

Ingrid Hotarek

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien
von Lehrkräften in Tirol

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien
von Lehrkräften in Tirol

Ingrid Hotarek

Reihe „Berufsbildung, Arbeit und Innovation“

Die Reihe **Berufsbildung, Arbeit und Innovation** bietet ein Forum für die grundlagen- und anwendungsorientierte Berufsbildungsforschung. Sie leistet einen Beitrag für den wissenschaftlichen Diskurs über Innovationspotenziale der beruflichen Bildung. Angesprochen wird ein Fachpublikum aus Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie aus schulischen und betrieblichen Politik- und Praxisfeldern.

Die Reihe ist in zwei Schwerpunkte gegliedert:

- Berufsbildung, Arbeit und Innovation (Hauptreihe)
- Dissertationen/Habilitationen (Unterreihe)

Reihenherausgebende:

Prof.in Dr.in habil. Marianne Friese

Justus-Liebig-Universität Gießen
Institut für Erziehungswissenschaften
Professur Berufspädagogik/Arbeitslehre

Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Institut I: Bildung, Beruf und Medien; Berufs- und Betriebspädagogik
Lehrstuhl Ingenieurpädagogik und gewerblich-technische Fachdidaktiken

Prof.in Dr.in Susan Seeber

Georg-August-Universität Göttingen
Professur für Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung

Prof. Dr. Lars Windelband

Karlsruher Institut für Technologie (KIT)
Institut für Berufspädagogik und Allgemeine Pädagogik Professur Berufspädagogik

Wissenschaftlicher Beirat

- Prof. Dr. Matthias Becker, Hannover
- Prof.in Dr.in Karin Büchter, Hamburg
- Prof. Dr. Frank Bünning, Magdeburg
- Prof. Dr. Hans-Liudger Dienel, Berlin
- Prof. Dr. Uwe Faßhauer, Schwäbisch-Gmünd
- Prof. Dr. Karl-Heinz Gerholz, Bamberg
- Prof. Dr. Philipp Gonon, Zürich
- Prof. Dr. Dietmar Heisler, Paderborn
- Prof. Dr. Franz Ferdinand Mersch, Hamburg
- Prof.in Dr.in Manuela Niethammer, Dresden
- Prof.in Dr.in Karin Reiber, Esslingen
- Prof. Dr. Thomas Schröder, Dortmund
- Prof.in Dr.in Michaela Stock, Graz
- Prof. Dr. Tade Tramm, Hamburg
- Prof. Dr. Thomas Vollmer, Hamburg



Weitere Informationen finden
Sie auf wbv.de/bai

Ingrid Hotarek

Geflüchtete an gewerblich-technischen Berufsschulen unterrichten

**Neue Anforderungen und Arbeitsstrategien
von Lehrkräften in Tirol**



Diese Publikation wurde im Rahmen des Fördervorhabens **16TOA043** mit Mitteln des Bundesministerium für Bildung und Forschung im Open Access bereitgestellt.

Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin.

Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades einer Doktorin der Philosophie (Dr. phil.)

an der Fakultät für Humanwissenschaften der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.

Titel der Dissertation: Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol – Eine qualitative Studie mit Lehrkräften über neue Anforderungen und Bearbeitungsstrategien

Disputationsdatum: 08.07.2022

Gutachter: Prof. Dr. paed. Klaus Jenewein

Gutachterin: Prof.in Dr.in habil. Marianne Frieze

Berufsbildung, Arbeit und Innovation –
Dissertationen/Habilitationen, Band 75

2022 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagmotiv: 1expert, 123rf

Bestellnummer: I70841
ISBN (Print): 978-3-7639-7084-1
ISBN (E-Book): 978-3-7639-7085-8
DOI: 10.3278/9783763970858

Printed in Germany

Diese Publikation ist frei verfügbar zum Download unter
wbv-open-access.de

Diese Publikation mit Ausnahme des Coverfotos ist unter
folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de



Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch ein Netzwerk wissenschaftlicher Bibliotheken und Institutionen zur Förderung von Open Access in den Sozial- und Geisteswissenschaften im Rahmen der *wbv Open-Library 2022*.

Die Publikation beachtet unsere Qualitätsstandards für Open-Access-Publikationen, die an folgender Stelle nachzulesen sind:

https://www.wbv.de/fileadmin/webshop/pdf/Qualitaetsstandards_wbvOpenAccess.pdf

Großer Dank gebührt dem Bundesministerium für Bildung und Forschung für die Förderung des zugrunde liegenden Projekts OAdine (FKZ: 16TOA043) und insbesondere den Förderern der OpenLibrary 2022 in den Fachbereichen Erwachsenenbildung sowie Berufs- und Wirtschaftspädagogik:

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB, **Bonn**) | Deutsches Institut für Erwachsenenbildung Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen e.V. (DIE, **Bonn**) | Duale Hochschule **Gera-Eisenach** | Fachhochschule **Münster** | Fernuniversität **Hagen** | Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (**Mannheim**) | Humboldt-Universität zu **Berlin** | Goethe-Universität **Frankfurt am Main** | Justus-Liebig-Universität **Gießen** | Karlsruhe Institute of Technology (KIT) (**Karlsruhe**) | Landesbibliothek **Oldenburg** | Otto-Friedrich-Universität **Bamberg** | Pädagogische Hochschule **Freiburg** | Pädagogische Hochschule **Schwäbisch Gmünd** | Pädagogische Hochschule **Zürich** | Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität **Bonn** | Staats- und Universitätsbibliothek **Bremen** | Staats- und Universitätsbibliothek **Hamburg** (SUB) | ULB **Darmstadt** | Universitäts- und Landesbibliothek **Düsseldorf** | Universitätsbibliothek **Bielefeld** | Universitätsbibliothek **Kassel** | Universitätsbibliothek **Koblenz-Landau** | Universitätsbibliothek **Paderborn** | Universitätsbibliothek **St. Gallen** | Vorarlberger Landesbibliothek (**Bregenz**) | Zentral- und Hochschulbibliothek **Luzern** (ZHB) | Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften (ZHAW) (**Winterthur**)

Danksagung

Sich mit einem interessanten Thema über einen längeren Zeitraum intensiv auseinandersetzen zu dürfen, ist überaus bereichernd und prägt in vielerlei Hinsicht. Es gelingt einerseits, Fragen auf offene Antworten zu finden sowie berufliche und gesellschaftliche Gegebenheiten im Zusammenhang mit den Fragestellungen besser verstehen zu können. Andererseits erfährt man eine persönliche Weiterentwicklung, die ohne die beteiligten Akteurinnen und Akteure nicht möglich wäre. Diesen Personen bin ich sehr zu Dank verpflichtet.

Mit größter Hochachtung bedanke ich mich bei meinem Doktorvater Professor Dr. Klaus Jenewein, der nicht nur ein Wegbereiter für das Studium, sondern auch ein verlässlicher und umsichtiger Wegbegleiter in seiner Funktion als Betreuer war. Seine Beratungen und Denkanstöße waren außerordentlich wertvoll und haben mich nicht nur fachlich, sondern auch persönlich vorangebracht. Meiner Zweitgutachterin Frau Professorin Dr.in Marianne Frieze danke ich für die unkomplizierte Übernahme des Zweitgutachtens sowie für die umfangreiche Würdigung.

Besonders bedanken möchte ich mich auch bei meiner Donnerstag-Abend-Runde, die mich kontinuierlich beim qualitativen Forschungsprozess unterstützt hat. Dabei wurde nicht nur geforscht, sondern es entstanden auch Freundschaften fürs Leben.

Ein besonderer Dank gilt den befragten Lehrkräften für ihre Bereitschaft, Auskünfte über das Unterrichten mit Geflüchteten zu geben. Ohne sie wäre die vorliegende Studie nicht zustande gekommen. Auch der Pädagogischen Hochschule Tirol danke ich für die Unterstützung.

Abschließend bedanke ich mich bei meinem Ehemann Eugen für seine Liebe und beständige Zuversicht.

Inhalt

1	Einleitung	13
1.1	Forschungsinteresse und Zielsetzung	14
1.2	Aufbau der Arbeit	15
2	Ausgangslage und Theorieexploration	19
2.1	Duales Ausbildungssystem in Österreich	20
2.1.1	Genese des Berufsschulwesens	21
2.1.2	Tendenzen und Maßnahmen im dualen System in Österreich, insbesondere in Tirol	24
2.2	Flucht- und Gastarbeitsmigration nach 1955	30
2.2.1	Migrationsbewegungen aufgrund von Flucht	32
2.2.2	Migrationsbewegungen aufgrund von Gastarbeit	35
2.2.3	Phasen der österreichischen Migrationspolitik und die öffentliche Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung	37
2.2.4	Flucht- und Gastarbeitsmigration aus Perspektive der Bildung	42
2.3	Heterogenität in der beruflichen Bildung	50
2.3.1	Heterogenitätsdimensionen in der beruflichen Bildung	51
2.3.2	Heterogenität im Zusammenhang mit dem selektionsorientierten Bildungsverständnis	53
2.3.3	Umgang mit Heterogenität im (Berufsschul-)Unterricht	61
2.3.4	Lerngruppen mit Geflüchteten – Konsequenzen für die Lehrkräftebildung	85
2.4	(Normative) Anforderungen an (Berufsschul-)Lehrkräfte	89
2.4.1	Wechselwirkung zu den Kompetenzen im Lehrerberuf	90
2.4.2	Bearbeitung und Bewältigung	93
2.4.3	Anforderungsanalyse – Konzept und methodisches Vorgehen sowie Gütesicherung	97
2.4.4	Professionalisierungskonzepte und Standards sowie Gesetze und Normen in Österreich	101
2.4.5	Professionalisierungskonzepte und Standards in Deutschland	122
2.4.6	Professionalisierungskonzepte und Standards in der Schweiz	127
2.5	Zusammenfassung wesentlicher Erkenntnisse sowie Forschungsdesiderate	141
3	Methodischer Zugang und Forschungsdesign	151
3.1	Methodische Anlage der empirischen Studie	151
3.2	Forschungsfragen	152
3.3	Grafische Darstellung des Forschungsdesigns	153

3.4	Forschungsfeld, Befragten-Gruppe und Erhebungszeitraum	156
3.4.1	Forschungsfeld	156
3.4.2	Befragten-Gruppe und Erhebungszeitraum der Vorstudie	156
3.4.3	Befragten-Gruppe und Erhebungszeitraum der Hauptstudie	158
3.5	Transkriptionsregeln	161
3.6	Erhebungsmethodik der Vorstudie: Fokusgruppeninterview	162
3.7	Auswertungsmethodik der Vorstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – zusammenfassendes Verfahren	164
3.7.1	Ablaufmodell und Kategorienbildung der Vorstudie	164
3.7.2	Exemplarische Darstellung der Kategorienbildung der Vorstudie	166
3.8	Erhebungsmethodik der Hauptstudie: Problemzentriertes Interview	168
3.9	Auswertungsmethodik der Hauptstudie: Qualitative Inhaltsanalyse – deduktiv-induktives Verfahren	171
3.9.1	Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung, Einordnung in ein Kommunikationsmodell sowie Bestimmung des Ausgangsmaterials	171
3.9.2	Festlegung der Analysetechnik und Analyseeinheiten	172
3.9.3	Ablaufmodell und Kategorienbildung der Hauptstudie	174
3.9.4	Exemplarische Darstellung der Kategorienanwendung sowie -erweiterung der Hauptstudie	187
3.10	Gütesicherung	190
3.10.1	Klassische Gütekriterien: Reliabilität, Validität, Objektivität	190
3.10.2	Gütekriterien für qualitative Inhaltsanalysen	192
3.10.3	Spezifische Gütekriterien für Fokusgruppeninterviews und für problemzentrierte Interviews	195
3.10.4	Vorverständnis und Rolle der forschenden Person in der qualita- tiven Forschung	197
4	Ergebnisse der Vorstudie sowie Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie	201
4.1	Kategoriensystem Erfahrungen der Lehrkräfte	201
4.1.1	(Mangelnde) Aus- und Fortbildung von Lehrkräften im Zusam- menhang mit dem Unterricht mit Geflüchteten	202
4.1.2	Kulturell/biografisch bedingte Auffälligkeiten	203
4.1.3	Durchführung von Fachunterricht bei Geflüchteten	203
4.1.4	Auswirkungen durch die Beschulung von Geflüchteten	204
4.1.5	Einschätzung der Lehrkräfte über die Geflüchteten	205
4.1.6	Reaktionen und Einstellungen der Lehrkräfte	205
4.1.7	Schulleitung	206
4.2	Präzisierung des Forschungsfeldes	206
4.3	Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie	207
4.3.1	Sensibilisierendes Konzept	208
4.3.2	Interviewleitfaden	213

4.4	Gütesicherung der Vorstudie	217
5	Ergebnisse der Hauptstudie	221
5.1	Kategoriensystem Unterrichten mit Geflüchteten sowie Struktur der Ergebnisdarstellung	221
5.2	Wahrnehmung von Heterogenität	224
5.2.1	Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen	224
5.2.2	Positive Einflüsse durch Geflüchtete	245
5.2.3	Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten ...	249
5.3	Anforderungen und Bearbeitungsstrategien	257
5.3.1	Unterrichten	257
5.3.2	Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern	288
5.3.3	Eigene und externe Ansprüche erfüllen	305
5.3.4	Unterschiedliche Rollen einnehmen	324
5.3.5	Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten	334
5.4	Gütesicherung der Hauptstudie	342
6	Erkenntnisse und Folgerungen	347
6.1	Wahrnehmung von Heterogenität	347
6.1.1	Wahrgenommene Heterogenitätsdimensionen	347
6.1.2	Positive Einflüsse durch Geflüchtete an der Berufsschule	351
6.1.3	Einstellungen der Lehrkräfte zu Lerngruppen mit Geflüchteten ...	352
6.2	Erkenntnisse zu den Anforderungen und Bearbeitungsstrategien	353
6.2.1	Unterrichten	354
6.2.2	Fachliche, allgemeine und multikulturelle Bildung fördern	362
6.2.3	Eigene und externe Ansprüche erfüllen	366
6.2.4	Unterschiedliche Rollen einnehmen	369
6.2.5	Inner- und außerschulisch zusammenarbeiten	370
6.3	Zusammenfassung zentraler Erkenntnisse zu Veränderungen durch Geflüchtete	371
6.3.1	Veränderungen bei der Wahrnehmung von Heterogenität	371
6.3.2	Zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte durch die Beschulung von Geflüchteten	373
6.3.3	Bearbeitungsstrategien für die zusätzlichen Anforderungen	374
6.4	Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie Erweiterung bestehender Theorien	378
6.4.1	Wahrnehmung von Heterogenität	378
6.4.2	Anforderungen und Bearbeitungsstrategien	380
7	Schlussbetrachtung und Ausblick	393
7.1	Kritische Reflexion der Forschungsmethodik	393
7.2	Perspektiven	394
7.3	Abschließende Überlegungen	397

Literaturverzeichnis	399
Abbildungsverzeichnis	427
Tabellenverzeichnis	428
Anhang	433
A 1 Zusammenfassende Darstellung der Auswertung der Vorstudie	433
Auszug aus der Auswertungsdatei	434
Zusammenfassung der Ergebnisse der Vorstudie	435
A 2 Interviewleitfaden sowie weitere Instrumente des problemzentrierten Interviews	440
A 3 Kodierleitfaden Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte	447
A 4 Kodierleitfaden Anforderungen	448
A 5 Kodierleitfaden (deduktive Kategorien) Bearbeitungsstrategien	451
A 6 Darstellung der Haupt- und Unterkategorien der Hauptstudie	457
Autorin	469

1 Einleitung

Zuwanderung ist kein neues oder temporäres Phänomen, Wanderungsbewegungen sind der „Menschheitsgeschichte immanent“. (Göbel & Buchwald 2017)

Die jüngsten Fluchtdynamiken nach Europa, und somit auch nach Österreich, sind von einer besonders hohen Zuwanderung im Jahr 2015 geprägt. Über 200.000 Menschen stellten seither in Österreich einen Asylantrag und der Zustrom dauert weiterhin an (Statista 2021a). Die damit in Beziehung stehenden Chancen und Herausforderungen bieten Potenzial für wissenschaftliche Fragestellungen in den unterschiedlichsten Bereichen, insbesondere für die berufliche Bildung.

Aus empirischer Perspektive könnte ein dauerhafter Aufenthalt der Schutzsuchenden dazu beitragen, dass der prognostizierte Bevölkerungsrückgang nicht im erwarteten Ausmaß eintritt. Dies wäre insofern günstig, weil das Schrumpfen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter¹, die Bildungstendenzen der hierzulande Sozialisierten sowie weitere Wandelprozesse u. a. einen drohenden Fachkräftemangel bedingen. Um diesem entgegenzuwirken, setzen die österreichische Wirtschaft sowie die Politik dieses Landes auf unterschiedliche Maßnahmen.

Eine dieser Maßnahmen stellt die Rekrutierung von Auszubildenden mit Fluchtbiografie in das duale System² dar. Unter Ausschöpfung sämtlicher Potenziale der Ausbildungsklientel hegen Betriebe vermehrt die Hoffnung, offene Lehrstellen mit unlängst Zugewanderten besetzen zu können. Durch die traditionelle Lehre im dualen System können die Betriebe selbst die dringend benötigten Fachkräfte heranbilden und so einen Beitrag für die Prosperität des österreichischen Wirtschaftsstandorts leisten. Für die jungen Menschen werden Möglichkeiten für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration eröffnet.

Die Zuwanderung wirkt sich auf die österreichische gewerblich-technische Berufsschule aus, die als Partnerin im dualen System die betriebliche Ausbildung ergänzt und vertieft. Die Berufsschule verantwortet dabei ein Fünftel der beruflichen Bildung der Lehrlinge.³

In Abhängigkeit vom Auswahlverhalten der Lehrbetriebe verändern sich mitunter die heterogenen Voraussetzungen der Berufsschülerinnen und Berufsschüler, bspw. kommen Schülerinnen und Schüler mit Fluchtbiografie hinzu. Daraus lässt sich vermuten, dass sich neue unterrichtsrelevante Heterogenitätsaspekte zeigen, denen professionell begegnet werden muss. Diese Prozesse haben eine hohe Relevanz, weil sich daraus erwartbare Veränderungen begründen. Dennoch treten diese oftmals

1 Siehe Kap. 2.1.2.

2 Duales Ausbildungssystem: Auszubildende/Lehrlinge werden in Österreich in über 200 Lehrberufen zu Fachkräften ausgebildet, wobei 1/5 der Ausbildung von den Berufsschulen und 4/5 von den Lehrbetrieben verantwortet wird.

3 Lehrling: Bezeichnung laut österreichischem Berufsausbildungsgesetz (BAG 2019) für Personen, die im dualen System (Lehre) ausgebildet werden, synonym wird auch Auszubildende oder Auszubildender verwendet.

unerwartet ein und erfordern deshalb von den Berufsschullehrkräften Flexibilität sowie kompetentes Handeln.

Vor dem Hintergrund der inhärenten Heterogenität an Berufsschulen liegt es auch in der Verantwortung der Lehrkräftebildungsinstitutionen, ihre Studierenden auf die damit in Verbindung stehenden Anforderungen vorzubereiten. Deshalb erscheint es umso wichtiger, dass aktuelle Entwicklungen aufgegriffen und für die Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte miteinbezogen werden. Der Berufsschulunterricht mit einem merklichen Anteil an Auszubildenden mit Fluchtbiografie stellt einen solchen aktuellen Veränderungsprozess dar. Das Ziel sollte sein, alle in der beruflichen Bildung angekommenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ihren diversen Voraussetzungen und kulturellen Hintergründen kompetent zum Ausbildungsabschluss zu führen.

1.1 Forschungsinteresse und Zielsetzung

Durch die Erfahrungen der Forscherin bei ihrer Tätigkeit als Studienleiterin des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ an der Pädagogischen Hochschule Tirol sowie als Dozierende in der Lehrkräftebildung entwickelte sich aufgrund der Fluchtgeschehnisse ab dem Jahr 2015 das Erkenntnisinteresse für die vorliegende Studie. Der Unterricht mit Geflüchteten wurde von den berufs begleitend studierenden Lehrkräften in den mit Heterogenität von Lernenden befassten Lehrveranstaltungen immerfort thematisiert und es entstand ein interessanter Erfahrungsaustausch. Die Diskussionen in dem Zusammenhang waren geprägt von persönlichen Erfahrungen der Lehrkräfte und subjektiv empfundenen Unsicherheiten sowie dem Wunsch, mehr über den Umgang mit Geflüchteten im Unterricht zu erfahren. Es drängten sich förmlich Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Berufsschulunterricht mit Geflüchteten auf, die mit dem vorliegenden Forschungsvorhaben bearbeitet werden sollen.

Generell erfreuen sich Forschungen über Berufsschulunterricht eines wachsenden Interesses, und in der bislang eher dürftigen Veröffentlichungslage zeichnet sich eine vermehrte Auseinandersetzung mit dem Lernort Berufsschule ab. Dennoch fehlen für ein besseres Verständnis des Unterrichts mit Berufsschülerinnen und Berufsschülern mit Fluchtbiografie⁴ Erkenntnisse, die der Professionalisierung von Lehrkräften dienen können.

In einer qualitativ angelegten Studie wird deshalb folgenden Zielen nachgegangen:

- Exploration der Wahrnehmung der Berufsschullehrkräfte von Heterogenität sowie
- Rekonstruktion der Sichtweisen von Berufsschullehrkräften, mit welchen (zusätzlichen) Anforderungen sie sich beim Unterrichten mit Geflüchteten konfrontiert sehen und welche dahingehenden Bearbeitungsstrategien sie anwenden.

4 Im Folgenden kurz „Unterricht mit Geflüchteten“ genannt.

Angesichts der Relevanz des Themas für die Lehramtsausbildung Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe⁵ werden weitere Konsequenzen herausgearbeitet und eine Anbindung an bestehende Literatur vorgenommen.

1.2 Aufbau der Arbeit

Zuerst erfolgt im 2. Kapitel die theoretische Rahmung der vorliegenden Studie. Darin werden die zentralen Begriffe geklärt, die sich im Titel *Unterrichten mit Geflüchteten an gewerblich-technischen Berufsschulen in Tirol – Eine qualitative Studie mit Lehrkräften über neue Anforderungen und Bearbeitungsstrategien* widerspiegeln.

In Kapitel 2.1 wird das duale System in Österreich vorgestellt, wobei vorerst auf die Genese der Ausbildung von Lehrlingen sowie Lehrkräften eingegangen wird. Es folgt die Nachzeichnung der jüngsten Tendenzen und Maßnahmen in der dualen Ausbildung. Ausgehend von Begründungen für den Rückgang der Anzahl von Lehrlingen werden Modelle vorgestellt, die u. a. als Gegenpol zu den vollzeitschulischen Angeboten der beruflichen Bildung dienen sollen (bspw. Lehre mit Matura⁶) oder den Fokus auf die Benachteiligtenförderung (bspw. Berufsausbildung nach § 8b BAG 2019) legen. Weiterhin wird erläutert, dass die Betriebe ihren Blick bei der Suche nach Auszubildenden nicht nur auf ihre traditionelle Klientel richten, sondern sich offen für die Nutzung aller Potenziale zeigen. Dazu gehört auch die vermehrte Rekrutierung von jungen Menschen mit Fluchtbiografie.

Der Fluchtmigration wird das nachfolgende Kapitel (2.2) gewidmet, wobei in einem Exkurs auch auf die Gastarbeitermigration eingegangen wird. Es werden anhand historischer Eckpunkte Phasen von Migration und deren Wahrnehmung in der jüngeren Geschichte Österreichs aus Sicht von Politik, Bevölkerung sowie Bildung aufgezeigt. Diese dürften die österreichische Bevölkerung und somit auch die Berufsschullehrkräfte geprägt haben.

Die berufliche Bildung, respektive die Berufsschule, hat den Auftrag, als integrierender Lernort zu wirken und Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund die gleichen Chancen zu bieten. Dabei werden die Lehrkräfte kontinuierlich durch immanente Wandelprozesse mit neuen oder anderen Heterogenitätsmerkmalen von Lernenden konfrontiert. Daher wird in einem weiteren Kapitel (2.3) die Heterogenität in der beruflichen Bildung beleuchtet. Nach der Beschreibung der Entwicklung des selektionsorientierten Bildungsverständnisses sowie den Bestrebungen zur Minimierung der Heterogenität im Schulwesen wird der wissenschaftliche Diskurs dazu aufgegriffen. Darüber hinaus wird dem möglichen Umgang mit Heterogenität im (Berufsschul-)Unterricht Aufmerksamkeit gewidmet.

5 Lehrkräfte mit dem Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung, Fachbereich Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe sind für den Unterricht an Berufsschulen berechtigt und werden im Folgenden Berufsschullehrkräfte bzw. Lehrkräfte genannt. Weitere Erläuterungen siehe Kap. 2.1.1.

6 Matura: österreichische Bezeichnung für Abitur.

Welche normativen Anforderungen an die (Berufsschul-)Lehrkräfte gestellt werden und wie sie diese bearbeiten bzw. bewältigen können, wird in Kapitel 2.4 behandelt. In dem Zusammenhang werden die Wechselwirkungen zu den Kompetenzen im Lehrerberuf erläutert sowie Bezüge zu Professionalisierungskonzepten, Standards und gesetzlichen Vorschriften in Österreich, aber auch in Deutschland und der Schweiz hergestellt. Die ausführliche Betrachtung der normativen Anforderungen durch eine durchgeführte Dokumentenanalyse ermöglicht eine Spiegelung mit den Ergebnissen der Empirie, in der die Sichtweisen der befragten Lehrkräfte zu ihren im Unterricht mit Geflüchteten wahrgenommenen Anforderungen rekonstruiert werden.

Die Zusammenfassung der wesentlichen Erkenntnisse der theoretischen Rahmung sowie Forschungsdesiderate, die die Forschungsfragen für die vorliegende Arbeit begründen, erfolgen in Kapitel 2.5 und leiten auf den empirischen Teil der Arbeit über.

Im 3. Kapitel wird der methodische Zugang sowie das Untersuchungsdesign der Studie vorgestellt. Dabei werden die in Kapitel 2.5 hergeleiteten Forschungsfragen zusammenfassend dargestellt (Kap. 3.2) sowie eine grafische Darstellung des Forschungsdesigns (Kap. 3.3) zur Verfügung gestellt. Es folgen die Beschreibungen des Forschungsfeldes, der Befragtengruppe sowie des Erhebungszeitraumes (Kap. 3.4). Nach Darlegung der Transkriptionsregeln (Kap. 3.5) erfolgen die Beschreibungen der Erhebungs- und Auswertungsmethodik der durchgeführten Vorstudie (Kap. 3.6 Fokusgruppeninterview und 3.7 qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – zusammenfassendes Verfahren). In den Kapiteln 3.8 und 3.9 werden die angewendeten Methoden der Hauptstudie (problemzentrierte Interviews sowie qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) – deduktiv-induktives Verfahren inkl. exemplarische Darstellung der Kategorienanwendung) erläutert. Der Wechsel der Erhebungs- und Auswertungsmethodik gegenüber der Vorstudie wird in diesem Kapitel nachvollziehbar begründet. Das Kapitel 3 abschließend wird die Gütesicherung der Studie dargestellt (Kap. 3.10).

Das 4. Kapitel beschreibt die durchgeführte Vorstudie, die als Basis für die Hauptstudie dient. In Kapitel 4.1 werden die Ergebnisse der Vorstudie präsentiert, wobei vorerst die ermittelten Kategorien des Fokusgruppeninterviews aufgezeigt werden. Weiterhin wird in Kapitel 4.2 die Präzisierung des Forschungsfeldes erläutert. Bei der Konzeption des Interviewleitfadens für die Hauptstudie (Kap. 4.3) werden das angewendete sensibilisierende Konzept erörtert (Kap. 4.3.1) sowie die Bestandteile des Leitfadens beschrieben (Kap. 4.3.2). Die Darstellung der Ergebnisse der Vorstudie wird mit der Diskussion der angewendeten Gütekriterien abgeschlossen (Kap. 4.4).

Im 5. Kapitel werden die Ergebnisse der Hauptstudie vorgestellt, wobei in Kapitel 5.1 das Kategoriensystem dargelegt wird. Es folgt in Kapitel 5.2 die Beschreibung der Ergebnisse zur Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten aus Sicht der befragten Lehrkräfte. Danach erfolgt in Kapitel 5.3 die Darstellung und Analyse der Kategorien zu den Anforderungen an Berufsschullehrkräfte sowie von ihnen angewendeter Bearbeitungsstrategien im Unterricht mit Geflüchteten. Es werden jeweils reformulierende Synopsen der Interviewaussagen der Lehrkräfte dargelegt.

Diese werden anschließend reflektierend interpretiert und an bestehende Theorien angebunden bzw. Erweiterungen vorgeschlagen. Das 5. Kapitel wird mit der Gütesicherung für die Hauptstudie abgeschlossen (Kap. 5.4).

Das 6. Kapitel befasst sich mit der Zusammenführung der Forschungsergebnisse sowie den daraus resultierenden Konsequenzen für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften. Dazu werden in Kapitel 6.1 die Erkenntnisse zur Wahrnehmung von Heterogenität im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten dargestellt. In Kapitel 6.2 folgen die Erkenntnisse zu den Anforderungen an Berufsschullehrkräfte im Berufsschulunterricht mit Geflüchteten sowie angewendete Bearbeitungsstrategien. Im nächsten Kapitel (6.3) werden die zentralen Erkenntnisse zu Veränderungen durch Geflüchtete zusammengefasst. Kapitel 6.4 befasst sich mit den erarbeiteten Konsequenzen für die Lehrkräftebildung sowie der Herausarbeitung von Vorschlägen zur Erweiterung bestehender Theorien.

Das 7. Kapitel widmet sich der kritischen Reflexion der für diese Studie herangezogenen Methoden (Kap.7.1). Mit Perspektiven für weitere Forschungen (Kap.7.2) sowie abschließenden Überlegungen (Kap.7.3) wird die vorliegende Arbeit abgeschlossen.

Im Anhang befinden sich relevante Materialien der Studie: die Auswertung der Vorstudie (A 1), der Interviewleitfaden der Hauptstudie (A 2), die Kodierleitfäden (A 3, A 4 und A 5) sowie die Kategoriendarstellung der Hauptstudie (A 6).

2 Ausgangslage und Theorieexploration

Ausgehend von den in der Einleitung dargelegten Überlegungen wird in den nachfolgenden Kapiteln die österreichische Situation der dualen Ausbildung mit dem Fokus auf die Berufsschule erläutert. Dabei werden nach einer kurzen Darstellung der Genese des Berufsschulwesens in Österreich derzeitige Tendenzen im dualen System dargelegt. Es zeigt sich hierbei unter anderem, dass sich seit dem Jahr 2015 die per se heterogene Schülerschaft an den Berufsschulen zusätzlich verändert, da die Zahl der Auszubildenden mit Fluchtbiografie ansteigt. In diesem Zusammenhang werden die Begriffe Flucht sowie Migration geklärt, wobei zusätzlich die sogenannte Gastarbeitsmigration nach Österreich aufgegriffen wird. Die Hinzunahme dieser Migrationsform erscheint insofern bereichernd, weil dadurch ein umfassenderer Blick auf den österreichischen Umgang mit historischen Migrationsereignissen ermöglicht wird. Des Weiteren wird aufgrund der angesprochenen Vielfalt der Berufsschülerschaft auf das Thema Heterogenität in der beruflichen Bildung ein großes Augenmerk gelegt. Nach einer grundsätzlichen Begriffsklärung wird der Umgang mit der Heterogenität in den unterschiedlichen Ebenen der Schule betrachtet. Abschließend wird auf die normativen Anforderungen an die Lehrkräfte eingegangen. Eine ausführliche Betrachtung der Anforderungen sowie die intendierten Bearbeitungs-/Bewältigungsstrategien sind für den Erkenntnisgewinn der vorliegenden Studie unerlässlich. Sie erlauben eine Spiegelung der dahingehenden in der Hauptstudie untersuchten Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte.

Somit gliedert sich die theoretische Fundierung der vorliegenden Studie nach der in Abb. 1 dargestellten Struktur.

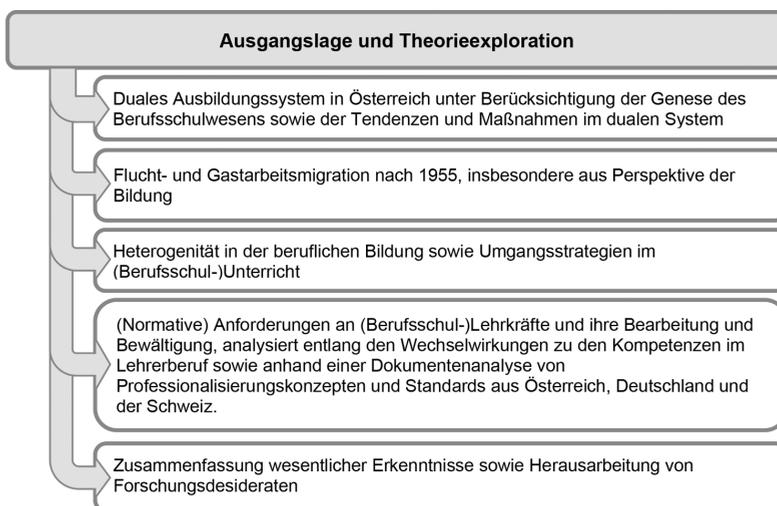


Abbildung 1: Ausgangslage und Theorieexploration

2.1 Duales Ausbildungssystem in Österreich

Im österreichischen Bildungssystem nimmt die Berufsbildung eine wichtige Rolle ein (Tritscher-Archan 2014, S. 4). Rund 80 Prozent aller Pflichtschulabgängerinnen und Pflichtschulabgänger wählen einen beruflichen Bildungsgang, wobei sie sich zu der Zeit grundsätzlich im 14. oder 15. Lebensjahr befinden. Ihnen stehen durch eine ausgeprägte Differenzierung vielfältige Angebote in einem vollzeitschulischen oder dualen Ausbildungsweg zur Verfügung. Durch dieses breite Berufsbildungsangebot finden die Jugendlichen Gelegenheit, ihre beruflichen Interessen und Stärken bestmöglich zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang kann Österreich mit einer niedrigen Jugendarbeitslosigkeit von 9,7 Prozent⁷ aufwarten.

Nun gliedert sich die berufliche Erstausbildung in Österreich in die parallel existierende betriebsbasierte Lehre (duale Ausbildung⁸) sowie den von Schlögl, Stock und Mayerl (2019, S. 270) als gut ausgebaut eingeschätzten vollzeitschulischen Berufsbildungssektor der „berufsbildenden mittleren und höheren Schulen (BMHS)“. Die Ausbildung an den BMHS zeichnet sich durch ein ausgeglichenes Verhältnis der allgemeinbildenden und der berufsfeldbezogenen Unterrichtsgegenstände aus (Tritscher-Archan 2014, S. 19). Sie qualifiziert für ein Berufsfeld⁹, wobei die höheren Schulformen in einer Hochschulreife münden. Hierzu zählen z. B. höhere technische und gewerbliche Lehranstalten, Handelsakademien, höhere Lehranstalten für wirtschaftliche Berufe und höhere Lehranstalten für Tourismus (BMWFI 2009, S. 4).

Dahingegen sind die Ausbildungsziele in den über 200 gesetzlich anerkannten Lehrberufen des dualen Systems jeweils für *einen spezifischen Beruf* definiert (Aff 2012, S. 4). In zwei bis vier Jahren werden die Auszubildenden zu gefragten Fachkräften ausgebildet, denen durch die erlangten Formalabschlüsse der Arbeitsmarktzugang offensteht. Für die Auszubildenden werden mit der Berufsausbildung als Bindeglied zwischen Schule und Arbeitsmarkt wegweisende biografische Weichen für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Integration gestellt (Busse 2020, S. 13). „Die duale Ausbildung hat sich als internationales Vorzeigemodell etabliert“ (Mayr 2017, S. 4), zudem sei eine „weltweite Renaissance der Lehrlingsausbildung“ zu verzeichnen. EU-weit würde laut Mayr (2017) das „Work based learning“ im Sinne einer dualen Berufsausbildung forciert werden (ebd.). Dass es schlagende Argumente für diese Ausbildungsform gibt, wurde unter anderem in einer Studie des Instituts für Bildungsforschung (IBW) festgestellt (Dornmayr & Winkler 2016). Dabei zeigt sich, dass mit einer abgeschlossenen Lehre der unmittelbare Arbeitsmarkterfolg gegeben ist. Außerdem wird belegt, dass eine große Mehrheit der Lehrabsolventinnen und Lehrabsolventen mit der betrieblichen und berufsschulischen Ausbildung sehr zufrieden ist. Im österreichischen Durchschnitt wird die Zufriedenheit mit der Berufsschule mit 87 Prozent eingeschätzt (ebd.).

7 EU-Mitgliedstaaten Durchschnitt im Januar 2021: 16,9 Prozent, Österreich Rang 6 (Statista 2021b).

8 Der Begriff „Duale Ausbildung“ wurde in den 1960er Jahren von H. Abel eingeführt (Schlögl, Stock & Mayerl 2019, S. 276).

9 Gesamtheit der in einem Berufsfeld vereinigten, verwandten bzw. ähnlichen Berufe. Ein Berufsfeld ist durch den Inhalt und die Ausformung der in ihm zusammengefassten Berufe charakterisiert (Herkner 2015, S. 205). In Österreich wird der Begriff Berufsfeld nach wie vor verwendet.

Da der Fokus der vorliegenden Studie im Forschungs- und Handlungsfeld des dualen Systems in Österreich – insbesondere mit dem Fokus auf der Ausbildungspartnerin „Berufsschule“ – liegt, soll im Folgenden nur hierauf näher eingegangen werden. Zuerst wird in einem kurzen historischen Abriss die Genese des österreichischen Berufsschulwesens nachgezeichnet. Weiterhin wird ein Überblick über die heute geltende Dualität der Ausbildung gegeben.

2.1.1 Genese des Berufsschulwesens

Das duale Ausbildungssystem hat in Österreich (gleichwohl in Deutschland und der Schweiz) eine lange Tradition. Die kulturphilosophische Sichtweise, dass die „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1926, S. 40) zu sehen sei, mündete in eine verpflichtete Verbindung der Lehrausbildung mit staatlichen Schulen. Gebote für Lehrlinge, einem berufs begleitenden Unterricht beizuwohnen, gibt es schon früher. Ausgehend von den Maßnahmen im Zuge der Schulentwicklung Kaiserin Maria Theresias (1717–1780) wurde gewerblichen und kaufmännischen Lehrlingen in sogenannten Fortbildungsschulen ein undifferenzierter, allenfalls ergänzender schulmäßiger Unterricht zuteil, der in Abend- oder Sonntagskursen zur Nachbereitung und Wiederholung der Volksschulbildung dienen sollte. Im Laufe der zeitlichen Entwicklung der Gewerbeordnung wurde dieser schulmäßige Fortbildungsunterricht fachlich in allgemeingewerbliche, fachgewerbliche, kaufmännische und hauswirtschaftliche Berufsschulen differenziert. Die gesetzliche Grundlage für die Errichtung und Erhaltung dieser Fortbildungsanstalten lässt sich u. a. auf das niederösterreichische Landesgesetz von 1868 datieren. Die Schulbesuchsverpflichtung für gewerbliche Lehrlinge erfolgte 1897, für kaufmännische erst 1910 (Meister 1960, S. 81–82; Hotarek 2019b). Den Lehrlingen eine ergänzende, berufs begleitende Bildungsmöglichkeit anzubieten ist der Ausgangspunkt für die bis heute vorherrschende Dualität der Lehrlingsausbildung (Mathies 2012, S. 87).

Mit der Historie der Lehrlingsausbildung geht parallel die duale Ausbildung von Berufsschullehrkräften einher. In Tabelle 1 erfolgt eine Skizzierung der Meilensteine.

Die an den Berufsschulen tätigen Lehrkräfte werden derzeit an den Pädagogischen Hochschulen in unterschiedlichen Fächerbündeln und Berufsfeldern in einem 240 ECTS-AP¹⁰ umfassenden Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung ausgebildet. Voraussetzung für die Zulassung zum Studium des Fachbereichs „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ ist neben den allgemeinen Hochschulzulassungsbestimmungen eine mehrjährige facheinschlägige Berufspraxis. Das Studium wird ausschließlich für mit mindestens fünf Wochenstunden an Berufsschulen tätige Lehrkräfte in einem berufs begleitenden Studium angeboten, wobei die Beschäftigung mit einer vollen Lehrverpflichtung mit 24 Wochenstunden dem praktizierten Usus entspricht. Die Ausbildung erfolgt somit ähnlich dual wie die Lehrlingsausbildung, da die studierenden Lehrkräfte einesteils vollverantwortliche Lehrkräfte an ihren Schulen und anderenteils Studierende im Fachbereich „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ an der Pädagogischen Hochschule (PH) sind.

10 ECTS-AP: European Credit Transfer System Application Point (1 ECTS-AP entspricht 25 Arbeitsstunden).

Tabelle 1: Historie der Ausbildung von Berufsschullehrkräften in Österreich (adaptiert nach Mathies 2012, S. 130)

1774	1816	1869	1918–1938
Theresianische Schulordnung		Reichsvolksschulgesetz	Demokratische Entwicklung des Schulwesens
<ul style="list-style-type: none"> Wiederholungsunterricht, erteilt von Volksschullehrkräften Präparandenkurse Einführung von Ausbildungs- und Prüfungsvorschriften 	<ul style="list-style-type: none"> Neuordnung der thesesianischen Gesetze und Verordnungen 	<ul style="list-style-type: none"> Rekrutierung von Fachexperten und Fachexpertinnen aus Wirtschaft und Verwaltung Ministerialerlass zur Veranstaltung von Fachkursen zur Weiterbildung von Lehrkräften der gewerblichen Fortbildungsschulen mit verpflichtender Abschlussprüfung 	<ul style="list-style-type: none"> Entwicklung eines eigenen Lehrstandes von Fortbildungslehrerinnen und -lehrern Weitere Einbeziehung von Fachexpertinnen und Fachexperten
1938–1945	1946–1962	1962	1966
Reichsdeutsche Gesetzgebung	Keine gesetzliche Gesamtregelung des Schulwesens	Schulorganisationsgesetz	Berufspädagogische Institute
<ul style="list-style-type: none"> Fortbildungsschulgesetze als Landesgesetze bleiben Einführung der neuen Bezeichnung „Berufsschule“ 	<ul style="list-style-type: none"> Etablierung von kaufmännischen und fachlich-gewerblichen Berufsschulen Eine gesetzlich fundierte Institutionalisierung der Ausbildung von Berufsschullehrkräften wird verhindert <p>Prüfungsvorschriften (ohne organisierte Vorbereitungskurse) für das Lehramt an kaufmännischen und an gewerblichen Berufsschulen werden erlassen</p>	<ul style="list-style-type: none"> Einheitliches Gesetzeswerk für das gesamte Schulwesen Umwandlung der Lehrkräftebildungsanstalten in Pädagogische Akademien Keine Hinweise zur Ausbildung von Berufsschullehrkräften 	<ul style="list-style-type: none"> Lehrgänge zur Vorbereitung auf die Lehramtsprüfung für gewerbliche und kaufmännische Berufsschulen Keine kohärenten Ausbildungszuständigkeiten und -phasen
1976	1999	2006	2016
Berufspädagogische Akademien, Pädagogische Institute	Akademienstudien-gesetz	Pädagogische Hochschulen	Pädagogische Hochschulen
<ul style="list-style-type: none"> Geblockte Seminare für neu einsteigende Lehrkräfte während der ersten vier Semester an den Pädagogischen Instituten Parallele Unterrichtstätigkeit Zweisemestrige Vollzeitausbildung an den Berufspädagogischen Akademien Lehramtsprüfung für das Lehramt an Berufsschulen 	<ul style="list-style-type: none"> Ausbildungsverantwortung ausschließlich an den Berufspädagogischen Akademien Sechs Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium Berufsschulpädagogik Diplomprüfung zur diplomierten Berufsschullehrerin/zum diplomierten Berufsschullehrer 	<ul style="list-style-type: none"> Tertiäre Bildungseinrichtung Sechs Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium Berufsschulpädagogik Bachelor of Education 	<ul style="list-style-type: none"> Tertiäre Bildungseinrichtung Pädagogen- und Pädagoginnenbildung neu Acht Semester mit Vollzeitstudium und kontinuierlichem Teilzeitstudium „Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe“ Bachelor of Education Zwei Semester Masterstudium (optional) Master of Education

Die Studierenden werden in der ersten Phase der Ausbildung im sogenannten integrierten Praxistransfer sowohl von Dozierenden der PH als auch von erfahrenen Kolleginnen und Kollegen an der Schule begleitet. Diese Begleitung umfasst die Vermittlung des individuellen Leitbildes der Schule sowie des an der Schule üblichen Usus, eine methodisch-didaktische sowie fachliche Unterstützung, kollegiale Hospitationen sowie Beratungs- und Reflexionsgespräche. An der Pädagogischen Hochschule sollen in den Ausbildungsfeldern Fachdidaktik, Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften sowie den integrativ verankerten pädagogisch-praktischen Studien die allgemeine und spezielle pädagogische Kompetenz, die Diversitätskompetenz, die soziale Kompetenz sowie die Beratungskompetenz und das Professionsverständnis gefördert werden.

Unabdingbar sind spezifische fachdidaktische und diagnostische Kenntnisse sowie ein breites Methodenrepertoire. Lehrkräfte müssen komplexe Lehr-/Lernarrangements gestalten können, die sich an den breit gefächerten Voraussetzungen und Kompetenzen der Lernenden orientieren und die unterschiedlichen Lernniveaus sowie informelle Kompetenzen berücksichtigen (Frieze 2020, S. 53).

Dabei wird an der Pädagogischen Hochschule Tirol (PHT) auf das EPIK-Modell (siehe Kap. 2.4.4.1) rekurriert. Der Abschluss des Bachelorstudiums Lehramt Sekundarstufe Berufsbildung berechtigt für die Berufsausübung an der Sekundarstufe Berufsbildung im studierten Fächerbündel des Fachbereichs Duale Berufsausbildung sowie Technik und Gewerbe.¹¹ Außerdem ist man zur Absolvierung eines optionalen Masterstudiums im Bereich der Sekundarstufe Berufsbildung berechtigt (Mathies, Hotarek & Resinger 2018).

In der Lehrlingsausbildung sollen die derzeit im Berufsausbildungsgesetz (BAG 2019) festgelegten Berufsausbildungen in den Betrieben „auf qualifizierte berufliche Tätigkeiten vorbereiten und dazu die erforderlichen Kompetenzen (Kenntnisse, Fertigkeiten und Schlüsselqualifikationen) vermitteln“ (BAG 2019, § 1a). Zudem sollen die Auszubildenden im Sinne der beruflichen Handlungskompetenz zur Verantwortungsübernahme und Selbstständigkeit befähigt werden (ebd.). Die Ausbildungen in den Betrieben erfolgen demnach praxisorientiert unter realen Bedingungen der Arbeitswelt im Ausmaß von 80 Prozent der Gesamtlehrzeit (BMWFJ 2009, S. 4). Die restlichen 20 Prozent werden von den Lehrlingen aufgrund der Dualität des Systems verpflichtend in der Berufsschule verbracht, wobei es unterschiedliche Organisationsformen von Berufsschulen gibt. Diese können bei gleichem Unterrichtsausmaß als ganzjährige Berufsschulen mit mindestens einem bzw. zwei halben Tagen pro Woche, als lehrgangsmäßige Berufsschulen mit einem in jeder Schulstufe mindestens achtwöchigen Blockunterricht oder als saisonmäßige Berufsschulen mit einem auf eine bestimmte Jahreszeit zusammengezogenen Unterricht geführt werden (SCHOG 2019, § 49).

¹¹ Gesetzliche Grundlage: Hochschulgesetz 2005, BGBl. I Nr. 30/2006 (Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien) idGF. (BKA 2021a).

Im Bundesland Tirol werden derzeit 22 Berufsschulen geführt, wobei zwölf Standorte den gewerblich-technischen Bereich (z. B. Berufe aus der Metall- und Holztechnik) abdecken und sieben die Dienstleistungs- und Kaufmannsberufe (z. B. Handel und Tourismus). Weitere drei Schulen sind auf gewerbliche Bereiche wie Augenoptik oder Floristik fokussiert. Dabei hat die Berufsschule nach §46 Abs.1 (SCHOG 2019) die Aufgabe, den Berufsschülerinnen und Berufsschülern „in einem fachlich einschlägigen Unterricht grundlegende theoretische Kenntnisse zu vermitteln, ihre betriebliche oder berufspraktische Ausbildung zu fördern und zu ergänzen sowie ihre Allgemeinbildung zu erweitern“. Nach Abschluss der Lehrzeit erfolgt die Lehrabschlussprüfung (LAP), die von Berufsexpertinnen und -experten über die Wirtschaftskammer Österreich (WKO) abgenommen wird. Der Fokus der LAP liegt auf den praktischen Fertigkeiten und Kenntnissen, die die/der Auszubildende für die Berufsausübung benötigt, und umfasst eine praktische und eine theoretische Prüfung. Der positive Abschluss der Berufsschule ersetzt die theoretische Prüfung, sodass nur ein praktischer Teil (bestehend aus einer praktischen Arbeit und einem Fachgespräch) absolviert werden muss (BMWFJ 2009, S. 4 u. S. 28).

Die Lehrlingsausbildung wird in Österreich generell als geeignetes Instrument gesehen, allen Jugendlichen ab dem 15. Lebensjahr eine berufliche Perspektive zu bieten, die ihnen nach Abschluss einer Lehre im dualen System gute Chancen am Arbeitsmarkt eröffnet (BMWFJ 2009, S. 36). So sind ausgebildete Fachkräfte als Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in Unternehmen gefragt und auch entsprechende berufliche Aufstiegschancen gegeben. Zudem steht nach der Ausbildung der Weg in die Selbstständigkeit offen. Trotz dieser positiven Zukunftsaussichten geht die Anzahl der Absolventinnen und Absolventen einer dualen Ausbildung kontinuierlich zurück (WKO-Tirol 2021) und es stehen der Wirtschaft in Österreich immer weniger Fachkräfte zur Verfügung.

2.1.2 Tendenzen und Maßnahmen im dualen System in Österreich, insbesondere in Tirol

Einer der Ursachen für die beständig rückläufige Anzahl von Auszubildenden im dualen System liegt in der Entwicklung der Bevölkerungszahlen. Seit dem Jahr 1990 ist bei den 15- bis 19-Jährigen eine Verminderung von etwa zehn Prozent zu verzeichnen, eine Trendumkehr soll hier erst um das Jahr 2025 einsetzen (BIFIE 2016, S. 22). Ein weiterer Grund liegt in der zunehmenden Studienbereitschaft der Heranwachsenden. Es ist ein spürbarer Trend zu einem Bildungsabschluss festzustellen, der zur Universitätsreife führt (ebd.). Des Weiteren können auch die fortschreitenden technologischen Entwicklungen und die Globalisierung zu Verschiebungen in der Struktur der Qualifikationsanforderungen führen (Schmid 2010, S. 1f.).

In einer Langzeitbetrachtung ab dem Jahr 1980 zeigt sich, wie stark sich der Anteil an Lehrlingen verringert hat. In den 80er-Jahren wurden in Österreich 194.089 Personen im dualen System ausgebildet, dem hingegen waren es 2020 nur mehr 108.416 (WKO-Tirol 2021). Diese Verringerung von ca. 44 Prozent kann durchaus zu Engpässen an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern am Arbeitsmarkt führen.

Umso zukunftsweisender erscheint es für ausbildungswillige sowie -befähigte Unternehmen, über das duale System selbst für die Sicherung des eigenen Fachkräftenachwuchses zu sorgen. Allerdings berichten österreichische Betriebe von Schwierigkeiten, ihre offenen Lehrstellen mit der „traditionellen Auszubildendenklientel“ zu besetzen. In einer 2019 vom Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (IBW) durchgeführten Befragung wurde von 1.000 österreichischen Ausbilderinnen und Ausbildern als besonders herausfordernd wahrgenommen, dass es „generell zu wenige Bewerbungen“ gäbe sowie „zu wenig qualifizierte/gute“ (Dornmayr, Lengauer & Rechberger 2019). Das Ausbildungsangebot übersteigt offenbar die Ausbildungsnachfrage. Bereits 2008 konstatierte Leitl in seiner Funktion als Präsident der Wirtschaftskammer Österreich: „Der Kampf um Lehrstellen ist beendet, der Kampf um Lehrlinge beginnt. Zum Kampf um Rohstoffe kommt der Kampf um Qualifikation“ (Ag./Red. 2008).

Um dem durch diese Entwicklungen prognostizierten Mangel an qualifizierten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern entgegenzuwirken, setzt der österreichische Staat diverse arbeitsmarktpolitische Maßnahmen um. Diese beinhalten sowohl finanzielle als auch personelle Förderungen für Betriebe, aber auch für Auszubildende. Dazu zählen einerseits Modelle, die als Gegenpol zu den vollzeitschulischen Angeboten der berufsbildenden mittleren und höheren Schulen dienen sollen, bspw. die seit 2008 etablierte „Berufsmatura: Lehre mit Reifeprüfung“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erwerben hier parallel zur dualen Ausbildung die Hochschulreife. Diese Form der Lehre absolvieren seit 2012 stetig ca. sechs Prozent aller Lehrlinge in Österreich (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 65). Ein weiteres, seit 2015 eingeführtes Modell ist die „Lehre nach der Matura“, wobei den Jugendlichen mit Hochschulreife ein Lehrabschluss in einer um ein Jahr verkürzten Lehrzeit ermöglicht wird (WKO-Wien 2017).

Andererseits werden aber auch jene Personen unterstützt, die Schwierigkeiten haben, einen Lehrbetrieb zu finden (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 16). Durch das Ungleichgewicht zwischen Ausbildungsangebot und -nachfrage erhöhen sich für weniger Leistungsfähige die Ausbildungschancen (Solga 2005, S. 73). Deshalb stehen die Chancen derzeit gut, dass der Zugang zum beruflichen Bildungssystem und in weiterer Folge zum Arbeitsmarkt für benachteiligte Jugendliche erleichtert und eine gleichberechtigte Teilhabe möglich wird. Im Zentrum stehen dabei in Österreich die Formen der überbetrieblichen Lehrausbildung (ÜBA¹²), bei denen die Jugendlichen in eigenen Lehrwerkstätten ausgebildet werden und – ähnlich den in Wirtschaftsbetrieben Ausgebildeten – berufsschulpflichtig sind. Annähernd acht Prozent der österreichischen Lehrlinge werden mittels ÜBA ausgebildet (Dornmayr & Nowak 2019, S. 78).

Neben diesen Ausbildungsformen hat sich auch die sogenannte individuelle Berufsausbildung (IBA) etabliert, in deren Rahmen Jugendliche mit besonderen Bedarfen eine Teilqualifikation (§ 8b Abs. 2 BAG) bzw. eine Lehre mit verlängerter Lehrzeit (§ 8b Abs. 1 BAG) absolvieren. Die Zielsetzung besteht darin, Benachteiligte in das

12 ÜBA: Überbetriebliche Ausbildung nach § 8c BAG (2019).

gängige System der dualen Berufsausbildung zu integrieren. Nach § 8b Abs. 2 BAG (Teilqualifikation) werden die zu fördernden Kompetenzen sowie die Dauer der Ausbildung in einem Vertrag festgelegt. Abschließend erfolgt eine individuell auf den Jugendlichen abgestimmte Prüfung, die jedoch keinen anerkannten Abschluss begründet.

Dem hingegen wird bei der verlängerten Lehre (§ 8b Abs. 1 BAG) ein Lehrvertrag ausgestellt, in dem die Lehrzeit grundsätzlich um ein bis zwei Jahre gestreckt wird. Dafür kommen „benachteiligte Personen mit persönlichen Vermittlungshindernissen in das Berufsleben“ (§ 8b Abs. 1 BAG) in Betracht. Dies sind Personen, die am Ende der Pflichtschule sonderpädagogischen Förderbedarf haben, über keinen positiven Pflichtschulabschluss verfügen, Behinderte im Sinne des Behinderteneinstellungsgesetzes sind oder in der Person gelegene Gründe vorliegen, die den Abschluss eines regulären Lehrverhältnisses verhindern. Die Ausbildung erfolgt analog zur regulären Lehre im Betrieb und in der Berufsschule und schließt mit der Lehrabschlussprüfung ab. Es wird ein vollumfassender Lehrabschluss erworben, bei dem im von der Wirtschaftskammer ausgestellten Prüfungszeugnis kein Hinweis auf die Art bzw. Dauer der Ausbildung ersichtlich ist (Heckl et al. 2006, S. 22). Ein Rückschluss auf die Absolvierung einer verlängerten Lehre ist aufgrund des Lehrabschlussprüfungszeugnisses für zukünftige Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber nicht möglich, allerdings sind Dauer und Art der Lehre über das vom Lehrbetrieb ausgestellte Lehrzeugnis nachvollziehbar (Dornmayr & Nowak 2019, S. 84). Im Jahr 2020 wurden 6.910 Lehrlinge nach § 8b Abs. 1 BAG (verlängerte Lehrzeit) ausgebildet (ca. sechs Prozent) und 1.404 Jugendliche nach § 8b Abs. 2 BAG (Teilqualifikation) (WKO 2021). Über 90 Prozent aller Ausgebildeten mit verlängerter Lehrzeit schließen die Lehrabschlussprüfung positiv ab (Lachmayr et al. 2012, S. 3).

Eine weitere arbeitsmarktpolitische Maßnahme stellt die „Qualifizierung nach Maß“ dar. Im Fokus stehen dabei Hilfsarbeiterinnen und Hilfsarbeiter, die sich in vom Arbeitsmarktservice (AMS¹³) geförderten Programmen mit einem Lehrabschluss weiterqualifizieren können. Als Voraussetzung für den Antritt zur Lehrabschlussprüfung müssen, je nach beruflicher Vorbildung, die Berufsschulklassen absolviert werden (Dornmayr, Litschel & Löffler 2016, S. 67). Unter anderem führt auch diese Maßnahme zur Erhöhung des Lehrantrittsalters – 2018 waren im ersten Lehrjahr bereits ca. 16 Prozent älter als 18 Jahre (Dornmayr & Nowak 2019, S. 25), wohingegen im Jahr 2001 nur vier Prozent älter als 18 waren (Nowak & Schneeberger 2005, S. 35).

Weibliche Auszubildende sind in handwerklichen und technischen Berufen nach wie vor in der Minderheit. Der Frauenanteil in technischen Berufen beträgt lediglich 15 Prozent (SORA 2020). Um Frauen Fuß in vermeintlichen Männerdomänen fassen zu lassen, wurden in Österreich etliche Initiativen ins Leben gerufen. Dazu gehören bspw. das Ausbildungsprogramm „Frauen in Handwerk und Technik“, das vom Arbeitsmarktservice und der Wirtschaftskammer finanziell gestützt wird. Ebenso sollen am sogenannten „Girls Day“ weibliche Jugendliche direkt in den Betrieben technische Berufe kennenlernen. Dieses aktive Anwerben von weiblichen Lehrstellensuchenden

13 Arbeitsmarktservice (AMS): Das führende Dienstleistungsunternehmen am Arbeitsmarkt in Österreich.

sowie die Schnupperangebote sollen einen Beitrag zur Deckung des Fachkräftebedarfs der Zukunft leisten.

Trotz all dieser eingeleiteten Schritte gelingt es in Österreich offenbar nicht, ausreichend Lehranfängerinnen und Lehranfänger zu rekrutieren. Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass die Betriebe ihre Ausbildungsangebote nicht nur an traditionelle Lehrinteressentinnen und Lehrinteressenten sowie das eben genannte Klientel adressieren, sondern vermehrt auch an Personen, die im Zuge der aktuellen Situation im Nahen Osten und anderen (Bürger-)Kriegsgebieten nach Österreich zuwandern. Es bestätigt sich hier, dass „die Rekrutierungsentscheidungen der Ausbildungsbetriebe und die daran gebundenen Zugangschancen einer Bewerberin oder eines Bewerbers in dem Selektionsprozess wiederum abhängig von ‚Markt- und Konkurrenzbedingungen‘“ (Hillmert 2005, S. 177) sind.

Eine Vielzahl von Menschen, die aufgrund kriegerischer Handlungen Zuflucht in Europa suchen, stellt ihren Asylantrag in Österreich. Beantragten im Jahr 2010 lediglich ca. 11.000 Personen Asyl, so waren es im Jahr 2015 bereits mehr als 89.000 Asylanträge. Von den 89.098 Asylanträgen sind 743 Asylanträge von unbegleiteten Minderjährigen unter 14 Jahren gestellt worden und 7534 Anträge von 14- bis 18-Jährigen. Ca. 20 Prozent der in Österreich gestellten Asylanträge betreffen Kinder im Alter von 0 bis 13 Jahren. Diese unter 14-Jährigen werden in regulären Pflichtschulen beschult (BMI 2016, S. 3). Diese Zahlen geben insofern Hoffnung, dass die demografische Lücke gemindert und das Qualifizierungspotenzial der Geflüchteten für die in der Wirtschaft benötigten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter genutzt werden kann.

Die derartig neu Zugezogenen verfügen bei aller Unterschiedlichkeit ihrer individuellen Bildungsvoraussetzungen über Potenziale und Stärken, die es aus Sicht der Bildungspolitik bzw. der österreichischen Wirtschaftsverbände wertschätzend und anerkennend zu nutzen gilt. Die Integration von Geflüchteten in das Beschäftigungssystem bietet Potenzial für die Gewinnung weiterer Auszubildender und somit für die Fachkräftesicherung. Das duale System bietet dazu eine breite Palette an Angeboten zur Integration von jungen Menschen. So lässt sich in Tirol tendenziell eine Zunahme der Anzahl von Lehrlingen nachweisen, die aus den Kriegsgebieten des Nahen Ostens oder aus den afrikanischen Bürgerkriegsländern kommen. Bspw. gab es im Bundesland Tirol 2010 sieben Auszubildende mit afghanischer Staatsbürgerschaft, 2019 waren es 152. Staatsbürgerinnen und Staatsbürger aus Syrien wurden im Jahr 2010 noch keine ausgebildet, 2019 waren 71 in einem Lehrverhältnis (WKO-Tirol 2021; Hotarek 2019a).

Weil die Vergabe von Ausbildungsplätzen unmittelbar von den Lehrbetrieben abhängt, fragte die Autorin (Hotarek 2017, S. 5 sowie 2018, S. 110) in ihrer Studie unter anderem Lehrberechtigte nach den Beweggründen, Jugendliche mit Fluchtbiografie als Lehrlinge einzustellen. Deren Motive waren hauptsächlich darin zu finden, dass sie dringend Auszubildende benötigen würden, sie allen Jugendlichen die gleichen Chancen bieten und sie selbst einen gesellschaftlichen Beitrag leisten wollten. Sie würden sich auch persönlich für das Wohl der Geflüchteten einsetzen und Maßnahmen für eine gelingende Integration setzen. Außerdem wurde das besondere Engage-

ment der neu Zugezogenen bei den Probetagen als Begründung genannt. Die Lehrberechtigten nannten zudem als Mehrwert in der Ausbildung von Personen mit Fluchtbiografie, dass diese ihre Muttersprache bei der Beratung und Bedienung von Kundinnen und Kunden anwenden könnten, die ebenfalls Migrationshintergrund hätten. Außerdem wurde beschrieben, dass sie bei den Geflüchteten eine positive Grundhaltung zum dualen System feststellen und sie diese im Bewerbungsverfahren engagiert, dankbar, loyal und motiviert erlebten. Vielfach wurde von den Befragten auch das eigene Bestreben, Neues dazulernen zu wollen sowie selbst einen aktiven Beitrag für die Integration leisten zu wollen, genannt (ebd., S. 9).

Der Anteil nichtösterreichischer Auszubildender steigerte sich in Tirol von knapp acht Prozent im Jahr 2010 auf 13 Prozent im Jahr 2020 (WKO-Tirol 2021). Dieser Anstieg ist insofern interessant, weil in der österreichischen Lehrlingsausbildung die Unterrepräsentation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund besonders stark ausgeprägt ist. Zum Vergleich, der Anteil an Volksschulkindern ohne deutsche Muttersprache liegt im selben Zeitraum bei ca. 31 Prozent. Die Bildungslaufbahnen der Kinder bewegen sich demnach nicht in Richtung Lehrausbildung, was aus der Perspektive der Sicherung des Fachkräftenachwuchses als problematisch zu werten ist (Dornmayr & Nowak 2019, S. 55). Die Gründe hierfür dürften vielfältig sein, wobei nicht ausschließlich mangelnde Deutschkenntnisse dafür verantwortlich gemacht werden dürfen. Dies bestätigen auch Umfragen bei Lehrbetrieben, wo die Deutschkenntnisse nicht als hauptsächliches Qualifikationsdefizit beurteilt werden (Dornmayr 2010, S. 4). Ein Grund könnte sein, dass im Durchschnitt betrachtet die Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als geringer einzustufen sind (Biffel & Skrivanek 2014, S. 98). Die beiden Autorinnen weisen darauf hin, dass manche von diesen Jugendlichen durch unbewusste oder absichtliche Diskriminierung keinen Lehrplatz erhalten bzw. dass sie sich aufgrund ihres Migrationshintergrundes erst gar nicht dafür bewerben würden. Zusätzlich konstatieren sie Informationsdefizite über das System der dualen Ausbildung bei den Jugendlichen selbst sowie bei deren Eltern (ebd.). Auch Busse (2020, S. 15) weist in seiner Studie darauf hin, dass sich Eintrittshürden bei der betrieblichen Ausbildung für Heranwachsende mit Migrationshintergrund wissenschaftlich belegen lassen.

Aufgrund der prekären Situation am Lehrstellenmarkt gibt es offenbar noch Potenzial an den verschiedensten Stellen, u. a. auch bei Personen mit Fluchtbiografie. Eine Variante dazu etablierte sich bereits im Jahr 2012, einige Jahre vor dem rasanten Anstieg an Asylwerberinnen und Asylwerbern¹⁴ ab 2015. Im Zuge der kriegerischen Entwicklungen im Nahen Osten und der damit einhergehenden Fluchtbewegungen für jugendliche Asylwerberinnen und Asylwerber wurde 2012 die Möglichkeit geschaffen, eine Lehre in sogenannten Mangellehrberufen zu beginnen. Die Liste der so deklarierten Berufe wird jährlich neu definiert (BMASK 2019). Zweck dieser Regelung ist die möglichst rasche Integration von Zugezogenen in den Ausbildungs- und

14 Asylwerberinnen und Asylwerber: österreichische Bezeichnung für Personen, die in einem fremden Land um Asyl – also um Aufnahme und Schutz vor Verfolgung – ansuchen und deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist. Bei positivem Abschluss des Asylverfahrens sind sie Asylberechtigte bzw. anerkannte Flüchtlinge (BMI o. J.).

Arbeitsmarkt (Fratzcher 2015), denn bereits das Regierungsprogramm von 2013 „Erfolgreich. Österreich“ hatte explizit das Motiv, „die Potenziale von Personen mit Migrationshintergrund im Interesse aller Beteiligten noch besser nutzen zu können“ (BKA 2013).

Ende Juli 2018 befinden sich dadurch österreichweit 1.023 Asylwerberinnen und Asylwerber (in Tirol 136) in einer Lehre. Im August 2018 beschloss allerdings die das Jahr zuvor gewählte neue Bundesregierung, Asylwerberinnen und Asylwerbern keinen Zugang mehr zu einer Lehrausbildung im dualen System zu gestatten. Bei negativ ausfallenden Asylbescheiden für bereits in einer Lehre befindliche Jugendliche erfolgt die Abschiebung bzw. die freiwillige Heimkehr – der Lehrvertrag muss vorzeitig beendet werden (APA-mika 2018). Im Jahr 2019 wurde jedoch diese Entscheidung vom Parlament aufgrund massiver Proteste der Wirtschaftstreibenden insofern wieder abgeändert, dass eine begonnene Lehre auch mit negativem Asylbescheid beendet, jedoch keine Lehre mehr ohne positiven Bescheid begonnen werden dürfe (Parlament 2019). Solche Regierungsentscheidungen finden naturgemäß Eingang in den öffentlichen Diskurs über die Geflüchteten und deren Situation in Österreich.

Medial wird in diesem Zusammenhang häufig darüber diskutiert, dass seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber durch den prognostizierten Fachkräftemangel bereits qualifizierte Geflüchtete so rasch als möglich in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten. Einerseits geht es dabei um die Ausschöpfung aller Potenziale zum Wohle der Wirtschaft. Andererseits werden aber auch die Risiken einer mangelnden Integration der Migrantinnen und Migranten als Herausforderung für den Staat und die Gesellschaft gesehen. In dem Zusammenhang dominierte die sogenannte „Flüchtlingskrise 2015“ die Berichterstattung in den Medien. Dabei wurden von den Vertretungen aus Politik und Gesellschaft verschiedene Facetten von Flucht und Migration sowie deren Auswirkungen kontrovers diskutiert. Einerseits wurden interessante Auseinandersetzungen auf hohem wissenschaftlichen Niveau mit der Thematik angeregt, andererseits wurden hauptsächlich entstehende Probleme medial ausgeschlachtet und für die eigenen, zum Teil politischen Propagandazwecke genutzt. Die Diskussionen sind nach wie vor nicht abgeschlossen, denn die Integration der neu Zugezogenen ist noch nicht vollständig vollzogen und die Probleme in den Ursprungsländern der Geflüchteten sind noch nicht gelöst. Viele der in diesen Ländern Verbliebenen leiden nach wie vor an den Auswirkungen des Krieges, an Gewalt, Perspektivlosigkeit, Armut, Diskriminierung und Verfolgung.

Die Europäische Union hat zwar die Überwachung der Außengrenzen ausgebaut und Abkommen mit vorgelagerten Ländern Europas abgeschlossen, sodass weniger Geflüchtete den Weg hierher finden. Dennoch ist es denkbar, dass es zukünftig erneut zu weiteren Fluchtwellen kommen wird bzw. dass auch aus anderen EU-Ländern ein Zuzug von nicht-deutschsprachigen Migrantinnen und Migranten erfolgt. Kommt es dabei zu einer ethnischen Minderheitenbildung, die keine Übergangsphase auf dem Weg der Integration darstellt, sondern sich verfestigt, kann von einer gescheiterten Integration ausgegangen werden (Heckmann 2015, S. 9).

Der Stellenwert der Themen Flucht und Migration als Gegenstand der Bildung könnte sich weiterhin erhöhen. Diese Themen sind seit 2015 auch in der Pädagogik brisanter geworden. Allerdings hat die Lehrkräftebildung hier noch Potenzial, ihre dahingehende humanistische Verantwortung zu festigen und auszuweiten. Um in weiterer Folge auf diesen Aspekt eingehen zu können, sollen vorerst die für die vorliegende Arbeit wesentlichen Begriffe „Flucht und Migration“ sowie die Flucht- und Gastarbeitsmigration in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg bzw. nach dem Abzug der Besatzungsmächte im Jahr 1955 geklärt werden.

2.2 Flucht- und Gastarbeitsmigration nach 1955

Migration stellt kein neues Phänomen dar, Wanderungsbewegungen sind „der Menschheitsgeschichte immanent“ (Göbel & Buchwald 2017, S. 16). Als Migration¹⁵ werden Bewegungen bezeichnet, die zu einer gänzlichen, vorübergehenden oder teilweisen Verlegung des Lebenszusammenhangs von Menschen führen und über Grenzen hinweg verlaufen. Dabei ist wesentlich, dass die heutigen Grenzen aller Staaten im Laufe der Geschichte entstanden sind und sich auch die Art und das Ausmaß dieser Aus- und Übersiedelungen verändert haben. Die Bereitschaft der Menschen, freiwillig oder unter Zwang (Aus- und Übersiedelung, Arbeitsmigration oder Flucht) ihr Heimatland zu verlassen, ist weltweit gesehen gegenwärtig am Zenit seit den geschichtlichen Aufzeichnungen (Mecheril 2010, S. 7; 32). Es leben bereits mehr als 258 Millionen Menschen weltweit außerhalb ihres Herkunftslandes (IOM 2018, S. 1), und laut Angaben der Vereinten Nationen sind derzeit mehr als 65 Millionen Menschen auf der Flucht (Henkel & Neuß 2018, S. 13).

Allerdings sei die Abgrenzung von Flucht und anderen Migrationsformen aufgrund der komplexen Situationen, in denen sie entstehen, schwierig (Han 2016, S. 8). So können Familienzusammenführung, Bildungsvorhaben, ökonomische und ökologische Aspekte, aber auch inner- und zwischenstaatliche Kriege, politische, ethnische oder religiöse Verfolgung oder Verfolgung von anderen spezifischen Minderheiten die Ursache für Migration sein (Heckmann 2015, S. 25). Diese Wanderungs- und Fluchtbewegungen finden neben den genannten Aspekten und Bedrohungen mitunter auch ihre Begründungen in telekommunikativen und verkehrstechnologischen Entwicklungen sowie der Globalisierung. So sind die Menschen heute eher in der Lage, in andere (ferne) Länder zu immigrieren. Zudem hängen Migrationsbewegungen auch mit dem internationalen Flüchtlingssystem¹⁶, den in den verschiedenen Ländern vorherrschenden politischen Systemen sowie den persönlichen Ressourcen

15 Migration: In der Literatur finden sich auch Termini wie Immigration im Sinne von Einwanderung und Zuwanderung sowie Emigration im Sinne von Abwanderung und Auswanderung, aber auch Rückwanderung im Sinne von Menschen, die nach erfolgter Emigration in das Ursprungsland zurückkehren. In dieser Studie wird der Begriff Migration verwendet, da dieser die Prozesse der Einwanderung in ein Land sowie die Auswanderung aus einem anderen Land beinhaltet (Heckmann 2015, S. 23).

16 Internationales Flüchtlingssystem: Bezieht sich auf die Regelungen der Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 und der internationalen Organisation UNHCR, bei denen sich die 145 Unterzeichnerstaaten verpflichten, Menschen, die vor Verfolgung flüchten, einreisen zu lassen.

und Netzwerken der emigrierenden Personen zusammen (Treibel 2008, S. 173). Zu weiteren zentralen Begriffen der vorliegenden Studie gehören „Flucht“ bzw. „Geflüchtete“.

Flucht im Zusammenhang mit Migration bedeutet das Verlassen einer Gefahrensituation mit anschließenden, zumeist unfreiwilligen Abwanderungsbewegungen. Man kann dabei zwei Varianten unterscheiden, einerseits den direkten Zwang durch physische Übergriffe und andererseits den indirekten Zwang durch die Angst vor Gewalt und sich verschlechternden Lebensbedingungen. Im besten Fall erfolgt die Flucht geordnet über private oder öffentliche Verkehrsmittel; viele auf der Flucht befindliche Personen reisen jedoch unter großen Gefahren für das eigene Leben. Die Flucht zieht sich oftmals auch über einen langen Zeitraum und verschiedene Länder hin (Ther 2018, S. 17). Dennoch ermöglicht die Flucht den Menschen, die aufgrund von bedrohlichen Umständen in ihren Herkunftsländern dabei zu Geflüchteten werden, in anderen Destinationen erneute Handlungsfähigkeit (Seukwa 2016, S. 197). Geflüchtete (allgemein auch Flüchtlinge genannt) reisen hierbei meist ohne gültige Visa oder andere Aufenthaltstitel zum Zweck eines temporären oder längerfristigen Aufenthaltes in für sie neue Gebiete ein (VBW 2016, S. 26). Als Binnenflüchtlinge werden Vertriebene (internally displaced persons) bezeichnet, die aufgrund diverser Bedrohungen Zuflucht in einem anderen Teil ihres Heimatlandes suchen (Šunjić 1995, S. 248).

Auf die Definition von „Flüchtling“ im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention (GFK) von 1951 lässt sich für die vorliegende Studie nicht zufriedenstellend zurückgreifen, da diese auf die Ereignisse vor dem Publikationsjahr abzielen. Diese Definition wurde auf Europa beschränkt und zielt auf jene Menschen ab, die bis 1951 ihre Heimat verlassen mussten (Ther 2018, S. 10). In der GFK werden fünf Gründe für Flucht genannt, diese beschränken sich auf die Verfolgung aufgrund von Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder politischer Überzeugung. Dabei wird ein Flüchtling als eine Person beschrieben, die sich aus der begründeten Furcht vor Verfolgung aus den genannten Gründen

„außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will; oder die sich als Staatenlose infolge solcher Ereignisse außerhalb des Landes befindet, in welchem sie ihren gewöhnlichen Aufenthalt hatte, und nicht dorthin zurückkehren kann oder wegen der erwähnten Befürchtungen nicht dorthin zurückkehren will“ (UNHCR 1951, S. 6).

Offen bleibt in dieser Definition, nach welchen Kriterien eine „begründete“ Verfolgung vorliegt, und der Umstand, dass bei den Entscheidungen bezüglich der Anerkennung die Aufnahmeländer autonom sind. Diese Definition der GFK mit den genannten Verfolgungsgründen müsste nach Han (2016, S. 95) erweitert werden, da sich die Verhältnisse nach dem Zweiten Weltkrieg geändert hätten. Sie müsse auf die neuen Ursachen und Entwicklungen der Flüchtlingsproblematiken Bezug nehmen und dahingehend angepasst werden. Allerdings hätte die Ausweitung der Definition

weitreichende Folgen auf die Handhabung des internationalen Rechtsschutzes, obwohl die Bezeichnung „Flüchtling“ auf keinen Rechtstitel zuordenbar ist. Es lassen sich zwar keine Schlussfolgerungen auf das Aufenthaltsrecht im betretenen Land ableiten, dennoch darf man sich nur als anerkannter Flüchtling rechtmäßig im Aufnahmeland aufhalten (ebd., S. 94). Zudem haben Asylberechtigte¹⁷ vollumfänglichen Zugang zum Arbeitsmarkt.

In dieser Studie soll nicht weiter auf die mit dem Aufenthaltsstatus von Personen einhergehenden Rechte eingegangen werden, denn aufgrund der aktuellen Bestimmungen in Österreich kann in weiterer Folge davon ausgegangen werden, dass Auszubildende an Berufsschulen Asylberechtigte sind bzw. in Sonderfällen auch Asylwerberinnen und Asylwerber mit der Berechtigung eine Lehre zu absolvieren (Kap. 2.1.2). Die Lehrkräfte sind demnach durch den Zuzug von Geflüchteten im Rahmen ihres professionellen Wirkens mit verschiedenen Kulturen, Lebensweisen und Lebensschicksalen konfrontiert, zu denen sie sich durchaus Reflexionsfragen stellen können. Sie selbst sind in ihre eigenen kulturellen Kontexte hineingewachsen und sehen die Welt durch ihre „kulturelle Brille“. Kultur kann man nach Auenheimer (1990, S. 112) „als Deutungsrahmen für das gesellschaftliche Leben und als Orientierungssystem für das individuelle Handeln verstehen“. In einer Reflexion könnte im Sinne der Kant'schen¹⁸ Erkenntnistheorie danach gefragt werden, welches Wissen Lehrkräfte in ihrem Auftrag professionellen Handelns in Bezug auf den Unterricht mit Geflüchteten benötigen.

Interessant im Zusammenhang mit dem vorliegenden Erkenntnisinteresse erscheinen größere Migrationsbewegungen der jüngeren Geschichte Österreichs, wobei hier insbesondere die Flucht- sowie Gastarbeitsmigrationsbewegungen herangezogen werden. Diese prägenden Ereignisse und Entwicklungen, auch hinsichtlich der Integration früherer Migrantinnen und Migranten, sind deshalb von aktueller Bedeutung, weil sie indirekt die Wahrnehmung der Bevölkerung Österreichs und somit auch der Lehrkräfte, auf die seit 2015 eingereisten Geflüchteten beeinflusst haben könnten. Das Aufzeigen von historischen Migrations- bzw. Fluchtereignissen soll einen möglichst nüchternen Blick auf die Gegenwart ermöglichen, wobei jedoch keine Beschreibung der „undifferenzierten Summe sämtlicher Aspekte des Phänomens Flucht“ und „deren Folgegeschichte“ (Garstenauer & Kuzmany 2017, S. 8) geboten werden kann.

2.2.1 Migrationsbewegungen aufgrund von Flucht

Die spezifische Migrationsform der Flucht hat mit den Ereignissen von 2015 eine aktuelle Bedeutung erhalten. Fluchtmigration erfolgt unfreiwillig, die Ursachen dafür sind wie oben angedeutet vielfältig. In der jüngeren Geschichte Österreichs zeigen

17 Asylberechtigte: Personen, deren Asylantrag positiv entschieden wurde. Sie sind rechtlich als Flüchtlinge anerkannt. Asylberechtigte dürfen dauerhaft in Österreich bleiben. Sie sind Österreicherinnen und Österreichern weitgehend gleichgestellt (BMI o. J.).

18 Emanuel Kant (1724–1804) formulierte vier Fragen: Was kann ich wissen? (Erkenntnistheorie) Was kann ich tun? (Moral und Ethik) Was darf ich hoffen? (Religion und Gesellschaft) Was ist der Mensch? (Anthropologie) (Henkel & Neuß 2018, S. 15).

sich immer wieder Fluchtmigrationsbewegungen, die von der Öffentlichkeit zum Teil auch als „krisenhaft“ wahrgenommen werden. Diese Wahrnehmung wird hauptsächlich durch das plötzliche und massenhafte Ankommen an der Staatsgrenze genährt. Davon abzugrenzen ist das kontrollierte Einreisen von Geflüchteten, bspw. der „Boat-people“ nach dem Vietnamkrieg oder aber auch die Situation in Österreich nach dem Zweiten Weltkrieg.

Nach 1945 befanden sich geschätzt zwischen 1,4 und 1,6 Millionen Menschen mit Fluchtbiografie sowie sogenannte „Displaced Persons“ in Österreich (Stieber 1995; Albrich 1995). Dazu gehören z. B. enthaftete Kriegsgefangene, im NS-Regime zwangsrekrutierte ausländische Arbeiterinnen und Arbeiter, Überlebende aus Konzentrationslagern, aufgrund der Pogrome in Osteuropa nach Österreich geflüchtete Jüdinnen und Juden sowie aus Ost- und Südosteuropa geflüchtete deutschsprachige Minderheiten (Albrich 1995, S.123). Grundsätzlich war kurz nach Kriegsende der Begriff „Flüchtling“ zunächst nicht üblich, diese Bezeichnung etablierte sich jedoch spätestens in den 1950er-Jahren in Bezug zur Genfer Flüchtlingskonvention (GFK). Bis zum Abzug der alliierten Besatzungsmächte im Jahr 1955 nahm die Zahl der Geflüchteten durch Repatriierungsmaßnahmen¹⁹ kontinuierlich ab, es wurden lediglich ca. 300.000 der hinterbliebenen Personen eingebürgert (Stieber 1995, S. 143).

Im Folgenden sollen als „krisenhaft“ in Erinnerung gebliebene Flüchtlingswellen nach 1955, dem Jahr der Erklärung der österreichischen Neutralität nach dem Zweiten Weltkrieg, im Hinblick auf den Auslöser, die Anzahl der Schutzsuchenden und deren Verbleib in Österreich beschrieben werden.

Bei der sogenannten „Ungarnkrise“ im Jahr 1956 wurde ein Volksaufstand gegen den stalinistischen Kommunismus blutig niedergeschlagen und viele ungarische Bürgerinnen und Bürger flohen über die burgenländische Grenze nach Österreich. Dies war für Österreich insofern eine große Herausforderung, weil die zweite Republik erst im Jahr zuvor mit der Unterzeichnung des Staatsvertrages sowie des Bekenntnisses zur Neutralität gegründet worden war. Bis zu diesem Zeitpunkt war Österreich seit Ende des Zweiten Weltkrieges von den Alliierten besetzt gewesen und die Bevölkerung hatte durchaus Angst vor erneuten Konflikten (Schmidl 2003, S. 15). Dennoch erteilte die österreichische Regierung allen Unbewaffneten, die im Herbst 1956 von Ungarn aus die burgenländische Grenze nach Österreich überschritten hatten, pauschal den Asylstatus (Haller 2015). In den ersten Tagen kamen rund 10.000 Personen nach Österreich und die Grenzbevölkerung half mit einer beispiellosen Welle der Hilfsbereitschaft. Aber auch weitere Freiwillige sowie verschiedene in- und ausländische Hilfsorganisationen wie das Rote Kreuz, die Caritas, die Malteser sowie die Pfadfinder hießen die Ankommenden willkommen. Weil in wenigen weiteren Wochen die Zahl der Geflüchteten auf 200.000 anstieg, kam es zu einer kollektiven Überforderung und die anfänglich überwältigende Solidarität den Geflüchteten gegenüber ebte merklich ab. Viele der Geflüchteten reisten nach der Erstversorgung in andere Länder weiter, in Österreich blieben ca. 18.000 Menschen (Schmidl 2003, S. 269–270). Nichtsdestotrotz hat Österreich durch die gezeigte Hilfsbereitschaft international großes

19 Repatriierung: Rückführung von Personen ins Heimatland (Wörterbuch 2021a).

Ansehen erworben, obwohl sehr deutlich wurde, dass es sich nicht als dauerhafte neue Heimat für Flüchtlinge sieht (Graf & Knoll 2017, S. 213).

Einige Jahre später flohen ca. 162.000 tschechoslowakische Bürgerinnen und Bürger nach Österreich, als 1968 der „Prager Frühling“ jäh beendet wurde. Die Geflüchteten wurden von den österreichischen Behörden unter Mitwirkung von Freiwilligen aus der Bevölkerung versorgt. Für die meisten Geflüchteten stellte Österreich jedoch nur eine Zwischenstation dar. Viele kehrten nach einiger Zeit wieder in ihre Heimat zurück oder wanderten in andere westliche Staaten weiter. Dauerhaft in Österreich blieben ca. 12.000 Personen (Pramreiter 2014, S. 214; Medien-Servicestelle 2017).

Als 1981 in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde, um die Demokratiebewegung der „Solidarność“²⁰ zu zerschlagen, kamen ca. 120.000 polnische Flüchtlinge über die Grenze. Sie waren hauptsächlich im Flüchtlingslager Traiskirchen bzw. bei Verwandten und Bekannten untergebracht. Jede/r Vierte beantragte dabei Asyl in Österreich, der Rest emigrierte größtenteils nach Übersee (Pramreiter 2014, S. 214; Medienservicestelle 2015). Insgesamt zeigte sich, dass Österreich auch hier Transitland sein wollte und nicht Einwanderungsland (Graf & Knoll 2017, S. 219).

Mit der Fluchtwelle im Zuge des Jugoslawienkrieges zwischen 1992 und 1995 erhöhte sich der Anteil der serbisch-/kroatisch-/bosnisch-stämmigen Migrantinnen und Migranten, es fanden weitere 100.000 Personen ihre Heimat in Österreich (Pramreiter 2014, S. 214).

Betrachtet man die Flüchtlingsaufnahme Österreichs aus außereuropäischen Destinationen, so zeigt sich, dass sich die Bundesregierung erstmals 1972 offiziell dazu bereit erklärte, Geflüchtete aus Uganda aufzunehmen. Der damalige ugandische Diktator Idi Amin vertrieb alle asiatisch-stämmigen Einwohnerinnen und Einwohner, die hauptsächlich indischer Herkunft waren. 1.533 Uganderinnen und Ugander asiatischer Herkunft kamen nach Österreich und somit erstmalig sogenannte Kontingentsflüchtlinge²¹, die weder mit dem österreichischen Klima, der deutschen Sprache noch mit den hiesigen kulturellen Gegebenheiten vertraut waren. Der Großteil der Aufgenommenen wanderte in ein englischsprachiges Land weiter, lediglich 119 blieben in Österreich (Alizadeh 1995, S. 188 f.). Im Laufe der weltweiten Krisen wurden immer wieder Kontingentsflüchtlinge in Österreich aufgenommen, bspw. Geflüchtete aus Chile²² und Kuba²³ sowie indochinesische (boat people²⁴) und kurdische²⁵ Flüchtlinge, wobei auch hier die Anzahl der im Land Verbliebenen als äußerst gering zu bezeichnen ist (ebd.). Alizadeh (1995, S. 193) konstatiert, dass sich Österreich als humanitäres Erstaufnahmeland betrachte, das nicht allen Flüchtlingen eine neue

20 Solidarność: 1980 gegründete polnische Gewerkschaft (mdr, 2020).

21 Kontingentsflüchtlinge: Das Asyl- und Niederlassungsrecht wird offiziell angeboten (Alizadeh, 1995, S. 189). Die österreichische Bundesregierung legte ein Kontingent von 1.505 Personen fest, die aus Uganda aufgenommen werden sollten.

22 Putsch in Chile 1973: Aufnahme von Geflüchteten aus Chile zwischen 1973 und 1978, Kontingent: 450 Personen (Alizadeh 1995, S. 190).

23 Chinesische Flüchtlinge aus Kuba, Aufnahme von ca. 200 Personen zwischen 1973 und 1974 (Alizadeh 1995, S. 191).

24 Flüchtlinge aufgrund des Vietnam-Krieges, Aufnahme von 1.943 Personen zwischen 1975 und 1983 (Alizadeh 1995, S. 192).

25 Bombardierung kurdischer Dörfer durch die irakische Regierung 1974: Kontingent: 100 Personen (Alizadeh 1995, S. 191).

Heimat bieten könne. So wurde auch den Kontingentsflüchtlingen keine „echte Integrationshilfe“ angeboten.

Die zuletzt und noch immer andauernde Fluchtmigration mit dem historischen Höhepunkt im Jahr 2015 ist u. a. auf die Kriege und Lebensbedingungen in Syrien, dem Irak, Afghanistan sowie einigen afrikanischen Ländern zurückzuführen (Bleher & Gingelmaier 2017, S. 8). Bereits 2013 gab es nicht zu übersehende Hinweise darauf, dass Menschen aus diesen Ländern nach Europa flüchten, insbesondere häuften sich deren Ankünfte in Italien und Griechenland sowie die Seenotfälle im Mittelmeer. Als die Lage der Zivilbevölkerung in Syrien aufgrund der Kriegshandlungen immer dramatischer wurde und auch die politische Unsicherheit in Afghanistan zunahm, kam es zudem auch noch in den zuvor bevorzugten Aufnahmeländern wie Jordanien oder dem Libanon zu massiven finanziellen und humanitären Problemen. Daraus entwickelte sich eine neue Fluchtroute, die über den Balkan nach Westeuropa führte. Als singuläres Schlüsselmoment für Österreich zeichnete sich in der Nacht vom 4. auf den 5. September 2015 an der österreichisch-ungarischen Grenze eine große Fluchtbewegung ab, als Tausende Menschen Österreich zuerst als Transitland Richtung Deutschland und später auch als Zielland betraten. Zu diesem Zeitpunkt war noch nicht absehbar, dass dies ein historisches Ereignis darstellte und wie sich die Situation entwickeln würde. Wohl wurden die Geflüchteten an der Grenze willkommen geheißen, dennoch überwältigten die Massen an Geflüchteten sowohl organisatorisch als auch emotional. Täglich kamen bis zu 10.000 Menschen an, insgesamt suchten im Jahr 2015 in Österreich 88.340 Menschen um Asyl an (zum Vergleich: von 2010 bis 2014 waren es insgesamt 88.408 Personen²⁶). Erst mit Schließung der Balkanroute im Januar 2016 entspannte sich die Lage zusehends. Schlussendlich kamen in diesem Zeitraum über eine Million Geflüchtete aus dem Nahen Osten nach Westeuropa (Mitterlehner 2019, S. 115 ff.). Doch nicht nur die hier aufgezeigten Fluchtmigrationswellen haben Österreich und seine Bevölkerung geprägt, sondern auch die Wanderbewegungen in Zusammenhang mit Gastarbeit.

2.2.2 Migrationsbewegungen aufgrund von Gastarbeit

Die allgemeine wirtschaftliche Entwicklung bestimmt die Nachfrage nach Arbeitskräften. Das kann einerseits dazu führen, dass die Arbeitsmarktpolitik einer wachstumsorientierten Wirtschaft die Bedarfsdeckung mit ausländischen Arbeitskräften zulässt. Dabei kann es sich um einen Mangel an Hochqualifizierten, bspw. in der Forschung oder im technischen oder naturwissenschaftlichen Bereich, oder aber auch um weniger qualifizierte Arbeitskräfte handeln. Andererseits können in wirtschaftlich schlechter gestellten Destinationen Menschen ihren Lebensunterhalt nicht zufriedenstellend decken und wollen zum Zweck der Arbeitsaufnahme und Verbesserung ihrer finanziellen Situation Arbeit in einem anderen Land finden (Heckmann 2015, S. 26). Oftmals werden vom Einwanderungsland temporäre Aufenthaltsregelungen vorgegeben, wie etwa bei der im Folgenden vorgestellten ca. 25-jährigen Gastarbeitermigration (ebd., S. 27).

26 Anzahl Asylanträge in Österreich (Statista 2021a).

Nach dem Zweiten Weltkrieg erholte sich die Wirtschaft Österreichs (ebenso wie in Deutschland) zusehends – es fehlten jedoch Arbeitskräfte, um den wirtschaftlichen Aufschwung bewältigen zu können. Insbesondere in den Branchen Gast- und Baugewerbe sowie in der Textilindustrie war der Betrieb durch den Arbeitskräftemangel gefährdet (Grösel 2015, S. 52). Die Arbeitslosenquote lag zu dieser Zeit unter drei Prozent und die Unternehmen setzten alles daran, Arbeiterinnen und Arbeiter für sich zu gewinnen. Deshalb eröffnete im Mai 1964 in Istanbul ein offizielles österreichisches Gastarbeiter-Anwerbebüro, im April 1966 wurde auch mit der Sozialistischen Föderativen Republik Jugoslawien ein Anwerbeübereinkommen geschlossen (Brickner 2014). Dies war der Beginn der traditionellen Gastarbeit, wobei in den ersten Jahren die Gastarbeit ihren Namen zu Recht trug.

Gesamt folgten ab dem Ende der 1950er-Jahre bis zur Weltwirtschaftskrise 1973/1974 ca. 265.000 meist männliche Arbeiter aus der Türkei sowie Männer und Frauen aus dem ehemaligen Jugoslawien dem Ruf nach Österreich, um den akuten Arbeitskräftebedarf zu decken (Pramreiter 2014, S. 213). Dabei beläuft sich der Anteil von weiblichen Gastarbeiterinnen Mitte der 1970er-Jahre auf ein Drittel der aus dem Ausland Angeworbenen. Des Weiteren lässt sich feststellen, dass neben Jugoslawien und der Türkei kaum Gastarbeitskräfte nach Österreich kamen (Grösel 2015, S. 59–60).

Die Wirtschaft und Politik sowie auch die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter selbst gingen davon aus, dass die Arbeit in Österreich nur kurzfristig sei und dass sie wieder in ihr Herkunftsland zurückkehren würden (Nohl 2014, S. 21). Die Angeworbenen pendelten nach Möglichkeit an freien Tagen in ihr Heimatland und transferierten häufig ihr Einkommen dorthin. In den ersten Jahrzehnten stand ausschließlich die Nutzung der Arbeitskraft im Mittelpunkt und die meisten Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter wohnten anfänglich in firmeneigenen Unterkünften, ohne Interesse an einem sozialen Leben in Österreich. Deshalb waren für sie auch keine psychosozialen Angebote bzw. Bildungsinitiativen vorgesehen. So wurden sie effektiv segregiert, es gab weder Forderungen nach Integration von den Betroffenen noch staatlich organisierte Maßnahmen dazu (Pramreiter 2014, S. 213).

Im Laufe der 1970er-Jahre begannen immer mehr Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter damit, ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft nach Österreich zu verlegen. Sie holten ihre Familien nach bzw. gründeten diese in ihrem „neuen Heimatland“ (ebd.). Sie, ihre nachgezogenen Verwandten sowie ihre Nachfahren sind ein fester Bestandteil der österreichischen Gesellschaft. Mittlerweile haben von insgesamt ca. 8.716.700 Einwohnerinnen und Einwohner Österreichs (Ende 2019) ca. 532.400 Personen ehemalig-jugoslawischen sowie ca. 283.000 Personen türkischen Migrationshintergrund (Statistik-Austria 2020).

Von besonderem Interesse im Zusammenhang mit dem Forschungsvorhaben erscheinen die Phasen der österreichischen Migrationspolitik sowie die Reaktionen der Österreicherinnen und Österreicher auf die Gastarbeits- und Fluchtmigration sowie die Maßnahmen in der Bildung.

2.2.3 Phasen der österreichischen Migrationspolitik und die öffentliche Wahrnehmung der Mehrheitsbevölkerung

In der österreichischen Migrationspolitik nach dem Zweiten Weltkrieg zeichneten sich in der Quantität der Aufnahmen expansive oder begrenzende und selektive Tendenzen ab. Zudem stellen sich auch die rechtlichen Erfordernisse unterschiedlich dar – sie erfahren in den chronologischen Phasen der österreichischen Migrationsgeschichte entweder eine liberale oder eine restriktive Einstufung. Malkoc (2018, S. 85) stellt in Tabelle 2 die unterschiedlichen Zugänge dar.

In der Übersicht wird verdeutlicht, dass von 1955 bis 1980 die Aufnahme von Asylwerberinnen und Asylwerbern in Österreich als expansiv einzustufen und die rechtlichen Ansprüche in Bezug auf die Gewährung von Asyl als liberal zu bezeichnen sind. Dies verändert sich nach 1980 bedeutend, die Restriktionen und Beschränkungen in Bezug auf die Asylgewährung und die Abschiebemöglichkeiten verschärfen sich bis dato ständig.

Österreich wurde auf EU-Ebene zum Vorreiter einer konservativen Migrationspolitik und verschaffte sich den Ruf des europäischen „Asylwesen-Hardliners“ (Bauböck & Perchinig 2006, S. 736). Bei der Gastarbeitermigration verhält es sich so, dass bis 1980 viele Personen (expansiv) angeworben wurden, allerdings erfuhren sie eine restriktive rechtliche Behandlung. Die weiteren 30 Jahre war die Aufnahme von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern selektiv gestaltet und von einer zunehmend liberalisierten Rechtsstellung geprägt. Ab 2010 wandelte sich die österreichische Migrationspolitik zu einer expansiven, liberalen Umgangsweise mit einer umfassenden Integrationsstrategie. Beeinflusst werden diese Entwicklungen unter anderem auch durch den Einfluss der Sozialpartner.

Seitens der österreichischen Sozialpartnerschaft²⁷ wurden in den 1960er-Jahren die Bedingungen für die zu beschäftigenden Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ausgehandelt. Dabei ging es hauptsächlich um die jährlichen Kontingente, die zeitliche Befristung, die Sicherstellung von Unterkunft und Rückreisemöglichkeit seitens der Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber und die Erteilung von Arbeitsbewilligungen. Unabhängig davon fand jedoch die Situation der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter wenig Aufmerksamkeit im öffentlichen Diskurs (Grösel 2015, S. 55). Es herrschte durchweg ein Bemühen, die teils prekären Wohnverhältnisse, die klare Diskriminierung durch die Bestimmungen des Ausländerbeschäftigungsgesetzes, aber auch die kulturellen Aktivitäten dieser Bevölkerungsgruppe in der Öffentlichkeit unsichtbar zu machen. Es wurde die ersten Jahre seitens aller Involvierten hartnäckig davon ausgegangen, dass es sich um eine zeitlich beschränkte Arbeitstätigkeit handle und der politische Verzicht auf eine Sozialkontrolle angemessen sei. Im Sinne einer Laissez-faire-Politik sei zudem keine Notwendigkeit der Beachtung der Lebensbedingungen und Interessen von Zuwanderern nötig (ebd., S. 62–63).

27 Sozialpartnerschaft: Österreichisches System der Zusammenarbeit von wirtschaftlichen Interessenverbänden (Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer und Arbeitgeberinnen und Arbeitgeber) mit der Regierung (Sozialpartner 2021).

Tabelle 2: Phasen der österreichischen Migrationspolitik (adaptiert nach Malkoc 2018, S. 85)

Phase		Arbeitsmigration	Asyl
Politische Krisen im kommunistischen Osteuropa Gastarbeit aus und nach Österreich Bürgerkrieg im ehemaligen Jugoslawien	Nachkriegszeit 1945 - 1955		expansiv / selektiv <ul style="list-style-type: none"> Arbeitsrechtliche Gleichstellung und Optionsgesetz für Volksdeutsche Repatriierung von Displaced Persons]
	1955 - 1980	expansiv / restriktiv <ul style="list-style-type: none"> Intensive Anwerbung von GastarbeiterInnen mit Hilfe von Anwerbeabkommen Schwache Rechtsstellung 	expansiv / liberal <ul style="list-style-type: none"> Pauschale Anerkennung der Ungarnflüchtlinge Asyl ohne strenge Revision für Tschechoslowaken oder Einreise durch Touristenvisa oder Arbeit
	1980-2000	selektiv / liberal <ul style="list-style-type: none"> Paradigmenwechsel von der ausnahmslosen Arbeitsmarkthin zur Niederlassungsperspektive Aufenthaltsgesetz zur Schaffung eines Aufenthaltstitelsystem 	selektiv / restriktiv <ul style="list-style-type: none"> Aufkommen von Bezeichnungen wie „Wirtschaftsflüchtling“ und „Scheinasylant“ Sichtvermerkplicht für gewisse Nationalitäten Restriktive Asylverfahren zur Bekämpfung von Asylmissbrauch De-facto Lösung für Flüchtlinge aus Ex-Jugoslawien (exkl. Kosovaren)
	2000-2010	selektiv / liberal <ul style="list-style-type: none"> Beschränkung auf „Schlüsselkräfte“ Ausdehnung der Saisonierstätigkeit Verbesserung der Rechtsstellung langansässiger MigrantInnen Verpflichtende Integrationsmaßnahmen 	begrenzend / restriktiv <ul style="list-style-type: none"> Starke Verknüpfung von Migrations- und Sicherheitspolitik durch Verschärfungen bzgl. Rückführ- bzw. Abschiebemöglichkeit sowie Schubhaft Beschleunigung von Asylverfahren und Bekämpfung von illegaler Migration
Internationale Konflikte und Bürgerkriege	seit 2010	expansiv / liberal <ul style="list-style-type: none"> Einführung der Rot-Weiß-Rot-Karte und geplante Weiterentwicklung Umfassende Integrationsstrategie 	begrenzend / restriktiv <ul style="list-style-type: none"> Zahlreiche Restriktionen/Beschränkungen Verstärkte Betonung des sicherheitspolitischen Aspekts Ausweitung der Integrationspflicht auf Asylberechtigte und subsidiär Schutzberechtigte

Ab den 1970er-Jahren spiegelte sich in den Medien ein Diskurs wider, der das Spannungsverhältnis zwischen dem wirtschaftlichen Nutzen der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und deren gleichzeitige Zunahme in Konkurrenz zur Mehrheitsbevölkerung zeigt. Pressemitteilungen wie z. B.: „»Wer braucht den ›Tschusch‹?« (Die Presse 1971); »Gemeinde Wien will den Gastarbeiterstrom bremsen« (Die Presse 1973);“ (Fischer 2008, S. 335) versus „»Ohne Gastarbeiter geht es nicht«; Handelskammer: »Vorteile überwiegen, Wirtschaft wächst schneller« (Die Presse 1973)“ (Fischer 2008, S. 335) zeigen die unterschiedlichen Pole auf. Zunehmend thematisiert wurden auch die Sprachprobleme der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter und deren Verhältnis zur österreichischen Bevölkerung bzw. auch die zum Teil offen gezeigte Ausländerfeindlichkeit. Diese zunehmende mediale Problematisierung sowie die weitere sich wieder verschlechternde wirtschaftliche Entwicklung sorgten für einen sich verstetigenden Unmut gegenüber den Migrantinnen und Migranten in der Aufnahmegesellschaft und wurden zum Politikum (ebd.). Die Arbeitsmigrantinnen und -migranten der ersten Stunde beschreiben selbst das Verhältnis zur Mehrheitsbevölkerung größtenteils als äußerst distanziert (Stajic 2016, S. 5), waren sie doch „als Arbeitskollegen anerkannt, als Nachbarn unerwünscht“ (Arbeiter-Zeitung 1973, zitiert nach Fischer 2008, S. 327).

In den 1980er-Jahren wandelte sich der vorherrschende Diskurs des aufgrund von Gastarbeit in Österreich lebenden Ausländers vom „Bedroher der Arbeitsplätze“ zum „Kulturanderen“, was vielerorts durchaus als Gefahr bezeichnet wurde. Dabei richtete sich die Aggression besonders gegen türkischstämmige Personen, weil sie von der österreichischen Bevölkerung als „besonders fremd“ wahrgenommen wurden (Fischer 2008, S. 340). Verstärkt wurde dies durch die Tatsache, dass nachgezogenen Familienangehörigen von ausländischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten vorerst keine Arbeiterlaubnis erteilt wurde und sie durch die österreichische Gesetzeslage zur Erwerbslosigkeit verurteilt waren. Um dennoch einen Beitrag gegen die oftmals vorherrschende finanzielle Not leisten zu können, wurden von ihnen häufig Reinigungsarbeiten unter illegalen Arbeitsverhältnissen geleistet. Zunehmend übernahmen jene, die Zugang zum Arbeitsmarkt hatten, auch Tätigkeiten, die für Österreicherinnen und Österreicher nicht attraktiv erschienen. Der soziale und berufliche Aufstieg der einheimischen Bevölkerung, insbesondere jener der Frauen, entwickelte sich dem hingegen positiv (Grösel 2015, S. 86).

Dreißig Jahre später fühlen sich knapp über 80 Prozent der befragten Personen mit Migrationshintergrund (n = 2.000) in die österreichische Gesellschaft integriert (Ullrich 2009, S. 4). Dies bedeutet mitunter auch, dass sie sich mit der Lebensweise der Österreicherinnen und Österreicher identifizieren und sich mit deren Werten und Gepflogenheiten einverstanden zeigen. Sie beurteilen die „Bildungs- und Aufstiegschancen, Sozialleistungen, intakte Umwelt, Sicherheitsstandards und Demokratie sowie Arbeitsmöglichkeiten“ (Ullrich 2009, S. 4) als positiv. Im Gegensatz dazu zeigt die nicht unbedeutende Gemeinschaft der religiös-politisch orientierten Muslime, mit vorwiegend türkischem Migrationshintergrund sowie aus der unteren Bildungsschicht kommend, Ablehnung gegenüber bestimmten Elementen der österreichischen Gesell-

schaft. Insbesondere seien hierbei die Geschlechterrollen, die Gleichberechtigung und die Rolle der Religion im Staat genannt. So kann in diesem Feld von Ansätzen einer Parallelgesellschaft gesprochen werden, wobei sich diese Gruppe primär in einem türkischsprachigen Umfeld bewegt. Einigkeit herrscht bei über der Hälfte der Menschen mit Migrationshintergrund darüber, dass sie mit Rassismus und Fremdenfeindlichkeit konfrontiert seien (ebd., S. 5). Die österreichische Mehrheitsbevölkerung bestätigt dies insofern, indem 67 Prozent die Wahrnehmung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit angeben. Negative Erfahrungen mit Migrantinnen oder Migranten hätten jedoch lediglich 13 Prozent gemacht. Dennoch hat sich in der Sichtweise von über der Hälfte der österreichischen Mehrheitsbevölkerung das Bild eingepreßt, dass die Integration schlecht gelinge. Ein weiterer Zuwanderungszuwachs nach Österreich wird ebenso mit Skepsis betrachtet (Ulram 2009; Ther 2018).

Neben der eben geschilderten Wahrnehmung der Einheimischen in Bezug auf die Gastarbeitermigration und deren Nachfahren soll nun auch auf deren Eindrücke auf die oben genannte Fluchtmigration der letzten Jahrzehnte eingegangen werden. Um an die Gastarbeitertradition anzuschließen, wird vorerst die Aufnahme und Eingliederung der aus Kroatien und Bosnien stammenden Kriegsflüchtlinge der 1990er-Jahre dargelegt.

Aufgrund der langjährig geknüpften transnationalen Verbindungen durch die Gastarbeitermigration verlief die durch den Jugoslawienkrieg entstandene Fluchtwelle „relativ“ problemfrei. Die Einreise der Geflüchteten wurde generell als unkompliziert empfunden, da die meisten Ankömmlinge auf private Netzwerke zurückgreifen konnten. Die Geflüchteten fassten mithilfe von Verwandten und Bekannten in Österreich rasch Fuß. Dennoch kam es innerhalb der bosnischen Community in Österreich zeitweise zu nationalistisch und religiös bedingten Konflikten zwischen den Neuankömmlingen und den seit Jahrzehnten in Österreich lebenden Bosnierinnen und Bosniern (Garstenauer & Kuzmany 2017, S. 26; 34).

Die antikommunistisch ausgerichtete österreichische Öffentlichkeit nahm die Ankunft der 1956 aus Ungarn Geflüchteten vorerst sehr positiv wahr, denn diese wurden als Kämpferinnen und Kämpfer für die politische Freiheit verstanden. Als sich die von den Inländern erhoffte schnelle Weiterreise der Geflüchteten in andere Länder verzögerte, wich die anfängliche Willkommenskultur bald einer offen gezeigten Ablehnung (Graf & Knoll 2017, S. 212) sowie der Meinung, dass Hilfe nur jenen zuteilwerden sollte, die zum Aufbau des Landes beitrugen (Zierer 1995, S. 169f.). Die Medienberichterstattung sowie die öffentliche Meinung sprachen offen über die Vorurteile gegenüber den Ungarnflüchtlingen. Dennoch sind die in Österreich verbliebenen Ungarinnen und Ungarn sehr gut integriert (Graf & Knoll 2017, S. 213).

Auch die tschechischen Flüchtlinge aus dem Jahr 1968 wurden von Österreich im Sinne einer humanitären Verantwortung aufgenommen. Die Bevölkerung reagierte weniger ablehnend, als es bei den Ungarnflüchtlingen der Fall war. Dies ist dem Umstand zuzuschreiben, dass der Großteil der Tschechinnen und Tschechen innerhalb weniger Monate in ihr Heimatland zurückkehrten bzw. in andere Länder weiterreisten – diese Absicht wurde von den Medien auch so verbreitet, so hielten die Solidari-

tätsbekundungen den Flüchtlingen gegenüber sowie die Hilfsbereitschaft der Bevölkerung an. Die in Österreich immigrierten Flüchtlinge integrierten sich rasch (Graf & Knoll 2017, S. 215).

Ganz anders verhielt sich das Bild der Bevölkerung zu den Geflüchteten aus Polen im Zusammenhang mit den Ereignissen rund um die *Solidarnóść*. Viele Polinnen und Polen reisten offiziell ohne Visa als Touristen nach Österreich ein, um dann Asyl zu beantragen. Die Österreicherinnen und Österreicher nahmen diese Geflüchteten als Wirtschaftsflüchtlinge oder sogar als „Scheinasylanten“²⁸ wahr und es herrschte ein allgemeiner Unmut gegen sie. Erst als in Polen das Kriegsrecht ausgerufen wurde und somit ein für die Bevölkerung nachvollziehbarer Fluchtgrund erkennbar war, entspannte sich die Stimmung in der Bevölkerung etwas (Graf & Knoll 2017, S. 219).

Bei den sogenannten Kontingentsflüchtlingen aus Uganda bemühte sich hauptsächlich das Bundesministerium für Handel, Gewerbe und Industrie sowie die Bundeskammer der gewerblichen Wirtschaft jenen Geflüchteten, deren Beruf für die österreichische Wirtschaft zuträglich war, eine neue Heimat zu bieten. Die Integration der Geflüchteten stellte sich allerdings laut Alizadeh (1995, S. 191), ohne weitere Angaben von Gründen als schwierig dar. Auch die chilenischen und kubanischen Geflüchteten nahmen die angebotenen Integrationsmaßnahmen nicht wirklich in Anspruch, da sie Österreich als Zwischenstation ansahen (ebd., S. 190). Die Eingliederung der geflüchteten Kurdinnen und Kurden erfolgte durchaus erfolgreich über Vereine und durch ansässige Iraner (ebd., S. 192). Die vietnamesischen Geflüchteten wurden über die Konstruktion von Pfarrpatenschaftsprogrammen im Land integriert – diese wurde von der Hilfsbereitschaft der österreichischen Bevölkerung getragen. Die Pfarrgemeinden organisierten die Unterbringung der Flüchtlinge sowie das Zurverfügungstellen von Arbeitsplätzen (ebd., S. 193).

In einer Betrachtung der Meldungen der drei größten überregionalen deutschen Tageszeitungen von September bis Mitte Oktober 2015 werden Geflüchtete vor allem in den drei folgenden Diskursen genannt:

„Als massenhaftes Phänomen sind sie Statisten der medial inszenierten Willkommenskultur, durch eine Nahaufnahme wird ein auf der Flucht ertrunkenes Kind zum Symbol für das Versagen Europas und in einem Diskurs über Kosten-Nutzen-Abwägungen wird die Frage verhandelt, ob Flüchtlinge eine ökonomische ‚Bereicherung‘ sind“ (Almstadt 2017, S. 187).

Es zeigt sich in der Bevölkerung demnach eine ambivalente Wahrnehmung bzw. Reaktion in der Öffentlichkeit zur Gastarbeits- und Fluchtmigration – einerseits zeigt sich der moralische Imperativ, dass Geflüchteten geholfen werden muss, andererseits dauert die zeitliche Spanne zur Lösung der Krisenbewältigung von Fluchthäufungen oftmals länger als die Ressourcen von einzelnen Menschen reichen. Hinzu kommt die Angst vor dem Fremden sowie eigene Existenzängste. Dies bietet Potenzial, die Willkommenskultur in Konfliktherde zu verwandeln (Garstenauer & Kuzmany 2017,

28 Scheinasylant: Abfällige Bezeichnung für eine Person, die das Asylrecht für sich in Anspruch nimmt, dessen rechtliche Voraussetzungen aber nicht erfüllt (Wörterbuch 2021b).

S. 16). Die Darstellung der Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter bzw. von Geflüchteten als Bedrohung kann nicht ausschließlich auf Rechtsextreme reduziert werden, derartige Diskurse der Differenz treffen auch auf „nationalistische Ideologien und Vorstellungen von einer homogenisierten ‚österreichischen‘ Abstammungs- und Kulturgemeinschaft“ (Grösel 2015, S. 93) zu. Allerdings werden Stereotypisierungen von populistischen Parteien zum eigenen Vorteil genutzt. Es fehlt jedoch vielfach die Verknüpfung zu den integrationspolitischen Defiziten in der österreichischen Geschichte.

Zusammenfassend stellt Ther (2018) fest, dass im Jahr 2015 ca. 60 Prozent der Mehrheitsbevölkerung der Meinung seien, dass die Integration von Zuwanderern schlecht funktioniere. 40 Prozent äußerten sich positiv zur „Willkommenskultur“ bzw. seien der Meinung, dass die Integration gut voranschreitet (ebd., S. 349). Es zeigte sich im Jahr 2015 auch, dass sich quer durch alle Bevölkerungsschichten breite soziale Bewegungen manifestierten, die in konkreten Aktionen die Geflüchteten selbstorganisiert versorgten und unterstützten. Es sollte verdeutlicht werden, dass diverse Angst- und Bedrohungsdiskurse differenziert zu betrachten seien und eine langfristige Integration der Geflüchteten zu unterstützen sei. Menschen aus allen Gesellschaftsschichten wurden aktiv, positionierten klare gegenhegemoniale Statements und zeigten sich offen für interkulturelle Lernprozesse (Grösel 2015, S. 295). Dennoch wird in einer 2018 von der EU-Kommission durchgeführten Umfrage bei EU-Bürgerinnen und EU-Bürgern (Saget 2018) festgestellt, dass 39 Prozent die Einwanderung als das derzeit größte Problem ansehen. Die 2015 eskalierte Migrationskrise hat offenbar das Bewusstsein der Mehrheitsbevölkerung nachhaltig verändert – Terrorismus, Arbeitslosigkeit und Umweltproblematik werden nicht mehr als Hauptprobleme der EU gehandelt. Dies kann einerseits mit den öffentlichen Debatten in Verbindung gebracht werden, andererseits aber auch mit den persönlichen Befindlichkeiten und Ängsten der einzelnen Befragten. Dazu gehören mitunter auch die Herausforderungen an Österreichs Schulen, die bei der Beschulung von Geflüchteten entstehen können. Es stellt sich im Zusammenhang mit der Gastarbeits- und Fluchtmigration deshalb auch die Frage, wie sich die Migration aus der Bildungsperspektive darstellt.

2.2.4 Flucht- und Gastarbeitsmigration aus Perspektive der Bildung

1971, kurz vor dem Ende der traditionellen Gastarbeit der Nachkriegszeit, wurde im Rahmen der 3. Österreichischen Konferenz für Sozialarbeit ein Appell an die Politik gerichtet, die Integration von Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern gezielt zu fördern. Vorerst wurde seitens der (Bildungs-)Politik jedoch nicht auf die Tatsache reagiert, dass die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter ihre Kinder nach Österreich holten bzw. hier Kinder gebaren. So war das Bildungssystem nicht auf die Beschulung dieser Kinder vorbereitet, bzw. wurde deren Teilnahme am Unterricht als vorübergehendes Phänomen betrachtet (Stajic 2016, S. 7). Laut Schulunterrichtsgesetz von 1974 konnten ausländische Kinder mit nicht-deutscher Muttersprache als außerordentliche Schülerinnen und Schüler die Schule besuchen, wobei sie hierbei eine Schulbesuchsbestätigung und kein Abschlusszeugnis erhielten. Ein Pflichtschulabschluss war zu der Zeit

jedoch Voraussetzung, um eine Lehre im dualen System beginnen zu dürfen. Zusätzlich mussten die ausländischen Jugendlichen um eine Beschäftigungsbewilligung ansuchen – diese wurde nur erteilt, wenn es die Lage am Lehrstellenmarkt zuließ. Die nichtexistierende Verpflichtung des Schulbesuchs und die für Ausländerinnen und Ausländer geltenden Erschwernisse eine Lehre zu beginnen, sorgten für weitere Generationen marginal ausgebildeter Menschen. So wiederholten ca. zehn Prozent der Schulanfängerinnen und Schulanfänger mit Migrationshintergrund die erste Klasse und die Anzahl der in Sonderschulen Ausgebildeten war überproportional hoch (Grösel 2015, S. 66; 82).

2.2.4.1 Ausländerpädagogik und interkulturelle Pädagogik

Die pädagogische Auseinandersetzung mit der Thematik begann nur zögerlich und zielte vorerst auf die Assimilierung der ausländischen Kinder ab. Im deutschen Sprachraum ist dieser pädagogische Ansatz auch als „Ausländerpädagogik“ bekannt (Nohl 2014, S. 13). Zentrales Merkmal der Ausländerpädagogik ist die Defizitorientierung, wobei die fremde Muttersprache als Hindernis für die Verständigung eingeschätzt wird und die Pädagogik entsprechende Maßnahmen zu setzen hätte. Es wurde ja nach wie vor davon ausgegangen, dass die Migration nicht von Dauer sei, also dass die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter eines Tages wieder in ihre Heimatländer zurückkehrten.

Es wurde in der Ausländerpädagogik mit einer Doppelstrategie agiert: Förderung der Anpassung der Kinder an die Erfordernisse der deutschsprachigen Schule sowie die Förderung deren Rückkehrfähigkeit in ihr Ursprungsland. Diese Rückkehrfähigkeit wurde dadurch gesichert, dass diese Schülerinnen und Schüler am Nachmittag Ergänzungsunterricht in der Nationalsprache des Herkunftslandes erhielten. Diese Doppelperspektive blieb bis in die 1980er-Jahre bedeutsam (ebd., S. 25). Erst Mitte der 80er-Jahre wurde im Schulpflichtgesetz (§§ 1, 2, 3 SchPflG.²⁹) festgelegt, dass für alle Kinder ab dem vollendeten sechsten Lebensjahr, die sich in Österreich dauerhaft aufhalten, unabhängig von der Staatsbürgerschaft, eine neunjährige Schulpflicht besteht. Es zeichnete sich zu dieser Zeit deutlich ab, dass die Kinder der Migrantinnen und Migranten dauerhaft im Bildungssystem bleiben würden und die Kritik an der Strategie der Ausländerpädagogik wuchs (Mecheril 2010, S. 56 f.).

Die Frage nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Kulturen sowie der kulturellen Identitätsbildung rückte in den Vordergrund. Die vormals als Defizite betrachteten Merkmale der ausländischen Schülerinnen und Schüler werden nun als Differenz zur Mehrheitskultur betrachtet. Die „interkulturelle Pädagogik“ etablierte sich, wobei beide Kulturen – die der Majorität und der Minorität – im Zentrum dieses pädagogischen Ansatzes stehen (ebd.). Allerdings entwickelten sich in den Erziehungswissenschaften zwei Diskussionsstränge: Eine Position geht von „kulturübergreifenden Norm- und Wertvorstellungen aus, die für alle Menschen gleichwertig sind“ (Hüpping 2017, S. 39), die andere sieht das „Bewusstwerden der eigenen Kultur

29 Bundesgesetz über die Schulpflicht (BKA 2021b).

und die sensible Wahrnehmung des Anderen als Verbindungswege zwischen den Kulturen an“ (Holzbrecher 2004, S. 23, zitiert nach Hüpping 2017, S. 39).

Eingang in die Schule fand die Anerkennung verschiedener Kulturen sowohl in den Lehrplänen als auch im fächerübergreifend zu beachtenden Unterrichtsprinzip „Interkulturelle Bildung“ (BMBWF 2020a). Darin heißt es unter anderem, dass die vielfältigen Lebensentwürfe und Biografien als gesellschaftliche und schulische Normalität wahrgenommen werden sollten sowie eine kritische und wertschätzende Grundhaltung als Grundlage für Zivilcourage und eine konstruktive Konfliktkultur ohne kulturelle Zuschreibungen einzunehmen seien (ebd.). Auch die deutsche KMK³⁰ bezeichnet die interkulturelle Bildung als „Schlüsselkompetenz für eine pluralisierte Gesellschaft und globalisierte Welt“ (Kultusministerkonferenz 2013, S. 6).

Auch mit zivilgesellschaftlichen und kommunalen Initiativen wurde versucht, die prekäre Bildungssituation der ausländischen Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Anfang der 1980er-Jahre wurde bspw. in einem Projekt der gemeinsame Unterricht von Kindern mit deutscher und nicht-deutscher Erstsprache eingeführt sowie vom Bundesministerium für Soziale Verwaltung ein Forschungsprojekt über die „zweite Generation der türkischen und jugoslawischen Wohnbevölkerung“ in Auftrag gegeben (Grösel 2015, S. 91). Groß angelegte und strukturierte Bildungsinitiativen für geflüchtete Kinder und Jugendliche blieben bis ins 21. Jahrhundert in Österreich allerdings völlig aus.

Laut Mecheril (2016, S. 21) bleibe bis heute das Konstrukt „Migrantinnen und Migranten als Fremde und Andere“ konstant bestehen und impliziere die Vorstellung von ethnisch und kulturell homogenen Völkern. Obwohl die Schule ein zentraler Ort für den Abbau von Vorurteilen und des Erlebens multikultureller Vielfalt zu sehen sei, trage die Schule in ihrer nationalstaatlichen Rolle dennoch dazu bei, „dass aus Kindern Schüler/innen ‚mit und ohne Migrationshintergrund‘ werden“ (Mecheril 2016, S. 22³¹). Deshalb konzentrierte sich Mecheril (ebd.) auf das umfassende Konzept der „Migrationspädagogik“, das sich an alle Mitglieder der Gesellschaft richtet, „unabhängig davon, ob es sich um als Migrant*innen adressierbare Individuen handelt oder nicht“ (Geier 2016, S. 435). Grundsätzlich muss hierbei hervorgehoben werden, dass „die normativen Grundlagen des Bildungssystems und auch der Thematisierung von Bildung unter migrationswissenschaftlicher Perspektive [...] dem Grundsatz der Gleichheit verpflichtet“ sind (Mecheril 2010, S. 180). Niemand darf von öffentlicher Bildung ausgeschlossen sein, wobei jedoch die strikte Gleichbehandlung bei gegebenen Unterschieden Benachteiligungen mit sich bringt. Deshalb lautet eine zentrale Anforderung an das Bildungssystem die Anerkennung von Differenz, um einen Beitrag für die Bildungsgerechtigkeit leisten zu können (ebd.).

In dem Zusammenhang wird gegenwärtig kontrovers über das Recht auf (Aus-)Bildung diskutiert (bspw. Tenorth 2011; Brodkorb 2012; Friese 2015). Unter Bezugnahme auf das Ziel 4 der Sustainable Development Goals der UNESCO (UNESCO-Kommission 2014) soll bis 2030 für alle Menschen eine chancengerechte

30 KMK: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder.

31 Hervorhebungen im Original.

Bildung sichergestellt werden. Dahingehend hat sich die österreichische Bundesregierung vertraglich dazu verpflichtet, chancengerechte, also inklusive Bedingungen zu schaffen, welche Heterogenität wertschätzen und als Ressource nutzen (BMASK 2016). Inklusion zielt darauf ab, „allen Menschen unabhängig von ökonomischen Voraussetzungen, sozialer, geschlechtlicher, religiöser und ethnischer Zugehörigkeit sowie sexueller Orientierung, Teilhabe zu ermöglichen“ (Friese 2020a, S. 277). Die Auseinandersetzung mit den Chancen und Grenzen der Anerkennung von Differenz ist gekennzeichnet durch die gegenwärtigen sozialen Zusammenhänge. Dazu gehören unter anderem die Vervielfältigung von Lebensformen und Werthaltungen, aber auch Missachtungserfahrungen wie z. B. Entwürdigung, Beleidigung, Benachteiligung und Unterdrückung. Zu den erwünschten Anerkennungserfahrungen zählen „Liebe, Recht und Solidarität, die Ebene der physischen und sozialen Integrität sowie die Ebene der Würde“ (ebd., S. 181). Dem Grundsatz der Anerkennung anderer Identitätswürde folgend, müsse das dichotome Denken über die vorherrschenden Zugehörigkeitsordnungen – „die Unsrigen versus die Anderen“ – reflektiert sowie aufgelöst werden. Unter einer migrationspädagogischen Perspektive sollen „Anerkennungserfahrungen maximiert und Missachtungserfahrungen minimiert“ werden (Mecheril & Thomas-Olalde 2018, S. 24 f.). Dies wäre insofern günstig, da Studien zeigen, dass die Bildungsverläufe der Kinder stark vom sozio-ökonomischen Status, dem Bildungsabschluss der Eltern sowie der Herkunft abhängig sind. Dabei sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund öfter von Bildungsbarrieren betroffen als andere (BIFIE 2016, S. 182 f.). Die Ergebnisse von PIRLS³² 2016 zeigen, dass die Lesefertigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund im Ländervergleich (27 Mitgliedstaaten der EU) am Ende der Primarstufe in den untersten Rängen zu finden ist. Nur in Bulgarien und der Slowakei fallen die Leistungen noch geringer aus als in Österreich (BIFIE 2017, S. 55).

Umso wichtiger erscheinen Konzepte für geflüchtete Kinder und Jugendliche, die vor ihrer Flucht nach Österreich aufgrund ihrer Biografie die Schule nicht oder nur unregelmäßig besuchen konnten bzw. in einer anderen Sprache alphabetisiert wurden. Im Schulpflichtgesetz ist geregelt, dass Kinder, die sich nur vorübergehend in Österreich aufhalten, die Schule freiwillig besuchen können (§ 17 SchPflG.). Bei Kindern im schulpflichtigen Alter, deren Eltern sich im Asylverfahren befinden, geht man von einer Bleibeabsicht aus, aufgrund dessen ergibt sich auch bei ihnen eine Schulbesuchsverpflichtung. Alle nicht mehr schulpflichtigen Jugendlichen können laut dem im Rahmen des Bildungsreformgesetzes 2017 neu gefassten § 32 Abs. 2a (Schulunterrichtsgesetz) nach dem Besuch der neunten Schulstufe an einer Mittelschule oder Polytechnischen Schule mit Zustimmung des Schulerhalters³³ ein freiwilliges zehntes Schuljahr absolvieren. Jugendliche Geflüchtete ab dem 15. Lebensjahr ohne adäquate Deutschkenntnisse bzw. ohne Pflichtschulabschluss können auf

32 PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study 2016 (IQS 2021a).

33 Schulerhalter haben in Österreich als Rechtsträger der Schulen für die Kosten der Errichtung und Erhaltung der Schulen aufzukommen. Gesetzlicher Schulerhalter für alle öffentlichen Schulen ist der Bund. Allerdings sind für Volks- und Mittelschulen, Polytechnische Schulen sowie Berufsschulen die Bundesländer oder, nach Maßgabe der Landesgesetze, die Gemeinden oder Gemeindeverbände zuständig (AEIOU 2016).

diverse Angebote der Erwachsenenbildung zurückgreifen. Außerdem wurden an den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen im Schuljahr 2015/16 und an den allgemeinbildenden höheren Schulen 2016/17 sogenannte Übergangslehrgänge für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen eingeführt. Sie sollten den geflüchteten Jugendlichen den Einstieg in die Vollzeitschulen sowie die Berufswelt erleichtern. Zusätzlich bzw. in Reaktion auf das Ankommen von vielen Geflüchteten im Jahr 2015 beschloss die damalige österreichische Bundesregierung ab dem Schuljahr 2018/19 sogenannte „Deutschförderklassen“ in der Primar- und Sekundarstufe einzuführen (BMBWF 2019a).

2.2.4.2 Deutschförderklassen und Deutschförderkurse in Österreich

Die Einführung von Deutschförderklassen und Sprachförderkursen wurde damit begründet, dass die Kenntnis der Bildungssprache Deutsch die Grundlage für den Schulerfolg und somit die spätere Integration in den Arbeitsmarkt darstellen würde. Zusätzlich zu dem in manchen Schulen seit einigen Jahren auf freiwilliger Basis angebotenen Förderunterricht Deutsch wurde somit ein institutionalisierter Rahmen geschaffen. Somit wurden erstmals eigene Deutschförderklassen sowie unterrichtsparallele Deutschförderkurse eingeführt. Außerdem sollte vermehrt auf den sprachsensiblen Unterricht in allen Gegenständen geachtet werden (BMBWF 2019a, S. 3). Ziel dieses österreichischen Modells ist das frühzeitige und intensive Erlernen der Unterrichtssprache Deutsch. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es – wie oben bereits angesprochen – keine für den Unterrichtsbesuch vorbereitende Maßnahmen für Kinder und Jugendliche, die unzureichende Kenntnisse der deutschen Sprache aufweisen. Europaweit betrachtet haben solche „Vorbereitungsklassen“ vornehmlich jene Länder, die besonders viele Geflüchtete aufgenommen haben, bspw. Deutschland, Schweden und Dänemark (ebd., S. 6). Es wird bei dieser Form der Beschulung offenbar wieder verstärkt auf die ausländerpädagogischen Konzepte der 1980er-Jahre zurückgegriffen. Bürger (2018) meint dazu:

„Die Erfahrungen der 1980er Jahre und die migrationspädagogischen Diskurse der letzten Jahrzehnte scheinen in der aktuellen pädagogischen Praxis kaum Berücksichtigung zu finden. Vielfach geht man davon aus, dass die zugewanderten Kinder erst einmal Deutsch in gesonderten Klassen lernen sollten, um im weiteren Verlauf am regulären Schulleben teilnehmen zu können. Welche Konzepte allerdings tatsächlich Integration und Teilhabe befördern, jenseits aller humanistischen Überlegungen, kann hier nicht abschließend bewertet werden“ (Bürger 2018, S. 51).

In Deutschförderklassen und Deutschförderkursen sind nachweislich einschlägig qualifizierte Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) einzusetzen (BMBWF 2019a, S. 20). Einen Überblick über die dafür notwendigen Kompetenzen bietet ein dafür definiertes „Kompetenzprofil für DaZ-Pädagoginnen und DaZ-Pädagogen“ (DaZKompP; BMBWF 2019c; Tab. 3). Dieses Profil könnte laut Angaben des Bildungsministeriums auch zur Weiterentwicklung der Qualifizierungsangebote für Deutsch als Zweitsprache in der Aus- und Fortbildung an Pädagogischen Hochschulen dienen.