beantragen, wären keineswegs Opfer von Verfolgung oder Gewalt, sondern würden lediglich fliehen, um wirtschaftlich besser gestellt zu werden. Dadurch wird ihre Position geschwächt und es wird ein vermeintlicher Gegensatz zu Flüchtlingen dargestellt, die ‚berechtigterweise‘ Unterstützung erhalten (vgl. Scheel & Squire 2014, S.194 f.). Der heutige Umgang mit Menschen, die geflohen sind, zeichnet sich durch Grenzkontrollen, die Unterbringung in Camps und Maßnahmen zur Eindämmung von Migration aus, wodurch lokale Inklusion erschwert wird (vgl. Bloch & Donà 2019b, S.163). Der Zugang zum Arbeitsmarkt ist kaum möglich, zudem wird die Bewegungsfreiheit von ‚forced migrants‘ oftmals eingeschränkt. Dadurch entsteht häufig eine prekäre Situation, die sich auf verschiedene Art und Weise äußert. Beispiele dafür sind soziale, ökonomisch, psychische, politische und/oder rechtliche Prekarisierung (vgl. Bloch & Donà 2019a, S.11). Die Einschränkung der Rechte von ‚forced migrants‘ stellt allerdings keine dauerhafte Strategie für den Umgang mit ihnen dar. Zudem verstößt das Vorgehen gegen Menschenrechte. Auf Basis der Menschenrechte steht es jedem Menschen zu, sich frei zu bewegen und selbst über den Aufenthaltsstatus zu entscheiden (vgl. Bloch & Donà 2019a, S.10). Die Unterbringung in Camps und die Einschränkung des Radius, in dem sich ‚forced migrants‘ bewegen dürfen widerspricht folglich den Menschenrechten.

Eine dauerhafte Strategie, um mit der steigenden Anzahl von Menschen, die von ‚forced migration‘ betroffen sind, umzugehen, wäre die lokale Inklusion in die neue Umgebung. Dem steht der aktuelle Umgang mit Einschränkungen hinsichtlich der Bewegungsfreiheit und des Zugangs zum Arbeitsmarkt entgegen. Diese Vorgehensweise macht es Menschen mit Fluchterfahrung unmöglich, sich zu integrieren bzw. zu inkludieren (vgl. Bloch & Donà 2019a, S.9). Um eine Inklusion in die Gesellschaft ihrer neuen Umgebung zu befördern, ist es maßgeblich, ‚forced migrants‘ den Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen. Um dies zu bewirken, muss ein anderer Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung gefunden werden. Die Rahmenbedingungen müssen so verändert werden, dass Inklusion möglich wird. Die momentane Vorgehensweise im Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung führt dazu, dass

Erfahrungen der Exklusion, des Marginalisiert-seins und der Konfrontation mit Gewalt, welche die Flucht begleiten beziehungsweise induzieren, sich auch in der ‚Ankunftsgesellschaft‘ fortsetzen. Beispielhaft für die sich fortsetzende Exklusion sind beschränkte Zugangs- und Teilhabemöglichkeiten zu beziehungsweise an Bildungsangeboten (vgl. Frieters-Reermann 2020, S.37) sowie zu qualifizierten sowie gesellschaftlich angesehenen Berufen.

Neben diesen strukturellen Barrieren sind ‚forced migrants‘ auch damit konfrontiert, von Seiten der ‚Ankunftsgesellschaft‘ als ‚Andere‘ charakterisiert und in weiterer Folge ausgegrenzt zu werden. Migration und Menschenhandel erfolgen oftmals über die gleichen Routen, wodurch im Zuge der Kriminalisierung des Menschenhandels auch Migration kriminalisiert wurde. Menschen auf der Flucht werden als Bedrohung der nationalen Sicherheit charakterisiert und im Zuge dessen als ‚Andere‘ dargestellt (vgl. Banerjee & Samaddar 2019, S.56). Durch den Verweis auf die Differenz wird Inklusion erschwert, da v.a. auf Unterschiede fokussiert wird. Eine Überwindung dieser Differenzen im Sinne einer Anpassung an die örtlichen Gegebenheiten wird als Voraussetzung angesehen, um als Teil der Gesellschaft zu gelten. Diese Argumentation dient nicht nur dazu, die Exklusion von Menschen auf der Flucht aus Staatsgrenzen zu rechtfertigen, sondern auch der Begründung, wieso ihnen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert ist. Durch den vordergründigen Verweis auf die religiöse Zugehörigkeit¹⁰ und die vermeintliche Gefahr wird der Blick auf Gemeinsamkeiten verdunkelt und Menschen auf der Flucht erscheinen als ‚die Anderen‘, die den gesellschaftlichen Normen und Regeln nicht entsprechen. Offen bleibt, ob international ausgebildeten Lehrer*innen auch deswegen der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert beziehungsweise verwehrt wird, um die Konstruktion von Menschen mit Fluchterfahrung als ‚anders‘ beizubehalten. Durch die Inklusion auf den Arbeitsmarkt und dem im Zuge dessen verstärkten Kontakt zur österreichischen Gesellschaft könnte sich einer breiteren Gruppe an Menschen zeigen, dass Menschen mit Fluchterfahrung keineswegs pauschal ungebildet, gefährlich oder eine Belastung für das Sozialsystem sind.

Durch die Konstruktion als ‚Andere‘ wird der Blick auf die Individualität der einzelnen Personen verdeckt. Landau (2019) verweist auf die verschiedenen Rollen, die Personen auf der Flucht, inne haben. Sie sind nicht lediglich ‚displaced‘, sondern auch oftmals Eltern, Studierende, Dienstleister*innen oder potentielle Investor*innen (vgl. S.116). Neben ihrer Fluchterfahrung besitzen ‚forced migrants‘ Ausbildungen verschiedenster Art – dies sollte nicht vergessen werden. Der Blick auf bisherige (Berufs)Erfahrungen ermöglicht das Wahrnehmen von Gemeinsamkeiten und Potentialen von ‚forced migrants‘. Bloch und Donà (2019b) verweisen darauf, dass der politische Umgang von Staaten des globalen Nordens dazu beiträgt, die

¹⁰ Detaillierter dazu: Kapitel 2.3.1. „Dequalifizierung“ sowie Kapitel 4.2.1. „(Antimuslimischer) Rassismus“.

Subjektivität von ‚forced migrants‘ sowie ihr Potential, etwas zur Gesellschaft beizutragen, auszublenden (vgl. S.169). Im Kontext dessen wird die Relevanz ersichtlich, international ausgebildeten Lehrer*innen den Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt – genauer zur Tätigkeit als Lehrer*in an österreichischen Schulen – zu ermöglichen. Dadurch kann ihr Potential, etwas zur österreichischen Gesellschaft beizutragen, genutzt werden. Das Potential liegt etwa im Entgegenwirken gegen einen vorhandenen Lehrer*innenmangel und der Möglichkeit, Chancengerechtigkeit an österreichischen Schule zu befördern. Zudem wird es ihnen durch den Zugang zum österreichischen Arbeitsmarkt möglich, ein Teil der österreichischen Gesellschaft zu werden und sich selbst als Bestandteil dieser begreifen zu können. Der Zugang zum Arbeitsmarkt unterstützt folglich Integration.

Die Art und Weise, wie Menschen auf der Flucht wahrgenommen werden, hängt häufig auch von ihrem Aufenthaltsort sowie davon ab, woher sie stammen. Personen auf der Flucht, die abseits des globalen Nordens in Camps oder Städten feststecken, werden häufig als hilfsbedürftig angesehen und ihnen wird ‚Hilfe‘ angeboten. Wenn dieselben Personen allerdings den globalen Norden erreichen, werden sie als Gefahr für die nationale Sicherheit dargestellt (vgl. Hydmann & Giles 2019, S.81). Meines Erachtens zeigt diese Paradoxie die Vorgehensweise europäischer Länder deutlich auf: einerseits existiert ein Verständnis für Menschen auf der Flucht, andererseits besteht Bereitschaft zur Hilfe v.a. dann, wenn die Hilfeleistung keine Veränderung des Alltagslebens mit sich bringt. Nicht unerwähnt bleiben sollte zudem, dass ‚forced migration‘ in der jüngeren europäischen Geschichte sehr präsent war und ist. Allerdings handelte es sich dabei häufig um weiße Menschen aus Europa, weswegen die Fluchtgeschehen nicht als Krise bezeichnet wurden. Mit offiziellem Ende des Kolonialismus nahmen häufiger auch nicht-weiße Menschen aus dem globalen Süden den Weg nach Europa auf sich. Derartige Bewegungen wurden bzw. werden dann als Krise bezeichnet (vgl. Banerjee & Samaddar 2019, S.44). Die Unterscheidung hinsichtlich der Bewertung von Menschen auf der Flucht lässt sich u.a. darauf zurückführen, dass Menschen auf der Flucht während des ‚kalten Krieges‘ oftmals nützlich für die eigene politische Agenda. Die westliche Politik, die die Menschen aufnahm, konnte dadurch ihre Vorteile betonen sowie auf die Nachteile anderer (kommunistischer) Länder verweise (vgl. Bloch & Donà 2019b, S.165). Es kann folglich angenommen werden, dass politisch v.a. dann Bereitschaft zur Unterstützung von Menschen, die geflohen sind, besteht und zur Anwendung kommt, wenn sich daraus ein ‚Nutzen‘ ergibt.

2.2. Bildungswissenschaftliche Relevanz

Obwohl bekannt ist, dass sowohl Barrieren auf dem Weg zur Anstellung von international ausgebildeten Lehrer*innen bestehen (vgl. Strehn 2020), als auch, dass die aktuell homogene Lehrer*innenschaft den Bedürfnissen der diversen Schüler*innen nicht gerecht werden kann,

wird bislang von staatlicher sowie institutioneller Seite wenig zu Veränderung der Situation unternommen.

Die Einnahme einer postkolonialen Perspektive auf die Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen erscheint im Rahmen der Masterarbeit sinnvoll. Eine postkoloniale Perspektive geht davon aus, dass „mit dem Ende des Kolonialismus nicht automatisch eine grundlegende Veränderung von Machtverhältnissen und Diskursen einhergeht“ (Hummerich & Terstegen 2020, S.44). Durch das Einnehmen einer derartigen Perspektive wird die Auseinandersetzung damit, wie koloniale Aspekte auch heute noch wirken, möglich (vgl. ebd.). ‚Othering‘-Mechanismen, die Menschen aufgrund eines zugeschriebenen Merkmals als ‚anders‘ konstruieren, sind ein Beispiel für die Nachwirkungen des Kolonialismus. Derartige Mechanismen wirken auch im Kontext von Bildungsinstitutionen, wobei die Zugehörigkeit von Personen zur ‚Mehrheitsgesellschaft‘ etwa auf Grundlage sprachlicher Aspekte hinterfragt wird (vgl. ebd., S.15). Bezogen auf die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich wird ersichtlich, wie Mechanismen der Dequalifizierung bzw. Nicht-Anerkennung eine – durchaus rassistische – Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ erzeugt. Diesem Unterscheidungs-Prozess ist eine Hierarchisierung inhärent. Bergold-Caldwell und Georg (2018) folgend existiert in Bildungskontexten nach wie vor eine hegemoniale Idee von Bildung, der ein vermeintlicher Herrschaftsanspruch des Westens zugrunde liegt. Basierend auf dieser Idee erfolgt eine Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘. Bezogen auf Bildung kann daher von einer postkolonialen Situation in dem Sinne gesprochen werden, dass der Kolonialismus an sich zwar überwunden ist, nichtsdestotrotz weiterhin massive Nachwirkungen auffindbar sind (vgl. S.73). Es wird angenommen, dass kolonialistische Aspekte eine Rolle im Kontext der Dequalifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen spielen, da Abschlüsse aus dem Ausland in Abhängigkeit des Ortes, wo sie erworben wurden, unterschiedlich bewertet werden (vgl. Terhart 2021, S.6).

Eine Auseinandersetzung mit im Kontext von Schule wirkmächtigen rassistischen und postkolonialen Verhältnissen ist relevant, da eine Nicht-Thematisierung dieser Zustände die Annahme befördert, jede*r könne durch eigenes Handeln eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft erreichen. Gerade bezogen auf (institutionalisierte) Bildung ist dies allerdings nicht zutreffend (vgl. Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.74). Diese Tatsache ist bildungswissenschaftlich insofern relevant, als nur durch die Thematisierung des fehlenden gleichberechtigten Zugangs zur Partizipation in Bildungskontexten eine Veränderung im Schulsystem erreicht sowie begründet werden kann.

In einem inklusiven Sinn sollte sich die Institution Schule darum bemühen, Chancengleichheit für alle Schüler*innen zu ermöglichen. Allerdings ist die österreichische Schule momentan nicht in der Lage, einen angemessenen Umgang mit der Diversität der Schüler*innen zu finden

(vgl. Biewer 2017, S.136) und somit unfähig, Chancengleichheit anzubieten. Daher ist es bildungswissenschaftlich relevant, sich mit der Begründung der Beibehaltung struktureller Barrieren sowie der Zusammenhänge dahinterstehender Institutionen und Akteur*innen auseinanderzusetzen. Dadurch soll ein Beitrag dazu geleistet werden, Möglichkeiten für die Überwindung beziehungsweise Abschwächung der Hindernisse zu finden und längerfristig Veränderungen zu bewirken. Durch diese Zielsetzung wird auch ein Beitrag dazu geleistet, das österreichische Schulsystem inklusiver zu gestalten und Chancengleichheit für alle Schüler*innen zu befördern.

2.3. Internationaler Diskurs über (Re)Qualifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen

International wird bereits seit mehreren Jahren dazu geforscht, inwiefern und unter welchen Bedingungen international ausgebildeten Lehrer*innen ein beruflicher (Wieder-)Einstieg möglich ist, wenn sie in ein neues Land kommen.

In Kanada etwa existieren verschiedene Maßnahmen, die es international ausgebildeten Lehrer*innen ermöglichen sollen, wieder als Lehrer*in tätig zu sein. Diese können auch als (Re)Qualifizierungsmaßnahmen bezeichnet werden. Schmidt, Young und Mandzuk (2010) stellen ein Beispiel aus der kanadischen Provinz Manitoba vor. International ausgebildeten Lehrer*innen ist es dort möglich, ein vorübergehendes Zertifikat, das ihnen bereits eine berufliche Tätigkeit parallel zur Erarbeitung einer permanenten Zertifizierung erlaubt, zu erwerben. Voraussetzung dafür ist, einen Abschluss vorweisen zu können, der anerkannt wird und mindestens 120 Credit-Stunden an universitären Kursbesuchen und 30 Credit-Stunden an praktischer Kursarbeit, also dem Unterrichten von Schüler*innen, in Kanada absolviert zu haben (vgl. S.443). Allein eine Ausbildung, die in einem anderen Land absolviert wurde, wird folglich in Kanada nicht als ausreichend bewertet, um als Lehrer*in tätig zu werden.

Obwohl international ausgebildete Lehrer*innen als Lehrer*innen mit Berufserfahrung in die (Re)Qualifizierungsmaßnahmen einsteigen, fokussieren diese vor allem auf diejenigen Aspekte, welche die Lehrer*innen nicht vorweisen können. Ihre Erfahrung und Ausbildung werden nicht anerkannt; infolgedessen werden sie auch nicht als Professionelle, die lediglich Wissen über einen neuen Kontext ihrer Tätigkeit erwerben müssen, angesehen. Stattdessen wird ihnen zugeschrieben, ihre ‚Mängel‘, die einer Tätigkeit als Lehrer*in in Kanada im Wege stehen, beseitigen zu müssen (vgl. Marom & Ilieva 2016, S.20). Der Umgang mit international ausgebildeten Lehrer*innen fokussiert vordergründig auf vermeintliche Defizite, während mitgebrachte Qualifikationen und Erfahrungen – wenn überhaupt – nur spärlich beachtet werden.

Im Rahmen der universitären Weiterbildung in Kanada wurde ersichtlich, dass ein gewisses Sprachniveau als Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums zu eng gefasst ist. Daher

wurde das Erreichen eines bestimmten Sprachniveaus als Kriterium definiert, das erst zum Abschluss der (Re)Qualifikation nachgewiesen werden musste (vgl. Schmid, Young & Mandzuk 2010, S.447). Die Regelungen für den Zertifikatskurs in Wien waren beziehungsweise sind ähnlich. Auffällig ist allerdings im Wiener Kontext, dass das Vorliegen einer anderen Erstsprache als Deutsch nur während des Zertifikatskurses – also der Voraussetzung für eine vorübergehende Anstellung per Sondervertrag – berücksichtigt wurde. Im Rahmen des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs, welches für das Erlangen einer regulären und unbefristeten Anstellung vorausgesetzt wird, werden die sprachlichen Unterschiede nicht weiter berücksichtigt. Auf die daraus resultierenden Konsequenzen wird im Rahmen der Darstellung der Ergebnisse noch genauer eingegangen.

Schmidt (2010) folgend, sind viele „White, middle-class teachers“ (S.246) nicht darauf vorbereitet, den Bedürfnissen der Schüler*innen, die über einen anderen sozialen Hintergrund verfügen, gerecht zu werden. Daraus resultieren ihr zufolge Fragen über die Anstellungspraxis von Lehrer*innen sowie über die Inhalte und methodischen Herangehensweise im Rahmen der Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen (vgl. ebd.). Auch in Österreich ist davon auszugehen, dass die homogene Lehrer*innenschaft den Bedürfnissen der heterogenen Schüler*innen nicht gerecht werden kann (vgl. Biewer 2017, S.136). Auf Basis dessen erscheint es paradox, international ausgebildeten Lehrer*innen den Zugang zu ihrem Beruf, in dem sie bereits über Berufserfahrung verfügen, zu verwehren.

Weiters stellt Schmidt (2010) für den kanadischen Kontext fest, dass das Gelingen der Inklusion in das Schulsystem im Aufgabenbereich international ausgebildeter Lehrer*innen verortet wird. Wenn es ihnen nicht gelingt, hätten sie sich nicht genug angestrengt. Sie hingegen sieht v.a. das Schulsystem als verantwortlich für das Scheitern beziehungsweise die Unmöglichkeit, sich erfolgreich zu inkludieren (vgl. S.238). Ausgehend von dieser Feststellung wird im Rahmen der Masterarbeit angenommen, dass es für die erfolgreiche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen Veränderungen auf struktureller Ebene des Schulsystems bedarf.

Sowohl im kanadischen Kontext als auch in Deutschland werden (Re)Qualifikationsmaßnahmen für international ausgebildete Lehrer*innen auch kritisch betrachtet. Terhart (2021) führt für den deutschen Kontext an, dass (Re)Qualifikationsmaßnahmen zwar international ausgebildete Lehrer*innen dabei unterstützen, für eine Anstellung als Lehrer*in notwendige Zertifikate zu erwerben. Allerdings reproduzieren sie dadurch gewissermaßen auch die bestehende Praxis der Nicht-Anerkennung der Expertise international ausgebildeter Lehrer*innen und können zudem keineswegs garantieren, dass Absolvent*innen eine Anstellung erhalten (vgl. S.8). Der Aspekt der fehlenden Arbeitsplatzgarantie wird auch in dieser Masterarbeit aufgegriffen. Hinsichtlich

der Situation in Kanada verweist Marom (2018) auf die Erzeugung von Unterscheidungen zwischen kanadischen und nicht-kanadischen Lehrer*innen durch (Re)Qualifizierungsprozesse (vgl. S.180). Des Weiteren erachtet sie – ebenso wie Schmidt (2010) – strukturelle Veränderungen in Kanada als notwendig, um international ausgebildeten Lehrer*innen einen erfolgreichen beruflichen (Wieder-)Einstieg zu ermöglichen (vgl. Marom 2017, S.181). (Re)Qualifizierungsmaßnahmen allein seien nicht ausreichend, um international ausgebildeten Lehrer*innen eine erfolgreiche Inklusion in das kanadische Schulsystem zu ermöglichen. Solange Hindernisse auf struktureller Ebene bestehen, nütze auch der erfolgreiche Abschluss einer (Re)Qualifizierungsmaßnahme wenig, da die Personen weiterhin bei Anstellungsverfahren benachteiligt würden (vgl. Schmidt 2010, S.250). An diesem Punkt, im österreichischen Kontext, setzt diese Arbeit an. Trotz des erfolgreichen Abschlusses des Zertifikatskurses – wodurch immerhin eine befristete¹¹ Anstellung möglich wäre – haben nur sehr wenige Absolvent*innen der bisherigen Durchgänge des Zertifikatskurses eine Anstellung in Österreich erhalten. Daher wird angenommen, dass (Re)Qualifizierungsmaßnahmen nur dann einen beruflichen (Wieder-)Einstieg ermöglichen können, wenn sie von strukturellen Veränderungen begleitet werden.

Auch bezogen auf den US-Amerikanischen Kontext existieren Erkenntnisse über den Prozess des beruflichen (Wieder-)Einstiegs international ausgebildeter Lehrer*innen. Dabei wurde insbesondere auf die Wichtigkeit hingewiesen, die Normen und Regeln des lokalen Schulsystems zu kennen, da sich ansonsten Probleme in der beruflichen Praxis ergeben. Es wurde von international ausgebildeten Lehrer*innen erwartet, die Normen des US-amerikanischen Schulsystems zu verstehen (vgl. Lee 2015, S.46). Ausgehend von dieser Erwartung kann angenommen werden, dass in den USA ebenso wie in Kanada das Gelingen der (beruflichen) Inklusion im Aufgabenbereich international ausgebildeter Lehrer*innen verortet wird. Gelingt es Ihnen nicht, die vorherrschenden Normen einzuhalten und die vorherrschende Schulkultur zu verstehen, wird ihnen ihre Kompetenz abgesprochen und sie werden in der (Mehrheits-)Gemeinschaft nicht akzeptiert (vgl. Lee 2015, S.47 ff.). Dabei handelt es sich um ein einseitiges Verständnis von Inklusion/Integration, dass die Verantwortung für das Gelingen der Inklusion in den Aufgabenbereich der ‚ankommenden‘ Menschen verortet.

Bense (2016) konnte im Rahmen einer Metastudie nachweisen, dass die Nicht-Anerkennung von bisherigen beruflichen Qualifikationen und Erfahrungen einen maßgeblichen Faktor hinsichtlich des beruflichen (Wieder-)Einstiegs international ausgebildeter Lehrer*innen darstellt. Als Beispiele wird sowohl auf Australien als auch auf Kanada verwiesen (vgl. S.42). Neben der Problematik der Nicht-Anerkennung beziehungsweise lediglich teilweisen

¹¹ Näher wird darauf im Kapitel 2.4.1. „Gesetzeslage“ und den dazugehörigen Subkapiteln eingegangen.

Anerkennung ergibt sich für international ausgebildete Lehrer*innen sehr häufig die Notwendigkeit, zusätzliche Praktika beziehungsweise Kurse zu belegen. Dies bedeutet einen hohen Mehraufwand, v.a. zusätzlich zu familiären und beruflichen Verpflichtungen (vgl. ebd.). Ein weiteres Problem im Kontext von (Re)Qualifizierungsmaßnahmen stellt die oftmals vordergründig ökonomische Motivation zur Einrichtung derselben dar. In Kanada wurde beobachtet, dass die Förderung sowie das politische Interesse an (Re)Qualifizierungsmaßnahmen stark sinken, wenn es ausreichend Lehrer*innen gibt. Es lag eine alleinige Fokussierung auf den Arbeitsmarkt vor, wobei andere Ursachen für die Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen, beispielsweise eine heterogenere Zusammensetzung der Lehrer*innenschaft, anscheinend keinen ausreichenden Grund darstellen, um international ausgebildete Lehrer*innen zu fördern (vgl. Schmidt & Janusch 2016, S.139). Es geht also nicht vordergründig darum, international ausgebildeten Lehrer*innen einen beruflichen (Wieder-)Einstieg zu ermöglichen und dadurch einen Beitrag zu Inklusion zu leisten, sondern vordergründig um ökonomische Faktoren.

Durch die Fokussierung auf den ökonomischen Aspekt werden andere Aspekte verdrängt beziehungsweise in den Hintergrund gerückt, beispielsweise der Anspruch, Gleichberechtigung zu gewährleisten. Hinzu kommt, dass die Beweggründe international ausgebildeter Lehrer*innen für einen beruflichen (Wieder-)Einstieg nicht berücksichtigt werden. International ausgebildeten Lehrer*innen geht es oftmals nicht (vorrangig) um ökonomischen Aspekte, sondern darum, ihre eigene Identität als Lehrer*innen beizubehalten und etwas zur akademischen und sozialen Entwicklung der Schüler*innen beizutragen. Daher ist es wichtig, die neoliberale Idee kritisch zu befragen, der zufolge international ausgebildete Lehrer*innen hauptsächlich der Wirtschaft der Gesellschaft, in der sie jetzt leben, dienen sollten (vgl. Schmidt & Janusch 2016, S.142). Dieser Aspekt ist auch bezogen auf den österreichischen Kontext sehr interessant. Absolvent*innen des Zertifikatskurses erhalten weniger Gehalt als ihre lokal ausgebildeten Kolleg*innen¹² und können sich nichtsdestotrotz nichts Besseres vorstellen, als die Lehrer*innen-Tätigkeit. Auf diesen Aspekt wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung intensiver eingegangen.

Ebenso wie in Österreich stellt die Verpflichtung, ein zweites Unterrichtsfach nachweisen zu können, für viele international ausgebildete Lehrer*innen in Schweden ein Problem dar. Da sie lediglich über ein Unterrichtsfach verfügen, müssen sie weitere universitäre Kurse besuchen, ehe sie die Berechtigung erhalten, als Lehrer*in in Schweden tätig werden zu dürfen (vgl.

¹² Zumindest so lange, bis sie ein abgeschlossenes Studium eines zweiten Unterrichtsfachs vorweisen können. Dies wird von Absolvent*innen allerdings als Aufgabe beschrieben, die angesichts Mehrfachbelastungen durch Familie, Beruf und Studium kaum machbar erscheint. Bei den befragten Absolvent*innen besteht die Hoffnung, mit nur einem Faches weiter arbeiten zu können – trotz geringerer Bezahlung.

Economou 2020, S.152). Das Fehlen eines zweiten Unterrichtsfachs stellt folglich einen großen Aspekt im Kontext der (Re)Qualifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen dar – zumindest im europäischen Kontext.

Zudem wird von international ausgebildeten Lehrer*innen in Schweden erwartet, über ein gewisses Niveau an Schwedisch-Kenntnissen zu verfügen. Hierbei zeigt sich die Wirkmächtigkeit der dominanten Sprache. Supervisor*innen und Lehrer*innen, die international ausgebildete Lehrer*innen als Mentor*innen betreut haben, sehen Schwedisch als unverzichtbare Sprache sowohl der (Re)Qualifizierungsmaßnahme als auch im Kontext der Schule. Die Kompetenzen, die international ausgebildete Lehrer*innen mitbringen – beispielsweise die Möglichkeit, der Heterogenität der Schüler*innen besser gerecht werden zu können¹³ – werden nicht beachtet (vgl. Economou 2020, S.159). Anhand dieser monolingualen Vorstellung wird wiederum deutlich, dass Inklusion häufig als einseitiger Prozess verstanden wird, bei dem vor allem international ausgebildete Lehrer*in eine Leistung erbringen müssen. Es wird von ihnen erwartet, sich umfassend an die sprachlichen und schulischen Normen anzupassen und diese zu übernehmen, während ihre Potentiale ignoriert beziehungsweise abgewertet werden.

2.4. (Wieder-)Einstieg als Lehrer*in in der Sekundarstufe in Österreich

Der berufliche (Wieder-)Einstieg in die Sekundarstufe gestaltet sich für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich kompliziert. Sie sind damit konfrontiert, dass ihre bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen nicht ausreichen, um umfänglich als Lehrer*in anerkannt zu werden. Auf diesen Aspekt der Dequalifizierung wird im Folgenden (Kapitel 2.3.1.) eingegangen. Im Kapitel 2.3.2. wird der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchterfahrung“ genauer vorgestellt, der als (Re)Qualifizierungsmaßnahme angelegt ist und der Dequalifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen entgegenwirken soll. Anschließend wird auf die Bedeutung des Berufs für die Identität international ausgebildeter Lehrer*innen eingegangen (Kapitel 2.3.3.), um zu verdeutlichen, wie sich die Nicht-Anerkennung auf individueller Ebene auswirkt. Auf die Details der Anstellungsmöglichkeit per Sondervertrag wird in der Auseinandersetzung mit der Gesetzeslage (Kapitel 2.4.1. und spezifisch 2.4.1.3.) genauer eingegangen

2.4.1. Dequalifizierung

Wie bereits in der Auseinandersetzung mit dem internationalen Diskurs über den beruflichen (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen thematisiert wurde, werden im Ausland erworbene Ausbildungen im neuen lokalen Kontext häufig nicht anerkannt – so auch in Österreich. International ausgebildete Lehrer*innen werden trotz jahrelanger beruflicher

¹³Auf diesen Aspekt sowie auf mögliche Einschränkungen wird im Kapitel 2.6 „Mögliche Potentiale international ausgebildeter Lehrer*innen“ genauer eingegangen.

Erfahrung als unzureichend qualifiziert für das österreichische Schulsystem charakterisiert (vgl. Proyer, Kremsner & Schmözl 2019, S.77). Zusätzlich zu der Abwertung der bisherigen Ausbildung und Erfahrung wird die Anerkennung der (Studien)Abschlüsse international ausgebildeter Lehrer*innen durch bürokratische Barrieren erschwert. Infolge müssen akademische Abschlüsse oftmals gänzlich nachgeholt werden, ehe es möglich wird, wieder im ursprünglichen Berufsfeld zu arbeiten (vgl. Proyer, Kremsner, Pellech & Doblmaier 2019, S.162). Die Nicht-Anerkennung der Abschlüsse und Erfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen beziehungsweise eine Einstufung als unzureichend für den österreichischen Kontext geht mit einer Nicht-Anerkennung ihrer beruflichen Rolle als Lehrkraft einher und bedingt Dequalifizierung.

Dabei besteht der hauptsächliche Unterschied zwischen international ausgebildeten Lehrer*innen und in Österreich ausgebildeten Lehrer*innen darin, dass letztere das österreichische Schulsystem selbst durchlaufen haben und daher aufgrund eigenerer Erfahrungen besser nachvollziehen können, wie dieses funktioniert (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020a, S.28f.). Dennoch werden international ausgebildete Lehrer*innen in (Re)Qualifizierungsmaßnahmen vordergründig als weniger qualifiziert verstanden, statt vorrangig darauf zu fokussieren, ihnen Wissen über den neuen Kontext der beruflichen Tätigkeit zu vermitteln.

Allgemein ist zu sagen, dass institutionelle „Diskriminierung [...] in Gesetzen, Verordnungen, Verfahren und Prozessabläufe verankert [ist] oder durch Vertreter*innen der Institution ausgeübtes Handeln“ (Sprung 2020, S.53) darstellt. Die Abwertung der bisherigen Erfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen kann als Aspekt institutioneller Diskriminierung verstanden werden. Im Zuge der Dequalifizierung werden aus ausgebildeten Lehrer*innen arbeitssuchende Personen. Ihre bisherigen akademischen Abschlüsse werden abgewertet. Selbst bei Anerkennung ihrer Abschlüsse, sind international ausgebildeten Lehrer*innen weiterhin mit der Hürde konfrontiert, über kein zweites Unterrichtsfach zu verfügen (vgl. Kremsner et al. 2020, S.72). Die bisherige Identität, Lehrer*in zu sein, wird durch die Dequalifizierung in Frage gestellt beziehungsweise aberkannt, denn im neuen Kontext gelten die Personen nicht mehr als Lehrer*innen (vgl. Kremsner et al. 2020, S.89). Somit wirkt sich die Dequalifizierung, also die Nicht-Anerkennung beziehungsweise Abwertung der bisherigen Qualifikationen und Erfahrungen, nicht nur auf die Möglichkeit aus, den ursprünglichen Beruf ausüben zu können, sondern hat auch Konsequenzen für die Identität der Personen. Aufgrund der Dequalifizierung bleibt die Suche international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich nach einer Anstellung als Lehrkraft oftmals ohne Erfolg – auch nach Abschluss des als (Re)Qualifizierungsmaßnahme zu beschreibenden Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Stattdessen

besteht für Absolvent*innen des Zertifikatskurses häufig die Möglichkeit, als Randbelegschaft an österreichischen Schulen angestellt zu werden, beispielsweise in der Tagesbetreuung. Dadurch gelingt zwar der Einstieg in den pädagogischen Bereich in Österreich, allerdings besteht die Gefahr einer schlechteren Stellung gegenüber den regulär angestellten, lokal ausgebildeten Lehrer*innen. Eine derartige Schlechterstellung kann sich durch Tätigkeiten im freizeitpädagogischen Sektor anstelle des Abhaltens von Unterricht, in einer geringeren Bezahlung sowie einer Befristung des Arbeitsverhältnisses äußern (vgl. Resch et al. 2019, S.202). Trotz des Abschlusses einer (Re)Qualifizierung ist eine Anstellung als Lehrer*in somit also alles andere als gesichert. Im Gegensatz dazu besteht das Risiko, lediglich für Aufgaben, die nicht der Tätigkeit einer Lehrer*in entsprechen, herangezogen zu werden.

Ähnliche Tendenzen haben sich bereits in Kanada gezeigt. Im dortigen Kontext sind international ausgebildete Lehrer*innen im Bereich der Hilfslehrkräfte deutlich überrepräsentiert, während lokal ausgebildete Lehrer*innen wesentlich häufiger eine Vollzeitstelle als Lehrer*in erhalten. Dies kann als Aspekt einer systematischen und institutionellen Diskriminierung von Lehrer*innen mit einem von der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ abweichenden Hintergrund beschrieben werden (vgl. Faez 2010, S.2). Die strukturelle Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen kann sich demzufolge dadurch äußern, dass ihnen trotz einer (Re)Qualifizierung abgesprochen wird, genauso qualifiziert wie lokal ausgebildete Lehrer*innen zu sein. In Konsequenz werden sie in den freizeitpädagogischen Bereich, der gesellschaftlich weniger anerkannt und schlechter bezahlt ist, abgeschoben.

2.4.2. Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“

Um international ausgebildeten Lehrer*innen in Österreich zu ermöglichen, trotz Dequalifizierung einen beruflichen Wiedereinstieg erreichen zu können, wurde mit dem Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ eine (Re)Qualifizierungsmaßnahme entwickelt. Dazu kam es infolge einer Anfrage des UNHCR Österreichs an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien. Dieses ist mit der Bitte herantreten, nach dem Vorbild einiger Modelle in Deutschland ein Modell auszuarbeiten, das die Inklusion von international ausgebildeten Lehrer*innen, die im Zuge von ‚forced migration‘ nach Österreich gekommen sind, unterstützen soll (vgl. Proyer, Kreamer, Pellech & Doblmaier 2019, S.165). Das Ziel des Zertifikatskurses bestand darin, „eine direkte und dauerhafte Anstellung als reguläre Lehrkraft im ursprünglich studierten Fach bzw. – sofern vorhanden – den ursprünglich studierten Fächern sowie unter Berücksichtigung der beruflichen Vorerfahrung zu ermöglichen“ (ebd., S.166). Dies sollte durch das Nachholen pädagogischer Inhalte, die in Österreich nachgewiesen werden müssen, erreicht werden (vgl. ebd.). Die Inhalte lehnten sich stark am bestehenden Bachelorstudiengang für das Lehramt

in der Sekundarstufe an, insgesamt umfasste der Kurs 40 ECTS, wobei 30 ECTS auf theoretische Präsenzblöcke entfielen und 10 ECTS auf begleitete Praktika. Für das Absolvieren des Kurses wurden zwei Semester angesetzt (vgl. Resch et al. 2019, S.196). Es wurde versucht, durch die Unterstützung beim Erwerb pädagogischer Inhalte eine Anstellung als Lehrer*in in Österreich zu ermöglichen. Die begleiteten Praktika an Schulen in Wien sollten Einblicke in den neuen beruflichen Kontext ermöglichen, um einen anschließenden beruflichen Wiedereinstieg zu vereinfachen.

An der Entwicklung und Durchführung des Zertifikatskurses an der Universität Wien waren und sind das Institut für Bildungswissenschaft, das Zentrum für Lehrer*innenbildung sowie das Postgraduate Center der Universität Wien beteiligt. Die Kompetenzen, die die international ausgebildeten Lehrer*innen mitbringen, sollten für den österreichischen Kontext aufbereitet und ergänzt werden. Dazu wurden acht Module im Kurs erarbeitet, wobei theoretische pädagogische Inhalte, u.a. über Inklusive Pädagogik, vorgestellt und begleitend dazu Praktika an Schulen in Wien geleistet wurden (vgl. Proyer, Kreamsner & Biewer 2020, S.11). Durch die Auseinandersetzung mit Inhalten der Inklusiven Pädagogik wurde den international ausgebildeten Lehrer*innen ein Einblick in Werte wie Gleichstellung von Personen unabhängig des Geschlechts und der sexuellen Orientierung sowie der Ansatz, Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu inkludieren ermöglicht. Im Rahmen der Masterarbeit wird davon abgesehen, diese Werte – etwa die Gleichstellung aller Personen unabhängig des Geschlechts – einer bestimmten Kultur oder Religion zuzuordnen. Diese Entscheidung basiert darauf, dass es sich dabei m.E. um universelle Ansichten handelt, die überall auf der Welt von mehr oder weniger vielen Personen unabhängig ihrer kulturellen oder religiösen Herkunft vertreten werden. Zudem soll eine Dichotomisierung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ auf Basis dieser Werte, wie sie etwa im Kontext antimuslimischen Rassismus anhand der Rolle der Frau vorgenommen wird, vermieden werden.

Für die Teilnahme am Kurs konnten sich Personen bewerben, die eine Kompetenz der deutschen Sprache auf dem Niveau B2.2 auf dem europäischen Referenzrahmen oder höher, die Bewertung des Bachelors eines österreichischen Schulfachs, Unterrichtserfahrung sowie einen aufrechten Asylstatus oder subsidiären Schutz nachweisen konnten (vgl. Proyer, Kreamsner & Schmölz 2019, S.77).¹⁴ Personen, die bislang ein Schulfach unterrichtet hatten, das in Österreich nicht im Lehrplan enthalten ist, haben folglich keine Möglichkeit, an einer (Re)Qualifizierungsmaßnahme teilzunehmen. Die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses kamen mit Berufserfahrung in den Kurs, wobei die Dauer der bisherigen Tätigkeit zwischen

¹⁴ Die Bewertung des Abschluss bedeutet, dass ein Gutachten über vorliegende (Universitäts-)Abschlüsse erstellt wird. Dabei wird eingeschätzt, inwiefern Gemeinsamkeiten mit österreichischen Abschlüssen bestehen. Dies ist v.a. dann notwendig, wenn keine Nostrifizierung erfolgt. Genauer wird darauf in Kapitel 2.5.1.2 „Bewertung, Einschätzung, Anerkennung vs. Nostrifizierung“ eingegangen.

einem und 15 Jahren lag. Neben der beruflichen Erfahrung in ihrem Fach konnten sie häufig zudem Erfahrung mit Nachhilfe-Unterricht vorweisen (vgl. Resch et al. 2019, S.200). Den Zertifikatskurs betrachteten die Teilnehmenden als notwendige Etappe, die es zu absolvieren gilt, um eine Anstellung als Lehrer*in in Österreich zu erhalten. Der berufliche (Wieder-)Einstieg stellt dabei eine „anerkennde, anerkannte, sichere, Zugehörigkeitsgefühl vermittelnde und identitätsstiftende Perspektive“ (Kremsner et al. 2020, S.75) dar. Die Möglichkeit, wieder als Lehrer*in tätig zu sein, nimmt folglich eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für die Personen ein und weckt zudem die Hoffnung, einen Zugang zur Gesellschaft zu erhalten.

Offen bleibt bislang, inwiefern der Zertifikatskurs seine Ziele erreichen konnte. Mit den international ausgebildeten Lehrer*innen wäre hoch qualifiziertes und erfahrenes Personal vorhanden, das einem existenten Lehrer*innenmangel entgegenwirken könnte – wenn auch nur bezogen auf bestimmte Unterrichtsfächer, in denen ein Mangel besteht. Zudem wollen viele Absolvent*innen nicht länger von staatlichen Unterstützungen abhängig sein (vgl. Proyer & Rasul 2020, S.149). Im Rahmen der Masterarbeit wird aufgrund der bisher sehr geringen Zahl an Absolvent*innen, die eine Anstellung per Sondervertrag als Lehrer*in erhalten haben, angenommen, dass der Kurs bislang seine Ziele nicht beziehungsweise nur teilweise erreicht hat. Als Ursache dafür wird eine strukturelle Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich vermutet. Die Überprüfung dieser Annahme ist vor allem dahingehend relevant, als Schmidt (2010) für den kanadischen Kontext resümiert, (Re)Qualifizierungsmaßnahmen könnten nur dann erfolgreich sein, wenn auch auf struktureller Ebene anti-diskriminierende Arbeit geleistet und ggf. Änderungen vollzogen werden (vgl. S.250). Die vorliegende Masterarbeit soll auf Aspekte auf struktureller Ebene hinweisen, an denen angesetzt werden kann, um Diskriminierung entgegenzuarbeiten. Werden keine Veränderungen auf struktureller Ebene vollzogen, ist zu vermuten, dass (Re)Qualifikationsmaßnahmen wie der Zertifikatskurs auch in Zukunft nicht den erwünschten Erfolg bringen, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich nachhaltig zu verbessern.

Der Titel des Zertifikatskurses, der explizit auf den Fluchthintergrund international ausgebildeter Lehrer*innen verweist, kann kritisch betrachtet werden. Von Seiten der Teilnehmer*innen wurde dieser auch kritisiert, näher wird auf diesen Aspekt in Kapitel 3.4. „Forschungsethik“ eingegangen. Allerdings konnte der Titel nur schwer geändert werden, da er bewusst auf die Förder- und universitätsinterne Logik abgestimmt war (vgl. Kremsner et al. S.89 f.). Der Titel ermöglichte es, die (Re)Qualifikationsmaßnahme außerhalb des regulären Lehramtsstudiums durchzuführen. Wäre der Besuch des Zertifikatskurses hingegen als ordentliches Studium eingestuft worden, hätten die Teilnehmer*innen keine Mindestsicherung

mehr erhalten (vgl. Kreamsner, Proyer & Obermayr 2020, S.32). Durch die Bezeichnung und die daraus resultierende Unterscheidung gegenüber dem regulären Lehramtsstudium konnte der Wegfall finanzieller Unterstützung durch den Staat für die Teilnehmer*innen verhindert werden – allerdings musste dafür eine Bezeichnung gewählt werden, die von einigen Teilnehmer*innen negativ wahrgenommen wurde.

2.5. Der Weg zur regulären Anstellung

Im Folgenden wird auf die Barrieren eingegangen, mit denen international ausgebildete Lehrer*innen basierend auf dem bisherigen Forschungsstand konfrontiert sind, wenn sie nach dem Abschluss des Zertifikatskurses eine Anstellung in Österreich, genauer in Wien, erhalten möchten. International ausgebildete Lehrer*innen müssen in Österreich das Studium eines zweiten Unterrichtsfaches nachholen, um wieder als ‚qualifiziert‘ zu gelten und eine reguläre, unbefristete Anstellung zu erhalten. Im Folgenden wird auf die zugrundeliegende Gesetzeslage eingegangen (Kapitel 2.5.1.), wobei sowohl die für eine reguläre Anstellung vorausgesetzten Kriterien (Kapitel 2.5.1.1.), auf die Unterschiede zwischen Einschätzung, Bewertung, Anerkennung und Nostrifizierung von Abschlüssen (Kapitel 2.5.1.2.) als auch auf die Anstellung per Sondervertrag (Kapitel 2.5.1.3.) eingegangen wird. Anschließend wird der Ablauf von Einstellungsverfahren vorgestellt, wobei genauer auf die Rolle von Direktor*innen eingegangen wird (Kapitel 2.5.2.).

2.5.1. Gesetzeslage

Um aus der Situation, dequalifiziert zu sein, zu entkommen und wieder als reguläre Lehrer*in tätig sein zu können, müssen international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich das Studium eines zweiten Unterrichtsfaches sowie pädagogische Kurse nachholen (vgl. Proyer, Kreamsner & Schmölz 2019, S.75). Der Zertifikatskurs, in dessen Rahmen 40 ECTS im Bereich pädagogisch-didaktischer Grundlagen erworben werden, zielt darauf ab, international ausgebildeten Lehrer*innen eine Anstellung per Sondervertrag im österreichischen Schulsystem ermöglichen. Durch die Anstellung per Sondervertrag soll(te) das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs erleichtert werden (vgl. Proyer, Kreamsner & Schmölz 2019, S.76). Die Anstellung führt zumindest zu einem, wenn auch vergleichsweise niedrigerem, geregeltem Einkommen und bietet den Absolvent*innen finanzielle Absicherung. Der Wegfall des Bezuges von Arbeitslosengeld beziehungsweise der Mindestsicherung bei Aufnahme eines ordentlichen Studiums kann somit ausgeglichen werden. Nichtsdestotrotz zeigt sich, auch weil der Besuch dieser (Re)Qualifizierungsmaßnahme für eine befristete und schlechter bezahlte Anstellung vorausgesetzt wird, dass ihre bisherige Qualifikation nicht als ausreichend für den österreichischen Kontext gesehen wird.

2.5.1.1. Kriterien für eine reguläre Anstellung

Im Folgenden werden zunächst die Voraussetzungen für eine ‚reguläre‘ Anstellung als Lehrkraft für die Sekundarstufe in Österreich vorgestellt, ehe dargelegt wird, anhand welcher Regelungen eine Anstellung per Sondervertrag möglich wird und welche Schwierigkeiten sich dabei ergeben. Eine Anstellung per Sondervertrag kann nur dann erfolgen, wenn keine Bewerber*innen vorliegen, die den Voraussetzungen der Entlohnungsgruppe pd – der regulären Gehaltsgruppe für Lehrer*innen – entsprechen (vgl. BMBWF 2020a).¹⁵ Für die Zuordnung zur Entlohnungsgruppe pd muss eine Lehrbefähigung nachgewiesen werden. Zur besseren Nachvollziehbarkeit der gesetzlichen Lage, werden im Folgende Teile des §38 VBG vorgestellt. Dieser Paragraph regelt die Möglichkeiten, die für eine Zuordnung zur Entlohnungsgruppe pd bestehen. Diese Darstellung zeigt, wie schwer es für international ausgebildete Lehrer*innen ist, eine reguläre und unbefristete Anstellung in Österreich zu erhalten. Es werden drei Abschnitte von §38 VBG vorgestellt, die hinsichtlich einer Tätigkeit in der Sekundarstufe, also dem Bereich, in dem international ausgebildete Lehrer*innen tätig werden, relevant sind.

Zunächst wird §38, Abs. 2 VBG vorgestellt, der allgemein festlegt, wie eine Lehrbefähigung in Österreich nachgewiesen werden kann:

„(2) Voraussetzung für die Zuordnung zur Entlohnungsgruppe pd ist eine der Verwendung (den Unterrichtsgegenständen/dem Unterrichtsgegenstand) entsprechende Lehrbefähigung. Diese ist nachzuweisen durch:

„1. den Erwerb eines Bachelorgrades nach Abschluss eines Lehramtsstudiums im Ausmaß von mindestens 240 ECTS-Anrechnungspunkten gemäß § 65 Abs. 1 HG oder § 87 Abs. 1 des Universitätsgesetzes 2002 – UG, BGBl. I Nr. 120, und

2. den Erwerb eines auf diesen Bachelorgrad aufbauenden Masterstudiums im Ausmaß von mindestens 60 ECTS-Anrechnungspunkten gemäß § 65 Abs. 1 HG oder § 87 Abs. 1 UG,

3. sowie bei einer Verwendung als Praxislehrperson an einer Pädagogischen Hochschule die erforderliche Lehrpraxis.“

Diese Vorgaben sind für international ausgebildeten Lehrer*innen ohne die Wiederaufnahme eines Studiums in Österreich nicht erfüllbar, da sie weder einen abgeschlossenen Bachelor mit zwei Unterrichtsfächern im Umfang von 240 ECTS noch einen darauf aufbauenden Masterabschluss vorweisen können. Aufgrund der Kombinationspflicht, die in Österreich für Lehramtsstudien besteht, ist zudem keine Nostrifikation ausländischer Lehramtsstudien im

¹⁵ Die Abkürzung „pd“ steht für „pädagogischer Dienst“.

Umfang eines Fachs möglich (vgl. Universität Wien o.A.a.). Somit besteht die einzige Möglichkeit zur Erfüllung von §38, Abs. 2 VBG in der Aufnahme eines österreichischen Lehramtsstudiums mit zwei Fächern, für das sich ein gewisser Anteil an ECTS des vorherigen Abschlusses angerechnet werden kann. Da international ausgebildete Lehrer*innen die ‚reguläre‘ Möglichkeit zum Nachweis der Lehrbefähigung nicht nachweisen können, habe ich mich auch mit Alternativen zur Erfüllung der Zuordnungsvoraussetzung beschäftigt.

§38, Abs. 3 VBG regelt eine alternative Möglichkeit zum Nachweis der Lehrbefähigung in allgemeinbildenden Fächern, zu denen neben Deutsch etwa Mathematik, Englisch und Informatik gezählt werden (vgl. AMS o.A.). Somit umfasst diese Fächergruppe auch Fächer, für die international ausgebildete Lehrer*innen Berufspraxis sowie eine Ausbildung vorweisen können.

„(3) Bei einer Verwendung in Unterrichtsgegenständen der Fachpraxis, in Unterrichtsgegenständen der Fachtheorie, in denen ein Studium im Sinne des Abs. 2a Z 1 nicht angeboten wird, in Unterrichtsgegenständen, in denen eine Lehramtsausbildung im Sinne des Abs. 2 Z 1 nicht angeboten wird, sowie in allgemein bildenden Unterrichtsgegenständen, für die neben dem Lehramtsstudium ein diesem inhaltlich verwandtes Studium angeboten wird, werden die Zuordnungsvoraussetzungen gemäß Abs. 2 (auch) erfüllt durch

1. a) den Erwerb eines Bachelorgrades nach Abschluss eines der Verwendung entsprechenden Lehramtsstudiums im Ausmaß von mindestens 240 ECTS-Anrechnungspunkten gemäß § 65 Abs. 1 HG oder
b) eine der Verwendung entsprechende abgeschlossene Hochschulbildung gemäß Z 1.12 der Anlage 1 bzw. § 235 BDG 1979 und
2. eine nach dem Erwerb eines Bachelorgrades bzw. Diplomgrades zurückzulegende erforderliche Lehr- oder Berufspraxis sowie
3. eine für die Verwendung erforderliche universitäre oder hochschulische oder eine sonstige gleichzuhaltende ergänzende pädagogisch-didaktische Ausbildung im Ausmaß von 60 ECTS-Anrechnungspunkten.“

Gemäß §38, Abs. 3 können Personen mit abgeschlossener Hochschulbildung im Sinne eines Diplom-, Master- oder Doktorabschlusses, einer Lehr- beziehungsweise Berufspraxis sowie einer pädagogisch-didaktischen Ausbildung von mindestens 60 ECTS Umfang verfügen, gemäß der Entlohnungsgruppe pd angestellt werden. Absolvent*innen des Zertifikatskurses erfüllen Z 3 bereits zu zwei Dritteln, da im Kurs pädagogische und didaktische Inhalte im Umfang von 40 ECTS vermittelt werden. Hinsichtlich Z 1b) besteht die Problematik der

fehlenden Nostrifizierung der Abschlüsse von international ausgebildeten Lehrer*innen. Zur Beantragung einer Nostrifizierung des eigenen Abschluss muss nachgewiesen werden, dass diese für den eigenen Beruf beziehungsweise für die Fortführung einer Ausbildung unbedingt notwendig ist. Dies kann etwa über den Verweis darauf erfolgen, dass nach erfolgter Absolvierung ein Arbeitsplatz angenommen werden kann (vgl. Universität Wien o.A.b). Allerdings können international ausgebildete Lehrer*innen, wie oben angeführt, keinen Antrag auf Nostrifizierung für ein Fach stellen – somit wird es ihnen auch nicht möglich, §38, Abs. 3 Z 1b) VBG zu erfüllen, selbst wenn im Herkunftsland ein Masterstudium abgeschlossen wurde. Z 2 wird durch international ausgebildete Lehrer*innen zwar theoretisch erfüllt, inwiefern ihre Lehr- oder Berufspraxis aufgrund der Voraussetzung, diese nach dem Erwerb des Abschlusses gemäß §38, Abs. 3 Z 1b) VBG absolviert zu haben, in Österreich bleibt fraglich. Basierend auf Anfragen bei verschiedenen Lehrer*innengewerkschaften ist davon auszugehen, dass die Beurteilung von der individuellen Situation abhängt. Eine allgemeingültige Aussage konnte weder über eine Vertreter*in der Bildungsdirektion, die auf Ansprechpersonen der Lehrer*innengewerkschaften verwiesen hat, noch über diese eingeholt werden.

Dennoch ist §38, Abs. 3 VBG im Kontext der strukturellen Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich höchst interessant, da die Ungleichheitsbehandlung von Personen in Abhängigkeit der Herkunft ihres Abschlusses deutlich wird. Werden die Zuordnungsvoraussetzungen dieses Paragraphen erfüllt, ist laut Information einer Ansprechperson der österreichischen Lehrer*innen Initiative – Unabhängige Gewerkschaft (ÖLI-UG) eine unbefristete Daueranstellung möglich.¹⁶ Somit können Masterabsolvent*innen in Österreich, die nach ihrem Abschluss beruflich tätig waren, allein über die Absolvierung von 60 ECTS im pädagogisch-didaktischen Bereich eine unbefristete Anstellung im Schulsystem erhalten – mit einem Unterrichtsfach. International ausgebildeten Lehrer*innen bleibt hingegen aufgrund des Vorliegens von ‚lediglich‘ einem Fach die Nostrifikation als Lehrkraft verwehrt. Aufgrund der Verpflichtung, eine nach dem Masterabschluss erfolgte Lehr- beziehungsweise Berufspraxis nachweisen zu können, erscheint es für international ausgebildete Lehrer*innen wenig sinnvoll, anstatt eines regulären Lehramtstudiums einen Masterabschluss in einem Fach zu absolvieren und über die Erfüllung von §38, Abs. 3 VBG eine Anstellung anzustreben.¹⁷

¹⁶ Die Kontaktaufnahme fand per Mail statt, ein Namen wird zum Zweck der Anonymisierung nicht genannt.

¹⁷ Um einen umfassenderen Einblick zur Möglichkeit der Anwendung von §38, Abs. 3 VBG auf international ausgebildete Lehrer*innen zu erhalten, wurde Anfragen an eine*n Vertreter*in der Bildungsdirektion Wien sowie an eine für das Dienstrecht zuständige Person der „aps – Gewerkschaft der Pflichtschullehrer und Pflichtschullehrer“ und eine*n Vertreter*in des Berufseinsteiger*innenteams der „Fcg (freie christliche Gewerkschaft) – wiener LehrerInnen“ geschickt. Dabei konnten allerdings

Neben den Möglichkeiten einer Anstellung gemäß §38, Abs. 2 VBG und §38, Abs. 3 VBG besteht zudem die Möglichkeit, gemäß §38, Abs. 3a VBG eine Lehrbefähigung für die Sekundarstufe nachzuweisen:

„(3a) Bei einer Verwendung in allgemein bildenden Unterrichtsgegenständen im Bereich der Sekundarstufe werden die Zuordnungsvoraussetzungen gemäß Abs. 2 auch erfüllt durch

1. eine der Verwendung entsprechende abgeschlossene Hochschulbildung gemäß Z 1.12a der Anlage 1 zum BDG 1979 und
2. eine nach dem Erwerb des Bachelorgrades zurückzulegende erforderliche Berufspraxis sowie
3. ein für die Verwendung erforderliches abgeschlossenes Masterstudium für das Lehramt Sekundarstufe (Allgemeinbildung) in einem Unterrichtsfach im Ausmaß von 120 ECTS-Anrechnungspunkten.“

Theoretisch erfüllen international ausgebildete Lehrer*innen hierbei Z 1, da Z 1.12a der Anlage 1 zum BDG 1979 folgend eine abgeschlossene Hochschulbildung auch durch einen Bachelorabschluss nachgewiesen werden.¹⁸Für die Teilnahme am Zertifikatskurs war der Abschluss eines österreichischen Unterrichtsfaches auf (mindestens) BA- beziehungsweise BSc-Niveau vorzuweisen (vgl. Kremsner, Proyer & Obermayr 2020, S.41). Allerdings besteht hierbei ähnlich wie bei §38, Abs. 3 VBG die Problematik, dass keine Nostrifizierung des Abschlusses beantragt werden kann, da diese für Lehramt nur bei Vorliegen zweier Fächer möglich ist und somit keine Notwendigkeit der Nostrifizierung für ein Fach vorgelegt werden kann. Erschwerend hinzu kommt, dass für die (Wieder-)Aufnahme eines Studiums an österreichischen Universitäten eine Nostrifizierung nicht notwendig und deswegen auch nicht zulässig ist (vgl. Universität Wien o.A.a & Universität Wien o.A.b). Insofern ist einerseits fraglich, ob die im Ausland erfolgte Berufspraxis in Österreich für die Erfüllung von Z 2 anerkannt wird. Andererseits erscheint eine Nostrifizierung des Abschlusses in einem Fach auch aus dem Grund, dass für die Tätigkeit als Lehrkraft ein Studium aufgenommen werden muss, nicht möglich zu sein. Daher kann §38, Abs. 3a VBG nicht auf international ausgebildete

keine näheren Informationen in Erfahrung gebracht werden. Die kontaktierte Person der „aps“ hat nicht geantwortet, von der*dem Vertreter*in der Bildungsdirektion wurde auf die beiden Gewerkschaften verwiesen, während die Person des Berufseinsteiger*innenteams der „Fcg“ auf die Bildungsdirektion verwiesen hat, da sie keine allgemeinen Aussagen treffen können.

¹⁸ „1.12a. Das Ernennungserfordernis der Hochschulbildung gemäß Z 1.12 wird in jenen Verwendungen, für die nicht ausdrücklich der Erwerb eines akademischen Grades gemäß Z 1.12 lit. a oder b vorgesehen ist, auch durch den Erwerb eines einschlägigen Bachelorgrades gemäß § 87 Abs. 1 des Universitätsgesetzes 2002 oder gemäß § 6 des Fachhochschul-Studiengesetzes erfüllt.“

Lehrer*innen angewendet werden. Auf die Unterschiede zwischen Bewertung, Einschätzung, Anerkennung und Nostrifizierung von Abschlüssen wird im Folgenden eingegangen, um die komplexe Situation nachvollziehbarer zu machen.

2.5.1.2. Bewertung, Einschätzung, Anerkennung vs. Nostrifizierung

Ausländische Zeugnisse können in Österreich bewertet werden, d.h. es erfolgt eine Einschätzung der Zeugnisse hinsichtlich der Vergleichbarkeit gegenüber österreichischen Abschlüssen. Allerdings geht eine Bewertung weder mit einer Anerkennung von Qualifikationen noch mit einer Nostrifikation des Zeugnisses einher (vgl. BMBWF o.A.a). Stattdessen bezieht das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) Stellung hinsichtlich beruflicher Verwendungsmöglichkeiten des vorgelegten Abschlusses, um den Zugang zum Arbeitsmarkt in Österreich zu vereinfachen (vgl. BMBWF o.A.b). Aufgrund der fehlenden Anerkennung der Qualifikation, sind die Personen nicht dazu berechtigt, ihren im Ausland erworbenen akademischen Titel auch in Österreich zu tragen. Bestimmte Berufe – etwa der Lehrer*innenberuf – unterliegen in Österreich speziellen Regeln. Voraussetzung für einen Einstieg in diese Berufe ist ein formales Anerkennungsverfahren, in dessen Rahmen u.a. eine Nostrifikation erforderlich ist. Eine Bewertung allein reicht nicht aus, um Zugang zu diesen Berufsfeldern zu erlangen (vgl. BMBWF o.A.b). Eine Nostrifizierung ist für international ausgebildete Lehrer*innen mit einem Fach nicht möglich (vgl. Universität Wien o.A.a). Somit ist es für diese nötig, ihren Abschluss als ersten Schritt auf dem Weg zum beruflichen (Wieder-)Einstieg in Österreich bewerten zu lassen, um herauszufinden, in welchem Ausmaß Lehrveranstaltungen nachgeholt werden müssen.

Als Nostrifizierung wird die Anerkennung der Gleichwertigkeit eines ausländischen Studienabschlusses mit dem Abschluss eines in Österreich absolvierten Studiums bezeichnet. Wird ein Abschluss nostrifiziert erfolgt eine komplette Gleichstellung des ausländischen Abschluss mit einem österreichischem Studienabschluss, wodurch auch der entsprechende akademische Grad des Studienabschlusses geführt werden darf. Des Weiteren erhält die Person, deren Abschluss nostrifiziert wurde, den Zugang zum entsprechenden Berufsfeld (vgl. BMBWF o.A.b). Die Nostrifizierung eines ausländischen Lehramtsabschlusses würde folglich eine Tätigkeit in Österreich als Lehrperson ermöglichen. Nostrifizierungen werden durch die Universität durchgeführt, an der ein vergleichbares Studium angeboten wird. Allerdings sind einige Voraussetzungen zu erfüllen, damit eine Nostrifizierung möglich wird. Um überhaupt eine Nostrifizierung beantragen zu können, muss nachgewiesen werden, dass diese für den eigenen Beruf beziehungsweise die Fortführung einer Ausbildung unbedingt notwendig ist. Dabei kann etwa darauf verwiesen werden, dass ein Arbeitsplatz nach einer Nostrifizierung angenommen werden kann (vgl. Universität Wien o.A.b). Dies ist allerdings aufgrund der international sehr unterschiedlichen Voraussetzungen für Lehrer*innen nicht möglich, die

Differenzen zum österreichischen Lehramtstudium sind bei Abschlüssen, die außerhalb der EU, des EWR beziehungsweise der Schweiz erworben wurden, zu groß – etwa wegen des fehlenden zweiten Unterrichtsfachs. Im Gegensatz dazu benötigen Lehrer*innen, die über einen Abschluss aus der EU, des EWR oder der Schweiz verfügen, keine Nostrifizierung ihres Abschlusses. Stattdessen müssen sie lediglich bei der Bildungsdirektion des Bundeslandes, in dem sie sich bewerben, beziehungsweise beim BMBWF, wenn sie an Gymnasien oder berufsbildenden mittleren und höheren Schulen arbeiten möchten, eine Anerkennung anfragen (vgl. BMBWF o.A.b). Somit besteht eine Ungleichbehandlung der Abschlüsse international ausgebildeter Lehrer*innen in Abhängigkeit des Ortes, an dem Qualifikation erworben wurde.

Aufgrund der fehlenden Möglichkeit, ihren Abschluss in Österreich für die Tätigkeit als Lehrkraft nostrifizieren zu lassen, besteht die einzige Option international ausgebildeter Lehrer*innen für einen beruflichen (Wieder-)Einstieg, der längerfristig Bestand hat, in der Beantragung einer Zulassung zum österreichischen Lehramtstudium. Dafür ist keine Nostrifizierung notwendig, sondern lediglich die Prüfung des abgeschlossenen Studiums auf dessen Angemessenheit als ‚Vorstudium‘ für den österreichischen Kontext. Im Zuge dessen können sich international ausgebildeten Lehrer*innen Prüfungen aus ihrem Studium anrechnen zu lassen, so dass ‚lediglich‘ die Differenz zwischen für den Abschluss notwendigen ECTS und den angerechneten ECTS erworben werden muss (vgl. BMBWF o.A.c). Folglich muss zumindest kein komplettes Studium absolviert werden. Allerdings variiert die zu erwerbende Anzahl an ECTS je nach Umfang der angerechneten Kurse. Zudem reproduziert diese Praxis die dominante Stellung westlicher Standards und eine damit einhergehende Niedrigstellung von Abschlüssen aus dem (außereuropäischen) Ausland. Problematisch an der fehlenden Möglichkeit, sich den Abschluss in einem Fach nostrifizieren zu lassen, ist, dass international ausgebildete Lehrer*innen bei Nostrifikation ihres Bachelor- (§38, Abs. 3a VBG) beziehungsweise Masterabschlusses (§38, Abs. 3 VBG) in der Entlohnungsgruppe pd eingestuft werden könnten. Denn §38, Abs. 4 VBG legt fest:

„(4) Die Nichterfüllung der Voraussetzungen gemäß Abs. 3 Z 3 und Abs. 3a Z 3 steht einer Einreihung in die Entlohnungsgruppe pd nicht entgegen, wenn die Vertragslehrperson sich verpflichtet, die ergänzende pädagogisch-didaktische Ausbildung innerhalb von fünf Jahren berufsbegleitend zu absolvieren.“

Das Nachholen pädagogisch-didaktischer Aspekte im Umfang von 60 ECTS (§38, Abs. 3 Z 3 VBG) beziehungsweise eines Masterabschlusses im Umfang von 120 ECTS (§38, Abs. 3a Z 3 VBG) erscheint gegenüber einem Studium, das zudem ein zweites Unterrichtsfach umfasst, realistisch. Letztlich führt die fehlende Möglichkeit zur Nostrifizierung des eigenen Abschlusses dazu, dass international ausgebildete Lehrer*innen weder §38, Abs. 2 VBG, noch §38, Abs. 3

VBG oder §38, Abs. 3a VBG erfüllen können. Dadurch bleibt ihnen eine Einstufung in das Entlohnungsschemata pd verwehrt und ihnen bleibt bis zur Erfüllung der Zuordnungsvoraussetzungen lediglich die Möglichkeit, per Sondervertrag angestellt zu werden.

2.5.1.3. Anstellung per Sondervertrag

Infolge der fehlenden Nostrifizierung ihrer Abschlüsse bleibt international ausgebildeten Lehrer*innen in Österreich lediglich die Möglichkeit, außerhalb des Entlohnungsschematas pd angestellt zu werden. Allerdings wird eine sonderentgeltlich vergütete Tätigkeit an Pflichtschulen erst dann möglich, wenn keine Lehrkräfte verfügbar sind, die die Zuordnungsvoraussetzungen für das Entlohnungsschemata pd erfüllen (vgl. BMBWF 2020a, S.1). Daraus ergibt sich eine große Barriere auf dem Weg zur Anstellung in Österreich. Denn §38, Abs. 11 VBG besagt:

„(11) Solange geeignete Personen, die die für ihre Verwendung vorgeschriebenen Zuordnungsvoraussetzungen erfüllen, trotz Ausschreibung der Planstelle nicht gefunden werden, dürfen auch Personen aufgenommen werden, die den Nachweis der Zuordnungsvoraussetzungen nicht zur Gänze erbringen, wenn zu erwarten ist, dass sie die Zuordnungsvoraussetzungen erfüllen werden.“

Gemäß dessen ist es der Bildungsdirektion und Direktor*innen möglich, bei fehlenden Bewerber*innen, die die Erfordernisse gemäß §38, Abs. 2 VBG, §38, Abs. 3 VBG beziehungsweise §38, Abs. 3a VBG erfüllen, auch andere Personen anzustellen – allerdings nur dann, wenn eine Erfüllung der angeführten Paragraphen in naher Zukunft anzunehmen ist. Dies ist etwa bei Lehramtsstudierenden der Fall, die bereits den Bachelor abgeschlossen haben. Personen, die §38, Abs. 11 VBG erfüllen, können §38, Abs. 4 VBG folgend der Entlohnungsgruppe pd zugeordnet werden, solange sie sich verpflichten, eine ergänzende pädagogisch-didaktische Ausbildung innerhalb von fünf Jahren zu vollenden. Somit sind Bewerber*innen, die §38, Abs. 11 VBG erfüllen, im Anstellungsverfahren immer international ausgebildeten Lehrer*innen vorzuziehen, auf die §38, Abs. 11a VBG angewendet wird:

„(11a) Solange trotz Ausschreibung der Planstelle geeignete Personen, die die für ihre Verwendung vorgeschriebenen Zuordnungsvoraussetzungen erfüllen oder gemäß Abs. 11 aufgenommen werden dürfen, nicht gefunden werden, dürfen Personen mittels Sondervertrag gemäß §36 aufgenommen werden, wobei das sondervertraglich festgelegte Monatsentgelt das bei einer Einstufung in die Entlohnungsgruppe pd vorgesehene Entgelt um bis zu 30% unterschreiten kann.“

Somit bietet der Abschluss des Zertifikatskurses lediglich sehr geringe Sicherheit, eine Anstellung auf dem österreichischen Arbeitsmarkt als Lehrkraft zu erhalten. International

ausgebildete Lehrer*innen sind – solange sie kein österreichisches Studium absolviert haben – gegenüber beinahe allen Mitbewerber*innen um Stellen zu benachteiligen. Daher sind sie von einem hohen Mangel an Lehrer*innen abhängig, um eine Stelle zu erhalten. Denn sobald Bewerber*innen, die zumindest §38, Abs. 11 VBG erfüllen, sich bewerben, können die Bewerbungen international ausgebildeter Lehrer*innen nicht berücksichtigt werden. Neben dieser Benachteiligung im Anstellungsverfahren bestehen auch maßgebliche Differenzen bezüglich des Gehalts. International ausgebildete Lehrer*innen erhalten 22% Abschlag vom regulären Lohn gemäß Entlohnungsgruppe pd, solange sie kein abgeschlossenes österreichisches Studium vorweisen können (vgl. BMBWF 2020a, S.3).¹⁹ In der Steiermark hingegen erhalten Lehramtsstudierende im Bachelor, die über mehr als 120 ECTS verfügen, bei der Anstellung per Sondervertrag lediglich 15% Lohnabschlag (vgl. Bildungsdirektion Steiermark 2021). Die Anstellung per Sondervertrag ist folglich eine sehr unsichere Perspektive, die zudem mit einer deutlichen Schlechterstellung beim Gehalt gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen einhergeht. Zudem bietet die Anstellung per Sondervertrag lediglich eine vorübergehende Berufstätigkeit, solange die Zuordnungsvoraussetzung für die Entlohnungsgruppe pd nicht erfüllt werden. Die einzige Möglichkeit für international ausgebildete Lehrer*innen, ohne Abschluss eines österreichischen Studiums eine unbefristete Anstellung zu erhalten, besteht in der Ausstellung von Sonderverträgen über sechs Jahre. Laut §4a, Abs. 4 VBG gilt:

„Übersteigt die gesamte Dienstzeit eines oder mehrerer mit einem Vertragsbediensteten zu Vertretungszwecken eingegangenen befristeten Dienstverhältnisse fünf Jahre, gilt das zuletzt eingegangene Dienstverhältnis ab diesem Zeitpunkt als unbefristetes Dienstverhältnis“.

Diese Regelung gilt laut Auskunft einer Ansprechperson der „Österreichischen LehrerInnen Initiative – Unabhängige GewerkschafterInnen für mehr Demokratie (ÖLI-UG)“ unabhängig davon, ob ein Sondervertrag im Rahmen des alten oder neuem Dienstrechts ausgestellt wurde. Folglich gilt diese Regelung auch für international ausgebildete Lehrer*innen, die per

¹⁹ Ich beziehe mich hierbei auf die aktuell gültige Richtlinie für die Anstellung per Sondervertrag, die seit 01.09.2020 in Kraft ist. Im Gegensatz zur Richtlinie, die davor gültig war, ist dabei etwa keine maximale Befristungszeit der Sonderverträge für international ausgebildete Lehrer*innen festgelegt (vgl. BMBWF 2020a; BMBWF 2019b). Auf sonstige Unterschiede wird im Rahmen der Masterarbeit nicht verwiesen, da sie für die untersuchte Situation nicht relevant sind. Zudem wird im Fortlaufenden Bezug auf die aktuelle Richtlinie genommen, da Sonderverträge, die nach der vorherigen Richtlinie ausgestellt wurden, „im Einvernehmen mit der betroffenen Landesvertragslehrperson mit Wirksamkeit ab einem nächstfolgenden Monatsersten unter Anwendung der in der gegenständlichen Richtlinie getroffenen günstigeren Regelungen abgeändert werden [können]“ (vgl. BMBWF 2020a, S.6). Daher ist anzunehmen, dass die aktuelle Richtlinie auf die Sonderverträge der aktuell angestellten Absolvent*innen des Zertifikatskurses angewendet wird. Im abschließend geführten Interview mit einer*inem der beiden Absolvent*innen, die im Rahmen der ersten beiden Interviews befragt wurden, konnte zumindest für diese Person geklärt werden, dass eine Anstellung erst zum Schuljahr 2020/2021 erfolgt ist. Es ist folglich von einer Anwendung der aktuellen Richtlinie bei dieser Person auszugehen.

Sondervertrag angestellt sind. Da die ersten Sonderverträge für Absolvent*innen des Zertifikatskurses allerdings erst 2018/2019 ausgestellt worden sind, bleibt abzuwarten, inwiefern international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich von dieser Regelung profitieren – oder ob ihnen, aus welchen Gründen auch immer, nach dem fünften Jahr kein weiterer Vertrag ausgestellt wird. Allerdings bleibt der Lohnabschlag in Höhe von 22% weiterhin aufrecht, bis die Voraussetzungen für die Entlohnungsgruppe pd erfüllt werden. Sobald dies eintritt, endet der Sondervertrag automatisch und geht in eine reguläre Anstellung über (vgl. BMBWF 2020a, S.5). Somit stellt die Hoffnung auf eine unbefristete Anstellung per Sondervertrag keine optimale Lösung dar, da sie mit einer finanziellen Benachteiligung sowie großer Unsicherheit einhergeht. Diese resultiert aus der starken Abhängigkeit von politischen Entscheidungsträger*innen, die über die Anstellung entscheiden. Grundsätzlich bedürfen Sonderverträge eine Zustimmung durch den*die Bundesminister*in für öffentlichen Dienst und Sport (vgl. BMBWF 2019a, S.13). Zwar ermöglicht aktuell eine Richtlinie für Sonderverträge einen generellen Abschluss von Sonderverträgen entsprechend dieser Richtlinie (vgl. BMBWF 2020a, S.5). Dies kann sich aber bei einem Regierungswechsel beziehungsweise einer personellen Neubesetzung des Minister*innenamts ändern. Folglich besteht – je nach politischer Ausrichtung der Bundesregierung und der damit einhergehenden Besetzung der Ministerien – die Gefahr, dass Sonderverträge für international ausgebildete Lehrer*innen selbst dann abgelehnt werden, wenn sie explizit von Direktor*innen angefordert werden.

International ausgebildete Lehrer*innen sind in Österreich mit dem Problem konfrontiert, die Zuordnungsvoraussetzungen zur Entlohnungsgruppe pd (Kapitel 2.5.1.1.) nicht erfüllen zu können. Dadurch sind ihnen im Zuge von Bewerbungsverfahren alle Personen vorzuziehen, die dieser Entlohnungsgruppe zugeordnet werden können. Eine Anstellung ist somit nur dann möglich, wenn ein starker Mangel an Lehrkräften in ihrem Fach existiert. Außerdem bietet selbst eine vorübergehende Anstellung per Sondervertrag keine Sicherheit, denn sobald sie sich auf eine andere Stelle bewerben und Bewerber*innen vorliegen, die der Entlohnungsgruppe pd entsprechen, können sie nicht weiterbeschäftigt werden. Somit muss entweder das Risiko eingegangen und gehofft werden, über fünf Jahre hinaus per Sondervertrag angestellt zu werden und somit ein unbefristetes Dienstverhältnis zu erhalten. Oder das österreichische Lehramtstudium wird abgeschlossen, wodurch die Zuordnungsvoraussetzungen zur Entlohnungsgruppe pd erfüllt und eine reguläre, unbefristete Anstellung möglich wird.

2.5.2. Ablauf der Entscheidungsprozesse bei der Anstellung (Schulautonomie)

Um Ansatzpunkte herauszustellen, die das Potential besitzen, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich und gegebenenfalls die Anstellungsrate von Absolvent*innen des Zertifikatskurses zu verbessern, ist es sinnvoll, die genauen Abläufe bei Anstellungsverfahren zu betrachten. Die Relevanz dessen wurde insbesondere im Interview

mit einem*r Direktor*in deutlich. In diesem Interview wurde oftmals auf die rechtliche Ebene als mögliche Ursache dafür, dass viele Absolvent*innen keine Stelle finden, verwiesen.

Der*die Direktor*in verwies auf die eigene Bereitschaft, die Anstellung einer*s international ausgebildeten Lehrer*in anzufordern, wenn das Bewerbungsgespräch gut verlaufen sei. Einschränkend wurde allerdings auf die Bildungsdirektion verwiesen:

„Nur muss i eben dazu sagen, ich kenne äh die Anstellungs- ähm überlegungen (.) in dem Fall in der Bildungsdirektion nicht oder im Ministerium nicht, das weiß ich nicht [...]. Weil sie werden von dort praktisch angestellt dann und zugewiesen, die=die Order die wir haben ist, (.) ähm Leute melden sich, wir sch- wir=wir führen ähm Vorstellungsgespräche und wenn jemand für uns sozusagen dabei ist, wo wir das Gefühl haben, der passt in den Lehrkörper dazu oder mit der Fächerkombination und so weiter oder mit dem Fach, dann melden wir hinein“ (Interview 3, Z.112-119)

Im Nachgang des dritten Interviews stand folglich die Frage im Raum, ob die Bildungsdirektion die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen verhindern kann, nachdem Direktor*innen im Bewerbungsgespräch von der*m Bewerber*in überzeugt waren und eine Anstellung vornehmen wollten. Kurz: liegt die Entscheidung über eine Anstellung vordergründig bei der Bildungsdirektion oder bei Direktor*innen beziehungsweise tragen beide einen Anteil?

Durch das Bildungsreformgesetz, welches 2017 verabschiedet wurde, wurde die Autonomie einzelner Schulen erhöht. Schulleiter*innen erhalten das Recht Lehrer*innen für ihre Schule selbst auszuwählen, solange sie einem präzisen Ablauf folgen. Im Folgenden wird auf die zentralen Schritte im Anstellungsverfahren näher eingegangen, um deutlich zu machen, an welchen Stellen Veränderungen dazu führen könnten, dass mehr Absolvent*innen des Zertifikatskurses eine Anstellung in Österreich erhalten.

Zunächst müssen Direktor*innen offene Stellen an der eigenen Schule kenntlich machen, anschließend prüft die Bildungsdirektion, ob Versetzungsanträge vorliegen, deren Profil für die offene(n) Stelle(n) geeignet ist (vgl. BMBWF 2018, S.44). Ist dem nicht so beziehungsweise werden die Personen, die sich versetzen lassen möchten, von der*dem Direktor*in abgelehnt, werden die offenen Stellen auf der Plattform ‚GetYourTeacher‘ freigeschaltet, womit sie für potentielle Bewerber*innen sichtbar sind. Lehrer*innen können sich nun über die Plattform an Schulen bewerben, die eine zu ihrem Fach- beziehungsweise Fächerprofil passende Stelle(n) ausgeschrieben haben. Ehe die Bewerbungen für die jeweiligen Schulen sichtbar werden, prüft die Bildungsdirektion, ob die Bewerbungen den formalen Kriterien der Stelle entsprechen. Erst nach dieser Prüfungen wird es Direktor*innen möglich, die Bewerbungen einzusehen (vgl. BMBWF 2018, S.45). Es werden also Bewerbungen, die den formalen Kriterien nicht gerecht

werden, aussortiert – und somit für Direktor*innen nicht einsehbar. Diese Prüfung stellt eine große Hürde auf dem Weg zur Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen dar. Eine Anstellung per Sondervertrag wird nur dann möglich, wenn keine Bewerbungen vorliegen, bei denen die Zuordnungsvoraussetzungen zum Entlohnungsschemata pd erfüllt werden (vgl. BMBWF 2020a, S.1). Die Prüfung der Zuordnungsvoraussetzungen stellt somit eine erste Selektionsebene dar. Wird diese überwunden, werden die Bewerbungen international ausgebildeter Lehrer*innen für Direktor*innen freigeschaltet. An dieser Stelle erfolgt durch die Auswahl der Bewerber*innen, die überhaupt zu einem Bewerbungsgespräch eingeladen werden die nächste Selektionsebene. Das Bewerbungsgespräch an sich stellt dann eine weitere Ebene dar, auf der die Bewerber*innen selektiert werden.

Die Entscheidung über die Anstellung liegt somit nur dann maßgeblich bei Direktor*innen, wenn die Bewerbungen international ausgebildeter Lehrer*innen aufgrund eines Mangels an Bewerber*innen, die die Zuordnungsvoraussetzungen erfüllen, im Rahmen der formalen Prüfung durch die Bildungsdirektion nicht aussortiert und daher an die*den jeweilige*n Direktor*in weitergeleitet wurden. Das zweite Unterrichtsfach nimmt also eine wichtige Selektionsfunktion ein, allerdings v.a. im Kontext der Prüfung durch die Bildungsdirektion. Ist die Prüfung durch die Bildungsdirektion erfolgt, können Direktor*innen die Bewerbungen durchsehen und Personen zu Bewerbungsgesprächen einladen. Bei maximal drei Bewerber*innen müssen alle Personen eingeladen werden, bei mehr Bewerbungen kann der*die Schulleiter*in entscheiden, ob er*sie lediglich drei oder mehr Personen einlädt. Nachdem alle Bewerbungsgespräche geführt wurden, erstellt der*die Schulleiter*in eine Reihung aller Bewerber*innen und meldet diese an die Bildungsdirektion zurück – Personen, die als ungeeignet eingeschätzt werden, müssen in der Reihung nicht berücksichtigt werden (vgl. BMBWF 2018, S.45). Folglich obliegt die Auswahl der Bewerber*innen, die die formalen Kriterien erfüllen – also auch von Absolvent*innen des Zertifikatskurses, den Direktor*innen. Auf mögliche Gründe dafür, warum sich Direktor*innen nicht öfter für international ausgebildete Lehrer*innen entscheiden beziehungsweise diese zu Bewerbungen einladen wird in der Ergebnisdarstellung eingegangen.

Basierend auf ihrer Reihung teilt die Bildungsdirektion die gelisteten Bewerber*innen Schulen zu. Wird eine Person bei mehreren Stellen an gleicher Stelle gereiht, werden sie von der Bildungsdirektion kontaktiert und können sich für eine Schule ihrer Wahl entscheiden (vgl. BMBWF 2018, S.45). Es zeigt sich also deutlich, wie hoch die Relevanz der Direktor*innen für die Anstellung von Lehrer*innen ist. Umso relevanter ist eine fortgehende und intensivere Auseinandersetzung damit, weshalb so wenige Absolvent*innen des Zertifikatskurses über eine Anstellung verfügen – und wie dem entgegengewirkt werden kann. Die Rolle der Bildungsdirektion ist insofern interessant, als sie sich darum kümmern muss, dass alle offenen

Stellen mit Personal besetzt werden (vgl. BMBWF 2018, S.42). Mitunter wird versucht, dem Lehrer*innenmangel durch die Anstellung von Personen entgegenzuwirken, die ihre Ausbildung als Lehrer*in noch nicht abgeschlossen haben (vgl. ORF 2021, Der Standard 2018). Insofern stellt sich die Frage, wieso international ausgebildete Lehrer*innen mit Berufserfahrung kaum eine Anstellung erhalten.

3. Methodologisches Vorgehen im Forschungsprozess

Im nachfolgenden Abschnitt wird das methodologische Vorgehen im Rahmen der Masterarbeit genauer vorgestellt. Der gesamte Forschungsprozess wurde durch die Situational Analysis angeleitet. Zunächst wird in Kapitel 3.1. vorgestellt, wie der Zugang zum Feld erfolgt ist und welchen Herausforderungen ich dabei begegnet bin. In diesem Kontext wird auch auf ethische Aspekte eingegangen, die im Rahmen der Masterarbeit über Relevanz verfügt haben. Anschließend wird vorgestellt, was genau unter Situational Analysis zu verstehen ist (Kapitel 3.2.) ehe die im Rahmen der Arbeit gewählte Art der Interviewführung und deren methodische Passung näher beschrieben wird (Kapitel 3.3.).

3.1. Zugang zum Feld, Herausforderungen und ethische Überlegungen

Der Zugang zum Feld, genauer zu den Interviewpartner*innen wurde über verschiedene Wege möglich. Für die ersten beiden Interviews, bei denen Absolvent*innen des Zertifikatskurs befragt wurden, die momentan über eine Anstellung per Sondervertrag als Lehrer*in in Österreich verfügen, erfolgte die Kontaktaufnahme über eine dritte Person. Diese hatte den Zertifikatskurs während des Ablaufens betreut und steht weiterhin in Kontakt mit den Absolvent*innen. Es wurde bewusst eine Person aus dem zweiten und eine Person aus dem dritten Durchgang des Zertifikatskurses befragt, da die Personen aus dem ersten Durchgang des Zertifikatskurses bereits häufig befragt wurden.

Nachdem die vermittelnde Person die Einwilligung der betreffenden Personen für ein Interview erhalten hatte, wurden die Kontaktdaten dieser Personen jeweils an mich weitergeleitet. Anschließend habe ich Kontakt zu den Personen, die sich für ein Interview bereit erklärt hatten, aufgenommen und mit ihnen einen Termin für das jeweilige Interview vereinbart. Im Rahmen der Kontaktaufnahme wurden sie bereits über die Verwendungszwecke der erhobenen Daten informiert. Dabei habe ich den Interviewpartner*innen eine Datenschutzerklärung²⁰ übermittelt und darum gebeten, diese bis zum Interview unterzeichnet an mich zu senden – dieser Bitte kamen die Interviewpartner*innen auch nach. Andernfalls wäre nicht gewährleistet gewesen, dass eine unterschriebene Datenschutzerklärung vor dem Start des Interviews vorliegt. Den Interviewpartner*innen wurde im Vorhinein angeboten, sich bei etwaigen Fragen direkt an mich zu wenden. Für diese Vorgehensweise bezüglich der Informationen über den

²⁰ Siehe Kapitel 9.1. „Einverständniserklärung für das Interview“.

Datenschutz habe ich mich entschieden, da die ersten beiden Interviews aufgrund der Corona-Situation zum Zeitpunkt der Datenerhebung – das erste Interview fand Ende März 2021, das zweite Interview Mitte Mai 2021 statt – über die Video-Plattform ‚Zoom‘ geführt wurden. Dadurch konnte ein Ansteckungsrisiko vermieden werden. Per Videotelefonie geführte Interviews können vorteilhaft sein, da die Interviewpartner*innen mehr Kontrolle über den Verlauf des Interviews besitzen. Wird die Situation für sie unangenehm oder überfordernd, können Sie diese jederzeit per Knopfdruck verlassen. Zudem können die interviewten Personen ihren Standort während des Interviews selbst wählen, wodurch das Wohlbefinden während des Interviews gesteigert werden kann. Infolge fällt es mitunter leichter, eigene Erfahrungen und Meinungen zu teilen (vgl. Self 2021, o.S.). Zwar war hauptsächlich die pandemische Situation verantwortlich für die Interviewführung per Videotelefonie, nichtsdestotrotz ist angesichts der persönlichen Betroffenheit auch die erhöhte Kontrolle der Interviewpartner*innen über die Situation als positiv zu bewerten. Für die Durchführung der Interviews über Zoom wurde auf die Lizenz der Universität Wien zurückgegriffen. Dies erschien datenschutzrechtlich am unbedenklichsten. Die Aufnahme der Interviews erfolgte direkt über Zoom, wobei die Aufzeichnungen auf dem Server der Universität Wien gespeichert wurden. Nach Download der Audiodatei für die Transkription²¹ im direkten Anschluss an das Interview wurden die Aufnahmen vom Server der Universität Wien gelöscht.

Nach der Auswertung der ersten beiden Interviews erschien ein weiteres Gespräch mit einem*einer Absolvent*in des Zertifikatskurses zu keinen weiteren maßgeblichen neuen Erkenntnissen zu führen. Da die Interviews auf die Schwierigkeit, nach der Bewerbung eine Anstellung zu erhalten verwiesen, habe ich mich dazu entschlossen, als nächstes eine Person zu befragen, die direkt an Anstellungsentscheidungen beteiligt ist. In den Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses wurde auch auf das mögliche Potential von Direktor*innen zur Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen hingewiesen, weshalb die Entscheidung fiel, eine*n Direktor*in zu interviewen. Um keinen Bias in den Daten zu erhalten, habe ich mit meiner Masterarbeitsbetreuerin vereinbart, keinen Kontakt von ihr zu erhalten, da sie einschätzen kann, wie die jeweiligen Direktor*innen dem Thema gegenüber eingestellt sind. Zunächst habe ich versucht, über eine Ansprechperson der Bildungsdirektion Wien Kontakt zu Direktor*innen zu erhalten. Allerdings wurde auf den schlechten Zeitpunkt verwiesen (zwei Wochen vor Ende des Schuljahrs) und zudem Unverständnis darüber geäußert, wieso Direktor*innen interviewt werden sollen. Nach einer weiteren Antwort meinerseits, in der die Entscheidung, ein Interview mit einer*m Direktor*in zu führen, erläutert wurde, blieb eine Rückmeldung der Vertreter*in der Bildungsdirektion aus. Daher habe ich damit begonnen, an Mittelschulen in ganz Wien anzurufen, um einen Kontakt zu einer

²¹ Die Transkriptionsregeln, die bei der Transkription angewandt wurden, sind in Kapitel 9.2. im Anhang einsehbar.

Direktor*in zu erhalten, die sich für ein Interview bereit erklärt. Dazu habe ich mich am Telefon kurz vorgestellt und in einigen Sätzen erklärt, worin das thematische Anliegen meiner Masterarbeit besteht. Aufgrund des Zeitpunkts der Anrufe – zwei Tage vor Ende des Schuljahrs – hat sich die Suche schwierig gestaltet. Ein*e Direktor*in hat sich aber schließlich für ein Interview bereit erklärt. Das dritte Interview wurde Anfang Juli live im Büro der*des Direktor*in geführt und mit Hilfe eines Mikrofons aufgezeichnet. Vor Beginn des Interviews wurde die*der Direktor*in über den Zweck der Datenerhebung sowie die Weiterverwendung der Daten informiert. Zudem wurde die Datenschutzerklärung vorgelegt, kurz besprochen und direkt vor Ort unterzeichnet.

Als Herausforderung hat sich im Forschungsprozess ergeben, dass zum Zeitpunkt der Datenerhebung lediglich drei Durchgänge des Zertifikatskurses mit insgesamt 71 Teilnehmer*innen stattgefunden hatten. Daher entstammen die Interviewpartner*innen einer sehr kleinen Gruppe, weshalb auf eine umfassende Anonymisierung geachtet wurde, um keine Rückschlüsse auf Einzelpersonen zu ermöglichen. Die Aufzeichnungen der einzelnen Interviews wurden nach erfolgter Transkription gelöscht, da ansonsten anhand der Stimme Rückschlüsse auf einzelne Personen möglich wären. Zudem werden die Transkripte nicht an die Masterarbeit angehängt. Alle Aspekte, die Hinweise auf Personen zulassen würden – beispielsweise Namen von Kolleg*innen, der Name und Bezirk der Schule, an der sie tätig sind, sowie Details zur Fächerkombination – wurden zudem bereits während der Transkription anonymisiert.

Neben der Relevanz einer durchgängigen und strikten Anonymisierung wurde zudem darauf geachtet, die (Re)Produktion von Diskriminierung zu umgehen. Im Zuge dessen fand eine kritische Auseinandersetzung damit statt, welche Bezeichnung für die Absolvent*innen des Zertifikatskurses verwendet wird. Dies erschien notwendig, da:

- Bei schlecht gewählten Bezeichnungen für eine Gruppe von Menschen das Risiko besteht, die Individualität der einzelnen Personen auszublenden beziehungsweise ein verzerrtes Bild einer eigentlich heterogenen Gruppe zu erwecken (vgl. Wojciechowicz & Vock 2020a, S.30).
- Der Verweis auf eine Fluchterfahrung die Gefahr mit sich bringt, international ausgebildete Lehrer*innen als ‚Andere‘ gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen zu konstruieren (Othering) (vgl. Frieters-Reermann 2020, S.40).
- Im Kontext der Evaluation des Zertifikatskurses auf die (potentiell) diskriminierende Wirkung des Hinweises auf den Fluchthintergrund der Teilnehmer*innen verwiesen wurde (vgl. Kremsner et al. 2020, S.68).

Daher, und um keine Zuschreibungen zu reproduzieren, wird in der Masterarbeit der Begriff ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ verwendet. Nichtsdestotrotz besteht m.E. bei der Verwendung einer bestimmten Bezeichnung ein Spannungsverhältnis. Einerseits werden Gruppen unterschieden, um auf spezifische Diskriminierungserfahrungen hinzuweisen, andererseits besteht der Anspruch, exkludierend wirkende Differenzmarkierungen nicht zu reproduzieren. Ich gehe davon aus, dass bei einer Beschreibung, die ohne negative Konnotationen auskommt, aber dennoch gesellschaftliche Ungleichbehandlung thematisierbar macht, der positive Mehrwert überwiegt. Um einen angemessenen Begriff verwenden zu können, wurden die Interviewpartner*innen nach eigenen Vorschlägen für ihre Adressierung sowie ihrer Meinung bezüglich des Begriffs ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ befragt. Der Begriff wurde von den Absolvent*innen als positiv beschrieben:

„Es is schon besser (.) denke ich. International ist (.) ein besserer positiver Wort in der Gesellschaft jetzt. Flüchtling ist kei- hat kein positive ähm Ladung (lachend) ich bin Chemiker (I: lacht) International hat positive Ladung (+) ja (I: ok). Ist schon besser und es ähm ich denke (.) es ähm bringt auch Leute zu denken, dass (.) wir international sind.“ (Interview 2, Z.388 ff.)²²

„Das, das war super ja eigentlich (lacht) ja“ (Interview 1, Z.422)

Neben der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Aspekten, habe ich auch meine eigenen Vorannahmen im Rahmen des Forschungsprozesses kritisch befragt wie reflektiert. Im Anschluss an das erste Interview wurde mir bewusst, selbst Zuschreibungen der Gesellschaft – etwa hinsichtlich einer schlechteren Kenntnis der deutschen Sprache – trotz eines antidiskriminierenden Selbstverständnisses übernommen zu haben. Dies wurde angesichts einer Überlegung im Vorhinein des Interviews bewusst, wobei ich mich fragte, ob meine Interviewpartner*in die Fragen verstehen wird. Im Nachgang des Interviews wurde mir bewusst, wie ich selbst durch stigmatisierend wirkende gesellschaftliche Vorurteile beeinflusst wurde beziehungsweise stellenweise auch weiterhin werde. Diese haben sich auch bei der Frage nach der Adressierung gezeigt:

Interviewer: „Ähm was mich noch interessieren würde, ich hab jetzt schon bisschen für die Masterarbeit eben Literatur gelesen und (.) ähm in der Beschreibung von dem Zertifikatskurs und anderen ähnlichen Maßnahmen wurd immer (.) vo- von LehrerInnen mit Fluchthintergrund (P: PC-Geräusche) gesprochen und ich hab (.) da auch gelesen, dass des eben eher negativ empfunden wird und deswegen würd ich gern von dir wissen, (.) wie du:: gerne benannt werden möchtest, weil ich würd gern auch in meiner

²² Die Transkriptionsregeln, die im Rahmen der Masterarbeit verwendet wurden, sind im Anhang unter der Überschrift „9.2 Angewandte Transkriptionsregeln“ einsehbar.

Masterarbeit ähm eine Bezeichnung verwenden, die (.) für euch passt und nicht irgendwie (.) auf den Fluchthintergrund verweisen“ (Interview 1, Z.372-378)

Die Aussage, eine Bezeichnung verwenden zu wollen, „die (.) für euch passt“, suggeriert eine homogene Gruppe international ausgebildeter Lehrer*innen. Hierbei ist die Wirkung homogenisierender gesellschaftlicher Praktiken bezogen auf Menschen mit Fluchterfahrung ersichtlich. Um eine Beeinflussung der weiteren Datenerhebung und v.a. der Interpretation durch derartige Vorannahmen zu vermeiden - beziehungsweise zu minimieren – , habe ich meine eigenen Vorannahmen im Rahmen des Forschungsprozesses laufend reflektiert. Dies fand etwa in Gesprächen mit anderen Personen statt. Zudem habe ich im Rahmen der Interpretation eigene Vorannahmen dargelegt und, insofern relevant, berücksichtigt. Neben der Übernahme gesellschaftlicher Vorurteile sei zudem angemerkt, dass mich das Thema der Inklusion – gerade auch hinsichtlich von Menschen mit Fluchterfahrung, persönlich nicht unberührt lässt. Daher kam es an wenigen Stellen der Interviews im Rahmen von Antworten auf die Ausführungen der Interviewpartner*innen auch zu subjektiven Äußerungen. Beispielhaft sei auf folgende Aussage verwiesen:

Interviewer: „Mhm wär gut auf jeden Fall (P: ja mhm) und ähm weil du hast ja vorher gemeint, dass du dich mal auch für so n- also mit so Nachmittagsbetreuung informiert hast. Hast du dann auch mal Erfahrung in diesem freizeitpädagogischen Bereich gesammelt (.), bevor du als Lehrerin gearbeitet hast?“ (Interview 2, 295-298)

Die getroffene Aussage „Mhm wär gut auf jeden Fall“, bezog sich auf die geäußerte Hoffnung des*der Interviewpartner*in, dass sich die unsichere Anstellungssituation für international ausgebildete Lehrer*innen vielleicht noch ändere. An den wenigen entsprechenden Stellen der Interviews, an denen derartige subjektive Äußerungen stattgefunden haben, fanden diese besondere Beachtung und es wurde überprüft, ob eine Beeinflussung der Aussagen der Interviewpartner*innen anzunehmen ist. Da sich die Stoßrichtung der Antworten aller Interviewpartner*innen allerdings nicht zwischen vor und nach der subjektiven Äußerung meinerseits unterscheiden, wird angenommen, dass keine Beeinflussung stattgefunden hat. Des Weiteren sei darauf verwiesen, dass ich im Rahmen des vierten Durchgangs des Zertifikatskurses als Tutor tätig bin. Allerdings habe ich diese Tätigkeit erst mit November 2021 aufgenommen – die Anfrage dazu erfolgte im September 2021. Zu diesem Zeitpunkt war die Datenerhebung sowie die Auswertung der drei Interviews bereits größtenteils abgeschlossen. Die Perspektive auf die untersuchte Situation hat sich durch die Zusage zur Tutoren-Tätigkeit nicht verändert. Eher hat mich die Auseinandersetzung mit der Thematik dazu angeregt, am Zertifikatskurs mitwirken zu wollen. Eine Beeinflussung des Forschungsprozesses kann aufgrund der zeitlichen Abfolge ausgeschlossen werden.

Der Auseinandersetzung mit eigenen (Vor-)Annahmen und deren Reflexion kommt im Kontext der Masterarbeit zudem Relevanz zu, da ich selbst Teil der ‚Mehrheitsgesellschaft bin. Golnaraghi und Mills (2013) folgend ist daher anzunehmen, dass die Interpretation durch die eigene Positionierung innerhalb der Gesellschaft (mit)beeinflusst wird (vgl. S.161). Auch Landau (2019) verweist auf eine ähnliche Schwierigkeit – resultierend aus der eigenen gesellschaftlichen Positionierung. Er zeigt die Problematik der Ansicht auf, ‚Lösungen‘ im Umgang mit Menschen mit Fluchterfahrung müssten mit staatlichen Zielen vereinbar sein. Stattdessen sei es wichtig, auf Perspektive(n) und Forderungen von Menschen mit Fluchterfahrung einzugehen, wodurch sich auch ‚unser‘ Verständnis von ‚Lösungen‘ verändere (vgl. S.121). Auf Grundlage dieser Anmerkungen wurde meine gesellschaftliche Positionierung im Rahmen der Analyse stets mitberücksichtigt. Zudem bestand der Anspruch während des Forschungsprozesses, sich nicht auf die Betrachtung von Positionen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ hinsichtlich des Umgangs mit Menschen mit Fluchterfahrung zu beschränken. Um Menschen mit Fluchterfahrung selbst die Möglichkeit zur Artikulation eigener Ansichten zu geben, wurden zunächst Interviews mit international ausgebildeten Lehrer*innen geführt. Auch die aus der Analyse des Datenmaterials abgeleiteten Vorschläge zur Verbesserung der Situation international ausgebildeter Lehrer*innen gehen über Möglichkeiten im Kontext staatlicher Zielsetzungen hinaus und verweisen auf Aspekte und Strukturen, deren Änderung notwendig ist.

Während des Forschungsprozesses hat sich zudem die Relevanz der Auseinandersetzung mit (antimuslimischem) Rassismus herausgestellt. Im Kontext dessen ist eine Auseinandersetzung und reflexive Einbeziehung der eigenen Positionierung wichtig. Opratko (2019) verweist darauf, dass die Personen, „die in die rassistischen Verhältnisse als ‚Überlegene‘ angerufen und so in die rassistische Vergemeinschaftung eingebunden werden sollen, [...] Teil dieser Verhältnisse [sind] und [...] [daher] ihre Rolle in den Bemühungen zur Überwindung des Rassismus spielen“ (Opratko 2019, S.20) müssen. Meine Positionierung innerhalb der Gesellschaft, die im Kontext rassistischer Verhältnisse als ‚überlegen‘ charakterisiert wird, ist demzufolge auszuweisen und kritisch zu reflektieren. Die Masterarbeit soll einen Beitrag zur Überwindung (antimuslimischen) Rassismus in Österreich – zumindest bezüglich international ausgebildeter Lehrer*innen – leisten. In der Auseinandersetzung mit Rassismus ist es wichtig, nicht beim Verhalten von Personen, die von Rassismus betroffen sind, anzusetzen. Ebenso wenig sollte die Erfahrung von Menschen, die selbst nicht von Rassismus betroffen sind, im Umgang mit von Rassismus unterdrückten Menschen, als Ausgangspunkt der Untersuchung gewählt werden (vgl. ebd., S.71). Ansonsten besteht die Gefahr, die rassistisch begründete Unterdrückung wie Exklusion fortzuführen, da nur über – nicht aber mit – den betroffenen Personen gesprochen wird. Daher wurden im Kontext der vorliegenden Arbeit zunächst international ausgebildete Lehrer*innen, die mitunter von

(antimuslimischem) Rassismus betroffen sind, befragt. Die von ihnen geschilderten Erfahrungen wurden anschließend als Ausgangspunkt für den weiteren Forschungsprozess herangezogen. Im Zuge der Interpretation dieser Interviews wurden im Sinne des ‚theoretical Samplings‘ Aspekte identifiziert, deren weitere Untersuchung relevant erschien – entsprechend wurde das Erkenntnisinteresse ausgerichtet.

3.2. Situational Analysis

Die Masterarbeit folgt dem Erkenntnisinteresse, die strukturellen Barrieren, die für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich auf dem Weg zu einer Anstellung bestehen, in ihren Zusammenhängen differenziert zu untersuchen und dadurch einen Beitrag zum Abbau existenter, exkludierend wirkender Barrieren zu leisten. Der Forschungsprozess wird im gesamten Verlauf durch die Situational Analysis angeleitet. Dabei handelt es sich um eine Methodologie, die aus der Tradition der Grounded Theory heraus entstanden ist (vgl. Clarke 2021, S.223). Maßgebliches Unterscheidungsmerkmal gegenüber der Grounded Theory ist der Fokus auf Zusammenhänge zwischen verschiedenen Elementen der untersuchten Situation (vgl. Clarke et al. 2018, S.108). Zudem bietet das Vorgehen mit der Situational Analysis den Vorteil, die untersuchte Situation bezüglich ihrer Einbettung in einen breiteren Kontext zu betrachten (vgl. ebd., S.117). Dabei werden im Gegensatz zur Grounded Theory nicht nur menschliche Akteur*innen bedacht, zusätzlich werden auch nicht-menschliche Aspekte der untersuchten Situation berücksichtigt (vgl. Clarke 2021, S.224). Im Kontext der (strukturellen) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen erschienen die Möglichkeiten, die die Situational Analysis gegenüber der Grounded Theory bietet, als gewinnbringend, da so über die Perspektive international ausgebildeter Lehrer*innen hinaus auch Aspekte in den Blick genommen werden konnten, die die Situation beeinflussen und strukturieren, auf den ersten Blick allerdings nicht ersichtlich sind. Darüber hinaus war anzunehmen, dass der Blick auf Zusammenhänge es ermöglicht, Ansatzpunkte für Verbesserungen zu identifizieren. Im Unterschied zu Ansätzen der Grounded Theory erlaubt das Vorgehen mit der Situational Analysis zudem eine Auseinandersetzung mit Literatur bereits vor der eigentlichen Datenerhebung. Dadurch können genauere Fragen gestellt und spezifischer auf Forschungslücken eingegangen werden (vgl. Clarke et al. 2018, S.112). Durch die Auseinandersetzung mit der Literatur wurde es bereits zu Beginn des Forschungsprozesses möglich, Forschungslücken im österreichischen Kontext zu identifizieren. Zudem konnte auf internationale Erkenntnisse zur Situation international ausgebildeter Lehrer*innen zurückgegriffen werden, um einen umfassenderen Blick auf möglicherweise relevante Aspekte zu erhalten. Auch im Rahmen der Auswertung des erhobenen Datenmaterials ist die Möglichkeit, auf Literatur Bezug nehmen zu können, von Vorteil. Im Vergleich der Ergebnisse mit bereits vorhandener Literatur wird es möglich, neue Erkenntnisse klar zu identifizieren und Erkenntnisse durch die Kontextualisierung mit anderen

Forschungsberichten zu untermauern (vgl. Morse et al. 2021, S.316). Dies erschien insbesondere angesichts des vergleichsweise geringen Umfang an deutschsprachiger Forschung sinnvoll, da somit die Bezugnahme und Kontextualisierung mit dem internationalen Diskurs möglich wurde. Ein weiterer Vorteil des methodologischen Vorgehens mit Hilfe der Situational Analysis ist die Möglichkeit, Machtverhältnisse zu analysieren (vgl. Clarke 2021, S.225). Verbunden mit der Einnahme einer postkolonialen Perspektive wird es dadurch möglich, die unterschiedlichen Machtpositionen von Akteur*innen in Österreich zu untersuchen. Dies ist v.a. dahingehend relevant, dass durch die De-Thematisierung von postkolonialen Zuständen sowie (antimuslimischem) Rassismus mitunter der Eindruck entsteht, jede*r könne gleichberechtigt an der Gesellschaft und deren Bildung(sinstitutionen) teilhaben (vgl. Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.74). Unterschiedliche Ausgangsbedingungen, mit denen Personen je nach sozialer Herkunft und zugeschriebener Kultur konfrontiert sind, werden in derartigen Argumentationen nicht berücksichtigt. Stattdessen wird häufig das neoliberale Narrativ der Chancengleichheit betont – man müsse sich nur hart genug anstrengen. Durch das detaillierte Eingehen auf Ursachen der Exklusion international ausgebildeter Lehrer*innen konnte dieses Narrativ hinterfragt werden.

Aus einem durch die Situational Analysis angeleiteten Vorgehen, folgt u. a. ein kontinuierliches Schreiben von Memos nach jedem Arbeitsschritt während des gesamten Forschungsprozesses (vgl. Clarke et al. 2018, S.106). Durch das kontinuierliche Anfertigen von Memos wird es möglich, den Forschungsprozess kontinuierlich festzuhalten. Dadurch kann dieser auch retrospektiv nachvollziehbar, transparent und intersubjektiv nachvollziehbar dargestellt werden. Die Situational Analysis ermöglicht es, die untersuchte Situation an sich in den Mittelpunkt der Analyse zu stellen (vgl. Clarke 2021, S.226). Dabei wird es möglich, Zusammenhänge dieser Situation – im Rahmen dieser Arbeit handelt es sich dabei um das österreichische Schulsystem und darin wirkenden Barrieren für international ausgebildete Lehrer*innen – zu untersuchen (vgl. Clarke et al. 2018, S.113). Diese Möglichkeit war letztlich ausschlaggebend für die Entscheidung, den Forschungsprozess im Rahmen der Masterarbeit durch die Situational Analysis anleiten zu lassen. Denn der Fokus auf Zusammenhänge zwischen Akteur*innen in der Situation erlaubt es einerseits, Aussagen darüber zu treffen, wer an der Entstehung und Aufrechterhaltung (struktureller) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen beteiligt ist sowie deren Zusammenwirken darzustellen. Andererseits ermöglicht der Blick auf Zusammenhänge in der Situation es, Punkte zu identifizieren, an denen angesetzt werden kann, um Veränderung(en) zu bewirken.

Zum Zweck der Darstellung von Zusammenhängen werden im Rahmen der Situational Analysis verschiedene Arten von Maps erstellt. Eine genaue Eingrenzung der Situation, die untersucht wird, erfolgt erst zum Ende des Forschungsprozesses. Der Forschungsprozess

wird bewusst offen gehalten, um neuen Richtungen des Erkenntnisinteresses, die sich im Verlauf des Forschungsprozesses ergeben (können), nachzugehen. Diese Vorgehensweise wird auch ‚theoretical sampling‘ genannt (vgl. ebd., S.113). Dadurch wird einerseits die Offenheit gegenüber den Erkenntnissen des Forschungsprozesses gewährleistet, andererseits können auch Aspekte im Rahmen der Forschung berücksichtigt werden, die zu Beginn des Vorgehens nicht erwartet wurden. Dies trägt dazu bei, Forschungslücken zu füllen und Positionen im Diskurs sichtbar zu machen, die häufig nicht gehört beziehungsweise ignoriert werden. Auch im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wurde das Erkenntnisinteresse durch die Analyse der erhobenen Daten angeleitet. Zunächst wurde darauf abgezielt, Probleme und Schwierigkeiten bei der Suche nach einer Anstellung zu identifizieren. Dabei wurde ersichtlich, dass das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs eine große Belastung darstellt, die zudem mit Praktiken der Unterscheidung gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen einhergeht. Im Gespräch mit einem*einer Direktor*in zur Relevanz des zweiten Unterrichtsfachs wurde offensichtlich, dass die rechtliche Lage eine große Rolle besitzt. Infolgedessen fand eine intensive Auseinandersetzung mit der Gesetzesebene und dem Anstellungsablauf statt.

3.2.1. Situational Maps

Zu Beginn jedes Forschungsprozesses, der mit Hilfe der Situational Analysis arbeitet, werden alle Elemente, die bei einer umfassenden Sichtweise auf die untersuchte Situation ersichtlich sind, in einer ‚situational‘ Map dargestellt. Im Verlauf des Forschungsprozesses wird diese ‚Map‘, basierend auf dem jeweils aktuellem Erkenntnis-Stand, fortlaufend aktualisiert sowie auf existente Zusammenhänge zwischen den Elementen befragt. ‚Situational‘ Maps helfen dabei, die Situation in ihrer Gesamtheit – inklusive aller relevant erscheinenden Institutionen, Personen(gruppen), etc. – zu erfassen und bestimmen die Ausrichtung und Art der Datenerhebung mit. Basierend auf ‚situational‘ Map(s) werden schließlich ‚Relational‘ Maps erstellt, in denen die Zusammenhänge verschiedener Elemente dargestellt werden (vgl. ebd., S.104). ‚Situational‘ Maps können sowohl ungeordnet als auch geordnet erstellt werden, wobei in der ungeordneten Map alle Elemente der Situation aufgeschrieben werden während in der geordneten Version alle Elemente in Gruppen, beispielsweise menschliche Akteur*innen, politische und ökonomische Aspekte, zeitliche Aspekte, etc. eingeteilt werden (vgl. ebd., S.128 ff.). Im Entwicklungsprozess der vorliegenden Arbeit wurde eine ungeordnete ‚situational‘ Map im Anschluss an das erste Interview erstellt. Dabei wurde zum einen Bezug auf die im Interview genannten Aspekte genommen und zum anderen Elemente, die im Zuge der Literaturrecherche als (möglicherweise) relevant erschienen, aufgenommen. Diese Map wurde immer wieder aufgesucht und dabei um weitere Aspekte – v.a. aus den folgenden Interviews –, die relevant erschienen sind, ergänzt. Nachfolgend (Abbildung 1) ist eine messy situational Map angeführt, die alle Elemente enthält, die während des Forschungsprozesses

relevant erschienen sind. Enthalten sind beispielsweise international ausgebildete Lehrer*innen, Direktor*innen und Schüler*innen. Ein näheres Eingehen auf die Map mitsamt einer Vorstellung der Entwicklung des Forschungsprozesses unter Berücksichtigung von Aspekten, die sich als besonders relevant herausgestellt haben, und solchen, die auf Basis des Datenmaterials nicht weiter verfolgt worden sind, erfolgt in Kapitel 4.1. „Akteur*innen und Elemente der untersuchten Situation“. Die Map wird bereits hier angeführt, um verständlich zu machen, wie ein derartige Map aussehen kann. Zudem erhält der*die Leser*in einen Überblick über die untersuchte Situation. Dadurch wird es m.E. leichter, die Beschreibung des Forschungsprozesses nachvollziehen zu können.



Abbildung 1. ‚Messy‘ Situational Map der Forschungssituation

Im Rahmen des Forschungsprozesses wurde für die Datenerhebung auf teilstrukturierte Interviews zurückgegriffen.²³ Zunächst wurden zwei Absolvent*innen des Zertifikatskurses, die trotz der strukturellen Barrieren eine Anstellung als Lehrer*in in Österreich per Sondervertrag erhalten haben, interviewt. Dabei wurde u.a. darauf eingegangen, wie sie eine Anstellung erhalten haben, um möglicherweise bereits bestehende Potentiale zur Überwindung dieser Barrieren zu identifizieren. Zudem sollte untersucht werden, welche Hindernis – auch jenseits der strukturellen Ebene – existieren, um einen umfassenden Überblick über die Situation zu erhalten. Die Entscheidung für teilstrukturierte Interviews wurde getroffen, um sowohl eine gewisse thematische Rahmung für die Interviews zu gewährleisten als auch sicherzustellen, dass genügend Offenheit für die interviewten Personen vorherrscht, um ihre eigene Sichtweise darzustellen und auch auf Aspekte eingehen zu können, die im Leitfaden nicht angesprochen

²³ Näheres hierzu unter Kapitel 3.3. „Teilstrukturierte Interviews“.

und vorab nicht erwartet werden. Im Zuge dessen war es wichtig, offen an den Forschungsprozess heranzutreten – dadurch wurde es nicht nur möglich, auf Aspekte und Zusammenhänge zu stoßen, die zu Beginn nicht angenommen worden sind, sondern auch, die Ausrichtung des Erkenntnisinteresses basierend auf den Daten anzupassen. Erscheint beispielsweise ein bestimmter Zusammenhang besonders relevant, ist es sinnvoll, im weiteren Forschungsprozess, beispielsweise bei anschließenden Interviews oder bei der Literaturrecherche, explizit darauf einzugehen. Stellt sich dieser Punkt als weiterhin relevant heraus, sollte dem nachgegangen werden – so wird es möglich, theoretisches Sampling direkt umzusetzen (vgl. ebd., S.140). Im konkreten Fall der vorliegenden Masterarbeit hat sich der Aspekt des verpflichtenden Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs im ersten Interview als besonders relevant herausgestellt, weswegen diesem in den folgenden Interviews besonders nachgegangen wurde – die Relevanz des Aspekts blieb hoch, genaueres dazu in Kapitel 4. Des Weiteren hat sich die Auseinandersetzung mit der Gesetzeslage erst durch das Interview mit einer*inem Direktor*in als relevant herausgestellt. Auf viele Nachfragen wurde geantwortet, die rechtliche Situation nicht zu kennen, die allerdings auch das eigene Handeln betrifft. Ausgehend davon habe ich entschlossen, die im Kontext der untersuchten Situation relevanten Gesetze näher zu betrachten.

Die Arbeit an den Maps kann abgeschlossen werden, sobald ein gewisses Maß an Datensättigung erreicht wurde. Bei einem durch die Situational Analysis angeleiteten Vorgehen kann Datensättigung im Sinne des Verständnisses von Datensättigung der Grounded Theory verstanden werden (vgl. ebd., S.144). D.h., Sättigung ist dann erreicht, wenn der*die Forscher*in ein umfassendes Verständnis der untersuchten Situation erreicht hat und mit dem Kontext derselben vertraut ist (vgl. Morse et al. 2021, S.315 f.). Im Kontext von Situational Maps wird Sättigung u.a. daran ersichtlich, dass sich während des Forschungsprozesses schon länger keine grundlegenden Veränderungen der hauptsächlich Map ergeben haben (vgl. Clarke et al. 2019, S.144). Sobald die Situational Map ein gewisses Level an Sättigung erreicht hat, ist es wichtig und sinnvoll, Fragen zu den Elementen zu stellen. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf Zusammenhängen, wobei auch die Beachtung solcher Zusammenhänge angestoßen werden kann, an die man ansonsten womöglich nicht gedacht hätte (vgl. ebd., S.138). Während der Auseinandersetzung mit den Zusammenhängen der in der Forschungssituation aufgefundenen Elemente macht es Sinn, den Fokus zunächst auf ein Element zu legen und von diesem ausgehend Linien – die einen Zusammenhang verdeutlichen – zwischen diesem und anderen Elementen zu ziehen. Hilfreich dabei ist, auch auf die Art des Zusammenhangs einzugehen und diese zu beschreiben. Dabei kann beispielsweise die Frage behandelt werden, ob Veränderung(en) hinsichtlich eines Aspekts auch Veränderungen bei anderen Aspekten hervorrufen beziehungsweise provozieren (vgl. ebd., S.138). Auf die Auseinandersetzung mit dieser Frage wurde im Kontext der Masterarbeit

besonderes Augenmerk gelegt, da sie hilfreich zur Identifikation von Ansatzpunkten für Veränderung(en) erschien, um die prekäre, von Unsicherheit(en) geprägte Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Wien/Österreich zu verbessern. Erwähnenswert ist zudem, dass ‚situational‘ und ‚Relational‘ Maps keinesfalls auf Codes basieren sollten, die erst im Rahmen der Analyse durch den*die Forscher*in gebildet wurden. Stattdessen besteht ihre Aufgabe darin, die Situation, die untersucht wird, zu beschreiben (vgl. ebd., S.144). Daher wurde im Rahmen der Erstellung der Maps darauf geachtet, auftretende Aspekte – auch wenn thematisch zusammenhängend erschienen – nicht zusammenzufassen, sondern einzeln zu erfassen. Zudem wurden die Maps mit Kolleg*innen rückbesprochen, um ihre Verständlichkeit zu überprüfen.

3.2.2. Social Worlds/Arenas-Maps

Mit der Erstellung von social Worlds/Arenas-Maps wird üblicherweise begonnen, sobald ein gewisses Umfang an Datenmaterial gesammelt wurde und der*die Forscher*in anfängt, die untersuchte Situation mitsamt ihres Kontextes zu verstehen (vgl. Clarke 2021, S.243). Ich habe parallel zur Überarbeitung der Relational Map im Anschluss an das dritte Interview begonnen, eine ‚social Worlds/Arenas-Map‘ zu erstellen. Zu diesem Zeitpunkt hatte ich den Eindruck gewonnen, die Situation umfassender zu verstehen und konnte bereits auf einen gewissen Umfang an Datenmaterial zurückgreifen. ‚Soziale Welten‘ sind Clarke, Friese und Washburn (2018) folgend „groupings of varying sizes, each of which has ‘a life of its own’ that is distinctively collective (e.g., a recreation group, an occupation, a theoretical tradition, or even a discipline or organization)²⁴“ (S.148). ‚Soziale Welten‘ können sowohl sehr klein als auch groß sein, wobei an ‚sozialen Welten‘ beteiligte Personen gemeinsame Perspektiven entwickeln, auf denen sowohl die individuelle als auch die kollektive Identität beruht (vgl. ebd.). ‚Soziale Welten‘ stellen folglich gewissermaßen Gruppierungen dar, die über eine gemeinsame, identitätsstiftende Perspektive beziehungsweise Einstellung verfügen. Fragen, die dabei helfen, eine ‚soziale Welten/Arena‘-Map zu erstellen, sind beispielsweise ob und wenn ja welche Gruppen mit gemeinsamen Interessen in der untersuchten Situation wirken, ob es Organisationen gibt, die in der Arena beteiligt sind und was die Perspektiven sowie Ziele der Beteiligten sind (vgl. ebd., S.155). Im Fall der vorliegenden Masterarbeit bilden beispielsweise Lehrer*innen, Eltern und Direktor*innen soziale Welten und Schule stellt eine Institution im Kontext der Forschungssituation dar. Die Vorstellung der ‚social Worlds/Arena‘-Map der Masterarbeit erfolgt in Kapitel 4.3., im Folgenden wird zunächst das Konzept dieser Maps genauer vorgestellt.

²⁴ Eigene Übersetzung des Autors: „Gruppierungen unterschiedlicher Größe, wobei jede ein ‚Eigenleben‘ hat, das unverwechselbar kollektiv ist (z.B. eine Freizeitgruppe, ein Beruf, eine theoretische Tradition oder sogar eine Disziplin oder Organisation)“

Im Zentrum der Map befindet sich eine Arena, die aus verschiedenen ‚sozialen Welten‘ besteht, welche sich alle verschiedenen Themen widmen sowie auf bestimmte Art und Weise innerhalb der Arena wirken. Es ist zudem möglich, dass ‚soziale Welten‘ zusätzlich noch in anderen Arenen wirken. Innerhalb einer Arena finden Debatten über verschiedene Themen ebenso statt wie Auseinandersetzungen. Im Rahmen der Analyse wird u.a. darauf eingegangen, welche ‚soziale Welt(en)‘ sich mit welchen Themen beschäftigen und warum sie sich gerade mit diesem Thema beziehungsweise diesen Themen befassen (vgl. ebd., S.148). Im Kontext der vorliegenden Masterarbeit wurde die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen als Arena festgelegt, wobei die verschiedenen ‚sozialen Welten‘ u.a. darüber debattieren, welche Kriterien international ausgebildete Lehrer*innen zu erfüllen haben, um eine Anstellung zu erhalten. Innerhalb einer Arena liegen mitunter auch Überschneidungen verschiedener ‚sozialer Welten‘ vor. Diese resultieren daraus, dass Personen beziehungsweise Personengruppen an mehreren ‚sozialen Welten‘ beteiligt sein können. Ebenso können Organisationen mit mehreren ‚sozialen Welten‘ zusammenwirken und ‚soziale Welten‘ können Bestandteil verschiedener Arenen sein (vgl. ebd., S.151). Es ist beispielsweise anzunehmen, dass die ‚soziale Welt‘ der Lehrer*innen nicht nur an der Arena über die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen, die im Kontext dieser Masterarbeit behandelt wird, beteiligt ist, sondern auch an anderen Arenen mitwirkt – beispielsweise an einer Arena über Lehrinhalte.

Im Gegensatz zu ‚sozialen Welten‘ sind Individuen kein Bestandteil sozialer Welten/Arena-Maps, da der Fokus dabei bewusst auf kollektiven Akteur*innen wie ‚sozialen Welten‘ Organisationen und Institutionen liegt (vgl. ebd., S.156). Der Vorteil, den das Anfertigen einer ‚social Worlds/Arena‘-Map bietet, liegt darin, dass dadurch gezeigt werden kann, in welchem breiteren Kontext das Forschungsprojekt eingebettet ist und welche Organisationen sowie Institutionen in der Situation beteiligt sind. Dabei liegt der Fokus nicht auf dem Forschungsprojekt an sich, sondern dem breiten Rahmen. Dadurch soll die umfassende Situation, in dem das Forschungsprojekt zu verorten ist, auch für Leser*innen nachvollziehbarer werden (vgl. ebd., S.154 f.). Durch die Berücksichtigung aller Kontextfaktoren und Akteur*innen, die Bestandteil der (strukturellen) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich sind beziehungsweise an dieser zumindest implizit mitwirken, wird eine differenzierte Darstellung der Zusammenhänge und Machtverhältnisse angestrebt. Dadurch soll herausgearbeitet werden, an welchen Punkten für Veränderungen angesetzt werden kann und muss beziehungsweise auf welche soziale(n) Welt(en) Einfluss genommen werden muss, um im Kontext der untersuchten Situation Veränderung(en) herbeiführen zu können. Die Masterarbeit möchte dadurch einen Beitrag dazu leisten, strukturelle Diskriminierung einerseits klar zu benennen und andererseits durch den Verweis auf konkrete Ansatzpunkte für Verbesserungen zu einer Änderung der Situation

beitragen. Dadurch soll die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich verbessert sowie dem Abbau struktureller Diskriminierung Vorschub geleistet werden. Gerade in der Berücksichtigung des größeren Kontexts der untersuchten Situation liegt eine große Stärke der Situational Analysis, da dieser im Kontext qualitativer Forschung ansonsten häufig keine Beachtung findet (vgl. ebd., S.150). Dieser Punkt hat auch die Entscheidung für die Wahl der Methode im Rahmen der Masterarbeit beeinflusst, da angenommen wird, durch den Fokus auf den Kontext auch eher identifizieren zu können, wo für Veränderung(en) angesetzt werden kann.

Abschließend sei bezogen auf ‚soziale Welten‘ noch angemerkt, dass diese ebenso wie Arenen keineswegs als feststehend und stabil betrachtet werden sollten. Stattdessen handelt es sich bei ihnen um sich verändernde ‚Einheiten‘, die einem stetigen Wandel unterliegen – auch in Abhängigkeit von sich verändernden Bedingungen sowie durch die Interaktion miteinander (vgl. ebd., S.148). Insofern stellt auch die Masterarbeit lediglich eine ‚Momentaufnahme‘ der Situation dar, die sich auch schnell verändern kann.

3.2.3. Positional Maps

Als dritte Art von Maps, die im Rahmen eines durch die Situational Analysis angeleiteten Forschungsprozesses angefertigt wird, sind ‚Positional‘ Maps. Diese dienen der Analyse von Diskursmaterial, das im Zuge von Interviews, der Sammlung von Dokumenten sowie durch andere Formen der Datenerhebung gewonnen wurde. Im Rahmen der Erstellung von ‚Positional‘ Maps wird die Forschungssituation eingehend auf in ihr vorhandene Diskurse befragt. Das hauptsächliche Anliegen, das mit ‚Positional‘ Maps vertreten wird, ist die Darstellung der maßgeblichen Positionen, die zu bestimmten Themen in der untersuchten Situation eingenommen werden. Dabei wird auch auf solche Positionen eingegangen, die im vorliegenden Material zum Diskurs nicht vertreten sind, obwohl ihre Präsenz angenommen wurde – beziehungsweise die vertreten sind, obwohl nicht damit gerechnet wurde (vgl. Clarke et al. 2018, S.165). Dies ist im Rahmen der Masterarbeit v.a. dahingehend interessant, als davon ausgegangen wird, dass bestimmte Positionen gegenüber der Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen möglicherweise nicht eingenommen werden, da sie den Verdacht, rassistisch beziehungsweise fremdenfeindlich zu sein, hervorrufen könnten.

Bei der Erstellung der ‚Positional‘ Map(s) und der damit einhergehenden Analyse der Diskurse ist es wichtig, dass der*die Forscher*in (zunächst) keine Bewertung der Position vornimmt – beispielsweise als ‚normale‘ oder ‚abweichende‘ Position (vgl. ebd., S.166). Da der Fokus der Positional Maps auf der Abbildung von Diskursen in ihrer Gesamtheit liegt, findet keine Zuordnung von Positionen zu bestimmten Akteur*innen statt (vgl. Clarke 2021, S.245). Es geht vorrangig um eine ‚realitätsgetreue‘ Darstellung des Diskurses auf Basis des erhobenen Datenmaterials, über mögliche Ursachen beziehungsweise Konsequenzen von Positionen

kann anschließend diskutiert werden. Zu Beginn des Arbeitsprozesses an ‚Positional‘ Maps sind die grundsätzlichen Themen, die in der untersuchten Situation behandelt werden, auf Basis des erhobenen Datenmaterials zu identifizieren und herauszustellen, um den Leser*innen zu verdeutlichen, worüber debattiert wird. Im Weiteren geht es um die Darstellung des Kerns der Debatte und darum, die hauptsächlichen Tendenzen des Diskurses zu erkennen und darzulegen. Wurde der Kern der Debatte sowie die vorhandenen Tendenzen erkannt, erfolgt die Einordnung der unterschiedlichen vertretenen Positionen in den Kontext. Sind verschiedene Diskurse innerhalb einer Situation relevant, ist es mitunter sinnvoll, mehrere ‚Positional‘ Maps zu erstellen (vgl. Clarke et al. 2018, S.167). In die ‚Positional‘ Map(s) werden allerdings nicht alle einzelnen Positionen aufgenommen, die im Datenmaterial auffindbar sind. Es werden v.a. die maßgeblichen Positionen herausgestellt – Abstufungen innerhalb von Positionen finden in den Memos sowie der Erklärung zur Map Erwähnung. Dadurch soll gewährleistet werden, dass die Map an sich so unkompliziert wie möglich ist, wodurch der*dem Leser*in ein schneller Überblick über den Diskurs mitsamt der hauptsächlichen Positionen zu gewährleisten (vgl. ebd., S.168). Es wird folglich eine einfache und schnell zu erfassende Übersicht über die Situation angestrebt, wobei eine ausführlichere Beschreibung des Diskurses schriftlich erfolgt.

Dabei sollten lediglich jene Positionen berücksichtigt werden, die explizit im Datenmaterial vertreten sind – jede Position sollte durch mindestens ein Beispiel aus dem Datenmaterial belegt werden (können). Eigene Interpretationen des Datenmaterials und daraus abgeleitete Positionen werden bei der Erstellung der ‚Positional‘ Map nicht berücksichtigt. Nichtsdestotrotz können und sollten diese in den Memos festgehalten werden und in den Erklärungstext zur Map einfließen. Sinnvoll ist beispielsweise eine Gegenüberstellung der eigenen Analyse mit den vertretenen Positionen (vgl. ebd., S.172). D.h., es wird in der Map selbst wirklich nur auf jeden Positionen verwiesen, die im Datenmaterial explizit genannt werden. Durch das Eintragen der vertretenen Positionen auf der Map entlang der maßgeblichen Tendenzen des Diskurses wird auch ersichtlich, welche Positionen möglich, aber nicht im Datenmaterial enthalten sind.

‚Positional‘ Maps bieten somit die Möglichkeit, auch solche Debatten beziehungsweise Positionen zu identifizieren, die ‚still‘ sind, d.h. die nicht lautstark beziehungsweise wirkmächtig vorgetragen werden (vgl. ebd., S.171). Es wird es möglich, Aspekte zu berücksichtigen, die allein auf dem Datenmaterial nicht ersichtlich wären. Dadurch kann zu einer inklusive(re)n und demokratische(re)n Gesellschaft beigetragen werden, indem auch Positionen von Personen(gruppen) Berücksichtigung finden, die ansonsten kaum die Chance haben, innerhalb der Gesellschaft ihre Interessen kundzutun – da es ihnen beispielsweise nicht möglich ist, öffentlichkeitswirksam ihre Position darzustellen. Zudem ist die

Auseinandersetzung mit Positionen, die innerhalb des Datenmaterials nicht/nur ‚leise‘ vertreten werden insofern hilfreich, als einerseits die Datenerhebung im Sinne des ‚theoretical Samplings‘ dadurch angeleitet werden kann, indem auf Aspekte verwiesen wird, zu denen es weiteres Datenmaterial braucht. Andererseits wird es eben möglich, auch solchen Positionen Gehör zu verschaffen, die nicht aktiv vertreten werden (vgl. ebd., S.172) und somit ein sehr umfassendes und differenziertes Bild des Diskurses abzubilden.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit der ‚Positional‘ Map und dem maßgeblichen Diskurs der Forschungssituation kann es hilfreich sein, sich Gedanken über Ursache(n) für die Abwesenheit bestimmter Positionen zu machen. Ein möglicher Grund dafür, dass Positionen vertreten beziehungsweise nicht vertreten werden, ist etwa eine starke Politisierung des Themas. Es ist ratsam, äußerst behutsam vorzugehen und sich gegebenenfalls darauf zu beschränken, auf das Fehlen von Positionen hinzuweisen sowie über mögliche Ursachen für die Abwesenheit zu diskutieren (vgl. ebd., S.172 f.). Diesem Aspekt wird im Rahmen dieser Masterarbeit insofern große Relevanz beigemessen, als eine starke Politisierung der Themen ‚Flucht‘ sowie ‚Inklusion/Integration‘ angenommen wird. Gerade für international ausgebildete Lehrer*innen kann es heikel sein, die Politik beziehungsweise für Bildung zuständige Ämter öffentlich (stark) zu kritisieren. Dies liegt an der prekären gesellschaftlichen Position, die ihnen zugewiesen wird. Durch diese besteht eine Abhängigkeit vom Wohlwollen der Politik, um die Chance auf einen beruflichen (Wieder-)Einstieg aufrecht zu erhalten.

In ‚Positional Maps‘ werden sowohl die in den wichtigsten Diskursen in der untersuchten Situation genannten als auch nicht explizit ausgedrückte Positionen dargestellt. Zusammen mit ‚situational‘ und ‚socialWorld/Arenas‘-Maps wird es möglich, das im Rahmen des Forschungsprozesses erhobene Material systematisch aufzusuchen und zu analysieren. Alle Elemente und Akteur*innen sowie die wichtigsten Themen und Debatten der untersuchten Situation werden erkennbar. Während des gesamten Forschungsprozesses werden alle drei Arten von ‚Maps‘ kontinuierlich überarbeitet, wodurch auch die weitere Datenerhebung angeleitet wird (vgl. ebd., S.104). Basierend auf den Erkenntnissen der Datenauswertung bestand die Absicht, die zu Beginn der Masterarbeit interviewten Absolvent*innen des Zertifikatskurses erneut zu interviewen, um eine umfassendere Perspektive auf die Ergebnisse zu erhalten und abbilden zu können. Allerdings hat sich auf die Anfrage nur eine*r der beiden Absolvent*innen zurückgemeldet, weshalb nur eine Person zu den Ergebnissen befragt wurde. Dadurch sollte ihrer Meinung eine Plattform gegeben werden und die eigene Positionierung als Mitglied der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ um eine weitere Perspektive ergänzt werden, um eine differenziertere Darstellung der Ergebnisse zu ermöglichen. differenziertere Perspektive auf die Ergebnisse abbilden zu können. Im Gegensatz zu den vorherigen Interviews wurde dazu kein umfangreicher Leitfaden erstellt, sondern der interviewten Person wurden unter Rückgriff

auf zwei PowerPoint-Folien die Ergebnisse der Masterarbeit (Kapitel 5) vorgestellt. Zu den Ergebnissen wurden ein paar konkrete Nachfragen gestellt, wobei diese sehr offen formuliert wurden, um die*den Interviewpartner*in nicht in der Antwortmöglichkeit einzuschränken.

3.3. Teilstrukturiertes Leitfadeninterview

Unter dem Begriff Leitfadeninterviews können alle qualitativen Datenerhebungen verstanden werden, die sich auf einen im Vorhinein erstellten Leitfaden stützen (vgl. Misoch 2015, S.65). Für die Durchführung der Interviews im Zuge der Datenerhebung habe ich mich dazu entschieden, auf teilstrukturierte Leitfadeninterviews zurückzugreifen. Dies erschien im Zuge der methodologischen Anleitung mit der Situational Analysis besonders aus zwei Gründen eine geeignete Methode darzustellen:

- Ein Leitfaden soll Lamnek (2010) folgend, „so offen und flexibel wie möglich sein, aber gleichzeitig so strukturiert, wie es das Forschungsinteresse erfordert“ (S.322). Die Erstellung eines Leitfadens vor dem jeweiligen Interview bot die Möglichkeit, Erkenntnisinteressen, die sich im Zuge des Forschungsprozesses ergeben haben, gezielt nachzugehen. Dadurch sollte gewährleistet werden, dass alle vor dem Interview relevant erscheinenden Aspekte im Rahmen des Interviews behandelt und explizit auf Zusammenhänge eingegangen wird. Im Zuge der Leitfadenerstellung und -adaptierung konnte hierbei auf die Memos zurückgegriffen und somit offene Fragen, die sich bis dahin im Forschungsprozess ergeben hatte, aufgenommen werden.
- Die Datenerhebung mittels teilstrukturierter Leitfadeninterviews orientiert sich am Prinzip der Offenheit, sowohl hinsichtlich der Gestaltung des Leitfadens als auch der Handhabung desselben. D.h., dass die thematische Gliederung des Interviews nicht durch den Leitfaden vorgegeben ist, sondern in Abhängigkeit des Gesprächsverlaufs vorgenommen wird (vgl. Misoch 2015, S.67). Somit konnten die Interviews als Teil des Forschungsprozesses im Sinne der Situational Analysis bewusst offen gehalten werden. Durch die Offenheit für neue Themen und Perspektiven während der Interviews konnte zudem Richtungen des Erkenntnisinteresses nachgegangen werden, die sich erst während der Interviews ergeben haben. Im direkten Nachgang der Interviews wurden Memos über das Erleben des Interviews – sowohl auf persönlicher als auch auf inhaltlicher Ebene – angefertigt und Aspekte notiert, die für den weiteren Forschungsprozess relevant erschienen sind. Zudem wurden Punkte aus dem Gespräch vor und nach der Tonbandaufnahme vermerkt, die mir für die Interpretation und das bessere Verständnis der Situation relevant erschienen. Dadurch wurden Überlegungen zu möglichen Richtungen des Erkenntnisinteresses festgehalten, die im weiteren Forschungsverlauf am Datenmaterial überprüft worden sind. Letztlich hat sich die Interviewführung mit teilstrukturierten Leitfadeninterviews

gut in die Vorgehensweise mit der Situational Analysis eingefügt, da alle im Vorhinein der Interviews relevant erschienen Aspekte berücksichtigt werden konnten ohne dass die Offenheit des Forschungsprozesses dadurch beeinträchtigt wurde.

Die thematische Reihenfolge innerhalb der Interviews wurde weitgehend den Interviewpartner*innen überlassen. Nach dem Einstieg in das Gespräch mittels einer erzählgenerierenden, offen gestalteten Frage – die Misoch (2015) zufolge dabei helfen kann, die „anfängliche Scheu vor dem Interview, der ungewohnten Kommunikationssituation (und deren Aufzeichnung) zu überwinden“ (S.68) – wurde die Reihenfolge der Themen davon abhängig gemacht, welche Themen von den Interviewpartner*innen angesprochen wurden. Kamen bereits zu Beginn des Interviews Aspekte auf, die im Leitfaden erst gegen Ende angeführt wurden, wurde die Behandlung des Themas vorgezogen, um keinen thematischen Bruch zu erzeugen. Häufig wurde ein Großteil der im Leitfaden angeführten Aspekte durch die Interviewpartner*innen selbst thematisiert. Zudem wurden angesprochenen Punkten, die interessant erschienen, Raum gegeben und gegebenenfalls spontane Rückfragen dazu angebracht.

Das Prinzip der Offenheit hinsichtlich der Gestalt bedeutet, den Leitfaden nicht starr zu betrachten, sondern auch im Verlauf des Forschungsprozesses offen für Veränderungen beziehungsweise Anpassungen zu sein, die sich aus neuen Informationen ergeben (vgl. Misoch 2015, S.67). Diese Offenheit ergibt sich auch aus der methodischen Leitung der Masterarbeit durch die Situational Analysis, die eine Offenheit im Forschungsprozess für neue Informationen voraussetzt. Der Leitfaden für die Interviews mit den Absolvent*innen des Zertifikatskurses, die bereits eine Anstellung erhalten haben, wurde nach dem ersten Interview und dessen Auswertung überarbeitet und um einige inhaltliche Aspekte ergänzt. Zudem wurde die Gewichtung, die einzelnen Aspekten beigemessen wurde, verändert. Für das dritte Interview mit einer Direktor*in wurden sowohl Erkenntnisse aus den beiden vorherigen Interviews als auch aus der Literatur herangezogen und ein neuer Leitfaden erstellt. Ich habe die jeweiligen Leitfäden mit meiner Masterarbeitsbetreuerin vor den Interviews besprochen und Anmerkungen miteingearbeitet.

Bei qualitativen Interviews ist darauf zu achten, die Formulierung der Fragen flexibel zu gestalten und sich auf das Vokabular einzustellen, das die interviewten Personen auch in ihrem Alltag verwenden (vgl. Lamnek 2010, S.321). Die Leitfäden²⁵, die im Rahmen der Masterarbeit verwendet wurden, enthalten ausformulierte Fragen. Diese dienen jedoch vordergründig der eigenen Sicherheit bei der Durchführung der Interviews und wurden nicht in dieser Form gestellt. Ihnen kam mehr die Funktion einer Orientierungshilfe bei, um nicht zu

²⁵ Die Leitfäden sind im Anhang im Kapitel 9.3. einzusehen.

lange für die Formulierung der Fragen zu brauchen. Während der Interviews wurden die Fragen frei formuliert. Zudem wurde darauf geachtet, die Fragen so zu formulieren, dass sie für die jeweiligen Interviewpartner*innen gut und einfach verständlich waren. Wurden Aspekte, auf die im Leitfaden enthaltene Fragen abzielten, bereits ausführlich im Rahmen der Antwort auf eine vorherige Frage beantwortet, wurden darauf verzichtet, die eigentlich darauf abzielende(n) Frage(n) gesondert zu stellen. Im Verlauf des Forschungsprozesses wurden vermehrt auf Stichpunkte zurückgegriffen, da die Sicherheit in der Interview-Führung sich steigerte. Des Weiteren wurde eine möglichst offene Formulierung angestrebt, um den Interviewpartner*innen Raum für ihre Antworten zu geben. Ein Vorteil der offenen Gestaltung der Interviewsituation, die den Interviewpartner*innen Raum für die Darstellung eigener Gedanken lässt, besteht in der Abschwächung der Asymmetrie zwischen Interviewer*in und befragter Person (vgl. Lamnek 2010, S.306). Dies erschien mir insbesondere relevant, um bei den Interviewpartner*innen nicht das Gefühl entstehen zu lassen, für eigene Aussagen bewertet zu werden. Damit sollte erreicht werden, dass sie all ihre Gedanken in Bezug auf das Thema beziehungsweise die Fragen ohne Vorbehalte äußern können.

Lamnek (2010) verweist auf folgende Möglichkeit, die sich im Zuge qualitativer Interviews ergibt:

„Paraphrasieren, Nachfragen, vorsichtiges Interpretieren der Äußerungen durch den Forscher bzw. Interviewer sind Hilfsmittel, um den zu Befragenden anzuregen, seinen Äußerungen zu explizieren, zu präzisieren, zu reflektieren. Damit werden im qualitativen Interview durch den Befragten Deutungs- und Interpretationshilfen für den Forscher geleistet. Nicht der vom Forscher gemeinte Sinn wird bei den Interpretationen unterstellt, sondern der vom Befragten explizierte Sachverhalt wird zu einem Maßstab für höhere Gültigkeit der Interpretationen“ (S.319 f.).

Darauf basierend wurden im Rahmen der Interviews teilweise nach Beispielen für die Ausführungen der Interviewpartner*innen gefragt, um sicherzustellen, dass die Aussagen auch ‚richtig‘ verstanden wurde. Zudem wurden Äußerungen teilweise kurz paraphrasiert und nachgefragt, ob die Äußerungen der Interviewpartner*innen so zu verstehen sind, wie ich sie im Rahmen der Interviewsituation aufgefasst habe. Dadurch wollte ich ein besseres Verständnis für die Aussagen der Interviewpartner*innen erreichen. Zum Abschluss der Interviews wurden die Interviewpartner*innen gefragt, ob sie noch Ergänzungen oder Anmerkungen anbringen möchten. Dadurch sollte ihnen die Möglichkeit gegeben werden, thematische Aspekte anzusprechen, die ihrer Meinung nach im Interview bislang nicht oder zu wenig berücksichtigt wurden, ihnen jedoch relevant erscheinen. Nach Abschalten der Tonbandaufnahme fanden meist noch kurze informelle Unterhaltungen mit den Interviewpartner*innen statt.

4. Analyse des Datenmaterials

Im Folgenden wird unter Rückgriff auf erstellte ‚Maps‘ näher auf die Analyse des Datenmaterials eingegangen. Anhand dieser wird der Ablauf der Analyse verdeutlicht, um nachvollziehbar darzulegen, wie ich zu den Ergebnissen des Forschungsprozesses gelangt bin, die in Kapitel 5 präsentiert werden. Die Darstellung erfolgt weitgehend in Anlehnung an die Einteilung in ‚situational‘ Maps, ‚social Worlds/Arenas‘ und ‚Positional‘ Maps, wobei die ‚situational‘ Maps in zwei Punkte geteilt werden. Zunächst werden anhand einer ungeordneten Map alle Akteur*innen und Elemente der untersuchten Situation dargestellt, sowie nach Kategorien geordnet in einer Tabelle abgebildet (Kapitel 4.1.). In Kapitel 4.2. wird unter Rückgriff auf ‚Relational‘ Maps aus verschiedenen Abschnitten des Forschungsprozesses und in der Betrachtung einzelner Zusammenhänge genauer vorgestellt, wie die Analyse von Zusammenhängen zwischen Aspekten der untersuchten Situation vollzogen wurde. Anschließend wird der breitere Kontext, in den die untersuchte Situation eingebettet ist, mit Hilfe einer ‚social Worlds/Arenas‘ Map dargelegt (Kapitel 4.3.), ehe in Kapitel 4.4. abschließend der Entstehungsprozess der ‚Positional‘ Maps nachgezeichnet wird.

Die Vorstellung der Datenanalyse wurde unter Rückgriff auf die im gesamten Forschungsprozess erstellten Memos verfasst, deren kontinuierliche Anfertigung es erlaubt haben, den Forschungsprozess nachvollziehbar festzuhalten. Ich habe im gesamten Arbeitsprozess nach jeder Arbeitssitzung für die Masterarbeit – sei es Literaturrecherche, das Vorbereiten beziehungsweise Führen von Interviews sowie deren Transkription, das Verschriftlichen von Ideen oder die Interpretation des Datenmaterials, etc. – ein Memo angefertigt. Neben Einfällen und möglicher Literatur wurden in diesen Memos auch offene Fragen, Schwierigkeiten sowie Aufgaben, an denen es weiterzuarbeiten gilt, notiert. Dies ist insofern hilfreich, als an ältere Gedanken angeknüpft werden kann, auch wenn zwischenzeitlich an etwas anderem gearbeitet wird. Gerade bei der Verschriftlichung von Interpretationsergebnissen oder wenn ich an manchen Stellen nicht weiter wusste, habe ich wiederholt in ältere Memos gesehen. Dadurch wurde es mir möglich, wieder an Gedanken anzuknüpfen, die ich zwischenzeitlich vergessen hatte. Ein weiterer Vorteil, den das wiederholte Einsehen auch älterer Memos bietet, ist die Möglichkeit der transparenten Darstellung des Forschungsverlaufs – beispielsweise können Richtungen des Erkenntnisinteresses, die zunächst relevant erschienen, dann aber doch aufgegeben wurden, benannt werden.

4.1. Akteur*innen und Elemente der untersuchten Situation

Situational Maps – sowohl ‚messy‘ als auch geordnet in Tabellenform – dienen v.a. der schnellen Orientierung hinsichtlich der Präsenz und Relevanz von in der untersuchten Situation auffindbaren Akteur*innen wie Elementen. Die Erstellung der Situational Maps wird

durch die Frage angeleitet „Who and what are in the broader situation?“²⁶ (Clarke et al. 2018, S.134). Es geht also - im Gegensatz zu den anderen Maps, die später im Forschungsprozess erstellt werden – zuerst einmal um die Sammlung aller Aspekte, die im Kontext der untersuchten Situation auffindbar sind.

Bereits zu Beginn des Forschungsprozesses hatte ich damit begonnen, relevante Aspekte und Akteur*innen, die in der untersuchten Situation wirksam sind, auf einer Messy Map (Abbildung 2) zu sammeln. Diese Map wurde im Forschungsprozess sowohl auf Basis der Auswertung der Interviews als auch relevanter Literatur zur Thematik fortlaufend ergänzt. Eine wiederholte Auseinandersetzung und Überarbeitung der Map während des Forschungsprozesses ist sinnvoll, da dadurch neue Überlegungen angeregt werden können (vgl. ebd., S.130). Zudem wird durch das wiederholte Aufsuchen wie Überarbeiten der Map verhindert, dass man zu schnell einen zu engen Fokus auf die Situation einnimmt (vgl. ebd. S.134). Im konkreten Fall der Masterarbeit hat die Ergänzung der ‚messy‘ Map wiederholt zur Überarbeitung anderer Maps geführt und meine Perspektive erweitert. Zudem wurde bei der Überarbeitung der Map nach Abschluss der Interviews deutlich, dass einige Aspekte, die zu Beginn des Forschungsprozesses als relevant erachtet worden waren, ihre Relevanz nicht behalten haben. Eine mögliche Ursache für den Verlust an Relevanz besteht darin, dass Aspekte zwar basierend auf der ersten Literaturrecherche interessant erschienen – weswegen explizit Fragen dazu formuliert wurden – , ihre angenommene Relevanz allerdings auf Basis der geführten Interviews nicht bestätigt werden konnte. Andere Aspekte, etwa die Relevanz von Rassismus, haben sich erst im Verlauf des Forschungsprozesses als relevant erwiesen. Zur Visualisierung der Verschiebungen ihrer Relevanz wurden Elemente und Akteur*innen, deren Relevanz abgenommen hat, rot markiert. Besonders wichtige Aspekte hingegen wurde durch Fettdruck kenntlich gemacht. Eine („messy“) Situational Map kann dann als gut genug für die Darstellung der Situation erachtet werden, wenn sie eine Sättigung in dem Sinne erreicht hat, dass trotz mehrfacher Überarbeitung keine weiteren Elemente ergänzt wurden und alle Aspekte sowie ihre Zusammenhänge untereinander beschrieben werden können (vgl. ebd., S.144). Diesen Punkt hatte ich nach der eingehenden Auseinandersetzung mit der rechtlichen Situation, der Erstellung aller Maps sowie dem Telefonat mit einer*inem Vertreter*in der Bildungsdirektion erreicht. Ich habe den Eindruck erhalten, die (strukturelle) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen detailliert beschreiben zu können und alle wichtigen Aspekte erfasst zu haben.

²⁶ Eigene Übersetzung des Autors: „Wer und was ist in der breiteren Situation auffindbar?“



Abbildung 2. 'Messy' Map mit Hervorhebungen

Die Map dient der schnellen Orientierung hinsichtlich anzutreffender Aspekte und Akteur*innen in der Forschungssituation. Für einen besseren Überblick wurden die angeführten Elemente und Akteur*innen zudem in eine Tabelle eingetragen, die in bestimmte Kategorien eingeteilt ist. Die gesamte Tabelle ist im Anhang einzusehen (Kapitel 9.4.), im Folgenden findet sich zum Verständnis des Aufbaus ein kurzer Ausschnitt dieser Tabelle. Zudem werden beispielhaft drei Elemente der Maps näher erläutert:

- Kolleg*innen als individuelle menschliche Akteur*innen: hiermit sind einzelne Kolleg*innen gemeint, die aufgrund ihrer Handlungen Einfluss auf die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich haben. Zu Beginn des Forschungsprozesses wurde angenommen, dass diese über eine hohe Relevanz verfügen – etwa indem sie diskriminierend oder unterstützend wirken. Daher wurde in den Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses danach gefragt, wie sich der Umgang mit Kolleg*innen gestaltet. Basierend auf den Interviews und der Erkenntnis, dass sich die Diskriminierung vordergründig über die rechtliche Ebene vollzieht, haben Kolleg*innen allerdings an Relevanz für die untersuchte Situation verloren.
- Gesellschaftliche Vorurteile: dabei handelt es sich um einen Aspekt, der im Zuge des Forschungsprozesses an Relevanz gewonnen hat. Zu Beginn wurde angenommen, dass gesellschaftliche Vorurteile vorwiegend im Umgang mit Eltern und Schüler*innen eine Rolle spielen. Im Verlauf der Masterarbeit hat sich jedoch herausgestellt, dass Vorurteile – etwa gegenüber Muslim*innen – auch großen Einfluss auf Direktor*innen und ihre Einstellungsentscheidungen besitzen.

- Zeit rund um 2015: unter Zeit rund um 2015 ist die gesellschaftliche und politische Stimmung rund um das Jahr 2015 gemeint. Damals haben viele Menschen nach ihrer Flucht Österreich erreicht, wobei das gesellschaftliche Klima zunächst als weitgehend positiv gegenüber den ‚ankommenden‘ Menschen wahrgenommen wurde (siehe Kapitel 5.1.1.1.). Dieser Aspekt wurde zu Beginn des Forschungsprozesses bereits auf die Map aufgenommen, da auch der Zertifikatskurs eine Reaktion auf das ‚Ankommen‘ von Menschen mit Fluchterfahrung dargestellt hat. Dieser Aspekt ist beispielhaft für Aspekte der Forschungssituation, die im Verlauf des Forschungsprozesses weder an Relevanz verloren noch gewonnen haben.

| Individuelle Akteur*innen | menschliche | Benachbarte Diskurse |
|--|--------------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen • Kolleg*innen • Matthias Müller • International Lehrer*innen • Dozent*innen | ausgebildete | <ul style="list-style-type: none"> • Inklusions-Diskurs • Chancengleichheit <-> Chancengerechtigkeit • Diskriminierung • (antimuslimischer) Rassismus • Neoliberaler Diskurs über Anpassung/Integration • Berichterstattung • Linguizismus im Schulsystem • Gesellschaftliche Vorurteile • Strategie(n) der Unterrichtsgestaltung • Vorherrschende Werte & Normen |
| Zeitliche Aspekte | | Schlüsselmomente |
| <ul style="list-style-type: none"> • Zeit rund um 2015 | | <ul style="list-style-type: none"> • Start des Zertifikatskurses 2017 |

Insgesamt haben Situational Maps – egal ob ‚messy‘ oder geordnet als Tabelle – einen Ausgangspunkt für die Erstellung aller Maps dargestellt, da sie einen guten Überblick über alle als relevant erscheinenden beziehungsweise erschienen Aspekte der untersuchten Situation liefern. Zudem haben sie dabei geholfen, keine Aspekte unberücksichtigt zu lassen. Lediglich auf Basis des erhobenen Datenmaterials haben sich einige Aspekte als nicht relevant für die Bearbeitung der Fragestellung erwiesen und wurden deshalb nicht weiter verfolgt.

4.2. Zusammenhänge zwischen den Akteur*innen der untersuchten Situation

Sobald der Eindruck entsteht, dass die eigene ‚messy‘ Map bereits umfangreiche Informationen zur untersuchten Situation erhält, kann mit der Erstellung einer Relational Map begonnen werden (vgl. Clarke et al. 2018, S.138). Nach Auswertung der ersten beiden

Interviews und der anschließenden Ergänzung der ‚messy‘ Map habe ich damit begonnen, eine erste Relational Map zu erstellen. Angeregt durch den Blick auf Zusammenhänge, wurde auch der Leitfaden für das dritte Interview mit einer*inem Direktor*in angepasst und etwa verstärkt auf die Relevanz des zweiten Unterrichtsfachs eingegangen. Insgesamt wurden im Forschungsprozess, insbesondere im Zuge der Datenauswertung und der fortgehenden Analyse, wiederholt Veränderungen der Relational Map vorgenommen. Derartige Maps dienen vordergründig der*dem Forscher*in als Werkzeug im Forschungsprozess, weshalb sie selten im Rahmen der Ergebnisdarstellung angeführt werden (vgl. Clarke 2021, S.242 f.). Im Folgenden wird zur transparenten Darlegung des Forschungsprozesses Bezug auf verschiedene Entwicklungsstufen meiner ‚Relational‘ Map(s) genommen, da sich anhand dessen auch die Entwicklung des Erkenntnisinteresses nachvollziehen lässt. Dies erfolgt exemplarisch am Aspekt „Zweites Unterrichtsfach“.

Basierend auf der Messy Map (Abbildung 2), die alle Elemente und Akteur*innen der Situation abbildet sowie der dazugehörigen geordneten Situational Map (Kapitel 9.4.), wurde nach Abschluss der Auswertung der ersten beiden Interviews eine Relational Map erstellt. Auf derartigen Maps werden alle Zusammenhänge, die in der untersuchten Situation auffindbar sind, veranschaulicht (vgl. Clarke et al. 2018, S.144). Im Zuge der Erstellung der Relational Map wurden die auf der ‚messy‘ Map abgebildeten Aspekte auf Basis des (inter)nationalen Forschungsstandes sowie der Interviewauswertung hinsichtlich etwaiger Zusammenhänge untersucht. Dabei habe ich auf einzelne Aspekte aus der ‚messy‘ Map fokussiert und auf Basis des Datenmaterials überlegt, inwiefern der Aspekt mit anderen Aspekten zusammenhängt und wie dieser Zusammenhang ausgeprägt ist.

In den ersten beiden Interviews hatte sich das verpflichtende Studium eines zweiten Unterrichtsfachs als besonders relevant für international ausgebildete Lehrer*innen herausgestellt. Daher wurde dieser Aspekt als Ausgangspunkt gewählt, von dem aus Zusammenhänge mit anderen Aspekten betrachtet wurden (Abbildung 3). Um einen regulären Vertrag als Lehrperson in Österreich zu erhalten, muss das abgeschlossene Studium eines zweiten Unterrichtsfachs vorgelegt werden. Insofern führt das Fehlen eines zweiten Unterrichtsfachs bei international ausgebildeten Lehrer*innen zur Dequalifizierung, da ihre Kompetenz als nicht ausreichend für eine (reguläre) Anstellung in Österreich bewertet wird. Zu diesem Zeitpunkt des Forschungsprozesses wusste ich lediglich, dass international ausgebildete Lehrer*innen aufgrund ihrer Situation, dequalifiziert zu werden, ein niedrigeres Gehalt erhalten – über den konkreten Zusammenhang mit dem Fehlen eines abgeschlossenen Studiums von einem Zweitfach hatte ich noch kein Wissen. Neben dem Aspekten ‚Studium von Zweitfach‘ wurde die Universität Wien verortet, da die interviewten Absolvent*innen des Zertifikatskurses dort zum Zeitpunkt der Datenerhebung studiert haben. Nach Abschluss der

ersten beiden Interviews wusste ich lediglich, dass die Vorgabe, über ein zweites Unterrichtsfach zu verfügen, von der Bildungsdirektion an Direktor*innen weitergegeben werden – daraus resultierte der Zusammenhang zwischen Direktor*innen und Bildungsdirektion sowie zwischen dem Aspekt ‚Studium von Zweitfach‘ und der Bildungsdirektion. Die Verbindung zwischen Direktor*innen und ‚Studium von Zweitfach‘ wurde dabei gestrichelt angegeben, da ich zwar wusste, dass Direktor*innen (mit) über eine Anstellung entscheiden und dazu die Vorgaben der Bildungsdirektion erhalten. Allerdings konnte auf Basis der Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses keine Aussage darüber getroffen werden, wie Direktor*innen diese Verpflichtung bewerten.

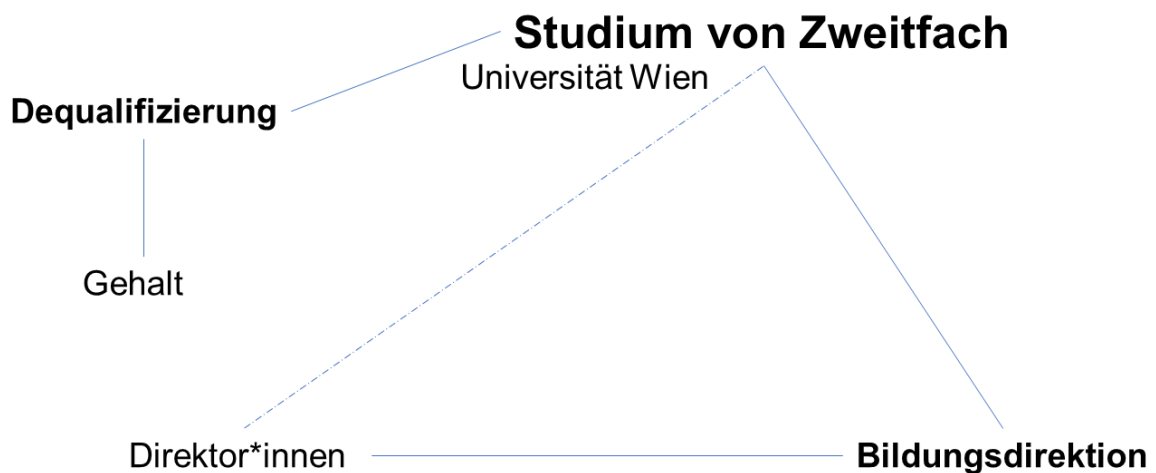


Abbildung 3. 'Zoom-In' nach Auswertung der ersten zwei Interviews

Während der Analyse der Zusammenhänge wurden kontinuierlich Memos angefertigt, in denen ich oftmals zunächst Überlegungen zu möglichen Zusammenhängen notiert habe. Diese habe ich im weiteren Verlauf der Analyse näher betrachtet und entweder verworfen oder auf die ‚Relational‘ Map aufgenommen. Beim Verfassen von Memos im Zuge der Erstellung von Relational Maps ist es Clarke (2021) zufolge sinnvoll, auf die Zusammenhänge zu fokussieren, die am interessantesten erscheinen. Davon ausgehend wird es möglich, Entscheidungen über den weiteren Verlauf der Datenerhebung zu treffen (vgl. S.242). Basierend auf der Relational Map nach den ersten beiden Interviews fiel die Entscheidung, im weiteren Forschungsverlauf ein Interview mit Personen zu führen, die an der Entscheidung über die Einstellung von Lehrpersonen beteiligt sind. Von diesen Interviews habe ich mir erhofft, genauere Informationen darüber zu erhalten, womit die Verpflichtung auf ein zweites Unterrichtsfach begründet wird. Zudem ging ich davon aus, von Expert*innen zur Anstellung Hinweise darauf zu erhalten, wie die Situation für international ausgebildete Lehrer*innen verbessert werden kann. Es sollte also auch ergründet werden, womit die (Nicht-)Anstellung von Absolvent*innen des Zertifikatskurses begründet wird. Ziel der Untersuchung war herauszufinden, wieso die Hürden bislang nicht beseitigt wurde. Zudem sollte überprüft

werden, ob das Unterscheidungsmerkmal international ausgebildeter Lehrer*innen gegenüber lokal ausgebildeten Lehrkräften – lediglich ein Unterrichtsfach vorweisen zu können – ausschlaggebend für die Bevorzugung von Absolvent*innen des ‚regulären‘ Lehramtsstudiums ist oder ob auch andere Aspekte eine Rolle spielen. Leider konnte im Zuge der Kontaktaufnahme zur Bildungsdirektion keine Möglichkeit geschaffen werden, ein Interview mit einer*m Vertreter*in dieser Behörde zu führen. Daher wurden Direktor*innen kontaktiert und ein drittes Interview mit einer*m Direktor*in geführt. Im Zuge der Auswertung des dritten Interviews mit einem*einer Direktor*in wurde ersichtlich, dass zur Beantwortung der Fragestellung mehr Wissen über die gesetzliche Regelung der Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen sowie die genaue Rolle der Bildungsdirektion nötig ist. Im Interview wurde mehrfach darauf verwiesen, dass die*der interviewte Direktor*in ein zweites Unterrichtsfach nicht als notwendig erachtet, allerdings nicht weiß, inwiefern dies rechtlich nötig ist. Daher habe ich mich im Anschluss an die Auswertung eingehend mit der rechtlichen Ebene (Kapitel 2.5.1.) sowie dem genauen Anstellungsablauf und der Beteiligung der Bildungsdirektion daran (Kapitel 2.5.2.) befasst. Im Zuge dessen entstandene sowie offen gebliebene Fragen habe ich gesammelt und erneut versucht, eine Person aus der Bildungsdirektion Wien für ein Interview zu finden. Dies war leider aufgrund des Starts des neuen Schuljahres nicht möglich, allerdings konnten in einem Telefonat mit einer*einem Vertreter*in der Bildungsdirektion der Großteil der Fragen geklärt werden. Zudem habe ich den Hinweis auf eine Richtlinie des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF 2020a & BMBWF 2019b) zur Anstellung per Sondervertrag erhalten, wodurch weitere Erkenntnisse möglich wurden. Anhand der Richtlinie konnten auch die wenigen Fragen, die im Gespräch zunächst offen geblieben sind, geklärt werden.

Nach dem Interview mit der*dem Direktor*in und der Auseinandersetzung mit der gesetzlichen Ebene unternahm ich eine umfangreiche Überarbeitung der Relational Map (Abbildung 4). Zudem wurde das der Aspekt ‚Studium von Zweitfach‘ in ‚Zweites Unterrichtsfach‘ geändert. Dies erschien auf Basis der vorliegenden Daten angemessener, da beispielsweise die Anstellung nicht mit dem Studium eines zweiten Unterrichtsfachs, sondern dem Vorliegen eines zweiten Unterrichtsfachs zusammenhängt. Der Zusammenhang zwischen dem zweiten Unterrichtsfach und Direktor*innen wurde gestrichelt beibehalten, um erkenntlich zu machen, dass die Bewertung der Relevanz eines zweiten Unterrichtsfachs abhängig von der*dem individuellen Direktor*in ist. Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Ablauf des Anstellungsverfahrens konnte zudem ein direkter Zusammenhang zwischen Direktor*innen und der Anstellung identifiziert werden, da diese – nach Freischaltung der Bewerbungen durch die Bildungsdirektion – entscheiden, wen sie zum Bewerbungsgespräch einladen sowie welche der Bewerber*innen sie anstellen möchten. Neu hinzu kam außerdem die Zuordnung des freizeitpädagogischen Bereichs zur Dequalifizierung, da die leichtere Möglichkeit, eine

Anstellung in diesem zu finden, von der*dem Direktor*in darauf zurückgeführt wurde, dass in diesem Bereich die Qualifikation eine niedrigere Rolle spiele. In der Auseinandersetzung mit der rechtlichen Lage wurde zudem ersichtlich, dass der Sondervertrag für das niedrigere Gehalt verantwortlich ist. Zu diesem Zeitpunkt bin ich zudem noch davon ausgegangen, dass allein die Bildungsdirektion über die Anstellung per Sondervertrag entscheidet – über die dahinterstehenden rechtlichen Vorgaben hatte ich noch kein umfangreiches Wissen. Der Zusammenhang zwischen Direktor*innen und der Bildungsdirektion konnte auf Basis des Interviews mit einer*einem Direktor*in zudem umfassender beschrieben werden. Die interviewte Person verteidigte die Anstellungskriterien der Bildungsdirektion dahingehend, dass diese sicher gute Gründe für ihr Vorgehen hätte. Der Sondervertrag steht mit dem zweiten Unterrichtsfach in Zusammenhang, da die Anstellung per Sondervertrag aufgrund des Fehlens eines zweiten Unterrichtsfachs notwendig wird.

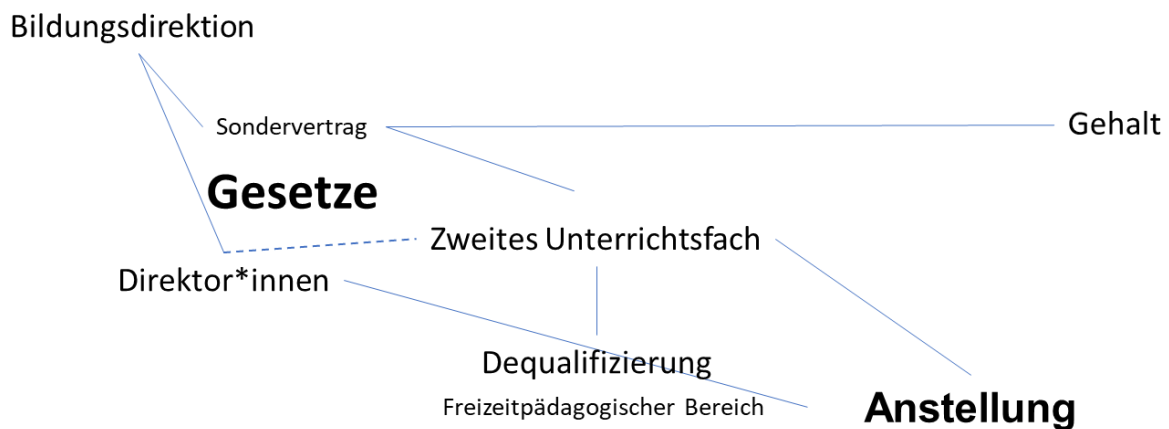


Abbildung 4. 'Zoom-In' nach Auswertung des dritten Interviews und Auseinandersetzung mit rechtlicher Ebene

Neu hinzu kamen die Gesetze, die aufgrund der angenommenen Relevanz bereits hervorgehoben wurden. Da ich allerdings noch kein genaues Wissen über deren Wirkung hatte, waren Gesetze im Kontext von Direktor*innen, Bildungsdirektion, Sondervertrag und Zweites Unterrichtsfach verortet. Ich bereits, dass sich die rechtliche Lage auf diese Aspekte auswirkt, konnte die Zusammenhänge aber noch nicht genau erläutern. Weiters kam durch die Auseinandersetzung mit den Anstellungsabläufen auch der Punkt Anstellung hinzu. Dieser Punkt hat außerdem das Studium von Zweitfach als zentralen Ausgangspunkt der Map abgelöst. Dahinter stand die Überlegung, dass die Anstellung der zentrale Aspekt der untersuchten Situation ist, der sowohl mit Barrieren auf dem Weg zur Anstellung als auch mit Potentialen zur Überwindung derselben zusammenhängt während das Studium von Zweitfach an sich schon eine Barriere darstellt. Die Veränderung des Ausgangspunkts machte es folglich möglich, die Situation umfassender abzubilden.

Bei der Arbeit mit den Maps nahmen die erstellten Memos eine ausschlaggebende Rolle ein. In diesen habe ich in Anlehnung an Clarke (2021), die einzelnen Zusammenhänge zwischen Aspekten auf Basis des jeweiligen Erkenntnisstandes genauer erklärt und dabei v.a. auf die maßgeblichen Zusammenhänge fokussiert (vgl. S.241 f.). Den Memos kann aus einem weiteren Grund eine hohe Relevanz beigemessen werden: nach Abschluss der Auswertung der ersten drei Interviews und einer eingehenden Beschäftigung mit der rechtlichen Ebene, habe ich sowohl an der Erstellung einer ‚social Worlds/Arenas‘ Map als auch an der Erstellung mehrerer ‚Positional‘ Maps gearbeitet und mich dabei noch einmal eingehend mit dem Datenmaterial und bestehenden Zusammenhängen beschäftigt. Dabei entstand die Idee, (Nicht-)Anstellung als Ausgangspunkt der ‚Relational‘ Map zu verwenden, da es dadurch besser möglich ist, die Wirkungsweise einzelner Aspekte – als Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung beziehungsweise als Potential, trotz der Barrieren eine Anstellung zu erhalten – zu beschreiben (Abbildung 5).

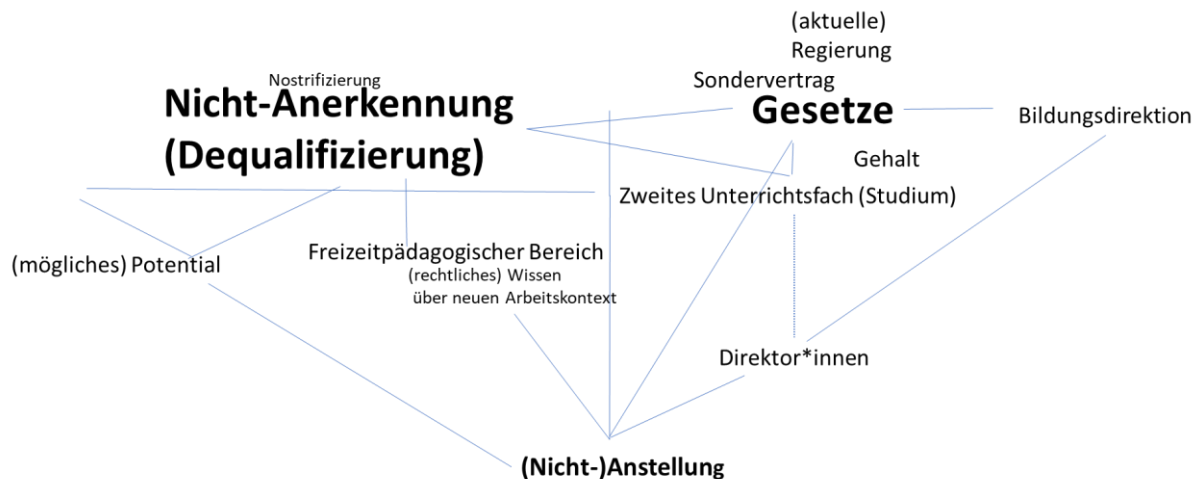


Abbildung 5. 'Zoom-In' nach Abschluss der Auswertung

Dadurch konnte etwa auch die ‚doppelte‘ Rolle von Direktor*innen besser erläutert werden, da diese im Zuge des Bewerbungsverfahrens darüber entscheiden, ob ein*e Bewerber*in angestellt wird oder nicht. Zwischen (Nicht-)Anstellung und Bildungsdirektion wurden Direktor*innen gewissermaßen zwischengeschaltet, da in allen Fällen, in denen die Bewerbungen von international ausgebildeten Lehrer*innen von der Bildungsdirektion freigeschaltet werden (Kapitel 2.5.2.) die Entscheidung über eine (Nicht-)Anstellung allein bei Direktor*innen liegt. Der Aspekt des zweiten Unterrichtsfaches wurde in Klammern um das Studium ergänzt. Dadurch konnte sowohl der Aspekt des Studiums behandelt werden als auch das Vorliegen eines zweiten Unterrichtsfaches als Kriterium auf der rechtlichen Ebene. Die genauen Zusammenhänge zwischen Gesetzen und (Nicht-)Anstellung sowie Nicht-Anerkennung konnten durch eine eingehende Auseinandersetzung mit den Gesetzen nun beschrieben werden (Kapitel 2.5.1.). Neu war hierbei gegenüber vorherigen Maps die

Verortung der (aktuellen) Regierung im Kontext der Gesetze. Dieser Zusammenhang wurde im Zuge der Auseinandersetzung mit der ‚socialWorld/Arenas‘-Map ersichtlich. Die jeweilige österreichische Regierung verfügt über die Möglichkeit, Gesetzesänderungen im Parlament vorzuschlagen und im Falle einer Mehrheit zu beschließen. Insofern besteht je nach politischer Situation auch die Möglichkeit, Gesetze, die sich maßgeblich auf die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich auswirken, zu verändern. Der rechtlichen Ebene wurde dabei aus folgendem Grund hohe Relevanz beigemessen: Clarke, Friese und Washburn (2018) verweisen hinsichtlich der Betrachtung von Relational Maps auf die Möglichkeit, darauf einzugehen, inwiefern die Veränderung eines Aspekts auch Veränderungen bei anderen Aspekten der untersuchten Situation hervorruft (vgl. S.138). Besonders die Gesetzeslage scheint dazu fähig, andere Aspekte der Situation zu beeinflussen – insbesondere die Verpflichtung ein zweites Unterrichtsfach zu studieren und die Nicht-Anerkennung der Abschlüsse international ausgebildeter Lehrer*innen. Diese beiden Aspekte werden maßgeblich durch gesetzliche Regelungen bestimmt. Die Arbeit mit verschiedenen Ausarbeitungsstufen der ‚Relational‘ Maps hat es folglich ermöglicht, Zusammenhänge genau zu beschreiben und auszuweisen, über welche Aspekte ich im Forschungsprozess mehr Daten benötige. Sobald ich Zusammenhänge, wie zwischen der rechtlichen Ebene und der (Nicht-)Anstellung, umfangreich beschreiben konnte, wurde eine Sättigung in dem Sinne ersichtlich, dass ein „in-depth understanding of the research topic“²⁷ (Morse et al. 2021, S.315) vorlag. Ab diesem Zeitpunkt wurde es anhand der Abbildung der Zusammenhänge möglich, Ansatzpunkte zu identifizieren, anhand derer die Eigenschaften der Zusammenhänge verändert werden können.

Die abschließende Relational Map fokussiert vor allem auf vier Aspekte (Abbildung 6):

- auf die (Nicht-)Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich: an diesem Punkt wird die (strukturelle) Diskriminierung ebenso deutlich wie Möglichkeiten für Veränderungen. Zudem hängen alle Punkte der Map zumindest implizit mit der (Nicht-)Anstellung zusammen. Ein Beispiel dafür ist die Universität Wien, die den institutionellen Rahmen für den Zertifikatskurs dargestellt hat und darüber auch mit der (Nicht-)Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen zusammenhängt.
- ‚Othering‘ (Kapitel 5.1.): Mechanismen des ‚Othering‘ sind oftmals für eine Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich verantwortlich, die schließlich eine Nicht-Anstellung bewirken. Der Zusammenhang zur (Nicht-)Anstellung wird hierbei oftmals vermittelt über zwischengeschaltete Aspekte wie (antimuslimischen) Rassismus. Im Forschungsprozess hat die Anmerkung antimuslimischen Rassismus im Interview mit einer*inem Direktor*in zu einer

²⁷ Eigene Übersetzung des Autors: „Ein tiefgehendes Verständnis des Forschungsthemas“.

Auseinandersetzung mit ‚Othering‘-Prozessen geführt. Clarke, Friese und Washburn (2018) folgend, ist eine weitere Beschäftigung mit einer Thematik, die von befragten Personen selbst angebracht wurden, häufig sinnvoll (vgl. S.143). Das Thema ‚Islam‘ und spezifisch das Tragen eines Kopftuchs wurde von der*dem interviewten Direktor*in aufgebracht, ohne dass eine Frage darauf abgezielt hat. Ich war zunächst verwundert, da ich nicht angenommen hatte, dass diese Thematik eine Rolle hinsichtlich des beruflichen (Wieder-)Einstiegs international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich einnimmt. Davon ausgehend habe ich mich eingehender mit der Funktionsweise antimuslimischen Rassismus und dessen Verankerung in der österreichischen Gesellschaft beschäftigt.

- Gesetze: Einerseits regeln Gesetze die genauen Anforderungen zur Einstellung von Lehrkräften, entscheiden über die Einstufung des Gehalts und legen Kriterien fest, anhand derer die Einschätzung vorgenommen wird, ob eine Person als Lehrkraft in Österreich tätig sein darf. Andererseits stellen sie einen umfangreichen Ansatzpunkt für Veränderung dar (Kapitel 5.2.2.).
- Nicht-Anerkennung (Dequalifizierung): Die Nicht-Anerkennung international ausgebildeter Lehrer*innen stellt den zentralen Ausgangspunkt der gesamten Forschungssituation dar. Sie ist dafür verantwortlich, dass international ausgebildete Lehrer*innen (Re)qualifizierungsmaßnahmen wie den Zertifikatskurs besuchen müssen und stellt dadurch einen zentralen Aspekt der strukturellen Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen dar.

Der Blick auf die Zusammenhänge ermöglicht es, Aussagen darüber zu treffen, welche Hindernisse und Barrieren in Österreich den beruflichen (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen erschweren. Des Weiteren wird ersichtlich, welche Aspekte beziehungsweise Akteur*innen eine unterstützende Funktion auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrkraft in Österreich für international ausgebildete Lehrer*innen einnehmen.

Meine eigene Person ist auf der Map zu finden, da es Clarke, Friese und Washburn (2018) folgend sinnvoll ist, die eigenen Verbindungen zu Akteur*innen und Elementen der untersuchten Situation mitzudenken (vgl. S.144). Meine Verbindung zur Universität Wien und speziell zum vierten Durchgang des Zertifikatskurses wird in Kapitel 3.1. „Zugang zum Feld, Herausforderungen und ethische Überlegungen“ dargelegt und reflektiert.

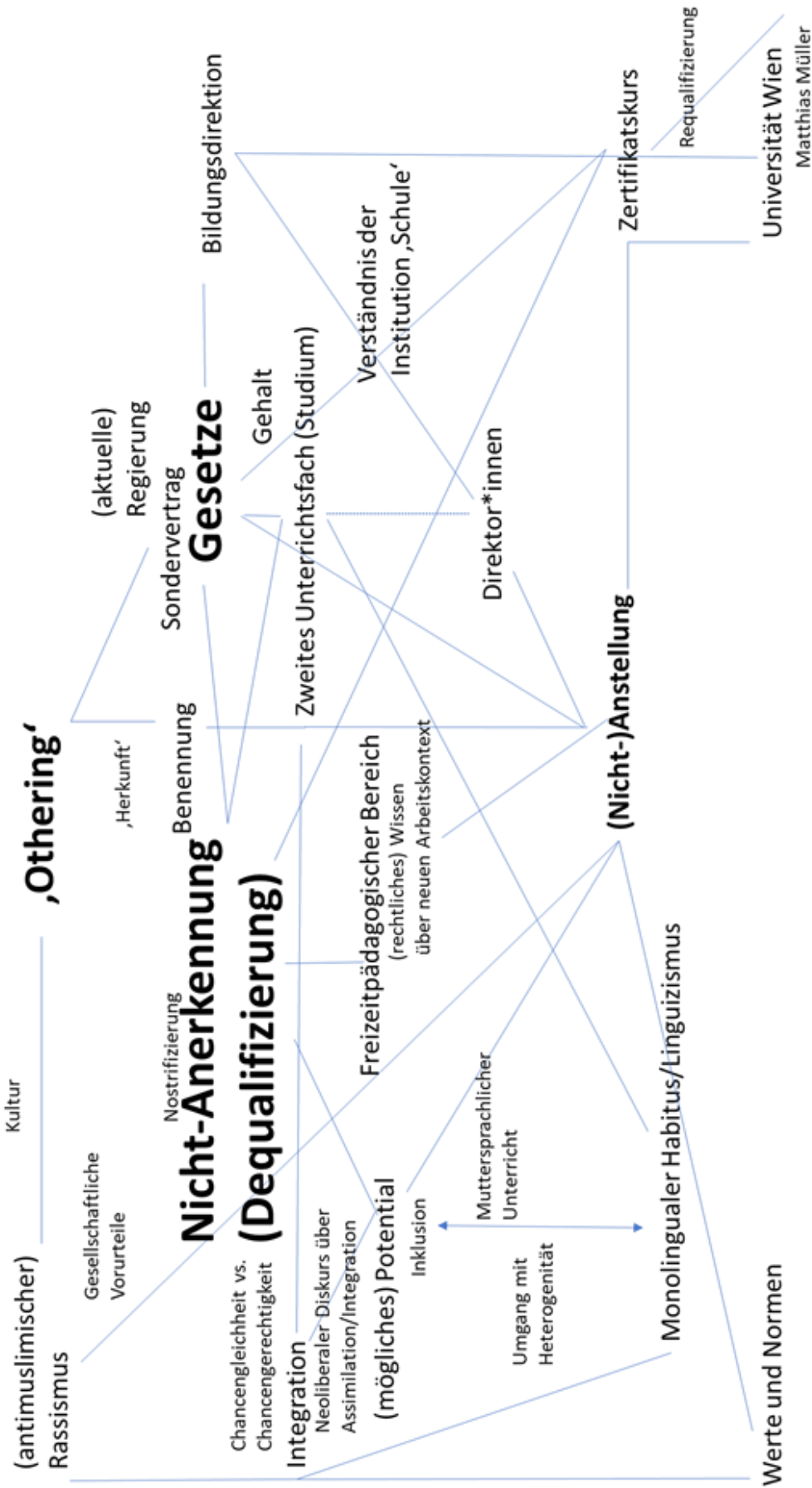


Abbildung 6. Relational Map mit Fokus auf Anstellung

4.3. Kontext der untersuchten Situation

Ein maßgeblicher Bestandteil eines durch die Situational Analysis angeleiteten Vorgehens ist das Erstellen einer ‚social Worlds/Arena-map‘. Mit deren Hilfe kann das Forschungsprojekt in einem breiteren Kontext positioniert werden. Dadurch können auch Organisationen und Institutionen in den Blick genommen werden, die die untersuchte Situation strukturierend beeinflussen (vgl. Clarke et al. 2018, S.154). Normalerweise wird nur eine derartige Map erstellt, die während des Forschungsverlaufs kontinuierlich ergänzt und überarbeitet wird (vgl. ebd., S.147). Mit der Arbeit an der ‚social Worlds/Arena-Map‘ habe ich nach der Auswertung des dritten Interviews begonnen. Bei der Arbeit an social Worlds/Arena-Maps ist es von sehr hoher Relevanz, Memos sowohl über die Erstellung als auch die Überarbeitung und Ergänzung dieser Map zu führen und dabei insbesondere auf die einzelnen sozialen Welten detailliert einzugehen (vgl. ebd., S.157). Nach dem dritten Interview konnte ich bereits auf eine recht umfangreiche Datenbasis zugreifen und hatte mir mit Hilfe der Situational und Relational Maps einen guten Überblick über die untersuchte Situation verschafft. Allerdings war ich mir dabei noch unsicher, welche Thematik am besten als Arena geeignet ist und welche soziale Welten daran teilhaben. Derartige Unsicherheiten habe ich in meinen Memos vermerkt und nach einer ersten Skizze der ‚socialWorld/Arena‘ Map zunächst damit begonnen, mich mit der rechtlichen Ebene auseinanderzusetzen. Dabei hat sich unter anderem die Relevanz unterschiedlicher politischer Ebenen ergeben.

Da ein tieferes Einsteigen in soziale Welten eine vorzeitige Entscheidung für eine bestimmte Richtung des Forschungsprozesses herbeiführen kann, ist es empfehlenswert, zunächst ‚Positional‘ Maps anzufertigen, um diese Entscheidung zu verzögern (vgl. S.161). Im Erstellungsprozess der ‚Positional‘ Maps und dem dabei erfolgtem Rückgriff auf meine ersten Memos über soziale Welten ist mir aufgefallen, dass die soziale Welt ‚international ausgebildete Lehrer*innen‘ sehr allgemein gefasst ist. Im Kontext des Wissens über die unterschiedliche Behandlung von Abschlüssen in Abhängigkeit ihrer Herkunft (Kapitel 2.5.1.2.) wurde innerhalb der sozialen Welt eine Unterscheidung zwischen Absolvent*innen aus dem europäischen Hochschulraum und Absolvent*innen des Zertifikatskurses, die über einen Abschluss von außerhalb der EU verfügen, vorgenommen. Die Arbeit an Maps hat häufig Überarbeitungen der jeweils anderen Maps angestoßen, da das Datenmaterial mit verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wurde, woraus sich immer wieder neue Erkenntnisse ergeben haben. Auch die Einführung von Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung als Teil der Untergruppe der sozialen Welt erschien sinnvoll, da lediglich mit Vertreter*innen dieser Gruppe Interviews geführt wurden.

Eine ‚socialWorld/Arena‘-Map kann als umfangreich betrachtet werden, wenn im Forschungsprozess schon länger keine neuen sozialen Welt mehr entdeckt wurden, die an

der Arena teilhaben (vgl. Clarke et al. 2018, S.162). Diesen Punkt hatte ich nach Abschluss der Ausarbeitung der ‚Positional‘ Maps und der eingehenden Beschäftigung mit gesetzlichen Regelungen erreicht. In Folge kam es nur noch stellenweise zur Verfeinerung einzelner sozialen Welten, wie der beschriebenen Untergliederung von Absolvent*innen des Zertifikatskurses. Verwunderlich war die fehlende Präsenz von NGOs und anderen zivilgesellschaftlichen Akteur*innen in der untersuchten Situation. Auch nach eingehender Betrachtung der Literatur beziehungsweise von Medienberichten zum Zertifikatskurs konnte kein Beleg für deren Präsenz im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich gefunden werden. Basierend darauf wurde im Abschlussinterview mit einem*einer interviewten Absolvent*in des Zertifikatskurses spezifisch danach gefragt, wobei sich auch keine Belege für eine Beteiligung von NGOs an der Arena ergeben haben. Die Person berichtet lediglich davon, zwischenzeitlich andere Personen mit Fluchthintergrund beim Deutsch-Lernen unterstützt zu haben:

„Ähm ich hab freiwillig gearbeitet, falls es so ist. Ich hab beim Hilfswerk freiwillig (.), aber das war schon ganz anderes Thema. Ich hab Deutsch unterrichtet für Leute aus dem Iran oder die Arabisch sprechen (I:ok). Aber sonst Kontakt hab ich mit keine Organisation.“ (Interview 4)²⁸

Der große Vorteil derartiger Maps besteht darin, kollektive Strukturen und Handlungen in der untersuchten Situation in den Blick nehmen zu können. Dadurch unterscheidet sich das Vorgehen mit der Situational Analysis auch von anderen qualitativen Forschungszugängen (vgl. ebd. S.150). Im Rahmen der Masterarbeit hat dies maßgeblich dazu beigetragen, beteiligte Akteur*innen an der Umsetzung von gesetzlichen Regelungen in den Blick nehmen zu können. Aus diesem Grund erfolgt – im Gegensatz zur Vorstellung des Vorgehens im Rahmen der Erstellung von ‚Relational‘ Maps (Kapitel 4.2) und ‚Positional‘ Maps (Kapitel 4.4) – bereits an dieser Stelle eine umfassende Vorstellung der ‚socialWorlds/Arena‘ Map. Durch die Kenntnis des breiteren Kontexts können die anschließend vorgestellten Ergebnisse (Kapitel 5) besser nachvollzogen werden.

²⁸ Bei Aussagen aus dem vierten Interview wird keine Zeilenangabe vorgenommen. Dies liegt am Charakter des letzten Interviews, das eher ein Gespräch über die Ergebnisse dargestellt hat. Das Gespräch wurde aufgezeichnet und mehrfach angehört. Allerdings wurden nur diejenigen Passagen transkribiert, die für die Masterarbeit relevant erschienen, weshalb keine Zeilenangaben möglich sind.

Boundary Objects:
 - Gesetze →
 entscheiden über
 Gehalt sowie
 Anstellung (zumindest
 längerfristige)

Arena: Berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich

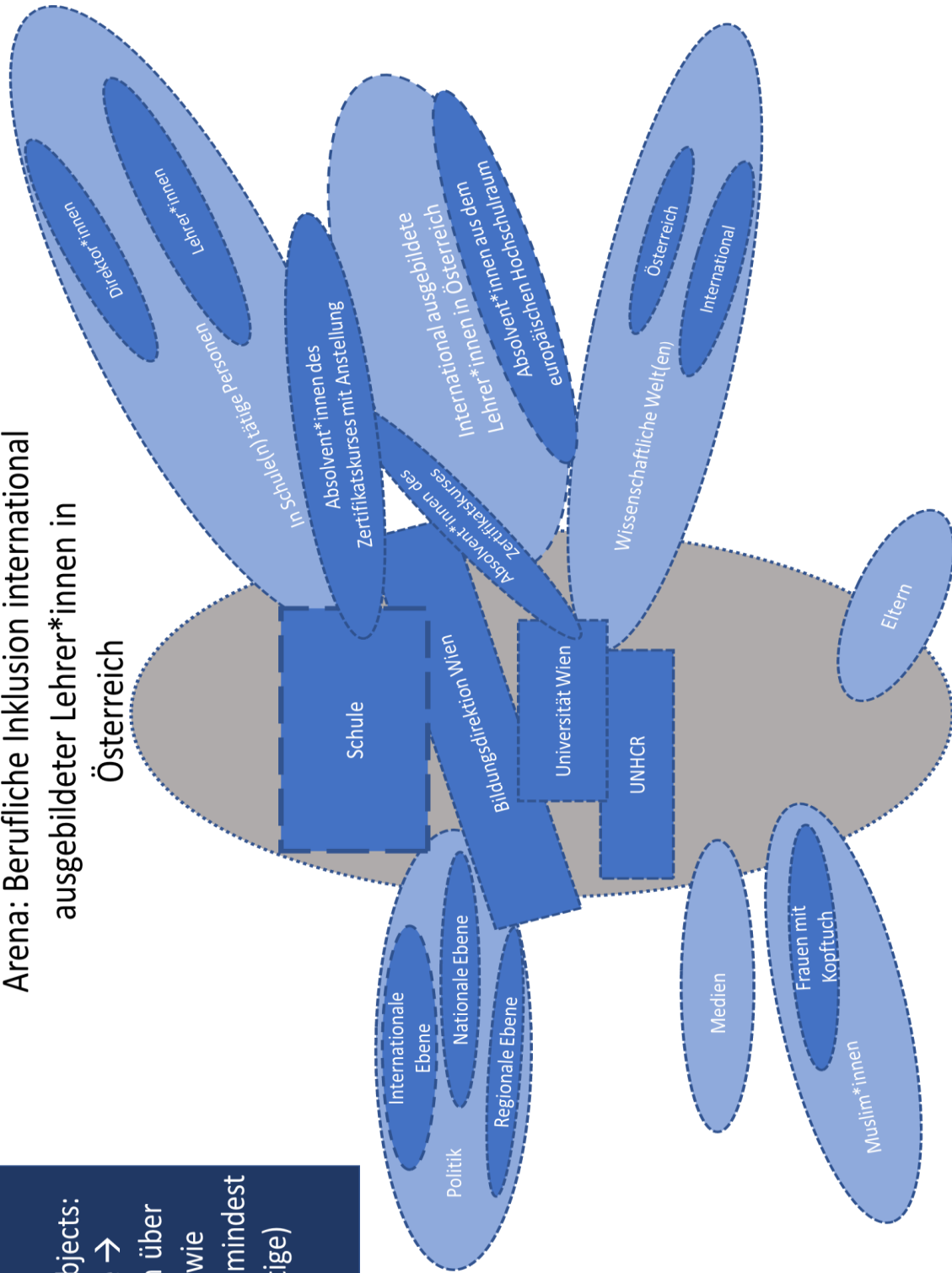


Abbildung 7. Soziale Welten- und Arena-Map der untersuchten Situation

4.3.1. Maßgeblicher Kontext

Im Fokus der thematischen Auseinandersetzung der Masterarbeit steht die (strukturelle) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich. Diese Thematik ist eingebettet in den Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen. Anhand einer ‚social Worlds/Arena-Map‘ wurde die Situation mitsamt darin wirkender Akteur*innen wie sozialer Welten differenziert betrachtet, wodurch es möglich wurde, in der Situation wirkmächtige Personen(gruppen) und nicht menschliche Aspekte zu identifizieren. Arenen konstituieren sich durch verschiedene beteiligte soziale Welten, die alle einem bestimmten Themenfeld widmen und dieses auch selbst beeinflussen (vgl. Clarke et al. 2018, S.148). Ausschlaggebend für die Entscheidung, das Themenfeld der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu verwenden, waren folgende Überlegungen:

- Die Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial und der Relational Map hat gezeigt, dass sowohl hinderliche als auch förderliche Akteur*innen für die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich existieren. Der eher allgemeine Fokus auf die berufliche Inklusion hat erlaubt, soziale Welten unabhängig des Charakters ihrer Wirkung in die Arena aufzunehmen. Gemeinsam ist dabei allen, dass sie sich mit der Unterstützung beziehungsweise Verhinderung der beruflichen Inklusion dieser Personengruppe befassen.
- In der weiteren Auseinandersetzung mit den sozialen Welten und insbesondere den darin stattfindenden Debatten wurde zudem ersichtlich, dass stellenweise nicht eingeschätzt werden kann, ob eine soziale Welt eine Unterstützung oder eine Barriere auf dem Weg zur Anstellung als Lehrkraft in Österreich darstellt. Daher erschien es sinnvoll, den eher allgemeinen Fokus auf die berufliche Inklusion beizubehalten, um alle sozialen Welten, die in der untersuchten Situation wirken, in einer Map abbilden zu können.

Auf die in der Arena der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich vertretenen sozialen Welten werde ich anschließend eingehen (Kapitel 4.3.2.), ehe abschließend auf die an der Arena beteiligten Institutionen eingegangen wird (Kapitel 4.3.3.). Dabei wird auch auf Überschneidungen beziehungsweise gegenseitige Einflussnahme(n) eingegangen.

Zuvor wird erläutert, was unter dem Begriff ‚boundary objects‘ zu verstehen ist, mit dem das Wirken von Gesetzen im Kontext der Arena bezeichnet wird: als ‚boundary objects‘ können Aspekte bezeichnet werden, die für einen überwiegenden Teil der an einer Arena beteiligten sozialen Welten hohe Relevanz besitzen. Der Fokus auf derartige Objekte ermöglicht es im Rahmen komplizierter Situationen häufig, ein besseres Verständnis für einzelne teilnehmende

Akteur*innen und ihre Zusammenhänge zu erhalten (vgl. Clarke 2021, S.248). Im Rahmen der untersuchten Situation habe ich Gesetze als ‚boundary object‘ charakterisiert, da sie für alle beteiligten sozialen Welten auf unterschiedlicher Ebene Relevanz besitzen. Dadurch wurde es möglich, Zusammenhänge genauer zu erläutern. Insbesondere der Zusammenhang zwischen politischen Akteur*innen, als gesetzgebende Akteur*innen, und international ausgebildeten Lehrer*innen als Zielgruppe von Gesetzen wurde dabei ersichtlich. Dieser war zuvor im Rahmen eines beschränkteren Fokus auf die Forschungssituation per se nicht aufgefallen. Insofern hat die Einnahme einer Perspektive auf den breiteren Kontext der Forschungssituation anhand einer ‚socialWorlds/Arenas‘-Map es ermöglicht, ein umfassenderes Verständnis der Situation und der beteiligten Akteur*innen zu erhalten.

4.3.2. Vertretene Soziale Welten

Unter social Worlds sind „groupings of varying sizes, each of which has ‘a life of its own’ that is distinctively collective (e.g., a recreation group, an occupation, a theoretical tradition, or even a discipline or organization)” (Clarke et al. 2018, S.148) zu verstehen.²⁹ Sie können unterschiedlich groß ausfallen und sind niemals feststehend, sondern unterliegen einem stetigen Wandel (vgl. ebd.). Im Folgenden erfolgt eine tabellarische Übersicht über die in der untersuchten Situation aufgefundenen sozialen Welten und jeweils präsenster Akteur*innen, ehe die einzelnen sozialen Welten eingehender beschrieben werden.

| Soziale Welten | Akteur*innen innerhalb der jeweiligen Welt |
|---|---|
| Politik | <ul style="list-style-type: none"> - Internationale Ebene - Nationale Ebene - Regionale Ebene |
| International ausgebildete Lehrer*innen in Österreich | <ul style="list-style-type: none"> - Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung - Absolvent*innen des Zertifikatskurses ohne Anstellung - Absolvent*innen aus dem europäischen Hochschulraum |
| An Schule(n) tätige Personen | <ul style="list-style-type: none"> - Direktor*innen - Lehrer*innen - Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung |
| Eltern | |
| Medien | |
| Muslim*innen | <ul style="list-style-type: none"> - Frauen mit Kopftuch |
| Wissenschaftliche Welt(en) | <ul style="list-style-type: none"> - Österreich - International |

²⁹ Eigene Übersetzung des Autors: „Gruppierungen unterschiedlicher Größe, wobei jede ein ‚Eigenleben‘ aufweist, dass unverwechselbar gemeinschaftlich ist (z.B. eine Freizeitgruppe, ein Berufszweig, eine theoretische Tradition oder sogar eine Disziplin oder Organisation.“

Zu Beginn des Forschungsprozesses hatte ich angenommen, zudem auf eine wirtschaftliche Welt zu stoßen. Basierend auf dem vorhandenen Datenmaterial konnte diese Annahme jedoch nicht bestätigt werden. Als mögliche Ursache für die fehlende Präsenz wirtschaftlicher Akteur*innen sehe ich die überwiegend staatliche Organisation des Schulwesens in Österreich, wodurch wirtschaftliche Akteur*innen zumindest keinen expliziten Einfluss auf die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen haben. Nicht angenommen wurde hingegen zu Beginn die Präsenz einer sozialen Welt ‚Muslim*innen‘, da ich nicht angenommen hatte, dass Religion in diesem Kontext eine Rolle spielt. Daher war ich zunächst verwundert, als dieser Aspekt im Interview mit einer Direktor*in benannt wurde – letztlich hat sich dadurch aber ein umfangreicheres Bild der Situation ergeben. Diese soziale Welt ist vorwiegend implizit in dem Kontext präsent, genauer wird darauf in der Beschreibung der sozialen Welt eingegangen.

4.3.2.1. Politik

Im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich – sowie allgemein hinsichtlich der beruflichen Inklusion von Menschen mit Fluchterfahrung – kommt der politischen Welt und politischen Akteur*innen eine maßgebliche Rolle zu. Dabei unterscheidet die Masterarbeit zwischen der regionalen (Wien), der nationalen (Österreich) sowie der internationalen politischen Ebene. Diese Differenzierung basiert darauf, dass auf den unterschiedlichen Ebenen Strategien existieren, die sich auf die anderen Ebenen auswirken beziehungsweise sich von diesen unterscheiden können. Beispielsweise existiert in Wien mit dem Projekt ‚Core – Integration im Zentrum‘, das von 2016 bis 2019 umgesetzt wurde, eine Maßnahme, deren Relevanz außerhalb der regionalen Ebene in Österreich abnimmt. Ziel des Projekts war die Integration von Menschen mit Fluchterfahrungen in den Arbeitsmarkt in Wien beziehungsweise deren Vorbereitung für diesen (vgl. Refugees Wien o.A.). Es bestand eine Zusammenarbeit dieses EU-Projekts – hier zeigt sich ein internationaler Einfluss – mit der (Re)Qualifizierungsmaßnahme „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“, wobei u.a. durch die kostenlose Bereitstellung von Räumlichkeiten zur Umsetzung des Zertifikatskurses beigetragen wurde (vgl. Proyer, Kreamer & Obermayr 2020, S.37). In diesem Kontext kam es auch zu einem Zusammenwirken mit der Bildungsdirektion Wien, die das Projekt ‚Core‘ mitgetragen hat (vgl. Proyer, Kreamer, Biewer & Pellech 2020, S.152). Hierbei zeigen sich deutlich Überschneidungen zwischen internationaler politischer Ebene – die europäische Union hat Fördergelder für das Projekt ‚Core‘ bereitgestellt (vgl. Refugees Wien o.A.) und lokaler politischer Ebene in Form der Stadt Wien sowie mit den Institutionen Bildungsdirektion Wien und Universität Wien, über welche der Zertifikatskurs erstellt und durchgeführt wurde.

Neben regionalen politischen Aspekten in Wien beeinflusst(e) auch die gesamtösterreichische politische Situation die Rahmenbedingungen der beruflichen Inklusion international

ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich. Die von 2017 bis 2019 regierende Koalition aus ÖVP und FPÖ etwa hat den Zertifikatskurs explizit in ihrem Regierungsprogramm erwähnt und wollte diesen in das reguläre Lehramtstudium überführen – dadurch wäre der Anspruch der Teilnehmenden auf Sozialleistungen weggefallen. Eine Umsetzung des Vorhabens hätte es international ausgebildeten Lehrer*innen angesichts des Wegfalls an finanzieller Unterstützung so gut wie verunmöglicht, sich für als Lehrperson für den österreichischen Arbeitsmarkt zu (re)qualifizieren (vgl. Kreamsner et al. 2020, S.66f). Die einzige Möglichkeit, wieder als Lehrkraft arbeiten zu können, hätte bei Überführung des Zertifikatskurses in das reguläre Lehramtstudium darin bestanden, ein reguläres Studium parallel zu einer beruflichen Beschäftigung zu absolvieren. Dieses Beispiel verdeutlicht den (potentiell) großen Einfluss politischer Akteur*innen auf die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen. Umso relevanter erscheint der Hinweis darauf, dass der aktuelle ‚status quo‘, der angesichts verpflichtender (Re)Qualifizierung sowie struktureller Benachteiligung keineswegs optimale Bedingungen für einen beruflichen (Wieder)Einstieg in Österreich bietet, nicht als feststehend betrachtet werden kann. Weder eine Verbesserung der Situation im Sinne eines vereinfachten beruflichen Zugangs, etwa über gesetzliche Änderungen, noch eine Verschlechterung der Situation ist auszuschließen.

Im politischen Kontext besitzt die Annahme, Menschen mit Fluchterfahrung könnten lediglich niedrige Qualifikationen vorweisen und somit wenig zur Gesellschaft beitragen, Relevanz (vgl. Proyer, Kreamsner & Biewer 2020, S.10). So heißt es etwa im Bericht zum Nationalen Aktionsplan Integration der österreichischen Bundesregierung, der 2010 verabschiedet wurde, dass die hohe Arbeitslosigkeit von Menschen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung auf geringe Deutschkenntnisse und wenig Bildung zurückzuführen sei (vgl. BMEIA o.A., S:19). Strukturelle Aspekte wie fehlende Unterstützungsmaßnahmen bleiben dabei ausgeklammert. Interessant erscheint folgendes Ziel:

„Wesentlich für die Integration ist die Verbesserung der Einkommenssituation von Migrant/innen. Sie sollen auf dem Arbeitsmarkt gleichberechtigt und gleich geachtet auftreten“ (BMEIA o.A., S.21).

Des Weiteren wird eine erhöhte Beschäftigung von Personen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung im öffentlichen Bereich, etwa in Schulen, angestrebt, um Integration zu befördern (vgl. BMEIA o.A., S.22). Angesichts dessen stellt sich die Frage, wieso international ausgebildete Lehrer*innen dennoch mit Nicht-Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikation(en) und Erfahrung(en) – und somit einem erschwerten Zugang zum Berufsfeld Schule – konfrontiert sind. Verwunderlich ist angesichts des Anspruchs, die Zahl von Personen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung im Schulsystem zu steigern, die Beibehaltung der rechtlichen Anstellungskriterien, die zu einer deutlichen Benachteiligung international

ausgebildeter Lehrer*innen und somit einer geringen Anzahl an angestellten Absolvent*innen des Zertifikatskurs führt.³⁰ Das aktuelle Dokument zum österreichischen Umgang mit Integration, der 50 Punkte-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich, fordert von Menschen mit Fluchterfahrung die Bereitschaft ein, sich selbst um die eigene Fortentwicklung sowie die Einbringung in die Gesellschaft zu bemühen. Der Staat schaffe dafür die Rahmenbedingungen (vgl. BMEIA 2015, S.5). Im Zuge dessen wird folgendes Angebot formuliert:

„Österreich unterstützt beim Nachholen des Pflichtschulabschlusses, bei möglichen Nachqualifizierungsmaßnahmen oder auch im Bereich der Anerkennung von Berufsqualifikationen mit dem Ziel, dass die anerkannten Flüchtlinge die erworbenen Qualifikationen am Arbeitsmarkt auch durch eine konkrete Arbeitsleistung umsetzen und sich möglichst bald selbstständig erhalten können“ (BMEIA 2015, S.12).

Nichtsdestotrotz existiert momentan mit dem Zertifikatskurs lediglich in Wien eine Maßnahme, die international ausgebildete Lehrer*innen bei der (Re)Qualifizierung für den österreichischen Arbeitsmarkt unterstützt. Da es selbst nach dessen Abschluss aber weiterhin sehr schwierig ist, eine Anstellung im österreichischen Schulsystem zu erhalten und angesichts der Tatsache, dass keine (finanzielle) Unterstützung beim Nachholen des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs angeboten wird, scheint dieses Angebot zumindest für international ausgebildete Lehrer*innen kaum zutreffend.

Der Umgang mit dem Islam und Muslim*innen in Österreich stellt einen weiteren relevanten Aspekt auf politischer Ebene im Kontext der beruflichen Integration international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich dar. Opratko (2019) verweist in einer Studie zu antimuslimischem Rassismus in Österreich nach, dass die muslimische Frage in der österreichischen Parteipolitik als relevanter Aspekt charakterisiert wird. Insbesondere die FPÖ besetze dieses Thema deutlich (vgl. S.183). In einer Aussendung des Bildungssprechers der FPÖ, die sich direkt auf den Zertifikatskurs bezieht, wird die Verwendung von antimuslimischem Rassismus deutlich. Die Teilnahme einer Lehrer*in, die Kopftuch trägt, wird offen kritisiert und ein Kopftuchverbot für Lehrer*innen gefordert. Zudem wird auf linguizistische Argumente zurückgegriffen und die Gefahr beschworen, Sprachdefizite bei Schüler*innen durch die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen zu vergrößern, da dann gewiss nicht Deutsch gesprochen werde (vgl. FPÖ 2018). Hieran wird einerseits deutlich, wie Mechanismen des Othering auf international ausgebildete Lehrer*innen Anwendung finden, um ihre Exklusion zu begründen. Andererseits zeigt sich eine starke Abhängigkeit beim beruflichen

³⁰ Siehe dazu Kapitel 2.4.1. „Gesetzeslage“ und zugehörige Subkapitel.

(Wieder-)Einstieg in Österreich von der beziehungsweise den jeweils regierenden und damit gesetzgebenden Partei(en).

Interessant an der Aussendung der FPÖ ist zudem die Begründung der negativen Bewertung des Zertifikatskurses damit, dass basierend darauf künftig Menschen mit Fluchterfahrung auch in anderen Berufsgruppen in Österreich Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten wollen (vgl. FPÖ 2018). Es zeigt sich somit deutlich das fehlende Interesse der FPÖ, Inklusion beziehungsweise Integration zu befördern oder auch nur zu ermöglichen. Doch auch ohne direkten Bezug auf die Gruppe international ausgebildeter Lehrer*innen besitzen Entscheidungen auf politischer Ebene das Potential, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen maßgeblich und nachhaltig zu beeinflussen. 2016 wurde im Rahmen einer Gesetzesnovelle beschlossen, dass asylberechtigte Personen mit positiver Entscheidung über ihren Asylantrag zunächst nur ein befristetes Aufenthaltsrecht für drei Jahre erhalten. Zwar erhalten sie in dieser Zeit bereits vollen Zugang zum Arbeitsmarkt, nichtsdestotrotz bleiben große Unsicherheiten bestehen. Verändert sich die Situation in dem Staat ihrer Herkunft in diesen drei Jahren grundlegend, wird der Asylstatus aberkannt, ansonsten wird er nach drei Jahren unbefristet (vgl. BMI o.A.). Politische Entscheidungen hinsichtlich der rechtlichen Lage haben somit die Unsicherheit international ausgebildeter Personen in Österreich erhöht, da sie zunächst nur befristet Zugang zum Arbeitsmarkt erhalten und nicht wissen, ob sie längerfristig in Österreich bleiben können. Anhand dieses Beispiels zeigt sich der direkte Zusammenhang zwischen Politik und Gesetzgebung, das obige Beispiel der geplanten Überführung des Zertifikatskurses in das Regelstudium verdeutlicht andere Möglichkeiten der politischen Einflussnahme. Letztendlich nehmen politische Entscheidungen, insbesondere aufgrund ihrer Auswirkungen auf die Gesetzgebung, eine nicht zu unterschätzende Relevanz hinsichtlich der beruflichen Integration/Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich ein.

*4.3.2.2. International ausgebildete Lehrer*innen in Österreich*

Die Bezeichnung ‚international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich‘ dient als Überbegriff für alle Lehrpersonen in Österreich, die ihre Ausbildung außerhalb Österreichs erworben haben. Zumindest hinsichtlich Lehrpersonen mit Fluchthintergrund, die in Österreich ansässig sind beziehungsweise Lehrpersonen mit einer außereuropäischen Ausbildung ist anzunehmen, dass einige davon nicht als Lehrkräfte in Datenbanken erfasst sind, sondern als Absolvent*innen des Fachs, in dem sie unterrichtet haben (vgl. Kremsner, Proyer & Obermayr 2020, S.31). Innerhalb der Gruppe international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich herrscht eine große Heterogenität vor, als Gemeinsamkeit ist die Identifikation mit der Rolle als Lehrkraft anzusehen. Um die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich hinsichtlich ihrer beruflichen Integration angemessen beschreiben zu können, ist eine Differenzierung zwischen Personen, die ihren Hochschulabschluss innerhalb der EU, des EWR beziehungsweise der Schweiz abgeschlossen haben, und solchen, die einen Abschluss

von außerhalb des europäischen Hochschulraums vorweisen können, zielführend. Diese Differenzierung liegt darin begründet, dass sich je nach Herkunft des Abschlusses Unterschiede im Anstellungsverfahren ergeben.

Für Lehrkräfte mit Ausbildung aus der EU, des EWR oder der Schweiz, besteht die Möglichkeit, ihren Abschluss in Österreich anerkennen zu lassen. Dazu wird überprüft, ob ihre Ausbildungsnachweise den österreichischen Vorschriften weitgehend entsprechen. Personen mit einem Ausbildungsnachweis aus einem anderen Land, müssen hingegen eine Nostrifizierung ihres Abschlusses bei einer Universität beanspruchen³¹ (vgl. BMBWF o.A.d). Dadurch ergibt sich ein deutlicher Nachteil für Letztere, insbesondere da eine Nostrifizierung aufgrund des Mangels an einem zweiten Unterrichtsfachs nicht möglich ist (vgl. Kreamer, Proyer & Obermayr 2020, S.31). Neben der Bevorzugung hinsichtlich der Anerkennung ihrer Ausbildung beziehungsweise Qualifikation haben Lehrkräfte mit einem Abschluss aus dem europäischen Hochschulraum auch hinsichtlich des Gehalts Vorteile gegenüber Lehrpersonen mit einer außereuropäischen Ausbildung. Ihnen werden maximal zwischen fünf und zehn Prozent vom regulären Lohn entsprechend Entlohnungsschemata pd abgezogen (vgl. BMBWF 2020a, S.2).

Absolvent*innen des Zertifikatskurses stellen eine weitere Gruppe im Kontext international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich dar. Clarke, Friese und Washburn (2018) folgend, treten Angehörige einer sozialen Welt im Rahmen einer Arena oftmals als Repräsentant*innen ihrer sozialen Welt auf und vertreten eine geteilte Identität (vgl. S.149). Auf die Gruppe international ausgebildeter Lehrer*innen sei einschränkend angemerkt, dass es sich dabei – wie bereits angeführt – keineswegs um eine homogene Gruppe handelt. Dennoch habe ich mich im Rahmen der Masterarbeit dazu entschlossen, Absolvent*innen des Zertifikatskurses als soziale Welt zu fassen, weil trotz der existenten Heterogenität – zumindest zu Beginn der Teilnahme – dasselbe Ziel verfolgt wurde: durch den Abschluss der (Re)Qualifikationsmaßnahme den beruflichen (Wieder-)Einstieg in Österreich zu schaffen und eine Anstellung zu erhalten. Diese Hoffnung konnte letztlich, wie etwa Strehn (2020) und Pellech (2020) in ihren Masterarbeiten aufgezeigt haben, (noch) nicht umfassend eingelöst werden. Aus diesem Grund haben Absolvent*innen des Zertifikatskurses sich auch um Anstellungen in anderen Bereichen beworben, um das eigene finanzielle Überleben zu sichern. Es werden also auch Personen berücksichtigt, die über eine internationale Ausbildung als Lehrperson berücksichtigen und den Zertifikatskurs absolviert haben, nun aber aufgrund des erschwerten Zugangs zum Arbeitsmarkt ‚Schule‘ nicht als Lehrer*in tätig sind. Daher wird im Kontext der vorliegenden Masterarbeit auch zwischen Absolvent*innen des Zertifikatskurses und Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung unterschieden,

³¹ Kapitel 2.5.1.2. „Bewertung, Einschätzung, Anerkennung vs. Nostrifizierung“.

wobei letztere sich sowohl mit der Gruppe der an Schule(n) tätigen Personen als auch mit der Gruppe der Absolvent*innen des Zertifikatskurses überschneiden. Ein großer Unterschied zwischen Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit und solchen ohne Anstellung dürfte darin liegen, dass Erstere danach streben, ihre Anstellung zu behalten während Letztere nach einer Anstellung suchen beziehungsweise bereits in anderen Sektoren wie dem freizeitpädagogischen Bereich arbeiten. Neben den unterschiedlichen Beschäftigungsverhältnissen wurde im Rahmen der Interviews ein weiteres Differenzmerkmal unter Absolvent*innen des Zertifikatskurses ersichtlich: die unterschiedliche Bewertung des Verweises auf den Fluchthintergrund (vgl. Interview 2, Z.366 f.). Die Entscheidung zur Darstellung als eine soziale Welt beruht einerseits auf der gemeinsamen Zielsetzung durch (Re)Qualifizierung eine Anstellung in Österreich zu erhalten und andererseits auf die Konstruktion der sozialen Welt durch Außenstehende, die etwa im Interview mit eine*r Direktor*in deutlich wurde:

“Und gleichzeitig, mu- des muss man schon a dazusagen, gleichzeitig gibt es auch leider Gottes (.) immer wieder auch äh Damen oder=oder Herren mit Migrationshintergrund, die das ganze dann auch noch durch ihr (.) manchmal Verhalten bestätigen. Ich hab des ned sehr oft, aber manches geht genau in diese Richtung, was natürlich auch furchtbar kontraproduktiv dann wieder ist” (Interview 3, Z.231 ff.).

Dieses Beispiel zeigt, dass von Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft häufig vom Verhalten einer Person Rückschlüsse auf eine gesamte Gruppe gezogen werden, ohne die Individualität einzelner Personen sowie die Heterogenität der vermeintlichen Gruppe zu berücksichtigen. Bezogen auf international ausgebildete Lehrer*innen findet häufig ‚Othering‘ Anwendung, wobei international ausgebildete Lehrer*innen aufgrund einer ihnen zugeschriebenen Kulturbeziehungsweise Religionszugehörigkeit gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen als anders konstruiert werden. Diese Zuschreibungen stehen einer existenten Heterogenität sowohl hinsichtlich der Unterrichtsfächer als auch der Herkunft und der Religionszugehörigkeit gegenüber.

Erwähnenswert ist, dass abseits der Begleitforschung zum Zertifikatskurses, in die international ausgebildete Lehrer*innen aktiv eingebunden wurden, ihre Position(en) kaum gehört werden. Insofern stellen international ausgebildete Lehrer*innen im Kontext ihrer beruflichen Inklusion in Österreich auch implizierte Akteur*innen dar, die zwar Teil der Debatte sind, allerdings vordergründig über die Konstruktion von Anderen präsent sind, während ihre eigenen Gedanken und Meinungen kaum gehört beziehungsweise nachgefragt werden (vgl. Clarke et al. 2018, S.76). Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, der Stimme international ausgebildeter Lehrer*innen mehr Bedeutung zu verschaffen. Daher wurden die Ergebnisse der Datenerhebung noch einmal mit den zu Beginn der Arbeit interviewten Absolvent*innen

des Zertifikatskurses besprochen, um ihrer Meinung dazu Raum zu geben. Alle Absolvent*innen des Zertifikatskurses verfügen über eine Verbindung zur Universität Wien, da sie an dieser einerseits den Zertifikatskurs abgeschlossen haben und andererseits das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs nachholen.

4.3.2.3. *An Schule(n) tätige Personen*

Neben der sehr heterogenen Gruppe international ausgebildeter Lehrer*innen nehmen Personen, die an österreichischen Schulen tätig sind, eine gewisse Relevanz im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen ein. Diese Gruppe wird untergliedert in Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung in Österreich, lokal ausgebildete Lehrer*innen mit Anstellung in Österreich und in Direktor*innen.

Absolvent*innen des Zertifikatskurses mit Anstellung in Österreich haben die Hürden auf dem Weg zu einer Anstellung in Österreich per Sondervertrag überwunden, sind nun aber immer noch mit der Unsicherheit konfrontiert, ob eine dauerhafte Anstellung für sie möglich wird. Die beiden im Rahmen der Masterarbeit interviewten Absolvent*innen des Zertifikatskurses waren zum Zeitpunkt der Interviews beide in Österreich angestellt. Somit können Aussagen hinsichtlich der Absolvent*innen ohne Anstellung lediglich basierend auf der Begleitforschung zum Zertifikatskurs sowie vorherigen Masterarbeiten getroffen werden.

Lokal ausgebildete Lehrer*innen sind im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen insofern von Relevanz, da sie im Zuge von Othering-Prozessen häufig als Norm gesetzt werden. Im Rahmen dieser Masterarbeit stellen sie eine implizierte Gruppe dar, da keine Interviews mit lokal ausgebildeten Lehrer*innen geführt wurden. Dies liegt an den begrenzten Möglichkeiten im Rahmen einer Masterarbeit, aufgrund derer sich auf ein Interview mit einer*inem Direktor*in beschränkt wurde, da diese bei der Anstellung (mit)entscheiden, während Lehrer*innen dies nicht können – zumindest nicht explizit. Eine Beeinflussung der*des jeweiligen Direktor*in hinsichtlich der Auswahl von Bewerber*innen durch Lehrer*innen kann auf Grundlage des erhobenen Datenmaterials allerdings auch nicht ausgeschlossen werden.

Direktor*innen kommt im Rahmen der in der Masterarbeit untersuchten Situation eine bedeutende Rolle zu. Nachdem die Bildungsdirektion geprüft hat, ob Bewerber*innen die formalen Erfordernisse einer Stellenausschreibung erfüllen, dürfen Direktor*innen im Zuge von Bewerbungsgesprächen entscheiden, wer an ihrer Schule angestellt wird (vgl. BMBWF 2019c, S.12). Insofern ist die Einschätzung von Bewerber*innen durch Direktor*innen nach der formalen Prüfung durch die Bildungsdirektion dafür entscheidend, ob eine Anstellung erfolgt oder nicht. Einschränkend angemerkt werden muss, dass international ausgebildete Lehrer*innen beim Vorliegen von Bewerber*innen, die die Zuordnungsvoraussetzungen zu einer Stelle umfassender erfüllen, bereits durch die Bildungsdirektion aussortiert werden

müssen (Kapitel 2.5.1.1.) Nichtsdestotrotz ist die Rolle von Direktor*innen nicht zu unterschätzen, da aufgrund der Anstellung von Absolvent*innen des Zertifikatskurses und dem Lehrer*innenmangel in bestimmten Fächern anzunehmen ist, dass international ausgebildete Lehrer*innen zu Bewerbungsgesprächen eingeladen werden. Im Interview mit einer*inem Direktor*in wurde zudem ersichtlich, dass bestimmte Diskurse, die für Direktor*innen in Österreich mitunter relevant sind, für eine Anstellung hinderlich sein können:

- Ein Verständnis von Integration im Sinne einer assimilativen Anpassung an Sprache sowie Werte und Normen,
- die Verbindlichkeit rechtlicher Vorgaben, die eine Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen erschweren können (Kapitel 2.5.1.) und
- Vorurteile über den Islam, die sich vorwiegend in Form antimuslimischen Rassismus äußern.

Zumindest der*die befragte Direktor*in präsentiert sich selbst als tolerante Person, die Heterogenität in der Schule und die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen schätzt. Nichtsdestotrotz werden Vorbehalte gegenüber Menschen mit (vermeintlich) anderem kulturellen beziehungsweise religiösem Hintergrund geäußert.

4.3.2.4. *Eltern*

Eltern ist im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen insofern Relevanz bezumessen, als anzunehmen ist, dass sie über Rückmeldungen – unabhängig ob positiver oder negativer Art – Einfluss auf die Anstellungsentscheidungen von Direktor*innen ausüben können. Allerdings besteht bislang kaum Wissen darüber, wie Eltern sich zur beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen positionieren. Daher stellen sie eine implizierte Gruppe in diesem Rahmen dar. Einzig basierend auf dem Erfahrungsbericht eines*einer Mentor*in, die die Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses während ihres Praktikums an österreichischen Schulen begleitet haben, lässt sich die Aussage treffen, dass es im Rahmen des Praktikums stellenweise zu sprachlichen Verständnisschwierigkeiten zwischen international ausgebildeten Lehrer*innen und Eltern kam (vgl. Sowinetz 2020, S.167). Inwiefern Schwierigkeiten im direkten Kontakt zwischen Eltern und international ausgebildeten Lehrer*innen zu Rückmeldungen an Direktor*innen führen, ist bislang unklar.

4.3.2.5. *Medien*

Medien verfügen aufgrund ihrer Möglichkeit, die öffentliche Meinung zu beeinflussen, über Relevanz im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen. Diese Einflussnahme lässt sich einerseits generell in Bezug auf die Integration beziehungsweise Inklusion von Menschen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung konstatieren. Die Art und Weise, wie Migrationsvorgänge aufgefasst werden, hängt vordergründig von medialen

Strategien ab. Oftmals wird im Kontext der Berichterstattung eine Problem-orientierte Perspektive eingenommen(vgl. Bozay & Mangitay 2019, S.173).

Andererseits üb(t)en sie diese Funktion auch hinsichtlich des Zertifikatskurses aus. Teilnehmer*innen berichteten von der Angst, aufgrund der Berichterstattung ihre Anonymität zu verlieren. Zudem kam es, v.a. auf Netzwerken der sozialen Medien, zu negativen wie diskriminierenden Kommentaren im Zuge der Berichterstattung über den Kurs. Infolgedessen wurde die mediale Aufmerksamkeit für den Zertifikatskurs durch dessen Teilnehmer*innen teilweise negativ bewertet (vgl. Kreamer et al. 2020, S.67 f.). Mediale Berichterstattung kann somit für öffentliche Aufmerksamkeit sorgen, die je nach gesellschaftlicher Positionierung Diskriminierung und Anfeindungen zufolge haben kann.

Im Zuge der Berichterstattung über den Zertifikatskurs wurden die Teilnehmer*innen in der Überschrift als Flüchtlinge benannt (vgl. Heute 2018; Heute 2017 & Wien.ORF 2018). Dadurch wurde einer Reduktion auf ihre Fluchterfahrung Vorschub geleistet, während ihre berufliche Ausbildung und Erfahrung aus dem Fokus gerückt wurden. Zwar wurde im zugehörigen Artikel auch darauf verwiesen, dass die Personen bereits als Lehrer*innen tätig waren, dennoch bleibt eine Kategorisierung als ‚Flüchtling‘ durch die Überschrift bestehen. Differenzierter berichteten etwa Der Standard (2017) und Die Presse (2017), die durch die Bezeichnung „geflüchtete Lehrer“ deutlich auch die Ausbildung der Teilnehmer*innen des Zertifikatskurses betonen und zudem auf die bereits vorhandenen Erfahrungen der Personen verweisen.

Ein weiterer Aspekt, der Medien im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich relevant macht, ist ihr Umgang mit Muslim*innen. Opratko (2019) zitiert eine österreichische Journalistin, der zufolge häufig Bilder von Frauen, die Kopftuch tragen, als visuelle Untermalung von Berichten, die sich auf den Islam beziehen, verwendet werden. Diese Entscheidung wird damit begründet, zwischen einer muslimischen Frau ohne Kopftuch und einer ‚Wiener Frau‘ kein Unterschied erkennbar sei (vgl. S.204). Insofern kann mediale Berichterstattung auch zu einem verzerrten Bild von bestimmten Personen(gruppen) führen. Im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen ist anzunehmen, dass eine derartige Berichterstattung gesellschaftlich negativ wirken kann. Die*der interviewte Direktor*in verweist darauf, dass ein Kopftuch zu bestimmten Assoziationen, etwa einer Unterordnung der Frau, führen kann, die sich im Bewerbungsgespräch negativ auswirken (vgl. Interview 3, Z.158 ff. & Z.247 ff.). Es ist anzunehmen, dass derartige Assoziationen auch auf einer bestimmten medialen Darstellung des Islams beruhen. Oftmals werden auch politische Diskurse bezüglich Integration und Flucht über Medien transportiert (vgl. Ihring 2019, S.127). Folglich ist auch von einer wechselseitigen Einflussnahme zwischen Medien und Politik auszugehen.

4.3.2.6. *Muslim*innen*

Im Kontext der Medien wurde bereits erwähnt, dass Muslim*innen – spezifischer Frauen, die Kopftuch tragen – eine Rolle im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen einnehmen. Unter Rückgriff auf Clarke (2021) wurde die soziale Welt „Muslim*innen“ als implizierte Akteur*innen charakterisiert (vgl. S.249). Diese Entscheidung beruht darauf, dass Muslim*innen im Forschungsprozess vor allem durch die*den befragt*n Direktor*in konstruiert wurden. Vorbehalte gegenüber dem Islam, besonders gegenüber Kopftuchträger*innen wurden insofern geäußert, als dadurch die Gleichstellung der westlichen Frau in Frage gestellt werden würde. Basierend darauf wurde vermutet, dass das Kopftuch ein Grund für die Nicht-Anstellung international ausgebildeter Lehrerinnen sein kann. Die Präsenz von Muslim*innen in der Arena ist zwar stellenweise durch Überschneidungen mit international ausgebildeten Lehrer*innen gegeben, diese sind aber v.a. in ihrer Rolle als Lehrer*in vertreten – keine der interviewten Personen hat sich zu Religion geäußert. Der explizite Rückgriff auf die Religion beruht allein auf Konstruktionen durch andere. Daraus ergibt sich auch, dass weder ihre Meinungen noch ihre Gedanken hinsichtlich der Situation Beachtung finden. Insofern kommt der sozialen Welt „Muslim*innen“ eine Position zu, die im Vergleich zu anderen vertretenen sozialen Welten weniger Macht besitzt und in Folge auch über weniger Mitspracherecht verfügt. Daran werden Machtverhältnisse zwischen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und Muslim*innen, die im Zuge von Othering-Prozessen häufig als ‚anders‘ gekennzeichnet werden, ersichtlich.

4.3.2.7. *Wissenschaftliche Welt(en)*

Eine weitere soziale Welt, die im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen eine maßgebliche Rolle einnimmt, ist die wissenschaftliche. Dabei ist zwischen dem internationalen und dem nationalen Sektor zu unterscheiden.

International existiert bereits vergleichsweise viel Forschung hinsichtlich der De- und Requalifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen sowie über Probleme und Chancen beim beruflichen (Wieder-)Einstieg in einem neuen Kontext. Vor allem im kanadischen Kontext existiert viel Forschung, während im deutschsprachigen Raum erst langsam – angetrieben durch viele neu ankommende, international ausgebildete Lehrer*innen um 2015 – eine wissenschaftliche Auseinandersetzung damit beginnt.³²

Im nationalen Kontext Österreich sei hierbei vordergründig auf die Begleitforschung zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ verwiesen³³, an dessen Forschungsstand die vorliegende Masterarbeit anschließt. Ansonsten

³² Der internationale Forschungsstand wird ausführlicher in Kapitel 2.2. behandelt

³³ Sammelband: Kremsner, G., Proyer, M. & Biewer, G. (Hrsg.). (2020). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

existieren noch einige Masterarbeiten zur Thematik, auf die in dieser Arbeit bereits verwiesen wurde.

4.3.3. Institutionen

Im Folgenden werden die Institutionen, die sich im Rahmen der Untersuchung der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen als relevant erwiesen haben, vorgestellt.

4.3.3.1. *Universität Wien*

Der Universität kommt in diesem Kontext auf zweifache Weise Relevanz. Zum einen fand und findet an ihr mit dem Zertifikatskurs die (Re)Qualifizierungsmaßnahme statt, mit der sich die vorliegende Masterarbeit beschäftigt und von dem Absolvent*innen befragt worden sind. Involviert sind dabei das Institut für Bildungswissenschaft, das Zentrum für Lehrer*innenbildung und das Postgraduate Center der Universität Wien (vgl. Proyer, Kreamer & Biewer 2020, S.11). Dadurch nimmt die Universität Wien eine maßgebliche Rolle für die Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen bei der Anpassung an die gegebenen Rahmenbedingungen und somit auf dem Weg zum beruflichen Wiedereinstieg in Österreich beziehungsweise in Wien ein. Darüber hinaus wurde die Begleitforschung zum Zertifikatskurs von Angehörigen der Universität Wien durchgeführt, weshalb ihr auch auf wissenschaftlicher Ebene Bedeutung zukommt.

4.3.3.2. *Bildungsdirektion Wien*

Der Bildungsdirektion Wien kommt eine zentrale Rolle für die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu, da sie im Zuge der Anstellung von Lehrer*innen für administrative Aspekte wie die Überprüfung von Anstellungserfordernissen und der Ausstellung von Dienstverträgen zuständig ist. Ihre Aufgabe ist es zudem, dafür zu sorgen, dass jede freie Stelle an Schulen auch mit einer Lehrperson besetzt wird (vgl. BMBWF 2018, S.42). Durch Vertreter*innen der Bildungsdirektion wird folglich auch geprüft, inwiefern Bewerber*innen auf Stellen die Voraussetzungen für die Entlohnungsgruppe pd erfüllen. Erst nach der Überprüfung vorliegender Bewerbungen durch die Bildungsdirektion werden diese für Direktor*innen einsehbar (vgl. ebd., S.45). Somit werden Bewerbungen von international ausgebildeten Lehrer*innen beim Vorliegen anderer Bewerbungen, die den Anstellungserfordernissen umfassender entsprechen, auch durch die Bildungsdirektion aussortiert und sind folglich für Direktor*innen nicht einsehbar (Kapitel 2.5.1.1.).

Die Bildungsdirektion Wien steht gewissermaßen an der Schnittstelle zwischen der Universität Wien und Schulen beziehungsweise Direktor*innen in Wien. Auf der einen Seite unterstützt sie den Zertifikatskurs und dadurch international ausgebildete Lehrer*innen bei ihrer (Re)Qualifikation. Auf der anderen Seite müssen Vertreter*innen der Bildungsdirektion der rechtlichen Lage folgend mitunter Bewerbungen von Absolvent*innen des Zertifikatskurses aussortieren. Im Rahmen der Masterarbeit wurde der Kontakt zu einzelnen Vertreter*innen der

Bildungsdirektion gesucht, um über diese an Direktor*innen zu gelangen, die zu einem Interview bereit wären. Allerdings wurde zunächst nicht und nach wiederholtem Anschreiben zögerlich geantwortet – womöglich war dies aber auch dem Zeitpunkt der Anfrage zum Ende des Schuljahres geschuldet. Im Zuge der Antwort wurde darauf verwiesen, dass

„strukturelle Diskriminierung [...] ja nicht auf der Ebene der Schulen und/oder Bildungsdirektionen statt[findet], sondern durch Gesetze und Verordnungen, also auf Ebene der Ministerien und der Gesetzgebung. Direktionen und Bildungsdirektion sind ausführende Organe und nachgeordnete Dienststellen.“³⁴

Diese Aussage zeigt die Problematik recht deutlich auf, denn legitimiert wird die strukturelle Diskriminierung durch Gesetze, durchgesetzt wird sie aber eben auch von ausführenden Organen wie der Bildungsdirektion, auch wenn dies nicht der Haltung der Angestellten entspricht. Daran wird zudem deutlich, wie schwierig eine Veränderung der Situation zu bewerkstelligen ist. Denn obwohl die strukturelle Diskriminierung anerkannt wird und die Bildungsdirektion Wien durch die Unterstützung des Zertifikatskurses versucht, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen zu verbessern, reproduziert sie andererseits aufgrund der rechtlichen Lage die für die prekäre Situation international ausgebildeter Lehrer*innen (mit)verantwortliche strukturelle Diskriminierung.

4.3.3.3. *Schule*

Die Institution Schule ist wichtig, da sie den Raum für die berufliche Tätigkeit als Lehrer*in in Österreich bildet. Der Zugang als professionelle und angestellte Person zur Schule ist das Ziel, auf das die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen abzielt. Allerdings scheinen die Grenzen der Institution insofern sehr starr zu sein, als der Eindruck entsteht, dass Veränderungen der Institution Schule beziehungsweise ihres ‚status quo‘ nur schwer zu erreichen sind. Auf die Nachfrage an die*den interviewte*n Direktor*in, inwiefern die Institution Schule etwas zur Verbesserung der beruflichen Situation international ausgebildeter Lehrer*innen beitragen könnte, wurde ausweichend mit Erfordernissen geantwortet, die die Lehrer*innen mitzubringen hätten (vgl. Interview 3, Z.343 ff.). Vorstellbar ist, dass die Starrheit der Institution Schule mit gesetzlichen Regelungen zusammenhängt. Um diese Starrheit zu visualisieren, wurden die Linie der Institution Schule in der socialWorld/Arena-Map dicker eingezeichnet als bei den anderen Institutionen. Üblicherweise verdeutlichen die gestrichelten Linien die veränderliche Natur der vertretenen Welten wie Institutionen (vgl. Clarke et al. 2018, S.151). Um die fehlende Flexibilität der Schule zu verdeutlichen, wurden die Linien in diesem Fall dicker und weniger gestrichelt angezeigt.

³⁴ Ausschnitt aus E-Mail mit Vertreter*in der Bildungsdirektion. Um die Anonymität der Person zu bewahren, wird diese nicht im Gesamten angehängt.

4.3.3.4. UNHCR

Die UNHCR stellt eine wichtige Institution hinsichtlich der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich dar, da sie den Anstoß für die Entwicklung des Zertifikatskurses gegeben hat. Sie sind an die Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft der Universität Wien mit dem Anliegen herangetreten, die Situation von Lehrer*innen mit Fluchterfahrung zu betrachten und Bedarfe zu erheben (vgl. Kreamer, Proyer & Obermayr 2020, S.30). Folglich hat sie einen entscheidenden Anstoß zur Ausarbeitung und Durchführung einer (Re)Qualifizierungsmaßnahme für international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich gegeben – auch wenn dieses Angebot auf den räumlichen Kontext der Stadt Wien begrenzt ist und war.

Von der UN-Generalversammlung, zu der auch Österreich gehört, wurde 2018 zudem der Globale Pakt für Flüchtlinge angenommen. Ein Punkt darin besagt, dass Hilfestellungen zum Ausbau von Bildungseinrichtungen und zur Erweiterung der Lehrkapazitäten geleistet werden können. Die Erweiterung von Kapazitäten in der Lehre umfasst auch die Unterstützung für Menschen mit Fluchterfahrung, die den Gesetzen des Landes folgend als Lehrkräfte eingestellt werden können (vgl. Vereinte Nationen 2018, S.15). Insofern wäre es für Österreich möglich, über die UN Hilfestellungen zur Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen zu erhalten. Allerdings ist der Globale Pakt für Flüchtlinge nicht rechtlich bindend (vgl. UNHCR o.A.). Daher kann Österreich nicht darauf festgelegt werden.

4.4. Maßgebliche Diskurse innerhalb der untersuchten Situation und eingenommene Positionen

Im Folgenden wird vorgestellt, wie ich bei der Erstellung der ‚Positional‘ Maps, die im Zuge der Ergebnisdarstellung verwendet werden, vorgegangen bin. Der Fokus von ‚Positional‘ Maps liegt auf Diskursen der untersuchten Situation sowie darin eingenommenen Positionen. Dabei wird auf eine Zuweisung der Positionen an Personen(gruppen) beziehungsweise Institutionen verzichtet (vgl. Clarke 2021, S.245). Dadurch wird es möglich, Diskurse an sich abzubilden und somit den Kontext der untersuchten Situation umfassender zu beschreiben. Zur Erstellung von ‚Positional‘ Maps ist es zunächst notwendig, auf Basis des Datenmaterials herauszufinden, welche Diskurse beziehungsweise Debatten im Rahmen der untersuchten Situation auffindbar sind. Anschließend werden die hauptsächlichen Richtungen der Debatten untersucht, um anhand dieser verschiedene Positionen einzuordnen (vgl. Clarke et al. 2018, S.167). Auf Basis der im Verlauf des Forschungsprozesses kontinuierlich angefertigten Memos war es möglich, die maßgeblichen Diskurse zu identifizieren. Dazu habe ich besonders auf die Memos zurückgegriffen, die in der anfänglichen Auseinandersetzung mit den sozialen Welten entstanden sind. Im Rahmen dieses Prozesses hatte ich, in Anlehnung an Clarke, Friese und Washburn (2018), die maßgeblichen Diskurse im Kontext sozialer Welten angeführt und unter Rückgriff auf das erhobene Datenmaterial erläutert (vgl. S.158). Dadurch konnten

nicht nur Diskurse identifiziert, sondern bereits auf Basis von Datenmaterial erläutert werden. Im weiteren Verlauf habe ich ähnliche Positionen aus dem Datenmaterial unter Überschriften gesammelt. Diese wurde zu einer maßgeblich vertretene Position zusammengeführt, um eine Beschränkung auf die zentralen Positionen vorzunehmen und dadurch die Map nachvollziehbar zu gestalten. Folgt man Clarke, Friese und Washburn (2018) ist es im Laufe der Forschung durchaus sinnvoll, auf spezifische Positionen innerhalb des Diskurses intensiver einzugehen (vgl. S.166). Im Rahmen der untersuchten Situation erscheint insbesondere eine Behandlung der Forderung nach eigenverantwortlicher Assimilation sowie der Erwartung von Anpassung als Voraussetzung für Inklusion spannend. Im genaueren wird darauf in Kapitel 5.1.2. eingegangen, wobei die ‚Positional‘ Maps an sich einen schnellen Überblick über die diskursive Situation ermöglichen sollen, während auf Einzelheiten im Text eingegangen wird.

Im Zuge der Auseinandersetzung mit Diskursen und darin vertretenen Positionen habe ich auch Erkenntnisse notiert, die für mich überraschend waren. Vor allem die Erkenntnis, dass das zweite Unterrichtsfach abseits vom Gesetzestext kaum als relevant für die Praxis als Lehrperson bewertet wird (Kapitel 5.1.3.1.) war dabei interessant. Angeregt durch diese Erkenntnis wurde untersucht, inwiefern Möglichkeiten zur Veränderung bestehen (Kapitel 5.2.). Bezogen auf ‚Positional‘ Maps kann von Sättigung gesprochen werden, sobald keine neuen Positionen auf Grundlage von Datenmaterial entstehen und eine Map zu jeder Debatte, die relevant erscheint, angefertigt wurde (vgl. ebd., S.174). Im Rahmen der Masterarbeit ist hierzu anzumerken, dass auf Basis des erhobenen Datenmaterials keine weiteren Positionen oder Debatten identifizierbar waren. Allerdings wurden anhand der Positional Maps Positionen ersichtlich, die in meinem Datenmaterial nicht behandelt wurden, allerdings interessant erscheinen. Auf Grundlage derartiger Einsichten ist es mitunter sinnvoll, weiteres Datenmaterial zu erheben, um herauszufinden, ob diese Positionen nur in meinem Datenmaterial oder generell im Diskurs abwesend sind (vgl. ebd., S.172). Dies war im Rahmen einer Masterarbeit allerdings nicht umfänglich möglich, wobei mögliche Erkenntnisrichtungen für weitere Forschungsprozesse in Kapitel 6 vorgestellt werden.

5. Ergebnisse

Basierend auf der Auswertung der Interviews und den in der Analyse identifizierten Zusammenhängen, wirkmächtigen Diskursen und die Situation beeinflussenden sozialen Welten werden nun unter Bezugnahme auf die Haupt-Forschungsfrage – *„Inwiefern existieren Potentiale, um die (strukturellen) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrer*in in Österreich als international ausgebildete Lehrer*in zu überwinden?“* und die Subfrage *„Womit wird die Beibehaltung der (strukturellen) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung als Lehrer*in für international ausgebildete Lehrer*innen begründet?“* – die maßgeblichen

Ergebnisse der Arbeit vorgestellt. Zuerst werde ich darauf eingehen, wie die Beibehaltung diskriminierend wirkender Strukturen argumentiert und legitimiert wird, ehe auf (bereits bestehende) Potentiale verwiesen wird, trotz dieser Barrieren eine Anstellung zu erhalten.

5.1. Legitimation der Beibehaltung (struktureller) Diskriminierung

Die Beibehaltung einer Benachteiligung und Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen basiert vor allem auf drei maßgeblichen Aspekten, die im Folgenden idealtypisch unterschieden werden: der Setzung eines vermeintlich homogenen ‚westlichen‘ Standards als Norm (Kapitel 5.1.1.), einer damit einhergehenden assimilativen und zuweilen neoliberalen Auslegung von Integration (Kapitel 5.1.2.) und der rechtlichen Situation (Kapitel 5.1.3.). Nichtsdestotrotz bestehen zwischen diesen auch starke Zusammenhänge beziehungsweise gegenseitige Bezugnahmen.

5.1.1. Der ‚westliche‘ Standard als Norm

Es existieren deutliche Zusammenhänge zwischen dem Diskurs um die Auslegung von Integration und der Konstruktion des Selbstbildes. Eine Perspektive, die Integration als Assimilation charakterisiert, ergänzt und beeinflusst sich wechselseitig mit einem Selbstbild, das auf eindeutigen Differenzierungen gegenüber anderen Kulturen/Religionen basiert. Die Forderung nach Assimilation geht damit einher, dass das eigene ‚westliche/österreichische‘ Selbstbild und damit verbundene Werte und Normen als Maßstab herangezogen werden, um zu bewerten, inwiefern eine Person sich integriert beziehungsweise dazu bereit ist.³⁵ Allerdings wird das eigene Selbstbild im Kontrast zu anderen konstruiert, insofern benötigt das Selbstbild von sich abweichende Aspekte, um bestehen zu bleiben. Passen sich Personen der Erwartung nach Angleichung an das eigene Selbstbild nicht an und behalten ein Selbstbild bei, das nicht identisch mit dem der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ist, wird dies als Unwillen zur Integration verstanden. Anhand des Grades der Assimilation wird also bemessen, inwiefern Personen Teil der Gesellschaft sind oder nicht. Durch diese Argumentationsweise wird es möglich, strukturelle Barrieren und sich darüber äussernde Diskriminierung auszublenden, indem der Fokus auf die ‚Mängel‘ der international ausgebildeten Lehrer*innen gelegt wird – diese existieren allerdings nur im Kontrast zum ‚westlichen‘ Standard.

Eine inklusive Auslegung von Integration hingegen, bei der alle für das Gelingen von Integration in die Pflicht genommen werden, bedingt auch einen Abbau strikter Differenzmarkierungen, die mit einer Hierarchisierung einhergehen.³⁶ Paradox an dieser

³⁵ Exemplarisch sei auf die im deutschsprachigen Raum viel beschworene Leitkultur verwiesen, der alle Mitglieder einer Gesellschaft zu folgen haben.

³⁶ Im Rahmen der Masterarbeit wurde auf das Konzept von Inklusion Bezug genommen, das an dieser Stelle und im Folgenden mitunter als inklusive Auslegung von Integration beschrieben wird. Diese Entscheidung beruht zum einen darauf, dass der Begriff Integration geläufiger ist und dadurch häufig auch dann von Integration gesprochen wird, wenn Inklusion gemeint ist, sich aber nicht auf Menschen mit Behinderung bezogen wird. Zum anderen habe ich mich dafür entschieden, da sich der im

Forderung ist, dass die Selbstbilder innerhalb einer Gesellschaft meist in sich selbst widersprüchlich und durch Konflikte geprägt sind. Daher kann nicht von ‚einem‘ Selbstbild ausgegangen werden (vgl. Opratko 2010, S.80). Dennoch wird im Zuge von Othing-Prozessen ein homogenes Selbstbild imaginiert, von dem sich ‚die Anderen‘ unterscheiden würden. Auf Gemeinsamkeiten zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ wird dabei eben so wenig eingegangen wie auf Unterschiede innerhalb ‚unserer Kultur‘. Im Folgenden werden Aspekte vorgestellt, anhand derer ein vermeintlich homogenes Selbstbild konstruiert sowie die Abgrenzung zu ‚den Anderen‘ vollzogen wird. Die Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen wird – unabhängig der tatsächlichen Ursachen – überwiegend unter Rückgriff auf Differenzmarkierungen begründet. Dabei wird oftmals auf religiöse (Kapitel 5.1.1.1.) und sprachliche Aspekte (Kapitel 5.1.1.2.) sowie auf die Herkunft von Personen (Kapitel 5.1.1.3.) Bezug genommen.

5.1.1.1. *(Antimuslimischer) Rassismus*

Ein äußerst relevanter Aspekt im Kontext der Differenzmarkierung international ausgebildeten Lehrer*innen gegenüber ist die Bezugnahme auf Religion. Antimuslimische Diskurse können Opratko (2019) folgend als Ersatz für Rassismus beschrieben werden, da die Abwertung religiöser Identitäten im Gegensatz zu offen rassistischen Abwertungen als legitim gilt (vgl. S.53 f.). Statt rassistisch zu sprechen, wird in antimuslimischen Diskursen auf andere Kulturen Bezug genommen. Diese würden aufgrund ihrer vermeintlichen Rückständigkeit, fehlender Aufklärung beziehungsweise einer feindlichen Einstellung Frauen gegenüber nicht zu der konstruierten Mehrheitsgesellschaft passen. Basierend auf diesen Diskursen werden Personen bestimmte Positionen innerhalb der Gesellschaft zugeordnet, die sie nicht selbst gewählt haben – derartige Subjektivierungen sind auch innerhalb von Bildungsinstitutionen wirkmächtig (vgl. Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.75). Die Auseinandersetzung mit derartigen Positionierungspraktiken ist v.a. aufgrund ihrer exkludierenden Wirkung relevant. Antimuslimischer Rassismus kann „als *gesellschaftliches Verhältnis* [Hervorhebung im Original] [verstanden werden], das politische, ökonomische, kulturelle und ideologische Instanzen umfasst und als gesamtgesellschaftliches Strukturprinzip wirkt“ (Opratko 2019, S.60). Antimuslimischer Rassismus spiegelt sich also in gesellschaftlichen Strukturen wider, führt zu unterschiedlichen Einordnungen von Personen und dient dem Erhalt des eigenen Selbstbildes. Die strukturierende Wirkung äußert sich beispielsweise durch die Subjektivierung einzelner Personen. Kritisch hervorzuheben ist, dass die Wahrnehmung von Muslim*innen als Bedrohung häufig auf globalen Phänomenen beruht, auf die in Österreich lebende Muslim*innen keinen Einfluss haben (vgl. ebd., S.172). D.h. beispielsweise ein Terroranschlag in den USA und die dazugehörige mediale Aufbereitung kann dazu führen, dass Muslim*innen

Datenmaterial aufgefundene Diskurs m.E. am Referenzpunkt der Integration verständlicher darstellen lässt.

in Österreich als bedrohlich charakterisiert werden. Problematisch daran ist v.a. die Unmöglichkeit, selbsttätig etwas an dieser Wahrnehmung zu verändern. Es besteht demnach oft keine Möglichkeit, sich gegen die vorgenommene(n) Subjektivierung(en) zu wehren.

Nach Aussage der*des interviewten Direktor*in beeinflusst antimuslimischer Rassismus die Anstellungsentscheidung mancher Direktor*innen. Dabei stellt der Islam eine Projektionsfläche dar, anhand derer das eigene Selbstverständnis in scharfem Kontrast konstruiert wird. Der Islam wird als einheitlich Kultur charakterisiert, die unvereinbar mit der ‚eigenen‘ Kultur und dem zugehörigen Wertesystem sei (vgl. Opratko 2019, S.34). Mit Hilfe dieser Argumentation wird es möglich, von Personen aus anderen Ländern und somit auch von international ausgebildeten Lehrer*innen, die als muslimisch gelesen werden, Assimilation einzufordern – schließlich sei deren Kultur nicht mit ‚der österreichischen Kultur‘ vereinbar. In der untersuchten Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich wird antimuslimischer Rassismus als Ursache für die Ablehnung von Bewerber*innen beschrieben, wobei explizit darauf verwiesen wird, dass antimuslimischer Rassismus wenig thematisiert, nichtsdestotrotz aber relevant ist:

„Des [Das Tragen eines Kopftuchs als Ablehnungsgrund, Anm. d. A.] ist ein Thema (I: Könn-) des ist ein Thema, das hinuntergeschwiegen oder verschwiegen wird, aber das ist ein Thema“ (Interview 3, Z.156 f.).

Das Tragen eines Kopftuchs wurde von der*die Direktor*in als Ursache für die Nicht-Anstellung weiblicher Bewerberinnen charakterisiert, da dadurch der Eindruck entstehe, die international ausgebildete Lehrer*in sei ‚unterdrückt‘ beziehungsweise nicht eigenständig. In diesem Rahmen wurde zudem ein Kontrast zwischen der Stellung der Frau ‚bei uns‘ und in anderen Religionen beziehungsweise Kulturen konstruiert:

„Es hängt schlichtweg damit zusammen, dass Frauen in unseren Breitengraden im Großen und Ganzen ähm (.) sich (.) gleichgestellt fühlen (.) den Männern und dass man bei Frauen mit Kopftuch ähm wahrscheinlich in unseren Breitengraden von Haus aus annimmt, dass des jemand ist, der sich unterordnen muss und nicht so viel wert ist (I: mhm)“ (Interview 3, Z.159 ff.).

Die Stellung der Frau nimmt im Kontext antimuslimischen Rassismus eine herausragende Stellung ein, wobei in einer homogenen Darstellung ‚unsere‘ Kultur dem Islam gegenübergestellt werden. Muslimische Frauen erfahren unter Verweis auf Emanzipation und Fortschritt eine rassistische Abwertung, wobei der Islam so mit Frauen umgehe, wie ‚wir‘ das früher getan haben. Diese zeitliche Kontrastierung ermöglicht die eigene Stilisierung als antirassistisch parallel zur Artikulation antimuslimischen Rassismus (vgl. Opratko 2019, S.167). Schließlich wolle man nur das Beste für muslimische Frauen und ihnen Fortschritt

ermöglichen. Hierbei zeigt sich deutlich die Nutzung der konstruierten ‚Anderen‘ zum Erhalt des eigenen Selbstbildes. Als unbenannter Ausgangspunkt für die Differenz-Markierung gegenüber dem Islam dient ‚die westliche Kultur‘, der gegenüber andere Kulturen als rückständig charakterisiert werden. Die*der interviewte*r Direktor*in verweist auf Probleme, die es mit einer*einem Lehrer*in für Islamunterricht an der Schule gegeben hat. Diese seien daraus entstanden, dass die*der Lehrer*in „im Unterricht drinnen so stand wie man vielleicht bei uns vor ähm siebzig Jahren stand“ (Interview 3, Z.20). Damit war gemeint, dass die Lehrperson eine Herangehensweise an den Unterricht hatte, die als autoritär beschrieben werden könnte. Problematisch an dieser Aussage ist nicht grundsätzlich die Kritik an bestimmten pädagogischen Herangehensweisen, sondern deren Begründung. Es wird eine ‚Rückschrittlichkeit‘ der Lehrkraft gegenüber einer ‚modernen‘ Pädagogik impliziert, die auf die kulturelle Unterschiede zwischen ‚der österreichischen Kultur‘ und ‚dem Islam‘ zurückgeführt wird. Dies zeigt sich auch an der Aussage der*des Direktor*in, sich hinsichtlich erwähnter Lehrerin gefragt zu haben, wo die „heutige moderne pädagogische Ausrichtung“ (Interview 3, Z.22 f.) bleibe. Dabei bleibt allerdings offen, was unter moderner pädagogischer Ausrichtung zu verstehen sei. Eine inklusive Herangehensweise an Unterricht etwa unterscheidet sich stark von einem Unterricht, der Output orientiert ist. Nichtsdestotrotz können beide Ansätze aufgrund ihrer Aktualität als modern beschrieben werden.

Auch andere Aspekte des Islams wurden herangezogen, um die Unvereinbarkeit ‚österreichischer‘ Kultur und dem Islam zu illustrieren. Es wurde darauf verwiesen, dass ‚bei uns‘ nicht die Rahmenbedingungen gegeben sind, um Ramadan zu feiern:

„wo Kinder den ganzen Tag nix trinken dürfen (I: mhm) (.) nix, also (.) nix seitens der Eltern jetzt nichts trinken dürfen oder selber (.) selber sich entscheiden, sie trinken jetzt den ganzen Tag nichts, das ist ähm verständlich aus der Situation heraus, wenn ich jetzt sag, i hab a Siesta zu Mittag oder ich hab einen sehr großen Freiraum zu Mittag, ist das verständlich. Das ist aber bei uns nicht der Fall“ (Interview 3, Z.193 ff.).

Nicht nur steht diese Aussage im Gegensatz zur rechtlich verankerten Religionsfreiheit, zudem wird die Erwartung an Menschen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung deutlich, sich an ‚die österreichische Kultur‘ anzupassen.³⁷ Das gelingende Integration in einem

³⁷ Art. 15 StGG sowie §2 IG 2015, Abs. 1 betonen das Recht der öffentlichen Religionsausübung, solange dabei die allgemeinen Staatsgesetze eingehalten werden. Dem Ramadanfest steht nach §13 IG 2015 der Status als Feiertag zu, wobei ein Schutz durch den Staat festgelegt wird. Der Begriff ‚österreichische Kultur‘ wird in Anführungszeichen gestellt, da der Verfasser der Masterarbeit davon ausgeht, dass Kultur flexibel und in Aushandlungsprozessen entsteht und es keine einheitliche und klar zu definierende Kultur gibt. Da es im Rahmen der Interpretation stellenweise aber sinnvoll ist, die auffindbare Gegenüberstellung von Kultur wiederzugeben, werden diese fortlaufend in Anführungszeichen dargestellt. Dadurch soll eine Reproduktion starrer Kulturverständnisse vermieden werden.

inklusive Sinne ein beidseitiger Prozess ist, der sich etwa in einem Entgegenkommen beim Begehen religiöser Feste zeigen könnte, wird dabei nicht gesehen. Interessanterweise wurde das Feiern von Ramadan damit begründet, dass muslimische Familien häufig nicht wissenschaftlich bewandert seien und es ihnen vor allem um die Traditions-Ausübung ginge (vgl. Interview 3, Z.191-193).

Diese Beispiele verdeutlichen eine starke Wirkmächtigkeit von antimuslimischen Rassismus in Österreich. Als Erklärung für gesellschaftliche Vorbehalte gegenüber dem Islam, die sich etwa in einer negativen Bewertung des Kopftuch-Tragens äußern, führt der*die interviewte Direktor*in die frühe Behandlung der ‚Türkenbelagerung‘ Wiens in Volksschulen an (vgl. Interview 3, Z.169 ff.). Zudem veranschaulichen die Zitate, wie Othering-Prozesse funktionieren. Basierend auf der Differenz-Markierung gegenüber Frauen, die Kopftuch tragen, wird ein Gegensatz zwischen ‚uns‘ und Muslim*innen konstruiert. Interessant an diesem strikten Denken in Gegensätzen ist das Ausblenden von Aspekten wie Sexismus und klassischen Rollenbildern in der österreichischen Gesellschaft. Dabei wird die Heterogenität von Menschen muslimischen Glaubens ausgeblendet, wodurch auch unterschiedliche Gestaltungen der Rolle als Frau durch Muslim*innen verdeckt werden. Stattdessen wird eine starre Unterscheidung zwischen ‚unserer‘ Kultur der Gleichberechtigung und dem Islam konstruiert, wobei diese Unterscheidung auch zur Unterstützung des eigenen Selbstbilds als fortschrittlich herangezogen wird. Auch am Beispiel der Bewertung von Ramadan zeigt sich, wie Othering-Prozesse dem Erhalt des eigenen Selbstbildes im Kontrast zu ‚den Anderen‘ dienen. Denn die kritische Haltung gegenüber (religiöser) Traditionen erstreckt sich mitnichten auch auf die ‚eigene‘ Kultur – auch das Feiern von Weihnachten ist keineswegs empirisch begründet.

Auch in anderen Interviews wurde auf das Vorhandensein von Rassismus im schulischen Kontext sowie in der Gesamtgesellschaft verwiesen. Ein*e Absolvent*in des Zertifikatskurses berichtet von rassistischen Äußerungen gegenüber schwarzen Schüler*innen und ausländischen Namen (vgl. Interview 1, Z.64 ff.). Ein*e andere interviewte Absolvent*in berichtet von einer Veränderung des gesellschaftlichen Klimas gegenüber Menschen, die als Nicht-österreichisch gelesen werden:

„Es is- ja es ist in der Gesellschaft ähm vielleicht schlecht, fruher war es ok (.) 2015,16, jetzt ists bisschen, ähm man spurt, dass die Leute gegen=dagegen sind, allgemein, ich meine nicht äh::m (2). Rassismus ist bisschen mehr (.) in der letzten Jahren, man spürt das hm aber ich denke, das ist äußere Dinge“ (Interview 2, Z.374 ff.)

Die Veränderung der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Menschen mit Flucht-beziehungsweise Migrationserfahrung ist insofern relevant, als daraus Auswirkungen auf die

politische Situation resultieren können. (Antimuslimischer) Rassismus steht, wie bereits angeführt, oftmals in Zusammenhang mit Prozessen des ‚Otherings‘.

‚Othering‘-Prozesse, von denen international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich häufig betroffen sind, wirken allerdings nicht nur in Form von (antimuslimischem) Rassismus. Generell wird im Rahmen derartiger Prozesse eine dialektische Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘, symbolisiert durch international ausgebildete Lehrer*innen, vorgenommen. Im Zuge dieser Unterscheidungen wird der Anspruch an ‚die Anderen‘ formuliert, sich anzupassen. Derartige Unterscheidungen zeigen sich auch beim beruflichen (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich, wie das folgende Zitat einer*ines Absolvent*in des Zertifikatskurses verdeutlicht:

„Ähm. Irgendwie weil (.) es ist ganz unterschiedlich wenn man in Österreich von USA kommt oder von Asia (.). Besonders Iran, Surien, Irak oder irgendsolche Länder, weil ähm dann denken sie, du: (.) am Anfang denken die Kolleginnen du kannst nicht oder du bist nicht in der Lage: und (.) oder sie sind sehr neugierig, sie wollen wissen, was macht dieser Mensch hier (.). Und deshalb am Anfang bist du so:: immer (.) unter Augen (.) (l: mhm ok). Du wirst besonders beobachtet und besonders (.) irgendwie Unvertrauen gibt es (2) (l: ok). Aber das geht mit der Zeit“ (Interview 2, Z.24 ff.).

Die Wahrnehmung und Charakterisierung als ‚anders‘ kann folglich dazu führen, dass Vorbehalte lokal ausgebildeter Lehrer*innen gegenüber der Qualifikation und Kompetenz international ausgebildeter Lehrer*innen entstehen beziehungsweise wirksam werden. Das Zitat verdeutlicht zudem die unterschiedliche Wahrnehmung von Personen und ihren Qualifikationen in Abhängigkeit ihrer Herkunft. Oftmals werden Personen beziehungsweise Abschlüsse und Sprachen aus ‚westlichen Ländern‘ positiver wahrgenommen (vgl. Terhart 2021 & Niedrig 2015). Problematisch ist die damit einhergehende (implizite) Abwertung der Qualifikation international ausgebildeter Lehrer*innen. Zudem verdeckt der Blick auf Differenzen vorhandene Gemeinsamkeiten sowie Vorteile einer Kooperation – etwa die Kenntnis international ausgebildeter Lehrer*innen von anderen Arten der Herangehensweise an Unterricht oder der Schulorganisation. Ein*e interviewte*r Absolvent*in berichtet etwa davon, in der früheren Schule in einem anderen Schulsystem über mehr Erzieher*innen an der Schule verfügt zu haben, die sich etwa in der Pause mit den Schüler*innen befasst haben, wodurch die Lehrer*innen Pause hatten und sich untereinander austauschen konnten. Zudem gab es mehr Möglichkeiten zur pädagogischen Einzelbetreuung von Schüler*innen, die im Unterricht aufgefallen sind (vgl. Interview 2, Z.411 ff.). Somit bringen international ausgebildete Lehrer*innen auch Erfahrungen zur Organisation des Schulalltags mit, die in Österreich genutzt werden könn(t)en.

Häufig erfolgt im Zuge von Othering-Prozessen der Verweis auf vorherrschende Werte und Normen, um die Differenzmarkierung argumentativ zu unterlegen. Dies wurde bereits im Rahmen der Ausführungen zu antimuslimischen Rassismus ersichtlich, wobei der Verweis auf Werte und Normen genutzt wird, um einen Gegensatz zwischen ‚westlichen, modernen und emanzipierten Gesellschaft‘ auf der einen und ‚der unterdrückenden und an Aufklärung mangelnden muslimischen Gemeinschaft‘ zu konstruieren. Im Kontext der beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen und von Personen mit Fluchterfahrung im Allgemeinen erfolgt oftmals eine pauschalisierende Bewertung, die die Heterogenität von Personengruppen außer Acht lässt. Von international ausgebildeten Lehrer*innen wird im Zuge dessen die Kenntnis ‚der österreichischen Werte und Normen‘ erwartet. Diese Erwartung wird im Interview mit der*dem interviewten Direktor*in untermauert, indem gefordert wird, international ausgebildete Lehrer*innen sowie Eltern und Schüler*innen mit Migrationsbeziehungswise Fluchterfahrung müssten lernen, „was macht man und was macht man nicht“ (Interview 3, Z.335). Unberücksichtigt bleibt in diesem Rahmen die Diversität vertretener Positionen, zudem werden Werte und Normen strikt an Aspekte wie Herkunft und Religion geknüpft, wodurch hierarchisierende Differenzmarkierungen erst möglich werden. Dabei wird ein Verständnis von Integration impliziert, das Anpassung einfordert. Sicherlich ist es von Vorteil, den rechtlichen und beruflichen Kontext gut zu kennen und zu wissen, welche Richtlinien hinsichtlich der eigenen Tätigkeit existieren. Allerdings haben andere Werte wie die Gleichberechtigung von Frau und Mann nicht zwingend etwas mit einer kulturellen oder religiösen Selbstidentifikation zu tun, auch innerhalb westlicher Gesellschaften ist Sexismus, wenn auch mit anderer Legitimierung als im Kontext von Religionen, existent. Insofern erscheint eine Unterscheidung in Abhängigkeit von Religion oder Kultur wenig sinnvoll. Stattdessen sollte gemeinsam gegen diskriminierende Vorgehensweisen wie Rassismus vorgegangen werden.

Unabhängig ihrer inhaltlichen Füllung scheinen Werten und Normen und die Kenntnis dieser eine Rolle im Zuge von Bewerbungsverfahren an österreichischen Schulen zu spielen. Im Interview mit einer*inem Direktor*in, wurden sie als maßgeblich Voraussetzung für eine Anstellung bezeichnet:

„Sprache, Recht, Werte! (I: ok) Oder Werte, Sprache, Recht oder wie auch immer sie=es durchmischen, aber die drei Dinge sind finde ich sehr, sehr wichtig“ (Interview 3, Z.374 f.).

Das Zitat verdeutlicht die implizierte Forderung von Assimilation, da eine klare Unterscheidung zwischen Werten und Recht vorgenommen wird. Die Forderung, gültiges Recht hinsichtlich diverser Bereiche des gesellschaftlichen Lebens einzuhalten, erscheint plausibel. Wird aber die Einhaltung von Werten eingefordert, die im Gegensatz zur international ausgebildeten

Lehrer*innen zugeschriebenen Kultur beziehungsweise Religion konstruiert werden, wird von diesen eine Anpassungsleistung erwartet. Allerdings steht diese Forderung etwa bezogen auf die Nicht-Ausübung religiöser Feste selbst im Widerspruch zur rechtlichen Lage in Österreich, die Religionsfreiheit vorsieht.

5.1.1.2. *Sprache/Linguizismus*

Der Bezug auf Sprache beziehungsweise sprachliche Eigenheiten stellt eine weitere Strategie dar, um Differenzen zu erzeugen. Um derartige Differenzmarkierungen besser einordnen zu können, wird im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit auf das Konzept des Linguizismus zurückgegriffen. Dirim (2010) definiert Linguizismus folgendermaßen:

„zu verstehen ist darunter eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch ihre Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt. Linguizismus erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung. Die Sprache einer Elite wird dabei zur Norm erhoben; die sprachlichen Merkmale der darunter platzierten gesellschaftlichen Gruppen abgewertet. Das Erreichen bestimmter gesellschaftlicher Positionen ist an die Assimilation an die sprachliche Norm geknüpft, deren Realisierung u.U. durch Vorenthaltung von Möglichkeiten die Normsprache zu erwerben, verunmöglicht wird“ (S.91 f.).

Ergänzend sei angemerkt, dass die aktuellen Formen des Linguizismus nicht mehr als offiziell legitimierte Mechanismen staatlicher Unterdrückung wirken, sondern meist subtil auftreten. Daher kann dieser auch als Neo-Linguizismus bezeichnet werden (vgl. ebd., S.96). Neo-Linguizismus äußert sich beispielweise in der Argumentation, es sei nur zum Vorteil von Menschen mit anderer Erstsprache, sich an die Gegebenheiten anzupassen und die hegemoniale Sprache des jeweiligen Kontexts standardmäßig zu verwenden (vgl. ebd., S.109). Neolinguizistische Mechanismen zwingen Menschen also nicht offen zu der Verwendung einer bestimmten Sprache, sondern wenden ‚sanften‘ Zwang an, indem die eigentliche Erstsprache abgewertet und auf die vermeintlichen Vorteile der hegemonialen Sprache verwiesen wird. Dadurch wird die Verwendung der eigenen Erstsprache als ungeeignet für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben charakterisiert und führt letztendlich zur Verpflichtung, sich an die hegemoniale Sprache anzupassen.

Die Relevanz von Sprache und ihre Rolle als Unterscheidungsmerkmal wird vordergründig anhand zweier Aspekte deutlich. Zum einen wird in gewissen gesellschaftlichen Kontexten eine fehlerfreie Verwendung der Sprache der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ erwartet – im Fall der Masterarbeit der deutschen Sprache. Infolge wird Sprache als Merkmal herangezogen, um

anhand der Sprachkenntnisse Unterscheidungen zu argumentieren. Zum anderen führt diese Dominanz dazu, dass andere Sprachen in denselben Kontexten nicht beziehungsweise kaum genutzt werden können, wodurch sich Nachteile für Personen ergeben, die über eine andere Erstsprache verfügen. Beide Aspekte waren im Zuge der untersuchten Situation auffindbar. Die Dominanz der deutschen Sprache wird in der Institution Schule besonders deutlich. Obwohl moderne Staaten meist plurilingual geprägt sind – also mehrere Sprachen gesprochen werden – sind viele europäische Nationalstaaten mitsamt ihrer Bildungssysteme so ausgerichtet, als ob Einsprachigkeit vorherrsche (vgl. Dean 2019, S.56). Dies trifft auch auf Österreich zu: die Institution Schule hält konzeptuell weiterhin an der monolingualen Vorstellung von Deutschsprachigkeit fest – ungeachtet der Mehrsprachigkeit von vielen Schüler*innen sowie der Gesellschaft. Es existieren zwar einige Angebote für nicht-deutschsprachigen Unterricht, allerdings wird der Einfluss anderer Sprachen so kanalisiert, dass die Dominanz der deutschen Sprache unhinterfragt bleibt (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S.215). Diese Tendenz des österreichischen Schulsystems wurde auch in den Interviews deutlich, etwa durch die Beschreibung von „Sprache, Recht, Werte!“ (Interview 3, Z.372) als maßgebliche Anstellungskriterien. Dabei wurde betont, dass es „ganz wichtig ist, dass die Damen und Herren die Sprache (.) möglichst gut beherrschen“ (ebd., Z.348 f.). Die Vorteile von anderssprachlichen schulischen Angeboten werden nur bedingt anerkannt, etwa bezogen auf das Potential international ausgebildeter Lehrer*innen, mit ihrer Erstsprache eine weitere Kompetenz an die Schule mitzubringen. Obwohl die (möglichen) Vorteile bezüglich eines besseren Eingehens auf die Heterogenität der Schüler*innen und von Eltern gesehen werden, bestehen weiterhin Vorbehalte gegenüber dem Anbieten von erstsprachlichem Unterricht:

„Ja nur da muss man da muss ma eben auf eines sehr sehr gut aufpassen. Wann i zum Beispiel jemanden hätte, ähm der der nur serbokroatisch spricht, dann hätt i wahrscheinlich innerhalb kürzester Zeit die Schulanmeldungen so, dass i hauptsächlich serbokroatisch sprechende Kinder an der Schule hab und dann komm ich wieder in diese ähm in diesen Ghettobereich hinein und das halt ich für sehr problematisch.“
(Interview 3, Z.387 ff.)

Erstsprachlicher Unterricht stellt ein freiwilliges Angebot dar, welches zusätzlich zum regulären Unterricht angeboten wird. Bei einem hohen Anteil an Schüler*innen einer Erstsprache in einer Klasse ist auch Teamunterricht möglich, wobei die ‚reguläre‘ Lehrer*in gemeinsam mit der Lehrer*in der Erstsprache unterrichtet. Ziel erstsprachlichen Unterrichts ist es, Schüler*innen bei der Erweiterung ihrer Kenntnisse der Erstsprache zu unterstützen und Lernstrategien zu entwickeln, die auch für das Erlernen anderer Sprachen genutzt werden können (vgl. ÖSZ 2021). Die deutsche Sprache wird folglich nicht durch erstsprachlichen Unterricht verdrängt. Stattdessen geht es um den Aufbau einer Sprachkompetenz in mehreren Sprachen.

Interessant an obiger Aussage ist, dass die Abwehr eines inklusiven Vorgehens im Sinne eines chancengerechten Eingehens auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schüler*innen damit begründet wird, dass diese zu einer ‚Ghettobildung‘ führe. Unberücksichtigt bleibt an dieser Stelle, dass eine ‚Ghettobildung‘ nur entstehen würde, da innerhalb des österreichischen Schulsystems bislang kaum auf anderssprachliche Kompetenzen der Schüler*innen eingegangen wird. Daher nutzen Eltern – insofern es dieses Angebot nur an wenigen Schulen gibt – bei Interesse die vorhandenen Angebote, wodurch viele Schüler*innen einer gemeinsamen Erstsprache an einer Schule auffindbar sind. Hier wird m.E. erneut die Notwendigkeit struktureller Veränderungen ersichtlich. Wird anderssprachlicher Unterricht an allen Schulen angeboten, kommt es nicht zu ‚Ansammlungen‘ Schüler*innen mit anderen sprachlichen Kompetenzen, da diese an jeder Schule gefördert werden.³⁸ Die dabei zutage tretenden Unterschiede in der Bewertung verschiedener Sprachen dienen u.a. dazu, den jeweiligen Sprecher*innen eine bestimmte soziale Stellung in der Gesellschaft zuzuweisen. Deutsch stellt aus postkolonialer Perspektive die hegemoniale Sprache dar (vgl. Niedrig 2015, S.77). D.h., andere Sprachen werden als dem Deutschen untergeordnet charakterisiert, wobei das bildungssprachliche Deutsch als Maßstab dient, um den Wert anderer Sprach(form)en zu bemessen (vgl. Dirim & Khakpour 2018, S.217). Durch diese ungleiche Bewertung verschiedener sprachlicher Dispositionen der Schüler*innen, die zu einer Verortung in unterschiedliche gesellschaftliche, ökonomische beziehungsweise kulturelle Positionen führt, werden auch gesellschaftliche Ungleichheiten reproduziert (vgl. Dirim & Mecheril 2010, S.105). Allerdings entspricht die monolinguale Ausrichtung österreichischer Schulen sowohl hinsichtlich der Diversität der Schüler*innen als auch der Lehrer*innenschaft keineswegs der gesellschaftlichen Realität. Zudem herrscht keine strenge Monolingualität vor, denn prestigereiche Sprachen wie Englisch oder Französisch werden als erstrebenswerte Lernziele betrachtet. Neben dem fehlenden Eingehen und einer mangelnden Förderung anderssprachlicher Kompetenzen äußert sich die Dominanz der deutschen Sprache auch im Rahmen der Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen, wobei sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache sowohl formal als auch von Direktor*innen und Vertreter*innen der Bildungsdirektion erwartet werden (vgl. Interview 2, Z.117 f.). Offen bleibt, weshalb die Notwendigkeit sozialer Teilhabe für den Spracherwerb häufig ausgeblendet wird. Die Möglichkeit, die eigenen Sprachkenntnisse im Austausch mit Schüler*innen und Kolleg*innen zu stärken, wird kaum in Betracht gezogen.

³⁸ Hiermit werden v.a. diejenigen Sprachen gemeint, für die es keine beziehungsweise kaum Angebote an Schulen gibt, wie etwa Arabisch, Persisch, o.ä. Prestigereiche Sprachen wie Englisch, Französisch und Spanisch sind damit nicht gemeint.

Auch im Rahmen der kollegialen Kommunikation zeigt sich die Dominanz der deutschen Sprache, wie an folgendem Zitat einer*ines Absolvent*in des Zertifikatskurses deutlich wird:

„Äh dies, viele Kinder die=sie sprechen Dialekt (I: mhm) und ich finde das so schwierig für mich auch (.) und manchmal gibt es viele Kollegen und Kolleginnen haben keine Geduld (lachend) Hochdeutsch zu sprechen zum Beispiel in der Pause (+). Und ähm ich sage immer ja ja und (lachend) dann sie warten auch (an der?) eine Antwort (+) ja (I: lacht) (lacht). Ja diese=diese Details ähm belastet mich eigentlich, belastet mich.“ (Interview 1, Z.17 ff.)

Im schulischen Kontext wirkt sich die Dominanz der Sprache der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ also sowohl auf die Kommunikation unter Kolleg*innen als auch auf das Eingehen auf die sprachlichen Dispositionen der Schüler*innen aus.

Auf Basis der Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses kann die Erwartung einer hohen sprachlichen Kompetenz der deutschen Sprache zudem als Hindernis bei der beruflichen Inklusion beschrieben werden. Dies wird insbesondere im Rahmen des Studium eines Zweifachs ersichtlich, da das Verstehen von Aufgaben und wissenschaftlichen Texten sowie das Verfassen von Seminararbeiten in wissenschaftlichem Deutsch den Studienfortschritt hemmt:

„Vielleicht diese Aufgabe nimmt von die anderen zwei ode::r drei Tage, nein für mir nimmt vielleicht fünf Tage (I: ok). Sprachlich, sprachlich Schwierigkeiten ähm zum Beispiel manchmal eine Aufgabe (.) soll isch ähm fünf Stunde zu verstehen was was=was wurde gemeint. Was wurde es gemeint (I: mhm) mhm (2).“ (Interview 1, Z.365-368)

„Ähm manchmal denke ich mir, eine Seminararbeit könnte ich ähm sehr schnell schreiben, wenn es auf Persisch wäre (I: mhm). Aber auf Deutsch muss ich ähm zehnmal oder zwanzig Mal mehr (.) lesen und am Ende krieg ich nicht Einser sondern Drei oder Vier“ (Interview 2, Z.180-183)

Die sprachliche Barriere auf dem Weg zum Studienabschluss beeinträchtigt auch die Möglichkeit der beruflichen Inklusion. Erst mit abgeschlossenem Studium wird es international ausgebildeten Lehrer*innen möglich, eine unbefristete und regulär bezahlte Anstellung als Lehrperson in Österreich zu erhalten. Insofern stellt die Erwartung ausgezeichneter sprachlicher Kompetenzen sowohl beim beruflichen Einstieg als auch beim Erwerb der Sprache ein Hindernis dar. Zum einen wird der Studienerfolg bedeutend verlangsamt, zum anderen wird die Teilhabe an beruflichen Kontexten eingeschränkt, bis Sprachkenntnisse vorgewiesen werden, die dem angesetzten Maßstab entsprechen. Der hinderliche Charakter des strikten Festhaltens an der Erstsprache kann auch unter Verweis auf andere Länder

untermauert werden. Im kanadischen Kontext hat Faez (2010) auf die Schwierigkeit international ausgebildeter Lehrer*innen verwiesen, akademische Texte in der ‚neuen‘ Sprache zu lesen sowie wissenschaftliche Texte in dieser zu verfassen. Ihr Studienfortschritt wird dadurch verlangsamt, da sie für dieselben Aufgaben wie ihre Kommiliton*innen mehr Zeit benötigen (vgl. S.4) und daher weniger Kurse in derselben Zeit absolvieren können. Dadurch wird das Studium in veranschlagter Regelzeit verkompliziert beziehungsweise verunmöglicht. Auch Marom (2017) verweist im kanadischen Kontext auf den problematischen Umgang mit Sprache beziehungsweise damit zusammenhängenden Barrieren. Sprachliche Aspekte, etwa das Vorliegen eines Akzents, werden rassistisch aufgeladen und führen dadurch zu Diskriminierung. Die dabei Anwendung findende Unterscheidung zwischen Personen mit Englisch als Erstsprache und ‚anderen‘ reproduziert linguistische Hierarchien, statt Diversität und Inklusion zu befördern (vgl. S.171). In Island werden Lehrer*innen bei der Anstellung bevorzugt, deren Erstsprache Isländisch ist (vgl. Ragnarsdottir 2010, S.23). Es zeigt sich also, dass international ausgebildete Lehrer*innen aufgrund ihrer Erstsprache Diskriminierung erfahren, die etwa zur Benachteiligung im Anstellungsprozess beziehungsweise beim Absolvieren eines Studiums führen.

Insgesamt lassen sich auf Basis des im Rahmen der Masterarbeit erhobenen Datenmaterials verschiedene Positionen hinsichtlich der beigemessenen Relevanz sehr guter Kenntnisse der deutschen Sprache identifizieren. Diese sind im Folgenden in einer ‚Positional‘ Map zu der Thematik angeführt. Dabei sei noch einmal darauf verwiesen, dass ‚Positional‘ Maps die Positionen keinem*keiner Akteur*in zuordnen, sondern den Diskurs an sich abbilden (vgl. Clarke 2021, S.245). Daher wird im weiteren Verlauf der Masterarbeit bei der Erklärung von ‚Positional‘ Maps darauf verzichtet, das genaue Interview anzugeben, aus dem einzelne Zitate stammen. Ansonsten wären diese anhand der anderen Ausführungen bestimmten Personen zuzuordnen.

Bezogen auf die Relevanz umfangreicher Kenntnisse der deutschen Sprache von international ausgebildeten Lehrer*innen finden sich im Datenmaterial überwiegend Positionen, die diese Voraussetzung als angemessen und notwendig betrachten, wobei unterschiedliche Abstufungen dieser Position existieren. Die ‚Extremposition‘ sieht sehr gute sprachliche Kenntnisse international ausgebildete Lehrer*innen als notwendige Voraussetzung für eine berufliche Tätigkeit in Österreich. Es sei angemerkt, dass – zumindest unter aktuellen Gegebenheiten – die Kenntnis der Amtssprache häufig nötig ist, um am sozialen Leben partizipieren zu können. Ebenso ist allerdings die Möglichkeit, handelnd an gesellschaftlichen Kontexten teilhaben zu können, nötig, um eine Sprache erlernen zu können (vgl. Mecheril & Quehl 2015, S.157). Werden sehr gute Kenntnisse der deutschen Sprache als Zugangsbarriere zu gesellschaftlichen Kontexten, v.a. zur beruflichen Tätigkeit festgelegt, wird

auch der umfangreiche Spracherwerb beeinträchtigt, denn die Voraussetzung, bereits über umfangreiche Kenntnisse der hegemonialen Sprache zu verfügen, um am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben sowie das Verbannen anderer Sprachen aus diesen Kontexten sind beim Spracherwerb eher hinderlich. Dabei zeigt sich zudem ein Verständnis von Integration als individuelle Anpassungsleistung, da es kaum gesellschaftliches Entgegenkommen gibt.

Positional Map: Relevanz sehr guter Kenntnisse der deutschen Sprache

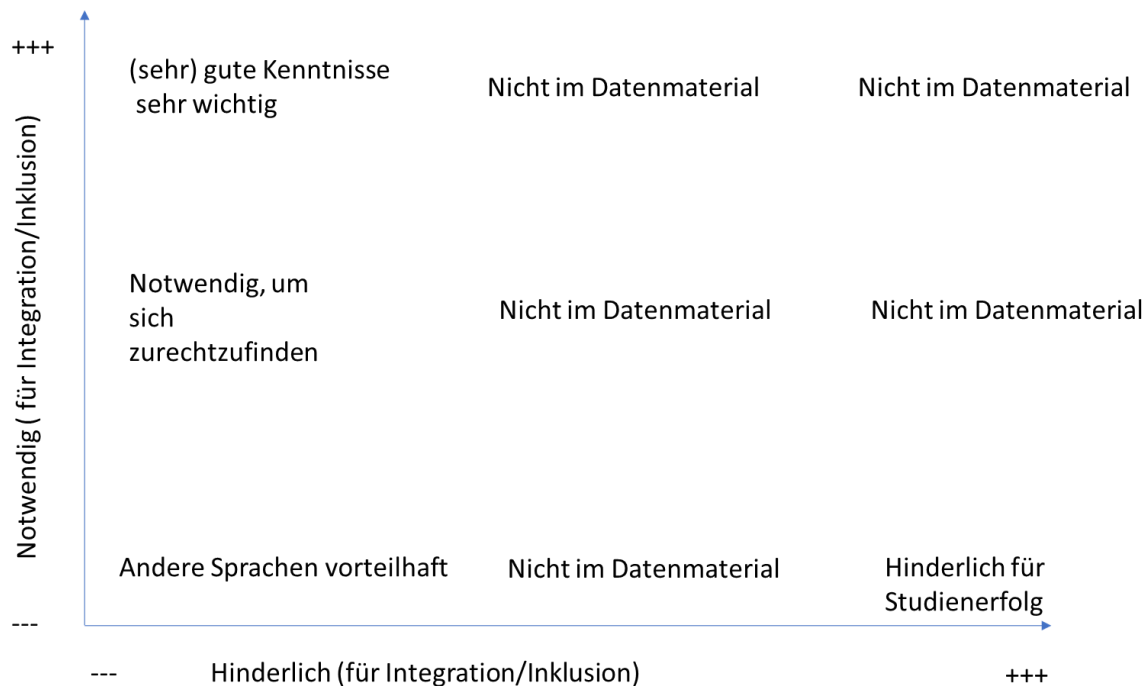


Abbildung 8. Positional Map bezüglich der Bewertung der Relevanz sprachlicher Kenntnisse

Eine Abstufung dieser Position charakterisiert sprachliche Kenntnisse, als notwendig, um sich in der neuen Umgebung zurechtzufinden und mit anderen kommunizieren zu können. Dabei geht es weniger um Deutsch-Kenntnisse, die anhand des Maßstabs von Erstsprachler*innen bewertet werden. Stattdessen wird Bezug genommen auf Kenntnisse, die es erlauben, sich anderen mitzuteilen und in die Kommunikation mit anderen Personen beziehungsweise mit Schüler*innen treten zu können. Diese Position verdeutlicht m.E., was damit gemeint wird, wenn Anpassung zu einem gewissen Grad als Voraussetzung für Inklusion bezeichnet wird. Dabei wird erwartet, dass sich Personen hinsichtlich der Sprache und Kommunikationsformen so weit anpassen, dass sie sich verständigen können. Zugleich aber kommt die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ihnen insofern entgegen, als sie keine ausgezeichneten Kenntnisse erwartet und zudem nicht einfordert, dass die eigene Erstsprache aufgegeben wird.

Die Unterscheidung dieser beiden Positionen und ihre Gegenüberstellung ist m.E. gewinnbringend, da sich an diesem Beispiel gegensätzliche Verständnisse von Integration äußern. Die Ansicht, ein gewisses Maß an sprachlichen Fähigkeiten sei notwendig, erkennt

auch andere sprachliche Kompetenzen sowie die Umstände des Spracherwerbs an. Aus dieser Perspektive sind sprachliche Kenntnisse, die zum gegenseitigen Verständnis führen, ausreichend zur sozialen Teilhabe, durch die sprachliche Kenntnisse weiter verbessert werden können. Die Forderung nach ausgezeichneten Sprachkenntnissen hingegen bedient sich neo-linguistischer Argumentationsweisen. Die Forderung nach standartmäßiger Verwendung der hegemonialen Sprache wird damit begründet, dass dies zum Vorteil der Person mit einer anderen Erstsprache sei (vgl. Dirim 2010, S.109). Dadurch wird ein ‚sanfter‘ Zwang zum ausgezeichneten Spracherwerb angewendet, der die eigentliche Erstsprache abwertet, indem auf die bessere Passung der hegemonialen Sprache verwiesen wird. Dabei wird allerdings nicht betrachtet, ob die standartmäßige Verwendung der hegemonialen Sprache für alle Seiten ‚das Beste‘ ist, sondern lediglich vom eigenen Standpunkt aus eine Bewertung vollzogen.

Eine weitere Position beschreibt andere Sprachen als Deutsch als vorteilhaft beschrieben, da dadurch die Diversität an Schulen erhöht werden kann. Dies hilft einerseits, besser auf die Diversität der Schüler*innenschaft einzugehen, andererseits ist dies für alle Schüler*innen von Vorteil, da bereits früh Erfahrungen mit unterschiedlichen Sprachen gesammelt und dadurch die Toleranz gegenüber anderen Sprachen erhöht werden kann.

Zusammenfassend stellt Sprache beziehungsweise sprachliche Kenntnisse somit ein Merkmal dar, anhand dessen bewertet wird, wie erfolgreich sich eine Person integriert. Auch hinsichtlich der Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen wurde wiederholt auf die Notwendigkeit verwiesen, umfangreiche Kenntnisse der deutschen Sprache vorweisen zu können, um eine Anstellung zu erhalten. Im deutschen Kontext verweist Terhart (2021) darauf, dass als ungenügend bewertete Sprachkenntnisse von international ausgebildeten Lehrer*innen selbst als zentrale Barriere auf dem Weg zu einer Anstellung beschrieben werden, während die Nicht-Anerkennung ihrer Abschlüsse und eine defizitorientierte Perspektive auf international ausgebildete Lehrer*innen nur implizit thematisiert werden (vgl. S.12). Hieran zeigt sich deutlich, welche Wirkmächtigkeit das als zu erreichende Norm definierte Selbstbild der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ besitzt. Dies ist Dirim (2010) folgend darauf zurückzuführen, dass Sprecher*innen der dominanten Sprache über mehr Macht im Diskurs über die Verwendung von Sprache(n) verfügen, weshalb es schwierig ist, einen monolingualen Habitus aufzuweichen (vgl. S.97). Insbesondere der Rückgriff auf linguistische Argumentationslinien ermöglicht es, die Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen sowie die strikten Zugangsbeschränkungen zu rechtfertigen. Schließlich wird die gesetzte Norm der standartmäßigen Verwendung der deutschen Sprache kaum erfüllt. Auch antimuslimischer Rassismus (Kapitel 5.1.1.1.) und andere Formen des Othering (Kapitel 5.1. im Generellen) unterstützen die Aufrechterhaltung strenger Anstellungsvoraussetzungen, da damit argumentiert werden kann, die positiv bewertete Fortschrittlichkeit der ‚eigenen Kultur‘

aufrecht erhalten zu wollen. Die Orientierung am ‚eigenen‘ Standard als Maßstab, von dem aus alle ‚anderen‘ Kulturen, Religionen und Qualifikationen aus bewertet werden führt dazu, dass die dahinterstehenden (strukturellen) Mechanismen, die Zugangs- und Anstellungskriterien definieren, aus dem Blick geraten. Dies hängt damit zusammen, dass die Verantwortung zur Erreichung der selbst definierten Norm der einzelnen Person zugeordnet wird.

5.1.1.3. Adressierung

Auch anhand der Adressierung und Benennung international ausgebildeter Lehrer*innen wird ersichtlich, wie Unterscheidungen hervorgerufen werden, die eine Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen legitimieren. Der explizite Verweis auf den Fluchthintergrund international ausgebildeter Lehrer*innen befördert nicht nur Differenzmarkierungen in Form von Othering-Prozessen. Zusätzlich ergeben sich auch Schwierigkeiten auf der Suche nach einer Anstellung – besonders bei Bildungsinstitutionen in privater Hand.

„Naturlich zum Beispiel diese Titel mit Fluchthintergrund das ähm manchmal löst ähm ein ein schlimmes Gefühl aus (I: mhm). Aber damit isch hab nicht eine großes Problem. Isch hab ein Problem, (lacht) aber nicht ein großes Problem. Natürlich (.) und ähm gibt es viele Instituten, wenn sie diese Überschrift lesen, natürlich ähm direkt sagen wir etwas ab oder ähm sagen dir uns ab, ja wir ähm wie ‚Leider hast du keine Chance in unserem Institut‘“ (Interview 1, Z. 393f.).

Spannend dabei ist, dass der Verweis auf die Fluchterfahrung von den Absolvent*innen selbst vor allem aufgrund der gesellschaftlichen Rezeption negativ empfunden wird. Auf die Frage, welche Bezeichnung selbst gewählt werden würde, antwortete ein*e Interviewpartner*in folgendermaßen:

„Zum Beispiel (3) irgendeine Weiterbildung (.) for Lehrkräfte aber ohne diese mit Fluchthintergrund (I: ok) (I: lacht) (lacht).Das vielleicht ähm das macht vielleicht ein bisschen ein schlimmes Gefühl gegen uns, nicht fur fur mir, ich hab kein Problem, das ist Wahrheit, ich bin Fluch- Flüchtling aber (.) manchmal verursacht ein Problem bei bei ähm den Arbeits ähm geben“ (Interview 1, Z.409 ff.).

Der Verweis auf den Fluchthintergrund wird vordergründig aufgrund der damit einhergehenden Stigmatisierung und Problemen bei der Stellensuche kritisiert. Auch die*der zweite interviewte Absolvent*in des Zertifikatskurses bewertet den Verweis auf ihre Fluchterfahrung an sich nicht negativ:

„Und einige Kolleg*innen haben gesagt, sie wollen das nicht oder sie (.) mhm fühlen sich schlecht, wenn sie das hören aber fur mich war damals auch ok (.) ähm weil ich

identifiziere mich nicht mit Flucht ich bin- ich bin ich. Ja egal, hier bin ich Flüchtling aber (2) es ist sogar für mich (.) hm äh:: ein Mut, weil (.) jeder im Iran kann nicht flüchten ja (.) Das ist sogar ein Pluspunkt für mich denke ich. Es- ich hab kein Problem mit dem Titel (I: ok) ja (fragend) (I: ja)“ (Interview 2, Z.369 ff.).

Die positivere Bewertung anderer Bezeichnung, wie der im Rahmen der Masterarbeit verwendeten Adressierung als „international ausgebildete Lehrer*innen“ gegenüber dem Verweis auf den Fluchthintergrund resultiert vordergründig aufgrund der unterschiedlichen gesellschaftlichen Rezeption. Denn „International ist (.) ein besserer positiver Wort in der Gesellschaft jetzt. [Während] Flüchtling ist kei- hat kein positive ähm Ladung“ (Interview 2, Z.388 f.). Problematisch sind folglich vor allem die von der Gesellschaft zugeschriebenen negativen Konnotationen in Verbindung mit der Bezeichnung ‚Flüchtling‘.

Basierend auf den Erkenntnissen der ersten beiden Interviews wurde der*die interviewte Direktor*in befragt, wie Eltern auf die Anstellung einer international ausgebildeten Lehrperson reagieren würden. Die Person „glaub[t]e nicht, dass wir den Lehrkräften sagen, dass des eine Lehrkraft ist mit Fluchthintergrund (I: ok). Des ist für mi a Mensch wie jeder andre a“ (Interview 3, Z.85 f.).³⁹ Diese Aussage ist m.E. differenziert zu betrachten. Offen bleibt, ob die Fluchterfahrung verschwiegen wird, da sie als unwichtig und Differenzen erzeugend eingeschätzt wird oder um Schwierigkeiten mit Eltern zu vermeiden. Von einer*inem der beiden interviewten Absolvent*innen wurde dieses Vorgehen der*des Direktor*in im Abschlussinterview als positiv bewertet, da der Verweis auf den Fluchthintergrund die Wahrnehmung der Eltern beeinflusse:

„Eigentlich ä::h von Gesellschaft her was ich erlebt habe das ist nicht positiv (.) we:nn die Eltern wissen, diese Mensch hat Fluchthintergrund, von gesellschaftliche Situation her. Äh weil dann ham sie eine Brille (I:mhm) Flucht und die sie beurteilen diese Lehrer oder Lehrerin durch diese Br- Brille u:nd sie sehen nicht mehr mhm als ein normale Lehrer oder Lehrerin.“ (Interview 4)

Aufgrund der gesellschaftlichen Rezeption von Flucht erscheint das Verschweigen des Fluchthintergrundes von Lehrer*innen folglich als sinnvolle Strategie, um die Kompetenz der Lehrkraft in den Vordergrund zu stellen. Der Nachteil besteht allerdings darin, dass die gesellschaftliche Wahrnehmung somit die Heterogenität der Lehrer*innenschaft kaum wahrnimmt. Dieses Beispiel verdeutlicht die Notwendigkeit, ein gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion zu schaffen (Kapitel 5.2.3.). Für Schule(n) wäre es sinnvoll, bei Aufkommen dieser Thematik eindeutig Position für international ausgebildete Lehrer*innen beziehen, um zu

³⁹ Da die vorrangigere Frage explizit auf Eltern abgezielt hat, wird angenommen, dass mit Lehrkräften die Eltern gemeint sind.

verdeutlichen, dass Lehrer*innen nicht zwingend lokal ausgebildet sein müssen, sondern vielmehr eine heterogene Gruppe darstellen. Dadurch kann auch eine Vorbildwirkung sowohl für andere international ausgebildete Lehrer*innen als auch für Schüler*innen erzielt werden.

Auch die Wahl des Begriffs, mit dem international ausgebildete Lehrer*innen bezeichnet werden, kann je nach gewähltem Begriff zu Othering führen. Dies liegt v.a. an der negativen gesellschaftlichen Wahrnehmung des Worts ‚Flüchtling‘, zudem verweist der Zusatz ‚mit Fluchthintergrund‘, der etwa auch im Rahmen des Zertifikatskurses verwendet wird und wurde, auf ein unterscheidendes Merkmal gegenüber anderen Lehrer*innen.

Positional Map: Verweis auf Fluchthintergrund

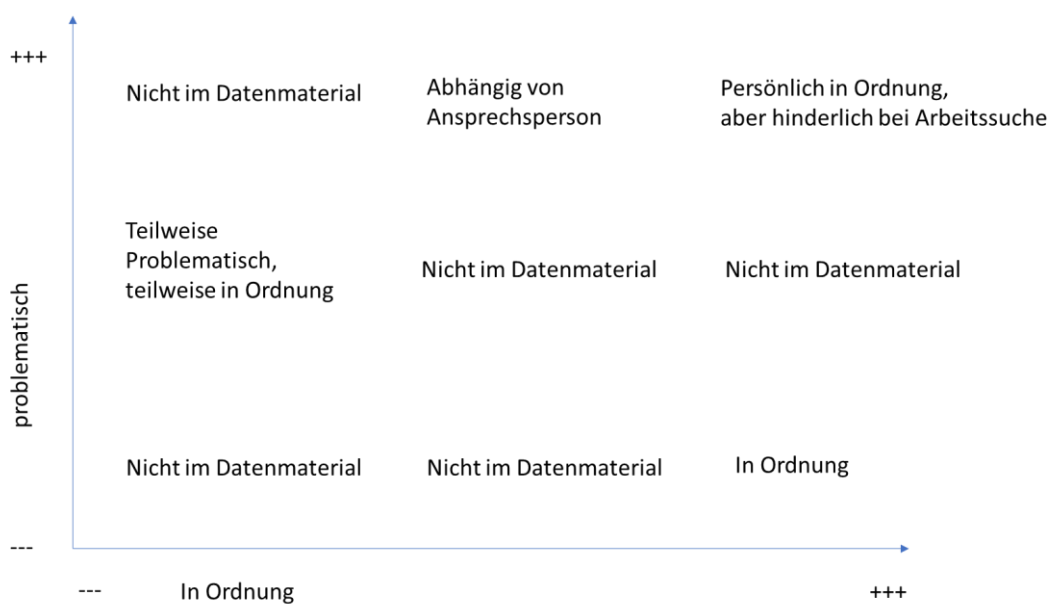


Abbildung 9. Positional Map hinsichtlich der Bezeichnung international ausgebildeter Lehrer*innen, spezifischer bezogen auf den expliziten Verweis auf einen Fluchthintergrund⁴⁰

In den Interviews hat sich gezeigt, dass die Absolvent*innen des Zertifikatskurses den Verweis auf ihre Fluchterfahrung ambivalent betrachten. Dieser löse mitunter ein schlechtes Gefühl bei einer der befragten Personen aus. Generell betrachtet sie den Verweis schon als ein Problem – allerdings nicht als großes. Andererseits wird aber darauf verwiesen, dass die Problematik nicht aus der Bezeichnung an sich resultiert – diese wird als zutreffend bewertet. Die gesellschaftliche Rezeption von Menschen mit Fluchterfahrung hingegen stellt das eigentliche Problem dar:

⁴⁰ Hier sei nochmal darauf verwiesen, dass ich selbst keine Bewertung der Positionen vorgenommen habe und die Ausrichtung der Achsen als „problematisch“ beziehungsweise „in Ordnung“ auf das Datenmaterial zurückgehen.

„International ist (.) ein besserer positiver Wort in der Gesellschaft jetzt. Flüchtling ist kei- hat kein positive ähm Ladung (lachend) ich bin Chemiker (l: lacht) International hat positive Ladung (+) ja (l: ok).“ (Interview) ⁴¹

Vor allem bei der Suche nach einer Anstellung kann der Verweis auf den Fluchthintergrund Nachteile ergeben. Es wird angenommen, dass es darauf ankommt, „an wen sich derjenige (.) mit (.) mit diesem Hinweis wendet“ (vgl. Interview). Dies macht deutlich, welche starke stigmatisierende Wirkung das Attribut ‚Flüchtling‘ beziehungsweise ‚Fluchthintergrund‘ entfalten kann und verweist darüber hinaus auf die Existenz rassistischer Ansichten innerhalb des Bildungssystems – unabhängig ob diese linguizistisch, antimuslimisch oder auf andere Art und Weise artikuliert werden. Die Nachteile bei der Jobsuche werden auch von einer* einem anderen Interviewpartner*in betont, die von Absagen aufgrund des Fluchthintergrunds hinweisen.

5.1.2. Assimilative und neoliberale Auslegung von Integration

Eine assimilative Auslegung von Integration in Verknüpfung mit neoliberalen Motiven der individuellen Verantwortung für (Miss-)Erfolg ermöglicht es, Strukturen, die Ungleichheit und Diskriminierung bedingen, beizubehalten. Schließlich liegt der Verantwortung für die Erfüllung der Anforderungen nicht bei der Gesellschaft im Ganzen, sondern beim Individuum. Diese Auslegung von Integration steht m.E. in engem Zusammenhang zu Prozessen des Othering und dem unhinterfragten Setzen einer zu erreichenden Norm. Durch Othering wird es möglich, ‚das Andere‘ insofern als gefährlich zu inszenieren, als das eigene Selbstbild in Kontrastierung zum ‚Anderen‘ entsteht. Dadurch wird alles, was nicht dem ‚eigenen‘ entspricht zur Bedrohung des Selbstbilds. Darauf aufbauend entsteht die Forderung an ‚neu ankommende‘ Menschen, sich dieser Norm anzupassen. Es wird möglich, Assimilation einzufordern – unter Rückgriff auf die vermeintliche Bedrohung für das selbst. Problematisch an der assimilativen Auslegung von Integration ist, dass gesellschaftliche Pluralität, die sich durch subkulturelle Bereiche und die Existenz von Minderheiten auszeichnet, konstitutiv für eine Demokratie ist (vgl. Geisen 2010, S.25). Eine demokratische Gesellschaft sollte folglich den Schutz der Rechte von Minderheiten anstreben und Pluralität nicht nur bewahren, sondern auch ermöglichen.

Die Forderung nach Assimilation steht hingegen einer pluralen Gesellschaft entgegen. In Kombination mit einer neoliberalen Auslegung von Integration, die diese als individuelle Aufgabe begreift, wird es zudem möglich, eine gesellschaftliche Verantwortung zur

⁴¹ An dieser Stelle sei noch einmal darauf verwiesen, dass der Fokus von ‚Positional Maps‘ auf der Abbildung von Diskursen in ihrer Gesamtheit liegt, weswegen keine Zuordnung von Positionen zu bestimmten Akteur*innen vollzogen werden soll (vgl. Clarke 2021, S.245). Daher wird bei im Folgenden bei Zitaten aus Interviews darauf verzichtet, diese mit einer Nummer zu versehen, da ansonsten aufgrund der übrigen Ausführungen der Masterarbeit Positionen klar einer* einem Interviewpartner*in zugeordnet werden könnten.

Unterstützung international ausgebildeter Personen von sich zu weisen. Dadurch werden sowohl (strukturelle) Barrieren, die das Erreichen der eingeforderte Norm erschweren als auch ungleiche Voraussetzungen aller Personen verdeckt. Letztlich wird eine Exklusion ‚anderer‘ – und somit auch international ausgebildeter Lehrer*innen – verfestigt. Da es allerdings einzelnen trotz der Ungleichbehandlung möglich wird, die Erwartungshaltung zu erreichen, kann der diskriminierende Charakter verschleiert werden, indem darauf verwiesen wird, mit Anstrengung sei es möglich, eine Anstellung zu erhalten. Insbesondere die genaue Gesetzeslage, auf der die Ungleichbehandlung resultiert, gerät dabei allerdings aus dem Blick. Schließlich genügt die Bezugnahme auf Argumentationsweisen des Othering, um sich die Ungleichbehandlung zu erklären. Eine Auseinandersetzung mit der Gesetzeslage scheint einigen Akteur*innen innerhalb des Bildungssystems als nicht notwendig:

„ansonsten sehe ich persönlich kein (.) keinen Grund warum man jemand nicht anstellen könnte, außer eben wie gesagt, der Dienstgeber stellt gewisse äh Regeln auf. Warum er die aufstellt wie auch immer das entzieht sich aber wirklich meiner Kenntnis (I: ja ja) des kann i (.) wirklich ned sagen, das weiß ich nicht.“ (Interview 3, Z.365 ff.)

Unter Integration wird in diesem Kontext die einseitige Forderung nach Anpassung gefasst, während mit Inklusion eine Herangehensweise bezeichnet wird, die es international ausgebildeten Lehrer*innen und Menschen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung erlaubt, auch von der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ abweichende Religion(en), Kultur(en), etc. auszuüben. Das angesprochene Integrationsverständnis, das auf Assimilation abzielt, befördert neoliberale Narrative der individuellen Verantwortlichkeit. Dadurch kann einerseits fehlende gesellschaftliche beziehungsweise institutionelle Unterstützung begründet werden, andererseits kann der (Miss-)Erfolg in die Verantwortung des Individuums verschoben werden. Nichtsdestotrotz besteht ein enger Zusammenhang von Integration im Sinne von Anpassungsleistungen mit dem Finden einer Anstellung, denn ohne Anstellung und somit fehlenden finanziellen Möglichkeiten, ist auch eine assimilative Integration in die Gesellschaft nicht möglich.

Im Gespräch mit der*dem interviewten Direktor*in sowie in der einschlägigen Literatur zur beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen über (Re)Qualifizierungsmaßnahmen und über Mechanismen von Othering-Prozessen zeigt sich eine Fokussierung auf erwartete Anpassungsleistungen von Personen, die nicht als Teil der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ gelesen werden.⁴² Auf Möglichkeiten der ‚Ankunftsgesellschaft‘, wie international ausgebildeten Lehrer*innen der berufliche (Wieder-)Einstieg erleichtert werden kann, wird kaum eingegangen. Auch Veränderungen im Kontext der Schule werden nicht

⁴² Dazu u.a. Cho 2010, Marom 2018 und Lee 2015.

behandelt, die rechtlichen Regelungen scheinen unveränderbar. (Re)Qualifizierungsmaßnahmen stellen oftmals die einzige Unterstützung für international ausgebildete Lehrer*innen dar, wobei der Abschluss dieser keineswegs mit einer Sicherheit am Arbeitsmarkt verbunden ist. Zudem reproduzieren sie die örtlichen Maßstäbe und erhalten dadurch die Basis aufrecht, von der aus die Nicht-Anerkennung von Qualifikation(en) und Erfahrung(en) international ausgebildeter Lehrer*innen legitimiert wird. Veränderungen, etwa auf gesetzlicher Ebene im Kontext der Anstellungsvoraussetzungen, werden hingegen nicht in Erwägung gezogen. Die Erwartungshaltung, das Individuum sei selbst für das Gelingen der Integration beziehungsweise Inklusion verantwortlich bezieht sich nicht nur auf international ausgebildete Lehrer*innen, sondern darüber hinaus auch auf Eltern und Schüler*innen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung. Der*die interviewte Direktor*in gab die Verantwortung, für eine*n Dolmetscher*in für Elterngespräche zu sorgen, lange an die Eltern ab:

„Ähm i habs generell so gehandhabt, dass ich eigentlich von den Eltern immer verlangt habe, dass sie mit jemanden kommen, einer erwachsenen Person ähm zum Übersetzen. Ähm weil es doch manchmal auch heikle Gespräche sind (.) ä:h::m, die man führt und so wie des noch viel früher gehandhabt wurde, dass man ältere Schüler beigezogen hat zum Übersetzen, des find i untragbar. Aber es gibt jetzt wie gsagt die Möglichkeit, äh Übersetzer äh zusätzlich anzufordern (l: ok). Des gibts seit heu:er, ja seit heuer.“ (Interview 3, Z.69 ff.)

Das Zitat verdeutlicht die Relevanz, auf struktureller Ebene anzusetzen. Seitdem es die Möglichkeit gibt, Dolmetscher*innen über institutionelle Ebene anzufragen (vgl. ebd., Z.67 f.), wird den Eltern die Verantwortung abgenommen. Werden hingegen sprachliche Schwierigkeiten sowie deren Ursache(n) auf individueller Ebene verortet, wird strukturelle Diskriminierung, wie im Beispiel die fehlende Bereitschaft, Eltern mit anderer Erstsprache bei Elterngesprächen zu unterstützen, de-thematisiert. Der Fokus auf das Individuum ermöglicht es, Assimilation einzufordern (vgl. Mecheril & Quehl 2015, S.161). Am angeführten Beispiel wird auch der monolinguale Habitus im österreichischen Schulsystem deutlich, der mit einer Dominanz der deutschen Sprache einhergeht und das Eingehen auf sprachliche Kompetenzen der Schüler*innen nicht zwingend als notwendig erachtet. Es ist von großer Bedeutung, auf strukturelle Ursachen, Zusammenhänge und Praktiken im Kontext der Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen zu verweisen. Nur so wird es möglich, Assimilationsdiskurse – die häufig im Kontext einseitiger Integrationsvorstellungen vorkommen – und dabei inhärente Diskriminierungs-Aspekte aufzuzeigen sowie diesen entgegenzuwirken. Außerdem ermöglicht die Thematisierung von diskriminierend wirkenden Strukturen es, Ansatzpunkte für Veränderungen zu thematisieren. Ohne einen Abbau

diskriminierender Strukturen wird es nicht möglich, den dem österreichischen Schul- und Bildungssystem inhärenten Rassismus zu verringern.

Im Zusammenhang mit der unterschiedlichen Auslegung von Integration und vor allem dem neoliberalen Motiv, Erfolg hänge allein vom Individuum ab, steht auch die Unterscheidung zwischen Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Während bei Chancengleichheit die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen jede*r an die gleichen Chancen herangeht, nicht berücksichtigt werden, bedenkt Chancengerechtigkeit diese mit. Ziel ist es dann, allen die gleiche Möglichkeit zum Nutzen der Chance anzubieten. Der aktuelle Umgang der Schule mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund wurde von der*dem Direktor*in als „Ganz] normal“ (Interview 3, Z.64) beschrieben, denn „Kinder san Kinder“ (ebd.). Vermutlich ist diese Herangehensweise mit einer positiven Absicht verbunden, sie verdeckt allerdings die unterschiedlichen Voraussetzungen für schulischen Erfolg, etwa hinsichtlich dem Zugang zu Büchern, den Möglichkeiten zur Unterstützung bei Hausaufgaben, anderen sprachlichen Dispositionen, etc., wodurch zwar Chancengleichheit, nicht aber Chancengerechtigkeit befördert wird. Durch Chancengleichheit ohne Chancengerechtigkeit wird beispielsweise auch eine homogene Zusammensetzung der Lehrer*innen in Österreich befördert. Wenn für international ausgebildete Lehrer*innen mit Berufserfahrung dieselben Anstellungsvoraussetzungen gelten, wie für lokal ausgebildete Studierende, ergeben sich Nachteile für Erstere. Aus hegemonietheoretischer Perspektive ist bei der Betrachtung von Rassismus zu beachten, welche Funktion der Konstruktion vermeintlich minderwertiger ‚Anderer‘ hinsichtlich der Entstehung konsensueller Meinungen oder für Politiker*innen einnimmt (vgl. Opratko 2019, S.15). Im Kontext der Masterarbeit stellt sich die Frage, wieso international ausgebildete Lehrer*innen als defizitär gegenüber lokal ausgebildeten Lehrer*innen beschrieben werden. Eine mögliche Antwort darauf bietet ein Rassismus-Verständnis, welches postkoloniale Verhältnisse berücksichtigt. Die Abwertung ‚Anderer‘ kann mit diesem als notwendig für den Erhalt des eigenen Selbstbilds einer nationalen Einheit beschrieben werden. Dieses Selbstbild wird durch die Konstruktion ‚Anderer‘ als ‚anders‘ legitimiert (vgl. Bergold-Caldwell & Georg 2018, S.77). In diesem Sinne ermöglicht die Exklusion international ausgebildeter Lehrer*innen aus dem österreichischen Schulsystem die Selbstwahrnehmung als gebildete, aufgeklärte und fortschrittliche Gesellschaft im Abgrenzung zum als rückschrittlich imaginierten Islam. Die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen, die mitunter als muslimisch gelesen werden, stellt eine Bedrohung für das eigene Selbstbild dar, da damit die angenommene eigene Besserstellung hinterfragt wird. Auch die Nicht-Anerkennung der Qualifikation und Erfahrung international ausgebildeter Lehrer*innen kann in diesem Kontext angeführt werden. Denn eine Anerkennung der Qualifikation aus Ländern, die im Kontrast zu Österreich als rückständig beschrieben werden, führt die dem eigenen Selbstbild zugrunde liegende Argumentation ad absurdum.

Der Begriff Inklusion wird oftmals vordergründig verwendet, um die Inklusion von Menschen mit Behinderung und darauf abzielende Maßnahmen zu beschreiben. Im Rahmen der Masterarbeit wird allerdings eine idealtypische Gegenüberstellung von Inklusion im Sinne einer Integration aller Menschen – unter Berücksichtigung ihrer Dispositionen und unter Anerkennung ihres ‚so-seins‘ – und Integration im Sinne einer erwarteten Anpassung an die gesellschaftlichen Gegebenheiten herangezogen. Diese Gegenüberstellung soll es erleichtern, den Diskurs abzubilden. Allerdings bin ich mir dessen bewusst, dass eine eindeutige Unterscheidung beider Auslegungen oftmals nicht möglich ist, da Aspekte beider Auslegungen miteinander verwoben werden. Unter Rückgriff auf eine Positional Map (Abbildung 10) werden auch Positionen innerhalb des Diskurses abgebildet, die zwischen den beiden Polen der Gegenüberstellung liegen. Der Diskurs darüber, wie Integration verstanden wird ist im Kontext der Situation international ausgebildeter Lehrer*innen von hoher Relevanz, da viele entscheidende Fragen hinsichtlich des beruflichen (Wieder-)Einstiegs damit zusammenhängen – beispielsweise die Frage, ob eine reguläre Anstellung über die individuelle Anpassung an Anstellungsvoraussetzungen (z.B. zweites Unterrichtsfach) oder die Veränderung derselben erreicht werden soll.

Der Diskurs über die Auslegung von Interpretation wird im Folgenden anhand zweier Achsen abgebildet, wobei auf einer die angenommene Verantwortung für das Gelingen von Integration zwischen den Positionen individueller beziehungsweise kollektiver Verantwortung dargestellt wird. Die andere Achse bezieht sich auf die Auslegung von Integration zwischen einer assimilativen und einer inklusiven Interpretation. Spannend ist m.E. dabei, dass basierend auf den erhobenen Daten keine Position identifiziert werden konnte, die Integration als Assimilation an die örtlichen Gegebenheiten betrachtet und gleichzeitig eine kollektive Verantwortung für das Gelingen von Integration sieht. Dies ist damit erklärbar, dass Assimilation meistens als einseitiger Leistungsprozess verstanden wird, wobei es allein am Individuum liegt, diese Erwartung zu erfüllen.

Mitunter wird die Ansicht vertreten, Menschen mit Fluchterfahrung haben sich zu assimilieren. Besonders die Wahrnehmung von Menschen, die zu kulturellen oder religiösen Gelegenheiten ‚unter sich‘ bleiben, ist sehr negativ geprägt. Das gemeinsame Begehen kultureller oder religiöser Anlässe, die nicht der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ entsprechen, wird als Unwillen zur Integration charakterisiert.

Positional Map: Interpretation von Integration

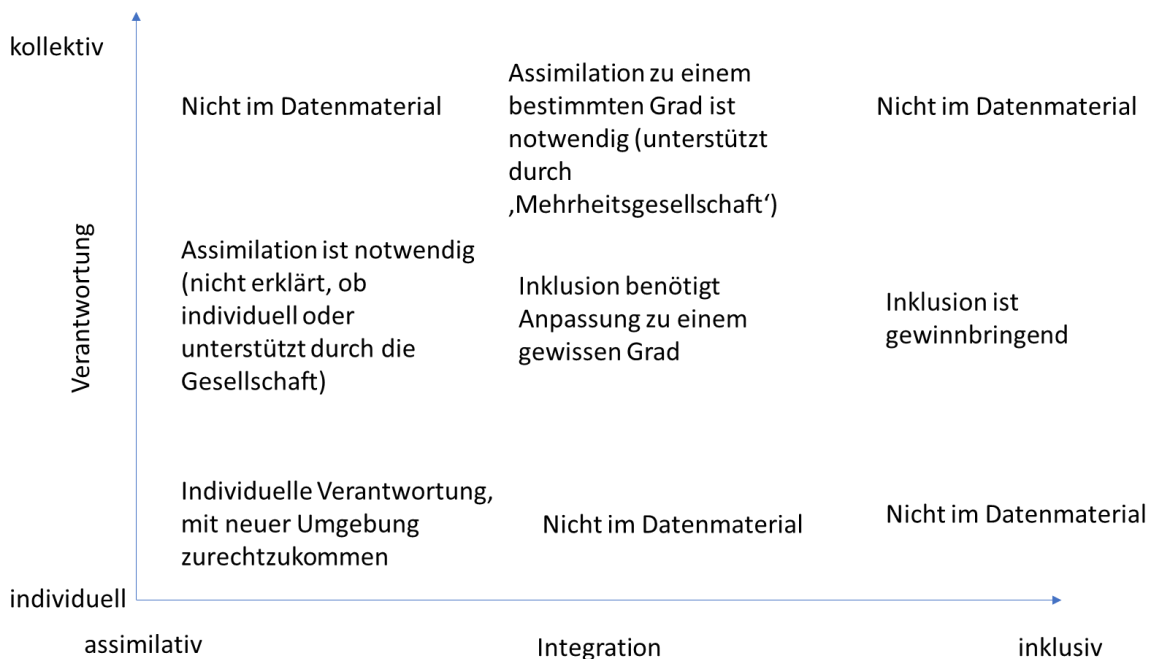


Abbildung 10. Positional Map hinsichtlich der unterschiedlichen Auslegung von Integration

Dabei wird nicht explizit auf eine Verantwortung für das Gelingen der Assimilation eingegangen, sondern vordergründig die Notwendigkeit zur Assimilation betont:

„Mhm ja, dass halt i- also es äh wenn wann sie so Communitys bilden die so äh ganz einheitlich nur und eigentlich (.) eigentlich nicht in, äh sich- also (.) in Wahrheit sich eigentlich auch hier nicht wirklich integrieren und auch nicht wirklich integrieren wollen, das halte ich für sehr problematisch.“ (Aussage entstammt einem Interview)

Auffällig in gesellschaftlichen Debatten über Integration ist,

„dass diese nicht mehr positiv bestimmt wird, etwa im Sinne verbesserter Partizipationsmöglichkeiten, individueller und kollektiver Schutzrechte, sowie von politischen Beteiligungsrechten, und damit gesellschaftliche Veränderungen als Zielpunkt gesetzt werden. Integration wird vielmehr vorwiegend negativ bestimmt, indem den Individuen eine Art Bringschuld auferlegt wird“ (Geisen 2010, S.16).

Diese Verschiebung der Interpretation von Integration zeigt sich auch bezogen auf international ausgebildete Lehrer*innen, von denen zunächst eine Anpassung erwartet wird, ehe sie Möglichkeiten zur Berufsausübung und Mitgestaltung erhalten. Problematisch an diesem Verständnis von Integration, das eine Anpassung im Sinne von Assimilation erwartet, ist, dass die Verantwortung für sprachliche Probleme, schlechtere schulische Leistungen und andere Abweichungen von der ‚Norm‘ dem sozialen Umfeld zugeschrieben werden (vgl. ebd., S.15). Somit werden wiederum strukturelle Probleme ausgeblendet und die Schuld nicht etwa

in fehlenden Unterstützungsangeboten oder einem mangelhaften Eingehen auf diverse Sozialisationserfahrungen gesucht, sondern diese dem Individuum beziehungsweise ‚seiner/ihrer Kultur‘ zugeschrieben. Es wird somit möglich, den gesellschaftlichen und politischen Status quo unhinterfragt beizubehalten – Versäumnisse hinsichtlich der Ermöglichung von Integration oder explizite Barrieren bleiben unberührt und werden nicht thematisiert. Dadurch werden Ungleichheitsverhältnisse fortlaufend reproduziert und verfestigt.

Die Forderung, Menschen mit Migrations- oder Fluchterfahrung sollen sich an die Rahmenbedingungen in Österreich anpassen und eigenverantwortlich für das Erreichen dieser Erwartung sorgen, zeigt sich in verschiedenen Facetten – etwa der Erwartung, selbst eine*n Dolmetscher*in für Elterngespräche zu organisieren oder religiöse Feste nur dann zu feiern, wenn diese mit den österreichischen Alltagsabläufen vereinbar sind. Bezogen auf die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen stellt die Forderung, das reguläre Lehramtsstudium zu absolvieren, ein Beispiel für diese Forderung dar. An diesem Punkt setzt auch der Zertifikatskurs als (Re)Qualifikationsmaßnahme an und versucht, die Menschen bei der Anpassung an die Gegebenheiten zu unterstützen. Von seiner Funktionsweise her ist der Zertifikatskurs zwischen der Position, Inklusion bedürfe eines gewissen Maßes an Anpassung und der Position, Inklusion bedürfe eines gewissen Maßes an Anpassung mit Unterstützung aus der ‚Mehrheitsgesellschaft‘, zu verorten.

Die Forderung nach Anpassung, gerade auch an Werte und Normen, mit Hilfe der Unterstützung durch die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ ist differenziert zu betrachten und zeigt eine spannende Ambivalenz auf. Einerseits wird anerkannt, dass eine Anpassung aufgrund einer hohen Komplexität von ‚österreichischen Werten und Normen‘ und großer regionaler Unterschiede nur mit Unterstützung durch die ‚Mehrheitsgesellschaft‘ möglich wird:

„Dass da zu wenig Informationen auch sind, dadurch gibts auch viele Fettnäpfchen-Taper [...]. Wobei des (auch?) wirklich eine wahnsinnig schwierige Sache ist, weil es gibt a Sachen, die san scho wieder im Westen Österreichs etwas anders als im Osten. Auch auch da gibts Unterschiede.“ (Aussage entstammt einem Interview)

Kritisch daran ist, dass zwar eine Notwendigkeit zur Unterstützung gesehen und dadurch auch die Unmöglichkeit der individuellen Assimilation anerkannt wird. Nichtsdestotrotz bleibt die Forderung bestehen, dass sich Personen nicht nur an rechtliche Vorschriften, sondern auch an gewisse Werte und Normen halten sollten – die allerdings häufig auf einer Differenzmarkierung gegenüber Eigenschaften anderer Kulturen und Religionen basieren.

Die Position, Inklusion benötige ein gewisses Maß an Anpassung hat ebenso zwei Ausprägungen, die es in Abhängigkeit ihrer Auslegung zu differenzieren gilt. Einerseits können

gewisse sprachliche und rechtliche Kenntnisse sowie Wissen über den neuen beruflichen Kontext als notwendig erachtet werden, um als Teil der Gesellschaft betrachtet zu werden. Bei einer derartigen Auslegung wird allerdings das positive Potential von Inklusion und die Diversität der kulturellen und sprachlichen Identifikationen aller anerkannt. Andererseits kann Anpassung auch als Anpassung an Sprache und Werte in dem Sinne charakterisiert werden, dass die ‚mehrheitsgesellschaftliche‘ Norm als Maßstab verwendet wird, wobei eine Erfüllung dieser Erwartung kaum möglich ist. In beiden Verständnissen wird die Akzeptanz von Diversität an eine Anpassung an die Gesellschaft gekoppelt, wobei einerseits lediglich ein Umfang erwartet wird, der ein gemeinsames Leben ermöglicht, beispielsweise über problemlose Kommunikation, während die andere Position eine Anpassung fordert, die mit der Aufgabe eigener Identifikationsmerkmale einhergehen würde – und dadurch auch die Potential international ausgebildeter Lehrer*innen beschneidet.

Interessant an der Position, Inklusion sei gewinnbringend, ist, dass in diesem Kontext weder darauf eingegangen wurde, wie diese zu erreichen ist noch wer dafür Verantwortung trägt. Mitunter entsteht der Eindruck, dass viele Menschen Inklusion im Sinne gegenseitiger Anerkennung und gegenseitigen Respekts, bei der jede Seite durch die Diversität aller Beteiligten profitiert, auf abstrakter Ebene als positiv bewerten. Sobald dafür allerdings das eigene Selbstbild geändert werden müsste, etwa über die Anerkennung, dass Lehrer*innen nicht zwingend dem österreichischen Idealbild mit zwei Fächern und akzentfreiem Deutsch entsprechen müssen, wird eine Anpassung an die Faktoren, auf denen das Selbstbild aufbaut, eingefordert. Im Kontext der Position, die Inklusion als gewinnbringend bewertet, wird auch auf mögliche Ursachen verwiesen, die Inklusion verhindern:

„Und dass i glaub, dass man das in in dieser (.) unter Anführungszeichen multikulturellen äh Gesellschaft in Österreich manchmal ned erkennt, i glaub a, dass es viele gibt, die sich vor verschiedenen Einflüssen unter Anführungszeichen fürchten. Sprich das Fremde ist mir nicht äh bekannt und nicht ganz geheuer und da weiß ich zu wenig darüber und eigentlich. Ähm, i könnt mir aber vorstellen, dass es da durchaus Dinge gibt, die äh (.) die auch eine große Bereicherung äh sind.“ (Aussage entstammt einem Interview)

Es ist keine einheitliche Auslegung von Inklusion beziehungsweise Integration erkennbar, wobei stellenweise die Grenzen zwischen Positionen verwischen. Festzuhalten ist, dass die Einforderung von Anpassung im assimilativen Sinne die (berufliche) Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen hemmt und zu einer Legitimierung ihrer strukturellen Diskriminierung beiträgt. Um eine nachhaltige Veränderung der Situation zu erreichen und bestehende Ungleichheitsverhältnisse für international ausgebildete Lehrer*innen zu beseitigen, ist es unabdingbar, das neoliberale Integrationsverständnis der individuellen

Bringschuld zu benennen. Letztlich ermöglicht nur eine Veränderung struktureller Ungleichheitsbedingungen die Schaffung von Chancengerechtigkeit, während ein Festhalten an der individuellen Verantwortung bei bestehenden Barrieren nur wenigen Erfolg im Sinne einer Festanstellung als Lehrkraft ermöglicht.

5.1.3. Gesetzeslage

Neben ‚Othering‘-Mechanismen und einer assimilativen Auslegung von Integration ist als weiterer wichtiger Aspekt die Gesetzeslage zu nennen. Unter Rückgriff auf diese wird die Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich nicht nur legitimiert, sondern des Weiteren auch vorgeschrieben. Auf rechtlicher Ebene werden die Anstellungsvoraussetzungen für eine Tätigkeit als Lehrer*in in der Sekundarstufe in Österreich genau festgelegt (Kapitel 2.5.1.). Diese Kriterien werden als Maßstab herangezogen, um Abschlüsse aus anderen Ländern zu bewerten und resultieren in der Nicht-Anerkennung der Qualifikation international ausgebildeter Lehrer*innen. Aufgrund des Fehlens eines zweiten Unterrichtsfachs entsprechen ihre Abschlüsse nicht dem österreichischen Äquivalent, weshalb keine Nostrifizierung möglich ist (2.5.1.2.). Ausgehend vom Maßstab des österreichischen Lehramtstudiums werden Abschlüsse von Lehrer*innen, die außerhalb der EU, des EWR oder der Schweiz erworben worden sind, als ungenügend für den österreichischen Schulsektor charakterisiert. Lediglich eine Anstellung per Sondervertrag ist dann möglich, allerdings geht diese mit einer deutlich geringeren Bezahlung einher (Kapitel 2.5.1.3.).

Wie in den vorherigen Abschnitten bereits angemerkt wurde, besitzt die gesetzliche Lage sehr hohen Einfluss auf die (Nicht-)Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen. Sowohl die schlechtere Bezahlung, die Nicht-Anerkennung der Qualifikationen international ausgebildeter Lehrer*innen, die Verpflichtung, ein zweites Unterrichtsfach zu studieren, als auch der erschwerte Zugang zu einer Anstellung als Lehrkraft in Österreich sind eine direkte Konsequenz der rechtlichen Lage. Sowohl Bildungsdirektion als auch Direktor*innen sind von Gesetzen betroffen, da sie diesen zu folgen haben und dadurch auch bei der Auswahl von Bewerber*innen beeinträchtigt werden. Im Interview mit der*dem Direktor*in wurde dies deutlich:

„Die drei Sachen [Sprache, Recht und Werte, Anm. d. A.] sind meiner Meinung nach äußerst notwendig, ähm ansonsten sehe ich persönlich kein (.) keinen Grund warum man jemand nicht anstellen könnte, außer eben wie gesagt, der Dienstgeber stellt gewisse äh Regeln auf.“ (Interview 3, Z.364 ff.)

Das Zitat veranschaulicht den bindenden Charakter der rechtlichen Lage, der dazu führt, dass die Bewerbungen international ausgebildeter Lehrer*innen die Direktor*innen häufig gar nicht erreichen. Auch auf die Gestaltung des Zertifikatskurses wirkt sich die gesetzliche Situation

aus, da diese die Anstellungserfordernisse definiert, bei deren Erreichung der Kurs international ausgebildete Lehrer*innen unterstützt. Auch die Anstellungsmöglichkeiten per Sondervertrag sowie deren Befristung werden durch Gesetze festgelegt. Im Kontext gesetzlicher Regelungen ist zudem auf die Rolle der Politik, spezifischer der jeweils aktuellen Regierung sowie dem Parlament zu verweisen (Kapitel 4.3.2.1.). In ihrer gesetzgebenden Funktion bestehen politisch Möglichkeiten, die aktuelle Gesetzeslage begründet zu verändern – insofern die Zustimmung einer Mehrheit gewonnen werden kann. Die Rolle von Direktor*innen kann dabei aufgrund ihrer Funktion im Anstellungsverfahren hohe Relevanz beigemessen werden (Kapitel 2.5.2.). Die Benachteiligung international ausgebildeter Lehrer*innen hinsichtlich ihrer Bezahlung wird durch den*die interviewte Direktor*in kritisch betrachtet:

„Des ist a Sauerei! (2) Schlichtweg Sauerei, i bin gleiche gleiche Arbeit oder gleiche Leistung, gleiches Gehalt, des is ma eigentlich vollkommen wurscht, woher wer kommt“ (Interview 3, Z.267 f.).

Nicht nur hinsichtlich der ungleichen Bezahlung schätzt der*die Direktor*in die gesetzlichen Vorgaben, die zu einer Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen führen, als unverständlich ein. Auch die Anforderung an international ausgebildete Lehrer*innen, ein zweites Unterrichtsfach für eine Festanstellung studieren zu müssen, wird nicht nachvollzogen:

„Ähm äh des=des seh ich überhaupt ned als wirklich wichtig. Wichtig ist, dass a Lehrkraft äh pädagogisch und psychologisch gut ausgebildet ist. Äh des ist für meine Begriffe und wie gsagt, also ähm (2) joa, des des ist des allerwichtigste. Ob jetzt einer ein Fach hat oder zwei Fächer hat äh:m ist eigentlich irrelevant. I weiß es von anderen Ländern, dass dass Lehrkräfte nur ein Fach haben, "ja und", was spricht da dagegen?“ (Interview 3, Z.32 ff.).

Zumindest basierend auf dem im Zuge der Masterarbeit erhobenen Datenmaterial werden die rechtlichen Regelungen als wenig sinnvoll beschrieben. Insofern ist anzunehmen, dass gesetzliche Veränderungen, insofern diese gut begründet werden, durchaus auf Akzeptanz stoßen. Zudem ist davon auszugehen, dass das Fehlen eines zweiten Unterrichtsfachs im Bewerbungsgespräch nicht ausschlaggebend ist. Im Kontext der formalen Prüfung von Bewerbungen auf eine Stelle kann das Fehlen eines zweiten Fachs allerdings eine Aussortierung der Bewerbung durch die Bildungsdirektion bewirken, wenn Bewerber*innen vorliegen, die die Zuordnungsvoraussetzungen umfassender erfüllen. Insofern haben Direktor*innen nur dann einen Einfluss, wenn die Bewerbungen von Personen ohne zweites Fach überhaupt zu ihnen gelangen. Als ausschlaggebend werden pädagogische Kompetenzen bezeichnet – welche auch im Zertifikatskurs vermittelt wurden beziehungsweise

werden. Nichtsdestotrotz werden die Anstellungsvoraussetzungen verteidigt, auch wenn dies angesichts der vorhergehenden Aussagen paradox erscheint:

„Letztendlich ist das auch ein ganz großer Betrieb und man kann jetzt sagen, ich hätte gerne bestimmte Anstellungserfordernisse, die jemand mitbringen muss, damit er in diesem Betrieb arbeiten kann. Und ich denke mal, das ist durchaus legitim, dass das ein Betrieb sagen kann ja. Ob das jetzt ein Staatsbetrieb ist oder ein anderer (.) ja da traue ich mir jetzt zu wenig sagen, aber ich denke mir, dass man das tun kann. Man legt gewisse Erfordernisse fest, ich glaube auch, dass das wirklich in jedem Land der Fall ist ja.“ (Interview 3, Z.284).

Letztlich spiegelt sich in dieser Aussage eine Einstellung wider, die neoliberale Argumentationen unterstützt und weniger strukturelle, als vielmehr individuelle Anpassungen als Lösung impliziert. Generell erscheint die Institution Schule als schwer veränderbar. Auf die Nachfrage an den*die Direktor*in hinsichtlich möglicher Veränderungen des österreichischen Schulsystems, um die berufliche Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu verbessern, wird mit dem Verweis auf die Kenntnis von Sprache, Werten und Normen durch international ausgebildete Lehrer*innen geantwortet (vgl. Interview 3, Z.348 ff.). Somit wird die Verantwortung, eine Anstellung zu erhalten, als individuelle Aufgabe charakterisiert. Die Gesetzeslage bewirkt zudem eine deutliche Exklusion international ausgebildeter Lehrer*innen aus dem österreichischen Schulbereich, da ihnen der Zugang stark erschwert wird. Selbst nach Abschluss der (Re)Qualifizierungsmaßnahme Zertifikatskurses besteht keine Anstellungsgarantie. Sobald im Bewerbungsprozess auch Bewerbungen auf eine Stelle vorliegen, die den rechtlich festgelegten Anstellungsvoraussetzungen umfassender entsprechen, sind diese den international ausgebildeten Lehrer*innen vorzuziehen (Kapitel 2.5.). Dies erscheint insofern paradox, als von politischer und gesellschaftlicher Seite Integration eingefordert wird. Durch fehlende Möglichkeiten zur beruflichen Integration, die am Beispiel international ausgebildeter Lehrer*innen ersichtlich sind, werden jedoch Barrieren befördert, die einer Integration im inklusiven Sinne widersprechen und diese erst ermöglichen, nachdem eine Anpassung an die lokalen Richtlinien stattgefunden hat.

5.1.3.1. Zweites Unterrichtsfach

Da auf rechtlicher Ebene das Vorliegen eines zweiten Unterrichtsfachs als Zuordnungsvoraussetzung für eine reguläre Anstellung als Lehrkraft in Österreich definiert wird, kommt diesem gewissermaßen eine Gatekeeper-Funktion zu. Ein fehlendes zweites Unterrichtsfach führt zu Nachteilen im Bewerbungsprozess, bei der gehaltlichen Einstufung und hinsichtlich der Sicherheit der Stelle. Um das reguläre Gehalt sowie eine Festanstellung zu erhalten, ist es für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich notwendig, ein

zweites Unterrichtsfach zu studieren. Dieses stellt allerdings zusätzlich zu einer beruflichen Tätigkeit, die zum finanziellen Überleben notwendig ist, und oftmals vorhandenen familiären Verpflichtungen eine sehr große Hürde und Belastung dar. Erschwert wird das Studium durch die auch im Studium vorhandene Dominanz der deutschen Sprache, die sowohl die Aneignung von Inhalten als auch das Verfassen wissenschaftlicher Texte erschwert. Zudem ist von einer hohen psychischen Belastung auszugehen, da mit ausbleibendem Erfolg beziehungsweise Fortschritt im Studium zu befürchten ist, dass keine längerfristige Tätigkeit als Lehrer*in in Österreich möglich wird.

Das mit dem Fehlen eines zweiten Unterrichtsfachs einhergehende niedrigere Gehalt gegenüber den Kolleg*innen verdeutlicht international ausgebildeten Lehrer*innen die Nicht-Anerkennung ihrer Qualifikationen und die damit einhergehende Unterscheidung von lokal ausgebildeten Lehrer*innen. Im schulischen Alltag sind kaum Unterschiede zu Kolleg*innen wahrnehmbar, diese zeigen sich allerdings durch die schlechtere Bezahlung:

„Nein überhaupt nicht, nein überhaupt nicht (I: ok) ja. Isch ja ähm sie gehe- ähm sie umgehen ja oder die Direktorin oder die andere oder offiziell offiziell ähm es geht es geht mit mir genauso wie die andere. Zum Beispiel ja die ähm mein Titel Professor oder so (I: mhm) ja genauso so so wie die anderen, kein Problem. Aber die Unterschied natürlich ist weil ich nicht ähm absolviert habe, noch nicht absolviert habe isch erhalte zum Beispiel das Geld um weniger um dreizig Prozent (I: mhm ok) als die Absolvent- ähm die Alumni (I: ok).“ (Interview 1, Z.321 ff.)

Insofern stellt die unterschiedliche Bezahlung ein Unterscheidungskriterium dar, das die Nicht-Anerkennung der Qualifikation und Erfahrung international ausgebildeter Lehrer*innen als gleichwertig beziehungsweise ‚genügend‘ für den österreichischen Kontext verdeutlicht. Durch die niedrigere Bezahlung wird international ausgebildeten Lehrer*innen verdeutlicht, dass sie von staatlicher Seite nicht vollständig anerkannt werden.

Der hinderliche Charakter der Verpflichtung, ein zweites Unterrichtsfach zu studieren, ist im Diskurs deutlich vertreten. Zusätzlich zum hinderlichen Charakter auf dem Weg zu einer Anstellung, bewirkt diese Verpflichtung auch eine starke Belastung für international ausgebildete Lehrer*innen. Das Studieren parallel zur beruflichen Tätigkeit und familiären Verpflichtung ist sehr zeitintensiv, dadurch fehlt beispielsweise die Möglichkeit, sich didaktisch und pädagogisch fortzubilden. Auch die Universität Wien empfiehlt Studierenden des Lehramts, zumindest während der ersten beiden Semester des Masters, in denen Pflichtlehrveranstaltungen stattfinden, keine parallele Berufsausübung (vgl. Universität Wien 2020). Hieran wird die schwere Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit deutlich. Hinzu kommt die Dominanz der deutschen Sprache im Studienalltag, womit die Auseinandersetzung mit Inhalten des Studiums sowie die Erledigung von Aufgaben im Studium zusätzlich erschwert

werden. Im Interview bemerkt ein*e international ausgebildete Lehrer*in, sich häufiger zu fragen „wie kann ich das schaffen überhaupt“ (Interview 2, Z.274).

Positional Map: Verpflichtendes Studium eines zweiten Unterrichtsfachs

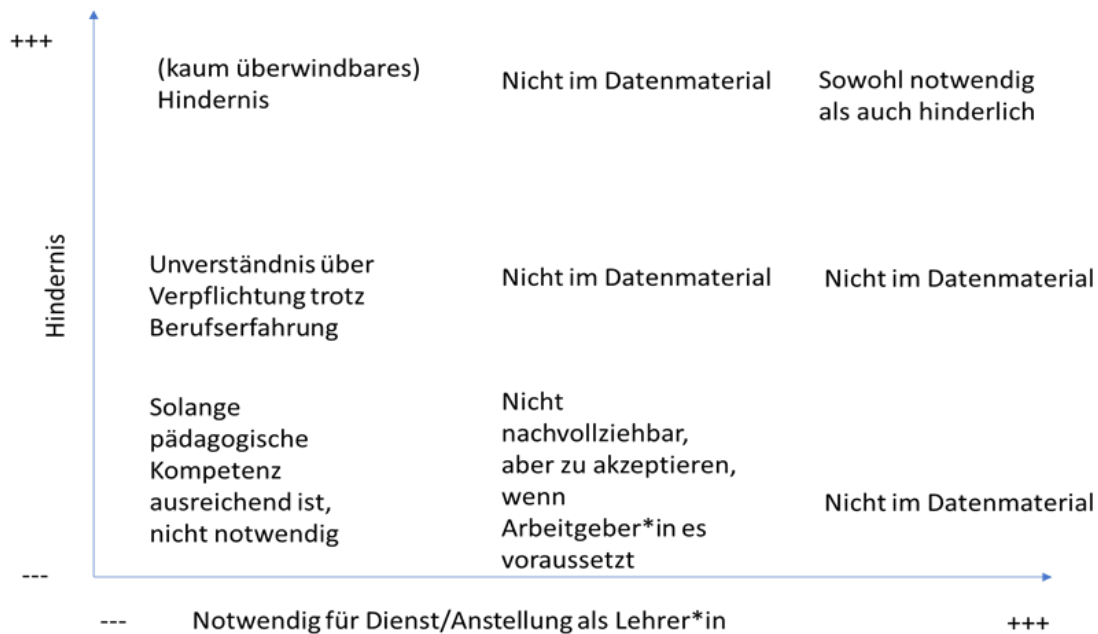


Abbildung 11. Positional Map hinsichtlich der Notwendigkeit, das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs zu absolvieren

Diese Frage resultiert daraus, dass nicht nur der Bachelor im Umfang von 240 ECTS erworben werden muss.⁴³ Anschließend muss noch der Master im Umfang von 120 ECTS erworben werden, wobei man bei gleichzeitiger Berufstätigkeit lediglich 78% des regulären Lehrer*innengehalts erhält. Aufgrund der Befristung der Sonderverträge fehlt zudem eine Anstellungssicherheit, wodurch die Situation zusätzlich belastend wird. Ein*e Absolvent*in des Zertifikatskurses verweist auf die Aussage einer*eines Kolleg*in, die die große Unsicherheit bis zum erfolgreichen Abschluss des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs verdeutlicht:

„wenn jemand kommt, ein Österreicher (.) junge hm frisch von der Uni (.) und hat Abschluss ähm zwei Fächer obwohl sie keine Erfahrung hat, aber sie würden dich rausschicken und diese Junge nehmen.“

Folglich wissen die Absolvent*innen, die studieren, nicht, ob sie bis Abschluss des Studiums per Sondervertrag arbeiten können. Falls sie keine Stelle finden, müssen sie sich eine Anstellung abseits der Schule beziehungsweise der Tätigkeit als Lehrkraft suchen, um sich

⁴³ Für diesen können sich die 40 ECTS aus dem Zertifikatskurs sowie je nach Bewertung eine unterschiedliche Anzahl von ECTS aus dem Abschluss des eigenen Unterrichtsfachs angerechnet werden.

finanziell abzusichern. Diese Belastung führt teilweise zur Überlegung, nicht länger eine Tätigkeit als Lehrer*in in Österreich anzustreben:

„Bis Bachelor und nachher muss man auch Master machen. Aber ich weiß nicht, ob ich- ob ich überhaupt das fertig machen kann, ehrlich gesagt, manchmal denke ich mir, ich höre auf mit allem (2) und ähm (.) unsere Gehalt ist auch weniger (I: mhm) wir bekommen achtundsiebzig Prozent nur (I: ok, ja das-).“ (Aussage aus einem Interview

In der Ergebnisbesprechung mit einem*einer der bereits interviewten Absolvent*innen zum Ende der Masterarbeit wurde erneut auf die Belastung durch das zweite Studienfach hingewiesen:

„Weißt du studieren ist es jetzt sehr schwer (.) ich bin jetzt in der Schule und Ich=ich studiere nebenbei und (.) ich bin oft im Lim- am Limit beim Burnout echt es ist so schwierig ganze Zeit in der Schule zu sein und dann am Abend wieder sitzen und studieren. Und ähm ich denke und es macht mir aber Spaß, weil jetzt äh ka- irgendwie ist mei- mit meinem Job verbunden. Des heißt alles was in de- an der Uni lerne (.) prakt- praktiziere ich in der Schule, das ist so, das macht mir Spaß deshalb diese Spaß haltet mich an Studium (I:ok)“ (Interview 4)

Der hohe Stress im Studium resultiert folglich aus der zusätzlichen Belastung neben der Berufstätigkeit. Allerdings wurde auch betont, wie wichtig die parallele Tätigkeit als Lehrkraft ist, um Motivation für das Studium zu sammeln. Letztlich wird der hohe Stress, der durch das Studium entsteht, nur deshalb ausgehalten, da ein direkter Zusammenhang zur eigenen beruflichen Tätigkeit erkennbar ist. Ohne diese Anstellung glaubt die*der interviewte Absolvent*in allerdings „nicht, dass ich studieren würde“ (ebd.). Daran wird das Ausmaß der Wirkmächtigkeit struktureller Barrieren sichtbar. Bis zum vollständigen Abschluss eines österreichischen Lehramtstudiums besteht eine Unsicherheit hinsichtlich der Anstellungsmöglichkeiten. Aufgrund dieser Unsicherheit wird die hohe Belastung des Studiums in Kauf genommen, um zumindest die Chance auf eine längerfristige Anstellung zu wahren. Die bisherige Qualifikation wird in diesem Kontext nur so weit anerkannt, dass sich ein bestimmter Anteil an ECTS für den Bachelor angerechnet werden kann, letztlich müssen international ausgebildete Lehrer*innen dennoch einen maßgeblichen Teil des österreichischen Lehramtstudiums absolvieren. Über diese Verpflichtung wird Unverständnis geäußert, insbesondere aufgrund beruflicher Erfahrungen und akademischer Abschlüsse international ausgebildeter Lehrer*innen. Es ist kaum nachvollziehbar, wieso sie sogar in dem Fach, das sie unterrichtet haben, Lehrveranstaltungen im Rahmen des Studiums absolvieren müssen:

„Das kann ich noch nicht (2) kapieren, warum warum (I: lacht) sollen wir in Österreich noch einmal (.) unser Fach sogar. Ich hab Chemie studiert, ich hab Master of Chemie und (I: mhm) ich muss sogar Mas:- Chemie auch studieren. Es wird nich alles anerkannt.“ (Aussage aus einem Interview).

Diese Barrieren beschränken den Zugang zur Lehrer*innentätigkeit für international ausgebildete Lehrer*innen sehr stark, angesichts der hohen Mehrfachbelastung bei einem Studium neben einer beruflichen Tätigkeit erscheint dieses Kriterium den Zugang zum Lehrer*innenberuf sehr selektiv zu regeln – v.a. angesichts der Tatsache, dass Personen mit einem abgeschlossenen Studium eines Fachs, das auch in der Schule unterrichtet wird, nach Abschluss von 60 ECTS im pädagogisch-didaktischen Bereich angestellt werden können⁴⁴. Angesichts der rechtlichen Situation wird das Studium nichtsdestotrotz auch als notwendig beschrieben, um eine Anstellung zu erhalten – obwohl der Charakter als sehr großes Hindernis anerkannt wird. Es wird deutlich, wie stark die Situation durch Gesetze bestimmt wird. Neben der rechtlichen Situation kommt auch der politischen Situation in diesem Kontext ein hoher Stellenwert zu. Ein*e Vertreter*in der Bildungsdirektion bemerkte in einem Telefonat, dass sich aufgrund der notwendigen Zustimmung von Sonderverträgen durch den*die Bildungsminister*in hohe Unsicherheiten im Zusammenhang mit der Anstellung per Sondervertrag ergeben.

Auch von Seiten einer*eines Vertreter*in aus dem Bildungssystem wird Unverständnis über diese Voraussetzung geäußert. Viel wichtiger als das Vorliegen zweier Unterrichtsfächer seien schließlich pädagogische Kenntnisse für den Umgang mit den Schüler*innen. Nichtsdestotrotz müssten die Voraussetzungen erfüllt und akzeptiert werden, wenn dies von der*dem Dienstgeber*in festgelegt wird, da „ein Dienstgeber (.) [...] schon auch sagen [darf], ähm, ich hätte gerne, dass der diese und jede jene Qualifikation mitbringt (I: ok).“ (Aussage aus einem Interview). Interessant an dieser Position ist, dass die Voraussetzung einzig und allein deswegen anerkannt wird, da sie von der Dienstgeber*in kommt – auch wenn die Sinnhaftigkeit nicht nachvollzogen wird. Hieran wird erneut die Notwendigkeit struktureller Veränderungen deutlich, da die gesetzliche Lage die Möglichkeiten zur Anstellung stark reglementiert und einschränkt. Es zeigt sich insgesamt, dass das zweite Unterrichtsfach nur mit der Begründung als notwendig erachtet wird, dass ansonsten keine Anstellungssicherheit besteht. Offen bleibt, ob das (Nicht-)Vorliegen eines zweiten Unterrichtsfachs dann eine Rolle spielt, wenn sich auf eine Anstellung per Sondervertrag sowohl ein*e Lehramtstudent*in im Bachelor ohne Berufserfahrung als auch ein*e international ausgebildete Lehrer*in mit Berufserfahrung aber ohne zweites Fach, bewerben. Auf Basis der erhobenen Masterarbeit ist

⁴⁴ Nach §38, Abs. 3 VBG, siehe dazu Kapitel 2.5.1.1 „Kriterien für eine reguläre Anstellung“.

anzunehmen, dass es in einer derartigen Situation von der*dem jeweiligen Direktor*in abhängt und inwiefern Differenzmarkierungen wie (antimuslimischer) Rassismus dabei wirken.

5.1.3.2. Nicht-Anerkennung

Die Nicht-Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen, Abschlüsse und Erfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen wird auch über die rechtliche Ebene legitimiert (Kapitel 2.5.1.2.). Dieser Vorgang bedingt häufig auch die Dequalifizierung international ausgebildeter Lehrer*innen. Um mit einer Ausbildung aus einem anderen Land eine Anstellung in Österreich erhalten zu können, ist oftmals eine Nostrifizierung erforderlich – so auch hinsichtlich des Lehrer*innenberufs. Ist diese, wie im Falle international ausgebildeter Lehrer*innen, nicht möglich, werden (Re)Qualifizierungen nötig. Ohne den Abschluss von (Re)Qualifikationsmaßnahmen und dem zusätzlichen Studium eines zweiten Unterrichtsfachs wird keine reguläre Anstellung in Österreich möglich. Auch das Finden einer Anstellung per Sondervertrag ist in Folge äußerst schwierig und nicht allein von den eigenen Fähigkeiten beziehungsweise dem eigenen Auftreten abhängig, sondern auch von Mitbewerber*innen und deren Passung auf die formalen Erfordernisse. Eine Folge davon ist, dass oftmals ‚lediglich‘ eine Anstellung im freizeitpädagogischen Bereich möglich wird. Das Eingehen auf mögliche Gründe für die einfachere Anstellung im freizeitpädagogischen statt im schulischen Bereich zeigt auch, dass die Nicht-Anerkennung der Qualifikationen und Erfahrungen nicht allein auf rechtlicher, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene wirksam wird:⁴⁵

„Erstens glaub ich, dass hier dass man hier nicht so genau auf die Qualifikation achtet. Weil man eben sagt, ‚Freizeit ist Freizeit und ob der des jetzt a bissl mehr so oder so macht is=is relativ egal‘. [...]. Auch nicht um die Vermittlung von=von ähm äh (.) Bildungsgut in irgendeiner Richtung sozusagen, also i glaub man denkt vielleicht auch, des ist blöd, wenn ich sag ‚da kann weniger passieren‘, aber das könnt ich mir vorstellen, dass das vielleicht eine Überlegung ist.“ (Interview 3, Z.311 ff.).

Das Zitat verdeutlicht, inwiefern gesellschaftliche Vorbehalte gegenüber der Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen bestehen können. Angesichts des steigenden Drucks, gute schulische Leistungen zu erzielen, scheint die Angst vor einer Auswirkung auf die Leistungen von Schüler*innen Relevanz besitzen zu können. Auf Basis des erhobenen Materials kann diese Annahme allerdings weder untermauert noch entkräftigt werden. Hier sind Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschungsvorhaben möglich. Zudem wird anhand des Zitats deutlich, dass strukturelle Veränderungen das Potential besitzen, die berufliche

⁴⁵ Basierend auf den Ergebnissen der Masterarbeit ist anzunehmen, dass eine Anstellung im freizeitpädagogischen Bereich aufgrund der rechtlich geregelten, strengen Anstellungsvoraussetzungen für den Dienst als Lehrkraft leichter beziehungsweise schneller möglich wird.

Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu befördern. Aktuell scheinen die rechtlichen Anstellungsvoraussetzungen, die durch eine lokale Ausbildung erfüllt werden, als Maßstab zu dienen, von dem aus alle anderen Qualifikationen beurteilt werden und der erreicht werden muss, um als gleichberechtigte Lehrperson wahrgenommen zu werden.

Vordergründig problematisch an der Anstellung im freizeitpädagogischen Bereich ist die damit einhergehende Schwierigkeit (rechtliches) Wissen über den angestrebten Arbeitskontext, die Schule, zu erhalten. Sowohl in der internationalen Literatur (vgl. Marom & Ilieva 2016, S.20), im Interview mit der*dem Direktor*in⁴⁶ als auch in den Interviews mit Absolvent*innen des Zertifikatskurses wurde auf die Relevanz von Wissen über den neuen Arbeitskontext verwiesen. Dies wird einerseits für eine Anstellung vorausgesetzt, andererseits wird das Zurechtfinden in der Schule dadurch erleichtert. Durch die Tätigkeit im freizeitpädagogischen Bereich oder privaten Tätigkeiten wie Nachhilfeunterricht wird es allerdings schwer, sich dieses Wissen anzueignen:

„Ähm (2) aber b- bei=bei den (.) bei den privaten Unterricht (.) ähm erfährt man nicht die die=die ganze ähm schulische Situation in Österreich (.) (I: mhm). Isch kann vielleicht den Inhalt verstehen, ich kann verstehen wie die: die die Lehrer mit den Kinder oder mit den Schuler und Schülerinnen umgehen (.) ich kann. Aber gibt es organisatorische Dinge und ich=brauche einen offiziellen Anerkennung“ (Interview 1, Z. 454).

Im Kontext der Nicht-Anerkennung mitgebrachter Qualifikationen und der damit einhergehenden Möglichkeit der Dequalifizierung ist auch auf den Zusammenhang zum Zertifikatskurs zu verweisen. Der Besuch einer (Re)Qualifikationsmaßnahme wie dem Zertifikatskurs wird erst durch die Praxis der Nicht-Anerkennung notwendig. Insofern sind Prozesse der Dequalifizierung konstitutiv für die Einrichtung von (Re)Qualifikationsmaßnahmen. Andererseits liegt diesen die Zielsetzung zugrunde, international ausgebildete Lehrer*innen dabei zu unterstützen, Dequalifizierung zu überwinden und eine Anstellung zu erhalten. Allerdings konnte diese Zielsetzung aufgrund der rechtlichen Situation bislang nicht umfangreich eingelöst werden.

⁴⁶ Auf die Frage nach Voraussetzungen, um angestellt zu werden: „„Zweitens äh rechliche rechtliche Grundlagen, auch schulrechtliche Dinge (.) äh zu wissen, zu beherrschen“ (Interview 3, Z.353 f.).

5.2. Potentiale zur Überwindung (struktureller) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung

Im Folgenden wird auf Potentiale eingegangen, die dabei helfen können, trotz bestehender Barrieren einer Anstellung in Österreich zu erhalten.

5.2.1. (Re)Qualifizierungsmaßnahme

(Re)Qualifizierungsmaßnahmen wie der Zertifikatskurs besitzen insofern das Potential, bei der Überwindung struktureller Barrieren auf dem Weg zur Anstellung zu unterstützen, als sie eine Anpassung an diese Gegebenheiten fördern. Zudem können sie gesellschaftliche Aufmerksamkeit erzeugen, die eine erhöhte Akzeptanz international ausgebildeter Lehrer*innen bewirken kann – etwa durch Verweis auf deren Qualifikationen und die rechtlichen Ursachen für die Nicht-Anerkennung. Dennoch nehmen (Re)Qualifizierungsmaßnahmen eine ambivalente Rolle ein. Weder führen sie zu einer Anstellungsgarantie noch sind sie ausreichend, um eine reguläre Anstellung zu erhalten. Dies wurde auch in der Ergebnisbesprechung der Masterarbeit mit einem*einer Absolvent*in des Zertifikatskurses deutlich, der*die betonte, nur aufgrund des eigenen Studiums angestellt zu werden. Dies wurde der Person im Gespräch mit einem*einer Vertreter*in der Bildungsdirektion verdeutlicht:

„Mit nur alleine mit diesem Zertifikatskurs kannst du gar nicht, laut Gesetze (I:ok) ja. Im Moment dürfen entweder mhm die:: die Absolventen von Österreich oder EU-Länder oder Student*innen und weil du jetzt angemeldet bist an der Uni darfst du jetzt als Lehrer*in arbeiten (I: Ah, alles klar) , das war die Tatsache- gesetzliche Sache.“
(Interview 4)

Ohne die Aufnahme des Studiums eines Zweitfachs ist es für Absolvent*innen des Zertifikatskurses nicht möglich, eine Anstellung zu erhalten. Die Anstellungsmöglichkeit per Sondervertrag gestaltet sich folglich wie für ‚reguläre‘ Lehramtsstudierende. Der Unterschied besteht v.a. darin, dass Lehramtsstudierende aus Österreich von Beginn des Studiums an über zwei Fächer verfügen, während eingeschriebene Absolvent*innen des Zertifikatskurses zunächst lediglich ein Fach vorweisen können – selbst wenn sie über einen ähnlichen Umfang an ECTS verfügen wie ‚reguläre‘ Lehramtsstudent*innen. (Re)Qualifikationsmaßnahmen wie der Zertifikatskurs unterstützen international ausgebildete Lehrer*innen durch die Begleitung von Schulpraktika und die Vermittlung pädagogischer Grundlagen beim Zurechtfinden im österreichischen Schulsystem. Außerdem helfen die in diesem Rahmen erworbenen 40 ECTS dabei, zusammen mit angerechneten Inhalten aus vorherigen Studien auf einen Stand von ca. 120 ECTS zu gelangen, der oftmals für eine Anstellung per Sondervertrag vorausgesetzt wird.

Ein weiterer Aspekt, der auf die ambivalente Rolle von (Re)Qualifizierungsmaßnahmen verweist, die Orientierung an der durch das Gesetz vorgegebenen Norm für die Anstellung von

Lehrkräften. Diese Normen werden durch (Re)Qualifizierungsmaßnahmen dadurch reproduziert, dass sie international ausgebildete Lehrer*innen dabei unterstützen, sie zu erreichen. Der Bestand und die Legitimation dieser Regelungen werden allerdings nicht immer hinterfragt. Daher schließe ich mich der Einschätzung von Schmidt (2010) an, dass (Re)Qualifizierungsmaßnahmen allein nicht ausreichen, um die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu erreichen. Dies liegt darin begründet, dass strukturelle Hürden durch sie nicht abgebaut werden (vgl. S.250). Dies zeigt sich auch im österreichischen Kontext. Nur wenig Absolvent*innen des Zertifikatskurses sind als Lehrkraft angestellt, wobei kaum Sicherheit bei der Anstellung besteht, solange nicht das österreichische Lehramtstudium mit zwei Unterrichtsfächern abgeschlossen wird. Allerdings können (Re)Qualifikationsmaßnahmen insofern auch positiv wirken, da sie die Identität international ausgebildeter Lehrer*innen als Lehrkraft insofern anerkennen, als sie eine Unterstützung anbieten, um wieder als Lehrkraft arbeiten zu können.

Der Möglichkeit, einen Beruf ausüben zu können, kommt eine nicht zu unterschätzende Relevanz zu. Im Vergleich gestaltet sich die psychische Verfassung von Menschen ohne Erwerbsarbeit deutlich schlechter als von Menschen mit Erwerbsarbeit (vgl. Kayser 2020, S.74). Ein weiterer wichtiger Grund, Menschen mit Fluchterfahrung den beruflichen (Wieder-)Einstieg zu ermöglichen, ist die hohe Relevanz der Berufsausübung für Inklusion. Durch eine bestehende Arbeitslosigkeit im Land des aktuellen Aufenthalts entsteht oft soziale Isolation und die berufliche Identität der Personen wird bedroht (vgl. ebd., S.75 f.). Insofern ist es sinnvoll, ‚forced migrants‘ beim Einstieg in das Berufsleben zu unterstützen, um ihre psychische Gesundheit und Inklusion zu unterstützen. Über die Arbeit können Kontakte zu Angehörigen der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ geknüpft werden, die eine wertvolle Hilfe beim Zurechtfinden in der zunächst neuen Umgebung darstellen können.

Neben der Gelegenheit, über die Arbeit Kontakte zu knüpfen und einer sozialen Isolation entgegenzuwirken, kommt der Möglichkeit, einen qualifizierten und anerkannten Beruf auszuüben, aus einem weiteren Grund hohe Relevanz zu: Durch den Beruf wird es möglich, sich als Teil einer sozialen Gruppe – im Rahmen der in der Masterarbeit untersuchten Situation der Gruppe der Lehrer*innen – wahrzunehmen. Dies wirkt einer Reduktion von ‚forced migrants‘ auf ihre Fluchterfahrung entgegen und lässt zudem zu, die eigene Selbstwirksamkeit und Handlungsfähigkeit wahrzunehmen (vgl. ebd., S.79). Die Ausübung eines Berufs befördert Inklusion folglich in Bezug auf verschiedene Dimensionen und wirkt einer sozialen, ökonomischen und psychologischen Prekarisierung entgegen. Zudem steht der Lehrer*innenberuf für viele international ausgebildete Lehrer*innen in engem Zusammenhang zu ihrer Identität und Selbstwahrnehmung. Absolvent*innen des Zertifikatskurses beschreiben den Lehrer*innenberuf nicht lediglich als einen Job, „sondern als Berufung [...]. Mit ihr

verbunden werden Sicherheit, Anerkennung, Zugehörigkeit und Identität“ (Kremsner et al. 2020, S.59). All dies sind Eigenschaften, über die die Personen bereits einmal verfügt haben, die sie allerdings aufgrund der Flucht unfreiwillig verloren haben. Es ist also anzunehmen, dass die Möglichkeit, als Lehrer*in in Österreich tätig zu sein, eine nicht zu unterschätzende Relevanz für international ausgebildete Lehrer*innen einnimmt. Durch die Berufstätigkeit in einem angesehenen Beruf können oben genannte Aspekte wieder erlangt werden. Gerade das Gefühl von Anerkennung und Zugehörigkeit ist maßgeblich für eine erfolgreiche Inklusion in die Gesellschaft. Zudem bietet eine Anstellung als Lehrer*in das Gefühl von Sicherheit und trägt dazu bei, die eigene Identität entsprechend der eigenen Wünschen und Wahrnehmung auszuprägen. Trotz der Relevanz, die der Lehrer*innenberuf für die Identität international ausgebildeter Lehrer*innen einnimmt, sind diese in der ‚Ankunftsgesellschaft‘ häufig mit fehlender Anerkennung ihrer Lehrer*innenkompetenz sowohl auf formaler als auch auf sozialer Ebene konfrontiert. Sie werden vordergründig als Person mit Fluchterfahrung charakterisiert. Die Hoffnung, wieder als Lehrer*in arbeiten zu können, ist für die eigene Selbstwahrnehmung sehr relevant. Das Aufgeben der Hoffnung würde – zumindest implizit – die Nicht-Anerkennung der eigenen Lehrer*innen-Kompetenz bedeuten. (vgl. Terhart 2021, S.14). Daher ist es wichtig, international ausgebildete Lehrer*innen dabei zu unterstützen, ihre identitätsstiftende Rolle als Lehrer*in ausführen zu können sowie eine einseitige Reduktion auf ihre Fluchterfahrung zu vermeiden. (Re)Qualifikationsmaßnahmen wie der Zertifikatskurs können einen positiven Einfluss auf die Identität international ausgebildeter Lehrer*innen ausüben und diese dabei unterstützen, die eigene Lehrer*innen-Identität aufrecht zu erhalten beziehungsweise neu aufzubauen.

In den Interviews wie auch in der einschlägigen Fachliteratur wurde wiederholt darauf verwiesen, dass Wissen über den neuen Arbeitskontext von international ausgebildeten Lehrer*innen als relevant betrachtet wird (vgl. Soong 2018, S.407; Kapitel 5.1.1.1.). Auch der Zertifikatskurs hat Wissen über den neuen Kontext und pädagogische Herangehensweise vermittelt. Ein Problem im Zuge von (Re)Qualifikationsmaßnahmen ist Marom (2018) folgend allerdings, dass Differenzen – beispielsweise zwischen dem vorherigem und dem neuen Schulsystem – hierarchisierend bewertet werden. Eine Möglichkeit, um die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen zu verbessern, besteht in der positiven Bewertung ihrer Erfahrungen aus einem anderem Schulsystem, durch die es ihnen möglich wird, eine Außenperspektive auf das österreichische Schulsystem einzunehmen und den Blick für Schwächen zu öffnen. Eine solche Wertschätzung kann über die rechtliche Ebene erreicht werden. Derartige Regelungen können zu einer Konzeption von (Re)Qualifizierungsmaßnahmen als Vorbereitungskurse für ein neues Umfeld beitragen, die eine Differenzierung zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrer*innen vermeiden.

5.2.2. Rechtliche Veränderungen

Aufgrund der starken Wirkmächtigkeit der Gesetzeslage im Rahmen der Möglichkeiten international ausgebildeter Lehrer*innen, eine Anstellung in Österreich zu erhalten, scheinen Veränderungen auf dieser Ebene unabdingbar, wenn ein ernsthafter Wille zur Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen beim beruflichen (Wieder-)Einstieg besteht. Aufgrund der strukturellen Verankerung der Ungleichbehandlung und Exklusion international ausgebildeter Lehrer*innen vermögen (Re)Qualifizierungsmaßnahmen allein kaum, eine längerfristige Anstellung zu ermöglichen.

Zu Beginn der Masterarbeit hatte ich nicht damit gerechnet, dass die Gesetzeslage eine derart hohe Relevanz im Kontext der Möglichkeiten einer Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich einnimmt. Besonders deutlich wurde diese Relevanz im Kontext der Verpflichtung, ein zweites Unterrichtsfach nachzuholen. Weder die*der interviewte Direktor*in noch international ausgebildete Lehrer*innen haben diese Notwendigkeit nachvollzogen, da pädagogische Kompetenzen von größerer Relevanz seien. Die Notwendigkeit dazu wurde nur erkannt, da es die entsprechende Vorgabe des*der Dienstgeber*in gibt und ansonsten eine Anstellung nur schwer möglich wird. Letztlich lassen sich fast alle Benachteiligungen auf dem Weg zu einer Anstellung – sowohl die Benachteiligung im Bewerbungsprozess, die schlechtere Bezahlung als auch die Nicht-Anerkennung der eigenen Qualifikation und Erfahrung – auf die rechtliche Situation zurückführen. Ohne eine Veränderung auf dieser Ebene scheint ein progressiveres Vorgehen im Sinne einer Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in das österreichische Schulsystem nur schwer erreichbar.

Ausgehend von der großen Wirkmächtigkeit, stellt die Gesetzesebene allerdings auch einen möglichen Ansatzpunkt dar, um die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu befördern. Beispielsweise könnten Berufserfahrungen aus dem Ausland, die Kenntnis anderer Sprachen und anderer Schulsysteme als Möglichkeiten aufgenommen werden, nach Absolvierung einer Weiterbildung im pädagogisch-didaktischen Bereich – wobei der Zertifikatskurs bereits 40 ECTS im Bereich pädagogisch-didaktischer Grundlagen vermittelt – eine reguläre Anstellung zu erhalten, ohne ein zweites Unterrichtsfach zu studieren. Mit §38, Abs.3 VBG besteht für Quereinsteiger*innen mit einem Abschluss in einem Fach nach Abschluss von 60 ECTS im pädagogisch-didaktischen Bereich die Möglichkeit einer regulären Anstellung im Entlohnungsschemata pd zu erhalten. Eine konkrete Möglichkeit, international ausgebildeten Lehrer*innen den beruflichen (Wieder-)Einstieg in Österreich partiell zu erleichtern, besteht im Zuge der Ausschreibungen offener Stellen. Gemäß §203h BDG 1979, Abs. (2) ist bei der Auswahl von Bewerber*innen neben ihrer

Ausbildung auch Bezug auf in der Ausschreibung angeführte zusätzliche Kenntnisse und Fähigkeiten zu nehmen.⁴⁷ In §203b BDG 1979, Abs.2 steht dazu:

„Wenn es für die Erfüllung der Aufgaben des Arbeitsplatzes zweckmäßig ist, sind in der Ausschreibung auch zusätzliche fachspezifische Kenntnisse und Fähigkeiten (z.B. auf Grund von Auslandserfahrungen) anzuführen, die geeignet sind, den Anforderungen des Lehrplanes in besonderer Weise gerecht zu werden.“

Im Lehrplan für Mittelschulen (vgl. BMBWF 2020b, S.9) sowie im Lehrplan für Allgemeinbildende höhere Schulen (vgl. BMBWF 2021, S.14) wird auf die Herausforderung verwiesen, einen geeigneten Umgang mit der Heterogenität der Schüler*innen zu finden. Angesichts dessen böte es sich an, in der Ausschreibung von Stellen Erfahrungen aus anderen Schulsystemen und andere Sprachkenntnisse als zusätzliches Kriterium zu definieren. Dadurch bestünde für international ausgebildete Lehrer*innen zumindest dann, wenn aufgrund des existenten Lehrer*innenmangels auch die übrigen Bewerbungen die Anstellungsvoraussetzungen nicht umfänglich erfüllen eine realistischere Chance, eine Anstellung zu erhalten.

Clarke, Friese und Washburn (2018) folgend, ist im Kontext von Situational Maps besonders darauf zu achten, was als in der Situation gegeben erscheint und infolge kaum bedacht wird (vgl. S.129). Im Rahmen der Masterarbeit hat sich gezeigt, dass gesetzliche Regelungen als kaum veränderlich verstanden werden. Allerdings sind auch Gesetze Ergebnis demokratischer Aushandlungsprozesse und keineswegs unveränderlich. Es erscheint sinnvoll, die strukturelle Benachteiligung nicht als unveränderlich anzusehen und neben einer Unterstützung international ausgebildeter Lehrer*innen bei der Anpassung an gegebene Zuordnungsvoraussetzungen zudem den diskriminierenden und soziale Ungleichheit hervorbringenden Charakter der Gesetzgebung zu hinterfragen. Die Gesetzeslage ist vor allem von politischen Entscheidungen und dadurch von politischen Entscheidungsträger*innen abhängig. Daher sind für rechtliche Veränderungen politische Veränderungen beziehungsweise ein politisches Problembewusstsein hinsichtlich der Thematik unabdingbar. Insofern ist ein Ansetzen auf gesellschaftlicher Ebene eine Möglichkeit, Bewusstsein für die Problematik zu schaffen und darüber hinaus Druck auf die Politik auszuüben. Nichtsdestotrotz bedarf es längerfristig Veränderungen auf gesetzlicher Ebene, da durch diese gesellschaftliche Veränderungen auch behindert werden. Auf diesen Aspekt wurde von einem*einer Absolvent*in des Zertifikatskurses hingewiesen:

⁴⁷ „(2) Die Eignung der Bewerberinnen und Bewerber für die vorgesehene Verwendung richtet sich nach der entsprechenden Ausbildung und allenfalls in der Ausschreibung angeführten zusätzlichen Kenntnissen und Fähigkeiten (§ 203b Abs. 2) sowie sonstigen aufgewiesenen einschlägigen Kenntnissen, Fähigkeiten und Erfahrungen.“

„ja die Leute (.) gesell- gesellschaftliche Veränderungen wie du meinst (.) sollte passieren und es sind auch viele Menschen bereit (.) in Bildungsdirektion viele Direktor*innen haben (.) haben (.) überhaupt kein Problem mit (.) ähm Menschen aus an- verschiedene Länder glaube ich. Wenn sie Lehrer brauchen, dann brauchen sie Lehrer egal von welchem Land. Und äh aber ja leider diese gesetzliche (.) Sachen hindern“ (Interview 4)

Ohne rechtliche Veränderungen kann es folglich zu Schwierigkeiten kommen, gesellschaftliche Veränderungen anzustoßen. Denn die rechtliche Situation verhindert eine stärkere Heterogenisierung der Lehrer*innenschaft, wodurch die aktuelle Norm lokal ausgebildeter Lehrer*innen bestehen bleibt. Zudem mangelt es dadurch an flächendeckenden Beispielen international ausgebildeter Lehrer*innen an österreichischen Schulen.

5.2.3. Gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion und deren Vorteile schärfen und Antidiskriminierungsarbeit leisten

Um auf politischer Ebene die Relevanz der Möglichkeiten zum beruflichen (Wieder-)Einstieg international ausgebildeter Lehrer*innen zu betonen, ist es nichtsdestotrotz unabdingbar, gesellschaftliche Unterstützung für die (berufliche) Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu schaffen, um Druck auf Politiker*innen auszuüben. Welch großes Potential die gesellschaftliche Lage besitzt, politische Entscheidungen (mit) zu beeinflussen, zeigt sich im Kontext des veränderten Umgangs mit Menschen mit Fluchterfahrung zwischen 2015 und heute. Als 2015 viele Menschen nach Österreich und in andere europäische Länder gekommen sind, war die Atmosphäre zu Beginn von Offenheit geprägt, die Menschen wurden willkommen geheißen. In den kommenden Jahren hat sich die öffentliche Wahrnehmung und Darstellung von Menschen mit Fluchterfahrung allerdings gewandelt und ist mitunter in expliziten Rassismus umgeschlagen. Diese diskursive Verschiebung wird auch von einer*inem der interviewten Absolvent*innen des Zertifikatskurses wahrgenommen:

„Es is- ja es ist in der Gesellschaft ähm vielleicht schlecht, früher war es ok (.) 2015,16, jetzt ist's bisschen, ähm man spürt, dass die Leute gegen=dagegen sind, allgemein, ich meine nicht äh::m (2). Rassismus ist bisschen mehr (.) in der letzten Jahren, man spürt das hm aber ich denke, das ist äußere Dinge“ (Interview 2, Z.374 ff.)

Aktuell spiegelt sich im Kontext der Gesetzeslage der Diskurs um die Auslegung von Integration wider. Aus Perspektive eines assimilativen Verständnisses, das die Verantwortung dem Individuum zuschreibt, kann eine Veränderung der rechtlichen Situation nicht untermauert werden. Insofern erscheint es sinnvoll, die Vorteile einer inklusiven Auslegung – wie einen besseren Umgang mit Heterogenität, einen gleichberechtigten Zugang zum Arbeitsmarkt für alle Personen und der Nutzung von Erfahrungen aus verschiedenen Kontexten – von Integration hervorzuheben sowie über die diskriminierende aktuelle Situation aufzuklären. Ein

möglicher Ansatzpunkt ist die Kontextualisierung der Exklusion international ausgebildeter Lehrer*innen aus österreichischen Schulen mit der gesetzlichen Lage. Dadurch wird gezeigt, dass ihr ‚Scheitern‘ bei der Stellensuche keineswegs individuell hervorgerufen wird, sondern Folge einer Gesetzgebung sind, die für bestimmte Gruppen diskriminierend wirkt. Das Ansetzen auf gesellschaftlicher Ebene kann Inklusion sowohl auf politischer als auch auf gesellschaftlicher Ebene bestärken. Um das gesellschaftliche Bewusstsein zu erhöhen und Unterstützung für Inklusion zu gewinnen ist es notwendig, nicht weiter eine defizitorientierte Perspektive im Umgang mit international ausgebildeten Lehrer*innen einzunehmen. Stattdessen sollten Vorteile ihrer (beruflichen) Inklusion, wie finanzielle Unabhängigkeit, Beförderung von Chancengerechtigkeit und Abbau gesellschaftlicher Konflikte, hervorgehoben werden.

Zudem sollte nachhaltig daran gearbeitet werden, gesellschaftliche Vorurteile und eine Voreingenommenheit gegenüber ‚Fremden‘ durch Aufklärung und gegenseitigen Kontakt abzubauen. Dadurch wird der Beibehaltung (struktureller) Diskriminierung und der Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen die Grundlage – oftmals wird anhand von Differenzmarkierungen argumentiert – entzogen. Durch die Aufklärung über verschiedene Kulturen, Religionen und Lebensweisen bei gleichzeitigem Verweis auf die Gemeinsamkeiten innerhalb einer inklusiv gestalteten Schule wird es darüber hinaus möglich, zukünftigen Generationen die ‚Angst vor dem Fremden‘ zu nehmen und konstruierte Differenzmarkierungen, die einem gleichberechtigtem Zusammenleben entgegenstehen, zu entkräften. Um die Wirksamkeit von Othering-Prozessen abzuschwächen, erscheint auch die Auseinandersetzung mit diskriminierenden Aspekten der ‚eigenen Kultur‘ sinnvoll. Diskriminierung, etwa in Form von Sexismus und Homophobie, ist ebenso in ‚der österreichischen Kultur‘ und christlichen Religionen auffindbar wie im Kontext anderer Kulturen und Religionen (vgl. u.a. Schönherr 2020, S. 46 f.; Mertens 2016, o.S.). Die Bewusstmachung dessen kann ein statisches Denken, das Diskriminierung bestimmten Kulturen beziehungsweise Religionen zuschreibt, entkräften und aufzeigen, dass es sich dabei um Phänomene handelt, die in allen gesellschaftlichen Bereichen auffindbar sind. Dadurch wird es möglich, auf Gemeinsamkeiten wie die Betroffenheit von Diskriminierung und Benachteiligung zu fokussieren, gemeinsam dagegen anzugehen und darüber die Wirksamkeit von Othering zu entkräften.

Die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen birgt neben Unterstützung bei der Inklusion auch generell (potentielle) Vorteile für das österreichische Schulsystem. Viele Schüler*innen in Österreich weisen selbst eine Migrationsbiographie auf und Absolvent*innen des Zertifikatskurses haben die Ansicht vertreten, aufgrund eigener Erfahrungen gut mit dieser Gruppe von Schüler*innen umgehen zu können. Zudem können sie eine Vorbildfunktion

einnehmen und zeigen, dass es in Österreich auch mit einer Fluchterfahrung möglich ist, beruflichen Erfolg zu haben (vgl. Proyer & Rasul 2020, S.147). Auch international wurde gezeigt, dass Bildungssysteme vorrangig auf die Bedürfnisse der Schüler*innen ausgerichtet sind, die einer Mehrheitsgruppe in der Gesellschaft zuzuordnen sind. Demgegenüber werden die Erfahrungen von Schüler*innen mit einem anderen Hintergrund vernachlässigt und führen häufig zu Diskriminierung (vgl. Ragnarsdottir 2010, S.7). Die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen kann einen Beitrag zu einer wertschätzenden Anerkennung der Erfahrungen aller Schüler*innen – unabhängig ihres Sozialisationshintergrunds – leisten. Auf die Möglichkeit, der Heterogenität der Schüler*innen umfangreicher als bisher gerecht zu werden, hat auch ein*e interviewte*r international ausgebildete*r Lehrer*in verwiesen:

„Ich denke (.), was ich in der Schule sehe, dass die Kinder sehr sehr unterschiedlich sind und kommen (.) komplett heterogene Gruppe haben wir. Hm und ich denke=ich wünsche mir=dass die Lehrpersonen auch in der Schule so werden und dass die Hindernisse (.) weggehen. (I: mhm) Ähm, weil es ist notwendig (.) in eine Klasse gibt es ähm zehn Nationalitäten mindestens oder (.) Migrationshintergrund (I: mhm) von mindestens zehn verschiedene Länder und ähm ich denke hm es wird s- so eine Bereicherung für Schulsystem wenn verschiedene Leute von verschiedene Länder kommen und dass man bisschen offener wird in Österreich“ (Interview 2, Z.450 ff.).

Auch Marom (2018) verweist auf die Vorteile, die aus der Diversität der Erfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen resultieren. Beispielsweise haben diese häufig Einblicke in verschiedene schulische Diskurse und Systeme und können dadurch verschiedene Aspekte miteinbringen, um einen guten Unterricht zu gestalten (vgl. S.179). Ein wertschätzender Umgang mit einer breiten Spanne an Erfahrungen international ausgebildeter Lehrer*innen kann für den schulischen Kontext also nutzbar gemacht werden, etwa durch das Einnehmen einer Vorbildfunktion für Schüler*innen, aber auch durch eine umfangreichere Kenntnis von Herangehensweisen an Unterricht und die Fähigkeit, über verschiedene Perspektiven auf Phänomene – beispielsweise auch auf Sprache und Migration – zu verfügen und Schüler*innen dadurch eine umfassendere Perspektive anbieten zu können. Die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen kann auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene zum Abbau von Vorurteilen beitragen. Antimuslimischer Rassismus etwa basiert keineswegs auf tatsächlichen Merkmalen von Personen(gruppen), sondern produziert seine Objekte selbst. Die adressierte Person des muslimischen ‚Anderen‘ ist empirisch nicht auffindbar, sondern stellt eine abstrakte Konstruktion dar, die auf Zuschreibungen an muslimisch wahrgenommene Personen basiert (vgl. Opratko 2019, S.77 f.). Insofern stellt die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen, die als muslimisch gelesen werden, auch eine Möglichkeit dar, die Argumentationslinien antimuslimischen Rassismus zu hinterfragen.

Allerdings besteht diese Möglichkeit nur dann, wenn gleichberechtigte Zugangsmöglichkeiten zum Lehrer*innenberuf bestehen. Wirksame ‚Othering‘-Prozesse, wie eine linguizistische Bewertung von Sprachen, stehen den möglichen Potentialen der Anstellung entgegen, da dadurch aktuell eine umfangreiche Nutzung des sprachlichen Potentials international ausgebildeter Lehrer*innen verhindert wird. Durch die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen besteht die Chance, Inklusion zu befördern. Ein Eingehen der ‚Ankunftsgesellschaft‘ und der in ihr situierten Institution Schule auf unterschiedliche Dispositionen von Lehrer*innen und Schüler*innen erhöht gegenseitige Wertschätzung. Auch der*die interviewte Direktor*in sieht Inklusion generell positiv und stellt fest: „Durchmischung is- (.) ist eigentlich eine Bereicherung in vielen Bereichen“ (Interview 3, Z.103). Da im selben Interview allerdings das freiwillige Anbieten ersprachlichen Unterrichts negativ bewertet wird, ist anzunehmen, dass strukturelle Veränderungen nötig sind. Durch eine generelle Implementierung ersprachlicher Angebote und einer damit einhergehenden Abwehr linguizistischer Mechanismen können Schüler*innen unterstützt werden und es besteht auch nicht die Gefahr, dass Schulen sich sehr homogen zusammensetzen.

Derartige Potentiale können und sollen jedoch nur dann genutzt werden, wenn sich international ausgebildete Lehrer*innen dazu bereit erklären. Die Erwartung, Lehrer*innen mit Migrationsbiografien können die soziale Integration von Kindern mit Migrationsbiografien erleichtern oder verbessern, reproduziert Identitätskonstruktionen, die homogenisierend wirken – beispielsweise den Verweis auf einen ‚Migrationshintergrund‘ (vgl. Sprung 2020, S.49 f.). Dabei besteht die Gefahr, den Eindruck zu erwecken, alle Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ beziehungsweise ‚Fluchthintergrund‘ seien allein aufgrund dieser Gemeinsamkeit Teil einer Gruppe und könnten daher automatisch besser miteinander umgehen. Diese Zuschreibung einer Expert*innenrolle im Umgang mit Schüler*innen mit Migrations- beziehungsweise Fluchterfahrung, die hauptsächlich auf Herkunft fokussiert, birgt zudem das Risiko zu vergessen, dass international ausgebildete Lehrer*innen v.a. ausgebildete Lehrer*innen für ein Fach sind, in dem sie auch über Berufserfahrung verfügen (vgl. Vock & Wojciechowicz 2020, S.204). Infolgedessen wird ihre berufliche Qualifikation zumindest implizit in den Hintergrund gerückt und ihre berufliche Rolle auf die vermeintlich aus ihrer Fluchterfahrung resultierenden Expertise reduziert - während ihre fachlichen Kompetenzen hinsichtlich des Unterrichts in einem Fach ausgeblendet werde (vgl. Sprung 2020, S.55). Sie werden stattdessen vorrangig als Expert*in für den Umgang mit Schüler*innen mit Flucht- beziehungsweise Migrationserfahrung wahrgenommen. Dies ist insofern problematisch, als ihnen dadurch einerseits weiterhin verwehrt bleibt, als ‚reguläre‘ Lehrer*in in Österreich zu gelten und andererseits eine Unterscheidung zwischen lokal und international ausgebildeten Lehrer*innen beibehalten beziehungsweise reproduziert wird. Es sollte nicht vergessen werden, dass international ausgebildete Lehrer*innen vorrangig qualifizierte

Lehrpersonen sind, weshalb keine einseitige Reduktion ihrer Kompetenzen auf die Rolle eines*r Vermittler*in für mehr Diversität vorgenommen werden sollt. Ein gemeinsames Sprechen über Möglichkeiten zur Diversitätsförderung erscheint sinnvoll, Fremdzuschreibungen dagegen sollten vermieden werden. Bei der Besprechung der Ergebnisse dieser Masterarbeit mit einem*einer Absolvent*in des Zertifikatskurses wurde deutlich, dass sich die Bereitschaft, eine besondere Ansprechperson zu sein, auch verändern kann. Gerade zu Beginn der Tätigkeit als Lehrkraft in Österreich kann eine zusätzliche Funktion belastend wirken:

„Ich glaube es ändert auch ähm für mich auch vielleicht vor drei Jahre:n war ich nicht so bereit. Aber langsam, wenn man ähm mehr Erfahrung hat (.) in Österreich, (.) dann kennt man (.) ähm sich selber und die Stärke und ich bin jetzt bereit, ich weiß nich vor drei Jahren vielleicht (.) war ich so gestresst, dass ich nur mich an mein Job ähm konzentrieren wollte (!:mhm). Aber jetzt denk ich mir ich kann sogar als Beratungslehrerin für Menschen ähm mit Migrationshintergrund arbeiten oder als ähm (.) ich hab mir sogar vorgestellt für Eltern kann ich auch große Hilfe sein“ (Interview 4)

Das Potential, beim Eingehen auf Heterogenität zu unterstützen, besteht folglich, sollte allerdings nur dann genutzt werden, wenn die jeweilige Lehrperson dazu bereit ist. Zu Beginn der Tätigkeit als Lehrkraft in Österreich erscheint es sinnvoll, zunächst auf die zusätzliche Aufgabe zu verzichten, um die Eingewöhnung in das österreichische Schulsystem zu erleichtern.

5.2.4. Österreichweite Anstellungsmöglichkeiten

Bislang ist nach Abschluss des Zertifikatskurses lediglich eine Anstellung in Wien möglich. Ein Mangel an Lehrer*innen herrscht hingegen nicht nur in Wien, sondern österreichweit (vgl. ORF 2021; Bildungsdirektion Steiermark 2021; Bildungsdirektion Tirol 2021). Strehn (2020) hat in ihrer Masterarbeit darauf verwiesen, dass eine steigende Rate an Pensionierungen von Lehrer*innen vordergründig den ländlichen Bereich Österreichs betreffen werden. Infolge ist ein erhöhte Nachfrage nach Lehrkräften anzunehmen (vgl. S.92). Insofern bestünde eine Möglichkeit, um die Anstellungsraten der Absolvent*innen des Zertifikatskurs zu erhöhen, in der Möglichkeit, ihnen in ganz Österreich eine Anstellung zu ermöglichen. Diese Möglichkeit wurde auch von einer *einem Absolvent*in des Zertifikatskurses bei der Ergebnisbesprechung positiv bewertet. Aufgrund der Voraussetzung, als Student*in eingeschrieben zu sein, um eine Anstellung zu erhalten, ist dafür allerdings vermutlich auch ein Studium an einer österreichischen Universität außerhalb Wiens aufzunehmen. Für einen reibungslosen Ablauf bedarf es einer Kommunikation zwischen der Universität Wien und anderen Universitäten in Österreich, damit auch die ECTS aus dem Zertifikatskurs umfänglich angerechnet werden können.

6. Diskussion

Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Masterarbeit diskutiert. Zum einen wird darauf fokussiert, wie sich die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen zukünftig gestalten kann (Kapitel 6.1.), wobei in diesem Kontext die Notwendigkeit struktureller Veränderungen differenziert betrachtet wird (Kapitel 6.2.). Zum anderen wird auf offene Fragen verwiesen, die sich während des Forschungsprozesses ergeben haben (Kapitel 6.3.). Diese bieten Anknüpfungspunkte für zukünftige Forschung zur Thematik. Außerdem erfolgt eine Zusammenfassung postkolonialer Betrachtungsweisen auf Aspekte der (strukturellen) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich, die an verschiedenen Stellen der Arbeit thematisiert wurden (Kapitel 6.4.).

6.1. Zukunftsaussichten

Aktuell ist international ausgebildeten Lehrer*innen vor Abschluss eines Lehramtsstudiums, das zwei Unterrichtsfächer umfasst, eine Anstellung lediglich per Sondervertrag möglich. Zunächst besteht die Problematik der Nicht-Anerkennung von Abschlüssen von international ausgebildeten Lehrer*innen, weshalb der Besuch von (Re)Qualifikationsmaßnahmen wie dem Zertifikatskurs nötig wird (Kapitel 2.4.1.). Nach Abschluss des Zertifikatskurses ergeben sich weitere Barrieren: im Zuge von Bewerbungen werden die Anstellungsvoraussetzungen überprüft (Kapitel 2.5.1.1.), wobei die Bewerbungen international ausgebildete Lehrer*innen aussortiert werden, wenn es Bewerber*innen gibt, die der Entlohnungsgruppe pd zugeordnet werden können. Wird dieses Hindernis überwunden, besteht die nächste Hürde in der Auswahl von Bewerber*innen für ein Bewerbungsgespräch durch die*den Direktor*in (Kapitel 2.5.2.). Wird diese gemeistert, müssen international ausgebildete Lehrer*innen den*die Direktor*in im Bewerbungsgespräch überzeugen, wobei es angesichts der Wirkmächtigkeit von Othering-Prozessen (Kapitel 5.1.1.) zu Benachteiligungen gegenüber anderen Bewerber*innen kommen kann. Werden alle diese Barrieren, die in Abbildung 12 exemplarisch als Trichter veranschaulicht werden, überwunden, wird eine befristete Anstellung per Sondervertrag möglich.

Es ist für international ausgebildete Lehrer*innen folglich sehr schwierig, eine befristete Anstellung per Sondervertrag in Österreich zu erhalten. Insbesondere aufgrund der Hürde der Überprüfung der Anstellungsvoraussetzungen sind sie darauf angewiesen, dass Lehrer*innenmangel herrscht und es somit an Bewerber*innen mangelt, die der Entlohnungsgruppe pd zuzuordnen sind. Die Relevanz eines Lehrer*innenmangels für international ausgebildete Lehrer*innen wurde auch von Absolvent*innen des Zertifikatskurses betont:

„Ich glaube im Moment äh ehrlich gesagt ähm ich hab die Stelle bekommen, weil es Lehrermangel gibt (l:mhm), sonst hätt ich keine Chance gehabt (l:mhm). Das heißt für mich

als (.) jemand, der nich- kein europäische Abschluss hat (.) äh gibt's kein Chance in der Schule. Außer man noch einmal von Anfang beginnt und studiert dann ist man alt zum (.) ich bin dann (.) Bildungsdirektion nimmt mh::m lieber die junge, 25 St- jährige als ein 40- jährige (l:mhm), weil sie werden dann 40 Jahre arbeiten.“ (Interview 4)

Ohne Lehrer*innenmangel bleibt folglich nur der Studienabschluss eines regulären Lehramtstudiums, um eine Anstellung in Österreich zu erhalten. Selbst dann bestehen aufgrund des vergleichsweise hohen Alters international ausgebildeter Lehrer*innen im Vergleich zu ‚regulären‘ Studierenden des österreichischen Lehramts allerdings Unsicherheiten.

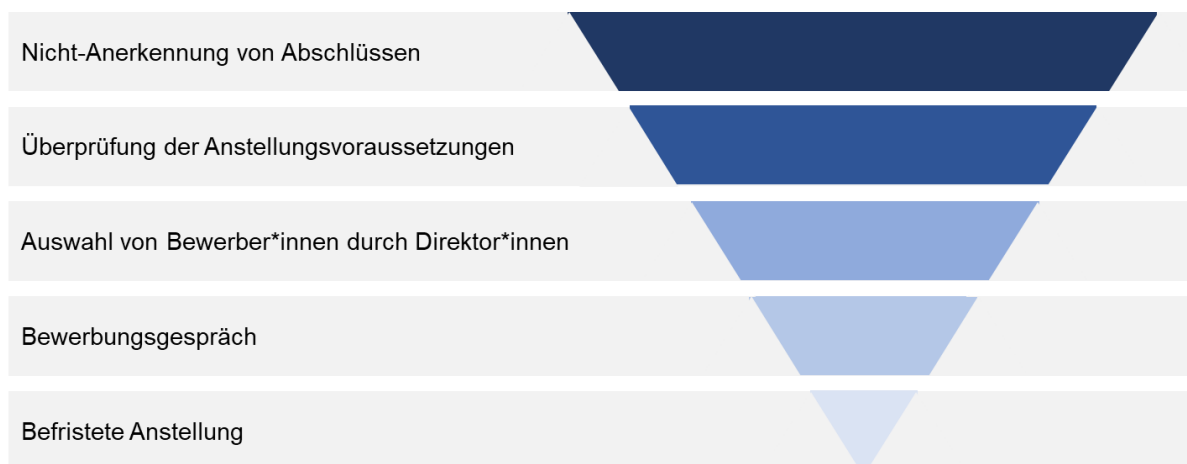


Abbildung 12. Trichtermodell des Arbeitsmarktzugangs international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich

Aufgrund der hohen Relevanz des Lehrer*innenmangels für eine Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen stellt sich die Frage, wie lange der Mangel an Lehrkräften in Österreich Bestand haben wird. Als Ursache für den aktuellen Lehrer*innenmangel wird neben einer großen Anzahl an Pensionierungen auch die verlängerte Studiendauer nach der Umstellung des Lehramtsstudiums im Jahr 2014 betrachtet. Gleichzeitig zur verlängerten Studiendauer ist aber auch die Zahl eingeschriebener Studierender des Lehramts gestiegen (vgl. ORF 2021). Somit bietet die Anstellung per Sondervertrag, die aufgrund einhergehender Benachteiligung im Bewerbungsprozess und Gehalt-Abschlag bereits problematisch ist, keine langfristige Perspektive. Zudem ist zu überlegen, welche Möglichkeiten zur Unterstützung ausgebildeter Lehrer*innen neben (Re)Qualifikationsmaßnahmen, zumindest in heutiger Ausprägung, bestehen.

Sollte der Lehrer*innenmangel in den kommenden Jahren behoben werden, fällt auch die Möglichkeit der Anstellung per Sondervertrag weg. Daher ist insbesondere auf struktureller Ebene anzusetzen, denkbar wäre die Aufnahme internationaler Unterrichtserfahrung in die Anstellungsvoraussetzungen, um der Diversität in österreichischen Schulen gerechter zu werden und zudem Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen zu befördern.

6.2. Strukturelle Veränderungen

In Anbetracht der Tatsache, dass (Re)Qualifizierungsmaßnahmen allein nicht ausreichen, um die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu ermöglichen, sind strukturelle Veränderungen unabdingbar – solange der Wille besteht, Inklusion zu befördern. Basierend auf dem im Rahmen der Masterarbeit erhobenen Datenmaterial zeigt sich, dass strukturellen Veränderungen mitunter die Ansicht entgegengesetzt wird, jedes Individuum sei selbst für seine*ihre Inklusion beziehungsweise Integration verantwortlich (Kapitel 5.1.2.). Zugespitzt ist die entscheidende Frage, ob sich die Gesellschaft auf Inklusion festlegt und international ausgebildete Lehrer*innen auch dann unterstützt, wenn dies rechtliche Veränderungen und ein Abweichen vom eigenen Selbstbild als Norm erfordert oder ob weiterhin auf die individuelle Verantwortung verwiesen wird.

Positional Map: Sind (strukturelle) Veränderungen nötig, um die Situation für international ausgebildete Lehrer*innen in Österreich (Wien) zu verbessern

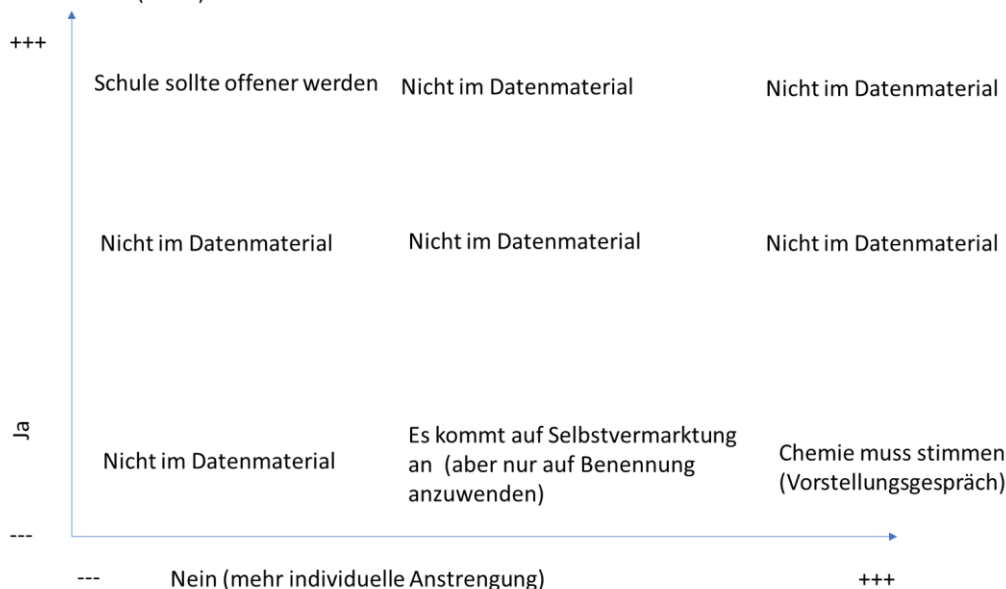


Abbildung 13. Positional Map bezüglich der Notwendigkeit struktureller Veränderungen

Die Position, Schule in Österreich sollte offener werden, bezieht sich nicht nur auf die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen, sondern umfasst generell ein erhöhtes Eingehen auf die in Schulen existente Heterogenität:

„Hm und ich denke ich wünsche mir dass die Lehrpersonen auch in der Schule so werden und dass die Hindernisse (.) weggehen. (I: mhm) Ähm, weil es ist notwendig (.) in eine Klasse gibt es ähm zehn Nationalitäten mindestens oder (.) Migrationshintergrund (I: mhm) von mindestens zehn verschiedene Länder und ähm ich denke hm es wird s- so eine Bereicherung für Schulsystem, wenn verschiedene Leute von verschiedene Länder kommen und dass man bisschen offener wird in

Österreich. [...] Es braucht ein bisschen mehr Raum und es soll ein bisschen offener sein.“ (Aussage entstammt einem Interview).

An dieser Position wird deutlich, dass es neben Änderungen auf gesetzlicher Ebene auch ein erhöhtes Bewusstsein für die positiven Aspekte von Inklusion braucht, da allein die rechtliche Situation nicht ausreicht, um einen positiven gesellschaftlichen Umgang mit Heterogenität zu bewirken. Ebenso reicht allerdings erhöhte gesellschaftliche Sensibilität für Heterogenität nicht aus, um eine Verbesserung der Situation zu erzielen, da gerade im institutionellen Bereich – dem Schule zuzurechnen ist – sehr viele Vorgänge rechtlich geregelt sind.

Zumindest bezogen auf den expliziten Verweis auf die Fluchterfahrung merkt ein*e Interviewpartner*in einschränkend ein, dass es auf die Präsentation der eigenen Person ankomme, ob daraus ein Nachteil in Bewerbungsgesprächen resultiere. Diese Position empfand ich als spannend, da angenommen wird, dass das Auftreten ausreicht, um gegebenenfalls auch bei vorhandenem Rassismus überzeugen zu können. Inwieweit das tatsächlich möglich ist, kann im Rahmen der Masterarbeit nicht beantwortet werden. Auch im Gespräch mit einer*einem Vertreter*in des Bildungssystems wurde die Annahme individueller Verantwortung deutlich. Auf die Frage nach Ideen, wie Direktor*innen international ausgebildete Lehrer*innen unterstützen könnten, wurde auf deren Selbstvermarktung verwiesen:

„es kommt drauf an, es es gibt die Möglichkeit, dass sich jemand vorstellen kommt und es ist jetzt ganz gleich, ob Sie sich vorstellen oder ich. Es muss in irgendeiner Form die Chemie zwischen den jeweiligen Personen stimmen und wenn die stimmt, äh dann (.) seh i überhaupt kein Thema, etwas nicht ähm in die Wege zu leiten.“ (Aussage entstammt einem Interview).

Das Problem bei dieser Sichtweise besteht darin, dass unterschiedliche Voraussetzungen nicht bedacht werden. Aufgrund der Wirksamkeit von Othering-Mechanismen ist anzunehmen, dass das Sprechen einer abweichenden Variante von Deutsch oder – wie im Interview erwähnt wurde – das Tragen eines Kopftuchs von vornherein beeinträchtigend wirkt und es der sich vorstellenden Person erschwert, die ‚Wellenlänge‘ einer*eines Direktor*in zu treffen. Da im Rahmen der Masterarbeit nur auf einige wenige Positionen innerhalb dieses Diskurses gestoßen wurde, besteht ein Forschungsdesiderat hinsichtlich der Frage, ob (strukturelle) Veränderungen zur Verbesserung der (beruflichen) Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen notwendig sind.

Offen bleibt allerdings, ob allein eine Veränderung der Gesetzeslage, die berufliche Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich verbessern kann. Strukturelle, Diskriminierung hervorrufende, Barrieren können durch gesetzliche Änderungen vermindert

werden. Sowohl die Benachteiligung im Bewerbungsprozess als auch die Verpflichtung des Studiums eines zweiten Unterrichtsfachs und die niedrigere Bezahlung lassen sich auf gesetzlicher Ebene angehen. Aufgrund der Existenz verschiedener Othering-Mechanismen, die zur Legitimierung der rechtlichen Benachteiligung beitragen, ist fraglich, ob allein rechtliche Veränderungen zu einer erhöhten Anstellungsrate international ausgebildeter Lehrer*innen führen oder ob (antimuslimischer) Rassismus und Linguizismus dennoch eine Benachteiligung bei der Auswahl von Bewerber*innen bewirkt. Letztlich gilt es, sowohl auf rechtlicher als auch auf gesellschaftlicher Ebene anzusetzen. Nur so ist ein nachhaltiger Abbau von Diskriminierung möglich.

6.3. Offene Fragen

Im Forschungsprozess der Masterarbeit haben sich zudem Fragen ergeben, die auf Basis des erhobenen Datenmaterials unbeantwortet bleiben müssen. Um die Situation insgesamt besser einschätzen und dadurch konkretere Ansatzpunkte für Veränderungen der Situation erarbeiten zu können, wäre es spannend, österreichische Eltern sowie lokal ausgebildete Lehrer*innen zur beruflichen Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu befragen. Dadurch werden Aussagen darüber möglich, weshalb die berufliche Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen unterstützt beziehungsweise kritisch betrachtet wird. Davon ausgehend wird es möglich, gezielter auf Vorteile von Inklusion hinzuweisen und bestehende Unsicherheiten und Ängste ernst nehmen und entkräften zu können.

Zudem wäre es spannend, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich außerhalb von Wien – beziehungsweise Niederösterreichs und dem Burgenland, die teilweise auch Einzugsgebiet des Zertifikatskurses waren – näher zu betrachten. Abgesehen von der kurzzeitigen Existenz einer (Re)Qualifizierungsmaßnahme in Oberösterreich an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz existier(t)en in Österreich keine weiteren Unterstützungsangebote für international ausgebildete Lehrer*innen. Daher wäre interessant zu untersuchen, welchem Beruf international ausgebildete Lehrer*innen nachgehen, die in Teilen Österreichs wohnen, in denen keine Möglichkeiten zur (Re)Qualifizierung bestehen beziehungsweise bestanden haben. Haben Personen aus dieser Gruppe ein reguläres österreichisches Lehramtsstudium aufgenommen? Sind sie weiterhin im pädagogischen Bereich, beispielsweise im freizeitpädagogischen Sektor oder als Nachhilfelehrer*innen tätig? Eine weitere und intensivere Auseinandersetzung mit der rechtlichen Ebene, etwa zur Anstellung per §38, Abs. 3 VBG, zu der leider keine genaueren Informationen erhalten werden konnten, besitzt das Potential, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich hinsichtlich Anstellungsmöglichkeiten transparenter darzulegen.

6.4. Postkoloniale Aspekte

Im Forschungsverlauf der Masterarbeit wurde deutlich, dass in Österreich weiterhin Praktiken im schulischen Kontext bestehen, die eine hierarchisierende Positionierung von Personen(gruppen) innerhalb der Gesellschaft bewirken. Dabei wurde deutlich, dass auch die Herkunft eine große Rolle spielt. Als maßgebliche Aspekte, anhand derer Positionierungen vorgenommen wurden, haben sich die Herkunft der Abschlüsse beziehungsweise Qualifikation(en), der Sprache sowie die Religionszugehörigkeit herausgestellt. All diese Aspekte sind nach wie vor durch den Kolonialismus geprägt. Beispielsweise wird das Erlernen von Sprachen wie Englisch und Französisch durch monolingual deutschsprachige Kinder sehr positiv bewertet, wohingegen etwa Sprachkenntnisse Jugendlicher aus afrikanischen Ländern häufig ignoriert werden (vgl. Niedrig 2015, S.80). Ebenso ist der Diskurs um antimuslimischen Rassismus und besonders um Frauen, die Kopftuch tragen, maßgeblich durch postkoloniale Einstellungen beeinflusst. Unter dem Verweis auf das Motiv, muslimischen Frauen Fortschritt, Modernität und Befreiung zu ermöglichen, werden westliche Interventionen gerechtfertigt (vgl. Golnaraghi & Mills 2013, S.166). In klarer Abgrenzung dazu wird der westliche Umgang mit Frauen als fortschrittlich und liberal dargestellt und das eigene Selbstbild bestärkt. Kritikwürdig ist daran v.a., dass Schwierigkeiten für Frauen in westlichen Gesellschaften dadurch ausgeblendet und eine vollkommene Gleichberechtigung suggeriert wird. Zudem werden Frauen mit Kopftuch pauschalisierend als unterdrückt beschrieben, wodurch ihnen eigene Entscheidungsfähigkeit abgesprochen wird. Es soll keinesfalls übergangen werden, dass es auch im Kontext des Islams patriarchalische und andere Mechanismen gibt, die zur Unterdrückung beziehungsweise fehlenden Gleichstellung von Frauen führen. Allerdings wird im Rahmen der Masterarbeit dafür plädiert, die Wirkmächtigkeit patriarchaler und sexistischer Diskurse auch im Westen zu erkennen und zu einer Veränderung anzusetzen. Ansonsten besteht m.E. die Gefahr, unter Rückgriff auf antimuslimische Diskurse den vorherrschenden Status quo besser darzustellen als er ist und in Folge wichtige Ansatzpunkte für Veränderung aus dem Blick zu verlieren. Außerdem ist es m.E. wichtig, die Heterogenität von muslimischen Frauen anzuerkennen. Letztlich sollte es für jede Frau möglich sein, zu entscheiden, was sie trägt – auch wenn es sich dabei um ein Kopftuch handelt. Gerade die Debatte um das Kopftuch lässt unberücksichtigt, wie der weibliche Körper in westlichen Gesellschaften trotz Emanzipation weiterhin Zwängen unterliegt – beispielsweise dem Entsprechen von Schönheitsidealen für deren Erfüllung sogar auf plastische Operationen zurückgegriffen wird (vgl. Opratko 2019, S.281 f.). Antimuslimischer Rassismus ermöglicht es, die Undurchlässigkeit der Klassengesellschaft und das Ausgesetzt-Sein zu Diskriminierung im Kontext individueller Probleme von Muslim*innen auszublenden und stattdessen auf ihre vermeintlichen Defizite zu verweisen (vgl. Opratko 2019, S.190). So kann etwa die Ablehnung

einer Bewerber*in mit Kopftuch damit begründet werden, dass sie dem westlichen Frauenbild widerspreche.

Auch Abschlüsse international ausgebildeter Lehrer*innen werden in Abhängigkeit des Ortes, an dem sie erworben worden sind, bewertet. Ausländische Studienabschlüsse europäischer Studierender werden beispielsweise positiver betrachtet als die Qualifikation international ausgebildeter Lehrer*innen (vgl. Terhart 2021, S.6). Demzufolge sind Personen mit internationaler Ausbildung bzw. Qualifikation nicht per se von Dequalifizierung betroffen. Stattdessen ist eine Abhängigkeit vom Land, in dem die Qualifikation erworben wurde, sowie von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Ausbildung beziehungsweise des Abschluss anzunehmen. Bezogen auf diese Unterschiede erscheint die Feststellung von Bergold-Caldwell und Georg (2018) relevant, wonach das Bildungs-Ideal auch heutzutage noch durch koloniale Muster geprägt sei. Diese koloniale Prägung des Bildungs-Ideals hängt mit einer Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ zusammen, die in der Zuordnung von Subjekten zu verschiedenen Positionen mündet. In der heutigen postkolonialen Zeit haben kolonialistische Ideale demnach weiterhin Auswirkungen auf Bildung und damit verbundene Praktiken (vgl. S.73). Die Idee von Bildung wird folglich herangezogen, um Menschen unterschiedlichen Stellungen innerhalb der Gesellschaft zuzuordnen. Eine Wirksamkeit derartiger Praktiken ist auch hinsichtlich der (Nicht)-Anerkennung von Bildungsabschlüssen aus anderen Ländern anzunehmen, durch die eine Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ erzeugt werden kann. Auch ein*e interviewte*r Absolvent*in des Zertifikatskurses berichtet davon, dass international ausgebildete Lehrer*innen in Abhängigkeit ihrer Herkunft eingeschätzt werden:

„Ähm. Irgendwie weil (.) es ist ganz unterschiedlich, wenn man in Österreich von USA kommt oder von Asia (.). Besonders Iran, Surien, Irak oder irgendsolche Länder, weil ähm dann denken sie, du: (.) am Anfang denken die Kolleginnen du kannst nicht oder du bist nicht in der Lage: und (.) oder sie sind sehr neugierig, sie wollen wissen, was macht dieser Mensch hier (.). Und deshalb am Anfang bist du so:: immer (.) unter Augen (.) (I: mhm ok).“ (Interview 2, Z.24 ff.)

Zudem benötigen Lehrer*innen aus der EU, dem EWR beziehungsweise der Schweiz keine Nostrifizierung ihres Abschlusses, um in Österreich als Lehrkraft tätig zu werden (Kapitel 4.3.2.2.). Auch sprachliche Kenntnisse – insbesondere eine Abweichung von der Standardvariation von Sprache – werden herangezogen, um Personen unterschiedliche Stellungen innerhalb der Gesellschaft zuzuweisen. Im Kontext der untersuchten (strukturellen) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich wird etwa die Standardvariante der deutschen Sprache als Maßstab herangezogen, um die Deutschkenntnisse international ausgebildeter Lehrer*innen zu bewerten. Dadurch wird es

möglich, international ausgebildete Lehrer*innen so lange zu exkludieren, bis sie exzellente sprachliche Kenntnisse vorweisen können. Ebenso wie (antimuslimischer) Rassismus dienen diese Unterscheidungsmerkmale dem Erhalt des eigenen nationalen Selbstbildes.

Es ist sinnvoll, die Konstruktion des Selbstbildes durch die Abgrenzung von anderen offenzulegen, da es nur so auch möglich wird, strukturelle Benachteiligung(en) von Personen, die von der Norm abweichen, kenntlich zu machen. In diesem Kontext zeigt sich auch, dass unterschiedliche Voraussetzungen zu unterschiedlichen Möglichkeiten der (beruflichen) Partizipation führen. International ausgebildeten Lehrer*innen wird aufgrund ihrer Herkunft, die sich beispielsweise über einen Akzent äußern kann, oder ihrer Religionszugehörigkeit die gesellschaftliche Teilhabe und v.a. der Zugang zu (institutionalisierter) Bildung erschwert. Aus einer postkolonialen Perspektive auf die Diskriminierung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich wird deutlich, wie strukturelle Barrieren auf Gesetzes-Ebene eine Unterscheidung zwischen ‚uns‘ und ‚den Anderen‘ erzeugt, die mit einer Abwertung international ausgebildeter Lehrer*innen einhergeht. Insofern schließe ich mich Bergold-Caldwell und Georg (2018) an, die davon ausgehen, dass trotz der Überwindung des Kolonialismus nach wie vor Nachwirkungen desselben existieren (vgl. S.73). Im Kontext von Flucht wird zudem kaum auf die Ursachen eingegangen, das Mitwirken ‚westlicher‘ Staaten an postkolonialer Ausbeutung und damit einhergehender Ungleichheit wird nicht thematisiert (vgl. Ihring 2019, S.124). Othering-Prozesse ermöglichen die Konstruktion eines nationalen Selbstbildes, dass die ‚Abwehr‘ von Menschen auf der Flucht argumentativ untermauert, während die eigene Involviertheit in die Erzeugung von Verhältnissen, die Flucht hervorrufen, ausgeblendet werden. Um diese Situation zu überwinden, ist eine Neubestimmung des nationalen Selbstbildes sinnvoll, die auf Gemeinsamkeiten statt Unterschiede fokussiert. Ein inklusives Selbstverständnis als heterogene Gemeinschaft macht Othering-Vorgänge überflüssig, da es nicht auf Unterschieden, sondern Gemeinsamkeiten aufbaut.

Letztlich wird die zukünftige Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich davon abhängen, ob Veränderungen hinsichtlich der Anstellungsmöglichkeiten für Lehrpersonen mit einem Abschluss, der außerhalb des EU- bzw. EWR-Raums oder der Schweiz erworben wurde, vorgenommen werden. Aktuell gibt es wenig Bestrebungen in Österreich, die (berufliche) Inklusion international ausgebildeter Lehrer*innen zu ermöglichen. Neben politischen Entscheidungen, die v.a. hinsichtlich rechtlicher Veränderungen Relevanz besitzen, wird es auf die gesellschaftliche Haltung gegenüber Inklusion ankommen. Eine gesellschaftliche Anerkennung der Qualifikation und Expertise international ausgebildeter Lehrer*innen kann maßgeblich dazu beitragen, längerfristig eine Gleichstellung und Gleichberechtigung international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu erreichen.

7. Literaturverzeichnis

AMS (o.A.). LehrerIn (Allgemeinbildende höhere Schulen). URL: <https://www.berufslexikon.at/berufe/2408-LehrerIn-AHS-Allgemeinbildende-hoehere-Schulen/> [zuletzt abgerufen am: 26.11.2021]

Banerjee, P. & Samaddar, R. (2019). Why critical forced migration studies has to be post-colonial by nature. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.44-59). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-3>

Bense, K. (2016). International teacher mobility and migration: A review and synthesis of the current empirical research and literature. *Educational Research Review* 17, 37-49. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.12.001>

Bergold-Caldwell, D. & Georg, E. (2018). Bildung postcolonial?! – Subjektivierung und Rassifizierung in Bildungskontexten. Eine Problematisierung pädagogischer Antworten auf migrationsgesellschaftliche Fragen. In H. Mai, T. Merl & M. Mohseni (Hrsg.). *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis* (S.69-89). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21833-1_5

Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB). <https://doi.org/10.36198/9783838546940>

Bildungsdirektion Steiermark (2021). *Studierendenpool der Steiermark*. URL: <https://www.bildung-stmk.gv.at/service/Studierendenpool-der-Steiermark.html> [zuletzt abgerufen am: 24.11.2021]

Bildungsdirektion Tirol (2021). *Bewerbung an allgemeinbildenden Pflichtschulen*. URL: <https://bildung-tirol.gv.at/jobs-karriere/pflichtschulen> [zuletzt abgerufen am: 24.11.2021]

Bloch, A. & Donà, G. (2019a). Forced migration. Setting the scene. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.1-18). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-1>

Bloch, A. & Donà, G. (2019b). Reflecting on the past, thinking about the future. Forced migration in the 21st century. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.163-173). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-10>

BMBWF (2021). *Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 14. November 1984 über die Lehrpläne der allgemeinbildenden höheren Schulen; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht an diesen Schulen. StF: BGBl. Nr. 88/1985.*

BMBWF (2020a). *Richtlinie für Sonderverträge; Landesvertragslehrpersonen im Bereich des BMBWF (pd-Schema) – Abänderung.* Wien: BMBWF.

BMBWF (2020b). *Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur, mit der die Lehrpläne der Mittelschulen erlassen und die Lehrpläne für den Religionsunterricht an den Mittelschulen bekannt gemacht werden. StF: BGBl. II Nr. 185/2012.*

BMBWF (2019a). *Verträge nach Art- X des Bundesgesetzes BGBl. Nr. 350/1982 und Sonderverträge mit Vertragslehrpersonen des Bundes.* Wien: BMBWF.

BMBWF (2019b). *Richtlinie für Sonderverträge; Landesvertragslehrpersonen im Bereich des BMBWF (pd-Schema).* Wien: BMBWF.

BMBWF (2019c). *Schulleitungsprofil. Eine praxisbezogene Orientierung für effektives Schulleitungshandeln.* Wien: BMBWF.

BMBWF (2018). *Informationen zum Schulrecht. Handbuch Erweiterung der Schulautonomie durch das Bildungsreformgesetz 2017.* Wien: BMBWF.

BMBWF (o.A.a). *Bewertung und Nostrifikation ausländischer Zeugnisse.* URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/nostr.html> [zuletzt abgerufen am: 26.11.2021]

BMBWF (o.A.b). *Anerkennung von Abschlüssen.* URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Anerkennung.html> [zuletzt abgerufen am: 26.11.2021]

BMBWF (o.A.c). *Nostrifizierung ausländischer Hochschulabschlüsse.* URL: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/HS-Uni/Studium/Anerkennung/Nostrifizierung.html> [zuletzt abgerufen am: 26.11.2021]

BMBWF (o.A.d). *Diplomanerkennungsverfahren für Bundeslehrpersonen.* URL: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/fpp/lehrdr/dav_blp.html [zuletzt abgerufen am: 26.11.2021]

BMEIA (2015). *50 Punkt-Plan zur Integration von Asylberechtigten und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich.* Wien: BMEIA.

BMEIA (o.A.). *Bericht zum Nationalen Aktionsplan Integration.*

BMI (o.A.). *Asyl.* URL: <https://www.bmi.gv.at/301/Allgemeines/Asylverfahren/> [zuletzt abgerufen am 02.12.2021]

Bozay, K. & Mangitay, O. (2019). Rassistische (Dis-)Kontinuitäten und Symbolische Ordnung im Zeichen der „Flüchtlingskrise“. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.). *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft* (S.167-188). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22341-0_9

Cho, C.L. (2010). „Qualifying“ as teacher: Immigrant teacher Candidates' counter-stories. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (100).

Clarke, A. E. (2021). From Grounded Theory to Situational Analysis: What's New? Why? How?. In J. M. Morse, B. J. Bowers, K. Charmaz, A. E. Clarke, J. Corbin, C. J. Porr & P. N. Stern (Hrsg.). *Developing Grounded Theory. The Second Generation Revisited* (S.223-266). New York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170-16>

Clarke, A. E., Friese, C. & Washburn, R. S. (2018). *Situational Analysis. Grounded Theory After the Interpretive Turn*. Los Angeles: SAGE.

Dean, I. (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. *ZDfm – Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management* 4(1-2), 54-67. <https://doi.org/10.3224/zdfm.v4i1-2.05>

Dirim, I. & Khakpour, N. (2018). Migrationsgesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schule. In I. Dirim & P. Mecheril (Hrsg.). *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung* (S.201-225). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Dirim, I. & Mecheril, P. (2010). Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. Castro Varela, I. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.). *Migrationspädagogik* (S.99-120). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dirim, I. (2010). „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril (Hrsg.). *Spannungsverhältnisse : Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S.91-111). Münster: Waxmann.

Dengg, A. (2019). *Das Hineinwachsen von geflüchteten syrischen Lehrpersonen in die Lehrerinnen- und Lehrerrolle an österreichischen Schulen im Verlauf der Praktika des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“*. Wien: Masterarbeit an der Universität Wien.

Economou, C. (2020). The integration of refugee teachers in Sweden: Experiences and challenges of a fast-track teacher introduction course at Malmö University. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von*

Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse (S.151-162). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Faez, F. (2010). Linguistic and cultural adaption of internationally educated teacher candidates. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (100), 1-20.

FPÖ (2018). *Krauss/Saurer: Lehrer mit aufrechtem Asylstatus werden Deutschdefizit steigern*. URL: <https://www.fpoe-wien.at/news-detail/artikel/krausssaurer-lehrer-mit-aufrechtem-asylstatus-werden-deutschdefizit-steigern/> [zuletzt abgerufen am: 02.12.2021].

Frieters-Reermann, N. (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen. Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.36-46). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Geisen, T. (2010). Vergesellschaftung statt Integration. Zur Kritik des Integrations-Paradigmas. In P. Mecheril (Hrsg.). *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S.13-34). Münster: Waxmann.

Golnaraghi, G. & Mills, A.J. (2013). Unveiling the myth of the Muslim woman: a postcolonial critique. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal* 32(2), 157-172. <https://doi.org/10.1108/02610151311324398>

Gomolla, M. (2015). Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. In R. Leiprecht & A. Steinbach (Hrsg.). *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken* (S.193-219). Schwalbach, Taunus: debus Pädagogik Verlag.

Heute (2018). *Flüchtlinge dürfen bald in Wien als Lehrer arbeiten*. URL: <https://www.heute.at/s/fluechtlinge-duerfen-bald-in-wien-als-lehrer-arbeiten-48190342> [zuletzt abgerufen am: 02.12.2021].

Heute (2017). *Flüchtlinge dürfen in Österreich unterrichten*. URL: <https://www.heute.at/s/fluechtlinge-duerfen-in-osterreich-unterrichten-41123086> [zuletzt abgerufen am 30.11.2021]

Hosner, R., Vana, I. & Khun Jush, G. (2017). *Integrationsmassnahmen und Arbeitsmarkterfolg von Flüchtlingen und subsidiär Schutzberechtigten in Österreich. Abschlussbericht des FIMAS-Projekts*. Wien: International Centre for Migration Policy Development (ICMPD).

Hydman, J. & Giles, W. (2019). Protracted displacement. Living on the edge. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.74-87). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-5>

Ihring, I. (2019). Auswirkungen politischer und medialer Diskurse auf Soziale Arbeit im Kontext von Flucht – Profession zwischen Menschenrechten und Asylgesetzgebungen. In E. Arslan & K. Bozay (Hrsg.). *Symbolische Ordnung und Flüchtlingsbewegungen in der Einwanderungsgesellschaft* (S.123-144). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-22341-0_7

Kayser, D. N. (2020). Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.71-85). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Kremsner, G., Proyer, M., Schmölz, A., Deiß, H., Möhlen, L.-K., Hofmann, S., Sarah, M. & Obermayr, T. (2020). Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.46-92). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_02

Kremsner, G., Proyer, M. & Obermayr, T. (2020). Die Ausgangslage und die Einrichtung des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.17-45). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_01

Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Landau, L. B. (2019). Displacement and the pursuit of urban protection. Forced migration, fluidity and global cities. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.106-125). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-7>

Lee, J. H. (2015). Challenges of Internationally Educated Teachers in the U.S. Public School System. *International Education Studies* 8(3), 44-54. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n3p44>

Marom, L. (2018). Eastern/Western conceptions of the “Good Teacher” and the construction of difference in teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46 (2), 167-182. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1399982>

Marom, L. (2017). Mapping the Field: Examining the Recertification of Internationally Educated Teachers. *Canadian Journal of Education* 40(3), 157-190.

Marom, L. & Ilieva, R. (2016). Becoming the “Good Teacher”: Professional Capital Conversion of Internationally Educated Teachers. In C. Schmidt & J. Schneider (Hrsg.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. Critical Perspectives* (15-27). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_2

Mecheril, P. & Quehl, T. (2015). Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik. In N. Thom & M. Knappik (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S.151-177). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-007>

Mertes, K. (2016). Überlegungen zur Aufarbeitung von Homophobie in der katholischen Kirche. *theologie.geschichte*, 11. URL: <https://theologie-geschichte.de/ojs2/index.php/tg/article/view/841/885> [zuletzt abgerufen am: 14.12.2021]

Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin, München, Boston: Walter de Gruyter GmbH. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>

Morse, J. M., Bowers, B. J., Clarke, A. E., Charmaz, K., Corbin, J. & Porr, C. J. (2021). The Challenges to and future(s) of Grounded Theory. In J. M. Morse, B. J. Bowers, K. Charmaz, A. E. Clarke, J. Corbin, C. J. Porr & P. N. Stern (Hrsg.). *Developing Grounded Theory. The Second Generation Revisited* (S.289-320). New York, London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315169170-19>

Niedrig, H. (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In N. Thom & M. Knappik (Hrsg.). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften* (S.69-86). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839427071-003>

Opratko, B. (2019). *Im Namen der Emanzipation. Antimuslimischer Rassismus in Österreich*. Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839449820>

ORF (2021). *Weiter Engpass bei Lehrpersonal*. URL: <https://oesterreich.orf.at/stories/3122253/> [zuletzt abgerufen am: 25.11.2021]

ÖSZ (2021). *Organisation & Vorteile*. URL: <https://www.schule-mehrsprachig.at/info-service/der-muttersprachliche-unterricht/organisation-vorteile> [zuletzt abgerufen am: 14.12.2021]

Pellech, C. (2020). *„Wir fangen an bei –10, jetzt sind wir bei 0“ – eine teil-partizipative Evaluation einer postgradualen Weiterbildungsmaßnahme für und von international ausgebildeten Lehrkräften mit Fluchthintergrund*. Wien: Masterarbeit an der Universität Wien.

Presse, Die (2017). *Geflüchtete Lehrer dürfen unterrichten*. URL: <https://www.diepresse.com/5245468/gefluchtete-lehrer-durfen-unterrichten> [zuletzt abgerufen am: 30.11.2021]

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2020). *Hochschullehrgang – Aufbaukurs Zertifizierung „Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Vertiefung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“*.

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz (2018). *Curriculum. Hochschullehrgang – Basiskurs „Fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“*.

Proyer, M., Kreamsner, G., Biewer, G. & Pellech, C. (2020). Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.149-153). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_11

Proyer, M., Kreamsner, G. & Biewer, G. (2020). Vorwort. In G. Kreamsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.9-13). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_vor

Proyer, M. & Rasul, J. (2020). „Wir schaffen das!“ – Bildungswissenschaftliche (Re-)Qualifizierung für ehemalige Lehrpersonen mit Fluchthintergrund in Wien. In A. A. Wojciechowicz, D. N., Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.140-150). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Proyer, M. et al (2019). *I01 – Transnational Framework. Comparative Analysis of the Administrative Frameworks on the (Re-)Qualification Situation of Internationally Trained Teachers in Austria, Germany and Sweden*.

Proyer, M., Kreamsner, G., Pellech, C. & Doblmaier, M. (2019). Ankommen reloaded. Zur teilpartizipativen Entwicklung und Installierung einer pädagogischen Bildungsmaßnahme für ‚forced migrant‘-Lehrerinnen und Lehrer. In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H. K. Peterlini (Hrsg.) *Ist inklusive Schule möglich?* (S. 161-178). Bielefeld: transcript Verlag. <https://doi.org/10.1515/9783839443125-009>

Proyer, M., Kremsner, G., & Schmözl, A. (2019). Lehrende mit Fluchterfahrung: Berufseinstieg in Österreich. *Journal für LehrerInnenbildung jlb*, 19(2), 74-81. https://doi.org/10.35468/jlb-02-2019_07

Ragnarsdottir, H. (2010). Internationally Educated Teachers and Student Teachers in Iceland: two qualitative Studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (100), 1-31.

Refugees.Wien (o.A.). *Das Projekt CORE*. URL: <https://www.refugees.wien/projekt-core/> [zuletzt abgerufen am 11.01.2022].

Resch, K., Kremsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019). Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In B. Blättel-Mink, T. Noack, C. Onnen, K. Späte & R. Stein-Redent (Hrsg.). *Flüchtigkeiten. Sozialwissenschaftliche Debatten* (S.189-207). Wiesbaden: Springer VS.

Robert-Bosch-Stiftung (2016). *Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen. Der wissenschaftliche Erkenntnisstand zur Lebenssituation von Flüchtlingen in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Robert Bosch Stiftung und des SVR-Forschungsbereichs*. Berlin: Robert-Bosch-Stiftung, Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).

Scheel, S. & Squire, V. (2014). Forced Migrants as 'Illegal' Migrants. In E. Fiddian-Qasmiyeh, G. Loescher, K. Long & N. Sigona (Hrsg.). *The Oxford Handbook of Refugee and forced migration studies* (188-199). Oxford: Oxford University Press.

Schmidt, C. & Janusch, S. (2016). The Contributions of Internationally Educated Teachers in Canada: Reconciling What Counts with What Matters. In C. Schmidt & J. Schneider (Hrsg.), *Diversifying the Teaching Force in Transnational Contexts. Critical Perspectives* (139-151). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-663-7_11

Schmidt, C., Young, J. & Mandzuk, D. (2010). The Integration of Immigrant Teachers in Manitoba, Canada: Critical Issues and Perspectives. *Int. Migration & Integration* 11, 439-452. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0149-1>

Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education* 4(4), 235-252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>

Schönherr, D. (2020). *Diskriminierungserfahrungen von Frauen in Österreich. Sonderauswertung der Studie „Diskriminierungserfahrungen in Österreich“*. Wien: Kammer für Arbeiter und Angestellte für Wien.

Self, B. (2021). Conducting Interviews During the COVID-19 Pandemic and Beyond. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 22(3). <https://doi.org/10.17169/fqs-22.3.3741>

Soong, H. (2018). Transnational teachers in Australian schools: Implications for democratic education. *Global Studies of Childhood* 8(4), 404-414. <https://doi.org/10.1177/2043610618814907>

Sowinetz, M.-C. (2020). „Nehmen wir das Gute von uns und das Gute von euch – so werden wir alle besser.“ Ein persönlicher Rückblick auf den Beginn des Zertifikatskurses für geflüchtete Lehrer*innen. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.). *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S.166-171). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_13

Sprung, A. (2020). Institutionelle Herausforderungen der Partizipation von Lehrkräften mit Flucht- und Migrationserfahrung im Schulwesen. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg.). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.47-57). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Standard, Der (2018). *Neue Warnung vor Lehrermangel: Schon längst Realität*. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000073883593/neue-warnung-vor-lehrermangel-schon-laengst-realitaet> [zuletzt abgerufen am: 27.01.2022]

Standard, Der (2017). *Uni Wien bildet geflüchtete Lehrer aus*. URL: <https://www.derstandard.at/story/2000060685279/uni-wien-bildet-gefluechtete-lehrer-aus> [zuletzt abgerufen am: 30.11.2021]

Strehn, D. (2020). „(...) sie wollen mich nicht anstellen, leider.“ – Fallstudien zur Auswirkung der Strukturen des österreichischen Bildungssystems auf die Inklusion von Lehrkräften mit Fluchthintergrund am (pädagogischen) Arbeitsmarkt. Wien: Masterarbeit an der Universität Wien.

Terhart, H. (2021). Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany. *European Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1177/14749041211010997>

UNHCR (o.A.). *Der Globale Pakt für Flüchtlinge*. URL: <https://www.unhcr.org/dach/at/was-wir-tun/globaler-pakt> [zuletzt abgerufen am 20.02.2022].

Universität Wien (2020). *Lehramt: Bachelor & Master*. URL: <https://studieren.univie.ac.at/studienangebot/lehramtsstudien/> [zuletzt abgerufen am: 07.12.2021]

Universität Wien (o.A.a). *Leitfaden für AntragstellerInnen von Nostrifizierungen von Lehramtsstudien (in Abstimmung mit dem BMWF, BMUKK und SSR)*. Wien: Universität Wien.

Universität Wien (o.A.b). *Nostrifizieren an der Universität Wien*. URL: <https://studienpraeses.univie.ac.at/nostrifizierung/> [zuletzt abgerufen am: 13.12.2021]

Vereinte Nationen (2018). *Bericht des Hohen Flüchtlingskommissars der Vereinten Nationen. Teil II Globaler Pakt für Flüchtlinge*. New York.

Vock, M. & Wojciechowicz, A. A. (2020). Lehrer/innen-Bildung in der Migrationsgesellschaft: Erfahrungen und Anregungen für die Zukunft. In A. A. Wojciechowicz, D. N., Kayser & M. Vock (Hrsg). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.190-207). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wien.ORF (2018). *Flüchtlinge dürfen bald als Lehrer arbeiten*. URL: <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2897726/> [zuletzt abgerufen am 02.12.2021].

Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020a). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung?. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.18-34). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020b). „Wenn ich aufstehe, weiß ich nicht genau, was heute passiert“. Eine qualitative Studie zum Berufseinstieg aus der Sicht von geflüchteten Lehrkräften. In A. A. Wojciechowicz, D. N. Kayser & M. Vock (Hrsg). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext von Fluchtmigration. Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S.114-125). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

Zetter, R. (2019). Conceptualising forced migration. Praxis, scholarship and empirics. In A. Bloch & G. Donà (Hrsg.). *Forced Migration. Current Issues and Debates* (S.19-43). London, New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315623757-2>

8. Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1. ‚Messy‘ Situational Map der Forschungssituation..... | 49 |
| Abbildung 2. ‚Messy‘ Map mit Hervorhebungen | 61 |
| Abbildung 3. ‚Zoom-In‘ nach Auswertung der ersten zwei Interviews..... | 64 |
| Abbildung 4. ‚Zoom-In‘ nach Auswertung des dritten Interviews und Auseinandersetzung mit rechtlicher Ebene | 66 |
| Abbildung 5. ‚Zoom-In‘ nach Abschluss der Auswertung | 67 |
| Abbildung 6. Relational Map mit Fokus auf Anstellung | 70 |
| Abbildung 7. Soziale Welten- und Arena-Map der untersuchten Situation | 73 |
| Abbildung 8. Positional Map bezüglich der Bewertung der Relevanz sprachlicher Kenntnisse | 102 |
| Abbildung 9. Positional Map hinsichtlich der Bezeichnung international ausgebildeter Lehrer*innen, spezifischer bezogen auf den expliziten Verweis auf einen Fluchthintergrund | 106 |
| Abbildung 10. Positional Map hinsichtlich der unterschiedlichen Auslegung von Integration | 112 |
| Abbildung 11. Positional Map hinsichtlich der Notwendigkeit, das Studium eines zweiten Unterrichtsfachs zu absolvieren..... | 119 |
| Abbildung 12. Trichtermodell des Arbeitsmarktzugangs international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich..... | 135 |
| Abbildung 13. Positional Map bezüglich der Notwendigkeit struktureller Veränderungen ... | 136 |

9. Anhang

9.1. Einverständniserklärung für das Interview



Einverständniserklärung

Zur Mitwirkung an der Datenerhebung für die Masterarbeit von Matthias Müller

Thema: Einstieg in den Lehrer*innen-Beruf in Österreich nach dem Zertifikatskurs

Hiermit bestätige ich, dass ich über den Hintergrund der Datenerhebung informiert wurde und stimme der Teilnahme an der Datenerhebung zu.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass das Interview über die Videoplattform Zoom geführt wird, wobei die Lizenz der Universität Wien verwendet wird. Zudem bin ich damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet und später in Schriftform übertragen wird.

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

Die Aufzeichnung wird nach der Transkription gelöscht. Das verschriftlichte Interview wird anonymisiert, so dass keine Rückschlüsse auf Identitäten der Interviewteilnehmer*innen gezogen werden können. Das Transkript des Interviews dient nur zu Analysezwecken und wird nicht in Gänze veröffentlicht. Es wird anonymisiert für weitere Analyseschritte (im Einklang mit den Vorgaben der DSGVO) gespeichert.

Ich erkläre mich damit einverstanden, dass Aussagen abschnittsweise in der Masterarbeit verwendet werden.

Es ist mir bewusst, dass meine Teilnahme an der Datenerhebung freiwillig ist und ich diese jederzeit ohne Angaben von Gründen beenden kann.

Für grundsätzliche juristische Fragen im Zusammenhang mit der DSGVO/FOG und studentischer Forschung wenden Sie sich an den Datenschutzbeauftragten der Universität Wien, Dr. Daniel Stanonik, LL.M. (verarbeitungsverzeichnis@univie.ac.at). Zudem besteht das Recht der Beschwerde bei der Datenschutz-behörde (bspw. über dsb@dsb.gv.at)."

.....

.....

Ort und Datum

Name und Unterschrift

9.2. Angewandte Transkriptionsregeln

Allgemeine Regeln

- Lautäußerungen wie „ähm“ und „mhm“ werden im Transkript ausgeschrieben
- Zuhörersignale werden in Klammern in den transkribierten Redebeitrag der aktuellen Sprechenden Person integriert
- Überlappungen beim Sprechen werden durch eckige Klammern dargestellt
- Satzzeichen werden entsprechend der deutschen Rechtschreibung gesetzt. Die wörtliche Wiedergabe einer Aussage einer anderen Person wird durch Anführungszeichen kenntlich gemacht
- Zahlen werden immer ausgeschrieben
- Die Transkription erfolgt Wort für Wort, wobei die Aussagen nicht geglättet wurden. Sowohl umgangssprachliche Ausdrucksweisen als auch fehlerhafte Ausdrücke und fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.
- Sprecher*innen werden in ihrer Funktion kenntlich gemacht („I“ steht für Interviewer*in, „P“ steht für befragte Person)

Metahinweise

- (.) Pause bis zu einer Sekunde
- (2) Pause und Angabe der Dauer der Pause
- (?) zeigt ein unverständliches Wort an
- (??) zeigt unverständliche Worte an
- (Wort?) zeigt vermuteten Wortlaut an
- (räuspern) non-verbale Äußerungen werden in Klammern dargestellt
- (klatschen) auch hörbare Handlungen und Hintergrundgeräusche werden in Klammern dargestellt

(lachend) (+) Begleiterscheinungen des Sprechens werden zu Beginn der Begleiterscheinung als Kommentar in Klammern erwähnt. Das Ende der Begleiterscheinung wird durch das Notationszeichen „(+“ angezeigt

Lautstärke/Betonung

Wort Betonung

Wort leise gesprochen

Wort laut gesprochen

Dehnung und Verschleifung

Wo:::rt gedehnte Aussprache; Anzahl der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung

Wort=Wahl Verschleifungen werden mit dem „=“ dargestellt

Wo- der Abbruch eines Wortes wird durch „-“, dargestellt

9.3. Leitfäden der Interviews

9.3.1. Leitfaden des ersten Interviews

- Da sie ja als Lehrer*in in Österreich tätig sind, würde mich besonders interessieren, wie sie Ihren (Wieder-)Einstieg in diesen Beruf erlebt haben. Können Sie mir vielleicht ein bisschen mehr davon erzählen welche Erfahrungen Sie mit diesem (Wieder-)Einstieg gemacht haben?
 - o Wie erleben Sie den Umgang mit ihren Kolleg*innen?
 - o Wie gestaltet sich der Umgang mit den Schüler*innen?
 - o Wie gestaltet sich der Umgang mit den Eltern?
- Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit der Wiederaufnahme Ihres Berufs gemacht?
 - o Hat sich Ihr Selbstbild durch den (Wieder-)Einstieg in ihren Beruf verändert?
 - o Wie erleben Sie die Unterschiede zwischen dem nationalen Schulsystem, in dem Sie zuvor tätig waren und dem österreichischen Schulsystem?
 - o Wie veränderte sich Ihr Selbstverständnis als Lehrer*in durch die Tätigkeit im österreichischen Schulsystem?
- Stoßen Sie auf Hindernisse, die ihren Berufsalltag erschweren?
 - o Gibt es bürokratische Hindernisse?
 - o Sprachliche Hürden?
 - o Hürden im sozialen Umgang?

- Könnten Sie mir ein bisschen mehr über Ihr Anstellungsverhältnis mit der Schule, in der Sie tätig sind, erzählen?
 - o Wie erleben Sie die Anstellung per Sondervertrag?
- Wie haben Sie ihre Stelle gefunden?
 - o Wie hat sich die Arbeitssuche gestaltet?

Abschließend:

- Der Verweis auf den Fluchthintergrund kann exkludierend wirken. Wie möchten Sie persönlich gerne bezeichnet werden?
- Wie stellen Sie sich ihre berufliche Zukunft vor? Was wäre für Sie eine ideale berufliche Zukunft?

9.3.2. Leitfaden des zweiten Interviews

- Da sie ja als Lehrer*in in Österreich tätig sind, würde mich besonders interessieren, wie sie Ihren (Wieder-)Einstieg in diesen Beruf erlebt haben. Können Sie mir vielleicht ein bisschen mehr davon erzählen welche Erfahrungen Sie mit diesem (Wieder-)Einstieg gemacht haben?
 - o Wie erleben Sie den Umgang mit ihren Kolleg*innen?
 - o Wie gestaltet sich der Umgang mit den Schüler*innen?
 - o Wie gestaltet sich der Umgang mit den Eltern?
- Stoßen Sie auf Hindernisse, die ihren Berufsalltag erschweren?
 - o Gibt es bürokratische Hindernisse?
 - o Sprachliche Hürden? (→ Dialekt)
 - o Hürden im sozialen Umgang?
- Welche persönlichen Erfahrungen haben Sie mit der Wiederaufnahme Ihres Berufs gemacht?
 - o Hat sich Ihr Selbstbild/Selbstverständnis durch den (Wieder-)Einstieg in ihren Beruf verändert?
 - o (Wie erleben Sie die Unterschiede zwischen dem nationalen Schulsystem, in dem Sie zuvor tätig waren und dem österreichischen Schulsystem?)
 - o (Wie veränderte sich Ihr Selbstverständnis als Lehrer*in durch die Tätigkeit im österreichischen Schulsystem?)
- Wie erleben Sie die Anstellung per Sondervertrag?

- Wie haben Sie ihre Stelle gefunden?
 - o Wie hat sich die Arbeitssuche gestaltet?
 - o Hat der Verweis auf den Fluchthintergrund eine Rolle gespielt?
 - o Gab es Faktoren, die die Jobsuche erleichtert haben?
 - o Gab es sonstige Schwierigkeiten bei der Jobsuche?
- Studieren sie momentan ein zweites Unterrichtsfach?
 - o Wie erleben Sie das Studium des Zweitfachs?
 - o Gibt es Schwierigkeiten und/oder Hilfestellung?
 - o Aus welchen Gründen studieren Sie momentan nicht?
- Haben Sie Erfahrung im freizeitpädagogischen Bereich gesammelt?
 - o Wie haben sie die Anstellung erlebt?
 - o Welche Unterschiede gab es im Vergleich zur Arbeit als Lehrer*in?

Abschließend:

- Der Verweis auf den Fluchthintergrund kann exkludierend wirken. Wie möchten Sie persönlich gerne bezeichnet werden?
- Wie stellen Sie sich ihre berufliche Zukunft vor? Was wäre für Sie eine ideale berufliche Zukunft?

9.3.3. Leitfaden des dritten Interviews

Vorneweg:

- Es muss nicht zwingend auf Fragen geantwortet werden
- Alles anonymisiert → keine Rückschlüsse möglich
- Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchterfahrung“ bekannt?
- Kurze Pausen möglich

Heterogenität an der Schule

- Hatten Sie bereits eine Bewerbung einer Lehrer*in, die ihre Ausbildung außerhalb von Österreich absolviert hat?
 - o Gibt es Lehrer*innen mit Migrationshintergrund an ihrer Schule?

- Wie käme die Anstellung einer international ausgebildeten Lehrer*in bei den Eltern an?
 - o Bei den Kolleg*innen (→ in Interview wird von anfänglicher Annahme der Kolleg*innen berichtet, die Person könne nichts)
 - o Bei den Schüler*innen
- Gibt es Hindernisse, die eine Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen erschweren?
 - o Erschwert der explizite Verweis auf den Fluchthintergrund international ausgebildeter Lehrer*innen ihnen das Finden einer Anstellung?
 - o Möglichkeiten, als Direktor*in bei Finden einer Anstellung zu helfen? → generell Möglichkeiten von Direktor*innen zur Unterstützung?
 - o Politische Einflussfaktoren?
- Schüler*innen werden zunehmend heterogener und kommen aus verschiedenen Hintergründen. Welche Herausforderungen ergeben sich daraus in der Schule?
 - o Wie geht man damit um? (z.B. Dolmetschen bei Elterngesprächen)
 - o Wäre die Anstellung international ausgebildeter Lehrer*innen eine Möglichkeit, um den Bedürfnissen einer heterogener werdenden Schüler*innenschaft gerecht zu werden?

Anerkennung

- Eine Lehrer*innenausbildung und Berufserfahrung aus dem Ausland reicht häufig nicht aus, um eine Anstellung als Lehrer*in in Österreich zu erhalten. Wie stehen sie zu dieser Regelung?
- International ausgebildete Lehrer*innen, die den Zertifikatskurs abgeschlossen haben, können lediglich befristet mit Hilfe eines Sondervertrags angestellt werden. Wie beurteilen Sie diese Regelung?

Zertifikatskurs

- Wie beurteilen sie die niedrigere Bezahlung international ausgebildeter Lehrer*innen ihren Kolleg*innen gegenüber – trotz gleicher Arbeitszeit? (Verweis darauf, dass sie sich aber gleichgestellt fühlen und von Kolleg*innen und Direktor*in auch so behandelt werden)
 - o Weshalb?

- Anstoß für Überlegung, einen anderen Job anzunehmen → beabsichtigt?
- Was sind Ihrer Meinung nach Gründe dafür, dass ein Großteil der Absolvent*innen des Zertifikatskurses bislang keine Anstellung erhalten haben?
 - Kontextualisieren mit jahrelanger Berufserfahrung, die vorgewiesen werden kann?
 - Was sind Gründe dafür, dass lokal ausgebildete Lehrer*innen bei der Anstellung bevorzugt werden?
 - Beurteilung der Anstellung im freizeitpädagogischen Bereich?
- Um eine unbefristete Anstellung zu erhalten, müssen international ausgebildete Lehrer*innen ein abgeschlossenes Studium eines zweiten Unterrichtsfaches nachweisen können? Wie beurteilen Sie diese Voraussetzung?
 - Obwohl sie über Berufserfahrung verfügen
 - Nimmt Zeit, die für Fortbildungen genutzt werden könnte
 - Trotz Lehrer*innenmangels (in Deutschland Quer*einsteiger*innen, die nur ein Fach unterrichten)
 - Würden Sie eine Person anstellen, die lediglich über ein Unterrichtsfach verfügt?

Abschließend

- Haben Sie Ideen, wie das österreichische Schulsystem dazu beitragen könnte, die Situation international ausgebildeter Lehrer*innen in Österreich zu verbessern?
- Eventuell: Können Sie sich vorstellen, auch Unterricht in einer anderen Sprache als Deutsch zuzulassen?

9.3.4. ‚Leitfaden‘ des vierten Interviews

- Bewertung der Möglichkeit einer Anstellung in ganz Österreich?
- Einschätzung, ob gesetzliche Änderungen Situation verbessern können?
- Interviewte Direktor*in würde die Fluchterfahrung der Lehrer*innen nicht gegenüber den Eltern erwähnen → Wie beurteilen Sie dieses Vorgehen?
- Würden Sie auch studieren, wenn Sie nebenher nicht als Lehrkraft, sondern in einem anderen Beruf arbeiten würden?
- Haben Sie während des Zertifikatskurses bzw. davor oder danach Kontakt zu zivilgesellschaftlichen Akteur*innen/Vereinen gehabt?

- Wann wurden Sie angestellt? → verschiedene Richtlinien für Sonderverträge je nach Zeitpunkt der Anstellung

9.4. Situational Map

| Individuelle menschliche Akteur*innen | Kollektive menschliche Akteur*innen |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Schüler*innen • Kolleg*innen • Matthias Müller • International ausgebildete Lehrer*innen • Dozent*innen | <ul style="list-style-type: none"> • Eltern • Privater Bildungsbereich • Städtischer Bildungssektor • Freizeitpädagogischer Bereich • Bildungsdirektion • ‚Mehrheitsgesellschaft‘ • BiM • Direktor*innen • Schule(n) • Familie |
| Politische und ökonomische Elemente | Räumliche Aspekte |
| <ul style="list-style-type: none"> • Aktuelle Regierung • Politik | <ul style="list-style-type: none"> • Schule(n) • Universität Wien • Schulsystem des ‚Herkunftslandes‘ → neues vs. altes Schulsystem |
| Nicht-menschliche Aspekte | Benachbarte Diskurse |
| <ul style="list-style-type: none"> • Befriedigung der gesellschaftlichen Anforderungen an Bildungssystem(e) • Schulbücher • Sprache (→ Dialekt) • Studium von Zweitfach • „Praxisrelevanz“ • Lehramtsstudium • Kultur • Zertifikatskurs • Lehrinhalte, z.B. „Türkenbelagerung“ | <ul style="list-style-type: none"> • Inklusions-Diskurs • Chancengleichheit <-> Chancengerechtigkeit • Diskriminierung • (antimuslimischer) Rassismus • Neoliberaler Diskurs über Anpassung/Integration • Berichterstattung • Linguizismus im Schulsystem • Gesellschaftliche Vorurteile • Strategie(n) der Unterrichtsgestaltung |

| | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Gesetze • Muttersprachlicher Unterricht • Unterstützung • Anstellung • Gehalt • ‚Othering‘ • (rechtliches) Wissen über neuen Arbeitskontext • Relevanz des Berufs • Arbeit • Nachhilfe • Nostrifizierung | <ul style="list-style-type: none"> • Vorherrschende Werte & Normen |
| Diskurs über Integration | Soziokulturelle Aspekte |
| <ul style="list-style-type: none"> • Verpflichtendes Studium von Zweitfach • Sondervertrag • Sprache • Exklusion • Frustration • Dequalifizierung • Requalifizierung • ‚Belastung‘ durch neue Umgebung • Selbstbild • Hoffnungslosigkeit • Mögliches Potential | <ul style="list-style-type: none"> • Fluchterfahrung • Religion • ‚Herkunft‘ • Kultur |
| Moralische Aspekte | Implizierte/schweigende Akteur*innen |
| <ul style="list-style-type: none"> • Gerechtigkeit • Gleichberechtigung • Anerkennung | <ul style="list-style-type: none"> • nicht befragte Personen(gruppen), z.B. Schüler*innen, Eltern, von Nicht-Anerkennung Betroffene • Menschen mit Flucht- und Migrationserfahrung • Muslim*innen |
| Zeitliche Aspekte | Debatten |

| | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Zeit rund um 2015 | <ul style="list-style-type: none"> • Inklusion • Integration • Benennung/Adressierung • (gesellschaftlicher) Umgang mit Heterogenität • ‚gut genug‘ für österreichische Schüler*innen⁴⁸ |
| <p>Schlüsselmomente</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Start des Zertifikatskurses 2017 | |

⁴⁸ Aufgrund der Komplexität wurde diese Debatte nicht auf der Messy Map abgebildet, um eine Übersichtlichkeit der Map zu ermöglichen und die Debatte nicht verkürzt abzubilden.

9.5. Abstract

Die Masterarbeit behandelt die (strukturelle) Diskriminierung international ausgebildeter Lehrkräfte in Österreich und identifiziert Möglichkeiten zur Veränderung der Situation. Durch das methodologische Vorgehen im Sinne der Situational Analysis konnten Zusammenhänge zwischen verschiedenen Akteur*innen der untersuchten Situation näher betrachtet werden. Auch der Kontext der untersuchten Situation, z.B. politische Abläufe in Österreich, wurde in der Analyse berücksichtigt. Es wurde deutlich, dass die Beibehaltung (struktureller) Barrieren auf dem Weg zu einer Anstellung für international ausgebildete Lehrkräfte in Österreich insbesondere durch Othering-Mechanismen begründet wird. Dabei werden international ausgebildete Lehrer*innen anhand von Differenzmarkierungen wie Sprache oder der Herkunft ihres Abschlusses als ‚anders‘ gegenüber der Mehrheitsgesellschaft konstruiert. Auch der rechtliche Rahmen besitzt große Relevanz hinsichtlich der Ungleichbehandlung international ausgebildeter Lehrer*innen, da schlechtere Ausgangsbedingungen im Anstellungsverfahren auf rechtlichen Kriterien beruhen. Möglichkeiten zur Überwindung dieser Barrieren wurden daher insbesondere auf rechtlicher Ebene identifiziert. Beispielsweise könnten Anstellungskriterien um (ausländische) Berufserfahrung und zusätzliche Sprachkenntnisse ergänzt werden. Um rechtliche Veränderungen zu erreichen, sind sowohl politische Entscheidungen nötig als auch ein erhöhtes gesellschaftliches Bewusstsein für Inklusion.

Schlüsselwörter: international ausgebildete Lehrer*innen, Dequalifizierung, Requalifizierung, Flucht, Situational Analysis, Othering, schulische Diskriminierung

The master thesis deals with the (structural) discrimination of internationally trained teachers in Austria, identifying possibilities to change the situation. By working with Situational analysis, a closer look at the relationships between different actors in the situation under investigation was possible. Additionally, the context of the situation, e. g. political processes in Austria, could be considered during the analysis. It became clear that the maintenance of (structural) barriers on the way to employment for internationally trained teachers in Austria is particularly justified by othering mechanisms. In this context, internationally trained teachers are constructed as 'different' from the majority society based on markers of difference such as language or the origin of their degree. The legal framework is also highly relevant regarding the unequal treatment of internationally trained teachers since disadvantageous starting conditions in the hiring process are based on legal criteria. Possibilities for overcoming these barriers were therefore identified, particularly at the legal level. For example, employment criteria could be supplemented by (foreign) professional experience and additional language skills. To achieve legal changes, both political decisions and an increased social awareness of inclusion are necessary.

Key words: internationally trained teachers, dequalification, requalification, forced migration, situational analysis, othering, discrimination in schools