



Markus Pissarek
Martin Wieser
Judith Koren
Vesna Kucher
Verena Novak-Geiger
(Hrsg.)

Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität

Synergien, Gelingensbedingungen,
Evaluation

WAXMANN

Markus Pissarek, Martin Wieser, Judith Koren,
Vesna Kucher, Verena Novak-Geiger (Hrsg.)

Projektbezogene Kooperation von Schule und Universität

Synergien, Gelingensbedingungen, Evaluation



Waxmann 2022
Münster · New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Print-ISBN 978-3-8309-4497-3

E-Book-ISBN 978-3-8309-9497-8

Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster

Umschlagbild: © Viktoria Kurpas – shutterstock.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Dieses Werk ist unter der Lizenz CC BY-NC-SA 4.0 veröffentlicht:

Namensnennung – Nicht-kommerziell –

Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)



Inhalt

Vorwort Bildungsdirektion.....	7
Vorwort Rektorat.....	8
Dank.....	10
Teil A: Theoretische Beiträge zum Theorie-Praxis-Verhältnis in der Bildungsforschung	
<i>Peter Posch</i>	
Lesson und Learning Studies – Beitrag zum Theorie-Praxis-Problem	13
<i>Konrad Krainer</i>	
Die Kooperation von Universität und Schule im Lichte der Veränderungen im österreichischen Bildungssystem.....	31
<i>Judith Koren</i>	
Kooperationen zwischen Schulen und Universität neu gedacht.....	53
Teil B: Best-Practice-Beispiele gelingender Kooperation zwischen Universität und Schule	
<i>Theoriegeleitete Konzepte und Empfehlungen für die Praxis / Modellvergleich von Förderperspektiven</i>	
<i>Elisabeth Jaksche-Hoffman, Vesna Kucher & Martina Damej</i>	
Wie kann inklusive Bildung im schulischen Setting gelingen? Anregungen für den Umgang mit heterogenen Lerngruppen	75
<i>Barbara Klema</i>	
Sprachenlernen zwischen Flucht und Ankunft Ein Vorschlag zur Sprachenförderung in der beruflichen Vorbereitung unter Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit.....	91
<i>Katharina Evelin Perschak</i>	
Mündliche Argumentationskompetenz testen: erste Erkenntnisse aus der Pilotierung eines Test-Instruments	111
<i>Agnes Turner, Tamina-Melanie Scherde & Hermann Wilhelmer</i>	
Digitalisierter Unterricht in Zeiten von Corona – eine Studie zu Convertible-Klassen an der Höheren Lehranstalt für Wirtschaft und Mode (WfMO) Klagenfurt.....	131

Projektberichte und Reflexion / Schnittstelle Theorie und Praxis*Ingrid Huber & Horst Kanzian*

Kooperative Lernfeld-Projekte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht
 Chancen, Synergieeffekte und Herausforderungen für die geographiedidaktische
 Hochschullehre und die involvierte Schule 149

Franz Rauch, Vanessa Kump & Anna Strobach

Gesunde Ernährung und Bildung für nachhaltige Entwicklung:
 Konzepte und Erfahrungen mit dem Schulbuffet am Ingeborg-
 Bachmann-Gymnasium Klagenfurt 171

Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic & Daniela Lehner

Das Lernen einer Schule
 Die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen in einer berufsbildenden Schule –
 Erfahrungslernen zwischen guten Absichten, Ängsten und Ambivalenzen 183

*Hans Karl Peterlini, Jasmin Donlic, Julia Stopper, Elvira Imsirovic,
 Ingrid Lippitz, Verena Reumüller, Sara Schönberg & Isabell Winter*
 BildungsUtopien im Übergang?

Mentoring als Ressource für einen chancengerechten Hochschulzugang
 von *First Generation Students* 205

Hans Karl Peterlini & Isabella Sandner

Demokratie erproben: das Projekt „Schülerparlament“ an einer
 Neuen Mittelschule in Kärnten – ein offener Versuch 223

*Stefanie Fasching, Ingrid Huber, Iris Mallweger-Grasser, Peter Mandl,
 David Sabitzer, Peter Schartner, Edith Schneider & Thomas Weissel*

Tag der digitalen Grundbildung: Interdisziplinäre Vernetzung,
 Informationsaustausch und Wissenstransfer 241

Ilse Geson-Gombos & Peter Gstettner

Erinnerungsbotschaften 261

Karin Wetschanow & Elisa Rauter

Authentische Schreibberatung zur vorwissenschaftlichen Arbeit
 als kooperativer Lernraum für Schüler*innen und Studierende 273

Teil C: Reflexion und Evaluation*Judith Koren, Verena Novak-Geiger, Martin Wieser & Markus Pissarek*

Evaluierung des Gesamtprojekts 293

Autorinnen und Autoren 305

Das Lernen einer Schule

Die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen in einer berufsbildenden Schule – Erfahrungslernen zwischen guten Absichten, Ängsten und Ambivalenzen

Factbox:	
Thema bzw. Titel des Projekts:	Das Lernen einer Schule; Die Aufnahme von geflüchteten Jugendlichen in einer berufsbildenden Schule – Erfahrungslernen zwischen guten Absichten, Ängsten und Ambivalenzen
Kooperationspartner*innen:	Kooperationspartner: Die WfMO Klagenfurt Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung Leitung: Univ.-Prof. Dr. Hans Karl Peterlini
Laufzeit:	2 Jahre
Beteiligte/r Schultyp/en:	Höhere Lehranstalt für Wirtschaft & Mode (BHS)
Schulstufe(n) beteiligter Klasse(n):	Übergangsstufe Vorlehre
Fach/Fächer:	Geschichte & politische Bildung, Deutsch, Englisch, Musik, Bildnerische Erziehung & kreativer Ausdruck, Office Management & Angewandte Informatik, Küchen- & Restaurantmanagement, Betriebsorganisation, Mechatronik, Maschinenbau, Werkstatt
Methode:	Phänomenologische Vignettenforschung, Performative und partizipative Ansätze
Ziel der Kooperation:	Erkenntnisse über Lehren und Lernen in Gruppen mit migrations- und fluchtbedingt erhöhter Heterogenität für die Lehramtsausbildung (v. a. BWG: BWA: Lehren und Lernen sowie für die erwarteten Kompetenzen: Diversität mit Fokus auf Mehrsprachigkeit, Interkulturalität, Interreligiosität; Gender; Global Citizenship Education; Inklusive Pädagogik, Sprache und Literalität)
Persönliche Gedanken und Reflexion:	
Das Projekt ist Beispiel einer für beide Seiten gewinnbringenden, anregenden Forschungs-kooperation Schule-Universität. In diesen Schulstufen (Übergangsstufe und Vorlehre) können Jugendliche mit Fluchterfahrung sich für eine Lehrstelle qualifizieren. Da es besonders zu diesen Schulstufen noch wenige Erfahrungen in Österreich gibt, war die Kooperation besonders aufschlussreich und zum Teil auch ein Erprobungsraum. Wie kann Lernen in einer diversen Klasse gelingen und welche Bedürfnisse haben Menschen mit Fluchterfahrung in der Schule?	

Es gab einige Aha-Momente und dies war besonders dem partizipativen Charakter zu verdanken. Welche Themen für Jugendliche, und besonders für Jugendliche mit Fluchterfahrung bedeutsam sind, konnten wir im Zuge der Kooperation erfahren und dies auch an die Lehrkräfte zurückspeiegeln. So konnte ein gegenseitiges Lernen von- und miteinander stattfinden. Dabei kann die Vorlehre ein weiterzuentwickelndes und weiterzuführendes Modell sein, um Schüler*innen mit brüchigen Bildungsverläufen (nicht nur durch Fluchterfahrungen, sondern auch durch soziale Benachteiligung, Schulabbrüche etc.) eine Möglichkeit der Annäherung an die Arbeitswelt oder auch an weiterführende berufsbildende Schulen zu ermöglichen.

1 Einleitung

Wie können Schulen, deren Strukturen als „historisch, politisch, sozial und kulturell“ (Blömeke & Herzog, 2009, S. 15) gelten, auf Stabilität und Dauerhaftigkeit ausgerichtet sein und zugleich dem Anspruch gerecht werden, als „gesellschaftliche Einrichtungen aber auch gestaltbar“ (Blömeke & Herzog, 2009, S. 15) zu sein und damit auf aktuelle, im vorliegenden Fall akute Anforderungen zu antworten? Die Höhere Lehranstalt für Wirtschaft & Mode (WTMO) in Klagenfurt stellte sich 2015/2016 – auf dem Höhepunkt der Ankünfte geflüchteter Menschen, darunter viele Jugendliche, teils unbegleitet – einer solchen Anforderung. Die Frage, wie Schule geflüchtete Kinder und Jugendliche aufnehmen und möglichst integrieren könne, stellte sich sowohl auf einer theoretischen (Dieckhoff, 2009) als auch in zugespitzter Weise handlungsbezogenen Ebene (McElvany, Jungermann, Bos & Holtappels, 2017). In der Migrationsforschung waren vor allem geflüchtete Jugendliche bis vor einem Jahrzehnt wenig beachtet worden (Behrensen & Westphal, 2009).

Wie gestaltet sich nun die Situation in Österreich? 2014 wurden in Österreich 28.064 Asylanträge gestellt, 2015 waren es 88.340. Der Anteil der unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge machte 2014 1976 Personen aus, 2016 knapp 300. Am stärksten vertreten waren junge Flüchtlinge aus Afghanistan, Syrien und Somalia. Nach Angaben der Landesschulräte sowie des Stadtschulrats für Wien wurden von Oktober 2015 bis Juni 2016 43.058 Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung an österreichischen Schulen neu angemeldet. Auf Kärnten entfielen davon 2.492 Schüler*innen (BMB, 2016, S. 7–11) bei einer Gesamtzahl von 72.133 Schüler*innen im Schuljahr 2016/2017 (ÖIF, 2018, S. 4).

Nach österreichischem Recht haben alle Kinder im Alter der allgemeinen Schulpflicht, die sich in Österreich dauerhaft aufhalten, das Recht und die Pflicht, die Schule zu besuchen (§ 1 Absatz 1 Satz 1 BGBl). Bei nur vorübergehendem Aufenthalt besteht nur das Recht, nicht die Pflicht auf Schulbesuch (§ 17 BGBl). Eine besondere Problematik ergibt sich dagegen für Jugendliche, die das schulpflichtige Alter überschritten haben, da diese als *außerordentliche* Schüler*innen gemäß des Rundschreibens 15/2016 des Bundesministeriums für Bildung von einer Aufnah-

me an allgemein bildenden Pflichtschulen ausgeschlossen sind (BMB, 2016). Ein weiterer Schulbesuch wäre damit nur möglich, wenn die Sprachkenntnisse ausreichen, um als *ordentliche* Schüler*innen aufgenommen zu werden, womit zugleich jede Sprachförderung entfiel, da diese nur für außerordentliche Schüler*innen vorgesehen ist – eine gesetzlich festgelegte Systemlücke. Wohl können jugendliche Flüchtlinge, „die aus ihrem Herkunftsland eine adäquate Vorbildung mitbringen“, eine allgemein bildende höhere Schule bzw. eine berufsbildende mittlere oder höhere Schule besuchen, allerdings „sind diese Schularten nicht verpflichtet, außerordentliche Schüler*innen aufzunehmen“ (BMB, 2016, S. 14).

Ein Ausweg wurde mit demselben Rundschreiben des Bundesministeriums für Bildung 15/2016 durch die Einführung einer *Übergangsstufe für Flüchtlinge* eröffnet:

Um nicht mehr schulpflichtigen jugendlichen Flüchtlingen den Einstieg in das österreichische Schulsystem sowie in die Berufswelt zu erleichtern, wurden an ausgewählten berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, verteilt über ganz Österreich, so genannte Übergangsstufen für Flüchtlinge eingerichtet. Zielgruppe dieser Lehrgänge sind asylwerbende Jugendliche im Alter zwischen 16 und 24 Jahren mit einem Pflichtschulabschluss und mit Grundkenntnissen der englischen Sprache. Der Unterricht findet nach einem eigens entwickelten Curriculum im Ausmaß von 31 Wochenstunden statt, wobei neben einem fachpraktischen Unterricht (Werkstätte, Produktionstechnik, kaufmännisches oder gastronomisches Praktikum) das Hauptaugenmerk auf dem Erlernen der deutschen Sprache liegt, sodass ein Drittel der Stunden auf Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache entfällt. Die Gruppengröße beträgt zwischen 15 und 20 Jugendlichen. Der Lehrgang schließt mit einer Lehrgangsbestätigung ab. Obwohl die Teilnehmer*innen dieses Lehrgangs schulrechtlich nicht den Status von Schüler*innen haben, besteht für sie bis zum Erreichen des 18. Lebensjahres die Möglichkeit der Schülerfreifahrt, da die Fahrtkosten aus der Grundversorgung getragen werden. (BMB, 2016, S. 16)

Eine solche *Übergangsstufe für Flüchtlinge* wurde mit Beginn Schuljahr 2015/16 an der Höheren Lehranstalt für Wirtschaft und Mode (WTMO) in Klagenfurt eingerichtet. Aufgrund der Erfahrungen mit dieser Projektklasse entwickelte die WTMO in Zusammenarbeit mit der Handelsakademie Klagenfurt (HAK) und der Höheren Technischen Lehranstalt (HTL) Lastenstraße einen Schulversuch, die sogenannte *Vorlehre*, der mit Beginn des Schuljahres 2017/18 als *Einjährige Fachhochschule für Wirtschaftliche Berufe mit technischem Schwerpunkt* genehmigt wurde (BMB, 2016). Dieses Angebot wird weitgehend von jugendlichen Asylwerber*innen besucht, die „auf den Eintritt in Lehre und Berufsschule in den Bereichen Wirtschaft (insbesondere im Bereich des Dienstleistungssektors), Verwaltung, Gastronomie und Ernährung sowie zum Übertritt in weiterführende Schulen“ (BGBl II Nr. 340, 2015) vorbereitet und qualifiziert werden. Im Anschluss an die Übergangsstufe erhalten die Jugendlichen damit die Möglichkeit, sich auf Lehrberufe vorzuberei-

ten. Die *Vorlehre* wurde in der Folge vorwiegend, aber nicht ausschließlich von Jugendlichen mit Fluchterfahrung besucht, da sie sich auch für andere Schüler*innen als interessant erwies.

2 Das Forschungsprojekt – Ziele und Fragestellungen

Diese beiden Schulprojekte, Übergangsstufe und Vorlehre, an der WIMO stehen im Fokus des Forschungsprojektes *Lernen zwischen Flucht und Ankunft. Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung und Lehrer*innenbildung*.¹ Folgende Ziele und Fragestellungen waren für die Projektentwicklung grundlegend:

- Erkenntnisse über Lehren und Lernen in Gruppen mit migrations- und fluchtbedingt erhöhter Heterogenität sowohl auf einer grundlagentheoretischen Ebene als auch auf einer handlungsbezogenen Ebene.
- Erarbeitung von verdichteten Beschreibungen („Vignetten“, Schratz, Schwarz, & Westfall-Greiter, 2012, Baur & Peterlini, 2016) und signifikanter Momente im Unterrichtsgeschehen.
- Diese können in der Ausbildung und Weiterbildung von Lehrkräften für eine Verfeinerung der Wahrnehmung von förderlichen und hemmenden Situationen genutzt werden. Dies betrifft Bereiche wie personales und soziales Lernen, Inklusion in Bezug auf unterschiedliche Differenzlinien („jede/r ist anders anders“, Arens & Mecheril, 2010, S. 11), globales Lernen und Friedensbildung sowie für die Förderung der oben genannten Kompetenzen.
- Erkenntnisse über flucht- und migrationsbedingte sowie globalisierungsbedingte diskontinuierliche Bildungsverläufe und damit auch über Schwierigkeiten und Potenziale von Ermächtigungsprozessen- Prozesse von Emanzipation und Teilhabe durch gezielte Bildungsangebote.
- Rückmeldung der Ergebnisse an die beteiligte(n) Schule(n) und deren Lehrkräfte sowie Rückmeldung der Ergebnisse an Schulverantwortliche auf der Meso- und Makroebene (Fend, 2006) für strukturelle und inhaltliche Weiterentwicklung schulischer Maßnahmen und Bildungsangebote

Auf Basis der Ziele ließen sich die folgenden drei zentralen, forschungsleitenden Fragestellungen generieren:

1 Das Projekt wurde von Hans Karl Peterlini (Leitung), Jasmin Donlic und Daniela Lehner im Rahmen einer in der Ausschreibung der School of Education der Universität Klagenfurt eingereicht und mit Mitteln aus dem Hochschulraumstrukturfonds (HRSM) gefördert; weitere Projektmitarbeiterin war Jennifer Steiner. Unter demselben Dachnamen *Sprachenlernen zwischen Flucht und Ankunft* reichte Barbara Klema im Rahmen der Kooperation der Universität Klagenfurt mit der WIMO ein ebenfalls gefördertes Projekt mit dem Schwerpunkt des Spracherwerbs ein (siehe *Sprachenlernen zwischen Flucht und Ankunft*, S. 91).

- Welche ermächtigenden, emanzipatorischen Lern- und Bildungsprozesse für die Schüler*innen lassen sich am Unterrichtsgeschehen sowie an den bildungsbiographischen Verläufen beschreiben?
- Welche personalen und sozialen Lernprozesse lassen sich sowohl in den beiden Klassen als auch in den Interaktionen mit anderen Klassen derselben Schule an Schüler*innen, an Lehrkräften und an Veränderungen der Schulkultur beschreiben?
- Welche besonderen Anforderungen an Unterrichtsgestaltung und Schulentwicklung, besonders im Hinblick auf Inklusion, zeigen sich, die für ähnliche Projekte von Bedeutung sind?

2.1 Design und Methodik

Dem vorliegenden Projekt liegt ein qualitatives Forschungsdesign zugrunde. Neben phänomenologischer Beobachtung und darauf aufbauender Beschreibungen von Unterrichtsgeschehen durch *Vignetten* (Schratz et al., 2012, Baur & Peterlini, 2016) wurden auch narrative Interviews geführt und themenzentrierte Fokusgruppen gebildet. Darüber hinaus hat eine partizipative Einbeziehung der Schüler*innen durch performative Ansätze stattgefunden.

Da das Projekt bereits sowohl auf grundlagentheoretische als auch anwendungsbezogene Fragestellungen der Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung ausgewertet wurde (siehe z. B. Donlic, Lehner & Peterlini, 2019; Lehner & Peterlini, 2019). werden im vorliegenden Beitrag die Fragestellungen aus der Perspektive der am Projekt Beteiligten und Betroffenen dargelegt. Anhand des reichhaltigen Interviewmaterials mit dem Schuldirektor der Schule, Lehrpersonen, der Schulsprecherin und Schüler*innen wird mit diesem Beitrag versucht, ein mögliches (inklusives) Lernen der Schule (Schratz & Steiner-Löffler, 1999) und ihrer Beteiligten an den beiden Schulversuchen nachzuvollziehen.

3 Pädagogischer Eros und Erfahrungshintergründe als Ausgangspunkte

Schulentwicklung steht, aufgrund ihrer Nähe zu Ansätzen des Managements, sehr leicht auch im Sog kommerziell-ökonomisierter Zugriffe. In ihrem frühen Konzept der *Lernenden Schule* legen Schratz und Steiner-Löffler deshalb auch Wert darauf, dass bei durchaus sinnvollen Anleihen „von Methoden aus dem Wirtschaftsbe- reich“ nicht auf „die Übernahme von Zaubermitteln“ allein gesetzt werde. Vielmehr sei auch dem „pädagogischen Eros“ (1999, S. 22) Raum zu gewähren. Diese Kritik verweist auf unterschiedliche Vorstellungen über die *Machbarkeit* von Lernen überhaupt, die zwischen den von Schratz und Steiner Löffler angesprochenen Managementansätzen und einem pädagogischen Zugang bestehen. Mit dem „pä-

dagogischen Eros“ wird auf die Bedeutung von Beziehungsgestaltung in prinzipiell ergebnisoffenen und daher auch nicht einfach steuerbaren Lern-Lehr-Prozessen rekuriert (Schratz, 2012, S. 236). Auch andere gegenwärtige Befunde gehen in dieselbe Richtung: Die partizipative Einbeziehung von Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern, ja auch des schulischen Umfeldes werde meist zu wenig berücksichtigt (Bohl, Helsper, Holtappels & Schelle 2010; Retzl, 2014).

Für die Schulversuche mit geflüchteten Jugendlichen an der WIMO bedurfte es einer motivationalen Initialzündung und nachfolgender Teamarbeit an der Schule. Für den 15. Februar 2016, unmittelbar vor den Semesterferien, hatte der Landesschulrat² für Kärnten eine Sitzung mit Schulführungskräften einberufen, um das Rundschreiben des Bildungsministeriums 15/2016 zu erörtern. Bei der Frage, wo denn in Kärnten eine *Übergangsstufe für Flüchtlinge* eingerichtet werden sollte, fühlten sich der Schuldirektor der WIMO und andere Lehrpersonen unmittelbar angesprochen:

Und dann habe ich gesagt – das hängt mit meinem Hintergrund auch zusammen – dann habe ich gesagt, ja, dann machen wir das an der WIMO in Kooperation mit der Handelsakademie. Und wir haben dann innerhalb von einer Woche, äh, sind wir dann aktiv geworden. Frau Müller³ ist da sofort eingestiegen, weil die hat da ihr Herz entdeckt für dieses Thema, und wir haben dann sofort dran heftig gearbeitet und nach Semester, also noch im Februar, haben wir dieses, haben wir es umgesetzt. [...] Und das war beim ersten Kurs schon so, dass wir sehr engagiert waren und die Frau Müller und auch das Lehrerteam dann weit über das, was sie hätten tun sollen, hinaus da waren. Da sind die Leute auch dageblieben und haben richtig gewohnt in der Schule. (Interview Schuldirektor, Z. 66–76)

Ja, und dann hat der Schuldirektor auf diesem besagten 15. Februar urplötzlich müssen ein Lehrerteam zusammenstellen. Und es war angedacht in Kooperation mit der Handelsakademie. So, gesagt getan. Die Handelsakademie-Lehrer sind dann gekommen, und wir haben uns dann irgendwie zu einem netten Team zusammengefunden. Und ich habe dann gesagt: ‚Okay, ich führe die Klasse.‘ Und habe dann begonnen, diese Klasse einfach zu führen. (Interview Frau Müller, Z. 30–34)

Ich bin ja damals vor vier Jahren einfach gefragt worden ‚Willst du das machen?‘ Ich habe wohl eine Ausbildung gemacht an der Uni, aber ich habe ... war nie mit dem in Kontakt. Ich bin nie mit dem in Berührung gekommen. Und ich muss sagen, es ist sehr, ähm, einfach eine Arbeit, die sehr anstrengend ist, wo man sehr, sehr viel vorbereiten muss. Aber wenn man sich halt dann so die Prozesse und die Fortschritte anschaut, dann zahlt sich das auf jeden Fall aus. Also, das ist das, was ich so mitgenommen habe. Egal, wie anstrengend das ist, und wie viel Vorbereitung und Nachbereitung da teilweise wirklich involviert ist und mit dem ganzen Unterricht eigentlich einhergeht und wie viel Zeit wir so mit ihnen verbringen und reden und eben Sachen aufarbeiten, ist es einfach wirklich ... also, es lohnt sich. Weil sie nehmen da wirklich viel mit, und es

2 Jetzige Bildungsdirektion Kärnten

3 Alle Namen wurden in diesem Beitrag geändert

ist einfach der Fortschritt so enorm, dass man das wirklich gern macht und mit Freude macht. Also, ich könnte das eigentlich jedem nur empfehlen. (Interview Frau Bauer, Z. 257–269)

Theoretische Vorbildung und Weiterbildungsangebote waren in der Wahrnehmung der Beteiligten nur von geringem Nutzen. Für sie steht das persönliche Sich-Einlassen auf die Herausforderung und das Erfahrungslernen im Tun im Vordergrund. Wohl verweist der Schuldirektor auf seine Ausbildung als Psychotherapeut, die ihn bestärkt und auch immer wieder geleitet habe, die spontane Motivation jedoch, sich für die Beschulung der geflüchteten jungen Menschen einzusetzen, kam aus den erinnerten Erfahrungen seiner Mutter aus ihrer Jugend im Krieg, die in ihrer narrativen Verdichtung (Krenn, 2020) und transgenerationalen Weitergabe (Schmidt, 2006) eine aktivierende Wirkung entfalteten:

Also meine Mutter [...] hat zwei Bombenangriffe mit knapper Mühe überlebt. Sie hat, äh, sie ist vor dem zerbombten Haus gestanden, wo ihre Mutter darunter war, und das hat Nachwirkungen gehabt. [...] Sie hat massive Träume – Angstträume – gehabt, von Angriffen, und hat die Sirenen gehört. Also, das war nicht aufgearbeitet. Und das ist auch meine persönliche Motivation, dass ich sage, Leute, die im Krieg sind, die müssen wir unterstützen, da müssen wir was tun. [...] Dass wir mit allen Kräften und alles tun, damit, äh, damit die Jugendlichen da auf die Füße kommen und weiterkommen und sich ihr Leben gestalten können. Und da passt natürlich die ‚Flüchtlingsklasse‘ auch genau hinein. (Interview Schuldirektor, Z. 170–200)

Für Frau Müller waren es weniger Ausbildungen und Vorwissen als das Suchen nach Lösungsmöglichkeiten und die Mobilisierung privater Ressourcen:

Und dann haben wir versucht zu schauen, was passiert auch mit diesen Jugendlichen und haben das auch immer wieder beobachtet und über Facebook und in WhatsApp, und hab' dann versucht mit denen irgendwie, äh, zu kommunizieren. Und das ist eigentlich immer recht gut gelungen, zumal wir mit dem Handy, mit Händen und Füßen und irgendwie kommuniziert haben. Und ich habe dann ein großes Glück gehabt – ich habe da auf der Uni probiert, irgend so einen Kurs zu machen. Ich möchte jetzt nicht sagen, wie der Kurs gewesen ist. Auf alle Fälle bin ich dort ausgestiegen, weil ich habe das nicht ausgehalten. Vor allem, es ist so viel heiße Luft. Es ... die kommen einfach nicht zum Punkt. Es redet irgendwer irgendwas und der hat überhaupt keine Ahnung und keine Erfahrung. Dann bin ich wieder ausgestiegen aus dem Kurs und habe dann einen Freund von meinem Sohn kontaktiert, der Islamwissenschaften studiert und momentan gerade ein Doktorat in Wien für Islamwissenschaften macht. Und dieser junge Mann, der war mir mein wichtigster Berater. Weil der hat sich im Islam ausgekannt, und somit habe ich gelernt, auch alle Personen und ihre Handlungen zu verstehen. (Interview Frau Müller, Z. 42–56)

4 Schule als Ort der Aufnahme und sozialen Regulierung

Auf der Ebene der Begründung für Einrichtung und Ausrichtung der Vorlehre und Übergangsstufe für Flüchtlinge werden in den Interviews der Schulrepräsentanten normative Grundannahmen sichtbar. Da ist zum einen die Überzeugung, dass Schule ein inklusiver Ort (Donlic, Jaksche-Hoffman & Peterlini, 2019) sein soll, zum anderen die aus der Berufspraxis geschöpfte Einsicht, dass Schule ohne klare Regeln nicht funktioniert:

Die Schule soll ein sicherer Ort sein, wo es klare Regeln auch gibt und wo es eine Sicherheit im Umgang mit den ... also im Umgang, im Alltag gibt. Ich weiß, dass der Begriff ‚Beheimatung‘ nicht ganz modern ist, aber, aber ich ... mir ist er wichtig, sie sollen sich zu Hause fühlen. (Interview Schuldirektor, Z. 66–76)

Die Jugendlichen der Übergangsstufe wurden dabei vor allem aufgrund von Herkunft und Fluchterfahrung als bildungsferner wahrgenommen als die bis dahin gewohnten Schüler*innen:

Wenn jemand zwei Jahre unterwegs war und, äh, vielleicht, wenn man an die Afghanen denkt – bei den Syrern ist es ja noch anders – äh, wenig Beschulung hatte ... Ja, das war ein Thema – wie kriegen wir das hin? Die Frau Müller ist gleich einmal auf die Idee gekommen – die ist ja da sehr, sehr, wie soll ich sagen, handfest? (lacht) Sie hat so einen großen Wecker gekauft und reingestellt in die Klasse, also von der Zeitstruktur her, dass das ist, und, dass die Leute einmal lernen auch aufzustehen. Es haben die Heime bitte angerufen und gesagt, sie bekommen die Leute nicht aus dem Bett raus. (Interview Schuldirektor, Z. 219–227)

Diese Wahrnehmung der *Flüchtlingsklasse*, wie die Übergangsstufe im Schuljargon genannt wird, hat auch zu Überlegungen zum Unterrichtsstil geführt und teilweise auch direktive und patriarchale Tendenzen gestärkt, die ansonsten eher nicht für notwendig gehalten wurden:

Die sind eine total autoritäre und oft brutale Art des Sprechens und des Handelns gewöhnt. Da sitzen, wenn sie in der Schule waren, bis zu 50 Leute, haben sie selbst erzählt. Ich weiß es von Ägypten übrigens, äh, wo es auch so ist. Da werden die Leute geschlagen, und es geht ganz brutal herunter. Also, wann beginnen sie, äh ... wann beginnen viele Leute, nicht alle, das darf man nicht generalisieren, also die Lehrerin auch ernst zu nehmen – und wann nicht? Ich habe gelernt, dass einfach das Mannsein ein Vorteil sein kann. (Interview Schuldirektor, Z. 240–249)

Also für die Frau Müller gilt das weniger, weil die hat das eher drauf, diese oft autoritären Strukturen, die sie da fährt. (Interview Schuldirektor, Z. 775–776)

So zeigen sich in den ersten Erfahrungen mit der neuen Klasse auch Stereotypen, die zuvor sonst vielleicht bestritten worden wären. Nun aber waren sie für

das Lehrpersonal und die Schulleitung auch hilfreich, um die Komplexität von Situationen und Herausforderungen zu reduzieren, Sicherheit zu stiften und Handlungsentscheidungen zu erleichtern. Eine solche Entlastungsfunktion von Stereotypen hat schon der Begründer der Stereotypenforschung Walter Lippmann (1990) dargelegt. Dies zeigt sich an erzählten Episoden, wie jene von einem handgreiflichen Streit zwischen zwei Jugendlichen im Turnsaal, der für einen nicht in das Projekt eingebundenen Lehrer schon ausreichender Grund war zu sagen, „so, und die gehören jetzt ins Flugzeug gesetzt“ (Interview Schuldirektor, Z. 575), oder aber der Verweigerung eines Schülers, sich von einer weiblichen Lehrperson etwas sagen zu lassen:

So geht das nicht, er muss kooperieren, ähm, wenn die Englischlehrerin sagt, ‚du musst die Hausübung machen, dann kannst du das nicht als Attacke auf deine Ehre auffassen, sondern es geht darum, dass du was lernst‘, nicht? ... Und nachdem er das nicht akzeptiert hat, hat er gehen müssen. (Interview Schuldirektor, Z. 609–613)

Die Erfahrungen im mehrjährigen Umgang mit den Schüler*innen haben zugleich dazu beigetragen, dass von eingebundenen Lehrpersonen ihre anfänglichen Stereotypen einer Reflexion unterzogen und dadurch geschwächt wurden:

Und was mir auch so gefällt, man kann mit diesen gängigen gesellschaftlichen Stereotypen ein bisschen aufräumen. Ja, weil sie sind weder unhöflich noch frauenfeindlich, ja, noch sonst irgendwas, was ihnen da vorgeworfen wird. Weil die, die wir da haben, die sind wirklich respektvoll, brav. Ihnen ist es auch wichtig, dass man ihnen dann auch so begegnet. Also, da gibt es wirklich gar nichts. Und da erzähle ich auch viel im Familien- und Bekanntenkreis, weil die allen gegenüber sehr skeptisch auch stehen. (Interview Frau Bauer, Z. 273–280)

Um unterschiedliche Blickwinkel des Schulalltags zu erhalten, wurden Fokusgruppengespräche mit den Schüler*innen der *Flüchtlingsklasse* und ein Einzelinterview mit der Schulsprecherin geführt. Im Gespräch mit der Schulsprecherin betont diese mehrmals die Normalität der Flüchtlingsklasse in der Schule:

Aber so im Schulalltag ist es eigentlich, also wie normale Klassen. Also, es fällt jetzt nicht so auf, dass es jetzt irgendwie anders ist oder so. (Interview Schulsprecherin, Z. 33–36)

5 Bildung, Sprache, Kultur – Verständnisse und Missverständnisse

Für ein Schulprojekt mit geflüchteten Jugendlichen schiene die Klärung des Bildungs- und Kulturverständnisses von zentraler Bedeutung, die aber im schulischen Alltag offenbar wenig Raum und Zeit für Berücksichtigung findet: Auf die Frage, was die Jugendlichen in Bezug auf Bildungserfahrungen mitbringen, lautet eine Antwort schlicht „wenig ... ganz, ganz wenig“ (Interview Frau Müller, Z.

90). Darin zeigt sich ein an europäischen Bildungsstandards gemessenes Verständnis von Bildung, das Erfahrungswissen aus anderen Kontexten schlicht ausblendet. Noch enger wird das Bildungsverständnis im weiteren Gesprächsverlauf gefasst. Hier zeigt sich, dass dieses Verständnis mit „recht wenig kulturelle[r] Bildung oder auch Landesbildung“ (Interview Frau Müller, Z. 96) in Verbindung steht. „Sie müssen einsehen, dass sie hier einfach ganz, ganz gut die Sprache und unsere Kultur erlernen“ (Interview Frau Müller, Z. 373–374). Während die Leistungen im Spracherwerb als sehr gut anerkannt werden, bleiben die Schüler*innen in Bezug auf erwartete kulturelle Anpassungsleistungen im Defizit:

Das Deutsch ist eine Sache, die Kultur ist eine andere Sache. Und daran ... dafür muss man viel Zeit investieren, viel Geld investieren. Weil wenn ich höre, ja, er hat eh acht Stunden einen Wertekurs gemacht – entschuldigen Sie bitte, aber das ist ... geht nicht. [...] Wertekurse brauchen diese Jugendlichen wahrscheinlich 3 Stunden pro Tag. Diskussionen, Bildgeschichten, Beispiele, Lebensbeispiele, Lebensweisheiten. (Interview Frau Müller, Z. 319–324)

In den Gesprächen mit den Schüler*innen und in den von ihnen im Laufe des Projektes erstellten Raps zeigte sich durchaus ein Interesse am Leben in Österreich. Hadi bekräftigt es so:

[...] Wir wollen lernen wie lebt man in Österreich. Wir sind in der Schule, damit wir das besser lernen können. (Fokusgruppengespräch, Z. 111)

6 Religion als Konfliktthematik und Zuschreibung

Im Fokusgruppengespräch mit den Schüler*innen war der Respekt vor Unterschiedlichkeit ein großes Thema. Der Wunsch und das Anliegen, allen Religionen und Kulturen respektvoll zu begegnen, wurde vermehrt angesprochen. Zoa beschreibt ihre Haltung so:

[...] wir sind alle Menschen und ähm, können uns alle verstehen. Egal ob Muslim, katholisch, evangelisch [...] es ist wichtig, dass man mit allen Religionen respektvoll ist. (Fokusgruppengespräch, Z. 63)

Für die Schulleitung und den Lehrkörper haben sich die religiösen Praxen und Haltungen der aus unterschiedlichen Herkunftsregionen und Konfessionen kommenden Jugendlichen als besondere Herausforderung gezeigt.

Wir haben ja dreißig Muslime ungefähr in der Schule [...] Dann kommt es dazu, wenn der sunnitische Religionslehrer die Klasse betritt, dass die Schiiten in den Boden hineinschauen. Auch spannend. Da liest man natürlich nach, warum passiert das überhaupt. Was tun die überhaupt? Warum ... wie, wie funktioniert so ein Zusammenleben? [...] Dann habe ich versucht, mich wirklich mit jedem auseinanderzusetzen. Und geschaut, wie sind die Pakistani? Wie sind die Afghanen? Wie tun die Araber? [...] Und wir haben dann auch das Fastenbrechen gehabt,

das war also ganz spannend, da haben auch die Mütter der Flüchtlinge hier bei uns in der Betriebsküche gekocht. Die eine Fraktion hat auf die Uhr geschaut, und es war um halb neun. Die andere Fraktion hat gesagt, das ist zu früh, das ist um dreiviertel neun. (Interview Schuldirektor, Z. 703–707)

Wertehaltungen, Sozialisierungserfahrungen und konfessionelle Regeln durchziehen nicht nur den Schulalltag von *Flüchtlingsklassen*, sondern sind in mehr oder weniger verborgene Curricula, in landesübliche Gewohnheiten und Praxen der „Kultur der Mehrheit“ (Peterlini, 2011, S. 42) ebenso eingelassen. Als Ausdrucksweisen von Migrationsgruppen werden sie aber als kollidierend mit den didaktischen Absichten und Vorgehensweisen empfunden, da sie das Gewohnte durchkreuzen. So war es für den Lehrkörper eine Ernüchterung, als für eine Modeschau Kleider entworfen und geschneidert wurden, eine muslimische Schülerin ihr Hochzeitskleid aber nicht vorführen wollte, weil man Hochzeitskleider nicht vorführen darf (Interview Schuldirektor, Z. 846). Dass es auch in europäischen Kontexten als unglücksbringend gilt, das Hochzeitskleid dem Bräutigam vor der Eheschließung zu zeigen, ging in der Wahrnehmung verloren. Ein anderes Thema war das am islamischen Staat orientierte schwarze Kopftuch, mit dem eine Schülerin aber – wie sich herausstellte – gegen die Eltern protestieren wollte (Interview Schuldirektor, Z. 849).

Eine Reaktion der Schulleitung war es, den Religionsunterricht mit Ethikunterricht zu ersetzen (Interview Schuldirektor, Z. 667). Frau Müller begann, den Koran zu lesen, fand es aber schwierig, sich zurechtzufinden. Dabei zeigt sich auch eine kulturalisierende Wahrnehmung von Religion: *„Ich habe mich versucht über den, über den Kulturkreis einfach verschiedene Dinge zu verstehen, weil ... damit ich auch die Haltung dieser Schüler verstehe. Ich, ich möchte auch wissen, warum sie wegen nichts ständig lügen.“* (Interview Frau Müller, Z. 269).

Auf den Einwand hin, dass Lügen vielleicht auch ohne Fluchterfahrung und Migrationsgeschichte eine pubertäre Erscheinung sein könne, meinte die Lehrkraft: *„Ich kann damit aber trotzdem nicht umgehen.“* (Interview Frau Müller, Z. 274). Daran schloss sich aber nicht eine Reflexion des Stereotyps „Muslime lügen“ an, sondern der Griff nach einer weiteren – nun deutlich drastischeren – Befremdung:

Ich kann auch schlecht damit umgehen, wenn mir Schüler erzählen: ‚Esse heute bei anderer Mutter, weil mein Vater hat drei Frauen.‘ Das letzte Mal haben wir gemalt, beispielsweise. Ein Schüler aus Afghanistan malt eine Frau mit einer Burka, auf die die Steine fliegen. Ich frage: ‚Ja, was hat die Frau gemacht?‘ ‚Ja, diese Frau hat Sex gehabt mit einem Mann.‘ ‚Ja und?‘ ‚Ja, das geht aber bei uns nicht. Also haben wir diese Frau erschlagen.‘ ‚Ja, warst du dabei?‘ ‚Ja, ich war dabei. Ich habe auch Steine geworfen.‘ Dann sagt man ihm, ähm, ‚das war dort so, aber wenn das ... Bei uns geht das nicht.‘ Und das ist ja immer das wichtig ... das Wichtige, dass man ihm erklärt, dass das bei uns überhaupt nicht geht. Und, dass er sich von der Haltung und von, von dem Wissen einfach verabschieden muss. Wenn er, wenn man hier leben möchte. (Frau Müller, Z. 282–295)

7 Erzählen als Weg zum besseren Verstehen

In den Beschreibungen, wie mit schwierigen Momenten des Unverständnisses, mit eigenen Vorurteilen oder Erschütterungen eigener Wertesysteme umgegangen wird, taucht in den Interviews vielfach der Hinweis auf ein *Sich-Erzählen-Lassen* auf. Dies verweist auf „Perspektiven einer narrativen Pädagogik“ (Peterlini, 2011, S. 169), die trennende Wertehaltungen und auch Hierarchien unterläuft, indem auf eine Haltung des Im-Vorhinein-Besser-Wissens zugunsten einer fragenden und zuhörenden pädagogischen Haltung verzichtet wird. *„Und dann, ich muss echt sagen, dann habe ich die beiden, die da handgreiflich wurden, erzählen lassen, so ihre Sicht der Dinge. Die sind ja immer sehr unterschiedlich und das geht ja dann um persönliche Beleidigungen.“* (Interview Schuldirektor, Z. 575–585).

Es ist oft so, wenn wir Geschichten lesen, machen sie Rückblicke auf ihr eigenes Leben, ähm, erzählen dann auch über die Kriegssituationen, die familiäre Situation. Also da bekommt man schon einen großen Einblick in das, ja. [...] Ja, die Kinder sind sehr offen. Also, können eigentlich alle ganz gut, auch in der großen Gruppe miteinander sprechen und kommunizieren. Und da sind auch alle wirklich sehr respektvoll. Also da fällt es einem jetzt als Lehrperson jetzt nicht schwer, dass man, dass man sich das anhört und, und ja ich glaube, es hilft ihnen auch einfach, wenn sie das einmal erzählen können. (Interview Frau Bauer, Z. 126–149)

7.1 Akzeptanz und Ablehnungshaltungen

Die *„beinah überfallartige“* (Interview Schuldirektor, Z. 1153) Einführung einer eigenen Klasse für Jugendliche mit Fluchterfahrung war auch eine Belastungsprobe für die innere und äußere Akzeptanz. Der Umstand, dass dafür einzelne Lehrpersonen abgestellt wurden, sorgte in einem ersten Moment für Reaktionen anderer Lehrkräfte, die der Schuldirektor als *„Thema Eifersucht“* anspricht. (Z. 1156) Problematischer aber erwiesen sich Ablehnungs- und Angsthaltungen einzelner Lehrpersonen gegenüber den Jugendlichen – *„ca. 10 von 80 Lehrpersonen an der Schule, die wirklich voll dagegen sind“* (Interview Schuldirektor, Z. 1162). Das Team der Übergangsstufe und Vorlehre sah sich auch mit zwei Problemen konfrontiert. Zum einen hatten sie extreme Schwierigkeit, bei Krankheit Ersatz zu finden:

Wir machen das immer im Team, weil es eben fast niemanden gibt, der sich dazu bereit erklärt, da eine Stunde reinzugehen, weil alle, ja, wirklich Angst haben davor, teilweise. Also, das kann man sich schwer vorstellen, wenn man das nicht gesehen hat. (Interview Frau Bauer, Z. 292–297)

Zum anderen begannen sich Lehrkräfte zu beklagen, dass sie sich von den jungen Männern bedroht fühlten, wenn diese in den Pausen vor der Klasse standen und sie selbst an diesen vorbei mussten:

Sie waren ja früher im Erdgeschoss untergebracht, das hat aber nicht funktioniert, weil sich halt viele mit dem Gedanken, dass da Ausländer im Gebäude sind, extrem unwohl fühlen und dann teilweise auch nicht mehr an der Klasse vorbei gehen wollten. (Interview Frau Bauer, Z. 292–295)

In der Folge wurde, wie es der Schuldirektor ausdrückt, „an der schulinternen Inszenierung gearbeitet“. (Z. 1036) Die Übergangsstufe wurde schlicht in das Untergeschoss umgesiedelt. Wohl befindet sich dort auch eine Schul-Bar und wurde ein Aufenthaltsraum für die Lehrkräfte der Projektklasse freigemacht. „Und dann haben sie das Malstudio unten. Das ist sozusagen ihr Reich.“ (Interview Schuldirektor, Z. 1046). Eine der Lehrkräfte drückt es dennoch weniger positiv aus:

Wir haben sie praktisch in den Keller gesteckt. Da geht es ja auch um Integration, und das funktioniert so, finde ich, überhaupt nicht. Weil wenn ich sage, ich geb' die einfach in den Keller runter, und das sind eigentlich keine schönen Klassenräume und keine sauberen Klassenräume und es gibt auch anscheinend niemanden, der unten putzt. Also, wir machen das selber. Und dann finde ich, wird so ein falsches Bild vermittelt. Weil wir erklären immer, ja, Österreicher sind offen und freundlich. (Interview Frau Bauer, Z. 416–422)

Auch die Schulsprecherin betrachtet die Verlegung der Klasse in das Untergeschoss als ambivalent. Einerseits erkennt sie die mangelnden Raumressourcen der Schule an, andererseits habe diese Lösung die Begegnungsmöglichkeiten mit den anderen Klassen etwas beeinträchtigt. „Wir haben unten die Räumlichkeiten, das ist klar. Aber, also, es ist auch nicht schlimm unten oder so, aber es ist trotzdem ein bisschen abgeschieden von uns – von, von den anderen Klassen halt.“ (Interview Schulsprecherin, Z. 49–51).

Mit der Schwierigkeit, die Projektklassen in die Schulgemeinschaft gut zu integrieren, spielten auch Ablehnungshaltungen von außerhalb in das Projekt hinein:

*Ich bin da, äh, schon sehr heftig, äh, vom mittleren Management und auch von der Personalvertretung gewarnt worden. Ja, die haben mir also durchaus gesagt, ich muss auf die Schule schauen. ‚Das ist kein gutes Image für die Schule, wir werden Schüler verlieren, ähm, wenn wir da Flüchtlinge im Haus haben.‘ Und ein Kollege hat überhaupt gesagt, seine Tochter kommt sicher nicht her, wenn da Flüchtlinge sind, nicht? [...] Es haben auch Eltern Schüler*innen von der Schule genommen. Ihr seid ja eine Flüchtlingschule, hör ich dann. Ich sage dann, ja sind 25 von fast 800 Schüler*innen. Es hat sich dann aber auf die Schuleinschreibungen nicht so ausgewirkt, Gott sei Dank. (Interview Schuldirektor, Z. 1352–1371)*

Die Schulsprecherin beschreibt die Schulatmosphäre nach einer Eingewöhnungsphase als „ziemlich gelockert“:

Ähm, ja, es ist eigentlich schon ziemlich gelockert. Also es war am Anfang, war eher generell eine angespannte Stimmung, aber jetzt ist eigentlich schon ganz normal. Also, jetzt ist überhaupt keine Anspannung mehr. Zumindest in

meinem Umfeld ist eigentlich gar nichts mehr. Ähm, also das war ... das ist wirklich, als wäre nichts gewesen (lacht), ja. Also es, ja ... Ich hoffe, Sie wissen wie ich das meine. (Interview Schulsprecherin, Z. 68–74)

Sie integrieren sich eigentlich ganz gut ins Schulsystem und so. Also, man merkt auch gar nicht mehr, weiß nicht, dass sie halt jetzt ... ähm, weiß nicht (lacht). Ähm, und sie machen auch immer wieder so Projekte, so wie jetzt haben sie so Adventkränze gebunden und so. Also, es ist wirklich eigentlich, weiß nicht, ganz normal schon. Also, nicht so wie damals, wo es halt alles neu war und die ganz große Aufregung. Also, das hat sich schon wirklich, ähm, sehr beruhigt wieder. Aber es sind natürlich trotzdem immer wieder so unpassende Meldungen von Schülern, die man halt ab und zu hört. Aber es ist eigentlich eh in der Gesellschaft so, dass manche eher kritisch auf das Thema wirken, ja. Aber sonst [...] ist eigentlich alles schon sehr eingelebt. Wenn man das so nennen kann (lacht). (Interview Schulsprecherin, Z. 112–121)

Schule ist, als sozialer Raum, in ein gesellschaftliches Interaktions- und Diskursgeschehen eingebunden. Wie *draußen* gesprochen wird, wirkt sich auch darauf aus, wie *drinnen* Diskurse aufgenommen, reflektiert, verstärkt oder transformiert werden können. Die Ängste der Lehrkräfte können sich dann auf die Schüler*innen auswirken. Für Frau Bauer sind deshalb allmähliche Normalisierungserscheinungen innerhalb der Schule wichtig:

Ich habe diese Schüler heuer nicht mehr, aber wenn sie wissen, dass ich da bin, kommen sie in der Pause mich zu grüßen: ‚Ja hallo Frau Professor, und wie geht’s Ihnen? Wir sind jetzt in dieser und dieser Klasse ... und schön, dass sie da sind‘ und so weiter. Das gefällt mir dann, wenn die anderen die großen Augen bekommen. Wenn sie sehen, ja, ist eigentlich nicht schlimm und das sind normale ... Menschen, ja. (Interview Frau Bauer, Z. 292–312)

Damit verbindet die Lehrkraft die Hoffnung,

[...] dass vielleicht die Leute ein bisschen offener sind. Und dass, wenn man mit ihnen im Sommer ein Eis essen geht, nicht die Polizei hergeholt wird. [...] Also das ist auch etwas, das ich nie vergessen werde. Ich war mit ihnen Eis essen, eben als Abschluss, und dann hat ein älteres Ehepaar ... es sind grad zwei Polizisten auf der gegenüberliegenden Straßenseite raufgegangen, und die haben sie hergeschickt und haben gesagt ‚Ja, ich werde ja von den ... Menschen belästigt. (Interview Frau Bauer, Z. 503–510)

Ein besonders drückendes Thema ist die Sorge der Schüler*innen vor Aberkennung des Asylstatus und die darauffolgende Abschiebung.

Das ist ganz schlimm momentan. Also sie sind anscheinend, sehr, sehr streng. Und es zählt auch nichts, ob sie zur Schule gehen oder ob sie gut sind in der Schule oder ob sie Leistung bringen, ob sie einen geregelten Tagesablauf haben. Also mir kommt vor, da haben wir früher viel besser argumentieren können. Aber mittlerweile ... (Interview Frau Bauer, Z. 547–551)

Im Lehrkörper führt es oft auch zu Ohnmacht und Entmutigung: *„Sie tun da alles, was sie können, wir tun alles, damit das Erfolg hat, und sehen, wie sie sich täglich bedanken, Schule gehen zu dürfen – und dann zurück nach Afghanistan, obwohl sie hier gebraucht würden.“* (Stegreiferzählung Frau Müller)

Zugleich fühlten sich die Lehrkräfte mit ihrer Aufgabe vielfach allein gelassen. Denn die Probleme sind bei weitem nicht nur jene im Unterricht. Manche Schüler*innen hatten einen Schulweg von fast vier Stunden, für andere waren die monatlichen Fahrtgebühren zu teuer, um in die Schule zu kommen. Diese Unterstützung, wie sie in Wien gegeben war, fehlte zum damaligen Zeitpunkt in Kärnten.

Und ich rufe laufend im Flüchtlingsamt an und sage: ‚Bitte könntet ihr schauen, dass wir ein Kochgeld haben. Dass wir die Lebensmittel zahlen können. Und so weiter.‘ Es interessiert niemanden. Niemanden. [...] Man wirft den Lehrern einfach die Schüler in die Klassen hinein, und dann sollen die Lehrer da drinnen rudern. Und dann kommt noch dazu – ich meine, es gibt schon Tiefs. Wir sind schon auch in furchtbaren Abwärtsspiralen gelandet. Ich war da zwei Mal drinnen. [...] Und dann denke ich mir: Hat mich jemand vom Landesschulrat einmal angerufen und hat gesagt: ‚Du, weißt du was, du hast ein gutes Lehrerteam da unten, aber wollt ihr vielleicht einmal mit einem, irgendeinem Psychologen darüber reden? Was belastet euch? Habt ihr irgendetwas, worüber ihr reden möchtet?‘ Wir Lehrer haben dann selbst geschaut, dass wir uns einmal im Monat treffen. Dann sitzen wir und, und reden uns alles von der Seele. Und bevor wir kippen, haben wir uns jedes Mal noch irgendwie gemeinsam heraufgeholt und gesagt: ‚Ja, jetzt machen wir weiter.‘ (Interview Frau Müller, Z. 165–184)

8 An eigene Grenzen stoßen – und weitermachen

Für die Reflexion des Projektes, der Widerstände, der Schwierigkeiten, aber auch der gelingenden und – in den Interviews oft erwähnten – beglückenden Momente ist auch das Erkennen und Ansprechen eigener Grenzen des Lehrpersonals wichtig. Dieses kommt in den Interviews unterschiedlich zur Sprache:

Die, die greifen einen immer so an. Also, so, so...so die Unterarme greifen sie da immer an. [...] Auch einer Kollegin, der ist das auch so speziell aufgefallen, dass sie so eine ... Dass es so etwas Besonderes ist, diese körp ... uns so anzugreifen. Aber die Burschen tun das. Würde nie ein österreichisches Kind tun. Nie. (Interview Frau Müller, Z. 412–420)

Solche Erfahrungen erfordern eine ständige Überprüfung von Nähe und Distanz auch von Seiten der Lehrkraft. Aus der Reflexion entstehen dann auch positive Deutungen und Potenziale für die Beziehungsgestaltung im Unterricht:

Sie sind halt immer gleich so Schulter an Schulter dabei, aber ich glaub' das meinen sie nicht böse. Also ... man muss ihnen das halt sagen, dass das halt bei uns eine andere Kultur ist, die gelebt wird, und bei ihnen ist halt alles sehr auf

das Körperliche. [...] Aber wäre jetzt keine negative Erfahrung für mich. (Interview Frau Bauer, Z. 367–372)

Alle brauchen das, irgendwie, dieses Berühren. Besonders aber dieser Bursche aus Afghanistan. Und er macht aber das nur bei den Lehrerinnen, bei den jungen Mädels macht er's nicht. Er braucht von den Lehrerinnen diese Nähe. Und die holt er sich. Wenn aber ich hingeh, und ihn so angreife, denn oft, wenn sie während des Unterrichts reden, dann greife ich ihn da hinten an und sag: „Du wirst sofort zum Reden aufhören, ga?“ Das darf man dann bei einem österreichischen Kind auch nicht machen. Für die ist das ganz normal. Also, man darf dann auch diese Nähe dann zurückgeben. Das ist eine ... andere Form des Unterrichts. Ja, okay. (Interview Frau Müller, Z. 663–672)

Die Schulsprecherin beschreibt die Angst vor etwas Neuem als eine Herausforderung der Schulgemeinschaft und versucht Strategien für ein gutes Zusammenleben in der Schule zu verwirklichen:

[...] also noch mehr Projekte und so mit ihnen machen kann. So dass sich eventuell Freundschaften, mhm, bilden können oder halt zumindest Kontakt knüpfen, ja. Aber falls irgendetwas bei, also falls irgendeine Probleme bei ihnen sind, dass sie auch zu uns kommen können und, ja, nicht so denken „nein, eher nicht so“. (Z. 48–56)

Für sie ist der Austausch zwischen den Schüler*innen von großer Bedeutung: *„Ich glaube, dann wäre die Akzeptanz von den anderen Schüler*innen noch höher, mhm. Man braucht keine Angst haben, die beißen auch nicht. Ähm, dass sie einfach in den Austausch, äh, kommen. Das wäre glaube ich ganz, ganz wichtig.“ (Z. 83–87)* Auch von den Schüler*innen der *Flüchtlingsklasse* wurden die positiven Beziehungen in der Schule vermehrt angesprochen:

Die Menschen in der Schule sind sehr nett, zu Hause ist es langweilig [...] in der Schule ist es besser. (Fokusgruppengespräch, Z. 63; Z. 23) Ich bin sehr glücklich, dass ich in der Schule sein kann. ((mhm)). In Afghanistan bin ich fast nie in die Schule gegangen. ((ja)). Nur in der Schule habe ich österreichische Freunde. (Fokusgruppengespräch, Z. 40–41)

9 Kreative Wege suchen – Unterricht neu gestalten

Das Lernen der Schule ist besonders durch die Auseinandersetzung mit Schüler*innen, die zunächst als *anders* empfunden werden, auch ein Lernen der Lehrenden durch die Lernenden. So zeigt sich für Meyer-Drawe (1987, S. 72) „in der Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden sein Respekt vor der Andersheit des Lernenden, seine Offenheit für die andere Sichtweise mit deren Grenzen und Möglichkeiten“. Mit der „Andersheit des Lernenden“ ist nicht das Anderssein von Geflüchteten gemeint, sondern eine konstitutive und radikale Andersheit der jeweils anderen (Arens & Mecheril, 2010, S. 11), die durch Unterricht nicht über-

brückt werden kann, wohl aber ein gegenseitiges Lernen – im Sinne eines Antwortgeschehens – ermöglichen kann.

In den Aussagen der Lehrpersonen kommt ein solches Lernen im Prozess des Lehrens vielfach zum Ausdruck, das im Austausch neue Ansätze und Ideen generiert:

Ich brauche immer etwas Neues. Ich mag immer ein Thema ganz, ganz lang bearbeiten und, und, ja, und mich da hineinknien. Weil es einfach mich weiterbringt und ich dann einfach unheimlich viel dazulerne. Für mich ist das einfach total spannend, mit verschiedenen Personengruppen zu arbeiten. Und das hat mir gefallen. So, und dann habe ich einfach begonnen mit der Malerei und dann habe ich gemerkt, durch die Malerei bricht sehr viel auf. Und das (er)gibt auch ganz viele Diskussionen. (Interview Frau Müller, Z. 66–73)

Die Art und Weise, wie man Fragen formulieren muss [...] Und da erwische ich mich halt selber immer wieder dabei, dass ich halt die Frage vielleicht zu komplex formuliere, als dass sie das verstehen könnten. Jetzt stelle ich halt die Frage meistens auf vier oder fünf verschiedenen Varianten und dann kommt es irgendwann an. (Interview Frau Bauer, Z. 351–350)

Aus einem Projekt, das die Lehrkräfte und Schulleitung vor immer neue Fragen stellte, weil es weder eingebaute Vorgaben noch bewährte Vorbilder gab, ist so ein Lernen am Projekt geworden. „Ich habe neu zu unterrichten lernen müssen, aber das kommt auch meinem Unterricht in den ‚normalen‘ Klassen zugute“ (Stegreiferzählung Frau Gruber). „So wurde bei Schwierigkeiten mit den Schüler*innen die Erfahrung gemacht, dass diese sich bei praktischen Arbeiten leichter lösen würden.“ (Interview Frau Müller, Z. 81–90). Dieser Erfahrung verdankte sich schließlich auch die Entwicklung des zweiten Schulprojekts, der Vorlehre:

Wir haben uns gefragt, was wird aus unseren Schülern. Die kommen irgendwie nicht weiter, nur die wenigsten. Und dann ist diese Idee geboren worden – die Idee eines Schultyps. Eines Schultyps, wo sie einfach arbeiten lernen, im technischen Bereich, in einem wirtschaftlichen Bereich und bei uns im küchentechnischen Bereich. Weil damit könnten wir eventuell Jobs bekommen. Dann haben wir diesen Schulversuch eingereicht [...]. Das Ministerium hat das leider nur in einer abgespeckten Form genehmigt, aber gut. (Interview Frau Müller, Z. 91–120)

Ich bin der Überzeugung, dass Integration nur so funktionieren kann, über, über Einbindung der Leute in das Schulsystem und, äh, in den Arbeitsmarkt. Also, so wie das bisher gelaufen ist oder noch immer teilweise läuft, dass die Leute einfach nur, äh, untergebracht sind, das ist viel zu wenig, das wissen wir jetzt. (Interview Schuldirektor, Z. 52–56)

Die verstärkte Einbindung der Schüler*innen in das Schulsystem ist auch für die Schulsprecherin entscheidend. Ihre Vision ist es, das *Buddy-System* an der Schule auszubauen, um vermehrt Möglichkeiten des Zusammenlernens zu schaffen.

10 Schlussfolgerungen zwischen Wunschvorstellungen und Realitätssinn

Das dargelegte Projekt ist Beispiel einer für beide Seiten anregenden Forschungs-kooperation Schule-Universität. Das Forschungsteam hat in der Schule stets offene Türen und eine hohe Bereitschaft zur Mitwirkung vorgefunden. Dies bedeutete eine Offenlegung der Problemlagen und Schwierigkeiten im schulischen Umgang mit geflüchteten Jugendlichen und verlangte vom Forschungsteam einen reflektierten Zugang, der die eigenen Erwartungshaltungen und Idealvorstellungen prüft und nicht der vorgefundenen Realität überstülpt. Die Einblicke in die Projekte einer Beschulung von Jugendlichen mit Fluchterfahrung ergeben auch in der Perspektive der daran Beteiligten kein rundes, in sich geschlossenes Bild. Mit Bezug auf Blömeke und Herzig (2009) zeigen sich sowohl Grenzen als auch Potenziale für die Gestaltung von Schule. Eine pädagogische *Reinheitslehre*, wie Schule mit geflüchteten jungen Menschen gestaltet werden kann, lässt sich aus den zwei Projektklassen der WIMO schwerlich herausfiltern. Sowohl in den Unterrichtsvignetten (Lehner & Peterlini, 2020) als auch in den Interviews zeigt sich, wie theoretische Entwürfe an der täglichen Unterrichtspraxis zerschellen können, wenn im pädagogischen Impetus Kulturalisierungstendenzen sogar noch verstärkt werden. Zugleich zeigt sich der pädagogische Ansatz als das Einlassen auf jenes „Wagnis einer Beziehung“ (Schiedeck, 2000, S. 70), das normative Zugriffe im Erziehungsprozess auch nichtintentional abzuschwächen vermag und ein gegenseitiges Lernen auch dort möglich macht, wo vielleicht Handbuchregeln verletzt scheinen.

Mit den beiden Projekten hat die Schule Jugendlichen, die sonst keine Bildungszugänge und keine Bildungsperspektiven hätten, zweifelsohne einen Ort der Aufnahme und des Lernens geboten. Dies kann, angesichts der prekären Lebenslage und der oft traumatisierenden Vergangenheit der Jugendlichen, nicht hoch genug eingeschätzt werden. Die Zusammenführung der Jugendlichen mit Fluchterfahrung in einer separaten Klasse war vom Rundschreiben 15/2016 vorgegeben und kann auch kritisch betrachtet werden, da sie eine „Besonderung“ (Dausien & Mecheril, 2006, S. 166) der Jugendlichen bewirken könnte und den Austausch mit und das Kennenlernen der Jugendlichen in den Regelklassen erschwert (wenn auch nicht verunmöglicht, wie die Erfahrungen der Schulsprecher*in und auch von Schüler*innen zeigen). Das mögliche Lernen *voneinander* zwischen geflüchteten und österreichischen Jugendlichen könnte bei *gemischten* Klassen womöglich intensiver sein. Andererseits wird dadurch die Vereinzelung und Ausgrenzung von geflüchteten Jugendlichen eher vermieden, wie sie bei unzureichender Integration in einer Regelklasse nicht auszuschließen sind.

Auf mögliche Ablehnungstendenzen hat die Schulleitung mit beachtenswertem Durchhaltevermögen gegenüber Widerständen reagiert, wengleich die Verlegung der Klasse *in den Keller* inklusiv-pädagogische Vorstellungen schrill konterkariert. Auch hier zeigt sich aber eine Ambivalenz, denn auf diese Weise ist auch wieder ein eigener *Raum* entstanden, der für die Schüler*innen auch stärkend und schüt-

zend sein kann. Auch wenn es zynisch klingen mag: Besser einen Raum im Keller als gar keinen.

Für die Schule waren die Projekte zweifellos auch eine innere Belastungsprobe. Hier wäre auf jeden Fall mehr Unterstützung durch externe Organisationsentwicklung, Supervision und Projektbegleitung nötig gewesen. Ein wichtiges Instrument können die – im hier besprochenen Begleitforschungsprojekt – entstandenen Vignetten als Reflexions- und Sensibilisierungsinstrument der pädagogischen Wahrnehmung (Peterlini, Cennamo & Donlic, 2020) sein. Für eine systematische Projektbegleitung aber waren sowohl der Projektzeitraum als auch die finanzielle Projektausstattung leider zu gering.

An den dargelegten Schulversuchen zeigt sich zugleich, wie auch die Gestaltung von Schule an ihre Grenzen stößt, wenn fremdenfeindliche, angstbesetzte Diskurse von außen einwirken und dem pädagogischen Handeln Barrieren, wie eine angstbesetzte Vergiftung des Schulklimas und die ständige Sorge der Jugendlichen vor Abschiebung, in den Weg stellen. All dies führt zu einer Erschwerung von Ermächtigungsprozessen und drückt mögliche Bildungsaspirationen. Zugleich darf die Öffnung der Schule hin zu anderen Schulen und zum Arbeitsmarkt (durch das Projekt der Vorlehre) als Gegenbewegung gedeutet werden, die auf die Diskurse einzuwirken vermag und Perspektiven für die Jugendlichen eröffnet. Die Vorlehre könnte in diesem Sinne ein weiterzuentwickelndes und weiterzuführendes Modell sein, um Schüler*innen mit brüchigen Bildungsverläufen (nicht nur durch Fluchterfahrungen, sondern auch durch soziale Benachteiligung, Schulabbrüche, geringe familiäre Bildungsaspirationen etc.) eine Möglichkeit der Annäherung an die Arbeitswelt oder auch an weiterführende berufsbildende Schulen zu ermöglichen.

Literatur

- Arens, S., & Mecheril, P. (2010). Vielfalt – Gerechtigkeit. *Lernende Schule*, 13 (49), 9–11.
- Baur, S., & Peterlini, H.K. (Hrsg.) (2016). *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht* (Erfahrungsorientierte Bildungsforschung 2). Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Behrensen, B., & Westphal, M. (2009). Junge Flüchtlinge – ein blinder Fleck in der Migrations- und Bildungsforschung. Bildung junger Flüchtlinge als Randthema in der migrationspolitischen Diskussion. In L. Krappmann, A. Lob-Hüdepohl, A. Bohmeyer & St. Kurzke-Maasmeier (Hrsg.), *Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven* (S. 45–58) Bielefeld: Bertelsmann.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, Th. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik, & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie – Organisation – Entwicklung* (S. 15–28). Bad Heilbrunn und Stuttgart: Klinkhardt (utb).
- BMB (Hrsg.) (2016): *Flüchtlingskinder und –jugendliche an österreichischen Schulen Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016*. 2. aktualisierte Auflage. Wien: Bundesminis-

- terium für Bildung. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2016_15.html
- Bohl, T., Helsper, W., Holtappels, H., G., & Schelle C. (Hrsg.) (2010). *Handbuch Schulentwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838584430>
- Bundesgesetz über die Schulpflicht 1985. (SchPflG). In BGBl 76/1985.
- Bundesgesetzblatt 2015. In BGBl II Nr. 340.
- Dausien, B., & Mecheril, P. (2006). Normalität und Biographie. Anmerkungen aus migrationswissenschaftlicher Sicht. In W.-D. Bukow, M. Ottersbach, & E. Yildiz (Hrsg.), *Biographische Konstruktionen im multikulturellen Bildungsprozess* (S. 165–186). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieckhoff, P. (Hrsg.). (2009). *Kinderflüchtlinge – Theoretische Grundlagen und berufliches Handeln*. Wiesbaden Springer VS.
- Donlic, J., Jaksche-Hoffman, E., & Peterlini, H.K. (2019). *Ist inklusive Schule möglich? Nationale und internationale Perspektiven*. Bielfeld: transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839443125>
- Donlic J., Lehner D., & Peterlini, H. K. (2019). Lernen zwischen Flucht und Ankunft – Fragestellungen des inklusiven und sozialen Lernens für asyl- und migrationsbezogene Unterrichtsgestaltung. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 137–144). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnq3n.12>
- Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS.
- Krenn, S. (2020). Die Kunst des Anekdoten-Schreibens. Vom Gespräch zur Anekdote – Über das Verfassen von Anekdoten als Forschungsinstrument. In H.K. Peterlini, I. Cennamo & J. Donlic (Hrsg.), *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Erfahrungsorientierte Bildungsforschung Bd. 7 (S. 97–106). Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Lehner D., & Peterlini H. K. (2019). Anerkennung in Ermächtigungsprozessen. Prozesse der Bildung im Spannungsfeld zwischen Subjekt und Welt, Person und Gesellschaft. In M. Kastner, J. Donlic, B. Hanfstingl & E. Jaksche-Hoffman (Hrsg.), *Lernprozesse über die Lebensspanne. Bildung erforschen, gestalten und nachhaltig fördern* (S. 68–82). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnq3n.7>
- Lehner, D., & Peterlini, H. K. (2020). Szenisches Mitfühlen als Sprache des Unterdrückten. Auslotung performativer Verstehensmöglichkeiten am Beispiel einer Vignette – ein Versuch. In J. Schwarz & V. Symeonidis (Hrsg.), *Erfahrungen Verstehen – (Nicht-) Verstehen erfahren*. Innsbruck-Wien: Studienverlag.
- Lippmann, W. (1990). *Die öffentliche Meinung*. Reprint der Ausgabe von 1964. Bochum: Brockmeyer 1990.
- McElvany, N., Jungermann, A., Bos, W., & Holtappels, H.G. (Hrsg.) (2017). *Ankommen in der Schule. Chancen und Herausforderungen bei der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. IFS-Bildungsdialoge, Bd. 1. Münster: Waxmann.
- Meyer-Drawe, K. (1987). Die Belehrbarkeit des Lehrenden durch den Lernenden – Fragen an den Primat des Pädagogischen Bezugs. In W. Lippitz & K. Meyer-Drawe (Hrsg.), *Kind und Welt. Phänomenologische Studien zur Pädagogik* (S. 63–74). Frankfurt am Main: Forum Academicum.

- ÖIF (Hrsg.) (2018). *Migration und Schule*. Fact Sheet 30. Wien: Österreichischer Integrationsfonds. https://www.integrationsfonds.at/fileadmin/content/AT/Fotos/Publikationen/FactSheet/Fact_Sheet_30_Migration_und_Schule.pdf
- Peterlini, H. K. (2011). *Heimat zwischen Lebenswelt und Verteidigungspsychose. Politische Identitätsbildung am Beispiel Südtiroler Jungschützen und -marketenderinnen*. Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Peterlini, H. K., Cennamo, I., & Donlic, J. (Hrsg.) (2020). *Wahrnehmung als pädagogische Übung. Theoretische und praxisorientierte Auslotungen einer phänomenologisch orientierten Bildungsforschung*. Erfahrungorientierte Bildungsforschung Bd. 7, Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Retzl, M. (2014). *Demokratie entwickelt Schule. Schulentwicklung auf der Basis des Denkens von John Dewey*. Wiesbaden: Springer VS.
- Schiedeck, J. (2000). Sprechen. Neues vom pädagogischen Sprachmarkt. In H. Kupffer, J. Schiedeck, D. Sinhart-Pallin & M. Stahlmann (Hrsg), *Erziehung als offene Geschichte. Vom Wissen, Sprechen, Handeln und Hoffen in der Erziehung* (S. 52–76). Weinheim und Basel: Beltz und Deutscher Studienverlag.
- Schmidt, C. (2006). Kriegserlebnisse in den Träumen von Nachkriegskindern. *Forum Psychoanalyse*, 22, 59–69. <https://doi.org/10.1007/s00451-006-0267-8>
- Schratz, M. (2012). Möglichkeitsräume lernseits erkunden. In Baur, S., & H. K. Peterlini, (Hrsg.), *An der Seite des Lernens. Erfahrungsprotokolle aus dem Unterricht an Südtiroler Schulen – ein Forschungsbericht*. Erfahrungorientierte Bildungsforschung Bd. 2 (S. 236–241). Innsbruck, Wien und Bozen: Studienverlag.
- Schratz, M., Schwarz, J., & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung. Mit einem Vorwort von Käte Meyer-Drawe und Beiträgen von Horst Rumpf u. a.* Innsbruck und Wien: Studienverlag.
- Schratz, M., & Steiner-Löffler, U. (1999). *Die Lernende Schule: Arbeitsbuch pädagogische Schulentwicklung*. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.