

Renate Schüssler | Silke Hachmeister | Nadine Auner
Katrijn D'Herdt | Oliver Holz (Hrsg.)

Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen

Chancen und Herausforderungen
des beruflichen Wiedereinstiegs
internationaler Lehrkräfte
in ausgewählten europäischen Ländern



WAXMANN

Renate Schüssler, Silke Hachmeister,
Nadine Auner, Katrijn D'Herdt & Oliver Holz (Hrsg.)

Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen

Chancen und Herausforderungen des beruflichen
Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte
in ausgewählten europäischen Ländern



Waxmann 2023
Münster • New York

Dieser Sammelband wurde veröffentlicht als ein Ergebnis des Erasmus+-geförderten Projektes „Internationale Lehrkräfte für die Schule von Morgen – International Teachers for Tomorrow’s School (ITTS)“ (2020-2023).



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

The creation of these resources has been (partially) funded by the ERASMUS+ grant program of the European Union under grant no. 2020-1-DE01-KA203-005664. Neither the European Commission nor the project’s national funding agency DAAD are responsible for the content or liable for any losses or damage resulting of the use of these resources.

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4718-9
E-Book-ISBN 978-3-8309-9718-4
<https://doi.org/10.31244/9783830997184>

Waxmann Verlag GmbH, 2023
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster
www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Umschlagfoto: © Pressmaster | shutterstock.com
Satz: MTS. Satz & Layout, Münster



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0. Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen und für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen.

Inhalt

Einleitung	7
Wertgeschätzt und unterstützt!? Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus? – Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie	13
<i>André Brandhorst, Renate Schüssler & Silke Hachmeister</i>	
Internationale Lehrkräfte und der Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund Der Fall Flandern	51
<i>Elisabeth Goemans, Katrijn D'Herdt & Oliver Holz</i>	
Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen	69
<i>Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Lilith Beaujean & Carina Göke</i>	
Die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften Hindernisse und Aussichten im griechischen Kontext	107
<i>Vana Chiou & Electra Petracou</i>	
Interkulturalität und Bildung in Island Die Vorteile der Diversität von Lehrkräften in einer Schule der Vielfalt	127
<i>Cherry Hopton & Guðrún Pétursdóttir</i>	
Internationale Lehrkräfte in Polen Anerkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsanforderungen	147
<i>Maria Aleksandrovich & Grzegorz Piekarski</i>	
Internationale Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld	161
<i>Mihaela Brumen, Jerneja Herzog, Matjaž Duh & Tomaž Zupančič</i>	
Syrische Lehrkräfte, Migration und pädagogische Konsequenzen im türkischen Kontext	183
<i>Nesrin Oruç Ertürk</i>	

Internationale Lehrkräfte in Europa: hürdenreicher beruflicher Neuanfang im Ländervergleich Befunde und Empfehlungen aus dem Projekt ITTS	193
<i>Silke Hachmeister & Renate Schüssler</i>	
Autor*innen	221

Einleitung

Kulturelle Diversität ist ein wesentliches Merkmal von Schule. Ein Blick in die Klassenzimmer in vielen Ländern Europas macht diese Vielfalt schnell offensichtlich, zumindest solange das Augenmerk auf die Schüler*innen gerichtet ist. Hingegen sind die Lehrer*innenkollegien nach wie vor sehr monokulturell geprägt. Dies ist nicht verwunderlich, ist doch der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte (mit oder ohne Fluchthintergrund) mit vielen Hürden versehen, die bei allen Unterschieden über verschiedene Länder hinweg, doch eine Reihe von strukturellen Ähnlichkeiten aufweisen. Zu diesen Barrieren zählen aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, die oft langwierige und schwierige Anerkennung von in den Herkunftsländern erworbenen Universitätsabschlüssen und Berufserfahrungen sowie hohe sprachliche Hürden. Insgesamt zeigt sich – auch im Ländervergleich – dass es sich beim Lehrer*innenberuf um einen stark reglementierten Beruf mit hohen Zugangshürden *zum* und vielfältigen Barrieren und Normalitätsansprüchen *im* Beruf handelt.

Trotz dieser Schwierigkeiten hat das Thema in den letzten Jahren an Dynamik gewonnen, was multifaktorielle Gründe haben dürfte. Genannt werden können ein erhöhter Migrationsdruck sowohl auf die Individuen und Familien, die sich zur Flucht gezwungen sehen oder für die Auswanderung entscheiden, als auch für die aufnehmenden Gesellschaften. Zur wachsenden Wahrnehmung tragen auch wissenschaftliche, gesellschaftliche und schulische Diskurse um Repräsentanz, Wertschätzung von Vielfalt und Teilhabe sowie erste Modellprojekte und Programme zur Aufnahme internationaler Lehrkräfte in den Schulen bei. Zudem stellt der in vielen europäischen Ländern verbreitete Lehrkräftemangel einen weiteren Erklärungsansatz dar, warum sich nach und nach mehr Offenheit zur Aufnahme internationaler Lehrkräfte entwickelt. Denn ihr fachliches, pädagogisches und herkunftssprachliches Potenzial kann höchst gewinnbringend für Schulen sein – davon zeugen die in diesem Band auch beschriebenen Erfahrungen und Studienergebnisse sowie erste Re-Qualifizierungsprogramme, die auf den beruflichen Wiedereinstieg vorbereiten.

Hintergrund des Sammelbandes – das Projekt ITTS

Um das Potenzial wie auch die spezifischen Herausforderungen, die mit der Einstellung internationaler Lehrkräfte verbunden sind, stärker in den Mittelpunkt zu rücken und dem Thema mehr Aufmerksamkeit zukommen zu lassen, gerade auch in Ländern, in denen es bisher noch kaum eine Rolle spielte, wurde im Jahr 2020 das Projekt ITTS entwickelt. ITTS steht für „*International Teachers for Tomorrow’s School – System Change as an Occasion for Intercultural School Development and Mutual Learning*“,

der entsprechende deutsche Projekttitel lautet „*Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen – Systemwechsel als Anlass für interkulturelle Schulentwicklung und gegenseitiges Lernen*“. Hauptziel von ITTS ist es, den beruflichen Wiedereinstieg von internationalen Lehrkräften, die bereits an einer Schule in ihrem neuen Land unterrichten, stärkenorientiert zu begleiten. Unter Nutzung diversitätssensibler Ansätze, möchte ITTS Schulen dabei unterstützen, die neuen Kolleg*innen im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Schule zu integrieren. Flankierend werden die Themen Systemwechsel und interkulturelle Sensibilisierung in der universitären Lehrer*innen-aus- und -fortbildung gestärkt. Durch die Zusammenarbeit mit Partner*innen in den Ländern Belgien, Deutschland, Griechenland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei zielt das Projekt darauf ab, Impulse für die internationalen Lehrkräfte selbst wie auch für Schulen und die Lehrer*innenbildung fruchtbar zu machen. Im Zentrum der Aktivitäten stehen u. a. eine länderübergreifende Bestandsaufnahme, die Entwicklung eines ITTS-Portals, die Erarbeitung von Reflexions- und Beratungsmaterialien sowie die Verankerung der Inhalte in den Hochschulen. ITTS wird als strategische Partnerschaft im Rahmen von Erasmus+ durch den DAAD gefördert. Die Projektlaufzeit erstreckt sich von 2020 bis 2023.

Die berufliche Integration neu zugewanderter Lehrkräfte ist in der Regel mit vielen formalen Hürden und inhaltlichen Herausforderungen verbunden und Lehrkräfte sind zudem häufig mit explizit und implizit vorherrschenden schulischen Normalitätsvorstellungen konfrontiert. Dies führt in vielen Situationen zu Irritationen und (einseitigem) Rechtfertigungs- und Anpassungsdruck. ITTS will die internationalen Lehrkräfte und ihre neuen Schulen unterstützen, diese Irritationen und Prozesse eines *Othering* kritisch zu reflektieren sowie Beispiele und Anschauungsmaterialien zu sammeln, welche Stärken die neuen Kolleg*innen mitbringen. ITTS soll also insgesamt dazu beitragen, die Herausforderungen des Systemwechsels und die Konfrontation mit Normalitätsvorstellungen zum Gegenstand der Reflexion *aller* Beteiligten zu machen, alternative Interpretationsmuster zu fördern, die neu zugewanderten Lehrkräfte im Sinne von Empowerment zu stärken und somit den Anforderungen von Schule in der Migrationsgesellschaft Rechnung zu tragen.

Ziel und Struktur des Bandes

In der hier vorliegenden Veröffentlichung mit dem Titel „*Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*“ sind die Ergebnisse der Recherchen in den einzelnen Ländern gebündelt dargestellt. Die Autor*innen sind die Projektverantwortlichen in den ITTS-Partnerländern, die zusammen mit weiteren Wissenschaftler*innen einen Blick auf die Situation internationaler Lehrkräfte in den jeweiligen Ländern geworfen haben. In sechs von sieben Ländern (mit Ausnahme von Deutschland) wurde damit weitgehend Neuland beschritten bzw. füllen die entsprechenden Beiträge bestehende Forschungslücken. Die Herangehensweisen und Ansätze auf diesem Weg sind vielfältig, wie beim Blick in die

Beiträge überblicksartig skizziert wird. Gerahmt werden die Länderbeiträge von den Ergebnissen einer quantitativen Befragung und von einem abschließenden länderübergreifenden Beitrag, in dem die im ITTS-Projekt gewonnenen Erfahrungen und Empfehlungen resümierend dargestellt werden.

Blick ins Buch

So unterschiedlich wie die Perspektiven und Zugänge auf das Projekt ITTS sind, so vielfältig sind auch die Länderbeiträge und Erfahrungen, die in diesem Band zusammengetragen sind. Durch die Zusammenarbeit im Projekt wurden zunächst vielfältige Verständigungsprozesse bezüglich der Eingrenzung von Zielgruppe und Themengebiet sowie den Herangehensweisen und Fragestellungen für die Länderbeiträge initiiert. So wurde gemeinsames Lernen über die spezifischen Herausforderungen und Potenziale internationaler Lehrkräfte in den beteiligten Ländern und Regionen ermöglicht.

Die Zugänge zur Thematik kommen aus sehr unterschiedlichen Perspektiven, denn auch die Autor*innen haben verschiedene disziplinäre Hintergründe und Schwerpunkte. So ist ein in seinen Beiträgen facettenreicher Band entstanden, der sich einem in den meisten Ländern noch deutlich unterbelichteten Thema verschrieben hat: der beruflichen Situation internationaler Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund in ihren neuen Ländern. Wenngleich im Projektverbund viel Austausch und Feedback im Entstehungsprozess der einzelnen Länderbeiträge erfolgt ist, sind für Inhalte und Qualität der Länderbeiträge letzten Endes die jeweiligen Autor*innen verantwortlich.

Zu Beginn des Herausgeber*innenbandes stehen die Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie, an der *alle* Projektpartner*innen intensiv mitgearbeitet haben. Die Ergebnisse sind veröffentlicht im Beitrag von André Brandhorst, Renate Schüssler und Silke Hachmeister mit dem Titel: *„Wertgeschätzt und unterstützt?! Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus? Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie“*. Während in den sieben Länderbeiträgen detailliert beschrieben wird, welche Rahmenbedingungen und Zugangsbarrieren den beruflichen Wiedereinstieg zugewanderter Lehrkräfte herausfordern oder auch gänzlich verhindern, wurden in der quantitativen Erhebung jene Lehrkräfte befragt, denen der berufliche Wiedereinstieg geglückt ist. Bei diesen fördert die ITTS-Studie mit 158 Studienteilnehmenden in sieben Ländern insgesamt hohe Zufriedenheitswerte zutage und sie versucht zu erkunden, mit welchen Faktoren diese zusammenhängen können. Wichtig sind – bei aller Heterogenität der internationalen Lehrkräfte – „die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Umgang mit Herausforderungen durch die Lehrkräfte selbst, dass sie als Lehrkräfte (und nicht als Hilfspersonal) wahr- und ernst genommen werden und die Unterstützung im beruflichen Wiedereinstieg in den neuen Schulen“ (Brandhorst et al., 2023).

Im Anschluss an die Darstellung der Vergleichsstudie folgen die Länderbeiträge in alphabetischer Reihenfolge der Länder. Den Auftakt macht der belgische Beitrag von

Elisabeth Goemans, Katrijn D’Herdt & Oliver Holz von der Universität Leuven. Hier wird ein Fokus auf die Situation im flämischen Teil von Belgien gelegt. Unter dem Titel *„Internationale Lehrkräfte und der Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund. Der Fall Flandern“* weist der Beitrag auf die Wichtigkeit und den Mehrwert internationaler Lehrkräfte an Schulen in Flandern hin, der vor allem mit einer hohen Zahl zugewanderter Schüler*innen begründet wird. Der Beitrag beschreibt eine generelle Unterrepräsentanz von Menschen mit Migrationshintergrund, die im Bildungssystem arbeiten und er geht der Frage nach, welche Möglichkeiten zugewanderte Lehrkräfte auf dem Weg in den Beruf haben und inwieweit das Ziel der flämischen Regierung verfolgt wird, eine Diversifizierung des Lehrpersonals zu fördern, um die Vielfalt der Gesellschaft angemessener widerzuspiegeln.

Der deutsche Beitrag *„Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland. Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen“* wurde verfasst von Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Lilith Beaujean & Carina Göke von der Universität Bielefeld. Da in Deutschland aufgrund des besonderen Charakters der zweiphasigen Lehrer*innenausbildung die Reglementierungen des Berufszugangs sehr voraussetzungsvoll sind und es gleichzeitig viele Initiativen, Re-Qualifizierungsprogramme und Erfahrungen mit der Unterstützung des beruflichen Wiedereinstiegs gibt, ist dieser Beitrag besonders umfangreich. Es wird aufgezeigt, auf welchen Wegen internationale Lehrkräfte in ihrem Beruf wieder tätig werden können und es wird auf Möglichkeiten und Fallstricke im Erreichen einer dauerhaften Beschäftigung verwiesen. Der Beitrag plädiert auch für eine stärkere Entkopplung der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte vom Argument des Lehrkräftemangels, ist die Möglichkeit der qualifizierten beruflichen Beschäftigung doch bedeutsam für die persönliche Entfaltung und gesellschaftliche Integration der betroffenen Menschen und bietet sie zudem vielfältige Chancen für eine zeitgemäße Schule in der Migrationsgesellschaft.

Einen Einblick in europäischen Dimensionen des Umgangs mit geflüchteten Menschen seit 2015 gibt der griechische Länderbeitrag von Vana Chiou und Electra Petracou von der Universität Mytilene mit dem Titel *„Die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften. Hindernisse und Aussichten im griechischen Kontext“*. Hier werden einige der EU-Regularien zu Integration und Inklusion vorgestellt und auf die griechische Situation rückbezogen. Ebenso finden Studien und Datenmaterial zur beruflichen Integration von internationalen Arbeitnehmer*innen auf europäischer und griechischer Ebene, illustriert durch Datenmaterial von der Insel Lesbos, Berücksichtigung. In Medienbeiträgen zu Lesbos in Verbindung mit der Situation von geflüchteten Menschen geht es zumeist um die katastrophalen humanitären Bedingungen im früheren Camp Moria oder im aktuellen Lager Kara Tepe, um das Scheitern der europäischen Flüchtlingspolitik, um das Ertrinken kurz vor der europäischen Küste oder um die Verfolgung von Hilfs- und Rettungsorganisationen. Der Beitrag von Chiou und Petracou spart diese Dimensionen aus und konzentriert sich auf die formalen Hürden für internationale Lehrkräfte in Griechenland, die vergleichsweise besonders hoch sind. Bis auf wenige Ausnahmen ist die griechische Staatsbürgerschaft (oder die eines anderen EU-Mitgliedslandes) erforderlich und zudem muss für

die Beschäftigung an öffentlichen und auch privaten Schulen ein C1-Sprachniveau für die griechische Sprache nachgewiesen werden.

Der isländische Beitrag von Cherry Hopton & Guðrún Pétursdóttir von der NGO Intercultural Iceland mit dem Titel *„Interkulturalität und Bildung in Island. Die Vorteile der Diversität von Lehrkräften in einer Schule der Vielfalt“* verdeutlicht, dass im isländischen Bildungssystem bisher kaum internationale Lehrkräfte aus Drittstaaten repräsentiert sind und er zeigt auf, was unternommen werden könnte, um dieses Missverhältnis zu verbessern. Verfasst und inhaltlich verantwortet von den Mitarbeiterinnen der NGO Intercultural Iceland legt er einen besonderen Schwerpunkt auf Fragen interkultureller Bildung.

Anders als die anderen Artikel integriert der polnische Beitrag von Maria Aleksandrovich & Grzegorz Piekarski von der Universität Słupsk aufgrund der besonderen geographischen Relevanz, aber auch, weil er später als die anderen Beiträge verfasst wurde, die mit dem Krieg in der Ukraine verbundenen Fluchtbewegungen. Er trägt den Titel *„Internationale Lehrkräfte in Polen. Anerkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsanforderungen“*. Der Beitrag verdeutlicht, dass es sich auch in Polen beim Lehrkräfteberuf um einen reglementierten Beruf handelt, für den man besondere Qualifikationen oder Lizenzen benötigt. Es werden die Einstellungsmöglichkeiten für internationale Lehrkräfte nachgezeichnet und eine quantitative Zunahme der diesbezüglichen Einstellungen beschrieben. Allerdings wird festgestellt, dass das Verfahren zur Anerkennung der Lehrbefähigung vom Herkunftsland abhängt. Und tatsächlich finden sich in den integrierten statistischen Angaben, mit Ausnahme der Ukraine, kaum internationale Lehrkräfte, die aus den Hauptherkunftsländern der nach Europa Geflüchteten kommen.

Der slowenische Beitrag *„Internationale Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld“*, verfasst von Mihaela Brumen, Jerneja Herzog, Matjaž Duh & Tomaž Zupančič von der Universität Maribor, legt seinen Fokus auf die Integration zugewanderter Schüler*innen und diskutiert, inwiefern die Bedingungen der Migrationsgesellschaft in der Ausbildung von Lehrkräften zum Beispiel mit Blick auf interkulturelle Kompetenzen Eingang finden. Beschrieben wird, dass die Einstellung von internationalen Lehrkräften abhängig ist von der Anerkennung der Abschlüsse, aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen und sprachlichen Kompetenzen. Der Länderbeitrag zeichnet sich durch die Umsetzung einer eigenen kleinen Studie in Form qualitativer Interviews mit einer Lehrkraft aus Madagaskar und der Befragung von Schulleitungen aus. Aus den Ergebnissen wurden Rückschlüsse auf die Situation internationaler Lehrkräfte an slowenischen Schulen abgeleitet.

Nesrin Oruç Ertürk von der Universität Izmir richtet mit dem türkischen Länderbeitrag *„Syrische Lehrkräfte, Migration und pädagogische Konsequenzen im türkischen Kontext“* ein besonderes Augenmerk auf die Situation syrischer Lehrkräfte in der Türkei. Mit den Temporary Education Centers (TEC) wurde dort eine Parallelstruktur für syrische Schüler*innen aufgebaut, in denen sie unabhängig von der türkischen Bevölkerung nach syrischem Lehrplan und in arabischer Sprache beschult werden. Wenngleich sich hierdurch im Ländervergleich einfacher zugängliche Beschäfti-

gungsmöglichkeiten für syrische Lehrkräfte ergeben, zeigt der Beitrag auf, dass die syrischen Lehrkräfte ebenso wie die zugewanderten syrischen Schüler*innen, vor erheblichen Herausforderungen stehen.

Der Sammelband schließt ab mit dem rahmenden Beitrag „*Internationale Lehrkräfte in Europa: hürdenreicher beruflicher Neuanfang im Ländervergleich. Befunde und Empfehlungen aus dem Projekt ITTS*“ von Silke Hachmeister & Renate Schüssler. Damit werden die unterschiedlichen Stränge des Bandes zusammengeführt und es werden eine Reihe von resümierenden Befunden und Empfehlungen als Erkenntnis aus den Länderbeiträgen, der quantitativen Vergleichsstudie und den Erfahrungen der Zusammenarbeit im ITTS-Projekt formuliert.

Aufgrund des russischen Angriffskrieges auf die Ukraine, der iranischen und afghanischen Menschenrechtssituation, des im Februar 2023 erfolgten furchterlichen Erdbebens in Syrien und der Türkei sowie der bereits beobachtbaren und weiter antizipierbaren Folgen der globalen Klimakrise, um nur wenige, aber gravierende Beispiele zu nennen, wird die Notwendigkeit und Dynamik von Migration an Bedeutung gewinnen. Es ist schwierig mit einem im internationalen Konsortium entwickelten und zweisprachig veröffentlichten Herausgeber*innenband mit dieser Dynamik Schritt zu halten. Auch die immer deutlicheren Auswüchse des Lehrkräftemangels in vielen europäischen Ländern lassen vermuten, dass perspektivisch die Anerkennung ausländischer Abschlüsse und die Einstellungsmöglichkeiten für internationale Lehrkräfte und pädagogisches Personal aus anderen Ländern flexibler werden. Es ist wichtig, hier informiert und im Dialog zu bleiben – wozu dieser Band einen kleinen Beitrag leisten möchte.

Abschließend möchten wir einen besonders herzlichen Dank an unsere Kollegin Lilith Beaujean aussprechen. Sie hat mit großartigem Einsatz und viel akribischer Detailarbeit die bibliographischen Angaben soweit möglich vereinheitlicht und geduldig alle Beiträge abschließend redaktionell geprüft. Ein großes Dankeschön geht auch an das Team von Lehrkräfte Plus für wertvolle Unterstützung, Anregung und Beratung. Herrn Dr. Peter Dines, der die Übersetzungen und das Proof Reading der englischen Texte übernommen hat, möchten wir herzlich für die gute Zusammenarbeit danken. Gleiches gilt für Beate Plugge und Kerstin Carow vom Waxmann Verlag für die umsichtige Unterstützung bei der Veröffentlichung unseres Herausgeber*innenbandes. In diesem Zusammenhang möchten wir noch darauf hinweisen, dass die Übersetzungen von Zitaten in den deutschen und englischen Versionen durch die Autor*innen selbst vorgenommen wurden. Aus den bibliographischen Angaben der Beiträge erschließt sich jeweils, ob es sich um ein Zitat in der Originalfassung oder in der übersetzten Version handelt.

Wir wünschen Ihnen eine kurzweilige Lektüre und freuen uns auf Ihr Feedback an die Autor*innen der Länderbeiträge oder an uns als Herausgeber*innen unter itts@uni-bielefeld.de

März 2023

Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Katrijn D’Herdt & Oliver Holz

Wertgeschätzt und unterstützt!?

Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus? – Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie

André Brandhorst, Renate Schüssler & Silke Hachmeister

Abstract: Die Länderbeiträge in diesem Sammelband beschreiben ausführlich, welche Rahmenbedingungen und Zugangsbarrieren den beruflichen Wiedereinstieg zugewanderter Lehrkräfte herausfordern oder gänzlich verhindern. Wird allerdings der Blick auf jene Lehrkräfte gelenkt, denen der berufliche Wiedereinstieg gelungen ist, kann festgestellt werden, dass dieser sowohl von ermutigenden Selbstwirksamkeitserfahrungen als auch von vielfältigen Herausforderungen geprägt ist.

Die hier vorliegende quantitative Studie, die länderübergreifend in Belgien, Deutschland, Island, Polen, Schweden, Slowenien und in der Türkei durchgeführt wurde, spiegelt hohe Zufriedenheitswerte jener Lehrkräfte wider, denen der Schritt in die Schulen gelungen ist. Gleichzeitig zeigt sie Probleme und Herausforderungen auf. Ferner beschäftigt sie sich mit Fragen der Unterstützung internationaler Lehrkräfte bei ihrem beruflichen Wiedereinstieg.

Schlagnworte: internationale Vergleichsstudie, migrierte Fachlehrkräfte, Schulen in Europa, berufliche Integration, Selbstwirksamkeit, Rolle, Ankommen in Schule

1. Hinführung

Die Erfahrungen des beruflichen Wiedereinstiegs werden in den sieben Länderbeiträgen in diesem Herausgeber*innenband detailliert beschrieben. Wie sich zeigt, gibt es in den verschiedenen Ländern unterschiedlich hoch liegende Hürden und Barrieren, im neuen Land als Lehrkraft wieder tätig zu werden. In manchen Ländern ist der Berufszugang so kleinteilig reglementiert, dass es nur einer vergleichsweise kleinen Anzahl von Lehrkräften gelingt, den beruflichen Neuanfang zu realisieren – selbst wenn die allgemeinen Integrationsbedingungen im Vergleich zu anderen Ländern förderlich sind. In anderen Ländern verhindern restriktive Migrationsregime und eine defensive Integrationspolitik ein berufliches Ankommen. So sind vielen qualifizierten internationalen Lehrkräften die Türen zu den Klassenzimmern verschlossen und ein sehr großes Potenzial an internationalen Lehrkräften bleibt ungenutzt.

Andererseits spiegeln die Länderbeiträge Möglichkeiten wider, wie der berufliche Wiedereinstieg gelingen kann. Es wird von Programmen, Initiativen und Maßnahmen berichtet, die internationale Lehrkräfte auf die berufliche Re-Integration vorbereiten oder begleitend unterstützen. Oder es gelingt internationalen Lehrkräften aus eigener Kraft im Aufenthaltsland in ihrem Beruf Fuß zu fassen. Um diese Lehrkräfte soll es in dieser Studie gehen. Denn auch zu jenen internationalen Lehrkräften, die trotz der in den Länderbeiträgen skizzierten Hürden und Barrieren den beruflichen Wiedereinstieg im unterschiedlichen Ausmaß erfolgreich absolviert haben, liegen bislang in den meisten der beteiligten Länder wenige Informationen vor.

Die länderübergreifende Studie soll Aufschluss darüber geben, welche Erfahrungen internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund in der Schule machen. Unter welchen Bedingungen arbeiten sie und in welchen Tätigkeitsfeldern? Fühlen Sie sich eher als internationale oder als Fachlehrkraft wahrgenommen? Wie ist ihre berufliche Zufriedenheit? In welchen Situationen erleben sie Wertschätzung, wann fühlen sie sich selbstwirksam? Was nehmen Sie als besondere Herausforderung wahr und welche Faktoren sind belastend für sie? Welches Feedback und welche Unterstützung erhalten sie durch die anderen schulischen Akteure? Wo benötigen sie Unterstützung? Sind länderspezifische Unterschiede, sowohl in Bezug auf Herkunftsland als auch in Bezug auf das Aufenthaltsland, zu verzeichnen? Spielen, neben anderen Variablen, Migrationsgrund, Geschlechtszugehörigkeit oder Alter eine Rolle?

2. Forschungsdesiderat und Fragestellungen

Zusammen mit den ersten Re-Qualifizierungsprogrammen in Schweden, Deutschland und Österreich wurden eine Reihe von qualitativen und quantitativen Studien durchgeführt. Diese dienen teilweise der formativen Evaluation (Nordrhein-Westfalen, Potsdam, Wien) oder sie evaluieren den Impact der Programme auf dem Weg zum beruflichen Wiedereinstieg (Syspons, 2021) beziehungsweise versuchen die Kompetenzeinschätzungen der Teilnehmenden zu erfassen. Darüber hinaus begleiten einige der veröffentlichten Studien und unveröffentlichten Qualifizierungsarbeiten die Erfahrungen ausgewählter Teilnehmender beim beruflichen Wiedereinstieg. Zu nennen sind hier exemplarisch für Lehrkräfte Plus in Nordrhein-Westfalen: Syspons (2021); Hachmeister (2022); für Potsdam: Gonzalez Olivo und Vock (2022); für Schleswig-Holstein: Kampa et al. (2022); für Schweden: Käck (2020) und für Österreich: Obermayr et al. (2022). Für einen bundesweiten Überblick in Deutschland ist zudem die GEW-Studie „Verschenkte Chancen“ (George, 2021; vgl. auch George & Stock, 2021) zu nennen. Die Studien belegen eindrücklich das große Potenzial des beruflichen Neuanfangs, aber auch die damit verbundenen Stolpersteine, Barrieren und Hürden.

Die Studienlage in den an dieser quantitativen Erhebung beteiligten Ländern ist also abgesehen von Deutschland (Schüssler et al. in diesem Band) und Schweden (Economou, 2020; Käck, 2020), ausgesprochen dürftig. Zudem stellt die Analyse der slowenischen Partner*innen zur Situation zugewanderter Lehrkräfte in Slowenien

(Brumen et al. in diesem Band) einen Versuch dar, diesem Desiderat entgegenzuwirken, wenngleich aufgrund der geringen Teilnahmeresonanz nur eine exemplarische Darstellung einzelner Ergebnisse und Schlussfolgerungen möglich ist. Darüber hinaus ist den Autor*innen des hier vorliegenden Beitrags auch nach Konsultationen mit allen beteiligten Partner*innen sowie einer Durchsicht der Länderbeiträge keine Studie bekannt, die spezifisch das Thema der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte in den jeweiligen Ländern untersucht. Von daher füllen bereits die in diesem Sammelband veröffentlichten Länderbeiträge mit ihren je eigenen Akzentuierungen und unterschiedlich gewählten Annäherungen an das Thema internationaler Lehrkräfte eine Forschungslücke in Belgien, Griechenland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei.

Auch länderübergreifende Studien zur beruflichen Integration neu zugewandelter internationaler Lehrkräfte sind selten. Bense (2016) gibt einen Überblick über 120 empirische Studien (deutsch- und englischsprachig), allerdings sind diese nicht länderübergreifend angelegt und sie fokussieren nicht die besonderen Herausforderungen der Fluchtmigration. Eine Ausnahme stellt die länderübergreifende Studie von Caravatti et al. (2014) dar: die Verfasser*innen haben in 53 Ländern über 1300 Lehrkräfte befragt. Aber auch hier spielt das Thema Fluchtmigration eine ausgesprochen randständige Rolle und bei der Länderauswahl sind entsprechend die Hauptherkunftsländer jener Menschen, die nach Europa flüchten (Syrien, Afghanistan, Irak) (Eurostat, 2022), kaum vertreten. Insgesamt sind länderübergreifende Studien zum Thema internationale und insbesondere geflüchtete Lehrkräfte bisher also selten. Entsprechend folgert Bense (2016), dass „[...] further empirical and cross-disciplinary engagement on the issue of professional support for migrant teachers is mandatory“ (Bense, 2016, S. 47).

Dieses Desiderat aufgreifend wurde im Rahmen des Projektes *International Teachers for Tomorrow's School (ITTS)* eine länderübergreifende standardisierte Fragebogenerhebung entwickelt und unter internationalen Lehrkräften in sieben europäischen Ländern durchgeführt: in Belgien, Deutschland, Island, Polen, Schweden, Slowenien und in der Türkei. Dass mit dieser Erhebung ein in den meisten teilnehmenden Ländern bislang noch wenig belichtetes Thema Berücksichtigung erfährt, zeigt auch die Aussage einer teilnehmenden Lehrkraft, die seit mehr als 10 Jahren – als eine der wenigen Ausnahmen in ihrem Aufenthaltsland Slowenien – als internationale Lehrkraft tätig ist: in all den Jahren ihrer Berufstätigkeit wurden ihr noch nie Fragen gestellt, die in diesem Maße ihrer beruflichen Situation und den damit verbundenen Hürden und Chancen Rechnung tragen würden. Alleine durch die Teilnahme an der Studie fühle sie sich in ihrer spezifischen Situation wahrgenommen und wertgeschätzt.

Im Fokus dieser Fragebogenerhebung stehen die Erfahrungen internationaler Lehrkräfte, denen der berufliche (Wieder-)Einstieg in die Schule gelungen ist. Deshalb kann bei den Studienteilnehmenden im mindestens doppelten Sinne von einer Positivselektion gesprochen werden: befragt wurden zum einen diejenigen internationalen Lehrkräfte, denen der berufliche Wiedereinstieg im neuen Land geglückt ist – spricht, der vergleichsweise deutlich größere Anteil der internationalen Lehrkräfte,

denen der Zugang zu ihrem Beruf nicht möglich ist, wurde mit der Studie nicht adressiert, sondern ihre Situation ist in den Länderbeiträgen beschrieben. Zum anderen kann man davon ausgehen, dass sich jene in der Schule arbeitenden Lehrkräfte, die sich in ihrer neuen Stelle und Funktion eher verunsichert fühlen oder die besonders prekär beschäftigt sind, weniger dazu bereit erklären, an einer Studie teilzunehmen, als jene, die sich in ihrer neuen Rolle wohl und angekommen fühlen.

Im Fragebogen wurden unter anderem die Arbeitsbedingungen und Tätigkeitsfelder internationaler Lehrkräfte thematisiert sowie Herausforderungen und Unterstützungsbedarfe erfragt. Aufgrund der hohen Reglementierung und der höchst unterschiedlichen Bildungspolitik, Lehrer*innenausbildung und Einstellungsbedingungen in den unterschiedlichen Ländern, die in Deutschland sogar von Bundesland zu Bundesland variieren, verbunden mit heterogenen Integrations- und Arbeitsmarktbedingungen, muss eine länderübergreifende Studie zwangsläufig auch im Design anspruchsvoll sein bzw. sich bei der Entwicklung der Items auf einem entsprechenden Abstraktionsgrad bewegen. Dieser Voraussetzung wurde in einem kommunikativen Entwicklungs- und Validierungsverfahren in mehreren Runden und unter Beteiligung aller Projektpartner*innen versucht Rechnung zu tragen. Zudem wurde der Fragebogen erprobt und auf dieser Grundlage entsprechende Anpassungen vorgenommen. Die Themenfelder wurden unter Zuhilfenahme varianzanalytischer Verfahren getrennt für unterschiedliche Kovariaten wie z. B. Herkunftsland, Aufenthaltsland, Flucht als Migrationshintergrund bearbeitet und diskutiert.

Aus der Vielzahl möglicher Forschungsgegenstände und Korrelationen, die aus dem Material gewonnen werden können, widmet sich dieser Beitrag nun den folgenden Fragestellungen:

1. In den Befunden der Befragung sind hohe Zufriedenheitswerte und ein Gefühl der Wertschätzung nach erfolgtem beruflichem Wiedereinstieg erkennbar. Im Rahmen dieses Beitrags soll nun herausgearbeitet werden, welche Faktoren und Bedingungen zu dieser beruflichen Zufriedenheit (Bieri, 2002; Cihlars, 2012; Dammerer, 2020) besonders beitragen und ein Gefühl der Wertschätzung fördern. Ist beispielsweise das Gefühl von Berufszufriedenheit und Wertschätzung in spezifischen Tätigkeitsbereichen und Funktionen besonders ausgeprägt? Wie ist der Zusammenhang mit Konflikten und wahrgenommenen Barrieren? Welche Faktoren tragen dazu bei, dass die Zufriedenheit beeinträchtigt ist und die Lehrkräfte sich belastet fühlen?
2. In einem zweiten Auswertungskomplex wird untersucht, welche Rolle sowohl die Unterstützung internationaler Lehrkräfte durch schulische Mentor*innen (Cihlars, 2012; Dammerer, 2020) oder anderes schulisches Personal als auch die Willkommenskultur und Aufnahmebereitschaft der Schule spielen (George, 2021; Hachmeister, 2022).

Aus dem Datenmaterial der Studie lassen sich zu beiden Fragestellungen eine Reihe von Schlüssen ableiten, die in diesem Beitrag im Anschluss an die Beschreibung von Studiendesign und Stichprobe vorgestellt und diskutiert werden.

3. Studiendesign und Stichprobe

Die Studie wurde im Zeitraum von September 2021 bis Februar 2022 durchgeführt. Ein vorangegangener Pretest, der im Mai 2021 in mehreren Ländern durchgeführt wurde, zog lediglich moderate Änderungsbedarfe am Design nach sich.

Es wurden selbstentwickelte Likert-Skalen, nominal skalierte Fragen zu den beruflichen Tätigkeiten im Aufenthaltsland und offene Fragen gestellt. Adressierte Themen umfassen u. a. die Formen der Einbindung und die Akzeptanz im Kollegium, Tätigkeiten, welche die internationalen Lehrkräfte an der Schule nachgehen und damit verbundene Rollenerwartungen, Unterstützungsbedarfe und der Erhalt derselben, der Umgang mit beruflichen und – im geringeren Umfang – außerberuflichen Belastungen sowie das Erfahren von Wertschätzung unter Einbezug der biographischen Hintergründe.

Zur Teilnahme an der Studie waren internationale Lehrkräfte in insgesamt acht europäischen Ländern eingeladen. Der Zugriff auf mögliche Befragungsteilnehmer*innen erfolgte mittels proaktiver Akquise durch die ITTS-Projektpartner*innen. Diese ging Hand in Hand mit den Recherchen sowie der Nutzung und Erweiterung der Kontakte zu Bildungsverwaltungen, lokalen Schulen, NGO's und universitären Netzwerken, die auch für die Länderbeiträge aktiviert wurden. Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig und wurde nicht finanziell unterstützt. Nicht in allen ITTS-Projektländern war es möglich, Teilnehmende für die Studie zu gewinnen. Insgesamt nahmen 158 Lehrkräfte aus den folgenden sechs an ITTS beteiligten Ländern teil: Belgien, Deutschland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei. Darüber hinaus konnten auch Teilnehmer*innen aus Schweden gewonnen werden.

Tab. 1: Studienteilnehmende nach Aufenthaltsland

Deutschland	82
Schweden	26
Türkei	22
Belgien	12
Slowenien	10
Polen	5
Island	1
Gesamt	158

In Bezug auf die Länderzusammensetzung sind drei Besonderheiten zu vermerken:

1. Viele der Studienteilnehmer*innen in Deutschland, die mit insgesamt 82 Personen ohnehin ein großes quantitatives Gewicht in der Studie einnahmen, sind entweder Teilnehmende oder Absolvent*innen von im deutschen Länderbeitrag (vgl. Schüssler et al. in diesem Band) beschriebenen staatlichen oder universitären Re-Qualifizierungsprogrammen. Das heißt, viele von den Lehrkräften arbeiten unterstützt durch Mentor*innen und begleitende Schulungen.

2. Auch in Schweden wurde die Umfrage an Absolvent*innen entsprechender Überbrückungsprogramme für zugewanderte Lehrkräfte (*Bridging programmes – Supplementary Education for Migrant Teachers and Preschool Teachers*) an den Universitäten in Stockholm, Göteborg, Umeå, Örebro, Linköping und Malmö verschickt – auch hier handelt es sich also um entsprechend auf ihre schulischen Aufgaben vorbereitete internationale Lehrkräfte.
3. Eine weitere Sondersituation betrifft die Studienteilnehmer*innen aus der Türkei. Diese sind mehrheitlich syrische Lehrkräfte, die in eigens für die syrischen Schüler*innen eingerichteten Temporären Bildungseinrichtungen (*Temporary Education Centers, TEC's*) nach syrischem Lehrplan und in arabischer Sprache unterrichten (vgl. Oruç Ertürk in diesem Band).

Insgesamt kann das Erreichen internationaler Lehrkräfte mit dieser Fragebogenstudie als abhängig vom Grad der Institutionalisierung der skizzierten Programme, von der bereits erfolgten schulischen Integration internationaler Lehrkräfte sowie als Ergebnis proaktiver Akquisebemühungen der Projektpartner*innen beschrieben werden.

4. Deskriptive Statistik

Im Folgenden werden einige Merkmale der Befragungsteilnehmenden dargestellt, die in den Analysen in Kapitel 4 erneut als Kovariaten der Regressionsanalysen aufgegriffen werden. Alle Auswertungen wurden mit SPSS 28 gerechnet. Fehlende kategoriale Werte wurden mittels Multiple Data Imputation ersetzt.

Von den 158 Teilnehmenden der Befragung ordnen sich 55% dem weiblichen Geschlecht zu. 80% der Befragten sind zwischen 30 und 49 Jahren alt. Die Zusammensetzung nach Aufenthaltsland wurde bereits in Kapitel 2 dargestellt (vgl. Tabelle 1). Die internationalen Lehrkräfte setzen sich aus 35 Herkunftsländern zusammen, wobei die internationalen Lehrkräfte aus Syrien und der Türkei die größten Gruppen bilden (vgl. Tabelle 2). 35 der Befragten machten keine Angabe zu ihrem Herkunftsland.

Tab. 2: Studienteilnehmende nach Herkunftsland

Syrien	39	25%
Türkei	26	16%
Ukraine	6	4%
Russland	5	3%
China	3	2%
Iran	3	2%
Irak	3	2%
Niederlande	3	2%
Spanien	3	2%
Sonstige (max. 2 Nennungen pro Land)	32	20%
Ohne Nennung	35	22%
Gesamt	158	100%

47% der Befragten geben als Grund für die Migration Flucht an, 10% Arbeitsmigration und 42% andere Ursachen. Auch bezüglich dieses Merkmals kann die Gruppe der Befragten als heterogen beschrieben werden. Ebenso bezüglich der Dauer der Erwerbstätigkeit als Lehrkraft im Herkunftsland (vgl. Abb. 1) sowie mit Blick auf den Zeitraum, in dem die internationalen Lehrkräfte in ihrem Aufenthaltsland leben (vgl. Abb. 2), decken die Befragten jeweils eine breite Spanne ab. Im Mittel weisen die internationalen Lehrkräfte sieben Jahre Berufserfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland sowie neun Jahre Aufenthaltsdauer in ihrem neuen Land auf. 85% der Befragten geben an, für einen längeren Zeitraum in ihrem Aufenthaltsland bleiben zu wollen.

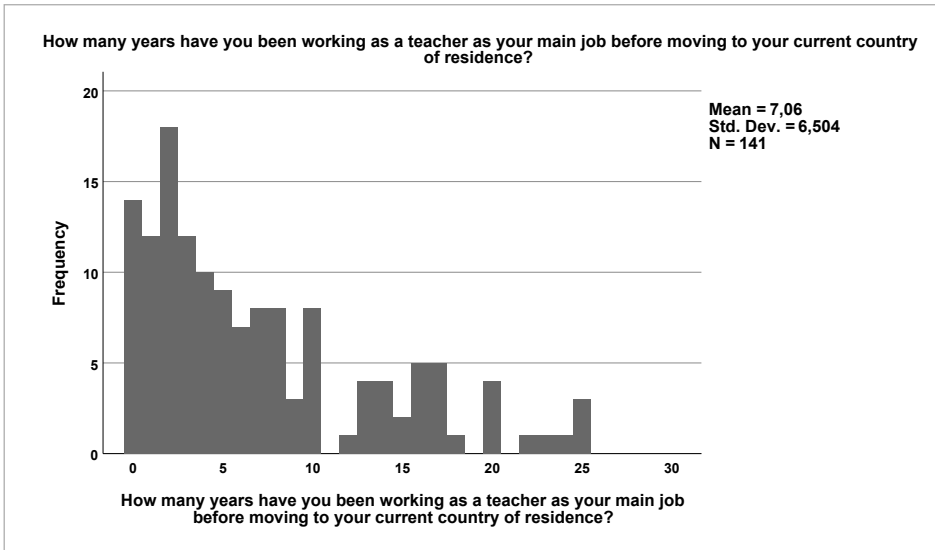


Abb. 1: Berufserfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland (n=141)

Bezüglich der formalen Qualifikation für eine Tätigkeit als Lehrkraft lässt sich feststellen, dass 88% der Befragten nach eigener Einschätzung eine spezifische Ausbildung als Lehrkraft absolviert haben. Eine Übersicht über die formalen Bildungsabschlüsse der Teilnehmenden kann Tabelle 3 entnommen werden.

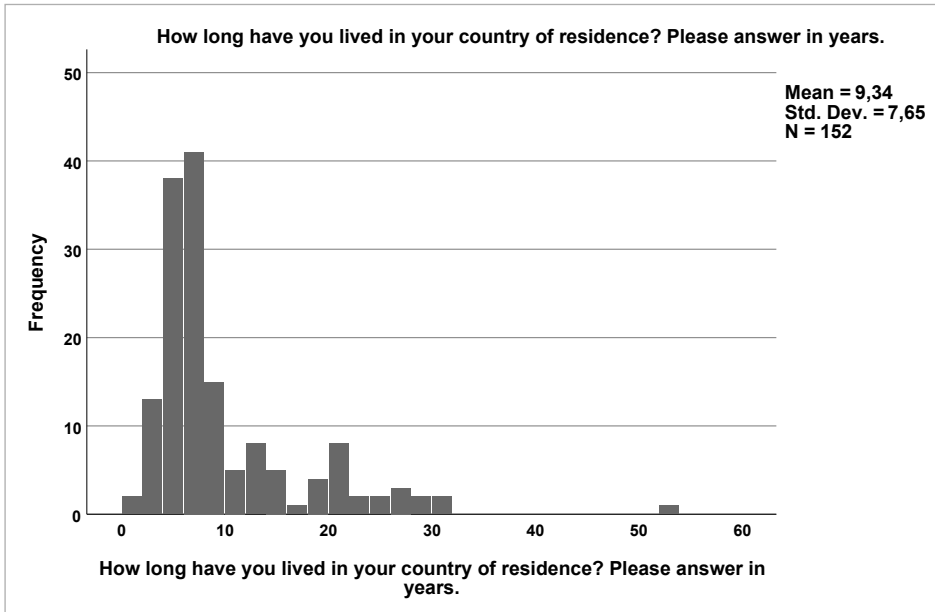


Abb. 2: Dauer im Aufenthaltsland (n=152)

Tab. 3: Was ist Ihr höchster im Herkunftsland erworbener Bildungsabschluss? (n=151)

Bachelor oder gleichwertiger Abschluss	49%
Master oder gleichwertiger Abschluss	36%
Associate degree	8%
Doktor	5%
Andere Qualifikation	2%

62% der Befragten geben an, dass ihre Qualifikation in ihrem Aufenthaltsland anerkannt wird. Dies ist insofern bedeutsam, als dass 78% der Befragten angeben, dass eine offizielle Anerkennung ihrer Qualifikation notwendig sei, um ihrer Tätigkeit als Lehrkraft nachgehen zu können. Der relativ hohe Anteil von Personen mit – nach eigener Einschätzung – anerkannten Qualifikationen ist erwartungskonform, fokussiert die Befragung qua Design jene internationalen Lehrkräfte, die zentrale Hürden des Systems bereits dahingehend überwunden haben, als dass sie an einer Schule tätig sind.

Im Folgenden soll näher betrachtet werden, wie die befragten Lehrkräfte an den Schulen tätig sind. Bezüglich ihres Anstellungsverhältnisses hat mit 52% der überwiegende Anteil der befragten internationalen Lehrkräfte einen Arbeitsvertrag, der zwischen einem und zwei Jahren datiert ist, 28% sind unbefristet beschäftigt (vgl. Abb. 3).

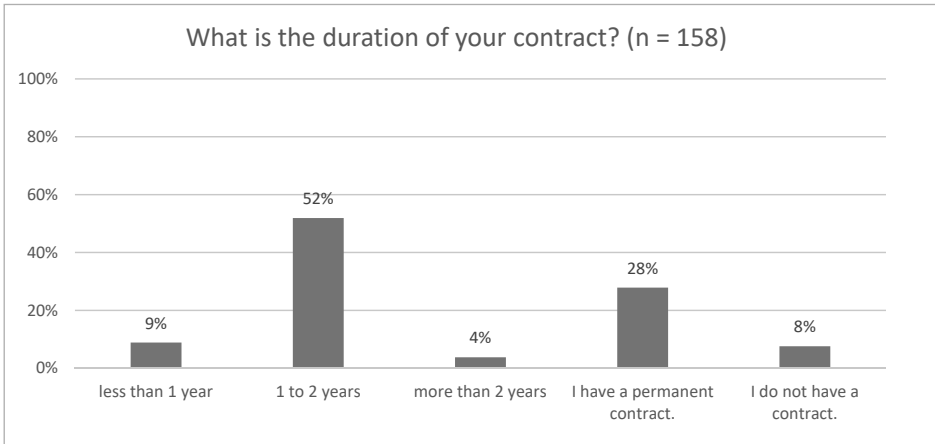


Abb. 3: Vertragslaufzeit (n = 158)

Gefragt nach ihrem Vertragsumfang geben 42% der Befragten an, im vollen Stellenumfang beschäftigt zu sein. 45% sind zu einem Stellenanteil von 50% oder mehr teilzeitbeschäftigt. Nur 13% geben an, weniger als die Hälfte eines vollen Stellenanteils beschäftigt zu sein (vgl. Abb. 4).

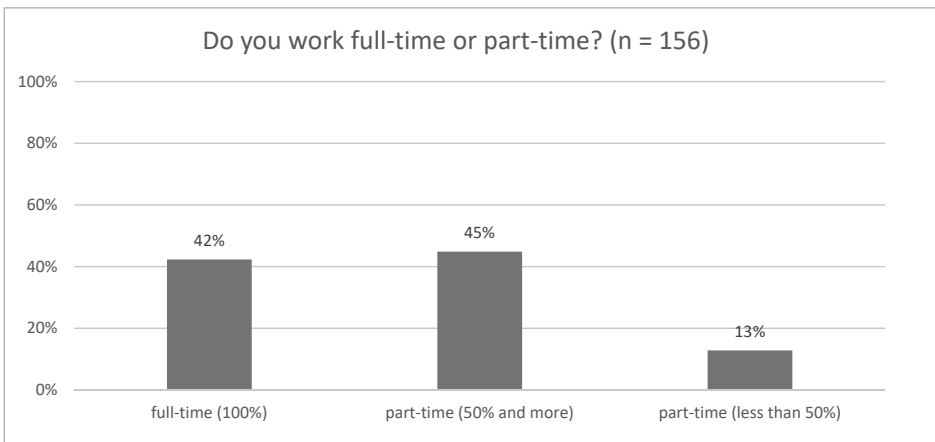


Abb. 4: Vertragsumfang (n = 156)

Darüber hinaus wurde erfragt, wie lange die Befragten bereits an ihrer aktuellen Schule beschäftigt sind. Es zeigte sich, dass 38% kürzer als ein Jahr an ihrer Schule tätig sind, 50% zwischen einem und fünf Jahren und 13% mehr als fünf Jahre (vgl. Abb. 5).

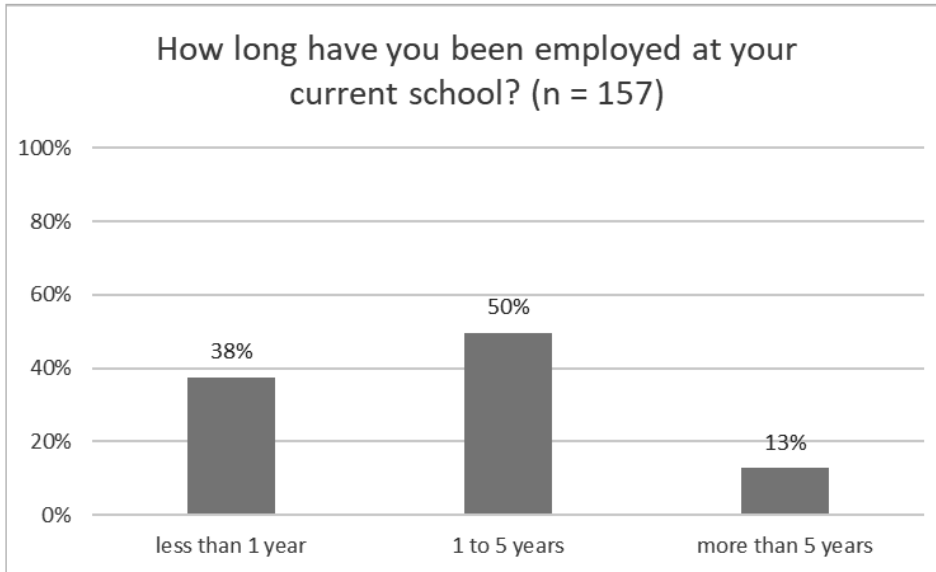


Abb. 5: Seit wann sind Sie an Ihrer aktuellen Schule beschäftigt? (n=157)

Zum genaueren Einsatz in der Schule wurde zum einen nach dem ausbildungsadäquaten Einsatz in Bezug auf das studierte Fach gefragt: 84% der befragten Personen geben an, ein Fach zu unterrichten, für das sie in ihrem Herkunftsland ausgebildet wurden (vgl. Abb. 6).

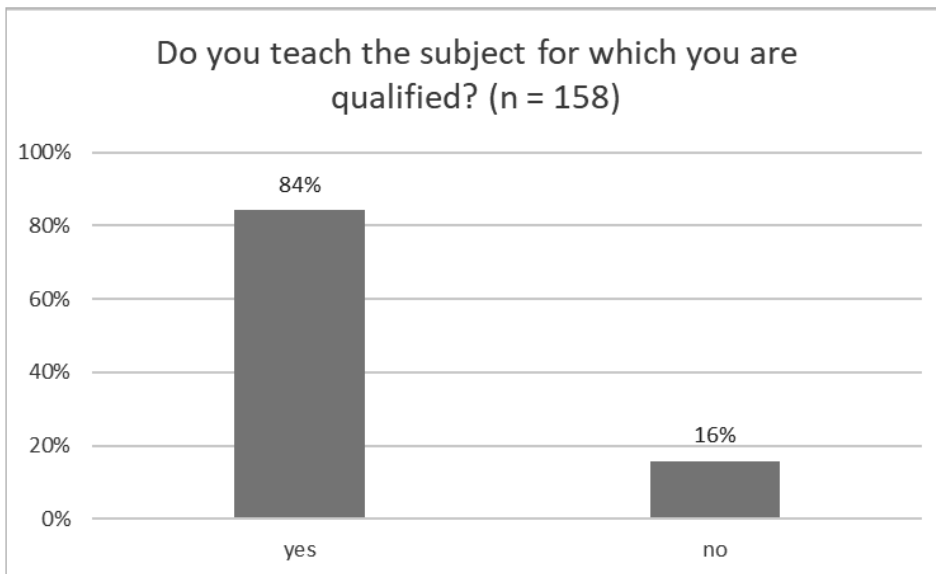


Abb. 6: Unterrichten Sie das Fach für das Sie ausgebildet wurden? (n=158)

Zum anderen wurde gefragt, an welchen Schulformen die Befragten beschäftigt sind und ob sie an öffentlichen oder privaten Schulen arbeiten. In Bezug auf die Schulformen ergibt sich ein heterogenes Bild mit einem Fokus auf den Sekundarschulbereich (vgl. Tabelle 4). Darüber hinaus zeigt sich, dass mit 87% die große Mehrheit der Befragten an öffentlichen Schulen eingesetzt ist.

Tab. 4: Schulform (n=156)

Vorschulische Bildung	6%
Grundschulbildung	23%
Sekundarschulbildung	61%
Erwachsenenbildung (keine Hochschuldozent*innen)	8%
Nonformale Bildung	2%

Befragt nach den Einsatzfeldern zeigt sich, dass der überwiegende Anteil der Befragten als Lehrkraft tätig ist. Der Unterricht erfolgt entweder eigenständig (62%) oder mit Begleitung und Beratung durch an der Schule bereits länger beschäftigte Lehrkräfte und/oder in Form eines Re-Qualifizierungsprogramms (42,4%). Andere Einsatzfelder sind unterstützende Tätigkeiten im und auch außerhalb des Unterrichts und die Mitarbeit im Inklusionsbereich. Knapp 33% der Fälle geben an, (auch) im Bereich der Integration von neu zugewanderten Schüler*innen zu arbeiten, sei es in Regelklassen oder in internationalen Vorbereitungsklassen (vgl. Tabelle 5):

Tab. 5: Wie sind Sie in der Schule eingesetzt? (n = 158, Mehrfachnennungen möglich)

Eigenständiges Unterrichten	62,0%
Unterricht unter Begleitung einer erfahrenen Lehrkraft/Lehrkraft in einem Re-Qualifizierungsprogramm	42,4%
Unterrichtsunterstützung/-assistenz	17,1%
Einsatz im Inklusionsbereich	11,4%
Unterstützung neu zugewanderter SuS in Regelklassen	19,6%
Internationale Vorbereitungsklassen	13,3%
Andere unterstützende Tätigkeiten	17,1%

Befragt nach ihren konkreten Tätigkeiten, geben die Befragten an, dass sie in unterschiedlichem Umfang die folgenden Aufgaben an der Schule wahrnehmen (vgl. Tabelle 6, Mehrfachnennungen möglich). Erwartungsgemäß ist der Unterrichtsanteil sehr hoch.

Tab. 6: Welche der folgenden Aufgaben führen Sie aus?
(n = 156, Mehrfachnennungen möglich)

Unterrichten	92,3%
Teilnahme an Konferenzen	75,6%
Mitgestaltung von Schulentwicklungsaufgaben	41,7%
Teilnahme an Ausflügen und Klassenfahrten	35,9%
Teilnahme an Informationsveranstaltungen	44,2%
Durchführung von Elterngesprächen	46,8%
Unterstützung in Elterngesprächen mit internationalen Eltern	46,2%
Soziale Aktivitäten	51,9%

Erfragt wurde auf einem semantischen Differential auch, wie die internationalen Lehrkräfte ihrer Einschätzung nach von ihren Kolleg*innen an der Schule wahrgenommen werden: werden sie eher als Fachlehrkraft oder als internationale Lehrkraft wahrgenommen? Dabei geben in einer recht ausgewogenen Verteilung 36% an, als Fachlehrkraft wahrgenommen zu werden, 36% zu gleichen Teilen als Fachlehrkraft und internationale Lehrkraft und 28% eher als internationale Lehrkraft (vgl. Abb. 7).

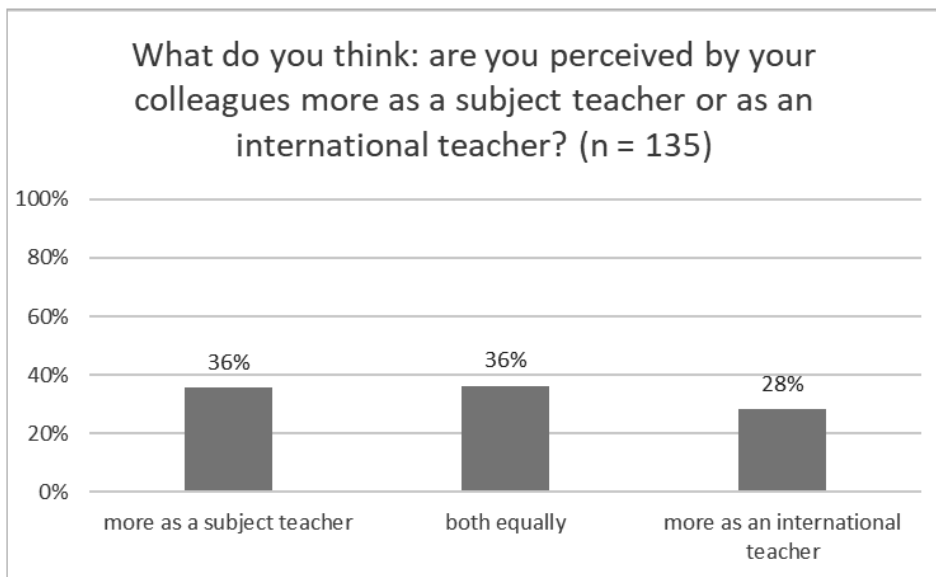


Abb. 7: Wahrnehmung als Fachlehrkraft oder als internationale Lehrkraft (n=135)

Ferner wurde erfragt, wie die Befragten wohl durch ihre Kolleg*innen wahrgenommen werden? Vermitteln diese ihnen eher das Gefühl, als Lehrkraft tätig zu sein oder eher als Unterstützungs- oder Hilfskraft? 43% fühlen sich als Lehrkraft wahrgenommen, 34% sowohl als Lehrkraft wie auch als Unterstützungs- und Hilfskraft und 23% eher als Unterstützungs- und Hilfskraft (vgl. Abb. 8).

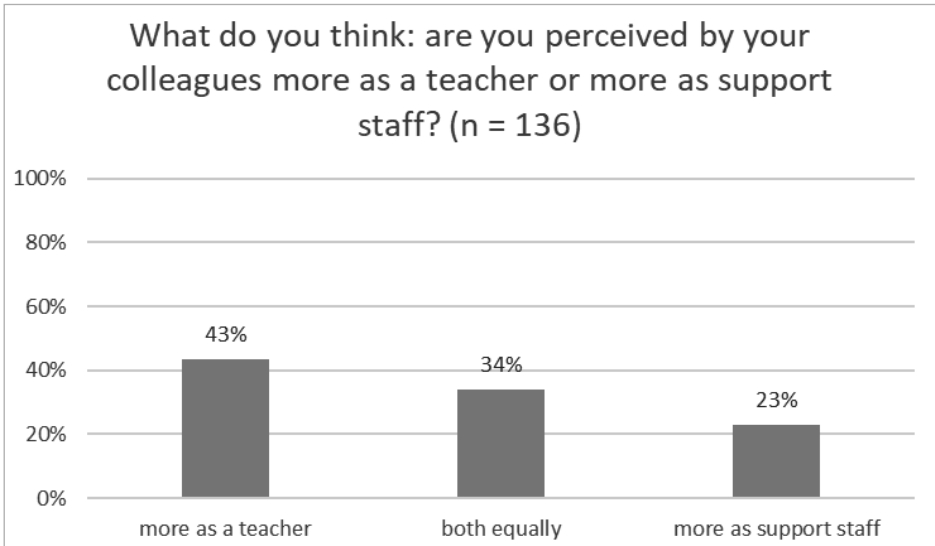


Abb. 8: Wahrnehmung als eigenständige Lehrkraft oder als Hilfskraft (n=136)

Diese Antworten zur Rollenwahrnehmung an der Schule werden in Modell 2 (s. weiter unten) in einem varianzanalytischen Verfahren weitergehend analysiert.

Erwartungskonform zeigt die Auswertung der statistischen Daten und rahmen- den Bedingungen, dass internationale Lehrkräfte, und somit auch die Befragten die- ser Untersuchung, keine homogene Gruppe darstellen – auch wenn sie oftmals in der Betonung der Migrationsanderen als solche adressiert werden. Im folgenden Kapitel werden die beschriebenen Merkmale jeweils in Modell 3 in Bezug gesetzt zu un- terschiedlichen inhaltlich gebildeten Variablen und Fragestellungen.

5. Befunde und Interpretation der Ergebnisse

Wie heranzuführend beschrieben widmet sich der Beitrag den Forschungsgegenständen „Zufriedenheit und Wertschätzung“ sowie „Unterstützung“. Dabei geht er den folgen- den damit verknüpften Forschungsfragen nach:

1. Welche Faktoren und Bedingungen tragen zur beruflichen Zufriedenheit von internationalen Lehrkräften bei und fördern ein Gefühl der Wertschätzung?
2. Welche Rolle spielt die Unterstützung internationaler Lehrkräfte in der Schule und die vorherrschende Willkommenskultur und Aufnahmebereitschaft der Schule?

Es wurden jeweils mehrere Items zu Indizes zusammengefasst, die mit Blick auf die Forschungsfragen als Zielvariablen fungieren:

- Der Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“, der sich aus sieben Items zusam- mensetzt.
- Der Index „Unterstützung“, der sich aus fünf Items zusammensetzt.

Als abhängige Variablen werden diese in jeweils drei Modellen mit unterschiedlichen weiteren Items und inhaltlich hergeleiteten Indizes korreliert sowie mit den in Kapitel 4 beschriebenen statistischen Merkmalen der Stichprobe in Verbindung gebracht. So kann beispielsweise festgestellt werden, welche Rolle der persönliche Umgang mit Herausforderungen, das individuelle Rollenverständnis, die Einsatzgebiete oder die rahmenden Faktoren wie Geschlechtszugehörigkeit oder Alter, Herkunftsland oder Migrationsursache haben.

Die Vorgehensweise folgt dabei stets einem mehrschrittigen Verfahren bestehend aus Herleitung, Vorannahmen, Darstellung der Befunde und Interpretation der Ergebnisse. Dabei beeinflussen die Hypothesen als forschungsleitende Annahmen die Auswertungen insofern, als dass versucht wird, diese zu bestätigen oder zu widerlegen. Dieses mehrschrittige Vorgehen wird in den Teilkapiteln 5.1 und 5.2 jeweils gesondert ausgewiesen.

5.1 Zufriedenheit und Wertschätzung

Herleitung

Cihlars (2012) beschreibt in ihrer Dissertation die Berufszufriedenheit von Lehrkräften als „subjektive und zeitliche Einstellung zur eigenen Arbeitssituation“ die „durch ein multifaktorielles Geflecht von individuellen, sozialen und organisationsbezogenen Faktoren determiniert“ (Cihlars, 2012, S. 238) ist. Dammerer (2020) betont in einer umfangreichen Forschungsstudie mit 424 Lehrer*innen die Berufszufriedenheit von Lehrkräften als wichtigen Faktor für bessere Lernergebnisse bei Schüler*innen. Er arbeitet unter Bezugnahme auf Grams Davy (2017) heraus, dass Menschen ihr Arbeitsumfeld und ihre Arbeitsbedingungen zwar unterschiedlich wahrnehmen, aber danach streben, sich „ihre Wirklichkeit so anzupassen, dass sie sich darin zufrieden fühlen“ (Grams Davy, 2017, S. 25) und ihre Arbeitsaufgabe so gut wie möglich zu erfüllen versuchen (ebd.). Wichtige Faktoren für berufliche Zufriedenheit und Arbeitsmotivation seien u. a. die Faktoren Belastung und Wohlbefinden.

Auch in der großangelegten Aargauer Lehrkräftestudie ging Bieri (2002) im Rahmen seiner Dissertation unter anderem dem Zusammenhang von beruflicher Zufriedenheit und Belastungen auf den Grund. Dabei kam er zu folgenden Ergebnissen: „Lehrpersonen mit besseren Stressverarbeitungsstrategien empfinden weniger berufliche Belastungen, klagen über weniger psychophysische Beschwerden, sind weniger von Burnout-Erscheinungen betroffen und weisen gleichzeitig höhere Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit auf“ (Bieri, 2002, S. 201). Er fand zudem heraus, dass die allgemeine Berufszufriedenheit hoch positiv u. a. mit der allgemeinen Lebenszufriedenheit ($r = .65$), den Kompetenzeinschätzungen ($r = .65$) und der Güte der Belastungsverarbeitung ($r = .60$) korreliert (Bieri, 2002, S. 202). Mithilfe von Regressionsanalysen konnte Bieri herausarbeiten, dass die generelle berufliche Zufriedenheit unter anderem von folgenden Faktoren abhängt: der Möglichkeit zur

Selbstverwirklichung, einer niedrigen psychischen Belastung und der Zufriedenheit mit der Arbeit mit Kindern (Bieri, 2002, S. 540).

In Zusammenhang mit dem Belastungserleben betont Bieri die Bedeutung von Bewältigungsstilen im Umgang mit Problemen und Rückschlägen und der Anwendung entsprechender Coping-Strategien. Ferner führt Bieri in Rekurs auf Rudow (1994) an, dass ein „Widerspruch zwischen der erlebten (hohen) Arbeitszufriedenheit als Bestandteil des Wohlbefindens und den gleichzeitig stärker ausgeprägten Burnout- und Stresserscheinungen“ vermutet werden kann. Dieser sei demnach „darauf zurückzuführen [...], dass Arbeitszufriedenheit überwiegend einstellungs- und motivationsbedingt ist, während Stress und Burnout stärker von Belastungsfaktoren abhängig sind“ (Bieri, 2002, S. 202). Wichtig ist vor diesem Hintergrund auch die Resilienz im Berufsleben, sprich die Fähigkeit mit Widerständen und Problemen lösungsorientiert umzugehen. Eckert und Sieland (2017) beschreiben Resilienz als Muster grundlegender Eigenschaften und als Fähigkeit „mit Druck, Veränderungen, Ungewissheit und Rückschlägen, kurz mit Krisen im Leben umzugehen. [...] Personen mit hoher Resilienz [nehmen] ihr Schicksal proaktiv in die Hand“ (Eckert & Sieland, 2017, S. 148). Hilfreich ist in diesem Zusammenhang auch ein gewisses Maß an Selbstwirksamkeitsüberzeugung bei Lehrkräften (Holzberger et al., 2013). Lehrkräfte, die diese aufweisen: „verfügen über Gelassenheit bei Schwierigkeiten und spüren Kontrolle über sich selbst und ihre Emotionen“ (Eckert & Sieland, 2017, S. 149). Sprich: „Unter Selbstwirksamkeitserwartung versteht man die subjektive Gewißheit, eine neue oder schwierige Aufgabe auch dann erfolgreich bearbeiten zu können, wenn sich Widerstände in den Weg stellen“ (Schmitz & Schwarzer, 2000). Selbstwirksame Lehrkräfte sind also stärker davon überzeugt, Unterricht erfolgreich ausführen zu können, sie sind weniger belastet und insgesamt zufriedener im Beruf. Denn: „Arbeitsunzufriedenheit und Arbeitsüberforderung als Maße der *Beruflichen Belastung* stehen dem Konstrukt der Lehrer-Selbstwirksamkeit ebenfalls inhaltlich nahe. Wer sich in seinem Berufsleben ständig überfordert und unzufrieden fühlt, wird weniger stark an die eigene Kompetenz zu erfolgreichem Handeln glauben“ (Schmitz & Schwarzer, 2000).

In Bezug auf den beruflichen Neuanfang in Schule von internationalen Lehrkräften und von Lehrkräften mit Fluchthintergrund wird das Migrationsandere von den Betroffenen selbst und ihren Unterstützenden sowie in Literatur und wissenschaftlichem Diskurs oftmals stark betont. Auch in den entsprechenden Qualifizierungsprogrammen, aber auch den Länderbeiträgen in diesem Band, wird auf den Beitrag zu mehr kultureller Diversität im Lehrer*innenzimmer rekurriert. Der deutsche Länderbeitrag (vgl. Schüssler et al. in diesem Band) diskutiert vor diesem Hintergrund die Ambivalenz und Gratwanderung zwischen angenommener kultureller Bereicherung der Schule, Role Model, Doppelperspektivität (Ackermann & Georgi, 2011) und interkultureller Öffnung von Schule (Karakasoğlu, 2011) auf der einen Seite und auf der anderen Seite den Erwartungen und Stereotypen der Mehrheitsgesellschaften (Frieters-Reermann, 2020), Mehrbelastung, Überforderungen, Verstärkung von Differenzkonstruktionen (Riegel, 2016) und einer mangelnden Wahrnehmung von Gleichwertigkeit und Fachexpertise (Höflich, 2021, S. 3) und den damit verbun-

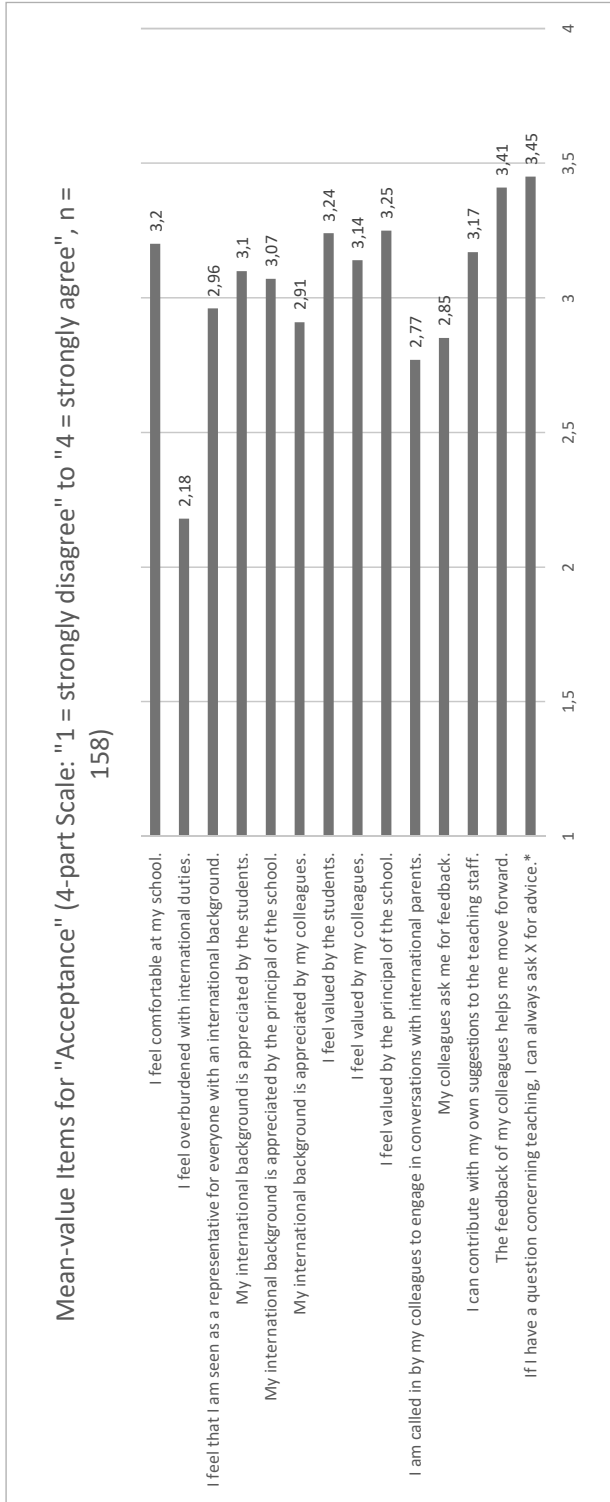


Abb. 9: Mittelwerte der Items zu „Akzeptanz“ (n = 158)

* Der letzte Item wurde Probanden, die als Lehrkraft oder in einer anderen Funktion tätig sind, geringfügig angepasst in zwei unterschiedlichen Formulierungen gestellt. Für die deskriptive Auswertung als auch die folgenden Auswertungsschritte wurden diese zusammengefasst.

denen deprofessionalisierenden Wirkungen. Vor diesem Hintergrund wurde in der Fragebogenuntersuchung der Index „einseitige Migrationszuständigkeit“ mit der beruflichen Zufriedenheit und Wertschätzung korreliert, bestehend aus Items wie: „I feel that I am seen as a representative of everyone with an international background“ oder „I feel overburdened with international duties“. Ebenso wurden entsprechend positiv formulierte Zuschreibungen in den Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“ integriert.

In der ITTS-Befragung wurden diese unterschiedlichen thematischen Zugänge zu beruflicher Zufriedenheit, individuellem Umgang mit Belastungen und Resilienz auf der einen Seite und die spezifischen Herausforderungen und Chancen internationaler Lehrkräfte auf der anderen Seite zusammengebracht und durch eine Reihe von Items unter dem Stichwort Akzeptanz operationalisiert. Die daraus resultierenden Mittelwerte können Abbildung 9 entnommen werden.

In einem konsensuellen Aushandlungsprozess zwischen den Autor*innen wurden im nächsten Schritt aus dem Fragenkomplex zu Akzeptanz drei Indizes gebildet¹ und unter Zuhilfenahme einer konfirmatorischen Faktorenanalyse validiert² (vgl. Tabelle 7).

Tab. 7: Indizes, die aus dem Fragenkomplex Akzeptanz gebildet wurden

Index	N Items	Crombachs Alpha	M	Std	N	Beispielitem
Zufriedenheit und Wertschätzung	7	0,885	3,13	0,55	158	I feel valued by ... My international background is appreciated by my colleagues.
Kooperation auf Augenhöhe	4	0,718	3,22	0,49	158	I can contribute with my own suggestions to the teaching staff.
Einseitige Migrationszuständigkeit	3	0,488	2,64	0,54	158	I feel that I am seen as a representative for everyone with an international background.

Der vorliegende Beitrag fokussiert im Folgenden den hieraus gebildeten Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“ als Zielvariable. Die Lage- und Streuungsmaße dieses Index können Tabelle 8 entnommen werden.

- 1 Dies erfolgte abweichend vom Vorschlag einer explorativen Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation, Extraktion bei Eigenwert größer 1, kumulierte Varianzaufklärung bei 66,54%), die für diese Items eine vierteilige Faktorenstruktur vorgeschlagen hatte.
- 2 Kumulierte Varianzaufklärung bei 58,77%.

Tab. 8: Lage- und Streuungsmaße der Items für den Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“

Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“					
Item	M	Std	Min	Max	N
I feel valued by the principal of the school.	3,25	0,8	1	4	158
I feel valued by my colleagues.	3,14	0,7	1	4	158
I feel valued by the students.	3,24	0,69	1	4	158
My international background is appreciated by my colleagues.	2,91	0,7	1	4	158
My international background is appreciated by the principal of the school.	3,07	0,76	1	4	158
My international background is appreciated by the students.	3,1	0,67	1	4	158
I feel comfortable at my school.	3,2	0,68	1	4	158

Zwischenergebnis und Vorannahmen

Als Zwischenergebnis kann zunächst beschrieben werden, dass insgesamt hohe Zufriedenheitswerte zu verzeichnen sind. Die Befragten geben an, sich an ihrer Schule durch ihre Schulleitungen, ihre Kolleg*innen und die Schüler*innen wertgeschätzt zu fühlen ($M = 3,13$, $Std = 0,55$, $n = 158$). Dieser Befund kann für sich betrachtet als ein guter Indikator zur Einbindung in die Schule angesehen werden. Man kann aber auch vermuten, dass eine gute soziale Einbindung ebenso einen Schutz gegen mögliche Belastungen darstellt (Bieri, 2002; Dammerer, 2020). Aus der Perspektive der Lehrkräfte formuliert könnte dies folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: haben internationale Lehrkräfte in den an der Studie beteiligten Ländern einmal die Hürden (vgl. im Detail die Länderbeiträge in diesem Sammelband) genommen und eine Beschäftigung an der Schule erreicht, machen sie vielfältige positive Erfahrungen in unterschiedlichen Akteurskonstellationen, mit ihren Kolleg*innen und der Schulleitung, mit den Schüler*innen und mit den Eltern.

Als Ausgangspunkt für weitergehende Datenanalysen eignet sich der Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“ primär als abhängige Variable. Im Folgenden wird daher der Frage nachgegangen, welche Faktoren zu einem Gefühl der Zufriedenheit und Wertschätzung internationaler Lehrkräfte beitragen können. Dabei wurde zunächst eine Reihe von Hypothesen zu möglichen Zusammenhängen des Index „Zufriedenheit und Wertschätzung“ mit anderen Variablen aufgestellt, die als forschungsleitende Vorannahmen die Auswertungen beeinflussen. Die Effekte möglicher Zusammenhänge wurden mithilfe von Regressionsanalysen überprüft.³ Dafür wurden unterschiedliche unabhängige Variablen in einer Vorgehensweise, die drei aufeinander aufbauende Modelle berücksichtigt, in das Verfahren einbezogen.⁴

3 Multiple lineare Regression. Missing Values: Listwise.

4 Ein Plus steht für einen erwarteten positiven, ein Minus für einen erwarteten negativen Zusammenhang auf die abhängige Variable „Zufriedenheit und Wertschätzung“.

Im ersten Modell wurden als unabhängige Variablen unterschiedliche Faktoren eingesetzt wie Umgang mit Herausforderungen, Konflikte, Barrieren durch den Systemwechsel und außerunterrichtliche Aufgaben. Im zweiten Modell wurde das Rollenverständnis als Fachlehrkraft (vs. internationale Lehrkraft) bzw. als vollwertige Lehrkraft (vs. Hilfskraft) hinzugezogen. Bei den ersten beiden inhaltlichen hergeleiteten Modellen wurde dabei von folgenden Vorrannahmen ausgegangen:

Das Gefühl der Zufriedenheit und Wertschätzung ist umso größer,

- je stärker die Herausforderungen an der Schule als interessante Chancen wahrgenommen werden (Modell 1)
- je mehr Aufgaben die Lehrkraft neben dem eigentlichen Unterrichten hat (Modell 1)
- je mehr sich die Befragten in der Rolle einer Fachlehrkraft (statt einer internationalen Lehrkraft) wahrgenommen fühlen (Modell 2)
- je mehr sich die Befragten in der Rolle einer (vollwertigen) Lehrkraft (statt einer Hilfskraft) wahrgenommen fühlen (Modell 2) und
- je ähnlicher die Tätigkeit als Lehrkraft im Aufenthaltsland gegenüber dem Herkunftsland wahrgenommen wird (Modell 2)⁵.

Das Gefühl der Zufriedenheit und Wertschätzung ist umso geringer,

- je stärker sich die Lehrkraft durch Konflikte angespannt fühlt (Modell 1)
- je stärker sich die Lehrkraft emotional belastet fühlt (Modell 1)
- je stärker sprachliche, formale und inhaltliche Barrieren durch den Systemwechsel wahrgenommen werden (Modell 1)⁶
- je stärker eine einseitige Zuständigkeit für Migrationsfragen zugeschrieben wird (Modell 2).

Schließlich wurden in einem dritten Modell die Effekte der dichotomen Kontrollvariablen betrachtet. Es wurden Effekte der Aufenthaltsländer (nur: Deutschland, Schweden, Türkei), der Herkunftsländer (nur: Syrien, Türkei), der soziodemographischen Angaben (Geschlecht, Alter, Berufserfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland),

5 Der Index „Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland“ wurde gebildet aus den Items: „My role as a teacher is similar to the one I know from my country of origin“ und „I imagined the re-entry to school to be more difficult.“

6 Der Index „Barrieren durch Systemwechsel“ wurde als Ergebnis folgender Abfrage gebildet: „Various factors can make it difficult to work as a teacher in your country of residence. Please indicate to what extent the following factors are a barrier to you:

- language
- formal requirements/acceptance of degrees
- different system of teacher education
- different role of teachers
- different lesson planning and structure
- different interaction with students.“

ob Flucht die Ursache der Migration darstellte sowie des Beschäftigungsverhältnisses (Art der Beschäftigung, Vertragslaufzeit) kontrolliert (Modell 3).

Befunde

Modell 1 liefert weitgehend erwartungskonforme Befunde. Je stärker sich eine Lehrkraft positiv herausgefordert sieht und vielfältige Aufgaben neben der unmittelbar unterrichtspraktischen Tätigkeit wahrnimmt, desto eher fühlt sie sich gewertschätzt. Je mehr sich die Lehrkräfte durch Konflikte in der Schule belastet fühlen und je mehr Barrieren sie durch den Systemwechsel wahrnehmen, desto geringer fällt die wahrgenommene Zufriedenheit und Wertschätzung aus. Lediglich der Index der emotionalen Belastungen wirkt sich nicht signifikant auf Zufriedenheit und Wertschätzung aus, auch nicht in Modell 2 und 3.

Tab. 9: Lineare Regression auf „Zufriedenheit und Wertschätzung“ – Modell 1

Modell 1 (n=158): Korr. R2=0,378		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,274	**
Index Belastung durch Konflikte	-0,343	**
Index Emotionale Belastungen	0,07	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	-0,145	*
Index außerunterrichtliche Aufgaben	0,301	**

Zieht man in Modell 2 das *Rollenverständnis* hinzu, so schlägt lediglich das Rollenverständnis als vollwertige Lehrkraft – und somit nicht als Hilfskraft – wahrgenommen zu werden, durch. Gegenüber Modell 1 ist der – ohnehin schwache negative Effekt der auf den Systemwechsel zurückzuführenden Barrieren – nicht mehr signifikant. Insgesamt erhöht Modell 2 gegenüber Modell 1 die Varianzaufklärung deutlich, wobei die Variablen in Modell 1 mit Ausnahme des Systemwechsels weiterhin signifikant bleiben

Tab. 10: Lineare Regression auf „Zufriedenheit und Wertschätzung“ – Modell 2

Modell 2 (n=158): Korr. R2=0,460		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,229	**
Index Belastung durch Konflikte	-0,260	**
Index Emotionale Belastungen	-0,005	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	-0,094	n.s.
Index außerunterrichtliche Aufgaben	0,229	**
Rollenverständnis als Fachlehrkraft	0,106	n.s.
Rollenverständnis als (vollwertige) Lehrkraft	0,224	**
Index einseitige Migrationszuständigkeit	0,124	n.s.
Index Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland	0,076	n.s.

Die meisten der in Modell 3 betrachteten Kovariaten wie Herkunfts- und Aufenthaltsland, Anstellungsverhältnis, Alter und Berufserfahrung haben keinen Effekt. Eine Ausnahme stellen zwei Variablen dar: wird als Migrationsursache Flucht angegeben, zeigt dies einen schwachen negativen Effekt. Auch die angegebene Geschlechtszugehörigkeit stellt eine Ausnahme dar, wobei weibliche Lehrkräfte angeben, sich weniger stark wertgeschätzt zu fühlen. Während die Wirkungen in Bezug auf Herausforderungen als Chance, Konflikte, außerunterrichtliche Aufgaben und Rollenverständnis als vollwertige Lehrkraft in Modell 3 erhalten bleiben, wird der Effekt der Barrieren durch Systemwechsel (wieder) signifikant, ebenso wirkt sich auch das Rollenverständnis als Fachlehrkraft positiv aus. Ferner zeigt sich entgegen der Vorannahmen ein schwacher positiver Effekt von einseitiger Migrationszuständigkeit.

Tab. 11: Lineare Regression auf „Zufriedenheit und Wertschätzung“ – Modell 3

Modell 3 (n = 141): Korr. R2=0,526		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,232	**
Index Belastung durch Konflikte	-0,263	**
Index Emotionale Belastungen	-0,033	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	-0,144	**
Index außerunterrichtliche Aufgaben	0,222	*
Rollenverständnis als Fachlehrkraft	0,151	*
Rollenverständnis als (vollwertige) Lehrkraft	0,188	*
Index einseitige Migrationszuständigkeit	0,161	*
Index Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland	0,056	n.s.
Aufenthaltsland: Deutschland	-0,161	n.s.
Aufenthaltsland: Schweden	-0,051	n.s.
Aufenthaltsland: Türkei	-0,033	n.s.
Herkunftsland: Syrien	-0,005	n.s.
Herkunftsland: Türkei	-0,091	n.s.
Gender (weiblich)	-0,278	**
Alter (unter 40)	0,055	n.s.
Berufserfahrung im Herkunftsland (in Jahren)	0,072	n.s.
Flucht als Migrationsursache	-0,166	*
Vollzeitstelle	0,032	n.s.
Entfristete Anstellung	-0,109	n.s.

Interpretation der Ergebnisse

Zugespielt formuliert: haben die internationalen Lehrkräfte einmal den Weg ins System gefunden, herrschen insgesamt recht hohe Zufriedenheitswerte vor und sie füh-

len sich wertgeschätzt. Insbesondere folgende Faktoren beeinflussen ihre berufliche Integration, das Gefühl der Selbstwirksamkeit und des Ankommens in der Schule.

Zum einen ist dies ihre vollwertige Einbindung als Lehrkraft, sprich, dass sie nicht als Assistenzlehrkraft oder als anderweitiges Hilfspersonal wahrgenommen werden. Dies deckt sich sowohl mit migrationspädagogischen Studien, in denen es explizit um die Rolle und Anerkennung internationaler Lehrkräfte geht (z. B. für Deutschland, George, 2021) als auch mit den weiter oben beschriebenen Studien zur Berufszufriedenheit, zum Belastungserleben (u. a. Bieri, 2002) und zur Selbstwirksamkeit (Holzberger et al., 2013). Hierzu passt auch der signifikante Zusammenhang mit dem Index Wahrnehmung außerunterrichtlicher Aufgaben, der ein Hinweis für eine umfassendere Einbindung in der Schule sein könnte: die Lehrkräfte sind dann eben nicht nur für den eigenen Fachunterricht und die eigenen Lerngruppen zuständig, sondern sie sind beteiligt an der schulischen Gremienarbeit, an Schulentwicklungsprozessen, Klassenfahrten und Schulfesten. Auch die Studie von Schmitz und Schwarzer (2000) deutet auf eine höhere Selbstwirksamkeit jener Lehrkräfte hin, die sich auch außerhalb des Unterrichts engagieren.

Ausschlaggebend für die berufliche Zufriedenheit der befragten internationalen Lehrkräfte ist zum anderen ihr persönlicher Umgang mit Herausforderungen und ihre Haltung zu den Anforderungen des Arbeitsalltags.⁷ Sehen sie Herausforderungen als Chance für ihre eigene berufliche Entwicklung, stehen sie den Anforderungen des Arbeitsalltags positiv gegenüber, gehen sie lösungsorientiert mit Problemen um, zeigen sie Anstrengungsbereitschaft und glauben sie an sich? Kurz, sind sie von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt, erhöht dies signifikant ihre berufliche Zufriedenheit und das Gefühl der Akzeptanz in Schule und Lehrer*innenkollegium. Es ist anzunehmen, dass sie ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz und Ambiguitätstoleranz entwickelt haben und Resilienz aufweisen (Eckert & Sieland, 2017). In der Analogie mit Studien zu Belastungserleben von Lehrkräften (Bieri, 2002) und Selbstwirksamkeit (Schmitz & Schwarzer, 2000) zeigt sich hier einmal mehr, dass internationale Lehrkräfte zuallererst Lehrkräfte sind, die ihren internationalen Hintergrund als ein Plus einbringen können (aber nicht müssen).

Nach den Ergebnissen der vorliegenden Befragung spielt hingegen die Frage, ob sich die Befragten eher als Fachlehrkraft oder als internationale Lehrkraft wahrgenommen sehen, in Modell 2 keine Rolle. In Modell 3, unter Einbezug der dichotomen Variablen zeigen sich aber durchaus signifikante Zusammenhänge. Dies könnte vorsichtig interpretiert darauf hindeuten, dass die in der Fachliteratur thematisierte Überbetonung der Distinktion der Migrationsanderen (z. B. Karakaşoğlu & Schäfer, 2022) in der Wahrnehmung der Befragten zwar ambivalent, aber weniger eindeutig problematisch ist. Hierzu wären Folgeuntersuchungen, idealerweise mit Mixed

7 Dieser Index wurde mit Items umrissen wie „My daily work is interesting with new experiences every day.“, „I look forward to every day at school because I am constantly faced with new and interesting tasks.“ Und „My daily work allows me to broaden my professional competences.“

Method Designs unter Einbezug qualitativer Verfahren, die sich spezifischer genau diesem Fragekomplex widmen, sicherlich interessant. Erste Ansätze für qualitative Untersuchungen auch zu der Doppelperspektivität (Ackermann & Georgi, 2011) internationaler Lehrkräfte, zeigen sich in Interviewstudien und in empirisch angelegten Qualifizierungsarbeiten im Kontext von Lehrkräfte Plus (Hachmeister, 2022). Gestützt wird diese Uneindeutigkeit auch durch die Antworten auf die offenen Fragen zur Bewertung des eigenen internationalen Hintergrunds.⁸ Zum einen zeugen diese von vielfältigen positiven Erfahrungen in Bezug auf eine Identifikations- und Vorbildfunktion: „I can contribute to diversity and solidarity of school life by being a role model for the students with migration background“^{9,10}, sowie mit Blick auf Problemlösefähigkeit: „In der internationalen Klasse, wo die Kinder aus verschiedenen Ländern kommen, kann ich viele Probleme lösen“. Sie deuten auch auf eine besondere Empathie- und Vermittlungsfähigkeit hin: „Ich verstehe geflüchtete Kinder besser“ oder „by helping in parental talks with international parents“ (Deutschland). Einige Bemerkungen deuten darauf hin, dass sich durch den besonderen Einsatz für internationale Schüler*innen die eigene Stellung an der Schule verbessert hat: „My ability to interact with foreign students and understand their needs and desires which has increased the importance of my work with my colleagues“ (Türkei). Dass die Erfahrungen sehr individuell geprägt sind und somit auch innerhalb eines Landes vielfältig sind und teilweise diametral verschieden sein können, zeigt sich an den folgenden beiden Erfahrungsberichten aus Slowenien. Der erste Beitrag zeugt von einer hohen Wertschätzung der interkulturellen Expertise und des Einsatzes für internationale Familien: „I enjoy helping foreign students in the process of adaptation and therefore I gain new experiences and skills. It is very appreciated by the principal of the school, by students and their parents. They are very satisfied and thankful and that’s enough for me.“ In einem anderen Statement zeigt sich deutliche Frustration angesichts der dominierenden Normalitätsvorstellungen an der Schule und des daraus resultierenden einseitigen Anpassungsdrucks: „I stopped giving suggestions because I do not feel that many want to change (which is not to say that Slovene educational habits and traditions are weaker than ‘international’ ones).“ In anderen Beispielen, die auf die Frage der Überforderung¹¹ eingehen, geht es soweit, dass eine offene Ablehnung des

-
- 8 Frage: „Als internationale Lehrkraft bringen Sie andere Erfahrungen und Kompetenzen mit in Ihr Berufsleben als Ihre Kolleg*innen. In welchen Situationen sind diese Stärken für Sie von Vorteil und werden von anderen geschätzt?“
- 9 Auch: „Obwohl ich in Deutschland seit nur wenigen Jahren lebe, versuche ich meinen Beruf in diesem Land auszuüben. Noch ein Punkt würde ich sagen, dass wir in der Schule für die Kinder oder Jugendliche, die aus bildungsfernen Familien kommen, Vorbild sein könnten.“
- 10 Die hier zitierten Antworten wurden für den vorliegenden Beitrag aus den Originalsprachen einheitlich ins Englische übersetzt. Deutschsprachige Antworten werden im Original zitiert.
- 11 Frage: „In welchen Situationen fühlen Sie sich überfordert?“

internationalen Hintergrunds vonseiten der Elternhäuser thematisiert wird: „I feel overwhelmed when I think about some difficult parents who don't want an international teacher for their children.“ (Deutschland). Eine andere Lehrkraft beklagt mangelnde Empathie und Geduld für sich, aber auch für Schüler*innen, die sprachliche Schwierigkeiten mit der vorherrschenden Unterrichtssprache haben: „When foreign students and their teachers have difficulties in understanding each other as far as learning Slovene language is concerned, teachers sometimes seem to be upset because some e. g. Albanian students still don't speak Slovene (after one or even two years of their schooling)“ (Slowenien).

Negative Effekte auf das Gefühl der Wertschätzung haben erwartungskonform Konflikte mit den Schüler*innen, mit Kolleg*innen oder mit Eltern. Nicht erwartungskonform ist hingegen, dass kein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Gefühl der Wertschätzung und den sprachlichen Kompetenzen feststellbar ist. Auch die Systemdifferenz scheint keine signifikante Auswirkung auf die berufliche Integration, auf die Zufriedenheit und Wertschätzung zu haben. Angesichts der quantitativen Ergebnisse könnte man darüber diskutieren, ob dies den großen Anteilen der Studienteilnehmenden geschuldet ist, die in Deutschland (n=82) und Schweden (n=26) entsprechende Qualifizierungsprogramme durchlaufen haben, welche gerade dem Spracherwerb (Jasche, 2022), aber auch der reflexiven Auseinandersetzung mit den vermeintlichen und den vorhandenen Systemdifferenzen sowie den Herausforderungen des Systemwechsels einen großen Raum einräumen (vgl. u. a. Schüssler & Purrmann, 2021; Wojciechowicz et al., 2020). In den Antworten auf die offenen Fragen zeigt sich hingegen, dass einzelne Lehrkräfte dies deutlich anders erleben. Dies gilt in Bezug auf die Sprache: „Ich bin seit etwa 2,5 Jahren in Deutschland. Ich bin seit 10 Monaten in einer Schule. Natürlich reicht mein Sprachniveau nicht aus. Manchmal kann ich Gespräche nicht verstehen. Ich bin es so leid, in dieser Situation angesehen und behandelt zu werden, als wäre ich dumm. Ich bin nicht dumm, ich versuche nur, eine neue Sprache zu lernen. Das ist für mich immer sehr schwierig.“ Und es trifft auch in Bezug auf unterrichtliches Handeln zu: „Am meisten fühle ich mich überfordert, wenn ich im Unterricht alleine (keine Doppelbesetzung, kein Team-Teaching usw.) eingesetzt bin. Es geht hier nicht um inhaltlich bzw. fachlich, sondern um Klassenmanagement. Weil, es fällt mir schwer, während des Unterrichts auf unerwartete Sachen ganz spontan zu reagieren“ (Deutschland). Darüber hinaus gibt es Aussagen zu einer schlechteren Bezahlung und mangelnder tariflicher Gleichstellung sowie einer mangelnden Anerkennung der Abschlüsse: „The fact that I am required to graduate in teacher education although I already have a Master in Educational Sciences done in Belgium (after my initial studies – Bachelor and Master – in my country of origin). I cannot obtain job security and a permanent position and it's frustrating and overwhelming that my qualifications are not enough“ (Belgien). Danach gefragt, wann sich die Lehrkräfte überfordert fühlen, überwiegen zudem Nennungen, die zu Belastungsstudien von Lehrkräften im Allgemeinen kongruent sind: eine zu umfassende Unterrichtsverpflichtung kommt zur Sprache, Vertretungsverpflichtungen, auch in Zusammenhang mit COVID-19 und überbordende administrative Aufgaben: “When

the amount of administrative task becomes as much time-consuming as teaching, preparing for the lessons and correcting home assignments.” (Belgien). Darüber hinaus zeigt sich auch Frust über eine ungerechte Behandlung: „When I am chosen once more (like the past years) over the other teachers to write some extra reports which need a lot of work and is not recognized as a work (it is not include in my hours, but it is included in the school duties and I am not paid for these extra hours!” (Slowenien).

Auf der anderen Seite geben auffallend viele der Befragten auch in den offenen Antworten an, sich nicht überfordert zu fühlen und berichten stattdessen, in vielen Situationen Wertschätzung zu erfahren. Damit werden die insgesamt hohen Zufriedenheitswerte und Selbstwirksamkeitserfahrungen der quantitativen Analyse erklärt und illustriert. Ganz allgemein danach gefragt, „In welchen Situationen erhalten Sie positives Feedback?“, gibt es entsprechend viele ermutigende Beispiele und Querbezüge auf gelingenden Unterricht: „Für mein Auftreten, Lernatmosphäre in meinen Lerngruppen“ oder „Ein positives Feedback erhalte ich täglich von meinen Schülern. Das ist für mich am wichtigsten.“ In einigen wird auf die Fachexpertise und Erfahrung abgehoben: „Fachliche Kompetenz, Unterricht in der Ruhe, Erfahrung über 15 Jahre“. In anderen auf kreative Lösungsansätze sowohl im Unterricht: „Explaining grammatical rules. For example, I explained present perfect in a simple way. I used the door as a prop. The students understood this tense quickly and I was praised by the head teacher“ (Deutschland) als auch außerhalb des Unterrichts: „Die Fähigkeit und Bereitschaft, mit geringen Kosten etwas aus dem Nichts zu tun“ (Polen). Manche Lehrkräfte erleben Wertschätzung, trotz der noch vorhandenen Sprachschwierigkeiten: „Meine freundliche Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern wird von meinen Kollegen geschätzt. Obwohl ich immer noch Schwierigkeiten mit der Sprache habe, versuche ich, eine warmherzige und freundliche Kommunikation aufzubauen.“ (Deutschland), andere erleben ein durchweg positives Schulklima: „All the time. At the teachers’ lounge, meetings and at the classroom with the students.“ (Belgien). Insgesamt überwiegen in den offenen Antworten die positiven Schilderungen.

5.2 Unterstützung und Willkommenskultur

Herleitung

Für das Ankommen von neuen Kolleg*innen in der Schule sind Beratung und Unterstützung bei der Orientierung im neuen Arbeitsfeld sehr förderlich. Auch der „Austausch mit Kolleginnen und Kollegen über methodische, fachdidaktische und weitere Themen“ (Dammerer, 2020) unterstützt effektiv die Integration ins Kollegium. Mentor*innen und Ausbildungsbeauftragte können in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag leisten zur Ausgestaltung eines gelingenden Berufseinstiegs und zur Förderung der Berufszufriedenheit neuer Kolleg*innen (u. a. Dammerer, 2020). Mentoring kann als Bestandteil der schulischen Personalentwicklung betrachtet werden und einen Beitrag zur Förderung von Berufszufriedenheit und Lehrer*innengesundheit und somit auch zu einer gesunden Schule leisten (Cihlars, 2012).

Was für die Praxisphasen im Lehramtsstudium und den Vorbereitungsdienst, aber auch für die Berufseingangsphase von einheimischen Lehrkräften gilt, kann auch auf die Situation internationaler Lehrkräfte übertragen werden. Aufgrund der besonderen Herausforderungen, die u. a. mit Sprache und Systemwechsel zu tun haben, spielt die Unterstützung der neuen internationalen Kolleg*innen eine besondere Rolle beim beruflichen Neuanfang, in Bezug auf Schulklima, Unterrichtskultur und das Hineinfinden in schulische Abläufe (Hachmeister, 2022, S. 44). Es ist nachgewiesen, dass den neuen internationalen Kolleg*innen somit Orientierung und Ankommen in der Schule erleichtert werden kann (Syspons, 2021).

Gibt es an den aufnehmenden Schulen die Funktion von Mentor*innen, können diese einen Unterschied machen, wie die internationalen Kolleg*innen an der Schule wahrgenommen werden und sie können in vielerlei Richtungen vermitteln und dabei unterstützen, Barrieren und Verständnisschwierigkeiten abzubauen: zum Kollegium, zu den Schüler*innen und Eltern sowie zu den anderen schulischen Akteuren. Aber auch andere Lehrkräfte, die aufgrund von persönlichem Interesse und Engagement, dem eigenen internationalen Background, fachlicher Affinität oder durch Zufall besonders viel mit den neuen internationalen Kolleg*innen zu tun haben, können das schulische Aufnahmeklima positiv beeinflussen. Denn die Haltung, die in der Schule gegenüber den neuen Kolleg*innen vorherrschend ist, macht auch aus migrationspädagogischer Perspektive einen Unterschied. Geht es bei der Beratung und Zusammenarbeit vor allem um ein schnelles, geräuscharmes und reibungsloses Eingliedern in die bewährten schulischen Abläufe oder wird offen, interessiert und wertschätzend auf die Potenziale der neuen Kolleg*innen eingegangen? Werden eventuell entstehende Irritationen eingespielter Abläufe als Bedrohung und Störung wahrgenommen oder können diese (auch) als Reflexionsanlass und Bereicherung gedeutet werden? Für eine stärkenorientierte Integration neuer internationaler Kolleg*innen ist „ein prozesshaftes und teilhabeorientiertes Verständnis von beruflicher Integration [...] erforderlich: Es geht nicht um eine einseitige Anpassung der neuen Lehrkräfte an bestehende Gewohnheiten in der Schule, sondern darum, offen zu sein für gemeinsame Aushandlungsprozesse und ein gemeinsames Lernen“ (Hachmeister, 2022, S. 46).

Von hoher Bedeutung für das Wohlbefinden der internationalen Lehrkräfte ist also die Art und Weise der Einbindung und Begleitung am Arbeitsort Schule. Hier setzt der zweite Teil dieses Beitrags an, in dem die schulische Unterstützung internationaler Lehrkräfte einer näheren Betrachtung zugeführt werden soll. Denn die schulische Integration internationaler Lehrkräfte ist nicht zwangsläufig ein Selbstläufer, da das Ankommen in der Schule auch scheitern kann oder von Misserfolg, Problemen und Belastungen geprägt sein kann. Entsprechend wurden den Teilnehmenden der ITTS-Studie verschiedene Items vorgelegt, in denen sie sich zu Aussagen in Bezug auf ihre Tätigkeit, Rolle, Einbindung, Wahrnehmung und Unterstützung durch Kolleg*innen und Schüler*innen, aber auch durch Schulleitungen, positionieren sollten.¹²

12 Erhoben auf einer 4-teiligen Ordinalskala mit den Ausprägungen „strongly agree – agree – disagree – strongly disagree“. Für Darstellung und Indexbildung invertiert.

Der Index „Unterstützung“ wurde dabei durch eine Abfrage von verschiedenen Tätigkeiten operationalisiert. In einem zweiteiligen Vorgehen wurden die internationalen Lehrkräfte zunächst gefragt, wie sehr sie in Bezug auf die verschiedenen Tätigkeiten Unterstützung benötigen und in einem zweiten Schritt, inwiefern sie bereits Unterstützung erhalten. Als Tätigkeiten wurden gewählt: „preparation and reflection of teaching lessons“, „teaching“, „classroom management“, „extracurricular tasks“ und „orientation at school“. Für die folgenden Analysen wurde ein Index gebildet.¹³ Jede*r internationale*r Lehrkraft weist somit einen Wert auf, der den Bedarf („Need“) und das Erhalten („Receive“) von Unterstützung beschreibt. Die Spanne der Ausprägungen liegt dabei zwischen 1 (keine Unterstützung benötigt/erhalten) bis zu 4 (starke Unterstützung benötigt/erhalten). Insgesamt ist erkennbar, dass die internationalen Lehrkräfte sowohl heterogene Unterstützungsbedarfe haben als auch in heterogener Form und Ausprägung Unterstützung erhalten. Im Folgenden werden die Daten zum Bedarf sowie zum Erhalt von Unterstützung vorgestellt.

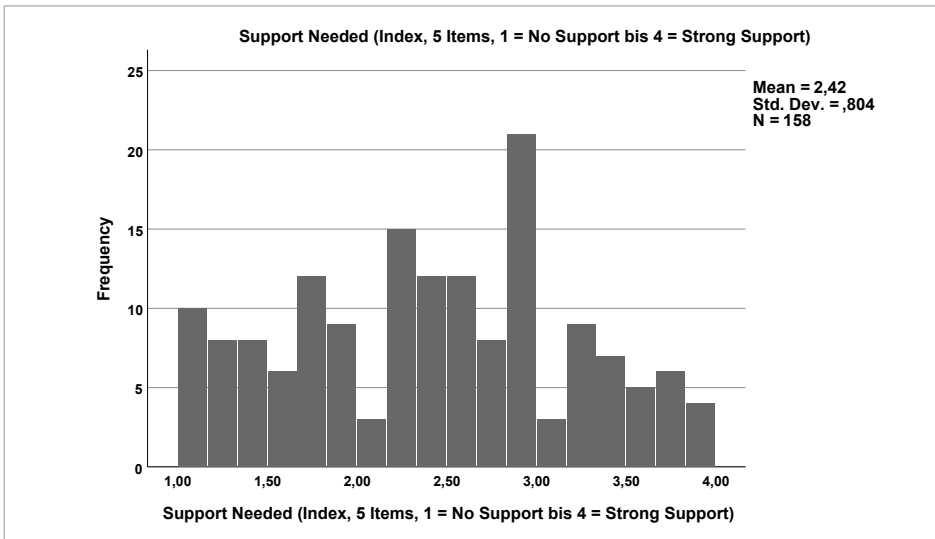


Abb. 10: Häufigkeitsverteilung des „Index benötigte Unterstützung“ (n = 158)

13 Das ordinale Skalenniveau (1=keine Unterstützung bis zu 4=starke Unterstützung) wird für die Indexbildung und folgende Rechenoperationen als ratioskaliert behandelt. Der Index wird als Summe der einzelnen Items gebildet, dies ergibt einen Wertekorridor von 5 bis 25. Explorative Faktorenanalysen ergeben jeweils einfaktorielle Lösungen. Die Reliabilitäten für „Need Support“ (Cronbachs Alpha = 0,87) und „Receive Support“ (Cronbachs Alpha = 0,916) fallen sehr gut aus.

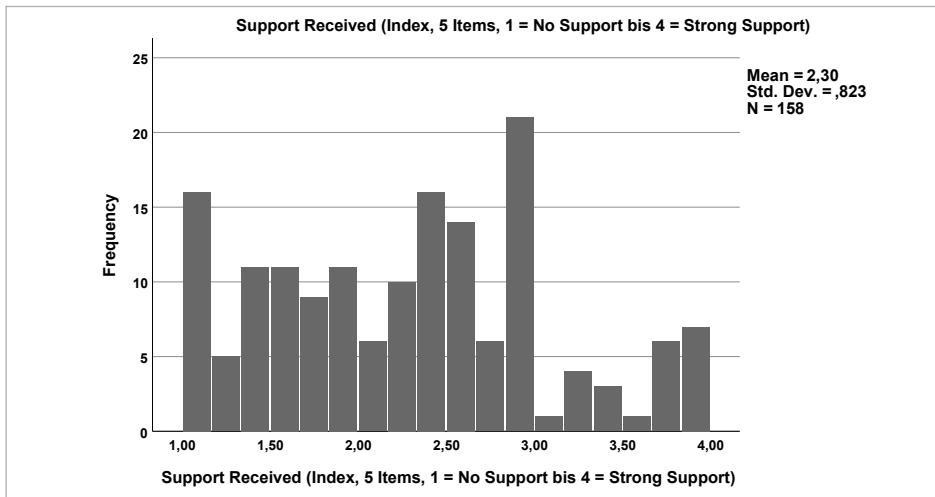


Abb. 11: Häufigkeitsverteilung des „Index erhaltene Unterstützung“ (n=158)

Zwischenergebnis und Vorannahmen für die weitere Datenanalyse

Der Bedarf an Unterstützung fällt heterogen aus, ebenso die Angaben zu der erhaltenen Unterstützung. Inhaltlich ist festzustellen, dass die Faktoren positiv stark miteinander korrelieren (Pearsons $R = .647$, $p > .001$, $n = 158$): der Bedarf an Unterstützung und der Erhalt an Unterstützung hängen positiv zusammen. 45,1% der Befragten geben an, Unterstützung durch Mentor*innen zu erhalten. Die internationalen Lehrkräfte haben also Unterstützungsbedarfe, erhalten diese aber auch.

Analog zu den oben dargestellten Regressionsanalysen zu „Zufriedenheit und Wertschätzung“ werden in einem multiplen linearen Regressionsmodell die Effekte verschiedener unabhängiger Variablen zunächst auf die „Benötigte Unterstützung“ untersucht. Die Modelle gehen dabei von folgenden Hypothesen aus:

Die befragten internationalen Lehrkräfte geben umso deutlicher an, Unterstützung zu benötigen,

- je stärker sie sich durch Konflikte belastet fühlen
- je stärker sie sich emotional belastet fühlen
- je mehr außerunterrichtliche Aufgaben sie neben dem eigentlichen Unterrichten haben
- je mehr Barrieren sie wahrnehmen
- und je stärker ihnen eine einseitige Zuständigkeit für Migrationsfragen zugeschrieben wird.

Die Notwendigkeit für Unterstützung wird von den befragten internationalen Lehrkräften umso geringer eingeschätzt,

- je stärker sie die Herausforderungen an der Schule als interessante Chancen wahrnehmen
- je stärker sie zufrieden sind und Wertschätzung erfahren
- je stärker sie Kooperation auf Augenhöhe erleben
- und als je ähnlicher die Tätigkeit als Lehrkraft im Aufenthaltsland gegenüber dem Herkunftsland gehalten wird.

Des Weiteren werden in Modell 2 Effekte der Aufenthaltsländer (nur: Deutschland, Schweden, Türkei), der Herkunftsländer (nur: Syrien, Türkei), der soziodemographischen Angaben (Geschlechtszugehörigkeit, Alter, Berufserfahrung als Lehrkraft im Herkunftsland), Flucht als Ursache für Migration sowie des Beschäftigungsverhältnisses (Art der Beschäftigung, Vertragslaufzeit) kontrolliert.

Befunde

Modell 1 liefert nur teilweise erwartungskonforme Befunde. Erwartungsgemäß findet sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen den Variablen Belastung durch Konflikte sowie der Anzahl wahrgenommener Barrieren mit dem Grad der benötigten Unterstützung. Gleiches gilt für eine einseitig wahrgenommene Migrationszuständigkeit. Alle anderen Variablen lassen keinen signifikanten Zusammenhang mit dem Grad der benötigten Unterstützung erkennen. Dies gilt auch für die im ersten Teil dieser Auswertungen fokussierte Variable „Zufriedenheit und Wertschätzung“.

Tab. 12: Lineare Regression auf „Benötigte Unterstützung“ – Modell 1

Modell 1 (n=158): korr R2=0,248		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,151	n.s.
Index Belastung durch Konflikte	0,249	**
Index Emotionale Belastungen	0,029	n.s.
Index außerunterrichtliche Aufgaben	-0,153	n.s.
Index Zufriedenheit und Wertschätzung	-0,122	n.s.
Index Kooperation auf Augenhöhe	-0,119	n.s.
Index einseitige Migrationszuständigkeit	0,285	**
Index Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland	0,038	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	0,233	**

Aufgrund des weiter oben beschriebenen engen Zusammenhangs zwischen den Indizes „benötigte Unterstützung“ und „erhaltene Unterstützung“ kann man davon ausgehen, dass die Mehrzahl der befragten Lehrkräfte, die unter Konflikten und Barrieren leiden und angeben, Unterstützung zu benötigen, diese auch erhalten. Dies wird ebenso gestützt durch die Ergebnisse der Analysen des Index „erhaltene Unterstützung“, bei denen ein signifikanter Zusammenhang mit genau diesen beiden Themenfeldern, „Belastung durch Konflikte“ und „Barrieren durch Systemwechsel“,

deutlich erkennbar ist (vgl. Tabelle 13). Alle anderen Variablen zeigen keine signifikante Korrelation.

Tab. 13: Lineare Regression auf „Erhaltene Unterstützung“ – Modell 1

Modell 1 (n=158): korr R2=0,153		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,063	n.s.
Index Belastung durch Konflikte	0,255	**
Index Emotionale Belastungen	-0,056	n.s.
Index außerunterrichtliche Aufgaben	-0,028	n.s.
Index Zufriedenheit und Wertschätzung	0,104	n.s.
Index Kooperation auf Augenhöhe	0,094	n.s.
Index einseitige Migrationszuständigkeit	0,143	n.s.
Index Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland	0,051	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	0,331	**

Werden in Modell 2 die weiteren Kovariaten einbezogen, zeigen sich keine Effekte von Herkunftsland, Anstellungsverhältnis, Alter, Geschlechtszugehörigkeit, Berufserfahrung und Fluchthintergrund auf die „benötigte Unterstützung“. Eine Ausnahme stellen lediglich die Aufenthaltsländer Deutschland und Türkei dar.

Tab. 14: Lineare Regression auf „Benötigte Unterstützung“ – Modell 2

Modell 2 (n=141): korr R2=0,367		
	std. Beta	Sig.
Index Herausforderungen als Chance	0,036	n.s.
Index Belastung durch Konflikte	0,155	n.s.
Index Emotionale Belastungen	0,079	n.s.
Index außerunterrichtliche Aufgaben	-0,215	*
Index Zufriedenheit und Wertschätzung	-0,004	n.s.
Index Kooperation auf Augenhöhe	-0,057	n.s.
Index einseitige Migrationszuständigkeit	0,228	*
Index Ähnlichkeit zur Lehrer*innenrolle im Herkunftsland	0,029	n.s.
Index Barrieren durch Systemwechsel	0,2	*
Aufenthaltsland: Deutschland	0,362	*
Aufenthaltsland: Schweden	0,01	n.s.
Aufenthaltsland: Türkei	0,282	*
Herkunftsland: Syrien	0,079	n.s.
Herkunftsland: Türkei	0,116	n.s.
Gender (weiblich)	0,141	n.s.
Alter (unter 40)	0,025	n.s.
Berufserfahrung im Herkunftsland (in Jahren)	-0,006	n.s.

Modell 2 (n = 141): korr R2 = 0,367		
	std. Beta	Sig.
Flucht als Migrationsursache	0,036	n.s.
Vollzeitstelle	0,073	n.s.
Entfristete Anstellung	-0,124	n.s.

Ergebnisse und Interpretation

Die Befunde können so interpretiert werden, dass angesichts vorhandener Konflikte und Barrieren, Unterstützung gebraucht wird und wirksam ist. Die Unterstützung durch Mentor*innen (Dammerer, 2020; Hachmeister, 2022) kann hier eine wichtige Hilfestellung bieten. Bei den nordrhein-westfälischen Studienteilnehmenden (N = 66) geben 67% an, Unterstützung durch Mentor*innen zu erhalten, in Belgien sind es 62,5%, in Schweden und Polen sind es immerhin noch 25%, in der Türkei 21,1%, während es in Island und Slowenien 0% sind. In den offenen Antworten¹⁴ finden sich einige Beispiele, wie die Unterstützung konkret aussieht und was als hilfreich empfunden wird, wie z. B. eine kollegiale Unterstützung, die die Orientierung in neuen Situationen erleichtert oder zum Ankommen in der neuen Schule eine „guided tour of the school and the necessary information for the smooth beginning of the school year“ (Belgien). Allerdings geht aus den offenen Antworten auch hervor, dass die Existenz eines Mentoring-Angebots nicht gleichzeitig ein Garant für dessen Qualität darstellt, wie folgende Kritik verdeutlicht: „Es wäre besser, wenn wir einen besseren Mentor bekommen könnten. Es ist schade, dass es einen Mentor gibt, der mir nicht helfen kann“ (Deutschland). Auch in zeitlicher Hinsicht sind der Mentor*innentätigkeit zwangsläufig Grenzen gesetzt und nicht immer können alle Fragen beantwortet werden: „Ich hätte gerne einen Unterstützer, bei dem ich Informationen über alle Aktivitäten in der Schule bekommen und meine Fragen einfach stellen kann. Dies ist die Pflicht des Mentors, aber dies ist nicht immer möglich“ (Deutschland).

Auf die Frage hin, welche Unterstützung sich die Studienteilnehmenden wünschen, werden sehr häufig Bedarfe geäußert, die mit der Sprache des Aufenthaltslandes zu tun haben: Sprachkurse („I would appreciate accompanying language learning“, Slowenien), Sprachcoaching, Aussprachetraining bzw. Empathie für andere Aussprachen, mehr Geduld, Verständnis und Offenheit in Bezug auf die Tatsache, dass die Unterrichtssprache des Aufenthaltslandes nicht die Erstsprache ist sowie mehr Wertschätzung gegenüber der vorhandenen Mehrsprachigkeit. Weiter wird gewünscht, eine bessere Unterstützung für vertragsrechtliche, formale und finanzielle Rahmenbedingungen zu erhalten: einen festen Vertrag, erleichterte Anerkennungen der Abschlüsse oder die finanziellen Mittel zur Anschaffung von Unterrichtsmaterialien sowie auch psychologische Unterstützung zur Bewältigung von Problemen.

¹⁴ Einige der folgenden Angaben sind sprachlich angepasst, bei Beibehaltung der inhaltlichen Aussage.

Ebenso werden unterrichtsbezogene, fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Aspekte genannt wie Unterstützung bei der Fachsprache, bei der Unterrichtsvorbereitung „to have been given more structural support in the form of year planning or advice on parental sessions“ (Belgien) und beim Classroom-Management, insbesondere auch im Umgang mit heterogenen Lerngruppen: „I would appreciate to have a pedagogical support sometimes, for example when my class is very heterogenous, just to help me organize my lesson in an even better way, to improve my teaching through concrete examples“ (Slowenien). Der Wunsch nach Fortbildungen wird häufig geäußert, vorbereitende und begleitende Programme, wie sie in Deutschland existieren, werden wertschätzend erwähnt und der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit wird betont: „Mehr Interaktion mit anderen Lehrkräften“ (Belgien); „Support could also be meetings with other teachers to exchange good examples of practice in a concrete way on the same school level. To have such meetings on a regular basis“ (Slowenien) und „I would appreciate the consultation with my colleagues as well as team teaching“ (Deutschland).

Erwartungskonform bestätigt sich in der quantitativen Analyse ein Zusammenhang zwischen den Variablen einseitige Migrationszuständigkeit und benötigte Unterstützung. Dies deckt sich mit den Vermutungen, dass eine fremdallokierte Zuständigkeit für Migrationsfragen als belastend erlebt wird, man nicht als vollwertiger Teil des Kollegiums wahrgenommen wird und dies für eine gleichwertige Integration ins Kollegium hinderlich ist (Hachmeister, 2022; Karakaşoğlu & Schäfer, 2022). Zieht man die dichotomen Variablen aus Modell 2 hinzu, so bleiben die Effekte für die Variablen einseitige Migrationszuständigkeit und Anzahl wahrgenommener Barrieren erhalten, während der Zusammenhang bei Belastung durch Konflikte nicht mehr signifikant ist.

Des Weiteren geben internationale Lehrkräfte mit den Aufenthaltsländern Deutschland und Türkei an, besondere Unterstützungsbedarfe zu haben. In Deutschland, wo mit $n=82$ ein Großteil der Befragten tätig ist, hängt dies sicherlich mit der starken Reglementierung des Lehrer*innenberufs und den damit verbundenen vergleichsweise hohen Hürden im Zugang zum Beruf sowie der schwierigeren Vergleichbarkeit der Lehrer*innenausbildungssysteme zusammen (George, 2021; Schüssler et al. in diesem Band). Die meisten der Befragten sind Teilnehmende oder Absolvent*innen unterschiedlicher Re-Qualifizierungsprogramme in mehreren Bundesländern. Diese Programme sind entstanden, um eben diesen Hürden zu begegnen und einen begleiteten beruflichen Wiedereinstieg zu ermöglichen. Mit ihnen verbunden ist ein hoher Grad an Institutionalisierung der Unterstützung in Form von spezifisch mit dieser Aufgabe betrauten schulischen Mentor*innen. Diese begleiten systematisch die Phase des beruflichen Wiedereinstiegs und erhalten dafür auch eine Ermäßigung auf ihr Stundendeputat. In der Türkei gibt es die Sondersituation der Temporary Education Centers (TEC's) für syrische Schüler*innen, in denen syrische Lehrkräfte nach syrischem Lehrplan und in arabischer Sprache unterrichten (vgl. Oruç Ertürk in diesem Band). Hier bleibt unklar, ob sich die höheren Unterstützungsbedarfe auf das Unterrichten in den TEC's oder auf die schwierige Integration in das formale türki-

sche Bildungssystem beziehen (vgl. ebd.) – die Befragungsteilnehmenden kamen aus beiden Gruppen. In den offenen Antworten auf die Frage, in welchen Situationen der kulturelle Background geschätzt wird¹⁵, zeigen sich bei den Studienteilnehmenden in der Türkei sehr disparate Antworten. Einige zeugen von hoher Wertschätzung: „Ability to interact with foreign students and understand their needs and desires which has increased the importance of my work with my colleagues“, „cultural awareness“ oder „I feel strong because I speak three languages“. Andere deuten auf extreme Frustration und den Zwang zur Assimilation hin: „Thinking about it even is funny because talking about differences is forbidden in Turkey and I even cannot choose my accessories, they try to turn me to one of themselves not only school but also students.“

Die Ergebnisse der ITTS-Befragung liefern Anknüpfungspunkte zur internationalen Studie von Bense (2016). Diese kam zu dem Schluss, dass die Entwicklung von Unterstützungsprogrammen und -strukturen von internationalen Lehrkräften dringend notwendig seien, damit sowohl sie als auch das Schulsystem und die Schüler*innen umfassend davon profitieren können: „Finally, the development and implementation of adequate support programs for migrant teachers are an urgent need. Further empirical and cross-disciplinary engagement on the issue of professional support for migrant teachers is mandatory“ (Bense, 2016, S. 47). Allerdings muss dabei berücksichtigt werden, an welchem Punkt ihrer Migrations- und Berufsbiographie diese stehen, denn auch ihre Arbeits- und Lebenssituation ist heterogener als die Zusammenfassung in einer Kategorie „Internationale Lehrkräfte“ es vermuten lässt. Wie der folgende Kommentar aus der ITTS-Befragung verdeutlicht, muss deswegen die spezifische Lebens- und Arbeitssituation betrachtet werden, damit Nachfragen nach bzw. die Unterstellung eines Unterstützungsbedarfs nicht als deprofessionalisierend empfunden werden: „Ich brauche keine Unterstützung. Immerhin bin ich schon seit mehr als zwölf Jahren hier. Die anfängliche Anleitung war damals jedoch minimal organisiert“ (Belgien).

6. Fazit

Die ITTS-Studie hat als länderübergreifend angelegte Studie eine Reihe von Erkenntnissen zutage gefördert. Bemerkenswert ist zunächst, dass die Zielgruppe internationaler Lehrkräfte außerhalb von Schweden und Deutschland (genauer: in einigen Bundesländern mit entsprechenden Programmen) in allen anderen teilnehmenden Ländern enorme Akquiseanstrengungen erforderten, die nicht immer von Erfolg gekrönt waren. Dies kann als Indiz dafür interpretiert werden, dass die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in den meisten teilnehmenden Ländern noch nicht prominent genug auf der politischen Agenda ist. Darüber hinaus zeigt es sich auch in der ITTS-Studie einmal mehr, dass es sich bei internationalen Lehrkräften und

¹⁵ Fragestellung: „As an international teacher, you bring different experiences and competences to your professional life than your colleagues do. In which situations are these strengths beneficial to you and appreciated by others? Please tell us about a specific situation.“

somit auch unter den Teilnehmenden dieser Studie um eine ausgesprochen heterogene Gruppe von Menschen einer Profession handelt, die unterschiedlichste Berufserfahrungen und Kompetenzen, Herausforderungen und Bedarfe, Möglichkeiten und Arbeitsbedingungen aufweisen (vgl. die Befunde unter Kapitel 4).

Als kleinster gemeinsamer Nenner könnte postuliert werden, dass sie zuallererst *Lehrkräfte* bzw. *Fachlehrkräfte* sind, die ihren internationalen Hintergrund als ein Plus einbringen können, aber nicht müssen.

Haben internationale Lehrkräfte die Chance erhalten, im Schulsystem des (neuen) Aufenthaltslandes arbeiten zu können, konnte die ITTS-Studie hohe Zufriedenheitswerte herausarbeiten. Dafür gibt es eine Reihe von begünstigenden Faktoren. Die selbsteingeschätzten sprachlichen Kompetenzen und die Herausforderungen des Systemwechsels wirken sich weniger eindeutig auf das berufliche Wohlbefinden und die erfahrene Wertschätzung aus als ursprünglich angenommen. Hingegen spielen drei Faktoren eine besondere Rolle: die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Umgang mit Herausforderungen durch die Lehrkräfte selbst, dass sie als Lehrkräfte (und nicht als Hilfspersonal) wahr- und ernst genommen werden und die Unterstützung im beruflichen Wiedereinstieg in den neuen Schulen.

Wichtig ist also zum einen eine herausforderungsorientierte Haltung der (internationalen) Lehrkräfte selbst. Schaffen sie es, sich Herausforderungen selbstbewusst und lösungsorientiert zu stellen und glauben sie an ihre Selbstwirksamkeit? Hier zeigen sich Analogien zu entsprechenden Studien (Schmitz & Schwarzer, 2000) sowie zu Resilienz und Umgang mit Belastungen von Lehrkräften (Bieri, 2002). Eine Schlussfolgerung daraus wäre, dass bei der Betrachtung der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte sowohl in schulischer Praxis als auch in der wissenschaftlichen Begleitforschung das Augenmerk stärker auf das Gemeinsame, die Fachlehrertätigkeit, das Rollenverständnis, den Berufsethos, gelenkt werden sollte, als auf die Markierung des Migrationsanderen und auf die migrationsspezifische Distinktion und Abgrenzung. Denn: „Eine Überbetonung der Zuwanderungsgeschichte läuft zudem Gefahr, Lehrkräfte auf eine kulturell definierte Sonderrolle zu reduzieren, als Fremde zu markieren und diskriminierenden Othering-Prozessen auszusetzen“ (Hachmeister, 2022, S. 46). Andererseits fördert auch die ITTS-Studie in ihren offenen Antworten vielfältige Beispiele zutage, in denen die internationalen Lehrkräfte sowohl ihre Fachlehrertätigkeit betonen, aber auch ihren kulturellen Hintergrund und ihre mehrsprachigen Kompetenzen als Ressource einsetzen und dafür vielerlei positive Rückmeldungen erhalten. Auch hier gilt: „Ob und wie der biografische Hintergrund zugewanderter Lehrkräfte in der Schule thematisiert wird, sollte bei den internationalen Lehrkräften selbst liegen“ (ebd.).

Zudem kann mit der Studie die Bedeutsamkeit des schulischen Umgangs mit internationalen Lehrkräften und von Unterstützungsangeboten herausgearbeitet werden. Hier kann an Bense angeknüpft werden, die mit Blick auf einen effektiven Einsatz internationaler Lehrkräfte auf die Bedeutung von unterstützenden Programmen hinweist: „Research also highlighted that the success of teacher migration for receiving countries is closely related to migrant teachers’ effectiveness in school. This once

more underlines the importance of effective professional support programs in order to ensure a successful outcome for both, migrant teachers as well as the receiving countries” (Bense, 2016, S. 47). Insbesondere wenn die Zuschreibung einer einseitigen Migrationszuständigkeit vorliegt, sich die Lehrkräfte durch Konflikte belastet sehen und Barrieren erleben, ist der Bedarf an Unterstützung hoch. Auch die Qualität der Unterstützung muss dabei im Auge behalten werden. Wichtiger als teilweise wahrgenommene Systemdifferenzen, denen man kommunikativ und reflexiv Rechnung tragen kann, ist ein offener und wertschätzender Umgang seitens der Schule mit den internationalen Lehrkräften. Vertiefende Analysen und weitere Studien im Mixed-Method-Design wären wünschenswert, um Unterstützungsangebote und die Frage der schulischen Aufnahmekultur noch besser in ihrer Wirkung erfassen und entsprechend ausgestalten zu können.

Literatur

- Ackermann, L. & Georgi, V.B. (2011). Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In V.B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 145–183). Waxmann.
- 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>
- Bieri, T. (2002). *Die berufliche Situation aus der Sicht der Lehrpersonen: Zufriedenheit, Belastung, Wohlbefinden und Kündigung im Lehrberuf*. Dissertation. Eberhard-Karls-Universität Tübingen.
- Caravatti, M.-L., Lederer, S., Lupico, A. & van Meter, N. (2014). *Getting teacher mobility & migration right*. Brussels. <https://www.ei-ie.org/en/item/25652:getting-teacher-migration-and-mobility-right>
- Cihlars, D. (2012). *Die Förderung der Berufszufriedenheit von Lehrkräften: Individuelle, soziale und organisationsbezogene Maßnahmen der schulischen Personalentwicklung*. Dissertation. Julius Klinkhardt.
- Dammerer, J. (2020). Der Zusammenhang von Berufszufriedenheit und Mentoring, Professional Learning Communities sowie Reflexionsmöglichkeiten als Formate der Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Online Journal for Research and Education* (Jahrestagung zur Forschung), 1–13. <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Eckert, M. & Sieland, B. (2017). Psychologie der Lehrerpersönlichkeit. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion: Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 147–165). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15083-9_6
- 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. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (151–162). Juventa Verlag.
- Eurostat. (2022). *Top 15 nationalities of first time asylum applicants (2021)*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#asylum

- Frieters-Reermann, N. (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 36–46). Juventa Verlag.
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern: Studie für die GEW*. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=108999&token=3bff292fe23a23aca4daa9b2400b167c98d89c87&sdownload=&n=20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf>
- George, R. & Stock, E. (2021, 3. Dezember). *Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in Deutschland*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, Erlangen.
- Gonzalez Olivo, D. & Vock, M. (2022). Ein gelungener Neubeginn? Eine empirische Untersuchung zum Einstieg von Absolvent*innen des Refugee Teachers Program in den Schuldienst. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 269–289). Beltz Juventa.
- Grams Davy, S. (2017). *Zufriedene Lehrer machen Schule: Über die wichtige Ressource zeitgemäßer Schulentwicklung*. Waxmann.
- Hachmeister, S. (2022). *Zugewanderte Lehrkräfte in der Schule: Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen. Eine Handreichung für Schulen*. Univ. Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd). <https://doi.org/10.4119/unibi/2962407>
- Höflich, S. (2021). Mehr Vielfalt ins Lehrerzimmer! Reflexionen künftiger Lehrpersonen über die Bedeutung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund. *Online Journal for Research and Education*(15), 1–9. <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Holzberger, D., Philipp, A. & Kunter, M. (2013). How Teachers' Self-Efficacy Is Related to Instructional Quality: A Longitudinal Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 774–786. <https://doi.org/10.1037/a0032198>
- Jasche, J. (2022). Sprach(en)bewusstheit als didaktisches Prinzip der berufssprachlichen Angebote von Lehrkräfte PLUS Bielefeld am Beispiel Elternkommunikation. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 219–233). Beltz Juventa.
- Käck, A. (2020). Migrant teachers in Swedish teacher education and their re-entry as professionals. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 197–201). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_17
- Kampa, N., Duttler, T., Pommerening, K. & Schneider, M. (2022). Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte mit Berufsqualifikation aus dem Ausland – Eine Verortung am Beispiel des International Teacher Programms. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 136–151). Beltz Juventa.

- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund: Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (1. Aufl., S. 121–135). Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. & Schäfer, C. (2022). Lehrer*innenbildung im Kontext von Fluchtmigration: Kritische Anfragen aus einer postkolonial informierten Perspektive. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 395–411). Beltz Juventa.
- Obermayr, T., Proyer, M. & Hackl, J. (2022). Mit anderen Augen sehen: Umgang mit Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen beim Berufs(wieder)einstieg im Lichte des Wiener (Re-)Qualifizierungsmodells. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 353–366). Beltz Juventa.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript Verlag, <https://doi.org/10.1515/9783839434581>
- Rudow, B. (1994). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit*. Huber.
- Schmitz, G. S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25. <https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12>
- Schüssler, R. & Purrmann, K. (2021). Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund: Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. *Lernende Schule*(94), 29–31. <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244>
- Syspons. (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf
- Wojciechowicz, A. A., Niesta Kayser, D. & Vock, M. (Hrsg.). (2020). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Juventa Verlag.

Internationale Lehrkräfte und der Mangel an Lehrkräften mit Migrationshintergrund

Der Fall Flandern

Elisabeth Goemans, Katrijn D'Herdt & Oliver Holz

Abstract: Das Erscheinungsbild des belgischen und flämischen Klassenzimmers hat sich in den letzten Jahrzehnten verändert: Schüler*innen und Studierende mit Migrationshintergrund sind heute ein fester Bestandteil des Klassenzimmers. Es wäre daher wünschenswert, wenn das Lehrpersonal diese Vielfalt widerspiegeln würde, aber leider ist das noch nicht der Fall. In diesem Beitrag geben wir einen Überblick über die Literatur, die sich mit internationalen Lehrkräften in Belgien und Flandern befasst. Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und internationale Lehrkräfte stehen – trotz all ihrer Vorzüge – bei der Suche nach einer Stelle als Lehrkraft vor vielfältigen Herausforderungen. Außerdem richten sich die belgischen Initiativen zur Unterstützung von Migrant*innen auf dem Arbeitsmarkt nicht speziell an Lehrkräfte. Da es an einer systematischen Datenerhebung mangelt, ist das Wissen zu diesem Thema nach wie vor spärlich. Um eine größere Anzahl von Migrant*innen mit einem ausländischen Abschluss zu beschäftigen, ist ein klares Verständnis ihrer Wünsche und Bedürfnisse von entscheidender Bedeutung.

Schlagnote: Vielfalt, Migration, internationale Lehrkräfte, Bildung, ausländische Lehramtsabschlüsse

1. Einleitung

Im Laufe des 21. Jahrhunderts und insbesondere seit der Fluchtkrise von 2015 haben Schüler*innen verschiedener Nationalitäten, Ethnien und Hintergründe die belgischen und flämischen Klassenzimmer diversifiziert (Statistiek Vlaanderen, 2020). Die Lehrkräfte, die vor diesen Schüler*innen stehen, spiegeln diese wachsende Vielfalt jedoch nicht wider (Commissie Diversiteit, 2020).

Obwohl in akademischen Kontexten die Aufmerksamkeit auf Diversität in der Bildung gerichtet wurde, haben sich frühere Studien hauptsächlich auf Vielfalt bei den Schüler*innen konzentriert (Agirdag, 2016; Van Avermaet et al., 2016). Dieser Beitrag geht daher von einer anderen Perspektive aus und erörtert die (fehlende) Diversität beim belgischen und flämischen Lehrpersonal.

Dieser Beitrag besteht aus fünf Kapiteln. Zuerst kontextualisieren wir die jüngsten Migrationsströme in Belgien und Flandern. Dann erörtern wir die (immer noch recht schwache) Verbindung zwischen Migration und Bildung, genauer gesagt zwischen der Diversität bei den Schüler*innen einerseits und den Lehrkräften andererseits. Nachdem wir die bestehenden beruflichen Wiedereinstiegsmöglichkeiten für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund untersucht haben, werden wir anschließend die zahlreichen Vorteile dieser internationalen Lehrkräfte und ihren Mehrwert für flämische Schulen und Schüler*innen beleuchten. Das letzte Kapitel befasst sich mit den Herausforderungen, die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und internationale Lehrkräfte im Allgemeinen bewältigen müssen, um eine Stelle an einer flämischen oder belgischen Schule zu finden.

2. Migration in Belgien und Flandern

Im Jahr 2015 beantragten mehr als 1.200.000 Menschen in Europa Asyl (Eurostat, 2021)¹. Fast 40.000 dieser Asylbewerber*innen beantragten bei der belgischen Regierung internationalen Schutz (Genfer Konvention) (Statistiek Vlaanderen, 2021). Diese Zahlen markieren den Höhepunkt aber nicht das Ende der europäischen Fluchtkrise. Zwischen 2016 und 2019 kamen weitere 85.565 Asylbewerber*innen nach Belgien, weil die politische und wirtschaftliche Lage so unsicher war, dass sie nicht in ihrem Heimatland bleiben konnten.

Im Jahr 2020 ging die Zahl im Vergleich zu den Vorjahren zurück, wobei 16.910 Personen internationalen Schutz beantragten. In all diesen Jahren kamen die meisten Anträge von Menschen aus Afghanistan (18%) und Syrien (10%) (ebd.), was angesichts der politischen Lage in diesen Ländern nicht überrascht. Insgesamt wurden in Belgien nur 3,5% aller Asylanträge in Europa (Eurostat, 2021) gestellt. Die belgische Bevölkerung macht jedoch nur 1,47% der europäischen Bevölkerung aus, so dass man mit Sicherheit sagen kann, dass die Migrationsströme der letzten Jahre Belgien zu einem diverseren Land gemacht haben.

Für die Region Flandern liegen nur wenige Daten vor, aber ein von der flämischen Regierung veröffentlichter Bericht aus dem Jahr 2018 zeigt, dass 45% der Migrant*innen in Belgien nach Flandern kamen, gegenüber 21% nach Wallonien und 34% in die Region Brüssel. In Flandern gibt es eine deutliche Konzentration in den größeren Städten, insbesondere in Antwerpen, Leuven und Gent (Vlaamse overheid, 2018, S. 43–46). Im Gegensatz zu den Angaben zu Asylbewerber*innen in Europa und Belgien umfassen diese Zahlen auch die Migration aus den Nachbarländern. Im Jahr 2016 hatten 7,5 von 1.000 Einwohner*innen einen Migrationshintergrund, unter ihnen 2,8 Nicht-EU-Bürger*innen. Dies zeigt einen deutlichen Anstieg der internationalen Migration: Im Jahr 2000 waren nur 3,9 von 1000 Einwohner*innen Migrant*innen, davon waren 1,6 Nicht-EU-Bürger*innen (ebd., S. 48).

1 Dies gilt sowohl für neue Asylbewerber*innen als auch für Personen, die nach einem abgelehnten Erstantrag einen neuen Antrag gestellt haben.

Kurz gesagt, Europa, Belgien und Flandern beherbergen eine große Anzahl von Migrant*innen, sowohl aus der EU als auch aus Nicht-EU-Ländern, die freiwillig zugewandert sind oder internationalen Schutz gesucht haben. Die Zahl der Migrant*innen hat in den ersten Jahrzehnten des 21. Jahrhunderts zugenommen, noch vor der Fluchtkrise von 2015. Im Jahr 2021 hat 12,4% der belgischen Bevölkerung eine nicht-belgische Staatsangehörigkeit, während der europäische Durchschnitt bei 8% liegt (Statistiek Vlaanderen, 2020). Fast jede*r Fünfte ist Belgier*in mit Migrationshintergrund² (Lefevre, 2021). In Flandern hat jede*r Zehnte eine ausländische Staatsangehörigkeit (Statistiek Vlaanderen, 2020).

Da viele Menschen mit Migrationshintergrund noch im Schulalter sind (ebd.), werden die Schulen vielfältiger, insbesondere in Großstädten mit einer hohen Konzentration von Familien mit Migrationshintergrund. Das Gleiche gilt jedoch nicht für den Arbeitsmarkt, sagt der Sozial- und Wirtschaftsrat von Flandern (SERV). Dieser Rat berät die flämische Regierung in Fragen der sozioökonomischen Politik und vertritt eine Reihe von Gewerkschaften und Arbeitgeberverbänden. Die SERV behauptet, dass Migrant*innen im erwerbsfähigen Alter noch nicht vollständig in die Berufswelt integriert sind. Die Beschäftigungsquote von Menschen mit Nicht-EU-Migrationshintergrund liegt bei 61,9% gegenüber 75,5% bei Menschen ohne Migrationshintergrund. Im Bildungsbereich gibt es eine ähnliche Diskrepanz zwischen Lehrkräften mit und ohne Migrationshintergrund (Commissie Diversiteit, 2020, S. 9). Im Folgenden wird aufgezeigt, dass die Klassenzimmer zwar vielfältiger werden, das Lehrpersonal jedoch nicht. Anschließend gehen wir auf die bestehenden Möglichkeiten für Lehrkräfte mit Migrations- oder Fluchthintergrund ein und erörtern dann die Vorteile einer diverseren Lehrer*innenschaft. Schließlich werden wir beleuchten, warum die Schulen weitgehend das Terrain von belgischen Lehrkräften bleiben.

3. Das flämische (Lehrer*innen-)Bildungssystem und verfügbare Daten

Das belgische Bildungssystem hat eine komplexe Struktur, basierend auf der dreistufigen Regierung, die den Bund, die Regionen (Flämische, Wallonische und Brüssel-Hauptstadt Region) und die Gemeinschaften (Flämisch-, Französisch- und Deutschsprachige Gemeinschaft) umfasst.

„In der Region Brüssel gibt es beispielsweise eine Mischung aus flämischen und französischen Gemeinschaftsschulen, während in der Wallonischen Region sowohl französische als auch deutschsprachige Gemeinschaftsschulen existieren. Die Gemeinschaften sind in erster Linie für personenbezogene Angelegenheiten, wie die

2 Nach der Definition von Statbel haben Personen einen Migrationshintergrund, wenn sie oder ihre Eltern (oder ein Elternteil) bei ihrer Geburt nicht im belgischen Bevölkerungsregister eingetragen waren, auch wenn sie später im belgischen Register eingetragen wurden.

Erbringung von Bildungsdienstleistungen, zuständig und haben jeweils ihr eigenes autonomes Bildungssystem. Etwa 5% der Schüler*innen in Belgien besuchen Schulen in der Deutschsprachigen Gemeinschaft, der Rest der Schüler*innen im schulpflichtigen Alter verteilt sich auf die Flämische Gemeinschaft (58% der Schüler) und die Französische Gemeinschaft (37% der Schüler)“ (OECD, 2017).

Dieses Kapitel, wie auch der Rest des Beitrags, konzentriert sich auf die spezifische Situation der Bildung in der Flämischen Gemeinschaft und die verfügbaren Daten.

In Flandern gibt es mehrere Möglichkeiten, den Lehrer*innenberuf zu ergreifen. Mit einem berufsorientierten Bachelorstudiengang kann man Lehrkraft für die Frühkindliche Bildung, die Grundschule und die Sekundarstufe I werden. Die Universitäten bieten nach einem fachspezifischen Bachelorabschluss akademische Bildungsmaster an. Darüber hinaus gibt es drei Arten von Lehramtsstudiengängen, die u. a. für Quereinsteiger*innen konzipiert wurden: einen assoziierten Abschluss (Europäischer Qualifikationsrahmen (EQR) Stufe 5) für Expert*innen in Fächern der (hauptsächlich) beruflichen Bildung, einen verkürzten pädagogischen Bachelorabschluss für Inhaber*innen eines fachlichen Bachelorabschlusses in einem bestimmten Fach (EQR Stufe 6) und einen verkürzten pädagogischen Masterabschluss für Inhaber*innen eines Masterabschlusses in einem bestimmten Fach (EQR Stufe 7). Diese verkürzten Studiengänge konzentrieren sich auf didaktische, pädagogische und psychologische Kenntnisse und Fähigkeiten, nicht aber auf das spezifische Fachwissen. Alle oben genannten Qualifikationen sind Lehrbefähigungsnachweise (*Bewijs Pedagogische Bekwaamheid*). Sie ermöglichen den direkten Zugang zu Arbeitsplätzen im Bildungswesen und sind Voraussetzung für den Abschluss langfristiger Arbeitsverträge.

Im Rahmen dieses Länderberichts hat es sich als unmöglich erwiesen, eine Feinanalyse der verfügbaren Daten vorzunehmen, da die Datenlage zersplittert ist und die verschiedenen Verwaltungsdienste der Flämischen Gemeinschaft über keine miteinander verbundenen Datenbanken verfügen. Nach Rücksprache mit mehreren Abteilungen innerhalb der flämischen Verwaltungsbehörden stellte sich heraus, dass die verfügbaren Daten, z. B. über die Nationalität des Lehrpersonals, ausländische Abschlüsse und die Anerkennung von Abschlüssen, nicht miteinander verknüpft werden konnten, was die Datenanalyse erheblich erschwerte.

Die Agentur für Bildungsdienste innerhalb des flämischen Bildungsministeriums ist u. a. für die Datenverwaltung im flämischen Bildungsbereich verantwortlich. Die grundlegende Frage für diese Untersuchung ist die Präsenz internationaler Lehrkräfte im flämischen Bildungssystem, genauer gesagt internationaler Lehrkräfte, die vor ihrer Migration nach Belgien einen ausländischen Lehrabschluss erworben hatten. Die verfügbaren Daten zeigen, dass zwischen 2015–2016 und 2020–2021 insgesamt 216.545 Lehrkräfte in der Flämischen Gemeinschaft beschäftigt waren: darunter waren 2.351 Lehrkräfte mit einer anderen als der belgischen Staatsangehörigkeit und 4.125 mit einem nichtflämischen Abschluss. Die Zahl der nichtflämischen Abschlüsse umfasst sowohl Abschlüsse, die in Flandern, aber in einer Fremdsprache (Französisch oder Englisch) erworben wurden, als auch alle Abschlüsse, die außerhalb Flanderns er-

worben wurden (außerhalb Belgiens oder in Belgien, aber in einer anderen Region). 1.423 dieser Lehrkräfte haben ihre Lehrbefähigung in Flandern erworben, nachdem sie einen nichtflämischen Abschluss in einem anderen Bereich erworben hatten. 1.070 der Lehrkräfte mit einem nicht-flämischen Abschluss haben eine nicht-belgische Staatsangehörigkeit. Es ist nicht bekannt, wie viele von ihnen ein Lehramtsstudium außerhalb Belgiens abgeschlossen hatten. 55% der nicht-belgischen Lehrkräfte in Flandern haben die niederländische Staatsangehörigkeit. Eine kleine Minderheit der nicht-belgischen Lehrkräfte kommt von außerhalb des EWR. Die Zahl der Lehrkräfte mit Fluchthintergrund ist unklar.

Das NARIC (*National Academic Recognition Information Centre* – Nationales Informationszentrum für akademische Anerkennungen) ist für die Anerkennung ausländischer Qualifikationen in Flandern zuständig. Es gibt zwei verschiedene Anerkennungsverfahren: eines für die Anerkennung des Niveaus (NARIC entscheidet über das Niveau eines ausländischen Abschlusses in Flandern) und eines für eine spezifische Anerkennung (NARIC entscheidet über den spezifischen flämischen Abschluss, dem ein ausländischer Abschluss gleichwertig ist).

Zwischen 2015 und 2020 vergab NARIC Vlaanderen 330 Anerkennungen von Lehramtsdiplomen auf verschiedenen EQR-Niveaus. 105 dieser spezifischen Anerkennungen wurden von Geflüchteten beantragt. Es ist davon auszugehen, dass in den Anträgen auf Anerkennung eines Niveaus auch Lehramtsabschlüsse enthalten sind, allerdings ist nicht bekannt, wie viele.

Für EWR- und Schweizer Lehramtsabschlüsse, die von EWR- oder Schweizer Bürger*innen erworben wurden, gibt es ein separates Verfahren, das direkt über das Bildungsministerium läuft. Dies bedeutet, dass nur die Lehramtsqualifikationen von Nicht-EU-Bürgern von NARIC anerkannt werden müssen (Vlaamse overheid, 2022).

Die flämische Arbeitsverwaltung VDAB (*Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding*), verzeichnete im Mai 2021 55 Personen mit einer Lehrbefähigung und dem Wunsch nach einer Beschäftigung als Lehrkraft an einer Schule. Es liegen keine Daten über Arbeitssuchende vor, die eine Lehrbefähigung haben, aber keine Tätigkeit im Bildungswesen anstreben.

Im September 2021 forderten die flämischen Räte SERV (Sozial- und Wirtschaftsrat von Flandern) und VLIR (Interuniversitärer Rat von Flandern) in einer gemeinsamen Erklärung die flämische Regierung auf, stärker in die Verfügbarkeit, Qualität, Auffindbarkeit und Zugänglichkeit von Regierungsdaten zu investieren (Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen [SERV], 2021).

4. Migration und Bildung (2015–2020)

Die flämische Regierung strebt eine Diversifizierung des Lehrpersonals an, um die Vielfalt der Gesellschaft angemessener widerzuspiegeln. Die Regierung ist der Ansicht, dass eine gut organisierte Diversität sowohl im Klassenzimmer als auch im Lehrer*innenzimmer zu einer höheren Qualität der Bildung führt (Commissie Diversiteit, 2020, S. 3–6). Auch aus rechtlicher Sicht gibt es Gründe für eine Verbesserung

der Diversität, da die Regierung am 8. Mai 2002 ein Dekret über die angemessene Beteiligung am Arbeitsmarkt erlassen hat. Laut Donlevy et al. (2016, S. 12) hat „etwa jede vierte Person im Alter zwischen 18 und 60 Jahren in Belgien einen Migrationshintergrund [...]. 15,1% der 15-jährigen Lernenden haben einen Migrationshintergrund [...] und 14,3% der Lernenden sprechen zu Hause eine andere Sprache.“ Wie dieses Kapitel zeigen wird, spiegelt das Lehrpersonal trotz politischer Absichtserklärungen nicht die Vielfalt der Schüler*innen in Belgien wider.

Die Flämische Diversitätskommission hat eine Empfehlung verfasst, wonach die Regierung die Vielfalt der Schüler*innen und Lehrer*innen beobachten und erforschen sollte (Commissie Diversiteit, 2020, S. 6). In Belgien gibt es keine Organisation, die systematisch Informationen über die Vielfalt des Lehrpersonals sammelt. Dennoch wächst sowohl in der Wissenschaft als auch in der Politik das Bewusstsein für die Bedeutung klarer Informationen und Untersuchungen für die Diversifizierung des Bildungssystems: Die flämische Parlamentsabgeordnete Meuleman schlug ein jährliches Diversitätsmonitoring vor (Moens, 2017). Es gibt jedoch keine offiziellen Zahlen über den Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, obwohl qualitative und quantitative Informationen zu diesem Thema der Schlüssel für Maßnahmen zur Verbesserung der Diversität im Bildungswesen wären (Commissie Diversiteit, 2020; Donlevy et al., 2016, S. 12–15).

Die Diversitätskommission hat Daten von einer repräsentativen Stichprobe erhalten, die eine allgemeine Vorstellung von der Vielfalt des flämischen Lehrpersonals vermittelt. Aus dieser Stichprobe geht hervor, dass 5% der Personen, die in den ersten beiden Jahren der Sekundarstufe unterrichten, ausländische Wurzeln³³ haben, aber viele dieser Personen haben ihre Wurzeln in den Nachbarländern Belgiens (Commissie Diversiteit, 2020, S. 50), so dass die 5% kaum Migrant*innen aus den Migrationsströmen des letzten Jahrzehnts umfassen. Die Diversitätskommission definiert den Begriff „Migrationshintergrund“ als „Personen, deren aktuelle Staatsangehörigkeit oder Geburtsstaatsangehörigkeit nicht die belgische ist, oder Personen, von denen mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit hat oder deren Staatsangehörigkeit durch Geburt eine ausländische war“.⁴⁴ Unia, das Interföderale Zentrum für Chancengleichheit, schätzte 2014, dass nach derselben Definition 4,5% der Lehrkräfte in Belgien einen EU-Migrationshintergrund und 3,2% einen Nicht-EU-Migrationshintergrund hatten (Commissie Diversiteit, 2020).⁵⁵

In Übereinstimmung mit den Erkenntnissen des Ausschusses stellte Consuegra (2021) fest, dass weniger als 5% der flämischen Lehrkräfte ausländische Wurzeln haben und dass diese Wurzeln hauptsächlich in Frankreich, den Niederlanden oder Deutschland liegen. Es gibt nur sehr wenige Lehrkräfte mit Wurzeln beispielsweise in Marokko, der Türkei oder Osteuropa (ebd.). Zu diesen 5% gehören auch Personen mit

3 Nach der Definition des Ausschusses hat eine Person ausländische Wurzeln, wenn mindestens ein Großelternanteil nicht in Belgien geboren wurde.

4 Diese Definition deckt sich weitgehend mit der Definition der Europäischen Kommission.

5 5,8% sind unbestimmt, 86,4% sind Belgier*innen.

ausländischen Wurzeln, die ein Lehramtsstudium an einer belgischen (Fach)Hochschule oder einer Universität abgeschlossen haben. Consuegras Untersuchung liefert keine Informationen über Lehrkräfte mit Migrations- oder Fluchthintergrund in Belgien. Ihre Untersuchung zeigt jedoch die mangelnde Vielfalt unter den Lehrkräften im Vergleich zur Vielfalt im Klassenzimmer, was mit Donlevy et al. übereinstimmt, die feststellen, dass der Bildungssektor etwa 10% der Gesamtbeschäftigung von Menschen belgischer Herkunft ausmacht, aber nur 4% der Menschen mit nordafrikanischem oder anderem afrikanischen Hintergrund (Donlevy et al., 2016, S. 12). Darüber hinaus schätzt das Minderheitenforum (*Minderhedenforum*) auf der Grundlage der Namen von Lehrkräften, dass etwa 1% des Lehrpersonals im flämischen Sekundarschulwesen einen Minderheitenhintergrund hat (Minderhedenforum, 2014).

Nicht nur in der Lehrer*innenausbildung, sondern auch in anderen Studiengängen besteht für Studierende mit Migrationshintergrund ein höheres Risiko, das Studium abzubrechen als für andere Studierende: Nur 19% der Studierenden mit Migrationshintergrund schließen das erste Jahr ab, gegenüber 56% der Studierenden ohne Migrationshintergrund (Royackers, 2008, S. 30).

VDAB, die öffentliche Arbeitsverwaltung, hat damit begonnen, die Hintergrundinformationen der bei ihr registrierten Personen zu erfassen. In einem persönlichen Gespräch mit dem VDAB wurde erklärt, dass die Zahlen noch nicht vollständig sind, da man sich erst in der ersten Phase des Erfassungsprozesses befindet. Das bedeutet, dass auch nicht festgestellt werden kann, ob diese Personen einen Flüchtlingsstatus haben oder nicht. Außerdem wird derzeit nicht festgehalten, in welchem Sektor ehemalige VDAB-Klient*innen einen Arbeitsplatz gefunden haben. Im Mai 2021 waren 55 Personen mit Berufswünschen im Bildungsbereich beim VDAB registriert. Sie werden registriert, wenn ihr ausländischer Lehramtsabschluss von NARIC anerkannt worden ist. 78% dieser Gruppe haben einen beruflichen oder akademischen Abschluss, um im Sekundarbereich zu unterrichten, die übrigen Personen sind für den Kindergarten oder die Grundschule ausgebildet. Was die Nationalität betrifft, stammen 39 der 55 Personen aus Asien, zwei aus Afrika und zwei aus den USA.⁶⁶

Leider gab es, wie dargestellt, bei der Beschaffung der Daten für die Analyse in diesem Beitrag mehrere Hürden.

5. Bestehende Möglichkeiten der beruflichen Integration in Belgien für Menschen mit Migrationshintergrund und einem Lehramtsstudium

Belgien ist ein Vorreiter, wenn es darum geht, Initiativen zur Diversifizierung des Lehrpersonals zu ergreifen (Donlevy et al., 2016, S. 58). Die Initiativen zielen jedoch

66 Der VDAB stützt sich bei der Klassifizierung der Staatsangehörigkeit auf größere geografische Regionen und gibt keine detaillierten Informationen über die Staatsangehörigkeit der bei ihm registrierten Personen heraus.

hauptsächlich darauf ab, junge Menschen überhaupt für eine Lehrer*innenausbildung zu gewinnen, so dass sie sich nicht unbedingt auf Personen konzentrieren, die einen Lehramtsabschluss erworben hatten, bevor sie nach Belgien kamen. Mit anderen Worten: Selbst als führende Nation sind die Diversitätsprojekte in Belgien für Menschen, die nach ihrem Studium zugewandert sind, begrenzt. Im Allgemeinen gibt es mehr Projekte, die sich auf die Diversität der Studierenden konzentrieren, als Projekte, die sich mit der Diversität von Lehrkräften befassen (ebd., S. 14). Dies kann auf die Tatsache zurückgeführt werden, dass die Diversität unter Schüler*innen und Studierenden bereits Wirklichkeit ist, im Gegensatz zur Lehrer*innenschaft. Auch wenn ein Gefühl der Dringlichkeit in Bezug auf ein diverseres Lehrpersonal fehlt, ist Flandern dennoch mit einem prekären Lehrkraftmangel konfrontiert, sowohl im Primar- als auch im Sekundarschulbereich. Eine Woche nach Beginn des Schuljahres, am 7. September 2021, wurden auf der VDAB-Webseite 1.466 Stellenangebote für Lehrkräfte im Sekundarbereich, 640 Stellenangebote für Lehrkräfte im Primarbereich, 303 für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung und 129 in der Sonderpädagogik veröffentlicht. Darüber hinaus waren noch über 100 Stellenangebote im Bildungsbereich (z. B. In der Schulleitung oder als Hilfspersonal) offen (VDAB, 2021).

Auf einer internationalen Sitzung befasste sich der flämische Bildungsrat mit der Unterrepräsentation von Menschen mit Migrationshintergrund, die im Bildungswesen arbeiten. Da der Lehrer*innenberuf in Belgien nicht nur bei Menschen mit Migrationshintergrund, sondern generell ein geringes Ansehen genießt, zielen diese Projekte darauf ab, den Lehrer*innenberuf attraktiver zu machen. Daher konzentrieren sich die Projekte auf Personen, die noch keinen Lehramtsabschluss haben. Das Projekt *De Baobab* in Brüssel beispielsweise bietet Menschen ohne Hochschulabschluss die Möglichkeit, in der Frühkindlichen Bildung zu arbeiten, während sie noch in diesem Bereich studieren. Das Projekt umfasst ein intensives individuelles Coaching sowohl während als auch nach dem vierjährigen Programm (Eva bxl, 2021). Unterstützung für Erzieher*innen, die nach ihrem Studium nach Belgien eingewandert sind, gibt es zwar, aber sie ist nach wie vor sehr begrenzt. So hat NARIC ein Online-Tool, den Coaching-Baum (NARIC *begeleidingsboom*), entwickelt, um den Menschen das Verstehen und die Durchführung der verschiedenen Verfahren zu erleichtern, die für die Anerkennung ihrer im Ausland erworbenen Bildungsabschlüsse erforderlich sind (Donlevy et al., 2016, S. 14).

Schulen, die neue Lehrkräfte einstellen, sollen Bewerber*innen mit den richtigen Qualifikationen (oder von NARIC anerkannten ausländischen Abschlüssen) den Vorzug geben. Die Schulen dürfen jedoch auch Lehrkräfte ohne ein solches Zertifikat einstellen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021c). Da die Schulen bei der Einstellung von Lehrkräften relativ autonom sind, können sie eine Lehrkraft mit Migrationshintergrund und einem ausländischen Diplom, das (noch) nicht von NARIC anerkannt ist, einstellen. Die Schulen stellen auch Personen ohne ein solches Zeugnis ein (z. B. Lehramtsstudierende und Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst), aber nicht unbedingt Personen mit Migrationshintergrund, obwohl dies dazu beitragen

könnte, dem wachsenden Lehrkräftemangel entgegenzuwirken (Van Droogenbroeck et al., 2019, S. 28).

Für alle, die ihren Abschluss im Ausland erworben haben, ist die NARIC-Anerkennung ein notwendiger erster Schritt auf dem Weg zu einer Beschäftigung im Bildungswesen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021a). Zwischen 2015 und 2020 erkannte NARIC 330 Lehramtsqualifikationen an, von denen 105 von Geflüchteten stammten. Von den 330 Abschlüssen waren 30 in der Vorschulerziehung, 54 für den Primarbereich⁷⁷, 244 für den Sekundarbereich und 3 in der Sonderpädagogik⁸⁸. Das bedeutet, dass fast ein Viertel der anerkannten Bildungsabschlüsse auf die Sekundarstufe entfällt, so dass eine beträchtliche Anzahl von Lehrkräften zur Verfügung steht, die das Lehrpersonal diversifizieren könnten. Abgesehen von diesen Anerkennungen erhielt eine unbestimmte Anzahl von Abschlüssen eine „Niveauanerkennung“, bei der der ausländische Abschluss auf einem bestimmten Niveau (z. B. Bachelor oder Master) anerkannt wurde, ohne dass ein Fachgebiet angegeben wurde. Es ist wahrscheinlich, dass auch Lehrbefähigungsnachweise darunter sind, die jedoch in den obigen Zahlen nicht aufgeführt sind. Angehende Lehrkräfte müssen allerdings eine Reihe zusätzlicher Bedingungen erfüllen, um eine Stelle zu bekommen, die jedoch für Migrant*innen und Geflüchtete ein Hindernis darstellen könnten.

Lehramtskandidat*innen müssen Staatsangehörige eines EU- oder EFTA-Landes sein oder eine Arbeitsgenehmigung besitzen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021b) und sie müssen ein C1-Niveau-Zertifikat in Niederländisch nachweisen. Darüber hinaus müssen diejenigen, die in der fünften und sechsten Klasse der Grundschule arbeiten wollen, ein B1-Niveau-Zertifikat im Lesen und Schreiben des Französischen und ein B2-Niveau-Zertifikat im Hören und Sprechen des Französischen nachweisen (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021d), da die Kinder ab der fünften Klasse der Grundschule in einer zweiten offiziellen belgischen Sprache unterrichtet werden. Mehrere Arten von Zertifikaten werden von der flämischen Regierung akzeptiert, u. a. jeder Abschluss eines flämischen Bildungsprogramms (mit Niederländisch als Unterrichtssprache), ein Zertifikat über den erfolgreichen Abschluss eines Sprachkurses auf C1-Niveau an einer flämischen Hochschule oder Einrichtung der Erwachsenenbildung oder ein Zertifikat für Niederländisch als Fremdsprache der Nederlandse Taalunie (Union für die niederländische Sprache).

Ein weiteres Projekt, das nicht unbedingt mit dem Bildungssektor zusammenhängt, aber dennoch Migrant*innen und Geflüchtete mit allen Arten von Abschlüssen unterstützt, ist *MaxiPAC*, die Abkürzung für „Maximizing Previously Acquired Competences“ (Maximierung zuvor erworbener Kompetenzen). Wenn eine Person, die vor kurzem nach Belgien eingewandert ist, von NARIC keine Anerkennung ihres Abschlusses erhält, kommt *MaxiPAC* ins Spiel. Diese Menschen können auf der

77 Bei einer Person wurden sowohl das Diplom für den Kindergarten als auch das Diplom für die Grundschule anerkannt.

88 Von den Geflüchteten besaßen 9 ein Diplom in der Vorschulerziehung, 14 für den Grundschulbereich und 82 für den Sekundarbereich.

Grundlage ihres Abschlusses eine Befreiung von bestimmten Kursen beantragen, was es ihnen ermöglicht, ein verkürztes Studienprogramm zu beginnen. Auf diese Weise können sie einen in Belgien gültigen Abschluss erwerben, ohne ein komplettes Studium absolvieren zu müssen (MaxiPAC Project, 2018). Diese verkürzten Studiengänge sind wichtig, um zum Beispiel das OCMW (Öffentliches Zentrum für Soziale Wohlfahrt) davon zu überzeugen, dass eine Rückkehr zur Schule eine sinnvolle Investition ist. Leider sind noch keine Lehrkräfte mit einem ausländischen Abschluss in einem solchen Programm eingeschrieben (Sanghmitra Bhutani, persönliches Interview, 14. April 2021).

In ihrem Empfehlungspapier führt die Diversitätskommission Vorschläge für eine diversere Lehrer*innenschaft an. Darin wird erwähnt, dass eine Schule Vorurteile abbauen und den Mangel an Möglichkeiten für Menschen mit einem Minderheitenhintergrund beheben sollte. Darüber hinaus verfolgt die Kommission einen ganzheitlichen Ansatz: Dieser verweist nicht nur auf die aktive Einstellung von Menschen mit Minderheiten- und Migrationshintergrund und das Anbieten von Praktika, sondern betont auch die Bedeutung des Engagements der gesamten Schule. So fordert die Kommission beispielsweise jede Schule auf, eine Diversitätsstrategie zu entwickeln und ein klares Meldeverfahren für Schüler*innen und Lehrer*innen einzuführen, die Diskriminierung erfahren. In diesem Zusammenhang weist sie auf die Bedeutung eines Nichtdiskriminierungskodex für alle an der Schule Beteiligten hin. Mit anderen Worten: Es ist nicht nur wichtig, die Vielfalt an der Schule zu erhöhen, sondern sie muss auch gemanagt werden, um eine diverse Belegschaft zu erhalten. Der Ausschuss empfiehlt, Schulungen und Coachings zu organisieren, und weist darauf hin, dass die Schulleitung die Verantwortung hat, eine inspirierende Vision zu vermitteln und Veränderungen zu erleichtern. Die Kommission fordert sie auf, mit gutem Beispiel voranzugehen und positive Maßnahmen zu organisieren (Commissie Diversiteit, 2020, S. 22–25). Schließlich erwähnt die Kommission, dass auch die Ausbilder*innen von Lehrkräften vielfältiger sein sollten (ebd., S. 42).

6. Möglichkeiten zur Integration von geflüchteten und internationalen Lehrkräften: für sie selbst und für die teilnehmenden Schulen

Diversität – im Sinne des Zusammenlebens, -arbeitens und -studierens von Menschen verschiedener Ethnien, Religionen, Kulturen und Nationalitäten – wird oft als ein mühsamer Prozess angesehen und tendenziell mit Sprach- und Integrationsproblemen in Verbindung gebracht (Commissie Diversiteit, 2020, S. 22). Die Tatsache, dass die Diversitätskommission eine große Anzahl von Empfehlungen auflistet, unterstreicht die Idee, dass Vielfalt in der Lehrer*innenschaft angemessen gesteuert werden muss. In diesem Kapitel wollen wir uns jedoch darauf konzentrieren, was Lehrkräfte mit Migrationshintergrund einbringen können.

Eine größere Vielfalt bei den Lehrkräften würde die Integration von Diversität im Klassenzimmer selbst fördern, da Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dazu beitragen können, Stereotypen zu durchbrechen. Außerdem haben Schüler*innen mit einer anderen Herkunftssprache möglicherweise Schwierigkeiten, sich angemessen auf Niederländisch auszudrücken, selbst wenn sie über ausreichende Kenntnisse in einem bestimmten Bereich verfügen. In Flandern sprach sich die größte Partei, die NVA (*Nieuw-Vlaamse Alliantie*), dagegen aus, dass Kinder mit Migrationshintergrund in der Schule ihre Erstsprache sprechen dürfen. Sie behauptete, dass sich dies negativ auf Lehrer*innen, Schüler*innen und deren Niederländischkenntnisse auswirken würde. Mehrere Studien haben diese Behauptung widerlegt (Temmerman, 2017). Wenn Lehrkräfte die Herkunftssprachen von Schüler*innen sprechen, kann sich dies positiv auf die Lernergebnisse der betreffenden Schüler*innen auswirken. Obwohl Schulen und Schulbehörden oft nicht sehr tolerant gegenüber dem Sprechen einer anderen Sprache als Niederländisch in einer flämischen Schule sind, zeigen Untersuchungen, dass es keinen kausalen Zusammenhang zwischen Niederländischkenntnissen und Lernergebnissen gibt (Van Avermaet et al., 2016, S. 58). Einigen der von Van Avermaet befragten Lehrkräfte zufolge sind Motivation und Wohlbefinden wichtiger als Sprachkenntnisse, um gute Noten zu erzielen (ebd., S. 54).

Agirdag (2016, S. 10) hat gezeigt, dass Lehrkräfte tendenziell geringere Erwartungen an Schüler*innen mit einem ethnisch vielfältigen Hintergrund haben, so dass es nicht undenkbar ist, dass Lehrkräfte, die selbst ethnisch divers sind, diesem Erwartungsproblem entgegenwirken. Donlevy et al. (2016) verweisen auch auf die Schlussfolgerungen des Rates der Europäischen Kommission aus dem Jahr 2009 in Bezug auf die Bildungsbedürfnisse von Kindern mit Migrationshintergrund: Sie weisen darauf hin, dass einer der wichtigsten Wege, Kindern zu ermöglichen, ihr volles Potenzial auszuschöpfen, darin besteht, „die Zahl der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zu erhöhen“ (ebd., S. 20).

Darüber hinaus trägt ein Lehrpersonal, das ein Spiegelbild der Schüler*innenpopulation darstellt, zur sozialen Mobilität junger Menschen mit Minderheitenhintergrund bei, da ihre Schulbildung sie auf ihre spätere berufliche Laufbahn vorbereitet. Dies hat damit zu tun, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine Vorbildfunktion für die von ihnen unterrichteten Schüler*innen haben. Außerdem können sie gerade wegen ihres Hintergrunds leichter mit den Eltern ihrer Schüler*innen in Kontakt treten (Commissie Diversiteit, 2020, S. 11). Schließlich haben Ellemers und Rink (2016) gezeigt, dass eine diverse Belegschaft zu mehr Innovation führt. Die Kommission ist überzeugt, dass dies auch für Schulen und Lehrkräfte gilt (Commissie Diversiteit, 2020, S. 22).

Wie bereits erwähnt, sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im flämischen Bildungswesen nach wie vor rar, und es bedarf struktureller Veränderungen, um der Vielfalt in den Klassenzimmern gerecht zu werden. Allerdings bieten weder die Bildungsnetzwerke noch die Hochschuleinrichtungen Unterstützung für Migrant*innen oder Geflüchtete, die im Bildungswesen arbeiten möchten, aber Hilfe bei der Integration in die flämische (Schul-)Kultur benötigen. Es ist zu einem Huhn-oder-Ei-Para-

doxon geworden, bei dem das Fehlen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund sowohl die Ursache als auch die Folge des Mangels an strukturellen Initiativen ist. Der VDAB hat vier effiziente Modelle entwickelt, die Migrant*innen und Geflüchteten mit Diplom die Arbeitssuche erleichtern sollen, indem sie eine Zusatzausbildung in Kombination mit niederländischen Sprachkursen anbieten. Sie bieten eine Reihe von Vermittlungsmodellen an, um Menschen mit unterschiedlichen Profilen und Hintergründen (also nicht nur Lehrkräften) gerecht zu werden, und sie zielen darauf ab, Menschen so schnell wie möglich in Arbeit zu bringen.

Diese VDAB-Lehrgangsmodele unterscheiden sich vor allem in der Dauer. „Quick Mediation“ („Schnelle Mediation“), der erste Weg, richtet sich an Personen, die über ausreichende berufliche Kompetenzen und Kenntnisse der Kontaktsprache verfügen. Bei diesem Verfahren sind Niederländischkenntnisse nicht einmal eine Voraussetzung. „Integrated Pathways“ (Integrierte Wege“), das zweite Modell, ist intensiver, da die Teilnehmer*innen mindestens zwei Module absolvieren. Auch hier ist das Erlernen der niederländischen Sprache optional. Für die Teilnehmer*innen des dritten Modells, „Combined Pathways“ („Kombinierte Wege“), wird das Erwerben von Niederländischkenntnissen zur Pflicht. Sie kombinieren den Niederländischunterricht mit mindestens einem weiteren Modul, das auf die berufliche Entwicklung abzielt. Das vierte Modell ist das längste. „Linear Pathways“ (Lineare Wege“) wurde für Personen entwickelt, die mehr Zeit benötigen, um Niederländisch zu lernen und ihre beruflichen Fähigkeiten zu entwickeln (VDAB, 2017, S. 11). Diese Modelle bieten Unterstützung für ein breites Spektrum von Migrant*innen, aber auch hier zielen die Sprachkurse darauf ab, die Kenntnisse der Teilnehmer*innen im alltäglichen Niederländisch zu verbessern, und nicht darauf, ihnen das Vokabular und andere Sprachkenntnisse beizubringen, die Lehrkräfte im Klassenzimmer benötigen.

7. Herausforderungen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund und internationale Lehrkräfte

Lehrkräfte mit Flucht- oder Migrationshintergrund sind mit vielen Hindernissen konfrontiert, bevor sie in Belgien als Lehrkraft arbeiten können. Wie in diesem Kapitel gezeigt wird, hat sich die bisherige Forschung weitgehend auf die Hindernisse konzentriert, die Menschen erfahren, bevor sie eine Stelle als Lehrkraft erhalten, was bedeutet, dass noch nicht viel über die Herausforderungen geforscht wurde, mit denen Lehrkräfte während ihrer Arbeit an Schulen konfrontiert sind. Diskriminierung ist in dieser Hinsicht eine Ausnahme, da sie nicht nur während des Bewerbungsverfahrens, sondern auch am Arbeitsplatz auftreten kann.

Ein Grund, warum Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund zögern, als Lehrkraft zu arbeiten, ist das Image des Berufs und das eher geringe Gehalt. In bestimmten Gemeinschaften suchen Migrant*innen nach einem Job mit mehr Prestige (Donlevy et al., 2016, S. 13). Da der Lehrer*innenberuf laut Royackers (2008, S. 99) nicht sehr gut bezahlt wird, kann dies für einige ethnische Minderheiten, in denen

wirtschaftliche Unabhängigkeit einen hohen Stellenwert hat, ein ausschlaggebender Faktor sein. Royackers (ebd., S. 101) weist auch darauf hin, dass Menschen mit Migrationshintergrund möglicherweise nur unzureichende Kenntnisse über Bewerbungen haben und nicht auf soziale Beziehungen und Netzwerke zugreifen können, die ihnen in gleicher Weise wie Lehrkräften ohne Migrationshintergrund helfen, eine Stelle zu finden.

Nicht nur das Image der Schule ist ein Problem, sondern auch das Image von ethnischen Minderheiten. Die Möglichkeiten für Menschen mit Migrationshintergrund sind aufgrund von Vorurteilen und Diskriminierung immer noch begrenzt (Donlevy et al., 2016, S. 13). Dieses Problem ist nicht auf den Bildungssektor beschränkt, sondern besteht überall auf dem Arbeitsmarkt: In der Region Brüssel-Hauptstadt gibt jeder zweite Mensch mit Minderheitenhintergrund an, bei der Arbeitssuche diskriminiert worden zu sein (Ouali et al., 2005). Lehrkräfte, Schulleitungen und anderes Schulpersonal sollten sich ihrer eigenen Vorurteile und Stereotypen bewusst sein (Commissie Diversiteit, 2020, S. 31). Nicht nur Schulen haben Vorurteile gegenüber Menschen mit Migrationshintergrund, sondern auch die Migrant*innen selbst: Sie grenzen sich selbst aus, weil sie befürchten, dass ihre Niederländischkenntnisse unzureichend sind (Donlevy et al., 2016, S. 13).

Darüber hinaus können auch die offiziellen Regeln in Bezug auf die Sprachkenntnisse ein Hindernis darstellen. Eine Lehrkraft muss ein C1-Niveau in Niederländisch nachweisen (oder innerhalb von drei Jahren erreichen), indem sie ein niederländisches Sprachdiplom oder ein Zertifikat eines Sprachkurses an einem CVO (Zentrum für Erwachsenenbildung), einer Hochschule oder ein Zertifikat für Niederländisch als Zweitsprache von der Nederlandse Taalunie (Niederländische Sprachunion) vorlegt. Schulbehörden, die eine neue Lehrkraft einstellen, können von dieser Regel abweichen, allerdings nur dann, wenn es keine anderen Bewerber*innen gibt. Diese Sprachbarriere kann überwunden werden, indem man leichter zugängliche NT2-Kurse (Niederländisch als Zweitsprache) anbietet und sich auf die spezifischen sprachlichen Bedürfnisse von Lehrkräften konzentriert (Commissie Diversiteit, 2020, S. 28).

Die Anerkennung ausländischer Abschlüsse ist ebenfalls eines der Haupthindernisse zwischen dem Ziel einer diversen Belegschaft und der Realität. Dies ist ein Problem auf mehreren Ebenen. Erstens stellen nicht alle hochqualifizierten Migrant*innen den Antrag auf Anerkennung ihres Abschlusses, sei es aus finanziellen Gründen oder weil es zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Donlevy et al. (2016, S. 13) stellen fest, dass nur „41% der befragten Personen mit hohem Bildungsniveau einen Antrag auf Anerkennung ihres Abschlusses stellten“. Zweitens gibt es nach diesem zeitaufwändigen Verfahren keine Garantie, dass die Qualifikation anerkannt wird. Das Verfahren muss gestrafft und transparenter gestaltet werden. Darüber hinaus könnte es hilfreich sein, diesen Personen eine bedingte Zulassung zu erteilen, während sie auf die offizielle Anerkennung warten (Commissie Diversiteit, 2020, S. 27).

Selbst wenn der Abschluss anerkannt wurde und ein Sprachzertifikat vorliegt, können sie nicht mit der Arbeitssuche beginnen: In Flandern müssen Lehrkräfte die EU- oder EFTA-Staatsangehörigkeit besitzen. Andernfalls muss die Schule die Initia-

tive ergreifen und eine Arbeitsgenehmigung oder eine Ausnahmegenehmigung beantragen (ebd., S. 29), was mehr Arbeit bedeutet, als jemanden mit belgischer Staatsangehörigkeit einzustellen.

Neben den sprachlichen und bürokratischen Barrieren spielen auch religiöse und kulturelle Aspekte eine Rolle. In *GO! Education*⁹⁹ erlauben einige Schulen Lehrkräften (außer denen, die Religion unterrichten) nicht, religiöse Symbole zu tragen, was viele muslimische Frauen ausschließt. GO! Education will einen weltanschaulich neutralen Unterricht anbieten, aber Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Neutralität die Fähigkeit der Schüler*innen, mit Diversität umzugehen, verringert und auch der Integration entgegenwirken kann (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2018, S. 57). Wie die Gemeinschaftsschulen organisieren auch die Provinz- und Gemeindeschulen den Unterricht im Auftrag der Regierung, sind aber weniger streng, wenn es um ideologische Symbole geht (Minderhedenforum, 2014, S. 1–2). Eine große Anzahl von Schulen in Flandern ist nicht an die Regierung gebunden, zum Beispiel alle Schulen unter der Dachorganisation des Katholischen Bildungswerks Flandern.

Kurzum, für Lehrkräfte mit Migrations- oder Fluchthintergrund gibt es Hindernisse auf vielen verschiedenen Ebenen: logistisch, administrativ, sprachlich, kulturell ... Angesichts dieser Hindernisse ist es nicht überraschend, dass es bei den flämischen Lehrkräften an Diversität mangelt. Damit die Schulen jedoch die Diversität der Gesellschaft widerspiegeln können, sind weitere Untersuchungen und effiziente Projekte, die zu konkreten Maßnahmen führen, von unschätzbarem Wert.

8. Fazit

Da viele Migrant*innen in Belgien entweder im schul- oder im arbeitsfähigen Alter sind (Statistiek Vlaanderen, 2020), sollte die Vielfalt im Klassenzimmer sowohl vor dem Smartboard als auch an den Tischen mit den Schulbüchern sichtbar sein. In Belgien und Flandern ist dies jedoch noch nicht die Realität. Es gibt nur sehr wenige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund, weil es ihnen an Möglichkeiten mangelt und weil sie trotz ihrer vielen Vorzüge mit einer ganzen Reihe von Herausforderungen konfrontiert sind, bevor sie eine Stelle finden.

9 In Flandern gibt es drei Bildungsnetzwerke:

1. GO! Bildung ist das offizielle, von der Flämischen Gemeinschaft organisierte Bildungssystem. Die Verfassung schreibt eine Neutralitätspflicht für GO! Education vor.
2. Das staatlich geförderte öffentliche Schulwesen umfasst die Schulen, die von den kommunalen oder Provinzbehörden betrieben werden.
3. Das staatlich geförderte private Schulwesen wird von einer privaten Person oder Organisation organisiert. Das Netz besteht hauptsächlich aus katholischen Schulen. Neben den konfessionellen Schulen umfasst es auch Schulen, die nicht an eine Religion gebunden sind, z. B. alternative Schulen (auf der Grundlage der Ideen von Freinet, Montessori oder Steiner), die spezielle Lehrmethoden anwenden (Eurydice, 2022).

Die flämische Regierung erkennt an, dass das Lehrpersonal nicht die Schüler*innenpopulation widerspiegelt und dass sich dies ändern muss (Commissie Diversiteit, 2020, S. 3–6), aber bisher wurden keine systematischen Informationen über die Anzahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund oder von internationalen Lehrkräften gesammelt. Es wird geschätzt, dass etwa 4,5% der Lehrkräfte in Belgien einen EU-Hintergrund haben und 3,2% einen Nicht-EU-Hintergrund (Commissie Diversiteit, 2020). Allerdings sind in diesen Daten auch die Personen enthalten, die ihren Abschluss in Belgien erwarben.

Was die anerkannten ausländischen Lehramtsabschlüsse betrifft, so waren im Mai 2021 55 Personen mit Berufswünschen im Bildungswesen und einem anerkannten Abschluss bei der öffentlichen Arbeitsverwaltung (VDAB) registriert. Das ist an sich schon eine bescheidene Zahl. Darüber hinaus müssen wir auch noch die Herausforderungen berücksichtigen, die die Chancen auf eine Anstellung im Klassenzimmer verringern. So benötigen Lehrkräfte beispielsweise entweder eine EU-Staatsangehörigkeit oder eine Arbeitserlaubnis. Sie werden auch durch das niedrige Gehalt und das fehlende Sozialprestige des Berufs entmutigt (Royackers, 2008, S. 99). Diskriminierung (einschließlich Selbstselektion), sprachliche, religiöse und kulturelle Unterschiede können internationale Lehrkräfte ebenfalls abschrecken (Donlevy et al., 2016, S. 13).

Auf diese Weise übersehen Belgien und Flandern potenziell wertvolle Lehrkräfte. Die Forschung hat gezeigt, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dazu beitragen können, Stereotype zu durchbrechen. Außerdem neigen sie dazu, von allen ihren Schüler*innen das Gleiche zu erwarten, unabhängig davon, ob sie einer Minderheit angehören oder nicht (Agirdag, 2016, S. 10). Dies bedeutet, dass eine Lehrkraft die soziale Mobilität fördern kann, indem sie den Schüler*innen hilft, ihr Potenzial voll auszuschöpfen.

In den kommenden Jahren wird die Zahl der Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund in Belgien wahrscheinlich steigen. Um Lehrkräften mit ausländischem Abschluss den Zugang zum Bildungssystem zu ermöglichen, sollte sich die Regierung ihrer Bedürfnisse und Wünsche bewusst sein. Daher ist weitere Forschung erforderlich, um die Kluft zwischen der abstrakten Idee von diversen Schulen und einer Realität zu überbrücken, in der Migrant*innen und Geflüchtete, die am Smartboard stehen, keine Ausnahme sind.

Literatur

- Agirdag, O. (2016). Etnische diversiteit in het onderwijs. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/402865>
- Commissie Diversiteit. (2020). Advies: Diversiteit binnen het onderwijzend personeel. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/38452>
- Consuegra, E. (2021). Slotevenement Velov 2021. https://www.edu-leraar.be/files/keynote_consuegra_finaal.pdf

- Donlevy, V., Meierkord, A. & Rajania, A. (2016). Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background: Final Report to DG Education and Culture of the European Commission. European Commission; Directorate-General for Education and Culture; ECORYS. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa-75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- Ellemers, N. & Rink, F. (2016). Diversity in work groups. *Current Opinion in Psychology*, 11, 49–53. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.06.001>
- Eurostat. (2021). Asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data (rounded). <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- Eurydice. (2022). Belgium – Flemish Community Overview. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/belgium-flemish-community/belgium-flemish-community>
- Eva bxl. (2021). De Baobab. <https://evabxl.be/project/de-baobab/>
- Lefevere, F. (13. Januar 2021). Een derde van de bevolking in België is van buitenlandse herkomst of heeft buitenlandse nationaliteit. VRT NWS: nieuws. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2021/01/12/een-derde-van-de-belgen-heeft-buitenlandse-achtergrond-en-dat-i/>
- MaxiPAC Project. (2018). Maxipac. <https://www.maxipac.be/project.html>
- Minderhedenforum. (2014). De stem van het minderhedenforum over onderwijs. <https://www.minderhedenforum.be/download/media/247/brochure-onderwijs-minderhedenforum.pdf>
- Moens, B. (7. Juni 2017). Slechts vijf procent Vlaamse leraars met allochtone roots. *De Tijd*. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/slechts-vijf-procent-vlaamse-leraars-met-allochtone-roots/9901526.html>
- OECD. (2017). Education Policy Outlook: Belgium. <https://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Belgium.pdf>
- Ouali, N., Martens, A., Van de maele, M., Vertommen, S., Dryon, P. & Verhoeven, H. (2005). Discrimination des étrangers et des personnes d'origine étrangère sur le marché du travail de la Région de Bruxelles-Capitale: Recherche dans le cadre du Pacte social pour l'emploi des bruxellois. https://www.researchgate.net/profile/Nouria-Ouali/publication/254454588_Discrimination_des_etrangers_et_des_personnes_d%27origine_etrangere_sur_le_marche_du_travail_de_la_Region_de_Bruxelles-Capitale/links/54e1ed710cf24d184b11c7f9/Discrimination-des-etrangers-et-des-personnes-dorigine-etrangere-sur-le-marche-du-travail-de-la-Region-de-Bruxelles-Capitale.pdf?origin=publication_detail
- Royackers, H. (2008). Tekort aan allochtone leerkrachten in het onderwijs. UHasselt. <https://documentserver.uhasselt.be//handle/1942/8706>
- Sociaal-Economische Raad van Vlaanderen. (2021, 13. September). Oproep en advies: Betere overheidsdata voor sterk beleidsonderzoek en goed bestuur. https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/SERV_20210913_SERV_VLIR_oproep_betere_overheidsdata_ADV.pdf
- Statistiek Vlaanderen. (2020). *Bevolking naar nationaliteit*. <https://www.vlaanderen.be/statistiek-vlaanderen/bevolking/bevolking-naar-nationaliteit>
- Statistiek Vlaanderen. (2021). *Internationale bescherming*. <https://www.statistiekvlaanderen.be/nl/internationale-bescherming>

- Temmerman, M. (27. November 2017). *Thuis taal op school is verkeerd signaal*. VRT NWS. <https://www.vrt.be/vrtnws/nl/2017/11/27/n-va---thuis-taal-op-school-is-verkeerd-sig-naal/>
- Van Avermaet, P., Agirdag, O., Slembrouck, S., Struys, E., Van de Craen, P., Van Houtte, M., De Backer, F., De Smet, A., Mertens, C., Van Biesen, L. & Van Hulle, E. (2016). *MARS: Meertaligheid Als Realiteit op School: Onderzoek in opdracht van het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming*. <https://lirias.kuleuven.be/retrieve/385757>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H. M., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J. & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen – Volume I*. Brussels. Vrije Universiteit Brussel. https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/46019279/TALIS_2018_Vlaanderen_Volume_I.pdf
- VDAB. (2017). *Programma 'Integratie door werk'*. https://www.serv.be/sites/default/files/documenten/SERV_COMDIV_SERVacademie_vluchtelingen_en_werk_presentatie_VDAB.pdf
- VDAB. (2021). *Zoek een job* [online vacatures]. <https://www.vdab.be/vindeenjob/vacatures?sort=standaard&jobdomein=JOB CAT18>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2018). *Omgevingsanalyse van het beleidsdomein onderwijs en vorming*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/28358>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021a). *Buitenlands diploma of beroepservaring*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/buitenlands-diploma-of-beroepservaring>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021b). *Nationaliteit*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/nationaliteit>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021c). *Soorten bekwaamheidsbewijzen*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/soorten-bekwaamheidsbewijzen>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021d). *Taalkennis*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/taalkennis>
- Vlaamse overheid. (2018). *Vlaamse Migratie – en Integratiemonitor 2018*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/27487>
- Vlaamse overheid. (2022). *Professionele erkenning van een buitenlandse beroepskwalificatie in het onderwijs*. <https://www.vlaanderen.be/professionele-erkenning-van-een-buitenlandse-beroepskwalificatie-in-het-onderwijs>

Beruflicher Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Deutschland

Zugänge, Perspektiven, Hürden und Chancen

Renate Schüssler, Silke Hachmeister, Nadine Auner, Lilith Beaujean & Carina Göke¹

Abstract: Der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte ist ein Thema, das in den letzten Jahren in Deutschland an Gewicht gewonnen hat. Mittlerweile liegen vielfältige Erfahrungen vor, die sich unter anderem aus der Nutzung der vorhandenen Einstellungs- und Seiteneinstiegsmöglichkeiten wie auch aus verschiedenen Re-Qualifizierungsprogrammen speisen.

Im Beitrag werden Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Es wird aufgezeigt, auf welchen Wegen internationale Lehrkräfte in ihrem Beruf wieder tätig werden können und es wird auf Möglichkeiten und Fallstricke im Erreichen einer dauerhaften Beschäftigung verwiesen. Dabei wird ausgehend von statistischen Daten auch ein Fokus auf die Schwierigkeiten der Anerkennung der Abschlüsse und auf den besonderen Stellenwert der sprachlichen Handlungsfähigkeit gelegt und argumentiert, warum die Möglichkeiten einer nachhaltigen Beschäftigung stärker als bisher vom Thema des Lehrkräftemangels entkoppelt werden müssen. Denn die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte ist nicht nur bedeutsam für ihre persönliche und gesellschaftliche Integration, sondern sie bietet auch vielfältige Chancen für eine zeitgemäße Schule in der Migrationsgesellschaft.

Schlagworte: Lehrkräfte mit Fluchterfahrung, beruflicher Neuanfang, Schule der Vielfalt, Migrationsgesellschaft, Vorbild, Fachlehrkraft, Lehrkräftemangel, Anerkennung, Mehrsprachigkeit, Gleichberechtigung, Teilhabe

1. Hinführung

Deutschland ist bereits seit langer Zeit ein Einwanderungsland (vgl. z. B. El-Mafaa-lani, 2013; Meinhardt, 2005) bzw. eine Migrationsgesellschaft (vgl. z. B. Zick & Krott,

¹ Unter Mitarbeit von Janina Jasche & Kristina Purrmann. Herzlicher Dank geht auch an die Mitglieder der Resonanzgruppe des Projektes ITTS, die den Beitrag mit wertvollen Hinweisen beraten haben.

2021). Ankommen in einem neuen Land, Heimat finden, sich integriert fühlen – das hängt für erwachsene Migrant*innen häufig mit der Möglichkeit zusammen, sich beruflich verwirklichen zu können sowie sich mit den Ressourcen, Qualifikationen und Kompetenzen anerkannt und wertgeschätzt zu fühlen. Statt die Migrationsgesellschaft als Fakt anzuerkennen und proaktiv den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen Rechnung zu tragen, fällt es der Politik auch 60 Jahre nach den ersten Anwerbeabkommen schwer, hieraus Regelungen abzuleiten, die eine berufliche Integration und eine Anerkennung der mitgebrachten Qualifikationen systematisch und in allen Bundesländern erleichtern (George, 2021). Vielmehr erfolgt die Berücksichtigung von migrationspolitischen Fragen auch im Bildungssektor „konjunkturell, also immer dann, wenn besondere Situationen auftreten, die akutes Handeln erfordern, wie z. B. die gestiegene Fluchtzuwanderung im Sommer 2015“ (Wojciechowicz & Vock, 2020b, S. 19) oder seit 2022.² In Bezug auf die Anerkennungshürden für internationale Lehrkräfte wiegt dies umso schwerer, findet die kulturelle Diversität, die in den Klassenzimmern längst Realität ist, bisher noch zu wenig Widerhall in der Zusammensetzung der Kollegien.

Bildung und Lehrer*innenausbildung liegen in Deutschland in der Zuständigkeit der 16 Bundesländer. In den meisten Bundesländern zeigt sich in den letzten Jahren ein erheblicher, wenn nicht sogar dramatischer, Mangel an Lehrkräften (vgl. Kapitel 4.1). Obwohl bedingt durch diesen Mangel theoretisch gute Voraussetzungen für eine größere Aufnahmebereitschaft der Bildungssysteme vorliegen und praktisch auch einiges in Bewegung gekommen ist (Bertelsmann Stiftung et al., 2020; George, 2021; Wojciechowicz & Vock, 2020b), ist die berufliche Integration mit vielen formalen Hürden versehen und stellt die Beteiligten auch auf einer inhaltlichen Ebene vor große Herausforderungen.

Denn der Zugang zum Lehrer*innenberuf ist in Deutschland stark reglementiert und zwischen den 16 Bundesländern heterogen geregelt. Sehr kleinteilige Vorgaben der Leistungserbringung in mehreren Fächern und eine durch zwei Phasen, bestehend aus universitärem Lehramtsstudium und außeruniversitärem Vorbereitungsdienst, im internationalen Vergleich besondere Form der Lehrer*innenausbildung, erschweren es internationalen, in ihren Herkunftsländern ausgebildeten Lehrkräften

2 Dies gilt auch für den Umgang mit den durch den Krieg in der Ukraine ausgelösten massiven erneuten Fluchtbewegungen. Mit der Flucht aus der Ukraine wurde nun deutlich schneller als noch 2015/16 auch auf politischer Ebene reagiert und Maßnahmen für die Integration von neu zugewanderten Schüler*innen und Lehrkräften in die Wege geleitet. In diesem Zusammenhang konnte auch umfassend auf den Vorerfahrungen der letzten Dekade aufgebaut werden. Der vorliegende Beitrag wurde vor dem Beginn des Krieges in der Ukraine verfasst, so dass die spezifischen Regelungen und erste Maßnahmen, die im Umgang mit ukrainischen Lehrkräften und Schüler*innen entwickelt worden sind, noch nicht einfließen. Allerdings finden sich aktuelle statistische Angaben zur Zuwanderung nach Deutschland und den anderen ITTS-Projektländern, die die Flucht aus der Ukraine seit 2022 mitberücksichtigen, im abschließenden Rahmenbeitrag von Hachmeister und Schüssler (2023).

erheblich, in ihrem ursprünglichen Beruf zu arbeiten. Ohne Unterstützung, zusätzliche Studienanteile oder Re-Qualifizierungs- bzw. Brückenprogramme ist ein beruflicher Wiedereinstieg nur in den wenigsten Fällen möglich. Wie schwierig es ist, in Deutschland aus eigener Kraft beruflich anzukommen, illustrieren eindrücklich die Bewerber*innenzahlen auf die ersten Re-Qualifizierungsprogramme für geflüchtete (und internationale) Lehrkräfte (vgl. Kapitel 2.1). Und selbst nach Durchlaufen dieser Maßnahmen, mit deren Hilfe oft ein erster Einstieg gelingt, ist es ausgesprochen voraussetzungsvoll, eine dauerhafte Perspektive im Lehrer*innenberuf zu erreichen.

Im Vergleich zu den anderen in diesem Band beschriebenen Länderbeiträgen, gibt es in Deutschland sowohl eine gute Datenlage als auch eine Reihe von beruflichen Optionen und Modellen des beruflichen Wiedereinstiegs (George, 2021; Weizsäcker & Roser, 2020). Dies hängt nicht zuletzt auch mit den vielfältigen Initiativen zusammen, die in den letzten Jahren rund um das Thema beruflicher Wiedereinstieg internationaler bzw. geflüchteter Lehrkräfte entstanden sind (Bertelsmann Stiftung et al., 2020; Purrmann et al., 2020a; Siebert-Husmann et al., 2020; Syspons, 2021; Wojciechowicz et al., 2020). Zudem stellen Flucht-Migration und kulturelle Vielfalt eine gesellschaftliche Realität dar, die sich deutlich in den statistischen Daten und der demographischen Entwicklung widerspiegelt, wie hinführend aufgezeigt wird (Kapitel 2.1). Bei der Betrachtung der Datenlage wird deutlich, dass die kulturelle Vielfalt, von denen viele Klassenzimmer geprägt sind, in den Lehrer*innenkollegien bisher allerdings noch zu wenig ankommt (Kapitel 2.2).

Deswegen werden in Kapitel 3 die Herausforderungen der beruflichen Integration von Lehrkräften in Deutschland näher in den Blick genommen: Welche Hürden verhindern die Anerkennung (Kapitel 3.1)? Welche Möglichkeiten des beruflichen Wiedereinstiegs gibt es vonseiten des Staates (Kapitel 3.2)? Wie versuchen Re-Qualifizierungsprogramme die Brücke zwischen mangelnder Anerkennung und vorhandenen Berufseinstiegsmöglichkeiten zu überbrücken? Dies wird an drei Initiativen aus unterschiedlichen Bundesländern dargestellt (Kapitel 3.3). Schließlich wird die Frage gestellt, welche Hürden es trotz des Absolvierens der Re-Qualifizierungsprogramme und der staatlichen Anpassungsmaßnahmen für einen dauerhaften Verbleib im Schulsystem gibt (Kapitel 3.4).

Abschließend wird verdeutlicht, dass eine stärkere Berücksichtigung von Migration in der Lehrkräftegewinnung und in den Lehrer*innenkollegien auch jenseits der Rahmenbedingung Lehrkräftemangel (Kapitel 4.1) alternativlos ist und es wird aufgezeigt, welche Chancen und Potenziale sowohl für zugewanderte Lehrkräfte (Kapitel 4.2) als auch für Schulen in einer dynamisch sich wandelnden Migrationsgesellschaft (Kapitel 4.3) damit verbunden sind.

2. Überblick: Beruflicher Neuanfang in Deutschland – Herausforderung für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund

In diesem Länderbeitrag geht es um die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften, die in ihrem Herkunftsland zur Ausübung diesen Berufs ausgebildet wurden. Der Fokus liegt dabei auf Lehrkräften mit Fluchthintergrund. Aus diesem Grund werden zunächst Daten und Hintergrundinformationen zur Situation von geflüchteten Menschen in Deutschland gegeben.

2.1 Flucht nach Deutschland – einige Daten

In Deutschland lebten Ende 2021 ca. 1,94 Millionen Schutzsuchende (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2022, Tabelle 1.1). In den Jahren 2017 bis 2021 wurden die meisten Erstasylanträge in der EU in Deutschland gestellt, 2021 waren es 23,4 bzw. 27,7%³ aller in der EU gestellten Erstasylanträge (European Commission, 2022; Eurostat, 2022)⁴. Ein deutlicher Zuwachs zeigt sich insbesondere ab dem Jahr 2016, seitdem gehört Deutschland zu den zehn Hauptaufnahmeländern Schutzsuchender (Wojciechowicz & Vock, 2020b, S. 19).⁵

Unter den 1,94 Millionen Schutzsuchenden gab es Ende 2021 1,45 Millionen Personen mit einem anerkannten Schutzstatus. Dem stehen 246.030 Ablehnungen gegenüber, von denen wiederum mit 215.000 Personen der Großteil geduldet ausreisepflichtig ist (Destatis, 2022, Tabelle 1.1). Insbesondere der Anteil der befristeten Anerkennungen hat einen deutlichen Zuwachs erfahren (ebd.).

2021 waren die Hauptherkunftsländer Syrien, gefolgt von Afghanistan und dem Irak (Destatis, 2022)⁶. Der Anteil der männlichen Schutzsuchenden lag 2021 bei 60,8% (ebd., Tabelle 1.2), 28,4% der Schutzsuchenden waren minderjährig. Im erwerbsfähigen Alter, dies wird mit 15–64 Jahren angegeben, waren 71,3% der Schutzsuchenden (ebd.).

3 Von EU-Seite wird die Gesamtzahl der Asylerstanträge innerhalb der EU einmal mit 535.000 (Eurostat, 2022) und einmal mit 537.300 (European Commission, 2022) angegeben.

4 Gemessen an der Gesamtbevölkerung wurden die meisten Asylanträge in Zypern (1480 je 100.000 Einwohner*innen), Österreich (423) und Slowenien (247) gestellt. In Deutschland waren es 178 pro 100.000 Einwohner*innen (ebd.).

5 Hinzu kommt seit 2022 mit der Flucht aus der Ukraine ein neuer deutlicher Zuwachs geflüchteter Menschen: bis zum 19. Juni 2022 wurden ca. 867.000 Personen aus der Ukraine im deutschen Ausländerzentralregister erfasst, wovon 98% die ukrainische Staatsbürgerschaft besaßen (Mediendienst Integration, 2022). Da sie im Schengen-Raum ihren Aufenthaltsort frei wählen dürfen, ist nur schwierig zu ermitteln, wie viele Ukrainer*innen sich aktuell tatsächlich in Deutschland aufhalten (ebd.).

6 Schaubild: Schutzsuchende am 31.12.2021 nach Schutzstatus für die am häufigsten vertretenen Staatsangehörigkeiten, in %.

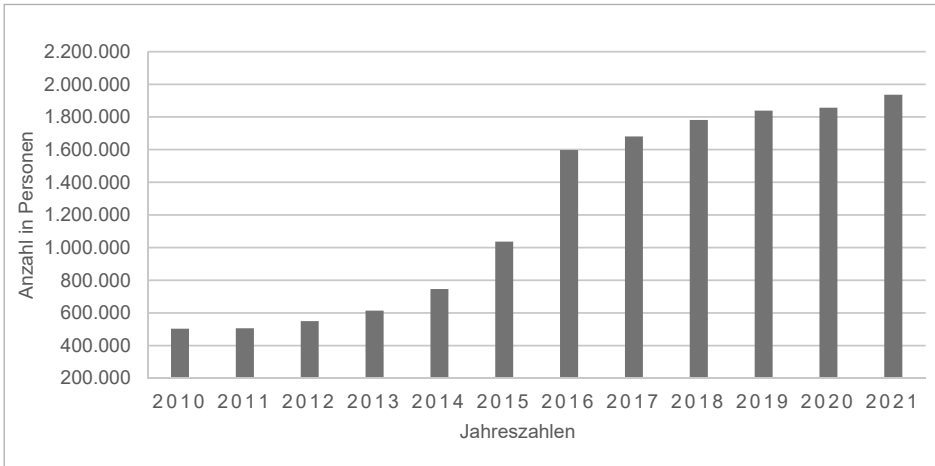


Abb. 1: Entwicklung der Anzahl der Schutzsuchenden in Deutschland 2010–2021 (eigene Darstellung basierend auf Daten von Destatis, 2022, Tabelle 1.1).

Anm.: Die Zahlen für 2015 sind vermutlich zu gering, da viele Schutzsuchende erst 2016 registriert werden konnten (Statistisches Bundesamt [Destatis], 2022, Tabelle 1.1)

In Bezug auf die Anerkennungsquote der Asylverfahren im europäischen Vergleich stammen die aktuellsten Zahlen aus dem Jahr 2021. Insgesamt wurden in diesem Jahr in der EU ca. 275.000 positive Entscheidungen über Asylanträge getroffen (European Commission, 2022). Darin enthalten sind sowohl die Anträge, die in erster Instanz bewilligt wurden als auch alle positiven endgültigen Berufungsentscheide. In beiden Fällen liegt die Anerkennungsquote in Deutschland leicht über dem europäischen Durchschnitt; in erster Instanz wurden 2021 45,1% der Asylanträge (EU-Durchschnitt 38,6%) und in letzter Instanz 36,1% (33%) bewilligt (Eurostat, 2022).

2.2 Internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund

Unter den neu Zugewanderten sind auch viele Lehrkräfte mit universitärer Ausbildung und teilweise langjähriger Berufserfahrung. Im ersten Halbjahr 2022 lag der durchschnittliche Anteil der Akademiker*innen unter den Asylantragstellenden in Deutschland bei 20,0%. Werden die sechs Jahre davor betrachtet, dann schwankte der Anteil zwischen 15,4% (2016) und 24,1% (2019) (Heß, 2019, S. 13, 2020, S. 14, 2021, S. 13, 2022b, S. 13, 2022a, S. 14; Neske, 2017, S. 8; Schmidt, 2018, S. 7). Von den zwischen 2016 bis einschließlich dem 1. Halbjahr 2022 nach Deutschland geflüchteten Menschen, gab es rund 22.800 Personen, die vor der Flucht in lehrenden Berufen tätig waren, unter ihnen auch eine Vielzahl von Lehrkräften (Heß, 2019, S. 14, 2020, S. 15, 2021, S. 14, 2022b, S. 14, 2022a, S. 15; Neske, 2017, S. 9; Schmidt, 2018, S. 8). Eine Potenzialanalyse von Syspons (2021, S. 34) geht bundesweit von einem jährlichen Potenzial an Bewerber*innen für Re-Qualifizierungsprogramme von etwa 1.700 Personen aus,

davon ca. 1.000 Personen mit Fluchtgeschichte und ca. 700 Personen, die aus anderen Gründen aus Nicht-EU-Staaten nach Deutschland migrieren.

Allerdings ist der berufliche Wiedereinstieg von vielfältigen Barrieren und Hürden gekennzeichnet. Die ersten universitären Re-Qualifizierungsprogramme legen Zeugnis davon ab, dass es enormes Potenzial, aber auch großen Unterstützungsbedarf bei der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte gibt. Das Potsdamer Refugees Teachers Program zählte im ersten Durchgang 640 Bewerber*innen auf die bereit gestellten 50 Plätze (Wojciechowicz & Vock, 2020c). Die nordrhein-westfälischen Programme Lehrkräfte Plus, die in Bielefeld 2017 und in Bochum 2018 starteten und die seit 2020 auf fünf Standorte (Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln, Siegen) ausgeweitet sind, verzeichnen nun schon im fünften Durchgang in Folge mit jeweils etwa 250 Personen pro Bewerbungsverfahren zehn Mal so viele Bewerber*innen wie Plätze (je 25 pro Durchgang) zu vergeben sind. Entsprechend spiegelt sich in den Bewerber*innenzahlen ein hoher Bedarf an qualifizierten Berufszugangsmöglichkeiten (Syspons, 2021).

Wenn man den Blickwinkel erweitert und internationale Lehrkräfte allgemein in den Blick nimmt, ergeben sich weitere Indikatoren für eine hohe Nachfrage bzw. ein großes – noch weitgehend ungenutztes – Potenzial. So ließen sich 2018 fast 4200 internationale Lehrkräfte von einer Anerkennungsberatungsstelle des bundesweiten Förderprogramms Integration durch Qualifizierung (IQ)⁷ beraten (George, 2021, S. 10 auf Grundlage von BMBF, 2020, S. 20 ff.). Von ihnen hatten knapp 40% einen Fluchthintergrund und gut 70% waren Frauen (ebd.). Für die Hauptherkunftsländer Syrien, Irak und Afghanistan, aber auch die Türkei, war die Mehrzahl der Ratsuchenden männlich (ebd.).

Während die Klassenzimmer in der Bundesrepublik einen Spiegel der Migrationsgesellschaft darstellen, sind die Kollegien nach wie vor sehr monokulturell geprägt. Dies lässt sich deutlich an den statistischen Daten ablesen: so haben zwar bundesweit 11,7% der Schüler*innen eine andere Staatsangehörigkeit (13% in NRW im Schuljahr 2020/21), aber nur 1,6% der Lehrkräfte (0,9% in NRW) und lediglich 0,3% kommen aus den Hauptherkunftsländern Geflüchteter (0,2% in NRW) (Destatis, 2021).⁸ Im Jahr 2019 verfügt ein Anteil von 26% der Bevölkerung in Deutschland über einen sogenannten Migrationshintergrund, sprich die Personen selbst oder mindestens ein Elternteil sind im Ausland geboren. Während sie in Berufsgruppen mit niedrigem Prestige wie Reinigungskräften oder pflegerischen Berufen deutlich überrepräsentiert

7 Zur Einordnung: das Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung (IQ)“ setzt sich seit 2005 auf unterschiedlichen Ebenen dafür ein, ausbildungsangemessene Arbeitsmarktchancen für Menschen mit Migrationshintergrund zu verbessern.

8 Zudem wurden Anfang Juli 2022 ca. 146.000 ukrainische Schüler*innen in Deutschland beschult. Es ist davon auszugehen, dass diese Zahl weiter steigen wird (Mediendienst Integration, 2022). Unter den Geflüchteten sind auch viele Lehrkräfte. Seitens der Politik wird – deutlicher als 2015 – das Potenzial vom Einsatz ukrainischer Lehrkräfte hervorgehoben (Robert-Bosch-Stiftung, 2022, S. 15).

tiert sind, sind sie als Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen mit 11,1% deutlich unterrepräsentiert (European Commission, 2021; George, 2021, S. 11). Wobei hier auch „sonderpädagogische Fachkräfte, Bademeister*innen und anders Qualifizierte gezählt werden, sofern sie eigenständig unterrichten“ (George, 2021, S. 13). Zum Vergleich weisen in NRW gar 38,2% der Schüler*innen einen Migrationshintergrund auf (Information und Technik Nordrhein-Westfalen [IT.NRW], 2020, im Schuljahr 2019/20)⁹. Die Angaben in Tabelle 1 illustrieren, aufgeschlüsselt nach Bundesländern, eindrücklich die Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit ausländischer Staatsbürgerschaft, und dramatischer jener aus den wichtigsten Herkunftsstaaten.

Tab. 1: Anteil von Lehrkräften mit ausländischer Staatsbürgerschaft nach Bundesland (entnommen aus George, 2021, S. 13, basierend auf Daten des Statistischen Bundesamtes bezogen auf das Schuljahr 2019/2020).

Bundesland	Vollzeit- und teilzeitbe- schäftigte Lehrkräfte an allge- meinbild- den Schulen insgesamt	Lehrkräfte mit ausländi- scher Staats- bürgerschaft	Lehrkräfte mit Staats- bürgerschaft der wich- tigsten Her- kunftsländer für Anerken- nungsverfah- ren*	Anteil aus- ländische Lehrkräfte	Anteil der wichtigsten Herkunfts- länder für Anerken- nungsverfah- ren	Veränderung der Zahl von Lehrkräften mit ausländi- scher Staats- bürgerschaft gegenüber 2013/2014
Baden- Württemberg	91.149	1.227	126	1,3%	0,1%	+378
Bayern	97.077	1.275	11	1,3%	0,1%	+326
Berlin	31.754	1.704	2346	5,4%	1,1%	+772
Brandenburg	20.406	515	254	2,5%	1,2%	+328
Bremen	6.110	132	20	2,2%	0,3%	+9
Hamburg	17.120	635	131	3,7%	0,8%	+288
Hessen	53.456	1.486	199	2,8%	0,4%	+350
Mecklen- burg-Vor- pommern	11.591	135	61	1,2%	0,5%	+87
Niedersach- sen	68.754	567	113	0,8%	0,2%	+21
Nordrhein- Westfalen	166.806	1.536	375	0,9%	0,2%	+475
Rheinland- Pfalz	34.982	305	89	0,9%	0,3%	-35
Saarland	8.359	83	3	1,0%	0,0%	+5
Sachsen	31.108	531	126	1,7%	0,4%	+279

9 Da die amtliche Schulstatistik nur das Merkmal Staatsangehörigkeit erfasst (Destatis, 2021) und der Migrationshintergrund nicht in jedem Bundesland verpflichtend erfasst wird, sind bundesweite Angaben zu Schüler*innen mit Migrationshintergrund nicht exakt abzugrenzen (Kemper, 2017, S. 164–165).

Bundesland	Vollzeit- und teilzeitbe- schäftigte Lehrkräfte an allge- meinbilden- den Schulen insgesamt	Lehrkräfte mit ausländi- scher Staats- bürgerschaft	Lehrkräfte mit Staats- bürgerschaft der wich- tigsten Her- kunftsländer für Anerken- nungsverfah- ren*	Anteil aus- ländische Lehrkräfte	Anteil der wichtigsten Herkunfts- länder für Anerken- nungsverfah- ren	Veränderung der Zahl von Lehrkräften mit ausländi- scher Staats- bürgerschaft gegenüber 2013/2014
Sachsen- Anhalt	15.294	87	30	0,6%	0,2%	+32
Schleswig- Holstein	23.793	447	70	1,9%	0,3%	+65
Thüringen	15.997	158	55	1,0%	0,3%	+100
Deutschland	693.753	10.821	2.112	1,6%	0,3%	+3.478

*Polen, Russland, Türkei, Ukraine, Afghanistan, Syrien, Irak (Vockentanz 2019)

Die Zahlen zeigen die deutliche Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und von Lehrkräften nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, von denen die meisten ihre Ausbildung im Ausland absolviert haben. Dieses Ungleichgewicht manifestiert sich insbesondere im Vergleich zur viel deutlicher migrantisch geprägten Schüler*innenschaft (vgl. auch Bräu et al., 2013; Dewitz et al., 2018; Karakaşoğlu et al., 2019; Massumi, 2014). Auch der vorherrschende „monolinguale Habitus“ (Gogolin, 2008) führt zu einer Verstärkung dieses Ungleichgewichts. Vor diesem Hintergrund haben Maßnahmen zur Förderung des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte eine große Bedeutung.

3. Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs von internationalen Lehrkräften

3.1 Welche Hürden und Regularien erschweren den Zugang zum Lehrer*innenberuf?

„Der Berater [vom Jobcenter] hat zu mir gesagt, ich kann alles machen, alles arbeiten, außer Lehrerin zu werden. Er hat gesagt, das ist zu schwierig hier in Deutschland als Lehrerin zu arbeiten. Mein Abschluss ist aus dem Ausland und die Sprache eine große Hürde. Er hat zu mir gesagt, dass das seiner Erfahrung und Meinung nach sehr schwierig ist. Ich muss das vergessen.“ (Hachmeister, 2022, Teilnehmer*in 1, Z. 40–43)

Aufgrund der föderalen Struktur Deutschlands und der Zuständigkeit der 16 Bundesländer für die Bildungspolitik sind auch die Regularien und Vorgaben zur Anerkennung ausländischer Lehramtsabschlüsse sehr komplex und vielfältig. Ein detaillierter Überblick über die unterschiedlichen Regularien findet sich in einer Studie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) mit Titel „Verschenkte Chancen?! Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern“ (George, 2021), die sich neben eigenen Erhebungen auf Materialien

der IQ-Fachstelle Beratung und Qualifizierung stützt (Wezsäcker & Roser, 2020).¹⁰ Neben den rechtlichen Regularien jedes Bundeslandes, in denen sich durchaus große Unterschiede widerspiegeln, wird aufgezeigt, in welcher Form neu zugewanderte Lehrkräfte aus der EU und aus Drittstaaten in Deutschland in ihrem Beruf Fuß fassen können. Daneben gibt es eine Reihe von Programmen, zumeist von Universitäten, teilweise von zivilgesellschaftlichen Organisationen, die den Anspruch haben, als Vorbereitung, Orientierung und Brücke in den beruflichen Neuanfang zu fungieren.

*Reglementierter Beruf und Spezifik der Lehrer*innenausbildung*

Beim Lehrer*innenberuf handelt es sich um einen reglementierten Beruf, der – sollte der entsprechende Abschluss im Ausland erworben sein – der Anerkennung bedarf. Die Wege zu einer solchen Anerkennung sind sehr voraussetzungsreich. Dies gilt insbesondere für Personen aus Drittstaaten, denn „Bürger*innen aus EU-Staaten haben aufgrund einer Europäischen Richtlinie (Richtlinie 2005/36/EG) zumindest einen Rechtsanspruch auf die Anerkennung ihres in einem anderen Land der Union erworbenen Berufsabschlusses“ (George, 2021, S. 7). Diesen Rechtsanspruch haben Bürger*innen aus Drittstaaten, und somit die überwiegende Mehrzahl der geflüchteten Lehrkräfte, nicht.

Was über die Bundesländer hinweg eint, ist, dass die Lehrer*innenausbildung in Deutschland einen Master- oder Staatsexamensabschluss voraussetzt sowie das Studium von zwei bis drei Unterrichtsfächern plus bildungswissenschaftliche Studienanteile in je nach Lehramt und Bundesland teilweise erheblichem Umfang. Um als sogenannte Vollerfüller*in zu arbeiten, bedarf es zudem eines 16- bis 24-monatigen Vorbereitungsdienstes.

Internationale Lehrkräfte hingegen bringen meist ein in einem achtsemestrigen Bachelorstudium erworbenes Unterrichtsfach mit, teilweise ergänzt durch weitere pädagogische Anteile oder ein pädagogisches Zusatzstudium. Bundeslandübergreifend gilt daher die vorgesehene Ausbildung in mehreren Unterrichtsfächern als „eine der größten Hürden in den Anerkennungsverfahren [...], da Lehrerinnen und Lehrer in anderen Staaten häufig in nur einem Unterrichtsfach ausgebildet werden“ (Wezsäcker & Roser, 2020, S. 11). Die Kultusministerkonferenz (KMK) hält mit der Begründung der schwierigen Einsatzfähigkeit von Ein-Fach-Lehrkräften bisher daran fest (Vock et al., 2021). Lediglich in vier Bundesländern (Bremen, Hamburg, Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein) gibt es nach George (2021, S. 53) zur Zeit der Durchführung seiner Studie die Möglichkeit einer Anerkennung mit nur einem Fach und damit günstigere Zugangsbedingungen.

Da in der Regel keine Gleichwertigkeit der lehramtsrelevanten Ausbildung festgestellt wird, können sogenannte Ausgleichsmaßnahmen vorgesehen werden, entweder in Form

¹⁰ Über die vielfältigen Details der Regelungen sowie die Anerkennungspraktiken gibt die Studie „Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern“ (Wezsäcker & Roser, 2020) des IQ-Netzwerkes Aufschluss.

eines Anpassungslehrgangs oder in Form einer Eignungsprüfung. Mit den Anpassungslehrgängen sollen Unterschiede in der Ausbildung im pädagogischen, fachdidaktischen, fachwissenschaftlichen und unterrichtspraktischen Teil ausgeglichen werden.

Sprachliche Zugangsvoraussetzungen

Das Beherrschen der deutschen Sprache auf einem Niveau, das es erlaubt, den Anforderungen in Schule und Unterricht und den komplexen damit verbundenen kommunikativen Tätigkeiten gewachsen zu sein, gilt sowohl als eine der größten Herausforderungen wie auch als zentrale Hürde für die berufliche Integration. Nicht umsonst legen die universitären Re-Qualifizierungsprogramme (vgl. Kapitel 3.4) einen starken Fokus auf die Förderung der sprachlichen Kompetenzen mit Vollzeitkursen zum Erreichen von zumeist C1-Niveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarates (GER) und mit vielfältigen Angeboten zur Förderung berufssprachlicher Kompetenzen (Jasche, 2022; Wichmann, 2020).

Die sprachlichen Zugangsregelungen sind vielfältig und wiederum von Bundesland zu Bundesland und Zielperspektive zu Zielperspektive verschieden. In NRW beispielsweise sind zum Zeitpunkt der Erstellung dieses Beitrags folgende Sprachkenntnisse für die diversen Zugangswege erforderlich (die hier genannten Modelle OBAS, PE, HSU und Anpassungslehrgang sind in Kapitel 3.2 näher beschrieben):

Tab. 2: Erforderliche Sprachkenntnisse für unterschiedliche Wege des beruflichen Wiedereinstiegs am Beispiel NRW, Stand Juli 2022, eigene Tabelle

Modalität des beruflichen Wiedereinstiegs	Erforderliche Sprachkenntnisse für EU-Bürger*innen	Erforderliche Sprachkenntnisse für Personen aus Drittstaaten
Großer Seiteneinstieg OBAS	für die „Unterrichts- und Erziehungstätigkeit erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse“ ¹¹	
Kleiner Seiteneinstieg PE	keine sprachbezogene Regelung in Erlass & Handreichung gefunden	
Vertretungslehrkraft	C1 nach dem GER	
Herkunftssprachlicher Unterricht HSU	C1 nach dem GER (Hochschulzugangsberechtigung bzw. weitere Regelungen) ¹²	
Anpassungslehrgang	C1 nach dem GER	C2 nach dem GER

11 Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2022a).

12 „Alle Lehrerinnen und Lehrer aus einem Land außerhalb des deutschen Sprachraumes haben deutsche Sprachkenntnisse nachzuweisen, die einen Einsatz im Unterricht und die Wahrnehmung aller Lehrertätigkeiten erlauben. Nachweise sind insbesondere: a) der Erwerb der Hochschulzugangsberechtigung in deutscher Sprache oder b) das Große Sprachdiplom des Goethe-Instituts mit mindestens der Gesamtnote „gut“ oder c) die erfolgreiche Teilnahme an einem Kolloquium, das vom Landesprüfungsamt für Erste Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen durchgeführt wird oder d) ein anderer durch das Ministerium für Schule und Bildung zugelassener Sprachnachweis“ (Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021 (ABl. NRW. 10/21)1, 2021/13-61 Nr. 2).

Für den Anpassungslehrgang besteht in einigen Bundesländern eine einfachere Zugänglichkeit, da nur ein C1-Niveau erwartet wird. Teilweise gilt dies aber nur für EU-Bürger*innen (George, 2021, S. 55), wenngleich auch in Bezug auf Lehrkräfte aus Drittstaaten eine Absenkung des Zugangsniveaus auf C1 absehbar ist. Die Tabelle beschreibt den Stand Juli 2022 in NRW. Da für EU-Bürger*innen die entsprechende Richtlinie ein C1-Niveau zwar für die Berufsausübung, nicht aber für die Anerkennung des Berufsabschlusses vorsieht, sieht sich die Bundesrepublik derzeit einem EU-Vertragsverletzungsverfahren ausgesetzt. Demnach sollen künftig zumindest EU-Bürger*innen Sprachkenntnisse auf C1-Niveau voraussichtlich erst zum Zeitpunkt der Einstellung in den Schuldienst nachweisen müssen (ebd., S. 56).

Ist ein C2-Niveau erforderlich (George, 2021, S. 55; Weizsäcker & Roser, 2020, S. 13), kann es in Form des Großen Deutschen Sprachdiploms des Goethe Instituts oder der DSH-3-Prüfung erbracht werden. „Das Niveau C2 steht dabei für eine höchst souveräne fachkundige Sprachbeherrschung, die nur mit langjähriger, intensiver und systematischer Lernarbeit zu erreichen ist. Gleichzeitig sind ausreichende, zeitlich zumutbare und spezifische Qualifizierungsangebote bisher nicht vorhanden“ (Wojciechowicz & Vock, 2020b, S. 25). Problematisch an der Orientierung an einem C2-Niveau ist nicht nur das fehlende Angebot an entsprechenden Sprachkursen, sondern auch die Angemessenheit der bis dato vorliegenden Prüfungen. Es wird ein ‚muttersprachliches‘ Zugangskriterium abgeprüft, das zum einen aufgrund einer großen Varianz diffus und schwer zu beschreiben ist (Davies, 2004, S. 431) und das zum anderen viele Erstsprachler*innen nicht erfüllen müssen. Das Unbehagen mit der Orientierung an einem unklar konturierten ‚muttersprachlichen‘ Niveau wird gestützt durch eine Untersuchung von Zimmermann und Rupprecht (2013). Hier wurden 28 Proband*innen mit Deutsch als Erstsprache 28 Proband*innen mit Deutsch als Fremdsprache gegenübergestellt. Es zeigt sich, dass es eine

„relativ große Streuung der Daten innerhalb der einzelnen Gruppen gibt, besonders die Gruppe der Muttersprachler ist diesbezüglich auffällig. Somit bestätigt sich auch die eingangs erwähnte Skepsis gegenüber einer muttersprachlichen Referenznorm, die auf der Annahme beruht, dass es sich hierbei um eine homogene Gruppe handelt“ (Zimmermann & Rupprecht, 2013, S. 87).

Hinzu kommt, dass die Niveaustufen des GER allgemeinsprachlich angelegt sind und nicht unbedingt die erforderlichen berufs- und fachsprachlichen Kompetenzen sichern. Denn berufliche Kommunikation im Kontext Schule ist komplex, da sie eine berufs-, zweck-, orts- und situationsgebundene Form des sprachlichen Handelns darstellt, die bestimmten kontextabhängigen Regeln folgt (Bittner, 2006, S. 88). Im Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm 2018 wird darauf hingewiesen, dass „nicht alle sprachlichen Handlungen im beruflichen Kontext auf einer Niveaustufe beschrieben werden“ (Haber & Ransberger, 2018; vgl. auch Kuhn, 2015). C2 ist für die Teilnahme an einer Qualifizierung nicht notwendig und auch für die Ausübung des Lehrberufs nur in Teilbereichen. Diese Teilbereiche sollten stattdessen gezielt durch fachsprachliche Prüfungen nachgewiesen werden. Denn einige

Sprachhandlungen können bereits auf niedrigeren Niveaustufen, andere auf höheren bewältigt werden. Deshalb liefert das IQ-Rahmenkonzept eine Aufschlüsselung der Sprachhandlungen in den Kompetenzbereichen Erziehen, Unterrichten/Bilden, Beraten/Beurteilen und Innovieren und ordnet sie den Niveaustufen B2 bis C2 zu. Dabei wird deutlich, dass viele kommunikative Situationen im Lehrer*innenalltag bereits auf B2/C1-Niveau zu bewältigen sind, während andere eines C2-Niveaus bedürfen. Auch generell kann hinterfragt werden, ob der *allgemeinsprachliche* GER ein geeignetes Messinstrument für fach- und berufsbezogene Fremdsprachenkompetenzen ist und ob es nicht vielmehr stärker fachbezogene Prüfungsformate geben müsste (Busch-Lauer, 2017). C2 als Zugangsvoraussetzung zu Qualifizierungsangeboten erscheint daher wenig sinnvoll, noch dazu ein allgemeinsprachliches, nicht fachbezogenes, C2-Niveau. Die Ausbildung der notwendigen fachsprachlichen Kompetenzen hingegen sollte in den entsprechenden Qualifizierungsmaßnahmen deutlich gestärkt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden: Bundesweit herrscht ein Mangel an Sprachkursangeboten, die zum einen systematisch auf die erforderlichen Sprachniveaus vorbereiten und zum anderen den spezifischen kommunikativen Anforderungen des Lehrer*innenberufs Rechnung tragen (Haber & Ransberger, 2018; Wojciechowicz & Vock, 2020b). Es ist wichtig, dass Lehrkräfte die erforderlichen Sprachkenntnisse beherrschen, um ihren Aufgaben in Schule und Unterricht gerecht zu werden. Allerdings muss angesichts der sehr hohen Zugangshürde C2, die die berufliche Integration und in manchen Fällen bereits die Weiterqualifikation, eher verhindert als qualifiziert, den fehlenden Sprachkursangeboten und den Zweifeln an den Qualitätsstandards und der Gegenstandsangemessenheit der Überprüfung, hinterfragt werden, wie zeitgemäß monolinguale Bildungssysteme für multilinguale Migrationsgesellschaften noch sind. Stattdessen müsste stärker nach Wegen gesucht werden, gegenstandsangemessene sprachliche Standards und Zugangskriterien zu schaffen (Döll & Knappik, 2015). Interessante Ansätze gibt es hier in Schleswig-Holstein. In den Programmen InterTeach der Universitäten Flensburg und Kiel (vgl. Kapitel 3.4) wurde neben einem eigens für Lehrkräfte konzipierten berufssprachlichen C1 und C2-Sprachkurs auch eine entsprechende C2-Prüfung für den Lehrberuf an Schulen konzipiert. Die Prüfung beinhaltet die Fertigkeiten Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher und mündlicher Ausdruck, die mit Hilfe von lehrberufsbezogenen Textsorten und Aufgabentypen geprüft werden. Mit dieser spezifisch für Lehrkräfte konzipierten Prüfung soll den inhaltlichen Anforderungen des Berufsfeldes Rechnung getragen werden (Bertelsmann Stiftung et al., 2020).

3.2 Welche Möglichkeiten des beruflichen Wiedereinstiegs gibt es?

Vertretungsstellen

Viele internationale Lehrkräfte, für die der Weg in den Anpassungslehrgang nicht möglich ist, arbeiten auf Vertretungsstellen, die oftmals sehr kurze Befristungen von drei bis sechs Monaten beinhalten. Diese kurzen Befristungen erschweren es den

internationalen Lehrkräften „Fuß zu fassen, da sie sich in kurzer Zeit in bestehende Unterrichtsabläufe einarbeiten, mit vielfältigen Lerngruppen und ihren Routinen vertraut machen und weitgehend eigenständig den Bedarf decken müssen“ (Purrmann et al., 2020b, S. 32). Aufgrund des verbreiteten, in manchen Gegenden und Schulformen sehr massiven Lehrkräftemangels, werden mit den Vertretungsstellen eher Lücken des Systems überbrückt, den internationalen Lehrkräften aber keine Möglichkeit zur dauerhaften beruflichen Integration geboten. Es droht die Gefahr, dass „wenn eine arbeitsrechtlich problematische Zahl und Dauer an befristeten Beschäftigungsverhältnissen erreicht wurde [...] sich dieser Weg als berufliche Sackgasse“ (George, 2021, S. 59) erweist.

Dem verbreiteten Lehrkräftemangel (vgl. auch Kapitel 4.1) ist es auch zu verdanken, dass zunehmend Seiteneinstiegsoptionen genutzt werden, die – können sie erfolgreich eingeschlagen werden – wenigstens eine dauerhafte Beschäftigung ermöglichen. Da auch hier die Lage von Bundesland zu Bundesland sehr heterogen ist (George, 2021, S. 21–50), werden die Seiteneinstiegsoptionen exemplarisch am Beispiel Nordrhein-Westfalen beschrieben.

Seiteneinstiegsmöglichkeiten am Beispiel Nordrhein-Westfalen¹³

In Nordrhein-Westfalen (NRW) wird unterschieden zwischen dem sogenannten „großen Seiteneinstieg“ und dem „kleinen Seiteneinstieg“. Der kleine Seiteneinstieg ist grundsätzlich für alle Schulformen möglich.¹⁴ Der große Seiteneinstieg in Form des berufsbegleitenden Vorbereitungsdienstes, kurz OBAS¹⁵, ist den Sekundarstufen I und II vorbehalten (Stand Juli 2022). OBAS führt innerhalb von zwei Jahren zur vollen Lehramtsbefähigung. Der Zugang ist voraussetzungsvoll, da neben einem Unterrichtsfach mit mindestens siebensemestriger Regelstudienzeit ein zweites Unterrichtsfach mit einem Drittel des regulären Studienanteils nachgewiesen werden muss sowie Berufserfahrung in Deutschland. Für die Zulassung brauchen die Bewerber*innen eine positive Prognoseentscheidung.¹⁶ Für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, die in der Regel ein Ein-Fach-Studium absolviert haben, sind die Voraussetzungen sehr schwer zu erbringen. Von den ersten fast 100 Absolvent*innen von Lehrkräfte Plus in Bielefeld gelang es bisher nur einer Lehrerin, diesen Weg direkt nach Lehrkräfte Plus zu gehen und erfolgreich, inklusive der Staatsprüfung, abzuschließen (Purrmann et al., 2020b, S. 32).

In erreichbarer Entfernung ist der sogenannte kleine Seiteneinstieg in Form der Pädagogischen Einführung (PE), mit der zwar keine Lehramtsbefähigung, aber zumindest die Unterrichtserlaubnis für ein Fach erreicht werden kann. Anders als

13 Vgl. hier auch die Fallbeispiele zum Seiteneinstieg in Purrmann et al. (2022).

14 Vgl. zur Übersicht MSB (2022e).

15 Ordnung zur berufsbegleitenden Ausbildung von Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteigern (OBAS). Weitere Informationen: MSB (2022d).

16 MSB (2022a).

OBAS, für das es keine Fächerlimitationen gibt, ist die PE im Grundschulbereich gebunden an bestimmte Mangelfächer: Derzeit sind dies die Fächer Kunst, Musik, Sport und Englisch (Stand Juli 2022). Die PE setzt nur ein Unterrichtsfach im Umfang von acht Semestern Mindeststudienzeit voraus. Nach einer dreimonatigen Einführungsphase erfolgt eine neunmonatige Intensivphase, in der die Lehrkräfte selbst unterrichten und dabei beraten werden. Um an den begleitenden Seminaren der Zentren für schulpraktische Lehrer*innenausbildung (ZfsL = die früheren Studienseminare) teilzunehmen, erhalten die Teilnehmenden fünf Anrechnungsstunden auf ihre Unterrichtsverpflichtung.¹⁷ Am Ende erfolgt eine Begutachtung durch die Schulleitung, die darüber entscheidet, ob die Lehrkraft sich über die gesamte Vertragsdauer bewährt hat „insbesondere hinsichtlich der fachlichen und persönlichen Eignung“¹⁸ und entfristet als Ein-Fach-Lehrkraft beschäftigt werden kann. Die tarifliche Eingruppierung erfolgt einige Tarifestufen unterhalb der Bezahlung von angestellten Lehrkräften, die zwei Unterrichtsfächer und einen Masterabschluss nachweisen können. Der Erwerb einer Lehramtsbefähigung ist nicht mit der PE verbunden.¹⁹ Grundsätzlich kann bei Vorliegen der entsprechenden Voraussetzungen OBAS auch im Anschluss an die PE absolviert werden – dies ist ein Weg, den einige Lehrkräfte Plus-Absolvent*innen erfolgreich eingeschlagen haben.

Herkunftssprachlicher Unterricht in Nordrhein-Westfalen²⁰

Eine weitere Möglichkeit, in relativ kurzer Zeit eine entfristete Stelle als Lehrkraft, wenn auch nicht im Regelunterricht, zu erhalten, ist der Einsatz im muttersprachlichen oder herkunftssprachlichen Unterricht. Die Herkunftssprachen geflüchteter Lehrkräfte sind in den meisten Bundesländern nicht als Unterrichtsfächer anerkannt. In einigen Ländern wird aber Herkunftssprachlicher Unterricht (HSU) außerhalb des Regelunterrichts angeboten, wie hier am Beispiel NRW erläutert wird. Der Einsatz der Lehrkräfte erfolgt in der Regel am Nachmittag, oftmals an mehreren Schulen und teilweise in unterschiedlichen Kommunen. Voraussetzung, um als HSU-Lehrkraft tätig zu werden, ist ein C1-Sprachniveau (Details, s. Tabelle 2) und – als eine von mehreren Zugangsoptionen - „eine ausländische Lehramtsbefähigung für das Fach des herkunftssprachlichen Unterrichts bzw. einen Hochschulabschluss in der Sprache des herkunftssprachlichen Unterrichts.“²¹ Die unter diesen Voraussetzungen eingestellten Lehrkräfte verpflichten sich, an einer spezifischen Fortbildung teilzunehmen.

17 Pädagogische Einführung in den Schuldienst. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v.19.12.2011 (2011).

18 MSB (2022c).

19 Nähere Informationen finden sich in der Broschüre des Ministeriums für Schule und Weiterbildung NRW (2011).

20 Vgl. auch das Fallbeispiel zum HSU in Purrmann et al. (2022).

21 MSB (2022b). Änderungen aufgrund der Fluchtbewegungen aus der Ukraine sind hier noch nicht erfasst.

Die Einstellung erfolgt „zum Zwecke der Erprobung zunächst befristet bis zur Dauer von maximal zwei Jahren.“²²

Die Bereitstellung von HSU-Stellen wird über Bedarfsanmeldungen der Erziehungsberechtigten reguliert. Die Nachfrage war schon für das Schuljahr 2020/2021 steigend, in dem HSU für 104.358 Schülerinnen und Schüler in 26 Sprachen angeboten wurde.²³ Aufgrund des gestiegenen Bedarfs wurden die Stellen sukzessive erhöht. Im Rahmen des Masterplans Grundschule wurden zudem neue Stellen bereitgestellt, die mit dem neuen Landesprogramm „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder“ eine stärkere Anbindung des HSU an den Regelunterricht berücksichtigen.

Anpassungslehrgang: Verschenktes Potenzial oder Königsweg?

Um einen gleichwertigen Zugang zum Lehrer*innenberuf zu erhalten, können internationale Lehrkräfte einen Antrag auf Anerkennung stellen, die Erfolgsquote lag im Zeitraum 2016–2018 bei 11% (Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF], 2020). Der Großteil der Lehrkräfte mit einer im Ausland erworbenen Lehramtsqualifikation hat hingegen die Möglichkeit, eine Ausgleichsmaßnahme zu absolvieren, in Form von Eignungsprüfung oder Anpassungslehrgang. In Bezug auf den Anpassungslehrgang sind die Regularien bundesweit sehr unterschiedlich. In einigen Bundesländern ist diese Möglichkeit ausschließlich EU-Bürger*innen vorbehalten (George, 2021, S. 11). In NRW steht der Anpassungslehrgang als Ausgleichsmaßnahme seit 2021 auch Lehrkräften aus Drittstaaten offen.²⁴

Steht der Anpassungslehrgang auch Personen aus Drittstaaten zur Verfügung, bleiben als „zwei zentrale Hürden [...] das in Deutschland übliche zweite Unterrichtsfach sowie die Kompetenzen in der deutschen Sprache“ (ebd., S. 10). Allerdings gibt es in einer Reihe von (insbesondere nördlichen) Bundesländern die Möglichkeit des Zugangs mit nur einem Fach, nämlich in Bremen, Hamburg, Schleswig-Holstein, Sachsen-Anhalt und Thüringen (ebd.). Auch bezüglich der Sprachkenntnisse gibt es unterschiedliche Regelungen, die vom Niveau C1 bis zu C2 beim Abschluss reichen und teilweise, wie in NRW, bereits bei der Antragsstellung nachgewiesen werden müssen.

Je nach Voraussetzung dauert der Anpassungslehrgang zwischen sechs und 36 Monaten und wird institutionell i. d. R. von der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung betreut. Die Absolvent*innen des Anpassungslehrgangs erwerben bei erfolgreichem Abschluss die volle Lehramtsqualifikation in entweder, je nach landesspe-

22 Ebd.

23 MSB (2022b). Änderungen aufgrund der Fluchtbewegungen aus der Ukraine sind hier noch nicht erfasst.

24 Verordnung zur Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennungen von Berufsqualifikationen im Lehrerbereich (AnerkennungsVO Berufsqualifikation Lehramt) (2007).

zifischer Regelung, einem, zwei oder mehr (Grundschule) Unterrichtsfächern bzw. Lernbereichen. Teilweise werden die Maßnahmen vergütet, teilweise nicht oder nur teil-vergütet, so dass in einigen Bundesländern auch Gebühren und Lebensunterhalt zu einer weiteren Hürde werden (ebd., S. 11).

Für zwei Bundesländer ist der Anteil der erfolgreich abgeschlossenen Ausgleichsmaßnahmen, sprich Anpassungslehrgang oder Eignungsprüfung, statistisch erfasst. In Berlin liegt er bei rund zehn Prozent, in Mecklenburg-Vorpommern bei rund fünf Prozent (ebd., S. 65). Bei einer angenommenen mittleren Anerkennungsbereitschaft kann nach George auch für andere Bundesländer angenommen werden, dass die bundesweit nicht erfassten Zahlen ähnlich niedrig sind (ebd.). Insgesamt überschlägt George (ebd.), dass etwa „80 Prozent der im Ausland ausgebildeten Lehrkräften die Anerkennung nicht gelingt, in absoluten Zahlen wären das 2.000 pro Jahr“.

Und darüber hinaus?

Daneben bleibt vielen im Ausland ausgebildeten Lehrkräften nur die Möglichkeit, ehrenamtlich oder als Praktikant*innen, in schulnahen Tätigkeiten, z. B. im schulischen Integrationsbereich, als Hausaufgabenhilfe oder im Offenen Ganztag zu arbeiten. Dies sind in der Regel aber schlecht bezahlte, prekäre, kompensatorische und deregulierte (Honorar-)Tätigkeiten ohne langfristige Perspektive, die zwar eine Beschäftigung in und rund um Schule ermöglichen, mit dem Lehrer*innenberuf allerdings nicht zu vergleichen sind. Denn „die Beschäftigungsbedingungen sind sehr heterogen und in Abhängigkeit vom jeweiligen Träger zumeist untertariflich“ (George, 2021, S. 60) und es handelt sich dabei meist „keinesfalls um eine der Qualifikation angemessene Beschäftigungsalternative für ausgebildete Lehrkräfte“ (ebd., S. 64).

Um die vollständige Gleichstellung von Lehrkräften aus dem Ausland in Form einer Verbeamtung zu erreichen, die nur bis zu einem Mindestalter möglich ist, wird die deutsche Staatsangehörigkeit vorausgesetzt. Dies ist für die meisten internationalen Lehrkräfte unerreichbar, weswegen eine entfristete Anstellung als ‚Vollerfüller*in‘ im Vergleich mit den anderen beschriebenen kleinen Seiteneinstiegs- und Vertretungsstellen ein zwar schwer erreichbares, aber doch erstrebenswertes Ziel ist.

3.3 Re-Qualifizierungsprogramme

„Und wenn man sieht, wie viele Menschen tatsächlich hierhin kommen und die ja auch wirklich qualifiziert sind, dann ist das schon schade, dass die einfach wirklich da hängen müssen, überhaupt in so ein Programm rein zu kommen“ (Finke, 2021, Mentorin, Z. 662–665)

Der berufliche Wiedereinstieg auf eigene Initiative ist – trotz des weit verbreiteten Lehrkräftemangels – also häufig nicht von Erfolg gekrönt. Die wenigen Lehrkräfte mit Fluchthintergrund, die überhaupt eine Stelle antreten können, finden sich in der Regel in kurzzeitig befristeten Vertretungsstellen wieder. Vor dem Hintergrund der

insbesondere seit 2016 signifikant gestiegenen Zahl der Schutzsuchenden (vgl. Abbildung 1) sowie wissend um die Schwierigkeiten der beruflichen Integration, entstanden ab 2016 die ersten Re-Qualifizierungsprogramme in Deutschland (Bertelsmann Stiftung et al., 2020; Wojciechowicz et al., 2020). Mittlerweile ist insbesondere im nördlichen Teil von Deutschland eine Reihe von Re-Qualifizierungsprogrammen entstanden, wie folgende Abbildung 2 verdeutlicht.

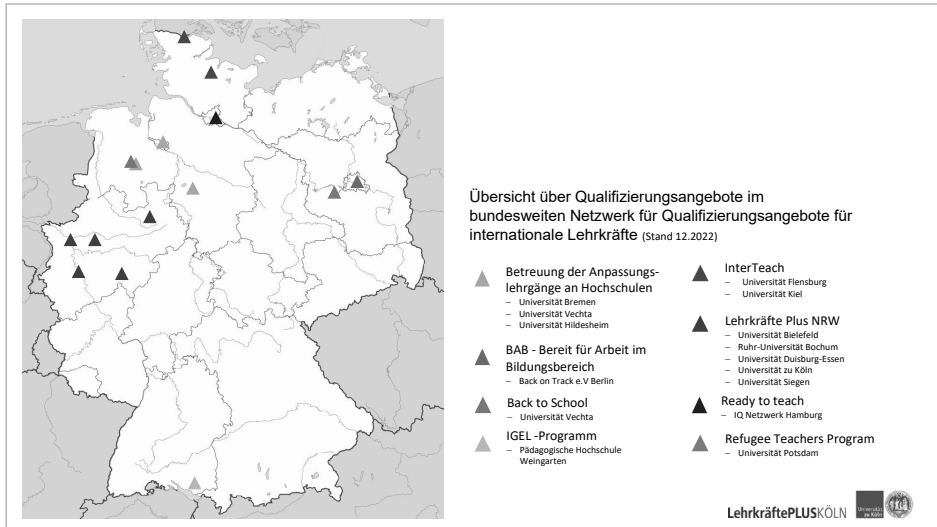


Abb. 2: Übersicht über Re-Qualifizierungsprogramme in Deutschland; erstellt durch Lehrkräfte Plus, Universität zu Köln (Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen, 2023).

Die Wirkungsweise der Re-Qualifizierungsprogramme soll anhand von drei Beispielen verdeutlicht werden:

- dem Refugees Teachers Program in Potsdam (Bundesland Brandenburg)
- dem Programm Lehrkräfte Plus an fünf Universitätsstandorten, sowie dem Anschlussprogramm Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) aller fünf Bezirksregierungen (Bundesland Nordrhein-Westfalen)
- dem Programm InterTeach in Flensburg und Kiel (Bundesland Schleswig-Holstein)

Refugees Teachers Program in Brandenburg

Das Refugees Teachers Program (RTP) der Universität Potsdam hat als Pionierprogramm bundesweit Geschichte geschrieben. Unter dem Eindruck des großen Zuzugs von Geflüchteten ab 2015 erschien es den Initiator*innen ein Gebot der Stunde, dass nicht nur das Schulsystem, sondern auch die universitäre Lehrer*innenausbildung

der gestiegenen Anzahl von Schüler*innen und Lehrkräften Rechnung trägt. Die extrem hohe Nachfrage auf die ersten Ausschreibungen (640 Bewerbungen auf 50 Plätze) kann als deutlicher Indikator für die Relevanz des Angebots interpretiert werden.

Das Vollzeitprogramm erstreckt sich über 18 Monate und legt einen klaren Fokus auf die Sprachförderung. Neben dem eigenständigen Sprachkursprogramm integriert es Elemente des regulären Lehramtsstudiums, ein Schulpraktikum und vielfältige Beratungselemente (Bertelsmann Stiftung et al., 2020, S. 56–57). Ebenso wie in den ersten Jahren wird es auch in der zweiten Förderphase (2019 bis 2022) durch Mittel des Brandenburger Ministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kultur (MWFK) finanziert. Hiermit einhergehend war auch eine inhaltliche Re-Konzipierung.

Die Absolvent*innen des Programmes konnten in den ersten Programmjahren nach Vorliegen der entsprechenden sprachlichen Voraussetzungen als Assistenzlehrkraft für zwei Jahre (bis 2018) oder als Pädagogische Unterrichtshilfe für ein Jahr in Teilzeit an allgemeinbildenden Schulen arbeiten (vgl. u. a. Wojciechowicz & Kludt, 2020; Wojciechowicz & Vock, 2020b). Seit 2019 bestand jedoch nur noch die Möglichkeit, als pädagogische Unterrichtshilfe eingesetzt zu werden.

In einer Neukonzeption ab 2021 versteht sich das universitäre RTP als Teil einer dreistufigen Qualifikationskette. Nach dem universitären Programm, das nun auch substantielle Studienanteile in einem zweiten Unterrichtsfach umfasst, können die Absolvent*innen nun an einer zeitlich flexiblen schulpraktischen Qualifizierung an einer Schule teilnehmen und in einer dritten Station in Form von Anpassungslehrgang oder Seiteneinstieg versuchen, dauerhaft in der Schule Fuß zu fassen.

Lehrkräfte Plus und Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen wurde Lehrkräfte Plus 2017 von der Universität Bielefeld entwickelt und wird seit 2018 auch an der Ruhr Universität Bochum durchgeführt. Von Anfang an fand es in enger Kooperation mit dem Ministerium für Schule und Bildung (MSB) statt, das die Konzeption und Steuerung eng begleitet (Feldmann et al., 2020; Syspons, 2021), das schulische Praktikum durch Entlastungsstunden für Mentor*innen systematisch unterstützt und die Verzahnung mit dem Anschlussprogramm ILF der Bezirksregierungen sicherstellt (Purmann et al., 2020b). „Das MSB hat dem Programm Lehrkräfte Plus von vornherein positiv gegenübergestanden und es unterstützt. Es war darüber hinaus wesentlicher Treiber in der Aufsetzung des Anschlussprogramms ILF“ (Syspons, 2021, S. 19). Seit 2020 wird Lehrkräfte Plus an insgesamt fünf Universitätsstandorten (Bielefeld, Bochum, Duisburg-Essen, Köln, Siegen) umgesetzt (vgl. auch Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen, 2023). Die anfängliche Finanzierung durch die Bertelsmann Stiftung und die Stiftung Mercator konnte erfolgreich in eine öffentliche Förderung durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Wissenschaftsministeriums NRW (MKW) überführt werden.

Kernbestandteile des einjährigen Vollzeitprogramms sind Sprachkurse, ein mehrmonatiges Schulpraktikum sowie, als Markenzeichen des Programms, die sogenannte

Pädagogisch-Interkulturelle Qualifizierung (PIQ), die Orientierung geben und auf den Systemwechsel vorbereiten soll. Dies wird durch fachdidaktische, berufssprachliche und weitere Angebote ergänzt. Die Drop-Out-Quoten sind mit ein bis zwei Personen pro Kohorte ausgesprochen gering (ebd., S. 21), was u. a. mit dem eigenständigen, auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden zugeschnittenen Programm zusammenhängt sowie der intensiven individuellen Betreuung der Teilnehmenden. Die unterschiedlichen Bausteine der Programme sowie Gemeinsamkeiten und Spezifika der fünf Standorte sind in einem gemeinsamen Sammelband beschrieben (Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen, 2023).

Für einen begleiteten Berufseinstieg nach Lehrkräfte Plus wurde 2018 durch die Bezirksregierung Arnsberg ein spezifisch auf die Bedürfnisse der Absolvent*innen passendes Anschlussprogramm entwickelt.

„Im Rahmen des landeseigenen ILF-Programms erhalten die Lehrkräfte einen auf zwei Jahre befristeten Vertrag mit 17 Stunden, von denen 12 Stunden zunächst angeleitet und dann mit stetig wachsenden Anteil selbstständig erteilt werden. Die übrigen fünf Stunden werden für die berufliche Fortbildung angerechnet“ (Purrmann et al., 2020b, S. 32).

Mittlerweile bietet das Ministerium für Schule und Bildung NRW das Programm Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in allen fünf Bezirksregierungen an. Inhaltlich findet eine enge Abstimmung mit den Lehrkräfte Plus Programmen statt. Das Land NRW ist über Vertreter*innen der Bezirksregierungen in die Auswahlprozesse der universitären Lehrkräfte Plus Programme aktiv involviert und es finden vielfältige Abstimmungen, Informations- und Beratungsgespräche mit Teilnehmenden und Mentor*innen statt. Im Anschluss an ILF besteht über den Seiteneinstieg (vgl. Kapitel 3.2) die Chance auf eine unbefristete Stelle. Hierbei unterstützen die zuständigen Bezirksregierungen: „Am Ende des ILF-Programms werden die Lehrkräfte individuell auf dem Weg zu einer für sie passenden Anschlussmöglichkeit mit dem Ziel einer Dauerbeschäftigung im Schuldienst unterstützt“ (Bezirksregierung Arnsberg, 2020, S. 5).

InterTeach in Schleswig-Holstein

Eine enge Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium zeigt sich auch in Schleswig-Holstein, wo seit 2020 das Programm InterTeach der Universitäten Kiel und Flensburg in enger Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Schleswig-Holstein angeboten wird (vgl. auch Kampa et al., 2022). Ziel ist es, Lehrkräfte aus dem Ausland gezielt für die Teilnahme am Anpassungslehrgang des Instituts für Qualitätsentwicklung Schleswig-Holstein (IQSH) vorzubereiten, der anders als in der Mehrheit der Bundesländer, in Schleswig-Holstein für nur ein Unterrichtsfach absolviert werden kann.

InterTeach setzt sich zusammen aus den Qualifikationsbausteinen Sprachstudium, Fachstudium, (Fach/Fachdidaktik/Pädagogik/Praxis) und kultureller Austausch, der

Schwerpunkt des Programms liegt in der Erreichung des C2-Sprachniveaus (Kampa, 2020, S. 47). Dafür hat das Programm eine spezifische „C2-Prüfung für den Lehrberuf an Schulen“ (ebd.) entwickelt. Nach erfolgreichem Durchlaufen des Programms und nach bestandener C2-Prüfung, bewerben sich die Absolvent*innen für den verkürzten Anpassungslehrgang des Instituts für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein (IQSH), um anschließend als Lehrkraft im Angestelltenverhältnis mit einem Unterrichtsfach an einer schleswig-holsteinischen Schule tätig zu werden (Bertelsmann Stiftung et al., 2020, S. 59).

Und nach den Re-Qualifizierungsprogrammen: Auf dem Weg in die dauerhafte berufliche Integration?!

Die Re-Qualifizierungsprogramme ermöglichen einen ersten Schritt in die Schule und bringen die Teilnehmenden ihrem Ziel näher, als Lehrkraft für ihr studiertes Fach in ihrem neuen Land zu arbeiten. Denn sie ermöglichen eine systematische Verbesserung der deutschsprachlichen Kompetenzen, sie verschaffen Orientierung im Bildungssystem, eine Auseinandersetzung mit fachlichen, fachdidaktischen und unterrichtspraktischen Standards und viele von ihnen ermöglichen den ersten Zugang zur Schule im Rahmen von Praxisphasen bzw. einem begleiteten Berufseinstieg. Vor der Teilnahme an den Programmen war es vielen Teilnehmenden nicht gelungen, einen beruflichen Einstieg zu finden.

Die Erfahrungen der Pionierprogramme zeigen andererseits auch, dass das Ziel einer entfristeten Beschäftigung als Voraussetzung für eine dauerhafte schulische und gesellschaftliche Integration dem bislang noch kleineren Teil der Absolvent*innen gelingt. Hierfür gibt es unterschiedliche Hürden, was nachfolgend an den drei oben beschriebenen Beispielen verdeutlicht werden soll.

Refugees Teachers Program in Potsdam: Nach einer im Juli bis September 2021 durchgeführten internen Erhebung waren von 105 Absolvent*innen, die seit 2015 das Programm abgeschlossen hatten (79 hatten sich auf die Anfrage zurückgemeldet), 35 Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt in der Schule beschäftigt, 19 mit befristeten und 16 mit unbefristeten Verträgen. Von diesen 35 Absolvent*innen hatten 16 einen Vertrag als Lehrkraft, allerdings nur fünf in unbefristeter Form, elf als Vertretungslehrkraft. Die anderen Personen waren als pädagogische Unterrichtshilfe angestellt, teilweise befristet (8 Personen), teilweise unbefristet (11 Personen) (Wojciechowicz & Vock, 2022, S. 17). Wie Miriam Vock, die Initiatorin des Programms klarstellt, sind die Regeln zur Anerkennung als Lehrkraft, wie die Notwendigkeit eines zweiten Faches, zu bürokratisch. „In vielen Ländern der Welt sind Lehrkräfte ‚Ein-Fach-Lehrkräfte‘, meist verbunden mit einer starken Identifikation mit ihrem Fach. Das uns so vertraute Modell der Zwei-Fach-Lehrkraft ist international die Ausnahme“ (Vock et al., 2021). Sie problematisiert zudem, dass es zu wenige Sprachkurse für die Erfordernisse der Zielgruppe gibt und dass die Absolvent*innen durch Ministerium und Schulämter besser unterstützt werden müssten, eine geeignete Schule zu finden (Alboga & Christ, 2021).

Lehrkräfte Plus und ILF in NRW: Um nach den ILF-Programmen in NRW eine entfristete Beschäftigung zu bekommen, wird der Übergang von ILF zum kleinen Seiteneinstieg PE (vgl. Kapitel 3.2) als Idealweg beschrieben, den einige der ersten Absolvent*innen auch bereits erfolgreich einschlagen konnten. Seit November 2021 ist es nach erfolgreichem ILF-Abschluss zudem möglich, auf Antrag den Seiteneinstieg (PE bzw. OBAS) um ein halbes Jahr zu verkürzen. Somit bietet der Seiteneinstieg bei Vorliegen bestimmter Voraussetzungen einen Weg zu einer dauerhaften Beschäftigung. Bei den ersten 70 Absolvent*innen, die nach den Bielefelder, Bochumer und Kölner Lehrkräfte Plus Programmen das ILF-Programm absolvierten, ist der Erwerb einer PE-Stelle bereits in 21 Fällen gelungen. Weitere sieben Personen absolvieren nach Auskunft des Ansprechpartners im Schulministerium sogar den großen Seiteneinstieg OBAS und erwerben damit die volle Lehramtsbefähigung. Ein weiteres Drittel (23 Personen) befindet sich etwa ein halbes Jahr nach Absolvieren des ILF-Programms auf Vertretungsstellen (Stand November 2021). Für die restlichen Absolvent*innen war, so ist aufgrund fehlender Rückmeldungen anzunehmen, (bisher) kein Übergang in eine Beschäftigung als Lehrkraft möglich. Teilweise hatten die Schulen keine Möglichkeit, entsprechende Stellen auszuschreiben, teilweise mussten die ILF-Absolvent*innen mit Vollerfüller*innen konkurrieren und konnten in diesen Fällen – selbst wenn die Schulleitungen großes Interesse hatten, sie zu halten – nicht eingestellt werden. Am schwierigsten zeigt sich die Lage in jenen Gegenden, in denen es keinen ausgeprägten Lehrkräftemangel gibt – was eine gewisse Logik hat, ist die Grundintention des Seiteneinstiegs doch, Abhilfe für den Lehrkräftemangel zu schaffen und „die Unterrichtsversorgung in allen Fächern zu sichern“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen [MSW], 2011, S. 3).

InterTeach in Schleswig-Holstein: Da das Programm InterTeach auf den Anpassungslehrgang vorbereitet und in Schleswig-Holstein eine Anerkennung mit nur einem Fach möglich ist, ist der Zugang zu einer entfristeten Stelle nach dem Programm sehr gut möglich. Zudem findet eine Konzentration auf die Mangelfächer MINT (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) (beide Standorte) und Englisch sowie Technik für Grund- und Gemeinschaftsschulen (Flensburg) statt, so dass die Berufsaussichten vergleichsweise günstig sind. Hierin liegt aber gleichzeitig eine Limitierung, denn somit ist das Programm explizit darauf ausgerichtet, eine Antwort auf den Lehrkräftemangel in den genannten Fächern zu geben. Sprachkurs ab C1.2 und die berufsbezogene C2-Prüfung sind allerdings zumindest auch geöffnet für Lehrkräfte anderer Fächer und Fächerkombinationen. Eine zweite Beschränkung liegt darin, dass die Zugangshürden am Standort Kiel mit dem Deutschniveau C1 (GER) so hoch sind, dass auf die ursprünglich ausgeschriebenen acht Plätze nur drei Bewerber*innen gefunden werden konnten. In Flensburg, wo die Zugangshürde bei B2 liegt, konnten nach einem Jahr Programmteilnahme von den ersten acht Teilnehmenden drei Personen alle Teile der eigens konzipierten berufsbezogenen C2-Prüfung bestehen. In der Zusammenschau bietet das Programm für eine kleine Anzahl von Lehrkräften mit dem ‚richtigen‘ Fach die Möglichkeit, das Ziel einer entfristeten Stelle zu erreichen.

An den beschriebenen Beispielen zeigt sich: Einige haben es geschafft. Für viele bleibt der Weg einer dauerhaften Beschäftigung in Schule nach Stand Herbst 2021 bzw. Frühjahr 2022 noch verwehrt. Dies illustriert die Aussage vom Lehrer*innenberuf als hochgradig reglementiert mit hohen Zugangshürden (vgl. Kapitel 3.1). Insbesondere die Regelungen zur Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen stellen dabei ein großes Hindernis dar. Begünstigt durch den bundesweiten massiven Lehrkräftemangel, aber auch durch die lauter werdenden Forderungen nach Integration und diverseren Lehrer*innenzimmern, mit Unterstützung der proaktiven Haltung mancher Ministerien und dem Engagement von (universitären) Initiativen, von denen stellvertretend drei vorgestellt wurden, ist in den letzten Jahren zumindest Bewegung in diese Zugangsmöglichkeiten gekommen.

3.4 In der Schule ankommen?!

Welche Herausforderungen gilt es *in* der Schule zu bewältigen?

Der Versuch als zugewanderte Lehrkraft in einem neuen Land beruflich Fuß zu fassen, ist von vielfältigen Herausforderungen geprägt. In den vorangegangenen Kapiteln wurde erläutert, welche Barrieren oder Hürden einen ersten bzw. einen dauerhaften Zugang zum Lehrer*innenberuf in Deutschland erschweren oder auch verunmöglichen. Im Folgenden soll es darum gehen, mit welchen Herausforderungen Lehrkräfte konfrontiert sind, die Zugang zum System gefunden haben.

Ist der Schritt in den Lehrer*innenberuf, vielleicht sogar dauerhaft, gelungen, ist die neue Arbeit in der Schule und das Hineinfinden in die (neue) Lehrer*innenrolle in der Regel kein Selbstläufer. Als ausgebildete Lehrkraft mit teilweise zehn bis 20 Jahren Berufserfahrung einen Re-Professionalisierungsprozess durchlaufen zu müssen, kann an vielen Stellen, wird dies nicht kommunikativ und reflexiv begleitet, deprofessionalisierende Wirkungen entfalten. Nicht selten unterliegen internationale Lehrkräfte „einer fremdbestimmten Differenzzuschreibung, auf die sie nicht einwirken können“ (Orgelmacher, 2021) und leiden unter der Zuschreibung mangelnder fachlicher Kompetenz oder Qualifikation (Massumi, 2014, S. 91). Ihre Ausbildung und Berufserfahrung als Lehrkraft kann dabei – durchaus ambivalent – sowohl als Stärke, als auch als Belastung empfunden werden. In einer Interviewstudie bestätigt sich dies, wenn die Befragten „ihre Erfahrungen als Lehrkräfte in ihren Herkunftsländern als hilfreich im Zuge ihrer Rückkehr in den Lehrer*innenberuf anführen“ und gleichzeitig als „Erschwernis aufgrund des Erfordernisses einer Umgewöhnung an ein anderes, für sie noch neues, Schulsystem sowie eine Veränderung ihres Rollenverständnisses als Lehrkräfte“ (Orgelmacher, 2021, S. 69). Verunsicherungen und Irritationen bleiben nicht aus, die Notwendigkeit zur umfassenden und teilweise langwierigen Weiterqualifizierung „scheint bezüglich der deutschsprachlichen Kompetenzen zwar plausibel, kann aber, wenn es um didaktische und unterrichtsfachliche Kompetenzen sowie die Lehrer*innenrolle im neuen Land geht, schnell irritierend und deprofessionalisierend

wirken“ (Schüssler & Purrmann, 2021). Rotter (2014, S. 101) weist hier in ihren Forschungsarbeiten auf die „Gefahr einer deprofessionalisierenden Verstrickung in die eigene Biografie“ hin.

Ein ressourcenorientierter, differenzierter Umgang mit den internationalen Lehrkräften darf dabei nicht blind sein gegenüber jenen Herausforderungen, die sowohl aus Unterschieden in der Bildungs- und Berufsbiographie, z. B. das in Studien bestätigte Vorherrschen einer Lehrer*innenzentrierung und Schulbuchfokussierung in Syrien (Economou & Hajer, 2019, S. 386), erwachsen können als auch solchen, die stärker mit der individuellen Persönlichkeit zu tun haben. Er sollte stattdessen die einzelnen Menschen und ihre Herausforderungen, sei es z. B. bezüglich ihrer Lehrer*innenrolle und der Wahrnehmung durch die Schüler*innen (Wojciechowicz & Vock, 2020a), sprachliche Herausforderungen oder auch andere bildungs- und berufsbiographische Erfahrungen mit Lehr-Lern-Prozessen und Classroom-Management (Schüssler & Purrmann, 2021), aber auch ihre *individuellen* Potenziale und Stärken wahrnehmen, wie beispielsweise ein hohes fachwissenschaftliches Niveau, ein modernes Verständnis von Fremdsprachenunterricht oder eine besondere Empathiefähigkeit (ebd.).

Dies in der Begleitung des beruflichen Wiedereinstiegs zu reflektieren ist eine der wichtigsten Aufgaben für alle Beteiligten, die über Offenheit und Ambiguitätstoleranz verfügen sollten. Bei den internationalen Lehrkräften setzt dies konstruktive Kritikfähigkeit und die Bereitschaft für Reflexion und Weiterlernen voraus. Für die unterstützenden und re-qualifizierenden Programme und schulischen Akteure erfordert dies ebenso konstruktive Kritikfähigkeit sowie die Notwendigkeit einer stärkenorientierten Begleitung und Beratung. Diese muss fähig sein, schulische Normalitätsvorstellungen wahrzunehmen und auch kritisch zu hinterfragen. Es bedarf der Ermöglichung vielfältiger Reflexionsprozesse für die internationalen Lehrkräfte – und es bedarf seitens der Mehrheitsgesellschaft der grundlegenden Offenheit und Bereitschaft für die Auseinandersetzung mit schulischen Normalitätsvorstellungen und Otheringprozessen von Migrationsanderen (Proyer, 2020; Riegel, 2016). Denn durch den Prozess des *Othering* kann ein ‚Wir‘ und ‚die Anderen‘ entstehen, Eigenschaften und Verhaltensweisen werden „als abweichend von der Norm interpretiert und die der Gruppe zugehörigen Personen damit ausgegrenzt. Meist wird die andere Gruppe im Vergleich aber abgewertet [...]“ (Diversity Arts Culture, 2022). Dabei handelt es sich nicht selten um eine unbewusste Alltagspraxis, die unser Denken und Handeln und die Art und Weise, wie wir die Welt wahrnehmen und ordnen, beeinflusst. Auch Schule ist ein Ort, der gesellschaftliche Strukturen repräsentiert und sich daher nicht davon freimachen kann, diskriminierende Wirkungen zu entfalten. So führt George (2021, S. 58) unter Rückbezug auf eine interviewte Personalrätin an, „dass gegenüber im Ausland ausgebildeten Lehrkräften ins Feld geführten Vorbehalte, die vordergründig mit der Sprache begründet würden, oft auf unausgesprochene Vorbehalte angesichts unterschiedlicher Schultraditionen und differierender pädagogisch-didaktischer Konzepte zurückzuführen sein könnten.“ Dies deckt sich auch mit

Forschungsergebnissen von Döll und Knappik (2015), die neo-linguizistische Muster (Dirim, 2010) zur Begründung und Legitimierung des Ausschlusses Migrationsanderer in österreichischen Klassenzimmern nachweisen konnten. Ein solcher „native-speakerism“ folgt Holliday (2006) zufolge Denktraditionen einer Überhöhung der erstsprachlichen Sprachkompetenz bei gleichzeitiger Geringschätzung bezüglich der vielfältigen sprachlichen Kompetenzen geflüchteter Lehrkräfte.

Es geht also auch um eine Arbeit an Überzeugungen beim ganzen Kollegium (Massumi, 2014, S. 93) sowie um eine „Anerkennung von Differenz sowie von Vielfalt als Bereicherung, [die] einen angemesseneren Umgang mit Heterogenität eröffnet“ (Höflich, 2021, S. 4). Diesem Wissen versuchen die oben beschriebenen Re-Qualifizierungsprogramme Rechnung zu tragen. Bei Lehrkräfte Plus, beispielsweise, entwickeln die Teilnehmenden „im Sinne einer Re-Professionalisierung ihre Reflexionskompetenz weiter und verorten auf der Folie der eigenen (berufs-)biografischen Erfahrungen und der in Kurs und Praktikum gewonnenen Erkenntnisse die Praktiken des Lehrer*innenhandelns und der Lehrer*innenrolle neu“ (Schüssler & Purrmann, 2021). Es geht z. B. um Grundlagen von Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung in Deutschland sowie um vielfältige mit der Unterrichtstätigkeit verbundene Themen wie Classroom Management, Lehrer*innenrolle, Umgang mit Heterogenität, Unterrichtsplanung und die Reflexion der Praktikumerfahrungen (ebd.). Sowohl im Lehrkräfte Plus Praktikum als auch im ILF-Programm werden die internationalen Lehrkräfte durch Mentor*innen begleitet und beraten. Diese schulischen Mentor*innen werden seitens des Landes NRW durch Entlastungsstunden unterstützt, was die Programme auch programmatisch aufwertet. So wird die Berufseingangsphase im neuen Land eng begleitet.

In einer qualitativen Interviewstudie im Kontext Lehrkräfte Plus hat Hachmeister 23 umfangreiche qualitative Interviews mit Expert*innen, internationalen Lehrkräften, ihren Mentor*innen und Schulleitungen geführt (Hachmeister, 2022). Daraus hervorgegangen ist eine Handreichung für Schulen, die vielfältige Hinweise zu Herausforderungen und daraus folgernd für eine stärkenorientierte Integration internationaler Lehrkräfte enthält und diese entlang der folgenden Themenfelder darstellt:

- Unterrichtsmethoden und -material
- Interkulturalität und Sprache
- Repräsentation und Vorbildfunktion sowie
- Zusammenarbeit und neue Perspektiven im Kollegium.

Hieraus resultieren Gelingensbedingungen und Empfehlungen für die berufliche Integration. Es bedarf demnach einer grundsätzlichen Aufgeschlossenheit und Bereitschaft des Kollegiums und der neuen internationalen Lehrkräfte für einen gemeinsamen Lernprozess. Dies setzt Kritikfähigkeit und Reflexion auf allen Seiten voraus und fordert Geduld und eine hohe Einsatzbereitschaft. Sowohl die unterstützende Einarbeitung der neuen Lehrkraft in vorhandene Strukturen als auch die Offenheit, diese auf den Prüfstand zu stellen sowie ein gewisser individueller Freiraum sollten

gegeben sein, um den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, ihre eigene (neue) Lehrer*innenrolle zu finden, mögliche Potenziale zu fördern und damit die Integration in der Schule zu unterstützen (ebd.).

4. Chancen und Potenziale für internationale Lehrkräfte und ihre Schulen

4.1 Zwischenruf: Lehrkräftemangel als förderliche Rahmenbedingung

Die Chancen und Potenziale einer stärkeren Internationalisierung und Diversifizierung der immer noch sehr monokulturellen und auch monolingualen Lehrer*innenzimmer (Döll & Knappik, 2015; Gogolin, 2008) liegen auf der Hand und können auf unterschiedlichen miteinander verschränkten Ebenen beschrieben werden. George nennt drei Gründe für verbesserte Anerkennungschancen internationaler Lehrkräfte: „Die individuellen Chancen zur Ausübung des erlernten Berufs, zur Erzielung eines angemessenen Einkommens sowie zur gesellschaftlichen Teilhabe, der mögliche Beitrag zur Linderung des akuten Lehrkräftemangels und die interkulturelle Öffnung von Schule, die sich auch im Kollegium spiegeln sollte“ (George, 2021, S. 67).

Da eine bessere Anerkennungs- und Integrationspraxis internationaler Lehrkräfte zur Behebung des vorhandenen Lehrkräftemangels instrumentell wirkt, soll diese Dimension in vorliegendem Länderbeitrag, bei aller Dramatik für Schulen und Familien, vor allem als begünstigende Rahmenbedingung für eine größere Aufnahmebereitschaft und Beweglichkeit des Systems betrachtet werden.

Die Bestandsaufnahmen und Prognosen zum Lehrkräftemangel unterscheiden sich zudem erheblich. Laut Prognose der KMK fehlen 2025 etwa 25.000 Lehrkräfte, 2030 sogar 31.000. Andere Berechnungen gehen von weit höheren Zahlen aus, nämlich „von 40.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 85.000 bis zum Jahr 2035 (Klemm, 2022) oder sogar von 70.000 bis zum Jahr 2025 bzw. 156.000 bis zum Jahr 2035 (Geis-Thöne, 2022)“ (Ständige Wissenschaftliche Kommission [SWK], 2023, S. 6). Entsprechend bezeichnet der renommierte Bildungsforscher Klemm einige Annahmen der KMK als „in hohem Ausmaß unseriös“ (Wiarda, 2022). Im Jahr 2035 könnten insgesamt um die 10% der Soll-Stärke der deutschen Lehrer*innenkollegien fehlen (ebd.). Dabei manifestiert sich der Mangel besonders deutlich im Sekundarschulbereich, aber auch im Grundschulbereich (SWK, 2023, S. 6), und es zeigen sich große Fächerunterschiede.

Der Lehrkräftemangel ist eine Rahmengröße, der eine deutlich größere Offenheit und Durchlässigkeit der stark reglementierten Zugänge in den Lehrer*innenberuf unter teilweise weniger strikter Auslegung bestehender Regelungen bewirkt. Ein Beispiel hierfür ist die aktuelle Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der KMK (SWK), die als eine der Maßnahmen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel die vereinfachte Anerkennung von ausländischen Abschlüssen empfiehlt sowie den „Verzicht auf ein zweites Unterrichtsfach, insbesondere dann, wenn es sich bei dem studierten Unterrichtsfach um ein Mangelfach handelt“ (SWK, 2023, S. 13). Der Lehrkräftemangel stellt gleichzeitig ein sehr gutes Gelegenheitsfens-

ter dar, um internationalen Lehrkräften erste Zugänge zum System zu ermöglichen und die schulischen Akteure davon zu überzeugen, dass sie erfahrene Lehrkräfte und Expert*innen ihres Faches sind.

Diese Öffnung, die Schule aktuell aufgrund der äußeren Rahmenbedingungen erfährt, sollte von den Bundesländern als Chance zur proaktiven Förderung einer vielfältigeren Lehrer*innenschaft genutzt werden. Allerdings braucht es politischen Willen, um für internationale Lehrkräfte einen *dauerhaften* Weg in den Beruf zu ebnen. Internationale Lehrkräfte bringen zum Teil andere Fähigkeiten mit als die bisher erwarteten. Dies muss eine eigenständige Anerkennung finden. Ansonsten versiegen auch die hier dargestellten Zugänge ins Lehramt mit dem Ende des Lehrkräftemangels. Das System hätte damit eine große Chance vertan, denn wie in Kapitel 4.3 näher erläutert, kann der internationale Hintergrund einen wichtigen Beitrag für eine pluralere Zusammensetzung der Kollegien bedeuten.

Dieses Gelegenheitsfenster sollte in Zeiten des Lehrkräftemangels möglichst innovativ genutzt werden, um Möglichkeiten für Veränderungen der 16 Bildungssysteme zu erschließen und dauerhaft Wege in den Beruf zu ebnen, die auch unabhängig von der Stellschraube Lehrkräftemangel wirksam sind. Denn wenn die Zugangs- und vor allem die Verbleibmöglichkeiten de facto zu stark an den Lehrkräftemangel gekoppelt bleiben, werden sich die Gelegenheitsfenster schnell wieder schließen.

4.2 Vom Ankommen, Teilhaben und Bleiben – beruflicher Wiedereinstieg in den alten-neuen Lehrer*innenberuf als wichtiges Kriterium gesellschaftlicher Integration

Berufliche Integration ist für viele neu zugewanderte Erwachsene eine wichtige Grundvoraussetzung für das Ankommen im neuen Land und für ihre gesellschaftliche Integration. Menschen „mit höherer Bildung, die vor ihrer Flucht beruflich erfolgreich waren, möchten möglichst schnell wieder an ihren früheren Beruf anknüpfen. Dabei sind sie durchaus bereit, ggf. auch unter ihrem Qualifikationsniveau einzusteigen“ (Schiefer, 2017, S. 4). So üben 2018 fünf Jahre nach ihrer Einwanderung etwa die Hälfte der neu Zugewanderten mit Fluchthintergrund zwar eine Berufstätigkeit aus, ein beachtlicher Prozentsatz, insbesondere Akademiker*innen, ist jedoch unterhalb des Anforderungsniveaus ihrer früher ausgeübten Tätigkeit beschäftigt (Brücker et al., 2020, S. 10).

Die internationalen Lehrkräfte, denen ein beruflicher Wiedereinstieg gelingt, haben beste Chancen, um auch gesellschaftlich und sozial im neuen Land anzukommen. Somit kann die Unterstützung des beruflichen Wiedereinstiegs als wichtiges Mittel gesehen werden, um nicht nur für die Individuen selbst, sondern auch für ihre Familien, einen wirklichen Unterschied zu machen. Dies wurde beispielsweise in NRW von der Landesregierung erkannt, die die beschriebenen Programme – so die externe Evaluation – proaktiv auch im Zuge der integrationspolitischen Maßnahmen unterstützt:

„Es gibt starke Bezüge zu übergeordneten (integrations-)politischen Zielen der Landesregierung und das Programm ist politisch gewollt. Mit dem Motto ‚Ankommen. Teilhaben. Bleiben‘ passt Lehrkräfte Plus gut zu dem Rahmen der Integrationsministerkonferenz, die 2019 in NRW stattfand und auch ein integrationspolitisches Leitmotiv der Landesregierung in NRW ausdrückt“ (Syspons, 2021, S. 19).

Wie integrationswirksam der berufliche Wiedereinstieg ist, lässt sich vielleicht am besten im Abgleich mit den negativen Folgen fehlender beruflicher Integration verdeutlichen. Niesta Kayser (2020), die Theorien der Erwerbsarbeitslosigkeit mit dem Thema Fluchtmigration verknüpft, beschreibt u. a. „zum schmerzhaft erlebten Arbeitsplatzverlust im Herkunftsland kommen für geflüchtete Menschen im Ankunftsland durch die fortdauernde Erwerbslosigkeit häufig nun auch noch soziale Isolation und eine Bedrohung der beruflichen Identität“ (ebd., S. 75). Gelingt ein ausbildungsangemessener beruflicher Wiedereinstieg nicht, drohen Ohnmachtsgefühle, die Verstärkung eventuell vorhandener posttraumatischer Symptomaten, die Gefährdung der psychischen und mitunter der physischen Gesundheit, soziale Isolation und eine Bedrohung der beruflichen Identität (ebd., S. 76). Berufliche Integration kann dabei gesehen werden als ein „Schlüssel zur Etablierung persönlicher Beziehungen, zur Integration in die Gesellschaft sowie zur Behauptung von Würde und Selbstachtung“ (ebd., S. 75), komme doch unter der Vielzahl der sozialen Rollen, die im Laufe einer Biographie eingenommen werden, „der beruflichen Rolle in der modernen Gesellschaft eine zentrale Bedeutung zu“ (ebd., S. 71). Die positiven Auswirkungen sowie die Möglichkeit, auch sozio-ökonomisch auf eigenen Beinen zu stehen, sich mit den eigenen Ressourcen und Potenzialen angekommen und angenommen zu fühlen, wirken dabei häufig nicht nur auf das Individuum selbst, sondern haben vielfältige positive Auswirkungen auf das familiäre und soziale Umfeld. Integration ist dabei „keine Bewältigungsaufgabe von besonders markierten Personengruppen, sondern ein umfassendes gesellschaftliches Projekt, um die Zugehörigkeit aller und ein gewaltfreies Zusammenleben von allen zu ermöglichen“ (Frieters-Reermann, 2020, S. 43).

Zudem sind die Auswirkungen nicht nur für die neu zugewanderten Menschen effektiv, sondern bringen auch gesamtgesellschaftlich positive Implikationen für die Ausgestaltung des Zusammenlebens in der Migrationsgesellschaft mit sich:

„Die Art und Weise, wie Aufnahmegesellschaften mit Geflüchteten und Migrierenden umgehen, wie sie ihre Ressourcen und Potenziale berücksichtigen, und wie sie ihre Inklusion und Teilhabe auch im Bildungssystem fordern, ist bei weitem nicht nur eine Frage der Humanität, der Menschenwürde und des Menschenrechtes auf Bildung. Die aktive Einbindung der Kapazitäten, Kompetenzen und des kulturellen Kapitals von Geflüchteten dient vor allem auch der eigenen gesellschaftlichen Zukunftssicherung“ (ebd., S. 44).

Aufgrund ihrer Rolle Model-Funktion haben internationale Lehrkräfte hier eine zusätzliche multiplikatorische Wirkung in Bezug auf die Schulgemeinschaft, wie im folgenden Kapitel näher betrachtet werden soll.

4.3 Chancen für Schulen in der Migrationsgesellschaft

Die Bedeutung internationaler Lehrkräfte wird sowohl für Schüler*innen mit Zuwanderungsgeschichte, für die sie als Role Model, Vorbild und Identifikationsfigur wirken können (Massumi, 2014, S. 88–89; Mulalic, 2017; Rotter, 2012, S. 219), als auch im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Schulen für die gesamte Schulgemeinschaft hervorgehoben. Sie könnten nicht nur als Fachlehrkräfte fungieren, sondern darüber hinaus im Sinne einer „Doppelperspektivität“ (Ackermann & Georgi, 2011) vielfältige Sprachkenntnisse und persönliche Erfahrungen zum Einsatz bringen. Oft wird eine Vermittlungsfunktion zwischen Schüler*innen, ihren Eltern und dem Kollegium angenommen sowie eine besondere Sensibilität und Empathiefähigkeit (ebd., Massumi, 2014, S. 89–90). Denn neben der geringen Diversität in den Lehrer*innenzimmern, fehlt es geflüchteten Kindern und ihren Familien an Vorbildern im Schulsystem, an Lehrkräften mit einer ähnlichen Lebensbiografie und vergleichbaren Erfahrungen von Migration und Neuankommen(müssen).

Dabei befinden sich viele internationale Lehrkräfte oftmals in einem Spannungsfeld von Fremdzuschreibung und Internalisierung, in einem mit der Zuwanderungsgeschichte verknüpften Spannungsfeld der Erwartungen und Stereotypen der Mehrheitsgesellschaften (Frieters-Reermann, 2020, S. 40). Die Zuständigkeit für interkulturelle Fragestellungen wird oftmals ins Selbstkonzept überführt, was die weiter oben beschriebenen deprofessionalisierenden Wirkungen des beruflichen Neuanfangs verstärken kann (Massumi, 2014, S. 90–91; Mulalic, 2017; Rotter, 2012, S. 217). In einer einseitig zugeschriebenen Zuständigkeit für interkulturelle Anliegen und Konflikte in der Schule kann es zu Mehrbelastung, Überforderungen, Verstärkung von Differenzkonstruktionen und einer mangelnden Wahrnehmung von Gleichwertigkeit und Fachexpertise kommen (Höflich, 2021, S. 3). Zudem birgt dies die Gefahr, dass sich die übrigen Lehrkräfte nicht oder weniger zuständig fühlen für interkulturelle Fragen und Prozesse (Karakaoğlu, 2011, S. 132).

Internationale Lehrkräfte, die oftmals durch ihre bloße Anwesenheit in einer – noch ungewohnten Rolle, weil diese mit gängigen Zuschreibungen bricht – wirken, sollten dabei nicht auf eine Funktion von Kulturmittler*innen mit besonderen interkulturellen Kompetenzen reduziert werden. Denn die Überbetonung der (vermeintlichen) kulturellen Differenzen kann, wie weiter oben ausgeführt wurde, Unterscheidungspraktiken hervorbringen und die Betonung des Migrationsanderen, also ein Othing (Riegel, 2016), bewirken. Dabei sollte „in gewisser Weise ein Spagat gemacht werden zwischen der Vermeidung der (Re-)Produktion von Stereotypen und Fremdschulzuweisungen auf der einen Seite und einem wertschätzenden und sensiblen Umgang mit differenten Lebenserfahrungen auf der anderen Seite“ (Siebert-Husmann et al., i. E.).

Oder auch kurz gesagt: die Lehrkräfte möchten in ihrer Professionalität, als Fachlehrkräfte, mit ihren fachlichen und pädagogischen Kompetenzen, wahrgenommen werden – und sie können, sollten dies aber nicht müssen, als zusätzliches *Plus*, im Sinne der in Hachmeisters Interviewstudie dargestellten Potenziale (vgl. Tabelle 3), in der Schule in der Migrationsgesellschaft wirksam sein. Hierbei handelt es sich um vielfältige Potenziale einer gezielten Integration internationaler Lehrkräfte wie Fach- und Sprachkenntnisse, Identifikationsmöglichkeiten oder Förderung einer interkulturellen Kompetenz.

Tab. 3: Potenziale internationaler Lehrkräfte (Hachmeister, 2022)

Potenziale internationaler Lehrkräfte – darum lohnt sich die Unterstützung
<ul style="list-style-type: none"> • Fachwissen der Lehrkräfte aus Studium/Ausbildung • Berufserfahrung
<ul style="list-style-type: none"> • herkunftskulturelles Wissen • Nähe und Vertrauen zu zugewanderten SuS durch <ul style="list-style-type: none"> > eigene Migrations-/Fluchterfahrungen > Integrationserfahrungen/Ankommen in einer neuen Gesellschaft
<ul style="list-style-type: none"> • Identifikation und Vorbildfunktion • Mehrsprachigkeit und Sprachsensibilität
<ul style="list-style-type: none"> • (kritische) Reflexion von Lehrmethoden, Gewohnheiten, Normalitätsvorstellungen • Möglichkeiten des Systemvergleichs: als Lehrkräfte und als Eltern
<ul style="list-style-type: none"> • Förderung von Diversitätsbewusstsein und diversitätsorientiertem Denken an der Schule • Förderung der Auseinandersetzung mit Migrations- und Fluchterfahrungen von SuS • Herausforderung und Förderung interkultureller Kompetenzen bei Lehrkräften und SuS
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguitätstoleranz, Frustrationstoleranz • hohe Motivation und Ehrgeiz, Engagement

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es ausgesprochen wichtig ist, internationale Lehrkräfte nicht auf kategoriale Zuschreibungen zu reduzieren und sie nicht qua Herkunft als zuständig für interkulturelle Prozesse und soziales Lernen zu erklären (Karakaşoğlu, 2011, S. 132), sondern sie als neue Kolleg*innen zunächst einmal so wahrzunehmen, wie sie ausgebildet und weiterqualifiziert worden sind: als berufserfahrene Fachlehrkräfte. Dass sie dann als Role Model in einer Schule in der Migrationsgesellschaft (Kalpaka & Mecheril, 2010) für das, was sie darüber hinaus als *Plus* möglicherweise mitbringen, verbunden mit ihrer sprachlichen, erfahrungsbezogenen und kulturellen Herkunft, auch geschätzt werden, weil sie die kulturelle Monotonie in den Lehrer*innenzimmern aufbrechen (können), mag dann fast schon ein positiver Nebeneffekt sein.

Einige der oben beschriebenen Re-Qualifizierungsprogramme versuchen dieser Gratwanderung in der begleitenden Arbeit mit Mentor*innen und durch die Entwicklung entsprechender Materialien Rechnung zu tragen. Auch im europäischen Projekt *International Teachers for Tomorrow's School (ITTS)* wird versucht, eine ex-

plizite Auseinandersetzung mit dominanten schulischen Normalitätsvorstellungen der Mehrheitsgesellschaften und eine stärkenorientierte Begleitung der neuen internationalen Kolleg*innen zu fördern.

5. Fazit und Ausblick

„Als Resultat ist herauszustellen, dass der Fluchthintergrund im Schulalltag beides sein kann: Chance und Hürde. Ob sich eine Fähigkeit als Chance oder Hürde ausprägt, wird einerseits von den Einstellungen und Fähigkeiten der Lehrkraft mit Fluchthintergrund und andererseits von der allgemeinen Kultur und Atmosphäre innerhalb der jeweiligen Schule bestimmt“ (Finke, 2021, S. 48).

Als (neu) zugewanderte internationale Lehrkraft in Deutschland im Lehrer*innenberuf arbeiten zu können ist weder eine Selbstverständlichkeit noch ein Selbstläufer. Zu hoch sind die Hürden in einem reglementierten Beruf, zu divers die Anforderungen, gerade auch im bundeslandübergreifenden Vergleich. Dauerhaft als Lehrkraft tätig zu werden, ist bisher noch für zu wenige internationale Lehrkräfte möglich.

Der Lehrkräftemangel der letzten Jahre bietet eine wichtige Rahmenbedingung für eine größere Offenheit des Systems. Die Re-Qualifizierungsprogramme, die seit etwa 2016 entstanden sind, haben die Dynamik verstärkt. Sie zeigen auf, was möglich und was aber auch notwendig ist für eine stärkenorientierte Integration der neuen Kolleg*innen. Zudem gewinnt das Thema durch die große Anzahl neu geflüchteter Menschen aus der Ukraine an Dynamik und es entstehen neue Spielräume, die hoffentlich für alle geflüchteten Lehrkräfte unabhängig von ihrer Herkunft wirksam werden. In vielen der beteiligten Schulen zeigen sich zwar auch deutlich die Herausforderungen, oft sprachlich, teilweise in Bezug auf die Lehrer*innenrolle, aber gleichzeitig auch das enorme Potenzial und die großartige Bereicherung, die in den internationalen Lehrkräften steckt. Angesichts der prekären Bedingungen, von denen die anderen Länderberichte in diesem Sammelband Zeugnis ablegen, hat die deutsche Bildungs- und Integrationspolitik das Potenzial, trotz der vorhandenen Hürden des stark reglementierten Systems, auch im europäischen Vergleich aufzuzeigen, dass die berufliche Re-Integration internationaler Lehrkräfte, wenn nicht in allen, doch in der Mehrheit der Fälle, eine Win-Win-Situation ist: für die Lehrkräfte selbst, ihre Familien und ihr soziales Umfeld, für die Schulen im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung, die an den Lehrer*innenzimmern nicht Halt macht sowie für die Bildungs- und Integrationspolitik.

Bessere Chancen des beruflichen Wiedereinstiegs zu schaffen, hätte auch eine gesamtgesellschaftliche Wirkung, denn „gerade die Gesellschaften, die Diversität als Ressource und Potenzial und nicht als Risiko und Problem erkennen, scheinen in einer globalisierten Weltmigrationsgesellschaft am zukunftsfähigsten zu sein“ (Frierter-Reermann, 2020, S. 44). Inwiefern der im Koalitionsvertrag der Bundesregierung in Aussicht gestellte „Neuanfang in der Migrations- und Integrationspolitik [...], der einem modernen Einwanderungsland gerecht wird“ (SPD, Bündnis 90/Die Grü-

nen, FDP, 2021, S. 137) auch in der Praxis der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte einen Paradigmenwechsel und Politikwandel einläutet und ob tatsächlich eine beschleunigte und vereinfachte Anerkennung ausländischer Qualifikationen im Lehramt (ebd., S. 96) auch in den Bundesländern erkennbar wird, wird in den nächsten Jahren noch weiter zu beobachten sein.

Literatur

- Ackermann, L. & Georgi, V.B. (2011). Lehrende mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu schulischen Akteurinnen und Akteuren. In V.B. Georgi, L. Ackermann & N. Karakaş (Hrsg.), *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland* (S. 145–183). Waxmann.
- Alboga, I. & Christ, H. (10. Juni 2021). Geflüchtete finden kaum Jobs als Lehrer in Brandenburg. *RBB 24*. www.rbb24.de/politik/beitrag/2021/06/refugee-teachers-programm-gescheitert.html
- Bertelsmann Stiftung, BiSEd & PSE (Hrsg.). (2020). *Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.–12. Dezember 2019 in Essen*. https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf
- Bezirksregierung Arnsberg. (2020). *ILF – Internationale Lehrkräfte fördern: Broschüre für Schulleitungen, Mentorinnen und Mentoren*. https://www.bra.nrw.de/system/files/media/document/file/ilf_broschuere.pdf
- Bittner, S. (2006). *Das Unterrichtsgespräch: Formen und Verhalten des dialogischen Lehrens*. Julius Klinkhardt.
- Bräu, K., Georgi, V.B., Karakaşoğlu, Y. & Rotter, C. (Hrsg.). (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Waxmann.
- Brücker, H., Kosyakova, Y. & Schuß, E. (2020). *Fünf Jahre seit der Fluchtmigration 2015. Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem macht weiter Fortschritte*. IAB-Kurzberichte. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Nr. 4). Nürnberg. <https://doku.iab.de/kurzber/2020/kb0420.pdf>
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Bericht zum Anerkennungsgesetz 2019: Beschluss des Bundeskabinetts vom 11. Dezember 2019*. Berlin. https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/3/31566_Anerkennungsgesetz_2019.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- Busch-Lauer, I. (2017, 24. Februar). *Der GER als Messinstrument für fach- und berufsbezogene Fremdsprachenkompetenz: Eine Bestandsaufnahme*. Westsächsische Hochschule Zwickau. 6. Bremer Symposion. https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/fileadmin/autor/dateien/Symposion_2017/Praesentationen/AG4_Busch-Lauer_Symposion2017.pdf
- Davies, A. (2004). The Native Speaker in Applied Linguistics. In A. Davies & C. Elder (Hrsg.), *The Handbook of Applied Linguistics* (S. 431–450). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757000.ch17>
- Dewitz, N. von, Terhart, H. & Massumi, M. (Hrsg.). (2018). *Neuzuwanderung und Bildung: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssysteme*. Beltz Juventa.

- Dirim, İ. (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, İ. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg & K. Stojanov (Hrsg.), *Spannungsverhältnisse: Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (S. 91–112). Waxmann.
- Diversity Arts Culture. (2022). *Othering*. <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/othering>
- Döll, M. & Knappik, M. (2015). Institutional mechanisms of inclusion and exclusion in Austrian pre-service teacher education. *Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*, 21(2), 185–204.
- Economou, C. & Hajer, M. (2019). Integrating Syrian refugee teachers into Swedish educational labour market – reflections on a fast track design. *Education Inquiry*, 10(4), 385–403. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1579625>
- El-Mafaalani, A. (25. Dezember 2013). Das Einwanderungsland wird erwachsen. *Zeit online*. https://www.zeit.de/gesellschaft/zeitgeschehen/2013-12/integration-migranten-zuwanderung?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.ecosia.org%2F
- European Commission. (2021). *Employment of immigrants*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#employment-of-immigrants
- European Commission. (2022). *Seeking asylum in Europe*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#overall-figures-of-immigrants-in-european-society
- Eurostat. (2022). *Annual asylum statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Annual_asylum_statistics#First-time_applicants_.E2.80.93_535_000_in_2021
- Feldmann, H., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Schüssler, R., Jacke, N. & Purrmann, K. (2020). Lehrkräfte Plus – Netzwerkerfahrungen der Pionierprogramme für geflüchtete Lehrkräfte in Nordrhein-Westfalen. In C. Bendick, H. Feldmann, J. Horstmeyer, J. von Meien, J. Michaelis, Y. Nakamura, B. Schmidt & C. Schünemann (Hrsg.), *Netzwerke: Magazin zu gelingender Bildungsnetzwerkarbeit der Zentren für Lehrer*innenbildung und Schools of Education* (S. 34–39). https://leopard.tu-braunschweig.de/receive/dbbs_mods_00069095
- Finke, L. (2021). *Kulturell heterogene Lehrer*innenkollegien: Chancen und Hürden beim Einsatz von Lehrkräften mit Fluchterfahrung im Schulalltag* [unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Frieters-Reermann, N. (2020). Bildungsteilhabe von Menschen mit Fluchterfahrung ermöglichen – Fluchtmigration als Herausforderung für schulische und außerschulische Bildungsprozesse. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 36–46). Juventa.
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern: Studie für die GEW*. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=108999&token=3bff292fe23a23aca4daa9b2400b167c98d89c87&download=&n=20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf>
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>

- Haber, O. & Ransberger, K. (2018). *Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm: Berufsfeld Pädagogik. Sprachniveaus B2, C1 und C2 (GER)*. Hamburg. https://epub.sub.uni-hamburg.de/epub/volltexte/2018/85111/pdf/WEB_Rahmenkonzept_Paedagogik_B2_C1_C2.pdf
- Hachmeister, S. (2022). *Zugewanderte Lehrkräfte in der Schule: Potenziale fördern und Herausforderungen begegnen. Eine Handreichung für Schulen*. Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd). <https://doi.org/10.4119/unibi/2962407>
- Hachmeister, S. & Schüssler, R. (2023). Internationale Lehrkräfte in Europa: hürdenreicher beruflicher Neuanfang im Ländervergleich – Befunde und Empfehlungen aus dem Projekt ITTS. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D’Herdt & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Waxmann.
- Heß, B. (2019). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten*. Jahresbericht 2018 (Berichtsreihen zu Migration und Integration – Reihe 3). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-jahresbericht-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=14
- Heß, B. (2020). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten*. Jahresbericht 2019 (Berichtsreihen zu Migration und Integration – Reihe 3). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-jahresbericht-2019.pdf?__blob=publicationFile&v=8
- Heß, B. (2021). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten*. Jahresbericht 2020 (Berichtsreihen zu Migration und Integration – Reihe 3). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-jahresbericht-2020.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Heß, B. (2022a). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten*. Halbjahresbericht 2022 (Berichtsreihen zu Migration und Integration – Reihe 3). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-halbjahresbericht-2022.pdf?__blob=publicationFile&v=3
- Heß, B. (2022b). *Potenziale von Asylantragstellenden: Analyse der „SoKo“-Sozialstrukturdaten*. Jahresbericht 2021 (Berichtsreihen zu Migration und Integration – Reihe 3). Nürnberg. Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/soko-jahresbericht-2021.pdf?__blob=publicationFile&v=7
- Herkunftssprachlicher Unterricht. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Bildung v. 20.09.2021 (ABl. NRW. 10/21)1 (2021 & i. d. F. v. 13–61 Nr. 2). <https://bass.schul-welt.de/16253.htm>

- Höflich, S. (2021). Mehr Vielfalt ins Lehrerzimmer! Reflexionen künftiger Lehrpersonen über die Bedeutung von Lehrpersonen mit Migrationshintergrund. *Online Journal for Research and Education*(15), 1–9. <https://journal.ph-noe.ac.at>
- Holliday, A. (2006). Native-speakerism. *ELT Journal*, 60(4), 385–387. <https://doi.org/10.1093/elt/ccl030>
- Information und Technik Nordrhein-Westfalen. (2020, 14. Oktober). *Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte in NRW auf 38,2 Prozent gestiegen* [Pressemitteilung]. Düsseldorf. <https://www.it.nrw/anteil-der-schuelerinnen-und-schueler-mit-zuwanderungsgeschichte-nrw-auf-369-prozent-gestiegen-97016>
- Janasche, J. (2022). Sprach(en)bewusstheit als didaktisches Prinzip der berufssprachlichen Angebote von Lehrkräfte PLUS Bielefeld am Beispiel Elternkommunikation. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 219–233). Beltz Juventa.
- Kalpaka, A. & Mecheril, P. (2010). »Interkulturell«. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 77–98). Beltz.
- Kampa, N. (2020). International Teacher Program – InterTeach. In Bertelsmann Stiftung, BiSEd & PSE (Hrsg.), *Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.–12. Dezember 2019 in Essen*. (S. 44–47). https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf
- Kampa, N., Duttler, T., Pommerening, K. & Schneider, M. (2022). Anforderungen und Erwartungen an Lehrkräfte mit Berufsqualifikation aus dem Ausland – Eine Verortung am Beispiel des International Teacher Programms. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 136–151). Beltz Juventa.
- Karakaşoğlu, Y. (2011). Lehrer, Lehrerinnen und Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund: Hoffnungsträger der interkulturellen Öffnung von Schule. In U. Neumann & J. Schneider (Hrsg.), *Schule mit Migrationshintergrund* (S. 121–135). Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y., Mecheril, P. & Goddar, J. (2019). *Pädagogik neu denken! Die Migrationsgesellschaft und ihre Lehrer_innen*. Beltz.
- Kemper, T. (2017). Die schulstatistische Erfassung des Migrationshintergrundes in Deutschland. *Journal for educational research online*, 9(1), 144–168.
- Kuhn, C. (2015). *Hast du keinen Mülleimer? – Der GER im Spannungsfeld von Arbeitsalltag und Sprachenpolitik*. http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Kuhn_GER_20150402.pdf
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 87–95. <https://doi.org/10.25656/01:20413>
- Mediendienst Integration. (2022). *Flüchtlinge aus der Ukraine*. <https://mediendienst-integration.de/migration/flucht-asyl/ukrainische-fluechtlinge.html>
- Meinhardt, R. (2005). Einwanderungen nach Deutschland und Migrationsdiskurse in der Bundesrepublik – eine Synopse. In R. Leiprecht & A. Kerber (Hrsg.), *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch* (S. 24–55). Wochenschau.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022a). *Berufsbegleitender Vorbereitungsdienst (OBAS): Voraussetzungen für die Teilnahme an der berufsbegleitenden Maßnahme*. <https://www.schulministerium.nrw/berufsbegleitender-vorbereitungsdienst-obas>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022b). *Herkunftssprachlicher Unterricht*. <https://www.schulministerium.nrw/herkunftssprachlicher-unterricht>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022c). *Pädagogische Einführung Sek. I und II*. <https://www.schulministerium.nrw/paedagogische-einfuehrung-sek-i-und-ii>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022d). *Seiteneinstieg in den Schuldienst mit berufsbegleitendem Vorbereitungsdienst (OBAS) für Hochschulabsolventinnen und -absolventen*. Düsseldorf. https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/broschuere_seiteneinstieg_obas_220216.pdf
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2022e). Übersicht Seiteneinstieg. <https://www.schulministerium.nrw/uebersicht-seiteneinstieg>
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2011). *Pädagogische Einführung in den Schuldienst: Handreichung für Schulen, Zentren für schulpraktische Lehrerbildung und für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in Nordrhein-Westfalen*. Erprobungsfassung. http://www.nds-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/nds_2017/nds_9-2017/PDFs/22_MSB_NRW_Handreichung_zur_pa_dagogischen_Einfue_hrung.pdf
- Mulalic, A. (2017). *LehrerInnen mit Migrationshintergrund. Eine Studie über deren Selbsteinschätzung* [Diplomarbeit]. Universität Wien, Wien. <http://othes.univie.ac.at/50430/1/52866.pdf>
- Neske, M. (2017). *Volljährige Asylwerber in Deutschland im Jahr 2016: Sozialstruktur, Schulbesuch und ausgeübte Berufstätigkeit*. Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (Nr. 2). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Berichtsreihen-MigrationIntegration/SoKo-Analysen/kurzanalyse8_sozial-komponenten-gesamt2016.pdf?__blob=publicationFile&v=11
- Netzwerk Lehrkräfte Plus Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2023). *Lehrkräfte Plus. Universitäre Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte mit und ohne Fluchterfahrung. Konzepte – Analysen – Erfahrungen*.
- Niesta Kayser, D. (2020). Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 71–85). Juventa.
- Orgelmacher, K. M. (2021). *Der berufliche (Wieder-)Einstieg in den Lehrer*innenberuf aus der subjektiven Sicht von Lehrkräften: Erfahrungen von geflüchteten Lehrkräften und Lehrkräften mit familiärer Zuwanderungsgeschichte* [unveröffentlichte Masterarbeit]. Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Pädagogische Einführung in den Schuldienst. RdErl. d. Ministeriums für Schule und Weiterbildung v.19.12.2011 (2011 & i. d. F. v. 424–6.05.10 Nr.: 47989/11). https://www.schulministerium.nrw.de/BP/LEOTexte/Erlasse/Seiteneinstieg_-_Paedagogische_Einfuehrung.pdf
- Proyer, M. (2020). ‚Ich male denen die Perspektive‘ - von Praxiserfahrungen zwischen bei uns‘ und ‚bei euch‘, über das Erlernen von ‚Reflexion‘ und hin zu einem ‚Ankommen‘ im

- österreichischen Schulsystem. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 108–114). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_05
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C. & Vanderbeke, M. (2020a). „Wir haben so lange auf eine Chance gewartet“. Potenziale und Herausforderungen des Qualifizierungsprogrammes Lehrkräfte Plus für geflüchtete Lehrkräfte. In G. Kremsner, M. Proyer & G. Biewer (Hrsg.), *Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht: Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg* (S. 217–226). Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.35468/5796_20
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. & Bouklouâ, M. (2020b). Lehrkräfte Plus an Hochschulen und Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in den Bezirksregierungen: Qualifizierung und Begleitung in den Schuldienst in NRW für Lehrkräfte aus dem Ausland. In Bertelsmann Stiftung, BiSED & PSE (Hrsg.), *Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.–12. Dezember 2019 in Essen*. (S. 29–36). https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. & Bouklouâ, M. (2022). Auf dem Weg in die Schule: Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte nach Lehrkräfte Plus. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 254–268). Beltz Juventa.
- Riegel, C. (2016). *Bildung – Intersektionalität – Othering: Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434581>
- Robert-Bosch-Stiftung. (2022). *Das Deutsche Schulbarometer Spezial: Geflüchtete ukrainische Schüler:innen an deutschen Schulen*. https://deutsches-schulportal.de/content/uploads/2022/05/Deutsches_Schulbarometer_Spezial_Ukraine.pdf
- Rotter, C. (2012). Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 204–222.
- Rotter, C. (2014). Kompetent durch Migrationserfahrung? Die Betonung des Migrationshintergrunds als Gefahr einer Deprofessionalisierung von Lehrkräften. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)*, 3(1), 101–114. <https://doi.org/10.3224/zisu.v3il.15487>
- Schiefer, D. (2017). *Was wirklich wichtig ist: Einblicke in die Lebenssituation von Flüchtlingen*. Kurzinformation des SVR-Forschungsbereichs 2017–1. https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/SVR_Was_Fluechtlingen_wirklich_wichtig_ist.pdf
- Schmidt, H.-J. (2018). *Volljährige Asylersuchende in Deutschland im Jahr 2017: Sozialstruktur, Schulbesuch und Berufstätigkeit im Herkunftsland*. Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (Nr. 3). Nürnberg. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/BerichtsreihenMigrationIntegration/SoKo-Analysen/kurzanalyse_soko_03-2018.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Schüssler, R. & Purrmann, K. (2021). Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund: Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. *Lernen-*

- de Schule*(94), 29–31. <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244>
- Siebert-Husmann, C., Schüssler, R., Vanderbeke, M. & Purrmann, K. (i.E.). „Ich habe meine Würde wieder gewonnen“: Berufliche Perspektiven nach der Flucht – die Qualifizierungsprogramme Lehrkräfte Plus in Bielefeld und Bochum. In M. Flöttoto & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration*.
- Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M., Purrmann, K. & Schüssler, R. (2020). „Lehrkräfte Plus“ - Qualifizierungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte: Perspektiven und Herausforderungen. Ein Beispiel aus Nordrhein-Westfalen. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 126–137). Juventa.
- SPD, Bündnis 90/Die Grünen, FDP. (2021). *Mehr Fortschritt wagen: Bündnis für Freiheit, Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit*. Koalitionsvertrag zwischen SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP. <https://www.tagesschau.de/koalitionsvertrag-147.pdf>
- Ständige Wissenschaftliche Kommission. (2023). *Empfehlungen zum Umgang mit dem akuten Lehrkräftemangel: Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/KMK/SWK/2023/SWK-2023-Stellungnahme_Lehrkraeftemangel.pdf
- Statistisches Bundesamt. (2021). *Allgemeinbildende Schulen: Schuljahr 2020/2021* (Fachserie 11, Reihe 1). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100217005.html>
- Statistisches Bundesamt. (2022). *Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Schutzsuchende. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters*. 2021 (Fachserie 1, Reihe 2.4). <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/schutzsuchende-2010240217005.html>
- Syspons. (2021). *Evaluation des Programms „Lehrkräfte Plus“*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/Abschlussbericht_Lehrkraefte_Plus.pdf
- Verordnung zur Umsetzung der Richtlinie 2005/36/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 7. September 2005 über die Anerkennungen von Berufsqualifikationen im Lehrerbereich (AnerkennungsVO Berufsqualifikation Lehramt) (2007). https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000429
- Vock, M., Striby, J. & Siegling, S. (2021). Soll es auch in Deutschland Ein-Fach-Lehrkräfte geben? *Pädagogik*(10), 48–49.
- Weizsäcker, E. & Roser, L. (2020). *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern*. https://www.netzwerk-iq.de/fileadmin/Redaktion/Downloads/Fachstelle_Beratung_und_Qualifizierung/IQ_Lehrerexpertise.pdf
- Wiarda, J.-M. (2022). *Schluss mit der Lückenstopferei!* <https://www.jmwiarda.de/2022/01/31/schluss-mit-der-l%C3%BCckenstopferei/>
- Wichmann, M. (2020). Berufsbezogenes Deutsch im Kontext Schule – Ideen für die Unterrichtspraxis am Beispiel des Projekts Lehrkräfte Plus. In N. Wulff, S. Steinmetz, Strömsdörfer Dennis & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit – Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung: 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018* (S. 349–367). Universitätsverlag Göttingen.

- Wojciechowicz, A. A. & Kludt, S. (2020). Refugee Teachers Programm – Ein Qualifizierungs- und Beratungsprogramm für geflüchtete Lehrkräfte. In Bertelsmann Stiftung, BiSEd & PSE (Hrsg.), *Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.–12. Dezember 2019 in Essen*. (S. 37–43). https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf
- Wojciechowicz, A. A., Niesta Kayser, D. & Vock, M. (Hrsg.). (2020). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020a). „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. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 114–125). Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020b). Deutschland in Zeiten der Fluchtmigration – Neue Entwicklungen und Neuorientierungen in der Lehrer/innen-Bildung? In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 18–34). Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2020c). Geflüchtete Lehrkräfte für die Arbeit an Schulen in Deutschland qualifizieren – das Modellprojekt Refugee Teachers Program der Universität Potsdam. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 100–113). Juventa.
- Wojciechowicz, A. A. & Vock, M. (2022). *Refugee Teachers Program. Jahresbericht 2021*. Potsdam. Universität Potsdam.
- Zick, A. & Krott, N. R. (2021). *Einstellungen zur Integration in der deutschen Bevölkerung von 2014 bis 2020: Studienbericht der vierten Erhebung im Projekt Zugleich – Zugehörigkeit und Gleichwertigkeit*. https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2021/08/ZuGleich_Studienbericht_2021_AndreasZick.pdf
- Zimmermann, S. & Rupprecht, E. (2013). Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache. In H. Brandl, E. Arslan, E. Langelahn & C. Riemer (Hrsg.), *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft: Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Interdisziplinäres Symposium vom 06. bis 07. Februar 2012 im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld* (S. 81–90).

Die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften

Hindernisse und Aussichten im griechischen Kontext

Vana Chiou & Electra Petracou

Abstract: Der berufliche Neuanfang gilt als ein schwieriger Prozess, der verschiedene Aspekte des Lebens beeinflusst. Die Forschung zeigt, dass internationale Lehrkräfte bei ihrer beruflichen Integration in einem internationalen Umfeld auf Hindernisse und Einschränkungen stoßen, die auf eine Vielzahl von Faktoren zurückzuführen sind, wie z. B. eine andere Lebensweise, eine fremde Sprache, bürokratische und institutionelle Hindernisse und Diskriminierung. In diesem Beitrag werden die für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte im griechischen Bildungssystem entwickelten migrationspolitischen Maßnahmen skizziert und die einschlägigen gesetzlichen Bestimmungen beschrieben. Darüber hinaus werden Herausforderungen und Hindernisse im Hinblick auf die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte auf der Grundlage aktueller Forschungsdaten und Initiativen, die für die EU und Griechenland relevant sind, diskutiert.

Schlagworte: Wiedereinstieg von Fachkräften, internationale Lehrkräfte, Bildungssystem, Griechenland

1. Einleitung

Die europäischen Länder sind insbesondere seit dem Ende des Kalten Krieges mit Fluchtbewegungen konfrontiert. In der EU sind Geflüchtete und Asyl seit spätestens den 1990er Jahren ein wichtiges öffentliches Thema. Asyl- und Fluchtbewegungen, insbesondere aus Syrien, waren ein wichtiges Thema in den Mitgliedstaaten der Europäischen Union von 2015 bis zum EU-Türkei-Abkommen im Frühjahr 2016, das sich auf die Umsiedlungsprogramme, Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung der EU-Mitglieder auswirkte. Die Asylpolitik der EU, die globale Finanzkrise und die Ungleichheiten zwischen den Ländern, der duale Arbeitsmarkt und die fortgeschrittenen Verkehrs- und Kommunikationsnetze haben sich auf die Formulierung und Umsetzung der Migrationspolitik in Europa ausgewirkt (Asadi et al., 2017).

Nach den offiziellen Daten der Europäischen Kommission zur Migration nach Europa (European Commission, 2021b) sind von den 477,3 Millionen Einwohner*innen, die in den Ländern der Europäischen Union leben, 23 Millionen Nicht-EU-Bürger*in-

nen und fast 37 Millionen außerhalb der Europäischen Union geboren, die meisten von ihnen mit einer Aufenthaltserlaubnis aus familiären oder beruflichen Gründen.

Was Geflüchtete betrifft, so waren die Mittelmeerländer die Haupteinreiseziele und -routen für eine große Zahl von Asylbewerber*innen, was auf die EU-Grenzpolitik, die Einstufung als Erstaufnahme- und/oder sichere Herkunfts- oder Drittstaaten und die Visumpolitik zurückzuführen ist. Zudem ist der Faktor der geografischen Nähe zu Asien und Afrika zu nennen, wobei Letzteres den politischen und medialen Diskurs dominiert. Laut der Datenbank des Flüchtlingskommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR, 2021, letzte Aktualisierung am 7. November) kamen von 2014 bis 2021 2.280.874 Menschen in den Mittelmeerländern an, während 21.869 als tot oder vermisst galten.

Im Jahr 2015 kam eine größere Anzahl von Geflüchteten über Griechenland in die EU als über andere Mittelmeerländer. Griechenland war einer der Haupteinreisepunkte und eine Brücke zwischen den Herkunfts- und Einwanderungsländern der Geflüchteten auf dem Land- und Seeweg. Offiziellen Daten zufolge (ebd.) kamen während der so genannten „Flüchtlingskrise“ 1.266.825 Menschen nach Griechenland (1.206.187 über das Meer und 60.638 auf dem Landweg), während 2.051 als tot oder vermisst galten.

Laut der Asyl-Informationsdatenbank (Asylum Information Database, 2021) beantragten im Jahr 2020 40.599 Geflüchtete Asyl in Griechenland; davon 68,56% Männer und 31,44% Frauen. Unter ihnen befanden sich 14.490 Kinder und Jugendliche, davon waren 2.799 unbegleitet. Insgesamt waren Ende 2020 57.347 Asylanträge anhängig. Im selben Jahr waren von den 81.052 Entscheidungen über Asylanträge 42,35% positiv (32% erhielten den Flüchtlingsstatus und 10% subsidiären Schutz) und 28% negativ. Das UN-Flüchtlingshilfswerk gibt an, dass sich im Jahr 2021 112.032 Geflüchtete, 49.709 Asylbewerber*innen und 4.705 Staatenlose in Griechenland aufhielten. Auf der Grundlage der bis Ende 2021 ausgestellten gültigen Aufenthaltsgenehmigungen berichtet das griechische Ministerium für Migration und Asyl (Ministry of Migration and Asylum, 2021b) von insgesamt 965.749 legalen Migrant*innen in Griechenland, 231.016 Personen aus anderen EU-Ländern und Expatriat*innen, 693.517 Personen aus Nicht-EU-Ländern und 59.216 Personen mit internationalem Schutzstatus. UNICEF (2020) gibt außerdem an, dass im Jahr 2020 schätzungsweise 42.500 migrierte und geflüchtete Kinder in Griechenland lebten, von denen 13.400 im schulpflichtigen Alter (4–17 Jahre) an einer formalen Bildungseinrichtung angemeldet waren.

Zweifellos haben der Mangel an Solidarität und Verantwortung unter den EU-Mitgliedstaaten, das daraus resultierende Scheitern des EU-Umsiedlungsprogramms und die Verknüpfung von Flucht- und Migrationsfragen mit nationalistischen und rassistischen Themen den Schutz der Rechte von Tausenden von Asylbewerber*innen und Geflüchteten erheblich eingeschränkt. Darüber hinaus hatten die Politik Griechenlands und der EU in Bezug auf die Einreise und Aufnahme von Asylbewerber*innen und die Umsetzung einer Politik der geografischen Beschränkung zur Folge, dass einige Gebiete an den Grenzen der EU, vor allem auf den italienischen und griechischen Inseln (z. B. Lesbos), überfüllt sind, während die Kapazitäten der

Aufnahmezentren für Asylbewerber*innen und Geflüchtete begrenzt waren, was zu unzureichenden Integrationsmaßnahmen führte.

Die Politik der Mitgliedstaaten bezüglich der Integration von Migrant*innen und Geflüchteten wird von der EU als essenziell notwendig für die europäischen Gesellschaften angesehen, obwohl die EU und die einzelnen Mitgliedstaaten sich bisher hauptsächlich auf die Grenzverwaltung, die Migrationskontrolle und die Abschreckung von Asylbewerber*innen vor Einreise in die EU konzentriert haben (European Council, 2023).

Angesichts dieser Entwicklungen betont die EU die Bedeutung und die Vorteile der Integration von Migrant*innen und Geflüchteten in den EU-Ländern aus sozialer und beruflicher Sicht und unterstützt entsprechende Maßnahmen in den Mitgliedsstaaten durch finanzielle Mittel (ebd.). Darüber hinaus weisen viele Studien auf die positiven Auswirkungen hin, die Arbeitskräfte mit Migrationshintergrund auf die Wirtschaft der Aufnahmeländer haben (Finotelli & Ponzio, 2018; Noja et al., 2018; Zografakis & Kasimis, 2014). Bislang wurden einschlägige Initiativen gefördert und von den politischen Entscheidungsträger*innen viel Aufmerksamkeit darauf verwendet, die soziale und berufliche Integration ganz oben auf die Migrationsagenda der Europäischen Kommission zu setzen (European Commission, 2020b), die auf die Förderung des sozialen Zusammenhalts, des wirtschaftlichen Wohlstands, der Menschenrechte und der humanitären Werte abzielt. Ungeachtet der formulierten Aktionspläne haben die Prioritäten der EU und ihrer Mitgliedsstaaten, die schlechte lokale Infrastruktur und die Finanzkrise in vielen europäischen Ländern die Erfüllung der oben genannten Aufgaben erheblich erschwert.

Ziel dieses Beitrags ist es, die verschiedenen Initiativen und Maßnahmen zu skizzieren, die in den letzten Jahren formuliert und/oder umgesetzt wurden mit Blick auf den beruflichen Wiedereinstieg von Migrant*innen, die in ihren Herkunftsländern Lehrkräfte waren (im Folgenden als „internationale Lehrkräfte“¹ bezeichnet), als Lehrer*innen im griechischen Bildungssystem. Darüber hinaus wird die Beschäftigungssituation für internationale Lehrkräfte in Griechenland und ihre beruflichen Perspektiven sowie die Hindernisse, mit denen sie konfrontiert werden, dargestellt.

Die wichtigsten Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Welche politischen Maßnahmen wurden für die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften in Griechenland entwickelt?
- Was sind die Bestimmungen und der rechtliche Rahmen für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in Griechenland?

1 Als „internationale Lehrkräfte“ gelten Lehrkräfte, die an Schulen oder Einrichtungen in anderen Ländern als ihrem Herkunftsland unterrichten. In einigen Arbeiten werden alternative Begriffe wie „migrierte Lehrkräfte“ oder „immigrierte Lehrkräfte“ verwendet. Die Begriffe „migrierte Lehrkräfte“ und „internationale Lehrkräfte“ werden in diesem Beitrag synonym verwendet und beziehen sich auf Lehrkräfte, die aus Nicht-EU-Ländern nach Griechenland gekommen sind.

- Welche Beschäftigungsperspektiven gibt es in Griechenland für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte?
- Vor welchen Herausforderungen und Hindernissen stehen internationale Lehrkräfte bei ihrer beruflichen Integration in das griechische Bildungssystem?

Obwohl es sich bei den oben genannten Fragen um Schlüsselthemen im Zusammenhang mit der beruflichen Integration von internationalen Lehrkräften handelt, gibt es kaum einschlägige und kohärente Literatur in Bezug auf Griechenland. Eines der Hauptziele dieser Studie ist es daher, diese Lücke zu schließen, indem die griechische Situation dargestellt und die besonderen Merkmale im Fall von Griechenland hervorgehoben werden. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Anwendbarkeit und Wirksamkeit der EU-Politik zur beruflichen Integration in Griechenland, der Rolle des griechischen Rechtsrahmens und den Schwierigkeiten und Hindernissen, mit denen internationale Lehrkräfte beim Eintritt in das griechische Schulsystem konfrontiert sind.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt gegliedert: Kapitel 2 skizziert die Herausforderungen, mit denen internationale Lehrkräfte bei der Beschäftigung konfrontiert sind. Kapitel 3 befasst sich mit der beruflichen Integration von Migrant*innen in der Europäischen Union im Allgemeinen und in Griechenland im Besonderen, einschließlich internationaler Lehrkräfte. Kapitel 4 skizziert den rechtlichen Rahmen und die Bestimmungen für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in das griechische Bildungssystem. In Kapitel 5 werden die Beschäftigungsmöglichkeiten für internationale Lehrkräfte im griechischen Bildungswesen vorgestellt. Kapitel 6 beschreibt und analysiert die Herausforderungen und Hindernisse, mit denen internationale Lehrkräfte in Griechenland konfrontiert sind. Schließlich werden in Kapitel 7 die Ergebnisse zusammengefasst und Perspektiven für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte vorgestellt.

2. Die beruflichen Herausforderungen für internationale Lehrkräfte

Die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in anderen Ländern als dem Land ihrer Staatsangehörigkeit und die sich daraus ergebenden Herausforderungen, mit denen sie bei diesem Übergang konfrontiert sind, haben in den letzten Jahrzehnten etwas an Aufmerksamkeit gewonnen. Die Forschung konzentriert sich allerdings auf internationale Lehrkräfte, die hauptsächlich aus beruflichen Gründen in andere Länder gezogen sind. Es gibt eine Forschungslücke in Bezug auf die beruflichen Herausforderungen, mit denen geflüchtete Lehrer*innen konfrontiert sind, was darauf hindeutet, dass es möglicherweise generell Hindernisse für die Untersuchung dieses Aspekts gibt. Das Fehlen einer Datenbank mit Einzelheiten zu internationalen Lehrkräften, die aus Drittstaaten nach Europa und auf andere Kontinente gezogen sind, ist ein erhebliches Hindernis für eine eingehende Untersuchung der Bedürfnisse und

beruflichen Herausforderungen, denen sie während ihres Übergangs in andere Bildungssysteme gegenüberstehen.

Eine Durchsicht der Literatur zeigt, dass internationale Lehrkräfte im Allgemeinen mit einer Reihe von Problemen bei der beruflichen Integration und mit Diskriminierung als Neuankömmlinge in verschiedenen Bildungssystemen konfrontiert sind. Eines der häufigsten Probleme bezieht sich auf die Anerkennung ihrer akademischen und beruflichen Qualifikationen. Viele Lehrer*innen berichten, dass die Bürokratie ein erhebliches Hindernis für ihren reibungslosen Wiedereintritt in das Bildungssystem des Aufenthaltslandes darstellt. Es handelt sich in der Regel um einen langwierigen und kostspieligen Prozess, der sie daran hindert, ihr Berufsleben und ihre Fachgebiete im Aufnahmeland schnell wieder zu aktivieren (Bense, 2016; Niyubahwe et al., 2013).

So werden auch Beschäftigungsprobleme als ein wesentliches Hindernis für internationale Lehrkräfte genannt, selbst für diejenigen, deren Qualifikationen anerkannt wurden. Fragen, die direkt mit der Beschäftigung zusammenhängen, wie z. B. die Arbeitserlaubnis, wirken sich auch auf den Beschäftigungsstatus von migrierten Lehrkräften aus. Interessanterweise ist ihr Arbeitsstatus, auch wenn es ihnen gelingt, in das Bildungssystem des Aufenthaltslandes einzutreten, in der Regel instabil und durch eingeschränkte, befristete Verträge und gering qualifizierte Aufgaben und Verantwortlichkeiten gekennzeichnet (Bense, 2016). Weitere Faktoren, die ihre Beschäftigungsperspektiven beeinträchtigen, sind sprachliche und andere kulturelle Barrieren (Niyubahwe et al., 2013; Schmidt, 2010).

Darüber hinaus werden berufliche Integrationsprobleme internationaler Lehrkräfte auf kulturelle Unterschiede zwischen dem Herkunfts- und dem Aufenthaltsland zurückgeführt. Wie Roskell (2013) argumentiert, ist ein kulturübergreifender Übergang eine „belastende, lebensverändernde“ Situation aufgrund der Unvertrautheit mit der neuen Umgebung, die zu einem „Kulturschock“ führen kann. In einer Studie mit internationalen Lehrkräften betont sie, dass diese einen „doppelten Kulturschock“ erlitten, als sie versuchten, sich an die unterschiedlichen Lebensgewohnheiten in den Aufnahmeländern anzupassen, z. B. in Bezug auf das Essen, das Wetter, die Verkehrsmittel, die Ortsansässigen, die Lebensbedingungen sowie die Arbeitskultur.

Schwierigkeiten bei der Anpassung internationaler Lehrkräfte an eine neue Schulkultur und an neue Lehraufgaben werden in einschlägigen Arbeiten ebenfalls beschrieben. Insbesondere Probleme im Zusammenhang mit ungewohnten Lehrplänen, Unterrichtspraktiken, Klassenführung, zwischenmenschlichen Interaktionen und der Kommunikation mit Eltern, Kolleg*innen und sonstigen Mitarbeiter*innen sowie Verwaltungsvorschriften wirken sich negativ auf die Integration der Lehrkräfte in das neue Schulsystem aus (Bense, 2016; Niyubahwe et al., 2013).

Ein wiederkehrendes Ergebnis einschlägiger Studien ist schließlich die diskriminierende Haltung und der Rassismus gegenüber internationalen Lehrkräften (Bense, 2016; Niyubahwe et al., 2013; Schmidt, 2010). Es muss also erwähnt werden, dass Fremdenfeindlichkeit, Hass und Angst und die Überzeugung, dass Ausländer*innen Außenseiter*innen sind (Bordeau, 2010), in Interviews mit Unternehmer*innen in

Griechenland ebenfalls als ein einschränkender Faktor für die berufliche Integration von Geflüchteten genannt wurde (Kotroyannos et al., 2021).

3. Die berufliche Integration von Migrant*innen in Griechenland

Laut dem Aktionsplan für Integration und Inklusion der Europäischen Kommission (2020a) zu Integration und Inklusion 2021–2027, fördert die erfolgreiche Integration und die gleichberechtigte Teilhabe von Migrant*innen den sozialen Zusammenhalt und den Aufbau inklusiver Gesellschaften in den EU-Mitgliedstaaten. Eine reibungslose und erfolgreiche berufliche Integration von Migrant*innen in den europäischen Arbeitsmarkt ist angesichts der weit verbreiteten Diskriminierung, des Mangels an Diversitätsstrategien und der Finanzkrise, die viele europäische Länder in den letzten Jahren erlebt haben, ein entscheidendes Vorhaben und eine große Herausforderung für die europäischen und nationalen Institutionen. Papademetriou und Benton (2016) argumentieren, dass

„das wichtigste Mittel zur vollständigen Integration darin besteht, eine nachhaltige Beschäftigung zu finden. Arbeit hilft Neuankömmlingen, sich selbst zu versorgen, sich an einem neuen Ort (wieder) zurechtzufinden, ethnische und kulturelle Unterschiede zu überbrücken und die Gesellschaft des Aufnahmelandes kennenzulernen. Somit kann Arbeit ein Tor zu anderen Dimensionen der Integration sein.“

3.1 Politische Maßnahmen für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte

Man kann argumentieren, dass die griechische Politik die Verwaltung der Grenzen und die Migrationskontrolle in den Vordergrund gestellt und dabei die Formulierung und Umsetzung von Integrationsstrategien vernachlässigt hat. Als Folge der Ansiedlung von Migrant*innen und Geflüchteten in Griechenland formulierte die griechische Regierung mit Unterstützung und Finanzierung durch die EU im Jahr 2002 ihre erste Integrationspolitik ohne sie tatsächlich umzusetzen (Triandafyllidou, 2005).

Laut offiziellen Statements ist die griechische Politik ganzheitlich und konzentriert sich vor allem auf die Förderung der sozialpolitischen Maßnahmen für Drittstaatenangehörige. Internationale Lehrkräfte, die in Griechenland leben, können von den beruflichen und sozialen Integrationsmaßnahmen der EU und Griechenlands profitieren, die für alle Migrant*innen und Geflüchtete unabhängig von ihrem Beruf konzipiert wurden. Beispiele für sozialpolitische Maßnahmen werden im Folgenden beschrieben.

Die Direktion für Soziale Integration, die als Teil des Ministeriums für Migration und Asyl (Ministry of Migration and Asylum, 2021a) tätig ist, wurde durch das Gesetz 4375/2016 (Νόμος 4376/2016) und in Übereinstimmung mit dem Präsidialerlass 106/2020 (Προεδρικό Διάταγμα Υπ' Αριθμ. 106) eingerichtet und besteht aus den folgenden Abteilungen: Strategie- und Programmplanung, interkulturelle Mediation,

Sozioökonomische Integration und Unterstützung von Personen mit internationalem Schutzstatus. Ihr Hauptziel ist die Planung, Förderung und Beaufsichtigung der Sozialpolitik für Drittstaatenangehörige. In Zusammenarbeit mit einer Vielzahl von Agenturen, Organisationen und Institutionen ist die Direktion für Soziale Integration für die Planung von Projekten zur Erleichterung der Integration von Migrant*innen und Geflüchteten in die griechische Gesellschaft und ihren Zugang zum Arbeitsmarkt, zur Bildung, zum Gesundheitswesen usw. zuständig. Sie erleichtert ihnen die Teilnahme an griechischen Sprachkursen, unterstützt sie bei ihrer Vorbereitung auf die Arbeitswelt und unterstützt sie durch die Bereitstellung von interkulturellen Vermittlungsdiensten, einschließlich eines Integrations-Helpdesks, um die Einreichung von Anfragen zu erleichtern.

In Zusammenarbeit mit den Sozialämtern der lokalen Behörden bieten Migrationsintegrationszentren (M. I. C.), die von der Direktion für Soziale Integration beaufsichtigt werden, Unterstützung und Informationen für Migrant*innen zu Fragen der sozialen Integration an sowie Kurse in der griechischen Sprache und Kultur, Informatik sowie Berufsberatung.

Das wichtigste Integrationsprojekt für Personen, die internationalen Schutz genießen, heißt Helios (Hellenische Integrationshilfe für Personen, die internationalen Schutz genießen). Es wurde im Juli 2019 aktiviert und wird von der Direktion für Soziale Integration beaufsichtigt (Greek Council for Refugees, 2021). Hauptzweck des Programms ist die Erleichterung der Integration von Geflüchteten und ihren Familien in die lokale Gesellschaft durch Unterstützung bei der Teilnahme an Sprachkursen, bei der Unterbringung und bei der Förderung der Beschäftigungsfähigkeit. Von 2019 bis November 2021 unterstützte das Helios-Projekt 6.730 Berufsberatungen für Geflüchtete (42,3% Frauen und 57,7% Männer). Was die Berufserfahrung betrifft, so hatten 36,22% der Begünstigten 1–4 Jahre Berufserfahrung, 32,04% 5–10 Jahre, 14,83% 0–1 Jahre, 14,1% 11–20 Jahre und 2,82% 21 Jahre und mehr.

Ein weiteres EU-Projekt zur Integration von Geflüchteten in Griechenland lief über die Plattform Online Sprachhilfe (OLS – Online Linguistic Support), die im Rahmen des Erasmus+ Programms entwickelt wurde, um zunächst die Sprachkenntnisse der Erasmus+ Teilnehmer*innen und des Europäischen Freiwilligendienstes zu verbessern. Infolge der Einreise von Geflüchteten nach Europa stand OLS in einem Zeitraum von drei Jahren 100.000 Geflüchteten in der EU kostenlos zur Verfügung, um ihre Integration in die Bildungs- und Ausbildungssysteme zu unterstützen und ihre Sprachkenntnisse in einer europäischen Sprache zu verbessern: Bulgarisch, Tschechisch, Dänisch, Deutsch, Griechisch, Englisch, Estnisch, Spanisch, Finnisch, Französisch, Irisch-Gälisch, Kroatisch, Ungarisch, Italienisch, Litauisch, Lettisch, Maltesisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Rumänisch, Slowakisch, Slowenisch und Schwedisch. Im Rahmen von OLS konnten die Geflüchteten an Kursen, Nachhilfeunterricht und MOOCs teilnehmen und das von ihnen erreichte Sprachniveau bewerten. Die griechische Nationale Agentur des Erasmus+ Programms (IKY) beteiligte sich an dieser Initiative, indem sie OLS-Lizenzen an Geflüchtete verteilte, hauptsächlich über Hochschuleinrichtungen.

Zudem kann ergänzt werden, dass Sprachkurse für Migrant*innen und Geflüchtete auch von Nichtregierungsorganisationen, griechischen Sprachzentren, Solidaritätsorganisationen und anderen Einrichtungen angeboten werden (Kourtis-Kazoullis et al., 2020; Ministry of Migration and Asylum, 2023).

3.2 Der EU-Aktionsplan für Integration und Inklusion 2021–2027

Die Verbesserung der Beschäftigungsmöglichkeiten und die Anerkennung von Qualifikationen ist eine der drei Achsen des EU-Aktionsplans für Integration und Inklusion für den Zeitraum 2021–2027. Die Hauptziele dieses Plans sind die volle Wertschätzung des Beitrags von Migrant*innengemeinschaften, wobei der Schwerpunkt auf der Förderung von Frauen und dem Unternehmertum liegt, sowie Erleichterungen bei der Anerkennung und Bewertung der Kompetenzen von Geflüchteten durch Arbeitgeber*innen (European Commission, 2020a, 2020b). Im Einzelnen strebt die Europäische Kommission unter anderem Folgendes an:

- eine schnellere und einfachere Anerkennung von in Nicht-EU-Ländern erworbenen Qualifikationen;
- eine stärkere Zusammenarbeit auf EU, nationaler und lokaler Ebene zwischen den wichtigsten Arbeitsmarktakteuren und den Migrant*innen selbst;
- eine stärkere Unterstützung von Unternehmer*innen mit Migrationshintergrund durch leichteren Zugang zu Finanzierung, Ausbildung und Beratung;
- eine effektivere und schnellere Bewertung der Fähigkeiten von Migrant*innen.

3.3 Statistik

In Anbetracht der großen Zahl öffentlicher und privater Stellen, die jedes Jahr im Bereich der Statistik und der Volkszählung tätig sind, haben wir überraschenderweise keine Datenbank mit Statistiken zur Mobilität von Lehrkräften in Europa oder weltweit gefunden. Wie Caravatti et al. (2014) argumentieren, kann dies auf die Unterschiede bei der Datenerhebung bei Lehrkräften zurückgeführt werden, die zwischen verschiedenen Regierungs- oder Forschungsbehörden und Bildungsorganisationen bestehen. Zweifellos beeinträchtigt der Mangel an Statistiken das Bild, das wir von der Anzahl, den Fachgebieten und den Bedürfnissen internationaler Lehrkräfte aus Nicht-EU-Ländern haben, erheblich.

Trotz des Mangels an Statistiken, die sich ausschließlich auf internationale Lehrkräfte konzentrieren, liefern uns offizielle Datenbanken viele Informationen über die allgemeine Beschäftigung von Migrant*innen in den EU-Ländern. Jüngsten Daten zufolge (European Commission, 2021b) waren im Jahr 2020 8,6 Millionen Migrant*innen auf dem EU-Arbeitsmarkt beschäftigt, was 4,6% der Gesamtzahl für ein einzelnes Jahr entspricht. Die Beschäftigungsquoten in der EU im Jahr 2020 zeigen, dass die meisten Migrant*innen als Arbeitskräfte im Beherbergungs- und Gastronomiegewerbe (11,4%), im Baugewerbe (8,6%), bei der Erbringung von sonstigen wirtschaftlichen

Dienstleistungen (7,1%) und Tätigkeiten im Haushalt (6,5%) beschäftigt waren. Von der Gesamtzahl der zugewanderten Arbeitnehmer*innen waren 11,9% Reinigungskräfte und Hilfskräfte, 9% personenbezogene Dienstleister*innen, 5,1% Pflegekräfte, 5,8% Bauarbeiter*innen, 5,6% Arbeiter*innen im Bergbau, Baugewerbe, in der verarbeitenden Industrie und im Verkehrswesen, 2,7% Arbeitskräfte in der Nahrungsmittelzubereitung und 2,6% Arbeitskräfte in der Landwirtschaft und Fischerei.

Bemerkenswert ist, dass die Beschäftigungsquote von Immigrant*innen in den Bereichen Gesundheits- und Sozialwesen (7,6%), Bildung (3,7%), öffentliche Verwaltung, Verteidigung und Sozialversicherung (1,2%) sowie Finanz- und Versicherungsdienstleistungen (1,1%) gering ist. Gering vertreten waren Migrant*innen als Lehrkräfte (2,5%), in der Wirtschaft und in der Verwaltung (2,5%), als Büroangestellte (1,4%), in der Wissenschaft und im Ingenieurwesen (2%) und als Fachkräfte in der Landwirtschaft.

In Griechenland ist die allgemeine Arbeitslosenquote hoch. Es gibt keine aussagekräftigen und aktuellen Statistiken über die Beschäftigung von Migrant*innen im Allgemeinen, geschweige denn zur Beschäftigung von Lehrkräften. Einige Teildaten konnten uns jedoch ein Bild der Beschäftigungssituation in Griechenland vermitteln. Laut Statista lag die Arbeitslosenquote der griechischen Allgemeinbevölkerung im Jahr 2020 bei 16,85%, womit Griechenland an der Spitze der EU-Länder steht. Was die zugewanderte Bevölkerung und ihre Beschäftigung in Griechenland betrifft, waren vor der Finanzkrise fast 1 Million Migrant*innen aktiv beschäftigt. Allerdings verließen in den Folgejahren viele von ihnen Griechenland aufgrund des Einbruchs auf dem Arbeitsmarkt und es wird geschätzt, dass im Jahr 2014 75–80% der 708.054 Migrant*innen erwerbstätig waren (European Commission, 2021a).

Auf der Grundlage offizieller Daten (Eurostat, 2021) wurden die höchsten Arbeitslosenquoten für Personen, die in einem anderen Mitgliedstaat geboren wurden, für das Jahr 2020 in Griechenland (22,8%) verzeichnet, während die Arbeitslosenquoten für die in einem anderen EU-Land geborene Bevölkerung im Allgemeinen höher waren als für die einheimische Bevölkerung, mit einer Differenz von 7,4%. Asylbewerber*innen und neu zugewanderte Personen waren in der Stichprobe nicht enthalten.

Migrierte Arbeitnehmer*innen sind, wie in anderen Ländern auch, in schlecht bezahlten und gering qualifizierten Berufen überrepräsentiert, ebenso wie auf dem sogenannten ‚Schwarzmarkt‘ (Papademetriou & Benton, 2016). Sie sind hauptsächlich in Sektoren wie dem Baugewerbe, der Landwirtschaft, dem Tourismus, der Hausarbeit usw. zu finden (Zografakis & Kasimis, 2014). Ein quantitatives Forschungsprojekt mit 108 Geflüchteten auf der Insel Lesbos im Jahr 2018 ergab eine niedrige Quote an hochqualifizierten Fachkräften: 34,6% der Teilnehmer*innen hatten nur die Grundschule abgeschlossen und 17% hatten gar keinen Schulabschluss. Darüber hinaus hatten 22,1% die Oberschule, 23,5% das Lyzeum (Sekundarstufe) und 2,5% die Berufsschule abgeschlossen. Nur 14% der Personen mit Sekundarschulabschluss hatten einen Hochschulabschluss (Kotroyannos et al., 2021). In einer anderen Untersuchung, die ebenfalls auf der Insel Lesbos durchgeführt wurde, stellte Tzoraki (2019) fest, dass nur 7% der Geflüchteten einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss und 1%

einen Master- oder Dokortitel hatten, was den geringen Anteil hochqualifizierter Migrant*innen unter den Neuankömmlingen verdeutlicht.

Mit dem Ziel, mehr Licht in die berufliche Integration von Migrant*innen in Griechenland zu bringen, führte DiaNeosis (2020) eine Umfrage mit Teilnehmer*innen aus Albanien, Georgien, Afghanistan und Syrien durch. Ihre Ergebnisse zeigen, dass Migrant*innen (n=373), die vor 2010 nach Griechenland kamen, ein höheres Bildungsniveau haben als jene, die später kamen (n=411) und insbesondere mehr als die Hälfte (54%) einen Hochschulabschluss (45% einen Bachelor, 8% einen Master und 2% einen Dokortitel) besitzen, während dies bei den neuzugewanderten Migrant*innen nur 12% sind. Als Neuzugewanderte gelten diejenigen, die sich seit 2010 in Griechenland niedergelassen haben. Ein relativ hoher Prozentsatz der Neuzugewanderten (64%) gab an, dass sie keine Zertifikate und Qualifikationsnachweise besitzen, um ihre beruflichen Fähigkeiten nachzuweisen, im Vergleich zu 14% der früheren Migrant*innen. Dieses Hindernis ist bei Afghan*innen stärker ausgeprägt als bei Syrer*innen (70% gegenüber 63%). Was den aktuellen Beschäftigungsstatus von Neuzugewanderten in Griechenland betrifft, so zeigen die Ergebnisse von Dianeosis, dass nur 9% der Neuzugewanderten eine Beschäftigung haben, während 77% der schon länger zugewanderten Migrant*innen besser in den griechischen Arbeitsmarkt integriert sind.

Aus neueren Daten des Helios-Projekts geht hervor, dass von den 4.440 vollständig erfassten Migrant*innen nur 63 einen Bachelorabschluss, 38 einen Masterabschluss und 2 einen Dokortitel erworben hatten (Greek Council for Refugees, 2021).

Wie Papademetriou und Benton (2016) jedoch erwähnen, ist „Bildung auch keine Garantie dafür, dass Neuankömmlinge erfolgreich sind“, da auch qualifizierte Migrant*innen mit Arbeitslosigkeit konfrontiert sind. Es ist sehr bezeichnend, dass Hochschulabsolvent*innen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu ähnlich ausgebildeten Einheimischen in Südeuropa, Belgien, Frankreich, den Niederlanden und Schweden mit 10% geringerer Wahrscheinlichkeit in einer relevanten Tätigkeit eingestellt werden.

Die genannten Daten weisen auf erhebliche Hindernisse bei der beruflichen Integration von Migrant*innen in hochqualifizierte und gut bezahlte Arbeitsplätze hin. Außerdem wird deutlich, dass Lehrkräfte unter den Arbeitnehmer*innen mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert sind, verglichen mit denjenigen, die in gering qualifizierten Berufen arbeiten.

4. Bestimmungen und rechtlicher Rahmen für die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften in Griechenland

Internationale Lehrkräfte, die in Griechenland im Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbereich tätig sein wollen, müssen die erforderlichen gesetzlichen Anforderungen hinsichtlich der formalen Qualifikationen erfüllen. Die drei grundlegenden

Anforderungen – Staatsbürgerschaft, Anerkennung von Qualifikationen, griechische Sprache – werden im Folgenden beschrieben:

4.1 Staatsbürgerschaft

Gemäß der griechischen Gesetzgebung (Gesetz 4735/2020) müssen Lehrkräfte, die sich um eine Tätigkeit an griechischen öffentlichen Schulen bewerben, eine der folgenden Voraussetzungen erfüllen (a) griechische Staatsangehörige sein; oder (b) Staatsangehörige von Ländern außerhalb der Europäischen Union sein, die die griechische Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erworben haben; oder (c) Staatsangehörige eines Mitgliedstaates der Europäischen Union sein; oder (d) Nord-Epirotiker*innen, zypriotische Exilant*innen und ausländische Exilant*innen sein, die aus Istanbul und von den Inseln Imbros und Tenedos kommen, sowie Exilant*innen aus Ägypten, vorausgesetzt, dass ihr Status als Griech*innen auf andere Weise gemäß den Bestimmungen des Gesetzesdekrets 3832/1958 in der geltenden Fassung nachgewiesen wird, ohne dass eine Bescheinigung der griechischen Staatsangehörigkeit erforderlich ist.

4.2 Anerkennung von ausländischen Hochschulabschlüssen

Lehrkräfte, die an ausländischen Hochschulen ihren Abschluss erworben haben und die in Griechenland arbeiten wollen, müssen die griechischen Rechtsvorschriften für die akademische Anerkennung ihrer Abschlüsse und Qualifikationen befolgen. Die Nationale Informationsstelle für Anerkennungsfragen (Hellenic NARIC – D.O.A.T.A.P), die dem Ministerium für Bildung und religiöse Angelegenheiten untersteht, ist die offizielle griechische Stelle für die akademische Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen, die von ausländischen Hochschuleinrichtungen verliehen wurden (D. O. A. T. A. P., 2021).

Die Anforderungen für die erfolgreiche akademische Anerkennung ausländischer Abschlüsse gelten für alle Absolvent*innen ausländischer Hochschulen, unabhängig von ihrem Herkunftsland und ihrem wissenschaftlichen Fachgebiet, und sind im Gesetz 3328/2005 (Νόμος 3328/2005) ausführlich beschrieben. Konkret heißt es in Artikel 3, dass eine ausländische Hochschuleinrichtung als den griechischen Hochschulen gleichwertig anerkannt wird, wenn sie von den zuständigen Stellen des Landes, in dem sie ihren Sitz hat, anerkannt wird. Die beiden Grundvoraussetzungen für die Anerkennung ausländischer Hochschulqualifikationen als gleichwertig mit den griechischen sind: a) dass die Studiendauer, der Lehr- und Lernprozess sowie die Noten und das Abschlussverfahren der Studierenden den Anforderungen von griechischen Universitäten entsprechen; b) dass das gesamte Studienprogramm an einer akkreditierten Hochschuleinrichtung absolviert wurde und mindestens die Hälfte des Programms an der Einrichtung stattgefunden hat, die den Abschluss verleiht.

4.3 Zertifizierung der griechischen Sprache

1998 hat das griechische Bildungsministerium im Rahmen der Migrationspolitik das Verfahren und die offiziellen Stellen festgelegt, die für die Ausstellung von Bescheinigungen über die Beherrschung der griechischen Sprache zuständig sind. Das griechische Sprachzertifikat ist für Migrant*innen erforderlich, die für den öffentlichen Dienst arbeiten wollen, für andere berufliche Zwecke, für ein Studium oder für die Einbürgerung (Centre for the Greek Language, 2023). Folglich sollten internationale Lehrkräfte unabhängig von ihrer Fachrichtung über ein Zertifikat der griechischen Sprache, das die Beherrschung der griechischen Sprache auf C1-Niveau bescheinigt, verfügen, um an griechischen Schulen arbeiten zu können. Nichtgriechische Hochschulabsolvent*innen anderer Fachrichtungen als Englisch, Französisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch, die in privaten Fremdsprachenzentren in Griechenland unterrichten möchten, müssen gemäß der Ministerialrichtlinie Nr. 6117/A5/8-2-2017 (Υπουργική Απόφαση Αριθμ. 61167/A5/08-02-2017) über ein griechisches Sprachzertifikat auf B2-Niveau verfügen.

Die oben genannten Anforderungen sind für alle internationalen Lehrkräfte, die sich für eine Lehrtätigkeit im öffentlichen oder privaten Bildungssektor in Griechenland bewerben möchten, unerlässlich. Internationale Lehrkräfte, die diese Anforderungen nicht erfüllen, können sich nicht für eine Lehrtätigkeit in Griechenland bewerben.

5. Die Beschäftigungsaussichten für internationale Lehrkräfte in Griechenland

Das griechische Bildungssystem ist stark zentralisiert. Das Ministerium für Bildung und religiöse Angelegenheiten ist die offizielle Stelle, die über eine Vielzahl von Bildungsfragen wie Lehrpläne und die Beschäftigung von Lehrkräften an öffentlichen Schulen entscheidet. Das Bildungssystem ist in drei Stufen unterteilt: a) Primarbereich einschließlich Vorschule (2 Jahre) und Grundschule (6 Jahre), b) Sekundarbereich einschließlich Sekundarstufe I (3 Jahre) und Sekundarstufe II (3 Jahre) und c) Hochschulbereich. Bis zum erfolgreichen Abschluss der ersten drei Jahre der Sekundarstufe ist der Schulbesuch für alle Schüler*innen obligatorisch.

Für die Erstausbildung von Lehrkräften sind in Griechenland die staatlichen Hochschuleinrichtungen zuständig. Nach griechischem Recht müssen alle Lehrkräfte mindestens einen Bachelorabschluss an einer Universität erworben haben. Erzieher*innen müssen mindestens einen Abschluss in Frühkindlicher Bildung haben, der von einer Fakultät für Frühkindlicher Bildung verliehen wurde und Grundschullehrkräfte von einer Fakultät für Grundschulpädagogik.

Lehrkräfte anderer Fachrichtungen müssen einen Abschluss in dem betreffenden Fachgebiet erworben und außerdem an pädagogischen Kursen teilgenommen haben, die von ihrer Universität (während des ersten Studienzyklus) oder der Hochschule für Pädagogische und Technologische Bildung (ASPATE) bestimmt wurden. Alternativ

können sie einen Master- oder Doktorabschluss in Erziehungswissenschaften erworben oder das Pädagogische Ausbildungsprogramm (EPPAIK) an der Hochschule für Pädagogische und Technologische Bildung absolviert haben.

Internationale Lehrkräfte können im Rahmen von Stellenausschreibungen an griechischen Schulen eingestellt werden, wenn alle in Kapitel 4 genannten Bedingungen erfüllt sind: griechische Staatsbürgerschaft, die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse und der Nachweis von Griechischkenntnissen auf C1-Niveau.

Eine weitere Beschäftigungsmöglichkeit für migrierte Lehrkräfte im griechischen Bildungssystem sind internationale (ausländische) Schulen, die unter dem Dach des Bildungsministeriums arbeiten. Nach Angaben des Ministeriums sind dreißig internationale Schulen in Griechenland anerkannt und tätig. Wie man sieht, sind die meisten von ihnen Schulen aus EU-Ländern oder aus den USA; nur drei Schulen kommen aus Nicht-EU-Ländern (Katipunan Philippines Cultural Academy, Iranian School of Athens und Libyan School of February 17). Diese Schulen übernehmen die Philosophie und die Lehrpläne ihrer Herkunftsländer; die meisten Lehrkräfte sind Migrant*innen, die ausschließlich für diese Schulen arbeiten und eine Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung erhalten haben. Das bedeutet, dass diese Lehrkräfte, obwohl sie aus Nicht-EU-Ländern stammen, eigentlich im Bildungssystem ihres Heimatlandes beschäftigt sind. Dennoch können diese Schulen auch Lehrkräfte aus anderen Ländern einstellen, wenn diese eine Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis in Griechenland besitzen. In diesem Fall kann auf die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse und die Bescheinigung der griechischen Sprachkenntnisse verzichtet werden.

Auch private Fremdsprachenzentren scheinen eine mögliche Option für internationale Lehrkräfte in Griechenland zu sein. Unsere persönlichen Nachforschungen und Kontakte mit Inhaber*innen privater Fremdsprachenzentren in Griechenland haben ergeben, dass viele von ihnen Migrant*innen für den Unterricht von Nicht-EU-Sprachen wie Arabisch, Russisch, Chinesisch, Japanisch usw. einstellen. In diesem Fall sind eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis sowie die Anerkennung von akademischen Qualifikationen und die Bescheinigung von Griechischkenntnissen auf B2-Niveau erforderlich. Die Beschäftigung in privaten Fremdsprachenzentren scheint flexibler zu sein, da die Entscheidung über die Einstellung die Bedürfnisse der Zentren berücksichtigt und die Regierung nicht in diese Entscheidungen eingreift. Andererseits sind die privaten Fremdsprachenzentren an die griechische Gesetzgebung gebunden und dürfen keine Lehrkräfte einstellen, die die o. g. Anforderungen nicht erfüllen.

Die gleiche Möglichkeit bieten auch Nichtregierungsorganisationen, die internationale Schüler*innen unterrichten und in Griechenland tätig sind. Hier ist der Einstellungsprozess freier und flexibler. Schließlich gibt es auch die Möglichkeit der Selbstständigkeit, sofern die Bestimmungen der griechischen Arbeitsgesetzgebung und Verwaltung eingehalten werden.

6. Herausforderungen und Hindernisse für die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in Griechenland

In diesem Kapitel werden die Herausforderungen und Hindernisse beschrieben, auf die internationale Lehrkräfte bei ihrem Versuch, sich im griechischen Kontext beruflich zu integrieren, stoßen. Die beschriebenen Herausforderungen stehen in direktem Zusammenhang mit den angebotenen Beschäftigungsmöglichkeiten für Lehrkräfte und den griechischen gesetzlichen Bestimmungen.

Die Voraussetzung der griechischen Staatsbürgerschaft, um im öffentlichen Sektor tätig sein zu können, ist ein ernsthaftes Hindernis für die Integration internationaler Lehrkräfte in das griechische Bildungssystem. Die Einbürgerung ist eine Voraussetzung für die Einstellung an griechischen Schulen. Dies ist jedoch ein langwieriger und kostspieliger Prozess. Gemäß Artikel 3 des Gesetzes 4735/2020 müssen internationale Lehrkräfte wie andere Ausländer*innen, die die griechische Staatsbürgerschaft durch Einbürgerung erwerben wollen, die griechische Sprache sprechen und über ausreichende Kenntnisse der griechischen Geschichte und Geografie, der griechischen Kultur und Bräuche sowie der Funktionen griechischer Institutionen verfügen. Sie müssen auch in der Lage sein, aktiv und effektiv am politischen Leben in Griechenland teilzunehmen und sich in das wirtschaftliche und soziale Leben des Landes zu integrieren. Diese genannten Voraussetzungen werden durch eine schriftliche Prüfung und ein Gespräch überprüft.

Bei der Überprüfung der finanziellen Integration der Antragsteller*innen werden die Beschäftigung in einem festen Arbeitsverhältnis in Griechenland und die wirtschaftliche Tätigkeit im Allgemeinen sowie die kontinuierliche Erfüllung der Steuer- und Versicherungspflichten gegenüber dem Staat berücksichtigt. Bei der Überprüfung der sozialen Integration der Antragsteller*innen werden insbesondere die Verwandtschaft mit griechischen Staatsbürger*innen, das Kennenlernen griechischer Sitten und Gebräuche sowie die Teilnahme an ehrenamtlichen Tätigkeiten, Sportgruppen, kommunalen Aktivitäten und Veranstaltungen der Zivilgesellschaft herangezogen.

Was die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse betrifft, so kann die Dauer des Antragsverfahrens je nach akademischem Bereich, Art und Niveau des Abschlusses und der Qualifikationen zwischen mindestens ein bis zwei Monaten und höchstens acht bis neun Monaten liegen, wie aus den Informationen auf der Website des griechischen NARIC hervorgeht (D. O. A. T. A. P., 2021). Darüber hinaus ist das Anerkennungsverfahren nicht kostenlos, sondern es werden je nach Niveau des anzuerkennenden Abschlusses unterschiedliche Gebühren erhoben.

Der hohe bürokratische Aufwand, die Dauer des Anerkennungsverfahrens und die Kosten für die erbrachten Dienstleistungen stellen offensichtlich ein erhebliches Hindernis für internationale Lehrkräfte dar, die ihren beruflichen Wiedereinstieg in das griechische Bildungssystem erreichen wollen. Darüber hinaus können weitere Faktoren die akademische Anerkennung ausländischer Qualifikationen verhindern wie z. B., dass sie ihre Qualifikationsdokumente nicht mitgebracht haben oder sie auf ihrem Weg nach Griechenland verloren haben, sowie die Schwierigkeiten der griechi-

schen Behörden, die ausstellende Einrichtung in Fällen zu kontaktieren, in denen sie nicht als gleichwertig mit griechischen Qualifikationen anerkannt wurden.

Auch die Sprache stellt für Migrant*innen ein erhebliches Hindernis dar, nicht nur für ihre effektive soziale Kommunikation, sondern auch für ihre berufliche Integration in das neue Bildungssystem. Wenn nicht alle, so spricht doch die überwiegende Mehrheit der Migrant*innen bei ihrer Ankunft in Griechenland kein Griechisch, so dass sie folglich eine lange Zeit mit dem Erlernen der neuen Sprache verbringen müssen. Wenn man bedenkt, dass die Beherrschung der griechischen Sprache eine formale Qualifikation für die Einstellung an griechischen Schulen ist, die von der griechischen Gesetzgebung gefordert wird, ist es offensichtlich, dass sprachliche Barrieren eine wichtige Rolle bei der beruflichen Integration von migrierten Lehrkräften spielen. Es überrascht nicht, dass eine von Bense (2016) durchgeführte Untersuchung ergab, dass internationale Lehrkräfte es vorziehen, in Länder mit kulturellen Gemeinsamkeiten zu ziehen oder in Länder, deren Sprache sie bereits sprechen (z. B. USA, Vereinigtes Königreich, Australien usw.).

Darüber hinaus ist die Finanzkrise, die Griechenland in den letzten Jahren erlebt hat, immer noch spürbar (Statista, 2021) und hat zu einem Mangel an neuen Stellen im griechischen Bildungssektor geführt, wovon auch die einheimischen Lehramtsabsolvent*innen betroffen sind (OECD, 2019).

Nicht zuletzt können auch Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus ein erhebliches Hindernis für die Einstellung von migrierten Lehrkräften darstellen. Eine im Jahr 2019 von DiaNeosis (2020) durchgeführte nationale Untersuchung ergab negative Ansichten über die Integration von Migrant*innen in die griechische Gesellschaft und Wirtschaft. So waren 44,8% der Befragten der Ansicht, dass die Zahl der Migrant*innen in Griechenland sehr hoch und 40,4% eher hoch sei. Außerdem äußerten 40,2% der Befragten eine negative Meinung über die Auswirkungen der Migrant*innen auf die griechische Wirtschaft, 16% eine eher negative, 23,2% weder negativ noch positiv, 9,9% eher positiv und 8,6% positiv. Darüber hinaus waren 57,6% der Befragten der Meinung, dass die Anwesenheit von Migrant*innen in Griechenland eine Gefahr für die nationale Identität darstellt.

Forschungsergebnisse zeigen, dass auch die Kontextbedingungen die berufliche Integration von migrierten Lehrkräften behindern können. Diese Barrieren werden für asylsuchende Lehrkräfte im Hinblick auf ihre soziale und berufliche Integration in das griechische Bildungssystem möglicherweise schwieriger zu überwinden sein, da sie nicht nur mit einer Vielzahl von bürokratischen Problemen zu kämpfen haben, sondern auch mit möglichen psychologischen Faktoren, die ihr Wohlbefinden nach der Flucht aus ihrem Heimatland beeinträchtigen.

An dieser Stelle der Diskussion ist es erwähnenswert, dass trotz der oben beschriebenen mangelnden Flexibilität des griechischen Bildungssystems hinsichtlich der beruflichen Integration von internationalen Lehrkräften aufgrund der komplizierten bürokratischen Verfahren dies für die Situation für Schüler*innen, die aus anderen Ländern nach Griechenland kommen, unabhängig von ihrem Status, nicht gilt. Das griechische Bildungssystem ist offen und zugänglich für alle Kinder und Jugendli-

chen im Schulalter (4–17 Jahre). Die große Zahl von geflüchteten Kindern, die in den letzten zehn Jahren nach Griechenland gekommen sind, hat jedoch neue Bedürfnisse und Herausforderungen für das griechische Bildungssystem geschaffen. Mit dem Ziel, die Bildungsbedürfnisse aller in Griechenland lebenden Schüler*innen zu erfüllen, hat die griechische Regierung mit dem Gesetz 3879/2010 seit 2016 Bildungsprioritätszonen (ZEP) eingerichtet. Dies sind regionale Direktionen für Primar- und Sekundarschulen, die ZEP-Aufnahmeklassen (TY) unterbringen können, um die Integration von Schüler*innen zu erleichtern, die nicht über das erforderliche Niveau in der griechischen Sprache verfügen (European Commission & Eurydice, 2022). Die Lehrkräfte der Aufnahmeeinrichtungen für Geflüchtete (DYEP) sind entweder fest oder befristet, in Vollzeit oder Teilzeit angestellt. Sie werden vom Bildungsministerium ernannt und müssen die oben genannten Anforderungen erfüllen. Interessanterweise haben neuere Untersuchungen jedoch ergeben, dass Lehrkräfte in den DYEP über Hindernisse bei der erfolgreichen Unterstützung von geflüchteten Schüler*innen aufgrund von Kommunikationsschwierigkeiten und mangelnden Kompetenzen bei der psychologischen Betreuung von Schüler*innen berichten (Mogli et al., 2020). Andere nicht-formale Bildungsangebote werden von NGO-Freiwilligen angeboten.

Wir können davon ausgehen, dass internationale Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Erleichterung der reibungslosen Integration von geflüchteten Kindern in das griechische Bildungssystem spielen würden. Zweifelsohne benötigen migrierte Lehrkräfte jedoch Zeit, um die durch die griechische Gesetzgebung vorgesehenen Einstellungs Voraussetzungen zu erfüllen.

7. Fazit

Die Teilhabe und die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften im europäischen Bildungssystem ist eine Herausforderung für sie selbst, aber auch für die politischen Entscheidungsträger*innen in der EU wie auch in ihren Mitgliedsländern.

In diesem Beitrag wurde versucht, die politischen Maßnahmen zur Integration internationaler Lehrkräfte in das griechische Bildungssystem, die gesetzlichen Bestimmungen und die bestehenden Beschäftigungsaussichten in Griechenland zu beschreiben, wobei der Schwerpunkt auch auf den Herausforderungen und Hindernissen lag, mit denen sie während dieses Prozesses konfrontiert sind.

Internationale Lehrkräfte sehen sich bei ihrem beruflichen Neuanfang in den europäischen Bildungssystemen mit verschiedenen Hindernissen konfrontiert, wie die vorhandenen Forschungsdaten zeigen. Sprachliche und kulturelle Barrieren, das Kennenlernen der Staatsbürgerschaftsanforderungen eines Landes und die Anerkennung akademischer Qualifikationen sind drei der sichtbarsten Herausforderungen, denen sich internationale Lehrkräfte im Hinblick auf ihre berufliche Integration und Anpassung an das griechische Bildungssystem gegenübersehen.

Es gibt nur wenige Forschungsarbeiten, die sich mit der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte in neuen Bildungssystemen befassen, da es für Forscher*innen schwierig ist, internationale Lehrkräfte unter den anderen Fachkräften in den

europäischen Bildungssystemen zu identifizieren. Es ist überraschend, dass wir trotz der großen Anzahl von Menschen mit Migrationsprofilen, die in Griechenland leben, keine Veröffentlichungen über die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in Griechenland gefunden haben. Dies kann auf eine Vielzahl der oben genannten Gründe zurückgeführt werden, die sie daran hindern, als Lehrkräfte im griechischen Bildungssystem eingestellt zu werden.

Für die erfolgreiche berufliche Integration internationaler Lehrkräfte wäre daher die Einrichtung einer Datenbank, in der die Anzahl und die Fachrichtungen der Lehrkräfte erfasst werden, von großem Wert und großer Bedeutung, ebenso wie unterstützende Maßnahmen und eine auf ihre Bedürfnisse abgestimmte Berufsberatung.

Ungeachtet der Migrationspolitik der Europäischen Union und Griechenlands für die soziale und berufliche Integration von Migrant*innen hat dieser Beitrag mehrere Hindernisse für die Schaffung eines einladenden und integrativen Umfeldes für den beruflichen Neuanfang von Migrant*innen in ihren Fachbereichen aufgezeigt, die hauptsächlich auf gesetzliche Einschränkungen und Bürokratie zurückzuführen sind. Es sollte eine kritische Reflexion über die bestehende Politik erfolgen, um neue Horizonte für einen einfacheren und reibungsloseren beruflichen Wiedereinstieg in ein neues Bildungssystem zu schaffen, indem Unterstützung und Perspektiven angeboten werden.

Es scheint, dass Griechenland noch viel zu tun hat, um die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in das griechische Bildungssystem zu erreichen. Inklusionsaktionspläne sollten die unterschiedlichen gesetzlichen Rahmenbedingungen in den Ländern der Europäischen Union berücksichtigen, um letztlich den sozialen Zusammenhalt, die Gleichheit und die Gerechtigkeit in allen Lebensbereichen zu fördern.

Literatur

- Asadi, H., Ahmadi, B., Nedjat, S., Sari, A. A., Gorji, H. A. & Zalani, G. S. (2017). Factors affecting intent to immigration among Iranian health workers in 2016. *Electronic physician*, 9(6), 4669–4677. <https://doi.org/10.19082/4669>
- Asylum Information Database. (2021). *Country Report: Greece*. https://asylumineurope.org/wp-content/uploads/2021/06/AIDA-GR_2020update.pdf
- 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>
- Bordeau, J. (2010). *Xenophobia: The Violence of Fear and Hate*. Rosen Pub.
- Caravatti, M.-L., Lederer, S., Lupico, A. & Van Meter, N. (2014). *Getting teacher mobility & migration right*. Brussels. <https://www.ei-ie.org/en/item/25652:getting-teacher-migration-and-mobility-right>
- Centre for the Greek Language. (2023). *Greek Language Certificate*. <https://www.greek-language.gr/certification/index.html>
- D. O. A. T. A. P. (2021). *Home*. https://www.doatap.gr/home_english/

- DiaNeosis. (2020). Το μεταναστευτικό-προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/01/immigration_apopseis-ellinon.pdf
- European Commission. (2020a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: Action plan on Integration and Inclusion 2021–2027*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0758&qid=1632299185798>
- European Commission. (2020b). *The EC reveals its new EU Action Plan on Integration and Inclusion (2021–2027)*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/ec-reveals-its-new-eu-action-plan-integration-and-inclusion-2021-2027_en
- European Commission. (2021a). *Labour market information*. <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=2589&countryId=GR&acro=lmi&lang=en>
- European Commission. (2021b). *Statistics on migration to Europe*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/promoting-our-european-way-life/statistics-migration-europe_en#employment-of-immigrants
- European Commission & Eurydice. (2022). *Educational Support and Guidance*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/greece/educational-support-and-guidance>
- European Council. (2023). *EU migration and asylum policy*. <https://www.consilium.europa.eu/en/policies/eu-migration-policy/>
- Eurostat. (2021). *Migrant integration statistics – labour market indicators*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migrant_integration_statistics_%E2%80%93_labour_market_indicators#Long-term_unemployment
- Finotelli, C. & Ponzio, I. (2018). Integration in times of economic decline. Migrant inclusion in Southern European societies: trends and theoretical implications. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(14), 2303–2319. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1345830>
- Greek Council for Refugees. (2021). *Hellenic Integration Support for Beneficiaries of International Protection (HELIOS)*. <https://www.gcr.gr/en/helios>
- Kotroyannos, D., Tsagkarakis, S. I., Kamekis, A., Dimari, G. & Mavrozacharakis, E. (2021). Refugees' social and economic integration prospects in Greece: A case study in Lesbos and Crete islands. In S. Sidiropoulos, S. I. Tzagkarakis & D. Kritas (Hrsg.), *1st POLITEIA International Conference Proceedings: "Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play"* (S. 195–208). Hellenic Association of Political Scientists.
- Kourtis-Kazoullis, V., Gouviyas, D., Oikonomakou, M. & Skourtou, E. (2020). The Creation of a Community of Language Learning, Empowerment, and Agency for Refugees in Rhodes, Greece. In P. P. Trifonas (Hrsg.), *Handbook of Theory and Research in Cultural Studies and Education. Springer International Handbooks of Education* (S. 205–226). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56988-8_21
- Law 3328/2005. Interdisciplinary Organization for the Recognition of Academic Titles and Information and other provisions, Government Gazette of the Hellenic Republic (Government Gazette 80/A/01-04-2005) (2005).
- Law 4376/2016. Organization and operation of the Asylum Service, Appeals Authority, Reception and Identification Service, establishment of a General Secretariat for the Reception of Asylum Seekers, adaptation of Greek Legislation to the provisions of Directive 2013/32/EU of the European Parliament and of the Council „regarding the common procedures for granting and withdrawing international protection status (recast)“ (L 180/29.6.2013), provisions for the work of beneficiaries of international protection and other provisions.,

- Government Gazette of the Hellenic Republic (Government Gazette 51/A/03-04-2016) (2016).
- Ministerial Decision No. 61167/A5/08-02-2017. Determination of criteria for the granting of qualifications for foreign language teaching in foreign language centers, Government Gazette of the Hellenic Republic (Government Gazette 324/B/08-02-2017) (2017).
- Ministry of Migration and Asylum. (2021a). *Directorate of Social Integration*. <https://migration.gov.gr/en/migration-policy/integration/>
- Ministry of Migration and Asylum. (2021b). *Statistics – Report*. <https://migration.gov.gr/en/statistika/>
- Ministry of Migration and Asylum. (2023). *Education*. <https://migration.gov.gr/en/migration-policy/integration/draseis-koinonikis-entaxis-se-ethniko-epipedo/mathimata-ellinikis-glossas/>
- Mogli, M., Kalveni, S. & Stergiou, L. (2020). “The Teacher is not a Magician”: Teacher Training in Greek Reception Facilities for Refugee Education. *International e-Journal of Educational Studies*, 4(7), 42–55. <https://doi.org/10.31458/iejes.605255>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279–296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Noja, G., Cristea, S., Yüksel, A., Pânzaru, C. & Drăcea, R. (2018). Migrants’ Role in Enhancing the Economic Development of Host Countries: Empirical Evidence from Europe. *Sustainability*, 10(3), 894. <https://doi.org/10.3390/su10030894>
- OECD. (2019). *Education at a glance 2019: Greece*. https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_GRC.pdf
- Papademetriou, D.G. & Benton, M. (2016). *Towards a Whole-of-Society Approach to Receiving and Settling Newcomers in Europe*. Washington DC. <https://emnbelgium.be/sites/default/files/publications/Gulbenkian-FINAL.pdf>
- Presidential Decree No. 106. Organization of the Ministry of Immigration and Asylum, Government Gazette of the Hellenic Republic (Government Gazette 255/A/23-12-2020) (2020).
- Roskell, D. (2013). Cross-cultural transition: International teachers’ experience of ‘culture shock’. *Journal of Research in International Education*, 12(2), 155–172. <https://doi.org/10.1177/1475240913497297>
- Schmidt, C. (2010). Systemic Discrimination as a Barrier for Immigrant Teachers. *Diaspora, Indigenes, and Minority Education*, 4(4), 235–252. <https://doi.org/10.1080/15595692.2010.513246>
- Statista. (2021). *Greece: Unemployment rate from 1999 to 2020*. <https://www.statista.com/statistics/263698/unemployment-rate-in-greece/>
- Triandafyllidou, A. (2005). Ελληνική μεταναστευτική πολιτική: προβλήματα και κατευθύνσεις. <https://www.eliamep.gr/wp-content/uploads/2008/07/triand.pdf>
- Tzoraki, O. (2019). A Descriptive Study of the Schooling and Higher Education Reforms in Response to the Refugees’ Influx into Greece. *Social Sciences*, 8(3), 72. <https://doi.org/10.3390/socsci8030072>
- UNHCR. (2021). *Operational Data Portal: Refugee Situation*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- UNICEF. (2020). *Refugee and migrant children in Greece*. <https://www.unicef.org/eca/media/10861/file>

Zografakis, S. & Kasimis, C. (2014). Greek economy and immigrants: Yesterday ... today ... tomorrow. In M. Masourakis & C. Gortsos (Hrsg.), *Competitiveness for Development: Policy Proposals* (S. 381–396). Hellenic Union of Banks.

Interkulturalität und Bildung in Island

Die Vorteile der Diversität von Lehrkräften in einer Schule der Vielfalt

Cherry Hopton & Guðrún Pétursdóttir

Abstract: Dieser Beitrag untersucht die Rolle internationaler Lehrkräfte in Island. Der Fokus liegt auf Lehrkräften mit einer außerhalb Europas erworbenen Lehrbefähigung, einschließlich geflüchteter Lehrkräfte. Der Beitrag erörtert die Möglichkeiten einer Ausweitung dieser Rolle, die Erleichterung der Integration internationaler Lehrkräfte sowie die Einschränkungen und Hindernisse dieser Ausweitung vor dem Hintergrund des isländischen Bildungssystems. Ferner geht er auf Migrationsfragen im Allgemeinen ein sowie auf Interkulturalität innerhalb des isländischen Bildungssystems.

Schlagerworte: Bildung, Immigration, interkulturell, internationale Lehrkräfte

1. Einleitung

1.1 Hindernisse und Einschränkungen

Aufgrund der geringen Bevölkerungszahl Islands, die der einer mittelgroßen Stadt in vielen europäischen Ländern entspricht (z. B. hat Coventry im Vereinigten Königreich eine ähnliche Bevölkerungszahl), ist eine vergleichende Analyse der nationalen Bildungspolitik und der Demografie Islands mit Einschränkungen und Hindernissen verbunden. Die tatsächliche Zahl stellt die erste Einschränkung dar, die zweite ist die Möglichkeit, nicht-isländische Lehrkräfte trotz der Anonymität zu identifizieren. Die Verwendung eines patronymischen Namenssystems, bei dem Männer den Namen ihres Vaters mit dem Suffix „son“ und Frauen den Suffix „dóttir“ annehmen, bedeutet, dass es im Allgemeinen, wenn auch nicht genau, möglich ist, nicht-isländische Lehrkräfte über öffentlich zugängliche Listen des Schulpersonals zu identifizieren. Bei einer Untersuchung der Listen von Lehrkräften an weiterführenden Schulen wurden weniger als 50 Namen von Lehrkräften ermittelt, die nicht aus Island stammten, von denen die meisten skandinavischer Herkunft waren. Bei diesen Namen stellte sich heraus, dass die meisten europäisch waren oder Englisch als Erstsprache sprachen. Nur etwa zehn von ihnen waren wahrscheinlich Immigrant*innen mit einem möglichen Fluchthintergrund, obwohl darunter auch Spanisch sprechende Lehrkräfte waren, deren Herkunft wahrscheinlich europäisch war und die somit nicht zur Zielgruppe gehörten. Trotz der Anwendung einer Reihe von Kontaktmethoden, einschließlich des

Versendens von E-Mails an *alle* Schulleiter*innen isländischer Schulen, war es nicht möglich, eine einzige Lehrkraft mit dem gewünschten Hintergrund ausfindig zu machen, die direkt angesprochen werden konnte. In Gesprächen mit zwei Expert*innen der Bildungsdirektion und des Roten Kreuzes (die den größten Teil der Geflüchtetenhilfe in Island leisten) konnten keine Personen aus der Zielgruppe ermittelt werden, die für eine Fallstudie oder ein Interview zur Verfügung stünden.

Eine Literaturrecherche führte zu Lefever et al. (2014), die die Fallstudien von sechs isländischen Lehrkräften vorstellten, von denen nur eine unserer Zielgruppe entsprach, und diese Person sprach bereits Isländisch. Derzeit gibt es – teilweise aufgrund der oben genannten Einschränkungen – nur wenige Untersuchungen über die Erfahrungen von Geflüchteten und außereuropäischen Immigrant*innen in Bezug auf den Arbeitsmarkt für Lehrkräfte. Insgesamt gibt es ein gewisses Maß an negativen Erfahrungen für Geflüchtete oder Immigrant*innen, die nach Gruppen differenziert sind – so sind zum Beispiel diejenigen, die einen islamischen Glauben praktizieren, von Islamophobie betroffen, die andere Gruppen nicht erleben. Die Probleme für Migrant*innen sind möglicherweise nicht so akut wie in den Nachbarländern, da die Arbeitslosigkeit in Island sehr niedrig ist und ein umfassender Wohlfahrtsstaat besteht. In mancher Hinsicht sind jedoch alle Immigrant*innengruppen mit Vorurteilen und Ungleichheit konfrontiert, wie Pétursdóttir (2013) zeigt, wonach Immigrant*innen über ein höheres Maß an alltäglicher Diskriminierung berichteten als Nicht-Immigrant*innen und dies oft täglich erlebten. Auch wenn Island auf verbreiteten Listen von Länderattributen wie Gleichstellung der Geschlechter, Glück oder niedrige Kriminalitätsrate oft sehr gut abschneidet, müssen die ‚Pro-Kopf‘-Auswirkungen der niedrigen Zahlen berücksichtigt werden. Das Land ist kein Paradies, insbesondere für Immigrant*innen. Es liegt auf der Hand, dass weiße, Englisch sprechende, wirtschaftlich aktive, Isländisch lernende Migrant*innen ganz andere Erfahrungen machen, als farbige Asylbewerber*innen, die weder Englisch noch Isländisch sprechen. Diese Aspekte werden sich auf die Erfahrungen und Entscheidungen internationaler Lehrkräfte auswirken, die nach Island kommen.

1.2 Internationale Lehrkräfte in Island

Island hat eine hohe Anzahl von Lehrkräften im Verhältnis zur Bevölkerung (ca. 45 pro 1.000 Einwohner*innen (ILOSTAT, 2019) und eine der höchsten Verhältniszahlen zwischen Lehrkräften und Schüler*innen sowie einen der höchsten Anteile des BIP, der für Bildung ausgegeben wird. Laut Statistics Iceland (2019) ist etwa die Hälfte der Personen mit einem Abschluss in Erziehungswissenschaften als Lehrkraft tätig. Im Gesundheitswesen, im Baugewerbe, in der IT-Branche und im Tourismus herrscht derzeit ein Fachkräftemangel, es sind jedoch nur wenige freie Stellen für Lehrkräfte gemeldet. Andererseits gibt es zwar derzeit nur wenige freie Stellen für Lehrkräfte, jedoch steht diese Gruppe in den kommenden Jahren möglicherweise vor Problemen, da das Durchschnittsalter jährlich steigt – 2019 waren 34% der Lehrkräfte über 50 Jahre alt und das Durchschnittsalter lag bei 46 Jahren, was über dem Durchschnitt

der OECD-Länder liegt (OECD, 2019). Etwa die Hälfte aller Absolvent*innen von Lehramtsstudiengängen an Universitäten ist drei Jahre nach dem Abschluss nicht als Lehrkraft tätig. Daher scheint es logisch, dass die Gewinnung von Personen für den Lehrer*innenberuf, insbesondere von Personen mit Vorerfahrungen und Qualifikationen und vor allem von Personen mit unterschiedlicher Herkunft und Lehrerfahrung, eine Bereicherung für das isländische Bildungssystem darstellen würde, da ihre Anwesenheit nicht nur die Schüler*innenschaft besser widerspiegeln, sondern auch die interkulturelle Bildung wirksamer fördern würde.

Während es in einigen Bereichen Anzeichen für die Ausbeutung der Arbeitskraft von Immigrant*innen gibt, ist der Spielraum für eine solche Ausbeutung geringer, wenn Englisch die erste Sprache ist. Was beispielsweise die Lehre an den Universitäten betrifft, so werden Diplom- und Magisterstudiengänge in englischer Sprache angeboten, Fachtexte sind überwiegend in englischer Sprache verfasst und wie an anderen Universitäten gibt es eine langjährige Tradition von Gastdozent*innen, die oft nur vorübergehend eingestellt werden und nicht die Absicht haben, sich dauerhaft niederzulassen. Für andere Migrant*innen mit Lehrbefähigung und Berufserfahrung ist das Haupthindernis die Sprache, da Isländisch die Unterrichtssprache an Grund- und weiterführenden Schulen ist, obwohl Englisch, Dänisch und Spanisch auf vielen Lehrplänen stehen und Lehrkräfte mit entsprechender Erstsprache diese Stellen oft mit Isländisch als Zweitsprache besetzen.

Wie weiter unten in diesem Beitrag erläutert wird, ist das isländische Bildungsumfeld recht informell und weniger starr und hierarchisch strukturiert als viele andere. Angesichts der Position, die Island bei Vergleichen und Messungen des Bildungsniveaus einnimmt, scheint dies eine funktionierende Strategie zu sein, die mit anderen Ansätzen in skandinavischen Bildungssystemen vergleichbar ist. Für Lehrkräfte, die an ein sehr formelles System gewöhnt sind, in dem Gehorsam und Konformität im Vordergrund stehen, ist das isländische System auffallend weniger formell und mehr auf freundschaftliche Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrkräften ausgerichtet. In vielen Schulen, die einen interkulturellen Ansatz verfolgen, gibt es erhebliche Anpassungsschwierigkeiten und nach unseren Beobachtungen wahrscheinlich auch Schulungsbedarfe. Darüber hinaus deuten unsere Beobachtungen darauf hin, dass ein Schulungsbedarf an interkulturellen Methoden allgemein besteht, nicht nur für zugewanderte Lehrkräfte. Darüber hinaus führt das Fehlen von Auswahlverfahren oder formalen Abschlussprüfungen bis zu den höheren Stufen (mit Ausnahme von Jura und Medizin) und die Möglichkeit, Kurse zu wiederholen oder die Richtung zu wechseln, in Verbindung mit einem eher egalitären System (es gibt fast keinen privaten Sektor) zu einem anderen, weniger wettbewerbs- oder statusorientierten Umfeld. Dies erfordert natürlich ein hohes Maß an Ressourcen und ist nach wie vor Gegenstand von Diskussionen über die Effizienz des Bildungswesens, obwohl es kaum Zweifel daran gibt, dass die Ressourcenzuweisungen zugunsten des Bildungswesens wahrscheinlich zu Einsparungen an anderer Stelle in Form von sozialen und individuellen Kosten führen.

Es könnte argumentiert werden, dass die mangelnde Diversität in Bezug auf die Internationalität der Lehrkräfte, die die Diversität der Lernenden nicht widerspiegelt, ein Hindernis für eine echte und sinnvolle interkulturelle Bildung darstellt.

Es gibt mehrere Studien (Gunnþórsdóttir et al., 2018; Westra & Egilsdóttir, 2019) zu Migrant*innen- und geflüchteten Kindern in der Bildung, und es gibt Hinweise darauf, dass Migrant*innen in mancher Hinsicht Vorurteile und Ungleichheit erleben – was natürlich anekdotisch durch Selbstauskunft und andere Verfahren bekannt ist. Die Schulabbrechendenquote unter jungen Immigrant*innen ist höher als im EWR-Durchschnitt, doch neue Erkenntnisse aus dem Jahr 2021 deuten darauf hin, dass sich dies verbessert. Insgesamt ist die Schulabbrechendenquote in Island im Vergleich zu anderen europäischen Ländern hoch und liegt bei rund 25% pro Jahr gegenüber einem europäischen Durchschnitt von 10,2% (Eurostat, 2021a). Die Verfügbarkeit von ungelerten, aber gut geregelten Arbeitsplätzen hat zweifellos einen Einfluss auf die hohe Quote. Das Altersprofil der Hochschulstudierenden in Island liegt über dem EU-Durchschnitt und Island hat eine der höchsten Raten von Frauen in der Altersgruppe der 30- bis 39-Jährigen, die an einer Hochschulausbildung teilnehmen (OECD, 2020). Es ließe sich argumentieren, dass eine größere Anzahl internationaler Lehrkräfte Vorbilder für Schüler*innen mit Migrationshintergrund wären und in der gesamten Lehrer*innenschaft ein größeres Verständnis für die Probleme herrschen würde, die sich insbesondere auf Lernende mit Migrationshintergrund auswirken.

Eine diverse Lehrer*innenpopulation ist für das Bildungswesen im Allgemeinen von Vorteil, da diese ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und Hintergründen bietet, akzeptierte Weisheiten und Methoden kritisch hinterfragt und mehr Wissen und Erfahrung zur Verfügung stellt, die durch die Arbeit in alternativen Bildungssystemen und Lehrmethoden gesammelt wurden. Darüber hinaus können Lehrkräfte mit internationalem Hintergrund ihre gelebten Erfahrungen in den Unterricht einbringen und den Lernenden eine breitere, globalere Sichtweise vermitteln. Klein et al. (2019) bestritten die Vorstellung, dass Lernende mit Migrationshintergrund von der Anwesenheit von Lehrkräften mit Migrationshintergrund profitieren. Goldhaber et al. (2019) liefern jedoch eine breite Palette von Belegen für eine Reihe von Maßnahmen, die zeigen, dass alle Lernenden von der Diversität der Lehrkräfte profitieren. Es ist sehr wahrscheinlich, dass Lernende mit Fluchthintergrund, die eine erzwungene Flucht hinter sich haben, über ein hohes Maß an interkulturellen Kompetenzen wie Belastbarkeit, Initiative, Flexibilität und andere damit verbundene Eigenschaften verfügen.

2. Historische Aspekte und aktuelle Situation der Einwanderung und Interkulturalität in Island

Die Bevölkerung Islands belief sich am ersten Januar 2021 auf 368.792 Einwohner*innen (Statistics Iceland, 2021b). Die Bevölkerung ist überwiegend städtisch geprägt, wobei 63% in der Hauptstadtregion Reykjavik leben (ebd.). Die Bevölkerungszentren liegen hauptsächlich an der Küste, wobei das größte Gebiet, das zentrale Hochland,

weitgehend unbewohnt ist und es an Infrastruktur mangelt. Die übrige Bevölkerung lebt in kleinen Dörfern und einigen wenigen Städten, die alle für europäische Verhältnisse klein sind. Es gibt eine beträchtliche Anzahl abgelegener Gemeinden, die hauptsächlich von der Landwirtschaft und/oder der Fischerei leben und wo die Bevölkerung weite Strecken zurücklegen muss, um Zugang zu Bildung, Gesundheitsversorgung und anderen Dienstleistungen zu erhalten, obwohl es eine etablierte Tradition der Versorgung mit unverzichtbaren Dienstleistungen gibt. Bis in die Nachkriegszeit war es in abgelegenen Gemeinden üblich, dass Lehrkräfte von Ort zu Ort zogen, um ihre Schüler*innen zu unterrichten. Die Landschaft und die Entfernungen zwischen den abgelegenen Gemeinden könnten für einige internationale Lehrkräfte eine Herausforderung darstellen, für andere hingegen könnten sie faszinierend und interessant sein.

Für die Zeit vor 1960 gibt es nur wenige Aufzeichnungen über Einwanderungstendenzen, die größtenteils als isländische Volkszählungsdaten in den nationalen Archiven aufbewahrt werden. 1961 veröffentlichte Island zum ersten Mal Einwanderungszahlen. Derzeit sind einige Datenquellen nicht nach ethnischer Zugehörigkeit kategorisiert, da die Möglichkeit besteht, Einzelpersonen zu identifizieren. Trotz des wirtschaftlichen Zusammenbruchs im Jahr 2008 sind der Lebensstandard, der wirtschaftliche Erfolg, die Entwicklung, die Infrastruktur, der Wohlstand und soziale Indikatoren wie die Lebenserwartung (bei Frauen: 84 Jahre, bei Männern: 79,9 Jahre) recht schnell gestiegen (Macrotrends LLC, 2021a). Das Durchschnittsalter liegt bei 37,5 Jahren und die Bevölkerungsdichte bei 3 pro km². Abgesehen von der Krise 2008 ist das BIP stetig gestiegen (Worldometer, 2021).

Dies steht in krassm Gegensatz zur Situation vor 1945, als es so gut wie keinen Wohlfahrtsstaat gab. Für die meisten Menschen war Bildung nur lückenhaft vorhanden, ebenso wie die Gesundheitsversorgung, und für diejenigen, die kein Land zum Ackern oder keine Boote zum Fischen hatten, war das Leben kaum mehr als Arbeit für Kost und Logis. Bis zum Zweiten Weltkrieg waren die Ressourcen und die Infrastruktur dürftig, als Island zu einem strategischen Außenposten für das US-amerikanische und das britische Militär wurde, was zu einer militärischen Infrastruktur wie Straßen, Flughafen und Arbeitsplätzen führte; die Bereitstellung von Dienstleistungen für das Militär brachte Island Modernisierung und Wirtschaftswachstum. Die Beziehung zum Militär während des Zweiten Weltkriegs und später zur NATO war und ist nicht ohne Spannungen. In den letzten Jahren spiegelte sich dies in den Debatten über die Nutzung natürlicher Ressourcen wie der geothermischen Energie für die Stahlproduktion wider, bei denen wirtschaftliches Wachstum gegen Umweltaspekte abgewogen werden muss. Das Vorhandensein erneuerbarer geothermischer Energie ist zweifellos ein wichtiger Wirtschaftsfaktor, obwohl sie natürlich ein Produkt einer unberechenbaren aktiven Vulkaninsel ist.

Zwischen 1960 und 1990 war die Zahl der Immigrant*innen relativ gering. Im Jahr 1990 betrug die Gesamtzahl 9.584, das sind 3,76% der Bevölkerung (Macrotrends LLC, 2021b), von denen die meisten aus skandinavischen Ländern kamen. So kamen beispielsweise 1986 von 662 Migrant*innen 183 aus Dänemark, 113 aus den USA, 79 aus dem Vereinigten Königreich, 60 aus Schweden und 124 aus anderen Ländern.

Es gab nur wenige Fälle von Immigrant*innen, die in Island ankamen, und dies war meist auf internationale Krisen zurückzuführen.

Es gab enge Verbindungen zwischen Island und Dänemark, da Island bis 1918 unter dänischer Herrschaft stand, auch wenn die Trennung erst 1944 vollzogen wurde. Im Zusammenhang mit der Besetzung durch das britische und das US-amerikanische Militär zwischen 1939 und 1945 gab es ein geringes Maß an Einwanderung, obwohl der Nettoeffekt die Auswanderung aus Island in die USA war. Die größte Migrant*innengruppe ist derzeit die aus Polen (Statistics Iceland, 2020). Die Zuwanderung nahm nach dem Beitritt zum EWR im Jahr 1994 und erneut nach dem Beitritt zum Schengenraum zu. Darüber hinaus gab es zu Beginn des 21. Jahrhunderts einen Wirtschaftsboom und einen erheblichen Anstieg des Tourismus, der Arbeitskräfte erforderte, die der isländische Arbeitsmarkt nicht hergeben konnte. Während der Zeit des Kalten Krieges zwischen 1947 und 1991 bestanden enge Handelsbeziehungen mit dem Ostblock und Polen verfügte über Arbeitskräfte mit den erforderlichen Qualifikationen, um die von der Wirtschaft benötigte Infrastruktur aufzubauen – Straßen, Hotels, Büros, Banken, Wohnungen, staatliche Einrichtungen usw. Es ist daher nicht überraschend, dass die größte Minderheitengruppe in Island polnischer Herkunft ist und etwa ein Drittel aller Migrant*innen ausmacht. Aufgrund des anhaltenden Arbeitskräftemangels wird die Zuwanderung voraussichtlich zunehmen. Einigen Schätzungen zufolge könnte der Anteil bis 2030 etwa 15% der Gesamtbevölkerung ausmachen. Während der weltweiten Pandemie kehrten europäische Migrant*innen in gewissem Umfang in ihre Herkunftsländer zurück: 1985 polnische und 618 litauische Personen kehrten in ihr Heimatland zurück (Statistics Iceland, 2021a).

Polnische Migrant*innen sind im Bildungssystem zu finden, allerdings eher in unterstützenden Funktionen als in unterrichtenden. Dies gilt für fast alle Migrant*innengruppen mit Ausnahme der Skandinavier*innen und US-Amerikaner*innen. Es besteht ein klarer Zusammenhang zwischen dem Arbeitsmarkt und Migrationsprozessen. 1999 vertrat die isländische Zentralbank die Ansicht, dass Rückschläge für die isländische Wirtschaft im Vergleich zu denen anderer Länder asymmetrisch sind, die Löhne stabil sind und die Migration begrenzt ist. Nach der Rezession von 2008/9 begann Island mit einem Programm für robustes Wirtschaftswachstum, das zu einem Arbeitskräftemangel führte, der dann durch Zuwanderung ausgeglichen wurde. Im Jahr 2005 bestanden 6% der Arbeitskräfte aus Migrant*innen, 2018 waren es bereits 16% (Ólafsdóttir, 2020). Das meiste Wachstum fand in arbeitsintensiven Sektoren wie dem Baugewerbe, dem Tourismus und dem Gastgewerbe statt und das Niveau des Wachstums wäre ohne Arbeitsmigrant*innen nicht möglich gewesen.

Neben der persönlich geplanten Einwanderung gibt es in Island zunehmend Geflüchtete in der internationalen Gemeinschaft. Für die Zeit vor 1956 gibt es nur wenige Daten über Geflüchtete in Island. Das erste nennenswerte Netzwerk zur Unterstützung von Migrant*innen entstand 2001, als sich die Reykjavik Gemeinden später mit dem isländischen Roten Kreuz zusammenschlossen, um ein Ressourcenzentrum für Migrant*innen zu eröffnen, das Dolmetscher*innendienste und Hilfe anbietet (Ministry of Social Affairs and Labour, 2021).

Bis 1996 stammten die meisten aufgenommenen Kontingentgeflüchteten aus den Ländern des ehemaligen Sowjetblocks und aus Vietnam (als Reaktion auf die sogenannte Boat-People-Krise). Seit 2007 wurden 25 bis 30 Kontingentgeflüchtete in Zusammenarbeit mit dem Sozialministerium, dem Flüchtlingsrat, dem isländischen Roten Kreuz und den Gemeinden, die Geflüchtete aufnehmen, aufgenommen. In bestimmten Jahren gab es Ausnahmen, vor allem 77 Geflüchtete aus dem Kosovo im Jahr 1999. Zusätzlich zu den Kontingentgeflüchteten ist ein Anstieg der Nicht-Kontingentgeflüchteten geplant. Für 2020/21 kündigte der Ausschuss für Flüchtlingsfragen eine Vereinbarung zur Aufnahme von 120 Geflüchteten aus Afghanistan an (Fontaine, 2021) und im September 2021 kamen 39 syrische Geflüchtete an, weitere 39 sollen kurz darauf folgen. Diese Zahlen kommen zu den Kontingenten hinzu (Macrotrends LLC, 2021b).

Zusätzlich zu den Kontingent- und Nicht-Kontingent-Flüchtlingsen gibt es Asylbewerber*innen, die je nachdem als Flüchtlinge anerkannt werden. Im Jahr 2020 gingen 620 Anträge ein, von denen bisher 127 angenommen und 151 abgelehnt wurden, wobei die Anerkennungen zu anderen Jahren als dem Antragsjahr gezählt werden können. Island verzeichnet eine der höchsten Erfolgsraten bei Asylbewerbungen in Europa (Eurostat, 2019). Dies ist möglicherweise auf den politischen Willen der überwiegend sozialdemokratischen Regierungen und den ständigen und häufigen Bedarfen einer Erhöhung der Erwerbstätigen zurückzuführen.

Aufgrund der Sprache und der Lage ist die Zahl der Asylbewerber*innen im Vergleich zu anderen Teilen Europas gering. Bis 2014 waren es weniger als 200 pro Jahr. Die Zahlen steigen jedoch von 35 im Jahr 2000 auf zuletzt 654 im Jahr 2020 (Directorate of Immigration, 2021). Das Sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut Islands (Alþjóðamálastofnun Háskóla Íslands, o.J.) führte zwischen 2004 und 2015 eine Umfrage unter Geflüchteten durch, die ein Aufenthaltsrecht in Island hatten. Die Zielpopulation bestand aus 255 Personen im Alter von mindestens 18 Jahren. Die Ergebnisse sind von begrenzter Gültigkeit. Trotz unterschiedlicher Methoden der Datenerhebung lag die Rücklaufquote der Umfrage bei nur 15%. Dies könnte darauf hindeuten, dass sich die Geflüchteten scheuen, zu antworten, weil sie befürchten, dass ihre Antworten in Bezug auf ihren Status gegen sie verwendet werden könnten oder dass Informationen an andere Instanzen weitergegeben werden könnten. Aufgrund der Umfrage empfahl das Institut, dass die Arbeitsbehörde (Directorate of Labor) stärker in den Integrationsprozess einbezogen werden sollte (als Beispiele werden Schweden und Norwegen genannt, die arbeitsbezogene Sprachkurse anbieten) und mehr Dolmetscher*innendienste bereitstellen sollte, um eine gute Betreuung der Geflüchteten zu gewährleisten (Ministry of Social Affairs and Labour, 2019).

In der Folge scheint die Einwanderungsbehörde (Directorate of Immigration) mehr Hilfe beim Erlernen der isländischen Sprache geleistet zu haben, und es wird berichtet, dass mehr Migrant*innen Isländisch lernen, um ihre Chancen auf einen Arbeitsplatz zu erhöhen. Geflüchtete haben Anspruch auf kostenlosen Isländischunterricht.

Arbeitslosigkeit, finanzielle Unsicherheit und Einsamkeit sind bei Migrant*innen häufiger anzutreffen als bei einheimischen Isländer*innen. Dies wurde in verschiedenen Studien immer wieder festgestellt. Die Gewerkschaft Efling gab eine Studie in Auftrag, die Folgendes ergab:

- Eine*r von vier Ausländer*innen hat Schwierigkeiten, über die Runden zu kommen.
- Eine*r von fünf Ausländer*innen wäre nicht in der Lage, mit unerwarteten finanziellen Ausgaben umzugehen.
- 39,4% der ausländischen Staatsangehörigen leben in ihrem eigenen Haus, verglichen mit 77,4% der einheimischen Bevölkerung.
- 49,3% der Ausländer*innen wohnen zur Miete, verglichen mit 11,1% der einheimischen Isländer*innen.
- Die Arbeitslosenquote ist bei Migrant*innen stets etwa doppelt so hoch wie bei Einheimischen.
- Im Jahr 2019, als die Arbeitslosenquote insgesamt 3,6% betrug, waren 36% der arbeitslos gemeldeten Personen Migrant*innen. Weitere Untersuchungen ergaben, dass 41% aller Arbeitslosen in Island einer ausländischen Bevölkerungsgruppe angehören, obwohl sie nur 14% der Bevölkerung ausmachen.
- Auch wenn die Zahl der Migrant*innen und Geflüchteten mit Lehrbefähigung nicht ermittelt werden kann und angesichts der Tatsache, dass die Gesamtzahl aller Migrant*innen und Geflüchteten gering ist, lassen sich die allgemeinen Hindernisse, Bedingungen und Probleme, soweit sie vorhanden sind, auf sie übertragen.

Die zunehmende Zuwanderung hat zu einem entsprechenden Anstieg der Zahl von Kindern mit Migrationshintergrund an isländischen Schulen geführt und anders als beim unterstützenden Personal hat dies nicht zu einer entsprechenden Diversität bei den regulären Lehrkräften geführt (Pálsdóttir et al., 2021).

3. Die Integrations- und Asylpolitik in Island: Möglichkeiten für Migrant*innen, in ihren gelernten Berufen zu arbeiten

Arbeitnehmer*innen in Island sind in hohem Maße gewerkschaftlich organisiert und in den meisten Bereichen gibt es Strukturen für eine solche Vertretung. Die Mehrheit der isländischen Arbeitnehmer*innen gehört einer Gewerkschaft an und Gehälter, Rechte usw. sind in hohem Maße bekannt und durchgesetzt. Eine hohe Mitgliederzahl, klare Leistungen, anerkannte Strukturen und eine erfolgreiche Geschichte haben zu einer im Vergleich zu anderen europäischen Ländern sehr wirksamen gewerkschaftlichen Vertretung geführt. Im Jahr 2004 erließ die isländische Regierung ein Gesetz, um sicherzustellen, dass Migrant*innen die gleichen Rechte haben wie einheimische Arbeitnehmer*innen. Es besteht aber die Tendenz, dass sich in Bezug auf diese Rechte eine Kluft zwischen Absicht und Realität auftut. Verunsicherte Arbeitnehmer*innen beschwerten sich seltener als solche, die sich sicher fühlen. Die Inanspruchnahme öf-

fentlicher Gelder, wie z. B. Beihilfen, kann sich negativ auf den Anspruch der Staatsbürgerschaft auswirken. Es gibt Hinweise darauf, dass einige Arbeitgeber*innen die Arbeit von Migrant*innen ausnutzen (Pálsdóttir et al., 2021).

Eine Umfrage bei Arbeitsmigrant*innen von vier großen Gewerkschaften im Jahr 2019 ergab, dass die Hälfte aller Beschwerden über Missbrauch aus dem Hotel-, Gaststätten- und Tourismusgewerbe stammen. Dabei gibt es höchstwahrscheinlich eine hohe Dunkelziffer, da die meisten Befragten der Gewerkschaftsumfrage Mitglieder einer Gewerkschaft waren und über eine Ausbildung verfügten, einige davon mit Hochschulabschluss. Alle sprachen Englisch (Ólafsdóttir, 2020). Die häufigsten Beschwerden waren: keine Lohnfortzahlung im Krankheitsfall, kein Urlaub, keine Lohnabrechnung, kein Arbeitsvertrag sowie lohnbezogene Unregelmäßigkeiten (z. B. Streitigkeiten über Überstundenvergütung).

Wie es in der Umfrage weiter heißt, werden die meisten prekären Fälle nicht wahrgenommen bzw. nicht gemeldet. Gründe dafür sind u. a.: keine Arbeitserlaubnis, keine *Kennitala* (nationale Identifikationsnummer), kein Bankkonto, Sprachschwierigkeiten, mangelnde Kenntnis der nominalen Rechte; außerdem ein Machtungleichgewicht zwischen Arbeitgeber*innen und Arbeitnehmer*innen. Die Unterbringung ist häufig Teil des Lohnpakets, sodass die Migrant*innen in Bezug auf Unterkunft und Verpflegung von ihren Arbeitgeber*innen abhängig sind. Diese Faktoren können als Mittel zur Erpressung eingesetzt werden, was zu einer Angst vor möglichen Vergeltungsmaßnahmen der Arbeitgeber*innen führt, wenn Arbeitnehmer*innen ihre Rechte einfordern (Ólafsdóttir 2019).

Unsere Beobachtungen und Überprüfungen der veröffentlichten Lernprogramme zeigen, dass die primäre Unterrichtssprache auf allen Bildungsebenen, abgesehen von einigen Graduierten- und Postgraduiertenkursen, Isländisch ist. Auch wenn in Ausnahmefällen nur begrenzte Isländischkenntnisse bei einigen Stellen für den Sprachunterricht (Englisch, Spanisch, Dänisch, Deutsch) verlangt werden, ist es unwahrscheinlich, dass diese Stellen für Personen ohne gute Kenntnisse der isländischen Sprache offen sind, es sei denn, es gibt besondere Schwierigkeiten bei der Besetzung der Stellen.

In Island ist es zunehmend einfacher, sich zurechtzufinden, wenn man Englisch spricht. Viele Banken und Behörden bieten Kommunikation sowohl in englischer als auch in polnischer Sprache an. Die sprachliche Voraussetzung für das Erlangen der Staatsbürgerschaft sind Grundkenntnisse der isländischen Sprache, die in der Regel nach etwa 240 Lernstunden erreicht werden (Collective Bargaining, 2019).

Einer der Bereiche, der in Studien über die Zufriedenheit von Migrant*innen und Geflüchteten mit dem Leben in Island ermittelt wurde, ist durchweg das Lehren und Lernen von Sprachen. Hoffmann et al. (2020) befragten etwa 5% aller Migrant*innen in Island und stellten fest, dass nach drei Jahren Aufenthalt ein Fünftel keinen Sprachunterricht besucht hatte. Etwa die Hälfte schätzte ihr Sprachniveau als schlecht ein und nur ein Viertel äußerte sich zufrieden mit der Qualität des Unterrichts. Dies wurde mit Ausbildungsdefiziten bei den Lehrkräften in Verbindung gebracht, die weniger auf Sprecher*innen anderer Sprachen vorbereitet waren. 2016 wurde jedoch ein Mas-

terstudiengang an der Universität Reykjavik eingerichtet, der Verbesserungen bringen sollte. Das Erlernen einer Sprache verursacht signifikant mehr Kosten, um ein Niveau höher als Konversation oder Stufe 2 zu erreichen und fließende Sprachkenntnisse, insbesondere auf dem für den Berufseinstieg erforderlichen Niveau, können nur nach einem sehr langen und kostspieligen Programm erreicht werden.

Zwar gibt es staatliche Unterstützung für das Erlernen der isländischen Sprache für Geflüchtete und für Arbeitnehmer*innen in einigen Bereichen, doch können die Kosten für Sprachkurse ein Hindernis darstellen, ebenso wie der entfernte Standort und ungünstige Arbeitszeiten. Es gibt eine Reihe von Möglichkeiten, die von universitären Intensivkursen über schulischen Unterricht bis hin zu privaten oder staatlich subventionierten Kursen oder Kursen von Nichtregierungsorganisationen reichen, sowie auch Onlinekurse. Das Zusammenleben mit Isländisch sprechenden Personen, das Arbeiten in einem isländischen Umfeld, die Möglichkeit, zum Unterricht zu fahren, und die Erschwierlichkeit sind für einige Migrant*innen und für Geflüchtete, die wahrscheinlich in schlecht bezahlten Berufen mit begrenzten Netzwerken arbeiten, ein Problem.

Für internationale Lehrkräfte ist jedoch ein hohes Maß an Sprachkenntnissen erforderlich. Isländisch ist eine Sprache der Kategorie 4, wie vom US Foreign Service festgelegt, und englische Muttersprachler*innen benötigen im Durchschnitt 1.100 Stunden, um die Sprache fließend zu beherrschen. Isländisch gehört zu einer Untergruppe der nordgermanischen Sprachen, zu denen auch Norwegisch und Färöisch gehören. Viele Geflüchtete jedoch kommen aus Gebieten deren primäre Sprachsysteme zur aramäisch-syrischen Sprachfamilie gehören, was ein noch größeres Sprachhindernis bedeutet. Die sprachlichen Anforderungen fachbezogener Diskurse und anspruchsvollere Kompetenzen wie die Analyse erfordern von Lehrkräften Sprachkenntnisse, die über die einfache Sprachbeherrschung hinausgehen. In der Studie von Lefever et al. (2014) erklärt eine angehende Lehrerin mit Migrationshintergrund, dass sie etwa 18 Stunden pro Tag damit verbrachte, Isländisch zu lernen. Für diejenigen, die im Niedriglohnssektor arbeiten, ist ein solches Lernniveau kaum erreichbar.

Das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur bietet zusammen mit der Forschungsverbindungsstelle der Universität Islands die Möglichkeit, nicht-isländische Qualifikationen mit denen isländischer Berufe „abzugleichen“, um sicherzustellen, dass die Fähigkeiten, Kompetenzen und Qualifikationen von Migrant*innen in Island sichtbar und verwendbar sind. Es wird das System des National Academic Recognition Information Center (Nationales Informationszentrum für Akademische Anerkennung) genutzt. In einigen Fällen müssen besondere Überlegungen angestellt werden, wenn die Unterlagen ins Englische übersetzt oder von der Vergabestelle validiert werden müssen. Geflüchtete, die vor Verfolgung fliehen, möchten beispielsweise nicht, dass ihr aktueller Aufenthaltsort ihrem alten Arbeitsplatz oder Studienort bekannt wird und können daher möglicherweise nicht auf die Dokumente zugreifen. Dieses Verfahren wurde zum Teil eingeführt, um einige der Hindernisse für den beruflichen Wechsel in den isländischen Arbeitsmarkt zu beseitigen. Diese Überlegun-

gen und Abgleichverfahren gelten sowohl für berufliche Tätigkeiten als auch für den Zugang zur Hochschulbildung (Government of Iceland, 2015).

4. Das isländische Bildungssystem

Das isländische Bildungssystem gliedert sich in vier Stufen: Vorschule oder Kindergarten, obligatorische Grundschule, Sekundarstufe und Hochschulbildung. Für Kinder im Alter von 6–16 Jahren besteht Schulpflicht. Die meisten Einrichtungen werden vom Staat, häufig über die Gemeinden, finanziert. Private Bildungseinrichtungen sind äußerst selten und die Mehrheit der Kinder mit (körperlicher oder geistiger) Beeinträchtigung besucht die Regelschule, da Inklusion obligatorisch ist. Island gibt mit rund 17% einen größeren Anteil des BIP für Bildung aus als die meisten europäischen Länder und liegt häufig unter den Top 5 des weltweiten BIP-Anteils, der für Bildung ausgegeben wird. Die Alphabetisierungsrate liegt bei 99% (Macrotrends LLC, 2022).

Die erste Bildungseinrichtung in Island sind informelle, spielerische Kindergärten oder Vorschulen, die etwa von der Hälfte aller einjährigen Kinder und von 95% aller Kinder im Alter von 2 bis 5 Jahren besucht werden. Aufgrund der großen Entfernungen und der geringen Bevölkerungsdichte besuchen im Südwesten nur 11% der Einjährigen eine solche Einrichtung. Dies entspricht insgesamt fast 19.000 Kindern. Die Eltern zahlen rund 30% der Kosten für die Vorschule und die Kinder besuchen die Vorschule in der Regel mindestens vier und höchstens neun Stunden pro Tag. Kinder von Alleinerziehenden und Studierenden sowie Kinder mit Beeinträchtigung haben Vorrang (Government of Iceland, 2021).

Zu den jüngsten Veränderungen im Bereich der Vorschulerziehung gehört die geplante, kampagnengeführte Erhöhung des Anteils an männlichem Personal, der um 16,4% gestiegen ist (obwohl dies nur 6,6% des Personals in den Kinderbetreuungsberufen entspricht).

Die zweite große Veränderung ist die Zunahme an Kindern mit einer nicht-isländischen Muttersprache, die 13,7% der Kinder im Vorschulalter ausmachen. Polnisch ist die am häufigsten gesprochene Sprache, gefolgt von Spanisch, Litauisch und Englisch. Andere Sprachen werden von weniger als 100 Kindern gesprochen (Statista, 2020).

In dieser Bildungsphase werden keine kognitiven Aufgaben wie Lesen, Schreiben oder Rechnen verlangt, es sei denn, das Kind zeigt Interesse, und Spielen, vor allem im Freien, und das kreative Spielen stehen neben Beziehungen und körperlicher Entwicklung im Mittelpunkt. Es gibt keine obligatorischen Leistungstests oder -messungen. Die zweite Stufe ist obligatorisch und gilt für die Altersgruppe 6 bis 16. Auf dieser Stufe gibt es oft keinen Wechsel zwischen Schulen, sondern zum Beispiel nur zwischen Schulgebäuden am selben Ort. Die Schüler*innen bleiben oft während der gesamten zehn Jahre in derselben Schule. In einigen ländlichen Gebieten haben die Schulen weniger als 10 Schüler*innen und etwa 50% der Schulen haben weniger als 100 Schüler*innen. Alle sind gemischtgeschlechtlich. Das Schuljahr dauert 9 Monate. Der nationale Lehrplan, der von der Regierung festgelegt und von den Gemeinden

umgesetzt wird, enthält Bestimmungen zum Erlernen der isländischen Sprache für diejenigen, die diese nicht als Erstsprache haben. Die Inklusion von Schüler*innen mit Beeinträchtigung und das Fehlen privater Bildungseinrichtungen bedeuten, dass die Schulen in Bezug auf den sozioökonomischen und gesundheitlichen Status sehr divers sind. Der Schwerpunkt liegt auf der Vielfalt der Lehrmethoden, der Gleichberechtigung und auf Umweltaspekten in der Bildung: „Ein Grundprinzip des [isländischen] Bildungssystems besteht darin, dass jeder die gleichen Möglichkeiten hat, Bildung zu erhalten, unabhängig von Geschlecht, wirtschaftlichem Status, Wohnort, Religion und kulturellem oder sozialem Hintergrund“ (UNESCO, 2012). Es ist bemerkenswert, dass statt des Begriffs „Klassenkamerad*in“ „Klassenbruder oder -schwester“ verwendet wird.

Die Schulpflicht erstreckt sich über 10 Jahre, und in dieser Zeit werden im Allgemeinen folgende Fächer unterrichtet: Isländisch, Mathematik, Kunst, HTW, moderne Sprachen, Sozial- und Religionskunde, Sport, Naturwissenschaften, IKT und Lebenskompetenzen. Es gibt einige Schulen, die einen besonderen Schwerpunkt auf Spezialgebiete wie Musik legen.

Island verwendet ein System der formativen Leistungsmessung, auch wenn sie sich von Schule zu Schule unterscheidet. Sie basiert im Allgemeinen auf einem „Feedback-Verbesserung-Feedback“-System, bei dem die Leistungen in Arbeitseinheiten gesammelt werden und der Übergang zur Sekundarstufe II von der Akkumulation bestimmter Einheiten abhängt, die auch zu einer Bescheinigung über den Abschluss der Grundschule/Sekundarstufe I führen. Dies ist die Voraussetzung für den Eintritt in die Sekundarstufe II. Der Besuch der Sekundarstufe II ist nicht verpflichtend, aber doch ein Recht für diejenigen, die die Pflichtschule oder eine gleichwertige Ausbildung abgeschlossen haben. Der Abschluss des vierjährigen Kurses wird im Allgemeinen durch eine formative Beurteilung bewertet, die zum Abschluss einer bestimmten Anzahl von Einheiten oder Modulen führt. Es kann Prüfungen geben, aber diese werden von den Lehrkräften festgelegt und geregelt; es handelt sich nicht um standardisierte, summative oder nationale Prüfungen. Es ist möglich, berufliche und akademische Programme zu kombinieren und die Schüler*innen können akademische Module hinzufügen, wenn sie sich für bestimmte Universitätskurse einschreiben möchten. Neben den allgemeinbildenden, akademischen und berufsbildenden Schulen gibt es auch einige Fachschulen für Kunst, Musik, Landwirtschaft und technische Ausbildungen. Die Abschlussquote für die Sekundarstufe II lag bei 61% der Schüler*innen ohne Migrationshintergrund und sank auf 57% bei Migrant*innen, die vor dem siebten Lebensjahr nach Island kamen (Eurostat, 2021b). Dies wurde als Problem erkannt und seit 2015 wurden Verbesserungen vorgenommen (Statistics Iceland, 2021a).

Die erste Universität in Island wurde 1911 gegründet. In Island gibt es sieben Hochschuleinrichtungen. Die beiden Universitäten in Reykjavik bieten rund 80% der gesamten Hochschulbildung an. Zu den kleineren Hochschulen gehören Akureyri im Norden, Bifrost, eine weitgehend online arbeitende Einrichtung, die Universität in Hvanneyri im Westen Islands und das Hólar University College im Norden, die beide BA- und MA-Abschlüsse in den Bereichen Landwirtschaft, Tourismus und Ressour-

cenmanagement anbieten. Statistics Iceland (2019) stellte fest, dass 63% aller Studierenden mit Erstabschluss Frauen waren. In allen Studienfächern, außer in Naturwissenschaften, Mathematik, Informatik, Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen, waren sie in der Überzahl. 86% der Studierenden im Bereich Gesundheit und Soziales waren Frauen, in den Bereichen Ingenieurwesen, Fertigung und Bauwesen waren es 37,5%. Dieser geschlechtsspezifische Unterschied zeigt, dass Island trotz seiner guten Platzierung in Gleichstellungstabellen noch einiges zu tun hat. Die Gehälter von Hochschulabsolvent*innen sind nicht mit den Gehältern vergleichbar, die in einigen männerdominierten Bereichen der Fischereiindustrie möglich sind. Dies wurde auch in verschiedenen Quellen als Hauptgrund für die Unterrepräsentation von Männern in der Hochschulbildung genannt.

Etwa 10% der BA-Studierenden kommen aus dem Ausland, hauptsächlich aus Europa. Für Studienabschlüsse in spezielleren Bereichen wie Architektur oder einfach, um andere Umgebungen kennenzulernen, studieren etwa 20% der isländischen Studierenden außerhalb Islands, häufig in Kanada und Dänemark, wofür Studienkredite zur Verfügung stehen. Die isländischen Universitäten sind jedoch gebührenfrei und ziehen jedes Jahr eine wachsende Zahl ausländischer Studierenden an. Einer von drei Doktorand*innen ist international und seit 2011 hat sich die Zahl der Doktorand*innen von außerhalb Islands verdoppelt.

Seit 2008 liegt der Schwerpunkt auf egalitären Sozialreformen, zu denen auch die Verbesserung des Lehrer*innenberufs in Bezug auf die grundständige Ausbildung, Weiterbildung, Praxis und Arbeitsbedingungen gehört. Seitdem ist für den Lehrer*innenberuf ein fünfjähriger BA-MA-Abschluss erforderlich. Die School of Education an der Universität Islands ist der wichtigste Anbieter von Programmen in der Lehrer*innenausbildung und bietet sie für die Vorschul-, Primar-/Sekundarstufe I und Sekundarstufe II in drei Fakultäten an: Sport-, Freizeit- und Sozialpädagogik, Lehrer*innenbildung und Erziehungswissenschaft. Wie bei anderen Universitätsprogrammen wird das European Credit Transfer System (ECTS) und der Qualifikationsabgleich angewendet, auch können zusätzliche Credits erworben werden. Die Qualifikationen entsprechen den unterschiedlichen Aufgaben von Lehrkräften und den unterschiedlichen Schulniveaus. Es gibt eine Vielzahl von Ausbildungsmöglichkeiten, um Lehrkraft zu werden. Für die frühe Kindheit, in denen keine Spezialisierung und Klassen mit nur einer Lehrkraft die Norm sind, ist der BA im Lehramt und für die Vorschulstufe ein BA in Frühkindlicher Bildung und Erziehung erforderlich. Für diejenigen, die einen ersten Abschluss in einem Unterrichtsfach erworben haben, stehen ein Post-Graduate Certificate of Education (Postgraduierten-Diplom) oder ein Master of Education zur Verfügung. Weitere Spezialisierungen sind BAs in Erziehungswissenschaften, Freizeitstudien, Sozialpädagogik und MAs in Sport- und Gesundheitswissenschaften, Freizeitstudien und Sonderpädagogik. Internationale Studien in Erziehungswissenschaften werden sowohl auf MA- als auch auf BA-Niveau angeboten und es gibt einen weiteren MA in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Bildungsphilosophie (University of Iceland, 2020). 2012 wurde ein Wissenschaftlicher Rat für die berufliche Entwicklung von Lehrkräften eingerichtet, der Projekte zum lebenslangen

Lernen und zur beruflichen Weiterbildung für Vorschul-, Grund- und Sekundarschulen durchführt. Auch die Gewerkschaft der Lehrkräfte verfügt über Mittel zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

In den letzten Jahren gab es mehrere Initiativen zur Verbesserung des Bildungswesens, die von dem erklärten Wunsch getragen wurden, ein System zu schaffen, das auf Gleichberechtigung ausgerichtet ist. Dazu gehören ein ausgewogeneres Verhältnis zwischen den Geschlechtern und einige Verbesserungen im Vorschulbereich, wo es inzwischen mehr männliche Lehrkräfte gibt. Die Lehrer*innenausbildung wurde erweitert und vertieft und es wurden Anstrengungen unternommen, um Aspekte wie den Abgleich von Qualifikationen, die Umrechnung von Studienleistungen, die Vielfalt der Einstiegsmöglichkeiten und die Fortbildung im Bereich der interkulturellen Bildung zu verbessern. Es gibt natürlich eine Reihe von Definitionen von interkultureller Bildung, die wiederum die Praxis beeinflussen – zum Beispiel bietet die Universität Islands einen Massive Open Online Course (MOOC) zu interkulturellen Kompetenzen an. Intercultural Iceland hat an ca. 30 Schulen Trainingskurse angeboten. Diese Überlegungen tragen der zunehmenden Diversität der Studierenden Rechnung. Es war uns nicht möglich, andere Maßnahmen als die allgemeine Unterstützung bei der Suche nach Hochschulabsolvent*innen mit Migrationshintergrund und die Sensibilisierung für den Lehrer*innenberuf durch zusätzliche Schulungen zu ermitteln. Als Voraussetzung für die Einstellung als Lehrkraft werden ein grundständiges Lehramtsstudium oder eine Postgraduiertenqualifikation in Pädagogik verlangt. Im Jahr 2017 ergab eine Umfrage, dass 8,6% der 5.140 Lehrkräfte keine Lehrbefähigung hatten – also „ohne Lizenz“ arbeiteten. Die Verteilung der nicht ausgebildeten Lehrkräfte war ungleichmäßig; in Reykjavik hatten beispielsweise 5,8% keine Lizenz, aber in den Westfjorden (einem abgelegenen Gebiet mit großen Entfernungen zwischen kleinen Bevölkerungszentren) lag dieser Anteil bei 27% (Statistics Iceland, 2018).

5. Internationalität und Interkulturalität unter Schüler*innen und in der Schulbildung

Es gibt viele Definitionen von interkultureller Erziehung/Interkulturalität/interkulturellem Verständnis. Leider gibt es immer noch Personen, die vorgeben, Schulungen oder Beratung in diesem Bereich anzubieten und die kaum mehr tun, als die Stereotypen weiter zu tradieren, welche andere durch ihr Verständnis von Interkulturalität überwinden möchten und deren problematische Natur hervorzuheben versuchen. So gibt es zum Beispiel immer noch die Möglichkeit, zu lernen, wie man Chines*innen begrüßt, was Französ*innen zum Frühstück essen, wie man Australier*innen nicht beleidigt und so weiter.

Wie bereits erwähnt, gibt es Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in Form von Schulungen an der Schule, über Erasmus usw., online mit MOOCs oder anderen Anbietern, und in Island wird Interkulturalität in den Lehramtsstudiengängen behan-

delt. Dabei handelt es sich jedoch um eine relativ neue Entwicklung und, wie bereits erwähnt, wurde der Großteil der Lehrkräfte vor einigen Jahrzehnten ausgebildet.

Es stimmt zwar, dass der Begriff „Interkulturell“ in den Plänen und Reformen der Regierung in Bezug auf Integration und Gleichstellungsfragen häufig vorkommt, aber es ist schwer, genau herauszufinden, was damit im Einzelnen gemeint ist. Man könnte argumentieren, dass es auf die Details ankommt. Wie in Pétursdóttir (2013, 2018) dargelegt, beinhaltet die Lehrer*innenausbildung in Island seit 2005 auch interkulturelle Bildung. Diese Definition basiert auf der Annahme, dass „niemand alles kann, aber jeder etwas kann“ und dass Interkulturalität keine besondere Stunde, keine Unterrichtseinheit oder ein Festival ist, sondern ein Grundprinzip, das sich durch die gesamte Institution zieht und die Beziehungen zwischen allen Personen innerhalb der Institution definiert; dass Vielfalt eine Stärke und kein Problem ist, das gelöst werden muss; dass Kultur nicht von der Nationalität abhängig ist und dass alle Klassenräume interkulturell sind, unabhängig von Standort und Demografie. Die Nationalität ist nur eine Facette der Diversität (es gibt wahrscheinlich genauso viel Vielfalt innerhalb nationaler Gruppen wie zwischen ihnen, wenn Kultur weit und kritisch definiert wird). Religion, Gesundheit, Wohnsituation, sozioökonomischer Status, Geschlecht usw. sind alles Diversitätsaspekte von Individuen, die in einem Klassenzimmer zu finden sind. Hinzu kommt der Gedanke, dass das Konzept Lehrmethoden, -ansätze und -materialien durchdringen sollte und dass interkulturelle Fähigkeiten wie Kreativität, kritisches Denken, Belastbarkeit, selbständiges Arbeiten, Einfühlungsvermögen usw. nicht nur Voraussetzungen für das Leben in einer vielfältigen Welt sind, sondern auch für die Zusammenarbeit zwischen den Schüler*innen unerlässlich sind, um ihnen zu helfen, die Diversität unter ihnen zu verstehen und zu schätzen. Interkulturelles Lehren und Lernen im Rahmen dieses Konzeptes stellt nicht nur sicher, dass Stereotypen vermieden und Diversität als Vorteil gesehen wird, sondern auch dass Mitschüler*innen aktiviert werden, um bei Sprachproblemen zu helfen und zu unterstützen und dabei selbst interkulturelle Kompetenzen zu erwerben. Darüber hinaus verlagert sich die Atmosphäre in der Klasse weg vom Wettbewerb hin zur Kooperation und ein viel breiteres Spektrum an Fähigkeiten wird in der Lernumgebung wichtig. Dies sind genau die Fähigkeiten, die für die Arbeit und das Leben in von Diversität geprägten Gesellschaften erforderlich sind.

Gay (2000) argumentiert, dass der Begriff interkulturelle Kompetenz mit kultursensibler Bildung in Verbindung gebracht wird, wobei interkulturelle Kompetenzen als eine Kombination von Einstellungen, Fähigkeiten und Wissen verstanden werden, die durch Handlungen angewendet werden, die Achtsamkeit und Fairness gegenüber anderen erfordern. Giroux (2009) betont die Bedeutung demokratischer und ethisch begründeter Bildungspraktiken, die das Lernen erleichtern und ein kritisches Denken in Bezug auf kulturelle Diskurse erfordern, z. B. die Verwendung von „sie, wir, andere“, die zur Manipulation und Darstellung von Wissens- und Erfahrungshierarchien verwendet werden können.

Die Vorstellung, dass interkulturelle Ansätze Minderheiten und speziellen Klassen vorbehalten sind, wird von Kohli (2009); zitiert nach Lefever et al. (2014) und Santoro

(2013) (sic!); zitiert nach Hahl & Paavola, 2015) und Pétursdóttir (2018) zurückgewiesen. Es wird argumentiert, dass es an allen Schulen Lehrkräfte geben sollte, die in interkultureller Bildung ausgebildet sind und über interkulturelle Kompetenzen verfügen, nicht nur um Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu unterrichten, sondern um alle Schüler*innen zu unterrichten. Außerdem sollten die Lehrkräfte die Diversität der Lernenden widerspiegeln. Dies ist derzeit nicht der Fall.

6. Internationale Lehrkräfte in Island – Fazit

Anhand der verfügbaren Daten lässt sich die Behauptung, dass es in Island an internationalen Lehrkräften mangelt, weder bestätigen noch widerlegen, und es können auch keine empirischen Daten vorgelegt werden, die zeigen, inwieweit die Lehrkräfte dasselbe Maß an Diversität aufweisen wie die Lernenden. Wir können feststellen, dass das Folgende wahrscheinlich ist:

- Die Lehrer*innenpopulation ist weniger vielfältig als die Schüler*innenpopulation, obwohl es unter den Migrant*innen der zweiten Generation ein Potenzial für Veränderungen gibt.
- Es gibt wahrscheinlich international qualifizierte Lehrkräfte, die außerhalb des Bildungssektors arbeiten.
- Es gibt wahrscheinlich international qualifizierte Lehrkräfte, die noch nicht über die erforderlichen Sprachkenntnisse verfügen, um als Lehrkraft zu arbeiten.
- Es gibt wahrscheinlich international qualifizierte Lehrkräfte, die im Bildungssektor in unterstützenden Funktionen arbeiten.
- Es besteht die Notwendigkeit, internationale Lehrkräfte einzustellen, um eine ähnliche Diversität zu erreichen, wie sie in der Schüler*innenschaft zu finden ist und um zur interkulturellen Dimension im Klassenzimmer beizutragen.
- Das Altersprofil der qualifizierten isländischen Lehrkräfte wird sich in den kommenden Jahren wahrscheinlich als problematisch erweisen.
- Die isländische Regierung, die Gewerkschaften und andere Beteiligte arbeiten derzeit daran, den Zugang zum Sprachunterricht zu verbessern und das Angebot an Sprachkursen und alternativen Unterrichtsmethoden zu erweitern und flexibler und erschwinglicher zu gestalten.

Was die Attraktivität des Landes für eine Lehrtätigkeit anbelangt, so gibt es eine Reihe von Push- und Pull-Faktoren. Der Faktor einer kleinen Gesellschaft könnte als beides angesehen werden. Der sprachliche Aspekt könnte als problematisch angesehen werden, da Isländisch nur sehr begrenzt verwendet werden kann und in anderen Bildungssystemen keine Zweitsprache, wie Französisch, Deutsch oder Spanisch, darstellt. Dieser Faktor schränkt die Zahl derjenigen ein, die in das isländische System eintreten könnten, und erweist sich möglicherweise als Mobilitätsbremse für internationale Lehrkräfte. Der Zeitaufwand für das Erlernen einer Sprache, die so wenig übertragbar ist, ist zweifellos ein Hindernis für diejenigen, die eine Karriere als inter-

nationale Lehrkräfte anstreben. Auch die Lebenshaltungskosten in Island könnten ein Hindernis für internationale Lehrkräfte darstellen. Möglicherweise gibt es auch eine Abneigung gegen das unbeständige Wetter und die Bedingungen und Ereignisse, die mit einer Vulkaninsel in Verbindung stehen, obwohl dies natürlich für einige Menschen ein Pull-Faktor sein könnte.

Einige der Schlüsselemente der interkulturellen Bildung sind im isländischen System vorhanden, da es keine Prüfungen und keine Selektion gibt, soziale Fächer relativ wichtig sind, der Schwerpunkt auf Kreativität und Spiel in den ersten Jahren und darüber hinaus liegt und die Zugänglichkeit über alle Altersgruppen und Stufen hinweg gegeben ist. Es gibt eine Reihe von beruflichen Fortbildungsmöglichkeiten für Lehrkräfte, um interkulturelle Techniken zu untersuchen und anzuwenden, und sie erhalten staatliche Unterstützung für die Entwicklung hin zu einem zunehmend egalitären System und interkultureller Bildung als integraler Bestandteil der Lehrer*innenausbildung. In dieser kleinen Gesellschaft gibt es Möglichkeiten, die Politik genau zu beobachten und Veränderungen einzuleiten, z. B. die Bereitstellung von Schnellkursen und fortgeschrittenen Sprachlernangeboten für Immigrant*innen mit Berufsqualifikationen, Zusatzqualifikationen bei Niveaufiziten und proaktive Ansätze, um das Problem eines zukünftigen Lehrkräftemangels anzugehen.

Wenn man die Idee der interkulturellen Bildung und die Vorteile der Diversität akzeptiert, dann folgt daraus, dass es notwendig ist, ein internationales Lehrpersonal zu haben, das die Diversität der Lernenden und der Bevölkerung im Allgemeinen widerspiegelt.

Literatur

- Alþjóðamálastofnun Háskóla Íslands. (o.J.). *Integration of Refugees: Opportunities for Improvement: Brief summary*. https://english.hi.is/sites/default/files/atlityr/pdf/flottamannaskyrsla_-_abstract_enskur-1.pdf
- Collective Bargaining (22. Mai 2019). Education support for citizenship exam. *Efling*. <https://www.efling.is/en/2019/05/education-support-for-citizenship-exam/>
- Directorate of Immigration. (2021). *Applicants for international protection by citizenship and months in 2020*. <https://assets.ctfassets.net/8k0h54ke6bj/6VBsZyNf4xIVBqAeBuvpem/29a5fad8fedb9691f17e07f27fc7a8fc/Tolfraedi-arsins-2020-EN.pdf>
- Eurostat. (2019). *Welcome to Eurostat: The home of high-quality statistics and data on Europe*. <https://ec.europa.eu/eurostat>
- Eurostat. (2021a). *Early Leavers from Education and Training*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210624-2>
- Eurostat. (2021b). *Welcome to Eurostat: The home of high-quality statistics and data on Europe*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>
- Fontaine, A. S. (2021). *Disappointment, Unanswered Questions Follow Gov't Afghan Refugee Announcement*. <https://grapevine.is/news/2021/08/25/disappointment-unanswered-questions-follow-govt-afghan-refugee-announcement/>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.

- Giroux, H. A. (2009). Educating Obama: A Task to Make Democracy Matter. *Policy Futures in Education*, 7(4), 450–454. <https://doi.org/10.2304/pfie.2009.7.4.450>
- Goldhaber, D., Theobald, R. & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 25–30. <https://doi.org/10.1177/0031721719827540>
- Government of Iceland. (2015, 1. Januar). *Act on the recognition of professional qualifications for the pursuit of an activity in Iceland: 2010, No 26, 31 March*. https://www.government.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2014/2010-nr.-26-Log-um-vidurkenningu-a-faglegri-menntun-og-haefi-til-starfa-her-a-landi_EN-GB-lokagerd-til-birtingar.pdf
- Government of Iceland. (2021). *Education*. <https://www.government.is/topics/education/>
- Gunnþórsdóttir, H., Barillé, S. & Meckl, M. (2018). The Education of Students with Immigrant Background in Iceland: Parents' and Teachers' Voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(1), 605–616. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1415966>
- Hahl, K. & Paavola, H. (2015). “To Get a Foot in the Door”: New Host Country Educated Immigrant Teachers' Perceptions of Their Employability in Finland. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(3), 36–51. <https://doi.org/10.14221/ajte.2014v40n3.3>
- Hoffmann, L., Bjarnason, T. & Meckl, M. (2020). Regional Differences in the Inclusion of Immigrants in Icelandic Society. In M. Meckl & H. Gunnþórsdóttir (Hrsg.), *Samskipti heimamanna og innflytjenda á Íslandi: Samfélag fjölbreytileikans*. (S. 80–90).
- ILOSTAT. (2019, 4. Oktober). *These are the countries with the most teachers*. <https://ilostat.ilo.org/these-are-the-countries-with-the-most-teachers/>
- Klein, O., Neugebauer, M. & Jacob, M. (2019, 17. Juli). *Migrant teachers in the classroom: A key to reduce ethnic disadvantages in school?* <https://doi.org/10.31235/osf.io/2s8n6>
- Lefever, S., Paavola, H., Berman, R., Guðjónsdóttir, H., Talib, M.-T. & Gísladóttir, K. R. (2014). Immigrant teachers in Iceland and Finland: Successes and contributions. *The International Journal of Education for Diversities*, 3, 65–85.
- Macrotrends LLC. (2021a). *Iceland -2021*. <https://www.macrotrends.net/countries/ISL/iceland/>
- Macrotrends LLC. (2021b). *Iceland Immigration Statistics 1960–2021*. <https://www.macrotrends.net/countries/ISL/iceland/immigration-statistics>
- Macrotrends LLC. (2022). *Iceland Literacy Rate 1990–2022*. <https://www.macrotrends.net/countries/ISL/iceland/literacy-rate#:~:text=Adult%20literacy%20rate%20is%20the,a%200%25%20increase%20from%202015>
- Ministry of Social Affairs and Labour. (2019). *Ministry of Social Affairs and Labour*. <https://www.government.is/ministries/ministry-of-social-affairs-and-labour/>
- Ministry of Social Affairs and Labour. (2021). *Information Center for Immigrants*. <https://www.government.is/topics/foreign-nationals/information-center-for-immigrants/>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 Results: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Volume I. Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *Better Life Index: Iceland*. <https://www.oecdbetterlifeindex.org/countries/iceland/>
- Ólafsdóttir, K. (2020). The Labor market in Iceland, 2000 to 2018: A flexible labor market that was put to the test in the Great Recession. *IZA World of Labor*, Artikel 474, 1–10. <https://doi.org/10.15185/izawol.474>
- Pálsdóttir, R., Hafstað, Þ. & Steinarsdóttir, H. (2021). *Timarit Eflingar febrúar 2021/Efling Magazine February 2021*. <https://www.efling.is/wp-content/uploads/2021/08/Timarit-eflingar.pdf>

- Pétursdóttir, G. (2013). Manifestation of hidden discrimination and every day prejudice toward migrants in Iceland. *Journal of Sociology Iceland*, 4.
- Pétursdóttir, G. (2018). *Diverse Society Diverse Classrooms: Critical, Creative, Cooperative and Interculturally Competent Learners and Teachers – Ready for the 21st Century*. University of Iceland Press.
- Statista. (2020). *Number of pupils in primary schools in Iceland with another mother tongue in 2020, by language*. <https://www.statista.com/statistics/1266711/pupils-primary-schools-iceland-with-another-mother-tongue/>
- Statistics Iceland. (2018). *More teachers without licence in compulsory schools*. <https://www.statice.is/publications/news-archive/education/compulsory-schools-autumn-2017/>
- Statistics Iceland. (2019). *Informed society*. <https://www.statice.is/>
- Statistics Iceland. (2020). *Hagstofa Íslands Immigration Populations*. <https://www.statice.is/news-archive/inhabitants/immigrants-and-persons-with-foreign-background-2020/>
- Statistics Iceland. (2021a). *Informed society*. <https://www.statice.is/>
- Statistics Iceland. (2021b, 22. März). *The population increased by 1.3% in 2020*. <https://www.statice.is/publications/news-archive/inhabitants/the-population-on-january-1st-2021/>
- UNESCO. (2012). *World Data on Education: Iceland, 2010/2011*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216610>
- University of Iceland. (2020). *University of Iceland*. <https://english.hi.is/>
- Westra, P. & Egilsdóttir, S.E. (2019). *The Access to Education for Refugees in Iceland*. <https://www.raudikrossinn.is/media/lkvertc3/the-access-to-education-for-refugees-in-iceland.pdf>
- Worldometer. (2021). *Iceland Demographics*. www.worldometers.info/demographics/iceland-demographics/

Internationale Lehrkräfte in Polen

Anerkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsanforderungen

Maria Aleksandrovich & Grzegorz Piekarski

Abstract: Die Geschichte Polens nach dem Zweiten Weltkrieg hat das Land sowohl kulturell als auch ethnisch relativ homogen gestaltet. Heutzutage ist die Zahl der nach Polen gekommenen Migrant*innen erheblich gestiegen. Alle Kinder, die sich in Polen aufhalten, haben ein verfassungsmäßiges Recht auf Bildung. Deshalb gibt es heute in polnischen Schulen und Universitäten immer mehr Schüler*innen, Studierende und Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Diese Vielfalt stellt eine neue Herausforderung für das polnische Bildungssystem dar. Während es viele Untersuchungen über die Situation von migrierten Kindern in polnischen Schulen gibt, sind nur wenige Informationen über internationale Lehrkräfte in Polen verfügbar. Daher ist es von entscheidender Bedeutung, sich mit diesem Thema näher zu befassen. Ziel dieses Artikels ist es, die Situation von Lehrkräften mit Migrationshintergrund und von internationalen Lehrkräften in Polen im Hinblick auf die Anerkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsanforderungen darzustellen.

Schlagworte: Vielfalt, Migrationshintergrund, internationale Lehrkräfte, polnisches Bildungssystem

1. Einleitung

Polen ist ein Land mit einem der niedrigsten Prozentsätze von Menschen nicht-heimischer Herkunft in Europa. Die Veränderungen der polnischen Grenzen nach dem Zweiten Weltkrieg und die Umsiedlung der deutschen, ukrainischen, belarussischen, litauischen und polnischen Bevölkerung haben Polen zu einem relativ homogenen Land gemacht, sowohl kulturell als auch ethnisch (Koss-Goryszewska & Pawlak, 2018).

Dennoch hat die Analyse der Migrationstrends in Polen in den letzten Jahren dynamische Veränderungen gezeigt (Domalewska & Żakowska, 2019). Aus diesem Grund wurde der Untersuchung von Diversität im Bildungskontext viel Aufmerksamkeit gewidmet, jedoch konzentrieren sich diese Studien in erster Linie auf die Di-

versität von Schüler*innen und Studierenden. Daher ist es eine Herausforderung, eine neue Studie, eine neue Diskussion über Vielfalt in polnischen Bildungskontexten aus der Perspektive von internationalen Lehrkräften anzustoßen.

In diesem Artikel geben wir einen kurzen Überblick über die Migrationsprozesse in Polen, berichten über das polnische Bildungssystem und analysieren die Herausforderungen, die internationale Lehrkräfte in Polen auf dem Weg zur Anerkennung ihrer Qualifikationen bewältigen müssen, sowie die Beschäftigungsanforderungen.

2. Migration nach Polen

In der polnischen Geschichte hat es mehrere große Migrationsbewegungen gegeben – einige davon waren aus politischen Gründen erzwungen, andere waren auf wirtschaftliche Faktoren zurückzuführen, zuletzt die massive Auswanderung von Polen nach Großbritannien nach dem Beitritt Polens zur Europäischen Union (EU) im Jahr 2004. Die Veränderung der wirtschaftlichen und politischen Situation und der allgemeine Anstieg des Wohlstands im letzten Jahrzehnt haben Polen auch zu einem attraktiven Land für Immigrant*innen gemacht, insbesondere für Menschen aus Ländern außerhalb der EU (Koss-Goryszewska & Pawlak, 2018).

Seit dem Beitritt Polens zur EU im Jahr 2004 hat das Land einen anhaltenden Wandel von einem Land der Emigrant*innen (Jahre 1944–1989) zu einem Zielland für eine wachsende Zahl von Immigrant*innen erlebt (Domalewska & Żakowska, 2019) (siehe Abbildung 1).

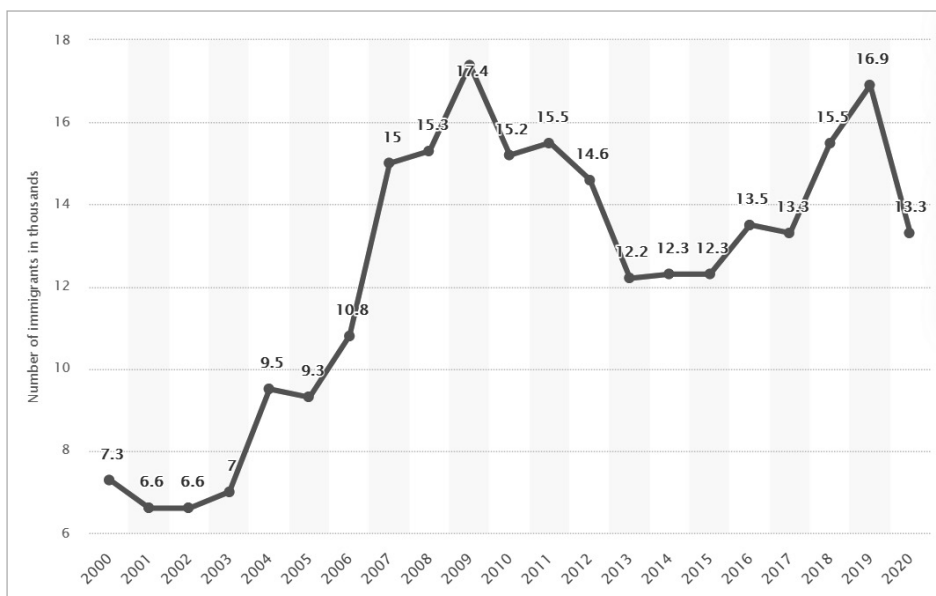


Abb. 1: Zuwanderung nach Polen 2000 bis 2020 (Sas, 2022a).

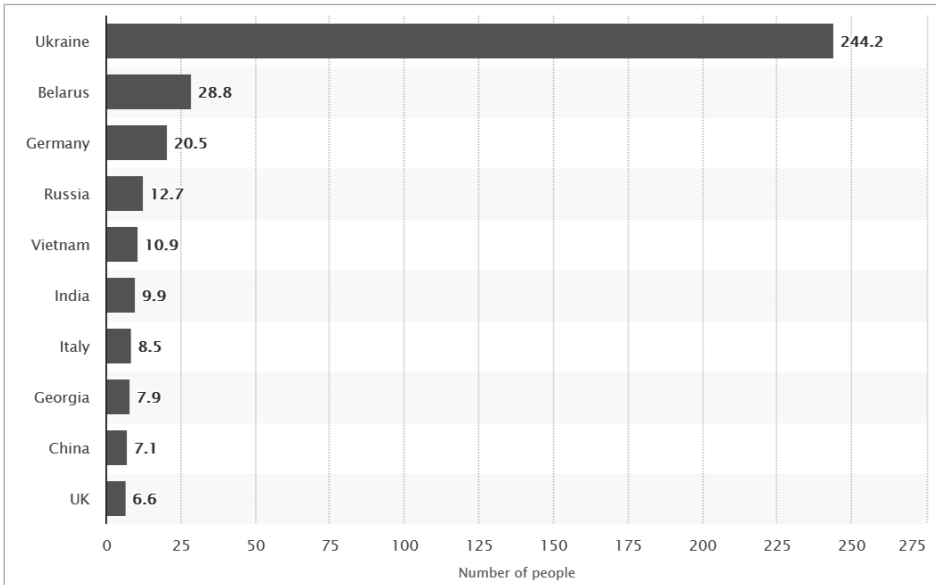


Abb. 2: Anzahl der Ausländer*innen mit gültigen Aufenthaltsgenehmigungen in Polen in den Jahren 2021 und 2022 nach Nationalität (in Tausend) (Sas, 2022b).

Die Zahl der in Polen lebenden Migrant*innen erreichte Anfang 2020 mit 423.000 gemäß der Zahlen des polnischen Ausländer*innenamtes (UdSC) einen Höchststand. Im Jahr 2020 hatten über 457.000 Migrant*innen eine gültige Aufenthaltserlaubnis in Polen, was einem Anstieg von acht Prozent gegenüber dem Vorjahr entspricht. Mehr als 381.000 waren im Jahr 2022 Menschen aus der Ukraine (siehe Abbildung 2).

Die polnische Migrationspolitik wurde auch durch Ereignisse beeinflusst wie die verschärfte Krise der europäischen Migrationspolitik seit 2015, die massive Migration nach politischen Massenprotesten in Belarus im Jahr 2020, die polnisch-belarussische Grenzkrise im Jahr 2021 sowie den russischen Einmarsch in die Ukraine im Jahr 2022.

In der europäischen Fluchtkrise ist Polens Regierungspartei „Recht und Gerechtigkeit“ (PiS) durch eine deutliche Anti-Geflüchtete-Rhetorik aufgefallen (Eyre & Goillandeau, 2019). Doch wenige Tage nach Beginn der Massenproteste in ganz Belarus im August 2020 stellte der polnische Ministerpräsident Mateusz Morawiecki einen Plan mit dem Namen „Solidarität mit Belarus“ vor, der Zusagen zur Unterstützung belarussischer Opfer von Repressionen, eine Vereinfachung der Einreiseverfahren für Menschen, die nach Polen kommen, einen vereinfachten Zugang zum Arbeitsmarkt sowie Stipendien für vertriebene Studierende, Unterstützung für unabhängige belarussische Medien und polnische NGOs zur Förderung der belarussischen Zivilgesellschaft beinhaltete (Homel, 2020). Später, im März 2022, verabschiedete das polnische Parlament ein Gesetz über die Unterstützung ukrainischer Staatsangehöriger im Zusammenhang mit dem anhaltenden Einmarsch Russlands in die Ukraine. Das Gesetz gilt für Ukrainer*innen, die die Ukraine infolge der russischen Aggression verlassen haben, direkt nach Polen gekommen sind und dann ihre Absicht erklärt

haben, in Polen zu bleiben. Sie haben nun das Recht, sich 18 Monate lang legal in Polen aufzuhalten, ein Aufenthaltsrecht zu erhalten und viele soziale Vorteile zu genießen, wie z. B. den uneingeschränkten Zugang zum polnischen Arbeitsmarkt (keine Arbeitserlaubnis erforderlich) und zum polnischen Gesundheitssystem. Kinder aus der Ukraine haben das gleiche Recht auf Zugang zu Bildung wie polnische Staatsangehörige und Hochschulstudierende entsprechend auch zu den Universitäten. Das neue Gesetz gilt auch für Ehepartner*innen von ukrainischen Staatsangehörigen, die nicht die ukrainische Staatsbürgerschaft besitzen und infolge des Krieges direkt aus der Ukraine nach Polen gekommen sind (Lesinka, 2022).

Die hohe Zahl der ukrainischen Immigrant*innen hat Polen zum größten Anbieter von Erstaufenthaltsgenehmigungen in der EU gemacht. Andere große Minderheiten in Polen sind Bürger*innen aus Belarus (28.800), Deutschland (20.500), Russland (12.700), Vietnam (10.900), Indien (9.900), Italien (8.500), Georgien (7.900), China (7.100) und dem Vereinigten Königreich (6.600).

Polen ist zu einem bevorzugten Ziel für eine wachsende Zahl von Einwanderer*innen geworden, da das Land ein stetiges Wirtschaftswachstum und eine Politik der Integration von Ausländer*innen verfolgt. Der rechtliche Status von Immigrant*innen in Polen hängt jedoch von ihrem Herkunftsland ab. Wenn sie aus einem Mitgliedstaat der EU kommen, sind die Legalisierung ihres Aufenthalts, der Zugang zum Arbeitsmarkt, zur Bildung, zum Gesundheitssystem, zu Sozialleistungen und zu verschiedenen Integrationsprogrammen recht einfach. Wenn die Immigrant*innen aus einem Nicht-EU-Mitgliedstaat kommen, sind ihre Einreise und ihr Aufenthalt streng reglementiert und häufig ist ein Visum erforderlich (Domalewska & Żakowska, 2019). Es gibt demzufolge drei Kategorien von Immigrant*innen: 1) Personen mit dem Status einer langfristigen Aufenthaltsberechtigung in der EU; 2) Immigrant*innen, denen der Flüchtlingsstatus oder subsidiärer Schutz gewährt wurde; 3) andere Immigrant*innen, deren Rechtsstatus nicht durch die Integrationspolitik geregelt ist (Godlewska, 2013).

Nach Erlangung des Flüchtlingsstatus haben Geflüchtete das Recht, ohne besondere Erlaubnis zu arbeiten. Nach fünf Jahren können sie eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis beantragen und nach weiteren drei Jahren können sie, wenn sie die Voraussetzungen erfüllen, die polnische Staatsbürgerschaft erhalten. Ausländer*innen können die polnische Staatsbürgerschaft auf zwei Wegen erwerben: 1) auf dem administrativen Weg (Voraussetzungen: Polen als Wohnort, Integration in die lokale Gesellschaft, gute Polnischkenntnisse, finanzielle Unabhängigkeit, Leben im Einklang mit dem Gesetz); 2) Verleihung durch den Präsidenten der Republik Polen, was an keine Bedingungen gebunden ist (Domalewska & Żakowska, 2019).

Die polnische migrantische Bevölkerung im Alter von 25–54 Jahren, die in einem anderen EU-Mitgliedstaat geboren wurde, hatte den höchsten Anteil an abgeschlossener Hochschulbildung (67,9%), gefolgt von Estland (65,0%) und Schweden (62,4%) (Eurostat, 2021).

Die häufigsten Gründe für die Einwanderung nach Polen sind Beschäftigung und Studium. Im Jahr 2017 erhielten mehr als 680.000 Ausländer*innen einen legalen Aufenthalt in Polen. Fast 90% aller Visa sind Arbeitsvisa; die restlichen 10% sind Stu-

dierendenvisa und andere Visa. Viele Einwander*innen verrichten ungelernete Arbeit als Ersatz für polnische Staatsangehörige, die sich entweder weigern, schlechter bezahlte Arbeiten zu übernehmen, oder die in andere europäische Länder abgewandert sind, um höhere Löhne zu erzielen. Die Zahl der internationalen Studierenden nimmt jedes Jahr zu (Eyre & Goillandau, 2019).

3. Kinder von Immigrant*innen im polnischen Bildungssystem

Jeder Mensch in Polen hat ein durch die Verfassung der Republik Polen garantiertes Recht auf freien Zugang zur Bildung in öffentlichen Schulen und Hochschulen. In Polen besteht eine Schulpflicht bis zum Alter von 18 Jahren (Kolanowska, 2021, S. 16). Die Behörden sorgen für einen gleichberechtigten Zugang zur Bildung und bieten finanzielle und organisatorische Unterstützung. Polen hat die Politik der EU in Bezug auf die Bildung von Migrant*innen übernommen. Ein solcher Ansatz schafft gleiche Bildungschancen für Nicht-EU-Bürger*innen, unabhängig von ihrem Herkunftsland und ihrem Status oder anderen Umständen. Auf der Grundlage dieses Ansatzes haben jüngere Kinder ein Recht auf Bildung, ebenso wie Kinder zwischen 7 und 16 Jahren. Sie können unter den gleichen Bedingungen wie polnische Staatsbürger*innen eine Grund- oder Sekundarschule besuchen. Darüber hinaus haben alle Kinder aus Zuwander*innenfamilien, die eine öffentliche Schule in Polen besuchen, Anspruch auf spezielle Programme und Unterstützung durch die Schule (Domalewska, 2018). Es ist wichtig, Immigrant*innen so schnell wie möglich in das Bildungssystem einzugliedern, da jede Generation das Bildungsniveau der nächsten Generation beeinflusst, auch wenn dieser Einfluss über Generationen und Ethnien hinweg uneinheitlich ist (Rong & Grant, 1992).

Eines der wichtigsten Ziele der Bildung von Immigrant*innen ist der Erwerb der polnischen Sprache. Die polnische Sprache ist nicht leicht zu erlernen und der Grad der Beherrschung der Sprache entscheidet sowohl über den akademischen Erfolg als auch über die wirtschaftliche Integration. Unabhängig vom Standort schränkt die mangelnde Fähigkeit, sich in der Landessprache zu verständigen, die Beschäftigungsmöglichkeiten ein und wirkt sich auf das Einkommen aus (DeBurman, 2005).

Um zugewanderten Kindern zum schulischen Erfolg zu verhelfen, können die Schulen deshalb vorbereitende Sprachklassen einrichten, in denen der Polnischunterricht mit dem Förderunterricht kombiniert wird. Darüber hinaus ist es wichtig zu berücksichtigen, dass einige Migrant*innen Probleme mit ihrer Integration haben, weil sie aus einem vom Krieg zerrütteten Land geflohen sind und ein schweres Trauma erlebt haben; sie müssen auch die Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung überwinden (Żakowska, 2018).

Die polnische Bildungspolitik zielt darauf ab, ein kooperatives, freundliches und sicheres Lernumfeld zu schaffen. Der Bildungsprozess orientiert sich an universellen Werten, wie Brüderlichkeit und Respekt für andere Kulturen (Domalewska & Żakowska, 2019; Gawlik-Kobylińska et al., 2016; Urych, 2013). Ein solcher Ansatz macht die Schulen offen für gut ausgebildete, kompetente und aufgeschlossene inter-

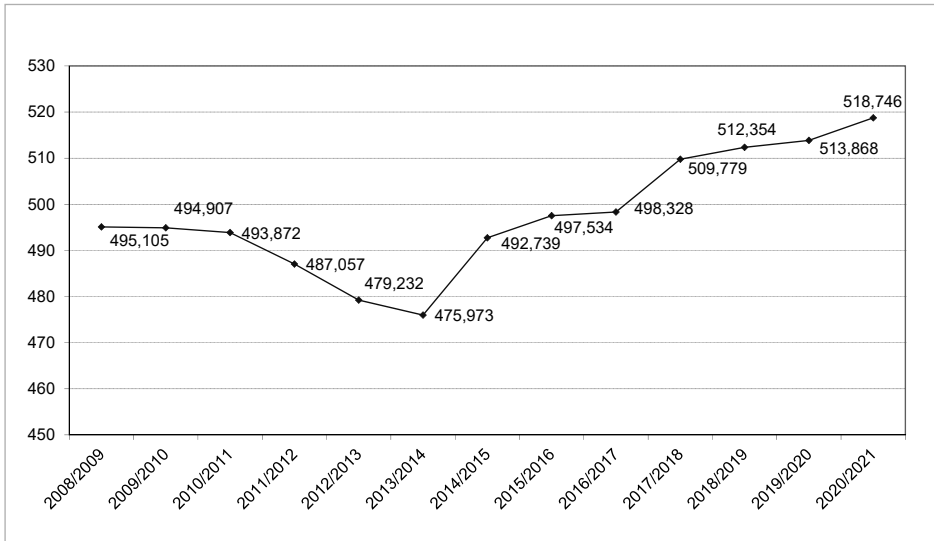


Abb. 3: Anzahl der Lehrkräfte in Polen 2008 bis 2021 (Sas, 2021).

ationale Lehrkräfte. In Polen steigt die Zahl der Lehrkräfte seit 2013/2014 (siehe Abbildung 3) und auch die Zahl der internationalen Lehrkräfte nimmt jedes Jahr zu. Im Jahr 2020 erhielten in Polen 616 internationale Lehrkräfte eine Arbeitserlaubnis. Bei etwa 300 von ihnen wurde ihre Qualifikation anerkannt (siehe Abbildung 4), 369 von ihnen sind Fremdsprachenlehrkräfte. Im Jahr 2020 kamen die meisten internationalen Lehrkräfte aus der Ukraine (173), den Vereinigten Staaten (125), Südafrika (77), Belarus (22) und Kanada (22).

Darüber hinaus wächst auch die Zahl des internationalen akademischen Personals an polnischen Hochschulen. Insgesamt sind 93.200 akademische Lehrkräfte an den Hochschulen beschäftigt (44.300 Frauen), darunter mehr als 2.100 internationale Wissenschaftlicher*innen. Fast 30% des ausländischen akademischen Personals stammte aus der Ukraine, der Rest aus den folgenden Ländern: Deutschland (6%), Italien (5%), Slowakei (4%), Belarus, (4%), dem Vereinigten Königreich (4%), Russland (4%), der Tschechischen Republik (3%), Spanien (3%) und Indien (3%) (Adamska et al., 2021).

Leider ist eines der größten Probleme im polnischen Bildungswesen der Mangel an Lehrkräften an den Schulen. Fast die Hälfte (46%) der Schulleitungen beklagte sich über Schwierigkeiten, neue Lehrkräfte einzustellen (Najwyższa Izba Kontroli, 2021). Die größten Mangelfächer waren Physik (von 33% der Schulleitungen genannt) und Mathematik (32%), gefolgt von Chemie (24%), Englisch (20%) und IT (18%) (ebd.). Der Hauptgrund für das geringe Interesse am Lehrer*innenberuf sind die niedrigen Gehälter. Lehrkräfte in der Anfangsphase verdienen in Polen etwa den Mindestlohn (Walczak, 2021). Eine solche Situation im Bildungswesen schafft viele Herausforderungen nicht nur für Lehrkräfte polnischer Herkunft, sondern auch für internationale Lehrkräfte.

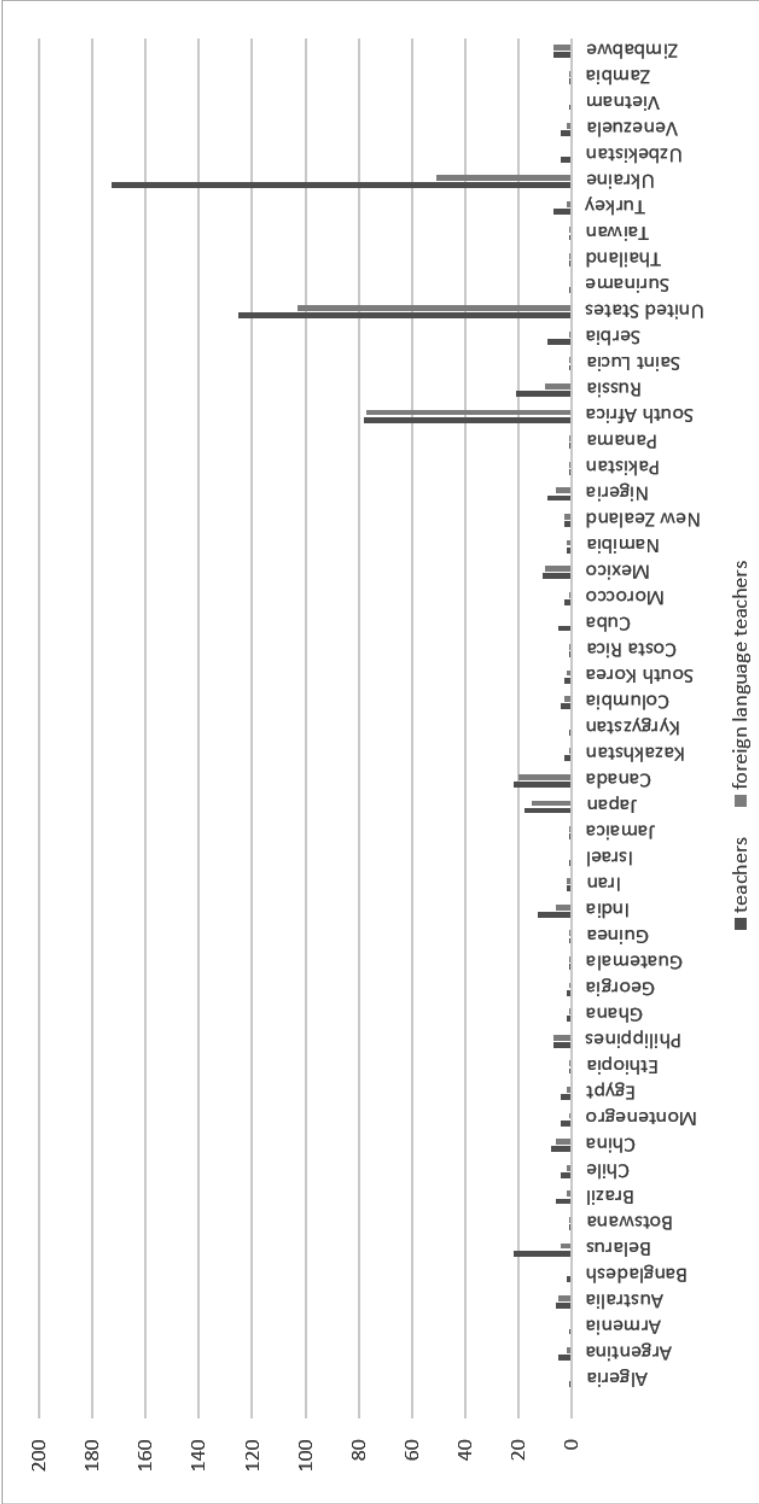


Abb. 4: Anzahl der Arbeitsgenehmigungen für internationale Lehrkräfte in Polen im Jahr 2020 (Sas, 2021).

4. Anerkennung von Lehrbefähigungen und Beschäftigungsanforderungen

Im Falle von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen erfolgt deren Anerkennung in Polen in Übereinstimmung mit den nationalen Vorschriften. Die Gleichwertigkeit eines Hochschulabschlusses kann entweder auf der Grundlage internationaler Abkommen oder (wenn es keine solchen Abkommen gibt) durch Nostrifizierung – ein Verfahren, bei dem ausländische Qualifikationen mit ihren polnischen Äquivalenten verglichen werden¹ – bestätigt werden (Euraxess Poland, 2021). In Polen unterscheidet die nationale Gesetzgebung zwischen:

- Schullehrkräften: Lehrkräfte, die auf allen Bildungsebenen außer der Hochschulbildung arbeiten;

und

- akademischem Lehrpersonal: Lehrkräfte, die im Hochschulbereich tätig sind.

Für Lehrkräfte an der Schule und akademisches Lehrpersonal gibt es unterschiedliche Regelungen (Eurydice, 2022). Im Folgenden wird auf diese unterschiedlichen Regelungen eingegangen.

Der Lehrer*innenberuf in Polen gehört (zusammen mit Archäolog*innen, Rechtsanwält*innen, Ärzt*innen, Architekt*innen, Fremdenführer*innen) zu den so genannten reglementierten Berufen, d. h. zu den Berufen, für die man besondere Qualifikationen oder Lizenzen benötigt (Euraxess Poland, 2021). Das bedeutet, dass eine Lehrkraft, die ein im Ausland ausgestelltes Diplom besitzt, zunächst eine offizielle Anerkennung ihres Diploms erhalten muss, bevor sie gemäß den Vorschriften für den Lehrer*innenberuf in Polen eine berufliche Qualifikation beantragen kann. Wenn der Lehrer*innenberuf im Herkunftsland kein reglementierter Beruf ist, muss man zusätzlich nachweisen, dass man in den letzten zehn Jahren ein Jahr lang auf Vollzeitbasis oder eine entsprechend längere Zeit auf Teilzeitbasis in diesem Beruf gearbeitet hat. Es ist wichtig zu betonen, dass das Verfahren zur Anerkennung von der Lehrbefähigung vom Herkunftsland abhängt. Derzeit werden die erforderlichen Lehramtsqualifikationen durch die Verordnung des Ministers für Wissenschaft und Hochschulbildung vom 25. Juli 2019 über die nationalen Standards für die Erstausbildung von Lehrkräften (Dz.U. z 2019 r. poz. 1450 ze zm.) geregelt.²

Eine Lehrkraft, die keine polnische Staatsangehörigkeit besitzt, kann bei Bedarf an der Schule beschäftigt werden. Das Arbeitsverhältnis mit einer solchen Lehrkraft wird auf der Grundlage eines Arbeitsvertrags zu den im Gesetz festgelegten Bedingungen – der Lehrkräfte-Charta (Karta nauczyciela – PL) – begründet. Bei internationalen Lehrkräften werden die Bestimmungen der Lehrkräfte-Charta für vertrag-

1 Ausführliche Informationen über das Verfahren zur Anerkennung von Diplomen sind bei der Nationalen Agentur für akademischen Austausch (NAWA) erhältlich: <https://nawa.gov.pl/en/>

2 <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20190001450>

lich angestellte Lehrkräfte angewandt, es sei denn, es gibt andere Bestimmungen, die durch internationale Vereinbarungen geregelt sind. Fremdsprachenlehrkräfte, die in Kindergärten, Gesamtschulen und anderen Bildungseinrichtungen arbeiten, können ohne Arbeitserlaubnis beschäftigt werden (Lorens, 2021).

Um eine Arbeitserlaubnis zu erhalten, muss eine internationale Lehrkraft die gleichen Qualifikationen besitzen wie eine Lehrkraft mit der polnischen Staatsbürgerschaft. Eine Stelle als Lehrkraft kann einer Person angeboten werden, die:

- einen Hochschulabschluss im Bereich Pädagogik aufweist oder in der Fachrichtung, die dem erteilten Unterricht entspricht, auf dem Niveau, das für eine Stelle als Lehrkraft in einem bestimmten Schultyp oder einer bestimmten Einrichtung erforderlich ist sowie eine pädagogische Ausbildung absolviert hat oder
- einen Hochschulabschluss in einem beliebigen Hauptfach (Fachrichtung) auf dem für die Lehrtätigkeit in einer bestimmten Schulart oder Einrichtung erforderlichen Niveau und ein Aufbaustudium in dem betreffenden Fach absolviert hat und über eine pädagogische Ausbildung verfügt, oder
- über die erforderlichen Qualifikationen verfügt, um als Lehrkraft in einer bestimmten Schulart tätig zu sein.

Die Bedingungen für die Einstellung einer ausländischen Lehrkraft, die von der Schulleitung beachtet werden müssen, sind:

- ein aktueller Bedarf an der Schule, der die Beschäftigung einer internationalen Lehrkraft rechtfertigt;
- die Zustimmung der leitenden Behörde zu einer solchen Beschäftigung;
- der Besitz der vollen Rechtsfähigkeit und der vollen öffentlichen Rechte vonseiten der Lehrkraft;
- eine Bestätigung, dass gegen die Lehrkraft kein Strafverfahren wegen einer vorsätzlichen Straftat, die durch eine öffentliche Anklage oder ein Disziplinarverfahren verfolgt wird, eingeleitet wurde;
- eine Bestätigung, dass die Lehrkraft nicht wegen einer vorsätzlichen Straftat oder einer vorsätzlichen Steuerstraftat rechtskräftig verurteilt worden ist;
- eine Bestätigung, dass die Lehrkraft in den letzten drei Jahren vor Beginn des Arbeitsverhältnisses keine Disziplinarstrafe in Form einer qualifizierten Entlassung oder eines Ausschlusses aus dem Schuldienst erhalten hat.

Zusätzlich muss die Schulleitung:

- im Besitz einer Erklärung über die volle Geschäftsfähigkeit und die vollen öffentlichen Rechte der sich bewerbenden Lehrkraft für die Einstellung sein;
- sich vergewissern, dass die Lehrkraft nicht im Zentralregister für Sexualstraftäter*innen eingetragen ist;

- dafür Sorge tragen, dass die Lehrkraft einer Aufforderung, Informationen über das Nichtvorhandensein von Vorstrafen aus dem nationalen Strafregister vorzulegen, nachgekommen ist.

In Polen gibt es für internationale Lehrkräfte einen klaren Weg für den beruflichen Aufstieg. Es gibt vier berufliche Aufstiegsstufen für Lehrkräfte: 1) Lehramtsanwärter*in; 2) Vertragslehrkraft; 3) ernannte Lehrkraft; 4) staatlich geprüfte Lehrkraft. Hinzu kommt noch der Ehrentitel „Professor*in für Schulbildung“, der an herausragende staatlich geprüfte Lehrkräfte verliehen wird. Um befördert zu werden, muss ein detailliertes Verfahren eingehalten werden. Dazu gehören ein Katalog von (dokumentierten) praktischen Erfahrungen, bestätigte berufliche Leistungen und eine nachdrückliche Empfehlung der Schulleitung.

Akademisches Lehrpersonal aus dem Ausland wird an den Universitäten zu den gleichen Bedingungen eingestellt wie entsprechende polnische Kolleg*innen, allerdings unter Berücksichtigung spezifischer gesetzlicher Bestimmungen, die sich auf die allgemeinen Bedingungen für die Beschäftigung von Migrant*innen sowohl aus den Mitgliedstaaten der EU als auch aus Nicht-EU-Staaten beziehen. Diese Bestimmungen betreffen vor allem die Gültigkeit einer Aufenthaltserlaubnis, die zum Aufenthalt im Hoheitsgebiet der Republik Polen berechtigt, oder ein Arbeitsvisum (Euraxess Poland, 2021). Die nationale Gesetzgebung legt weder Anforderungen an die Erstausbildung fest, noch schreibt sie eine Laufbahn für akademisches Personal vor. Die Beschäftigung angehenden akademischen Personals basiert auf den Qualifikationsanforderungen, die in den Rechtsvorschriften für die entsprechenden Stellen festgelegt sind. Akademisches Personal muss weder eine pädagogische Ausbildung absolvieren noch über eine pädagogische Lehrqualifikation verfügen. Akademische Lehrkräfte sind jedoch verpflichtet, ihre beruflichen Fähigkeiten kontinuierlich weiterzuentwickeln (Eurydice, 2022).

Leider kann es sich in der Praxis für viele Geflüchtete (z. B. aufgrund von Krieg) als unmöglich erweisen, das für den schulischen Bereich beschriebene Verfahren zu durchlaufen. Das liegt vor allem daran, dass zahlreiche Dokumente vorgelegt werden müssen, die u. a. die im Herkunftsland erworbenen Qualifikationen nachweisen. Es besteht jedoch die Möglichkeit, auf die Qualifikationsanforderungen zu verzichten. Bei der Einstellung von Lehrkräften, die nicht die polnische Staatsangehörigkeit besitzen, darf die zuständige Behörde von den Qualifikationsanforderungen abweichen, die in den Bestimmungen über die Qualifikation von Lehrkräften – in Bezug auf die Ausbildung und die pädagogische Vorbereitung – festgelegt sind, wenn ein entsprechender organisatorischer Bedarf an einer Schule besteht. Diese Lösung kann aber nur angewendet werden, wenn sie zwingend notwendig ist. Zudem ist eine solche Abweichung von den Qualifikationsanforderungen in nicht-öffentlichen Schulen und Einrichtungen nicht möglich. Diese Vorschriften gelten ausschließlich für öffentliche Schulen. Bei der Einstellung einer Lehrkraft ist die Schulleitung verpflichtet, deren Kompetenz zu prüfen, damit sie die detaillierten Qualifikationen erfüllt, die für den Unterricht in bestimmten Klassen und Fächern verlangt werden. In allen anderen

Fällen, in denen die Schulleitung eine internationale Lehrkraft an einer öffentlichen oder nicht-öffentlichen Bildungseinrichtung beschäftigen möchte, gelten die Bestimmungen des Gesetzes über Beschäftigungsförderung und Arbeitsmarktinstitutionen (Ustawa, 2022). Danach sind Migrant*innen berechtigt, in Polen zu arbeiten, wenn sie mindestens eine der in dieser Vorschrift aufgeführten Bedingungen erfüllen:

- in Polen zuerkannter Geflüchtetenstatus,
- subsidiärer Schutz in Polen,
- Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen,
- Genehmigung für einen geduldeten Aufenthalt in Polen,
- vorübergehender Schutz in Polen,
- gültige Bescheinigung gemäß dem Gesetz über die Gewährung von Schutz für Ausländer*innen auf dem Gebiet der Republik Polen.

5. Zusammenfassung

Überall auf der Welt prägen wichtige strukturelle Merkmale wie Einstellungs- und Auswahlverfahren sowie Beschäftigungsbedingungen den Arbeitsmarkt für Lehrkräfte und sie haben infolgedessen potenziell starke Auswirkungen auf die Qualität und Gerechtigkeit in der Bildung. Aus diesem Grund ist es einerseits notwendig, den Arbeitsmarkt für Lehrkräfte zu verstehen, einschließlich der Faktoren, die die Nachfrage nach und das Angebot an Lehrkräften beeinflussen, wie z. B. die Reaktion auf Anreizsysteme, die Kompromisse, die Regierungen bei der Festlegung der Zahl der benötigten Lehrkräfte treffen und die Mechanismen, wie Lehrkräfte den Institutionen zugewiesen werden (OECD, 2022). Andererseits ist es wichtig, das zunehmende Tempo der Migration und die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt in jedem einzelnen Land zu berücksichtigen. Es ist von entscheidender Bedeutung, in jedem Land einen Systemwechsel als Gelegenheit für interkulturelle Schulentwicklung und gegenseitiges Lernen einzuleiten, um den beruflichen Neuanfang internationaler Lehrkräfte zu unterstützen, die bereits an Schulen in ihren neuen Ländern arbeiten.

Die polnischen Bildungsbehörden sind bestrebt, hochqualifizierte Lehrkräfte einzustellen. Um als Lehrkraft an einer öffentlichen oder privaten Schule arbeiten zu können, müssen internationale Lehrkräfte einen Masterabschluss im Bereich Pädagogik oder in der auf den Unterricht bezogenen Spezialisierung sowie gute Referenzen vorweisen können. Die erwartete Unterrichtserfahrung beträgt normalerweise mindestens ein Jahr. Internationale Lehrkräfte haben gute Chancen auf eine Integration in polnische Schulen, da die polnische Bildungspolitik im Allgemeinen darauf abzielt, ein kooperatives Lernumfeld zu schaffen. Trotz einiger politischer Turbulenzen versucht die polnische Regierung, das Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen von Lehrkräften zu vereinfachen und zu vereinheitlichen sowie die Beschäftigungsanforderungen für Lehrkräfte transparenter zu gestalten.

Derzeit müssen internationale Lehrkräfte, die in Polen eine Arbeit aufnehmen wollen, zunächst Arbeitgeber*innen in Polen finden, die bereit sind, bei den Behörden

eine Arbeitserlaubnis zu beantragen. Erst nachdem sie diese erhalten haben, können potenzielle Arbeitgeber*innen eine ausländische Lehrkraft einstellen. Bürger*innen der Mitgliedstaaten der EU sind von der Pflicht, eine Arbeitserlaubnis zu erhalten, befreit (Lorens, 2021).

Die Bildungspolitik muss nicht nur dafür sorgen, dass das Angebot an Lehrkräften der Nachfrage entspricht, sondern auch dafür, dass die besten verfügbaren Kandidat*innen für eine Anstellung ausgewählt werden. Und sie muss sicherstellen, dass leistungsfähige Lehrkräfte im Beruf bleiben. Die Beschäftigungs- und Arbeitsbedingungen, einschließlich der Möglichkeiten zum beruflichen Aufstieg, spielen hier eine Schlüsselrolle (OECD, 2022). In Polen finden internationale Lehrkräfte einen klaren Weg des beruflichen Aufstiegs vor, der aus vier Stufen besteht und ein detailliertes Verfahren beinhaltet, das befolgt werden muss. Leider gibt es an polnischen Schulen einen Mangel an Lehrkräften, der auf die Überalterung des Personals und die niedrigen Gehälter zurückzuführen ist. Die Bezahlung von Lehrkräften ist in Polen niedrig, was einer der Gründe dafür ist, dass das Interesse am Lehrberuf in Polen derzeit gering ist. Eine positive Ausnahme ist das zunehmende Interesse an Fremdsprachen in der polnischen Gesellschaft, was zu einer steigenden Zahl von Fremdsprachenlehrkräften führt (siehe Abbildung 4). Aktuelle Statistiken zeigen, dass die meisten internationalen Lehrkräfte in Polen eine Stelle an öffentlichen und privaten Sprachschulen annehmen und somit eine bessere Bezahlung erhalten. Das minimale monatliche Grundgehalt für Lehrkräfte, die an öffentlichen Schulen beschäftigt sind, wird jedes Jahr vom Bildungsministerium festgelegt. Nach diesen Richtlinien verdienen im Jahr 2021 Referendar*innen 2949 PLN brutto, Vertragslehrkräfte 3034 PLN brutto und angestellte Lehrkräfte bis zu 3445 PLN brutto. Staatlich geprüfte Lehrkräfte konnten mit dem höchsten Gehalt von 4046 PLN brutto rechnen. Die Privatschulen bieten Stundensätze von 45–80 PLN brutto pro Stunde und monatliche Zahlungen zwischen 5000 und 6000 PLN brutto; allerdings zahlen diese Schulen in den Ferienmonaten kein Gehalt (Sobolak, 2021).

Polen ist die achtgrößte Volkswirtschaft in der EU und eine der am schnellsten wachsenden Volkswirtschaften in Europa. Der Absatzmarkt mit 38 Millionen Menschen ist einer der größten in der EU (Eures, 2022). Unter den Mitgliedstaaten der EU hat die polnische migrantische Bevölkerung im Alter von 25 bis 54 Jahren, die in einem anderen EU-Mitgliedstaat geboren wurde, den höchsten Anteil mit einem Hochschulabschluss (67,9%), gefolgt von Estland (65,0%) und Schweden (62,4%) (Eurostat, 2021). Einerseits kommen jedes Jahr immer mehr Immigrant*innen, darunter auch internationale Lehrkräfte (183 Personen im Jahr 2018 und 616 Personen im Jahr 2020) nach Polen, wo ihre Lehrbefähigung anerkannt wird und sie eine Anstellung in privaten und öffentlichen Schulen finden. Auf der anderen Seite kommen jedes Jahr immer mehr neu zugewanderte Schüler*innen nach Polen und werden auch im polnischen Bildungssystem unterrichtet. Deshalb sehen immer mehr Schulleitungen die Vorteile der Beschäftigung internationaler Lehrkräfte an polnischen Schulen.

Um den Herausforderungen der massiven Migration infolge des Krieges in der Ukraine sowie den globalen Migrationstendenzen gerecht zu werden und die Qualität

des Lehrpersonals zu erhöhen, bemüht sich die polnische Regierung nun um flexiblere Ansätze im Bildungssystem. Vielfältige Schulen in Polen sind jetzt eine Realität, in denen Migrant*innen und Geflüchtete auf beiden Seiten des Bildungsprozesses zu finden sind. Wir sind der Meinung, dass es jetzt von entscheidender Bedeutung ist, internationale Lehrkräfte und internationale Schüler*innen sowie Schulleitungen und Politiker*innen zu unterstützen, indem wir Forschungen durchführen und die Ergebnisse in die tägliche Praxis der Schulen einbringen.

Literatur

- Adamska, K., Grochowska-Subotowicz, E., Jabłoński, R., Wiktor, M. & Zielińska, H. (2021). *Szkolnictwo wyższe i jego finanse w 2020 roku*. GUS.
- DeBurman, N. (2005). *Immigrant education: Variations by generation, age-at-immigration, and country of origin*. LFB Scholary.
- Domalewska, D. (2018). Migracje a integracja imigrantów wyzwaniem edukacji dla bezpieczeństwa. In I. Urych (Hrsg.), *Edukacja dla bezpieczeństwa: Współczesne kategorie* (S. 248–259). Akademii Sztuki Wojennej.
- Domalewska, D. & Żakowska, M. (2019). Immigrant Integration Policies and Practices in Poland. *Security and Defence Quarterly*, 25(3), 3–14.
- Euraxess Poland. (2021). *Recognition of qualifications for employment*. <https://www.euraxess.pl/poland/information-assistance/recognition-qualifications/recognition-qualifications-employment>
- Eures. (2022). *The European Job Mobility Portal: General information on Poland*. <https://ec.europa.eu/eures/main.jsp?catId=2789&countryId=PL&>
- Eurostat. (2021). *One third of migrants in the EU have a degree*. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/-/ddn-20210707-2>
- Eurydice. (2022). *Teachers and education staff*. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-education-staff-55_en
- Eyre, M. & Goillandeau, M. (6. Juni 2019). Poland's two-faced immigration strategy. *Politico*. <https://www.politico.eu/article/poland-two-faced-immigration-strategy-ukraine-migrants/>
- Gawlik-Kobylińska, M., Trochowska, P. & Maciejewski, P. (2016). Cywilno-wojskowe kształcenie międzykulturowe w formie blended learningu. *E-mentor*, 65(3), 24–34.
- Godlewska, J. (2013). *Migracje i imigranci w Polsce – skala, podstawy prawne, polityka*. <https://www.eapn.org.pl/eapn/uploads/2013/07/Migracje-i-imigranci-w-Polsce-skala-podstawy-prawne-polityka.pdf>
- Homel, K. (2020). *Poland simplified visa procedures for citizens of Belarus*. <http://www.forintegration.eu/pl/poland-simplified-visa-procedures-for-citizens-of-belarus>
- Kolanowska, E. (2021). *The System of Education in Poland 2020*. Warsaw. Foundation for the Development of the Education System. https://eurydice.org/pl/wp-content/uploads/2021/01/The-system-of-education-in-poland_online_new.pdf
- Koss-Goryszewska, M. & Pawlak, M. (2018). Integration of Migrants in Poland: Contradictions and Imaginations. In J. Kucharczyk & G. Mesežnikov (Hrsg.), *Phantom Menace: The Politics and Policies of Migration in Central Europe*. Institute for Public Affairs; Heinrich Böll-Stiftung.

- Lesinka, M. (2022). *Poland: Parliament adopts law on assistance to Ukrainian refugees*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/news/poland-parliament-adopts-law-assistance-ukrainian-refugees_en
- Lorens, R. (11. August 2021). *Zatrudnianie cudzoziemców w placówkach oświatowych*. *Wspólnota*. <https://wspolnota.org.pl/newsletter/zatrudnianie-cudzoziemcow-w-placowkach-oswiatowych>
- Najwyższa izba Kontroli. (2021). *NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych – część I*. <https://www.nik.gov.pl/aktualnosci/nik-o-organizacji-pracy-nauczycieli-w-szkolach-publicznych-czesc-i.html>
- OECD. (2022). *Teacher employment*. <https://gpseducation.oecd.org/revieweducationpolicies/#!node=41733&filter=all>
- Rong, X. L. & Grant, L. (1992). Generation, and School Attainment of Asians, Hispanics, and Non-Hispanic Whites. *Sociological Quarterly*, 33(4), 625–636.
- Sas, A. (2021). *Number of teachers in Poland from 2008 to 2021*. Central Statistical Office of Poland. <https://www.statista.com/statistics/1268829/poland-number-of-teachers/>
- Sas, A. (2022a). *Immigration to Poland from 2000 to 2020*. Central Statistical Office of Poland. <https://www.statista.com/statistics/957100/poland-immigration/>
- Sas, A. (2022b). *Number of foreigners holding valid residence permits in Poland in 2020, by nationality*. Central Statistical Office of Poland. <https://www.statista.com/statistics/1093421/poland-number-of-foreigners-by-nationality/>
- Sobolak, J. (1. November 2021). *Prywatne vs. państwowe. W których szkołach lepiej płacą? Business Insider*. <https://businessinsider.com.pl/twoje-pieniadze/praca/prywatne-vs-panstwo-we-w-ktorych-szkolach-lepiej-placa/x2cl069>
- Urych, I. (2013). Wartości wychowania a bezpieczeństwo młodego człowieka. *Zeszyty Naukowe AON*, 90(1), 227–241.
- Ustawa. (2022). *Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy*. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20220000690>
- Walczak, A. (2021). *Polish schools face crisis amid exodus of teachers*. <https://notesfrompoland.com/2021/09/17/polish-schools-face-crisis-amid-exodus-of-teachers>
- Żakowska, M. (2018). Konflikt zbrojny jako element edukacji dla bezpieczeństwa – dylematy definicyjne. In I. Urych (Hrsg.), *Edukacja dla bezpieczeństwa: Współczesne kategorie* (S. 219–247). Akademii Sztuki Wojennej.

Internationale Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld

Mihaela Brumen, Jerneja Herzog, Matjaž Duh & Tomaž Zupančič

Abstract: Dieser Beitrag untersucht eine der großen Herausforderungen der heutigen multikulturellen, mehrsprachigen und multireligiösen globalen Gesellschaften, nämlich den Prozess der beruflichen Integration von internationalen Lehrkräften mit eigenem Migrationshintergrund in das Schulsystem des Gastlandes. Wir geben einen Überblick über den Prozess ihrer beruflichen Integration in das Schulsystem in Slowenien. Zunächst werden der Migrationskontext und einige statistische Daten über die migrantische Bevölkerung in Slowenien vorgestellt. Anschließend werden die Maßnahmen zur Integration von zugewanderten Kindern in Grund- und Sekundarschulen in Slowenien untersucht. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Integrationspolitik und einigen Erfahrungen mit der Integration internationaler Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld. Abschließend stellt der Bericht eine Situationsanalyse internationaler Lehrkräfte an slowenischen Schulen vor, die durch die Perspektive von Schulleiter*innen und die persönliche Wahrnehmung einer internationalen Lehrkraft mittels eines halbstrukturierten Interviews gewonnen wurde.

Schlagerworte: Migration, Lehrkräfte, Schulleiter*innen, Integration, slowenische Schulen

1. Einleitung

Die berufliche Reintegration von internationalen Lehrkräften, die kürzlich in einem neuen Schulumfeld angekommen sind, ist eine Herausforderung für Länder auf der ganzen Welt. Putjata (2017, S. 14) hat festgestellt, dass die globale transnationale Mobilität, die einer monolingualen und monokulturellen Denkweise in den Schulen entgegensteht, Bildungsforscher*innen auf der ganzen Welt dazu veranlasst hat, eine stärkere mehrsprachige und multikulturelle Ausrichtung zu fordern. Niyubahwe et al. (2013, S. 280) betonen, dass der Eintritt internationaler Lehrkräfte in den Lehrberuf des Aufnahmelandes nicht nur für neu zugewanderte Lehrkräfte, sondern auch für die Kinder von zugewanderten Familien von Vorteil ist. Sie werden als Brückenbauer*innen zwischen Schüler*innen, Lehrkräften, Eltern und der Schulgemeinschaft sowie als Expert*innen für Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kommunikation

wahrgenommen (Putjata, 2017). Erel (2010) wies auch darauf hin, dass die Positionierung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund nicht als hilfsbedürftige Geflüchtete, sondern als Expert*innen und gleichberechtigte Partner*innen ihrer Kolleg*innen gleichzeitig dazu beitragen könnte, die wirtschaftliche Integration zu verbessern und die chronische Unterbeschäftigung von Neuzugewanderten zu verhindern.

Ein Überblick über die Forschung zu internationalen Lehrkräften in anderen Ländern (z. B. Israel, Kanada, Australien, USA) zeigt, dass es nur sehr wenige Studien zu ihrer beruflichen Reintegration in das Schulsystem des Gastlandes gibt. Forscher*innen sind mit einem begrenzten Datenkorpus konfrontiert (Jhagroo, 2016; Niyubahwe et al., 2013; Yoon Young, 2018). Ihre Ergebnisse bieten daher nur Einblicke in die Situation und lassen keine Verallgemeinerungen in Bezug auf die sozioprofessionelle Integration in das neue Schulumfeld zu. So merkt auch Jhagroo (2016) an, dass diese Ergebnisse nicht verallgemeinert werden können, da die Praxiserfahrungen individueller und persönlicher Natur sind und auch vom schulischen Kontext des Gastlandes abhängen.

2. Der slowenische Migrationskontext

Um den Migrationskontext in Slowenien und den Prozess der Kontaktaufnahme mit internationalen Lehrkräften zu verstehen, werden zunächst einige statistische Daten vorgestellt. Nach Angaben des Statistischen Amtes der Republik Slowenien (Statistical Office of the Republic of Slovenia [SORS], November 2021) leben etwa 2,1 Millionen Menschen in Slowenien. Davon gehören nur 8% der Menschen anderen Nationalitäten an, womit Slowenien (laut der European Commission, 2019) in Bezug auf den Anteil der Immigrant*innen an der Bevölkerung im untersten Viertel der EU-Länder liegt.

Die Zahl der Migrant*innen in Slowenien steigt von Jahr zu Jahr. So gab es am 1. Januar 2020 156.351 ausländische Staatsbürger*innen in Slowenien und ein Jahr später, am 1. Januar 2021, 168.651 (SORS, 2021). Die meisten Menschen wanderten aus dem ehemaligen Jugoslawien nach Slowenien ein. Im Jahr 2019 stammten 78,5% aller Migrant*innen, die nach Slowenien kamen, aus diesem Gebiet. Der größte Anteil der Migrant*innen aus dem ehemaligen Jugoslawien bestand 2019 aus Personen aus Bosnien und Herzegowina (56,9%), Serbien (16,3%) und dem Kosovo (14,2%) (SORS, 2020). Sie wanderten aus wirtschaftlichen Gründen nach Slowenien aus, weil sie sich ein besseres Leben wünschen.

Slowenien sieht sich daher mit der Frage konfrontiert, wie es zugewanderte Kinder in das reguläre slowenische Schulsystem integrieren kann. Das Land beteiligt sich an europäischen Initiativen, die sich mit der Frage von Interkulturalität und der Integration von zugewanderten Kindern in Europa und in slowenischen Schulen befassen, zum Beispiel am Horizont-2020-Forschungs- und Innovationsprojekt ‚*Migrant Children and Communities in a Transforming Europe*‘ (MiCREATE). Das übergeordnete Ziel des Projekts war die Förderung der Integration verschiedener Gruppen von zugewanderten Kindern durch einen kinderzentrierten Ansatz für ihre Integration auf Bildungs- und Entwicklungsebene (Medarić et al., 2021).

Die Durchsicht der Literatur zeigt, dass in den letzten zwei Jahrzehnten mehrere Veröffentlichungen zur Strategie und Praxis der Integration von zugewanderten Kindern in slowenischen Schulen erschienen sind (Dežan & Sedmak, 2020; Medarić et al., 2021; Sedmak et al., 2020; Vižintin, 2014). Allerdings befassen sich nur wenige Publikationen mit der Entwicklung interkultureller Kompetenzen in der Lehrer*innenausbildung (Bešter & Medvešek, 2016; Peček & Skubic Ermenc, 2016; Rutar et al., 2018). Nach den uns zur Verfügung stehenden Quellen gibt es nur eine Studie über die Integration von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in das slowenische Schulsystem (Vižintin, 2009).

Auf der Grundlage der oben genannten Studien fassen wir zunächst die Integrationspolitik und die damit verbundenen Praktiken für zugewanderte Kinder in Grund- und Sekundarschulen in Slowenien zusammen. Anschließend wird die Lehrer*innenausbildung im Hinblick auf das interkulturelle Bewusstsein und die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften im slowenischen Schulsystem erörtert.

3. Die Integration von migrierten Kindern in slowenischen Schulen

Medarić et al. (2021, S. 759) berichten, dass die Grundlagen für die Integration von zugewanderten Kindern in das schulische Umfeld in der Republik Slowenien im Jahr 2007 mit der *Strategie für die Integration von Kindern, Schüler*innen und Studierenden mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem der Republik Slowenien* durch das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Sport gelegt wurden. Dieses Dokument betrifft Schüler*innen mit Migrationshintergrund im Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbereich. Auf der Grundlage der *Strategie* erstellte das Nationale Bildungsinstitut Sloweniens (die führende nationale Forschungs-, Entwicklungs- und Beratungseinrichtung im Bildungsbereich) 2009 die *Guidelines for the education of immigrant children in kindergartens and schools (Leitlinien für die Bildung von migrierten Kindern in Kindergärten und Schulen)* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009). Dieses Dokument enthielt Ansätze, Arbeitsanpassungen und Empfehlungen, um Kinder und ihre Eltern so einzubinden und zu beteiligen, dass ihnen der Einstieg in das Bildungssystem erleichtert wird. Diese Leitlinien wurden 2012 durch die *Leitlinien für die Integration von migrierten Kindern in Kindergärten und Schulen* (Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012) und die *Vorgaben für den interkulturellen Dialog in der Erwachsenenbildung* (Vrečer & Borka Kucler, 2010) ergänzt, die beide darauf abzielen, Lehrkräften Kompetenzen für den Unterricht in multikulturellen Klassen zu vermitteln. Das jüngste Dokument zur Integration von zugewanderten Kindern ist ein *Vorschlag für ein Programm für die Arbeit mit migrierten Kindern im Bereich der Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulbildung* (Rutar et al., 2018). Das vorgeschlagene Programm basiert auf Inklusion als Leitprinzip und Interkulturalität als pädagogisch-didaktisches Prinzip (ebd.). Es basiert auch auf Systemunterstützung, Mechanismen zur Anerkennung von Erfahrungen, Bewertung von Wissen, indivi-

duellen Aktionsplänen, Erlernen der Erstsprache und intensivem Erlernen der slowenischen Sprache. Der Schwerpunkt liegt auf Bildung/Erziehung, der Ausbildung von Lehrkräften/Erzieher*innen im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenzen, die als entscheidend für den Unterricht in kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen und Klassen angesehen werden (Peček & Skubic Ermenc, 2016; Rutar et al., 2018, S. 7). Laut Gesetzgebung (vgl. Medarić et al., 2021, S. 760) haben in Slowenien lebende zugewanderte Kinder das Recht, die Grundschule unter denselben Bedingungen zu besuchen wie die Kinder slowenischer Staatsbürger*innen. In der Sekundarstufe II können jedoch nur Staatsangehörige anderer EU-Mitgliedstaaten, ohne slowenische Staatsangehörigkeit, und Geflüchtete unter denselben Bedingungen wie slowenische Staatsbürger*innen eingeschult werden. Das Recht anderer Drittstaatsangehöriger beruht auf dem Grundsatz der Gegenseitigkeit; auf der Grundlage internationaler Verträge legt der Bildungsminister die Zahl der zu vergebenden Einschreibplätze für diese Schüler*innen fest (ebd.).

Wie mehrere Forscher*innen berichten, klafft jedoch immer noch eine große Lücke zwischen den Dokumenten der slowenischen Bildungspolitik, in denen die Bedeutung der Interkulturalität in der Bildung allgemein anerkannt wird und der täglichen Praxis an den Schulen (Medarić et al., 2021; Sedmak et al., 2020; Sedmak & Medarić, 2017; Vižintin, 2014). In diesen Berichten wird darauf hingewiesen, dass die Richtlinien und Weisungen des Ministeriums nicht verbindlich sind (Medarić et al., 2021, S. 766). Es mangelt an einer stabilen und langfristigen Finanzierung für Integrationsprogramme. Die meisten Initiativen werden über Projekte (des Ministeriums, von NRO's und Forschungsorganisationen) finanziert. Da diese Dokumente nicht verbindlich sind oder finanziell unterstützt werden, werden sie im Schulalltag nicht effektiv umgesetzt.

Insbesondere fehlt es in Slowenien immer noch an einem ganzheitlichen, standardisierten, systematischen und langfristigen Ansatz zur Integration von zugewanderten Kindern. Dies führt dazu, dass die Schulen den Integrationsprozess auf unterschiedliche Art und Weise angehen (Medarić et al., 2021). Die Einführung einer systematischen Kontrolle und Bewertung des Integrationsprozesses ist notwendig. Nur solche Schritte könnten wirksam dazu beitragen, Chancengleichheit für alle zugewanderten Kinder herzustellen, soziale Ungleichheiten zu verringern und eine langfristige und erfolgreiche Eingliederung in die Aufnahmegesellschaft zu ermöglichen (ebd.). Darüber hinaus hängt die Umsetzung der Grundsätze der kinderzentrierten interkulturellen Bildung in hohem Maße von den einzelnen Schulen und in noch höherem Maße von der einzelnen Lehrkraft ab, wie Medarić et al. berichten (ebd., S. 766). In ihrer täglichen Arbeit investieren eine Reihe von Pädagog*innen aus verschiedenen Schulen in Slowenien viel Zeit, Wissen, Mühe und Einfallsreichtum, um den Prozess der Integration von zugewanderten Kindern zu fördern (Sedmak et al., 2020), wobei sie oft Basisinitiativen entwickeln, die die auf staatlicher Ebene beschlossenen Veränderungen einführen und verstärken.

Da die Zahl der zugewanderten Kinder in slowenischen Schulen weiter steigt, wird implizit davon ausgegangen, dass nationale und internationale Lehrkräfte über

interkulturelle Kompetenzen und Wissen über die Integration von Schüler*innen mit Migrationshintergrund im schulischen Umfeld verfügen. Die Lehrkräfte müssen nämlich sicherstellen, dass Schüler*innen (und schließlich auch Erwachsene) mit einem anderen sprachlichen und kulturellen Hintergrund keine Stereotypen oder Vorurteile gegenüber anderen Gruppen hegen. Keenan et al. (2016) weisen darauf hin, dass Schüler*innen, die Andere aufgrund von Vorurteilen ausgrenzen, mit größerer Wahrscheinlichkeit als Erwachsene ähnliche Ideologien entwickeln, die auf diesen in der Kindheit erworbenen Vorurteilen und ungerechten Stereotypen beruhen. Zu den potenziellen negativen Auswirkungen von Kindern, die Opfer bzw. Ziel von Vorurteilen und Diskriminierung sind, gehören geringe schulische Leistungen, Ängste, eine geringere Motivation zur Interaktion mit Gleichaltrigen, soziale Ausgrenzung und ein geringes Selbstwertgefühl (McGuirk & Kehoe, 2013, S. 14). Lehrer*innenfortbildungen zu interkulturellen Kompetenzen und ihren Merkmalen sollten daher angeboten werden, um Lehrkräfte bei der Entwicklung einer interkulturell orientierten Kommunikation im Klassenzimmer zu unterstützen. Einige Versuche im slowenischen Kontext werden im nächsten Kapitel beschrieben.

4. Die Ausbildung von Pädagog*innen und interkulturelles Bewusstsein

Dank verschiedener Maßnahmen des slowenischen Bildungsministeriums wurden in jüngster Zeit mehrere groß angelegte nationale Projekte ins Leben gerufen, um die Bildungsgemeinschaft für das Vorhandensein von Multikulturalität zu sensibilisieren, die interkulturelle Koexistenz zu fördern und die Kompetenzen der Lehrkräfte zu verbessern, damit sie die Herausforderungen der Integration von zugewanderten Kindern besser bewältigen können (z. B. *Interkulturalität als neue Form des Zusammenlebens, 2013–2015, Die Herausforderungen des interkulturellen Zusammenlebens meistern, 2014–2020, Projekt zum verstärkten Erlernen von Fremdsprachen, 2013–2015, und Nur (mit) anderen sind wir, 2016–2021*). Die vom Ministerium eingeleiteten nationalen Projekte bewirken also etwas (Medarić et al., 2021).

Wie Dežan und Sedmak (2020, S. 564) feststellten, wurde in den strategischen Dokumenten (Guidelines, 2012 and Proposal, 2018) die Notwendigkeit und Bedeutung von Schulungen für Schulpersonal, die den Grundsätzen der Inklusion und Multikulturalität folgen, weitgehend anerkannt. Der Inhalt der Schulungen sollte sich auf den Prozess des Spracherwerbs von migrierten Kindern, Bewusstsein für und Wissen über Interkulturalität sowie die interkulturelle Sensibilisierung von Lehrkräften usw. konzentrieren. Für künftige Fachkräfte und Lehrer*innen, die im Bereich der Bildung von zugewanderten Kindern arbeiten sollen, sowie für Lehrkräfte, die bereits an Schulen tätig sind, sollte eine geeignete interkulturelle Ausbildung eingeführt werden. In diesem Zusammenhang wurden mehrere nationale Projekte ins Leben gerufen, um Schulungen für Schulen und Lehrkräfte zu organisieren, die Interesse daran bekundet haben. Darüber hinaus sollte der Staat gemäß den Guidelines (2012) regelmäßig Lehr-

material auf die Website des Nationalen Bildungsinstituts Sloweniens hochladen und Fachleute und (nicht-)staatliche Einrichtungen ermitteln, die in der Lage sind, Lehrkräften bei auftretenden multikulturellen Fragestellungen zu helfen und berufliche Fortbildungen zu organisieren (Dežan & Sedmak, 2020, S. 564).

Dežan und Sedmak (ebd., S. 570) stellten in ihrer Studie fest, dass Lehrkräften an Grund- und Sekundarschulen oft das nötige Wissen fehlt, um mit Multikulturalität angemessen umzugehen, das kulturelle Bewusstsein, um die Bedürfnisse und die Diskriminierung von migrierten Kindern zu erkennen, und die interkulturellen Kompetenzen, um diese Probleme wirksam anzugehen. Dies liegt zum Teil daran, dass die angehenden Lehrkräfte während ihrer Studienzeit fast keine Ausbildung in Bezug auf kulturelle Vielfalt und Interkulturalität erhalten haben. Außerdem gab es keine obligatorischen oder regelmäßigen interkulturellen Schulungen für aktive Lehrkräfte. In den letzten Jahren waren nationale Projekte darauf ausgerichtet, die Fähigkeiten des Schulpersonals durch Workshops, Kurzzeitkurse, Vorträge usw. zu verbessern. Die Teilnahme an solchen Schulungen war freiwillig und hing von den Prioritäten des Schulpersonals ab. Folglich waren es immer dieselben Lehrkräfte, die an solchen Kursen teilnahmen. In der Regel handelte es sich bei den Teilnehmenden um Pädagog*innen, die bereits eine besondere Affinität zu Fragen des Umgangs mit kultureller Vielfalt und den Herausforderungen der Integration von migrierten Kindern hatten (ibid.).

Wie bereits erwähnt, wächst die Zahl der Migrant*innen in Slowenien von Jahr zu Jahr. Unter ihnen gibt es einen gewissen Anteil mit akademischem Hintergrund, einige von ihnen sind Erzieher*innen und Lehrkräfte. Aus diesem Grund werden hier die slowenische Integrationspolitik und einige Erfahrungen mit der Integration von Migrant*innen in das slowenische Schulsystem vorgestellt.

5. Die Integration internationaler Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld

In Slowenien stellt sich die Frage, wie internationale Lehrkräfte, insbesondere unter den Asylbewerber*innen, identifiziert werden können, um migrierte Kinder in Slowenien, ihrem Gastland, zu unterrichten. Gemäß der *Verordnung über die Ausbildung von Lehrkräften und anderen Fachleuten im Bildungswesen* (Rules on the education of teachers and other professional workers in vocational and professional education, 2011) müssen alle slowenischen Lehrkräfte, einschließlich internationaler Lehrkräfte, die slowenische Standardsprache beherrschen, über bestimmte Lehrkompetenzen und -qualifikationen sowie über einen anerkannten beruflichen Abschluss verfügen. Potenzielle Kandidat*innen, die ihre pädagogischen Kompetenzen in ihrem Herkunftsland erworben haben, können das Verfahren zur Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen einleiten. Dieser Dienst fällt in die Zuständigkeit des Bildungsministeriums. Die Beschäftigungsbedingungen im Bildungsbereich sind für

alle Lehrkräfte gleich, mit der Ausnahme, dass internationale Lehrkräfte auch eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis benötigen.

Nach slowenischem Recht (*Regelungen über die Lehrbefähigungsprüfung* (Rules on the professional examination of professionals in the field of education, 2006)) müssen Lehrkräfte eine berufliche Abschlussprüfung ablegen, bei der neben den Inhalten und Lehrmethoden auch die Slowenischkenntnisse der Kandidat*innen bewertet werden. Lehrkräfte, die nicht fließend Slowenisch sprechen, können nicht regulär in einer slowenischen Bildungseinrichtung beschäftigt werden. Die Bewertung der slowenischen Standardsprache im mündlichen Teil der Berufsabschlussprüfung basiert auf den Standards, die im *Catalogue of Knowledge of the Slovene Language for the Professional Examination* (Križaj-Ortar et al., 2004) (Katalog der slowenischen Sprachkenntnisse für die Berufsprüfung) festgelegt sind. Dort heißt es: „die Grundlage für die Feststellung der Slowenischkenntnisse von Kandidat*innen, die während des Praktikums oder der schulischen Ausbildung erworben wurden, basiert vor allem auf der Bewertung der mündlichen und schriftlichen Aufgaben oder Tätigkeiten der Kandidat*innen durch ihre Mentor*innen und die Schulleitung“ (ebd., S. 3). Derzeit gibt es kein rechtliches Dokument, das das Niveau der slowenischen Sprachkenntnisse (z. B. B2 oder C1) gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe, 2020) festlegt, das für den Unterricht an Schulen erforderlich wäre. Das einzige Dokument, an das sich Schulleitungen halten müssen, ist der oben erwähnte Katalog.

Andere Studien (Elbaz-Luwisch, 2004; Lefebvre et al., 2002; Myles et al., 2006; Niyubahwe et al., 2013) weisen ebenfalls darauf hin, dass das Nichtbeherrschen der Sprache und das mangelnde Verständnis der Kultur des Landes den Zugang zur Beschäftigung erschweren können. So berichteten Lefebvre et al. (2002), dass der französische Sprachtest für viele zugewanderte Lehrkräfte in Kanada ein Hindernis für den Zugang zu einer Beschäftigung darstellen könnte. In einer von Cruickshank (2004) geleiteten Studie mit zugewanderten Lehrkräften in Australien gaben die Teilnehmer*innen an, dass sie aufgrund der mangelnden Beherrschung der Unterrichtssprache Englisch das Vertrauen in sich selbst verloren hätten.

Es gibt noch ein weiteres Problem, das die Beschäftigung von internationalen Lehrkräften in Slowenien beeinflussen könnte. Laut dem Bericht der Europäischen Kommission (European Commission, 2019, S. 6) über die allgemeine und berufliche Bildung in Slowenien gibt es derzeit bei den Lehrkräften genügend Neuzugänge, obwohl eine große Zahl von Lehrkräften kurz vor der Pensionierung steht und in bestimmten Bereichen (insbesondere in ländlichen Gebieten) bereits Engpässe bestehen.

Im slowenischen Kontext befasst sich nur eine Arbeit mit der beruflichen Reintegration internationaler Lehrkräfte in das Schulsystem. Vižintin (2009) beschrieb ein Projekt, das neben dem Unterrichten der slowenischen Sprache als Zweit-/Fremdsprache auch den Unterricht der Herkunftssprache (Mazedonisch und Albanisch) und über die Kulturen von zugewanderten Kindern in Slowenien beinhaltete. Die Unterrichtserfahrungen wurden aus der Perspektive von drei nach Slowenien eingewan-

derten internationalen Lehrkräften, zwei aus Albanien und eine aus Mazedonien und ihrer Integration in das spezifische Schulumfeld dargestellt. Vižintin (ebd.) beschrieb zunächst einige Gründe für die Migration der Schüler*innen aus dem Kosovo, Albanien oder Mazedonien nach Slowenien: meist, weil ihre Väter viele Jahre lang in Slowenien gearbeitet hatten, ein Vater sogar zwanzig Jahre lang. Nach vielen Jahren des Getrenntseins, aufgrund der instabilen Verhältnisse in ihrem Herkunftsland und des Wunsches nach einer besseren Lebensqualität und/oder einem höheren Lebensstandard (diese Gründe wurden in den Gesprächen mit der Autorin genannt) beschlossen die Familien, sich in Slowenien wieder zusammenzufinden. Nach den slowenischen Schulgesetzen können Schüler*innen (12 bis 15 Jahre) im dritten Zyklus der Grundschule ein Wahlfach zum Erlernen von Fremdsprachen (Deutsch, Spanisch, Französisch, Englisch, Kroatisch, Mazedonisch, Russisch, Serbisch) belegen. Die Autorin (ebd.) erwähnte, dass Kroatisch und Serbisch in dieser Form auch dem Erhalt der Erstsprache der zweiten und dritten Generation von Kindern mit Migrationshintergrund dient, deren Eltern ab den 1960er Jahren aus anderen ehemaligen Republiken Jugoslawiens nach Slowenien kamen. Eine solche Form des Unterrichts der Sprachen des ehemaligen Jugoslawiens in den Schulen wurde jedoch aufgrund des Mangels an Fachkräften und an interessierten Schüler*innen, der Angst vor Stigmatisierung und der Intoleranz der Mehrheitsbevölkerung nicht oft umgesetzt (ebd., S. 199). Vižintin (2009) wies auch auf die finanziellen Aspekte hin: Der Unterricht der mazedonischen Sprache und Kultur in Slowenien wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Republik Mazedonien finanziert. Der Unterricht in albanischer Sprache wurde vom Gastland Slowenien finanziert. Beide Geldgeber verlangen eine Mindestzahl von fünf Teilnehmer*innen, die den Sprachkurs besuchen. Schließlich stellte Vižintin (ebd.) die Perspektive von drei Lehrkräften vor, die zweisprachige Klassen (Slowenisch-Mazedonisch, Slowenisch-Albanisch) unterrichteten, sich an mehrsprachigen und kulturellen Veranstaltungen an slowenischen Schulen beteiligten und bei der Übersetzung einiger offizieller Schuldokumente für Eltern halfen. Sie boten auch Hilfe beim Unterrichten von Slowenisch als Unterrichtssprache an, wenn slowenische Lehrkräfte Unterstützung bei der Erklärung bestimmter Vokabeln benötigten, da die zugewanderten Kinder über keine weiteren Sprachen (z. B. Englisch oder Deutsch) verfügten. Dies konnte manchmal auch als zusätzliche Unterstützung beim Unterrichten von Erwachsenen genutzt werden (ibid.). Der Lehrer aus Mazedonien schloss sein formales Studium als Lehrkraft für die mazedonische Sprache an seiner Heimatuniversität ab und unterrichtete viele Jahre lang an mazedonischen Schulen. Er bewarb sich auf die Ausschreibung des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Republik Mazedonien hin als Lehrkraft für die mazedonische Sprache für mazedonische Migrant*innen in Slowenien und wurde angenommen. Er zog mit seiner Familie nach Slowenien. Er besitzt nicht die slowenische Staatsbürgerschaft, da er sich noch sehr mit Mazedonien verbunden fühlt, hat aber eine unbefristete Aufenthaltsgenehmigung in Slowenien. Er beabsichtigt, eines Tages nach Mazedonien zurückzukehren. Er lebt seit mehr als fünfzehn Jahren in Slowenien und unterrichtet die mazedonische Sprache, Kultur und Geschichte. Er arbeitet mit dem Bildungsministerium der

Republik Slowenien, dem nationalen Bildungsinstitut der Republik Slowenien, der Botschaft der Republik Mazedonien und mazedonischen Kulturvereinen zusammen. Seiner Meinung nach sind mazedonische neu zugewanderte Kinder mit folgenden Problemen konfrontiert: Sie sprechen nur Mazedonisch, können schlecht Latein lesen und schreiben (Mazedonisch wird mit dem kyrillischen Alphabet geschrieben) und müssen sich an das Schulsystem, die Traditionen und die Kultur des Gastlandes anpassen (ebd., S. 201–203). Eine der Lehrkräfte für Albanisch stammte aus dem Kosovo und studierte Musik (MA) in Slowenien. Nach ihrem Studium unterrichtete sie Musik und Albanisch an slowenischen Schulen und in einem Asylzentrum für zugewanderte Kinder aus dem Kosovo, die aus politischen Gründen (serbische Gewalt gegen die Bevölkerung des Kosovo) nach Slowenien gezogen waren. Die zweite Lehrerin war eine Universitätsprofessorin für albanische Sprache und Literatur, die ihr Studium in Tirana (Albanien) abgeschlossen hatte. Sie arbeitete einige Monate lang im nationalen RTV-Zentrum. Sie zog nach Slowenien, weil ihr Mann in Slowenien lebte und in Italien arbeitete. An slowenischen Schulen hat sie zugewanderten Kindern aus dem Kosovo und Albanien Albanisch beigebracht. Sie hat auch als Übersetzerin, Lektorin und Gerichtsdolmetscherin für die albanische Sprache gearbeitet. Sie schlug vor, dass slowenische Universitäten einen Studiengang in albanischer Sprache anbieten sollten, wie z. B. in Zagreb und Belgrad, was die offizielle Ausbildung von Lehrkräften auf verschiedenen Schulstufen erleichtern würde. Alle drei Lehrkräfte wiesen auch darauf hin, dass sie mit einem Mangel an Unterrichtsmaterialien konfrontiert sind, die sie meist selbst erstellen müssen (Vižintin, 2009).

6. Eine Situationsanalyse von internationalen Lehrkräften an slowenischen Schulen und ihre Wahrnehmungen

Um mehr über die aktuelle Situation zugewanderter Lehrkräfte an slowenischen Schulen zu erfahren, wurde eine quantitativ-qualitative Studie durchgeführt, welche die Formen der Integration, die Erfahrungen und die Selbstwahrnehmungen von internationalen Lehrkräften als Teil der neuen Gemeinschaft in den Blick nahm. Mit unserer eigenen Situationsanalyse möchten wir den Lehrkräften, wie Jhagroo (2016, S. 56) es formuliert,

„eine Plattform bieten, damit ihre Geschichten gehört werden und sie sich wieder wertvoll fühlen können. Darüber hinaus kann die Beschäftigung mit dem reflektierenden Erzählen durch die Erinnerung an die eigenen früheren Erfahrungen in einem gegenwärtigen Kontext beruflich von Nutzen sein, indem sie den Lehrkräften die Möglichkeit gibt, darüber nachzudenken, wie ihr eigener Hintergrund und ihre Erfahrungen ihre Praxis beeinflussen.“

6.1 Zweck und Zielsetzung der Untersuchung

Ziel der quantitativ-qualitativen Studie war es, die Situation, den Umfang und die Formen der Integration von internationalen Lehrkräften in das reguläre Schulsystem in Slowenien zu analysieren. Die Studie untersuchte auch die Wahrnehmungen und Erfahrungen von internationalen Lehrkräften sowie die Schwierigkeiten und Hindernisse, auf die sie bei ihrer Integration in das slowenische Bildungsumfeld stoßen.

Ziel der Studie war es, anhand der gewonnenen Ergebnisse Möglichkeiten für die Integration und die weitere berufliche Entwicklung dieser Lehrkräfte im slowenischen Schulumfeld zu untersuchen. Unsere Forschung basierte auf den folgenden Forschungsfragen:

FF1: Wie sahen die Formen der Beteiligung und Zusammenarbeit, die Art der Beschäftigung und die Qualifikationen internationaler Lehrkräfte in den letzten fünf Jahren an slowenischen Schulen aus?

FF2: Welche Erfahrungen machen internationale Lehrkräfte im slowenischen Schulalltag und welche zusätzliche Unterstützung erhalten sie?

FF3: Wie werden internationale Lehrkräfte beruflich integriert und in schulische Aktivitäten eingebunden?

FF4: Auf welche Schwierigkeiten bzw. Hindernisse stoßen internationale Lehrkräfte bei ihrer Integration in das slowenische Bildungsumfeld?

6.2 Forschungsmethoden und Datenverarbeitung

Der erste Teil der quantitativen Studie basierte auf einer deskriptiven und kausal-nicht-experimentellen Methode der empirischen pädagogischen Forschung und umfasste einen Online-Fragebogen für Schulleiter*innen.

Der zweite Teil stützte sich auf einen qualitativen methodischen Ansatz, bei dem ein halbstrukturiertes Interview verwendet wurde. Mit Hilfe dieses Interviews boten wir den befragten internationalen Lehrkräften die Möglichkeit, mit ihren eigenen Worten und Gefühlen ihre eigenen Wahrnehmungen und Erfahrungen in ihrem Arbeitsbereich zu beschreiben (Vogrinc, 2008). Ihre Kommentare boten eine Vielzahl von Perspektiven und Erfahrungen in Bezug auf die berufliche Integration und das Unterrichten im slowenischen Klassenzimmer, während sie gleichzeitig tiefere Einblicke in die tatsächlichen Unterrichtssituationen der internationalen Lehrkräfte gewährten.

Die Antworten der Befragten wurden auf der deskriptiven Ebene und mit Hilfe der Inferenzstatistik analysiert. Die halbstrukturierten Interviews wurden anhand von Ranking-Kategorien ausgewertet.

In Absprache mit dem Bildungsministerium wurden die Daten mithilfe eines Online-Fragebogens für Vorschul-, Grundschul- und Sekundarschulleitungen in Slowenien erhoben. Die Studie wurde zwischen Februar und April 2021 durchgeführt.

Die halbstrukturierten Interviews wurden im September 2021 durchgeführt und ausgewertet. Für die Analyse der halbstrukturierten Interviews wurden Ranking-Kategorien verwendet.

205 Schulleiter*innen von slowenischen (Vor-)Grund- und Sekundarschulen beantworteten den Fragebogen. Nur vollständig ausgefüllte Antworten wurden in die statistische Analyse einbezogen; die endgültige Stichprobe lag bei 78 (n = 78).

Ziel des halbstrukturierten Interviews war es, die Erfahrungen und Wahrnehmungen der beruflichen Integration und des Engagements an slowenischen Schulen von internationalen Lehrkräften aus verschiedenen (marginalen) geografischen Gebieten, insbesondere aus nichteuropäischen Ländern (z. B. Syrien, Afghanistan), zu erfassen. Von den slowenischen Schulleiter*innen erhielten wir (nur) zwei E-Mail-Kontakte von internationalen Lehrkräften, die an ihren Schulen tätig sind: eine aus der Slowakei und die andere aus Kroatien. Wir wollten sie persönlich befragen, aber sie reagierten nicht auf unsere E-Mails, obwohl wir ihnen mehrere E-Mails geschickt hatten.

Da wir von den slowenischen Schulleiter*innen keine weiteren E-Mail-Kontakte von internationalen Lehrkräften erhalten hatten, wandten wir uns an das slowenische Regierungsbüro für die Unterstützung und Integration von Migrant*innen. Von dort erhielten wir fünf E-Mail-Kontakte zu internationalen Lehrkräften mit Migrationshintergrund: drei aus der Türkei, eine aus dem Iran und eine aus Syrien, die wir anschließend zu einem Interview einluden. Nur zwei von ihnen reagierten auf unsere E-Mail und waren bereit, an dem Interview teilzunehmen: eine Lehrkraft aus der Türkei (unter 30 Jahre alt, lebt seit 4 Jahren in Slowenien) und eine aus dem Iran (40–49 Jahre alt, lebt seit 2 Jahren in Slowenien). Sie sind beide Lehrkräfte für Englisch als Fremdsprache. Die befragte Person aus dem Iran kommentierte: *„Ich war anerkannte Englischlehrkraft in meinem Land. Ich habe das Arbeitsamt in Ljubljana gebeten, mir bei der Suche nach einer Stelle als Englischlehrkraft zu helfen, aber man konnte nicht. Ich würde mich freuen, wenn Sie mir dabei helfen würden.“* Aus den Antworten im Interview können wir schließen, dass sie keine Erfahrung mit dem Unterrichten an slowenischen Schulen haben, niemand von ihnen ist angestellt, und sie waren daher nicht in der Lage, ihre Erfahrungen im Schulalltag zu beschreiben. Wie die Befragten angaben, war das slowenische Sprachzertifikat ein Hindernis für eine Anstellung an der Schule.

6.3 Methodischer Ansatz und Herausforderungen

Um den Prozess zu erfassen, den Schulen durchlaufen müssen, um internationale Lehrkräfte einzustellen und um die persönlichen Mailkontakte derjenigen Lehrkräfte zu sammeln, die in der Lage wären, die endgültige Fassung des Fragebogens auszufüllen, haben wir uns an die Schulleitungen von Vorschulen, Grundschulen und weiterführenden Schulen gewandt. Mit Hilfe einer offiziellen Intervention des Bildungsministeriums wurde ein kurzer Fragebogen an die offiziellen E-Mail-Adressen ALLER öffentlichen slowenischen Schulen (etwa 100 Vorschulen, 400 Grundschulen

und etwa 100 weiterführende Schulen) geschickt. Er wurde jedoch nur von 78 Schulleitungen ausgefüllt.

Außerdem wurden mehr als 10 verschiedene nicht-staatliche Kulturorganisationen aus dem ehemaligen Jugoslawien mit Sitz in Slowenien kontaktiert. Diese Kultur- und Kunstorganisationen schaffen die Voraussetzungen für die langfristige Nachhaltigkeit verschiedener kultureller, pädagogischer und künstlerischer Praktiken von Menschen, die beispielsweise aus der Republik Serbien, Bosnien und Herzegowina, Mazedonien oder Albanien (kein Teil Jugoslawiens) stammen. Wir sprachen auch mehrere Personen an (z. B. Kolleg*innen im Bildungsministerium und anderen Bildungseinrichtungen, einzelne Lehrkräfte), die uns bei der Suche nach internationalen Lehrkräften in Slowenien helfen könnten. Von diesen Kultureinrichtungen erhielten wir jedoch keine Antworten und die von uns kontaktierten Personen waren nicht in der Lage, uns die Kontaktdaten (E-Mail-Adressen) von internationalen Lehrkräften in Slowenien zu nennen. Sie berichteten, dass sie Personen kennen, die in jungen Jahren nach Slowenien gezogen waren, ihre Ausbildung in Slowenien abgeschlossen hatten und nun als Lehrkräfte arbeiteten, oder sie empfahlen uns, internationale Lehrkräfte zu kontaktieren, die aus westlichen EU-Ländern oder den USA nach Slowenien gekommen sind. Da es schwierig war, die E-Mail-Kontakte von Lehrkräften mit Migrationshintergrund aus anderen Ländern zu sammeln, wird unser weiterer Schritt in der zukünftigen Forschung darin bestehen, Erfahrungen und Selbstwahrnehmungen von internationalen Lehrkräften aus westlichen EU-Ländern oder den USA einzuholen.

Anschließend wandten wir uns an andere Nichtregierungsorganisationen, die Unterstützung für Migrant*innen (z. B. aus Afghanistan und Pakistan) anbieten. Ihre Ansprechpartner*innen berichteten, dass sie keine Informationen über die Berufe der in Slowenien lebenden Migrant*innen hätten und nicht wüssten, ob sie in ihrem Gastland als Lehrkraft gearbeitet hätten. Sie wiesen auch darauf hin, dass die meisten Migrant*innen, die nach Slowenien kommen, nur auf der Durchreise sind, mit dem Ziel, sich in einem der westlichen Länder (z. B. Deutschland, Frankreich, Großbritannien) niederzulassen und dort Arbeit zu finden. Nur eine internationale Lehrkraft aus Madagaskar, die an einer Sekundarschule arbeitet, war bereit, an dem halbstrukturierten Interview teilzunehmen. Die Antworten sind unten zusammengefasst.

6.4 Ergebnisse

Die Ergebnisse werden in zwei Teilen vorgestellt. Zunächst wird die quantitative Analyse der Antworten auf den Online-Fragebogen gegeben. Anschließend werden die Ergebnisse des halbstrukturierten Interviews mit der internationalen Lehrkraft vorgestellt.

Analyse des Online-Fragebogens

Zunächst interessierten wir uns für die Erfahrungen der Schulleiter*innen mit internationalen Lehrkräften an ihren Schulen und dafür, wie viele von ihnen Erfahrungen

mit dem slowenischen Schulumfeld gemacht haben. Unsere Fragen bezogen sich auf die letzten fünf Schuljahre.

Unter den 78 Schulen, die an der Studie teilnahmen, waren zehn, die zwischen 2016 und 2021 internationale Lehrkräfte beschäftigten. Eine internationale Lehrkraft wurde in den Schuljahren 2016/17 und 2018/19 eingestellt, zwei im Schuljahr 2019/20. Im Schuljahr 2020/21 wurden sechs weitere internationale Lehrkräfte eingestellt. Die Ergebnisse der letzten fünf Jahre zeigen, dass nur einige slowenische Schulen internationale Lehrkräfte beschäftigt haben.

Wir interessierten uns auch für die Anzahl der internationalen Lehrkräfte an den Schulen (weniger oder mehr als drei Lehrkräfte pro Schuljahr). Alle an der Studie beteiligten Schulleitungen antworteten, dass in den letzten fünf Jahren weniger als drei Lehrkräfte an den Schulen tätig waren. In den meisten Fällen war nur eine internationale Lehrkraft pro Schule beteiligt. Darüber hinaus haben wir die Schulleitungen gefragt, welche Formen der Zusammenarbeit mit internationalen Lehrkräften sie an ihren Schulen umgesetzt haben. Die Befragten gaben an, dass die Zusammenarbeit mit internationalen Lehrkräften an Schulen in den letzten fünf Jahren größtenteils in Form von Unterricht für (alle) Schüler*innen oder sprachlicher Unterstützung bei der Kommunikation mit anderen Personen (z. B. Gleichaltrigen, Lehrkräften, Eltern) stattfand.

Die häufigste Form der Beschäftigung an Schulen war eine reguläre Anstellung (43%). Eine internationale Lehrkraft arbeitete als Teilzeitkraft, eine wurde auf Honorarbasis vergütet und eine war als Freiwillige in der Schule tätig. Allerdings wählten 36% der Befragten bei dieser Frage die Option „Sonstiges“. Aus den offenen Antworten ging hervor, dass sie als internationale Lehrkräfte in westeuropäischen Ländern wie Großbritannien, Frankreich, Deutschland, Italien oder Spanien tätig gewesen waren und dort Schüler*innen in diesen Sprachen unterrichteten. Einige Schulleiter*innen antworteten auch, dass zwar Schüler*innen mit Migrationshintergrund ihre Schulen besuchen, aber dass keine Lehrkräfte mit Migrationshintergrund dort tätig sind.

Wir wollten auch wissen, welche Qualifikationen internationale Lehrkräfte benötigen, um an den Schulen zu unterrichten, oder wie die Bedingungen für die Zusammenarbeit mit diesen Lehrkräften gestaltet sind. Einige Autor*innen (Myles et al., 2006; Schmidt, 2010; Schmidt et al., 2010) berichten, dass die vorhandenen Kompetenzen der internationalen Lehrkräfte bei den Einstellungsverfahren im neuen Land nicht berücksichtigt wurden, obwohl sie über ein Universitätsdiplom oder umfangreiche Lehrerfahrung in ihrem Herkunftsland verfügten. Niyubahwe et al. (2013) bemerkten, dass internationale Lehrkräfte, die in dem gewünschten Fach kompetent waren, nicht für eine feste Stelle eingestellt wurden. Die Schulleiter*innen gaben an, dass fünf (33%) der internationalen Lehrkräfte die erforderlichen Bildungsabschlüsse in ihrem Herkunftsland erworben hatten, um an einer slowenischen Schule zu arbeiten. Zwei (13%) von ihnen benötigten eine zusätzliche Lehrer*innenausbildung in Slowenien, um unterrichten zu können. Fünf (33%) und drei (20%) Schulleiter*innen wählten die Antworten „keine der genannten“ oder „andere“. In der offenen Option schrieben zwei Schulleiter*innen:

„Die Lehrkraft hat Slowenisch gelernt und eine berufliche Abschlussprüfung abgelegt. Sie hatte in ihrem Herkunftsland eine entsprechende Qualifikation erworben, die jedoch nicht vollständig anerkannt wurde. Sie studierte dann an der Pädagogischen Fakultät der Universität Primorska (Slowenien) und erwarb einen entsprechenden Abschluss, der zu ihrer Anstellung als Vorschullehrerin führte.“

Als Nächstes wollten wir wissen, welche Sprache am häufigsten für die Kommunikation mit internationalen Lehrkräften in (Vor-)Grundschulen und weiterführenden Schulen verwendet wird. Die Ergebnisse zeigen, dass Slowenisch (75%) die am häufigsten verwendete Sprache ist. Drei Schulleiter*innen wählten jedoch die Antwort „andere“ und gaben an, dass auch eine andere Sprache, z. B. Serbokroatisch, verwendet wird.

Am Ende des Fragebogens boten wir den Befragten die Möglichkeit, einen Kommentar zu schreiben oder einfach ihre eigene Meinung zum Thema hinzuzufügen. Wir möchten einen Kommentar hervorheben: „Ich bin dafür, internationale Lehrkräfte mit Migrationserfahrung einzustellen, weil wir sie dringend brauchen, sowohl die Schüler*innen als auch das Lehrpersonal. Es wäre für uns alle viel einfacher.“

Dieser Kommentar zeigt, dass Schulleiter*innen die Integration internationaler Lehrkräfte in das slowenische Schulsystem aufgrund der sprachlichen und kulturellen Vielfalt der Schüler*innen an den Schulen begrüßen und unterstützen.

Analyse des halbstrukturierten Interviews

Der zweite Teil der Studie umfasst ein halbstrukturiertes Interview mit einer internationalen Lehrerin, die uns von ihren persönlichen Erfahrungen und ihrem Engagement im Schulalltag in einem slowenischen Bildungsumfeld berichtete. Die Antworten sind im Folgenden zusammengefasst.

Die Befragte stammt aus Madagaskar. Sie ist Französischlehrerin an drei öffentlichen Sekundarschulen und arbeitet als Teilzeitkraft (50% und mehr). Sie arbeitet seit mehr als fünf Jahren an ihren derzeitigen Schulen und verlängert ihren Vertrag in jedem Schuljahr neu. Sie ist derzeit als selbstständige Lehrerin tätig und verfügt über angemessene Kenntnisse der Inhalte, der Didaktik und der Lehrmethoden ihres Fachs. Die Interviewpartnerin bereichert den Inhalt des Französischunterrichts, indem sie Kulturen, Bräuche, Traditionen und die Sprache vorstellt und die Arbeit einer slowenischen Fremdsprachenlehrerin ergänzt. Sie bemerkte:

„Meine Arbeit als Sprachlehrerin unterscheidet sich vielleicht von der meiner Lehrerkolleg*innen, weil das Unterrichten einer Sprache wirklich den Kontakt mit einer Muttersprachlerin erfordert, die einen Mehrwert für das Lernen darstellt, was eine slowenische Lehrkraft nicht tun kann. Damit disqualifiziere ich keineswegs die Arbeit meiner slowenischen Kolleg*innen. Im Gegenteil, unsere Arbeit, unsere Methoden, unsere Ansätze ergänzen sich.“

Die befragte Lehrkraft unterrichtet das Fach selbstständig, manchmal in Begleitung einer erfahrenen Lehrkraft und erhält bei Bedarf Hilfe beim Unterrichten. Sie interagiert mit anderen Kolleg*innen und auch mit Eltern. Im Gespräch mit den Eltern spricht sie Slowenisch und nimmt regelmäßig am Schulleben teil. Sie nimmt an Personalversammlungen und Schulausflügen teil und reflektiert und fördert die Vielfalt der Schüler*innen in der Klasse. Ihre beruflichen Aufgaben und Tätigkeiten ähneln denen der slowenischen Lehrkräfte.

Die Befragte fühlt sich im Kollegium akzeptiert und wohl, kann jederzeit Kolleg*innen um Rat fragen und ihre eigenen Ideen einbringen. Sie wird von Kolleg*innen um ihre Meinung und ihr Feedback zur Arbeit der Schule gebeten und fühlt sich von der Schulleitung, den anderen Lehrkräften und den Schüler*innen geschätzt. Ihr internationaler Hintergrund wird geschätzt und gewürdigt. Sie ist stolz darauf, dass ihre Schüler*innen bei verschiedenen Prüfungen und Sprachwettbewerben hervorragende Ergebnisse erzielt haben.

Sie erhält Unterstützung in den Bereichen Team-Teaching, Materialien und Fortbildung. Sie würde jedoch mehr Unterstützung beim Erlernen der slowenischen Sprache begrüßen. Die Befragte bräuchte Unterstützung im Schulalltag, vor allem bei der Unterrichtsvorbereitung und Reflexion über ihre Unterrichtsstunden, beim Klassenmanagement, bei außerschulischen Aufgaben und bei der Orientierung in der Schule. Sie wies auch darauf hin, dass die formalen Anforderungen bzw. die Anerkennung von Abschlüssen für sie ein Hindernis für die Arbeit als Lehrerin in Slowenien darstellen. Sie sagt:

„Ich erhalte keinen wirklichen „Preis“, keinen Wert, kein Gehalt für die Arbeit, die ich leiste. Meine Kolleg*innen bekommen die Pluspunkte für die Projekte, die ich vorschlage, organisiere und durchführe. Sie werden beruflich befördert und nicht ich. Ich möchte nicht den Platz einer slowenischen Lehrkraft einnehmen, sondern mit ihr zusammenarbeiten, um die Schüler*innen zu unterstützen und einen Mehrwert in den Unterricht zu bringen.“

Als internationale Lehrerin bringt sie andere Erfahrungen und Kompetenzen in ihr Berufsleben ein als ihre slowenischen Kolleg*innen. Sie stellte fest, dass die slowenischen Klassen homogener sind als in ihrem Herkunftsland und dass ihrer Meinung nach auch die Frage der Identität in beiden Ländern unterschiedlich ist. Hier ihr Kommentar:

„Meine Vorstellung vom Leben in Slowenien unterscheidet sich von der meiner slowenischen Kolleg*innen, weil ich mich entschieden habe, hier zu leben und weil ich mich bemühen „muss“, mich an die Gewohnheiten anzupassen, die nicht die meinen sind. Für sie ist jede Situation „normal“ und „logisch“. Aber was normal und logisch ist, gilt nicht für alle. Für mich sind die Klassen im Gegensatz zu denen in meinem Land ziemlich homogen. Das hat zur Folge, dass die slowenischen Schüler*innen und Lehrer*innen mehr oder weniger gleich denken und andere Kulturen nicht wahrnehmen. Wenn wir zum Beispiel Schüler*innen unterschiedlicher Herkunft und Religion

in einer Klasse hätten (mindestens die Hälfte), würden wir die Frage der Identität anders behandeln (ein Thema, mit dem sich der Sprachkurs beschäftigen sollte).“

7. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse unserer quantitativ-qualitativen Untersuchung zeigen, dass nur wenige internationale Lehrkräfte in slowenischen Schulen integriert und beschäftigt sind. Trotz all unserer Bemühungen, verschiedene Institutionen, Ministerien, Nicht-regierungsorganisationen, Einzelpersonen und Schulleiter*innen zu kontaktieren, konnten wir keine (E-Mail-)Kontakte zu verschiedenen Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Slowenien herstellen, die ihre Erfahrungen mit dem slowenischen Schulalltag mit uns teilen würden, und nur eine internationale Lehrkraft fand sich, um an dem halbstrukturierten Interview teilzunehmen. Darüber hinaus zeigen unsere Ergebnisse, dass internationale Lehrkräfte, wenn sie an slowenischen Schulen beschäftigt sind, aus westeuropäischen Ländern als Fremdsprachenlehrer*innen oder aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien kommen. Medarić et al. (2021, S. 759) stellen in ihrem Beitrag über die Integration von migrierten Kindern in slowenischen Schulen fest, dass Slowenien weitgehend ein Transitland bleibt. Ihren Forschungsdaten zufolge ist Slowenien aus einer globalen Migrationsperspektive kein wünschenswertes und/oder endgültiges Ziel für Migrant*innen, da es geografisch klein, politisch weniger anerkannt und wirtschaftlich nicht attraktiv genug ist (ebd.).

Genauer gesagt, zeigen die Antworten der Schulleiter*innen in unserer Studie, dass nur zehn slowenische Schulen in den letzten fünf Jahren internationale Lehrkräfte beschäftigt haben – die Zahlen belegen, dass weniger als drei Lehrkräfte, in der Regel aber nur eine, an einer Schule pro Schuljahr beschäftigt waren. Andere Studien aus Kanada und den USA (Deters, 2006; Niyubahwe et al., 2013) berichten ebenfalls, dass es für internationale Lehrkräfte sehr schwierig ist, eine Schule zu finden, die ihnen die Möglichkeit gibt, sich zu beweisen. Schmidt et al. (2010) stellten fest, dass systematisch diskriminierende Einstellungspraktiken zu den Haupthindernissen gehören, mit denen zugewanderte Lehrkräfte in Kanada konfrontiert sind, wenn sie eine Lehrtätigkeit in einem anderen Land wieder aufnehmen wollen. Darüber hinaus war nach Angaben von Schulleiter*innen die reguläre Beschäftigung die häufigste Form der Beschäftigung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund in Slowenien. Fast die Hälfte von ihnen war regelmäßig an Schulen beschäftigt. Außerdem ergab die Studie, dass internationale Qualifikationen im slowenischen Bildungssystem oft nicht vollständig anerkannt werden, so dass internationale Lehrkräfte neben dem Bestehen einer slowenischen Sprachprüfung auch zusätzliche Kurse in der Lehrer*innenausbildung absolvieren müssen, um eine entsprechende Qualifikation zu erhalten. Wir sehen darin ein Problem, da es nur wenige internationale Lehrkräfte gibt, die an slowenischen Schulen arbeiten und Schüler*innen mit Migrationshintergrund unterstützen könnten. Wir empfehlen daher, die Rechtsvorschriften bezüglich slowenischer Sprachkenntnisse zu lockern, um ihnen den Weg zu einer Beschäftigung an der Schule zu erleichtern.

Aus den Antworten auf die offenen Fragen können wir schließen, dass die slowenischen Schulleitungen die Integration internationaler Lehrkräfte in das slowenische Bildungssystem begrüßen und unterstützen. Sie sind sich der Tatsache bewusst, dass diese Lehrkräfte als Vorbilder fungieren, Schüler*innen mit Migrationshintergrund bei der Integration in das Schulsystem helfen und zur mehrsprachigen und multikulturellen Bildung beitragen (Niyubahwe et al., 2013). Aus den Antworten einer internationalen Lehrkraft geht hervor, dass sie hauptsächlich Inhalte unterrichtet oder sprachliche Unterstützung bei der Kommunikation mit Eltern, anderen Lehrkräften oder Schüler*innen anbietet. Sie berichtete von keinen Unterschieden in den Lehrmethoden oder im Klassenmanagement und genoss die positiven Beziehungen und die Zusammenarbeit mit ihren Kolleg*innen sowie mit der Schulleitung. Sie fühlte sich in der Schule nicht sozial isoliert. Es gibt jedoch einige Studien in Israel (Remennick, 2002) oder in Australien (Peeler & Jane, 2005), die einen Mangel an Zusammenarbeit und Unterstützung seitens der Schulberater*innen, Kolleg*innen und Eltern hervorheben.

Unsere Ergebnisse deuten auch darauf hin, dass es schwierig ist, als internationale Lehrkraft eine Stelle an slowenischen Schulen zu finden. Die Befragten aus dem Iran und der Türkei gaben an, dass niemand von ihnen an einer Schule beschäftigt war und sie waren daher nicht in der Lage, ihre Erfahrungen im Schulalltag zu beschreiben. Wie bereits erwähnt, müssen alle Lehrkräfte die slowenische Standardsprache beherrschen, über bestimmte pädagogische Kompetenzen und Qualifikationen verfügen und eine berufliche Abschlussprüfung ablegen, um eine Stelle an slowenischen Schulen zu erhalten. Beide Befragten erfüllen in ihrem Heimatland die Anforderung, über genügend Lehrkompetenzen zu verfügen. Das Erlangen des slowenischen Sprachzertifikats ist jedoch oft ein Hindernis für die Einstellung internationaler Lehrkräfte an Schulen, wie die Befragten angaben. Darüber hinaus sind laut dem Bericht der Europäischen Kommission (European Commission, 2019, S. 6) über die allgemeine und berufliche Bildung in Slowenien die Anforderungen an Lehrkräften an Schulen in den letzten fünf Jahren gestiegen; derzeit gibt es jedoch genügend Berufsanfänger*innen auf dem Arbeitsmarkt, was die Möglichkeiten für internationale Lehrkräfte, an slowenischen Schulen beschäftigt zu werden, einschränkt. Die Lehrer*innenschaft altert jedoch und in bestimmten Bereichen besteht schon jetzt ein Lehrkräftemangel. Mehr als 50% der Lehrkräfte im tertiären Bildungsbereich sind über 50 Jahre alt. Im Sekundar- und Primarbereich ist der Anteil der über 50-jährigen Lehrkräfte geringer: 38% bzw. 34% (European Commission, 2019, S. 6). Vor allem in ländlichen Gebieten mangelt es an Sonderpädagog*innen, Hilfslehrkräften sowie Lehrkräften für die Bereiche Grundschule, Kunst und die MINT-Fächer (Mathematik, Ingenieurwesen, Naturwissenschaften, Technik). Langfristig wird es in Slowenien einen Lehrkräftemangel geben und hier sehen wir die Chance für internationale Lehrkräfte, diesen Mangel auszugleichen. Da der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund gegenüber der Mehrheitsbevölkerung in Slowenien bei 8% liegt und die in Slowenien lebenden zugewanderten Kinder das Recht haben, eine Grundschule zu besuchen, ist die Unterstützung internationaler Lehrkräfte in slowenischen Schulen essenziell.

Daher empfehlen wir die Entwicklung von Leitlinien oder Empfehlungen für Schulleitungen, inländische und internationale Lehrkräfte selbst in Bezug auf den beruflichen Übergang in Slowenien und anderswo, insbesondere was das Arbeitsrecht, die Überwindung sprachlicher und kultureller Barrieren, das Angebot zusätzlicher Mittel für Fortbildungsprogramme, Workshops und Rezertifizierung, die Entwicklung von (zweisprachigen) Websites für den Unterricht und soziale Ressourcen, Praxisförderung, die Unterstützung der Mentor*innentätigkeit und die Vernetzung betrifft. Niyubahwe et al. (2013) merkten an, dass für die erfolgreiche Reintegration von Lehrkräften mit Migrationshintergrund zusätzliche Unterstützung durch die Gemeinschaft erforderlich ist, um ihnen bei der Anpassung an das neue kulturelle und sprachliche Umfeld zu helfen. Wir sind der Meinung, dass eine geeignete Schulgesetzgebung, die einige Anpassungen an die geltenden Vorschriften in den Bereichen Korrektheit und fließende Beherrschung der Unterrichtssprache, Klassenmanagement, Zusammenarbeit mit den Lehrkräften, Monitoring und ständige (Selbst-)Reflexion ihrer Arbeit in den Schulen vornehmen würde, zur Überwindung dieser Probleme beitragen könnte.

Es gibt verschiedene Schlüsselfaktoren, die die soziale und berufliche Reintegration internationaler Lehrkräfte in einer neuen Schule unterstützen: die Anerkennung ihrer beruflichen Kompetenzen und Qualifikationen, die zu einer Lehrerlaubnis und einer langfristigen Anstellung führen, die Qualität der Zusammenarbeit und Kooperation unter den Kolleg*innen und mit der Schulverwaltung sowie die Akzeptanz durch die allgemeine und schulische Gemeinschaft und die Eltern der Schüler*innen (Niyubahwe et al., 2013; Schmidt et al., 2010). Mehrsprachige und multikulturelle Diversität, Mehrdimensionalität im Klassenzimmer, Kontakte, Kommunikation und die Unterstützung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund können unseres Erachtens Werte wie Toleranz, Respekt und Solidarität fördern und Vorurteile an unseren Schulen abbauen. Insbesondere da slowenische Schüler*innen und Lehrer*innen nicht viele Kontakte zu Lehrkräften mit Migrationshintergrund haben, ist ihre Einbeziehung in unsere Schulen umso wichtiger.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass unsere quantitativ-qualitative Untersuchung (die aufgrund der geringen Anzahl der Antworten der Schulleitungen nur Eindrücke vermittelt und keine Verallgemeinerungen erlaubt) einige Praktiken und Hindernisse in Bezug auf die soziale und berufliche Reintegration bzw. den Übergang von internationalen Lehrkräften in die Schule in Slowenien ans Licht gebracht hat. Sie hat die geringe Anzahl von internationalen Lehrkräften und diesbezüglicher Studien in Slowenien und weltweit zu diesem Thema hervorgehoben. Die vielfältigen Unterrichtsaufgaben und -praktiken, mit denen internationale Lehrkräfte betraut sind, sowie ihre Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften, verbessern jedoch die Bildungsqualität und die Arbeitsbedingungen an den Schulen.

Literatur

- Bešter, R. & Medvešek, M. (2016). Medkulturne kompetence učiteljev: Primer poučevanja romskih učencev = intercultural competence of teachers: The case of teaching roma students. *Sodobna pedagogika*, 67(2), 26–45.
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Cruickshank, K. (2004). Towards diversity in teacher education: Teacher preparation of immigrant teachers. *European Journal of Teacher Education*, 27(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/0261976042000223006>
- Deters, P. (2006). Immigrant teachers in Canada: Learning the language and culture of a new professional community. <https://web.archive.org/web/20180411005941/http://www.unizar.es/aelfe2006/ALEFE06/2.%20didactics/53.pdf>
- Dežan, L. & Sedmak, M. (2020). Policy and practice: The integration of (newly arrived) migrant children in Slovenian schools. *Annales*, 30(4), 559–574.
- Elbaz-Luwisch, F. (2004). Immigrant teachers: Stories of self and place. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(3), 387–414. <https://doi.org/10.1080/0951839042000204634>
- Erel, U. (2010). Migrating cultural capital: Bourdieu in migration studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- European Commission. (2019). *Education and Training Monitor 2019: Slovenia*. Luxembourg. Publications Office of the European Union. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-slovenia_en.pdf
- Jhagroo, J.R. (2016). “You Expect them to Listen!”: Immigrant Teachers’ Reflections on their Lived Experiences. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(9), 48–57. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n9.3>
- Keenan, C., Conolly, P. & Stevenson, C. (2016). Universal Preschool-and School-based Education Programmes for Reducing Ethnic Prejudice and Promoting Respect for Diversity Among Children Aged 3–11: A Systematic Review and Meta-analysis. *The Campbell Collaboration*. <https://doi.org/10.1002/CL2.164>
- Križaj-Ortar, M., Bešter-Turk, M., Podbevšek, K., Majdič, V., Kocjan-Barle, M. & Vilfan Kozinc, A. (2004). *Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit*. Ministrstvo za šolstvo.
- Lefebvre, M.-L., Legault, F. & Sève, N. de. (2002). Recrutement des maîtres de groupes minoritaires pour l’enseignement obligatoire du primaire et du secondaire. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2013-v48-n2-mje01045/1020972ar/>
- McGuirk, N. & Kehoe, S. (2013). *Prevention and early intervention in children and young people’s services: Promoting inclusion*. Dublin. https://dlj85byv4fcann.cloudfront.net/cesassets/Promoting_Inclusion_August_2013_Final.pdf?mtime=20210210183721&focal=none
- Medarić, Z., Sedmak, M., Dežan, L. & Gornik, B. (2021). Integration of migrant children in Slovenian schools. (La integración de los niños migrantes en las escuelas eslovenas). *Culture and Education*, 33(4), 758–785. <https://doi.org/10.1080/11356405.2021.1973222>

- Myles, J., Cheng, L. & Wang, H. (2006). Teaching in elementary school: Perception of foreign-trained teacher candidates of their teaching practicum. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 233–245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.001>
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. & Jutras, F. (2013). Professional integration of immigrant teachers in the school system: A literature review. *McGill Journal of Education*, 48(2), 279–296. <https://doi.org/10.7202/1020972ar>
- Peček, M. & Skubic Ermenc, K. (2016). Educating teachers to teach in culturally and linguistically heterogeneous classrooms. *Sodobna pedagogika – Journal of Contemporary Educational Studies*, 67(2), 8–25.
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Putjata, G. (2017). “My Teacher Had an Accent Too”: Immigrant Teachers’ and Counselors’ Role in Multicultural Development – Perspectives of Multilingual Israelis. *Journal of Education*, 197(3), 14–24. <https://doi.org/10.1177/0022057418782341>
- Remennick, L. (2002). Survival of the fittest: Russian immigrant teachers speak about their professional adjustment in Israel. *International Migration*, 40(1), 99–121. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00187>
- Rules on the education of teachers and other professional workers in vocational and professional education (2011). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10817>
- Rules on the professional examination of professionals in the field of education (2006). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6698#>
- Rutar, S., Knez, M., Pevc Semec, K., Jelen Madruša, M., Majcen, I., Korošec, J., Podlessek, A., & Meden, A. (2018). *Predlog programa dela z otroki priseljenci za področje predšolske vzgoje, osnovnošolskega in srednješolskega izobraževanja: Projekt »Izzivi medkulturnega sobivanja«*. <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2018/09/Predlog-programa-dela-z-otroki-priseljenci.pdf>
- 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>
- Schmidt, C., Young, J. & Mandzuk, D. (2010). The Integration of immigrant teachers in Manitoba, Canada: Critical issues and perspectives. *Journal of International Migration and Integration*, 11(4), 439–452. <https://doi.org/10.1007/s12134-010-0149-1>
- Sedmak, M., Gornik, B., Medarić, Z., Zadel, M., & Dežan, L. (2020). *Educational community and school systems: Slovenia. Migrant children and communities in a transforming Europe*. Koper: Znanstveno raziskovalno središče Koper. Verfügbar unter: <https://dirros.openscience.si/Dokument.php?id=17121&lang=slv>
- Sedmak, M. & Medarić, Z. (2017). Life transitions of the unaccompanied migrant children in Slovenia: Subjective views. *Dve Domovini/Two Homelands*, 45, 61–76. <https://doi.org/10.3986/dd.2017.1.05>
- Statistical Office of the Republic of Slovenia. (2020). Statistical Office. <https://www.stat.si/statweb/en>
- Statistical Office of the Republic of Slovenia. (2021). Statistical Office. <https://www.stat.si/statweb/en>
- Vižintin, M. A. (2009). Sodelovanje slovenskih osnovnih šol z učitelji maternih jezikov otrok priseljencev. *Dve Domovini/Two Homelands*, 30, 193–213.

- Vižintin, M. A. (2014). Model medkulturne vzgoje in izobraževanja: Za uspešnejše vključevanje otrok priseljencev. *Dve Domovini/Two Homelands*, 40, 71–89.
- Vogrinc, J. (2008). Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Ljubljana. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/179/1/Vogrinc1.pdf>
- Vrečer, N. & Borka Kucler, S. (2010). Kodeks medkulturnega dialoga za izobraževalce odraslih. http://arhiv.acs.si/publikacije/Kodeks_medkulturnega_dialoga.pdf
- Yoon Young, K. (2018). Occupational Integration and Challenges Faced by Former North Korean Teachers in South Korea. *International Migration*, 56(6), 67–82. <https://doi.org/10.1111/imig.12511>
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2009). Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Ljubljana. http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2019/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2012). Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole. Ljubljana. https://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2015/programi/media/pdf/smernice/cistopis_Smernice_vkljucevanje_otrok_priseljencev.pdf

Syrische Lehrkräfte, Migration und pädagogische Konsequenzen im türkischen Kontext

Nesrin Oruç Ertürk

Abstract: Die Bereitstellung von Bildungsangeboten für geflüchtete syrische Kinder ist eine neue Tatsache in der Türkei und die Lehrkräfte, die an öffentlichen Schulen und temporären Bildungszentren arbeiten, stoßen auf einige Schwierigkeiten. Bei den syrischen Lehrkräften, die im türkischen Bildungssystem arbeiten, wird das Problem jedoch noch schlimmer. Das Hauptziel dieses Beitrags besteht darin, die gegenwärtige Situation der Ausbildungsbedürfnisse von Geflüchteten aus Syrien zu beschreiben und einige Daten über die derzeitige Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund zu präsentieren. Es liegt auf der Hand, dass diese Lehrkräfte ebenso wie die zugewanderten syrischen Schüler*innen bei ihrer Integration in das türkische Bildungssystem vor erheblichen Herausforderungen stehen.

Schlagworte: Migration, internationale Lehrkräfte, nicht-muttersprachliche Lehrkräfte

1. Einleitung

Migration, ein Phänomen, das so alt ist wie die Geschichte der Menschheit, scheint eines der wichtigsten Themen zu sein, das in letzter Zeit im Mittelpunkt der weltweiten Diskussion steht, insbesondere angesichts der Zunahme der globalen Bevölkerungsbewegungen. Während einige Menschen auf der Suche nach einem besseren Leben mehr oder weniger freiwillig in andere Länder auswandern, sind andere aus außergewöhnlichen Gründen, wie zum Beispiel Krieg, zur Migration in andere Länder gezwungen (Taskin & Erdemli, 2018).

In den letzten Jahrzehnten sind die Mobilität und Migration von Lehrkräften nicht nur in der Türkei, sondern überall auf der Welt zu einem Thema für Regierungen geworden. Bevor wir fortfahren, müssen wir zunächst den Begriff „zugewanderte Lehrkräfte“ definieren. Datta-Roy und Lavery (2017) definieren diese als diejenigen, die ihre Ausbildung bereits in ihrem Heimatland absolviert haben und versuchen, in einem neuen Wohnsitzland akzeptiert zu werden und dort weiterhin als Lehrkraft zu unterrichten. Der Begriff „nicht muttersprachliche Lehrkraft“ stammt aus dem Berufsfeld der TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), da in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts viele englische Muttersprachler*innen aus ihren Heimatländern auswanderten und als Englischlehrer*innen in Ländern zu arbeiten

begannen, in denen die Schüler*innen keine Englischmuttersprachler*innen waren. Später wurde der Begriff weithin verwendet, um im Ausland geborene Lehrkräfte zu beschreiben, die sich in sprachlicher, ideologischer oder pragmatischer Hinsicht von ihren muttersprachlichen Kolleg*innen unterscheiden und daher ein anderes Lehrverhalten im Klassenzimmer an den Tag legten (Árva & Medgyes, 2000).

Nicht nur spezifisch Lehrkräfte, sondern alle Migrant*innen verlassen ihre Heimatländer aus bestimmten Gründen. In der relevanten Literatur (Rahman, 2007; Zachariah et al., 2001) wird darauf hingewiesen, dass die Migration unterschiedliche Gründe haben kann: Weil Menschen auf der Suche nach besseren Möglichkeiten zur Verbesserung der Lebensqualität oder nach einer besseren Position in der Gesellschaft sind, oder zur Verbesserung der Beziehungen zwischen den Geschlechtern oder aus anderen Gründen. Unabhängig von den Gründen müssen sich zugewanderte Lehrkräfte, die aus anderen Bildungssystemen kommen, in das neue System, dem sie angehören werden, einfinden, und es wird von ihnen erwartet, dass sie im Aufnahmeland sowohl beruflich als auch gesellschaftlich gut funktionieren (Peeler & Jane, 2005).

Studien (z. B. Datta-Roy & Lavery, 2017; Miller, 2018) haben über einige besondere Herausforderungen berichtet, mit denen zugewanderte Lehrkräfte konfrontiert sind, darunter ein Mangel an kulturspezifischem pädagogischem Wissen (Peeler & Jane, 2005) sowie an metakognitiver Kompetenz im Gastland (Yan, 2020). Die größte Herausforderung besteht jedoch darin, einen reibungslosen Übergang in ein neues soziokulturelles Umfeld zu schaffen (Benson, 2019; Collins, 2012; Xue & Yan, 2015).

Einem Bericht der Europäischen Kommission zufolge gehören Lehrkräfte zu einem der „mobilsten Berufe“ überhaupt und sie spielen heutzutage eine wichtige Rolle auf dem globalen Arbeitsmarkt (Reid & Collins, 2013). Trotz des gestiegenen Forschungsinteresses an Fragen der Mobilität und Migration von internationalen Lehrkräften gibt es jedoch nur wenige Übersichten über die vorhandene Literatur. Verlässliche Informationen sind jedoch unerlässlich, um evidenzbasierte Strategien und Praktiken für die Gestaltung der Rekrutierung, Mobilität und Migration von Lehrkräften zu entwickeln.

Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die türkische Literatur und interdisziplinäre empirische Arbeiten zum Thema international mobiler Lehrkräfte. Ziel ist es, Forschenden und politischen Entscheidungsträger*innen eine zuverlässige und aktuelle Einschätzung dessen zu geben, was über das Thema Mobilität und Migration von internationalen Lehrkräften bekannt ist und was nicht. An dieser Stelle muss festgestellt werden, dass es insbesondere im türkischen Kontext schwierig war, Studien darüber zu finden, wie internationale Lehrkräfte in das türkische Bildungssystem aufgenommen werden. Darüber hinaus werden in der Literatur die wichtigsten Herausforderungen für Lehrkräfte mit Migrationshintergrund während ihres beruflichen Übergangs und die persönlichen und beruflichen Vorteile der internationalen Migration für Lehrkräfte nicht behandelt. Angesichts der vorhandenen Literatur erwartet die Autorin jedoch, dass sie Lücken und Fragen in der Forschung identifizieren kann, die bisher im türkischen Bildungskontext in Bezug auf internationale Lehrkräfte noch nicht behandelt wurden.

2. Einwanderung und das türkische Bildungssystem

Bevor das Konzept der internationalen Lehrkräfte und ihrer Integration in das türkische Bildungssystem verstanden wurde, standen die Regierung und das Bildungsministerium ursprünglich vor der Herausforderung, Schüler*innen mit Migrationshintergrund in das türkische Bildungssystem zu integrieren, was im türkischen Bildungskontext noch nie der Fall war. Die Massenmigration von syrischen Geflüchteten mit einem hohen Anteil an schulpflichtigen Kindern in die Türkei als Folge des syrischen Bürgerkriegs seit 2011 schuf die Notwendigkeit, diesen Schüler*innen Türkischunterricht zu erteilen, um sie in die türkische Gesellschaft und das Bildungssystem zu integrieren (Arslangilay, 2018). Darüber hinaus gab es in dieser Phase zwei Probleme zu lösen. Zunächst musste die Regierung Wege finden, um die türkischen Lehrkräfte, die die neu zugewanderten Schüler*innen unterrichten sollten, mit Fähigkeiten und Fertigkeiten auszustatten, die sie in die Lage versetzten, in diesen vielfältigen Klassen zu unterrichten. Es lag auf der Hand, dass türkische Lehrkräfte nun über eine gewisse interkulturelle Sensibilität und kulturelles Wissen über syrische Schüler*innen verfügen müssten. Außerdem musste die Regierung pädagogische Wege finden, um syrische Schüler*innen zu unterrichten, für die die türkische Sprache meist ein Hindernis darstellte. Im Folgenden werden wir zunächst die aktuelle Situation der syrischen Schüler*innen und ihrer Bildung analysieren und uns dann auf syrische Lehrkräfte im türkischen Kontext konzentrieren.

2.1 Geflüchtete Schüler*innen aus Syrien in der Türkei

Laut einem Bericht des UNHCR (2018) sind im Jahr 2018 weltweit 5.645.914 Geflüchtete aus Syrien registriert, von denen sich 3.586.679 in der Türkei aufhalten, was bedeutet, dass mehr als die Hälfte der registrierten Geflüchteten in der Türkei leben. Da die Unterstützung von Geflüchteten im Bildungsbereich eine der wichtigsten Maßnahmen war, die die Regierung neben anderen Notwendigkeiten wie Unterkunft und Nahrung ergreifen musste, wurden hier einige wichtige Schritte unternommen. Um den Kindern die Schulpflicht in öffentlichen Schulen zu ermöglichen, wurden ab 2013 die ersten Temporären Ausbildungszentren (Temporary Training Centers – TTC) eingerichtet. In diesen Zentren werden die Kinder gemäß dem syrischen Lehrplan in arabischer Sprache unterrichtet. In der Türkei gibt es folgende Bildungsmöglichkeiten für syrische Kinder, die unter vorübergehendem Schutz stehen:

Bildungszentren im Lager (Camp Education Centers): In der Türkei wurden 26 Lager bzw. vorübergehende Unterbringungseinrichtungen in zehn Provinzen eingerichtet. In allen Lagern gibt es Bildungszentren, die Unterricht von der Grundschule bis zur Sekundarstufe anbieten. 2014 erhielten mehr als 90% der syrischen in Lagern lebenden Kinder ein Bildungsangebot (UNICEF, 2014).

Öffentliche Schulen: Um seinen internationalen Verpflichtungen nachzukommen und den außerhalb der Lager lebenden syrischen Kindern den Zugang zu Bildung zu ermöglichen, veröffentlichte das MEB (Millî Eğitim Bakanlığı – Ministerium für Na-

tionale Bildung) im September 2014 das Rundschreiben „Bildungs- und Lerndienstleistungen für Ausländer*innen“. Mit diesem Runderlass erhielten syrische Kinder die Möglichkeit, in öffentlichen Schulen des MEB türkische Bildung zu erhalten, ohne dass sie einen „Ausländernachweis“ und eine „Aufenthaltsgenehmigung“ benötigen.

Gemäß dieser Verordnung haben syrische Schüler*innen das Recht, in derselben Klasse wie die türkischen Schüler*innen unterrichtet zu werden. In diesen Schulen wird der türkische Lehrplan für die syrischen Schüler*innen auf die gleiche Weise umgesetzt wie für alle anderen Schüler*innen. Die syrischen Kinder durchlaufen keine Vorbereitungsphase und werden sofort nach ihrer Einschulung in den regulären Unterricht in türkischer Sprache aufgenommen. Im Gegensatz dazu hat das Ministerium für Nationale Angelegenheiten im November 2016 zusammen mit der Europäischen Union das Projekt „Integration syrischer Schüler*innen in das türkische Bildungssystem“ ins Leben gerufen, damit sie in der Türkei besser Türkisch lernen können. Im Rahmen dieses Projekts werden gezielt Lehrkräfte eingestellt, die syrische Schüler*innen in der türkischen Sprache unterrichten (Ministry of National Education [MoNE], 2016). Im Schuljahr 2014–2015 schrieben sich insgesamt 36.655 syrische Schüler*innen in den Grund-, Mittel- und Oberschulen des öffentlichen Bildungssystems in der Türkei ein (Human Rights Watch Report, 2015, S. 12).

Seit Beginn des Bürgerkriegs wurden in der Türkei mehr als 490.000 syrische Flüchtlingskinder in öffentlichen Schulen eingeschult, was von Ende 2015 bis 2016 einen Anstieg um 50% bedeutete. Allerdings bleiben schätzungsweise 370.000 syrische Kinder außerhalb des öffentlichen Schulsystems. Viele Kinder besuchen von UNICEF unterstützte Temporäre Bildungszentren (Temporary Education Centers, TEC's), in denen der Unterricht in arabischer Sprache abgehalten wird und einem an syrische Verhältnisse angepassten Lehrplan folgt, der von freiwilligen syrischen Lehrkräften unterrichtet wird. In der Türkei gibt es mehr als 430 TECs (Stand: Februar 2017) und viele türkische Schulen arbeiten jetzt in Doppelschichten, um syrische Schüler*innen aufzunehmen. In Ankara besuchen mehr als 2.400 syrische Kinder fünf TECs (Lorch, 2017).

Temporäre Bildungszentren (Temporary Education Centers, TEC's): Diese Zentren wurden innerhalb und außerhalb der Lager eingerichtet und sind die einzigen Bildungszentren, die Grund- und Sekundarschulunterricht in arabischer Sprache anbieten und sich dabei am syrischen Lehrplan für syrische Kinder und Jugendliche im Schulalter halten. In den TECs können auch nach Bedarf Kurse, die nicht vom Lehrplan vorgeschrieben werden, von nicht-staatlichen Bildungseinrichtungen angeboten werden.

Private Initiativen: Eine weitere Bildungsalternative für syrische Kinder sind Privatschulen, die mit Hilfe von Spender*innen oder Nichtregierungsorganisationen eingerichtet werden. Bildungsmaterialien und Schulbedarf werden gespendet. In diesen Privatschulen wird eine überarbeitete Version des syrischen Lehrplans umgesetzt und es werden die Fächer Naturwissenschaften, Sozialwissenschaften, Mathematik und Türkisch unterrichtet (Evin, 2014).

2.2 Syrische Lehrkräfte in der Türkei

Von allen Möglichkeiten, die den syrischen Schüler*innen in der Türkei geboten werden, arbeiten syrische Lehrkräfte primär in den Temporären Bildungszentren (TECs). In diesen Schulen arbeiten überwiegend syrische Lehrkräfte, nur der Türkischunterricht wird von türkischen Lehrer*innen erteilt. Während die türkischen Lehrkräfte auf Vertragsbasis vom MEB angestellt sind, werden die syrischen Lehrkräfte von der Türkischen Religionsstiftung finanziert, die wiederum von UNICEF finanziert wird. Allerdings haben nicht alle syrischen Lehrkräfte, die an diesen Schulen arbeiten, einen Lehramtsabschluss. Auch syrische Staatsangehörige, die vor dem Krieg in Syrien einen anderen Beruf ausübten, z. B. in den Bereichen Medizin, Ingenieurwesen und Recht, unterrichten an diesen Schulen. Während in den ersten vier Jahren an diesen Schulen koedukativ unterrichtet wurde, sind die Schüler*innen in den folgenden Jahren getrennt unterrichtet worden. Im Rahmen einer in Istanbul durchgeführten Studie besuchten die Forschenden jedoch mehrere Schulen, in denen alle derzeitigen syrischen Lehrkräfte über einen Hochschulabschluss verfügten und die überwältigende Mehrheit von ihnen (97.9%) in Syrien akkreditierte Lehrkräfte waren, während nur eine kleine Gruppe von Personen mit einem anderen Hintergrund, wie z. B. Jura, unterrichtete (Aras & Yasun, 2016), was darauf hindeutet, dass es an Kohärenz in der Ausbildung der Geflüchteten aus Syrien in der Türkei mangelt (Taskin & Erdemli, 2018).

Die berufliche Entwicklung syrischer Lehrkräfte, die in der Türkei unterrichten, wird jedoch mit finanzieller Unterstützung von UNICEF fortgesetzt. Um diesen Lehrkräften bei der Integration in das türkische Bildungssystem zu helfen, wurden einige Fortbildungsmaßnahmen durchgeführt. In seinem Bericht stellt Lorch (2017) fest, dass etwa 250 Geflüchtete aus Syrien an einem zehntägigen Kurs in der türkischen Hauptstadt Ankara teilnahmen. Die Schulungen fanden gleichzeitig in 21 Provinzen statt und richteten sich an schätzungsweise 20.500 freiwillige Lehrkräfte. Es handelt sich hier um die zweite Phase eines Programms, das vom türkischen Bildungsministerium (MEB) in Zusammenarbeit mit UNICEF geleitet wird und darauf abzielt, pädagogische Fähigkeiten im Einklang mit den türkischen Standards bei der Ausbildung von Lehrkräften zu vermitteln. Zu den Themen gehören Entwicklungspsychologie, Berufsethik und Beratung. Die Absolvent*innen erhalten vom MEB ein Zertifikat, das ihnen bescheinigt, dass sie über die erforderlichen Fähigkeiten verfügen, um syrischen Kindern in der Türkei eine hochwertige Bildung zu bieten.

In demselben Bericht wird ein syrischer Lehrer namens Osama vorgestellt, der 2013 aus Nord-Aleppo geflohen war und als Betreuer in einer TEC mit etwa 1.000 syrischen Schüler*innen arbeitet, die in einer türkischen Grundschule untergebracht ist. Er unterrichtet nachmittags von 13:15 bis 17:30 Uhr und in den Klassenzimmern, die eigentlich für 25 Schüler*innen gedacht waren, sitzen nun 50. Diese Überbelegung führt zu Spannungen und erschwert den Unterricht. Den Schüler*innen fällt es schwer, sich zu konzentrieren. „Für die Lehrkräfte ist es sehr schwierig, Ordnung zu halten“ sagte er.

„Ein Teil der Aufgabe einer Lehrkraft besteht darin, sich um die Schüler*innen zu kümmern, aber wir sind zu wenig. Viele Schüler*innen haben kriegsbedingte emotionale Probleme und besondere Bedürfnisse, aber alle sind miteinander vermischt. Es wird geschubst und geschlagen. Ich habe schon Messerstechereien mit einem Stift gesehen.“

Diese Bedürfnisse sind einer der Gründe, warum sich die Lehrer*innenausbildung neben anderen relevanten Themen auch auf psychosoziale Unterstützung konzentriert.

Osama betonte, wie wichtig es ist, Selbstvertrauen aufzubauen. Türkisch zu lernen ist für Geflüchtete aus Syrien von entscheidender Bedeutung, aber das Lernen ist mühsam und der Zugang zu Schulen für Erwachsene teuer. Im Klassenzimmer beherrschten nur 4 von 30 Lehrkräften die türkische Sprache. Osama nutzte seine eigenen Erfahrungen als Schüler, um die Fortbildungsteilnehmenden zu unterstützen. Als Osama seine eigenen mangelhaften Sprachkenntnisse beschrieb, brachen die Teilnehmenden in Gelächter aus. „Mein (türkischer) Lehrer hat mir Selbstvertrauen gegeben und jetzt gehe ich nach Hause und lerne nicht nur eine, sondern drei Stunden“ sagte er. „Manchmal kann man seinen Schüler*innen mit seinen Worten so viel Selbstvertrauen geben, dass sie denken, sie könnten die Welt erobern.“ (ebd.).

Die oben beschriebene Fortbildung der syrischen Lehrkräfte wurde in zwei Phasen durchgeführt, die erste Phase von August bis September 2016 und die zweite Phase von Januar bis Februar 2017. Die Fortbildung wurde von UNICEF durch großzügige Mittel der Europäischen Union (EU-Treuhandfonds), Deutschlands, der Niederlande, Norwegens, der schwedischen Agentur für Internationale Entwicklungszusammenarbeit (SIDA), des US-Büros für Bevölkerung, Geflüchtete und Migration (BPRM) und anderer Geldgeber*innen über den Thematischen Fonds für Humanitäre Maßnahmen (Thematic Humanitarian Fund) unterstützt.

Laut der Kreditanstalt für Wiederaufbau (KfW) (KfW Development Bank, 2020) spielen syrische Lehrkräfte eine wichtige Rolle bei der Unterstützung des Unterrichts von geflüchteten Kindern in der Türkei. Die Lehrkräfte erhalten eine Vergütung in Höhe des türkischen Mindestlohns sowie Fortbildungsmöglichkeiten. Auch wenn sie nicht selbst unterrichten, helfen sie den türkischen Lehrkräften im Unterricht, unterstützen die Integration der syrischen Kinder in den türkischen Schulen und arbeiten in Beratungsstellen. Während der Corona-Pandemie hielten sie den Kontakt zwischen den Schulen und den Flüchtlingsfamilien aufrecht. Mittlerweile arbeiten 12.000 syrische Lehrkräfte in der Türkei und betreuen 300.000 syrische Schulkinder.

Seit dem Schuljahr 2016/2017 hat die KfW vier Phasen des Projekts bereits gefördert, der Vertrag für die fünfte Phase wurde Anfang Oktober 2021 unterzeichnet. Im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) stellt die KfW damit im neuen Schuljahr weitere 50 Millionen Euro für Gehaltszahlungen und Fortbildungen sowie Corona-Hilfsmaßnahmen bereit. Das Vorhaben verbessert nicht nur die Bildungschancen der syrischen Kinder, sondern sichert auch den in die Türkei geflüchteten syrischen Lehrkräften ein stabiles Einkom-

men. Sie gehören auch dort zu den armen Bevölkerungsschichten und sind gerade in der Pandemiezeit auf ein regelmäßiges Einkommen angewiesen. Das Projekt ist Teil der Beschäftigungsoffensive Nahost im Rahmen der Sonderinitiative „Fluchtursachen bekämpfen – Geflüchtete reintegrieren“. Durchgeführt wird das Projekt von UNICEF, dem Kinderhilfswerk der Vereinten Nationen.

Trotz dieser guten Bemühungen geschehen auch einige unerwünschte Dinge mit den syrischen Lehrkräften, die in der Türkei unterrichten. Wie die North Press Agency (Syrien) berichtet, haben „die türkischen Behörden eine Entscheidung getroffen, die die Entlassung von 13.000 syrischen Lehrkräften vorsieht, von denen viele seit Jahren an öffentlichen Schulen tätig sind. [...] Das türkische Bildungsministerium teilte den Lehrkräften ihre Entlassung in einer über WhatsApp verschickten Gruppenmitteilung mit und erklärte, die Entscheidung sei ‚auf die Einstellung der Unterstützung durch UNICEF zurückzuführen‘“ (Tamo, 2021).

Nach früheren Berichten der North Press Agency (ebd.) haben syrische Lehrkräfte seit Anfang 2021 Befürchtungen geäußert, nachdem UNICEF, das sie mit Löhnen und Gehältern versorgte, ihre Unterlagen an die türkische Regierung übermittelte. Damals berichtet die North Press Agency „von der Berufung einer Lehrkraft gegen eine Entscheidung der türkischen Behörden, die alle Lehrkräfte entlassen hatte, die keinen Universitätsabschluss oder das türkische Sprachzertifikat erworben hatten“ (ebd.).

3. Fazit

Die Bereitstellung von Bildungsmöglichkeiten für geflüchtete syrische Schüler*innen ist eine noch neue Tatsache in der Türkei. Daher stoßen die türkischen Lehrkräfte, die an öffentlichen Schulen und temporären Bildungszentren mit dieser neuen Schüler*innenpopulation arbeiten, auf einige Schwierigkeiten. Darüber hinaus hat dieser Beitrag versucht, die Situation von syrischen Lehrkräften und ihre Arbeitsbedingungen in der Türkei aufzuzeigen. Es liegt auf der Hand, dass sowohl die syrischen Schüler*innen als auch ihre Lehrkräfte in ihrem neuen Lern- und Lehrumfeld einige Herausforderungen erleben.

Die syrischen Schüler*innen stoßen auf der einen Seite auf echte Hindernisse wie Sprachprobleme und Mobbing, um nur zwei zu nennen. Die türkischen Lehrkräfte, die diese neue Schüler*innengruppe unterrichten, stehen ebenfalls vor Problemen, denn die meisten von ihnen fühlen sich nicht gut darauf vorbereitet, das Lernen oder Lehren dieser vielfältigen Gruppen zu unterstützen, da ihnen Materialien und Methoden für den Unterricht mit Geflüchteten fehlen. Sie brauchen auch mehr Unterstützung beim Unterrichten in einem interkulturellen und multikulturellen Umfeld, insbesondere außerschulische Unterstützung.

Die syrischen Lehrkräfte, die in der Türkei arbeiten, gehören vielleicht zu denjenigen, die am meisten leiden. Da sie auch sprachliche Barrieren überwinden müssen, wird von diesen Lehrkräften erwartet, dass sie sich geeignete soziokulturelle Kenntnisse aneignen und im Gastland als Fachkräfte arbeiten, um ihr Leben fortzusetzen und sich im Beruf ihrer Wahl zu etablieren. Da alle provisorischen Schulen für syri-

sche Schüler*innen im Zuge der Umsetzung des Plans zur schrittweisen Integration geschlossen werden sollen, haben weder die türkische Regierung noch UNICEF etwas über das Schicksal der an diesen Schulen arbeitenden syrischen Lehrkräfte bekannt gegeben. Der Vorsitzende der syrischen Lehrer*innengewerkschaft, Hassan Tayfur, sagte, dass das türkische Bildungsministerium syrische Lehrkräfte nicht entlassen werde und daran arbeiten werde, sie schrittweise in das Bildungssystem zu integrieren (Al-Jablawi, 2018).

Die Herausforderungen, mit denen diese Gruppe zugewanderter Lehrkräfte konfrontiert ist, einschließlich des Mangels an kulturspezifischem pädagogischem Wissen und ihrer metakognitiven Kompetenz im Aufnahmeland, scheinen weiterhin zu bestehen. Die größte Herausforderung besteht jedoch darin, einen reibungslosen Übergang in ein neues soziokulturelles Umfeld zu schaffen, was in der Türkei leider noch nicht der Fall ist.

Nach Angaben der syrischen Lehrer*innengewerkschaft gibt es in der Türkei etwa 23.000 syrische Lehrkräfte, von denen etwa die Hälfte nicht als Lehrer*innen beschäftigt werden kann und die meisten in Bereichen außerhalb ihres Fachgebiets arbeiten.

Der derzeitige Status der syrischen Lehrkräfte in der Türkei mag nicht weniger schwierig sein als der anderer syrischer Geflüchteter, aber sie im Stich zu lassen und einem ungewissen Schicksal zu überlassen, wird die Situation für Tausende vertriebene syrische Familien in der Türkei noch verschlechtern. In Anbetracht der Hindernisse und ohne angemessene Unterstützung durch die türkische Regierung und UNICEF werden die Syrer*innen keine legalen Möglichkeiten haben, auf dem türkischen Arbeitsmarkt zu arbeiten (ebd.).

Literatur

- Al-Jablawi, H. (20. März 2018). Impoverished Syrian Teachers in Turkey. <https://www.atlanticcouncil.org/blogs/syriasource/the-poverty-and-struggles-of-syrian-teachers-in-turkey/>
- Aras, B. & Yasun, S. (2016). *The educational opportunities and challenges of Syrian refugee students in Turkey: Temporary education centers and beyond*. <https://research.sabanciuniv.edu/id/eprint/29697/1/syrianrefugees.pdf>
- Arslangilay, A. S. (2018). Are Turkish Teacher Candidates Ready for Migrant Students?, 7(2), 316–329. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n2p316>
- Árva, V. & Medgyes, P. (2000). Native and non-native teachers in the classroom. *System*, 28(3), 355–372. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(00\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(00)00017-8)
- Benson, A. P. (2019). Migrant teachers and classroom encounters: Processes of intercultural learning. *London Review of Education*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.01>
- Collins, J. (2012). Integration and inclusion of immigrants in Australia. In J. Frideres & J. Biles (Hrsg.), *Queen's Policy Studies Ser: v.164. International Perspectives: Integration and Inclusion* (S. 17–37). MQUP.
- Datta-Roy, S. & Lavery, S. (2017). Experiences of overseas trained teachers seeking public school positions in Western Australia and South Australia. *Issues in Educational Research*, 27(4), 720–735.

- Evin, M. (29. Januar 2014). Türkiye'deki Suriyelilere özel okullar. *Milliyet*. <https://www.milliyet.com.tr/yazarlar/mehves-evin/turkiye-deki-suriyelilere-ozel-okullar-1828752>
- Human Rights Watch Report. (2015). 'When I picture my future, I see nothing': Barriers to education for Syrian refugee children in Turkey. <https://www.hrw.org/et/node/283247>
- KfW Development Bank. (2020, 16. Oktober). *Turkey: Teacher for Syrian refugee children: News from 2020-10-16/KfW Development Bank*. KfW Development Bank. <https://www.kfw-entwicklungsbank.de/s/enzFIIf.CVPA>
- Lorch, D. (2017). *Syrian teachers improve their teaching skills in Turkey: Osama Ayat, a Syrian refugee is not only a teacher but also a teacher trainer. In this class he focused on professional ethics*. UNICEF. <https://www.unicef.org/turkey/en/stories/syrian-teachers-improve-their-teaching-skills-turkey-0>
- Miller, P. W. (2018). Overseas trained teachers (OTTs) in England. *Management in Education*, 32(4), 160–166. <https://doi.org/10.1177/0892020618795201>
- Ministry of National Education. (2016). *Suriyeli öğrenciler için 4 bin 200 öğretmen alımı yapılacak*. <http://www.meb.gov.tr/suriyeli-ogrenciler-icin-4-bin-200-ogretmen-alimi-yapilacak/haber/12204/tr>
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Rahman, M. M. (2007). Migration and Social Development: A Family Perspective. *SSRN Electronic Journal*. Vorab-Onlinepublikation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1317136>
- Reid, C. & Collins, J. (2013). 'No-one ever asked me': the invisible experiences and contribution of Australian emigrant teachers. *Race Ethnicity and Education*, 16(2), 268–290. <https://doi.org/10.1080/13613324.2012.674022>
- Tamo, F. (2021, 1. Juli). *Turkey dismisses thousands of Syrian teachers over lack of UNICEF support*. North Press agency. <https://npasyria.com/en/61696/>
- Taskın, P. & Erdemli, Ö. (2018). Education for Syrian Refugees: Problems Faced by Teachers in Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 75, 155–178. <https://doi.org/10.14689/ejer.2018.75.9>
- UNHCR. (2018). *Syria Regional refugee response*. UNHCR. <https://data2.unhcr.org/en/situations/syria>
- Xue, S. & Yan, D. (2015). A Case Study of a Chinese Postgraduate Student's Perceptions of Studying in a New Zealand University. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 72–76. <https://doi.org/10.2991/icsshe-15.2015.10>
- Yan, D. (2020). A Non-native Teacher's Reflection on Living in New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 55(2), 287–301. <https://doi.org/10.1007/s40841-020-00176-y>
- Zachariah, K. C., Mathew, E. T. & Rajan, S. I. (2001). Social, Economic and Demographic Consequences of Migration on Kerala. *International Migration*, 39(2), 43–71. <https://doi.org/10.1111/1468-2435.00149>

Internationale Lehrkräfte in Europa: hürdenreicher beruflicher Neuanfang im Ländervergleich

Befunde und Empfehlungen aus dem Projekt ITTS

Silke Hachmeister & Renate Schüssler

Abstract: In diesem abschließenden Beitrag wird ein vergleichender Blick auf die Länderbeiträge des Sammelbandes geworfen. Zur Einordnung findet zunächst eine Darstellung der Zuwanderungsprozesse nach Europa und spezifischer in die Länder der ITTS-Projektpartner*innen statt. Daran anschließend werden grundlegende Herausforderungen und Chancen des beruflichen Wiedereinstiegs für internationale Lehrkräfte anhand thematischer Schwerpunkte resümierend nebeneinandergestellt. In einem abschließenden Ausblick werden als Ergebnis der Rechercharbeiten im Projekt ITTS, sprich aus den Länderbeiträgen und der quantitativen Erhebung, zusammenfassende Befunde dargestellt und Empfehlungen abgeleitet.

Schlagnote: Lehrkräfte mit und ohne Fluchthintergrund, berufliche Integration, Länderrecherchen, Studienergebnisse, Vorschläge

1. Hinführung

Ein beruflicher Wiedereinstieg in einem neuen Land stellt sowohl zugewanderte Lehrkräfte als auch die Aufnahmegesellschaften vor Herausforderungen. Er ist abhängig von den Rahmenvorgaben der europäischen und nationalen Migrationspolitik und wird durch nationale und regionale Integrations- und Bildungspolitik reglementiert. Studien (z. B. Datta-Roy & Lavery, 2017; Miller, 2018) aus verschiedenen Ländern und Regionen berichten von spezifischen Herausforderungen für zugewanderte Lehrkräfte, zum Beispiel mit Blick auf kulturspezifisches pädagogisches Wissen (Peeler & Jane, 2005). Der Übergang in ein neues soziokulturelles Umfeld stellt dabei neben den Anforderungen durch einen schulischen Systemwechsel eine anspruchsvolle Aufgabe dar (Benson, 2019; Collins, 2012; Xue & Yan, 2015). Während sich zugewanderte Lehrkräfte einerseits in einer teilweise für sie fremden Gesellschaft und einem neuen Bildungssystem zurechtfinden müssen, sind sie zugleich hohen Erwartungen an ihre berufliche Professionalität ausgesetzt (ebd., Peeler & Jane, 2005). Gelingt zugewanderten Lehrkräften der Zugang in die Schule, können sie ein großes Potenzial für

Schulentwicklung und die Zusammenarbeit mit Schüler*innen, Eltern und Kolleg*innen mitbringen (Georgi et al., 2011; Massumi, 2014).

In den Beiträgen in diesem Band wurden Möglichkeiten, Erfahrungen, aber auch Hindernisse des beruflichen Wiedereinstiegs in den sieben Ländern Belgien, Deutschland, Griechenland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei detailliert beschrieben. Ein deutlicher Zuwachs von Schüler*innen mit eigener Zuwanderungsgeschichte und teilweise mit Fluchterfahrung in die hier ausgewählten Länder ist seit 2013, insbesondere aber zwischen 2014 und 2018 und erneut seit 2021 zu verzeichnen. Die Länderbeiträge dokumentieren hier die entsprechende Forschungslage. Neu zugewanderte Lehrkräfte wurden hingegen, wenn überhaupt, erst nach und nach als spezifische Zielgruppe wahrgenommen. Neben ihrer Fachlichkeit bringen sie Potenziale als mögliche Identifikationspersonen für Schüler*innen mit und können in kulturell und sprachlich vermittelnden Tätigkeiten die interkulturelle Elternarbeit fördern (Massumi, 2014, 88 f.). Weitere Studien legen nahe, dass Lehrkräfte mit Migrationshintergrund zur Gestaltung von inklusiven und Mehrsprachigkeit reflektierenden Bildungsprozessen beitragen können (Georgi et al., 2011). Die zunehmende Präsenz von internationalen Lehrkräften könnte zudem dazu beitragen, ein positiveres Bild von Minderheiten und pluralen Lebensformen in der Migrationsgesellschaft zu entwickeln und einen Beitrag zur interkulturellen Öffnung von Schule zu leisten.

Es lassen sich unterschiedliche Möglichkeiten, Bedingungen und Herausforderungen für die Tätigkeit zugewanderter Lehrkräfte an die Schulen in den sieben in diesem Sammelband dargestellten Ländern feststellen. Gibt es die Möglichkeit, in den erlernten Beruf und in das Schulsystem zurückzukehren, so sind diese Zugänge meist stark reglementiert und mit hohen Anforderungen an die Anerkennung der Qualifikationen und an sprachliche Nachweise geknüpft. Zugleich erscheint es für die Betroffenen häufig unübersichtlich, die genauen Kriterien für die Rückkehr in den Beruf überhaupt zu kennen.

Eine ungenügende Datenlage und Forschungslücken in der Mehrheit der Länder erschwerten die Erhebungen für die Länderbeiträge erheblich, was sich sowohl in Bezug auf statistische Daten, Studien und Fachliteratur, aber auch in einer schwierigen Identifizierbarkeit und Erreichbarkeit der Zielgruppe ausdrückte. Dies zeigte sich auch bei den Vorbereitungen und der Durchführung der quantitativen Erhebung, deren Ergebnisse in diesem Band in *„Wertgeschätzt und unterstützt!? Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus – Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie“* dargestellt werden. Mit insgesamt 158 Teilnehmenden konnten mit der Studie dennoch hilfreiche Erkenntnisse aus den Einschätzungen der teilnehmenden Lehrkräfte gewonnen werden. Unter anderem wurden hohe Zufriedenheitswerte derer deutlich, die die Möglichkeit haben, als Lehrkräfte an Schulen tätig zu sein. Drei Faktoren sind hierfür ausschlaggebend: die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Umgang mit Herausforderungen durch die Lehrkräfte selbst, dass sie als Lehrkräfte (und nicht als Hilfspersonal) wahr- und ernst genommen werden und die Unterstützung im beruflichen Wiedereinstieg in den neuen Schulen. Diese Ergebnisse weisen einmal mehr da-

rauf hin, wie wichtig es ist, Möglichkeiten für internationale Lehrkräfte an Schulen zu schaffen und die Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs zu reduzieren.

2. Zuwanderung nach Europa

Im Jahr 2021 lebten insgesamt 2.858.922 Geflüchtete mit anerkanntem Fluchtstatus und 632.315 Asylsuchende¹ in den Ländern der Europäischen Union (Statista, 2022h). Allein zwischen 2014 und 2021 kamen laut Statista (ebd.) 2.083.122 flüchtende Menschen in die EU, ein Großteil über den Seeweg und die europäischen Mittelmeerlande (UNHCR, 2023b, 2023c, 2023d). Ein Maximum der gestellten Asylanträge war in den Jahren 2015 und 2016 zu verzeichnen: 2015 wurden nach Angaben der europäischen Statistikbehörde Eurostat in den 27 EU-Staaten (ohne UK) insgesamt 1,28 Millionen Asylanträge (darunter 1,22 Millionen Erstanträge) registriert, 2016 waren es 1,22 Millionen (darunter 1,17 Millionen Erstanträge) (Eurostat, 2023a). Seit diesem Zeitpunkt sind die Antragszahlen vor allem aufgrund der von der EU ergriffenen politischen Maßnahmen zur Eindämmung der Fluchtmigration, durch die zunehmende Militarisierung von Grenzen, Asylrechtsverschärfungen und Rückführungsabkommen mit Herkunftsländern und Drittstaaten sowie illegalen Pushbacks, deutlich gesunken (Europäisches Parlament, 2017; Hänsel et al., 2022). Im Jahr 2017 registrierte die EU insgesamt nur 677.470 Asylanträge (darunter 620.265 Erstanträge) und damit beinahe halb so viele wie im Jahr 2015. 2018 sank die Zahl auf 625.575 Anträge (darunter 564.115 Erstanträge) (Eurostat, 2023a). Im Jahr 2020 ist mit 472.395 Asylanträgen (darunter 417.070 Erstanträge) die geringste Zahl der Anträge seit 2014 in den EU-Mitgliedsstaaten zu verzeichnen, bevor die Zahlen in den darauffolgenden Jahren insgesamt wieder ansteigen (ebd.). 2022 belaufen sich die Asylantragszahlen allein für den Zeitraum zwischen Januar und Oktober auf 767.580 (darunter 699.785 Erstanträge) (Eurostat, 2023b). Nachdem die monatliche Antragszahl im Januar 2022 bei 59.735 (darunter 52.885 Erstanträge) lag, sind im Oktober mit 105.970 (99.175) beinahe doppelt so viele Asylanträge in den EU-Mitgliedsstaaten gestellt worden (ebd.).

Die genannten Asylantragszahlen liefern ein aussagekräftiges Bild der Zuwanderung Schutzsuchender in die EU, sie berücksichtigen allerdings nicht die Zahl unregistrierter Schutzsuchender und derer, denen auch ohne Asylverfahren ein sofortiger Schutz in der EU gewährt wird. Seit Beginn des russischen Angriffskriegs in der Ukraine im Februar 2022 flüchteten laut UNHCR (2022b) bis Anfang Juni 2022 bereits etwa 4,8 Millionen Menschen aus der Ukraine nach Europa. Als Reaktion auf die hohen Zuwanderungszahlen aktivierte das Europäische Parlament Anfang März 2022 eine Richtlinie, nach der Menschen, die aus der Ukraine fliehen, seitdem für einen Zeitraum von zunächst einem Jahr sofortiger vorübergehender Schutz in der EU gewährt

1 „Der Begriff Geflüchtete bezeichnet Menschen, die ihr Herkunftsland verlassen mussten, um ihr Leben zu retten und die als solche im Aufnahmeland anerkannt und aufgenommen wurden. Asylsuchende sind Menschen mit einem laufenden Antrag auf Asyl“ (Statista Research Department, 2022).

wird (Europäisches Parlament, 2022). Für Geflüchtete aus der Ukraine ist damit kein langwieriges Asylverfahren nötig, es besteht jedoch weiterhin das Recht, einen Asylantrag zu stellen. Darüber hinaus werden den Schutzsuchenden Mindeststandards wie der Zugang zu Sozialhilfe und eine Arbeitserlaubnis garantiert (ebd.). 3,2 Millionen der 4,8 Millionen Schutzsuchenden sind unter diesem vorübergehenden Schutz oder in ähnlichen nationalen Schutzprogrammen registriert (UNHCR, 2022b). Auch der Zuwachs der Asylanträge in der EU von 35% zwischen Februar (54.565 Erstanträge) und März (73.850 Erstanträge), ist deutlich durch die Zahl der Schutzsuchenden aus der Ukraine bedingt: die Zahl der Asylerstanträge stieg von 2.370 im Februar 2022 auf 12.875 im März 2022 um 443% (Eurostat, 2022). Ukrainische Geflüchtete bildeten damit die größte Gruppe von Asylbewerber*innen. Die meisten Asylanträge innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten im März 2022 wurden mit 14.135 Asylanträgen (19%) in Deutschland gemeldet (ebd.). Nach Angaben des UNHCR (2023a) sind Anfang 2023 insgesamt 8.046.621 Geflüchtete aus der Ukraine in Europa registriert (06.02.2023), davon 4.823.326 mit vorübergehendem Schutz oder unter ähnlichen nationalen Schutzprogrammen (31.01.2023). Im Vergleich der europäischen Staaten wurden in Polen mit 1.563.386 (07.02.2023) die meisten ukrainischen Geflüchteten gezählt, gefolgt von Deutschland (1.055.323, 31.01.2023) und Tschechien (485.124, 29.01.2023) (ebd.).²

Durch die große Zahl Schutzsuchender aus der Ukraine hat sich das Bild der hauptsächlichen Herkunftsregionen Geflüchteter in der EU, der häufigsten Migrationsrouten, wie auch der Staaten, in denen die meisten Menschen Schutz suchen, verändert. Bedingt durch die geografische Lage der Länder, die Zielpreferenzen der Schutzsuchenden und die politische Situation waren und sind die Auswirkungen der Fluchtzuwanderung auf die einzelnen EU-Mitgliedstaaten sehr unterschiedlich. Entsprechend sind auch die Migrationsbedingungen und -erfahrungen der Länder, die im Zentrum dieser Publikation stehen, durch unterschiedliche Faktoren beeinflusst und variieren stark.

3. Zuwanderung in die ITTS-Projektländer

Im vergangenen Jahrzehnt ist Griechenland zu einem der Haupteinreiseländer in die Europäische Union geworden. Durch die geografische Lage an der EU-Außengrenze findet besonders über das Mittelmeer eine hohe Zuwanderung aus der Türkei statt. Im Jahr 2015 kamen allein 856.723 Geflüchtete über das Mittelmeer nach Griechenland und 4.907 Personen über die Landesgrenze (UNHCR, 2023b). 2016 lag die Gesamtzahl der Ankünfte laut UNHCR bei 177.234 (ebd.). Seit 2016 hat sich die griechische Einwanderungspolitik entsprechend ständig verändert und insgesamt verschärft, aktiv unterstützt durch verstärkte Kontrollmechanismen und Maßnahmen der EU, unter anderem durch die Grenzschutzagentur Frontex und den EU-Türkei-Deal (Europäisches Parlament, 2022; Noraie-Kia, 2022). Seitdem variieren die jährlichen

2 Türkei: 95874, Belgien 66406, Griechenland 20955, Slowenien 8659, Island 2239.

Ankunftszahlen in Griechenland erheblich zwischen 9.157 (2021) bis 74.616 (2019), liegen damit aber deutlich unter der Zahl von 2015 und 2016. Im Jahr 2022 waren insgesamt 147.420 Schutzsuchende über das UNHCR registriert (UNHCR, 2023b). Griechenland ist damit ein Land mit einer besonders hohen Zuwanderungszahl aus Nicht-EU-Staaten, für viele der Migrant*innen zugleich aber nur ein temporäres Zwischenziel auf dem Weg in vorwiegend nord- und zentraleuropäische Staaten (Kühnlein & Hachmeister, 2022).

Gemessen an den absoluten Zahlen der Asylanträge in den EU-Mitgliedsstaaten ist Deutschland seit spätestens 2015 eines der präferierten Zielländer für Schutzsuchende innerhalb der EU. Durch die Aussetzung der Dublin-Verordnung im Jahr 2015 wurden zahlreiche Migrant*innen nicht direkt in den Ländern ihrer Ersteinreise in die EU registriert und entsprechend auch die Asylanträge in anderen EU-Staaten gestellt (European Parliament, 2020). Hauptziele der Schutzsuchenden waren zu dieser Zeit Deutschland, Österreich, Niederlande und Schweden (Brücker et al., 2016). Von ca. 1,3 Millionen Asylanträgen im Jahr 2016 wurden 745.160 Anträge in Deutschland gestellt. Die meisten Geflüchteten kamen in den Jahren 2015 und 2016 aus Syrien (661.500), den Westbalkanstaaten (404.800), Afghanistan (268.200) und dem Irak (235.900) nach Deutschland (Destatis, 2023b). Seit Februar 2022 suchen über eine Million Geflüchtete aus der Ukraine Zuflucht in Deutschland (UNHCR, 2023a). Der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Deutschland liegt im Dezember 2022 bei rund 15,88 Millionen, die meisten davon aus Nicht-EU-27-Staaten (8.319.395), ein geringerer Teil sind Binnenmigrant*innen der EU (5.064.515). Die häufigsten Staatsangehörigkeiten sind Türkei (1,49 Mio.), Ukraine (1,16 Mio.) und Syrien (923.805) (Destatis, 2023a).

Im EU-Vergleich liegt auch der Anteil der ausländischen Bevölkerung in Belgien mit rund 12,66% der Bevölkerung im Jahr 2021 im oberen Bereich und ist damit vergleichbar mit Deutschland. Allerdings entfällt hier ein Großteil auf die EU-Binnenmigration: Rund 8,16% kommt aus den EU-Staaten, vorwiegend aus Frankreich. Nur 4,49%, ca. ein Drittel, entfallen auf Personen ohne eine EU-Staatsangehörigkeit (Statista, 2022a). Die meisten außereuropäischen Zuwanderer entstammen im Jahr 2021 aus ehemaligen Ländern mit Arbeitsabkommen wie Marokko (14%) und der Türkei (7%) sowie der ehemaligen Kolonie der Demokratischen Republik Kongo (3%) (European Commission, 2023a). Durch die Zuwanderung von ca. 67.511 ukrainischen Geflüchteten im Jahr 2022 (UNHCR, 2023a) ist auch in Belgien ein Anstieg der Zuwandererzahlen von Menschen ohne EU-Staatsangehörigkeit zu verzeichnen.

Bereits seit 2014 und 2015 hatte die Zuwanderung aus der Ukraine nach Polen aufgrund kurzzeitiger Erwerbsarbeit im Vergleich zu früheren Jahren zugenommen. Mit der Aufnahme der ukrainische Migrant*innen seit 2014 rechtfertigte die polnische Regierungspartei (PiS) Ende 2015 die Entscheidung, keine Asylbewerber*innen anderer EU-Länder in Polen aufzunehmen. Sie stellte sich damit gegen einen EU-Beschluss, der die Umverteilung Geflüchteter innerhalb der EU-Mitgliedsstaaten vorsah, um die Krisensituationen in Griechenland und Italien zu entlasten. Der Rückzug der polnischen Regierung aus dem Umverteilungsmechanismus für Geflüchtete ist nicht die

einzigste Maßnahme, die die regierende PiS-Partei gegen den Schutz von Geflüchteten unternommen hat. Menschenrechtsorganisationen berichten von Zurückweisungen von Asylanträgen an der polnischen Grenze. Trotz Maßnahmen des Europäischen Gerichtshofs für Menschenrechte, der die Zurückweisung der Asylsuchenden untersagt, ändert sich die Praxis der Pushbacks nicht (Lukasiewicz, 2019).

Betrachtet man den gesamten Anteil der ausländischen Bevölkerung in Polen, lag dieser im Jahr mit nur 1,21% (2021) weit unter dem Durchschnitt der EU-Mitgliedsstaaten mit 8,35%. Mit 0,99% überwog der Anteil Nicht-EU-Staatsangehöriger (Statista, 2022b). Die seit 2022 massiv gestiegene Mobilität ist weitestgehend auf die russischen Aggressionen gegen die Ukraine zurückzuführen und wird begünstigt durch die räumliche und kulturelle Nähe, etablierte Migrationsnetzwerke und eine ähnliche Sprache (Arak, 2020). So suchte 2022 die größte Zahl ukrainischer Geflüchteter mit 1.563.386 (07.02.2023) im Nachbarland Polen Zuflucht (UNHCR, 2023a). Allein im März 2022 gewährte Polen 675.085 Ukrainer*innen vorübergehenden Schutzstatus (Eurostat, 2023c).

Demgegenüber ist in Island im Vergleich der in diesem Band ausgewählten Länder mit einem Anteil von 13,9% der größte Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der Gesamtbevölkerung zu verzeichnen. Reiht man Island in die Aufstellung der EU-Staaten ein, liegt das Land auf Platz sechs. Dabei überwiegt mit 11,15% deutlich der Anteil von Migrant*innen aus EU-Staaten, während nur 2,75% Nicht-EU-Staatsangehörige sind. Im EU-Durchschnitt liegt dieser Anteil bei ca. 5,3% (ebd.). Die Zahl der Migrant*innen in Island stieg insbesondere mit dem Beitritt Islands zum Europäischen Wirtschaftsraum im Jahr 1994. Seit dem Jahr 2000 hat sich der Anteil der in Island lebenden ausländischen Bevölkerung innerhalb von ca. 20 Jahren verfünffacht (Statista Research Department, 2023b). Die meisten Zugewanderten in Island kommen als Arbeitsmigrant*innen aus Polen, nordeuropäischen Ländern, Rumänien und den USA. Im Jahr 2021 sind 1.933 Menschen in Island polnischer Staatsangehörigkeit, 887 dänischer, 614 rumänischer und 590 Personen schwedischer Staatsangehörigkeit (Statista, 2022e). In der Anzahl Geflüchteter in Island ist seit 2014 (93) ein stetiger und sehr starker Anstieg zu verzeichnen (Statista, 2022g). Im Jahr 2018 waren laut Angaben des UNHCR 549 Geflüchtete in Island registriert, 2021 waren es bereits 1.830 (ebd.). Menschen aus dem Irak stellten 2021 die meisten Geflüchteten in Island (Statista Research Department, 2023a). Im Jahr 2022 wurden die meisten Asylanträge auch in Island von ukrainischen Geflüchteten gestellt (2345), gefolgt von Venezuela (1199) und Palästina (232) (Directorate of Immigration, 2023).

Slowenien liegt am Rande einer der wichtigsten Migrationsrouten zwischen dem Nahen Osten und der EU. Nachdem seit Sommer 2015 täglich durchschnittlich ein-tausend Migrant*innen in die EU kamen, schloss Slowenien im März 2016 als erster Staat die Grenzen, gefolgt von Kroatien, Mazedonien und Serbien (Peerenboom, 2016). Die Schließung der Balkanroute führte dazu, dass viele Migrant*innen in Ländern strandeten, die nicht ihre präferierten Zielländer waren (Tošić, 2018). Auch in Slowenien nahm die Zahl der Asylanträge mit 1.310 Anträgen im Jahr 2016 gegenüber nur 275 Anträgen im Vorjahr um ca. 476% zu. Noch im Jahr 2014 wurden mehr Asyl-

anträge in Slowenien gestellt als im Jahr 2015, als Slowenien vermutlich vorwiegend ein Durchreiseland für Migrant*innen mit dem Ziel Nord- oder Zentraleuropas war. Seitdem wächst die Zahl der Asylanträge in Slowenien deutlich und liegt im Jahr 2021 bei 5300. Lag Slowenien 2014 im Vergleich der Anzahl der in den EU-Mitgliedsstaaten gestellten Asylanträge auf Rang 24, befindet es sich 2021 auf Rang 14 (Eurostat, 2023a). Als einer der Staaten der Balkanroute ist die Zuwanderung nach Slowenien bis heute ständig durch wechselnde und immer restriktivere Grenz-, Migrations- und Asylregelungen beeinflusst (Tošić, 2018).

Mit Blick auf die Zahl der ausländischen Gesamtbevölkerung aus Nicht-EU-Staaten zwischen 2014 und 2021, ist in Slowenien ein Zuwachs von 80.290 Personen im Jahr 2014 auf 147.531 Personen im Jahr 2021 zu erkennen (Statista, 2022c). Sie machen damit ca. 87% der gesamten ausländischen Bevölkerung in Slowenien aus, während nur 21.120 Personen EU-Ausländer*innen sind. Die fünf größten ausländischen Bevölkerungsgruppen im Jahr 2021 stammen in Slowenien aus dem ehemaligen Jugoslawien: Bosnien und Herzegowina (79.616), Kosovo (22.386), Serbien (17.257), Nordmazedonien (14.048) und Kroatien (10.234). Der große Anteil ist nicht zuletzt auf die Binnenmigration durch die Kriege im ehemaligen Jugoslawien zurückzuführen. Zudem kommt damit der größte Anteil der ausländischen Bevölkerung in Slowenien aus EU-Beitrittskandidatenländern (Statista, 2022f). Im Vergleich der EU-Mitgliedsstaaten in Bezug auf den Anteil der ausländischen Bevölkerung liegt Slowenien im Jahr 2021 mit 8% etwas unter dem EU-Durchschnitt (Statista, 2022b). Nach Angabe des UNHCR (2023e) wurden bis Januar 2023 zudem 9.081 ukrainische Geflüchtete in Slowenien registriert.

Die Türkei zählt mit über vier Millionen Menschen weltweit die größte Anzahl Geflüchteter und Asylsuchender (UNHCR, 2022a). Laut UNHCR (ebd.) machen syrische Geflüchtete mit vorübergehendem Schutzstatus im Jahr 2021 mit ca. 3,7 Mio. den größten Anteil der Geflüchteten aus, gefolgt von 153.634 Schutzsuchenden aus dem Irak und 140.709 aus Afghanistan. Im September 2022 sind zudem 145.000 ukrainische Geflüchtete in der Türkei registriert (ebd.). Im Vergleich dazu ist die Zahl der in der Türkei lebenden Menschen mit EU-Staatsbürgerschaft zwischen 2014 (133.825) und 2020 (159.039) nur leicht angestiegen (Statista, 2022d).

Seit Beginn des syrischen Bürgerkriegs 2011 ist die Türkei eines der Haupt-Zufluchtsländer syrischer Geflüchteter. Vor allem in den ersten Jahren des Krieges suchten die meisten Flüchtenden in den direkten Nachbarstaaten Türkei, Libanon und Jordanien Schutz – viele mit der Vorstellung einer baldigen Rückkehr nach Syrien. Später wurden auch diese Staaten zu Durchreiseländern, als sich viele syrische Geflüchtete entschieden, in der EU Zuflucht zu suchen oder eine Rückkehr nach Syrien antraten (Kühnlein & Hachmeister, 2022). Viele Geflüchtete aus dem Nahen Osten suchen in der Türkei Schutz oder durchqueren das Land mit dem Ziel, über die Grenze nach Griechenland in die EU zu gelangen. Über die östliche Mittelmeerroute, d.h. über den Seeweg zwischen der Türkei und Griechenland, kamen bereits seit 2007 eine überwiegende Zahl Migrant*innen in die EU. Zwischen 2014 und 2016 war dieser Anteil besonders hoch: Allein im Jahr 2015 kamen 856.723 Geflüchtete

über das Mittelmeer und 4.907 Personen über die Landesgrenze von der Türkei nach Griechenland (UNHCR, 2023b). Durch die faktische Schließung der Westbalkanroute und dem Rücknahme- bzw. Grenzsicherungsabkommen zwischen der EU und der Türkei („EU-Türkei-Deal“) ist seit 2017 insgesamt ein deutlicher Rückgang der Ankünfte über den Seeweg zu erkennen (ebd., Etzold, 2017). Mit dem Abkommen im März 2016 ging eine erhebliche Militarisierung des europäischen Grenzschutzes einher (Hess, 2022), Gewalt und Menschenrechtsverstöße durch Pushbacks nahmen zu (vgl. bordermonitoring.eu; pushbackmap.org).

Die Darstellungen der Zuwanderungsprozesse in den sieben Projektländern machen deutlich, dass diese zwischen den Staaten erheblich variieren. Sie weisen aber auch darauf hin, dass in allen Staaten ein Zuzug aus Nicht-EU-Ländern stattfindet und dass es dabei um teilweise hochqualifizierte Personen geht, unter ihnen auch viele Lehrkräfte mit universitärer Ausbildung und teilweise langjähriger Berufserfahrung (z. B. nach Deutschland, vgl. Wojciechowicz et al., 2020). Mit Blick auf globale Migrationsprozesse sind Lehrkräfte ein wichtiger Teil der Migration von Fachkräften geworden. Betrachtet man die Mobilität innerhalb der EU und des Europäischen Wirtschaftsraums, gehören Lehrkräfte an Sekundarschulen nach Krankenpfleger*innen und Ärzt*innen zu den Berufen mit größter Mobilität. Lehrkräfte der Grundschule bzw. Primarstufe liegen im Ranking an achter Stelle. Diese Statistiken zeigen die „Anzahl der Entscheidungen zu Berufstätigen, die eine Qualifikation in einem Mitgliedsstaat erworben haben und die die Anerkennung mit dem Ziel der dauerhaften Niederlassung innerhalb der EU, den EWR-Staaten und der Schweiz beantragt haben“ (European Commission, 2023b).

Im Gegensatz zur Mobilität von Lehrkräften innerhalb der EU, widmet sich dieser Band Lehrkräften, die von außerhalb der EU in die europäischen Staaten migriert sind. Der Fokus der Betrachtung liegt dabei auf Lehrkräften, welche ihre professionelle Qualifikation in einem außereuropäischen Land erlangt haben und in ihrem neuen Aufenthaltsland wieder ein Berufsleben als Lehrkraft beginnen möchten. Wie bereits aus den verschiedenen Länderbeiträgen hervorgeht, gibt es kaum Statistiken und Forschungsarbeiten zu diesem Thema. In Anbetracht der großen Zuwanderung außereuropäischer Migrant*innen mit langjähriger Bleibeperspektive setzt sich dieser Band mit der Frage nach den Möglichkeiten und Herausforderungen für den beruflichen Wiedereinstieg dieser Lehrkräfte auseinander.

4. Ein länderübergreifender Blick auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte – Systematisierung von Befunden aus den Länderbeiträgen

Wie die meisten Beiträge in diesem Band verdeutlichen, ist die Daten- und Informationslage zu internationalen Lehrkräften sehr prekär. Nur wenige Forschungsarbeiten befassen sich mit der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte in ihren neuen Bildungssystemen. Auch eine statistische Erfassung dieser besonderen

Berufsgruppe ist nicht gegeben, so dass es für Forscher*innen schwierig ist, internationale Lehrkräfte unter den anderen Fachkräften in europäischen Bildungssystemen zu identifizieren. Vor dem Hintergrund einer großen Zahl von geflüchteten und aus anderen Gründen neu zugewanderten Personen in die Türkei, nach Griechenland, Belgien und Deutschland – und durch den Krieg in der Ukraine nun auch in Polen – kann dies zum einen der Ausdruck einer Überlastung der aufnehmenden Systeme sein. Die schwierige Datenlage gibt aber ebenso Hinweise auf besonders hohe Voraussetzungen und Auflagen für die Einstellung als Lehrkräfte in den jeweiligen Ländern, aufgrund derer tatsächlich nur wenige internationale Lehrkräfte entsprechend ihrer Profession in Schule tätig werden können.

Entsprechend spiegeln die vorliegenden Länderbeiträge erhebliche Einstiegshindernisse und Herausforderungen für den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte wider. Es ist weder Selbstverständlichkeit noch Regelfall, zugewanderten Lehrkräften das Unterrichten in den Bildungssystemen an ihren neuen Wohnorten zu ermöglichen und erscheint in einigen Schulsystemen praktisch kaum möglich (vgl. die Beiträge zu Griechenland und Island in diesem Band). Im Folgenden werden einige Schwerpunkte aus den Länderbeiträgen noch einmal beleuchtet, bevor dann abschließend eine zusammenfassende Darstellung der zentralen Befunde mit daraus resultierenden Empfehlungen erfolgt.

4.1 Hohe sprachliche Anforderungen

Alle Beiträge in diesem Band verweisen auf sehr hohe sprachliche Anforderungen an internationale Lehrkräfte für den beruflichen Wiedereinstieg innerhalb der staatlichen Bildungssysteme. Aufgrund der sprachlichen Kompetenzen, die Lehrkräfte benötigen, um ihre Aufgaben in Schule und Unterricht zu erfüllen, ist dies aus Sicht der Behörden eine auf den ersten Blick nachvollziehbare Hürde. Zu hinterfragen ist dabei vielmehr die erforderliche Höhe des Niveaus, die Möglichkeit, dieses zu erwerben und die Ungleichbehandlung mit heimischen Bewerber*innen, um nur einige Argumente zu nennen. Die Mehrheits- bzw. Amtssprache der Länder entspricht meist auch der Unterrichtssprache. Internationale Lehrkräfte mit einer zeitlich vergleichbar kurzen Migrationsgeschichte und kurzfristigen Migrationsentscheidungen müssen eine lange Zeit mit dem Erlernen der neuen Sprache verbringen. Stellt die Beherrschung dieser Sprache eine formale Qualifikation für die Einstellung an Schulen dar, ist es offensichtlich, dass sprachliche Barrieren eine wichtige Rolle für die gesellschaftliche Teilhabe und berufliche Integration von Lehrkräften mit Migrationshintergrund spielen.

In den hier angeführten Beiträgen aus Belgien, Deutschland und Griechenland liegen die formalen sprachlichen Anforderungen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) je nach Einstellungsmodalität zwischen einem C1- und C2-Niveau. In der belgischen Region Flandern kommt zu der Voraussetzung eines C1-Niveau-Zertifikats in Niederländisch, die Bedingung französischer Sprachkenntnisse (B1 bis B2, je nach Fertigkeit) für die Beschäftigung in der fünften und sechs-

ten Klasse der Grundschule hinzu (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2021). In Slowenien ist zwar keine Niveaustufe nach dem GER definiert (Council of Europe, 2020), aber gemäß der Ausbildungsverordnung (Rules on the education of teachers and other professional workers in vocational and professional education, 2011) müssen alle Lehrkräfte die slowenische Standardsprache beherrschen, die im Rahmen einer Abschlussprüfung nachgewiesen werden muss. Lehrkräfte, die nicht fließend Slowenisch sprechen, können nicht regulär in einer slowenischen Bildungseinrichtung beschäftigt werden. Entsprechend gaben die im Länderbeitrag befragten Personen an, dass das Erlangen des slowenischen Sprachzertifikats ein Hindernis für die Einstellung internationaler Lehrkräfte darstellt. Im türkischen Länderbeitrag wird das Sprachniveau nicht konkretisiert, nur implizit wird erwähnt, dass syrische Lehrkräfte, die das türkische Sprachzertifikat nicht haben und in den temporären Bildungseinrichtungen für syrische Kinder arbeiten, von Entlassung bedroht sind. Auch die Autor*innen der Beiträge zu Island und Polen geben keine formale sprachliche Einstufung für die Beschäftigung von Lehrkräften an. Jedoch verweisen sie auf ein besonders hohes Niveau der erforderlichen Sprachkenntnisse, gerade auch im Kontrast zu den besonderen Hürden beim Erlernen der isländischen bzw. der polnischen Sprache: „Die polnische Sprache ist nicht leicht zu erlernen und der Grad der Beherrschung der Sprache entscheidet sowohl über den akademischen Erfolg als auch über die wirtschaftliche Integration“ (Aleksandrovich & Piekarski, 2023).

Verbunden mit den geforderten Sprachkenntnissen – ob formal vorausgesetzt oder gesellschaftlich erwartet – stellt sich die Frage, der Teilnahmemöglichkeiten an entsprechenden Sprachkursen. Auch hier gibt es wiederum Einschränkungen, wie die Beiträge aus Belgien, Deutschland und Island aufzeigen. Demnach sind die Möglichkeiten des Spracherwerbs sehr eingeschränkt und trotz der teilweise erfolgenden staatlichen Unterstützung für Geflüchtete in einigen Bereichen mit einem hohen finanziellen und zeitlichen Aufwand aufgrund der Erreichbarkeit der Kursstandorte und der Lernintensität verbunden. Insbesondere in den höheren Niveaustufen, sind die Angebote sehr ausgedünnt. Berufsbezogene Sprachförderangebote fehlen in der Regel ganz. Es wird auch kaum differenziert nach schulischen Einsatzfeldern, z. B. Fremdsprachenlehrkräfte oder Sportlehrkräfte. Ebenso scheint die Zulassung der hauptsächlichlichen Herkunftssprachen als offizielles Unterrichtsfach keine größere Rolle zu spielen.

4.2 Schwierige Anerkennung von Qualifikationen

Nicht alle Migrant*innen können die eigenen Zeugnisse und beruflichen Qualifikationen nachweisen. Es kommt vor, dass im Zuge der Flucht Dokumente zerstört wurden oder nicht mitgenommen werden konnten. Sind die entsprechenden Papiere vorhanden, ist auch die Anerkennung dieser weder einfach noch für die Antragstellenden immer transparent. So kann bereits die Informationsbeschaffung zu den Abläufen und Kriterien für eine Anerkennung von Qualifikationen eine Herausforderung darstellen. Initiativen wie ein in Belgien entwickeltes Online-Tool, der *Coaching-Baum*

(NARIC *begeleidingsboom*), sollen das Verstehen und die Durchführung der verschiedenen Verfahren erleichtern (Donlevy et al., 2016, S. 14).

Die Anerkennung offizieller Dokumente kann zudem langwierige bürokratische Prozesse und finanziellen Aufwand wegen der erforderlichen Übersetzungen und Beglaubigungen nach sich ziehen. Aufgrund der unterschiedlichen Bildungssysteme ist eine direkte Übertragbarkeit von Qualifikationen nicht immer möglich und bedarf stattdessen detaillierter Prüfungen der Zeugnisse und Studieninhalte. In den Länderbeiträgen zu Deutschland, Slowenien, Griechenland, Polen und Island, wird besonders auf die mögliche fehlende und schwierige Anerkennung, u. a. im Abgleich mit den Besonderheiten der Lehrer*innenausbildung in den aufnehmenden Ländern, verwiesen. So wird im Beitrag zur Situation internationaler Lehrkräfte in Deutschland ein grundlegender Unterschied zwischen der voraussetzungsvollen Ausbildung (zwei oder mehr Fächer, Bachelor- und Masterabschluss, weitere zweite Ausbildungsphase nach dem Universitätsabschluss) in den deutschen Bildungssystemen und vorwiegend Ein-Fach-Lehrkräften aus anderen Bildungssystemen thematisiert. Abschlüsse internationaler Lehrkräfte mit nur einem Fach werden dadurch nicht als gleichwertig betrachtet. In der Einstellungspraxis an Schulen hat dies zur Folge, dass Zwei-Fach-Lehrkräfte mit voller (deutscher) Lehramtsausbildung internationalen Ein-Fach-Lehrkräften formal vorgezogen werden müssen. Selbst unterstützende Schulleitungen und Mitarbeiter*innen der Schulaufsicht haben hier nur sehr limitierte Handlungsspielräume. Im polnischen Länderbeitrag von Aleksandrovich & Piekarski wird davon gesprochen, dass die polnische Regierung versuche, das Verfahren zur Anerkennung von Qualifikationen von Lehrkräften zu vereinfachen und zu vereinheitlichen sowie die Beschäftigungsanforderungen für Lehrkräfte transparenter zu gestalten. Gleichzeitig wird in diesem Beitrag auch eine Ungleichbehandlung zwischen Migrant*innen unterschiedlicher Herkunftsstaaten sehr deutlich.

Im slowenischen und deutschen Beitrag werden die Einstellungsmöglichkeiten für internationale Lehrkräfte auch in Abgleich gebracht mit dem Thema Lehrkräftemangel vs. einer Sättigung des Lehrkräftearbeitsmarktes. So gibt es in Slowenien generell betrachtet derzeit genügend slowenische Lehrkräfte auf dem Arbeitsmarkt, was es den zugewanderten Lehrkräften erschweren könnte, einen Arbeitsplatz zu finden. In Deutschland entstehen durch den Lehrkräftemangel Gelegenheitsfenster, die es zumindest ermöglichen, Einstellungen zu erleichtern. So ist derzeit beobachtbar, dass vormalig sehr restriktive Regelungen und Vorgaben, diskursiv und teilweise auch schon operativ gelockert werden.

In Slowenien müssen alle Lehrkräfte, einschließlich internationaler Lehrkräfte, die slowenische Standardsprache beherrschen, über bestimmte Lehrkompetenzen und -qualifikationen sowie über einen anerkannten beruflichen Abschluss verfügen. Potenzielle Kandidat*innen, die ihre pädagogischen Kompetenzen in ihrem Herkunftsland erworben haben, können beim Bildungsministerium das Verfahren zur Anerkennung ihrer beruflichen Qualifikationen einleiten. Die Beschäftigungsbedingungen im Bildungsbereich sind für alle Lehrkräfte gleich, mit der Ausnahme, dass internationale Lehrkräfte auch eine Aufenthalts- und Arbeitserlaubnis benötigen.

Trotzdem gibt es kaum internationale Lehrkräfte im Land, wie die intensiven Recherchebemühungen des slowenischen Projektteams, die u. a. *alle* Vor-, Grund- und Sekundarschulen im Land diesbezüglich kontaktierten, zutage förderten. Das wird auch damit zusammenhängen, dass Slowenien – wie im Länderbeitrag von Brumen, Herzog, Duh & Zupančič beschrieben – weitgehend ein Transitland ist.

4.3 Staatsangehörigkeit und aufenthaltsrechtliche Einschränkungen

Grundlegend für die Beschäftigung internationaler Lehrkräfte an den Schulen ist ein spezifischer meist langfristiger Aufenthaltstitel, eng verbunden mit einer Arbeitserlaubnis. In Griechenland stellt die Staatsbürgerschaft neben der Anerkennung der Hochschulabschlüsse und dem Nachweis griechischer Sprachkenntnisse auf C1-Niveau eine im Ländervergleich besonders hohe Hürde dar, ist sie doch eine grundlegende Bedingung für die Einstellung internationaler Lehrkräfte an griechischen staatlichen Schulen. Die Erlangung der Staatsbürgerschaft bzw. die Einbürgerung ist allerdings ein langwieriger und kostspieliger Prozess und dadurch ein ernsthaftes Hindernis für die Integration internationaler Lehrkräfte in das griechische Bildungssystem. Auch in Polen wird i. d. R. erwartet, dass Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen die polnische Staatsbürgerschaft besitzen. Das System lässt allerdings vielfältige Ausnahmen zu, wenn Schulen den Bedarf geltend machen und andere Bedingungen, wie die Anerkennung der Abschlüsse und Berufserfahrung, erfüllt sind. Aufgezeigt wird mit dem Beitrag allerdings auch, dass die Verfahren zur Anerkennung der Lehrbefähigung auch vom Herkunftsland abhängen – und durch die Aufnahme ukrainischer Geflüchteter eine deutliche Dynamik entfaltet haben.

Auch in den anderen Ländern sind die Beschäftigungsmöglichkeiten mit der Aufenthaltserlaubnis der Lehrkräfte verbunden. Die Staatsbürgerschaft kann hier eine Möglichkeit für die Arbeitserlaubnis sein, stellt aber glücklicherweise keine notwendige Voraussetzung und somit im Falle des Fehlens keinen Hinderungsgrund für die Arbeit als Lehrkraft an einer staatlichen Schule dar.

4.4 Programme zur Förderung zugewanderter Lehrkräfte und Schüler*innen

In einigen Länderbeiträgen sind Programme und Maßnahmen zur beruflichen und/oder sozialen Integration neu zugewanderter Personen beschrieben, die für alle Migrant*innen und Geflüchtete unabhängig von ihrem Beruf konzipiert wurden. Beispiele hierfür sind die belgischen Projekte *De Baobab* mit Einsatz in der frühkindlichen Bildung und *MaxiPAC* zur Unterstützung der Anerkennung von Abschlüssen oder die *Direktion für Soziale Integration* und *das Projekt Helios* (Hellenische Integrationshilfe für Personen, die internationalen Schutz genießen) in Griechenland. Strukturen und Programme, die spezifisch für internationale Lehrkräfte mit oder ohne Fluchthintergrund konzipiert wurden, finden sich insbesondere im türkischen und im deutschen Länderbeitrag beschrieben.

Im türkischen Länderbeitrag von Oruç Ertürk wurde die Situation syrischer Schüler*innen und Lehrkräfte fokussiert, da diese in massiver Anzahl insbesondere infolge des Krieges in Syrien zugewandert sind. Durch den sogenannten EU-Türkei-Deal verbleiben sie auch stärker als zuvor in der Türkei. Mit den sogenannten Temporary Education Centers (TEC's), die seit 2013 mit Unterstützung von UNICEF entstanden sind, wurden Bildungseinrichtungen für syrische Schüler*innen innerhalb und außerhalb der großen Geflüchteten Camps aufgebaut. In den TEC's, die i. d. R. abgekoppelt vom türkischen Bildungssystem angeboten werden, wird Grund- und Sekundarschulunterricht in arabischer Sprache und angelehnt an den syrischen Lehrplan durch syrische Lehrkräfte unterrichtet. Ausschließlich der Türkischunterricht wird von türkischen Lehrkräften erteilt. Für die syrischen Lehrkräfte werden hiermit temporär Arbeitsplätze geschaffen. Aber auch die Abhängigkeit von der Förderung durch UNICEF bzw. Entlassungen, die mit dem Ausbleiben der Finanzierung einhergehen, kommen im Länderbeitrag zur Sprache. Denn perspektivisch sollen alle provisorischen Schulen für syrische Schüler*innen im Sinne einer schrittweisen Integration geschlossen werden, ohne dass laut Länderbeitrag das Schicksal der an diesen Schulen arbeitenden syrischen Lehrkräfte geklärt ist.

Insgesamt steht hinter den TEC's die Idee, dass die geflüchteten Menschen mittelfristig wieder nach Syrien zurückkehren können – was angesichts des andauernden Krieges sowie der humanitären und Menschenrechtssituation in Syrien kaum absehbar ist. Von den schwierigen Implikationen des verheerenden Erdbebens im Februar 2023 auf beiden Seiten der Grenze gar nicht erst zu sprechen. Auch in Bezug auf ukrainische Schüler*innen, die seit 2022 in Folge des Krieges z. B. in Polen oder auch in Deutschland mit Bildung versorgt werden, hat die Diskussion um temporäre und parallele versus dauerhafte und ins Bildungssystem der aufnehmenden Ländern integrierte schulische Angebote erneut an Dynamik gewonnen.

Spezifische Re-Qualifizierungsprogramme für internationale Lehrkräfte, wie im deutschen Länderbeitrag für drei Bundesländer beschrieben, sind nach Kenntnis der jeweiligen Autor*innen in keinem der anderen an ITTS beteiligten Länder vorhanden. Die beschriebenen Re-Qualifizierungsprogramme zielen, anders als beispielsweise die temporären Bildungseinrichtungen in der Türkei, auf die berufliche Integration zugewanderter Lehrkräfte in Schulen ab. Zudem berücksichtigen sie mit einem ganzheitlichen Anspruch auch Dimensionen einer interkulturellen Öffnung von Schule auch auf personeller Ebene und möchten umfassende Schulentwicklungsprozesse anregen, die den besonderen Herausforderungen und Chancen von Schulen in der Migrationsgesellschaft Rechnung tragen (vgl. Purrmann et al., 2020; Schüssler & Purrmann, 2021). Vor dem Hintergrund einer zunehmend heterogenen Schüler*innenschaft wird der Anspruch verfolgt, diese Heterogenität deutlicher in den Kollegien abzubilden und somit insbesondere auch für neu zugewanderte Schüler*innen Rollenvorbilder zu schaffen (Purrmann et al., 2022). Es soll eine Grundlage geschaffen werden, den beruflichen Wiedereinstieg zu erleichtern und zugleich ein Umdenken in und über Schule durch die Reflexion schulischer Normalitätsvorstellungen angeregt werden. In einem Ineinandergreifen von universitären und staatlichen Re-Qua-

lizierungsprogrammen ermöglichen die Programme in Nordrhein-Westfalen den Teilnehmenden einen ersten beruflichen Wiedereinstieg. Als Herausforderung wird der Zugang zu entfristeten Positionen beschrieben, die bisher zu eng gekoppelt sind an den vorhandenen Lehrkräftemangel sowie die Schwierigkeiten der Anerkennung aufgrund der sehr spezifischen und mit der zweiten Phase international kaum vergleichbaren deutschen Lehrer*innenausbildung.

In *allen* Länderbeiträgen zeigt sich, dass eine volle Anerkennung bzw. ein regulärer Berufseinstieg in Schule der Ausnahmefall bleibt. Auch die Zugänge zu den Ausgleichsmaßnahmen wie die Öffnung der EU-Anpassungslehrgänge für Personen aus Drittstaaten, sind ausgesprochen voraussetzungsvoll und bleiben den meisten internationalen Lehrkräften bisher verwehrt.

4.5 Alternative Unterrichtsmöglichkeiten

In Ländern, in denen der Zugang zum formalen Bildungssystem für Lehrkräfte aus dem Ausland weitgehend verschlossen ist, sind alternative Beschäftigungsmöglichkeiten von großer Bedeutung. Als Alternative zu den Beschäftigungsmöglichkeiten an staatlichen Schulen, werden im griechischen Länderbeitrag von Chiou & Petracou beispielsweise internationale Schulen genannt. Von den 30 internationalen Schulen in Griechenland sind die meisten aus EU-Ländern oder aus den USA, während nur drei Schulen aus Nicht-EU-Ländern kommen (Chiou & Petracou, 2023). An diesen Schulen sind vorwiegend internationale Lehrkräfte tätig, die für diese Tätigkeit eine Arbeits- und Aufenthaltsgenehmigung für Griechenland erhalten haben, letztlich aber im Bildungssystem ihres Herkunftslandes bzw. des Landes der Schulen beschäftigt sind. Die Voraussetzungen für die Beschäftigung entsprechen nicht den staatlichen griechischen Vorgaben, insofern auf die Anerkennung ausländischer Hochschulabschlüsse und die Bescheinigung der griechischen Sprachkenntnisse verzichtet werden kann.

Als weitere Beschäftigungsmöglichkeiten wird in mehreren Länderbeiträgen wie z. B. Griechenland und Belgien auch die Tätigkeit in Fremdsprachenzentren (hier auch Polen), in der Erwachsenenbildung oder in Bildungsprojekten von Nichtregierungsorganisationen genannt. Allerdings entsprechen Tätigkeiten und Status häufig nicht der einer Lehrkraft des formalen Bildungssystems, weder bezogen auf das Herkunfts- noch auf das Aufnahmeland.

4.6 Sozioökonomische Ungleichheiten und Diskriminierung

Eng verbunden mit der fehlenden Anerkennung von im Ausland erworbenen lehramtsbefähigenden Abschlüssen sind sozioökonomische Ungleichheiten zwischen internationalen und einheimischen Lehrkräften.

In der Darstellung der Programme für syrische Lehrkräfte in der Türkei wird die prekäre Lage der dort temporär beschäftigten Lehrkräfte mit vergleichsweise niedrigen Löhnen und dem Risiko der kurzfristigen Schließung von Schulen aufgrund

mangelnder finanzieller Ressourcen besonders ersichtlich. Nach Schließung dieser Einrichtungen sieht die türkische Regierung keine beruflichen Perspektiven für die syrischen Lehrkräfte vor.

Auch im Beitrag zur Situation in Flandern wird betont, dass Lehrkräfte durch ein niedrigeres Gehalt und das fehlendes Sozialprestige des Berufs entmutigt werden können. Durch sprachliche, religiöse und kulturelle Unterschiede können Ungleichheiten und Diskriminierung gefördert werden. Aus dem Beitrag geht ebenfalls hervor, dass Schulen in Flandern autonom über die Einstellungen der Lehrkräfte entscheiden können und die Möglichkeit haben, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund und (noch) nicht anerkannten ausländischen Abschlüssen einzustellen. Dennoch bevorzugen sie i. d. R. Personen ohne Migrationshintergrund und dabei durchaus auch Studierende oder Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (Van Droogenbroeck et al., 2019, S. 28).

Im isländischen Beitrag wird eine große Diskrepanz zwischen einheimischen Isländer*innen und Zugewanderten bezüglich vielfältiger sozioökonomischer Indikatoren betont. Arbeitslosigkeit, finanzielle Unsicherheit und Einsamkeit sind bei Immigrant*innen häufiger anzutreffen als bei Einheimischen. Diese Statistiken beziehen sich nicht direkt auf Lehrkräfte, dennoch sollte dieses Thema auch in der Debatte um internationale Lehrkräfte berücksichtigt werden.

Auch in Deutschland gehen die Fragen der mangelnden Vergleichbarkeit und schwierigen Anerkennung von Lehramtsabschlüssen damit einher, dass internationale Lehrkräfte, die häufig nur als Ein-Fach-Lehrkraft (befristet) angestellt werden können, tariflich deutlich niedriger eingestuft werden als Lehrkräfte, die die Lehramtsausbildung in Deutschland durchlaufen haben und die darüber hinaus die Möglichkeit einer Verbeamtung haben (vgl. auch George, 2021). Zudem geht der Beitrag mit Rekurs auf Niesta Kayser (2020) auf die negativen Folgen fehlender beruflicher Integration und von Erwerbsarbeitslosigkeit in Verbindung mit dem Thema Flucht-migration ein.

Berufliche Integration ist für viele neu zugewanderte Erwachsene eine wichtige Grundvoraussetzung für das Ankommen im neuen Land und für ihre gesellschaftliche Integration. Nicht selten aber geht sie einher mit einer Einstellung unterhalb des Anforderungsniveaus der früher ausgeübten Tätigkeit (Brücker et al., 2020, S. 10). Dies hat vielfältige Implikationen für ein Leben in Würde und Sicherheit, für die sozioökonomische Absicherung der Betroffenen und ihrer Familien und schlussendlich für gesellschaftliche Teilhabe.

4.7 Repräsentanz und kulturelle Vielfalt als Chance

Die Relevanz herkunftsheterogener Lehrer*innenkollegien entsprechend der Schüler*innenschaft wird in mehreren Beiträgen in diesem Band betont. Zugleich wird festgestellt, dass sich die geforderte Diversität nicht in der Realität der Lehrer*innenzimmer widerspiegelt. Für die Region Flandern wird im belgischen Beitrag von Goe-mans, d'Herdt & Holz auf eine grundsätzliche Unterrepräsentanz von Beschäftigten mit Migrationshintergrund im Bildungssystem hingewiesen. Eine Empfehlung der

Flämischen Diversitätskommission beinhaltet zwar den Vorsatz, dass die Regierung die Vielfalt der Schüler*innen und Lehrer*innen beobachten und erforschen sollte (Commissie Diversiteit, 2020, S. 6). Bisher gibt es jedoch keine offiziellen Zahlen über den Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund (Commissie Diversiteit, 2020; Donlevy et al., 2016, S. 12–15), das Bewusstsein für die Bedeutung einer Diversifizierung des Bildungssystems wachse aber (Moens, 2017).

Auch an isländischen Schulen steigt die Zahl zugewanderter Schüler*innen, während diese Vielfalt in der Besetzung der Lehrkräftestellen abgesehen von zusätzlichen unterstützenden Funktionen, ungeachtet bleibt (Pálsdóttir et al., 2021). Hopton & Pétursdóttir, die Autorinnen des isländischen Beitrags, weisen jedoch darauf hin, dass Interkulturelle Bildung und die Thematisierung von Diversität, welche einen integralen Bestandteil der staatlichen Aus- und Weiterbildung isländischer Lehrkräfte bildet, eine Grundlage für die Diversifizierung der Kollegien darstellen könnten. Wie in Pétursdóttir (2013, 2018) dargelegt, wird Interkulturalität hier als Grundprinzip definiert, welches sich durch die gesamte Institution ziehen und die Beziehungen zwischen allen Personen innerhalb der Institution bestimmen sollte.

Dieser Richtung folgt auch die Argumentation im deutschen Länderbeitrag von Schüssler, Hachmeister, Auner, Beaujean & Göke, in dem ebenfalls auf eine Unterrepräsentanz von Lehrkräften mit eigener und familiärer Zuwanderungsgeschichte hingewiesen wird. Schulen und die Menschen, die in ihnen arbeiten und lernen, können durch den Austausch und die Zusammenarbeit mit zugewanderten Lehrkräften profitieren. Diese bringen neue Perspektiven, Erfahrungen, sprachliches und herkunftskulturelles Wissen mit. Der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte ist daher eng mit der Förderung interkulturell orientierter Bildungsprozesse und -erfolge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbunden (Massumi, 2014). Eine durch Zuwanderung geprägte Gesellschaft macht es notwendig, auch Schule unter Bedingungen von migrationsbedingter Heterogenität neu zu denken, sodass ein Umgang mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen selbstverständlich als Teil der Gesellschaft gesehen wird. Als Pendant zu einer sich migrationsbedingt pluralisierenden Schüler*innenschaft sollte diese Diversität daher auch innerhalb der Kollegien gestärkt werden.

Insgesamt drückt sich in allen Beiträgen aus, dass die Schwierigkeiten beim Zugang zum Beruf mit vielfältigen deprofessionalisierenden Erfahrungen und Zurückweisungen einhergeht. Der Umgang mit migrierten Lehrkräften, die Aberkennung ihrer Professionalität, die Unmöglichkeit, sich so souverän ausdrücken und interagieren zu können, wie man dies im Herkunftsland gewohnt ist, die Bürden der erzwungenen Migration, bringen viele bedrückende und entwürdigende Erfahrungen mit sich.

Eine Ausnahme stellen hier die Befunde der quantitativen Erhebung dar. Wenngleich auch hier in den offenen Antworten Erfahrungen der Diskriminierung und Herabsetzung deutlich werden, zeigen sich auch eindrücklich die Chancen und Potenziale, sowohl in den offenen Antworten als auch in den quantitativen Befunden. Sprich, wenn internationale Lehrkräfte die Chance haben, in ihrem Beruf als

Fachlehrkraft im Aufnahmeland zu arbeiten, können sie und auch die Schulen unter bestimmten Bedingungen vielfältige positive Erfahrungen machen.

5. Fazit, Empfehlungen, Ausblick

Dieser Sammelband hat es sich zur Aufgabe gemacht, die Situation internationaler Lehrkräfte in den Ländern der ITTS-Projektpartner*innen zu skizzieren. Mit der Mehrzahl der Länderbeiträge wurde dabei ein thematisches Neuland beschritten. Die Länderbeiträge zu den Ländern Belgien, Deutschland, Griechenland, Island, Polen, Slowenien und der Türkei zeigen deutlich die vorhandenen Hürden, aber auch die Möglichkeiten und Spielräume beim beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte auf. Die quantitative Vergleichsstudie verdeutlicht, dass neben all den Hürden, der Einsatz internationaler Lehrkräfte in den aufnehmenden Ländern gewinnbringend und voller Potenziale sein kann.

Im Überblick über all diese Zugänge und im Abgleich mit der in diesem Sammelband rezipierten Fachliteratur können die folgenden zusammenfassenden Beobachtungen, Hinweise und Empfehlungen abgeleitet werden. Da diese länderübergreifend sehr unterschiedlichen Ausgangslagen Rechnung tragen müssen, sind sie zwangsläufig globaler und allgemeiner gefasst, als Empfehlungen, die konkret für ein bestimmtes Land oder für eine bestimmte Region, formuliert werden können.

5.1 Zusammenfassende Beobachtungen und Befunde

1. Das Feld der beruflichen Integration internationaler Lehrkräfte (aus Drittstaaten, mit oder ohne Fluchthintergrund) ist bisher wenig erforscht. Anders als beispielsweise die herkunftsbezogene Diversität von Schüler*innen, findet sich die Diversifizierung der Lehrer*innenzimmer bisher auch weniger in der öffentlichen und politischen Wahrnehmung.
2. Bei der Anerkennung bzw. fehlenden Anerkennung von Abschlüssen findet eine starke Orientierung an den kontextspezifischen Standards der Lehrer*innenausbildung und damit auch an einem vorherrschenden (nationalstaatlichen oder regionalen) Normalitätsverständnis statt. Diese Normalitätsvorstellung von Lehrer*innenausbildung und eine bestimmten Sichtweise darauf, wie Lehrer*innenausbildung und Schule zu sein haben und welche Kriterien dafür zu erfüllen sind, erschweren den grenzüberschreitenden beruflichen Neuanfang erheblich. Hinzu kommt der reglementierte Charakter des Berufs, so dass internationale Lehrkräfte bei der Anerkennung ihrer Abschlüsse hohen (auch bürokratischen) Hürden ausgesetzt sind. Wenngleich dies nachvollziehbar ist, um die Abschlüsse des Aufnahmelandes zu schützen und die Absolvent*innen der einheimischen Lehramtsausbildung nicht zu benachteiligen, muss trotzdem die Frage gestellt werden, wie sachgemäße und flexiblere Lösungen für die dynamischen Herausforderungen Lehrkräftemangel, Diversifizierung der Klassenzimmer sowie berufliche und ge-

- sellschaftliche Integration neu zugewanderter Fachkräfte gefunden werden können.
3. Ebenso sind Schule, Lehrer*innenbildung und damit verbundene Anerkennungsprozesse monokulturell geprägt, was für internationale Lehrkräfte hohe Anforderungen mit sich bringt. Sie treffen mit ihren vielfältigen sprachlichen Kompetenzen auf in der Regel stark monolingual ausgerichtete Lehrer*innenzimmer – auch unabhängig davon, wie stark die jeweilige Aufnahmegesellschaft und damit auch die Schüler*innenschaft plurilingual geprägt ist. Der kulturelle Hintergrund internationaler Lehrkräfte wird häufig nicht als Plus, sondern eher als anders wahrgenommen, den es möglichst geräuscharm anzupassen gilt. Mit Ausnahme weniger Weltsprachen wie Englisch, Französisch oder Spanisch, findet kaum eine Anerkennung von fremdsprachlichen Kompetenzen oder von Mehrsprachigkeit statt. Dies gilt insbesondere auch für Sprachen der Hauptherkunftsländer von Geflüchteten nach Europa.
 4. Als Reaktion auf massive Fluchtbewegungen (insbesondere seit 2015 und mit neuer Intensität mit dem Einsetzen des Kriegs in der Ukraine) und der damit verbundenen Notwendigkeit, in kurzer Zeit Beschulungskonzepte für eine große Anzahl neu zugewanderter Schüler*innen zu entwickeln, entstanden auch neuere Überlegungen und Initiativen zur Integration von internationalen Lehrkräften. Die dadurch entstandenen Spielräume in der Einstellungspolitik hängen allerdings stark mit dem in Europa verbreiteten und sich verstärkenden Lehrkräftemangel zusammen. Sie sehen somit auch bisher wenig transformative und dauerhafte Lösungen für eine stärkenorientierte Integration von internationalen Lehrkräften vor, die zu grundlegenden strukturellen Veränderungen in Bezug auf Anerkennung und Einstellung internationaler Lehrkräfte führen würden.
 5. Re-Qualifizierungsprogramme, wie sie im deutschen Länderbeitrag für einige Bundesländer beschrieben werden, sind in der vergleichenden Länderbetrachtung eine Ausnahme. Den Autorinnen sind sie in Europa in systematischer Form nur noch in Schweden und Österreich bekannt. Im Zuge der Re-Qualifizierungsprogramme wird zumindest teilweise ein begleiteter Berufseinstieg ermöglicht. Der Übergang in unbefristete Beschäftigungsverhältnisse und die Anerkennung der im Rahmen der beschriebenen Programme erworbenen Zertifikate bleibt jedoch noch zu kontingent und eine schwer zu durchschauende Herausforderung für die Beteiligten. So ist die Möglichkeit, sich erfolgreich auf eine entfristete Stelle bewerben zu können, stark abhängig von der Stellgröße Lehrkräftemangel.
 6. So ist es nicht verwunderlich, dass einer Mehrheit von internationalen Lehrkräften aus Nicht-EU-Ländern der Weg zurück in ihren Beruf verwehrt bleibt. Sind sie doch an einer Schule beschäftigt,
 - arbeiten sie häufig in assistierenden Tätigkeiten, im schulischen Integrationsbereich oder als Hilfslehrkraft,
 - haben viele von ihnen Verträge mit kurzen Befristungsdauern; es sei denn, sie erhalten im Nachgang zu Re-Qualifizierungsmaßnahmen und abhängig von

Einstellungsfenstern im Rahmen von Lehrkräftemangel die Option auf unbefristete Stellen,

- erhalten sie eine Bezahlung, die in der Regel um einige Tarifstufen niedriger als die von heimischen Lehrkräften liegt, da häufig keine volle Anerkennung der Lehramtsqualifikation erfolgt und im Herkunftsland erworbene praktische Berufserfahrungen nicht anerkannt werden.

Neuerungen, die es durch die Öffnung von EU-Anpassungslehrgängen auf Drittstaaten, die Absenkung der Zugangsvoraussetzungen auf ein C1-Niveau und weitere dynamische Entwicklungen durch einen sich weiter zuspitzenden Lehrkräftemangel und aktuelle Fluchtbewegungen entstehen, bleiben weiter zu beobachten.

Auch die sich schwierig gestaltende Teilnehmendenakquise für die quantitative ITTS-Befragung, die in sieben Ländern mit 158 internationalen Lehrkräften durchgeführt wurde, ergab, dass die berufliche Integration internationaler Lehrkräfte in den meisten teilnehmenden Ländern noch nicht prominent genug auf der politischen Agenda ist. Im Gegensatz zu einer sich migrationsbedingt pluralisierenden Schüler*innenschaft in den meisten der hier ausgewählten europäischen Ländern findet dieses Bild in den Kollegien meist keine Entsprechung.

Die Vergleichsstudie zeigt auch, dass es sich bei internationalen Lehrkräften um eine ausgesprochen heterogene Gruppe von Menschen einer Profession handelt, die unterschiedlichste Berufserfahrungen und Kompetenzen, Herausforderungen und Weiterbildungsbedarfe, Möglichkeiten und Arbeitsbedingungen aufweisen. Als kleinsten gemeinsamen Nenner könnte man postulieren, dass sie zuallererst Lehrkräfte bzw. Fachlehrkräfte sind, die ihren internationalen Hintergrund als ein Plus einbringen können, aber nicht müssen. Wenn sie die Möglichkeit erhalten, in einer Schule im aufnehmenden Land zu arbeiten, konnten hohe Zufriedenheitswerte herausgearbeitet werden. Dabei spielen drei Faktoren eine besonders große Rolle:

- die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und der Umgang mit Herausforderungen durch die Lehrkräfte selbst
- dass sie als Lehrkräfte (und nicht als Hilfspersonal) wahr- und ernst genommen werden
- und die Unterstützung im beruflichen Wiedereinstieg in den neuen Schulen.

Mit der ITTS-Vergleichsstudie konnte also neben der Haltung der Betroffenen selbst, die Bedeutsamkeit des schulischen Umgangs mit internationalen Lehrkräften und von Unterstützungsangeboten herausgearbeitet werden. Insbesondere wenn die Zuschreibung einer einseitigen Migrationszuständigkeit vorliegt, sich die Lehrkräfte durch Konflikte belastet sehen und Barrieren erleben, ist der Bedarf an Unterstützung hoch. Dabei muss auch die Qualität der Unterstützung im Auge behalten werden. Wichtiger als teilweise wahrgenommene Systemdifferenzen, denen man kommunikativ und reflexiv Rechnung tragen kann, ist ein offener und wertschätzender Umgang seitens der Schule mit den internationalen Lehrkräften (Brandhorst et al., 2023).

5.2 Empfehlungen aus dem Projekt ITTS

Somit können aus den Ergebnissen der detaillierten Länderbetrachtungen und der quantitativen Studie folgenden Empfehlungen zusammenfassend dargestellt werden:

1. Zur gesellschaftlichen Integration zugewanderter Menschen gehört auch die Teilhabe am beruflichen Leben und damit die Integration internationaler Lehrkräfte ins Bildungswesen. Statt prekärer Anstellungsverhältnisse mit niedrigen Gehältern und temporären bzw. befristeten Verträgen wäre die Schaffung langfristiger gleichberechtigter Beschäftigungsverhältnisse für internationale Lehrkräfte wünschenswert.
2. Insgesamt wäre eine offenere Berücksichtigung von im Ausland erworbenen Lehramtsqualifikationen erforderlich – und mit Blick auf den zunehmenden Lehrkräftemangel auch zielführend. Dies betrifft beispielsweise den Universitätsabschluss von Lehrkräften aus Herkunftsstaaten, bei denen kein Master für die Ausübung des Lehrkräfteberufs erforderlich ist oder die Einstellungsmodalitäten für Lehrkräfte mit einem Unterrichtsfach (was international sehr verbreitet ist) in Ländern wie Deutschland, in denen die reguläre Lehramtsausbildung mindestens zwei Unterrichtsfächer umfasst.
3. Bei den Anträgen auf Anerkennung sowie bei der Öffnung des EU-Anpassungslehrgangs für Lehrkräfte aus Drittstaaten sollte eine stärkenorientierte Prüfung der Anträge erfolgen. Ermessens- und Entscheidungsspielräume sollten möglichst lösungsorientiert ausgeschöpft werden. Hilfreich wäre hierfür auch eine Sensibilisierung und Fortbildung der entsprechenden Zuständigen für Anerkennungsfragen.
4. In Bezug auf fehlende Leistungen oder Qualifikationen sollten spezifische Weiterbildungsmöglichkeiten für internationale Lehrkräfte konsequent angeboten und gefördert werden.
5. Die sprachlichen Hürden sollten stärker gegenstandsangemessen ausgelegt werden. Es ist nicht zielführend, sprachliche Kompetenzen auf einem Niveau zu fordern, für das es keine systematische, auch berufssprachlich orientierte, Angebotsstruktur an entsprechenden Sprachkursen gibt. Da bisher in der Regel nur ein allgemeinsprachliches Niveau abgefragt wird, stellt die Sprachniveau-Hürde auch keinen Garant dafür dar, dass die berufssprachlichen Anforderungen in Schule und Unterricht gemeistert werden können. So ist der Aufbau einer finanziell zugänglichen Angebotsstruktur an berufsbezogenen sprachlichen Fördermaßnahmen, die den beruflichen Wiedereinstieg bei Bedarf vorbereiten und begleiten, sinnvoll und wichtig.
6. Re-Qualifizierungsprogramme, wie sie im deutschen Länderbeitrag beschrieben werden, könnten auch eine Anregung für andere Länder sein, um den schwierigen und voraussetzungsvollen Berufseinstieg im neuen Land zu flankieren und zu erleichtern. Sie sollten so konzipiert sein, dass sie Lehrkräften, die sich darin bewähren, unbefristete Einstellungsmöglichkeiten bieten, unabhängig von der Stellschraube Lehrkräftemangel.

7. Um dem Desiderat Rechnung zu tragen, dass das Thema internationale Lehrkräfte ein bisher unterbelichtetes Thema ist, anders als die zunehmende Heterogenität der Schüler*innenschaft, wäre es hilfreich, wenn politische Entscheidungsträger*innen und Zuständige in den Schulverwaltungen, zusammen mit Vertreter*innen der Universitäten und der Zivilgesellschaften, den Mut und die Weitsicht haben, innovative Wege für eine Schule der Vielfalt in der Migrationsgesellschaft zu beschreiten. Diese sollte sich auch in der Rekrutierungs- und Einstellungspolitik sowie in entsprechenden Re-Qualifizierungsmaßnahmen zeigen.
8. Perspektivisch könnte sich dies auch in einer stärkeren Berücksichtigung der Sprachen aus Hauptherkunftsländern als weitere Fremdsprachen in Form von regulären Unterrichtsfächern niederschlagen. Dies würde einer Schule in der Migrationsgesellschaft Rechnung tragen und gleichzeitig könnte so für internationale Lehrkräfte ein weiteres Unterrichtsfach für den Regelunterricht generiert werden.
9. Das Augenmerk sollte sowohl in schulischer Praxis als auch in der wissenschaftlichen Begleitforschung stärker auf das Gemeinsame, die Fach-Lehrtätigkeit, das Rollenverständnis und den Berufsethos gelenkt werden. Zielführender als die Markierung als Migrationsandere, sollten internationale Lehrkräfte zuallererst als professionell ausgebildete und mit Berufserfahrung ausgestattete Lehrkräfte wahrgenommen werden. Ob die internationalen Lehrkräfte vor allem ihre Fachlehrtätigkeit betonen oder auch ihren biografischen Hintergrund und ihre mehrsprachigen Kompetenzen als Ressourcen einsetzen möchten, sollte den internationalen Lehrkräften selbst – und nicht der Fremdefinition durch Schule oder Schulverwaltung – überlassen sein.

Schulen und die Menschen, die in ihnen arbeiten und lernen, können vom Austausch und der Zusammenarbeit mit zugewanderten Lehrkräften profitieren. Diese bringen neue Perspektiven und Erfahrungen, sprachliches und herkunftskulturelles Wissen mit. Der berufliche Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte ist daher eng mit der Förderung interkulturell orientierter Bildungsprozesse und -erfolge von Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbunden (Massumi, 2014).

Ein vielfältiges Lehrer*innenkollegium bietet für das Bildungswesen ein breiteres Spektrum an Erfahrungen und Hintergründen. Gewohnheiten und routinierte Methoden können kritisch hinterfragt werden. In diesem Sinne ist im Rahmen des ITTS-Projektes eine Handreichung für schulische Akteure, Schulleitungen, Mentor*innen, Kollegien entstanden (Brumen et al., 2023). Auch sie baut auf Ergebnissen der ITTS-Recherchen auf und gibt schulischen Akteuren konkrete Instrumente zur Verständigung, Reflexion, Beratung und Information an die Hand. Mit der Handreichung soll eine stärkenorientierte Unterstützung des Ankommens neuer internationaler Lehrkräfte in der Schule gefördert werden. Zudem enthält sie Anregungen für die Förderung entsprechender Aushandlungs- und Verständigungsbemühungen im Rahmen einer Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft.

Lehrkräfte mit internationalem Hintergrund können Erzählungen über gelebte Erfahrungen in den Unterricht einbringen und den Lernenden eine breitere, globa-

lere Sichtweise vermitteln. Goldhaber et al. (2019) liefern eine Auswahl an Belegen für Maßnahmen, die zeigen, dass alle Lernenden von der Vielfalt der Lehrkräfte profitieren. Es ist sehr wahrscheinlich, dass diejenigen, die eine erzwungene Migration und Flucht bewältigt haben, über ein hohes Maß an interkulturellen Kompetenzen wie Belastbarkeit, Initiative, Flexibilität und andere damit verbundene Eigenschaften verfügen. Eine durch Zuwanderung geprägte Gesellschaft macht es notwendig, auch Schule unter Bedingungen von migrationsbedingter Heterogenität neu zu denken, sodass ein stärkenorientierter Umgang mit ethnischer, kultureller und sprachlicher Vielfalt an Schulen selbstverständlich als Teil der Gesellschaft gesehen wird.

Die in diesem Sammelband veröffentlichten Befunde zeichnen sich in der länderübergreifenden Betrachtung durch unterschiedliche Ausgangsbedingungen aus: extrem unterschiedlich hohe Zuwanderungszahlen, unterschiedliche Migrationsregimes, Unterschiede in der Integrations- und Sozialpolitik, Unterschiede in der Lehrkräfteausbildung und in den Einstellungsvoraussetzungen für Lehrkräfte sowie das Vorhandensein oder auch nicht von Initiativen zur Integration internationaler Lehrkräfte. So divers die beschriebenen Ausgangslagen und Erfahrungen auch sind, so können sie doch mit dem Titel einer für den deutschen Kontext realisierten Studie auf den Punkt gebracht werden: in Bezug auf die Einstellung von internationalen Lehrkräften und auf eine Diversifizierung der Kollegien gibt es noch zu viele „Verschenkte Chancen“ (George, 2021). Diese Chancen proaktiv zu nutzen wäre ein Gebot der Stunde und Zeichen einer zeitgemäßen, mutigen und nach vorne gewandten Einwanderungs- und Bildungspolitik.

Literatur

- Aleksandrovich, M. & Piekarski, G. (2023). Internationale Lehrkräfte in Polen: Anerkennung von Qualifikationen und Beschäftigungsanforderungen. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D'Herdt & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Waxmann.
- Arak, P. (2020, 15. Februar). *Analyse: Polen – vom Auswanderungsland zum Einwanderungsland*. <https://doi.org/10.31205/PA.250.01>
- Benson, A. P. (2019). Migrant teachers and classroom encounters: Processes of intercultural learning. *London Review of Education*, 17(1), 1–13. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.1.01>
- Brandhorst, A., Schüssler, R. & Hachmeister, S. (2023). Wertgeschätzt und unterstützt!? Welche Faktoren wirken sich positiv auf den beruflichen Wiedereinstieg internationaler Lehrkräfte in Schule aus? – Ergebnisse einer länderübergreifenden quantitativen Studie. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D'Herdt & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Waxmann.
- Brücker, H., Kosyakova, Y. & Schuß, E. (2020). *Fünf Jahre seit der Fluchtmigration 2015. Integration in Arbeitsmarkt und Bildungssystem macht weiter Fortschritte*. IAB-Kurzberich-

- te. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (Nr. 4). Nürnberg. <https://doku.iab.de/kurzber/2020/kb0420.pdf>
- Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (Hrsg.). (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse*. Forschungsbericht 29. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf;jsessionid=E85EC8AB58F41958B19F3F75F1BA6739.intranet262?__blob=publicationFile&v=15
- Brumen, M., Chiou, V., Schüssler, R. & Holz, O. (Hrsg.). (2023). *Internationale Lehrkräfte in der Schule willkommen heißen – eine Handreichung für Mentor*innen, Schulleitungen und das Kollegium*. <https://doi.org/10.4119/unibi/2978243>
- Chiou, V. & Petracou, E. (2023). Die berufliche Integration von internationalen Lehrkräften: Hindernisse und Aussichten im griechischen Kontext. In R. Schüssler, S. Hachmeister, N. Auner, K. D’Herdt & O. Holz (Hrsg.), *Internationale Lehrkräfte für die Schule von morgen. Chancen und Herausforderungen des beruflichen Wiedereinstiegs internationaler Lehrkräfte in ausgewählten europäischen Ländern*. Waxmann.
- Collins, J. (2012). Integration and inclusion of immigrants in Australia. In J. Frideres & J. Biles (Hrsg.), *Queen’s Policy Studies Ser: v.164. International Perspectives: Integration and Inclusion* (S. 17–37). MQUP.
- Commissie Diversiteit. (2020). *Advies: Diversiteit binnen het onderwijzend personeel*. <https://publicaties.vlaanderen.be/view-file/38452>
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion volume. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Datta-Roy, S. & Lavery, S. (2017). Experiences of overseas trained teachers seeking public school positions in Western Australia and South Australia. *Issues in Educational Research*, 27(4), 720–735.
- Destatis. (2023a). *Ausländische Bevölkerung nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten von 2016 bis 2022*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/rohdaten-auslaendische-bevoelkerung-zeitreihe.html>
- Destatis. (2023b). *Schutzsuchende nach ausgewählten Staatsangehörigkeiten*. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/_inhalt.html#sprg229092
- Directorate of Immigration. (2023). *Statistics: International protection*. <https://island.is/en/o/directorate-of-immigration/statistics>
- Donlevy, V., Meierkord, A. & Rajania, A. (2016). *Study on the Diversity within the Teaching Profession with Particular Focus on Migrant and/or Minority Background: Final Report to DG Education and Culture of the European Commission*. European Commission; Directorate-General for Education and Culture; ECORYS. <https://op.europa.eu/o/opportal-service/download-handler?identifier=e478082d-0a81-11e7-8a35-01aa75ed71a1&format=pdf&language=en&productionSystem=cellar&part=>
- Etzold, B. (2017, 28. Juni). *Migrations- und Fluchtpfade aus Afrika nach Europa*. <https://www.bpb.de/themen/migration-integration/kurzdossiers/250275/migrations-und-fluchtpfade-aus-afrika-nach-europa/>

- Europäisches Parlament. (2017, 14. Juli). *Die Antwort der EU auf die Migrationsherausforderung*. <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/priorities/migration/20170629STO78629/die-antwort-der-eu-auf-die-migrationsherausforderung>
- Europäisches Parlament. (2022, 29. März). *Die Reaktion der EU auf die Flüchtlingskrise in der Ukraine*. <https://www.europarl.europa.eu/news/de/headlines/world/20220324STO26151/die-reaktion-der-eu-auf-die-fluechtlingskrise-in-der-ukraine>
- European Commission. (2023a). *Governance of migrant integration in Belgium*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/country-governance/governance-migrant-integration-belgium_en
- European Commission. (2023b). *Professionals Moving Abroad (Establishment)*. <https://ec.europa.eu/growth/tools-databases/regprof/statistics/establishment>
- European Parliament. (2020). *REPORT on the implementation of the Dublin III Regulation: Report – A9-0245/2020*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2020-0245_EN.html
- Eurostat. (2022, 20. Juni). *Increase in first-time asylum applicants*. <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/edn-20220620-1>
- Eurostat. (2023a). *Asylum and first time asylum applicants – annual aggregated data*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00191/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2023b). *Asylum and first time asylum applicants – monthly data*. <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tps00189/default/table?lang=en>
- Eurostat. (2023c). *Decisions granting temporary protection by citizenship, age and sex – monthly data*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/MIGR_ASYTPFM__custom_3502053/bookmark/table?bookmarkId=8e2878e4-92a8-4cba-b784-a4c2da69e7bf
- George, R. (2021). „Verschenkte Chancen?!“ *Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern: Studie für die GEW*. <https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=108999&token=3bff292fe23a23aca4daa9b2400b167c98d89c87&sdownload=&n=20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf>
- Georgi, V. B., Ackermann, L. & Karakaş, N. (Hrsg.). (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Waxmann.
- Goldhaber, D., Theobald, R. & Tien, C. (2019). Why we need a diverse teacher workforce. *Phi Delta Kappan*, 100(5), 25–30. <https://doi.org/10.1177/0031721719827540>
- Hänsel, V., Heyer, K., Schmidt-Sembdner, M. & Schwarz, N. V. (2022). Von Moria bis Hanau – Brutalisierung und Widerstand. In V. Hänsel, K. Heyer, M. Schmidt-Sembdner & N. V. Schwarz (Hrsg.), *Von Moria bis Hanau: Brutalisierung und Widerstand: Grenzregime IV*. (S. 7–33). Assoziation A.
- Hess, S. (2022). Fünf Jahre später: EU-Europas neues-altes Grenzregime als Grenze der Demokratie. In V. Hänsel, K. Heyer, M. Schmidt-Sembdner & N. V. Schwarz (Hrsg.), *Von Moria bis Hanau: Brutalisierung und Widerstand: Grenzregime IV*. (S. 84–103). Assoziation A.
- Kühnlein, P. & Hachmeister, S. (2022). In Hopes of a better Life. Syrian Families in Jordan and Their Onward Migration to Europe. In J.-U. Kefßler, A. Binhas, P. Fenn & L. Yakhinich (Hrsg.), *Migration political, educational, gender and cultural aspects* (S. 51–91). wbv Publikation.

- Lukasiewicz, K. (2019, 15. Mai). *Die europäische Flüchtlingskrise und der Schutz für Geflüchtete in Polen*. <https://www.zois-berlin.de/publikationen/zois-spotlight/2019/die-europaeische-fluechtlingskrise-und-der-schutz-fuer-gefluechtete-in-polen>
- Massumi, M. (2014). Diversität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung – zur Bedeutung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3(1), 87–95. <https://doi.org/10.25656/01:20413>
- Miller, P. W. (2018). Overseas trained teachers (OTTs) in England. *Management in Education*, 32(4), 160–166. <https://doi.org/10.1177/0892020618795201>
- Moens, B. (7. Juni 2017). Slechts vijf procent Vlaamse leraars met allochtone roots. *De Tijd*. <https://www.tijd.be/politiek-economie/belgie/vlaanderen/slechts-vijf-procent-vlaamse-leraars-met-allochtone-roots/9901526.html>
- Niesta Kayser, D. (2020). Die Bedeutung von Erwerbsarbeit für Menschen mit Fluchterfahrung. In A. A. Wojciechowicz, D. Niesta Kayser & M. Vock (Hrsg.), *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse* (S. 71–85). Juventa.
- Noraie-Kia, N. (2022, 2. November). *Unter Druck: Die Krise der Rechtsstaatlichkeit und der Humanität an den EU-Außengrenzen*. <https://www.boell.de/de/2022/11/11/unter-druck-die-krise-der-rechtsstaatlichkeit-und-der-humanitaet-den-eu-aussengrenzen>
- Pálsdóttir, R., Hafstað, Þ. & Steinarsdóttir, H. (2021). *Timarit Eflingar febrúar 2021/Efling Magazine February 2021*. <https://www.efling.is/wp-content/uploads/2021/08/Timarit-eflingar.pdf>
- Peeler, E. & Jane, B. (2005). Mentoring: Immigrant teachers bridging professional practices. *Teaching Education*, 16(4), 325–336. <https://doi.org/10.1080/10476210500345623>
- Peerenboom, C. (9. März 2016). Balkanroute faktisch dicht. *tageschau*. <https://www.tageschau.de/ausland/balkanroute-geschlossen-101.html>
- Pétursdóttir, G. (2013). Manifestation of hidden discrimination and every day prejudice toward migrants in Iceland. *Journal of Sociology Iceland*, 4.
- Pétursdóttir, G. (2018). *Diverse Society Diverse Classrooms: Critical, Creative, Cooperative and Interculturally Competent Learners and Teachers – Ready for the 21st Century*. University of Iceland Press.
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. & Bouklouâ, M. (2020). Lehrkräfte Plus an Hochschulen und Internationale Lehrkräfte Fördern (ILF) in den Bezirksregierungen: Qualifizierung und Begleitung in den Schuldienst in NRW für Lehrkräfte aus dem Ausland. In Bertelsmann Stiftung, BiSEd & PSE (Hrsg.), *Wieder unterrichten können: Eine Arbeitstagung zu beruflichen Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte. 11.–12. Dezember 2019 in Essen*. (S. 29–36). https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/lkplus/pdf/Tagungsdokumentation_final.pdf
- Purrmann, K., Schüssler, R., Siebert-Husmann, C., Vanderbeke, M. & Bouklouâ, M. (2022). Auf dem Weg in die Schule: Berufliche Perspektiven geflüchteter Lehrkräfte nach Lehrkräfte Plus. In A. A. Wojciechowicz, M. Vock, D. Gonzalez Olivo & M. Rüdiger (Hrsg.), *Wie gelingt der berufliche Einstieg als Lehrer*in in Deutschland für zugewanderte Lehrkräfte? Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe* (S. 254–268). Beltz Juventa.
- Rules on the education of teachers and other professional workers in vocational and professional education (2011). <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV10817>

- Schüssler, R. & Purrmann, K. (2021). Reprofessionalisierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund: Erfahrungen aus dem Qualifizierungsprogramm Lehrkräfte Plus. *Lernen-de Schule*(94), 29–31. <https://www.friedrich-verlag.de/schulleitung/unterrichts-schulentwicklung/reprofessionalisierung-von-lehrkraeften-mit-fluchthintergrund-9244>
- Statista. (2022a, 24. März). *Belgien: Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der Gesamtbevölkerung aufgeschlüsselt nach EU- und Nicht-EU-Staatsangehörigkeit von 2014 bis 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/754747/umfrage/anteil-der-eu-und-nicht-eu-auslaender-an-der-gesamtbevoelkerung-in-belgien/>
- Statista. (2022b, 24. März). *Europäische Union: Anteil ausländischer Staatsangehöriger an der Gesamtbevölkerung in den EU-Mitgliedstaaten im Jahr 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73995/umfrage/auslaenderanteil-an-der-bevoelkerung-der-laender-der-eu27/>
- Statista. (2022c, 24. März). *Slowenien: Anzahl der Ausländer aufgeschlüsselt nach EU- und Nicht-EU-Staatsangehörigkeit von 2014 bis 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/759295/umfrage/anzahl-der-eu-und-nicht-eu-auslaender-in-slowenien/>
- Statista. (2022d, 24. März). *Türkei: Anzahl der Ausländer aufgeschlüsselt nach EU- und Nicht-EU-Staatsangehörigkeit von 2014 bis 2020*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/759344/umfrage/anzahl-der-eu-und-nicht-eu-auslaender-in-der-tuerkei/>
- Statista. (2022e, 5. April). *Number of people immigrating to Iceland in 2021, by country of origin*. <https://www.statista.com/statistics/595181/number-of-immigrants-by-country-of-origin-in-iceland/>
- Statista. (2022f, 2. Juni). *Slowenien: Anzahl der Ausländer in Slowenien aufgeschlüsselt nach den 20 häufigsten Staatsangehörigkeiten im Jahr 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1031864/umfrage/top-20-staatsangehoerigkeiten-von-auslaendern-in-slowenien/>
- Statista. (2022g, 16. Juni). *Number of refugees in Iceland 2011–2021*. <https://www.statista.com/statistics/1284180/number-refugees-iceland/>
- Statista. (2022h, 1. August). *Anzahl von Geflüchteten und Asylsuchenden in der EU in den Jahren 2010 bis 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1182205/umfrage/fluechtlinge-und-asylsuchende-in-der-eu/>
- Statista Research Department. (2022, 22. August). *Geflüchtete und Asylbewerber in der EU bis 2021*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1182205/umfrage/fluechtlinge-und-asylsuchende-in-der-eu/>
- Statista Research Department. (2023a, 16. Januar). *Number of Refugees in Iceland 2011–2021*. <https://www.statista.com/statistics/1284180/number-refugees-iceland/>
- Statista Research Department. (2023b, 1. Februar). *Migration in Iceland – Statistics & Facts*. <https://www.statista.com/topics/8886/migration-in-iceland/>
- Tošić, J. (2018, 4. Juli). *Die Balkanroute: Europäische Grenzpolitik*. https://www.zois-berlin.de/publikationen/die-balkanroute-europaeische-grenzpolitik?tx_form_formframework%5Baction%5D=perform&tx_form_formframework%5Bcontroller%5D=Form-Frontend&cHash=96ef9cflcbbbed88679986d1316967ba2
- UNHCR. (2022a). *Türkiye: Fact Sheet*. <https://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2022/11/Turkiye-factsheet-September-2022.pdf>
- UNHCR. (2022b, 9. Juni). *UNHCR updates Ukraine refugee data, reflecting recent movements*. <https://www.unhcr.org/news/press/2022/6/62a0c6d34/unhcr-updates-ukraine-refugee-data-reflecting-recent-movements.html>

- UNHCR. (2023a). *Operational Data Portal: Ukraine Refugee Situation*. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>
- UNHCR. (2023b). *Operational Data Portal. Refugee Situations: Mediterranean Situation. Greece*. <https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179>
- UNHCR. (2023c). *Operational Data Portal. Refugee Situations: Mediterranean Situation. Italy*. <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5205>
- UNHCR. (2023d). *Operational Data Portal. Refugee Situations: Mediterranean Situation. Spain*. <https://data.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5226>
- UNHCR. (2023e). *Slovenia*. <https://www.unhcr.org/slovenia.html>
- Van Droogenbroeck, F., Lemblé, H. M., Bongaerts, B., Spruyt, B., Siongers, J. & Kavadias, D. (2019). *Talis 2018 Vlaanderen – Volume I*. Brussels. Vrije Universiteit Brussel. https://cris.vub.be/ws/portalfiles/portal/46019279/TALIS_2018_Vlaanderen_Volume_I.pdf
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming. (2021). *Taalkennis*. <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/taalkennis>
- Wojciechowicz, A. A., Niesta Kayser, D. & Vock, M. (Hrsg.). (2020). *Lehrer/innen-Bildung im Kontext aktueller Fluchtmigration: Perspektiven, Erkundungen und Impulse*. Juventa.
- Xue, S. & Yan, D. (2015). A Case Study of a Chinese Postgraduate Student's Perceptions of Studying in a New Zealand University. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 72–76. <https://doi.org/10.2991/icsshe-15.2015.10>

Autor*innen

ALEKSANDROVICH, MARIA, PhD, ist Psychologin und Associate Professor, Leiterin der Abteilung für Psychologie am Institut für Pädagogik der Pommerschen Universität in Słupsk. Sie ist akademische Lehrerin, Koordinatorin der Ostpartnerschafts- und Erasmus+-Programme, Teilnehmerin und Koordinatorin internationaler Projekte, Mitglied wissenschaftlicher Gesellschaften (APA, ISSBD, ISSID, ATTE, IPIE u. a.) und Autorin von Monografien und zahlreichen wissenschaftlichen Artikeln in den Bereichen Psychologie individueller Unterschiede, Entwicklungspsychologie, Psychologie der Hochbegabten und Psychologie des Tanzes.
Kontakt: maria.aleksandrovich@apsl.edu.pl

AUNER, NADINE, MA InterAmerikanische Studien, ist seit 2012 im Bereich Internationalisierung an der Universität Bielefeld tätig, erst im International Office und seit 2015 als wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bielefeld School of Education (BiSEd). Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Internationalisierung der Lehrer*innenbildung und Förderung von Studierendenmobilität im Lehramtsstudium sowie Bildungssysteme im internationalen Vergleich.
Kontakt: nadine.auner@uni-bielefeld.de

BEAUJEAN, LILITH, BA, studiert nach Abschluss ihres Bachelors an der Universität Bielefeld zur Zeit im Masterstudiengang für das Lehramt an Grundschulen an der TU Dortmund. Seit 2019 arbeitet sie als wissenschaftliche Hilfskraft in der Bielefeld School of Education (BiSEd) im Bereich Internationalisierung unter der Leitung von Dr. Renate Schüssler und Nadine Auner. Durch ihre Tätigkeit setzt sie sich unter anderem mit interkultureller Kompetenz im Lehramtsstudium und im Handlungsfeld Schule auseinander.
Kontakt: lilith.beaujean@uni-bielefeld.de

BRANDHORST, ANDRÉ, ist Mitarbeiter in dem Arbeitsbereich Qualitätssicherung und Monitoring der Bielefeld School of Education an der Universität Bielefeld. In dieser Funktion unterstützt er unterschiedliche Projekte der universitären Lehrkräftebildung in Konzeption und Durchführung von Begleitforschungen, u.a. auch die Projekte Lehrkräfte Plus und ITTS. Seine Interessen in der Evaluationsforschung liegen dabei in der Entwicklung von Formaten, in denen wissenschaftlich erzeugte Erkenntnisse für die Weiterentwicklung der universitären Lehrkräftebildung transformiert werden können.
Kontakt: andre.brandhorst@uni-bielefeld.de

BRUMEN, MIHAELA, ist Dozentin im Bereich der Lehrer*innenausbildung und Forscherin an der Universität Maribor, Slowenien, wo sie TESOL-Methodikkurse für Lehrer*innen in der Aus- und Weiterbildung unterrichtet. Ihre Forschungsinteressen, die sie in mehreren Artikeln, Büchern und internationalen Konferenzen präsentiert hat, konzentrieren sich auf Sprachenlernen und -lehren (Vorschul- und Primarstufe), Bewertung, mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz, inhalts- und sprachintegriertes Lernen (CLIL) und qualitative Forschungsmethoden. Sie ist interdisziplinär ausgerichtet und hat an mehreren internationalen Projekten teilgenommen.

Kontakt: mihaela.brumen@um.si

CHIOU, VANA, Dr. ist derzeit Mitglied des Lehrkörpers für Pädagogische Psychologie an der Fakultät für Geografie der Universität der Ägäis (Griechenland). Sie unterrichtet Didaktik und Pädagogische Psychologie im Grundstudium und Methodik und Förderung der Humangeografie im Aufbaustudium. Zu ihren Forschungsinteressen gehören: Lehrmethoden, Lehrer*innenausbildung, integrative Bildung, Bewertung und Evaluierung sowie differenzierter Unterricht in gemischten und multikulturellen Klassen.

Kontakt: b.xiou@aegean.gr

D'HERDT, KATRIJN, ist Projektbeauftragte für ITTS an der KU Leuven sowie Internationalisierungskordinatorin und Referentin für Bildungspolitik an der Vrije Universiteit Brussel. Sie hat einen Masterabschluss in Sprachen und Literatur, einen Advanced Master in Journalismus und einen Lehramtsabschluss. Sie hat einen Hintergrund im Unterrichten von Sprachen und war Dozentin und Programmkoordinatorin in der Lehrerausbildung an der Odisee University of Applied Sciences. Katrijn D'Herdt ist Mitautorin von ‚Taalweb‘ (niederländisches Lehrbuch für die Sekundarstufe) und engagiert sich in mehreren Hochschulnetzwerken. Ihre Arbeit konzentriert sich auf internationales und interkulturelles Lernen in der Hochschulbildung.

Kontakt: katrijn.dherdt@odisee.be

DUH, MATJAŽ, PhD, ist ordentlicher Professor für Fachdidaktik im Bereich der Bildenden Künste an der Universität Maribor. Seine wissenschaftliche Forschung umfasst die Bereiche künstlerische Kreativität, künstlerische Wertschätzung, künstlerisches Design und die künstlerischen und intellektuellen Fähigkeiten von Kindern und Heranwachsenden. Er ist Gutachter bei vielen renommierten ausländischen Zeitschriften und Chefredakteur des Journal of Elementary Education. Als Gastprofessor hat er an vielen Universitäten im Ausland Vorlesungen gehalten. Er ist auch im Gebiet der bildenden Kunst aktiv und Mitglied der Mariborer Vereinigung der bildenden Künstler und der Vereinigung der slowenischen bildenden Künstler.

Kontakt: matjaz.duh@um.si

GOEMANS, ELISABETH, ist Doktorandin an der School of Languages, Literatures and Cultures an der Universität Edinburgh. Sie hat einen Masterabschluss in Westlicher Literatur und in Literarischer Übersetzung, die beide an der KU Leuven erworben wurden. Während ihres Masters in Westlicher Literatur schrieb sie ihre Abschlussarbeit über das Thema Migration in Literatur und Übersetzung. In ihrer Promotion in Hispanistik beschäftigt sie sich mit Traumata und transnationalem kulturellem Gedächtnis in der (übersetzten) argentinischen Literatur.

Kontakt: e.c.goemans@sms.ed.ac.uk

GÖKE, CARINA, M.Ed. Grundschule, studiert einen zweiten Master für die integrierte Sonderpädagogik an der Universität Bielefeld. Seit 2020 arbeitet sie als wissenschaftliche Hilfskraft in der Bielefeld School of Education (BiSEd) im Bereich Internationalisierung unter der Leitung von Nadine Auner und Dr. Renate Schüssler. Im Zuge ihrer Arbeit und der Reflexion eigener Auslandsaufenthalte während des Studiums setzt sie sich mit interkulturellen Perspektiven in der Lehrer*innenbildung auseinander.

Kontakt: carina.goeke@uni-bielefeld.de

HACHMEISTER, SILKE, MA Kulturgeografie, ist seit 2020 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Bielefeld School of Education (BiSEd) der Universität Bielefeld im Projekt Lehrkräfte Plus und seit 2021 Koordinatorin des Projekts International Teachers for Tomorrow's School (ITTS). 2018–2019 war sie Projektmitarbeiterin am Institut für Geografie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Ihre Forschungsschwerpunkte und Interessen sind die Schulentwicklung und Bildung in der Migrationsgesellschaft, Migrationsforschung und Methoden qualitativer Sozialforschung.

Kontakt: itts@uni-bielefeld.de

HERZOG, JERNEJA, PhD, ist außerordentliche Professorin für Fachdidaktik im Bereich der bildenden Künste an der Universität Maribor. Ihre Forschungsinteressen umfassen die Bereiche künstlerische Kreativität und die künstlerischen Fähigkeiten in verschiedenen Entwicklungsstadien von Kindern und Jugendlichen, künstlerische Wertschätzung, zeitgenössische bildende Kunst in verschiedenen Lehrplänen, Schaffung von Zugängen zur Kunst und kulturellem Erbe für vulnerable Gruppen. Derzeit ist sie an den Projekten KEY – Keep Educating Yourself, ITTS – International Teachers for Tomorrow’s School und JEMSHI – Joint European Master in Speech-Language and Hearing Innovation beteiligt.
Kontakt: jerneja.herzog@um.si

HOLZ, OLIVER, ist Professor an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der KU Leuven. Er hat einen Masterabschluss in Erziehungswissenschaften, Psychologie und Sport und einen Dokortitel in vergleichender Erziehungswissenschaft. Er ist Mitglied der Forschungsgruppe Leuven Economics of Education Research (LEER). Themen wie länderübergreifende Vergleiche, Gender Education und Diversity Studies gehören zu seinem Fachgebiet. Oliver Holz ist Teilnehmer an und Koordinator von verschiedenen europäischen Projekten. Er ist Präsident der jährlichen Konferenz IPiE (International Perspectives in Education). Er hat seine Arbeiten in verschiedenen Fachzeitschriften und Büchern in unterschiedlichen Sprachen veröffentlicht.
Kontakt: oliver.holz@kuleuven.be

HOPTON, CHERRY, ist Soziologin und unterrichtet seit 25 Jahren im schottischen und englischen Weiterbildungs- und Hochschulsektor. Seit 2015 arbeitet sie mit Inter-Cultural Iceland mit Sitz in Reykjavik zusammen, wo sie Schulungen konzipiert und anbietet, hauptsächlich im Bereich der interkulturellen und antirassistischen Bildung. Ein Beispiel für ihre Arbeit befindet sich hier: http://www.ici.is/assets/Cherry_Hopton_-_article.pdf
Kontakt: cherry@ici.is

ORUÇ ERTÜRK, NESRİN, Prof. Dr., arbeitet seit 2008 an der Izmir University of Economics, School of Foreign Languages, und hat 2007 promoviert. Ihre Hauptinteressen liegen in den Bereichen lebenslanges Lernen, Lehrer*innenausbildung und Zweitspracherwerb. Sie hat zahlreiche Bücher und Artikel in nationalen und internationalen Fachzeitschriften veröffentlicht. Sie hat an verschiedenen Universitäten (State University of New York, SUNY, USA; Universidad de Alcalá, Spanien) geforscht und im Ausland an linguistischen Fakultäten unterrichtet.
Kontakt: nesrin.oruc@ieu.edu.tr

PETRACOU, ELECTRA, Dr., ist außerordentliche Professorin für Politische Geografie am Geografischen Institut der Universität der Ägäis. Ihre Lehrtätigkeit, Forschungsarbeit und Interessen konzentrieren sich auf Bevölkerungsbewegungen, Asyl-, Geflüchteten- und Migrationsfragen, globale, europäische und nationale Grenz- und Migrationspolitik, Entscheidungsfindung in sozialen, politischen und internationalen Fragen. Sie ist Ko-Direktorin des Labors für Grenzbewegungen im Fachbereich Geografie der Universität der Ägäis.

Kontakt: ipetr@geo.aegean.gr

PÉTURSDÓTTIR, GUÐRÚN, hat an der Freien Universität Berlin studiert und dort ihren Abschluss als Diplom-Soziologin gemacht. Sie ist spezialisiert auf die Bereiche Arbeit gegen Vorurteile und Rassismus, interkulturelle Bildung und kooperatives Lernen. Sie unterrichtete mehrere Jahre lang Kurse an der Teachers University und ist die Gründerin und Managerin von InterCultural Iceland, wo sie die Hauptausbilderin ist. Durch ihre Arbeit hat sie zahlreiche europäische Projekte geleitet und daran teilgenommen.

Kontakt: gudrun@ici.is

PIEKARSKI, GRZEGORZ, PhD, ist Pädagoge und Assistenzprofessor am Institut für Pädagogik in der Abteilung für Erziehung und Kindheitsstudien, stellvertretender Direktor des Instituts für Pädagogik an der Pommerschen Universität in Słupsk, akademischer Lehrer, Antidiskriminierungspädagoge und Autor zahlreicher wissenschaftlicher Veröffentlichungen im Bereich der Sozialpädagogik, Gleichstellungserziehung und Bildungspolitik.

Kontakt: grzegorz.piekarski@apsl.edu.pl

SCHÜSSLER, RENATE, Dr. phil., arbeitet an der Bielefeld School of Education (BiSEd), Universität Bielefeld. Sie studierte Erziehungswissenschaften im Kontext von Migration (Universität Oldenburg) und Lehrer*innenbildung (Universität Würzburg). Ihre Promotion (2006) beschäftigte sich mit dem Menschenrecht auf Bildung und Schulentwicklungsprogrammen in Peru. Vor ihrer Tätigkeit an der BiSEd arbeitete sie mehr als zehn Jahre in internationalen Menschenrechtsorganisationen und in der internationalen Zusammenarbeit (u. a. in Heidelberg und Bonn). An der BiSEd ist sie für die Arbeitsbereiche Internationalisierung & Capacity Building sowie für die Projekte International Teachers for Tomorrow's School (ITTS) und Lehrkräfte Plus zuständig.

Kontakt: renaete.schuessler@uni-bielefeld.de

ZUPANČIČ, TOMAŽ, ist Assistenzprofessor für Kunstpädagogik an der Universität von Maribor. Er ist Autor mehrerer Bücher über Kunsterziehung. Seine Forschung ist auf postmoderne Kunstpädagogik und Begabung ausgerichtet. Im Studienjahr 2013/14 war er Gastprofessor an der Estnischen Kunstakademie (EAA) in Tallinn. Derzeit ist er an den folgenden Projekten beteiligt: Gifted/Generating Inclusive and Fair Teaching in Early Development und ITTS – International Teachers for Tomorrow's School.

Kontakt: tomaz.zupancic@um.si