

Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Schmölz, Alexander Das Forschungsprojekt "Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund"

Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 46-92



Quellenangabe/ Reference:

Kremsner, Gertraud; Proyer, Michelle; Schmölz, Alexander: Das Forschungsprojekt "Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund" - In: Kremsner, Gertraud [Hrsg.]; Proyer, Michelle [Hrsg.]; Biewer, Gottfried [Hrsg.]: Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht. Über universitäre Ausbildung zum beruflichen Wiedereinstieg. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2020, S. 46-92 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-189106 - DOI: 10.25656/01:18910

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-189106>

<https://doi.org/10.25656/01:18910>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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

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



Kontakt / Contact:

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

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft



Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Gertraud Kremsner
Michelle Proyer
Gottfried Biewer
(Hrsg.)

Inklusion von Lehrkräften nach der Flucht

Über universitäre Ausbildung zum
beruflichen Wiedereinstieg

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020

k

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

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

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

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

2020.ig. © by Julius Klinkhardt.

Satz: Tina Obermayr, Wien

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

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

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



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

ISBN 978-3-7815-5796-3 Digital

DOI doi.org/10.35468/5796

ISBN 978-3-7815-2358-6 Print

Inhaltsverzeichnis

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

1. Darstellungen und Forschungen zum Zertifikatskurs

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

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

2. Reflexion der Kursinhalte aus Sicht der Lehrenden

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

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

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

Neda Forghani-Arani

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

Gottfried Biewer

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

Sabine Krause

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

Raphael Zahnd und Gertraud Kremsner

Zur vertieften Auseinandersetzung mit Heterogenität in Schulkontexten... 134

Michael Doblmair und Michelle Proyer

Am Ende steht (wieder) die Reflexion 141

3. Herausforderungen und Synergien

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

Herausforderungen und Synergien aus universitärer Perspektive 149

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

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

Marie-Claire Sowinetz

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

Katharina Resch

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

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

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

4. Internationale Perspektiven

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

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

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

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

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

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

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

*Gertraud Kremsner, Michelle Proyer und
Alexander Schmölz mit Unterstützung von
Helena Deiß, Lisa-Katharina Möhlen, Sarah Hofmann,
Marwa Sarah und Tina Obermayr*

Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“

1	Entstehung und Planung.....	46
2	Method(olog)isches Vorgehen	49
2.1	Sample der Untersuchung.....	50
2.2	Erhebungsmethode	51
2.3	Partizipatives Vorgehen.....	52
2.4	Auswertungsmethode	56
3	Forschungsergebnisse: „Wir sind keine Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“	57
3.1	Das (unbenannte) Vorher.....	59
3.2	Nach der Flucht – vor dem Kurs	60
3.3	Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in	62
3.4	Sprache als Einschränkung	64
3.5	Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse	65
3.6	Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen	68
3.7	Formalismus	70
3.8	Teilnahme am Kurs: Leistung(-serbringung), Sprache als Hürde während des Kurses und Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis	74
3.9	Eine Arbeit finden	83
3.10	Arbeit/Berufung.....	85
4	Fazit.....	88

1 Entstehung und Planung

Im Zuge der Fluchtbewegung im Sommer 2015 etablierte sich insbesondere im Kreis der Jungwissenschaftler*innen am Institut für Bildungswissenschaft eine Initiative, die für die zahlreichen neu ankommenden Personen schnelle

und unbürokratische Hilfe in Form von Sach- und Geldspenden, aber auch direkter Hilfe vor Ort (insbesondere am Grenzübergang Nickelsdorf in enger Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Roten Kreuz) organisierte. Gegen Ende des Sommers bzw. mit dem beginnenden Wintersemester und den damit einhergehenden Verpflichtungen (Dienste an der Grenze konnten aufgrund vermehrter universitärer Verpflichtungen nicht mehr regelmäßig übernommen werden) wurde aber schnell klar, dass auch nachhaltige Unterstützung gefragt ist. Diese im Kontext von Bildung zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen, entspricht nicht nur der Expertise der beteiligten Personen, sondern stellt für viele angekommene Familien wie auch für das Schul- und Bildungssystem an sich eine Notwendigkeit dar.

Eine konkrete Möglichkeit der mittel- und langfristigen Unterstützung bot sich im Zuge der Anregung des Flüchtlings-Hochkommissariats der Vereinten Nationen (UNHCR; siehe Sowinetz in diesem Band) zur Einrichtung einer Maßnahme für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund (dem späteren Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“) sowie im Vorfeld mit der Einwerbung des Projekts „Qualifizierung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Hierfür wurde, wie bereits in Abschnitt 1.2; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band beschrieben, enger Kontakt zur Zielgruppe Lehrkräfte mit Fluchthintergrund gesucht, um von Anfang an eine auf die Bedarfe der potentiellen Teilnehmenden wie auch auf Schulen abgestimmte Ausrichtung sicherzustellen und eine adäquate Passung zu ermöglichen. Der Austausch mit der Zielgruppe diente einerseits der Erhebung von Bildungshintergründen und Erfahrungen als Lehrperson; andererseits war es das Ziel, mehr darüber zu erfahren, ob Lehrpersonen mit Fluchthintergrund bereits selbsttätig versucht hatten, in Österreich in das Berufsfeld ‚Lehrer*in‘ einzusteigen, wie erfolgreich allfällige Ansätze waren und wo sich Barrieren zeigten.

Im Sinne eines partizipatorischen Ansatzes (siehe Abschnitt 2.3 in diesem Kap.) war es wichtig, den (damals noch) Informand*innen auch etwas zurückzugeben – und so kam es im Rahmen der im Vorfeld stattfindenden Austauschtreffen zur Abhaltung von Informationsblöcken zu unterschiedlichen Themen, wie zum Beispiel dem österreichischen Schulsystem. Im Verlauf dieser zwischen Frühling/Sommer 2016 und Frühling 2017 etwa alle sechs bis acht Wochen anberaumten Treffen kam es zu weiterführendem Austausch, welcher zur Nachjustierung der Ideen zur Projekteinreichung beitrug. Neben der Zusammenstellung einiger Fallvignetten zu den Bildungsbiographien einzelner Personen wurden auch Curricula der absolvierten Studien gesammelt und skizzenhaft mit lokalen Studienplänen verglichen.

Der Schneeballeffekt innerhalb unterschiedlicher Communities wirkte unterschiedlich gut. Vor allem Personen aus Syrien und dem Irak, zunächst meist Männer, wurden auf das Programm aufmerksam. Personen aus dem Iran konnten anfangs nicht und jene aus Afghanistan und anderen Ländern nur vereinzelt bzw. gar nicht erreicht werden. Dennoch wuchs die Gruppe schnell auf etwa 50 Personen an. Parallel zu den Treffen wurde auch eine WhatsApp-Gruppe eingerichtet, über die Informationen weitergeleitet werden konnten. Von Anfang an waren die Teilnehmenden sehr kooperativ und interessiert daran, über weitere Entwicklungen informiert zu werden. Aus diesen Erfahrungen wurde die Tendenz abgeleitet, dass die Weiterführung des partizipativen Ansatzes – über die Vorbereitung des Programms hinaus – auch zur Begleitung des Kurses selbst wie auch in der abschließenden Reflexion der Maßnahme beibehalten werden sollte. Die Umsetzung des partizipativen Ansatzes kann damit in drei Phasen unterteilt werden:

1. Partizipative Vorerhebungen und Vorbereitung des Kurses (auch im Sinne einer partizipativen Curriculumsentwicklung; vgl. Kreamsner & Proyer 2019)
2. Partizipative Begleitforschung und
3. Partizipative Abschlussreflexion

Aus der Gruppe der Interessierten wurden auch jene drei Personen identifiziert, die im schließlich bewilligten Projekt angestellt wurden und als aktive Akteur*innen (Co- oder Mitforschende) in die Überlegungen zu den Inhalten und der Didaktik des Kurses involviert waren. Die Zusammenarbeit erfolgte im Rahmen mehrerer workshopartiger Sitzungen und in Form der (wiederholten) Diskussion der Rechercheergebnisse, die durch die drei Involvierten zusammengestellt wurden. Zentrales Element war der Austausch zu den Unterschieden in den Ausbildungen (Sekundar- und Tertiärstufe) in unterschiedlichen Ländern. Ebenfalls zentral diskutiert wurde die UN-Kinderrechtskonvention als Maßstab, über den relevante Inhalte des Kurses erläutert, bekannte Informationen eingeordnet und didaktische Ansätze in der Zusammenarbeit mit der Gruppe identifiziert wurden.

In den Sitzungen des partizipativen Forschungs- bzw. Curriculumsentwicklungs-Teams zeigte sich auch, dass sich der weitgehend bei geflüchteten Lehrkräften nicht vorhandene pädagogische Anteil des Lehramtsstudiums in Form von mangelnder Erfahrung mit Reflexion bezüglich der eigenen Rolle als Lehrperson auswirkte. Unterrichtsstile in der Schule wie auch im universitären Kontext waren entsprechend der Erfahrungen der drei Mitarbeitenden von frontaler Einheitsmethodik geprägt. Die Diskussion darüber, ob im Kurs das Du-Wort zwischen Teilnehmenden und Lehrenden angeboten werden

sollte, verlief besonders hitzig. Die Organisator*innen des Kurses – drei Personen aus dem Projektteam (zwei davon sind Autor*innen dieses Kapitels) – waren der Meinung, dass dies in der Erwachsenenbildung durchaus möglich sein sollte. Die drei Mitforschenden hingegen argumentierten, dass die Anrede per Du für die potentiellen Teilnehmenden fremd sein und deshalb zu disziplinären Missverständnissen führen könnte.

Die Mitarbeit von zwei der drei Co-Forschenden musste vor dem Beginn des Aufnahmeverfahrens beendet werden, da sich diese für die Teilnahme am Kurs beworben hatten; der dritte Mann blieb dem Projektteam zwar erhalten, musste aus budgetären Gründen seinen Vertrag allerdings immer wieder aussetzen, um zu strategisch geeigneten Zeitpunkten im Forschungsprozess wieder eingestellt werden zu können.

Parallel zum Aufnahmeverfahren für den Zertifikatskurs begann die Planung der kontinuierlich weitergeführten und – soweit möglich – partizipativen Begleitforschung sowie auch jene von Aktivitäten zur abschließenden Reflexion des Kurses. So wurde ein Plan entwickelt, nach dem an geeigneten Zeitpunkten im Verlauf des Kurses Interviews mit Freiwilligen geführt werden sollten. Als Formate wurden sowohl Einzel- als auch Gruppeninterviews festgelegt. Die Fragen ergaben sich aus dem aktuellen Kursgeschehen und wurden von den universitär Forschenden (konkret: Michelle Proyer, Gertraud Kremsner und Camilla Pellech) vorbereitet, jedoch auch an den Gesprächsverlauf angepasst.

Als Möglichkeit der gemeinsamen (Weiter-)Entwicklung des Kurses wurde zusätzlich zur Begleitforschung ein kontinuierliches, in etwa monatlich stattfindendes Reflexionsformat eingeführt. Dieses diente der Informationsweitergabe, vor allem aber dem Einholen von Feedback und der Klärung von Bedarfen der Teilnehmenden. In diesem Format wiederkehrende Themen wurden zudem in die Datenerhebung eingebaut.

2 Method(olog)isches Vorgehen

Das Forschungsprojekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ betritt insofern Neuland, als bislang in Österreich (und, soweit dies nachvollziehbar ist, auch im gesamten deutschsprachigen Raum) in den vergangenen Jahrzehnten keine vergleichbaren Maßnahmen für die Zielgruppe geflüchteter Lehrpersonen entwickelt und umgesetzt wurden; Requalifizierungsprogramme in Deutschland entwickelten sich in etwa zeitgleich mit der Wiener Maßnahme und haben teilweise andere Foki (vgl. hierzu Terhart, Elshof & Preuschoff; Purrmann, Schüssler, Siebert-Husmann & Vanderbeke; Kansteiner, Klepser, Lukas, Rheinwald & Kaiser in diesem Band). Dement-

sprechend weist das diesem Buch zugrundeliegende Projekt explorativen Charakter auf, wodurch sich eine methodologische wie auch methodische Ausrichtung im Kontext der Qualitativen Sozialforschung aufdrängt, um über das Beispiel dieses einen Kurses bzw. Projektes Hindernisse und Themen des Feldes aufzuschlüsseln.

Der nun folgende Abschnitt wird sich ausschließlich mit denjenigen Daten beschäftigen, die innerhalb des Forschungsprojekts „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ und der in ihr entwickelten Maßnahme erhoben wurden; konkret handelt es sich hierbei um Daten aus dem ersten Durchgang des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“, der von 23 Personen besucht wurde. Daten aus dem zweiten Durchgang des Kurses (er startete im Herbst 2018 und endete im August 2019) sowie dem zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung noch nicht gesicherten dritten Durchgang mit potentielltem Start im Spätherbst/Winter 2019 werden aufgrund sowohl des Zeitpunkts des Erscheinens des Buches wie auch der fehlenden Finanzierung für Begleitforschung nicht berücksichtigt.

2.1 Sample der Untersuchung

Das Sample der Untersuchung muss im Kontext von Erhebungen in unterschiedlicher Konstellation angegeben werden:

- Mit fünf Personen – drei Männer und zwei Frauen – wurden Einzelinterviews jeweils im ersten Kursdrittel und nach dem Ende des Kurses (im Juli 2018) durchgeführt. Alle fünf Personen stammen aus Syrien und führen Arabisch als ihre Erstsprache an, zwei dieser Personen fühlen sich auch der kurdisch-sprachigen Minderheit zugehörig. Die Berufserfahrung als Lehrperson im Herkunftsland entspricht bei diesem Sample der maximal zu erreichenden Spannbreite, denn diejenige Person mit der geringsten Berufserfahrung (ein Semester) stellte ebenso Interviews zur Verfügung wie diejenige mit der längsten Berufserfahrung (rund 15 Jahre). Die Unterrichtsfächer der beteiligten Personen sind Englisch (drei Personen), Physik (eine Person) und Mathematik (eine Person). Die Teilnahme an beiden Interviews erfolgte nach ausführlichen Informationsgesprächen freiwillig. Informed Consent wurde vor und nach jedem Interview eingeholt und die Interviewtranskripte wurden im Sinne der kommunikativen Validierung den interviewten Personen zur detaillierten Freigabe (und ggf. Kürzung) vorgelegt. Als Datenmaterial dienen nunmehr ausschließlich diejenigen Interviewpassagen, zu denen das Einverständnis zur Veröffentlichung vorliegt.

- 19 Personen nahmen etwa zur Halbzeit der Kursdauer, im März 2018, an jeweils einem in zwei unterschiedliche Termine aufgeteilten Gruppeninterview teil. In der ersten Gruppe beteiligten sich je vier Frauen und vier Männer; in der zweiten Gruppe wurden sechs Männer und fünf Frauen befragt. Weil fast alle der Teilnehmer*innen des ersten Durchgangs des Zertifikatskurses an diesem Datenerhebungsformat partizipierten, ergibt sich für dieses Sample die maximale Spannbreite an Erstsprachen und Herkunftsländern, Berufserfahrung im Herkunftsland sowie Unterrichtsfächern. Auch für die Gruppeninterviews wurden vorab ausführliche Informationsgespräche geführt und Informed Consent eingeholt; auf kommunikative Validierung wurde hier jedoch aufgrund des Erhebungsformates mit der ausdrücklichen Zustimmung der Befragten verzichtet. Stattdessen hatten alle beteiligten Personen im Kontext des gemeinsamen Datenauswertungs-Workshops (siehe Abschnitt 2.3) Einsicht in die Interviewtranskripte und konnten dort, sofern erwünscht, Streichungen am Material vornehmen. Diese Möglichkeit wurde auch genutzt.

2.2 Erhebungsmethode

Das Datenmaterial wurde mittels Einzel- und Gruppeninterviews erhoben, die der Narrativ-Sokratischen Form (vgl. Schmölz 2018) folgten. Dieses Format bietet Anlass, das zentrale Erleben einer Erzählung zu rekonstruieren und neu auszuhandeln.

Der Sokratisch-Narrative Dialog folgt der dreifachen Struktur von biographischen Interviews: generative Phase, immanente Phase und exmanente Phase. Zu Beginn des Dialogs beinhalten die narrativen Elemente eine *generative Frage*, sodass sich die Haupteerzählung ohne Unterbrechung durch den*die Forscher*in entfalten kann (vgl. Riemann 2003). Der narrative Teil des Dialogs kann veranschaulichen, wie die Lehrer*innen Ereignisse verknüpfen (vgl. Schütze 1982, 579) und wie sie ihre Geschichten rekonstruieren (vgl. Schütze 1983, 284). In der Phase des *immanenten Fragens* (vgl. Riemann 2003, 12-13) entfaltet sich der Sokratische Teil des Dialogs, indem die Erzählung durch Sokratisches Nachfragen ergänzt und verdeutlicht wird. Das Sokratische Fragen dient dem Untersuchen von Vermutungen, Implikationen und Hinweisen (vgl. Paul & Elder 2006). Immanente Fragen geben Lehrer*innen – also den erzählenden Personen – den Raum, über ihre Gedanken zu sprechen, die wiederum entstehen, während sie die Hauptaspekte ihrer Geschichte verdeutlichen. Die folgenden *exmanenten Fragen* (vgl. Riemann 2003, 12-13) sind strukturierte Fragen, die die Einführung neuer, von den befragten Personen als entscheidend empfundenen Themen erlauben. Abgesehen von den Sokratischen Fragen während der immanenten Phase des Dia-

logs dauert der Sokratische Teil sowohl über die immanente als auch über die exmanente Phase hinweg an. Die immanenten Fragen richten den Fokus der Lehrer*innen weiterhin darauf, ihre Gedankenprozesse zu enthüllen, ihre Geschichten zu rekonstruieren und den Prozess des Erlebens zu beschreiben. Die exmanenten Fragen umfassen die Reflexion und die Verhandlung über die Bedeutung des Erzählten. Dies wiederum deutet auf den letzten Teil der exmanenten Phase hin, in dem argumentative Behauptungen, die unter Umständen Evaluierungen und einen Rückblick auf das zuvor Gesagte beinhalten, ausgelöst werden können (vgl. Riemann 2003).

Auf diese Weise generiert wurden:

- Fünf Einzelinterviews mit Lilian, Samer, Tom Hanks, Ghadi und Mohab¹; erhoben im Dezember 2017 und Januar 2018
- Zwei Gruppeninterviews im März 2018 mit insgesamt 19 Personen²
- Fünf Einzelinterviews mit Lilian, Samer, Tom Hanks, Ghadi und Mohab; erhoben im Juli 2018

Die Interviews selbst wurden entlang der Transkriptionsnotation in Anlehnung an Dausien (1996) verschriftlicht. Obschon eine wörtliche und dialektale Transkription erfolgte, werden in weiterer Folge nur ins Hochdeutsche übertragene Zitatbeispiele verwendet, denn für die Verwendung der originalen Transkripte liegt kein Einverständnis seitens der befragten Personen vor: Sie äußerten explizit den Wunsch, Zitatbeispiele zu glätten.

2.3 Partizipatives Vorgehen

Forschungs- und handlungsleitend für das den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ begleitende Forschungsprojekt war und ist ein grundständig partizipativer Ansatz: Hierbei wird nicht *über* die beteiligten Personen geforscht, sondern diese werden aktiv in den Forschungsprozess mit einbezogen (vgl. Kremsner, Buchner & Koenig 2016; Kremsner 2017). Durch einen solchen Ansatz kann es gelingen, eine Veränderung der sozial konstruierten Wirklichkeit zu erzielen (vgl. Buchner, Koenig & Schuppener 2016) – dazu ist es aber notwendig, die soziale Wirklichkeit grundlegend und unter dem aktiven Forschungsengagement der dadurch adressierten Personen(-gruppen) zu verstehen (vgl. von Unger 2014). Ausgangspunkt Partizipativer Forschung ist die Frage danach, „wem

¹ Alle verwendeten Namen wurden anonymisiert und von den betreffenden Personen selbst gewählt.

² Hierfür wurden keine anonymisierten Namen vergeben, stattdessen wurden die beteiligten Personen mit ‚Person 1‘ usw. bzw. ‚Person A‘ usw. anonymisiert.

produziertes akademisches Wissen nutzen soll und welche Modi der Wissensproduktion dabei zum Tragen kommen sollen“ (Buchner, Koenig & Schuppener 2016, 13). Forschung soll nicht bloß für sich selbst stehen, sondern möglichst unmittelbar auf Lebensrealitäten einwirken oder sie gar verändern. Konkret zeichnet sich Partizipative Forschung dadurch aus, dass Angehörige zumeist sozial marginalisierter Personengruppen (vgl. Goeke 2016) – an unserem Beispiel sind dies Lehrkräfte mit Fluchthintergrund – dazu eingeladen werden, sich im gesamten Verlauf des Forschungsprozesses, im besten Fall auch schon im Verlauf der Planung, aktiv zu involvieren. Partizipative Forschung ist damit nicht nur Forschungszugang oder -ansatz, denn eng damit verwoben ist auch eine grundlegend parteiische und solidarische Haltung – und zwar *gemeinsam mit* anstatt *gegenüber* oder einfach nur *über* diejenigen Personen, die auf der Grundlage ihrer Erfahrungen in Forschung einbezogen werden bzw. über die etwas herausgefunden werden soll (vgl. Kremsner & Proyer 2019). Partizipative Forschung führt demnach dazu, Forschungsprozesse zu demokratisieren (vgl. Nind 2014). Allerdings birgt ein solcher Ansatz besonders hohe Verantwortung in sich, die insbesondere gegenüber den partizipierenden Akteur*innen nicht unterschätzt werden darf. Dementsprechend sind forschungsethische Aspekte wie intensives und regelmäßiges Einholen von ‚echtem‘ Informed Consent, Wahrung von Anonymität (gerade auch für ggf. politisch verfolgte Personen!) oder auch Machtverhältnisse, die in solcherlei Prozessen zu reproduziert werden drohen, mit besonderer Sensibilität zu beachten. Im Kontext des genannten Zertifikatskurses gelang dies über weite Strecken, jedoch aufgrund der vielfach vergebenen Rollen – insbesondere bezugnehmend auf die Reproduktion von Machtverhältnissen – leider nicht immer. Wenngleich uns dieses Problem durchaus bewusst war und auch versucht wurde, es im Rahmen der (finanziellen) Möglichkeiten zu umgehen – z.B. indem die Gruppeninterviews durch eine außenstehende Person erhoben wurden –, ist hier sicherlich noch deutlicher Spielraum festzustellen. Die damit einhergehenden Herausforderungen wurden in Kremsner & Proyer (2019) bereits ausführlich reflektiert; sie werden im weiteren Verlauf immer wieder aufgenommen.

Bereits die Entwicklung des Curriculums zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ erfolgte entlang eines partizipativen Ansatzes (vgl. Abschnitt 3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Für das den Kurs selbst begleitende Forschungsprojekt „Qualifizierung für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ ist festzuhalten, dass die forschungsleitende Fragestellung den Interessen der beteiligten Personen – hier bereits konkret: der Kursteilnehmer*innen – entstammt. In

regelmäßig stattfindenden Reflexionsgesprächen der Zielgruppe gemeinsam mit Michelle Proyer und Gertraud Kreamsner, aber auch in den Lehreinheiten selbst standen häufig Herausforderungen und Barrieren, seltener auch Chancen und Erfolge rund um den Berufseinstieg als Lehrperson im Vordergrund, die manchmal auch andere, kursbezogene Inhalte überdeckten. Demzufolge wurde zwar durch das akademisch forschende Team, jedoch unter enger Berücksichtigung der geäußerten Interessen folgende Fragestellung generiert:

„Welche Chancen und Entwicklungen, aber auch welche Barrieren und Herausforderungen benennen Teilnehmende am Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ und wie werden diese in Erzählungen kontextualisiert?“

Die Erhebung des Datenmaterials erfolgte nicht-partizipativ, denn die gestellten Fragen wurden vom akademisch forschenden Team entwickelt. Allerdings wurde versucht, Forderungen seitens der Kursteilnehmer*innen rund um die Datenerhebung selbst zu berücksichtigen, die übrigens auch forschungsethische Relevanz besitzen:

- Die erste Runde der Einzelinterviews (Dezember 2017 und Januar 2018) wurde von Gertraud Kreamsner durchgeführt, die zu diesem Zeitpunkt eine den Teilnehmer*innen bekannte Person war und der das Vertrauen ausgesprochen wurde. Gleichzeitig war sie zum Erhebungszeitpunkt (noch) nicht Lehrende im Kurs. Kritisch anzumerken ist jedoch, dass dies im Sommersemester (er)folgte – und dies war allen beteiligten Personen durchaus bekannt. Die Transkripte dieser Interviews wurden kommunikativ validiert, d.h., die befragten Personen bekamen die Transkripte ausgehändigt und wurden gebeten, nicht zu verwendende Passagen zu streichen. Diese Abschnitte wurden in weiterer Folge auch nicht analysiert.
- Die Gruppeninterviews im März 2018 wurden dementsprechend und in Folge des expliziten Wunsches der Kursteilnehmer*innen von einer externen, d.h. nicht mit dem Kurs verbundenen Person (Alexander Schmölz) durchgeführt. Auf diese Weise sollen Schief lagen in Machtverhältnissen zumindest minimiert werden. In den Interviews selbst forderten die Teilnehmer*innen darüber hinaus ein, dass die Interviews von einer außenstehenden Person bereits in anonymisierter Version transkribiert werden sollten, um in der Auswertung nicht mehr nachvollziehen zu können, wer was gesagt hatte. Diesem Wunsch wurde selbstverständlich nachgegeben.
- Die zweite Runde der Einzelinterviews im Juli 2018 wurde ebenfalls durch Alexander Schmölz erhoben. Auch hierfür wurde kommunikative Validierung als erweiterte Form des Informed Consent eingesetzt.

Das bis dahin erhobene Datenmaterial – konkret: die ersten fünf Einzelinterviews sowie die Gruppeninterviews – wurde in einem gemeinsamen Auswertungsworkshop im April 2018 unter der freiwilligen Beteiligung von 13 Kursteilnehmer*innen bearbeitet. Obschon dieser Workshop von Gertraud Kreamsner angeleitet wurde, um die einzelnen Schritte der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) zu erklären, hielt sie sich bei der Analyse der Daten bewusst zurück – ihre Rolle als Lehrende im Kurs rückte immer näher, denn das von ihr geleitete Modul startete wenig später ebenfalls im April. Um dennoch in Kleingruppen unter Anleitung arbeiten zu können, wurden mit Helena Deiß und Lisa-Katharina Möhlen zwei in der Methode erfahrene studentische Mitarbeiterinnen hinzugezogen. Auf diese Weise sollten möglicherweise reproduzierte Machtverhältnisse ebenfalls zu minimieren versucht werden.

Im Zuge dieses Workshops wurden zudem auch die Gruppeninterviews vorgelegt und von den Teilnehmer*innen im Sinne kommunikativer Validierung überprüft. Zudem wurde die bereits erfolgte Anonymisierung durch die Teilnehmer*innen selbst erweitert. Eine Kursteilnehmerin – Marwa Sarah, Mitautorin dieses Textes – konnte sich für die Datenauswertung so sehr begeistern, dass sie sich (trotz enormer Belastung durch den laufenden Zertifikatskurs, die Schulpraxis wie auch den C1-Deutschkurs) auch bei der weiterführenden Analyse beteiligte. Sie hat daher maßgeblichen Anteil an den vorliegenden Ergebnissen.

Ein zweiter ‚großer‘ Auswertungsworkshop mit mehreren freiwilligen Teilnehmer*innen war für den Sommer 2018, also nach dem Ende des Zertifikatskurses, angesetzt. Dieser konnte jedoch nicht stattfinden: Die nunmehrigen Alumni des Kurses waren zu sehr mit Bewerbungen bei der Schulbehörde beschäftigt und konnten und wollten keine zusätzlichen Energien mehr aufbringen. Die letzte Runde der Einzelinterviews wurde dementsprechend ausschließlich durch uns, die Autor*innen dieses Kapitels, analysiert. Die daraus generierten Ergebnisse konnten jedoch gut in die gemeinsam und in größerer partizipativer Runde erarbeitete Grundstruktur eingearbeitet werden. Zusammengefasst lässt sich also festhalten, dass das Projekt „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ hinsichtlich seines partizipativen Ansatzes durchaus ausbaufähig wäre. Die Zeit- und Energieressourcen der beteiligten Personen waren und sind allerdings durchaus beschränkt, sodass es bei dem Versuch blieb, die beteiligten Personen so gut wie möglich einzubinden. Der verfolgte Ansatz ließe sich demnach wohl am besten mit den Worten ‚Forschung so partizipativ wie möglich‘ (vgl. hierzu z.B. auch Kreamsner 2017) beschreiben.

2.4 Auswertungsmethode

Das im Rahmen des Forschungsprojektes „Qualifizierung von Lehrkräften mit Fluchthintergrund“ erhobene Datenmaterial wurde mit Hilfe der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) bearbeitet und analysiert. Hierbei handelt es sich – grob formuliert – um einen der Grounded Theory-Methodologie (GTM) eng verwandten Ansatz, der um diskursanalytische Elemente erweitert wurde. Im Vergleich zu ‚traditionellen‘ GTM-Ansätzen – wie beispielsweise bei Glaser & Strauss (2005) – wird in der Situationsanalyse ein konstruktivistisches Moment berücksichtigt.

In der konkreten Forschungspraxis werden zunächst – wie bei der GTM – Codes aus dem Interviewmaterial generiert und in verschiedenen Schritten in unterschiedlichen Formen von so genannten Maps analysiert:

- Zuerst werden die einzelnen Codes auf einer *ungeordneten Situationsmap* gesammelt (vgl. ebd., 125). Diese dient der Materialsichtung; in weiteren Schritten können mit ihrer Hilfe relationale Beziehungen zwischen den einzelnen Elementen sichtbar gemacht werden. Die Abstraktion der einzelnen Elemente dient dazu, die Forschenden möglichst ohne Vorannahmen an das Material herantreten zu lassen und sie von ihm zu entfremden (vgl. ebd.).
- Eine zweite Map, die *geordnete Situationsmap*, dient der schematischen Sortierung der verschiedenen Elemente. Dieser Schritt wirft die Zusammenhänge einzelner Elemente auf, welche sich zu diskurshaften Strukturen entwickeln können (vgl. ebd., 126).
- Anschließend werden in der dritten Map *soziale Welten und Arenen* sichtbar, indem einzelne Elemente in Relation zu einem zentralen Element erscheinen (vgl. ebd., 151ff.).
- Abschließend wird eine *Positionsmap* erstellt, zu der eine spezifische thematische Situation anhand der ausgearbeiteten Maps zusammengetragen wird (vgl. ebd., 165ff.). Ebenso werden Thematiken, welche nicht explizit genannt wurden und somit Lücken in der Analyse darstellen, erarbeitet. Die erarbeiteten Codes, Kategorien und Elemente zeigen nun verschiedene Relationen, aber auch Gegenüberstellungen zueinander auf. Durch diese Öffnung des Materials können Diskurse und implizite Aspekte herausgearbeitet werden (vgl. ebd., 121).
- In einem letzten Schritt werden die Themen hinsichtlich ihrer Verflochtenheit thematisiert. Dieser letzte Schritt wird in einer sogenannten *Projekt-Map* verbildlicht, welche alle Analyseergebnisse bzw. Erkenntnisse schematisch darstellt (vgl. ebd., 177).

Die aus dem partizipativ erhobenen Datenmaterial gewonnenen Ergebnisse stehen im Zentrum des Interesses für dieses Buch. Dementsprechend ausführlich soll darauf eingegangen werden. Dazu werden zunächst die aus der Situationsanalyse (vgl. Clarke 2012) generierten Ergebnisse eingehend dargestellt. Sie beziehen sich auf das gesamte Datenmaterial und damit auf die von insgesamt 19 Personen eingebrachten Perspektiven. Alle Ergebnisdarstellungen orientieren sich an der bereits genannten forschungsleitenden Fragestellung, die da lautet:

„Welche Chancen und Entwicklungen, aber auch welche Barrieren und Herausforderungen benennen Teilnehmende am Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ und wie werden diese in Erzählungen kontextualisiert?“

3 Forschungsergebnisse: „Wir sind keine Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“

Zum Zweck der Ergebnisgenerierung auf Basis des erhobenen Datenmaterials wurde, wie bereits beschrieben, eine Reihe von Maps (vgl. ebd.) angefertigt. Viele davon wurden verworfen, da sich durch weiterführende Analyse neue Blickwinkel ergaben, andere wiederum ergänzt und ausgebaut. Am Ende des situationsanalytischen Prozesses steht jedoch eine Projekt-Map, die – wenn auch in abstrakter Form – die Komplexität der Situation von Lehrkräften mit Fluchthintergrund im Kontext des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ darstellt. Sie wird nun folgend vorgestellt und beschreibt den Weg, den die nunmehrigen Alumni des Zertifikatskurses genommen haben. Sie wird graphisch als *Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen* dargestellt und in weiterer Folge Schritt für Schritt beschrieben. Die gewählten Überschriften beziehen sich dabei auf je eine der in der Grafik angeführten Kategorien.

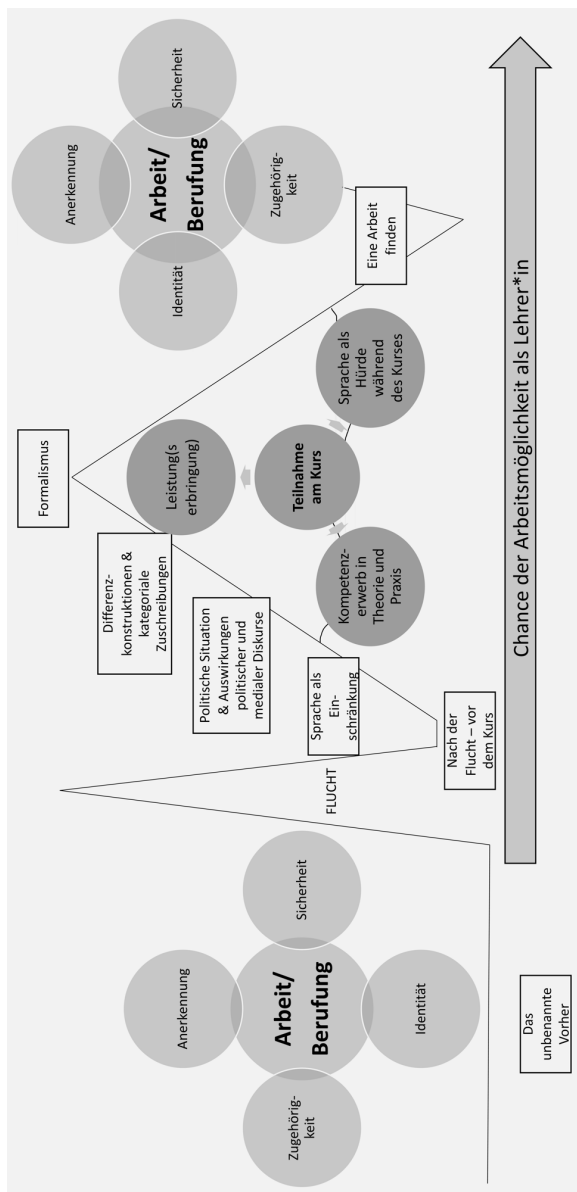


Abb. 1: Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen (erstellt von Kreamsner, Proyer & Schmölz)

3.1 Das (unbenannte) Vorher

Den Auftakt der Ergebnisdarstellung bildet eine Kategorie, die mit dem ‚unbenannten Vorher‘ die Vergangenheit der Kursteilnehmer*innen in ihren Herkunftsländern betrifft. Diese kann aber lediglich angenommen werden, denn es finden sich abseits konkreter Verweise auf die eigene Lehr- und Unterrichtstätigkeit keine direkten Hinweise darauf, wie sich diese Vergangenheit gestaltete; sie bleibt unbenannt. Das ‚Vorher‘ wird häufig mittels der Gegenüberstellung von ‚bei uns‘ im Gegensatz zu ‚bei euch‘ kontextualisiert. Dass die eigene Vergangenheit nicht weiter thematisiert wird, kann als auffallend interpretiert werden. Die Gründe dafür sind unbekannt, wodurch Raum für Interpretationen entsteht. Jedenfalls zu berücksichtigen ist, dass die Erinnerung an die eigene Vergangenheit gerade für jene Personen, die ihre Heimat unfreiwillig verlassen mussten, durchaus schmerzhaft sein kann (und deshalb nicht gerne benannt wird). Gerade derart emotional besetzte Themen könnten dann aus Sicht der erzählenden Personen möglicherweise auch nicht ausreichend sprachlich ausgedrückt werden, wie Plutzar (2016) dies beschreibt. Denkbar ist – neben sicherlich vielen weiteren Interpretationsmöglichkeiten – aber auch, dass solch persönliche Informationen in einem den Zertifikatskurs betreffenden Interview von den jeweiligen Personen nicht benannt und erzählt werden wollten.

Sowohl direkt wie auch indirekt kann durch das Datenmaterial belegt werden, dass sich die befragten (und co-forschenden) Personen mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson im Herkunftsland identifizier(t)en bzw. sie dieses Berufsbild identitätsstiftend verinnerlicht hatten. In den Interviews finden sich zahlreiche Passagen, in denen die Kursteilnehmer*innen ein durch sie verfolgtes Ziel beschreiben, das sie eingehend kennen, weil sie es in den Herkunftsländern bereits erreicht hatten: Im Zentrum dieser Zieldimension steht die *Arbeit* als Lehrperson, die nicht bloß als Job, sondern als *Berufung* beschrieben wird. Mit ihr verbunden werden *Sicherheit*, *Anerkennung*, *Zugehörigkeit* und *Identität*. All diese zentralen und miteinander verwobenen Aspekte werden am Ende dieses Kapitels eingehend anhand des Datenmaterials beschrieben. An dieser frühen Stelle sei jedoch noch einmal betont, dass all dies bereits erreicht, durch die Flucht jedoch unfreiwillig wieder aufgegeben werden musste.

Die (relativ) sichere Zeit des ‚unbenannten Vorher‘ wird jedoch, den äußeren Umständen geschuldet, jäh und zumeist gewaltvoll durch die Flucht unterbrochen. Die Entscheidung, zu fliehen, ist keine leichte; die Flucht selbst wird – zumindest in den meisten Fällen – als höchst belastend wahrgenommen (vgl. ebd.). In der Projekt-Map wird sie als Berg dargestellt, der nur

mühsam überwunden werden kann. Wie nach dem Ankommen im Zielland die Reidentifikation mit dem nunmehr ehemaligen Berufsbild ‚Lehrer*in‘ erfolgt, wird neben zahlreichen anderen Aspekten im Folgenden erläutert.

3.2 Nach der Flucht – vor dem Kurs

Die Zeit nach der physischen Flucht (beschrieben als das Verlassen des Herkunftslandes bis zur Ankunft im Zielland) wird bei Plutzar (ebd., 112) als Teil einer weiterhin erfolgenden sequentiellen Traumatisierung beschrieben, die im Gegensatz zu medizinischen Definitionen von Trauma und Posttraumatischer Belastungsstörung (PTBT) als „durch sozialpolitische Prozesse hervorgerufen“ verstanden wird. Bei ‚Trauma‘ handelt es sich diesem Verständnis nach nicht um ein „singuläres Ereignis, sondern [um] ein[en] Prozess, der sich in Sequenzen entfaltet“ (ebd.). Im Kontext von Flucht lassen sich diese Sequenzen recht eindeutig definieren; die Zeit nach der Flucht (und vor dem Kurs) firmiert hier unter den beiden Sequenzen „Übergang 1 – Die Anfangszeit am Ankunftsort“ wie auch „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (ebd.).

Beide Sequenzen sind geprägt von massiven Unsicherheitsgefühlen. Die Ankunft am Zielort wird oft als schockierend erlebt und angesichts vielfältiger, gleichzeitig zu lösender Überlebensprobleme fühlen sich geflüchtete Personen tendenziell existentiell überfordert. Die Sicherung der eigenen Lebensumstände – etwa durch Beschaffung von Wohnraum, Hoffen auf Bleiberecht und Regelung der ökonomischen Verhältnisse – steht im Zentrum der Herausforderungen in der Sequenz „Übergang 1“ (ebd.). Sie geht mit der „Chronifizierung der Vorläufigkeit“ (ebd.) über in eine Zeit des Wartens – z.B. warten auf den Erhalt des Daueraufenthaltstitels, auf einen Schulplatz für die eigenen Kinder, auf einen Job (bei positivem Bescheid), auf eine Wohnung außerhalb des Flüchtlingsquartiers usw. Auch über mitunter Monate oder sogar Jahre hinweg befinden sie sich in einer Situation der Vorläufigkeit. Die sequentielle Traumatisierung wird dadurch mitunter sogar verstärkt, denn „[i]n den meisten reichen Industrienationen versucht man heutzutage, den Flüchtlingen das Leben so unangenehm wie möglich zu machen. Da ihnen häufig über Jahre ein gesicherter Aufenthaltstitel verweigert wird, tragen diese Länder selbst zur Marginalisierung und Traumatisierung der Flüchtlinge bei“ (ebd., 114).

Auf Basis des erhobenen Datenmaterials zeigt sich, dass die Identifikation mit dem nunmehr ehemaligen Beruf als Lehrperson in diesen Sequenzen nicht zwingend im Zentrum der Auseinandersetzung mit der neuen Situation im Ankunftsland steht. Die hier erfahrenen Bedürfnisse sind mitunter viel

basaler, d.h. am blanken Überleben orientiert, wie sich etwa durch diese Passage belegen lässt:

„Ich wollte vielleicht weitergehen, ich weiß nicht. Ich wollte fliehen, weiter, weiter, weiter wo es Ruhe gibt. Aber ich bin hier in Österreich geblieben und alle meine Träume sind kaputt. Ich muss wieder von null lernen. Ich bin ein sechsjähriges Kind hier in Österreich, obwohl ich schon ein erwachsener Mensch bin“ (Gruppeninterview 1, Person 5, S. 9).

Österreich als Ankunftsland, so zeigt dieses Zitat, wurde nicht gezielt angesteuert, sondern erweist sich eher als Zufallsziel auf der Suche nach einem Ort, „wo es Ruhe gibt“ (ebd.). Die Ankunft selbst ist geprägt durch die Wahrnehmung von und Konfrontation mit kaputten Träumen, also Vorstellungen, was darauf verweist, dass nun nichts mehr so ist, wie es war oder erwartet werden kann. Besonders deutlich wird dies durch die Formulierung, dass sich die erzählende Person wie ein sechsjähriges Kind fühlt – und eben nicht wie eine erwachsene Person, die gefestigt im Leben steht, eigenverantwortlich entscheiden kann und ernst genommen wird. Person 6 beschreibt im selben Interview diesen Neustart mit noch deutlicheren Worten: „Ich habe [zu anderen; Anm. der Autor*innen] gesagt: Kennst du das (...): Diese Erfahrung erinnert mich an den Tod. Wir haben alles verlassen, um ein anderes, neues Leben zu starten oder zu beginnen. Das ist wie der Tod. Vom Leben zu einem anderen Leben. Niemand kennt sowas“ (Gruppeninterview 1, Person 6, S. 9). Damit beschreibt Person 6 die bereits genannte Nulllinie als *Tod* des alten Lebens. Bezeichnenderweise spiegelt sich dies auch darin wider, dass die Qualifikationen des alten Lebens – konkret: der Beruf als Lehrer*in – im neuen nur bedingt zählen.

In der Kategorie *Nach der Flucht – vor dem Kurs* zeichnet sich ebenfalls der Beginn eines Prozesses des Ankommens ab, welcher zeitlich während des Zertifikatskurses anhält: Die physische Ankunft in Österreich wird als Nulllinie erlebt, von der an ein neues Leben – allerdings in diesem Fall ein äußerst defizitär wahrgenommenes – gestartet wird. Insbesondere aus dem letztgenannten Zitat wird auch deutlich, was Mannheim (1980, zit. nach Lamnek 2010, 405) als „informelle Gruppenmeinung“ bezeichnet. Hierbei zeigt sich ein Kollektiv (das der Personen mit Fluchthintergrund, gekennzeichnet durch ‚wir‘ im Gegensatz zu ‚niemand kennt sowas‘), indem von einem gemeinsamen Erfahrungsschatz gesprochen wird bzw. die eigenen Erfahrungen in dieses Kollektiv eingeordnet werden. Wenngleich nicht alle alles zusammen er-, durch- und überlebt haben, wird diese Erfahrung jedoch als gemeinsame gewertet.

3.3 Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in

Diese Kategorie ist wohl als zentral für die aus dem Datenmaterial hervorgehenden Narrative zu werten. Die Chance, wieder als Lehrperson arbeiten zu können und damit das im Herkunftsland bereits Erreichte wiedererlangen zu können, scheint Dreh- und Angelpunkt aller befragten Personen zu sein. Dies erfolgt allerdings mit Abstufungen, denn unmittelbar nach der Flucht steht (noch) nicht die Reidentifikation mit dem erlernten Beruf im Zentrum, sondern zunächst der Kampf gegen Untätigkeit: Die Situation der Teilnehmenden nach der Flucht (und vor dem Kurs) war bedingt durch divergierende Faktoren von sehr großer Unsicherheit bis hin zu Existenzängsten geprägt. Insbesondere die erzwungene Untätigkeit, d.h. die Abhängigkeit von Sozialleistungen, ohne sich eigenständig finanziell erhalten zu können, in Kombination mit unstrukturierten Tagesabläufen wirkte sich auf einige der (früher sehr aktiven) Teilnehmenden als nachhaltig schädigend aus. So beschreibt eine der befragten Personen: „Ich bin immer fleißig, ich mag nicht viel schlafen“ (Lilian 2, S. 6). Und weiter: „Ich habe 24 Jahre gearbeitet und ich habe zum Beispiel 9 Monate zu Hause gelebt, (...) ja und das war sehr schwierig für mich“ (ebd.). Ähnlich argumentiert Person C, wenn sie im Gruppeninterview formuliert:

„(...) Einfach so. Wir brauchen eine Arbeit und so. Ohne Arbeit, wir können nicht so bleiben ohne Arbeit hier in Österreich. Und wir haben keine andere Möglichkeit. Was sollen wir machen“ (Gruppeninterview 2, Person C, S. 4).

Mit diesem Zitat wird deutlich, welch große Bedeutung Arbeit für die Teilnehmenden des Zertifikatskurses (und wohl ganz generell auch für die meisten anderen Menschen) hat. Erfüllte und arbeitsame biographische Verläufe wurden durch die Flucht abrupt gestoppt und der eigene Wunsch, über Berufstätigkeit unabhängig sein zu können, musste unfreiwillig unterbrochen werden. Dies hatte für einige Personen sogar pathologische Auswirkungen, wie das folgende Zitat zeigt:

„Alle wollen arbeiten, alle. Niemand will zu Hause bleiben. Viele haben Krankheiten wegen dem Thema, dass sie nicht arbeiten gehen können. Es gibt keine Chance, keine Möglichkeit und viele haben psychische Probleme. Das ist schwerer als im Krieg. Wenn man im Krieg lebt, ist es also einfacher als wenn man in Sicherheit ist und keine Arbeit hat. / Krieg ist einfacher als dass ich arbeitslos bleibe, ich kann das sagen. / Also / Ich kann das also, dass die Uni solche Projekte ermöglicht, es gibt viele, die warten auf eine Chance, auf diesen Kurs“ (Samer 2, S. 7).

Samer adressiert hier zwar die Chancen, die sich durch den Zertifikatskurs ergeben, das Hauptthema dieser Textstelle ist jedoch nicht die erhoffte Arbeit als Lehrperson und die damit verbundene Selbstidentifikation als Lehrer*in,

sondern abermals der Kampf gegen die (schlimmer als der Krieg empfundene!) Untätigkeit – und zwar zunächst unabhängig vom ursprünglich ausgeübten Beruf. Der Zertifikatskurs konnte jedoch ein Gefühl der Sicherheit vermitteln, weil er auf die potentielle Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in hindeutet.

Mit der Information über den „Zertifikatskurs Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wird aus dem Kampf gegen Untätigkeit jedoch eine konkrete Hoffnung – und zwar jene, in den ursprünglich ausgeübten Beruf wieder einsteigen zu können (als Kategorie *Arbeit/Berufung* in enger Verknüpfung mit Identität, Anerkennung, Zugehörigkeit, Sicherheit sowohl als Ausgangssituation wie auch als zu erreichendes Ziel formuliert). Dementsprechend liegt die Kategorie *Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in* als übergeordneter Themenstrang gleichsam über allen weiteren Kategorien, die für den Zeitraum nach der Flucht identifiziert werden konnten. Der Kurs wird als Chance wahrgenommen, da er dazu verhelfen vermag, das zentrale Ziel der Teilnehmer*innen – nämlich eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden und dieser nachgehen zu können – zu erreichen. Mohab definiert im Einzelinterview seine Möglichkeit, als Lehrer zu arbeiten, wie folgt:

„Eine gute Chance für nächstes Jahr. Vielleicht. Eine gute Chance, Arbeit zu finden. Einen Vertrag unterschreiben. (...) weil mit dem Zertifikat der Universität Wien finden wir vielleicht einen guten Job. Ich hoffe das“ (Mohab 1, S. 14f.).

Mohab sieht den Kurs als Chance, eine Arbeit zu finden und damit einhergehend auch einen ‚Vertrag zu unterschreiben‘, d.h. auch offiziell und formal anerkannt Teil der österreichischen (Arbeits-)Gesellschaft zu werden. Darauf verweisen auch die erhofften verbesserten Jobchancen mit Hilfe des symbolischen Werts des Zertifikats, das von der Universität Wien ausgestellt wird. Mohab evaluiert seine zukünftigen Jobchancen durch die Teilnahme am Kurs positiv, formuliert diese jedoch tendenziell vorsichtig (angezeigt durch ‚vielleicht‘ und ‚ich hoffe das‘). Ähnlich wie Mohab argumentiert auch Ghadi: Auch sie bezeichnet den Kurs im zweiten Interview als Chance, die sie zumindest für eine „kleine Anstellung“ (Ghadi 2, S. 1) nutzen möchte, um wieder auf eigenen Beinen zu stehen.

Mit der Chance, eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden, tritt ein kleiner Hoffnungsschimmer in eine durch Warten und Chronifizierung der Vorläufigkeit (vgl. Plutzar 2016) gekennzeichneten Situation. In der Grafik wird diese erste vorsichtig positive Wendung durch eine Aufwärtsbewegung

– das Durchschreiten der Talsohle – dargestellt. Dennoch geht es nur langsam bergauf, denn der Weg zum ‚echten‘ Ankommen in der Gesellschaft des Ziellandes ist ein noch langer und beschwerlicher, wie sich in den nachfolgenden Kategorien zeigen wird.

3.4 Sprache als Einschränkung

Das Thema ‚Sprache‘ wird im Datenmaterial sehr häufig thematisiert, allerdings mit Bezugnahme auf zweierlei unterschiedliche Kontexte, die getrennt voneinander ausgearbeitet wurden.

- a) *Sprache als Einschränkung* beschreibt einen allgemeinen Themenstrang, mittels dem gezeigt werden soll, wie durch Sprache das Ankommen und Fuß fassen im Zielland erschwert wird sowie Othering-Mechanismen (vgl. z.B. Maskos 2015) losgetreten werden. Diese Kategorie wird nun folgend im Zentrum stehen.
- b) *Sprache als Hürde während des Kurses* bezieht sich auf diejenigen sprachbezogenen Aspekte, die für den Zertifikatskurs selbst sowie die weiterführende Anstellung als Lehrperson relevant sind. Diese Kategorie wird nun folgend in wenigen Seiten beschrieben werden.

Sprache als Einschränkung wird von den befragten Personen als allgemeines Thema angeführt, das spätestens ab der Ankunft im Zielland, tatsächlich aber zumeist bereits ab dem Verlassen des Herkunftslandes zentralen Stellenwert einnimmt. Die zumeist vollständig neu zu erlernende Sprache des Ziellandes ist unabdingbare Notwendigkeit in allen Belangen des Alltags, gerade unmittelbar nach der Ankunft wird sie zunächst aber vor allem im Zusammenhang mit bürokratischen Akten und Behördenwegen bemerkbar. Plutzar (2016) beschreibt sehr eindringlich, dass der Erwerb der Sprache des Ziellandes zumeist alles andere als reibungslos vonstatten geht – neben vielen anderen Gründen u.a. deswegen, weil die Sprache des Ziellandes „ebenso wenig frei gewählt [ist] wie die Flucht und der Ort, an dem man Aufnahme findet“ (ebd., 119). Dazu kommt, dass Deutsch als Sprache von vielen Personen als unzugänglich und nur sehr schwer zu erlernen wahrgenommen wird.

Parallel dazu dient Sprache bzw. Spracherwerb im Zielland gleichsam als Messkriterium für die ‚Integrationswilligkeit‘ im Verlauf von Asylverfahren – und mit dem ‚Sozialhilfe-Grundsatzgesetz‘ auch für die Bereitstellung von Sozialleistungen (konkret: der Mindestsicherung) ab einem zertifizierten Deutschniveau von B1 (vgl. Bundesgesetzblatt I Nr. 41/2019). Solcherlei Anforderungen nehmen keinerlei Rücksicht auf individuelle Lern- und Lebenssituationen, biographische Hintergründe, psychische Verfassungen, den (lateinischen) Alphabetisierungs- oder auch den formalen Bildungsgrad.

Gleichzeitig aber wirken sie unmittelbar auf die konkreten Lebenssituationen ein, wenn aufgrund von (nicht-)erreichten Sprachniveaus mit Repressionen (im Falle zu langsam wahrgenommenen Spracherwerbs z.B. durch Erschwerenisse im Asylverfahren) oder auch Vorteilen (z.B. in Form eines schneller zu erlangenden positiven Asylbescheids) zu rechnen ist (vgl. Kremsner 2018). Im erhobenen Datenmaterial zeichnet sich eine Hierarchisierung der verschiedenen verwendeten Sprachen ab: Beispielsweise wird der Sprache Deutsch im Datenmaterial großer Raum gegeben, während der Erstsprache (bspw. Arabisch) keine oder kaum noch Legitimität eingeräumt wird (vgl. Gruppeninterview 2, Person D, S. 7). Diese Hierarchisierung wird von den Teilnehmer*innen durchaus kritisch gesehen, kann jedoch gleichzeitig auch nicht oder wenn, dann nur sehr schwer bekämpft werden, so lange ein monolingualer Habitus (nicht nur) im deutschsprachigen Raum vorherrscht (vgl. Gogolin 2010). Wie von Niedrig (2015, 76) beschrieben, basiert dieses machtvollte Verhältnis der Dominanzsprache des Ziellandes (in diesem Fall Deutsch) auf der „stillschweigenden Akzeptanz durch die Beherrschten“. Konkret bedeutet dies, dass ‚Fremde‘ oder ‚Neulinge‘ – als ‚Flüchtlinge‘ kategorisiert (siehe unten) – über keine oder nur eingeschränkte Rechte verfügen und sich dementsprechend der Zielgesellschaft und damit einhergehend ihrer Sprachhegemonie unterwerfen müssen. Dies führt als eine besonders heftige Auswirkung mitunter sogar so weit, dass Sprachlerner*innen Angst davor haben, die ‚neue‘ Sprache zu verwenden, wie dies u.a. bei Mohab der Fall ist, wenn er sagt: „Ich habe immer Angst vor der Sprache“ (Mohab 2, S. 12). Die Sprache wird zum Feind stilisiert und mitunter scheint diese auch das einzige Problem, das von einem Wiedereinstieg in das Berufsfeld abhält, dabei v.a. die Fachsprache des jeweils studierten Fachs, für das Perfektion vorausgesetzt wird.

3.5 Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse

Geflüchtete Personen und insbesondere jene, die im Zuge der so genannten ‚Fluchtbewegung‘ 2015 nach Europa kamen, stehen wandelnden politischen, medialen und gesellschaftlichen Diskursen – so diese überhaupt voneinander getrennt gedacht werden können – gegenüber. Bereits im ersten Kapitel dieses Buches wurde darauf verwiesen, dass sich allein in der Bezeichnung des Sommers 2015, dem Höhepunkt der Fluchtbewegung, deutlich divergierende Diskursstränge festmachen lassen: Während die Einen sich an den ‚Summer of Love‘ erinnern, sprechen die Anderen von der ‚Fluchtwellen‘, dem ‚Flüchtlingsstrom‘ usw. Dass der nachträglich an diesem Sommer festgemachte Diskurs in letzter Konsequenz eine zumindest aus der Sicht geflüchteter Per-

sonen deutlich negative Wendung nahm, lässt sich an Policies und Gesetzgebungen der EU, aber auch in Österreich (dem Land, in dem der Zertifikatskurs stattfindet) im Speziellen nachweisen. Lehner (2017, 135ff.) spricht im Zusammenhang mit diskursiven Entwicklungen von einer „Rhetorik der Angst“, die ursprünglich „von rechtspopulistischen bis rechtsextremen Parteien eingesetzt“ (ebd., 136) wurde und wird und „allmählich breitere Verwendung in Politik und Medien gefunden [hat], wie antimuslimische und xenophobe Ressentiments oder jüngste Diskurse über (europäische) Asylpolitik deutlich machen“ (ebd.).

Diejenigen Personen, die durch solcherlei Diskurse adressiert werden (bzw. konkret: unsere Interviewpartner*innen), verzeichnen und benennen unmittelbare Auswirkungen auf ihre persönliche Situation. Als ein Beispiel hierfür kann die oftmals erlebte Herabwürdigung religiöser Symbole und/oder Hijabs genannt werden, über die nahezu alle der befragten Personen im zweiten Gruppeninterview berichten. Die aus Sicht der Interviewpartner*innen bedrohlichen politischen Rahmenbedingungen drückt Ghadi in einer Metapher aus: „Die Regierung zum Beispiel sagt ja, es wäre besser, wenn die Fenster geschlossen werden“ (Ghadi 2, S. 1). Sie verweist mit dem Bild der geschlossenen Fenster auf die politische Tendenz, Grenzen zu schließen (bzw. mittlerweile vielmehr geschlossen zu halten). Sie spricht weiter davon, dass die Regierung ein Problem mit Flüchtlingen habe und der Meinung sei, dass diese sich nicht integrieren wollen, parallel dazu aber ihr und vielen weiteren Personen mit Fluchthintergrund keine Chancen (zur Integration) ermögliche.

Auch Lehrer*innen-Zimmer in Schulen sind keineswegs als diskriminierungsfreie Räume zu bezeichnen, denn auch in ihnen finden Diskriminierungen und xenophobe Äußerungen ihren Platz. Mohab beschreibt dies so:

„Von meiner Mentorin hab ich schon gehört und von meinen Kollegen und Kolleginnen, dass viele Mentoren nicht zufrieden waren mit uns Flüchtlingen. Viele Kollegen haben Probleme mit ihnen, sie haben wirklich Probleme und sie möchten nicht unterstützen. Ich habe schon gesagt: Die Stimmung spielt eine große Rolle“ (Mohab 2, S. 3).

An diesem letztgenannten Zitat wird deutlich, dass sich die politische Situation bzw. die politischen und medialen Diskurse auf die individuelle Situation der befragten Personen nicht nur unmittelbar nach der Ankunft auswirken, sondern auch während des Zertifikatskurses selbst. Insbesondere auf diese letztgenannte Periode wird in den Interviews auch verstärkt Bezug genommen, ist sie doch a) den beteiligten Personen durch die zeitliche Nähe wohl am präsentesten und b) fällt in diese Zeit der Antritt der von einer Mehrheit

der wahlberechtigten Österreicher*innen gewählten ÖVP-FPÖ Regierung, der von den Teilnehmenden aufgrund der deutlichen Ausrichtung nach rechts und insbesondere der zuungunsten geflüchteter Personen ausgerichteten Politik zu Verunsicherung und mitunter auch Angst führt. Der Zertifikatskurs selbst – und damit auch seine Teilnehmenden – nimmt hierbei insofern eine besondere Rolle ein, als er trotz seiner geringen Größe eigens im Regierungsprogramm angeführt wird. Dort heißt es in einer schwammigen und gerade deshalb für die Teilnehmenden verunsichernden Formulierung: „Zertifikatskurs ‚Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ überführen in den für alle Pädagoginnen und Pädagogen gültigen rechtlichen Rahmen für Quereinsteiger und ‚Rückkehrer‘“ (Regierungsprogramm 2017-2022, 72). Eine solche Überführung in das Regelstudium würde den Verlust von Sozialleistungen nach sich ziehen, wie in Abschnitt 3; Kreamer, Proyer & Obermayr in diesem Band bereits beschrieben wurde. Durch das vorzeitige Ende der rechtskonservativen Koalition im Frühsommer 2019 wurde dieses Vorhaben jedoch nicht in die Tat umgesetzt.

Die Medien stehen in besonderem Maße im Fokus der Aufmerksamkeit der Teilnehmenden. Einerseits werden diese als konkrete, nutzbar zu machende Technologie der Didaktik und der Methodik gesehen und thematisiert (vgl. Süss, Lampert & Wijnen 2015). Andererseits erfährt der Zertifikatskurs durch Medien (Nachrichten, Social Media etc.) auch ein hohes Maß an Aufmerksamkeit und die Teilnehmenden werden dadurch ins Rampenlicht gestellt. Dies wird nicht völlig kritiklos betrachtet und die Teilnehmenden sprechen dabei auch von einer Vermarktung ihrer selbst. Dabei sehen sie die Gefahr, ihre Anonymität zu verlieren, wenn durch das häufige Erscheinen von Artikeln die gesamte Kursgruppe in den Fokus der Aufmerksamkeit gerät, denn schließlich handelt es sich um nur 23 Personen, die dementsprechend leicht zu identifizieren sind. Zudem werden teilweise (wenn auch mit expliziter Zustimmung) Namen genannt, was einige Teilnehmer*innen verunsichert – und zwar insbesondere aufgrund der Rezeption der medialen Berichterstattung in Social Media-Netzwerken, wo nicht nur Kritik geäußert, sondern auch Hass (in teilweise massiver Form) geäußert und verbreitet wird. Besonders die leider nur allzu oft formulierte vorurteilsbedingte Fremdenfeindlichkeit und die kritische Haltung gegenüber den Teilnehmer*innen scheint Besorgnis und Furcht auszulösen. All dies kann beispielhaft an folgender Aussage gezeigt werden: „Aber die Medien und dieses große Medienspiel und so weiter. Ich persönlich finde, das ist nicht gut für uns“ (Gruppeninterview 2, Person 3, S. 11). Aus diesem letztgenannten Zitat geht nicht nur der Einfluss medialer und politischer Diskurse hervor, sondern – angezeigt

durch „das ist nicht gut für uns“ (ebd.) – zugleich eine Konstruktion, die für die nachfolgende Kategorie von Bedeutung ist: Hier werden Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen zum Thema gemacht.

3.6 Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen

Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen sind im Datenmaterial an unzähligen Stellen zu finden. Zumeist sind diese entlang der Formulierung ‚wir‘ im Gegensatz zu ‚sie‘ u.ä. festzumachen, sodass die interviewten Personen sich selbst zum Teil von Differenzkonstruktionen machen. Solcherlei Konstruktionen sind – Maskos (2015) folgend – als ‚Othering‘ interpretierbar:

„Othering heißt der Prozess, der auch in feministischen und antirassistischen Wissenschaften gebraucht wird, um die Relevanz der oder des ‚Anderen‘ für das ‚Normative‘ zu charakterisieren. Zwei vermeintliche Pole wie Frau und Mann, schwarz und weiß, behindert und nichtbehindert, werden als scheinbar klar voneinander unterscheidbare Kategorien gedacht – und zeigen dabei jedoch bei näherem Hinschauen eine weit größere Verwandtschaft, als den ihnen Zugeordneten bewusst ist. Als der/die ‚Andere‘ markiert, dient der abgewertete, als Abweichung von der Norm verstandene Pol dazu, dieser Norm überhaupt erst – spiegelbildlich – Gestalt zu geben“ (ebd., o.S.).

Anhand des Datenmaterials fällt auf, dass die befragten Personen sich selbst sowohl als Individuen wie auch als Kollektiv (in Form von a) Personen mit Fluchthintergrund als ‚große‘ Personengruppe oder b) geflüchtete Lehrkräfte in engerem Sinne) dem ‚beanderten‘, d.h. von der Norm abweichenden und abgewerteten, Pol zuordnen. Dabei ist zu betonen, dass durch die Selbst-Zuordnung abermals eine (Selbst-)Kategorisierung vorgenommen wird, die in manchen Kontexten bekämpft wird, in anderen Kontexten jedoch wiederum den befragten Personen hilfreich und dienlich erscheint.

Augenscheinlich wird die Abwehr von Differenzkonstruktionen an der nur allzu oft bedienten kategorialen Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein. Hiergegen wehren sich die Interviewpartner*innen mitunter vehement, sofern es sich um eine von außen kommende Zuschreibung (im Unterschied zur Selbstadressierung) handelt. Person 3 formuliert diesen Widerstand etwa so: „Also erstens, wir sind nicht Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“ (Gruppeninterview 1, Person 3, S. 5). Damit wird offensichtlich, dass die Teilnehmer*innen am Zertifikatskurs nicht als ‚Flüchtlinge‘, ‚Personen mit Fluchterfahrung‘ oder ‚-hintergrund‘ und auch nicht als ‚Lehrkräfte mit Fluchthintergrund‘ wahrgenommen werden wollen, sondern als ‚Lehrer*innen‘ – und zwar ohne Suffix. Die Kategorisierung bzw. Konstruktion von Differenz wird hier von außen, d.h. durch die soziale Umwelt, vorge-

nommen, was von den befragten Personen problematisiert wird. An mehreren Stellen im Datenmaterial wurde damit einhergehend auch eingefordert, den Zertifikatskurs umzubenennen – und zwar in „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte“ (unter Streichung des Zusatzes „mit Fluchthintergrund“).

Als abwertend wahrgenommene Fremdzuschreibungen zeigen sich auch im Kontext des Zertifikatskurses (bzw. konkret: im zu absolvierenden Praktikum). Mohab etwa erzählt, dass einige Lehrpersonen in seiner Praktikumschule nicht nur ihm, sondern allen geflüchteten Lehrkräften (angezeigt durch die häufige Formulierung ‚uns‘) mit Ablehnung begegnen würden. Er sagt:

„Und auch in der Schule, vielleicht akzeptieren sie uns nicht und ich weiß nicht. Vielleicht weil wir Ausländer sind und in unserem Heimatland studiert haben. Und deswegen sind sie vielleicht nicht zufrieden mit uns oder nicht überzeugt von unserem Curriculum oder unserem Studium oder unserer Universität in unserem Heimatland. Das war auch wirklich ein großes Problem für uns“ (Mohab 2, S. 3).

Parallel dazu fungiert die Zuschreibung, ‚Flüchtling‘ zu sein, aber auch als Selbstadressierung, die im Datenmaterial ebenfalls häufig zu finden ist. Solcherlei Selbstadressierungen können als Übernahme von Fremdzuschreibungen gedeutet werden und damit – Gramsci (1991-2002) und Spivak (2007) folgend – als in Subalternität mündender Ausdruck hegemonialer Machtverhältnisse. Dagegen spricht jedoch, dass die Subalterne bei Spivak (ebd.) beschrieben wird als kaum zu fassende, diffuse, verstreute Individuen in ähnlichen Situationen, die sich gerade eben nicht als Kollektiv wahrnehmen, sodass eine gemeinsame politische Positionierung erst gar nicht entstehen kann. Wenn im Datenmaterial nun aber die Rede von ‚wir‘ im Unterschied zu ‚sie‘ ist, scheint das Bewusstsein über ein Kollektiv bestehend aus sich in ähnlichen Situationen befindenden Personen vorhanden zu sein; grundsätzlich wäre ein Zusammenschluss dieser Individuen also denkbar. Zugleich kann die Selbstadressierung, ‚Flüchtling‘ zu sein, aber auch als Versuch der Ordnung und Strukturierung von Lebenswelten bei gleichzeitiger Übernahme hegemonialer Zuschreibungen gedeutet werden. Entlang dieser Konstruktion werden zum Zweck des Stiftens von Sicherheit Identitäten konstruiert. Neben der Konstruktion ‚wir‘ im Unterschied zu ‚sie‘ (an vielen Stellen auch angezeigt durch ‚wir‘ im Unterschied zu ‚die Österreicher*innen‘) wird beispielsweise zwischen ‚Flüchtlingen‘ und ‚Migrant*innen‘ unterschieden. Und auch die Nationalität dient als Differenzierungsmerkmal – wie beispielsweise bei Samer, der sagt: „Wir haben nicht so viel miteinander gearbeitet. Ich bin [Nationalität A] und sie sind [Nationalität B], weißt du“ (Samer 1, S. 7). Bei all diesen Formulierungen handelt es sich sowohl um kategoriale Zuschrei-

bungen (indem entlang eines einzigen Merkmals Personengruppen festgemacht werden) wie auch um Differenzkonstruktionen, denn sie alle dienen dazu, sich selbst von anderen abzugrenzen oder sich gegen eine solche Abgrenzung zu wehren. Innerhalb der Kategorisierung als ‚Flüchtling‘ sind die Teilnehmenden außerdem mit Differenzierungen im Sinne des ‚guten‘ und des ‚schlechten‘ Flüchtlings konfrontiert bzw. mit dem Faktum, dass ihre Identität innerhalb der eigenen Community in einer bestimmten Weise wahrgenommen wird. Ghadi berichtet im zweiten Interview etwa davon, dass Kolleg*innen zu ihr sagten: „Oh, du redest wie die österreichischen Leute, du hast etwas anderes“ (Ghadi 2, S. 5). Sie selbst habe dies gar nicht wahrgenommen und sei erst in Gesprächen und weiterführender Reflexion zu dieser Erkenntnis gekommen, berichtet sie weiter. Durch all diese Beispiele zeigt sich ein Phänomen, das nicht nur bei geflüchteten Personen, sondern auch im Kontext von Migration an Relevanz besitzt: So beschreibt Castro Varela (2007, 128), dass die von ihr in Gruppendiskussionen befragten Frauen mit Migrationshintergrund selber „zum Teil dieselben Vorurteile untereinander [reproduzieren], die sie auch von den Mehrheitsangehörigen kennen. Die klare politische und soziale Situiertheit erweist sich in diesen Momenten als mehr oder weniger statisch.“

Alle nach der Flucht angeführten Kategorien (*Nach der Flucht – vor dem Kurs, Sprache als Einschränkung, Politische Situation und Auswirkungen politischer und medialer Diskurse sowie Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen*) verweisen auf Barrieren, denen geflüchtete Personen im Zielland begegnen. In der Grafik werden sie als (beschwerlicher) Aufstieg auf dem Weg auf einen zu erklimmenden Berg dargestellt, auf dessen Gipfel *Formalismus* prangt. Darauf wird nun folgend eingegangen werden.

3.7 Formalismus

Jede Person, die sich in Österreich dauerhaft niederlassen will (unabhängig davon, ob der Grund dafür in Flucht oder in Migration zu finden ist), steht einer Reihe bürokratischer Aufgaben gegenüber. Sie erfolgreich zu meistern ist die Grundlage für das Leben im ‚neuen‘ Land. Allerdings sind solcherlei Aufgaben nicht immer leicht zu durchschauen und zumeist auch hinsichtlich sprachlicher Aspekte schwer zu verstehen – selbst dann, wenn sich die Erstsprache mit der in Ämtern und Behörden verwendeten Sprache deckt. So sind die Informationen zum Asylverfahren und die damit verknüpften rechtlichen

Schritte auf der Website der Republik Österreich³ beispielsweise ausschließlich in Deutsch und Englisch verfügbar; eine Verlinkung zum ‚Bundesamt für Fremdenwesen und Asyl‘ führt schließlich zu einer Reihe von Formularen und Anträgen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden⁴. Eine Gesamtübersicht mit Informationen dazu, wozu und in welchen Kontexten diese Dokumente benötigt werden, bleibt allerdings ausständig; die Formulare stehen für sich alleine und sind in ‚Verwaltungssprache‘ verfasst. Sich durch diese Vielzahl an Amts- und Behördenwegen zu manövrieren, ist gerade auch für neu angekommene Personen (mitunter selbst dann, wenn diese bereits über mehrere Jahre im Zielland leben) nicht immer leicht, da sie die bürokratische Struktur des ‚neuen‘ Landes erst kennenlernen müssen. Das Ankommen im Zielland wird also auch als durch Formalismen geprägt wahrgenommen. Und während einige bürokratische Hürden (wie das Asylverfahren selbst, das Einholen einer Meldebescheinigung, der Antrag auf Sozialleistungen etc.) von allen neu angekommenen Personen mit Fluchthintergrund zu bewältigen sind und sich dementsprechend spätestens durch Mundpropaganda noch am ehesten als zugänglich darstellen, stellen individuell zu berücksichtigende formale und bürokratische Akte eine enorme und mitunter belastende Herausforderung für die Antragsteller*innen dar. Barrieren und bürokratische Hürden rund um die formale Anerkennung des ursprünglich ausgeübten Berufs sind hier besonders zu betonen (vgl. Resch, Kremsner, Proyer, Pellech, Studener-Kuras & Biewer 2019a). Auf die besondere Bedeutung des Themenkomplexes der formalen Anerkennung weisen wir als Co-Autor*innen auch in Resch, Terhart, Kremsner, Pellech & Proyer (2019b) hin. Dort beschreibt ein Teilnehmer aus dem zweiten Durchgang des Zertifikatskurses, von einer Stelle zur anderen geschickt worden zu sein und zwar mit der Information, es könne ihm niemand weiterhelfen. Er beschreibt zudem die Wahrnehmung von Terminen während der Teilnahme am Requalifizierungsprogramm (Vollzeit) als anstrengend, da er den ganzen Tag Anwesenheitspflichten zu erfüllen habe und erst nachmittags zu einem Amt gehen könne (Interview Herr B., Z. 75-76) (vgl. ebd., o.S.).

Wie bereits mehrfach betont, handelt es sich bei den Teilnehmenden des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ um Personen, die in ihren Herkunftsländern gerade auch durch ihre Arbeit als Lehrpersonen ein (relativ) stabiles und v.a. eigenständiges Leben geführt haben. Sie alle *waren* formal anerkannte und offiziell ein-

³ Siehe hier: https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210002.htm#Antrag

⁴ Siehe hier: <http://www.bfa.gv.at/publikationen/formulare/start.aspx>

gesetzte Lehrer*innen. Mit der Ankunft in Österreich ist diese Selbstidentifikation nicht mehr – oder zumindest formal nicht mehr – möglich: Ihnen allen fehlt der Zugang zum Arbeitsmarkt, da die Studienabschlüsse in den Herkunftsländern hier nicht (bzw. nicht ohne Nachholen erheblicher Studienanteile) nostrifiziert werden (siehe Abschnitte 1.2 und 2; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Aus Lehrer*innen werden so Arbeitssuchende, deren akademische Abschlüsse ihren Wert verlieren. Einer vollwertigen Anstellung als Lehrperson in Österreich stehen einzig und allein formale Vorgaben im Wege, die die Komplexität des Lebens im ‚neuen‘ Land jedoch maßgeblich beeinträchtigen: Studienabschlüsse müssen zunächst übersetzt und danach formal (teil-)anerkannt werden; in Österreich geht dies – übrigens ebenfalls in ‚Verwaltungssprache‘ – mittels ‚Enic Naric Austria‘⁵ vonstatten. Um das eigene Studium dann zu nostrifizieren, müsste (abseits des Zertifikatskurses) mit dem Anerkennungsbescheid der Studienzulassung an den Instituten oder Fakultäten des studierten Faches (bei Mathematiker*innen z.B. an der Fakultät für Mathematik) ein Antrag auf Anrechnung gestellt werden, der dann Auskunft darüber gibt, in welchem Ausmaß sich das bereits studierte Fach mit dem Curriculum an der anrechnenden Universität deckt. Allerdings: Selbst wenn der Abschluss im bereits studierten Fach vollständig angerechnet würde, fehlt für das vollständige Lehramt ein zweites Unterrichtsfach sowie die ‚Allgemeinen Bildungswissenschaftlichen Grundlagen‘; beides ist für die reguläre Anstellung als Lehrer*in verpflichtend nachzuholen (siehe Abschnitte 1.2 und 3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band). Im für Resch et al. (2019a, o.S.) erhobenen Datenmaterial zum zweiten Durchgang des Zertifikatskurses erzählt Frau T., „dass sie im formalen Anerkennungsverfahren das syrische Pädagogik-Curriculum kommentieren und erklären sollte, welche Lehrinhalte es im Vergleich zu den österreichischen Vorgaben abdecken würde. Das Ziel der ‚Bewertung‘ ist die genaue Passung des ausländischen Curriculums zum österreichischen, teilweise im Wortlaut. Frau T. empfand diese Aufgabe als unzumutbar, da sie die Lehrinhalte ihres Studiums zwar einschätzen könne, aber nur aus einer subjektiven Sicht“ (ebd.). Eine andere Person würde, so Frau T. weiter, eine völlig andere Einschätzung abgeben als sie selbst. Dass sich dies in der Praxis mit konkreten Auswirkungen versehen zeigt, wird daran deutlich, dass Studienabschlüsse unterschiedlich bewertet werden und auch das Führen von akademischen Titeln bei einigen Personen anerkannt wird, bei den meisten allerdings nicht (vgl. ebd.).

⁵ Siehe hier: <https://www.bmbwf.gv.at/studium/academic-mobility/enic-naric-austria/>

Auf die spezifische Abhängigkeit von formalen Vorgaben hinsichtlich der Nostrifizierung des studierten Faches auch nach Abschluss des Zertifikatskurses und der damit verbundenen formalen Erleichterung geht auch Mohab ein. Er formuliert:

„Obwohl wir viel Erfahrung haben, wir haben viel Erfahrung mitgebracht, haben wir auch eine Bitte. Unterstützt uns beim zweiten Fach, wir können nicht von null beginnen bei der Nostrifizierung. Wir möchten wirklich, ich möchte persönlich wirklich mein Problem lösen. Wie kann ich mein Zertifikat zur Nostrifizierung geben? Sie haben gesagt: Wenn du eine Stelle gefunden hast bei [der Schulbehörde], kannst du mit der Nostrifizierung beginnen (...). In diesem Gebiet, vielleicht, ich bitte auch hier darum, dass dieses Projekt eine Ausnahme für uns finden kann, damit wir eine Stelle finden können für uns. Oder ein zweites Fach. Oder einen Master hier in Österreich. Dass das endlich fertig ist“ (Mohab 2, S. 4).

Mit dem Abschluss des Zertifikatskurses ist, Mohab folgend, also noch lange nicht alles „endlich fertig“ (ebd.), denn der formale Akt der Nostrifizierung ist dadurch lediglich um einen von mehreren notwendigen Bausteinen reicher. Das Nachstudieren des zweiten Unterrichtsfaches und daran anschließend des Master im Lehramt (als formale Vorgabe seitens der Schulbehörde für Lehrkräfte) bleibt nach wie vor nachzuholen. Mohab bittet explizit darum, dass in ähnlicher Weise wie dem Zertifikatskurs selbst a) Unterstützung bei der Erledigung der noch ausständigen formalen Wege und Aspekte angeboten wird sowie b) Ausnahmen gefunden werden können, die für Lehrkräfte mit langjähriger Berufserfahrung geltend gemacht werden können.

Mohab hat sich letztlich nach dem Abschluss des Zertifikatskurses für ein zweites Unterrichtsfach eingeschrieben. Damit einhergehend berichtet er von formalen und bürokratischen Hürden, die er eindeutig als negativ besetzt wahrnimmt. Er beschreibt die formalen Abläufe so:

„Ich muss von null beginnen jetzt mit dem zweiten Fach. Ich habe auch hier bei der Uni Wien einen Antrag ausgefüllt für das zweite Fach, aber ich muss auch einen Aufnahmetest machen und der besteht aus fünf Schritten. Ich muss mich zuerst anmelden und dann muss ich einen Test online machen. Das dauert ungefähr zwei Stunden. Und dann, wenn ich es schaffe, dann gibt es auch einen schriftlichen Test, den ich machen werde hier in Österreich an der Uni Wien. Das dauert auch zwei Stunden. Und dann, wenn ich bestanden habe, gibt es vielleicht auch ein Gespräch, das ich machen muss. Und dann, wenn ich alles bestanden habe, werde ich die Zulassung für das zweite Fach haben. Aber die Aufnahme ist auch sehr schwer, vielleicht wegen der Sprache, vielleicht wegen meines Faches. Die Aufnahme besteht aus verschiedenen Bereichen, Pädagogik, Physik, Chemie, ich weiß nicht. Wir haben große Probleme“ (ebd.).

Durch diese und mit diesen konkreten Passagen aus dem erhobenen Datenmaterial wird nun also deutlich, was in der Grafik zu visualisieren versucht wurde: Das Erreichen aller notwendigen formalen Vorgaben stellt die Spitze eines sehr hohen und nur sehr schwer zu erklimmenden Berges dar, wobei die Bergspitze noch nicht einmal das (endgültige) Ziel repräsentiert. Der Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ stellt hierfür insofern eine Erleichterung dar, als er zielgruppenspezifisch eingerichtet wurde und aufgebaut ist. Er ist aber explizit keine Vereinfachung oder gar Abkürzung dieses Weges, denn das Programm zu durchlaufen wird als zeitintensiv und äußerst fordernd beschrieben, wie sich in den nachfolgenden Abschnitten zeigen wird.

3.8 Teilnahme am Kurs: Leistung(-serbringung), Sprache als Hürde während des Kurses und Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis

Im Anschluss an die vorab formulierten Überlegungen bleibt zu betonen, dass die Teilnahme am Kurs für sich alleine stehend keineswegs als zentral zu erreichendes Ziel der befragten Personen bezeichnet, sondern als zwar in seiner Konzeption erleichterndes, dennoch aber ‚notwendiges Übel‘ im Sinne formaler Vorgaben beschrieben wird. Der Kurs hilft aber dabei, sich dem tatsächlich zentralen Ziel der Teilnehmenden anzunähern – nämlich *Arbeit/Berufung* und damit verknüpfte Aspekte wie Anerkennung, Identität, Zugehörigkeit, Sicherheit zu erreichen (siehe Abschnitt 3.10). Als Zoom-In zu den den Zertifikatskurs selbst betreffenden Ergebnissen dient folgende, aus der Gesamtgrafik vergrößerte Visualisierung:

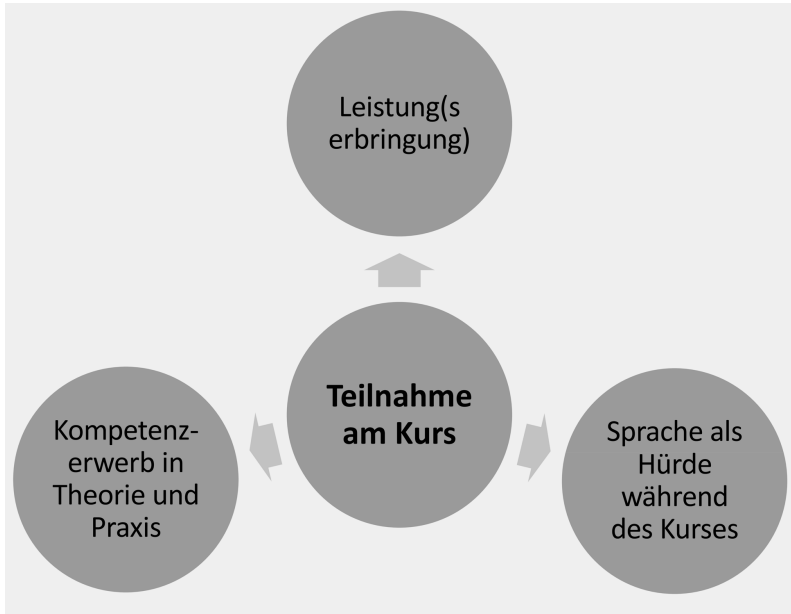


Abb. 2: Zoom-In auf die Teilergebnisse zu ‚Teilnahme am Kurs‘ samt Überschneidung zur Kategorie ‚Identität‘

Die Teilergebnisse zur ‚Teilnahme am Kurs‘ setzen sich zusammen aus den Subkategorien *Leistung(-serbringung)*, *Sprache als Hürde während des Kurses* sowie *Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis*. Auf sie alle soll nachfolgend eingegangen werden – jedoch mit dem Hinweis, dass die Bedeutung dieser Subkategorien vor allem im Hinblick auf die den Kurs selbst fokussierende Begleitforschung und damit auch mögliche Nachfolgeprojekte (sowohl an der Universität Wien als auch an anderen Hochschulen) Relevanz besitzt. Aus Sicht der Teilnehmenden selbst ist der Kurs – und dies wurde einleitend bereits betont – ein notwendiger ‚Nebenschauplatz‘ auf dem Weg zu *Arbeit/Berufung* als anerkennende, anerkannte, sichere, Zugehörigkeitsgefühl vermittelnde und identitätsstiftende Perspektive.

Leistung(-serbringung) steht in enger Verbindung zu Anerkennung (siehe Abschnitt 3.10) – und zwar insofern, als die Hoffnung besteht, durch ein großes Maß an Leistung (bspw. im schnellen und möglichst perfektionierten Deutscherwerb oder auch durch Engagement im Praktikum) das gewünschte Maß an Anerkennung zu erhalten. Leistung wird damit nicht nur sehr eng auf

den Bereich der Arbeit bezogen, sondern auch normativ bewertet. Zudem verweist der hier verwendete Leistungsbegriff darauf, Chancen zu erhalten und diese in weiterer Folge auch wahrzunehmen, um das Ziel zu erreichen, eine Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in zu finden. Damit kann an Goodley (2014) angeschlossen werden, der anhand der Wissensfigur ‚Ableismus‘ herausarbeitet, dass durch die neoliberalen Strukturen in einer an Wettbewerb und Konsumkraft orientierten Gesellschaft Leistung als essentielles Merkmal gilt, mittels dem die Gesellschaft hierarchisch gegliedert wird. Dies spiegelt sich an vielen Stellen im Datenmaterial wider, so z.B. auch im Gruppeninterview mit Gruppe 2:

„Nein, ich muss mich überzeugen, dass ich weiter machen muss, aber ich mach was ich kann und ich sehe, was weiter kommt. Wir schaffen das und wir können das schaffen mit allen diesen Schwierigkeiten und der Sprache mit den Leuten, die gegen uns sind. Und zwar mit den Leuten, die uns unterstützt haben. Wir können das schaffen und wir werden das zeigen. Den Leuten, die gegen uns sind. Dass wir, wir haben das geschafft und es einfach wird. Wir wollen in dieser Gesellschaft teilnehmen als aktive Menschen, wirklich“ (Gruppeninterview 2, Person B, S. 6).

Der*die Teilnehmer*in beschreibt die Kraft, die es kostet, den Kurs zu bewältigen, aber auch die Überzeugung, diese Leistung vollbringen zu können. Dabei erwähnt er*sie auch mitunter enorme Schwierigkeiten, wie beispielsweise Leute, „die gegen uns sind“ (ebd.). Zeitgleich wird jedoch sofort auch Bezug auf diejenigen Personen genommen, die im Gegensatz dazu die Teilnehmenden unterstützen. Zum Schluss wird die Überzeugung formuliert, dass trotz diverser Schwierigkeiten und Herausforderungen der Kurs geschafft werden wird, sodass einem Leben als aktiv partizipierende Person in der Gesellschaft nichts mehr im Wege steht. An dieser Stelle ist es besonders markant, dass der*die Teilnehmende „aktive Menschen“ (ebd.) erwähnt. Diese Bezeichnung könnte darauf hindeuten, dass nach dem erfolgreichen Bewältigen des Kurses – hier im Sinne Schütze’s (1984) – die Handlungsfähigkeit der Kursteilnehmenden (wieder-)erlangt wird und sie aus diesem Grund als aktiv Handelnde (im Gegensatz zum vorherigen passiven Erleiden) an der Gesellschaft partizipieren können.

An einer weiteren Stelle – im ersten Interview mit Tom Hanks – wird Bezug genommen auf den besonders intensiven Aufwand, den der Zertifikatskurs den Teilnehmenden abverlangt: „Ja, es ist stressig. Wirklich. Ja, aber, aber ich sage mir, es ist nur ein Jahr, ich muss konzentriert sein. Dann, vielleicht später, werden die Dinge leichter sein“ (Tom Hanks 2, S. 5). Ganz in der Rolle des Studenten geht Tom Hanks davon aus, dass nach dem Ende des Kurses „die Dinge leichter sein“ (ebd.) werden – allerdings nur „vielleicht“ (ebd.). Der enorme Stress, den der Kurs seitens der Teilnehmenden

voraussetzt, wird hier als vorübergehend und ausschließlich dem Kurs zugehörig wahrgenommen; das ‚echte‘ Leben (als Lehrperson?) wird als weniger stressig erhofft. Dazu kommt, dass die meisten Teilnehmer*innen auf Mehrfachbelastungen verweisen, die durch den Kurs sowie durch das Privatleben kulminieren. Mohab beschreibt dies so: „Ja, ich habe keine Entspannung, weil ich habe Familie“ (Mohab 1, S. 11). Lilian ist der Meinung, dass der Kurs selbst zwar nicht anstrengend ist, die Inhalte aber sehr wichtig seien und sie aufgrund der Zusatzbelastung, sich alleine um ihre Familie kümmern zu müssen, sehr müde sei (vgl. Lilian 1, S. 4). Im zweiten Interview verweist Ghadi auf die positiven Implikationen, die sich aus der harten Arbeit ergeben haben: „Ich bin jetzt mehr organisiert, ich schreibe den Stundenplan früher und mache alles in gut organisierter Form“ (Ghadi 2, S. 5).

Sprache wie auch Sprachenvielfalt werden im Datenmaterial sehr häufig thematisiert; bezugnehmend auf die allgemeine Situation der befragten Personen abseits des Zertifikatskurses wurde *Sprache als Einschränkung* im Abschnitt 3.4 auch bereits beschrieben. Für den Kurs selbst sind jedoch spezifische Aspekte im Kontext von Sprache relevant, die in der Subkategorie *Sprache als Hürde während des Kurses* subsumiert werden. Zugewanderte – auch geflüchtete – Lehrkräfte müssen ihre sprachlichen Fähigkeiten in der (meist neu zu erwerbenden) dominanten Schulsprache durch ein anerkanntes Sprachzertifikat als Einstellungsvoraussetzung nachweisen. Amin (2000) beschreibt diese Hürde als eine der Hauptschwierigkeiten für Lehrpersonen mit einer anderen Erstsprache (als Deutsch). In Österreich gibt die Schulbehörde vor, dass Bewerber*innen für den Schuldienst mindestens ein Deutsch-Sprachniveau auf dem Level C1 laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorweisen müssen. Darüber hinaus zeigt sich der Fokus auf Sprachkenntnisse und die damit verbundenen hohen sprachlichen Anforderungen bereits in den Teilnahmevoraussetzungen (siehe Abschnitt 3.3; Kremsner, Proyer & Obermayr in diesem Band), wo das Level B.2.2 (GER) verlangt wird, um einerseits dem Kurs selbst folgen zu können sowie andererseits den parallel zum Zertifikatskurs anvisierten Übertritt ins nächsthöhere Level C1 zu ermöglichen (vgl. Resch et al. 2019b). Für beide Aspekte findet Mohab treffende Worte, beginnend mit dem Sprachniveau im Kurs selbst. Hier bezeichnet er insbesondere den Beginn des Kurses als sprachlich herausfordernd, wenn er sagt: „Wir haben acht Module bestanden. Modul 1 war am schwersten für uns, weil die Vokabel waren neu. Oder für uns neu. Am Anfang war es ein bisschen schwer für uns“ (Mohab 2, S. 1). Damit benennt er die Herausforderungen, die sich durch die Kurssprache Deutsch ergeben und sich vor allem am Beginn der Maßnahme zeigen. Mit

fortschreitendem Kursverlauf tritt aber eine Art ‚Gewöhnungseffekt‘ ein und das Verständnis der Inhalte durch die Teilnehmenden steigert sich; parallel dazu lernen Lehrende, ihren Sprachgebrauch an die Voraussetzungen der Teilnehmenden anzugleichen. Was jedoch während des Kurses gemeinsam hinsichtlich sprachlicher Annäherung erarbeitet wird, muss nicht zwingend für die Zeit nach dem Kurs gelten – insbesondere dann nicht, wenn eine Anstellung als Lehrer*in erreicht wird. Für den Schulkontext wird nicht nur formal, sondern auch von den Teilnehmenden selbst eine äußerst hohe Sprachkompetenz als notwendig erachtet. Mohab formuliert dies so: „Aber ich finde es auch ein bisschen schwer wegen meiner Sprache. Ich unterrichte Mathematik und da müssen alle Schülerinnen mich verstehen können“ (ebd., S. 2). Damit verweist er auf die von ihm wahrgenommene unabdingbare Notwendigkeit, Deutsch so gut zu beherrschen, dass die Wissensvermittlung in seinem Unterrichtsfach uneingeschränkt vonstatten gehen kann, um Nachteile für Schüler*innen ausschließen oder zumindest minimieren zu können.

Im Kontext von *Sprache als Hürde während des Kurses* ebenfalls relevant zu erwähnen ist, dass alle Teilnehmenden parallel zum durchaus zeitintensiven Zertifikatskurs zweimal wöchentlich einen C1-Kurs besuchten, um das von den Schulbehörden für eine Anstellung verlangte Sprachniveau zu erreichen, wie dies oben bereits beschrieben wurde. Dies ist für viele Teilnehmer*innen durchaus kräfteaubend. Mohab geht soweit, dass er für Folgekurse empfiehlt, C1 als Aufnahmebedingung für den Zertifikatskurs einzufordern. Er begründet dies – auch im Sinne einer Zusammenfassung aller bislang angeführten Aspekte zu *Sprache als Hürde während des Kurses* – so:

„Die Sprache spielt eine große Rolle, weil wir alle hier haben nur B2 und das finde ich nicht genug für dieses Studium. Alle Teilnehmerinnen müssen mindestens C1 haben. Wir finden auch, dass es viele Probleme damit gibt. Wie können wir eine Balance finden zwischen diesem Projekt [dem Zertifikatskurs; Anm. der Autor*innen] und dem C1-Kurs? Wir haben nicht wirklich Zeit für C1, wir haben nicht wirklich gelernt, weil wir müssen viel Arbeit für dieses Projekt [den Zertifikatskurs] machen, viele Hausaufgaben, viel studieren, viel lernen. Und das ist ein großer Nachteil, weil wir haben nicht genug Zeit für C1 gehabt“ (ebd.).

Im Kurs selbst werden aber auch weitere Aspekte im Kontext von *Sprache als Hürde während des Kurses* benannt. So dient die verwendete Sprache auch der Kategorisierung zwischen den Teilnehmer*innen. Bezug genommen wird dabei am Beispiel des Datenmaterials einerseits auf die Erstsprachen der Teilnehmer*innen (als Differenzierung zwischen Arabisch-, Kurdisch-, Russisch- und Farsi-Sprechenden), andererseits aber auch auf das bereits angeeignete Deutschniveau, wenn durchaus hierarchisiert wird, wer Deutsch bereits gut, wer besser und wer schlechter spricht, liest, schreibt und versteht.

Hier lässt sich ein enger Konnex zu *Leistung(-serbringung)* (siehe oben) erkennen. Exemplarisch dargestellt werden kann dies etwa bei Samer, der sagt:

„Und auch mit der Sprache, was ich gesehen habe, dass manche sich viel verbessert haben. Sehr verbessert. Manche sind so [geblieben], wie sie sind. Das ist, finde ich, diese Personen können dann nicht arbeiten. Ich finde, dass sie dann auch keine Arbeit bekommen [sollten], wenn sie ihr Deutsch nicht verbessern. Ich finde, das ist sinnlos. Die vergessen was und dann bekommen sie [im Kurs] eine Eins oder eine Zwei. Das finde ich ein bisschen unfair. Und das ist nicht gut für diese Person, wenn sie eine Eins bekommt und ihr Deutsch so schlecht ist. Das finde ich nicht gut für diese Person. Denn dann werden sie denken: Oh, wir sind gut, dann müssen wir uns nicht verbessern“ (Samer 1, S. 5).

Die bei Goodley (2014) beschriebenen neoliberalen Implikationen von Ableismus – hier in der Kombination aus Leistung(-sfähigkeit) und sprachlichen Kompetenzen – werden an diesem Zitat besonders deutlich, denn Samer knüpft das sprachliche Niveau der Kursteilnehmer*innen unmittelbar an (das Verunmöglichen von) Arbeitsmöglichkeiten, aber auch an die für ihn als unfair beschriebene Notengebung im Kurs selbst. Begründet wird all dies bei Samer jedoch mit dem Wohl der nicht ausreichend Deutsch-kompetenten Person, wenn er sagt, dass er das „nicht gut für diese Person“ (Samer 1, S. 5) finde. Samer beschreibt damit implizit ein „neoliberales Selbst“ (Buchner 2018), das sich durch (idealerweise selbstgewollte bzw. selbst zu wollen habende) Anpassungsfähigkeit und Flexibilität auszeichnet.

Sprache stiftet durch Kategorisierung und Hierarchisierung aber auch ein Zugehörigkeitsverhältnis (vgl. Mecheril 2015) – sie verbindet nämlich die Kursteilnehmer*innen untereinander, indem sie sich als gesamte Gruppe von ‚normalen österreichischen Student*innen‘ unterscheiden. Person B beschreibt dies in einem Gruppeninterview so: „Wir sind nicht normale österreichische Studenten. Wir müssen die Sprache lernen, also brauchen wir viel Geduld. Das ist auch ein großes Problem“ (Gruppeninterview 2, Person E, S. 14).

Kompetenzerwerb in Theorie und Praxis als weitere Subkategorie ist wohl als Kernelement jeglicher Aus-, Fort- und Weiterbildung zu betrachten; dies gilt auch für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“. Unter ‚Kompetenzerwerb‘ zu verstehen ist die horizontale Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten (vgl. Europäische Kommission 2005, 19-22) und die vertikale Entwicklung vom Verstehen und Anwenden hin zum Analysieren und Bewerten (vgl. Bloom 1956): Die Lehrkräfte lernen, ihren Wissenserwerb zu rekonstruieren und Fertigkeiten einzuüben, erwerben die Kompetenz, selbstständig Unterricht durchzu-

führen und werden dazu befähigt, die eigene Rolle in Unterrichtssituationen zu bewerten. Darüber hinaus werden diese Aspekte konkret mit spezifischen Lernorten bzw. dem Verlauf des Kurses in Verbindung gebracht.

Eine zentrale Rolle hinsichtlich des Kompetenzerwerbs kommt im Verlauf des Zertifikatskurses den in der Schule zu absolvierenden Praktika zu. Hierbei zeigen sich die verschiedenen Erfahrungen, die die Teilnehmenden mit dem Transfer von theoretisch Erlerntem zu konkreten Erfahrungen des Praktikums machen. Das Praktikum wird von einigen Teilnehmenden sogar als ‚wichtiger‘ bewertet als theoretische Inhalte, wie dies z.B. Person 3 formuliert: „Ich finde, es ist auch wichtig, das Theoretische und so weiter, aber ich finde, es ist auch, das Praktikum hilft uns viel, viel mehr als alle Theorien, die wir bekommen“ (Gruppeninterview 2, Person 3, S. 7). Besonders relevant scheint den Teilnehmenden das Kennenlernen des Alltags innerhalb des Schulsystems einschließlich impliziten Wissens zu sein. Tom Hanks beschreibt dies wie folgt: „Deshalb ist mein Ziel, das System, Schulsystem besser oder noch besser zu kennen“ (Tom Hanks 1, S. 12). Auch Mohab argumentiert, dass er bereits viel Fachwissen habe, ihm jedoch das Wissen über das österreichische Schulsystem fehle. Der Zertifikatskurs gebe ihm die Möglichkeit, Informationen darüber zu erhalten, wie die Schule in Österreich funktioniert. Dieses Wissen gebe ihm Sicherheit (vgl. Mohab 2, S. 15).

„Kompetenzerwerb“ wird im Datenmaterial an vielen Stellen thematisiert; besonders eindringlich und facettenreich und dennoch stellvertretend für die anderen Interviewpartner*innen lassen sich die unterschiedlichen Aspekte des Kompetenzerwerbs in Theorie und Praxis bei Lilian nachzeichnen. In weiterer Folge wird dementsprechend vorwiegend auf Beispiele aus den Interviews mit ihr zurückgegriffen. Lilian beschreibt, dass insbesondere die ersten Module des Zertifikatskurses als dem Lernen von Theorien und dem Erhalt von Informationen zugeordnet wahrgenommen wurden. Das „Bildungssystem in Österreich kennenlernen!“ (Lilian 2, S. 1) war ein zentraler Leitsatz in Bezug auf diese ersten Module. Lilian berichtet hier von ihrem eigenen Lernprozess, wobei sie das „Bildungssystem“, „allgemeine Theorien“ und „Theorien über das Unterrichten“ benennt (ebd.). Das Lernen dieser Inhalte bleibt durchwegs zentraler Aspekt beim Erzählen über die ersten Module im Kurs, die sie als zentrale Informationen im Sinne professionellen Handelns wahrnimmt. Sie sagt: „eine Lehrperson braucht alle diese Informationen, zum Beispiel über die Entwicklung der Kinder oder Planung von Unterricht (...) wir brauchen diese Informationen, denn wir unterrichten in unserem Land und ohne diese Informationen keine Professionalität“ (ebd., S. 2).

Nach den ersten beiden Modulen durchliefen die Lehrkräfte unterschiedliche Praxisphasen. In den Erzählungen über die Erfahrungen aus diesen ändern

sich die als zentral wahrgenommenen Aspekte des Kompetenzerwerbs; das Lernen von brauchbaren Theorien sowie der Erhalt neuer Informationen werden von Erzählungen über das Anwenden von Theorien und Methoden in der Praxis abgelöst. Lilian formuliert dies so: „In der Schule haben wir die Chance, diese Theorien zu verwenden und wir sehen, wie dies geht. Zum Beispiel die 10 Merkmale guten Unterrichts oder wie eine Lehrperson Soziales und Unterrichten verbindet“ (ebd., S. 1). Hier benennt die Lehrerin, wie sie bereits gelernte Theorien in der Praxis umsetzen kann. Sie bringt das Beispiel von Hilbert Meyer (2004) und ergänzt es um die Verbindung von Sozialem und Unterricht. Erkennbar ist hierbei die horizontale Entwicklung von der Kenntnis zur Fertigkeit, denn sie erzählt nicht mehr von Wissen und Theorien, sondern von ihrer Anwendung.

Eine spezifische Ausformung des *Kompetenzerwerbs* stellt die Anwendung von pädagogischen und didaktischen Methoden dar. Dazu sagt Lilian: „In der Schule während oder in den verschiedenen Lektionen habe ich viele Methoden verwendet. Mein Mentor sagt immer, dass du zum Beispiel das *warming up* sehr, sehr gut machst“ (Lilian 2, S. 8). Lilian rückt damit die Anwendung von Fertigkeiten – von pädagogischen und didaktischen Methoden – in unterschiedlichen Kontexten und durch explizite Methodenvielfalt in den Vordergrund. Gleichzeitig spricht sie die Fremdbewertung ihres Mentors an, der die Anwendung von Lilian's Fertigkeiten lobt. Damit zusammenhängend ist auch zu erwähnen, dass einige Interviewpartner*innen die in Österreich erlernte und aktiv erfahrene bzw. angewandte Vielfalt an pädagogischen und didaktischen Methoden zu den Unterrichtsstilen in ihren Herkunftsländern kontrastieren. Beispielfhaft dazu erzählt Mohab:

„Ich habe viele Methoden kennengelernt. Zum Beispiel: Hier gibt es Arbeitsgruppen. In unserem Heimatland haben wir nur die frontale Methode. Zum Beispiel: Die Lehrerin steht an der Tafel und schreibt vorne, die Schülerinnen schauen und hören zu. Es gibt keine Aktivitäten für die Schülerinnen. (...) Wenn die Schülerinnen etwas nicht verstehen können, unterrichtet die Lehrerin wieder [gleich] und erklärt es für die schwachen Schülerinnen. Aber hier gibt es andere Methoden. Alle müssen hier arbeiten. Zum Beispiel gibt es verschiedene Gruppen, in denen schwache und starke Schülerinnen zusammenarbeiten. Und das ist gut für alle Schülerinnen, weil alle arbeiten und Aufgaben machen müssen“ (Mohab 2, S. 1).

In der letzten Praxisphase und den abschließenden Modulen zeigt sich auch die vertikale Entwicklung des Kompetenzerwerbs: Die Lehrkräfte bekräftigen ihre kritischen und bewertenden Ansichten in Bezug auf spezialisiertes Fachwissen und Fertigkeiten von sich selbst wie auch von anderen Lehrpersonen im situativen Umgang mit Kindern im Unterricht. Darauf verweist Lilian, wenn sie sagt: „Ich möchte auf alle Kinder reagieren und merken, dass

alle den Unterricht verstehen. Wenn ein Schüler im Unterricht nicht arbeiten will oder nicht mit mir will, wird er den Unterricht nicht verstehen. Das ist nicht gut für den Unterricht. Darum bin ich immer sehr ehrvoll“ (Lilian 2, S. 6). Diese Passage zeigt unterschiedliche Facetten: Sie verweist darauf, dass Lilian als Lehrperson es als zentralen Aspekt ihres eigenen Unterrichts bewertet, auf ihre Schüler*innen reagieren zu können sowie zu merken, ob alle Kinder ihren Unterricht verstehen. Dabei stellt sie auch klar, dass die Zusammenarbeit mit ihr eine wichtige Rolle spielt. Dafür führt sie den Begriff ‚ehrvoll‘ ein – hier verstanden als eine Eigenschaft guten Unterrichts, konkretisiert durch Zusammenarbeit mit den Schüler*innen. Ebenfalls dieser Passage zu entnehmen ist eine (selbst-)kritische Haltung wie auch die Reflexion über das (eigene) Unterrichtsgeschehen.

Zusammenfassend wird ersichtlich, dass das Erlangen von Wissen und Informationen hauptsächlich den ersten Modulen des Zertifikatskurses zugeschrieben wird. Das Einüben von Fertigkeiten beim Anwenden von Theorien und selbstständigen Unterrichten wird beim Erzählen über die erste Praxisphase erwähnt. Das Reflektieren und Bewerten der eigenen Rolle als Lehrperson entstand hingegen in den letzten Modulen und der zweiten Praxisphase des Zertifikatskurses. Erkennbar im Sinne des Kompetenzerwerbs werden sowohl die horizontale Entwicklung von Kenntnissen und Fertigkeiten als auch die vertikale Entwicklung im Sinne des Einübens und Ausführens von einfachen Routinearbeiten beim ersten Verwenden von zuvor gelernten Theorien im Unterricht bis hin zur selbstständigen Anwendung und kritischen Bewertung von komplexen Unterrichtshandlungen in der Praxis.

Nach dem ‚Zoom-In‘ in die den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ betreffenden Teilergebnisse erfolgt nun wieder der Blick auf das Gesamtbild der Ergebnisse. Der Kurs wurde durch seine erleichternde Wirkung beim Erklimmen des Berges des Formalismus als zwar weniger steiler, dennoch jedoch beschwerlicher Trampelpfad visualisiert. Nach dem Ende des Kurses beschreiben Alumni eine Abwärtsbewegung, die graphisch als erneute Talsohle dargestellt wird. An dieser Stelle sei der Erleichterung halber nochmals an das Modell der ‚Berg- und Talfahrt des Lehrer*in-Seins und Lehrer*in-Bleibens im Kontext von Fluchterfahrungen‘ in Erinnerung gerufen (siehe Abb. 1 einige Seiten zuvor).

3.9 Eine Arbeit finden

Nach dem erfolgreichen Abschluss des Zertifikatskurses „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ gibt es für die nunmehrigen Alumni im Wesentlichen nur ein großes Ziel: eine Arbeit zu finden – und das möglichst schnell. Dementsprechend eng verwoben ist diese Kategorie mit der ‚Chance der Arbeitsmöglichkeit als Lehrer*in‘ (siehe Abschnitt 3.3) als übergeordneter Themenstrang über den Gesamtergebnissen. *Eine Arbeit finden* ist nach dem Abschluss des Zertifikatskurses allerdings insofern ein wenig enger gefasst, als im Unterschied zur übergeordneten Kategorie hier die Grundlagen für eine Anstellung als Lehrperson mit der Absolvierung des pädagogischen Teils der Lehramtsausbildung bereits gelegt wurden und das Ziel, wieder Lehrer*in zu sein, den Teilnehmenden als ‚zum Greifen nah‘ erscheint – oder dies zumindest erhofft wird.

Bereits während des laufenden Kurses wurde ein Bewerbungstraining mit Vertreter*innen der Schulbehörde (zu Synergien in der Zusammenarbeit mit Stakeholdern siehe Proyer, Kremsner, Biewer & Pellech in diesem Band) angeboten, weil sich die Abfolge der Bewerbung auf einer eigens eingerichteten Plattform samt der dafür erforderlichen Dokumente als durchaus komplex gestaltet (siehe Abschnitt 3.7 – ‚Formalismus‘). Dass Vertreter*innen der Schulbehörde sich dafür eigens Zeit nahmen (und generell im Verlauf des Kurses immer wieder präsent waren), wurde von einigen Teilnehmenden als sehr positives Zeichen gewertet; einige erhofften sich durch den bereits bestehenden persönlichen Austausch gute Chancen bei der Bewerbung. Zu berücksichtigen ist allerdings, dass die Bewerbung nur während eines relativ schmalen, noch vor dem Ende des Zertifikatskurses endenden Zeitfensters möglich ist, wodurch sich durch den noch nicht erfolgten Abschluss einerseits die Chancen auf eine Anstellung verringern sowie andererseits sich die Handhabung der Bewerbungsplattform abermals erschwert, weil noch nicht vorhandene Abschlusszertifikate und Verleihungsurkunden mit eingereicht werden müssen. Unmittelbar nach dem Ende des Zertifikatskurses – zu diesem Zeitpunkt wurde die zweite Runde der Einzelinterviews geführt – stellt sich die Situation für die Alumni als höchst unzufriedenstellend dar. Mohab sagt dazu:

„Aber jetzt ist unser Problem: Alle 23 Teilnehmer haben keine Arbeit gefunden bis jetzt. Vielleicht, das habe ich schon gehört, dass nur zwei Teilnehmer ein Gespräch mit dem Stadtschulrat [der Wiener Schulbehörde, heute mit dem Namen ‚Bildungsdirektion‘] haben. Die erste hat vielleicht keine Chance nach dem Vorstellungsgespräch und die zweite hat vielleicht eine Stelle gefunden, aber mit einer Orientierungsklasse und nicht mit einer normalen Klasse. Und das war für uns ein bisschen überraschend. Warum können wir hier nicht unterrichten, obwohl wir hier viel, viel

Erfahrung aus unserem Heimatland mitgebracht haben? Warum können wir hier nicht eine Stelle finden?“ (Mohab 2, S. 3).

Mohab beschreibt hier sehr eindringlich seine Verzweiflung darüber, selbst nach dem Erhalt seines Zertifikates keine Chancen auf einen Sondervertrag als Lehrer zu haben und bezieht dies – erkennbar an der mehrfachen Verwendung von ‚wir‘ – nicht nur auf sich, sondern auf alle Absolvent*innen des Kurses. Er referenziert auch sehr klar auf die Erfahrung, die er vor dem Kurs gemacht hat. In weiterer Folge erzählt er, dass er sich auch für andere Stellen außerhalb des pädagogischen Bereichs beworben hat, allerdings ebenfalls ohne Erfolg. Es fehle ihm, so Mohab, an Erfahrung für Jobs außerhalb der Schule, weswegen er bei diesen ‚fachfremden‘ Tätigkeiten keine Chance habe. Zudem sagt er, Lehrer zu sein und Lehrer bleiben zu wollen: Andere Jobs würde er zwar annehmen, sein Herzblut hänge aber an der Schule. Im weiteren Verlauf der Interviewpassage führt er Begründungen für all die Absagen seitens der Schulbehörde an. Er sagt (wieder beziehend auf alle Alumni des Kurses):

„Wir haben große Probleme hier mit dem Schulsystem oder mit der Politik vielleicht. Das ist für uns ein bisschen enttäuschend, weil wir haben auch hier an der Uni Wien studiert und wir haben das Zertifikat von der Uni Wien mit 40 ECTS. Wir haben keine Chance zu unterrichten und zu arbeiten. Ich hab mich auch in Niederösterreich beworben, aber leider hab ich auch dort eine Absage bekommen. Weil sie haben geschrieben: Dein Zertifikat funktioniert nicht in Niederösterreich. Du musst hier das Lehramt studieren und wir akzeptieren dein Zertifikat nicht. Und wir suchen auch Personen mit einem zweiten Fach. Wir haben ein großes Problem“ (ebd.).

Mohab bekam also die Rückmeldung, dass sein Zertifikat nicht akzeptiert würde und dass er nicht eingestellt werden könne, solange ihm das zweite Unterrichtsfach fehlt. Dies führt seinerseits zu großer Frustration, wenn er sagt: „Wir haben ein großes Problem“ (ebd.). Mohab vermutet allerdings hinter den Absagen nicht nur formale Gründe (siehe dazu auch Abschnitt 3.7), sondern ‚vielleicht‘ auch politische, wie er dies im ersten Satz des Zitates formuliert. Für diese Interpretation spricht, dass er deutlich hervorhebt, Formales optimal erfüllt zu haben – und zwar durch die Betonung, an der Universität Wien studiert und dafür ein Zertifikat über 40 ECTS erhalten zu haben.

Mit der Rückmeldung, keine Stelle ohne das zweite Unterrichtsfach zu bekommen, wird eine zusätzliche Erschütterung benannt, die vielen Alumni zwar bekannt ist, nach dem Abschluss des Kurses aber erst in voller Tragweite wahrgenommen wird. Konkret bedeutet dies: Nach intensivem Lernen im

Kontext des Zertifikatskurses tritt keineswegs Erleichterung ein, denn die Zeit des Studiums in Österreich ist bei Weitem noch nicht abgeschlossen: Das zweite Unterrichtsfach muss noch studiert werden. Die Wahrnehmung der befragten Personen dazu wurde im Abschnitt 3.7 (‘Formalismus’) bereits ausführlich beschrieben.

Letztlich sind all die in diesem Abschnitt insbesondere von Mohab formulierten, dennoch aber für viele Alumni zutreffenden Frustrationen einer Zukunftsperspektive geschuldet, die alle ehemaligen Teilnehmer*innen bereits (in unterschiedlichem Ausmaß) vor der Flucht erreicht hatten und die sie sich wieder zurück ersehnen: Nämlich nicht nur eine Arbeit zu haben, sondern diese auch als Berufung erleben zu können (*Arbeit/Berufung*). Diesen Aspekt verbinden sie mit Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit und Identität. Hierauf wird nachfolgend eingegangen.

3.10 Arbeit/Berufung

Wie bereits in Abschnitt 3.1 angespielt, zeigt sich, dass sich die befragten (und co-forschenden) Personen mit ihrer Tätigkeit als Lehrperson identifizier(t)en. Im Kontext der Begleitforschung zum Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ wird sehr eindringlich deutlich, dass mit *Arbeit/Berufung* eine Zieldimension anvisiert wird, die vor der Flucht bereits erreicht war, denn alle Teilnehmer*innen waren als Lehrpersonen tätig und konnten die damit verbundenen Aspekte (*Anerkennung, Sicherheit, Zugehörigkeit* und *Identität*) für sich in mehr oder weniger ausgeprägtem Ausmaß nutzen. Diese relativ stabile Situation wird durch die Flucht jedoch jäh unterbrochen und muss nun von Neuem angestrebt und wieder aufgebaut werden. Dass Lehrer*in sein bei Weitem nicht nur als Job angesehen, sondern vielmehr als Berufung empfunden wird, zeigt sich unter anderem an diesem Zitat: „Es ist für mich wichtiger, den Kindern zu helfen, als nächstes Jahr eine Chance zu haben, zu arbeiten“ (Gruppeninterview 1, Person A, S. 3). Person A würde also auf einen bezahlten Job – als Lehrer*in oder auch in einem anderen Bereich – verzichten, solange sie weiterhin Kinder unterstützen kann; ihre Berufung ist ihr wichtiger als das Beziehen eines Gehalts. Mit dem angeführten Zitat lässt sich auch illustrieren, dass Berufung eng mit *Identität* verbunden ist – hier verstanden als sozialer, narrativer und situativer Aushandlungsprozess (vgl. Koenig 2014, 56) –, denn: Den eigenen Leidenschaften und Interessen nachgehen zu können, selbst wenn dafür Nachteile wie der Verzicht auf bezahlte Arbeit in Kauf genommen werden, verweist auf eine deutlich ausgeprägte Identifikation mit der

Berufswahl. Die sprechende Person wird nicht nur zum*zur Lehrer*in, sondern der*die Lehrer*in wird auch zur sprechenden Person.

Anerkennung wiederum wird im Datenmaterial in vielen Passagen mit Arbeit/Berufung verknüpft – und zwar vordergründig insofern, als durch die (identitätsstiftende) Arbeit als Lehrperson die Anerkennung als voll- und gleichwertiges Mitglied der (österreichischen) Gesellschaft erhofft wird. Hier ist auf Honneth (1994) zu verweisen: Er zeigt auf, wie sich Autonomie durch Anerkennung subjektiv konstituiert. Damit ebenfalls assoziiert ist der Aspekt der Anerkennung als ‚Gleiche*r unter Gleichen‘ (konkret: als Lehrer*in unter Lehrer*innen) und damit der *Zugehörigkeit*. Diese zu erreichen, gelingt allerdings nicht immer und führt dann zu wahrgenommener und benannter mangelnder Anerkennung. Hier ein Beispiel dazu aus dem Datenmaterial:

„Ok. Und sie akzeptieren mich nicht, wenn sie kommen, sie sagen ‚Hallo alle‘, aber zum Beispiel mit Namen, zum Beispiel ‚Hallo Babsi‘, ‚Hallo Blablabla‘. Und ich bin da und sie begrüßen mich nicht. Aber mir ist das egal. Und ich begrüße sie auch nicht. ((Lachend)). Naja, es macht Sinn, oder? Vielleicht. ((Lachend)). Und, aber ich hab wirklich eine gute Beziehung mit den meisten Lehrern und Lehrerinnen. Es ist wirklich sehr gut bei mir“ (Gruppeninterview 2, Person 1, S. 9.).

Wie an diesem Beispiel erkennbar, wird hier die ritualisierte Begrüßung seitens einiger Personen im Lehrer*innenkollegium verweigert. Wahrgenommen wird dies als fehlende Anerkennung. Die dahinter verborgenen Gründe werden nicht angegeben und können nur vermutet werden. Gleichsam als Gegenreaktion erfolgt, so ist dies ebenfalls am Zitat ersichtlich, dennoch die Gleichstellung mit den nicht-grüßenden Kolleg*innen, indem Person 1 ebenfalls beginnt, nicht zu grüßen. Damit wird sie – wenn auch in einer tendenziell so wohl eher nicht ursprünglich gewünschten Form – zur ‚Gleichen unter Gleichen‘, denn sie verwehrt ebenfalls Anerkennung. In anderer, positiv besetzter Ausprägung passiert dies übrigens auch mit wohlwollenderen Kolleg*innen, denn zu ihnen besteht eine ‚gute Beziehung‘, wie das Ende des genannten Zitats vermuten lässt.

An anderen Stellen im Datenmaterial wird Anerkennung mit Akzeptanz gleichgesetzt. Mohab erzählt z.B:

„Aber ich hab in meinem Praktikum ein bisschen Probleme gehabt, weil uns nicht alle Lehrerinnen akzeptieren. Manche akzeptieren uns und unterstützen uns, manche nicht. Und das war ein bisschen ein Nachteil. (...) Ich habe schon gesehen, dass uns viele Lehrer nicht akzeptieren“ (Mohab 2, S. 1).

In weiterer Folge führt auch Mohab ein Indiz der Nicht-Akzeptanz an, denn auch er wird von einigen Kolleg*innen nicht begrüßt. Zu betonen ist, dass das Grüßen bzw. nicht Gegrüßt-Werden in der Schule in allen Datenformaten

– Gruppeninterviews ebenso wie Einzelinterviews – an mehreren Stellen zu finden ist; es wird als direkter Ausdruck des Verwehrens oder Zugestehens von Anerkennung und Zugehörigkeit wahrgenommen. Alle Personen, die berichten, in der Schule nicht begrüßt zu werden, interpretieren dies insofern als diskriminierenden Akt, als sie vermuten, nicht aufgrund ihrer Charaktereigenschaften oder Persönlichkeit herabgewürdigt zu werden, sondern weil ihnen das Label ‚Flüchtling‘ zugeschrieben wird. Dem ist hinzuzufügen, dass dieses Etikett bereits in der Schule ankommt, noch bevor die damit adressierten Personen erscheinen: Praktika werden im und für den Zertifikatskurs „Bildungswissenschaftliche Grundlagen für Lehrkräfte mit Fluchthintergrund“ entlang formaler Richtlinien und mit entsprechenden Vorinformationen und -gesprächen versehen organisiert; Schulen wissen also bereits vorab, welche Personen zum Praktikum kommen. Dies reproduziert Stigmatisierungen und vermag, wenn auch keinesfalls intendiert, in weiterer Folge und auf individueller Ebene zu Diskriminierungen beizutragen. Person 2 sagt dazu im Gruppeninterview: „Aber es hilft uns auch nicht, weil es steht nicht, dass wir Lehrer und Lehrerinnen sind. Es steht nur, dass wir Flüchtlinge wo unterrichten dürfen“ (Gruppeninterview 2, Person 2, S. 11). Solcherlei Aussagen ernst nehmend, besteht also der dringende Bedarf nach eingehender Reflexion der formalen Rahmenbedingungen des Kurses, die als stigmatisierend wahrgenommen werden. Dem hinzuzufügen ist auch, dass nicht nur für die Praktika, sondern auch für die weiterführende Anstellung im Rahmen eines Sondervertrags auf das Zertifikat mit dem Verweis auf ‚Fluchthintergrund‘ zurückgegriffen werden muss; erst mit der vollständigen Nostrifizierung – also der Anerkennung von zwei Unterrichtsfächern samt der bildungswissenschaftlichen Grundlagen durch eine österreichische Universität – verschwindet der Zusatz ‚mit Fluchthintergrund‘ aus den vorzuweisenden Dokumenten (vgl. hierzu auch Abschnitt 3.6 – ‚Differenzkonstruktionen und kategoriale Zuschreibungen‘).

Auch *Sicherheit* ist ein wesentlicher und sowohl mit Arbeit/Berufung als auch mit Anerkennung verwobener Aspekt, den die befragten Personen auch quantitativ sehr häufig anführen. Sicherheit steht nicht nur für ökonomische Aspekte, sondern auch für Wohlbefinden und Anerkennung im Arbeitskontext. Person A sagt dazu:

„Für mich, ich kann nicht arbeiten an einem Platz, an dem es Stress gibt. Und wenn ich fühle, dass die anderen Leute mich nicht akzeptieren. Das ist eine Katastrophe. Das geht nicht“ (Gruppeninterview 1, Person A, S. 4).

Ähnlich wie in der zu Identität angeführten Passage (siehe oben) – es handelt sich auch um dieselbe sprechende Person – wird hier ein Kriterium eingeführt, das den Verzicht auf Lohnarbeit nach sich zieht, sofern es schlagend wird: Person A möchte nicht in einem Job arbeiten, in dem er*sie von Kolleg*innen nicht akzeptiert, d.h. nicht anerkannt wird. Ein solches Umfeld wird als bedrohlich wahrgenommen – und damit als unsicher. Die Formulierung „Das ist eine Katastrophe. Das geht nicht“ (ebd.) lässt aufgrund der sehr eindringlichen Wortwahl die Interpretation zu, dass die Konsequenz, unter diesen Umständen gar nicht zu arbeiten, eine mögliche Variante darstellt. Von als bedrohlich wahrgenommener Unsicherheit (als Gegenstück zu ersehnter Sicherheit) berichtet auch Lilian. Sie erzählt, sich im Lehrer*innenzimmer der Praktikumsschule nicht immer wohl zu fühlen, weil dort einige Kolleg*innen mit ihrer Anwesenheit nicht einverstanden seien. Begründet würde dies damit, dass es keinen neuen Lehrer*innen an der Schule bedürfe (vgl. Lilian 1, S. 9). Lilian fühlt sich dadurch unerwünscht und fehlt am Platz; die ihr entgegenschlagende negative Stimmung nimmt sie als bedrohlich wahr.

Arbeit/Berufung ist – dies ist den Ausführungen dieses Abschnitts zu entnehmen – gleichsam das zentrale und leitende Motiv in den erhobenen Interviews; dies wieder (!) zu erreichen, ist Dreh- und Angelpunkt der je erzählenden Personen. Der Zertifikatskurs selbst rückt dafür in den Hintergrund, denn er tritt lediglich als Erleichterung auf einem langen und äußerst beschwerlichen Weg zur Wiedererlangung dieses Ziels in Erscheinung. Die kürzeste, wohl aber prägnanteste Zusammenfassung der Gesamtergebnisse zum erhobenen Datenmaterial formuliert Person 3, wenn sie sagt: „Also erstens, wir sind nicht Flüchtlinge, wir sind Lehrer und Lehrerinnen“ (Gruppeninterview 1, Person 3, S. 5).

4 Fazit

Die dichte Beschreibung der Forschungsergebnisse veranschaulicht, wie relevant es ist, die Hintergründe und Meinungen von potentiellen Teilnehmenden zu kennen, um Maßnahmen zur (Arbeits-)Inklusion zu gestalten bzw. diese weiterzuentwickeln. Die Symbolik, welche aus der Auswertung hervorgeht, illustriert die Komplexität und Belastung, die sich durch und rund um die Teilnahme an einer Weiterbildungsmaßnahme ergeben. Das ‚Davor‘ und ‚Danach‘ findet selten Berücksichtigung bzw. hat keinen Platz in der Durchführung von Programmen und Kursen, hat aber Einfluss auf die Teilhabe am Kursgeschehen bzw. den Ablauf und andere, parallel zu berücksichtigende Faktoren: So werden beispielsweise die Auswirkungen der psychi-

schen Belastung, die sich durch plötzliche oder anhaltende Abhängigkeit von Sozialleistungen ergeben, unterschätzt. Personen, die jahrelang unabhängig waren und berufliche Wünsche realisiert hatten, müssen plötzlich und trotz hoher mitgebrachter Qualifikation untätig sein. Das ist auf mehreren Ebenen schwer nachvollziehbar und hat Auswirkungen auf die Leistungsfähigkeit bzw. Motivation. Dies gilt, wie beschrieben, auch für den Spracherwerb, welcher – so scheint es in einigen der rezipierten Passagen – fast alles andere ‚überschattet‘, denn erst Spracherwerb ermöglicht Erwerbstätigkeit. Die bisher erlangte Kompetenz wird dadurch und durch weitere Aspekte unterminiert: Das bisherige Lehrer*innen-Sein gilt nicht mehr als vollwertig, weil formal ein zweites Fach und bildungswissenschaftliche Grundlagen fehlen, Fachbegriffe sich in einer neuen Sprache angeeignet werden müssen oder das, was bisher unterrichtet wurde, anders oder mitunter gar nicht unterrichtet wird. Die Identität *Lehrperson* wird dadurch also in Frage gestellt: War ich Lehrer*in und bin es noch oder muss ich es (wieder) werden?

Die Frage nach Äquivalenz, Zugehörigkeit und Identität zeigt sich auch im nachstehenden Zitat, welches die Erfahrungen aus einer Befragung in ähnlichem Kontext mit Frauen mit Migrationshintergrund darlegt:

„Bei den Gruppendiskussionen sprechen die beteiligten Migrantinnen mittel- und unmittelbar über das, was ihr Leben in der Bundesrepublik Deutschland schwierig und manchmal unerträglich macht: Vorurteile, Stereotypisierungen, Diskriminierungen, Stigmatisierungen, fehlende Anerkennung, verweigerte Zugehörigkeit und der dazugehörige Zwang zu dem Bekenntnis einer eindeutigen und unzweifelhaften Identität“ (Castro Varela 2007, 128).

Auch in formalen Vorgängen, die es zu schaffen und hinter sich zu bringen gilt, sind oben stehende Aspekte omnipräsent. Spannenderweise stellt die Spitze der Abbildung also nicht die Erreichung des Zertifikats dar und auch nicht das Ende des Weges, sondern auf gewisse Art und Weise die Ermöglichung, den Weg Richtung Beruf bzw. Berufung anzutreten. Ob dieser durch den Kurs, welcher häufig als einzige oder zumindest naheliegende Chance gesehen wird, abgekürzt oder erleichtert werden kann, wird von den Teilnehmenden unterschiedlich bewertet.

Die Teilnehmenden nahmen mediale und damit politische Entwicklungen mitunter aktiv wahr und machten aus ihrer Meinung zur Repräsentation des Kurses in diesem Kontext kein Geheimnis. Diese Erfahrungen konnten in den weiteren Umgang mit Medien integriert werden und bedingten unter anderem, dass die Berichterstattung über den zweiten Durchgang massiv limitiert wurde (politische Entwicklungen, die sich für integrationspolitische Maßnahmen verschlechternd auswirken, spielten ebenfalls eine Rolle). Davon

ausgehend wurde auch die Bezeichnung des Kurstitels kritisch bewertet. Hier handelt es sich um einen Aspekt, welcher aus der Förder- und universitätsinternen Logik nicht leicht geändert werden kann, aber durchaus kritisch reflektiert wird.

Das Zusammenspiel aus laufender kritischer Reflexion durch die Begleitforschung und konstantem Austausch mit den Teilnehmenden ermöglicht es, ein klareres Bild über die Lebensrealitäten, die Vergangenheit und (mögliche) Zukunft der Kursteilnehmenden zu erlangen und dies möglichst gut zu begleiten. Eine weiterführende Begleitung des Einstiegs in Beruf und Studium des Zweitfaches sollte gewährleistet sein. Gegen Ende des ersten und zum Beginn des zweiten Durchgangs des Zertifikatskurses stand auf der politischen Agenda allerdings eher sozialpolitischer Kahlschlag, welcher nicht nur die Stimmung unter den Teilnehmenden und damit das Kursgeschehen beeinflusste, sondern sich auch auf den Fortbestand des Kurses und die begleitenden Forschungsaktivitäten an sich auswirkte.

Literatur

- Amin, N. (2000): *Negotiating Nativism: Minority Immigrant Women ESL Teachers and the Native Speaker Construct*. Toronto. (Nicht publizierte Dissertation).
- Bloom, B. S. (Hrsg.) (1956): *Taxonomy of educational objectives: Book 1, Cognitive domain*. New York.
- Buchner, T. (2018): *Die Subjekte der Integration. Schule, Biographie und Behinderung*. Bad Heilbrunn. Online unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15764/pdf/Buchner_Die_Subjekte_der_Integration.pdf [letzter Zugriff: 03.07.2019].
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn.
- Bundesgesetzblatt I Nr. 41/2019: Sozialhilfe-Grundsatzgesetz, Sozialhilfe-Statistikgesetz, Integrationsgesetz – IntG, Änderung. Online unter: https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/I/I_00514/index.shtml [letzter Zugriff: 03.07.2019].
- Castro Varela, M. d. M. (2007): *Unzeitgemäße Utopien: Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und Gelehrter Hoffnung*. Bielefeld.
- Clarke, A. (2012): *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden.
- Dausien, B. (1996): *Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten*. Berlin.
- Europäische Kommission (2005): *Auf dem Weg zu einem europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. Brüssel, 1-58. Online unter: http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/consultation_eqf_de.pdf [letzter Zugriff: 19.05.2019].
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (2005): *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. 2. korrigierte Aufl. Bern.
- Goeke, S. (2016): *Zum Stand, den Ursprüngen und zukünftigen Entwicklungen gemeinsamen Forschens im Kontext von Behinderung*. In: Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn, 37-53.

- Gogolin, I. (2010): Stichwort Mehrsprachigkeit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 13, 529-547.
- Goodley, D. (2014): Dis/Ability Studies. Theorising Disablism and Ableism. London/New York.
- Gramsci, A. (1991-2002): Gefängnishefte. Kritische Gesamtausgabe. Band 1-9. Hamburg.
- Honneth, A. (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main.
- Koenig, O. (2014): Erwerbsarbeit als Identitätsziel. Ein Modell von Möglichkeiten für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung. Wiesbaden.
- Kremsner, G. (2017): Vom Einschluss der Ausgeschlossenen zum Ausschluss der Eingeschlossenen. Biographische Erfahrungen von so genannten Menschen mit Lernschwierigkeiten. Bad Heilbrunn.
- Kremsner, G. (2018): Der babylonische Turm und seine Grundfesten: Überlegungen zum Kommunizieren und Artikulieren im Kontext der Konstruktion von „Anderen“. In: Krause, S., Proyer, M. & Koenig, O. (Hrsg.): Gesellschaften/Welten/Selbst im [Um]Bruch. Wien, 65-82. Online unter: <https://uscholar.univie.ac.at/view/o:706380> [letzter Zugriff: 07.02.2019].
- Kremsner, G., Buchner, T. & Koenig, O. (2016): Inklusive Forschung. In: Hedderich, I., Hollenweger, J., Biewer, G. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, 645-649.
- Kremsner, G. & Proyer, M. (2019): Doing Inclusive Research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie (ÖZS), Sonderheft „Partizipative Forschung in der Sozialen Arbeit zwischen Anspruch und Realität“ (Beitrag angenommen).
- Lamnek, S. (2010): Qualitative Sozialforschung. 5. Aufl. Weinheim.
- Lehner, S. (2017): Rhetorik der Angst am Beispiel der ‚Identitären‘. Zur Konstruktion von Bedrohungen, Krisen und Gefahren. In: Goetz, J., Sedlacek, J. M. & Winkler, A. (Hrsg.): Untergangster des Abendlandes. Ideologie und Rezeption der rechtsextremen ‚Identitären‘. Hamburg, 133-166.
- Maskos, R. (2015): Ableism und das Ideal des autonomen Fähig-Seins in der kapitalistischen Gesellschaft. In: Inklusion Online, 2, o.S. Online unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/277/260> [letzter Zugriff: 16.03.2016].
- Mecheril, P. (2015): Das Anliegen der Migrationspädagogik. In: Leiprecht, R. & Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken. Schwalbach, 25-53.
- Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht? Berlin.
- Niedrig, H. (2015): Postkoloniale Mehrsprachigkeit und „Deutsch als Zweitsprache“. In: Thoma, N. & Knappik, M. (Hrsg.): Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariisiertes Verhältnis. Bielefeld, 69-86.
- Nind, M. (2014): What is Inclusive Research? London/New Delhi/New York/Sydney & Bloomsbury.
- Paul, R. & Elder, L. (2006): The Thinker's Guide to the Art of Socratic Questioning. Dillon Beach.
- Plutzar, V. (2016): Sprachenlernen nach der Flucht. Überlegungen zu Implikationen der Folgen von Flucht und Trauma für den Deutschunterricht Erwachsener. In: Cölfen, H. & Januschek, F. (Hrsg.): Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg, 109-133.
- Regierungsprogramm 2017-2022: Zusammen. Für unser Österreich. O.O., 1-179. Online unter: https://www.wienerzeitung.at/_em_daten/_wzo/2017/12/16/171216_1614_regierungsprogramm.pdf [letzter Zugriff: 07.02.2019].
- Resch, K., Kremsner, G., Proyer, M., Pellech, C., Studener-Kuras, R. & Biewer, G. (2019a): Arbeitsmarktintegration von geflüchteten Lehrkräften am Beispiel eines Zertifikatskurses der Universität Wien. In: Blättel-Minck, B., Noack, T., Onnen, C. & Stein-Redent, R. (Hrsg.):

- Flüchtigkeiten: Sozialwissenschaftliche Debatten. 2. Band der Schriftenreihe "Sozialwissenschaften und Berufspraxis". Wiesbaden, 176-190.
- Resch, K., Terhart, H., Kremsner, G., Pellech, C. & Proyer, M. (2019b): Ambivalenzen der Anerkennung beruflicher Qualifikationen von international ausgebildeten Lehrkräften (mit Flüchterfahrung) in Österreich unter Berücksichtigung europaweiter Entwicklungen. In: Sozialwissenschaftliche Rundschau, 3 (Beitrag angenommen).
- Riemann, G. (2003): A Joint Project Against the Backdrop of a Research Tradition: An Introduction into "Doing Biographical Research". In: Forum: Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 4, H.3, o.S. Online unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/666/1440> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Schmölz, A. (2018): Enabling co-creativity through digital storytelling in education. In: Thinking Skills and Creativity, 28, 1-13. Online unter: <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002> [letzter Zugriff: 21.05.2019].
- Schütze, F. (1982): Narrative Repräsentation kollektiver Schicksalsbetroffenheit. In: Lämmert, E. (Hrsg.): Erzählforschung. Stuttgart, 568-590.
- Schütze, F. (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 3, 283-293.
- Schütze, F. (1984): Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens. In: Kohli, M. & Günther, R. (Hrsg.): Biographie und Soziale Wirklichkeit: neue Beiträge und Forschungsperspektiven. Stuttgart, 78-117.
- Spivak, G. C. (2007): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien.
- Süss, D., Lampert, C. & Wijnen, C. (2015): Medienpädagogik: Ein Studienbuch zur Einführung. Wiesbaden.
- von Unger, H. (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.