

»Okay, fuck it, I don't want anymore.«

(Nicht-)Sprechen über Profession und Flucht

Lisa Gulich

Einleitung

Lehrer*innen, die durch Flucht*Migration seit 2015 in Sachsen leben, sind selten qualifikationsadäquat beschäftigt. Trotz Hochschulstudium, Berufserfahrung und hohen Fach- und Sprachkenntnissen sowie dem Lehrer*innenmangel in Sachsen werden sie zur beruflichen Umorientierung gezwungen. Diese fehlende (formale) Anerkennung beeinflusst ihre (professionellen) Selbstbilder.

Der Beitrag geht der Frage nach, wie geflüchtete Lehrer*innen in autobiografisch-narrativen Interviews über Profession und Flucht sprechen und was sie (nicht) erzählen. Daraus werden Einblicke in das Verhältnis von Flucht und (Berufs-)Biografie möglich. Das Zitat aus dem Titel stammt aus einem Interview mit dem in Syrien ausgebildeten Lehrer Malek Alhabib¹ und bezieht sich auf wiederholtes Erzählen von »Fluchtgeschichten« in einer anderen als der Erstsprache. Es steht im übertragenen Sinne aber auch für die Aussichtslosigkeit und Langwierigkeit, denen geflüchtete Lehrer*innen in ihrer beruflichen Anerkennung gegenüberstehen.

Zur Einordnung des Forschungsprojekts werden zunächst bildungspolitische Rahmenbedingungen in Sachsen und aktuelle Forschungsergebnisse im deutschsprachigen Kontext skizziert. Im Anschluss werden der theoretische Bezugsrahmen eines Agency-Vulnerabilitäts-Nexus sowie das methodische Vorgehen beschrieben, um exemplarisch zu demonstrieren, wie geflüchtete Lehrer*innen (nicht) über Profession und Flucht sprechen.² Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

1 Es handelt sich um ein selbstgewähltes Pseudonym des Gesprächspartners.

2 Die Daten stammen aus einem Promotionsprojekt zu Biografien geflüchteter Lehrer*innen in Sachsen, das von der Hans-Böckler-Stiftung gefördert und von Galina Putjata (Goethe-Universität Frankfurt) betreut wird. Es wurde im bildungsgewerkschaftlichen Kontext entwickelt und erfolgte im Zeitraum 03/2020 bis 12/2022 in Kooperation mit dem Projekt »Brückenkurse und Qualifizierungsbegleitung für migrierte Akademiker*innen in den Bereichen Soziale Arbeit, Pädagogik und Erziehung« am Zentrum der Evangelischen Hochschule Dresden.

Geflüchtete Lehrer*innen: Bildungspolitischer Kontext (in Sachsen) und Forschungsstand

Die Zahl geflüchteter, in Deutschland lebender Lehrer*innen wird nicht explizit erhoben (vgl. Banz et al. 2020: 23). Einen Orientierungswert bietet das Programm »Integration durch Qualifizierung«: Zwischen 2015 und 2018 wurden knapp 14.000 Personen zur Anerkennung ihrer ausländischen Lehrqualifikation beraten (vgl. Vockentanz 2019). Nicht in Deutschland ausgebildete Lehrer*innen begegnen vielen Herausforderungen hinsichtlich ihres beruflichen Wiedereinstiegs. Der Anerkennungsprozess ihrer Abschlüsse ist (rechtlich) komplex und bundeslandabhängig (vgl. George 2021; Weizsäcker/Roser 2020). In Sachsen finden sich entsprechende Regelungen im »Befähigungsanerkennungsgesetz Lehrer« (vgl. Sächsische Staatskanzlei 1996). Die Prüfung international erworbener Qualifikationen erfolgt im »Antrag auf Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Nachweisen mit einer Befähigung für die Ausübung des Lehrerberufes im Freistaat Sachsen«. Die Bearbeitungszeit beträgt durchschnittlich 16 Monate. Zur langen Bearbeitungszeit hinzu kommt eine geringe Erfolgsquote: Nur wenige Bescheide bestätigen eine volle Gleichwertigkeit, insbesondere syrische Qualifikationen werden vermehrt negativ beschieden (vgl. IBAS 2021). Der Anerkennungsprozess endet oft nicht nach Bescheiderhalt. Dann muss eine maximal drei Jahre dauernde Anpassungsqualifizierung oder eine Eignungsprüfung absolviert werden. Erst wenn diese geplant, finanziert, durchlaufen und bestanden wurde, ist die Beschäftigung als gleichwertig anerkannte Lehrperson an staatlichen Schulen möglich.

Aktuell gibt es in Sachsen keine (Weiter-)Qualifizierungsmaßnahmen für geflüchtete Lehrer*innen wie in anderen Bundesländern. Im Kontext solcher Praxis- und Entwicklungsprojekte entstanden seit 2016 zahlreiche Publikationen, die sich der (Re-)Professionalisierung geflüchteter Lehrer*innen widmen (vgl. zuletzt Wojciechowicz et al. 2023).

Proyer et al. untersuchen Erfahrungen der »internationally trained teachers with refugee backgrounds«, die am österreichischen Erasmus+ Project R/EQUAL teilgenommen haben. Vor dem Hintergrund des hürdenreichen Berufseinstiegs konstatieren sie, dass die bildungspolitische Perspektive auf international erworbene Kompetenzen und Ressourcen defizitär ist: Nicht professionelle Kompetenz, sondern Herkunft und Ausbildungsort werden relevant gesetzt. Dieses Fremdbild steht den Selbstwahrnehmungen der Lehrer*innen gegenüber (vgl. Proyer et al. 2022: 278–288).

Ferner ist in die Adressierung der Untersuchungsgruppe als geflüchtete Lehrer*innen das Dilemma einer Überbetonung und/oder Nichtbeachtung von Differenz eingewoben. In bildungspolitischen Dokumenten werden Lehrenden mit Migrationserfahrung besondere Fähigkeiten qua Herkunft kollektiv zugeschrieben (vgl. Akbaba/Bräu/Zimmer 2013) und die mediale Berichterstattung geht von

einem Zusammenhang zwischen Flucht* Migrationsbiografie und pädagogischer Sensibilität in der Arbeit mit geflüchteten Schüler*innen aus (vgl. Banz et al. 2020: 20). Doch diese Annahmen müssen als Zuschreibungen kritisch hinterfragt werden. Inwiefern es sich bei individuellen Versuchen der »internationally trained teachers«, wieder als Lehrkraft zu arbeiten, um professionelle biografische Entwicklungsaufgaben handelt, untersucht Terhart (2021) im Rahmen des Kölner R/EQUAL-Programms. Ihre berufsbiografisch-transnationale Perspektive auf die Untersuchungsgruppe ist neu. Sie wurde bisher nur auf in Deutschland ausgebildete Lehrer*innen mit Migrationserfahrung angewendet (vgl. Bräu et al. 2013; Fabel/Tiefel 2004; Schwendowius 2015). (Berufs-)Biografische Perspektiven auf Lehrer*innen zeigen unter anderem, dass Biografie und Herkunft nicht zwangsläufig Kompetenzen für migrationspädagogische Lehre mit sich bringen, sondern erst professionalisiert werden müssen (vgl. Knappik/Dirim 2012). Wie sich Deprofessionalisierungserfahrungen am konkreten Beispiel zeigen, beschreibt Gulich (i.E.) mit theoretischem Rückgriff auf Bourdieus Kapitaltheorie und deren Verhältnis zu Ressourcen. Hier zeigt sich allerdings, dass dieser Theorierahmen nicht ausreicht, um die komplexen Erfahrungen von Handlungs(un)fähigkeit zu rekonstruieren.

In der deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Forschung besteht ein Desiderat hinsichtlich der Fragen, inwiefern geflüchtete Lehrer*innen ihrer Flucht* Migrationserfahrung Bedeutung für ihr (berufs-)biografisches Selbstbild beimessen, wie sie mit ihrer professionellen Repositionierung in der Aufnahmegesellschaft, der ihnen widerfahrenen Deprofessionalisierung und dem beschränkten Zugang zum Arbeitsfeld Schule umgehen. In der Rekonstruktion ihrer Lebensgeschichten aus autobiografisch-narrativen Interviews wird in dem Forschungsprojekt, aus dem die Daten in diesem Beitrag stammen, untersucht, wie Handlungs(un)fähigkeit im Kontext von Profession und Flucht* Migration wahrgenommen und versprachlicht wird. Auch der Aspekt, wie das autobiografische Erzählen von Sprecher*innen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, die als Geflüchtete in Deutschland leben und ihren (Berufs-)Bildungsweg weiterführen möchten, gestaltet wird, ist bisher kaum erforscht.³ Das Projekt findet zur Beantwortung Anknüpfungspunkte unter anderem in den folgenden Arbeiten: Thielen zeigt, dass sich im Erzählen über Flucht(-erlebnisse) Hierarchien verstärken und sich in der Interviewsituation der »totale Flüchtlingsraum« manifestiert (Thielen 2009: 6). Die Interviewten begegnen diesem Raum unterschiedlich: als Anhörung, potenzielle Retraumatisierung, sozialarbeiterisches oder therapeutisches Setting. Er plädiert für eine »reflexive biografiewissenschaftliche Migrationsforschung« (ebd.: 10), die den gesamten Forschungsprozess machtkritisch reflektiert. Busche betont, dass

3 Für anregende Diskussionen zu Besonderheiten im biografischen Erzählen im Kontext von Flucht* Migration und Mehrsprachigkeit danke ich Dorothee Schwendowius, Nadja Thoma und den Teilnehmer*innen der Herbstwerkstatt Wien 2022.

Erzählen im Forschungskontext freier und – anders als beispielsweise im asylrechtlichen Raum – nicht auf (In-)Kohärenz, (In-)Konsistenz und (Un-)Glaubwürdigkeit ausgerichtet ist (vgl. Busche 2019: 144). Dausien et al. sehen im biografischen Erzählen eine geeignete Methode, um »homogenisierte Bilder aufzubrechen und einen differenzierten Blick einzunehmen« (Dausien et al. 2020: 20). Voraussetzung freiwilligen selbstbestimmten Erzählens im Kontext von Mehrsprachigkeit und Flucht sei ein vertrauter, geschützter Raum, mit einer niederschweligen Erzählaufforderung. Chamakalayil et al. betonen, dass sich im Erzählen die Handlungsfähigkeit der Interviewpartner*innen im Kontext Flucht zeigt, da sie »ihre Erzählung eigensinnig strukturieren und sprachlich gestalten« (Chamakalayil et al. 2020: 1).

Geflüchtete Lehrer*innen unter der Perspektive eines Agency-Vulnerabilitäts-Nexus

Ein relationales Verständnis von Agency und Vulnerabilität ist mit Blick auf das Material und die Positionierung der Untersuchungsgruppe sinnvoll und wurde als Theorierahmen induktiv aus dem Material abgeleitet. So konnten fallübergreifend Erzählsequenzen zwei zentralen Kategorien zugeordnet werden: Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit, die sodann konzeptuell als Theorierahmen bestimmt wurden. Dies erlaubt die situations- und kontextabhängige Perspektivierung Geflüchteter als handlungsfähig oder vulnerabel. Handlungsfähigkeit wird dabei verstanden als Ressource, auf die die Biograf*innen zurückgreifen oder die im Kontext der Migrationsgesellschaft eingeschränkt wird (vgl. Gulich i.E.). Wird Handlungsfähigkeit relational gedacht, eignet sich als theoretische Perspektive der Agency-Vulnerabilitäts-Nexus (Schmitt 2019). Diese Perspektive ermöglicht es, »sich der Gleichzeitigkeit und Wechselwirkung von Verletzlichkeit, Ohnmacht und Handlungsmöglichkeiten geflüchteter Menschen theoretisch und empirisch anzunähern – ohne dabei einseitige und stereotype Essentialisierungen vorzunehmen« (Wienforth 2019: 296).

In konkreten Biografien überlappen sich zwei diskursiv unterschiedlich konnotierte Gruppen, die gemeinsam wirken und wechselseitig aufeinander verweisen (vgl. Schmitt 2019: 282, 285): Die im öffentlich-medialen, politischen sowie fachlichen Diskurs als bedrohlich oder vulnerabel konnotierte Gruppe der Geflüchteten auf der einen Seite und die der als handlungsfähig wahrgenommenen, international ausgebildeten Akademiker*innen auf der anderen. Vor dem Hintergrund des Agency-Vulnerabilitäts-Nexus kann ein differenzierter Blick auf flucht*migrierte Lehrer*innen eingenommen werden: Essentialistische Sichtweisen werden gemieden, homogenisierende Bilder Geflüchteter als kollektive, von Fremdzuschreibungen geprägte, diskursiv vulnerabel konnotierte Gruppe gebrochen und die Akteur*innen

in ihrer sozialen Positioniertheit und Positionierung gesehen. Auf dieser Grundlage kann Kritik an sozialer Ungleichheit geübt werden (vgl. Schmitt 2019: 286f.).

Methodisches Vorgehen

Biografieforschende Methoden eignen sich besonders zur Rekonstruktion von Erfahrungen, gerade, »wenn es um komplexe, widersprüchliche, noch unabgeschlossene Prozesse geht wie Bildungswege, institutionelle Übergänge, Migration und ›Über-Setzen‹ in eine andere soziale Welt« (Dausien zit.n. Dausien et al. 2020: 20). Im hier skizzierten Projektkontext wurden autobiografisch-narrative Interviews erhoben. Individuelle Lebensgeschichten lassen sich so hinsichtlich der Prozesse und Erfahrungen aus Perspektive der Erzähler*innen (als biografische Subjekte) im Kontext der sinnhaften Struktur ihrer Lebensgeschichte untersuchen. Innerhalb der Narrationen können subjektive Agency- und Vulnerabilitätskonstruktionen herausgearbeitet werden.

Das Sample besteht aus acht Interviews mit Lehrer*innen aus Syrien und der Türkei. Die noch laufende Interviewauswertung orientiert sich am narrationsanalytischen Vorgehen nach Schütze (1983). Dieses wird – im Sinne machtkritischen Forschens – ergänzt durch Analysen aus partizipativen Auswertungssitzungen mit flucht*migrierten Pädagog*innen.

Im gesamten Forschungsprozess spiegelt sich ein relationales Verständnis von Agency und Vulnerabilität wider: Bereits in der Kontaktaufnahme werden die Biograf*innen als geflüchtete Lehrer*innen adressiert. Hinsichtlich der Erhebungsmethode ist davon auszugehen, dass ihnen Handlungsmacht zugesprochen wird: Im Interview bestimmen die Gesprächspartner*innen, dass sie im Kontext des Projekts mit der Forscherin ihre Lebensgeschichte erzählen wollen, was genau, zu welchem Zeitpunkt und wie sie erzählen wollen. Die (strukturelle) Reflexion der für das Interview genutzten Sprache Deutsch dient als ein Ausgangspunkt zur Erklärung der kurzen, wenig detaillierten und durch argumentative sowie beschreibende Passagen unterbrochenen Erzählungen. Das Erzählen in einer anderen als der Erstsprache kann den Erzählfluss und die Detailliertheit einschränken. Es ermöglicht zugleich Distanz zur eigenen Geschichte. Ein begrenzter Wortschatz erlaubt es, nicht weitererzählen zu müssen.

Fallportrait: Malek Alhabib

Wie geflüchtete Lehrer*innen in autobiografisch-narrativen Interviews über Flucht und Profession sprechen und was sie (nicht) erzählen, wird nachfolgend an einem Fallportrait demonstriert.

Malek Alhabib ist Mitte 40, floh aus einer syrischen Großstadt und lebt seit 2015 in Deutschland. Er hat Anglistik und Erziehungswissenschaft studiert, vier Jahre Berufserfahrung als Englischlehrer, er spricht Arabisch, Englisch und Deutsch und arbeitet an einer Berufsbildenden Schule in freier Trägerschaft in Westsachsen. Zum Zeitpunkt des Interviews im Oktober 2020 wartet Malek Alhabib seit zwei Jahren auf einen Bescheid seines Antrags auf Anerkennung ausländischer Qualifikation. Als Ort für das Interview wählte er seinen Kleingarten. Gesprächspartner und Forscherin kannten sich aus unterschiedlichen (institutionellen) Kontexten, was zu einer vertrauten Gesprächsatmosphäre beitrug. Das aufgezeichnete Gespräch umfasst 3:30 Stunden. Es fand auf Deutsch mit englischen und arabischen Passagen statt.

Malek Alhabib geht auf die Erzählaufforderung ein, ohne den Erzählstimulus nachzuverhandeln. Auf die Rückversicherung hin, ob er von »Anfang an« erzählen soll, beginnt seine Erzählung mit einer Positionierung als jüngster Sohn einer großen, gebildeten Familie: »Für mich oder für meine Familie war das Wichtigste oder der wichtigste Weg das Lernen und das Studieren.« (Z. 34–36)

Die Eingangssequenz ist aufschlussreich: Das biografische Subjekt führt sich selbst ein und rahmt die zu erwartende Geschichte. Es besteht eine gewisse Freiheit, wie begonnen wird, aber das kulturelle Schema der Biografie legt nahe, an dieser Stelle die eigene Herkunft zu thematisieren (vgl. Lucius-Hoene 2022; Schütze 1984). Malek Alhabib knüpft seine Herkunft eng an Bildung und rahmt damit seine Erzählung, in der er wiederholt auf die Bedeutung von Bildung eingeht.

Sein beruflicher Weg erscheint in der Rekonstruktion wenig zielgerade. Er spricht darüber, wie er Lehrer wurde: »Und am Ende des Tages war der kleinste oder der jüngste Sohn ein Englischlehrer. Aber das hat mich nicht überzeugt.« (Z. 52f.)

Zwar beschreibt er, dass er als jüngster Sohn Englischlehrer wurde, aber der Beruf(-sweg) erscheint nicht als von ihm aktiv getroffene Entscheidung und verfolgtes Ziel. Sprachlich wird dies durch den Kontrast in der Verwendung der dritten Person Singular und den im Anschluss erfolgenden Wechsel in die erste Person Singular deutlich. Malek Alhabib erzählt sich als handlungsfähig werdend, indem er aus dieser passiv-erduldenden Rolle heraustritt, zur Ich-Form übergeht und zu erkennen gibt, dass er dieser jüngste Sohn und Englischlehrer ist, den dieser Beruf »nicht überzeugt«. Im Fortgang seiner Erzählung finden sein Studium und seine Arbeit als Lehrer keine weitere Erwähnung, möglicherweise weil er sich in Syrien wenig mit dem Lehrerberuf identifiziert hat, dieser ihn »nicht überzeugt« hat. Erst mit der Ankunft in Deutschland erfahren sie neue Relevanz: »Also ich wusste, wenn man hier mit 10 Sprachen gekommen wäre, ohne Deutsch ist man nichts. Deswegen sollte ich Deutsch sehr schnell und professionell lernen. Warum professionell? Weil ich mir diesen Weg vorgestellt habe, oder hatte, also Lehrer hier zu werden.« (Z. 297–298)

Malek Alhabib beschreibt die dringende Notwendigkeit, Deutsch zu lernen, um sein berufliches Ziel zu erreichen. Er ist ohne Deutschkenntnisse in Deutschland angekommen, betont aber deren Relevanz im Alltag sowie in professionellen Kontexten. Die Gegenüberstellung zehn mitgebrachter Sprachen und der deutschen verdeutlicht, wie wenig geschätzt Mehrsprachigkeit und wie absolut Monolingualität/Deutsch gesetzt wird. Mehr noch, in der Feststellung »ohne Deutsch ist man nichts« wird der Einfluss der deutschen Sprache auf das Subjekt, dessen Existenz deutlich. Malek Alhabib erfährt, dass fehlende Deutschsprachkompetenz gleichgesetzt wird mit fachlicher Inkompetenz und argumentiert, dass er, um dem zu entgehen, »schnell und professionell« Deutsch lernen wollte. Woher er über diese Relevanzsetzung weiß, spart er aus. Handelt es sich um (alltägliche) Erfahrungswissen oder um diskursiv erworbenes Wissen? So wird mangelnde Deutschsprachkompetenz oft als Begründung angeführt, warum international ausgebildete Lehrer*innen nicht an deutschen Schulen arbeiten können. Ein schneller und professioneller, fachsprachlicher Deutscherwerb ist für ihn die Grundlage, um als Lehrer in Sachsen arbeiten zu können und angesehen zu werden. Formale Qualifikationen und Deutschkenntnisse allein genügen nicht, um sich als kompetent für den Lehrer*innenberuf zu begreifen. Die Hürden zum Lehrerberuf erläutert er in einem anderen Abschnitt:

»Natürlich warte ich auf dieses hässliche Verfahren, Anerkennungsverfahren. Das wird eine große Rolle spielen. Also seit zwei Jahren habe ich immer noch meine Papiere in Dresden. Bis jetzt habe ich keinen Bescheid bekommen. Und wenn der Bescheid da ist, könnte ich dann wissen, ob ich weiter studieren sollte oder nur durch eine Weiterbildung. Aber ich muss mich entwickeln, weil, jetzt was ich also – finanziell, ehrlich, ich bin sehr zufrieden mit meinem Job, aber finanziell ist es nicht so viel unterschiedlich von den Leistungen, die ich hatte vom Jobcenter.« (Z. 467–475)

Malek Alhabib erzählt von seinem Anerkennungsverfahren, nicht aber von inhaltlichen Aspekten seiner Arbeit. Diese Auslassung kann für einen noch nicht abgeschlossenen Prozess stehen: Er sucht nach Anerkennung. Diese meint er, über seine Professionalität erlangen zu können. Formal-institutionell verhindert der ausstehende Anerkennungsbescheid, in Sachsen Lehrer an einer staatlichen Schule zu sein und so ein gestärktes professionelles Selbstbild zu entwickeln. Er muss abwarten, erst mit Bescheiderhalt wird sichtbar, ob und welche Nachqualifizierungsmaßnahmen er wählen kann. Seine wartezeitbedingte Handlungsunfähigkeit macht ihn verletztlich, er fordert von sich, dass er sich weiterentwickeln muss. Hinzu kommt finanzielle Unsicherheit: Insbesondere im Vergleich zur Mehrheitsgesellschaft, in der (verbeamtete) Lehrer*innen abgesichert sind und entsprechend verdienen, ist seine Stelle – trotz unbefristetem Arbeitsvertrag – als Ein-Fach-Lehrer ohne Gleichstel-

lung an einer Schule in freier Trägerschaft prekär. Trotz Gehalt verbleibt er in der Positionierung als Geflüchteter, da zu den zuvor bezogenen Sozialleistungen nur wenig Differenz besteht.

Malek Alhabib spricht vulnerable Episoden seines Lebens bewusst an. Neben solchen ausführlichen Passagen in der Haupterzählung reflektiert er sein (wiederholtes) Sprechen über vulnerable Erinnerungen in einer einführenden, auf die erste immanente Nachfrage folgenden Passage:

»Wie der stream of consciousness, wenn ich spreche, auch mein Stift geht verrückt und geht in tiefen Bereichen und geht in tiefen Bereichen, wo ich nicht gehen will. Und deswegen wollte ich darüber nicht sprechen, oder ich sagte mir, ich will darüber nicht sprechen, über mein Leben, weil, also jede Idee bringt mir andere Ideen, die ich vielleicht nicht erwähnen wollte. Wie zum Beispiel mit dieser Rechtsanwältin. Ich sollte vieles über dieses Leben im Gefängnis sprechen, aber das war für mich sehr anstrengend und ich hatte dieses Gefühl, dass ich vor einem Inspektor bin. An einigen Moment wollte ich sagen: ›Okay, ich will die Rechtsanwältin nicht mehr, ich will die Anzeige nicht mehr, ich gebe auf.‹ Aber das wäre sehr schwach von mir gewesen. Ich sagte: ›Okay. Das ist nur das einzige Mal.‹ Und ich habe sie gefragt, also die Rechtsanwältin: ›Sollte ich vor jemand anderen, vor jemand anderen, also diese Geschichten erzählen?‹ Sie sagte: ›Nicht unbedingt. Also nicht sicherlich nein, aber meistens nicht.‹ Das war erleichternd. Aber nach einiger Zeit hat sie mich auch gefragt, again, also über diese Geschichten. Ich sollte auch wieder erzählen. Also auch ein zweites Mal, aber dann sagte ich mir: ›Okay, ich werde darüber nicht mehr sprechen.‹ Und jetzt, ehrlich, also Lisa, du bist eine sehr gute Freundin von mir und ein sehr guter Mensch. Deswegen sage ich mir: ›Okay, wenn ich vor solchen Menschen sprechen, also das macht mir kein schlechtes oder bringt mir kein schlechtes Gefühl, wie oder als wenn ich vor anderen Leuten spreche, die das für etwas, also für ihren Job oder -.‹ Also du bist eine Freundin von mir und ich bin sehr stolz auf dich, deswegen sage ich, dieses Erlebnis zu teilen mit dir, macht mir keinen Schaden. Besonders dass das dir auch hilft, mit deinem Studium. Aber zum Beispiel hätte ich jetzt die Chance oder würde mir gesagt: ›Du musst das vor der Rechtsanwältin oder vor einem Richter sprechen.‹, ich sage: ›Okay, fuck it, I don't want anymore.‹« (Z. 546–567)

Interessant ist, dass Malek Alhabib nicht direkt auf die Nachfrage antwortet (wie es nach dem anfänglichen Erzählstimulus der Fall war), sondern in einen Aushandlungsprozess tritt. Auf einer Metaebene verhandelt er, warum er in welchen Settings (nicht) erzählt. Der immanente Nachfrageteil beeinflusst möglicherweise durch die Frage der Interviewerin und/oder den Wechsel in ein gesteuertes Erzählen sein Erinnern und Erzählen. Dieser Fremdsteuerung entgeht er, indem er in reflexive Verhandlung tritt und den Kontrast zwischen unterschiedlichen Erzählsettings hervor-

hebt: Er grenzt sein Erzählen im Forschungssetting klar von anderen (institutionellen) Erzählsettings ab.

Malek Alhabib beginnt mit der Beschreibung seiner Angst, durch das Erzählen in einen »stream of consciousness« zu fallen und erklärt, warum es trotzdem zum Interview kam. Den Begriff des »stream of consciousness« verwendet er selbstverständlich, möglicherweise im Wissen über eine von ihm und der Interviewerin geteilte Erfahrung eines literaturwissenschaftlichen Studiums. Er scheint einen ungesteuerten, kontinuierlichen Erfahrungsfluss durch den Verstand zu meinen, den er zu brechen versucht. Das gelingt ihm, indem er seiner Antwort den Aushandlungsprozess voranstellt und mit hohem Reflexionsniveau beschreibt, wie er sprachfähig werden kann und welche Sorgen ihn dabei begleiten. Er hat bereits Erfahrungen gemacht, in denen er erzählen musste und in einen ungesteuerten Erzählfluss gefallen ist. Diese betreffen eine Anzeige wegen Gewalterfahrungen im familiären Kontext in Deutschland, wegen der er in Kontakt mit einer Rechtsanwältin steht, sowie einen Gefängnisaufenthalt in Syrien. Beide Erfahrungen scheinen eng miteinander verknüpft zu sein, in jedem Fall ist das Erinnern belastend. Der Gefängnisaufenthalt mit Folter- und Gewalterfahrung, der seine Flucht ausgelöst hat, wird somit als ähnlich anstrengend und verletzend beschrieben wie die Anzeige wegen Gewalt. Denn diese Gewalt fand bereits »nach der Flucht«, im eigentlich sicheren Schutzraum des Aufnahmelandes durch ein Familienmitglied statt. Er beschreibt seine Angst, mehrfach über vulnerable Momente sprechen zu müssen. Die Einschätzung der Anwältin, dass oft ein einmaliges Erzählen ausreicht, bestärkt ihn darin, zu erzählen. Allerdings wird ein nochmaliges Erzählen notwendig. Indem durch ein befragendes Gegenüber bestimmte Erinnerungen angesteuert werden, er diese explizieren muss, verliert Malek Alhabib seine Steuerungsmacht und seine erzählerische Handlungsfähigkeit. Er findet sich in einer Situation wieder, in der er einem »Inspektor«, also einer institutionellen, kritisch befragenden und (offiziell) prüfenden Instanz, gegenüber sitzt.

Anders begreift er sein Erzählen im Forschungssetting, dieses findet in vertrauter, angenehmer Atmosphäre statt, er betont den Nutzen für das Projekt und die Forscherin sowie die Annahme, dass ihm ein Wiedererzählen nicht schadet. Das Setting erlaubt es ihm, vor allem in Kontrast zu institutionellen Erzählsettings, vulnerable Momente zu thematisieren, mit seiner Lebensgeschichte im Zentrum der Aufmerksamkeit zu stehen, unabhängig von einer Ausrichtung auf (In-)Kohärenz, (In-)Konsistenz und (Un-)Glaubwürdigkeit (vgl. Busche 2019: 144), losgelöst von Ansprüchen und ohne Druck sowie Konsequenzen zu erzählen.

In einem anderen Setting – wie dem angesprochenen institutionellen – käme ein Gespräch hingegen nicht mehr zustande, oder wie Malek Alhabib resümiert: »Okay, fuck it, I don't want anymore.«

Sprechen über Profession und Flucht: Fazit und Ausblick

Am Beispiel von Malek Alhabibs Sprechen über Profession und Flucht können Schlussfolgerungen abgeleitet werden, die das Verhältnis von Flucht und (Berufs-)Biografie betreffen und weiterhin ergeben sich method(olog)ische Schlussfolgerungen. Im Vordergrund von Malek Alhabibs Erzählung stehen die (verhindernden) Rahmenbedingungen, um den Lehrerberuf in Sachsen wieder auszuüben, und sein Anknüpfen gegen diese. Er beschreibt die große und zugleich brüchige Hoffnung, als Lehrer arbeiten zu können, berichtet dabei aber nicht aus dem Schulalltag, sondern von formalen Hürden, vor denen er – trotz internationalem erziehungswissenschaftlichem Masterabschluss und hoher Deutschsprachkompetenz – steht. Er ist nach seinem Selbstverständnis und seinem Abschluss aus dem Herkunftsland sowie dem medial wahrnehmbaren Lehrer*innenmangel nun in Sachsen gesuchte Fachkraft – doch fehlt die formale Anerkennung und werden im Anerkennungsprozess vor allem Defizite für den Berufseinstieg fokussiert. Seine Qualifikation macht einen Berufseinstieg nach der Flucht potenziell möglich, so ist Malek Alhabib als Lehrer (an einer Schule in freier Trägerschaft) beschäftigt. Allerdings liegt die Anerkennung seines Abschlusses (und damit die reguläre Einstellung im staatlichen Schuldienst) außerhalb seiner Handlungsmacht. Darin zeigt sich, dass geflüchtete Lehrer*innen grundlegend befähigt sind, nach ihrer Flucht als Hochqualifizierte an ihre Arbeitsbiografie anzuknüpfen. Aber sie werden institutionell gehemmt. Dass die defizitorientierte formale Anerkennung das Selbstbild geflüchteter Lehrer*innen erschüttert, bestätigen auch Proyer et al. (2022: 288).

Im Interview spielt Flucht in Bezug auf Profession als entscheidender Bruch in der Berufsbiografie eine Rolle. Über den Zusammenhang zur Professionalität von Lehrer*innen in der Migrationsgesellschaft finden sich hingegen wenige signifikante Passagen. Für Malek Alhabib ist der Lehrerberuf in Syrien »nicht überzeugend«, so finden sich keine inhaltlichen Ausführungen zum Lehrersein in Syrien. Erst in Deutschland erfährt der Lehrerberuf für ihn eine neue Relevanz, die möglicherweise damit zu erklären ist, dass er seinen Status als Geflüchteter in Deutschland über den Beruf des Lehrers verbessern und sein Selbstbild stabilisieren kann.

Im Erzählen über seine Professionalität bewegt Malek Alhabib sich situationsabhängig zwischen Vulnerabilität und Handlungsfähigkeit und wird in seinem Selbstbild beeinflusst durch strukturelle Ungleichheit (Bezahlung an freier Schule vs. Leistungen vom Jobcenter), formal-juristische Aspekte (Anerkennungsverfahren) und Diskurse (Monolingualismus) (vgl. Schmitt 2019).

Malek Alhabib erzählt darüber und findet (im Erzählen) Strategien, um mit vulnerablen Momenten handlungsfähig umzugehen. Es wird deutlich, dass das Sprechen über Vulnerabilität in verschiedenen Kontexten verschieden – im Kontinuum zwischen Ohnmacht und Erzählmacht – erfolgt. Er hat eine Strategie entwickelt, vulnerable Momente in seiner Biografie zu (de-)thematisieren. Damit

wird er handlungsfähig. Indem er verschiedene Erzählkontexte kontrastiert, reflektiert er metasprachlich, warum er in welchen Kontexten (nicht) spricht. Er hebt das Wiedererzählen seiner (Flucht-)Geschichte hervor, seine damit verbundene Erinnerung, Angst und Vulnerabilität. Gerade im Rahmen institutioneller Kontexte wie dem Asylverfahren sind Erzählungen auf Glaubwürdigkeit fokussiert und erfolgen in einem asymmetrischen Machtverhältnis, in dem die befragende Instanz überzeugen muss (vgl. Busch 2015; Thielen 2009). In Malek Alhabibs Erzählung zeigt sich ein Reflektieren über die soziale Beschaffenheit der Erzählsituation.

Eine solche Reflexion bietet sich ebenso in methodologischer Hinsicht über das Fallbeispiel hinaus an. Auch wenn im Forschungssetting nicht von einem hierarchiefreien Raum zu sprechen ist, konnte – im Sinne eines reflexiv biografiewissenschaftlichen Vorgehens in der Migrationsforschung (vgl. Thielen 2009) – in einem vertrauten Setting, durch behutsames Vorgehen der Interviewerin, freiwillige Teilnahme sowie die Möglichkeit, jederzeit das Gespräch beenden zu können (vgl. Dau-sien et al. 2020: 21f.), ein Erzählraum entstehen, in dem sich Malek Alhabib sicher fühlte.

Die Verbindung zwischen einem biografietheoretischen Zugang und dem Agency-Vulnerabilitäts-Nexus erlaubt es, individuelle Lebensgeschichten geflüchteter Lehrer*innen vor dem Hintergrund der durch Ungleichheit und Ausschluss geprägten diskursiven und strukturellen Rahmenbedingungen aufzuzeigen und steht exemplarisch für deren Dysfunktionalität. Allerdings zeigt sich, dass Biografieforschung im Kontext von Flucht*Migration und Mehrsprachigkeit geschärft werden muss: Ein Ansatzpunkt ist die machtkritische Reflexion und Gestaltung der Datenerhebung und -auswertung. Im hier erwähnten laufenden Forschungsprojekt erfolgt dieses Neudenken in zwei, die Datenauswertung betreffenden Aspekten: zum einen durch ein narrationsanalytisches Vorgehen, das um linguistische Aspekte und eine kritische Reflexion von Monolingualität und Mehrsprachigkeit im Forschungsprozess erweitert wird, und zum anderen durch Einbezug von Interpretationen aus gemeinsamen Datenauswertungssitzungen mit mehrsprachigen, ähnliche Erfahrungen teilenden flucht*migrierten Pädagog*innen und einer anschließenden Reflexion der Potenziale und Herausforderungen dieses Vorgehens.

Literatur

Akbaba, Yalız/Bräu, Karin/Zimmer, Meike (2013): »Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund«, in: Karin Bräu/Viola B. Georgi/Yasemin Karakasoglu/Carolin Rotter (Hg.), Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, Münster u.a.: Waxmann, S. 37–57.

- Banz, Kristina/Beutel, Wolfgang/Förster, Mario/Schindler, Judith (2020): »Professionalität und Anerkennung – Geflüchtete Lehrkräfte in der Einwanderungsgesellschaft«, in: Kristian Banz/Wolfgang Beutel/Mario Förster/Judith Schindler (Hg.), *Geflüchtete in der Lehrerbildung. Miteinander Demokratie lernen*, Frankfurt a.M.: Debus Pädagogik, S. 17–43.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (Hg.) (2019): *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen*, Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakasoglu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hg.) (2013): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund: Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster u.a.: Waxmann.
- Busch, Brigitta (2015): »... auf Basis welcher Ungereimtheiten und Widersprüche dem Vorbringen die Glaubwürdigkeit zu versagen war«, in: Elke Schumann/Elisabeth Gülich/Gabriele Lucius-Hoene/Stefan Pfänder (Hg.), *Wiedererzählen: Formen und Funktionen einer kulturellen Praxis*, Bielefeld: transcript, S. 317–340.
- Busche, Gesa (2019): »Folter und Verfolgung erzählen – Methodologische Perspektiven«, in: Birgit Behrensen/Manuela Westphal (Hg.), *Fluchtmigrationsforschung im Aufbruch: Methodologische und methodische Reflexionen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 143–165.
- Chamakalayil, Lalitha/Ivanova-Chessex, Oxana/Leutwyler, Bruno/Scharathow, Wiebke (2020): »Zur Eigensinnigkeit des biographischen Erzählens in der (Flucht-)Migration – eine Fallanalyse«, in: GISo 1 (2), S. 1–13.
- Dausien, Bettina/Thoma, Nadja/Alpogu, Faime/Draxl, Ana-Katharina (2020): *ZwischenWeltenÜberSetzen: Zur Rekonstruktion biographischer Erfahrungen und Kompetenzen geflüchteter Jugendlicher im Zugehörigkeitsraum Schule*, <https://phaidra.univie.ac.at/o:1115870> (zugegriffen 07.03.2023).
- Fabel, Melanie/Tiefel, Sandra (2004): *Biographische Risiken und neue professionelle Herausforderungen*, Wiesbaden: Springer VS.
- George, Roman (2021): »Verschenkte Chancen?!« Die Anerkennungs- und Beschäftigungspraxis von migrierten Lehrkräften in den Bundesländern, https://gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Bildung_und_Politik/Migration/20210910-Migrierte-LK-2021-web.pdf (zugegriffen 07.03.2023).
- Gulich, Lisa (i.E.): »Vielleicht kann ich nicht als Lehrerin arbeiten, aber meine Chefin sagt: »Du bist Lehrerin.« Zum (berufs-)biografischen Selbstbild geflüchteter Lehrer*innen«, in: Madeleine Flötotto/Anatoli Rakhkochkine (Hg.), *Internationalisierung der Lehrerbildung und internationale Lehrermigration*, Nürnberg: FAU University Press.
- IBAS, Informations- und Beratungsstellen Arbeitsmarkt Sachsen (2021): *Praxiserfahrungen zu Bescheiden über Anträge auf Feststellung der Gleichwertigkeit von im Ausland erworbenen Nachweisen mit einer Befähigung für die Ausübung*

- des Lehrerberufes im Freistaat Sachsen, Schriftliche Auskunft per E-Mail an die Autorin vom 26.02.2021.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2012): »Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein«, in: Karim Fereidooni (Hg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*, Wiesbaden: Springer VS.
- Lucius-Hoene, Gabriele (2022): »... und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne: Erzählanfänge in narrativen Interviews«, in: Daniel Doll/Barbara Kavemann/Bianca Nagel/Adrian Etzel (Hg.), *Beiträge zur Forschung zu Geschlechterbeziehungen, Gewalt und privaten Lebensformen: Disziplinäres, Interdisziplinäres und Essays*, Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 25–34.
- Proyer, Michelle/Pellech, Camilla/Obermayr, Tina/Kremsner, Gertraud/Schmölz, Alexander (2022): »First and foremost, we are teachers, not refugees: Requalification measures for internationally trained teachers affected by forced migration«, in: *European Educational Research Journal* 21 (2), S. 278–292.
- Sächsische Staatskanzlei (1996): *Befähigungs-Anerkennungsgesetz Lehrer* vom 23.01.1996, <https://revosax.sachsen.de/vorschrift/2522-Befaehtigungs-Anerkennungsgesetz-Lehrer> (zugegriffen 07.03.2023).
- Schmitt, Caroline (2019): »Agency und Vulnerabilität. Ein relationaler Zugang zu Lebenswelten geflüchteter Menschen«, in: *Soziale Arbeit* 68, S. 282–288.
- Schütze, Fritz (1983): »Biographieforschung und narratives Interview«, in: *Neue Praxis* 13, S. 283–293.
- Schütze, Fritz (1984): »Kognitive Figuren des autobiographischen Stegreiferzählens«, in: Martin Kohli/Günther Robert (Hg.), *Biographie und Soziale Wirklichkeit: Neue Beiträge und Forschungsperspektiven*, Stuttgart: Metzler, S. 78–117.
- Schwendowius, Dorothee (2015): *Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft: Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik*, Bielefeld: transcript.
- Terhart, Henrike (2021): »Teachers in Transition. A Biographical Perspective on Transnational Professionalisation of Internationally Educated Teachers in Germany«, in: *European Educational Research Journal* 21, S. 293–311.
- Thielen, Marc (2009): »Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen«, in: *FQS Forum Qualitative Sozialforschung* 10, Art. 39.
- Vockentanz, Victoria (2019): *Lehrerinnen und Lehrer im Förderprogramm IQ: NIQ Kurzanalyse Nr. 7*, https://f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/201903_FBQ_B_Kurzanalyse_7-Lehrer.pdf (zugegriffen 07.03.2023).
- Weizsäcker, Esther/Roser, Laura (2020): *Darstellung landesrechtlicher Regelungen zur Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern: Informationsgrundlage für Beraterinnen und Berater*, https://www.bildung-wissen.de/Dateien/2020/07/20200701_Landesaussagen_zur_Anerkennung_im_Ausland_erworbener_Berufsqualifikationen_von_Lehrerinnen_und_Lehrern.pdf (zugegriffen 07.03.2023).

://f-bb.de/fileadmin/PDFs-Publikationen/IQ_Lehrerexpertise.pdf (zugegriffen 07.03.2023).

- Wienforth, Jan (2019): »Agency-Figurationen in der Jugendhilfe mit minderjährigen Geflüchteten. Perspektiven sozialpädagogischer Professionsforschung«, in: Soziale Arbeit 68, S. 295–301.
- Wojciechowicz, Anna Aleksandra/Vock, Miriam/Gonzales Olivo Diana/Rüdiger Marie (Hg.) (2023): Wie gelingt der berufliche Einstieg von geflüchteten und migrierten Lehrkräften in Deutschland?: Theoretische und konzeptionelle Überlegungen, Erfahrungen und Handlungsbedarfe, Weinheim/Basel: Beltz Juventa.