



# ZWISCHEN WELTEN ÜBER SETZEN

Zur Rekonstruktion biographischer  
Erfahrungen und Kompetenzen  
gefluchteter Jugendlicher im  
Zugehörigkeitsraum Schule

**ABSCHLUSSBERICHT** über ein Projekt, durchgeführt im  
Rahmen des Förderprogramms Sparkling Science (Sparkling  
Science Projekt SPA06-229), gefördert vom Bundesministerium für  
Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft.

01.10.2017

31.12.2019

## PROJEKTTEAM

Bettina Dausien  
Nadja Thoma  
Faime Alpagu  
Anna-Katharina Draxl

## VISUELLE GESTALTUNG

Michael Bigus

Wien, 2020

leicht überarbeitete Fassung des beim Fördergeber im Dezember 2019  
eingereichten Berichts zum Sparkling Science Projekt SPA06-229.  
DOI: <https://doi.org/10.25365/phaidra.223>

Dieser Bericht ist lizenziert unter CC BY 4.0

Weitere Informationen zur Lizenz:

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode.de>

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

DM Mono, Frank Ruhl Libre, Publica Sans lizenziert unter SIL Open Font License, 1.1 ([https://scripts.sil.org/OFL\\_web](https://scripts.sil.org/OFL_web))  
DMMono-Light.ttf, DMMono-Medium.ttf, DMMono-MediumItalic.ttf: Copyright 2020 The DM Mono Project Authors  
(<https://www.github.com/googlefonts/dm-mono>) | FrankRuhlLibre-Bold.ttf, FrankRuhlLibre-Regular.ttf: © 2015  
The Frank Ruhl Libre Project Authors | PublicSans-Black.ttf, PublicSans-Bold.ttf, PublicSans-ExtraBold.ttf,  
PublicSans-ExtraLight.ttf, PublicSans-ExtraLightItalic.ttf, PublicSans-Ligh.ttf, PublicSans-LightItalic.ttf,  
PublicSans-Medium.ttf, PublicSans-SemiBold.ttf, PublicSans-Thin.ttf, PublicSans-ThinItalic.ttf: © 2015, Pablo  
Impallari, Rodrigo Fuenzalida (Modified by Dan O. Williams and USWDS) (<https://github.com/uswds/public-sans>)



**ZWISCHEN**  
ترجمه بين دنياها  
**WELTEN**  
ده نري ترمخ ژباره  
**ÜBER**  
العالم بين الترجمة  
**SETZEN**

Zur Rekonstruktion biographischer  
Erfahrungen und Kompetenzen  
geflüchteter Jugendlicher im  
Zugehörigkeitsraum Schule

-

01.10.2017-  
31.12.2019

---

-

Bettina Dausien / Nadja Thoma  
Faime Alpagu / Anna-Katharina Draxl

-

Abschlussbericht

---

## INHALT

5 VORWORT

### **I** \_\_\_\_\_ **Bericht über die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts**

7 EINLEITUNG  
10 DAS PROJEKT  
20 BIOGRAPHISCHES ERZÄHLEN IM KONTEXT VON FLUCHT  
38 SPRACHEN, SPRACHLICHE HETEROGENITÄT UND ÜBERSETZUNGSPRAXEN  
48 SCHULE ALS ZUGEHÖRIGKEITSRAUM  
65 FORSCHEN MIT SCHÜLER\*INNEN IM KONTEXT FLUCHT

### **II** \_\_\_\_\_ **Bericht über die Einbindung der Schüler\*innen in die Forschungsaktivitäten**

75 MODIFIKATION DES URSPRÜNGLICHEN PROJEKTPLANS  
78 DIE KOOPERATION IM 1. PROJEKTJAHR: SCHULPROJEKT  
81 DIE KOOPERATION IM 2. PROJEKTJAHR

83 ZITIERTE LITERATUR

## VORWORT

Der folgende Text berichtet über das abgeschlossene Projekt ZwischenWeltenÜberSetzen, das unter der Nummer SPA06-229 im Rahmen des Programms „Sparkling Science“ vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung von 2017 bis 2019 gefördert wurde. Wie bei drittmittelfinanzierten Projekten üblich, waren wir zum Abschluss zur Berichtslegung verpflichtet. Der dabei entstandene Text folgt der Logik des Fördergebers und nicht der Zielsetzung, eine interessante Geschichte über einen Forschungsprozess zu schreiben. Berichte dieser Art werden deshalb selten publiziert. Wir haben uns dennoch entschlossen, unseren Abschlussbericht in der vorliegenden Form zu veröffentlichen, da wir verschiedentlich von Kolleg\*innen, Studierenden und auch Pädagog\*innen aus der Bildungspraxis danach gefragt worden sind. Dabei scheinen nicht nur die Ergebnisse, die ja auch in anderer Form publiziert werden, von Interesse zu sein, sondern auch Beschreibungen zur Konzeption und Durchführung der Forschung.

Ein Grund für dieses Interesse liegt vermutlich in dem spezifischen Projektformat. Die Forschung wurde in Zusammenarbeit mit einer Schulklasse und einigen Pädagog\*innen durchgeführt, wie dies im Rahmen des Sparkling Science-Programms vorgesehen war. Insbesondere bei einigen der dort geförderten sozialwissenschaftlichen Projekte<sup>1</sup> wurden Ansätze partizipativer Forschung genutzt, so auch in unserem Projekt. Zwar gibt es mittlerweile Literatur zu partizipativer Sozialforschung<sup>2</sup>, die nicht nur programmatische Konzepte vorstellt, sondern auch deren praktische Umsetzung reflektiert, doch sind gerade im Bereich der Forschung mit Schüler\*innen konkrete Berichte aus der Forschungspraxis nach wie vor interessant (vgl. besonders Wöhrer u. a. 2017, 2018). Was es konkret bedeutet, Kinder und Jugendliche in qualitative Sozialforschung einzubeziehen, welche Handlungs- und Erkenntnismöglichkeiten sich dabei öffnen, aber auch welche Probleme und Grenzen deutlich werden, sind Fragen, die auch uns im Projekt fortlaufend beschäftigt haben, und wir geben gerne Einblick in unsere Erfahrungen.

Möglicherweise sind diese auch deshalb interessant, weil wir mit besonderen Herausforderungen umgehen und in vieler Hinsicht „Neuland“ betreten mussten. Die Jugendlichen, mit denen wir zusammengearbeitet haben, waren aus Syrien, Afghanistan und weiteren Ländern, in denen sie auf dem Weg ihrer Flucht gelebt hatten, nach Österreich gekommen. Sie besuchten eine sogenannte „Übergangsstufe“ an einer höheren berufsbildenden Schule und waren während der Laufzeit des Projekts mit vielfältigen

---

1 Ausführlichere Informationen finden sich auf der Homepage der Programmschiene: <https://www.sparklingscience.at>.  
2 Vgl. etwa Bergold/Thomas (Hg.) 2012; von Unger 2014; Feichter 2015; Mangold u. a. 2017.

Problemen konfrontiert, die auch im Forschungsprojekt spürbar waren und berücksichtigt werden mussten. Zudem haben wir nicht nur inhaltlich zum Thema Übersetzen und Mehrsprachigkeit geforscht, sondern haben uns auch ganz praktisch mit der Realität mehrsprachiger Kommunikation auseinandergesetzt.

Beide für unser Projekt zentralen Kontexte – das Sparkling Science-Programm und die „Übergangsstufe“ für geflüchtete Jugendliche – gehören mittlerweile der Vergangenheit an. Die Regierung unter Kanzler Kurz und Minister Faßmann hat sowohl das Forschungsprogramm eingestellt (und damit kooperative Forschung mit Schüler\*innen sowie eine der wenigen öffentlichen Fördermöglichkeiten für Bildungsforschung in Österreich gekappt) als auch die Übergangsklassen für geflüchtete Jugendliche geschlossen bzw. deutlich reduziert. An unserer Kooperationsschule war die Klasse, mit der wir gearbeitet haben, die letzte dieser Art. Auch deshalb haben wir uns entschieden, den Forschungsbericht zu veröffentlichen.

Für diesen Zweck haben wir den ursprünglichen Bericht nur unwesentlich überarbeitet; formale Abschnitte, die lediglich Informationen für den Fördergeber beinhalteten, haben wir gestrichen, einige Kapitel gekürzt, aber die Gliederungsstruktur weitgehend beibehalten.

Am Projekt haben viele Menschen mitgearbeitet, die hier nicht alle namentlich genannt werden können. Zum vorliegenden Bericht haben vier Autor\*innen beigetragen: Faime Alpagu, Bettina Dausien, Anna-Katharina Draxl und Nadja Thoma. Die Endversion wird verantwortet von Bettina Dausien und Nadja Thoma, die auch die Projektleitung innehatten.

Wir freuen uns über Diskussion und Feedback und sind unter folgenden Adressen erreichbar:

biographieforschung.biwi@univie.ac.at  
bettina.dausien@univie.ac.at  
nadja.thoma@univie.ac.at.

Weitere Informationen zum Projekt sind zu finden unter:  
<https://zwischenweltenubersetzen.univie.ac.at>

Bettina Dausien und Nadja Thoma  
Wien, im April 2020

## I

# Bericht über die wissenschaftlichen Ergebnisse des Projekts

## EINLEITUNG

Das Projekt erforschte die Erfahrungen, die geflüchtete Schüler\*innen im Prozess ihres Ankommens in Österreich und im schulischen Alltag gemacht haben. Im Fokus standen die Erzählungen der Schüler\*innen, ihre Kommunikation im mehrsprachigen Kontext und die Übersetzungspraktiken, mit denen sie sich ihre lebensweltlichen Horizonte vermittelten. Schule wurde als Zugehörigkeits- und Bildungsraum begriffen, der Möglichkeiten der Artikulation (Hall 2000) eröffnet oder verschließt. Die Schüler\*innen wurden als kompetente Subjekte adressiert, die über vielfältige Erfahrungen mit dem Übersetzen zwischen verschiedenen sozialen Welten verfügen und diese gemeinsam mit Wissenschaftlerinnen erforschen. Die drei im Projektantrag formulierten Ziele wurden erfolgreich bearbeitet und eingelöst:

—1

Die *biographischen Erfahrungen geflüchteter Jugendlicher*, die in Österreich eine Schule besuchen, wurden in Form autobiographischer Erzählungen thematisiert. Fokussiert wurde der *Prozess des Ankommens in der neuen Lebenssituation*, insbesondere der biographische Übergang in die Institution und Lebenswelt Schule. Die Schüler\*innen hatten die Rolle der Erzähler\*innen. Sie reflektierten eigene Erfahrungen und Bedingungen des Bildungs- und Zugehörigkeitsraums Schule (Mecheril 2003) und Vorstellungen zu möglichen Bildungswegen.

---

## 2

Die von den Schüler\*innen im schulischen Alltag – oft nebenbei – geleistete *Übersetzungsarbeit* wurde in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gerückt. Untersucht wurden sowohl die Praktiken des Übersetzens von Texten unterschiedlicher Sprachen als auch das damit verbundene Übersetzen sozialer und biographischer Bedeutungshorizonte. Die Schüler\*innen hatten die Rolle der Übersetzer\*innen. Sie erprobten Methoden der Kommunikation und gemeinsamen Übersetzens und reflektierten Potenziale und Grenzen biographischer Artikulations- und Übersetzungsmöglichkeiten.

---

## 3

Über den schulischen Rahmen hinausgehend wurden die *Erfahrungen mit Übersetzung in der Lebenswelt der Schüler\*innen* rekonstruiert. Die Vielfalt biographischer Erfahrungen sowie die Bedeutung sozialer Rahmenbedingungen, insbesondere der Schule als Resonanz- und Möglichkeitsraum, wurden sichtbar gemacht. Die biographisch und lebensweltlich erworbenen *Kompetenzen der Schüler\*innen* mit Fluchtgeschichte wurden herausgearbeitet.

Die Projektergebnisse sind in zweifacher Hinsicht relevant: wissenschaftlich und in Bezug auf pädagogische Praxis.

ZUM WISSENSCHAFTLICHEN  
INNOVATIONSGEHALT  
DES PROJEKTS

Die Erfahrungen und Leistungen geflüchteter Jugendlicher im Übergang in eine neue (schulische) Handlungsumwelt wurden in der Migrations-, Biographie- oder Schulforschung bislang nicht aus der Subjektperspektive untersucht. Die Ergebnisse des Projekts liefern somit wertvolle Beiträge für die Migrationspädagogik, die Biographieforschung und die Sprachwissenschaft, insbesondere im Hinblick auf „Sprachbiographien“ (Busch 2011; König 2014; Thoma 2018) und alltagsweltliche Übersetzungspraktiken von Jugendlichen im Kontext von Fluchtmigration. Darüber hinaus wurden bislang weitgehend getrennte disziplinäre Zugänge auf innovative Weise miteinander verbunden: Ansätze aus der Migrationspädagogik, Biographie- und Mehrsprachigkeitsforschung sowie Konzepte zu Deutsch als Zweitsprache wurden verknüpft, um der Komplexität der Bildungssituation geflüchteter Schüler\*innen bestmöglich gerecht zu werden.

ZUM PÄDAGOGISCHEN  
INNOVATIONSGEHALT  
DES PROJEKTS

Das Projekt nutzte Ansätze des Erzählens und Übersetzens, die aus der Erwachsenenbildung, professioneller und künstlerischer Praxis stammen, für den schulischen Kontext. Innovativ war die im Projekt angelegte Verbindung von Methoden des Erzählens und Übersetzens in einem pädagogischen Kontext. Es wurden neue Wege erprobt, die (Selbst-)Wahrnehmung und Anerkennung der Leistungen von Jugendlichen mit Flucht- und Migrationsgeschichte ermöglichten – insbesondere unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und Heterogenität. Darüber hinaus tragen die im Projekt erprobten Arbeitsformen zur Erweiterung des Methodenrepertoires von Sprachlehrer\*innen bei. Das Projekt hat Anregungspotenzial für die Lehrer\*innen(fort-)bildung und die Schulentwicklung, indem es die biographische Perspektive von Schüler\*innen mit der Institution Schule als gesellschaftlichem Zugehörigkeits- und Bildungsraum verbindet.

Der Bericht über die wissenschaftlichen Ergebnisse gliedert sich in fünf Kapitel: Zunächst werden grundlegende Informationen zum Projekt (Fragestellung, methodische Anlage und Verlauf des Projekts, Forschungsfeld) gegeben (1), anschließend werden die zentralen Projektergebnisse in vier Themenbereiche gebündelt präsentiert: biographisches Erzählen im Kontext von Flucht (2), Sprachen, sprachliche Heterogenität und Übersetzungspraxen (3), Schule als Zugehörigkeitsraum (4) und Erkenntnisse zum Thema Forschen in der Schule sowie Forschen mit Schüler\*innen im Kontext von Flucht (5).

## 1. \_\_\_\_\_ DAS PROJEKT

### 1.1 FRAGESTELLUNG, METHODISCHER ANSATZ UND MATERIAL

Die Situation geflüchteter Jugendlicher in Bildungspraxis und Forschung wird bislang überwiegend aus der Außenperspektive und zudem mit starkem Fokus auf Sprache thematisiert. Wie Jugendliche selbst ihre Situation sehen, welche Erfahrungen sie beim Ankommen im österreichischen Schulalltag gemacht haben, welche Ressourcen und Perspektiven sie für die Bewältigung ihrer Lebenssituation mitbringen und welche Bildungsprozesse damit verbunden sind, wurde bislang nicht systematisch erforscht. An dieser Leerstelle setzte das Projekt an. Im Sinne einer subjektorientierten Übergangsforschung (Stauber u. a. 2007) lautete die übergeordnete Fragestellung folgendermaßen:

**Welche Erfahrungen machen Jugendliche, die als Geflüchtete nach Österreich gekommen sind und hier eine Schule besuchen, im Übergang in die neue Lebenswelt und wie reflektieren und „übersetzen“ sie diese Erfahrungen?**

Unterfragen lauteten: Wie sehen und erfahren die Schüler\*innen ihre neue schulische Umwelt? Welche sprachlichen und sozialen Übersetzungspraktiken setzen sie im Schulalltag ein? Was erzählen sie über ihre Erfahrungen mit dem Über-Setzen zwischen verschiedenen sozialen Welten, die sie im Laufe ihrer Biographie gemacht haben? Wie reflektieren sie ihre Erfahrungen und Geschichten? Und schließlich: Welche Erkenntnisse lassen sich im Hinblick auf Schule als Zugehörigkeitsraum gewinnen?

Diese Fragestellungen wurden, wie im Projektantrag dargelegt, mit methodischen Ansätzen der Biographieforschung und ethnographischer Forschung verfolgt. Leitend waren Prinzipien partizipativer Forschung (von Unger 2014), d. h. Forschungsmethoden wurden so eingesetzt und angepasst, dass die beteiligten Schüler\*innen eine aktive Rolle im Forschungsprozess spielten. Es wurden offene, qualitative Erhebungsmethoden verwendet und kreative Methoden entwickelt, mit denen die Schüler\*innen ihre Erfahrungen möglichst frei und gemäß den eigenen Relevanzgesichtspunkten artikulieren und ihre eigenen Geschichten erzählen konnten. Zudem verfolgten wir im

Sinn ethnographischer Forschung eine „flexible, methodenplurale kontextbezogene Strategie“ (Lüders 2000, S. 389) und passten die Vorgehensweise den Erfordernissen des Feldes an, geleitet von der Idee, dessen Perspektivität zu berücksichtigen (s. u.). Die Forschungsarbeit mit den Schüler\*innen fand überwiegend im Rahmen von Workshops im ersten Projektjahr statt (s. u.).

In diesem Rahmen wurden gemeinsam mit den Schüler\*innen Materialien erarbeitet, die im zweiten Projektjahr für die weitere Ausarbeitung zur Verfügung standen. Es handelt sich dabei in erster Linie um schriftliches Datenmaterial (etwa in Form von Texten oder Plakaten), das die Jugendlichen in Einzel- oder Gruppenarbeit gestaltet haben, aber auch um aufgezeichnete Gespräche (etwa die Aufzeichnungen, die im Rahmen des Workshops „Interviews“ entstanden sind). Außerdem hat das wissenschaftliche Team den Prozess laufend beobachtet, dokumentiert und reflektiert. Als weitere Datenquellen dienten daher auch Feldnotizen und Protokolle sowie Notizen zu Gesprächen bzw. Transkripte von Interviews mit Lehrkräften. Das entstandene Material diente einerseits der wissenschaftlichen Analyse, andererseits der Entwicklung von Materialien für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen, die Jugendliche im Kontext von Flucht und Migration begleiten.

## 1.2 PROJEKTVERLAUF

### ERSTES PROJEKTJAHR

Nach erfolgreichem Abschluss der Startphase im Herbst 2017 standen im ersten Projektjahr die Planung, Durchführung und laufende Reflexion des Schulprojekts im Zentrum. Im ersten Quartal galt es in erster Linie, dieses inhaltlich und organisatorisch vorzubereiten sowie die beteiligten Akteur\*innen (wissenschaftliches Team, Schulteam, Dolmetsch-/Übersetzungsteam, wissenschaftlicher Beirat) kennenzulernen und die gemeinsame Arbeit zu planen. Auch erste Kontakte mit den Schüler\*innen der Kooperationsklasse und eine Projektpräsentation an der Partnerschule wurden durchgeführt. Von Jänner bis Juni 2018 wurde im Rahmen von 12 Workshops intensiv mit den Jugendlichen zusammengearbeitet. Bei der Vorbereitung der Workshops wurde der Aufbau prozessorientiert adaptiert und an die Lebenssituationen, Bedürfnisse und Kompetenzen der involvierten Schüler\*innen, aber auch an die Rahmenbedingungen der Schule

angepasst. Die Treffen mit den Schüler\*innen wurden laufend vom wissenschaftlichen Team nachbereitet, Beobachtungen sowie Erfahrungen wurden gemeinsam reflektiert und in Form von Feldnotizen und Protokollen festgehalten. Dies diente zum einen der Konzipierung der jeweils folgenden Workshops, zum anderen jedoch auch einer ersten Analyse und wissenschaftlichen Auswertung des Materials. Zusätzlich zu den Workshops wurden ab dem dritten Quartal ethnographische Gespräche mit ehemaligen Schüler\*innen der Schule, mit Lehrkräften der Übergangsklasse(n) sowie der Schulleitung durchgeführt. Erste Projektergebnisse konnten bereits in unterschiedlichen Kontexten vorgestellt werden. Weitere Formen der Öffentlichkeitsarbeit und wissenschaftliche Publikation wurden geplant und vorbereitet. Darüber hinaus wurde das Projekt in zwei Treffen mit dem wissenschaftlichen Beirat reflektiert.

#### ZWEITES PROJEKTJAHR

Im zweiten Projektjahr wurden die gewonnenen Daten analysiert und zentrale Fragestellungen weiterverfolgt. Ergebnisse wurden in Form von Vorträgen auf Tagungen und Beiträgen in Zeitschriften in fachwissenschaftlichen Kontexten verbreitet und zur Diskussion gestellt. Wissenschaftlicher Austausch fand darüber hinaus in Kooperationen mit anderen Forschungsprojekten und Forschungsgruppen statt (z.B. mit dem *Sparkling Science*-Projekt „Imagining Desires“ [<https://imaginingdesires.at/>]). Im Rahmen der Abschlusstagung am 6. Dezember 2019 ([https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/p\\_zwischenweltenuebersetzen/img/img\\_blog/Programm\\_DIGITAL\\_final.pdf](https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_zwischenweltenuebersetzen/img/img_blog/Programm_DIGITAL_final.pdf)) wurde eine gemeinsame Forschungswerkstatt mit Forscher\*innen der Pädagogischen Hochschule Freiburg durchgeführt, die ebenfalls zu Bildungskontexten und (Aus-)Bildungswegen von jungen Geflüchteten forschen [<https://bildungskontexteflucht.com/>] zum Thema Partizipatives Forschen].

Die Schüler\*innen waren im zweiten Projektjahr nur mehr punktuell in das Projekt involviert, da die Klasse als solche nicht mehr existierte und der institutionelle Rahmen für eine weitere Kooperation daher nicht mehr gegeben war. Nur drei Jugendliche konnten an der Schule bleiben, die anderen kamen teilweise in anderen Schulen bzw. Bildungsmaßnahmen unter. Zu Einzelnen war weiterhin Kontakt möglich, und es fanden Treffen statt, bei denen einerseits Fragen und

Anliegen der Jugendlichen besprochen wurden und andererseits an Material für das Projekt gearbeitet wurde.

Weitergeführt wurde im zweiten Projektjahr insbesondere die Zusammenarbeit mit den Lehrer\*innen der Kooperationsklasse. Im Rahmen von *Praxis-Forschung-Werkstätten* wurde anhand von Arbeitsprinzipien der rekonstruktiven Sozialforschung an Datenmaterial gearbeitet, das in den Workshops mit den Schüler\*innen entstanden war. Dabei wurden unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Wissensbestände im Hinblick auf die Fragestellungen des Forschungsprojekts zusammengeführt und ein wechselseitiger Austausch zwischen Lehrer\*innen und Wissenschaftler\*innen, Schulpraxis und Bildungsforschung, angeregt. Die dabei entwickelten Erkenntnisse sollen unter anderem in Materialien einfließen, die für die Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen erarbeitet wurden und werden. Sie thematisieren die biographische Perspektive von geflüchteten Schüler\*innen und regen zur Reflexion pädagogischer Praxis im Kontext von Flucht an.

### 1.3

#### DAS FORSCHUNGSFELD

In Anlehnung an ethnographische Forschungskonzepte arbeiteten wir im Projekt mit dem Begriff des „Feldes“ (Breidenstein et al. 2015). Die Wahl eines ethnographischen methodologischen Rahmenkonzepts hat sich für unseren Forschungsprozess deshalb als passend erwiesen, weil wir komplexe soziale Prozesse und Praktiken aus unterschiedlichen Akteur\*innenperspektiven untersuchten. Dabei haben wir, ebenfalls dem Prinzip ethnographischer Forschung folgend, unterschiedliche Methoden verwendet (s.o.).

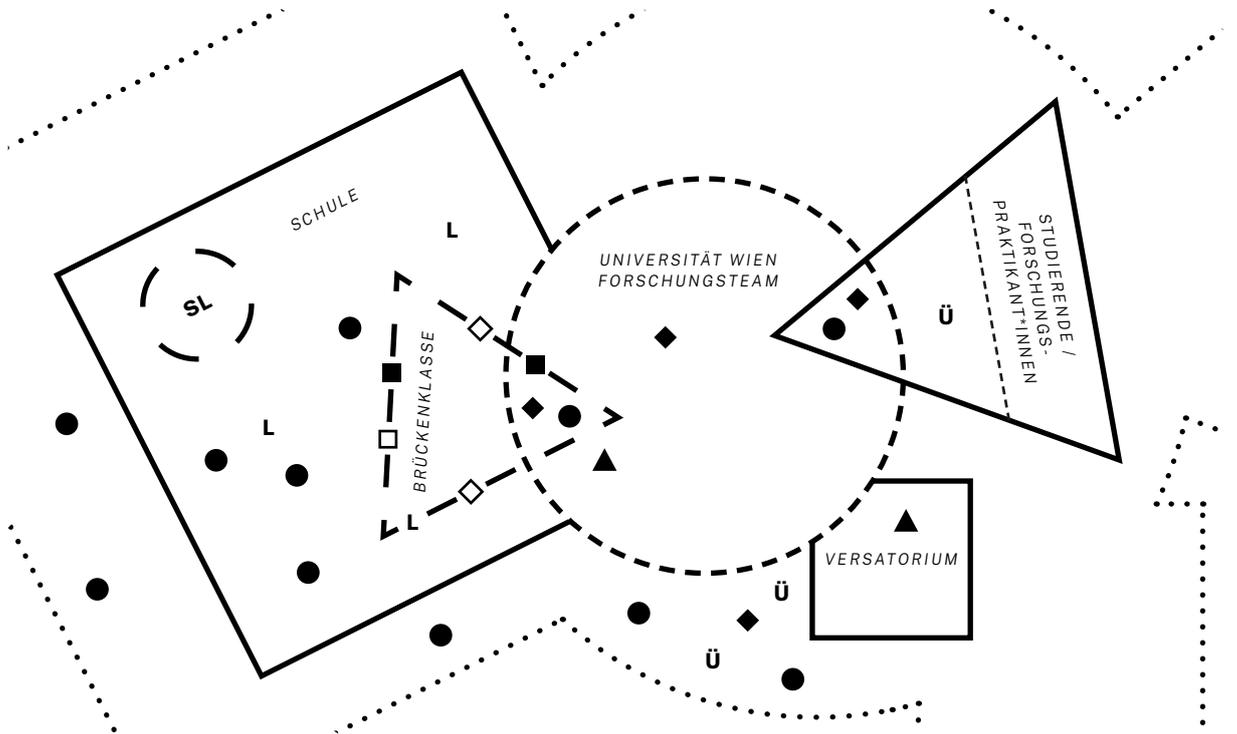
Im Zentrum des Forschungsinteresses standen die biographisch konstruierten *Erfahrungen* geflüchteter Schüler\*innen mit dem Ankommen in Österreich und im österreichischen Schulsystem sowie ihre *Übersetzungspraktiken* sowohl im Hinblick auf die Übersetzung zwischen Sprachen als auch – im weiteren Sinn – als Übersetzung zwischen sozialen Welten. Zu diesem Zwecke wurde hauptsächlich mit narrativen Methoden gearbeitet, die es den Schüler\*innen erlaubten, ihre eigenen Sichtweisen zu artikulieren.

Ein zweiter Fokus lag auf dem *Zugehörigkeitsraum Schule*, d. h. auf der Frage, wie der schulische Kontext als Möglichkeitsraum für die Lern- und Bildungsprozesse der Jugendlichen gestaltet ist. Um diese komplexe Fragestellung zu erforschen, haben wir, wie in der Ethnographie üblich, eine flexible Forschungsstrategie (Lüders 2000, 2006) verfolgt und – je nach Situation im Feld – unterschiedliche Methoden und Datensorten verwendet: teilnehmende Beobachtung, Gespräche mit Lehrpersonen und Schüler\*innen.

Schließlich waren unsere eigenen *forschenden und pädagogischen Interaktionen* im Feld und damit der konstruktive Anteil unseres Forschungshandelns an der Produktion des Datenmaterials und der wissenschaftlichen Erkenntnisse zu reflektieren. Diese den Forschungsprozess begleitende Reflexion gilt als notwendiger Bestandteil und als Gütekriterium qualitativer Forschung (Steinke 2000; Strübing et al. 2018) und ist ganz besonders bedeutsam im Rahmen partizipativer Forschung (von Unger 2018).

### 1.3.1 DAS FORSCHUNGSFELD IM ÜBERBLICK

Die multiperspektivische Struktur des Forschungsfeldes sowie die für unsere Forschung relevanten Akteur\*innenperspektiven werden im Folgenden in Form einer Übersicht skizziert. Eine zweidimensionale Skizze kann die angesprochene Komplexität nicht angemessen abbilden, die nachstehende Darstellung soll aber die wichtigsten Aspekte des Feldes sichtbar machen, ordnen und eine grobe Systematisierung der Forschung ermöglichen: Was haben wir erforscht? Wer sind die Akteur\*innen (im schulischen Kontext, im weiteren Alltagskontext)? Mit welchen Methoden haben wir welche Perspektiven erfasst?



Im Berichtszeitraum wurden folgende Akteur\*innenperspektiven systematisch unterschieden und mit unterschiedlichen Methoden erhoben:

AKTEUR*INNEN/PERSPEKTIVEN		METHODEN/ERHOBENES MATERIAL
<b>SCHULE</b>		
●	Jugendliche der Brückenklasse in ihrer Rolle als Schüler*innen und als Projektmitglieder	im Rahmen der Workshops erhobene mündliche und schriftliche Erzählungen, Zeichnungen, dokumentierte Gesprächsrunden, ethnographische Gespräche/Interviews
■	Lehrerinnen des Schulteams	Reflexionsgespräche
□	Schulsozialarbeiterin (Mitglied des Schulteams)	Reflexionsgespräche
L	in der Klasse unterrichtende Lehrer*innen	Expert*inneninterviews
SL	Schulleitung	Expert*inneninterviews
<b>WISSENSCHAFT/UNIVERSITÄT</b>		
◆	Forschungsteam	Feldnotizen, teilnehmende Beobachtungen
◇	Studierende im Forschungspraktikum	teilnehmende Beobachtungen, Feldnotizen
Ü	Studierende als Übersetzer*innen	Reflexionsgespräch (geplant)
<b>VERSATORIUM</b>		
▲	Expert*in für Übersetzungspraxen	Reflexionsgespräch (geplant)
Ü	frei rekrutierte Dolmetscher*innen/ Übersetzer*innen	Reflexionsgespräch (geplant)

### 1.3.2 DIE BRÜCKENKLASSE: ZUSAMMENSETZUNG, SCHÜLER\*INNEN, PÄDAGOG\*INNEN

An unserer Partnerschule, der *Business Academy Donaustadt* (<https://www.bhakwien22.at>), hat die Übergangsstufe laut Auskunft unserer Kooperationspartnerinnen im Schulteam, eine eigene Bezeichnung bekommen, nämlich „Brückenklasse“. Damit sollte die Funktion dieser Klasse herausgehoben werden, für die Schüler\*innen eine Brücke ins österreichische Bildungssystem zu bauen. Wie im Projekt verwenden wir diesen Namen auch im vorliegenden Bericht.

#### ZUSAMMENSETZUNG DER KLASSE

Die Aufnahmegespräche für die Klasse fanden Ende September 2017 an der Partnerschule statt. In Ermangelung klar anwendbarer bundesweiter und schulübergreifender Kriterien für die Aufnahme in eine Übergangsklasse gab es an jeder Schule mit Übergangsklasse eigene Aufnahmeverfahren. In unserer Partnerschule gab es insgesamt 16 Plätze für die Klasse. Da zwei Schüler\*innen das Jahr wiederholten, standen 14 Plätze zur Verfügung; 40 Schüler\*innen hatten sich angemeldet. Die Verständigung über die Kriterien, nach denen Plätze vergeben wurden, erfolgte ca. eine halbe Stunde vor dem Start der Aufnahmegespräche von einem Team, das aus dem Schulleiter, der Klassenlehrerin, mit der wir kooperieren, und sechs anderen Lehrer\*innen bestand. Als wichtigstes Kriterium wurde ein minimales Deutschniveau auf der Stufe A1 festgelegt. Eine hinsichtlich Geschlecht einigermaßen ausgewogene Klassenzusammensetzung wurde ebenso befürwortet. Die ausgewählten Schüler\*innen (4 Mädchen und 12 Jungen im Alter zwischen 14 und 18 Jahren) sind entweder in Syrien oder in Afghanistan geboren und haben sehr verschiedene Migrationswege hinter sich. Sie kommen zudem aus verschiedenen sprachlich, kulturell und religiös geprägten Lebenswelten, zu denen sie sich je unterschiedlich ins Verhältnis setzen, sowie aus verschiedenen sozialen Schichten und familiären Konstellationen; und sie bringen unterschiedliche, je individuelle Lebenserfahrungen und -entwürfe mit.

#### DIE LEHRERINNEN UND DIE SCHULSOZIALARBEITERIN

Der Kontakt zur Schule erfolgte über eine Lehrerin, die schon im Vorjahr eine Übergangsklasse geleitet hatte. Allerdings stellte sich schon nach der Antragsphase heraus, dass sie die Schule verlassen und eine andere berufliche Aufgabe übernehmen würde. Wir kooperierten wie geplant mit der Klassenvorständin sowie mit einer zweiten Lehrerin, die in der

Klasse mehrere Fächer unterrichtete. (Insgesamt unterrichteten 15 Lehrer\*innen in der Klasse, was die Orientierung der Schüler\*innen zu Beginn nicht unbedingt erleichterte. Die Lehrer\*innen hatten für den Unterricht in der Übergangsklasse, anders als in den sogenannten ‚Regelklassen‘, zusätzlich zu ihren Regelverträgen Honorarverträge.) Außerdem kooperierten wir mit einer Schulsozialarbeiterin, die im Ausmaß von acht Wochenstunden an der Schule beschäftigt war und in Form von Teamteaching gemeinsam mit einer der beiden Lehrerinnen, die mit uns im Projekt kooperieren, auch in der Brückenklasse unterrichtete. Damit setzte sich das *Schulteam*, das im Projekt eng mit uns zusammengearbeitet hat, aus der klassenführenden Lehrerin, einer zweiten Lehrerin und der Schulsozialarbeiterin zusammen.

### 1.3.3 KOOPERATION MIT DEN SCHÜLER\*INNEN

Die Kooperation mit den Schüler\*innen fand hauptsächlich in den Projektworkshops statt, in denen wir mit unterschiedlichen narrativen, biographieorientierten und kreativen Methoden arbeiteten. Für den Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung besuchten wir die Schüler\*innen allerdings schon vor dem Start der Workshops an der Schule und luden sie auch an die Universität ein, damit sie unseren Arbeitsort kennenlernen konnten.

Die sprachliche Kommunikation funktionierte mit den Schüler\*innen auf Deutsch, ohne Dolmetsch, und von Anfang an viel besser als erwartet. Das gemeinsame Forschen stellte sich allerdings als große Herausforderung dar. Aufgrund der schwierigen Lebenssituation, in der sich viele der Jugendlichen befanden (und bis heute befinden), war es nicht ohne Weiteres möglich, Termine außerhalb der Schulzeit zu organisieren. Die Schüler\*innen waren aufgrund verschiedener Verpflichtungen (Behördengänge zur Klärung und Verbesserung ihres Aufenthaltsstatus, Termine zur Verbesserung ihrer Wohnsituation, der gesundheitlichen Situation von Angehörigen oder der Jugendlichen selber etc.) zeitlich sehr eingeschränkt. Wir versuchten aus diesem Grund, ihnen deutlich zu machen, dass wir sie gern treffen möchten, aber auch Verständnis für ihre anderen Termine und Verpflichtungen haben.

Neben dem Forschungsteam stellten auch zwei Studentinnen der Bildungswissenschaft, die an der Schule Lernhilfe für die Brückenklasse anboten, eine wichtige Verbindung zu den Jugendlichen dar. Wir stellten fest, dass einige Jugendliche – möglicherweise aufgrund der Altersstruktur – zu den Student\*innen mehr oder auf eine andere Weise Vertrauen aufbauen konnten als zu uns Forscher\*innen.

#### 1.3.4 KOOPERATION MIT DEM SCHULTEAM

Zum Schulteam gehörten die Klassenlehrerin, die zweite Lehrerin und die Schulsozialarbeiterin. Die Kooperation mit ihnen begann bereits vor dem Schuljahr und war während des gesamten Schuljahres sehr eng. Den Auftakt bildeten ein ausführliches Planungstreffen sowie ein gemeinsamer Workshop mit dem Ziel, die verschiedenen Perspektiven auf die Klasse und das Projekt auszutauschen und dem Schulteam biographisch-narrative Zugänge zu Bildung vorzustellen. Im weiteren Projektverlauf stand der Kontakt zur Klassenlehrerin im Zentrum. Sie nahm für das Schulprojekt eine koordinierende Funktion wahr, z.B. die Abstimmung der Zeiten und die Organisation von Räumen für die Workshops. Sie informierte uns auch über wichtige Ereignisse, die die Klasse betrafen, sowie über die Situationen einzelner Schüler\*innen. Sie war zudem Ansprechpartnerin für die Student\*innen, die die Jugendlichen an der Schule unterstützten. Die zweite Lehrerin leitet die Schultheatergruppe und hatte auch darüber hinaus ein weit über den Durchschnitt hinausgehendes Engagement für ihre Schüler\*innen und unser Projekt.

Während des ersten Jahres fanden mehrere Treffen mit dem Schulteam statt, in denen wir uns über projektbezogene Fragen und Probleme austauschten. Im Sommer nach dem ersten Schuljahr fanden Reflexionsgespräche mit den Lehrerinnen und der Schulsozialarbeiterin statt, im zweiten Projektjahr wurde die Kooperation durch regelmäßige Treffen und Praxis-Forschung-Werkstätten mit den beiden Lehrerinnen fortgesetzt.

#### 1.3.5 KOOPERATION MIT DEM VEREIN VERSATORIUM

Die Kooperation mit dem Verein Versatorium [<https://versatorium.at/>] zielte darauf ab, den künstlerischen und kooperativen Übersetzungsstil

des Vereins in das Projekt zu integrieren. Dadurch konnten wir auf einer breiten Expertise zu Übersetzungsarbeit mit Geflüchteten aufbauen und von Kontakten zu Dolmetscher\*innen und Übersetzer\*innen profitieren, die über Kompetenzen in den für das Projekt relevanten und nicht so häufig vorfindbaren Sprachen verfügten und flexibel auf den Projektkontext reagierten.

Einen Experten aus dem Versatorium konnten wir für den wissenschaftlichen Beirat gewinnen, eine literarische Übersetzerin als Projektmitarbeiterin. Sie übernahm die Koordination der Übersetzer\*innen und Dolmetscher\*innen und brachte ihre Expertise im kreativen Umgang mit Texten und Möglichkeiten des Übersetzens in die Vorbereitung und Durchführung der Workshops ein.

Da die Jugendlichen in der Klasse über sehr viel höhere Deutschkompetenzen verfügten als in der Antragsphase erwartet, und da sie die Sprache Deutsch ins Zentrum stellten (vgl. Alpaga et al. 2019a), veränderte sich die Rolle des Vereins mit Fortschreiten des Projekts. Dolmetschen war bald nicht mehr notwendig, dagegen konnte der Verein seine Expertise schwerpunktmäßig da einbringen, wo es um das Thema Übersetzen ging.

## 2. \_\_\_\_\_ BIOGRAPHISCHES ERZÄHLEN IM KONTEXT VON FLUCHT

„Biographieforschung ist [...] ein Ansatz der Wahl, wenn Erfahrungen rekonstruiert werden sollen (Krüger/Marotzki 2006; Alheit/Dausien 2009), insbesondere, wenn es um komplexe, widersprüchliche, noch unabgeschlossene Prozesse geht wie Bildungswege, institutionelle Übergänge, Migration und ‚Über-Setzen‘ in eine andere soziale Welt“ (Dausien 2016, S. 5; vgl. dazu auch Apitzsch 1990). Der Beitrag dieser Methode bekommt besondere Bedeutung, wenn man mit Personen arbeitet, die noch sehr jung sind und aufgrund der Fluchterfahrung die geplante oder bislang erwartete Richtung ihrer Biographie neu gestalten müssen. Hinzu kommt, dass Personen mit Fluchterfahrung stark von Fremdzuschreibung betroffen sind und zumeist als kollektive Gruppe betrachtet werden. In solchen Fällen ist das biographische Erzählen eine besonders geeignete Methode, „um individuelle und kollektive Erfahrungen zur Sprache zu bringen“ (Schütze 1983). Die biographische Methode kann dazu beitragen, homogenisierte Bilder aufzubrechen und einen differenzierten Blick einzunehmen. Das Potenzial biographischer Kommunikation für Prozesse der „Enttypisierung“ wird auch in der Erwachsenenbildung genutzt (Behrens-Cobet/Reichling 1997; Behrens-Cobet 1999; Dausien 2011).

Basierend auf diesen Überlegungen wurde im Projekt in verschiedenen Settings und methodischen Varianten mit biographischem Erzählen gearbeitet. Dabei war schon im Planungsstadium klar, dass angesichts möglicher (Re-)Traumatisierungen keine „ganzen“ Lebensgeschichten erhoben, sondern narrative Gruppenverfahren genutzt und „kleine Geschichten“ (Bamberg/Georgakopoulou 2008) angeregt werden sollten. Diese sollten sich in erster Linie auf die aktuelle Lebenswelt und die schulische Situation beziehen und die Jugendlichen nicht auf ihre Fluchterfahrung ‚festlegen‘. Dabei waren wir natürlich offen für alle Themen und Geschichten, die die Jugendlichen selbst eingebracht haben, auch außerhalb der von uns angeleiteten Erzählaufgaben in den Workshops.

Die nachfolgend präsentierten Ergebnisse konzentrieren sich auf die im Projekt erprobten *Ansätze moderierten Erzählens*, da es zu solchen Methoden im Kontext pädagogischer Arbeit mit geflüchteten

Jugendlichen bislang kaum forschungsbasiertes Wissen gibt. Über Beobachtungen mit „beiläufigem“ biographischen Erzählen, d. h. zur Frage, wie und in welchen Situationen Schüler\*innen im schulischen Kontext spontan von sich erzählen und wie ihr soziales Umfeld darauf antwortet, haben wir an anderer Stelle berichtet (Dausien/Thoma 2019).

Leitend für die Ergebnisdarstellung sind folgende Fragen: Was bedeutet es, unter den Bedingungen von Flucht über die eigene Biographie zu sprechen? Ist biographisches Erzählen überhaupt möglich unter diesen Bedingungen? Wenn ja, wie wird gesprochen? Was kann erzählt werden? Was wird nicht erzählt? Welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um im Kontext von Flucht mit Jugendlichen biographisch-narrativ zu arbeiten?

## 2.1 **BEDINGUNGEN FÜR MODERIERTES BIOGRAPHISCHES ERZÄHLEN MIT JUGENDLICHEN IM KONTEXT VON FLUCHT**

Ein erstes, grundlegendes Ergebnis ist, dass in der Arbeit mit den Schüler\*innen sowohl schriftliche als auch mündliche Formen des Erzählens gut funktioniert haben. Der Wunsch, über sich selbst zu erzählen, war vorhanden, bei einigen der Jugendlichen sogar groß. Die Möglichkeit für biographisches Erzählen ist allerdings voraussetzungsvoll. Folgende Bedingungen waren notwendig:

---

Die Schaffung eines *vertrauten, geschützten Raumes*, in dem die Jugendlichen über sich sprechen und ihre Geschichte erzählen können. Dem ersten Erzählworkshop gingen deshalb erste Treffen voraus, in denen sich alle Beteiligten kennenlernen konnten. Dabei machten wir deutlich, dass wir Forscher\*innen sind und nicht zur Schule gehören und dass unsere Workshops kein Unterricht sind, insbesondere dass die Geschichten der Schüler\*innen nicht benotet oder bewertet werden und dass wir vertraulich mit diesen umgehen. Auch die räumliche Situation war bedeutsam. In der Regel konnten wir einen großzügigen, freundlichen und gestaltbaren Raum in der Schule nutzen, den wir, von wenigen Störungen abgesehen, für die Arbeit in den Workshops exklusiv für uns hatten.

---

*Behutsame und niederschwellige Erzählaufforderungen:* Wie bereits vorab vermutet, erwies es sich als sinnvoll, die Jugendlichen nicht zu längeren biographischen Erzählungen aufzufordern, wie sie etwa in klassischen biographisch-narrativen Interviews generiert werden. Die Jugendlichen haben schwierige Erfahrungen hinter sich und kämpfen immer noch mit vielen Unsicherheiten. Das Sprechen über die gesamte Lebensgeschichte könnte für sie deshalb zu einer Belastung führen. In dieser Situation hat sich die *Arbeit mit „small stories“* bewährt, vor allem zu Erzählaufforderungen, die auf die Gegenwart oder die Zukunft, allenfalls die jüngere Vergangenheit seit der Ankunft in Österreich, bezogen waren. Aus diesen erzählten „kleinen Geschichten“ sind weitere Erzählungen und Ideen für folgende Workshops entstanden.

---

*Freiwilligkeit der Teilnahme und Selbstbestimmung:* Gelten diese Prinzipien für biographieorientierte Arbeit grundsätzlich, so haben sie im schulischen Kontext noch einmal besondere Bedeutung (Dausien/Draxl 2019). Zudem wussten wir von einigen Jugendlichen, dass sie noch Interviews im Rahmen des Asylverfahrens vor sich hatten und sich dadurch sehr belastet fühlten. In dieser Situation wollten wir ihnen erst recht keine Aufgaben zumuten, die auch nur annähernd ähnlich wirken und mit dem Gefühl verbunden sein könnten, „ausgefragt“ zu werden. Die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit, selber zu bestimmen, was und wie sie erzählen wollen, war für die Jugendlichen im schulischen Rahmen zwar zunächst ungewohnt und musste deshalb immer wieder neu besprochen werden, sie konnten jedoch Gebrauch davon machen und sich zunehmend auf den Kommunikationsraum einlassen.

---

*Erzählen mit kreativen Medien und Methoden:* Bereits im Antrag war angedacht, künstlerische Methoden einzubeziehen. Es wurde rasch deutlich, wie wichtig dieser Aspekt für die Arbeit mit den Jugendlichen war. Da sich die Schüler\*innen zu Beginn des Projekts noch nicht kannten, war Zeit notwendig, um Vertrauen aufzubauen und in der Gruppe aus der eigenen Biographie erzählen zu können. Als Einstieg wählten wir deshalb die Methode autobiographischen Schreibens, bei der die Schüler\*innen zunächst individuell arbeiten und sich erst im weiteren Verlauf in moderierter Form austauschen konnten. Neben mündlichem Erzählen und Schreiben wurde auch mit Bildern als Erzählanreizen und selbstgestalteten Plakaten und Bildern gearbeitet.

Im Folgenden werden beispielhaft Ergebnisse aus den Workshops vorgestellt.

## 2.2 ERFahrungen der Jugendlichen zur Sprache bringen: EXEMPLARISCHE ANALYSEN AUSGEWÄHLTER ERZÄHLUNGEN

Zentrales Ziel des Projekts war es, die Erfahrungen der Jugendlichen zur Sprache zu bringen und gemeinsam mit ihnen zu reflektieren. Thematisch standen Erfahrungen im Prozess des ‚Ankommens‘ in Österreich und Erfahrungen mit dem Übersetzen im Vordergrund. Die in den o. g. Workshops entstandenen Erzählungen können hier nicht vollständig präsentiert werden, es sollen jedoch exemplarisch Themen und Geschichten aus unterschiedlichen Workshops präsentiert und kommentiert werden.

### 2.2.1 „MEIN ERSTER TAG AN EINER ÖSTERREICHISCHEN SCHULE“

Im ersten Workshop, den wir mit den Jugendlichen durchführten, konnten diese anhand von „small stories“ zum Thema „*Mein erster Tag an einer Schule in Österreich*“ ihre biographischen Erfahrungen mit dem österreichischen Schulsystem thematisieren. Die entstandenen Narrationen ermöglichten Einblicke in die *Erfahrung des Übergangs*, d. h. es wurden sowohl Vorerfahrungen vor der Migration nach Österreich als auch das Erleben des Ankommens in Österreich thematisiert und miteinander in Beziehung gesetzt. Die Stärke der Biographieforschung, methodologisch einen *prozesshaft-biographischen Zugang* zu eröffnen, konnte hier systematisch genutzt werden, um die heutigen Perspektiven der Jugendlichen zu verstehen. (Demgegenüber wäre es verkürzt, ausschließlich den Zeitpunkt der Migration zu fokussieren, da die Situationen und Erfahrungen geflüchteter Personen damit nicht in ihrem biographischen Zusammenhang verstanden werden könnten.)

Im Workshop wurden die Jugendlichen aufgefordert, einen Brief an eine (fiktive) Person zu schreiben und über ihren ersten Tag an einer österreichischen Schule zu erzählen. Im folgenden Brief schreibt *Jamil*<sup>3</sup>, welche Erfahrungen er in Österreich gemacht hat und was diese für ihn bedeuten.

#### BRIEF VON JAMIL<sup>4</sup>

”

*Als ich zum erste Mal in Österreich in die Schule war, habe ich viel so viel Stress, weil ich kein Deutsch könnte. deswegen habe ich Stress und froher war ich gar nicht in die Schule. Es freut mich sehr dass ich zum erste mal in einem ganz große und schöne Schule bin. aber ich habe ein große probleme, mein problem ist ich kann gar nicht Englisch und Englisch für mich ist schwer und ich weiß es nicht genau dass ich diese Schule schafen könnte, aber ich versuche viel so viel lernen und diese Schule schfen außerdem Englisch weil ich in Iran war. ich hasse von Englisch, Jede hat gesagt Englisch ist leicht aber ich weiß es nicht wieso für mich ist sehr schwer. Ich bin sehr glücklich dass ich in einem Österreichische Schule bin.*

In der Analyse dieses Textes wurden drei thematische Kategorien rekonstruiert, die die dargestellte Erfahrung kennzeichnen: „Dankbarkeit“, „Stress“ und „Schule als machtvoller Ort“. Mit „*Es freut mich/ich bin sehr glücklich, in dieser ganz großen und schönen Schule zu*

---

**3** Alle Namen wurden anonymisiert.

**4** Die Briefe der Jugendlichen wurden wie alle Texte entsprechend den Prinzipien rekonstruktiver Forschung so analysiert, wie sie geschrieben wurden, d.h. ohne Korrekturen orthographischer oder grammatikalischer Fehler, die natürlich enthalten sind, da die Jugendlichen erst seit kurzer Zeit systematisch Deutsch lernen und zum Zeitpunkt des Workshops, in dem die Briefe entstanden sind, erst wenige Wochen in der Brückenklasse waren.

*sein/in einer österreichischen Schule zu sein*“ zeigt Jamil seine Freude und Dankbarkeit, den eigenen Bildungsweg fortsetzen, suchen und entwickeln zu können. Er zeigt aber auch seine Freude, wieder in einer (halbwegs) sicheren Situation zu sein und eine Normalität (als Schüler) leben zu können. Zudem wird deutlich, dass der Autor die soziale Erwartung, die von der Aufnahmegesellschaft an ihn als Geflüchteten gerichtet ist, kennt und erfüllt: Er zeigt Dankbarkeit und „Glücklichsein“ mit dem, was ihm angeboten wird. Die Dankbarkeitsbekundung kann jedoch auch als Voraussetzung/Kompensation für mögliche kritische oder negative Aspekte gelesen werden, allerdings findet sich im Text keine explizite Kritik. Negative Erfahrungen werden gewissermaßen „auf die eigene Kappe“ genommen („*ich habe ein große probleme, mein problem ist...*“), nicht der Schule oder Maßnahme angelastet.

Ein weiterer Punkt der geschilderten Erfahrung ist „Stress“. Im Text wird dieser sehr intensiv, in einer gesteigerten Form konstruiert: „*viel so viel Stress*“ – „*viel zu viel*“. Dieser „Stress“ zeigt sich auch in Form von Angst vor den (unbekannten) Anforderungen. Dabei wird Deutsch als erwartete Anforderung, Englisch als unerwartete Hürde wahrgenommen. Beide Sprachen werden als Herausforderung erlebt, die zu Stress und Angst führt. Im Text wird deutlich, dass Jamils Schwierigkeiten mit der englischen Sprache darin begründet sind, dass er zuvor im Iran zur Schule gegangen war und dort diese Sprache nicht gelernt hatte. Interessant ist, dass diese Herausforderungen und Ängste als *individuelles* Phänomen präsentiert werden. Es entsteht der Eindruck, als ob der Autor sagen möchte: „Ich bin alleine und habe Stress. Ich habe ein Problem.“ In dem gesamten Text gibt es keinen Hinweis auf die Bedingungen, die den Stress erzeugen. Es gibt kein „Außen“ – weder äußere Ursachen für den Stress noch die Beteiligung anderer Personen noch mögliche Unterstützung in der Bearbeitung der Situation werden genannt. Der „Stress“ scheint wie eine anonyme, für sich stehende Macht einfach „da“ zu sein.

Eine letzte Beobachtung aus dem Text ist, dass die Schule als ein machtvoller Ort wahrgenommen wird, als „*großes schönes Gebäude*“. Das Gebäude erzeugt Respekt und möglicherweise auch Angst, es macht den Autor klein, macht ihn aber auch stolz dazugehören. Implizit klingt hier die Frage an, ob er dazugehört, ob er ‚diese Schule schafft‘. Erfolg und Teilhabe im Schulsystem sind durch Unterwerfung

unter die Regeln, Leistung und Wohlverhalten möglich. Leistung und Wohlverhalten müssen aber immer wieder bewiesen werden, was dem Autor augenscheinlich (noch) nicht gelingt, auch weil immer wieder neue Hürden wie das Fach Englisch auftauchen. Die Schule erscheint hier als Ort der Teilhabe und Zugehörigkeit und als Ort der (unendlichen) Möglichkeiten; zugleich ist sie für den Autor jedoch die ‚einzige Chance‘, die genutzt werden muss, um weiterzukommen – nicht nur in der eigenen Bildungslaufbahn, sondern womöglich auch im Hinblick auf die existenzielle Frage, ob er überhaupt in Österreich bleiben kann (Aufenthaltsstatus). Interessant ist, dass sich der Autor insgesamt als Individuum konstruiert, das auf sich allein gestellt zu sein scheint. Alles scheint von seinen Handlungen, seiner Anstrengung abzuhängen. Die Botschaft des Textes lautet sinngemäß: ‚Ich muss das Problem alleine bewältigen/lösen; ich muss es schaffen.‘ Problematisch wird diese Selbst-Positionierung, wenn er andeutet, es trotz vieler Bemühungen möglicherweise nicht ‚schaffen‘ zu können. Als ob er sagen wollte: ‚ich bemühe mich, es ist schwer, aber ich erkenne nicht, weshalb es so schwer ist.‘ Auf der textformalen Ebene zeigt sich diese ‚Klemme‘ gleichsam darin, dass gerade keine Narration zustande kommt; vielmehr sind Beschreibung und Argumentation die dominanten Textsorten. Jamil erzählt nicht von konkreten Ereignissen oder eigenen Handlungen, sondern scheint gleichsam erstarrt vor der großen, schönen Schule zu stehen und mit seinen Hoffnungen und Ängsten zu hadern. Die Wiederholungen im Text stehen gewissermaßen für das ‚Kreisen‘ der Gedanken.

Im Vergleich zu Jamils Brief erzählt *Seli* in seinem Text Schritt für Schritt, was er am ersten Tag in der Schule gemacht hat.

#### BRIEF VON SELI

”

*Hallo Milo. Es fehlt mir gerade ein mein  
Erste Tag, in der Schule in Österreich.  
Ich war mit meinem Onkel bei Ihm zu Hause  
Wir sind nach Z-Bezirk gefahren er hat mich  
dort angemeldet Von eine (G?)ebäude Ich kann mir  
den Namen nicht erinnern haben wir ein Blat für  
die Schule bekommen wir sollten dem Blat  
an dem Tag morge in die Schule bringen  
wir sind dann morgen zur Schule gegangen  
und mein Onkel hat mit der Frau Direktorin  
gesproche und nach Paar minuten ist  
mein klassenvorstand gekommen Ich mein  
klassenvorstand und mein Onkle sind zur  
Klasse gegange als wir unterwegs  
waren hat mich mein klassenvorstand gefragt  
ob Ich mich auf Englisch oder  
auf Deutsch vorstellen kann Ich habe gesagt  
Ich kann schon aber nur auf Englisch  
Er hat ok gesagt als wir vor der Tür Klasse waren  
Mein Onkel ist zurück gegangen. Ich und Her Brehm  
Mein klassevorstand wir sind rein gegangen und  
Ich habe mich vorgestellt und es war  
Eine überraschung für meine mitschüler und mit  
Schülerinnen und dann Her Brehm hat mir meine Platz gezeigt  
Ich bin auf meine Platz gesessen  
In der Pause alle sind zu mir gekommen und haben  
Mich verschiedene fagen vorgestellt.....  
So habe ich mit der Schule angefangen. ☺*

Selis Beschreibungen sind sehr genau, er schildert Personen, Ort und Zeit im Detail. Im Gegensatz zu Jamil ist Seli nicht alleine, es kommen viele andere Personen vor: sein Onkel begleitet ihn, der Klassenvorstand begrüßt ihn, und Mitschüler\*innen zeigen sich an ihm interessiert, indem sie auf ihn zukommen („*sie sind zu mir gekommen*“) und ihm Fragen stellen. Es entsteht nicht der Eindruck, dass er die Fragen als unangenehm empfunden hat. Auch sein Brief ist an einen anderen („Milo“) adressiert.

Sein Klassenvorstand nennt ihn mit Namen und hat offensichtlich das Zutrauen in seine Sprachfähigkeiten. Ihm wird die Möglichkeit gegeben, sich in der Sprache seiner Wahl vorzustellen. Das ist eine ermutigende Erfahrung, die ihm das Gefühl gibt, kompetent zu sein. Im Text konstruiert sich Seli als Person, die als ein aktives und kompetentes Subjekt angesprochen wird.

Seli fühlt sich in der Klasse willkommen: Ihm wird ein Platz gezeigt („*er hat mir meine Platz gezeigt*“) – es entsteht der Eindruck, als habe dieser schon auf ihn gewartet –, und er nimmt diesen Platz als seinen eigenen an („*ich bin auf meine Platz gesessen*“). Im Unterschied zu Jamils Erfahrung ist die Schule hier ein Ort, mit dem Seli sich identifizieren kann. Seine Identifikation als Schüler wird auch an anderen Textstellen deutlich: Er bezeichnet Klassenvorstand und Mitschüler mit dem Possessivpronomen: „*mein* Klassenvorstand ist gekommen“, „eine Überraschung für *meine* Mitschüler“. Jamil hingegen nahm die Schule als einen großen, Ehrfurcht und womöglich Angst erregenden Ort wahr, der ihm gegenübersteht und dessen Teil zu werden er sich erst ‚verdienen‘ muss.

Seli vermittelt den Eindruck, dass er von Anfang an betreut war. Sein Onkel spricht mit der Direktorin, diese sagt ihnen, was zu tun sei, dann kommt der Klassenvorstand, der ihn in die Klasse aufnimmt, und seine Mitschüler\*innen kommen interessiert auf ihn zu. Seli nimmt an, was ihm angeboten wird, und er wirkt darin handlungsfähig. Der Unterschied zu Jamils Text zeigt sich auch hier auf formaler Ebene. Seli schreibt in Form von Bericht und Erzählung, er konstruiert eine zeitliche Ordnung, der man gut folgen kann. Die Situation wird so lebendig dargestellt, dass sie als Szene nachgespielt werden könnte.

Aus den Erzählungen der Jugendlichen lassen sich einige wichtige Ergebnisse im Hinblick auf die Situation des „Ankommens“ im österreichischen Schulsystem zusammenfassen:

---

Die Diskrepanz zwischen der (sozial erwarteten) enormen Leistung, die als individuell zu erbringende Leistung und Motivation konstruiert wird, einerseits und der mangelnden Möglichkeit, die Bedingungen des eigenen Handelns überschaubar oder gar kontrollieren zu können, die in Jamils Text herausgearbeitet wurde, zeigt sich in den Erfahrungen aller Schüler\*innen. Diese reflektieren reale Bedingungen: Die Jugendlichen sind neu in Österreich und im österreichischen Schulsystem, sie sind angewiesen auf Begleitung und Personen, die ihnen das relevante Wissen vermitteln, und sie müssen sich dieses Wissen in einem zeitaufwändigen Prozess praktisch aneignen, um handlungsfähig zu werden.

---

Der Aneignungsprozess wiederum ist nicht allein (und nicht primär) abhängig vom Willen und Leistungsvermögen der Schüler\*innen, sondern ganz wesentlich von den institutionellen und pädagogischen Kontexten, in denen sie sich bewegen. Dieser Aspekt gerät aber kaum in den Blick der Jugendlichen. Sie erleben sich vor der Herausforderung, den Übergang weitgehend *allein* bewältigen zu müssen.

---

Umso wichtiger sind deshalb vertrauensvolle und handlungsfähige Erwachsene, wie sie in Selis Erzählung vorkommen: Familienmitglieder (Onkel), Institutionenvertreter\*innen (Direktorin) und Lehrer\*innen (Klassenvorstand). Viele der Jugendlichen sind jedoch ohne Familie in Österreich, und auch wenn es Familienangehörige gibt, sind diese u. U. selbst neu im Land und ebenso wie ihre Kinder auf Hilfe angewiesen. Häufig kommt es sogar zur Rollenumkehr, d. h. die Jugendlichen übernehmen Verantwortung für ihre erwachsenen Familienmitglieder, wenn diese z. B. krank oder überfordert sind oder mit der deutschen Sprache weniger vertraut sind als die Schüler\*innen.

---

In solchen Situationen ist die Verantwortung der Pädagog\*innen besonders groß. In ihrer Rolle als Gatekeeper (Behrens/Rabe-Kleberg 2000) entscheiden sie in Übergangssituationen nicht nur über die formale Zugehörigkeit zum Bildungssystem,

sie sind vor allem auch Mittler\*innen im Hinblick auf informelle Aneignungsprozesse und soziale Einbindung.

---

In dieser Hinsicht spielen auch die Peers eine zentrale Rolle. In Selis Geschichte, die sich nicht auf den ersten Tag in der Brückenklasse, sondern den früheren Besuch einer anderen Schule bezieht, sind die Mitschüler\*innen aktiv daran beteiligt, ihn in die Kommunikation der Klasse einzubeziehen. Dabei handelt es sich offensichtlich um eine Regelklasse, zu der Seli als „Neuer“ hinzukommt.

---

Durch die institutionelle Konstruktion der Brückenklasse als separierende Maßnahme, in der ausschließlich Neuhinzugekommene zusammengefasst werden, fällt diese wichtige Leistung der Peers bzw. der Klassengemeinschaft weg; die Mitschüler\*innen sind in diesem Fall alle „neu“ und auf Hilfe und Vermittlung angewiesen. Auch die Aufgabe der Lehrkräfte ist besonders herausfordernd, wenn nicht einzelne Schüler\*innen in eine Regelklasse aufgenommen werden, sondern eine ganze Klasse von „Neuankömmlingen“ mit je individuellen Problemlagen begleitet werden muss.

## 2.2.2 ERZÄHLEN ZU BILDERN

Im Workshop „Übersetzen II – Geschichten schreiben“ verfassten die Jugendlichen mithilfe von Bildimpulsen Texte zu eigenen Erlebnissen, an die sie sich, inspiriert von den gewählten Bildern, erinnern hatten. Die Bilder boten eine Vielfalt an Darstellungsstilen und thematischen Bezügen, die für sehr unterschiedliche Assoziationen und Deutungen offen waren. Diese Methode wurde gewählt, um einen möglichst offenen Rahmen für die Ideen und Erinnerungen der Jugendlichen zu schaffen, externe Zuschreibungen zu reduzieren und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, über ihr Leben zu erzählen, ohne dabei auf das Thema Flucht oder Migration Bezug nehmen zu müssen. (Keines der Bilder enthielt einen expliziten Hinweis auf das Thema.) Die offene Aufforderung lautete in etwa: „Such dir ein Bild aus, das dich anspricht und zu dem dir eine selbsterlebte Geschichte einfällt.“ (Die Geschichten wurden zunächst in einer von den Jugendlichen gewählten Sprache außer Deutsch geschrieben und im nächsten Workshop von den Autor\*innen selbst ins Deutsche übersetzt.)

Die Jugendlichen entschieden selbst, worüber sie schreiben wollten. Während einige Jugendliche über ihre Fluchterfahrungen schrieben, nutzten andere die Bilder als Möglichkeit, um sich in der Gesellschaft zu positionieren, d.h. ihre Meinung zu Flucht oder zum Diskurs über Flucht und Krieg zu äußern. Andere wiederum thematisierten Flucht überhaupt nicht und erzählten Geschichten über Alltagssituationen in der Familie, Erlebnisse aus der Kindheit, Träume und Wünsche.

Insgesamt ist festzuhalten, dass die Autor\*innen den Erzählimpuls sehr unterschiedlich aufgreifen und ihn nutzen, um Facetten ihrer Biographie zu thematisieren. Sie geben – auch in kleinen narrativen Formaten – Einblick in ihr Leben und zeigen sich zugleich als individuelle Person, die eine je „besondere“ Geschichte hat. Damit werden pauschale Typisierungen (als „Flüchtlinge“, „Muslime“, „unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“ usw.) konterkariert, die Erzähler\*innen werden als unverwechselbare Subjekte (an-)erkennbar. Zugleich werden sie als soziale Subjekte einem narrativen Raum zugehörig, in dem verschiedene Erzähler\*innen ihre Geschichten wechselseitig erzählen und hören können.

Ohne an dieser Stelle konkrete Beispiele für die entstandenen Texte vorzustellen, kann festgehalten werden, dass sich die der Erwachsenenbildungspraxis entlehnte und adaptierte Methode des Erzählens zu Bildern in der Arbeit mit den Jugendlichen bewährt hat. Die Bildimpulse wirkten motivierend und haben vielfältige und interessante Geschichten angeregt. Die Jugendlichen wurden mit ihrem kreativen Potenzial als Autor\*innen angesprochen und haben ihre Erzählungen schriftlich und z.T. auch mit bildhaften Elementen gestaltet. Welche Möglichkeit diese Evokation von schriftlich erzählten „small stories“ als Erhebungsmethode für die Biographieforschung birgt und wie sie systematisch beschrieben werden kann, ist eine Frage, die im Anschluss an die Erfahrungen unseres Projekts verfolgt werden soll.

### 2.2.3 ERZÄHLEN ÜBER ERFAHRUNGEN MIT ÜBERSETZEN

Ein letztes Thema, das mit den narrativen Methoden bearbeitet wurde, sind die Erfahrungen mit Sprachen und Übersetzen (fünfter bis neunter Workshop). Im Workshop „*Erfahrungen mit dem Übersetzen*“ haben die Schüler\*innen z.B. berichtet, in welchen Situationen sie für wen

übersetzen und was das für sie bedeutet. Sie wurden aufgefordert, sich an konkrete Situationen zu erinnern, in denen sie entweder selbst für andere übersetzt haben oder in denen für sie übersetzt wurde. Die Geschichten wurden in moderierten Gruppen erzählt und anschließend gemeinsam ausgewertet. Zur Sprache kamen dabei vielfältige Aspekte des Übersetzens wie beispielsweise Abhängigkeit, Macht und „Dazwischenstehen“, aber auch Selbständigkeit, Hilfsbereitschaft und Sicherheit. In diesem Rahmen erzählte u. a. der Schüler *Omar* zum zweiten Mal über seine Erfahrung aus einem Praktikum im Krankenhaus, als er für eine Person, die er nicht kannte, eine schwangere Frau, die einen Unfall hatte, übersetzen musste. Andere erzählen über Situationen im schulischen Kontext, beim Arzt, bei Behördengängen oder auch dramatische Situationen von der Flucht, in denen Übersetzen als zum Teil existenzielle Herausforderung erlebt wurde und gemeistert werden musste.

Die narrative Darstellungsform erlaubt eine sehr detaillierte Rekonstruktion der komplexen Bedingungen solcher Situationen: Wir erfahren Konkretes über Raum und Zeit des Geschehens, über konkrete Handlungen und beteiligte Personen sowie über das Erleben und die Perspektiven des autobiographischen Ichs. In der gemeinsamen Reflexion der Geschichten in der Gruppe können Zusammenhänge entdeckt und benannt werden, die zum Zeitpunkt des damaligen Geschehens und für die erzählende Person möglicherweise auch zum Zeitpunkt des Erzählens nicht durchschaubar sind. Omar etwa erzählt, wie er in der Rolle als Übersetzer in die dramatische Situation einbezogen wurde, wie er diese Situation erlebt und wie er gehandelt hat. Seine Geschichte gibt jedoch Hinweise auf strukturelle Merkmale der Übersetzungssituation:

In der erzählten Szene kommt Omar, ein 16-bis 17-jähriger Junge, der sich als Geflüchteter in schwierigen Bedingungen bewegt und seit 10 Tagen als Praktikant in einem Krankenhaus tätig ist, in eine Situation, in der er zum Übersetzen aufgefordert wird. Zusätzlich zur Information, dass eine schwangere Frau ins Krankenhaus gekommen sei und es einen Unfall gegeben habe, erzählt Omar, dass deren Mann es nicht erlaubt habe, „*dass sie untersucht wird*“. Die Erzählung über diese Situation des Übersetzens macht deutlich, dass eine Übersetzung die übersetzende Person in ein Dilemma bringen und die eigene Kompetenz

übersteigen kann. Zudem kann ein Mangel an Professionalität von Seiten der beteiligten Institutionen (Krankenhaus, Polizei) bemerkt werden, die einen jungen Praktikanten in eine solche Situation bringt bzw. (zumindest soweit wir das aus der Erzählung rekonstruieren können) keine weiteren Möglichkeiten des Übersetzens bereitstellt.

Das Beispiel hat allgemeinere Bedeutung. In Omars Erzählung wie in den Geschichten anderer Jugendlicher wird ersichtlich, dass Übersetzen als komplexe Situation und Aufgabe zu verstehen ist und eine übersetzende Person auf verschiedenen Ebenen in widersprüchliche Verhältnisse geraten kann. In Omars Erzählung wird beispielsweise deutlich, dass die Jugendlichen Konsequenzen für sich selbst als Übersetzer\*innen erwarten oder befürchten. Konsequenzen hat die Übersetzung aber auch für die Personen, deren Geschichten sie übersetzen sollen. Es werden unterschiedliche Loyalitäten (in Omars Fall gegenüber der Patientin, ihrem Ehemann, dem medizinischen Personal und auch gegenüber dem eigenen Gewissen) und Konflikte sichtbar, in die eine Übersetzung eingebettet ist. Die Schüler\*innen als Übersetzer\*innen treffen in jedem Fall viele Entscheidungen, wem sie was wie übersetzen. Die Übersetzungstätigkeit wird also auf mehreren Ebenen spannungsreich gerahmt. Omar und andere Schüler\*innen formulieren als Konsequenz aus solchen, als sehr schwierig und belastend erlebten Situationen, „nie wieder“ für Fremde übersetzen zu wollen.

Das Erzählen und die gemeinsame Reflexion über solche Situationen in moderierten, pädagogisch begleiteten Settings kann dazu beitragen, dass die Jugendlichen die strukturellen Schwierigkeiten solcher Übersetzungssituationen erkennen und ihre eigenen Erfahrungen besser einordnen können. Das kann ihnen ermöglichen, sich persönlich zu „entlasten“ und zu verstehen, dass sie nicht alleine für die Lösung der Konflikte oder gar (befürchtete) negative Folgen verantwortlich sind. Zugleich kann es ihre Kompetenzen sichtbar und erfahrbar machen. Da vergleichbare Übersetzungssituationen auch in Bildungsinstitutionen nicht selten vorkommen, wäre eine derartige Thematisierung im schulischen Kontext sinnvoll.

### 2.3 BILDUNGSWEGE ENTWERFEN – ZUKUNFT ERZÄHLEN

Biographisches Erzählen richtet sich nicht nur auf die Vergangenheit, sondern ermöglicht auch den Entwurf von Zukunftsperspektiven. In verschiedenen Workshops haben die Jugendlichen ihre Zukunftsperspektiven thematisiert; Informationen erhielten wir jedoch auch in vielen informellen Nebengesprächen, in denen diesbezügliche Fragen der Jugendlichen zur Sprache kamen. Im zweiten Workshop schrieben sie Texte zum Thema „*Ich in zehn Jahren*“, im elften Workshop stand das Thema „*Zukunftsperspektiven in Bildung und Beruf*“ im Mittelpunkt. Die Schüler\*innen arbeiteten hier mit bildhaften Darstellungen ihrer bisherigen und zukünftig erwarteten/erwünschten Bildungswege und berichteten schriftlich und mündlich über ihre Zukunftsperspektiven. Ohne das dabei entstandene Material hier präsentieren zu können, sollen zusammenfassend die wichtigsten Befunde festgehalten werden:

---

*Schulische Vorerfahrungen:* Die Jugendlichen hatten vor dem Jahr in der Übergangsklasse zum Großteil schon Erfahrungen mit Schulen in Österreich gemacht. Mehr als die Hälfte hatte bereits eine Neue Mittelschule besucht, einige sogar länger als ein Jahr. Etwa ein Drittel hatte zuvor Deutschkurse (im außerschulischen Bereich, etwa über das AMS („Arbeitsmarktservice“) oder eine Volkshochschule) gemacht, zwei Jugendliche hatten an Bildungsangeboten der Jugendcolleges teilgenommen. Die Zusammensetzung der Übergangsklasse war also auch in dieser Hinsicht recht heterogen.

---

*Anschlussperspektiven:* Da es sich bei Übergangsklassen nur um einjährige Lehrgänge handelt, stellte sich für die Jugendlichen von Anfang an die Frage nach dem „Danach“. Einige der Jugendlichen wünschten sich, eine Lehre anzuschließen, wobei manchen hierfür noch der Pflichtschulabschluss (das Schuljahr in der Übergangsklasse zählt nicht als ein solcher Abschluss) und/oder ein positiver Asylbescheid fehlte. Andere hatten zum Ziel, an der Schule zu bleiben und die Handelsschule zu absolvieren, meist verbunden mit der Absicht anschließend im Rahmen des Aufbaulehrgangs mit Matura abschließen zu können und zu studieren. Voraussetzung für diesen Bildungsweg war eine bestandene Aufnahmeprüfung in die Handelsschule (HASCH) am Ende der Übergangsklasse, wobei dies noch keinen Schulplatz an der Schule garantierte, da die Plätze begrenzt waren. Die

Frage, welchen *Abschluss* sie mit dem Absolvieren der Brückenklasse erhalten werden und wie es danach weitergehen kann, spielte bereits beim allerersten gemeinsamen Treffen der Schüler\*innen mit den Lehrer\*innen und dem Projektteam, beim „Kick off“ im November 2017, eine wichtige Rolle – nicht nur für die Jugendlichen, sondern auch für ihre Familien und betreuende Sozialpädagog\*innen.

---

*Enttäuschung und Unsicherheit:* Im Verlauf des Projekts gab es Gelegenheit, über diese Fragen zu sprechen und mitzuerleben, wie sich die Fragen und Wünsche der Schüler\*innen im Zuge von genaueren Informationen über das österreichische Schulsystem, von Schulerfahrungen und vor allem im Prozess des Asylverfahrens veränderten. Hoffnungen auf eine Fortsetzung des Bildungsweges wurden enttäuscht, denn nach Abschluss der Brückenklasse war wiederum keine Sicherheit zu erwarten; neue Pläne wurden entworfen, aber auch für Frustration und „cooling out“ gab es deutliche Anzeichen bei einigen Jugendlichen, wenn sie beispielsweise den Eindruck hatten, durch das Jahr eher „Zeit verloren“ zu haben (Alpagu et al. 2019, S. 218). Dies hat auch strukturelle Gründe, denn das mit erfolgreichem Abschluss der Übergangsstufe erlangte Zertifikat beinhaltet keine formale Berechtigung für eine weiterführende Bildungsmaßnahme.

---

*Abschluss der Übergangsstufe:* Die Prüfung am Ende des Schuljahres bestanden fünf der Schüler\*innen, drei von ihnen konnten an der Schule bleiben, ein weiterer hatte einen Platz in einem Gymnasium in Aussicht. Insgesamt konnte die Hälfte der Klasse das Schuljahr in allen Fächern positiv abschließen, vier erhielten in einem Fach keine positive Note und drei konnten in einem oder mehreren Gegenständen aufgrund zu hoher Abwesenheiten nicht beurteilt werden.

Neben diesen eher auf die institutionellen Möglichkeiten bezogenen Aspekten wurde deutlich, dass die biographischen Zukunftsentwürfe der Jugendlichen unter überaus *prekären Rahmenbedingungen* entwickelt werden müssen, die nicht erst mit der Flucht nach Österreich und dem unsicheren Aufenthaltsstatus hierzulande wirksam werden, sondern die Bildungs- und Lebenswege der Jugendlichen oft schon seit vielen Jahren prägen.

---

*Gewaltsam unterbrochene Schullaufbahnen als biographische Erfahrung:* Aufgrund von Krieg und Flucht kam es für die Schüler\*innen zu Unterbrechungen ihrer Schullaufbahn und ihres gewohnten Schüler\*innenlebens. Ein Jugendlicher erzählt, dass er 2016 „nach drei Jahren wieder in die Schule gehen“ konnte (Workshop 11). Eine weitere Schülerin erklärt in Bezug auf Lernschwierigkeiten in Englisch, dass Englisch für sie in Syrien leichter gewesen sei, sie in den zwei Jahren in Österreich aber kein Englisch gelernt und vieles wieder vergessen habe (Workshop 4). Schulische Diskontinuität und lange Unterbrechungen sind dabei nicht nur für den fachlichen Lernprozess hochproblematisch, sondern wirken sich sehr viel grundlegender auf die biographische Perspektive der Jugendlichen aus: auf ihr Zutrauen, die eigene Zukunft aktiv entwerfen und gestalten zu können.

---

*Ungewisse Zukunft:* In vielen Erzählungen zeigt sich, dass die Jugendlichen ihre Zukunftsperspektiven vor dem Hintergrund einer ungewissen Zukunft entwerfen und dass sich aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen (z.B. Aufenthaltsstatus, Staatsbürgerschaft, Diskurs über Kopftuch in Österreich) Einschränkungen für sie ergeben, die sie nicht ‚in der Hand haben‘. Ein Jugendlicher äußert beispielsweise den Wunsch, Polizist zu werden und merkt diesbezüglich an, dass dies nur mit einer österreichischen Staatsbürgerschaft möglich sei (Workshop 2). Ein weiterer schreibt: *„Ich habe keinen anderen Wunsch, bis ich in Österreich leben darf. Bis jetzt denke ich nur über die Schule und das erste Interview nach, ich habe keinen anderen Gedanken. Ich kann nicht über meine Zukunft planen, bis ich eine Antwort bekomme“* (Workshop 2). Andere hingegen machen sich bereits sehr konkrete Gedanken, die Ungewissheit über den Aufenthaltsstatus und damit zusammenhängenden Lebensmittelpunkt werden jedoch auch in diesen Fällen bemerkbar. Eine Schülerin berichtet beispielsweise über ihren Wunsch, Straßenbahnfahrerin zu werden. Ihre Mutter rät ihr jedoch von diesem Beruf – ihrem „Traumberuf“ – ab. Sie meint: *„such dir was anderes, vielleicht ziehen wir wieder nach Afghanistan um. Und dort gibt es keine Straßenbahnen“* (Workshop 11). Das Wort „umziehen“ verweist hier eher verharmlosend auf die Gefahr einer Abschiebung nach Afghanistan. In der Phase der intensiven Zusammenarbeit mit den Jugendlichen hatten in etwa zwei Drittel der Schüler\*innen noch keinen gesicherten Aufenthaltsstatus.

Als Fazit ist festzuhalten: In den Erzählungen der Jugendlichen über ihre schulische und berufliche Zukunft wird deutlich, wie grundlegend ihre biographische Perspektive durch die Erfahrung von Krieg und

Flucht und die damit zusammenhängende strukturelle Verunsicherung geprägt ist. Von der Gesellschaft wie von Schule und Familie wird jedoch erwartet, dass Jugendliche eine eigenständige biographische Handlungsperspektive entwickeln und einen Bildungs- und Berufsweg aktiv entwerfen und verfolgen. Die Erzählungen belegen einerseits, dass die Jugendlichen – wie ihre österreichischen Altersgenossen auch – Bildungsziele und „Traumberufe“ haben und sich eine „normale“ Zukunft wünschen. Andererseits befinden sie sich aber – zumindest vorübergehend – in einer Situation struktureller Unsicherheit.

Aus der Biographieforschung wissen wir, dass der Aufbau biographischen Handlungsvermögens Zukunft benötigt. Biographien konstituieren sich in einem mehrfachen Zeitbezug: Vergangenheit, Zukunft und Gegenwart sind eng ineinander verschränkt. Biographisches Handlungsvermögen und eine biographische Perspektive entstehen, wenn die Erfahrungen der Vergangenheit, die eigene Geschichte, in der Gegenwart mit einer antizipierten Zukunft verknüpft werden können. In Fluchtbiographien ist dieser Zusammenhang vielfach unterbrochen. Die Vergangenheit erscheint „abgeschnitten“, „verloren“ und zu Teilen im buchstäblichen Sinn zerstört; die Gegenwart ist extrem unsicher. Unter diesen Bedingungen ist der Entwurf der Zukunft enorm erschwert.

Dass die Schüler\*innen dennoch Wünsche und Pläne entwickeln, ist eine große Leistung und zugleich eine ‚Überlebensstrategie‘. Die Schule bietet hierfür grundsätzlich einen relevanten Rahmen, denn sie ermöglicht den Jugendlichen an frühere Bildungserfahrungen anzuknüpfen. Allerdings wird eine selbstverantwortliche Zukunftsorientierung vom Bildungssystem oft als Leistung vorausgesetzt, die Schüler\*innen „mitbringen“ müssen. Die besonderen Bedingungen, unter denen geflüchtete Jugendliche ihre Zukunft entwerfen müssen, werden dabei oft nicht gesehen. In den Workshops zeigte sich, wie wichtig Methoden und kommunikative Räume sind, mit denen die Jugendlichen über ihre Unsicherheiten und Fragen sprechen können. Biographisches Erzählen ist eine grundlegende Form *biographischer Arbeit*, mit der Subjekte ihre Erfahrungen ordnen, integrieren, reflektieren und Sinnzusammenhänge (wieder neu) aufbauen können – anders gesagt: biographisches Erzählen kann Bildungsprozesse anstoßen (Dausien 2011). Pädagog\*innen haben hier eine wichtige Aufgabe der Begleitung und Unterstützung, indem sie Räume für Erzählen und Zuhören schaffen.

### 3. \_\_\_\_\_ SPRACHEN, SPRACHLICHE HETEROGENITÄT UND ÜBERSETZUNGSPRAXEN

Dem Projekt lag eine sprecher\*innenorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit zugrunde, die Sprache vor dem Hintergrund biographischer Ausgangslagen und Verläufe (Thoma 2018) und zudem wesentlich als interaktives Geschehen begreift. Dabei verstehen wir Mehrsprachigkeit in ihrem Zusammenspiel sprachlicher Ressourcen, Praktiken und Ideologien (Androutsopoulos 2018, S. 197). Kommunikation ist in dieser theoretischen Vorstellung von den sprachlichen Repertoires aller an Kommunikationssituationen Beteiligten gerahmt. Aus diesem Grund ging es in unserer Forschung nicht nur um die sprachlichen Repertoires der Schüler\*innen, sondern auch um diejenigen anderer schulischer Akteur\*innen und der Projektbeteiligten. Daneben haben wir jeweils auch unseren Anteil an der sprachlichen Interaktion rekonstruiert und danach gefragt, wie in verschiedenen Kommunikationssituationen mit wechselseitigen sprachbezogenen Erwartungen und Vorannahmen umgegangen wurde.

Ein wichtiges Moment unserer Analysen stellten Machtverhältnisse dar. Mehrsprachigkeit ist demzufolge kein „geordnetes Verhältnis zwischen Sprachen, Gruppen und Domänen [...], sondern [...] Grundlage und Ergebnis interaktionaler Prozesse der Machtaushandlung“ (ebd., S. 198). Formen und Prozesse machtstrukturierter Aushandlungsprozesse waren in unserem Forschungsprojekt auf mehreren Ebenen relevant: Erstens ging es um Fragen von Macht im Sinne der jeweiligen Positionierung in der Migrationsgesellschaft; zweitens um Machtbeziehungen zwischen ‚Lehrer\*innen‘ und ‚Schüler\*innen‘, die in der Struktur der Schule und der pädagogischen Beziehung angelegt sind; drittens um vielschichtige Machtbeziehungen im konkreten Forschungsprojekt, die sich zwischen den (erwachsenen) ‚Forschenden‘ und den (jugendlichen) ‚Mit-Forschenden‘ konstellierte und auch in einem partizipativ angelegten Setting nicht aufgehoben werden konnten. Natürlich handelt es sich bei den hier vereinfacht unterschiedenen „Ebenen“ um relationale Räume, die in sich differenziert und miteinander verschränkt sind. Zudem betrachteten wir die Jugendlichen nicht als Repräsentant\*innen einer Sprache, einer Nationalkultur oder als Träger\*innen der Kategorie ‚Flucht‘, sondern als Subjekte, die auf ihren transnationalen Wegen

schon immer in komplexe (sprachlich strukturierte) Machtbeziehungen verwoben waren, zu denen sie sich in ein spezifisches Verhältnis gesetzt haben und zu denen sie sich auch innerhalb des Projekts und nach dem Schuljahr, in dem wir mit ihnen kooperierten, positionierten.

### 3.1 MEHRSPRACHIGKEIT IM SCHULISCHEN KONTEXT

Während unseres Feldaufenthaltes an der Schule konnten wir feststellen, dass Mehrsprachigkeit explizites Thema im institutionellen Selbstverständnis ist. Unter dem Punkt „Sprachenvielfalt“ auf der Website der Schule werden die Sprachen Spanisch, Französisch, Italienisch und Tschechisch angeboten. Die Sprachen werden als „Business-Sprachen“, „Weltsprachen“ und als internationale Amts- bzw. Verkehrssprachen eingeführt<sup>5</sup>. Neben der National- und zentralen Bildungssprache Deutsch wird an der Auswahl und Thematisierung von Sprachen eine Hierarchisierung deutlich: Auf die Sprache Deutsch folgen unmittelbar diejenigen Sprachen, die als schulische ‚Fremdsprachen‘ ungebrochen hohes Prestige und einen festen Platz in Curricula haben. Migrationsprachen, die über weniger hohes Prestige verfügen und die im schulischen Kontext häufig als ‚Muttersprachen‘ von Schüler\*innen bezeichnet werden, sind auf der Website und im Selbstbild der Institution dagegen unsichtbar.

Natürlich sah der schulische Alltag anders aus. Die Schule hat einen relevanten Anteil von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte<sup>6</sup> und diese wenden, relativ unabhängig von den genannten Hierarchisierungen, in ihrer Kommunikation vielfältige mehrsprachige Praktiken an. Im Projekt konzentrierten wir uns auf Beobachtungen in der Klasse, mit der wir kooperierten. Daneben rekonstruierten wir auf der Basis von schriftlichen Dokumenten und Transkripten aus mündlichen Gesprächen, welche Erfahrungen die Schüler\*innen mit Sprache, Mehrsprachigkeit und Translation gemacht und welche Haltungen sie dazu entwickelt haben.

---

<sup>5</sup> <https://www.bhakwien22.at/bhak/sprachenvielfalt/> (Zugriff: 15.11.2019).

<sup>6</sup> Die Statistik Austria unterscheidet Schüler\*innen nach Nationalität und nach ‚Umgangssprache‘. Bezogen auf die Schultypen Berufsbildende mittlere und Berufsbildende höhere Schulen in Wien (zu welchen unsere Kooperationschule zählt) betrug im Schuljahr 2017/18 der Anteil an „ausländischen“ Schüler\*innen 27,1 %, bzw. 17,4 %, der Anteil an Schüler\*innen „mit nicht-deutscher Umgangssprache“ 58,7 % bzw. 37 %. Laut Angaben der Kooperationschule lag der Anteil an Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch unter den Neuzugängen in die ersten Klassen über diesem Schnitt (68 % bzw. 50 %).

Die Schüler\*innen verfügten insgesamt über sehr ausdifferenzierte sprachliche Repertoires (Busch 2012), in denen die jeweiligen National- und Bildungssprachen sowie verschiedene Minderheitensprachen in den nationalstaatlichen Kontexten, in denen sie für kürzere oder längere Zeit gelebt haben, abgebildet sind. Teil der sprachlichen Repertoires ist bei allen Schüler\*innen, die in Syrien geboren sind, Arabisch, und bei den in Afghanistan geborenen Dari. Von den in Afghanistan geborenen Schüler\*innen haben einige einen Großteil ihres Lebens im Iran verbracht, weshalb sie die dort gesprochene Variante des Persischen ebenfalls beherrschen. Die Jugendlichen hatten unterschiedliche Möglichkeiten, Bildungssprachen zu erlernen. Während einige nur wenige Jahre lang an einer Schule waren, standen andere vor ihrer Flucht kurz vor der Matura bzw. einem vergleichbaren Abschluss. Auch im Rahmen der manchmal sehr lang dauernden Fluchtbewegungen wurden Sprachen angeeignet und schulisch erworben. Dabei spielt Türkisch eine herausragende Rolle, da mehrere der Schüler\*innen über kürzere oder längere Zeit in der Türkei waren, dort auch beschult wurden, und einige von ihnen Türkisch auf relativ hohem Niveau beherrschen.

In unserem Projektkontext wurden die Sprachen Arabisch und Dari während des gesamten Projektzeitraums laufend verwendet, allerdings nicht in der Kommunikation mit uns und zumindest anfänglich nicht in der Kommunikation, die von uns angeleitet wurde. Hörbar waren die Sprachen beispielsweise, wenn unsere Erklärungen, Fragen oder Arbeitsaufträge von einigen Jugendlichen für andere gedolmetscht wurden oder wenn die Jugendlichen sich in Seitengesprächen miteinander unterhielten. Kurz gesagt, im Unterricht und in der Kommunikation mit den Lehrpersonen und auch in den Projektphasen mit uns haben die Jugendlichen Deutsch gesprochen, andere Sprachen nutzten sie in der Peerkommunikation, außerhalb der definierten Unterrichts- und Workshopzeiten oder in Seitengesprächen, also auf der „Hinterbühne“ pädagogisch gerahmten Geschehens.

### 3.2 DIE BEDEUTUNG DER NATIONAL- UND BILDUNGSSPRACHE DEUTSCH

Die National- und Schulsprache Deutsch war zunächst auf struktureller Ebene bedeutsam, und zwar als Aspekt der institutionellen Diskriminierung und Organisation. Denn die ‚Deutschkompetenzen‘ waren ein Kriterium, nach dem die Schüler\*innen entlang der Differenzkategorie ‚Flucht‘ überhaupt erst einer ‚besonderen‘ Klasse zugewiesen wurden. Diese Einsortierung war aus mindestens drei Gründen problematisch: Erstens erfolgte sie aufgrund einer defizitorientierten Perspektive auf die (vermuteten) Deutschkenntnisse der Jugendlichen – und auch auf ihre (vermuteten) Sprachkenntnisse allgemein, da mit ‚geflüchteten Jugendlichen‘ üblicherweise nicht Sprachen assoziiert werden, die in Europa hohes Prestige genießen (z. B. Englisch). Zweitens hatte die schulische Segregation in der „Brückenklasse“ auch soziale Folgen für die Jugendlichen und war für das Deutschlernen hinderlich. Drittens verfügten die Jugendlichen schon zum Zeitpunkt der Einstufungsgespräche in die Klasse über sehr unterschiedliche Deutschkompetenzen, und Schüler\*innen, die bereits über ausgeprägte Kompetenzen verfügten, klagten über „verlorene Zeit“ in der Brückenklasse.

Bereits beim ersten Treffen mit den Schüler\*innen fiel uns auf, dass manche von ihnen ein hohes Niveau im Deutschen hatten. Zudem brachten alle eine sehr ausgeprägte Motivation mit, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern bzw. zu perfektionieren. Diese starke Orientierung an der österreichischen Nationalsprache war für uns überraschend und erschwerte in gewisser Weise unser Projektziel, das die Arbeit mit allen für die Schüler\*innen lebensweltlich relevanten Sprachen miteinschloss. Die Schüler\*innen waren zu Beginn des Projekts kaum zu motivieren, andere Sprachen als Deutsch zu verwenden, und öffneten sich erst im Laufe der Zeit der Arbeit mit ihrer Mehrsprachigkeit.

Auf der Basis der in den Workshops entstandenen empirischen Materialien konnten wir rekonstruieren, welche biographische Relevanz das Erlernen von Deutsch für die Jugendlichen hatte: Zunächst einmal war die Erweiterung der Deutschkompetenzen Voraussetzung für das Abschlusszertifikat, das im idealen Fall die Aufnahme in eine reguläre

Klasse der Projekt- oder einer anderen Schule ermöglichte. Das Ziel die Deutschkenntnisse zu verbessern und damit Zugang zu weiteren Bildungsmöglichkeiten zu erlangen, wurde von allen Schüler\*innen geteilt, auch von den Schüler\*innen, die bereits zu Beginn des Schuljahres über umfangreiche Deutschkenntnisse verfügten. Einige Jugendliche begründeten die Wichtigkeit guter Deutschkenntnisse mit ihrem Wunsch, in Österreich zu bleiben. Deutsch wurde konkret als Möglichkeit interpretiert, ‚auf eigenen Füßen zu stehen‘. Andere verstanden Deutschlernen stärker als Pflicht, was mit der diskursiven Verknüpfung von Deutschkenntnissen mit ‚Integration‘ verbunden ist und darauf hinweist, dass die Jugendlichen während der kurzen Zeit in Österreich sich bereits Wissen über Sprachhierarchien in Österreich angeeignet hatten. Eine weitere Facette der Bedeutung von Deutschkenntnissen besteht darin, dass einige Jugendlichen die Erfahrung gemacht hatten, von Translationsleistungen anderer abhängig zu sein, die manchmal als unzureichend erlebt wurden (Alpaga et al. 2019, S. 215–217).

Mehrere Schüler\*innen berichteten immer wieder, dass sie in ihrem Alltag rassistische und antimuslimische Erfahrungen machten. Gute Deutschkenntnisse können vor diesem Hintergrund auch als Möglichkeit gedeutet werden, rassistische Aussagen als solche zu erkennen und in solchen Situationen sprachlich darauf reagieren zu können. Über eine Situation mit einem Lehrer, der sie wiederholt mit rassistischen Äußerungen verletzt hatte, berichtet etwa die Schülerin *Haifa* im ersten Workshop. In ihrem Text über den ersten Schultag an einer österreichischen Schule schreibt sie: *„Ich habe immer Angst wenn ich neue Schule besuche und wenn ich wie der Englischlehrer treffe und jetzt gottseidank ich könnte die deutsch Sprache gut.“* (Haifa, Workshop 1).

So vielschichtig die Bedeutung des Deutschlernens im je individuellen Erfahrungszusammenhang der Schüler\*innen auch war, so einig waren sich diese darin, dass es wichtig sei, „gut“ und „richtig“ Deutsch zu sprechen. Diese starke Normorientierung ist sicher in erster Linie auf den institutionellen Rahmen und die Lernkultur der Schule zurückzuführen, in der Fehler grundsätzlich negativ konnotiert sind, „korrektes“ Sprechen und eine „schöne“ Sprache Anerkennung erfahren und Leistungen auch im Fachunterricht zu einem wesentlichen Teil von

der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit (in der Nationalsprache Deutsch) abhängen. Mit ihrer Normorientierung reagieren die Jugendlichen nicht nur auf die schulische Anforderungsstruktur, sie beweisen zugleich, dass sie kompetente Schüler\*innen sind, die das Regelwerk der (österreichischen) Schule verstanden haben und sich in ihm bewegen, den „Schülerjob“ kompetent ausführen können (Breidenstein 2006). Als Geflüchtete und „Seiteneinsteiger\*innen“ stehen sie dabei allerdings unter einem doppelten Legitimationsdruck – nicht nur gegenüber der Schule, sondern auch gegenüber der Gesellschaft, die, wie angedeutet, vor allem im öffentlichen Diskurs um „Integration“ und die Aufnahme Geflüchteter das Erlernen der deutschen Sprache zur ‚obersten Pflicht‘ und unbedingten Leistung<sup>7</sup> erklärt.

Im Projektkontext hat die schulische Normorientierung einerseits die Kooperation erleichtert, da wir uns dank der Deutschkompetenzen der Jugendlichen von Anfang an ohne Dolmetsch verständigen konnten, andererseits stand sie aber unserem Interesse, die Mehrsprachigkeit und Übersetzungspraxen der Jugendlichen zu thematisieren, auch als Hindernis entgegen und konnte erst allmählich und mit wachsendem Vertrauen gelockert werden.

### 3.3 TRANSLATION ALS SOZIALE PRAXIS

Im Projekt verstanden wir Translation nicht in erster Linie als Übertragung von Wörtern oder Sätzen von einem linguistischen System in ein anderes, sondern wesentlich als *soziale Praxis*, die wir gemeinsam mit den Schüler\*innen erforschten. Neben den pädagogisch angeleiteten Situationen, in denen die Schüler\*innen Texte übersetzten, berichteten sie – einerseits in den Workshops, in denen Translation thematisiert wurde, andererseits in vielen Gesprächen ‚am Rande‘ – über Situationen, in denen sie in der Schule oder im Alltag Translationsarbeit leisteten.

---

<sup>7</sup> Das hat sich eklatant an der inzwischen vom Verfassungsgerichtshof gekippten Reform der Mindestsicherung gezeigt, mit der die ÖVP-FPÖ-Regierung den Bezug von Sozialleistungen an ein bestimmtes Niveau von Sprachkenntnissen (Deutsch B1, Englisch C1) binden wollte. Solche öffentlich breit diskutierten Konzepte sind deutlich gegen Zuwander\*innen und Geflüchtete gerichtet und wirken sich unmittelbar auf die biographische Situation der Jugendlichen aus.

In diesen Gesprächen wurde uns vor Augen geführt, dass die mit Sprachkompetenzen und mit dem zunehmenden sprachlichen Repertoire verbundene Selbständigkeit auch neue Abhängigkeiten mit sich bringen kann: Aufgrund ihrer Sprachkenntnisse werden Jugendliche zu Translator\*innen für andere – diesbezüglich nun von ihnen Abhängige. Zu den Personen, für die die Jugendlichen dolmetschten oder übersetzten, zählten etwa Mitschüler\*innen, pädagogisches Personal an der Schule, Verwandte, Bekannte, fremde Personen, denen die Jugendlichen als Translator\*innen innerhalb der Community ‚empfohlen‘ wurden, sowie Professionelle in Institutionen, in denen die Jugendlichen Praktika absolvierten. Die sprachlich erlangte *Selbständigkeit* kann somit zu mehr *Verantwortung* und – als Kehrseite der Medaille – auch zu erheblichen *Belastungen* führen. Dies war beispielsweise der Fall, wenn Jugendliche Elternteile zu Behörden-, Arzt- oder Maklerterminen begleiteten und die damit verbundenen Dolmetschtätigkeiten teilweise erhebliche Fehlzeiten in der Schule und/oder Loyalitätskonflikte zur Folge hatten.

Die zum Teil unterschiedlichen und ambivalenten normativen Erwartungen, mit denen die Schüler\*innen konfrontiert waren, nämlich einerseits ‚gute‘ Töchter oder Söhne und andererseits ‚gute‘ Schüler\*innen zu sein, fanden ihre Entsprechung in pädagogischen Ambivalenzen, mit denen die Lehrer\*innen sich konfrontiert sahen. Diese wollten die Schüler\*innen einerseits bestmöglich auf ihrem Bildungsweg unterstützen, waren sich aber auch der komplexen und manchmal sehr herausfordernden familialen und sozialen Konstellationen bewusst, innerhalb derer die Jugendlichen Verantwortung übernahmen. Eine Schülerin bezog sich selbstironisch auf dieses Problem, indem sie angab, im Falle einer erneuten Migration in ein anderes Land die Nationalsprache nicht mehr lernen zu wollen (Alpagu et al. 2019a, S. 217).

Neben der zuvor erwähnten Normorientierung, die uns bei den Übersetzungen der Jugendlichen auffiel, zeigte sich, dass sie Texte nicht nur von einem Sprachsystem in ein anderes übertrugen, sondern auch wesentlich die *soziale Interaktion* und die *Adressat\*innen* ihrer Texte im Blick hatten. So enthält beispielsweise die deutsche Übersetzung eines arabischen Textes, in dem es um die gesellschaftspolitische Situation in Syrien geht, umfangreiche Hintergrundinformationen über Syrien,

die vermutlich aus der Perspektive des Jugendlichen für syrische Adressat\*innen nicht notwendig waren. Die deutsche Übersetzung wurde vom Schüler um die folgenden Passagen ‚angereichert‘:

” *In meinem Land gab es viele Menschen von viele Kulturen, es gab die Araber, die Türken, die Kurden, die Armenier und andere.  
Es gab auch 3 Religionen; Islam, Christentum, Judentum  
ES war aber alles in Ordnung! Wir hatten keinen Krieg.  
Was ist jetzt los? Warum töten die Leute einander?  
Ist das Bürgerkrieg? Oder kommt der krieg von draußen?  
Ich verstehe es nicht.  
Mehr als 230.000 Menschen sind in Syrien zwischen 2011 und 2017 gestorben. Warum? Wofür ist das?  
Mehr als 40.000 Kinder sind in Syrien gestorben.  
Mehr als 3 Millionen Schüler sind jetzt ohne Schule.  
Ich frage mich immer: Wofür ist das?  
(Workshop 10, Samis Geschichte)*

Diese inhaltliche Erweiterung des ursprünglichen (auf Arabisch verfassten) Textes, die lebensweltliche Informationen für Adressat\*innen enthält, von denen der Jugendliche annehmen kann, dass sie keine Expert\*innen für die gesellschaftspolitische Situation in Syrien sind, verweist auf die Kompetenz des Autors, auf (fehlende) Wissensbestände und gesellschaftliche Kontexte unterschiedlicher Adressat\*innen Bezug zu nehmen.

Ein weiterer Aspekt, der uns in Erzählungen über Translation aufgefallen ist, betrifft die Möglichkeit, Dolmetschprozesse zu nutzen, um in der Migrationsgesellschaft *Anerkennung* zu bekommen. Dies zeigt sich auch in einer weiteren Erzählung des Schülers *Omar* über die bereits kurz zitierte Situation (s. o.). Der Schüler dolmetscht im Rahmen eines Praktikums an einem Krankenhaus in einer medizinisch und sozial äußerst komplexen Situation zwischen mehreren Beteiligten (einer hochschwangeren Frau, medizinischem Personal, Polizei, Mitarbeiter\*innen der Kinder- und Jugendhilfe) und kann damit eine Kommunikation in der Wohnung der Patientin zwischen verschiedenen

sprachlichen und professionellen Perspektiven nicht nur ermöglichen, sondern kurzfristig ganz zentral zur Lösung einer Notlage beitragen:

*„genau dann sind wir dort hingefahren die Türe warn geschlossen - die Kinder haben geweint --äh --es gab Blutungen zuhause -es gab Blasensprung bei der Dame -und -- wir haben auch gesehen dass sie auch --irgendwie geschlagen wurde --ja sie war schwanger im achtund äh achtunddreißi äh [...] also Schwangerschaftswoche oder so äh und wir müssen sie so schnell wie möglich retten zuerst --und als die Polizei das sahn dann meinten --sie ok wir müssen auch das Jugendamt anrufen --oder informieren. Und da war ICH ich hab dort alles übersetzen müssen - weil die Frau konnte nicht Deutsch der Mann war auch nicht da --und da war die groß Problem für mich --dass ich wirklich das --alles übersetzen muss --ich hatt mit der Dam reden müssen --es gab natürlich auch die Polizei dabei es gab das --äh der Notarzt und so --und das Jugendamt dann am Ende sind auch gekommen wegen die Kinder (Gespräch mit Omar, 26/37-27/7).<sup>8</sup>*

Zugleich zeigt sich in der Situation, die der Jugendliche im Gespräch noch sehr viel ausführlicher schildert, wie er *in die Interaktion involviert* ist und dass die verschiedenen Vorstellungen und Ansprüche ihn in ein *Dilemma* bringen, mit dem er nur sehr schwer umgehen kann und zu dessen nachträglicher Bearbeitung er Gespräche mit den Wissenschaftlerinnen nutzt.

Erzählungen über Situationen, in denen die Jugendlichen im Alltag als Dolmetscher\*innen fungiert haben, waren Thema des 9. Workshops („Erfahrungen mit dem Übersetzen“). Hier zeigte sich an unterschiedlichen Beispielen ebenfalls sehr deutlich, dass mit dem Übersetzen *komplexe soziale Interpretations- und Aushandlungsprozesse* verbunden sind, die in Verbindung mit und „parallel zu“ den jeweiligen Anforderungen auf sprachlicher Ebene zu bewältigen sind. Dabei wird deutlich, dass die Rolle des Dolmetschens keinesfalls neutral, sondern vielfach in Interessens- und Machtkonstellationen involviert ist. Sie fordert somit Prozesse des Ausbalancierens und Abwägens und führt nicht selten zu den bereits genannten Loyalitätsproblemen,

Ambivalenzen und Dilemmata. Besonders herausfordernd sind dabei solche Situationen, in denen die Jugendlichen „in eigener Sache“ dolmetschen. So erzählt Haadiah, wie sie in einem Gespräch zwischen ihrem Betreuer und den Eltern dolmetschen musste, in dem es um eine Entscheidung über ihren eigenen Bildungsweg, konkret: die Frage, welche Schule sie besuchen soll, ging – ein Gespräch also, von dessen Verlauf und Ausgang sie selbst unmittelbar betroffen war, in dem sie als „neutrale Dolmetscherin“ ihre eigene Position jedoch nicht artikulieren konnte. Solche Situationen sind im schulischen Kontext nicht selten, wenn nicht gar die Regel, stehen doch für Elterngespräche oft keine professionellen Dolmetscher\*innen zur Verfügung. Dass Kindern und Jugendlichen dabei eine sehr komplexe soziale Leistung abverlangt wird und sie häufig in Loyalitätskonflikte geführt werden, anstatt selbst Unterstützung in der für sie relevanten Interaktion zu bekommen, wird dabei unserer Einschätzung nach wenig reflektiert und nicht professionell bearbeitet. Es besteht jedenfalls die Gefahr, dass das skizzierte Dilemma angesichts mangelnder Handlungsalternativen in der pädagogischen Praxis gewissermaßen „übersprungen“ wird, auch dann, wenn die beteiligten Erwachsenen die Problematik der Situation erkennen.

Ein weiterer Befund betrifft schließlich die konkreten Praxen des Übersetzens: Im Übersetzungsprozess nutzen die Jugendlichen selbstverständlich digitale Medien. Smartphones spielen dabei eine zentrale Rolle; diese werden unter anderem als Möglichkeit genutzt, auf online zugängliche Wörterbücher zuzugreifen und über sprachbezogene Fragen zu kommunizieren. Die Arbeit an den PCs der Schule wurde in diesem Sinn für Übersetzungsarbeit genutzt. In diesem Kontext zeigte sich, dass die Schüler\*innen sehr kompetente Nutzer\*innen der entsprechenden Medien sind. Dabei übernehmen sie nicht etwa digital generierte Übersetzungen, sondern vergleichen diese miteinander, holen sich Hintergrundinformationen zu einzelnen Begriffen und Phrasen und setzen sich kritisch mit einzelnen zugänglichen Angeboten auseinander. Dies tun sie zum Teil allein, zum Teil aber gemeinsam mit Peers. Wir konnten beobachten, wie die Jugendlichen Übersetzen als eine kooperative Praxis durchführen, in der sie beispielsweise arbeitsteilig Informationen recherchieren und zusammentragen, im Netz gefundene Übersetzungsvorschläge diskutieren, unterschiedliche Varianten erproben, abwägen und oft zu

gemeinsamen Entscheidungen gelangen. Angesichts dieses Befundes stellt sich die Frage, wie solche kooperativ erbrachten Leistungen im schulischen Kontext anerkannt werden, in dem Leistung in der Regel als *individuelle* Leistung konzipiert wird (Verheyen 2018) und Beiträge von anderen oft sogar als unzulässige Hilfe oder gar Täuschung behandelt werden.

#### 4. \_\_\_\_\_ SCHULE ALS ZUGEHÖRIGKEITSRAUM

Ein Forschungsziel des Projekts bestand darin, Schule als *Resonanz- und Möglichkeitsraum* für die geflüchteten Schüler\*innen in den Blick zu nehmen. Diese Perspektive bezieht sich auf ein theoretisches Konzept von Mecheril (2003), das die Frage sozialer Zugehörigkeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext grundlegend relational fasst. Einfach gesagt, hängt die Frage der Zugehörigkeit nicht nur und nicht in erster Linie von den Interessen und Aktivitäten, „Motivationen“ und Leistungen der beteiligten Individuen ab, sondern primär von den Strukturen, Regeln und Ressourcen des sozialen Raumes, der Zugehörigkeit ermöglicht, unterstützt, erschwert oder verunmöglicht. Im Hintergrund dieser Überlegung stehen auch die Arbeiten Pierre Bourdieus, der gerade für den Bildungsbereich immer wieder die Relationierung von Feld und Habitus herausgearbeitet und gezeigt hat, dass biographische Prozesse wie Bildungswege nicht ohne das „Streckennetz“ des sozialen Raums angemessen rekonstruiert werden können (z. B. Bourdieu 1987, 1990).

Im Projektverlauf wurden deshalb auch Beobachtungen zum institutionellen Kontext und der spezifischen Interaktionsordnung der Schule festgehalten, vor allem in Form von Feldnotizen. Als weitere wichtige Datensorte wurden die Erzählungen der Schüler\*innen (z. B. über ihren „ersten Tag“ an einer österreichischen Schule) genutzt, deren Erfahrungen mit und in der Schule für die Rekonstruktion des Zugehörigkeitsraums Schule zentral sind. Außerdem wurden die Perspektiven der Lehrkräfte auf die Klasse im Rahmen von Gesprächen und Interviews rekonstruiert. Die Lehrpersonen sind mit

ihren Interpretationen und Aktivitäten wesentlich an der Gestaltung des Zugehörigkeitsraums Schule beteiligt.

Die im Folgenden präsentierten Ergebnisse zur Schule als Zugehörigkeitsraum basieren zum Teil auf Datenmaterial, das wir ohne direkte Beteiligung der Schüler\*innen erhoben haben. Dies hat gute Gründe. Als Forschende können wir eine Außenperspektive einnehmen, die Schüler\*innen als Forscher\*innen gegenüber ihrem schulischen Alltag nicht einnehmen können. Vergleichbares gilt im Übrigen für Lehrkräfte, auch wenn sie über professionelle Mittel verfügen, sich von ihrem Schulalltag zu distanzieren. Als Forschende hatten wir die Rolle als „professionelle Fremde“ (Agar 1996), und diese eröffnet u. a. die Möglichkeit, über Themen zu sprechen, die zwischen Beteiligten des Feldes nur bedingt oder gar nicht kommunizierbar sind. Wie beispielsweise Lehrer\*innen die Schüler\*innen sehen und wie sie ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten erleben und beurteilen, sind hochsensible Themen, die auch unter Kolleg\*innen häufig nur eingeschränkt, zwischen Schüler\*innen und Lehrer\*innen aber noch weitaus schwieriger und nur unter sehr spezifischen Rahmenbedingungen<sup>9</sup> kommuniziert werden können. Wir haben uns dennoch auch in diesem Teil der Forschung an den Perspektiven der Schüler\*innen orientiert, indem wir von Themen ausgegangen sind, die sie uns als relevant mitgeteilt haben. Die Erkenntnisse, die wir aus den Gesprächen mit den Lehrpersonen und aus unseren Beobachtungen über Schule als Zugehörigkeitsraum gewonnen haben, sind in gewisser Weise komplementär zu den von den Jugendlichen selbst artikulierten Perspektiven und Erkenntnissen. Sie ergänzen die Erfahrungen der Schüler\*innen durch Wissen über den sozialen Raum, in dem sich diese bewegen.

---

**9** Eine solche Bedingung wäre etwa, dass die beteiligten Lehrpersonen und Schüler\*innen nicht (mehr) in einer konkreten pädagogischen Beziehung stehen. Eine solche Konstellation war aber in unserem Projekt, das ja nur mit einer Klasse und den darin unterrichtenden Lehrpersonen kooperiert hat, nicht herstellbar.

#### 4.1 DIE BRÜCKENKLASSE IM ZUGEHÖRIGKEITSRAUM SCHULE UND IN DER BILDUNGSBIOGRAPHIE DER JUGENDLICHEN

Ein erster – institutionell und für die individuelle Handlungsperspektive der Schüler\*innen – bedeutsamer Kontext ist die *Klasse*. Sie bildet im schulischen Alltag den primären Rahmen, in dem sich Lehrer\*innen wie Schüler\*innen erleben, wechselseitig wahrnehmen und in dem sie handeln. Ist die Schulklasse generell der bedeutsamste Rahmen, der den Zugehörigkeitskontext Schule strukturiert, so zeigte sich, dass für die Brückenklasse noch einmal besondere Bedingungen wirksam werden, die den Zugehörigkeitsraum für die geflüchteten Schüler\*innen nachhaltig strukturieren.

##### 4.1.1 ZUR AMBIVALENTEN POSITION DER KLASSE

Ein erster zentraler Befund ist die grundsätzlich ambivalente Position der Brückenklasse im sozialen Raum der Schule. Wir haben diese mit den Begriffen „*exkludierende Inklusion*“ (Alpagu et al. 2020) und „*prekäre Zugehörigkeit*“ (Mecheril 2003) bezeichnet. Einerseits wurde die Brückenklasse (bzw. allgemein die Übergangsstufe) in Folge eines bildungspolitischen Auftrags eingerichtet, um geflüchteten Schüler\*innen *Teilhabe und Inklusion* zu ermöglichen. Sie war somit ein institutionell geschaffener und auf besondere Weise geschützter Raum, der es den „Neuankömmlingen“ ermöglichen sollte, zugehörig zu werden (z.B. durch Aneignung der Bildungssprache Deutsch sowie fachlichen Wissens und Könnens, durch Vertrautwerden mit dem österreichischen (Schul-)Alltag, durch besondere pädagogische Begleitung). Andererseits hatte die Klasse in verschiedener Hinsicht einen Sonderstatus an der Schule, der auch mit *ausgrenzenden* Aspekten einherging. Diese Sonderstellung ergab sich bereits durch die schulorganisatorischen Rahmenbedingungen, wie folgende Beispiele veranschaulichen:

---

Im Vergleich zu Regelklassen waren die Übergangsklassen zeitlich anders organisiert: Sie begannen nicht im September, sondern erst im November, was von Lehrpersonen und uns Forschenden als Irritation und unnötige Verkürzung der Lernzeit für die Schüler\*innen angesehen wurde.

---

Ein weiterer Unterschied betrifft die besonderen Vertragsbedingungen der unterrichtenden Lehrkräfte, deren Arbeitszeit in der Übergangsklasse in Form einer Nebentätigkeit vergütet wurde. Diese Unterrichtsstunden waren also nicht Teil der regulären Lehrverpflichtung, sondern zusätzliche, über Honorarnoten bezahlte (Über-) Stunden. Dies bedeutete in Folge nicht nur, dass einzelne Unterrichtsfächer aus organisatorischen Gründen teilweise von mehreren Lehrpersonen unterrichtet wurden, die sich die Stunden aufteilten, sondern auch eine langfristige zeitliche Zusatzbelastung.

---

Eine weitere Besonderheit stellten die Aufnahmeverfahren dar: Die Jugendlichen, die schulrechtlich nicht den Status von Schüler\*innen haben, wurden nicht nach einheitlichen Verfahren und Kriterien in eine Übergangsklasse aufgenommen. Die Aufnahme erfolgte an unserer Kooperationsschule auf Basis eines Aufnahmegesprächs, bei dem beispielsweise Sprachkenntnisse, Schulerfahrung und berufliche Ziele abgefragt wurden. Die Zuteilung kann prinzipiell jedoch ebenso per Liste aus der jeweiligen übergeordneten Behörde oder über sog. ‚Kompetenzersterhebungen‘ (Korper 2017) erfolgen.

Eine genauere Analyse ergab, dass der Sonderstatus der Klasse sowohl strukturell verankert war als auch interaktiv im Schulalltag hergestellt wurde (z. B. wie die Klasse in der schulischen Öffentlichkeit wahrgenommen und typisiert wurde). Die Klasse blieb in ihrer Besonderheit „sichtbar“ (Alpago et al. 2019b).

Die genannten Widersprüche schlugen sich für die Schüler\*innen in Form einer unvermeidbaren Ambivalenz nieder. Zum einen ermöglichte ihnen der Schulalltag eine Normalität, die angesichts ihrer vielfach belasteten Lebenssituation enorm wichtig war. Sie konnten wieder anknüpfen an frühere Schulerfahrungen, sie konnten sich Gedanken für ihren weiteren Bildungsweg machen, und sie konnten – vorübergehend – „sein wie alle anderen“. Andererseits war diese Normalität brüchig, temporär, unvollständig. Immer wieder gab es Anlässe, die deutlich und spürbar machten, dass die Schüler\*innen der Brückenklasse „nicht ganz“ dazugehörten und „anders“ waren als die anderen.

Für die Schüler\*innen bedeuteten diese Bedingungen, dass ihre Zugehörigkeit „prekär“ war, d. h. dass sie jederzeit (kommunikativ,

rechtlich, pädagogisch, institutionell usw.) infrage gestellt oder auch wieder entzogen werden konnte. Dies konnte z. B. durch Änderung der Rahmenbedingungen erfolgen (z. B. Schulpolitik, Aufenthaltsstatus u. a.), im interaktiven Austausch (z. B. Adressierung durch andere Schulsehörer), oder durch ihr eigenes Handeln, mit dem sie als „Fremde“ sichtbar wurden (z. B. durch Nicht-Einhalten expliziter oder impliziter Regeln, über die sie ja noch gar nicht verfügten). Unsere Beobachtung, dass die Schüler\*innen immer wieder ihre Dankbarkeit zum Ausdruck brachten (gegenüber der Schule, den Lehrer\*innen, den Forscher\*innen), kann in diesem Zusammenhang auch als Reaktion auf die grundlegende Unsicherheit und Abhängigkeit interpretiert werden, die sie in ihrer Situation als (unbegleitete) minderjährige Geflüchtete in einem fremden Land erlebten.

#### 4.1.2 ZUGEHÖRIGKEIT AUF ZEIT

Um den Zugehörigkeitsraum Schule zu charakterisieren, ist auch die Frage relevant, wie die Maßnahme *Brückenklasse* im schulischen und öffentlichen Diskurs bewertet wurde und wird. Die Zuschreibungen und Bewertungen im Hinblick auf die *Brückenklasse* waren vielschichtig und änderten sich zudem im Laufe des Schuljahres, vermutlich in Abhängigkeit von den bildungspolitischen Rahmenbedingungen und dem Wandel des öffentlichen Diskurses über Geflüchtete in Österreich. Zugespitzt gesagt, changierte das Bild von der *Brückenklasse* zwischen einem engagierten Projekt und Ausweis einer sozial engagierten, diversitätssensiblen Schule einerseits und einem „Auslaufmodell“, das politisch nicht mehr erwünscht (oder „notwendig“) ist und auch an der Schule an Interesse verliert („überflüssig“ wird), andererseits. Dieses diskursive Spannungsfeld war für alle Akteur\*innen im Feld relevant (Schulleitung, Lehrer\*innen, Schüler\*innen, Forscher\*innen). Und hier wird ein weiteres Charakteristikum der Sonderstellung der Klasse bemerkbar: die Revidierbarkeit der Maßnahme.

Übergangsklassen für geflüchtete Jugendliche werden nämlich von Jahr zu Jahr neu budgetiert und die Frage der Eröffnung weiterer Klassen liegt dabei stets von Neuem bei der konkreten Schule auf der einen und der Bildungsdirektion bzw. dem Ministerium auf der anderen Seite. Zu Beginn unseres Projekts, bereits vor dem ersten Schultag unserer Kooperationsklasse, wurde uns mitgeteilt, dass nach

dem Schuljahr keine weitere Übergangsklasse dieser Art eingerichtet werden sollte, da die Maßnahme eingestellt wurde. Diese Nachricht hatte Konsequenzen für die schulische (De-)Thematisierung der Klasse, so unsere Beobachtung. Als am Ende des Schuljahres doch eine Fortführung der Maßnahme von Seiten der Bildungspolitik in Aussicht gestellt wurde, stand diese Möglichkeit in unserer Kooperationsschule nicht mehr zur Debatte.

Für die Analyse von Inklusionsmaßnahmen zentral ist jedoch nicht nur die Frage der Kontinuität einer Maßnahme, sondern auch die Frage der Anschlussfähigkeit im Hinblick auf den weiteren Bildungsweg der Schüler\*innen. Im Laufe des Schuljahres begegnete uns die Frage „Wie geht es weiter?“ nicht nur auf institutioneller Ebene aufgrund der Unklarheit bzgl. der weiteren Finanzierung der Übergangsklassen für geflüchtete Schüler\*innen, sondern wurde vor allem von den Jugendlichen selbst immer wieder artikuliert. Für diese war von vornherein klar, dass die Aufnahme in die Übergangsklasse nur eine *Zugehörigkeit auf Zeit* bedeutete. Dieses Wissen äußerte sich im starken Bemühen und Wunsch, die am Ende zu absolvierende Aufnahmeprüfung in die HASCH zu bestehen: „*ich bemühe mich jeden Tag*“, schrieb ein Jugendlicher in seiner Geschichte im ersten Workshop. Dabei war das Ziel, es zu „schaffen“, teilweise mit Ängsten und Zweifeln verbunden, ob dies gelingen würde – und mit dem Bewusstsein um die Notwendigkeit für einen Plan B oder C sowie dem bedrückenden Gefühl, angesichts der unsicheren Gegenwart keine Pläne machen zu können. Der Aspekt der Zugehörigkeit auf Zeit und der Zukunftsperspektiven ist dabei eng verwoben mit dem Kontext Flucht und mit Unsicherheiten in Bezug auf den eigenen Aufenthaltsstatus, der bei einigen Jugendlichen noch nicht geklärt war. Dies wurde im Rahmen des Projekts an mehreren Stellen artikuliert, etwa in Texten, die im Rahmen der Workshops geschrieben wurden. Hier ein Beispiel einer solchen Äußerung zu den eigenen Zukunftsperspektiven (s. auch I/Kap. 2.2.3):

*„Ich habe keine anderen Wünsche bis ich in Österreich leben (wohnen) darf. Bis jetzt denke ich nur über die Schule und das erste Interview, ich habe keine anderen Gedanken. Ich kann nicht meine Zukunft planen, bis ich eine Antwort bekomme.“ (anonym, Übersetzung ins Deutsche, Workshop 2)*

In dem Zitat werden zwei wesentliche ‚Übergangsmomente‘ angesprochen: zum einen „das erste Interview“ (im Asylverfahren) und der Wunsch in Österreich bleiben zu dürfen, ein Thema, das durch seine Platzierung zu Beginn und die Wiederholung im zweiten Satz ganz klar im Zentrum steht; zum anderen „die Schule“, die der\*in Schüler\*in ebenfalls Sorgen zu bereiten scheinen. Auf beiden Ebenen stehen Übergänge in eine zum Zeitpunkt des Schreibens noch unklare Zukunft an, die weitgehend außerhalb der Handlungsmöglichkeiten des Subjekts liegt und von der „Antwort“ einer hier nicht näher genannten Instanz abzuhängen scheint. Mit dieser „Antwort“ sind grundlegende Zugehörigkeiten verbunden (zu Österreich, zum hiesigen Bildungssystem). Erst nach dem ‚Übertreten‘ dieser ‚Schwelle(n)‘ werden weitere Pläne (an)denkbar.

Im Zusammenhang mit dem Abschluss des Schuljahres stellt sich jedoch die Frage, was die positive Absolvierung der Übergangsklasse für den weiteren Bildungsweg der Jugendlichen bedeutet. Denn am Ende erhielten die Absolvent\*innen ein Zertifikat, das auf schulrechtlicher Ebene nicht den Status eines gewöhnlichen Schulzeugnisses hatte.<sup>10</sup> Die Jugendlichen hatten somit keine Garantie, ob und wie dieser „Abschluss“ anerkannt wird. Lehrpersonen haben sich diesbezüglich skeptisch geäußert: „*In der Hand hat man de facto nichts*“ (Lehrperson 3). Auch den Jugendlichen war die Unsicherheit, was ihnen die einjährige Maßnahme und das am Ende erhaltene Zertifikat nützen, sehr bewusst. Ihre Einschätzung hing dabei stark vom Gesamtkontext ihres Bildungsweges und den biographisch verfügbaren Bildungsressourcen ab (familiärer, finanzieller Kontext etc.).

Insgesamt zeigte sich, dass der Stellenwert der Übergangsstufe nicht nur von der Anerkennung durch Dritte abhing, sondern auch im Zusammenhang der gesamten biographischen Situation und des je individuellen Bildungswegs gesehen werden muss. Dieser wiederum ist keineswegs allein Resultat der individuellen Leistung der Schüler\*innen, sondern das Ergebnis eines Zusammenwirkens zwischen allen beteiligten Personen und Institutionen. *Der Erfolg der Inklusion in das Bildungssystem ist – so unsere These – nicht nur*

von der Qualität der Übergangsmaßnahme und der darin erbrachten Schulleistungen abhängig, sondern ebenso von den zeitlich folgenden „aufnehmenden“ Bildungskontexten. Sie bestimmen ebenso wie die Maßnahme selbst die Spielräume und Grenzen für die Inklusion der Schüler\*innen (Alpagu et al. 2020).

Nun bildet die Schule jedoch auch einen weiteren Rahmen für Inklusion und Zugehörigkeit jenseits der sozialen Ordnung der Schulklasse. Schüler\*innen haben Möglichkeiten der Interaktion und Beteiligung in Pausensituationen und an Aktivitäten, die außerhalb des Unterrichts und klassenübergreifend organisiert werden. Hier konnten wir einige wichtige Erkenntnisse gewinnen.

#### 4.2 ZUGEHÖRIGKEITSARBEIT UND MÖGLICHKEITSRÄUME FÜR DIE ARTIKULATION UND HERSTELLUNG VON ZUGEHÖRIGKEIT

Bei der Erforschung des Zugehörigkeitsraums Schule zeigten sich nicht nur Grenzen und Einschränkungen von Zugehörigkeit, sondern auch Möglichkeitsräume. Ein Beispiel hierfür ist das sehr aktive *Theaterensemble der Schule*, in dem sich einige Jugendliche der Brückenklasse engagierten. Sie wirkten an Theaterproduktionen mit und übernahmen durchaus tragende und textreiche Rollen. Wir wurden von den Jugendlichen zu Aufführungen eingeladen und konnten im Laufe der Kooperation drei solcher Produktionen<sup>11</sup> besuchen. Dabei wurde deutlich, wie die Schüler\*innen im Theaterspiel ihre Kompetenzen einbringen und sichtbar machen konnten. Auch auf sozialer Ebene zeigte sich das Potenzial, das solche Gruppen für die aktive ‚Herstellung von Zugehörigkeit‘ und das Entstehen von Freundschaften haben. Von Vorteil für die Öffnung dieses Möglichkeitsraumes war hier sicherlich die Lehrperson, die die Theatergruppe leitete und zugleich in der Brückenklasse unterrichtete.

An diesem Beispiel zeigt sich die Bedeutung des *Engagements Einzelner*, die durch ihre Eigeninitiative und ihr Handeln Räume für die Artikulation, soziale Inklusion sowie für die (Weiter-)Entwicklung

---

<sup>11</sup> Dabei handelte es sich um das Stück „Fahrenheit 451“ (nach dem Buch von Ray Bradbury), aufgeführt im Juni 2018, einen Kabarettabend im Februar 2019, und „die große historische Gangsterschau: reUlded“ („Der aufhaltsame Aufstieg des Arturo Ui“, Bertolt Brecht) im Mai 2019.

und das Sichtbarmachen von Kompetenzen ermöglichten. Als weiteres Beispiel für diese Form der aktiven *Zugehörigkeitsarbeit* kann der Einsatz einzelner Lehrkräfte genannt werden, die die Jugendlichen weit über ihre Tätigkeit im Unterricht hinaus bei ihrem ‚Ankommen‘ in Österreich unterstützten. Diese waren den Jugendlichen bei der Suche nach Wohnungen, bei der Jobsuche und in familiären sowie gesundheitlichen Angelegenheiten behilflich und teilweise rund um die Uhr für die Schüler\*innen erreichbar. Dass diese individuelle Leistung kaum oder auch gar keine institutionelle Unterstützung (etwa in Form von Supervision) erfährt und mitunter zu starken Belastungen und Überforderung im Lehrpersonal führt, stellt eine wesentliche Erkenntnis unseres Projekts dar.

Festzuhalten ist jedoch, dass *Zugehörigkeit zur Schule eine Arbeit* ist, die fortlaufend interaktiv geleistet wird: Diese Zugehörigkeitsarbeit leisten zum einen die Schüler\*innen, indem sie sich aktiv-handelnd einbringen, ihre Perspektive im schulischen Rahmen artikulieren und sich damit sozial und biographisch ‚zugehörig machen‘. Diese Leistung ist jedoch auf Resonanz und aktive Zugehörigkeitsarbeit seitens der Schule angewiesen. Dabei spielen die Lehrer\*innen als Gatekeeper (Behrens/Rabe-Kleberg 2000) eine zentrale Rolle. Von ihrer Sichtweise und ihrem Engagement hängt wesentlich ab, welche Möglichkeitsräume für die Zugehörigkeitsarbeit der Schüler\*innen eröffnet und wie sie gestaltet werden. Wir haben deshalb im Projektverlauf zunehmend auch Gespräche mit den Lehrpersonen geführt, um ihre Sicht im Zusammenhang mit der Frage des Ankommens von Schüler\*innen einer Übergangsklasse im Zugehörigkeitsraum Schule zu erfahren und differenzierter einbeziehen zu können.

#### 4.3 PERSPEKTIVEN VON LEHRPERSONEN AUF DIE KLASSE

In den Erzählungen der Lehrkräfte wurden besonders zwei Perspektiven oder Themen im Hinblick auf die Klasse ins Spiel gebracht: die Heterogenität der Klasse und die Lebenskontexte und Biographien der Jugendlichen. Mit diesen beiden Blickwinkeln werden zum einen die Schüler\*innen als „Besondere“ wahrgenommen und konstruiert, womit die „Besonderheit“ der Brückenklasse, ihre Auswahl- und Zuordnungskriterien noch einmal bestätigt und verstärkt werden (zur Ambivalenz dieser Konstruktion und der damit verbundenen Gefahr

der Stigmatisierung vgl. Alpagu et al. 2019b). Diese Perspektiven bilden zum anderen jedoch auch den Orientierungsrahmen, in dem die Lehrpersonen ihr eigenes professionelles Handeln interpretieren und gestalten. Um nachzuvollziehen, wie Lehrkräfte ihren eigenen Handlungsrahmen im Zugehörigkeitsraum Schule ‚abstecken‘, welche Möglichkeiten und Grenzen ihrer pädagogischen Arbeit sie sehen, ist es deshalb sinnvoll, ihre Perspektiven genauer zu betrachten.

#### 4.3.1 PERSPEKTIVEN DER LEHRPERSONEN AUF DIE HETEROGENITÄT DER KLASSE

Übergangsklassen für geflüchtete Jugendliche wurden eingerichtet, um gezielt für diese Gruppe eine Vorbereitung auf die jeweilige Schulform anzubieten bzw. generell ein Ankommen im österreichischen Schulsystem zu erleichtern. Ein häufiges Argument für eine derartige separierte Beschulung lautet, dass somit spezifisch auf die Bedürfnisse von geflüchteten Jugendlichen eingegangen werden könne (etwa mit dem Unterrichtsfach Deutsch als Zweitsprache). In den Gesprächen mit Lehrkräften der Brückenklasse wurden die mit dieser Konstruktion unterstellten „Gemeinsamkeiten“ der Schüler\*innen jedoch in Frage gestellt. In den Worten einer Pädagogin:

*„find ich immer so - also man vermeintlich äh Flüchtlingsklasse - jo eh klar - homogen - find ich ein Schmorrn weil die natürlich deutlich heterogener sin eigentlich als eine andere Klasse mit 35 äh Schülerinnen und Schülern - ja. Also natürlich ham sie alle das gleiche Thema Flucht gehabt ahm und und dass Familien zerrissen worden sind aber -- ja - ansonsten müssen die auch gar nix gemeinsam haben ja. Ja.“ (LP 3, 2/3-12)*

Diese Aussage macht auf das Spannungsfeld von (wahrgenommenen) Gemeinsamkeiten und Unterschieden der einzelnen Mitglieder von Übergangsklassen aufmerksam. Die Pädagogin spricht eine allgemeine Vorstellung von „Flüchtlingsklassen“ und Geflüchteten an, die als homogene Gruppe imaginiert werden („vermeintlich“), denen sie selbst jedoch eine größere Heterogenität als in „anderen“ Klassen zuspricht. Als Gemeinsamkeiten der Jugendlichen benennt sie „das gleiche Thema Flucht“ und „dass Familien zerrissen worden sind“. Doch selbst „das Thema Flucht“ relativiert sie an einer späteren Stelle im Gespräch,

indem sie auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Verläufen einer Fluchtmigration hinweist („weil's ja unterschiedlich verlaufen – ja also von ganz alleine mit dem wackligen Boot daher – über nach Österreich geflogen mit Visum“, LP3 28/11-12). Sie skizziert hier also das Bild einer auch in Hinsicht auf die Fluchtwege sehr heterogenen Klasse, eine Wahrnehmung, mit der sie nicht allein ist. So meint eine weitere Lehrperson:

*„... so eine heterogene Gruppe -- wie diese X Brückenklassen hab ich vorher und nachher in so einer - wie soll ich sagen - in so einer Mogelpackung von also Mogelpackung -- falscher Ausdruck. Da steht Klasse drauf -- und drin ist ein bunterer Querschnitt als wenn ich jetzt da in die U-Bahn geh und zwanzig Leute raus zieh.“ (LP4 5/24-28)*

Auffällig in dieser Passage ist eine gewisse Überraschung, die hier zum Ausdruck kommt. Von Heterogenität, so entsteht der Eindruck, sei auszugehen, aber „so eine heterogene Gruppe“ sei doch ungewöhnlich. Das – zwar zurückgenommene, aber doch ausgesprochene – Wort „Mogelpackung“ deutet außerdem an, dass es hier um eine Art Betrug gehe. Man wolle etwas unter einem falschen Namen ‚verkaufen‘, denn die Klasse sei durchaus heterogen.

Die dargestellten Äußerungen zur Heterogenität der Klasse sind möglicherweise in Abgrenzung zu in der öffentlichen Wahrnehmung verbreiteten Bildern von ‚den Flüchtlingen‘ zu verstehen, über die meist als homogene ‚Masse‘ und nicht in ihrer Unterschiedlichkeit, also Heterogenität, gesprochen wird. Diese Lesart legt jedenfalls folgende Aussage nahe, die außerdem auf eine persönliche Lernerfahrung der Lehrperson hinweist:

*„Aber=e was mir schon aufgefallen is --- is dass -erstens dieses ganze Gerede von DEN Flüchtlingen is ja ein komplett Holla weil DIE Flüchtlinge gibt's so wie --- DAS Essen also gibt's schon Gemeinsamkeiten aber ja DIE Männer oder DIE Frauen oder so also das war mir auf einer intellektuellen Ebene vielleicht klar - aber dass so -- dass das jetzt so ein homogener Strom und die sind alle gleich ja? Das hat sich jetzt -- für mich PERSÖNLICH -- anders dargestellt“ (LP4 7/12-16)*

Verweise auf die Heterogenität der Klasse bleiben jedoch nicht nur auf der oben dargelegten allgemeinen Ebene, sondern werden auch in Zusammenhang mit Vorkenntnissen in einzelnen Unterrichtsfächern oder Deutschkenntnissen gebracht. Thematisiert wurden außerdem die unterschiedlichen schulischen Vorerfahrungen in der Klasse, die als „breites Spektrum“ (LP4 26/35) beschrieben wurden:

*„Da saß so eine [...] Arztochter in fünfter Generation [...] und daneben saß so ein -- plump ausgedrückt [...] Bauernkind - war wahrscheinlich in seinem Leben sechs Monate in der Schule is in der eigenen Sprache nicht alphabetisiert [...] und die saßen nebeneinander und ham irgendwie die Idee eines gemeinsamen Unterrichts - das war --- beeindruckend im Sinne von es hat Eindruck hinterlassen.“ (LP4 5/42-6/17)*

Die hier zitierte Äußerung macht nicht nur auf die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler\*innen aufmerksam, die für sich noch keine weiteren Konsequenzen haben muss, sondern weist darüber hinaus auf einen weiteren Aspekt hin: auf „die Idee eines gemeinsamen Unterrichts“. Durch den Bezug auf den Unterricht werden nun auch mögliche Konsequenzen für das berufliche Handeln der befragten Lehrpersonen angedeutet. Der Unterricht in einer derart heterogenen Klasse wird als ein Setting beschrieben, das besondere Anforderungen an das eigene pädagogische Handeln stellt. (Nicht thematisiert wird, wie heterogen oder homogen andere Klassen wahrgenommen werden, die auch der „Idee eines gemeinsamen Unterrichts“ folgen.) Die erlebten Anforderungen werden an anderen Stellen als pädagogische „Herausforderung“ problematisiert, wie folgendes Zitat zeigt:

*„die Stunden waren insofern eine Herausforderung pädagogisch gesehen -- weil es gab zwei oder drei Schüler - die konnten Englisch - bisschen ja? Dann gab's einige die ham überHAUPT KEINE AHNUNG“ (LP5 7/23-25)*

Die Pädagogin skizziert hier durch die Betonung der als sehr unterschiedlich beschriebenen Vorkenntnisse der Schüler\*innen in Englisch zwei Extreme: Englisch können (was dies bedeutet, beschreibt sie nicht näher) und „überhaupt keine Ahnung“ haben. Sie zeichnet dabei das Bild eines Spagats, den sie in ihrer pädagogischen Arbeit zu leisten und den sie als sehr herausfordernd erlebt hat. Eine weitere Lehrperson

spricht bezüglich des Unterrichtens in einem heterogenen Kontext, wie er hier beschrieben wurde, von einer „grenzwertige[n] Unmöglichkeit da sowas wie einen [...] normalen Unterricht zu gestalten“ (LP4 6/20-21), und führt dies noch weiter aus:

*„[...] gemessen an dem was ich so kenn -- kann man da nicht trainieren, schulen oder unterrichten. Also man kann schon -- aber nicht mit so einer mit so einem Outcome -- mit so einer Outcome-Fantasie, die ich jetzt so als normal erachten würde - so.“ (LP4 6/27-31)*

Die Lehrperson thematisiert mit dieser Aussage die pädagogischen (Un-)Möglichkeiten des Unterrichtens in einem solch heterogenen Kontext, die von zwei Aspekten abhängig zu sein scheinen: dem eigenen *pädagogischen Vorwissen* bzw. den eigenen *Erfahrungen* bezüglich des Umgangs mit Heterogenität („gemessen an dem, was ich so kenn“) und den eigenen (und vermutlich auch institutionellen) *Erwartungen* hinsichtlich der Resultate dieses Umgangs und Unterrichts („Outcome“). Es wird dabei angedeutet, dass die vorgestellte Norm nicht erreicht werden kann, wodurch eine gewisse Form des Scheiterns vorprogrammiert zu sein scheint.

Im Lichte der zitierten Darstellungen (und Problematisierungen) der Klasse als heterogener Gruppe wird deutlich, dass diese auch und besonders im Zusammenhang mit dem eigenen Handeln der Lehrpersonen zu betrachten sind. Die Konstruktion als herausforderndes (und außergewöhnliches) Setting ermöglicht die Erklärung (und vielleicht Legitimierung) sowohl einer Überforderung und Überlastung der Lehrkraft als auch eines möglichen Scheiterns des pädagogischen Vorhabens bzw. Anspruchs. Die Thematisierung von Heterogenität kann darüber hinaus jedoch auch als Gegendarstellung zur öffentlich-medialen Konstruktion von ‚den‘ als homogene Masse vorgestellten ‚Flüchtlingen‘ gelesen werden.

#### 4.3.2 PERSPEKTIVEN AUF DIE LEBENSKONTEXTE UND BIOGRAPHIEN DER JUGENDLICHEN

Ein weiteres wesentliches Element in den Darstellungen der Klasse durch die Lehrkräfte ist die Thematisierung der Lebensgeschichten und Lebenskontexte der Jugendlichen, die die Übergangsklasse

besuchten. So meinte beispielsweise eine Lehrperson, dass sie „schon einige Geschichten gehört“ habe, die „heftig“ und „nicht so ohne“ seien (LP5 10/1-5). Angesprochen werden beispielsweise Fluchtgeschichten und traumatische Erlebnisse, aufenthaltsrechtliche Unsicherheiten und Zukunftsperspektiven sowie außerschulische Verantwortlichkeiten (etwa Übersetzungsleistungen für Verwandte und Bekannte, Wohnungssuche) und Erfahrungen von Vorurteilen und Abwertung. Die Erzählungen der Jugendlichen wurden dabei häufig als „Herausforderung“ beschrieben, vor allem hinsichtlich der Frage, ob und wie diese im Rahmen eines Unterrichts in angemessener Weise Platz haben können, dürfen, sollen. Eine Lehrperson formulierte dies folgendermaßen:

*„Also das war für mich so anstrengend, weil ich - wusste nicht - wie ich das im Unterricht jetzt -- wenn jetzt auf einmal so eine Lebensgeschichte kommt die sehr dramatisch is ja? Die auch weh tut auch emotional wo ich auch nicht wegstecken kann und wo ich auch nicht sagen kann ‚So das interessiert mich jetzt nicht das is jetzt ein anderes Thema‘ - wie kann ich das trotzdem jetzt aus'm Unterricht rausklammern das warn so immer - die=e ich ich musste sie trotzdem ernsthaft wahrnehmen und sagen ‚Okay - gut dass du's mir erzählst - ich hab's gehört -- aber wir müssen [Schulfach] - wir können -‘ weil wenn ich das zulasse dann kommen andere Geschichten dann hab ich keinen [Schulfach-] Unterricht. Das war so immer die Gratwanderung [...] -- zu schau - äh was erzählen sie mir und wo muss ich absolut sofort Stopp machen - weil sonst ufert's hinaus -- ja? Aah sonst bin ich dann eigentlich dann is es eine Therapie[Schulfach]stunde und keine=e -- keine [Schulfach] stunde mehr -- so diese Gratwanderung zwischen -- [...] ich weiß ned wie ich's erzählen und das war für mich sehr sehr anstrengend - ich wollte eigentlich die Gefühle schon zulassen -- aber das sind keine -- Gefühle wo ich sage --- wenn sie dann über ihre Gefängnis\_ (Abbruch für „Gefängniserfahrungen“ o.ä.) und wie das war -- wie sie gekommen sind und - wie sie mir das dann so teilweise erzählen konnten -- das war für mich sehr sehr das war sehr schwer verdaulich muss ich ehrlich sagen - ich bin dann nach diesen X Stunden rausgegangen - und ich glaub bei den anderen Lehrern hams das nicht erzählt.“ (LP5 8/7-27)*

Die Lehrperson äußert in der zitierten Passage Unsicherheiten hinsichtlich des eigenen Verhaltens im Zusammenhang mit

lebensgeschichtlichen Erzählungen der Jugendlichen im Unterricht. Sie spricht ihre persönlichen Grenzen in der Begegnung mit den Geschichten an, denn diese seien „schwer verdaulich“, schmerzhaft („weh tut emotional“), und man könne sie „nicht wegstecken“. Angesprochen wird jedoch auch eine als solche erfahrene Unmöglichkeit, diese Erzählungen zu ignorieren und völlig auszugrenzen („wo ich nicht sagen kann ‚So das interessiert mich jetzt nicht das ist jetzt ein anderes Thema‘“). In Bezug auf das Unterrichten ergibt sich für die Lehrperson eine als „anstrengend“ empfundene „Gratwanderung“. Sie formuliert in den Ausführungen eine Art Konkurrenz zwischen dem Einbezug der lebensgeschichtlichen Erfahrungen, die sie „ernsthaft wahrnehmen“ möchte (bzw. in ihrer Diktion auch „muss“), und der planmäßigen Durchführung des Unterrichts, welche wiederum bedinge, manche Erzählungen „aus'm Unterricht raus[zuklammern“. Der in der zitierten Passage konstruierte Widerspruch wird besonders in der Gegenüberstellung von „[Schulfach-] Stunde“ und „Therapie-[Schulfach-]Stunde“ deutlich. Die Frage, wieviel Raum sie den Erzählungen im Unterricht geben könne, schien das pädagogische Handeln dieser Lehrperson begleitet zu haben („wo muss ich absolut sofort Stopp machen“, „ich - wusste nicht - wie ich das im Unterricht jetzt --“). Die Entscheidung darüber, ob und wie die lebensgeschichtlichen Erfahrungen der Jugendlichen Eingang in den Unterricht finden, dürfte in der Verantwortung der Lehrperson liegen, so lässt sich aus dieser Passage schließen. Wie eindringlich die Schüler\*innen hier Raum und Zeit für ihre Erzählungen einforderten oder ob diesbezüglich unterschiedliche Bedürfnisse geltend gemacht wurden, etwa ob die Thematisierung von Lebensgeschichten durch Klassenkolleg\*innen auch abgelehnt wurde, wird nicht zur Sprache gebracht. Erwähnt werden auch keine Handlungsrichtlinien, die als Orientierung, Ermächtigung oder Einschränkung dienen konnten. Ebenso schien es diesbezüglich keinen Austausch im Kollegium gegeben zu haben, was durch das Unwissen der Lehrperson, ob Erzählungen auch in anderen Unterrichtsfächern stattfanden, bzw. die Vermutung, dass „bei den anderen Lehrern [...] das nicht erzählt“ wurde, angedeutet wird. In der Darstellung konstruiert sich die Lehrperson somit als ‚Einzelkämpfer\*in‘.

In der Narration einer weiteren Lehrperson geht es ebenfalls um die Frage der Thematisierung biographischer Erfahrungen (konkret von traumatischen Erlebnissen) durch Schüler\*innen im Unterricht:

*„Ich hab versucht nicht so über -- schreckliche Dinge zu reden weil wenn ich nicht so in einem Setting bin also erstens kann ich's nicht -- und selbst wenn ich's könnte im Setting Grundlagen [des Schulfachs] über traumatische Erlebnisse zu reden find ich irgendwie unpassend also so --- ich kann dann die anderen vierzehn rausschicken oder ich führ den da v also das find ich irgendwie da ohne Auftrag - dünnes Eis.“  
(LP4 16/35-17/1)*

Diese Lehrperson begründet die bewusste Ausgrenzung von Berichten über traumatische Erlebnisse aus dem Unterricht mit den Grenzen des eigenen professionellen Handelns und Auftrags. Sowohl das soziale Setting einer Unterrichtssituation („*find ich irgendwie unpassend*“) als auch die fehlende eigene Kompetenz (im doppelten Sinn als Fähigkeit und Zuständigkeit) für derartige psychosoziale Beratungsgespräche werden als Argumente gegen ein ‚Zulassen‘ solcher Gespräche angeführt. Dabei verweist die Lehrperson noch einmal explizit darauf, dass es dafür keinen „Auftrag“ gebe, möglicherweise auch keine Befugnis. Das zusammenfassende Bild „*dünnes Eis*“ drückt – ähnlich wie der Begriff „*Gratwanderung*“ im vorherigen Zitat – sehr plastisch aus, wie unsicher und riskant pädagogisches Handeln in solchen Situationen erscheint.

In der Gegenüberstellung der beiden Interviewausschnitte wird zudem deutlich, dass der Umgang mit Erzählungen über (schwierige) Erlebnisse geflüchteter Jugendlicher im individuellen Ermessen von Lehrkräften zu liegen scheint. Dies wird auch an einer weiteren Stelle deutlich, in der eine Lehrperson von „verschiedene[n] Lehrercharakteren“ spricht und darauf hinweist, dass manche Lehrkräfte sich, auch aus einem „Schutzmechanismus“ heraus, nicht „mit dieser Problematik“ auseinandersetzen (LP5 11/4-13). Die Lehrkraft äußert in diesem Zusammenhang auch Kritik an der mangelnden Unterstützung durch die Institution:

*„Was ich sehr vermisst habe -- ich glaube es wäre gut gewesen -- die Lehrerinnen ein bisschen aufzufangen. Irgendwie eine Supervision jemanden zu haben -- wo man hingehen kann und sagen kann ‚du ich hab so und so - in dieser Stunde so und so -- so etwas erlebt so etwas erzählt bekommen - wie kann ich damit umgehen? Wie kann ich das verarbeiten?‘ Und das hat mir gefehlt. Ich finde -- das war die große=e*

*Lücke dass man sich selbst so überlassen is ich mein man kann mit einer Kollegin sprechen ja? Aber das hilft auch nur insofern - Ah i ich hätt gern so ab und zu so einmal im Monat-- hätt ich gern so ein eine äh eine Konferenz gehabt so ein Zusammensitzen--auch von den anderen Lehrerinnen. Oder es is auch sehr schwierig zuzugeben als Lehrerin -- das hat mich getroffen da hab ich gedacht das wär mir zu viel - das is ja manchmal sehr sehr schwierig --weil als Lehrerin funktionierst du immer ((lacht))“ (LP5 20/7-31)*

Im Zitat zeigt sich ein differenziert begründeter Wunsch nach institutioneller Unterstützung und Austausch, den wir im Laufe des Projekts immer wieder beobachten konnten. Das Fehlen kollegialen Austauschs – etwa eine monatliche Konferenz oder Supervision – wird indirekt auch durch das vorherige Zitat belegt, in dem die Lehrkraft berichtet, nicht zu wissen, ob ihre Kolleg\*innen mit ähnlichen Situationen konfrontiert seien. Zumindest scheint es in dem uns zugänglichen Feld während der Projektlaufzeit keinen institutionellen Rahmen für kollegialen Austausch zu spezifischen pädagogischen Problemen und Fragen in der Arbeit mit geflüchteten Schüler\*innen gegeben zu haben. Inwiefern es möglich war, in anderen Gesprächskontexten im Kollegium darüber zu sprechen, können wir nicht beurteilen.

In den Gesprächen mit Lehrpersonen wurden jedenfalls immer wieder Fragen des eigenen pädagogischen Handelns in der Klasse, aber auch des persönlichen Verarbeitens von belastenden Situationen und Erzählungen thematisiert. Deutlich wurde dabei nicht nur das Fehlen von Unterstützungsmaßnahmen für Lehrpersonen, sondern auch die Erwartungshaltung und der Druck zu ‚funktionieren‘ und keine Schwächen zulassen zu dürfen. In den Arbeitstreffen und ‚Praxiswerkstätten‘, die wir im zweiten Projektjahr mit den Lehrerinnen des Schulteams durchgeführt haben, wurden diese Fragen ebenfalls thematisiert und an konkreten Beispielen aus dem Forschungsmaterial bearbeitet. Ein Ergebnis dieser Arbeit ist die Konzipierung und Planung eines „Arbeitsbuches“ für Pädagog\*innen, die mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen arbeiten.

## 5. \_\_\_\_\_ FORSCHEN MIT SCHÜLER\*INNEN IM KONTEXT FLUCHT

Zum Schluss des Berichts sollen im Sinn einer wissenschaftlichen Selbstreflexion noch knapp einige Erfahrungen zum Anspruch, gemeinsam mit Schüler\*innen zu forschen, zusammengefasst und kommentiert werden. Ausgangspunkt ist die Annahme einer doppelten Reflexivität sozialwissenschaftlicher Forschung: zur Grundorientierung wissenschaftlichen Forschens, empirische und gedankliche Gegenstände nicht bloß abzubilden, sondern mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden systematisch zu analysieren und kritisch zu reflektieren, kommt die Forderung hinzu, den eigenen Forschungsprozess selbst noch einmal systematisch zu reflektieren, also eine „Beobachtung der Beobachtung“ oder eine „Reflexion der Reflexion“ vorzunehmen. Diese Notwendigkeit ergibt sich u. a. daraus, dass sozialwissenschaftliche Forschung immer auch Teil der sozialen Wirklichkeit ist, die sie untersucht, und in die Produktion der Daten, die sie erhebt und analysiert, involviert ist (Bourdieu 1993). „Die Bedingungen des Erkennens gehören selber dem Zusammenhang dessen an, was begriffen werden soll“, schreibt Knapp (2001, S. 21). Diese Überlegungen gelten ganz besonders für qualitative und partizipative Forschung, da hier der Forschungsprozess wesentlich durch Kommunikation mit dem Forschungsfeld strukturiert und der Forschungsgegenstand in der sozialen Kommunikation „hergestellt“ wird (Rosenthal 2015). Im Folgenden werden drei Aspekte unserer Forschungspraxis thematisiert: der Anspruch gemeinsam mit Schüler\*innen zu forschen, die besondere Situation, im Kontext Flucht und konkret mit geflüchteten Schüler\*innen zu forschen, und Sozialforschung im Feld der Schule.

### 5.1 MIT SCHÜLER\*INNEN IHRE EIGENE WIRKLICHKEIT ERFORSCHEN

Im Projekt haben wir, den Vorgaben des Sparkling Science-Programms folgend, gemeinsam mit Schüler\*innen geforscht. Ist dieses Vorhaben per se schon anspruchsvoll, wird es im vorliegenden Fall zusätzlich dadurch kompliziert, dass die Schüler\*innen kein „externes“ Thema erforscht haben, wie dies z. B. in vielen naturwissenschaftlichen Projekten der Fall ist, sondern *ihre eigene biographische und lebensweltliche Situation* zum Gegenstand gemacht haben. Das verlangt eine systematische

Distanzierung und hohe Reflexionsfähigkeit gegenüber den eigenen lebensweltlichen Sichtweisen und Erfahrungen – eine Leistung, die auch wissenschaftlich ausgebildeten Erwachsenen nicht ohne Erfahrung und Methodenkompetenz gelingt. Für Jugendliche stellt sie gewiss eine sehr hohe Anforderung, wenn nicht Überforderung dar, auch wenn die Reflexionsleistung einzelnen Schüler\*innen bzw. in einzelnen Situationen immer wieder gelungen ist.

Wir haben uns dennoch an der grundsätzlichen Idee orientiert, dass die Jugendlichen als Ko-Forscher\*innen mitwirken, haben den Forschungsprozess aber nicht nur nach den Regeln der Sozialforschung angelegt, sondern *um pädagogische Elemente erweitert*, um Settings und Räume herzustellen, in denen die Jugendlichen möglichst frei und offen und vor allem möglichst selbstbestimmt über ihre Lebenswelt sprechen konnten. Dazu haben wir Methoden und Prinzipien aus der Erwachsenenbildung, insbesondere der *biographieorientierten Kommunikation und Bildungsarbeit* (Dausien 2011; Behrens-Cobet/Reichling 1997), entlehnt und adaptiert. Dadurch wurde besonders die Phase der *Datenerhebung* in viele kleinschrittige Einheiten gegliedert. Die Arbeit mit vielen kürzeren, mehrstündigen *Workshops*, an denen die Teilnahme freiwillig war und in die sich die Jugendlichen mit wechselnden Medien und Themen einbringen konnten, hat sich dabei als sinnvoll und nützlich erwiesen.

Eine weitere Strategie, die sich bewährt hat, war eine strikte *Prozessorientierung*. Das Postulat der Offenheit, das für qualitative Forschung grundsätzlich gilt (Rosenthal 2015), haben wir sehr ernst genommen und die Planung der Workshops systematisch sukzessive entwickelt, d. h. je nach Verlauf und Ergebnissen eines Workshops haben wir den jeweils nächsten konzipiert und durchgeführt. Dadurch war es möglich, die Interessen, Themen und Arbeitsmöglichkeiten der Jugendlichen genau wahrzunehmen und immer wieder in den weiteren Verlauf des Projekts einzubringen. Zudem konnten wir auf diese Weise auch flexibel auf unvorhersehbare Ereignisse und schulische Bedingungen (etwa Phasen besonderer Belastung der Schüler\*innen durch Tests) reagieren. Auf diese Weise ist in Kooperation mit den Schüler\*innen sehr reichhaltiges Forschungsmaterial entstanden.

In der *Auswertung des Materials* haben wir allerdings deutliche Abstriche vom Anspruch der Ko-Forschung machen müssen. Der Hauptgrund dafür war, dass die weitere Kooperation nach dem Ende des Schuljahrs institutionell nicht mehr gegeben war und sich nur in wenigen Einzelfällen noch realisieren ließ. Aber auch wenn wir nicht alle Analysen gemeinsam mit den Schüler\*innen machen konnten, ist es uns gelungen, wichtige Erfahrungen und Ergebnisse aus dem Projekt mit ihnen zu teilen und gemeinsam zu reflektieren (besonders im Abschlussworkshop, aber auch in Einzelgesprächen und Treffen im zweiten Projektjahr und bei der Abschlussveranstaltung). Festzuhalten ist aber sicher die Erkenntnis, dass Forschen mit Schüler\*innen, zumindest wenn es um komplexere Themen und Projekte geht, viel Zeit und stabile Rahmenbedingungen benötigt. Beides war im Fall unseres Projekts aus den beschriebenen Gründen nicht gegeben.

## 5.2 MIT GEFLÜCHTETEN SCHÜLER\*INNEN FORSCHEN – FORSCHUNGSETHISCHE ASPEKTE

Fluchtmigration stellt nicht nur eine Herausforderung für nationale Bildungssysteme und für die dort vorfindliche pädagogische Praxis dar, sondern auch für die Bildungsforschung. Übliche Forschungsperspektiven und Fragestellungen, bewährte Kategorien und Methoden können nicht ohne Weiteres auf Situationen und Bildungsprozesse im Kontext von Fluchtmigration übertragen werden. Forschung in diesem Feld ist, wie allgemein in den Sozialwissenschaften, wesentlich auf Kommunikation, konkret auf eine ergebnisoffene, soziale Kommunikation angewiesen (Hoffmann-Riem 1980). Wie aber kann eine solche Kommunikation gelingen, wenn nicht vorausgesetzt werden kann, dass beide Seiten relativ unproblematisch über eine gemeinsame „Sprache“ verfügen? Und dabei sind keineswegs nur Sprachen im engeren Sinn gemeint, sondern – wie in unserem Projekt angenommen – auch die „dahinter“ liegenden sozialen Welten und Erfahrungsräume. Wie etwa interviewt man Personen, die aus Bildungssystemen kommen, die den Forschenden weitgehend unbekannt sind, und die z. B. Bildungskonzepte, Vorstellungen über Lehren und Lernen oder auch über gelungene oder erstrebenswerte Bildungswege mitbringen, von denen wir als Forschende wenig oder gar nichts wissen? Welche Kommunikationsformen, welche sozialen Settings sind geeignet, um über solche Fragen miteinander ins Gespräch zu kommen?

Welche impliziten Annahmen und interaktiven Voraussetzungen sind in „unsere“, d.h. in der Forschung in Österreich und in anderen „westeuropäisch“ geprägten Kontexten üblicherweise verwendeten, Methoden einlagert? Welche Erfahrungen machen wir mit „unseren“ bewährten Arbeitsmethoden und wie müssen wir sie ggf. modifizieren? Wie gelingt es aber auch grundsätzlich Erfahrungen zur Sprache zu bringen, wenn wir die Erfahrungsräume und Deutungshorizonte unserer Forschungspartner\*innen nicht teilen? Und was bedeutet es, wenn die Forschungssituation durch mehrfache Hierarchien und Asymmetrien gekennzeichnet ist, wobei wir als Forschende wesentliche Aspekte dieser Struktur nicht verändern können? Konkret: Was bedeutet es, mit Personen zu forschen, deren Lebensgrundlagen in einem fundamentalen Sinn unsicher und bedroht sind?

Diese und viele andere Fragen haben uns im Laufe des Projekts fortlaufend beschäftigt und einen zunehmend wichtigen Stellenwert bekommen. Wie bedeutsam der Fluchtkontext, d.h. sowohl die konkreten Vorgeschichten und Erfahrungen während der Flucht als auch die Situation des Ankommens in Österreich, das Asylverfahren und der gesellschaftliche Diskurs über Flucht und Geflüchtete, für die Möglichkeiten der Jugendlichen ist, sich zu artikulieren und ihre biographische Perspektive einzubringen, wurde in den vorausgehenden Kapiteln ausführlich dargestellt. Vergleichbare Erfahrungen gibt es auch in anderen Projekten (z.B. von Unger 2018). Unsere Beobachtungen und Erkenntnisse zu diesem Aspekt haben wir auch in wissenschaftliche Diskurse der Bildungsforschung eingebracht (durch Tagungsbeiträge und Publikationen). Hier gibt es aber noch viel zu tun.

Die oben gestellten Fragen betreffen in besonderer Weise den *Anspruch partizipativer Forschung* (von Unger 2014). In der Forschung mit geflüchteten Jugendlichen sind erhöhte forschungspragmatische Schwierigkeiten und forschungsethische Anforderungen zu bewältigen. Dabei ist es wichtig, so unsere rückblickende Einschätzung, auch die *Grenzen und Unmöglichkeiten des Anspruchs* deutlich zu markieren und realistisch einzuschätzen.

Pädagogische Arbeit und Forschen mit minderjährigen geflüchteten Personen bringt unterschiedliche *forschungsethische Fragen und Problemstellungen* mit sich (von Unger 2018): ihr Alter, ihre prekäre

Lebenssituation und die Tatsache, dass sie am Projekt letztlich nicht „freiwillig“ teilnahmen (s.u.). Vor allem waren sie in einem für sie ganz neuen Feld in vielerlei Hinsicht noch „neu“ und mit der dort geltenden sozialen Ordnung noch nicht vertraut. Bevor sie sich überhaupt im Schulsystem orientieren konnten, kamen wir als Forschungsteam mit einem zusätzlichen Vorhaben dazu. Dass es nicht nur für die Schüler\*innen, sondern auch für die anderen Beteiligten (Lehrer\*innen, Familienangehörige, Betreuer\*innen, Dolmetscher\*innen) eine große Herausforderung war, das neue schulische Angebot „Brückenklasse“ und das Projekt „ZwischenWeltenÜberSetzen“ auseinanderzuhalten bzw. in Relation zu setzen, wurde bereits im Rahmen eines ersten Informationstreffens an der Schule (zugleich Kick-off des Projekts) deutlich.

Hinzu kommt der nicht lösbare Widerspruch, dass unser Projekt einerseits *Freiwilligkeit* voraussetzt (s.o.), insbesondere hinsichtlich der Beteiligung am biographischen Erzählen, andererseits aber das schulische Setting eine „gezwungene“ Mitarbeit produziert, auf die wir in gewissem Grad auch angewiesen waren, um die Workshops durchzuführen. Unsere Arbeit mit den Jugendlichen stand somit permanent vor der Anforderung, den Raum für Freiwilligkeit innerhalb des schulischen Rahmens auszuloten und herzustellen. (Die widersprüchlichen Voraussetzungen und Bedingungen genauer zu explizieren und damit einen wissenschaftlichen Beitrag zur Selbstreflexivität partizipativer Forschung im Kontext von Flucht und Schule zu leisten, wurde zu einem eigenen Ziel unserer Forschung in der zweiten Projektphase.)

Partizipative Forschung ist kein Wert per se. Angesichts der prekären Lebenslage, in der die meisten Jugendlichen während der Projektlaufzeit waren, ging es eher darum, die Zusammenarbeit mit ihnen so zu gestalten, dass sie einen geschützten Raum hatten, um ihre Beteiligung selbst zu bestimmen, und dass sie zudem auch aus der Teilnahmen am Projekt ‚profitieren‘ konnten. Im konkreten Fall haben wir z.B. durch die Mitarbeit von Studierenden Lernhilfen für Englisch und Mathematik organisieren, einzelnen Schüler\*innen Unterstützungsbriefe für laufende Asylverfahren schreiben oder in bestimmten Fragen als informelle Berater\*innen fungieren können.

### 5.3 IN DER SCHULE FORSCHEN – AUSHANDLUNGSPROZESSE ZWISCHEN DER ‚LOGIK DER SCHULE‘ UND ‚LOGIK DER FORSCHUNG‘

Als dritter Aspekt soll die Frage reflektiert werden, wie sich sozialwissenschaftliche Forschung im institutionellen Kontext der Schule gestalten lässt. Ein *Sparkling Science*-Projekt verknüpft per definitionem zwei unterschiedliche Arbeitskontexte und „Handlungslogiken“: die „Logik der Schule“ als Bildungsinstitution und die „Logik der Forschung“. Beide folgen unterschiedlichen Regeln, die in der Kooperation miteinander verhandelt werden, und zwar explizit (etwa durch Absprachen und Arbeitspläne) und implizit (im konkreten Vollzug der gemeinsamen Arbeit, in konkreten Handlungssituationen).

Die *Schule* als institutionalisierter Ort ist fest strukturiert (s. Kap. 4). Sie ist ein Ort, an den die Schüler\*innen kommen und mit der Erwartung konfrontiert werden, sich an die soziale Ordnung der Schule anzupassen. Dabei haben die jeweiligen biographischen Relevanzstrukturen der Schüler\*innen nur einen beschränkten Raum. Gilt dies grundsätzlich, so bringt das Zusammentreffen der Schule und Schüler\*innen im Falle von geflüchteten Jugendlichen spezifische Herausforderungen mit sich. Denn die Schüler\*innen sind in einem soziologischen Sinn „Fremde“ (Simmel 1992; Schütz 1972). Sie sind Quereinsteiger\*innen in einem für sie neuen System. Sie werden einerseits als Fremde, die von „woandersher“ kommen, wahrgenommen (Simmel 1992), andererseits werden sie sich selbst auch als Fremde wahrnehmen, da vieles für sie neu und unbekannt ist (Schütz 1972). Die Aufnahme geflüchteter Jugendlicher ist auch für die Schule herausfordernd, denn diese Jugendlichen stellen vieles in Frage – da vieles für sie neu ist –, was für die „einheimischen“ Schüler\*innen selbstverständlich ist (ebd.). Vor diesem Hintergrund lässt sich feststellen, dass Integration bzw. „Akzeptanz“ auf beiden Seiten vor allem *Zeit* erfordert, damit die Beteiligten sich (besser) kennenlernen. Wenn diese Situation nicht als Prozess gesehen wird, sondern man lediglich ergebnisorientiert arbeitet, kann das zu Störungen des Prozesses führen. Im institutionellen Rahmen der Schule ist die Möglichkeit, Prozessen Zeit zu geben und sie flexibel zu gestalten, allerdings begrenzt. Das Schuljahr hat seine feste Zeitstruktur, Prüfungstermine und Leistungsnormen sind definiert; alle Schüler\*innen unterliegen der gleichen Zeitstruktur usw.

*Forschung* wird zwar auch durch explizite und implizite Regeln strukturiert und unterliegt extern gesetzten Zeitvorgaben, allerdings gehört es zum Kern des Selbstverständnisses, einer entdeckenden, dem Untersuchungsgegenstand gegenüber grundsätzlich offenen Logik zu folgen. Das in unserem Projekt angewandte interpretative Paradigma (Keller 2012) erfordert einen offenen Zugang zum Feld, u. a. um Vertrauen zu gewinnen, aber auch um einen Raum zu ermöglichen, in dem das Feld seine Relevanzstrukturen (Schütze 1993) zum Ausdruck bringen kann. Das heißt, als Forschende gehen wir mit dem Bemühen ins Feld, uns an das Feld „anzupassen“. Aus der Reflexion dieses Prozesses – so die methodologische Idee – können wesentliche Regeln und Strukturen des Feldes rekonstruiert werden. Konkret heißt das u. a., dass wir besonders an den Relevanzstrukturen der Schüler\*innen interessiert waren. Zugleich interessierte uns auch die Frage, wie die Schule als Institution auf die Situation der „Neuankömmlinge“ (Schütz 1972) reagiert, wie sie sich für die Erfahrungen der Schüler\*innen öffnet und diese „integriert“.

In diesem Sinne kamen im Projekt drei Positionen bzw. Perspektiven zusammen: die wissenschaftliche Perspektive (repräsentiert durch das Forscherinnenteam), die schulische Ordnung (repräsentiert durch die Lehrer\*innen, die Schulsozialarbeiterin sowie andere Akteur\*innen in der Schule) und die Perspektive der Jugendlichen. Das Zusammentreffen forderte alle drei Positionen heraus, da alle Vorannahmen und Interessen hatten, die unterschiedlich und z. T. widersprüchlich waren: Aus der Perspektive der schulischen Ordnung war es wichtig, dass die Schüler\*innen sich an die Regeln der Schule halten und möglichst einen Anschluss zum österreichischen Bildungssystem finden. Vielen der Schüler\*innen war es wichtig, entweder einen Ausbildungsplatz für einen Beruf zu bekommen oder eine weiterführende Bildungsinstitution zu besuchen. Das Forschungsinteresse des Projekts bezog sich auf Erfahrungen der Schüler\*innen in Österreich und im österreichischen Schulsystem sowie auf ihre Übersetzungspraktiken.

Im Feld standen wir als Forscherinnenteam gewissermaßen „zwischen“ den beiden Positionen Schule und Schüler\*innen.<sup>12</sup> Es wurde z. B. sehr schnell klar, dass die Lebensrealitäten der geflüchteten Schüler\*innen mit der ursprünglichen Idee, Workshops außerhalb des schulischen Kontexts durchzuführen, schwer vereinbar war, denn aufgrund ihrer prekären Lebensbedingungen war es nicht möglich, ihre Zeit außerhalb der Schulzeiten in Anspruch zu nehmen oder gar für alle passende Termine zu finden. Deshalb waren Anpassungen des ursprünglichen Plans notwendig. Die Workshops wurden in der Schule durchgeführt, wo der Zeitrahmen durch die Schulpflicht gesetzt war. Diese Situation hatte zwei Konsequenzen: Zum einen waren unsere Möglichkeiten, die Arbeit mit den Schüler\*innen zu gestalten, nun der „Logik“ der schulischen Ordnung untergeordnet und z. B. in räumlicher und zeitlicher Hinsicht relativ eng begrenzt. Andererseits ermöglichte uns der schulische Rahmen überhaupt erst, mit den Jugendlichen kontinuierlich zu arbeiten. Durch den schulischen Rahmen hatten wir einen gewissen *Vertrauensvorschuss* (einschließlich des strukturellen Aspekts von Misstrauen, der in hierarchischen Beziehungskonstellationen, auch in pädagogischen Beziehungen, enthalten ist) und einen *verlässlichen Ort*, an dem wir die Schüler\*innen treffen und eine kontinuierliche Projektarbeit aufbauen konnten.

Unsere Erfahrungen mit der Forschung mit Schüler\*innen im sozialen Raum Schule lassen sich in folgenden Punkten zusammenfassen:

---

*Die machtvolle Ordnung der Schule:* Für die Analyse dieser und weiterer Beobachtungen ist es sinnvoll, mit dem Konzept der „schulischen Ordnung“ (Kalthoff/Kelle 2000) zu arbeiten. Damit sind explizite und implizite Regeln gemeint, die das Handeln aller Akteur\*innen im schulischen Feld strukturieren und die im konkreten Schulalltag zugleich immer wieder neu interaktiv ausgehandelt und variiert werden. Ein Beispiel für explizite Regeln ist eine Art „Hausordnung“, die den Schüler\*innen gleich bei einem ersten Treffen mitgeteilt wurde (z. B. das Tragen von Hausschuhen; Alpagu et al. 2020). Implizite Regeln werden

---

<sup>12</sup> Das gilt im Übrigen auch für die Lehrer\*innen, die einerseits die institutionelle Ordnung der Schule und des Bildungssystems vertreten, andererseits aber als pädagogische Begleiter\*innen der Schüler\*innen auch deren Perspektiven und Interessen wahrnehmen und in gewissem Maße auch vertreten. Für Lehrer\*innen gilt, wenn auch in abgeschwächter Weise, das Prinzip des „doppelten Mandats“, das professionellem pädagogischen Handeln eigen ist (Böhnisch/Lösch 1973).

durch die Alltagspraxis vermittelt, sie betreffen z. B. Erwartungen, was wie von wem im Unterricht/außerhalb des Unterrichts gesagt werden kann/darf. Auch, wer sich über Regeln hinwegsetzen und z. B. Arbeitsprozesse aus „höher“ gewichtetem Grund unterbrechen darf, ist informell geregelt.

---

*Strukturierung von Zeit und Raum:* Die schulische Ordnung wird ganz zentral durch Regeln zur Verwendung von Zeiten und Räumen fixiert (die Einteilung in Unterrichtseinheiten und Pausen; Berechtigung Räume zu betreten, zu verlassen und auf bestimmte Weise zu nutzen u. a.). Diese Regeln sind institutionell fest verankert und „stark“, sie haben auch die Durchführung unseres Schulprojekts, besonders die Arbeit mit den Schüler\*innen in Form der Workshops, maßgeblich vorstrukturiert. Damit war auch die Wahl der Methoden für die Gestaltung der Workshops von vornherein begrenzt.

---

*Forschen im Feld der Schule und an ihren Grenzen:* Auch in unserer Kommunikation mit den Schüler\*innen wurden wir immer wieder durch die impliziten Regeln der schulischen Ordnung „eingeholt“, etwa wenn sich Interaktionsmuster des klassischen „Lehrer\*in-Schüler\*in“-Verhältnisses einschlichen. Dabei sind wir nicht selten an die Grenzen von Handlungsentwürfen gestoßen, die wir als Forschende vor dem Hintergrund „nicht-schulischer“ pädagogischer oder wissenschaftlicher Erfahrungen und Konzepte entwickelt hatten. Für künftige Forschungen könnte es gewinnbringend sein, systematisch gerade an diesen „Grenzen“ zu arbeiten, um herauszufinden, wie der Zugehörigkeitsraum Schule funktioniert, was er zulässt und was nicht.

---

*Schule als Ermöglichungsraum:* Andererseits ermöglichte die Schule gerade in ihrer fest etablierten und verbindlichen Struktur überhaupt erst, mit den Jugendlichen arbeiten zu können. Durch sie hatten wir „Zugriff“ auf Zeiten und Räume der Jugendlichen und konnten verlässliche Angebote entwickeln, an denen die Schüler\*innen ihrerseits verlässlich teilgenommen haben. Dadurch konnte die Widersprüchlichkeit zwischen der Logik der Schule und der Logik der Forschung keineswegs aufgehoben, aber sehr konkret „ausgehandelt“ werden (s. o.).

Ausführlichere Reflexionen zu den Herausforderungen, mit Schüler\*innen im Kontext Flucht zu forschen und diese Forschung im institutionellen Raum Schule anzusiedeln, finden sich in wissenschaftlichen Publikationen (Alpagu et al. 2019b; Dausien/Draxl 2019) und werden auch im Anschluss an das Projekt weiter verfolgt werden. Ein Workshop mit Kolleg\*innen der Hans-Böckler-Nachwuchsforschungsgruppe „Bildungskontexte Flucht“ der Pädagogischen Hochschule Freiburg (D) hat die Relevanz unserer Beobachtungen bestätigt und ebenfalls Anregungen zu weiteren Forschungen erbracht.

## II

# Bericht über die Einbindung der Schüler\*innen in die Forschungsaktivitäten

Im Folgenden wird die Einbindung der Schüler\*innen in die unterschiedlichen Phasen des Projekts und Forschungsaktivitäten dargestellt. (Dieser Teil des Berichts wurde um alle Angaben gekürzt, die lediglich der Programmevaluation des Fördergebers dienen. Die nachfolgenden Passagen zur Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen im Projektkontext sind jedoch möglicherweise für andere Forschende interessant, die mit partizipativen Ansätzen mit Jugendlichen arbeiten, und werden deshalb hier dokumentiert.)

### 1. \_\_\_\_\_ MODIFIKATION DES URSPRÜNGLICHEN PROJEKTPLANS

In den ersten Monaten des Projekts zeigte sich, dass einige Modifikationen des ursprünglichen Projektplans vonnöten waren, um das Projekt in der geplanten Intention und mit den beabsichtigten Zielen durchführen zu können. Dies betraf einerseits die zeitliche Organisation des Projekts, denn die Übergangsklassen starteten für uns unerwartet erst Anfang November, wodurch sich das Schuljahr dementsprechend verkürzte. Andererseits kam es jedoch auch zu inhaltlichen Änderungen, die sich aufgrund von organisatorischen und sozialen Rahmenbedingungen sowie nicht eingetretenen Vorannahmen ergaben.

Beim ersten Treffen mit den Jugendlichen noch vor dem offiziellen Kick-off zeigte sich etwa, dass vor Beginn der Workshops zum biographischen Erzählen noch weitere Schritte zum Aufbau einer Vertrauensbeziehung sinnvoll waren. Infolgedessen wurde ein gemeinsamer Museumsbesuch im Technischen Museum organisiert, bei dem Dolmetscher\*innen die Jugendlichen der Kooperationsklasse beim Verstehen der deutschsprachigen Führung unterstützten. Die Schüler\*innen wurden außerdem an die Universität Wien eingeladen, um diese Bildungsinstitution und somit auch den Arbeitsplatz des wissenschaftlichen Teams näher kennenzulernen. Dabei ergaben sich Gespräche mit den Jugendlichen, wir erhielten Einblicke in Fragen, die sie beschäftigten (etwa über ihre schulische und berufliche Zukunft), und konnten uns auch ein Bild der Gruppendynamik der Klasse machen. Im Austausch mit den Lehrerinnen des Schulteams wurde in den folgenden Wochen deutlich, mit welchen Schwierigkeiten und Belastungen die Schüler\*innen konfrontiert waren. Viele der Jugendlichen hatten mit finanziellen, familiären, psychischen und/oder gesundheitlichen Problemen zu kämpfen, mehr als die Hälfte der Jugendlichen hatte außerdem noch einen ungeklärten Aufenthaltsstatus, weil das Asylverfahren noch nicht abgeschlossen war. Die Lehrerinnen berichteten, dass diese Umstände auch das Lernen schwierig machten und die Jugendlichen Unterstützung bräuchten.

Für uns stellten sich an dieser Stelle einige forschungsethische Fragen: Inwieweit ist es für die Jugendlichen der Kooperationsklasse sinnvoll, zusätzlich zu ihren vielen schulischen und privaten Verpflichtungen und Problemen an unserem Sparkling Science Projekt teilzunehmen? Wie können wir das Projekt so gestalten, dass wir auch auf die Bedürfnisse der Schüler\*innen eingehen und nicht nur „nehmen“, sondern auch praktische Unterstützung „geben“ können? Da das Projekt nicht nur mit Schüler\*innen forscht, sondern im Fall unseres Projekts auch mit Schüler\*innen über ihre eigenen Erfahrungen forscht, erachteten wir diese Fragen für besonders zentral. Wir nahmen daher folgende Modifikationen des ursprünglichen Projektplans vor:

---

*Einbettung der Workshops:* Anders als geplant führten wir die Workshops mit der Klasse während der Unterrichtszeit und im Schulgebäude durch. Dadurch ergaben sich keine zusätzlichen zeitlichen Belastungen für die Jugendlichen. Auch schulorganisatorische Gründe hinsichtlich der Entlohnung der Lehrerinnen sprachen für diese Änderung. Auf methodischer Ebene mussten die Workshops dadurch jedoch anders aufgebaut werden, da sie im schulischen Kontext von zeitlichen und räumlichen Gegebenheiten abhängig sowie auch sozial in die schulische Ordnung eingebettet waren (s. I/Kap. 5).

---

*Fokus auf das schriftliche Erzählen:* Aufgrund der Einbettung in den schulischen Kontext, jedoch auch aus Gruppendynamischen Gründen entschieden wir uns dafür, besonders in der ersten Phase der Workshops den Fokus vor allem auf schriftliche Erzählformen zu legen. Dies hatte Auswirkungen auf die Konzeption der Workshops, die ursprünglich eher auf mündliche Erzählformen ausgelegt waren.

---

*Dolmetschen/Übersetzen:* Eine weitere Adaption betraf die Konzeption der Workshops hinsichtlich des Umgangs mit Sprachen und dem Dolmetschen. Schon zu Beginn war deutlich, dass die Kommunikation mit den Jugendlichen in der deutschen Sprache gut funktionierte. Allein für die Durchführung der Workshops war es nicht notwendig, die kooperierenden Dolmetscher\*innen einzubeziehen. Durch den Fokus auf schriftliche Erzählformen, bei denen die Jugendlichen in einer Sprache ihrer Wahl schreiben konnten, wurde das Dolmetschen/Übersetzen aus den Workshops ausgelagert. Die Texte konnten im Anschluss übersetzt werden. Dies stellte außerdem eine organisatorische Erleichterung dar, denn bei der Planung der Workshops stand eine starke Prozessorientierung im Zentrum, was häufig erst eine kurzfristige Planung möglich machte. Ab Juli 2018 wurden für Transkriptionen und Übersetzungen von Texten aus den Workshops zusätzlich Studierende der Bildungswissenschaft eingesetzt.

---

*Zusätzliche praktische Unterstützung der Kooperationsklasse:* Wir organisierten gemeinsam mit Studierenden der Bildungswissenschaft Lernunterstützungsangebote in Englisch und Mathematik für unsere Kooperationsklasse. Diese Angebote fanden im Schulgebäude gleich nach dem Unterricht statt. Außerdem bescheinigten wir den Jugendlichen in Form von Unterstützungsschreiben die Teilnahme am Projekt und machten somit ihr Engagement für Außenstehende (Behörden, potenzielle Arbeitgeber\*innen) transparent.

## 2. \_\_\_\_\_ DIE KOOPERATION IM 1. PROJEKTJAHR: SCHULPROJEKT

Die Zusammenarbeit mit den Schüler\*innen im ersten Projektjahr fand in erster Linie in den Workshops statt, in denen mit unterschiedlichen narrativen, biographieorientierten und kreativen Methoden Datenmaterial entstehen konnte. Da hierfür der Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung grundlegend war, besuchten wir die Schüler\*innen bereits vor Beginn der Workshops an der Schule und luden sie an die Universität und zu weiteren Exkursionen (z.B. Museum, Filmabend) ein.

Die Workshops mit der Kooperationsklasse wurden schließlich im Rahmen von Unterrichtsstunden durchgeführt, die für das Projekt zur Verfügung gestellt wurden. Da in der *business.academy.donaustadt* in Doppelstunden unterrichtet wird, standen pro Workshop 100 Minuten zur Verfügung, vereinzelt konnten auch zwei aufeinanderfolgende Doppelstunden, also 200 Minuten, genutzt werden. Mit einer Ausnahme (im Klassenzimmer) fanden die Workshops immer im Multimedialen Lernzentrum der Schule statt, ein etwas größerer und flexiblerer Raum, der mehr Gestaltungs- und Rückzugsmöglichkeiten bietet als die anderen Räumlichkeiten der Schule. Konzipiert und durchgeführt wurden die einzelnen Workshops vom wissenschaftlichen Projektteam. Hier ein Überblick über die abgehaltenen Workshops:

## WORKSHOPS ZUM THEMA

**ERZÄHLEN – AUTOBIOGRAPHISCHES SCHREIBEN**

---

---

29. Jänner 2018	WORKSHOP 1	„Mein erster Tag an einer Schule in Österreich“
1. Februar 2018	WORKSHOP 2	„Ich in zehn Jahren“

---

In den ersten beiden Workshops stand Erzählen in der Form autobiographischen Schreibens im Zentrum. Die Schüler\*innen erhielten jeweils ein Thema und verfassten Texte auf Basis ihrer Erinnerungen bzw. ihrer Zukunftswünsche. Die Sprache(n) der Texte konnten die Jugendlichen frei wählen.

---

## WORKSHOPS ZUM THEMA

**FORSCHEN**

---

---

14. März 2018	WORKSHOP 3	„Was ist Forschung?“
19. März 2018	WORKSHOP 4	„Interviews“

---

Die folgenden Workshops zielten darauf ab, der Klasse Einblicke in die Tätigkeit des Forschens zu ermöglichen, indem wir von unserer Arbeit als Forscherinnen berichteten und den Jugendlichen ausgewählte Aspekte der Sozialwissenschaften (speziell der Biographieforschung) näherbrachten (beispielsweise Perspektiven und Fragestellungen, Anonymisierung). Kernelement dieser Workshops war das Kennenlernen und Ausprobieren von Fragetechniken und Interviewführung.

---

## WORKSHOPS ZUM THEMA

**SPRACHE(N) – ÜBERSETZEN**

11. April 2018	WORKSHOP	5	„Spracherfahrungen/Sprachenplakate“
18. April 2018	WORKSHOP	6	„Übersetzen I – Gedichte“
9. Mai 2018	WORKSHOP	7	„Übersetzen II – Geschichten schreiben“
14. Mai 2018	WORKSHOP	8	„Übersetzen III – Geschichten übersetzen“
16. Mai 2018	WORKSHOP	9	„Übersetzen IV – Erzählrunden: Erfahrungen mit dem Übersetzen“
28. Mai 2018	WORKSHOP	10	„Überarbeitung der übersetzten Texte“

Die Workshops im April und Mai widmeten sich der Mehrsprachigkeit und den Übersetzungspraktiken der Schüler\*innen. Gearbeitet wurde mit Methoden pädagogischer Biographiearbeit und kreativen Schreibens, die zu „small stories“ (Bamberg/Georgakopoulou 2008) anregten. Die dabei entstandenen schriftlichen Erzählungen übersetzten die Schüler\*innen anschließend aus den jeweils gewählten Sprachen ins Deutsche. Zum Einstieg in das Thema übten sich die Jugendlichen im spielerischen Umgang mit Sprache(n) sowie in der kreativen Arbeit mit bzw. Übersetzung von Gedichten. Die Prozesse des Schreibens und Übersetzens/Dolmetschens wurden im Anschluss gemeinsam reflektiert.

## WORKSHOPS ZUR

**REFLEXION**

6. Juni 2018	WORKSHOP	11	„Zukunftsperspektiven in Bildung und Beruf“
11. Juni 2018	WORKSHOP	12	„Rückblick auf das erste Projektjahr“

In den abschließenden Workshops widmeten wir uns noch einmal dem Thema Bildungswege und Zukunftsperspektiven der Jugendlichen. Der letzte Workshop diente einem Rückblick auf das erste Projektjahr und einer Evaluation durch die Schüler\*innen.

Weitere Informationen zu den einzelnen Workshops sind auf der Projekthomepage nachzulesen: <https://zwischenweltenuebersetzen.univie.ac.at/aus-dem-projekt/>

### 3. \_\_\_\_\_ DIE KOOPERATION IM 2. PROJEKTJAHR

Die weitere Kooperation mit den Jugendlichen der nach Beendigung der einjährigen Übergangsklasse gestaltete sich auf organisatorischer Ebene wie erwartet herausfordernd, da nur drei der Schüler\*innen nach dem einjährigen Übergangsjahr an der Schule bleiben konnten. Zu den anderen hatten wir nur mehr vereinzelt Kontakt per Mail oder durch meist informelle Treffen, bei denen es häufig um aktuell anstehende Themen und Fragen ging. Das Angebot eines weiteren Workshops wie im Rahmen des institutionell verankerten Schulprojekts im ersten Projektjahr wurde nur von sehr wenigen Personen in Anspruch genommen. Gründe dafür waren einerseits die Schwierigkeit, überhaupt in Kontakt zu treten (geänderte Mailadressen, Wohnorte; möglicherweise auch mangelndes Interesse), andererseits aber auch die Tatsache, dass die Jugendlichen mittlerweile in unterschiedliche Bildungsprogramme, Arbeitskontexte oder sonstige Verpflichtungen eingebunden waren und eine Teilnahme nicht (mehr) möglich war (zu den Herausforderungen der Teilnahme vgl. auch Kap. 5). Zwei Drittel der Jugendlichen konnten noch im Zusammenhang mit der Fertigstellung eines kleinen Buchs mit autobiographischen Texten und deren Übersetzungen erreicht werden. Diese Texte wurden von den Schüler\*innen im ersten Projektjahr im Rahmen mehrerer Workshops in unterschiedlichen Sprachen geschrieben und übersetzt. Im zweiten Projektjahr entstand daraus eine kleine Sammlung, die teilweise unter Mitwirkung von Jugendlichen bearbeitet und für den Druck vorbereitet wurde. Das mehrsprachige Buch<sup>13</sup>, in dem vielfältige Erfahrungen und Kompetenzen der Jugendlichen zum Ausdruck kommen, soll einen Beitrag zu deren Sichtbarmachung darstellen und als Erinnerungsstück an das gemeinsame Projekt dienen.

Trotz der eher losen Kooperation mit den Jugendlichen im zweiten Projektjahr war es möglich, die weiteren (Bildungs-)Wege einiger ehemaliger Mitglieder der Klasse weiterzverfolgen. Diese Einblicke boten uns ergänzende sowie neue Perspektiven auf das Forschungsfeld und die biographischen Erfahrungen geflüchteter Jugendlicher.

---

**13** Das Buch ist in der aktuellen Form aus forschungsethischen Gründen, vor allem aufgrund der sehr persönlichen Inhalte, nicht für eine breite Öffentlichkeit zugänglich.

Im zweiten Projektjahr fand über die Kooperation mit der Schule außerdem eine Bearbeitung der Texte statt, die im Rahmen der Workshops entstanden waren. Schüler\*innen der *Schultheatergruppe* inszenierten diese Texte in Form von *Videos* neu. Diese wurden u. a. im Rahmen der Abschlussveranstaltung des Projekts aufgeführt. (Eine Veröffentlichung auf der Projekthomepage ist in Vorbereitung.)

## ZITIERTE LITERATUR

- Apitzsch, Ursula (1990): Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der zweiten Migrantengeneration. Universität Bremen (Habilitationsschrift).
- Agar, Michael H. (1996): *The Professional Stranger. An informal introduction to ethnography*. San Diego: Academic Press, 2. Aufl.
- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2009): ‚Biographie‘ in den Sozialwissenschaften. Anmerkungen zu historischen und aktuellen Problemen einer Forschungsperspektive. In: Fetz, Bernhard (Hrsg.): *Die Biographie – Zur Grundlegung ihrer Theorie*. Berlin/New York: de Gruyter, S. 285–315.
- Alpagu, Faime/Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina/Thoma, Nadja (2019a): Die Bedeutung von Deutsch und Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext. Erfahrungen aus einem Projekt mit einer „Übergangsklasse“ für geflüchtete Jugendliche. In: *ÖDaF-Mitteilungen* 35, 1+2, S. 207–223.
- Alpagu, Faime/Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina/Thoma, Nadja (2019b): Exkludierende Inklusion. Eine kritische Reflexion zur Bildungspraxis im Umgang mit geflüchteten Jugendlichen einer Übergangsstufe. In: *Schulheft* 176, Themenheft „Flucht und Bildung“, S. 51–63.
- Androutsopoulos, Jannis (2018): Gesellschaftliche Mehrsprachigkeit. In: Neuland, Eva/Schlobinski, Peter (Hrsg.): *Handbuch Sprache in sozialen Gruppen*. Berlin/Boston: de Gruyter, S. 193–217.
- Bamberg, Michael/Georgakopoulou, Alexandra (2008): Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. In: *Text and Talk* 28, 3, S. 377–396.
- Behrens, Johann/Rabe-Kleberg, Ursula (2000): Gatekeeping im Lebensverlauf – Wer wacht an Statuspassagen? Ein forschungspragmatischer Vorschlag, vier Typen von gatekeeping aufeinander zu beziehen. In: Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius und Lucius, S. 101–135.
- Behrens-Cobet, Heidi (1999): Sind Erwachsene Experten ihrer Lebensgeschichte? Biografische Kompetenz in Bildungsprozessen. In: Klingenberger, Hubert/Kreca-Kirchbichler, Brigitte (Hrsg.): *Nicht mehr sicher – aber frei. Erwachsenenbildung in der Postmoderne*. 1. Aufl. München: Bernward bei Don Bosco, S. 62–77.
- Behrens-Cobet, Heidi/Reichling, Norbert (1997): *Biographische Kommunikation. Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung*. Neuwied: Luchterhand.
- Bergold, Jarg/Thomas, Stefan (2012): Participatory Research Methods: A Methodological Approach in Motion. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13 (1). Art. 30.
- Böhnisch, Lothar/Lösch, Hans (1973): Das Handlungsverständnis des Sozialarbeiters und seine institutionelle Determination. In: Otto, Hans-Uwe/Schneider, Siegfried (Hg.): *Gesellschaftliche Perspektiven der Sozialarbeit*. Bd. 2. Neuwied/Berlin: Luchterhand.

- Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: BIOS. Zeitschrift für Biographieforschung und Oral History 3, 1, S. 75–81.
- Bourdieu, Pierre (1993): Narzißtische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In: Berg, Eberhard/Fuchs, Martin (Hrsg.), Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 365–374.
- Breidenstein, Georg (2006): Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Springer VS.
- Breidenstein, Georg/Hirschauer, Stefan/Kalthoff, Herbert (2015): Ethnografie. Die Praxis der Feldforschung. Stuttgart/Konstanz: UTB UVK.
- Busch, Brigitta (2011): Biographisches Erzählen und Visualisieren in der sprachwissenschaftlichen Forschung. In: ÖdaF-Mitteilungen 2, 11, S. 24–39.
- Busch, Brigitta (2012): The Linguistic Repertoire Revisited. In: Applied Linguistics 33, 5, S. 503–523.
- Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht. Zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat.
- Dausien, Bettina (2011): „Biographisches Lernen“ und „Biographizität“. Überlegungen zu einer pädagogischen Idee und Praxis in der Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 2, S. 110–125.
- Dausien, Bettina (2016): ZwischenWeltenÜbersetzen. Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule. Forschungsantrag – Projektbeschreibung. Institut für Bildungswissenschaft. Universität Wien.
- Dausien, Bettina/Draxl, Anna-Katharina (2019): Forschungsraum Schule als Spannungsfeld – Zur widersprüchlichen Strukturierung eines Forschungsprozesses mit Schüler\*innen zwischen Öffnung und Reglementierung. Vortrag auf der Jahrestagung der Sektion Interkulturelle und International Vergleichende Erziehungswissenschaft (SIIVE), 21.–22.2.2019, Universität Wuppertal.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2018): Gleichberechtigter Zugang zu Bildung für alle. In: oead news 107, November 2018, S. 24–25.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (2019): Biographisches Erzählen als prekäre Zugehörigkeitsarbeit. Beobachtungen aus einem Projekt mit geflüchteten Jugendlichen. Vortrag auf der Tagung *Exil – Flucht – Verfolgung. Internationale Tagung in Verbindung mit der Jahrestagung der Sektion Biographieforschung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie*, 28.–30.11.2019, Universität Göttingen.
- Dausien, Bettina/Alpagu, Faime (in Vorbereitung): Biographisches Erzählen im Fluchtcontext. Beobachtungen zu Konstruktionsweisen und den Grenzen des Sagbaren.

- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja (in Vorbereitung): Biographisches Erzählen als prekäre Zugehörigkeitsarbeit. Beobachtungen aus einem Projekt mit geflüchteten Jugendlichen.
- Feichter, Helene (2015): Schülerinnen und Schüler erforschen Schule. Möglichkeiten und Grenzen. Wiesbaden: Springer VS.
- Hall, Stuart (2000): Cultural studies. Ein politisches Theorieprojekt. Hamburg u. a.: Argument.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 32, 2, S. 339–372.
- Jörg, Strübing/Stefan, Hirschauer/Ruth, Ayaß/Uwe, Krähnke/Thomas, Scheffer (2018): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß. In: Zeitschrift für Soziologie 47, 2, S. 83–100.
- Kalthoff, Herbert/Kelle, Helga (2000): Pragmatik schulischer Ordnung. Zur Bedeutung von „Regeln“ im Schulalltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 46, 5, S. 691–710.
- Keller, Reiner (2012): Das Interpretative Paradigma. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Dezentriert und viel riskiert: Anmerkungen zur These vom Bedeutungsverlust der Kategorie Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.), Soziale Verortung der Geschlechter. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 15–62.
- König, Katharina (2014): Spracheinstellungen und Identitätskonstruktion. Eine gesprächsanalytische Untersuchung sprachbiographischer Interviews mit Deutsch-Vietnamesen. Berlin: De Gruyter.
- Korper, Greta (2017): Das System der Übergangsklasse an BMHS in der Steiermark. Hemmende und förderliche Aspekte der Arbeit in Übergangsklassen. In: Picher, Ernst/Pongratz, Hanns Jörg (Hrsg.): Refugees connected2learn. Integration von Geflüchteten – Umgang mit Diversität im pädagogischen Kontext. Graz: Leykam, S. 127–142.
- Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2006): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Lüders, Christian (2000): Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung: ein Handbuch. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 348–401.
- Lüders, Christian (2006): Pädagogische Ethnographie und Biographieforschung. In: Krüger, Heinz-Hermann/Marotzki, Winfried (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 137–148.
- Gruppe Diversity Management (2018): Diversity Bericht. Wien: business.academy.donaustadt.
- Mangold, Katharina/Rusack, Tanja/Thomas, Severine (2017): Partizipative Forschung und Beteiligung in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Sozial Extra 41, 2, S. 34–37.

- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster/München: Waxmann.
- Rosenthal, Gabriele (2015): *Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 5., überarbeitete und ergänzte Aufl.
- Schütz, Alfred (1972): *Der Fremde*. In: Ders., *Gesammelte Aufsätze*, 2. Band: *Studien zur soziologischen Theorie*. Den Haag: Nijhoff, S. 53–69.
- Schütze, Fritz (1983): *Biographieforschung und narratives Interview*. In: *Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für Sozialarbeit und Sozialpädagogik* 13, 2, S. 1–26.
- Schütze, Fritz (1993): *Die Fallanalyse. Zur wissenschaftlichen Fundierung einer klassischen Methode der Sozialen Arbeit*. In: Rauschenbach, Thomas/Ortmann, Friedrich/Karsten, Maria-Eleonore (Hg.): *Der sozialpädagogische Blick. Lebensweltorientierte Methoden in der Sozialen Arbeit*. Weinheim: Juventa, S. 191–221.
- Simmel, Georg (1992): *Exkurs über den Fremden*. In: Rammstedt, Ottheim (Hg.): *Georg Simmel Gesamtausgabe*, Bd. 1. Suhrkamp: Frankfurt/Main, S. 764–771.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007): *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Steinke, Ines (2000): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, Uwe/Kardoff, Ernst von/Steinke, Ines (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 319–330.
- Strübing, Jörg/Hirschauer, Stefan/Ayaß, Ruth/Krähnke, Uwe/Scheffer, Thomas (2018): *Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß*. In: *Zeitschrift für Soziologie* 47, 2, S. 83–100.
- Thoma, Nadja (2018): *Sprachbiographien in der Migrationsgesellschaft. Eine rekonstruktive Studie zu Bildungsverläufen von Germanistikstudent\*innen*. Bielefeld: Transcript.
- Unger, Hella von (2014): *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Unger, Hella von (2018): *Ethische Reflexivität in der Fluchtforschung. Erfahrungen aus einem soziologischen Lehrforschungsprojekt*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 19, 3, S. 1–26.
- Verheyen, Nina (2018): *Die Erfindung der Leistung*. Berlin: Hanser.
- Wöhler, Veronika/Arztmann, Doris/Wintersteller, Teresa/Harrasser, Doris/Schneider, Karin (2017): *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wöhler, Veronika/Wintersteller, Teresa/Schneider, Karin/Harrasser, Doris/Arztmann, Doris (2018): *Praxishandbuch sozialwissenschaftliches Forschen mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz Juventa.