



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Reden über Flucht“

Inklusiver Sprachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung

verfasst von / submitted by

Mag. Mohamed ABDEL KEREAM

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2019 / Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 333 347

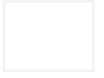
Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium UF Deutsch UF Französisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Hannes Schweiger





von Ihm,
für Ihn...

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit an Eides Statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche kenntlich gemacht.

Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch noch nicht veröffentlicht.

Wien, am 14.08.2019



Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6
2. Forschungsinteresse	9
2.1. Zielgruppe	9
2.1.1. Macht der Sprache	9
2.1.2 Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung	12
2.2 Forschungsfragen	15
3. PÄDAGOGISCHE ZUGÄNGE	16
3.1 Migrationspädagogik.....	16
3.1.1 Flucht und Migrationsgesellschaft	16
3.1.2 Othering	18
3.1.3 Sprache(n) und Macht.....	20
3.1.4 Sprachliche Ohnmacht	21
3.2 Traumapädagogik.....	22
3.2.1 Sekundäre Traumatisierung.....	24
3.2.2 Trauma	26
3.2.3 Trauma als erlebte sprachliche Hilflosigkeit	29
3.2.4 Sequentielle Traumatisierung	31
3.2.5 Traumafolgestörungen.....	33
3.2.6 Retraumatisierung	35
3.2.7 Wechselbeziehung zwischen Traumaerfahrungen und Spracherwerb.....	36
3.2.8 Traumapädagogische Methoden: Traumasensibler Unterricht.....	37
3.3 Fazit	39
4. DIDAKTISCHE ZUGÄNGE	40
4.1. Literarischen Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit	40
4.2. Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur	42
4.3. Holocaustdidaktik im migrationspädagogischen Kontext	46
4.4 Erinnerungskultur und Identität	50
4.4 „Lauf, Junge, lauf“	52
4.4.1 Inhaltsangabe.....	52
4.4.2 Autor	54
4.4.3 Filmische Adaption.....	55
5. METHODISCHE ZUGÄNGE	56
5.1 Aktionsforschung	56
5.1.1 Geschichte der Aktionsforschung	57
5.1.2 Grundlagen der partizipativen Aktionsforschung in der Sprachlehrforschung.....	61
5.1.3 Phasen der Aktionsforschung	63
5.1.4 Rolle der Aktionsforschenden	66
5.1.5 Fazit	66
5.2 Beobachtung	67
5.2.1 Beobachtungstypen	68
5.2.2 Phasen der Beobachtung	69
5.2.3 Beobachtungsfehler	70
5.2.4 Fazit	71
5.3 Narratives Interview.....	72
5.3.1 Phasen des narrativen Interviews	72
5.3.2 “Zugzwänge” der Stegreiferzählung	73
5.3.3 Sequentielle Narrationsanalyse	74
5.3.4 Hermeneutische Analyseverfahren.....	76

5.3.5 Fazit	78
6. Unterrichtsplanung	79
6.1 Unterrichtsblöcke.....	81
6.2 Umsetzung der Unterrichtsplanung.....	84
7. Auswertung.....	86
7.1. Aktionsforschung	86
7.1.1 Unterrichtsaktivitäten	86
7.1.2 Rolle der anwesenden Klassenlehrerin	98
7.2 Auswertung der Beobachtung	100
7.2.1 Gruppendynamik in der Klasse	101
7.2.2 Schüler mit einer Fluchterfahrung	102
7.2.3 Beobachtung des Projektleiters	103
7.2.4 Rolle der beobachtenden Begleitforscherin	104
7.3 Narratives Interview.....	105
7.3.1 Kurzbeschreibung des Schülers (M)	105
7.3.2 Narrative Haupterzählung.....	106
7.3.3 Sequenzen	107
7.3.4 Sequenzanalyse mit objektiver Hermeneutik	108
7.3.6 Nachfragephase	134
ad (1): Flucht	135
ad (2): Rolle des Arabischen	138
ad (4) Selbst- und Fremdverständnis	141
ad (5) Wie und wann wird Religion angesprochen?	142
7.4 Fazit	145
8. Diskussion der Ergebnisse	146
8.1 Hypothese (1): Über Flucht reden.....	146
8.2 Hypothese (2): Retraumatisierungspotential.....	146
8.3 Hypothese (3): Diskriminierungserfahrungen	146
8.4 Hypothese (4): Wechselwirkung von Fluchterlebnis und Spracherwerbserfahrung	146
8.5 Hypothese (5): Wissenslücken zum Holocaust	146
9. Reflexion	147
9.1 Pädagogische Reflexion.....	147
9.2 Didaktische Reflexion	148
9.3 Methodische Reflexion	149
9.4 Selbstreflexion.....	149
10. Conclusio und Ausblick	151
11. Literaturverzeichnis	152
12. Abstract.....	152

1. EINLEITUNG

Die folgende Forschungsarbeit resümiert meine pädagogische Tätigkeit mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung, die sich über fast drei Jahre zieht. Ihr Aufbau folgt auch meiner persönlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Flucht. Am Anfang gehe ich auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung ein. Anschließend behandle ich aus migrationspädagogischer Sicht die Frage der (Fremd-) Zuschreibungen an die Betroffenen im bildungspolitischen und realpädagogischen Diskurs. In diesem Zusammenhang möchte ich auch auf die Rolle der Traumatisierung eingehen. Daraufhin beschäftige ich mich mit der Rolle von fremden Fluchtbiographien in der Kinder- und Jugendliteratur als Möglichkeit, schonend und möglichst nicht stigmatisierend Flucht im Sprachunterricht zu besprechen. Nachdem auch die theoretischen Grundlagen für die Aktionsforschung dargelegt werden, soll das gesamte Forschungsvorhaben und die Durchführung präsentiert werden. Abschließend liegt der Fokus auf die Analyse und Auswertung des narrativen Interviews mit einem arabischsprachigen Schüler mit Fluchterfahrung aus Syrien, der das Unterrichtsgeschehen reflektiert und Einblicke in die eigene Wahrnehmung des (Sprach-) Unterrichts gibt. Bevor ich in den folgenden Kapiteln theoriegeleitet das Forschungsvorhaben schrittweise präsentiere, möchte ich in der Einleitung auf meine persönliche Involviertheit eingehen.

Am Anfang war es nur Traiskirchen, über mehrere Jahre hinweg wurde das Thema Flucht und Asyl auf das Areal der ehemaligen Kaserne, die das prominenteste Verteilerzentrum Österreichs wurde, beschränkt. Während im Juni 2014 von der niederösterreichischen Regierung ein Aufnahmestopp bei einer Zahl von 1300 Asylsuchenden erwirkt wurde, waren ein Jahr später schon 3200 Asylsuchende im Lager, Ende Juli 2015 schon fast fünftausend Menschen, darunter allein 2000 unbegleitete Minderjährige. Doch erst die Flüchtlingstragödie bei Parndorf auf der A4-Ostautobahn, bei der 71 Menschen in einem Kühllastwagen an der Grenze von Ungarn nach Österreich elend erstickten, rückte die Realität der Fluchtbewegungen mit einem appellativen Charakter in den medialen Fokus. In ganz Österreich setzte sich die solidarisierende Zivilbevölkerung in Bewegung und schaffte mit und auch oft ohne oder statt politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger ein Netzwerk an Hilfsstrukturen für die ankommenden Menschen. Auch für mich war gerade die A4-Ostautobahn-Schleppertragödie ein einschneidendes Erlebnis. Ich kam damals vom

Urlaub nach Wien zurück und fand viele meiner Bekannten und Verwandten bereits an den Bahnhöfen und in den Aufnahmezentren ehrenamtlich tätig.

Da ich Arabisch spreche, war es naheliegend, dass ich vor allem als Übersetzer aktiv werde. Über mehrere Monate, bis Ende November 2015, war ich täglich nach der Arbeit am Wiener Hauptbahnhof. Unsere Familie und Familien von Freunden und Bekannten boten Schlafplätze für durchreisende Familien an, wir kochten zu Hause für mehrere hundert Menschen, brachten das Essen verpackt an die Bahnhöfe, aßen mit den Menschen, redeten mit ihnen, kauften mit ihnen Sim-Karten und Zugtickets, organisierten Schlafplätze, nicht selten bei uns zu Hause, spielten mit den Kindern und vieles mehr. Zum einen war ich erfasst von der allgemeinen Solidariätsbereitschaft, die überall spürbar war, zum anderen war ich oft am Abend ob der vielen Einzelschicksale, die mir die Reisenden erzählten, tief bewegt und auch hoffnungslos. Ich wusste damals noch nicht, dass die Tragödie auf der A4 nicht nur ein Initialfunken zünden würde, sondern mich über Monate hinweg begleiten soll: Meine Familie lernte eine junge Mutter und ihren einjährigen Sohn am Wiener Hauptbahnhof kennen. Ich begleitete sie einige Tage darauf bei ihrem Asylantrag in Wien. Wir erfuhren, dass Angehörige ihrer Familie im Kühllaster auf der A4-Ostautobahn ums Leben gekommen waren, und dass sie aus diesem Grund in Österreich bleiben sollte, obgleich ihr Gatte bereits um Asyl in Schweden angesucht hatte, da er schon vor Wochen aus Syrien geflohen war. Sie gab ihre Blutproben bei der Polizei in Eisenstadt ab und die Leichname ihrer Verwandten wurden identifiziert und am muslimischen Friedhof in Wien Liesing beigesetzt.

Durch die Vernetzung mit vielen Akteurinnen und Akteuren im Bereich von Asyl und Not wurde mir eine Anstellung als Sprachlehrer in einem neu eröffneten Asylquartier an der Grenze von Wien nach Niederösterreich angeboten. In diesem Grundversorgungsquartier arbeitete ich drei Jahre lang hauptsächlich mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen. Dort unterrichtete ich Deutsch als Zweitsprache bzw. Fremdsprache für alle Niveaustufen. Ich hatte damals nur wenig theoretisches Wissen über die Methodik des DaF/DaZ-Unterrichts und so gut wie keine Kenntnisse zum Thema Traumapädagogik oder Migrationspädagogik. Meine Schülerinnen und Schüler waren fast alle aus Afghanistan, mehrheitlich sprachen sie Dari, einige wenige sprachen Paschtu oder auch Arabisch.

Die Idee für das vorliegende Forschungsprojekt entstand zufällig an einem unserer Filmfreitage. Ich unterrichtete Jugendliche im Sprachniveau A1 und A2 vier Nachmittage die Woche. Am Freitag versuchte ich den Unterricht intermedial zu gestalten. An einem dieser

Freitage zeigte ich den Jugendlichen den Film „*Lauf, Junge, lauf!*“, der die Fluchtgeschichte eines polnischen, jüdischen Jungen in den Wirren des Zweiten Weltkriegs nacherzählte.

Da der Film zu lang für eine Doppeleinheit war, teilte ich diesen auf zwei Freitage auf. Zwei Sachen überraschten mich dennoch. Ich war überrascht über das Vorwissen der Jugendlichen, so wussten fast alle über die schwerwiegende Bedeutung des Zweiten Weltkriegs Bescheid. Auch der Name von Adolf Hitler war ihnen nicht fremd, dennoch gab es viele Wissenslücken. Wir pausierten den Film immer wieder um bestimmte Eigenheiten der Epoche des Holocausts zu besprechen. So wussten Sie nicht was ein Ghetto war, oder warum gerade Menschen jüdischen Glaubens verfolgt wurden. Mithilfe von elektronischen Wörterbüchern und Begriffen, die im Arabischen und Persischen ähnliche Bedeutungsfelder abdecken, versuchten wir gemeinsam die politischen Hintergründe der Fluchtbiographie zu erarbeiten.

Doch mehr als ihr Interesse an dem politischen Geschehen berührte mich ihre aufrichtige Anteilnahme an diesem Einzelschicksal. Ich erlebte sie das erste Mal in der Rolle derjenigen, die Mitleid artikulieren durften und nicht selbst als Bittsteller oder Opfer wahrgenommen wurden. In der nächsten Einheit brachte ich ihnen den Roman mit, auf dem die Verfilmung basiert, ich las ihnen die ersten Kapitel daraus vor und erstellte einige Arbeitsblätter zum Leseverstehen. Am Ende beschäftigten wir uns sechs Einheiten lang mit dem Schicksal jüdischer Kinder im Zweiten Weltkrieg.

Als ich einige Monate später eine neue Lerngruppe begleiten durfte, beschloss ich das Unterrichtskonzept zu diesem Roman und der Verfilmung in einer regulären Klasse einer österreichischen Schule auszuprobieren, in der zwei meiner paschtusprachigen Schüler aus dem Grundversorgungsquartier eingeschult worden waren.

2. FORSCHUNGSINTERESSE

2.1. Zielgruppe

2.1.1. Macht der Sprache

Sprache und Sprachigkeit ist nicht nur Gegenstand des Unterrichts, sondern auch das wichtigste Arbeitsinstrument in der damit verbundenen Forschung. Für Lehrende und Forschende hat die Sprache im Diskurs einen konstitutiven Charakter, denn der Erfahrungs- und Wissensaustausch funktioniert nur über diesen Kanal. Umso wichtiger ist es, die eigene Sprache zu reflektieren und auf ihre impliziten Inhalte hin zu hinterfragen. *„Nicht selten beinhalten genutzte Begriffe implizite Zuschreibungen, die das Denken und damit auch das Handeln direkt beeinflussen“* (Lohn, 2017: 22). Gerade die Migrationspädagogik reflektiert Fremdzuschreibungen im Bildungskontext kritisch und untersucht, wie Begriffe und Zuweisungspraxen in der Schule den (bildungs-) politischen Diskurs replizieren (siehe Kapitel 3.1.).

An dieser Stelle soll in Form einer Frage nur einer von vielen Aspekten der migrationspädagogischen Kritik aufgegriffen werden: **Wie soll die adressierte Zielgruppe benannt und beschrieben werden?**

Für die verstärkten Migrationsphänomene der letzten Jahre finden wir in den Medien und im politischen Diskurs häufig Begriffe wie *Flüchtlingskrise* und *Flüchtlingswelle*. Gerade das Bild der „Welle“ wird oft reproduziert. Wehling (2016) setzt sich in ihrem Buch „Politisches Framing“ kritisch mit der Gleichsetzung von Flüchtenden mit überschwemmenden Wassermassen auseinander:

Niemand denkt bei einer Welle, einer Flut [...] als erstes an eine astronomisch hohe Zahl kleinster Wassermoleküle. In dem Frame von Flüchtlingen als Wassermassen ist die einzige von Menschen [der Aufnahmegesellschaft] besetzte Rolle, die der Opfer. (Wehling, 2016: 174)

Das Bild der „Welle“ wirkt auf zwei Ebenen: Einerseits werden die ankommenden Zufluchtsuchenden entmenschlicht und zu einer unkontrollierten Naturkatastrophe zusammengefasst, in der der einzelne jede Art von Individualität verliert. Andererseits löst es eine Angstreaktion bei den Vertreterinnen und Vertretern der Aufnahmegesellschaft aus, die die Linguistin Herdeanu (2016) wie folgt erklärt:

[...] Flüchtlingsstrom, Flüchtlingsschwallbe, Flüchtlingsflut und Flüchtlingsschwemme tragen indirekte Bewertungen mit sich: Die Wörter Strom, Welle, Flut und Schwemme rufen Frames einer unkontrollierbaren, potentiell gefährlichen und zerstörerischen Naturgewalt auf. Außerdem werden die zahlreichen Menschen, die mit unterschiedlichen Hintergründen, Geschichten und Schicksalen vor Krieg, Verfolgung und Not fliehen, damit zu einer homogenen, amorphen, anonymen und bedrohlichen Masse zusammengefasst - mit anderen Worten: Dieses sprachliche Bild weckt Angst. (Herdeanu, 2016)

Doch der Einsatz des im vorangegangenen Zitat erwähnten sprachlichen Bildes der „Welle“ beschränkt sich nicht nur auf reißerische Schlagzeilen, sondern ist ein konstitutiver Terminus des aktuellen (bildungs-) politischen Diskurses wie das folgende Beispiel anschaulich zeigt. In der Aussendung des BMBWF zur Konferenz „Diversity Management“, die sich an „Unternehmer/innen, Projektträger/innen, politische Entscheidungsträger/innen sowie Fachleute und Stakeholder aus dem Bereichen Bildung, Arbeitsmarkt und Wirtschaft“ richtet, und im Sommer 2016 abgehalten wurde, findet man folgenden Absatz, der der Argumentation vorangestellt wird, warum „Interkulturelle Kompetenz“ heute ein „wichtiger Wirtschaftsfaktor“ ist:

Die Anforderungen des Arbeitsmarktes ändern sich, die kulturelle Vielfalt in Europa nimmt stetig zu. Verstärkt durch die Flüchtlingsschwallbe ist es unabdingbar, sich mit dem Thema intensiv auseinanderzusetzen. [...] Der Arbeitsmarkt, insbesondere Unternehmen, sind gefordert den Mehrwert der Diversität zu erkennen und bestmöglich zu nutzen. (BMBWF, 2016)

In diesem kurzen Absatz werden gleich mehrere Dispositive operationalisiert: Wir haben einerseits die Junktimierung von Vielfalt und Flucht, die Verwendung der Naturkatastrophenmetapher und die Ökonomisierung der Debatte durch den „Chancendiskurs“.

In dieser Arbeit wird auf Begriffe wie Flüchtlingskrise oder Flüchtlingsschwallbe vollständig verzichtet, sollten dennoch die Migrationsphänomene von Geflüchteten der letzten Jahre angesprochen werden, plädiere ich für den Gebrauch des Begriffs **Fluchtbewegungen**.

Genauso abgelehnt wird der inflationär gebrauchte Begriff des „Flüchtlings“. Meine Begriffskritik richtet sich weniger an die morphosyntaktische Konstruktion (Gebrauch des Suffix „-ling“ im Deutschen als Verkleinerung mit negativer Konnotation (vgl. hierzu Herdeanu (2016))), vielmehr lehne ich den Begriff im Bildungskontext ab, weil er:

- **die Flucht essentialisiert und zu einem immanenten Bestandteil der Geflüchteten macht, den sie nicht ablegen können**

- **Betroffene stigmatisiert und sie zum “Nicht-Wir” macht und so zur Grundlage von Zuweisungspraxen wird** (vgl. Knappik/ Dirim, 2013: 23)
- **die Geschlechtlichkeit der Zielgruppe ausblendet und so das Narrativ der wehrhaften, gewaltbereiten jungen Männer repliziert wird.** Schließlich trifft das nicht auf den Schulbereich zu: in der Pflichtschule ist das Geschlechterverhältnis ausgeglichen (vgl. Käßler/Würfel, 2017: 25)
- **ausblendet, dass der Begriff Flüchtling eine Fremdzuschreibung ist, die erst als Reaktion der Aufnahmegesellschaft entsteht** (vgl. Seukwa, 2016:197)
- **homogenisiert die gesamte Zielgruppe und plant jegliche Unterschiede,** Entwicklungsfaktoren wie sozioökonomischer Hintergrund, sprachliches Kapital, Bildungsbiographie treten dabei in den Hintergrund.

Dazu kommt, dass die Verwendung von Begriffen wie „Flüchtlingskinder und -jugendliche“, wie sie zum Beispiel in der Beilage des BMBWF¹ zu finden ist, im Bildungskontext irreführend sind. Schließlich sind sie in erster Linie Schülerinnen und Schüler, für die das Bildungssystem und agierende Pädagoginnen und Pädagogen Verantwortung tragen.

Deshalb plädiere ich hier für den Gebrauch der Bezeichnung ***Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung***.

¹ Die Beilage des BMBWF ist eine Broschüre mit dem Titel „Publikation Flucht. Asyl. Integration. Basisinformationen für den Bildungsbereich“ und richtet sich an Lehrende als auch an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Ministeriums. Sie wurde erstmals im Laufe des Schuljahres 2015 entwickelt und in den zwei kommenden Schuljahren neu aufgelegt. Die Version vom Schuljahr 2017/2018 ist auf der Homepage des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung bis dato unter der Rubrik Beratung/ Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen abrufbar. [Datum: März 2019]

2.1.2 Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung

Die Bezeichnung „Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung“ wird nicht nur der Tatsache gerecht, dass es weibliche und männliche Lernende sind, sondern rückt den Schulkontext in den Vordergrund und entkoppelt diesen von der Flucht. Anders als der wenig greifbare „Migrationshintergrund“ soll der Terminus „Fluchterfahrung“ zwei Aspekte vermitteln: Erstens tragen Erfahrungen eine neutrale wenn nicht sogar positive Konnotation, außerdem sind Erfahrungen subjektiv -also nur durch die Erlaubnis der Betroffenen für Außenstehende- zugänglich, sie sind graduell und nuanciert und vor allem tragen sie einen perfektionistischen Aspekt, denn jene vergangenen Etappen der Flucht sind abgeschlossen, selbst wenn der Prozess des Ankommens es noch nicht ist.

Wer sind nun diese Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung? Bei der in der oben zitierten Beilage des BMBWF beschriebenen Gruppe handelt es sich um neuzugewanderte Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch, mit und ohne Schulbiographie, die nach ihrer Ankunft in Österreich, sofern minderjährig, in die Pflichtschule eingeschult worden sind. Die unlängst veröffentlichten Zahlen für das Schuljahr 2018/2019 gehen bei circa einer Million österreichischer Pflichtschülerinnen und -schüler von 20.000 mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung aus, wobei die Mehrzahl in Wien und Niederösterreich in die Schule gehen. In Wien stellen sie die Großteil der 15.000 außerordentlichen Schülerinnen Schüler und werden oft zum Gros der Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch und/ oder mit einem (attribuierten) Migrationshintergrund, dazugezählt (vgl. Zeitungsartikel „die Presse“: *Rund 20.000 Flüchtlingskinder an den Schulen*, 05.09.218). Hier anzumerken ist, dass obgleich die Zahl der Asylanträge rückläufig ist, die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung sich verdoppelt hat. Das kommt daher, dass einige Kinder zum Zeitpunkt des Asylverfahrens nicht schulpflichtig waren. Aber auch Kinder die hier in Österreich in eine Familie geboren werden, die eine Fluchtgeschichte haben, würde ich im weitesten Sinne zu Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung zählen.

Nach dem Motto „*weder differenzbild noch differenzfixiert*“ (vgl. Käßler/Würfel, 2016: 22), macht es Sinn, die Zielgruppe so zu beschreiben, ohne kulturalisierende, linguizistische oder ethnisierende Fremdzuschreibungen zu operationalisieren. Ich verzichte deshalb bei der

Beschreibung von Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung auf Kategorien wie Provenienz, Konfession oder Geschlecht.

In einem „*ethnologischen Zugang*“ zur Beschreibung der heterogenen Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit einer Fluchterfahrung greift Jünger (vgl. 2017: 51) auf „...*die drei knackigen Begriffe. [...] Dabei beschreibt die Klammer der drei Begriffe die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit dieser jungen Menschen viel besser: Jung. Bunt. Hier*“ (Jünger, 2017:51).

Jung bezieht sich dabei auf die Lebensphase der Kindheit und Jugend. Jünger (2017) betont wiederholt, dass Alters- und Sozialisationsmuster der Aufnahmegesellschaft nicht immer zu den Lebenserfahrungen der Betroffenen passt. Dazu kommt, dass im Falle einer Traumatisierung auch Entwicklungsverzögerungen auftreten können. So kann es sein, dass Jugendliche durch die Konfrontation mit Gewalt und Ohnmacht in ihrer Entwicklung gehemmt werden („freeze“) und nur noch bestimmte überlebensnotwendige Körperfunktionen bewusst wahrgenommen werden. Betroffene verhalten sich dann trotz ihrer Lebenserfahrung im Vergleich zu gleichaltrigen Schülerinnen und Schüler infantiler.

Doch das Prädikat „jung“ verdient aus einem anderen Grund seine Primatstellung in der von Jünger vorgestellten Tirade. In der Arbeit mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung sollte ihre allgemeine Identitätsentwicklung in der Adoleszenz berücksichtigt werden (vgl. Friele, 2017: 40). Wie alle anderen Kinder und Jugendlichen erleben sie im Rahmen ihrer Pubertät Herausforderungen die mit Reibung verbunden sind:

Junge Geflüchtete befinden sich wie alle anderen jungen Menschen in alterstypischen Entwicklungsprozessen. [...] Die jungen Menschen bestimmen in dieser Phase ihre Beziehungen untereinander und zu den Erwachsenen neu, indem sie mehr Autonomie beanspruchen, eigene Formen der Lebensführung sowie eigene Vorstellungen für ihre Zukunft entwickeln. Sie erleben heftige seelische Unruhe, suchen weiterhin nach Halt und Orientierung und grenzen sich zugleich aggressiv ab. [Der Schule] kommt verstärkt die Funktion von Antagonisten zu, deren Autorität herausgefordert und auf die Probe gestellt wird. (Friele, 2017: 39)

Deshalb schlägt Geisen (2010) vor, Adoleszenz im Rahmen der (Zwangs-)Migration auch speziell zu benennen. Mit dem Schlagwort „doppelte Transformationsleistung“ soll die Entwicklungsaufgaben junger Menschen in einem Entstehungsprozess hybrider oder transkultureller Identitäten (vgl. Günter/Wischmann/Zölch, 2010: 22) genauer benannt werden (vgl. Geisen 2010: 55).

Bunt soll Zunächst die Heterogenität der ankommenden Schülerinnen und Schüler beschreiben. – „*genauso bunt und heterogen wie die sonstigen Schülerpopulation an deutschen Schulen*“ (vgl. Jünger, 2017: 52). Sie weisen eine Vielfalt an Familiengeschichten,

Bildungshintergründen, Sozialisationsformen, schulischen Biographien, Sprachenkapital u.v.m. auf. Zu dem tragen sie auch zu einer Heterogenität im Bildungssystem und in der Klasse bei. Aber auch hier warnt Jünger (2017) vor einer kulturalisierenden Essentialisierung der Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung:

Entgegen des allgemeinen Eindrucks nimmt die Diversität im Bildungssystem mit der Gruppe der neu zugewanderten jungen Menschen nicht eklatant zu, sie bekommt lediglich eine neue Aufmerksamkeit. Die Verschiedenheit der von außen kommenden Seiteneinsteiger nach Herkunftsländer, Ethnien, Religionszugehörigkeiten und Fluchtgründen findet in den Medien und in der öffentlichen Wahrnehmung ein größeres Echo als die Differenzlinien der Bildungsinländer, wie bildungsferne Elternhäuser, prekäre Lebenslagen, Behinderung, Migrationshintergrund und Diskriminierungserfahrung. (Jünger 2017:52)

Mit Buntheit meint Jünger aber auch das Grau in dem diese jungen Menschen leben. Sie bezeichnet die entscheidenden Faktoren für Bildungsprozesse das „Schwarz“ und „Weiß“ des Aufenthaltsstatus, der eine zentrale Rolle spielt, demnach bewegen sich Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung *„in der Spannbreite von Illegalität, Duldung, drohende Abschiebung, unsicherer oder sicherer Bleibeperspektive oder der ersehnten Anerkennung für sie und ihre Familie“* (Jünger, 2017:53). Auch diese Grauzone ist Teil der Buntheit und ein wichtiger Faktor in Arbeit von Fachkräften.

“Hier [Hervorh. durch d. Verf.] sein heißt für die Neuzugewanderten nur scheinbar ‘in Ruhe hier ankommen’” (Jünger, 2017:53). Anders als Jünger (2017), die im Prädikat „hier“ die innere Verortung der Betroffenen -und damit auch die Entwurzelung und Entfremdung- thematisiert, will ich hier den Fokus etwas verschieben. Hier-Sein bedeutet Leiblichkeit und Manifestation von jungen Menschen, die keine Entscheidungsgewalt in den verschiedenen Phasen der Zwangsmigration und des Ankommens hatten. Hier-Sein heißt ihre Gegenwart wahrzunehmen, zu begrüßen und ihnen im Sinne der Chancengerechtigkeit entgegenzukommen. Hier-Sein heißt für mich auch, dass der bildungspolitische Diskurs rund um die Perspektiven und Möglichkeiten dieser jungen Menschen kein Nebenschauplatz oder Teilaspekt des „Flüchtlingsdiskurses“ sein darf. Denn während bei Erwachsenen die Frage nach Legitimität und Illegitimität ihrer Anwesenheit in Österreich diskutiert werden könnte und wird, hat dieses Infragestellung von Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung im Schulkontext keinen Platz - denn sie sind hier! Und sie sind jung, und haben eine Zukunft vor sich, für die wir sie (vor allem im Sprachunterricht) behutsam und begabend vorbereiten können, und weil sie bunt sind, müssen wir differenziert und reflektiert vorgehen.

2.2 Forschungsfragen

Ausgehend von der Annahme, dass der Sprachunterricht identitätsstiftend für den Einschulungsprozess von Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung ist (vgl. z.B. Heine, 2016: 81), und Sprachenlernen auch einen Realitätsbezug haben soll, um authentisch wahrgenommen zu werden (vgl. Nunan, 1989: 40), stellen sich im Rahmen dieses Forschungsprojekt folgende Fragen:

Darf Flucht im inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung angesprochen werden?

Welche Vorteile hat die Behandlung von Fluchtbiographien für den Sprachunterricht mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung?

Welche Rolle spielt hierbei die (Re-)Traumatisierung?

Wie geht man in diesem Falle mit traumatisierten Jugendlichen um?

Gibt es Möglichkeiten Flucht anzusprechen, ohne die Betroffenen in einen Erzählpflicht zu bringen?

3. PÄDAGOGISCHE ZUGÄNGE

Das folgende Kapitel behandelt jene pädagogischen Konzepte, die Einfluss auf die Gestaltung, Durchführung und Auswertung der Aktionsforschung hatten. Im ersten Abschnitt werden Anliegen und Zugänge der Migrationspädagogik im Kontext zum jungen Forschungsgebiet von Flucht und Bildung vorgestellt. Im zweiten Abschnitt liegt der Fokus auf Grundkonzepte der Traumapädagogik, die bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Fluchterfahrung zu tragen kommen.

3.1 Migrationspädagogik

Die Migrationspädagogik reflektiert machtkritisch Sprachverhältnisse im Bildungskontext und möchte auf den Konstruktionscharakter von Kultur aufmerksam machen (vgl. Mecheril, 2010: 17). Dabei steht vor allem die Operationalisierung von Zugehörigkeitsverhältnissen in der Migrationsgesellschaft im Fokus der Reflexion. Der Schlüsselbegriff der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit“ im Bildungskontext weist darauf hin, dass pädagogische Zuweisungspraxen noch immer stark von Fremdzuschreibungen und der Konstruktion des „Migrationsanderen“ bestimmt werden. Zwei wichtige Konzepte sind hier die Idee der „Migrationsgesellschaft“ und das Konzept des „Otherings“.

3.1.1 Flucht und Migrationsgesellschaft

Der Begriff „Migrationsgesellschaft“ reflektiert die Bedeutung von Migration als Motor gesamtgesellschaftlicher Veränderung. Aus dieser Perspektive können Menschen mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ als Akteurinnen und Akteure gesehen werden, die neues Wissen und Erfahrungen in die „Aufnahmegesellschaft“ einbringen. *„Die mit der Migration einhergehende Wandlungsprozesse berühren nicht allein spezifische gesellschaftliche Bereiche, sondern vielmehr Strukturen und Prozesse der Gesellschaft im Ganzen“* (Mecheril, 2010: 9). Diese dynamische gesellschaftliche Wirklichkeit wird mit dem Ausdruck „Migrationsgesellschaft“ beschrieben: *„Der Ausdruck ‘Migration’ ist somit allgemeiner als Ausdrücke wie ‘Zuwanderung’ oder ‘Einwanderung’ und ermöglicht damit, dass eine Vielfalt gesellschaftlicher Phänomene zum Thema werden kann.“* (Mecheril, 2010: 10).

Flucht ist aktuell ein wichtiges Migrationsphänomen. Seukwa (2016) untersucht in seinem Beitrag „Flucht“ das Verhältnis von Fluchtmigration und Bildung und betont eingangs, dass

Fluchtmigration „weltweit zu einer der bedeutsamsten Migrationsmuster avanciert“ (Seukwa 2016: 196). Dabei stellt er Flucht, eine erzwungene, also unfreiwillige Migration, anderen Mobilitätsformen gegenüber und führt dazu die Kategorie „Raum“ ein, um Bildungsprozesse zu beschreiben (vgl. Schröder/ Seukwa, 2007: 124). In dieser Raumperspektive werden neben geographischen und sozialen Räumen auch Bildungsräume analysiert. Dem Autor zufolge ist Flucht immer auch mit Grenzüberschreitungen in diesen Räumen verbunden.

Seukwa (2016) beschäftigt sich ebenso kritisch mit dem Terminus „Flüchtling“ und kommt zum Schluss, dass erst die Tatsache, dass der Flüchtlingsstatus aus der Sanktionierung dieser Grenzüberschreitung am Ankunftsort resultiert, aus jemanden einen Flüchtling macht: *„Flüchtlinge sind ergo eine Folge institutionellen Handelns in der Ankunftsgesellschaft“*. (Seukwa, 2016: 197). Denn erst in Österreich wird die Flucht bewertet: Ist sie legitim, dann wird der Asylsuchende zu einem „wirklichen“ Flüchtling, ihm gegenübersteht der „illegitime Flüchtling“ (vgl. Seukwa, 2016: 198). Diese Monokausalität des Flüchtlingsstatus² bildet den Nährboden für *„essentialisierende und neutralisierende Flüchtlingsdiskurse mit erheblichen diskriminierenden Effekten“* (Seukwa, 2016: 198).

Dabei wird die Flucht zum bestimmenden Merkmal der Biographie von Betroffenen, von dem auch der Zugang zu Ressourcen abgeleitet wird. Alle anderen Persönlichkeitsmerkmale werden diesem Kriterium nach- und untergeordnet (vgl. Seukwa, 2016: 198). Dabei kommt es zu Fremdzuschreibungen, die dem Phänomen Othering zugerechnet werden können. Seukwa (2016) hebt dabei einen besonders Otheringprozess hervor: die Opferkonstruktion, bei der Geflüchtete zu Opfern und die Aufnahmeländer zu Rettern gemacht werden:

Dadurch wird die Opferkonstruktion des ‘Flüchtlings’ als hilfebedürftig und die Position der Aufnahmeländer als Retter und Helfer begründet. Der als Opfer konstruierte Flüchtling ist in diesem Zusammenhang, was als ‘fluchtbedingtes Bildungssubjekt/-objekt’ bezeichnet werden kann. Er ist der ‘wahre Flüchtling’, der als integrationswillig und integrationsfähig eingeschätzt wird, im Gegenteil zum ‘Scheinasylanten’ oder ‘Wirtschaftsflüchtlinge’. Die Attribute, die mit dieser Figur assoziiert werden, sind: Elend, Traurigkeit, Leidensfähigkeit, Bescheidenheit, Gehorsamkeit, Dankbarkeit etc. (Seukwa, 2016: 198)

² Der Flüchtlingsstatus ist insofern auch für den Bildungsdiskurs von Bedeutung, da bestimmte Bildungsangebote zum Beispiel nicht für Asylwerberinnen und Asylwerber im laufenden Verfahren gedacht sind, besonders betroffen sind hier unbegleitete Minderjährige im Asylverfahren, die nicht mehr schulpflichtig sind, da sie de facto keinen Anspruch auf eine Bildungsmaßnahme haben, gleichzeitig aber der Bildungserfolg inoffiziell als Beurteilungskategorie für die Verhandlung des Bleiberechts dienen kann.

Diese hier angesprochene Opferkonstruktion ist einer der möglichen Othering-Narrative in der Debatte rund um Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung. Im Folgenden soll das Konzept des Otherings kurz erklärt werden.

3.1.2 Othering

Othering ist ein Schlüsselbegriff der Migrationspädagogik, er wird aus dem postkolonialen Diskurs, geprägt von Edward Said, entlehnt. Mecheril (2010: 42) fasst unter Othering alle Prozesse des „*Fremdmachens als gewaltvolle hegemoniale Praxis*“ zusammen. Durch Othering entstehen im Bildungskontext machtgeladene Asymmetrien durch die Unterscheidung in ein „Wir“ und ein „Nicht-Wir“. Letzteres fasst die minorisierten „Anderen“ zusammen. Diese werden in weiterer Folge, angelehnt an Mecheril (2010: 12), als „migrationsandere Schülerinnen und Schüler“ bezeichnet. Für diese Zielgruppe führen Otheringpraxen im Schulkontext zur Etablierung von Hierarchien und propagieren Diskriminierung aufgrund von Zuschreibungen verschiedener Merkmale. Zu diesen zugeschriebenen Attributionen gehören auch „positive Merkmale“ wie zum Beispiel Exotisierungen der Zielgruppe (vgl. Mecheril, 2010: 12).

Das erklärt unter anderem auch die Bevorzugung von arabischsprachigen Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung aus Syrien (und aus dem Irak) im Vergleich zu dari- und farsisprachigen, denn der arabischsprachigen Zielgruppe werden Attribute wie Bildungsnähe, Ehrgeiz, Integrationswillen, Engagement und Kompatibilität eher zugesprochen. Darunter leiden Zufluchtsuchende aus Afghanistan, die sich laut einer Reportage von Ivanji (2015) als „Flüchtlinge zweiter Klasse“ bezeichnen (vgl. Ivanji, 2015). Schließlich führen Abgrenzung und Ausgrenzung dazu, dass gesellschaftliche Machtverhältnisse zementiert werden (vgl. Zick/ Küper, 2015: 95). Diese manifestieren sich dann laut Dirim (2010: 28) in Form von Nachteilen und Erschwernissen innerhalb der Schullaufbahn. So werden migrationsandere Schülerinnen und Schüler unter anderem beim Wechsel von der Primarstufe in die Sekundarstufe vermehrt an Mittelschulen als an höherbildende Schulen zugewiesen (vgl. Herzog-Punzenberger, 2012; Gogolin, 2008: 80). In Folge kommt es zu Benachteiligungen hinsichtlich Ressourcen im gesellschaftlichen und beruflichen Leben.

Gomolla und Radtke (2002: 277) zeigen auf, dass diese Diskriminierungs- und Selektionsleistungen der Schule nicht nur bestehende soziale Ordnungen bzw. Unterordnungen reproduzieren, sie führen ebenso dazu, dass diese asymmetrischen

Machtverhältnisse objektiv dargestellt und als naturgegebene Ordnung gedeutet werden. So führt beispielsweise die „Kulturalisierung“ (vgl. Mecheril, 2002: 15) im Schulkontext zu einer Reduktion auf vermeintlich kulturelle Zuschreibungen und damit auch zu einer Essentialisierung. In der Arbeit mit Menschen mit einer Fluchterfahrung bedeutet dies auch die Abgabe der erzieherischen Verantwortung und den Verlust der pädagogischen Handlungskompetenz: Wenn neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern jegliche Lernleistung abgesprochen wird, mit dem Argument, dass in Syrien, Irak, Afghanistan, Iran oder Pakistan kein vergleichbares Schulsystem wie in Österreich etabliert sei, dann wird ein institutionelles und pädagogisches Versagen mit der Provenienz der Betroffenen verteidigt.

In ihrem Aufsatz „Die ‘Anderen’ im Klassenzimmer“ zeigt Turecek (2015: 22), dass Othering im Bildungskontext auf mehreren Ebenen zu verorten ist:

- Auf **institutioneller Ebene** geschieht dies durch Allokationspraxen. Bei der Selektion spielen ethnisierende Beweggründe für die organisatorisch-administrativen Entscheidungen eine wichtige Rolle (vgl. Gomolla/ Radtke, 2002: 280).
- Auf **curricularer Ebene** führt das Unterrichtsprinzip des „Interkulturellen Lernens“, das im aktuellen Lehrplan³ verankert ist, automatisch zu kulturalisierenden und ethnisierenden Zuschreibungspraxen (vgl. Dirim, Mecheril, 2010: 142f). Anders als in transkulturellen Ansätzen geht das Konzept der Interkulturalität nämlich davon aus, dass Kulturen weitgehend homogen und abgrenzbare Diskursräume sind und forciert demnach ein separatistisches Nebeneinander von „Kulturen“, das auf eine vermeintlich kulturelle Differenz aufgebaut ist.
- Auf **Ebene der Lehrwerke** werden „Migrationsandere“ erstens marginalisiert und sind demnach unterrepräsentiert, zweitens werden sie stets in einer Opferrolle oder exotisiert dargestellt. Migration wird immer noch primär über ökonomistische Zugänge und durch die Kategorien des Chancendiskurses diskutiert (vgl. Binder, 2013: 130).
- Auf **Ebene der Lehrenden** stellt Turecek (2013) zurecht fest, dass „[g]ut gemeinte Interventionen oder Fördermaßnahmen können auch dazu beitragen, ‘die Anderen’ im Klassenzimmer sichtbar zu machen und so unbeabsichtigt negative Wirkungen zu erzielen“ (Turecek, 2013: 23).

³ vgl. BWBF (2017): Grundsatzterlass zur Interkulturellen Bildung

3.1.3 Sprache(n) und Macht

Einer der wirksamsten Zuschreibungswerkzeuge im momentanen bildungspolitischen Diskurs ist die Einteilung der Schülerinnen und Schüler nach (Erst-)Sprache. Dabei spielte die Machtdimension immer schon eine zentrale Rolle und offenbart sich nicht zuletzt in der Formulierung „eine Sprache beherrschen“. Ebenso zeigt sich das auch darin, dass die pädagogische Auseinandersetzung mit Sprachigkeit vornehmlich einer kompensatorischen Sprachförderung der Deutschkompetenz verpflichtet bleibt:

Der Blick auf Zwei- und Mehrsprachigkeit ist in der Erziehungswissenschaft also weiterhin oder erneut in erster Linie auf die Förderung des Deutschen als Zweitsprache gerichtet, und zwar vornehmlich auf die Entwicklung von erfolgreichen Programmen und Modellen sprachlicher Bildung im Deutschen. (Dirim/ Mecheril, 2010: 100)

Dirim und Mecheril kritisieren, dass bei der Diskussion rund um Spracherwerb ausgeblendet wird, dass Sprache nicht nur ein „technisches Kommunikationsmittel“ sei. Vielmehr dient sie auch der Herstellung und Artikulation gesellschaftlicher Anerkennung (vgl. Dirim/Mecheril, 2010: 100). Zentrale Konzepte für die Machtdimension der Sprache und des Sprachunterrichts formuliert der Kulturosoziologie Bourdieu:

[...] die Sprachkompetenz, die ausreicht, um Sätze zu bilden, kann völlig unzureichend sein, um Sätze zu bilden, auf die gehört wird, Sätze, die in allen Situationen, in denen gesprochen wird, als rezipierbar anerkannt werden können. Sprecher ohne legitime Sprachkompetenz sind in Wirklichkeit von sozialen Welten, in denen diese Kompetenz vorausgesetzt wird, ausgeschlossen oder zum Schweigen verurteilt. (Bourdieu, 1990: 60)

Bourdieu liefert hier ein wichtiges Stichwort: das der **Legitimität**. Dirim und Mecheril (2010: 108) halten fest, dass die monolinguale Schule, die historisch eine Institution sprachlicher Homogenisierung ist, der Ort sei, in der die Unterscheidung zwischen legitimen Sprachen und illegitimen Sprachen hergestellt wird. Das passiert, indem „monolinguale Virtuosität“ (vgl. Dirim/ Mecheril, 2010: 109) zum Normalfall erklärt wird. Damit geht auch eine Strukturierung des „sprachlichen Kapitals“ in wertvolle und weniger wertvolle Sprachen einher.

Theoretische Grundlage für diese Unterteilung ist der sprachsoziologische Ansatz von Bourdieu (1990) im Aufsatz „Ökonomie des sprachlichen Tausches“. Im Dispositiv eines hierarchisierten „sprachlichen Markts“ werden die Kommunikationsbeziehungen mit symbolischen Machtbeziehungen verglichen. Am „sprachlichen Markt“ kann „das

‘sprachliches Kapital’ systematisch als eine besondere Unterform des ‘kulturellen Kapitals’ betrachtet werden.” (Niedrig, 2003: 2)

Diese (kolonial-) linguistische Stratifikation orientiert sich also an legitimen Sprachen, die einen höheren Marktwert haben, alle anderen Sprachen werden durch ihre Nähe oder Distanz zu ersterer bewertet. Da Bildungssysteme grundsätzlich kulturelles Kapital vermitteln, fördern sie gleichzeitig die „Anerkenntnis“ der legitimen Sprache aber auch die Abwertung anderer Sprachen. Bildungsstrukturen verfestigen die bereits bestehenden Kapitalunterschiede und konstruieren damit auch den sozialen Raum, in dem sich Identitäten ausbilden können.

Um diesen sozialen Raum besser zu verstehen bietet sich laut Dirim (2016: 319) die ethnomethodologische Diskursanalyse von Sprachphänomenen in ihrem situativen Kontext an. Die Autorin stellt fest, dass die Legitimität von Sprachkompetenzen in eine spezielle Form des linguistischen Rassismus mündet, den sie als **Linguizismus** beschreibt:

Eine linguizismuskritische Sicht knüpft an die rassismuskritische Arbeitsweise der Migrationspädagogik und der postkolonialen Orientierung an und ermöglicht, Schemata des symbolischen und faktischen Ausschlusses von Subjekten von Ressourcen der migrationsgesellschaftlichen Systeme, indem sprachliche Differenzen zur Begründung herangezogen werden, zu erkennen und zu analysieren. (Dirim, 2016: 320)

3.1.4 Sprachliche Ohnmacht

Für die Arbeit mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung ist es aus migrationspädagogischer Perspektive wichtig, Zuschreibungspraxen soweit zu reflektieren und zu vermindern, damit sich Betroffene als Subjekte im Bildungsraum ausdrücken können. Dabei ist im Falle meines Projekts bereits die Kategorie „Flucht“ ein Zuschreibungsformat, das zugewanderte Schülerinnen und Schülern eine Rolle vorgibt. Vor allem dann, wenn Lehrende über den schulischen Kontext hinaus auch privat mit den Familien der besagten Schülerinnen und Schülern zu tun haben, können sich bestimmte Selbst- und Fremdbilder fossilieren. Spendenaktionen des Elternvereins, die in der Klasse kommuniziert werden und sich an die bedürftigen Familien der Geflüchteten wenden, verstärken das Narrativ des „rettenden Wir“ und erzeugen ein ohnmächtiges „Nicht-Wir“, nämlich Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung als Opfer. Diese Hierarchisierung hat einen entscheidenden Einfluss auf die Wahrnehmung des Bildungsraumes und der Lernmotivation. Friele (2017) betont, dass das „Stigma des Nicht-Dazugehörens“ zu einem der Faktoren des

„Postmigrationsstress“, der sich in Verhaltensauffälligkeiten und bzw. oder psychosomatischen Symptomen beobachtbar macht. Hier ist ein klarer Bezug zur traumapädagogischen Perspektive auf die Arbeit mit jungen Menschen mit einer Fluchterfahrung erkennbar. In diesem Sinne interpretiere ich das Bourdieu'sche „Schweigen“ der Sprecherinnen und Sprecher illegitimer Sprachen als Stressreaktion.

Die Migrationspädagogik erklärt ebenso die Machtdimension von Sprache. Einfach ausgedrückt: Sprache ist Macht. Folglich ist vermeintliche Sprachlosigkeit auch eine Ohnmacht. Dazu nimmt der Traumatherapeut David Becker in einem Interview Bezug:

Trauma ist das Thema von extremer Ohnmacht. Aus Trauma herausfinden Sie nicht dadurch, dass Sie allmächtig werden, sondern dadurch, dass Sie die Ohnmacht, die Sie erlitten haben, betrauern können. Und Trauerprozesse haben etwas damit zu tun, auch die eigene Ohnmacht zu integrieren. (Kühner, 2007: 187)

Demnach birgt der monolinguale Habitus der Schule und der restriktive Umgang mit Sprachigkeit die Gefahr einer (Re-)Traumatisierung von Menschen mit Fluchterfahrung. Deshalb wurde in der Konzeption des narrativen Interviews auch die Möglichkeit eingeräumt, in der Erstsprache zu erzählen.

Beide hier besprochenen Phänomene, das der Fremdzuschreibung und das der Sprachlosigkeit aufgrund der fehlenden Kompetenz in Deutsch sind Faktoren die in einer traumasensiblen Unterrichtsplanung berücksichtigt werden sollten. Deshalb soll der Fokus im nächsten Abschnitt auch auf die Zugänge der Traumapädagogik gelegt werden.

3.2 Traumapädagogik

*Auf einmal waren die Flüchtlinge da, wir haben keine Ausbildung dazu, wie wir mit ihnen umgehen sollen. Wir fühlen uns komplett im Stich gelassen. [...] Ich empfinde eine **Ohnmacht** [Hervorh. d. Verf.]. Keiner weiß, was die Aufgabe der einzelnen Akteure ist, wie es weitergehen soll. (Das Biber, 2017)*

Diese Aussage stammt von einer Pädagogin, die im Schuljahr 2016/2017 an einer NMS in Wien mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung arbeitete. Trotz zwanzigjähriger Praxiserfahrung gesteht sie im Interview mit der Zeitschrift Biber (2017) ihre Ohnmacht ein. Neben diesem Gefühl, im Stich gelassen zu sein, spricht sie im weiteren Verlauf des Interviews zwei weitere Missstände an: erstens die fehlende Professionalisierung, zweitens die fehlende Perspektive. Gepaart mit der fehlenden

Handlungskompetenz, die sich deutlich im Wort Ohnmacht ausdrückt, sind solche Settings Nährboden für Frustration und Scheitern.

Die Ohnmacht, der Frust und die fehlende Perspektive der pädagogischen Bezugspersonen spiegelt hier sowohl die Ohnmacht der betroffenen Schülerinnen und Schüler als auch die institutionelle und bildungspolitische Ohnmacht der Schule wider.

Sonderpädagoge und Leiter des *Institut für Traumapädagogik Berlin* David Zimmermann, betont: *„Ohnmacht und Hilflosigkeit auf Seiten der Fachkräfte haben ihren Platz in der Supervision und in der kooperativen Fallberatung, nicht jedoch in der pädagogischen Interaktion“* (Zimmermann, 2017: 9).

Schon im Zitat von Kühner (2007: 187) wird das Thema Trauma in Verbindung mit Sprachlosigkeit angesprochen. Ein Blick in die Fachliteratur, die sich mit jungen Geflüchteten im Schulkontext beschäftigt, zeigt: **Flucht**, **Bildung** und **Trauma** sind eine häufig behandelte Triade. Schließlich bringen neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler ihre lebensgeschichtlichen Belastungen in den Schulalltag ein, diese werden oft mit Traumaerfahrungen in Verbindung gebracht. So konstatiert die Bundespsychotherapeutenkammer im Jahr 2015, dass *„mindestens die Hälfte aller Flüchtlinge psychisch krank“* sei und an einer posttraumatischen Belastungsstörung leide, andere Fachkreise sprechen sogar von 70-90% (vgl. Mlodoch, 2017: 17). Doch über die Diagnose und das Ausmaß der Traumatisierung scheinen die Expertinnen und Experten geteilter Meinung. Auf der einen Seite betont die Psychotraumatheapeutin Michaela Huber:

Dass nur die Hälfte der Flüchtlinge, die zu uns kommen, traumatisiert, sein sollen, ist sicher nicht richtig. Es sind vermutlich A L L E traumatisiert, weil sie über lange Zeit in Todesangst und existenzieller Not waren, viele sind es noch lange, auch Jahre nach der Ankunft in dem Land, das ihnen vielleicht - vielleicht! - eine neue Heimat sein könnten. (Huber: Vorwort in Zito/Martin, 2016: 9)

Andere Fachleute, wie zum Beispiel die Diplompsychologin Mlodoch werfen einen kritischeren Blick auf die inflationäre Nutzung der Kategorie Trauma in der Arbeit mit Überlebenden von Gewalt und Krieg. Die *„Traumabrille“* (Mlodoch, 2017: 17) führe schließlich zu einer pauschalisierenden Pathologisierung von Menschen mit einer Fluchterfahrung und spreche ihnen demnach auch jegliche Selbst- und Handlungskompetenz ab, deshalb plädiert Mlodoch für eine sozialpolitische, kultur- und geschlechtersensible

Perspektive auf Trauma, in der die Betroffenen nicht nur über ihre Flucht- und Gewalterfahrung definiert werden:

So wichtig die psychologische und psychotherapeutische Hilfe für Geflüchtete auch sein kann: Ihre Per-Se Diagnose als „traumatisiert“ und der Fokus auf Traumata in der Unterstützung für Geflüchtete bergen die Gefahr einer Stigmatisierung und Pathologisierung der Geflüchteten als Patienten bzw. Patientinnen und sind somit letztendlich auch eine Form der Distanzierung. Zudem verstellen sie den Blick auf die vielfältigen Ursachen von Flucht, privatisieren die kollektive Fluchterfahrung und lenken ab von der zentralen Notwendigkeit stabiler Lebensbedingungen im Aufnahmeland. (Mlodoch, 2017:18)

Der scheinbare Widerspruch zwischen den zwei Positionen ergibt sich einerseits aus der unterschiedlichen Operationalisierung des Traumakonzepts⁴ und auch aus den unterschiedlichen pädagogischen Zugängen. Beiden ist aber eines gleich: entscheidend ist nicht wie oder in welchem Ausmaß Menschen auf ihrer Flucht Traumaerfahrungen gemacht haben, sondern wie pädagogisch sinnvoll und ressourcenadäquat damit umgegangen werden kann. Demnach ist es wichtig, sich mit den Konzepten der Traumapädagogik vertraut zu machen, um traumabezogenes Verhalten zu erkennen und rechtzeitig zu agieren. Gerade Lehrende reproduzieren durch einen undifferenzierten und kompetenzgrenzenüberschreitenden Unterricht falsche Traumakonzepte. Deshalb sollen in diesem Abschnitt alle wichtigen Teilaspekte der Traumatisierung einzeln behandelt und beleuchtet werden, um am Ende die Frage beantworten zu können: Wie schaut traumasensibler Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung aus.

3.2.1 Sekundäre Traumatisierung

Bevor nun theoriegeleitet auf Entstehung und Folgen von Traumata im Zuge einer Flucht- oder Kriegserfahrung eingegangen wird, sollte das Konzept der sekundären Traumatisierung kurz erklärt werden. Mit Sekundärtraumatisierung oder indirekter Traumatisierung ist jene Traumatisierung gemeint, die durch die Begleitung, Begegnung, Konfrontation, das Mitbekommen, Zeugin oder Zeuge sein von primären Traumatisierungen entstehen kann. Zito und Martin (2017: 19) erklären die biologischen Grundlagen sowie die Gefahren der sekundären Traumatisierung:

⁴ Schließlich ist eine Traumatisierung nicht gleichzusetzen mit posttraumatischen Stressreaktionen, da nicht jede Traumaerfahrung zu einer solchen führt. Die Zuschreibung „traumatisiert“ wird dennoch für beide Zustände verwendet.

Und wenn Menschen sich immer wieder mit Details traumatischer Ereignisse konfrontieren, kann das auch Traumafolgestörungen auslösen. Dabei geht es nicht um Fernsehberichte, sondern um den kontinuierlichen direkten Kontakt mit traumatisierten Menschen und deren Schilderungen ihrer Erlebnisse. Wenn wir uns empathisch anhören, was ein anderer Mensch erlebt hat, wenn wir uns bildlich vorstellen, was er schildert und wir emotional mitschwingen- und das tun wir durch unsere Spiegelneuronen- dann kann sich das traumatische Erleben auf uns übertragen. Deshalb ist es wichtig, dass wir in der Arbeit mit traumatisierten Menschen gut auf uns achten, für Selbstschutz und Entlastung sorgen, damit wir bei Kräften bleiben. (Zito/Martin, 2017:19)

Von dieser im Zitat angesprochenen indirekten Traumatisierung sind alle Akteurinnen und Akteure in der Aufnahmegesellschaft betroffen. Durch gut untersuchte Mechanismen wie Übertragung und Gegenübertragung reflektieren Lehrende viele innere Unsicherheiten der Zielgruppe (vgl. Sandler et al., 2015).

Auch Zimmermann (2017) erklärt die Übertragungsmechanismen in der Arbeit mit Menschen mit Fluchterfahrung:

*Weil Lehrkräfte sich in einer ähnlichen hierarchischen Beziehungen zu den Schüler*innen befinden wie Eltern zu ihren Kindern, 'eignen' sie sich besonders als Übertragungsobjekte. Auf der bewussten Ebene [...] erlebt das Kind die neue Beziehungsperson als entwertend oder ungerecht [...]. Jener intrapsychische und gleichsam soziale Prozess heißt Übertragung. Mit diesem Verhalten wiederum löst das Kind eine enorme emotionale Involviertheit der Fachkräfte aus. Diese emotionale Reaktion auf ein spezifisches Beziehungsangebot, so unterschiedlich sie im Einzelfall sein mag, heißt Gegenübertragung. Dabei geht es also noch nicht um das Handeln der Lehrkraft, sondern zunächst einmal 'nur' um die affektive Beteiligung. (Zimmermann, 2017: 36)*

Nicht zuletzt ist jene Ohnmacht, die im Eingangszitat angesprochen wird, und Sprachlosigkeit, die wir als Lehrende erleben, ein Indiz für unsere unaufgearbeitete Involviertheit. Ich würde die oberen Ausführungen von Zito und Martin durch zwei weitere Punkte ergänzen. Erstens bringen nicht nur Menschen mit einer Fluchterfahrung ihre Erlebnisse in die Lehrer/in-Schüler/in-Beziehung ein, auch wir als Lehrende gestalten diese Beziehung mit. Auch wir bringen Erlebnisse, Weltbilder und nicht zuletzt bekannte Beziehungsmuster mit in die Interaktion. Ein omnipräsentes Bezugsmuster, das einem immer wieder in der Schule und in den Betreuungseinrichtungen begegnet ist das Dispositiv der „Familie“. Der familiäre Bezug bietet viel Stabilität und Sicherheit. Gerade für „unbegleitete, minderjährige Flüchtlinge“ können „familiäre“ Bezugspersonen in den ersten Monaten Halt und Orientierung bieten. Das Familien-Dispositiv hat, vor allem wenn es unreflektiert übernommen wird, aber auch Kehrseiten und schränkt uns Lehrende in unserer Rolle ein.

Außerdem begünstigt es die Ausprägung von indirekten Traumatisierungen, da ich das Leid meiner Schülerinnen und Schüler als Mutter- oder Vaterfigur unmittelbarer und ungefilterter erlebe. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrkräfte (egal ob in der Arbeit mit oder ohne Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung) regelmäßig über ihre Interaktionsmuster in der Klasse reflektieren. Hier hilft sicherlich ein Interventions- oder Supervisionsangebot. Denn mMn ist nicht nur der einzelne Lehrende angehalten, auf seinen Selbstschutz zu achten. Das System Schule ist dafür verantwortlich, dass eine Infrastruktur zur Verfügung gestellt wird, in der Lehrende Beratung und Supervision erhalten.

Zu empfehlen sind an dieser Stelle die Angebote des Österreichischen Vereins für Supervision und Coaching, der von Anfang an Helferinnen und Helfer bei der Arbeit mit Geflüchteten unterstützt hat. Ein weiteres Grundlagenwerk ist die Einführung von Nando Belardi, der in seinem Standardwerk zur Supervision einen breiten Einblick in die historische Entwicklung, aktuelle Arbeitsformen und Möglichkeiten der Supervision für sogenannte „helfende Berufe“ im gesamten deutschsprachigen Raum. Dabei widmet er sich allgemeinen Fragen, wie zum Beispiel mögliche Verläufe der Supervision in Form von Einzelsupervision, Coaching oder Teamsupervision. Er setzt sich auch intensiv mit der Frage nach Recht und Ethik in der Supervision und lässt auch kritische Stimmen zu, die zeigen, dass unbehandelte Fragen, aber auch Fehler in der Supervision, Schaden anrichten können. Er widmet sich auch kurz der Frage, wie und wodurch Supervision in helfenden Berufen, bei denen man mit Menschen mit Fluchterfahrung arbeitet, unterstützen kann (vgl. Belardi, 2015: 85).

3.2.2 Trauma

In einem online-Interview mit der Bundeszentrale für Politische Bildung wird David Zimmermann um eine wissenschaftliche Definition des Begriffs Traumas gebeten:

Ich wäre sehr dankbar, wenn es eine einheitliche Trauma-Konzeption gäbe und es relativ leicht zu erklären wäre, was ein Trauma ist. Es gibt aber unterschiedliche Gründe, warum das in dieser Form nicht möglich ist. Schon in der psychiatrischen Sichtweise gibt es zwei grundlegend verschiedene Zugänge. Das eine ist die relativ bekannte Posttraumatische Belastungsstörung. Sie folgt grundlegend – und das ist im Kontext psychiatrischer Störungsvorstellung das Traumaspezifische – der Idee, dass es immer ein auslösendes Ereignis für eine Traumatisierung gibt und daraus resultierende typische Symptommuster: Übererregung, Wiedererleben und Vermeidung. (Bundeszentrale für politische Bildung, 2016)

Dabei ist auffällig, dass der Begriff Trauma im Moment eine Hochkonjunktur erlebt. Im pädagogischen Kontext markiert er primär zwei Diskurse: erstens sexualisierte Gewalt (in pädagogischen Einrichtungen oder in der Familie) und zweitens die Auseinandersetzung mit

dem Leid von unbegleiteten und begleiteten jungen Geflüchteten. Dazu kommt aber auch eine Reihe alltäglicher Sprachhandlungen und Wendungen, in der wir etwas als „traumatisch“ oder als „richtiges Trauma“ beschreiben.

Sowohl Zimmermann (2017) als auch Zito und Martin (2016) warnen vor einem inflationären Gebrauch der Traumakategorie. Dies *„führt vielmehr zu einer fachlichen Unschärfe, die für das Verstehen der pädagogischen Dimension von Traumatisierung wenig fruchtbar ist“* (Zimmermann, 2017: 28).

Auch hieran kann es kein pädagogisches Interesse geben. Denn eine solche Banalisierung der Begrifflichkeit ist gleichzeitig eine Missachtung der Kinder und Jugendlichen, deren Erleben tatsächlich nachhaltig durch besonders schwer belastende Erfahrungen geprägt wird.
(Zimmermann, 2017: 28)

Um diesen Umstand gerecht zu werden greifen die meisten einschlägigen pädagogischen Publikationen der letzten Jahre auf die Traumadefinition von Fischer und Riedesser (2009) zurück. Ihnen zufolge ist **Trauma** ein...

[...] vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt.
(Fischer/Riedesser, 2009:84)

Diese Definition benennt klar die Reziprozität zwischen der äußeren Erfahrung und des inneren Erlebens. Demnach ist eine Traumatisierung nicht ohne eine schreckliche, reale Erfahrung vorstellbar. Gegenüber diesen äußeren Herausforderungen können nicht passende individuell vorhandene Ressourcen aktiviert werden (vgl. Zimmermann, 2017: 28). *„Das heißt, es kann aufgrund des überwältigenden Charakters der Extremerfahrung (Überflutung) nicht gelingen, diese in die vorhandenen Vorstellungen von sich und der umgebenden Welt zu integrieren“* (Zimmermann, 2018: 28). Diese Tendenz zur Integration ist aber ein natürliches Bedürfnis des Menschen: *„Jegliche Momente und Erfahrungen erweitern unsere innere Landkarte[...]. Man kann sich das vorstellen wie eine Blüte. Mit jeder neuen Erfahrung kommt ein weiteres Blütenblatt hinzu, wird eingeordnet an der richtigen Stelle in der Blüte des Lebens“* (Zito/Martin, 2016: 18).

Somit ist ein Trauma eine Erfahrung, die sich erst einmal aufgrund ihrer Heftigkeit und der Natur ihrer Beschaffenheit nicht so ohne weiteres in die „Blüte des Lebens“ integrieren lässt. Da wir diese Tendenz der Integration aber haben, bleibt dieses eine Blütenblatt außerhalb der Blüte, wo es „einen Platz sucht“. (Zito/ Martin, 2016:18).

Da Traumaerfahrungen weder psychisch integriert werden können, noch sich in sonstige Identitäts- bzw. Verarbeitungsschemata einordnen lassen, bleiben sie präsent und werden im Verhalten reinszeniert. Das ist das, was Pädagoginnen und Pädagogen dann im Unterricht wahrnehmen: Traumatisierte Kinder sind entweder sehr zurückgezogen oder auffallend aggressiv. Manchmal aber legen sie auch eine hochangepasste Verhaltensweise an den Tag, die Lehrende nur schwer erklären können (vgl. Zimmermann, 2017:34).

Huber (2003) erklärt diesen beschriebenen traumatischen Stress mit dem Konzept der „traumatischen Zange“. Bedrohungssituationen nehmen Menschen die Möglichkeit auf bewährte Stressreaktionen zurückzugreifen. Die Möglichkeit von „**fight**“ oder „**flight**“ fallen aus, der Mensch ist in einer „traumatischen Zange“ (vgl. Huber, 2003: 39). Es kommt zu einer dritten, archaischen Reaktionsform: „**freeze**“ – die Erstarrung, in dem sprichwörtlich alle möglichen Reaktionen eingefroren werden. Zito und Martin (2016) vergleichen dies mit dem Totstellreflex, den auch Tiere aufweisen. Hand in Hand mit diesem Erstarren kommt es zu einem weiteren (neurobiologischen) Schutzmechanismus: dem „**fragment**“, also der inneren Dissoziation: *„Wenn ich mich einem Schreckensszenario nicht real durch Kampf oder Flucht entziehen kann, entziehe ich mich innerlich. Dadurch ändert sich allerdings auch die Realitätswahrnehmung“* (Zito/ Martin, 2016: 22).

Pausch und Matten (2018) versuchen die Vielzahl von Traumata zu systematisieren. Die erste Einteilung trennt traumatische Erlebnisse danach, ob diese einmalig oder wiederholt auftreten. Demnach sind Erlebnisse des Typ-1-Traumata dadurch gekennzeichnet, dass ein einzelnes Trauma auftritt. Meist handelt es sich um kurzfristige Traumata. Dem Typ-2-Traumata hingegen werden Traumata zugerechnet, bei denen es zu mehreren traumatischen Ereignissen kommt. Die Traumatisierung ist in diesem Fall langfristig. Eine andere Möglichkeit der Systematisierung ist die Unterscheidung in akzidentielle Traumata, die oft zufällig und/ oder durch die Natur verursacht werden, und den intentionalen Traumata, die durch den Menschen willentlich und absichtlich hervorgerufen werden:

Für solche Traumatisierung haben sich auch die Begriffe man-made-desaster oder Beziehungstraumatisierung etabliert. Es hat sich gezeigt, dass die Psyche des Menschen traumatische Ereignisse, welche zufällig auftreten und durch die Natur verursacht werden, besser verarbeiten kann, als jene, die im Rahmen einer Beziehungstraumatisierung auftreten. (Pausch/ Matten, 2018:5)

Eine weitere Einteilung der Autoren, die in unserem Kontext von großer Bedeutung ist, ist die Unterscheidung nach dem Alter, in dem das traumatische Ereignis auftritt. So fallen

Traumata der Kindheit häufig in die Phase der „besonderen Verletzbarkeit“. Deshalb können Traumatisierungen in solchen Phasen häufig tiefere Folgen auf die seelische Gesundheit haben (vgl. Pausch/ Matten, 2018: 6).

3.2.3 Trauma als erlebte sprachliche Hilflosigkeit

Neben einer psychologischen Traumadefinition interessiert diese Arbeit auch die sprachwissenschaftliche Sicht auf den Konnex Flucht, Trauma und Sprache. Diese Wechselbeziehung zwischen traumatischen Erleben und Spracherleben ist zentrales Thema des Aufsatzes von Brigitta Busch (2016) mit dem Titel *Sprachliche Verletzungen, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben*. Zentrale Aussage dieses Textes ist, „dass die Verknüpfung von Trauma und Sprache nicht kausal und monodirektional ist, sondern komplex und wechselseitig“ (Busch, 2016: 93).

Auch hier orientiert sich die Autorin an gängige Traumadefinitionen wie die zuvor angeführte von Fischer, doch sie erweitert diese durch vier Traumakonzepte, die für den Kontext Schule und (Sprach-)Bildung wichtig sind:

1. Sie verweist auf das Konzept des **kumulativen Traumas** von Masud Khan (1977), der Traumatisierungsrisiko nicht nur in lebensgefährlichen Bedrohungssituationen verortet sondern auch in mehrere aufeinanderfolgende Einzelereignisse, „die erst durch ihre Häufung eine traumatisierende Wirkung entfalten“ (Busch, 2016: 90).
2. Ebenso betont sie, dass beim Diskurs rund um Trauma die individuelle Dimension, das heißt in unserem Fall die Fluchterfahrung der Einzelpersonen, nicht losgelöst von gesellschaftlichen Kontexten, diskutiert werden kann. Sie plädiert ähnlich wie Becker (2014: 16) für eine tiefgehende Auseinandersetzung mit **sozialpolitischen Traumatisierungsprozessen**, denn „auch wenn das Leid individuell erlebt wird, so wird es doch erst als gesamtgesellschaftlicher Prozess verständlich“ (Busch, 2016: 91).
3. Ebenso wichtig ist die Erkenntnis, dass Kriegstrauma, Flucht und (Zwangs-)Migration auch in die nachfolgenden Generationen hineinstrahlen. Die Autorin versteht unter dem **transgenerationellen Trauma** jene traumatischen Phänomene bei der zweiten Generation, wenn sie „mit Verletzungen, Ohnmachtserfahrungen oder Ängsten ihrer traumatisierten Eltern heranwächst“ (Busch, 2016: 91). Sie verweist auch auf das Traumapotential jener Situationen, in denen Kinder und Jugendliche bei Behördengängen oder auch im schulamtlichen Kontext als Laiendolmetscherinnen und –dolmetscher für ihre Eltern fungieren.

4. Abschließend geht sie auf das Konzept der **sequentiellen Traumatisierung** ein, das Gegenstand des nächsten Abschnittes sein soll.

Neben diesen mehrdimensionalen Zugängen zum Trauma arbeitet die Autorin aber auch die Wechselwirkung zwischen Traumaerfahrungen und Sprachenlernen aus. Hier gibt es viele Parallelen zu Ansätzen der Migrationspädagogik, die ja genauso das Verhältnis von Macht und Sprache im poststrukturalistischen Sinne untersucht. Im Zusammenhang mit Trauma kann Sprache und Sprechen einerseits als Mittel der Gewalt sein, nämlich immer dort wo die Ungleichheit von Sprecher und Angesprochenen aus einer hegemonialen Machtposition reinszeniert wird. Andererseits ist „auch die Sprachlosigkeit, also die (erlebte) Abwesenheit von Sprache, ein inhärentes Element traumatischer Erfahrungen“ (Busch, 2016: 95). Die Autorin spricht in diesem Zusammenhang auch von „sprachlicher Hilflosigkeit“, wenn Menschen (mit Traumaerfahrungen) sich nicht mehr in (ihrer) Sprache zur Wehr setzen können. Dies birgt die Gefahr einer Retraumatisierung:

Ein vorangegangenes traumatisches Geschehen kann im Kontext von Flucht und Migration wieder aufgerufen werden, wenn sich Menschen erneut als hilflos oder handlungsunfähig erleben, weil sie die Sprache der ihnen fremden Umgebung nicht verstehen und sie sich nicht verständlich machen können, weil ihnen die Bezugskordinaten fehlen, die es ermöglichen eine Situation adäquat zu interpretieren. (Busch, 2016: 97)

In diesem Zusammenhang spricht Hannah Arendt (1986: 615) auch von „mundtot machen“, wenn Menschen mit Fluchterfahrung die Fähigkeiten abgesprochen werden, persönliche Angelegenheiten oder Angelegenheiten des menschlichen Zusammenlebens durch Sprechen, und eben nicht durch Gewalt zu regeln.

Sprachliche Hilflosigkeit ist laut Busch (2016: 100) nicht nur im Kontext der Sprachlosigkeit erlebbar sondern gerade auch in der Versprachlichung traumatischer Erfahrungen: „Über traumatische Ereignisse zu sprechen kann Überwältigung durch Gefühle, Panikattacken oder sogar dissoziativen Zuständen hervorrufen“ (Busch, 2016: 100). Die Autorin verwendet für diesen Erzählpzwang, den Betroffene nicht selten im Kontakt mit Amtspersonen für das Asylverfahren, mit Gutachterinnen und Gutachter, mit Dienststellen, Ehrenamtlichen oder im Schulkontext erleben, den Begriff der „**erzwungenen Enthüllung**“ (vgl. Busch, 2016: 101). Dieser Erzählpzwang ist einer der Komponenten, die die Traumaerfahrung selbst nach der Ankunft, selbst in einem vermeintlich „sicheren Ort“ mit weiteren Momenten der Hilflosigkeit anreichert. Deshalb ist es wichtig, den Prozess des Ankommens und die Etappen

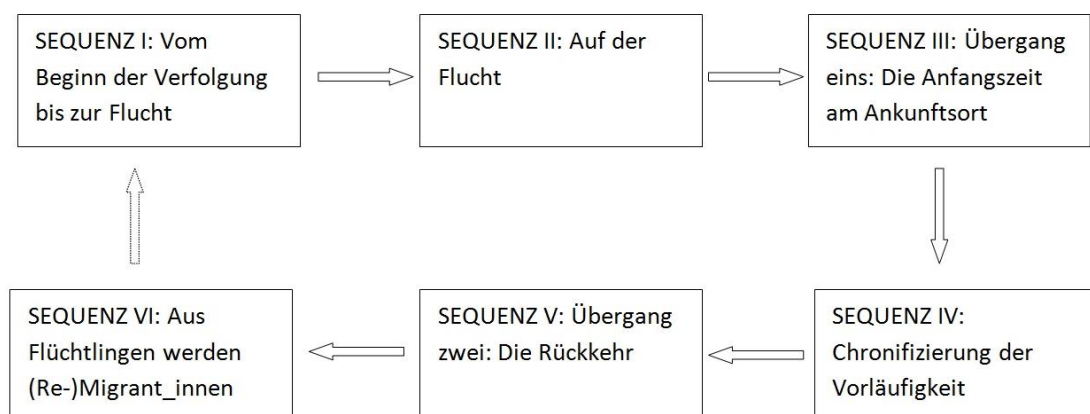
der Ankunft in die Aufnahmegesellschaft im Sinne der sequentiellen Traumatisierung zu beleuchten.

3.2.4 Sequentielle Traumatisierung

Für Kinder und Jugendliche mit einer Fluchtgeschichte ist neben der psychoanalytischen Komponente, die sich vor allem durch das Konzept der „Überflutung“ und durch die Schwierigkeit, Erfahrungen zu integrieren, erklären lässt, auch der soziale Rahmen entscheidend. Deshalb schlägt Zimmermann vor, für die traumapädagogische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchtgeschichte auf die Konzeption der **Sequentiellen Traumatisierung** zurückzugreifen.

Das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung wurde in den achtziger Jahren von Hans Keilson (1979) aus der Arbeit mit Überlebenden des Holocaust in den Niederlanden entwickelt. Später hat David Becker (2014) dieses noch einmal im Rahmen seiner Arbeit mit ehemaligen politischen Gefangenen in Chile modifiziert. David Zimmermann (2014; 2016) erweitert nun die Konzeption im Hinblick auf die Erfahrungen und Erlebenssituation von jungen Menschen mit einer Fluchtgeschichte. Dabei geht das Konzept der Sequentiellen Traumatisierung über die psychoanalytische Theorie hinaus, weil hier auch politische Rahmenbedingungen ebenso wie die größere soziale Situation mit in den Blick genommen werden. In der nachfolgenden Abbildung (Zimmermann, 2012: 45) werden sechs potentiell traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht und Zwangsmigration dargestellt:

Abbildung 1: Sechs potenziell traumatische Sequenzen im Kontext von Flucht und Zwangsmigration



Quelle: Zimmermann, David (2012): Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen. Gießen, S. 45.

Die **erste Sequenz** findet noch im Herkunftsland vor der eigentlichen Flucht statt. Diese Sequenz beinhaltet auch die Entscheidung zu flüchten. Damit ist auch ein „verzweifelter Aufgeben“ und der Wunsch, sich und seine Familie zu retten verbunden. Besonders schwerwiegend ist hier auch die Trennung Minderjähriger von ihren Familien oder von ihren Bezugspersonen.

Die **zweite Sequenz** beinhaltet die Flucht selbst und ist geprägt von Angst und Lebensgefahr; wiederkehrende traumatische Erfahrungen, häufig in Form von Gewalterfahrungen und existenziellen Abhängigkeiten von Militär, Polizeikräften oder Schleppern markieren einen wichtigen Einschnitt. Für Minderjährigen kann auch in dieser Sequenz die Trennung von Familienmitgliedern geschehen.

Die **dritte Sequenz** markiert die Anfangszeit am Ankunftsort im Asylland. Das Leben der Zufluchtsuchenden ist nicht mehr in Gefahr, dennoch ist es eine Phase großer Unsicherheit. Dazu trägt die prekäre Wohnsituation, das Warten auf Ergebnisse des Asylverfahrens und die damit verbundenen Beschränkungen als Asylwerber wie zum Beispiel limitierte finanzielle Möglichkeiten, ihr weiteres bei. Nicht selten kommen hier auch Gefühle der Isolation sowie der Feindseligkeit seitens der Aufnahmegesellschaft hoch. Die Gefahr einer möglichen Abschiebung lässt Gefühle der Todesangst, Hilf- und Ausweglosigkeit wieder aufleben und kann damit den Traumatisierungsprozess fortsetzen.

Die **vierte Sequenz** betitelt Zimmermann (2012) mit „chronifizierten Vorläufigkeit“ und meint damit, dass sich Betroffene nun dem inneren Konflikt stellen müssen: einerseits wollen sie Bindungen an das Heimatland aufrechterhalten, andererseits bemühen sie sich an einem neuen Ort anzukommen und sich zu integrieren. Dies kann das Fremdsein, das Gefühl der Entfremdung und des Nicht-Hier-Gewolltseins verstärken.

Die **fünfte Sequenz** bezeichnet die Zeit des Übergangs und damit auch das Ende des Konflikts. Für das Konzept Asyl würde dies auch die Rückkehr in die Heimat bedeuten. Doch die Dauer bis zum Ende ist ungewiss. Dabei ist das Szenario mit der Rückkehr nach Syrien, in den Irak, nach Afghanistan oder Pakistan nur eine von vielen Zukunftsmöglichkeiten.

Die **sechste Phase** wäre dann der Übergang „von Flüchtlingen zu Migrantinnen“. In seinem Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer unterstreicht Zimmermann (2017) die Rolle von pädagogischen Fachkräften ab der dritten Sequenz, also der Ankunft im Asylland (vgl. Zimmermann, 2017: 41). Er betont dabei, dass Traumatisierungen immer auch eine Beziehungsebene beinhalten: *„Wenn Lehrkräfte (wie auch außerschulisch tätige*

*Pädagog*innen) nunmehr so nachhaltig am Verlauf des traumatischen Prozesses beteiligt sind, so sollte ‚Traumata‘ demnach in erster Linie immer als Beziehungsstörung verstanden werden“ (Zimmermann, 2017: 42).*

Er führt es weiter aus und unterteilt diese traumatische Beziehungsstörung in drei Ebenen. Die **oberste Ebene** ist auch der Kern der Traumatisierung. Hier geschieht die Beziehungsstörung zu den primären Bezugspersonen. Das Fatale an traumatischen Geschehen auf dieser Ebene ist die damit verbundene Ambivalenz. Denn einerseits sind betroffene Kinder und Jugendliche von diesen Bezugspersonen existenziell abhängig, andererseits erleben sie diese als traumatisierend.

Auf der **mittleren Ebene** kommt es zu Beziehungsstörungen zu weiteren Bezugspersonen. *„Mit ihren traumabezogenen Verhaltensweisen lösen die betroffenen Mädchen und Jungen vielfach hohe Belastungen bei Peers und Professionellen aus“* (Zimmermann, 2017: 43). Hier greift auch die Theorie der Übertragung und Gegenübertragung, von der vor allem Lehrkräfte betroffen sind. Doch diese Interaktion kann durch traumasensible pädagogische Arbeit in eine traumakorrigierende Beziehungserfahrung überführt werden.

Auf der **unteren Ebene** kann es als Folge von Traumatisierung zu Beziehungsstörungen in der Klassengruppe oder in der gesamten Institution kommen. *„Dennoch: Auch das institutionelle Gefüge als solches hat eine erhebliche korrektive Kraft, wenn die Schule als sicherer Ort gestaltet wird“* (Zimmermann, 2017: 43).

Um nun die Phasen und Ebenen der Sequentiellen Traumatisierung zu verstehen, bedarf es seitens der Pädagoginnen und Pädagogen ein hohes Maß an Reflexion:

Dabei sind es in der Regel Pädagoginnen und Pädagogen [...], die mit schwer traumatisierten Kindern und Jugendlichen den Alltag gestalten, der nicht selten von dysfunktionalen Folgen früherer schrecklicher und grausamer Gewalterfahrungen geprägt ist. Das pädagogische Feld ist also ein maßgeblicher Erlebnisraum für korrigierende Beziehungserfahrungen und somit ein zentrales Feld der Bearbeitung traumatischer Erfahrungen. (Kühn, 2014: 22)

Dies sollten nun auch Kernthemen der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit sein.

3.3.5 Traumafolgestörungen

Nicht jedes traumatische Erlebnis führt automatisch zu einer „Traumafolgestörung“. Traumatische Erlebnisse finden in einem sozialen und biographischen Zusammenhang statt. Erst das Zusammenwirken von diesen **Ereignisfaktoren** mit den **Schutz-** und **Risikofaktoren** entscheidet, ob Menschen das Erlebte verarbeiten und integrieren können oder nicht:

Aber es ist eben nicht das Ereignis alleine. Es gibt Schutzfaktoren, die dazu beitragen, dass Menschen auch extrem gravierende Bedrohungserfahrungen verarbeiten können. An erster Stelle steht hier die soziale Unterstützung. Es ist sehr wesentlich, was nach einem Ereignis geschieht. Sind andere Menschen da, werde ich aufgefangen und unterstützt, erfahre ich Trost und Verständnis? Oder bin ich getrennt von meinen Bezugspersonen, werde ich ausgegrenzt, isoliert? Die Familie, Freunde, das Umfeld können sehr viel dazu beitragen, dass Menschen traumatische Ereignisse verarbeiten und überwinden können. (Zito/Martin, 2016: 29)

Neben der sozialen Unterstützung spielen auch persönliche Fähigkeiten und Haltungen eine entscheidende Rolle. Für die Salutogenese, wie sie Antonovsky (1979) erklärt, sind eine positive Lebenseinstellung, Interessen, Begabungen und nicht zuletzt Religiosität von Bedeutung. Ein wesentlicher **Schutzfaktor** ist dabei die „Kohärenz“ (vgl. Antonovsky, 1979: 10). Dabei geht es darum auch schrecklichen Ereignissen einen Sinn zu geben und sie sinnhaft in das Leben zu integrieren. Oft ist diese Haltung auch mit dem Wunsch nach Verantwortungsübernahme verbunden, also dem Wunsch, anderen zu helfen, damit diese nicht in eine ähnlich schreckliche Situation gelangen.

Dann gibt es noch die **Risikofaktoren**, dazu zählt sicherlich auch das junge Alter und die fehlenden Fähigkeiten mit den sich akkumulierenden Belastungen umzugehen. Wenn also die Ereignis-, Schutz- und Risikofaktoren ungünstig zusammenwirken, dann hat das Trauma eine „Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS)“ zur Folge. Zu den auffälligsten Symptomen gehört laut Zito und Martin (2017) das **Hyperarousal**, also die erhöhte, angstbedingte Erregung, die sich in Nervosität, Bewegungsdrang, Schlafstörungen und Stressanfälligkeit manifestiert (vgl. Zito/ Martin, 2017: 35).

Dazu gehört aber auch die **Konstriktion**, also die Vermeidung und die Tendenz, Inhalte aus dem Bewusstsein zu drängen, was sich auch im Unterricht zeigen kann: „*Traumatisierte Flüchtlinge berichten häufig, dass sie große Schwierigkeiten in der Schule oder im Deutschkurs haben. Sie können sich neue Vokabeln einfach nicht merken; sobald sie den Unterricht verlassen, ist ‚alles wieder weg‘*“ (Zito/Martin, 2017: 37). Konstriktionen sind oft auch mit Dissoziationen, also einem inneren Ausstieg, verbunden. Zu den Belastungsreaktionen gehören aber auch somatoforme Störungen, Suchterkrankungen und depressive Störungen, was auch das erhöhte Suizidrisiko bei Menschen mit einer Fluchterfahrung erklärt (vgl. Huber, 2003).

Eines der Symptome einer Traumatisierung ist auch die **Intrusion** (vgl. Zito/ Martin, 2017: 33) – also eine Art Wiederbelebung. „*Durch die spezielle Arbeitsweise des Gehirns bei traumatischem Stress konnte das Erlebte nicht verarbeitet und als Vergangenheit*

abgespeichert werden. Gleichzeitig haben wir ja die bereits erwähnte Integrationstendenz: „Unsere Psyche will eigentlich alles verarbeiten und heilen“ (Zito/ Martin, 2017: 33). Das Erlebte und die Erinnerung daran bleiben abrufbereit – und hier stellt sich die Frage, inwieweit kann das Abrufen dieser Erinnerung zu einer Retraumatisierung führen?

3.2.6 Retraumatisierung

Als Retraumatisierung wird der Vorgang bezeichnet, in dem ein Menschen mit unvollständig integriertem traumatischen Prozess einem Reiz ausgesetzt ist, der die unkontrollierbare Notfallreaktion wieder auslöst, ohne dass der Betroffene ihr Einhalt gebieten oder regulieren kann. Dies kann durch eine erneute traumatische Situation geschehen, durchzufällig passende Umweltreize, durch interaktive Prozesse oder soziale Tabuisierung [...] Die Bandbreite von möglichen Reizen, die als Auslöser („Trigger“) für das Einsetzen einer traumatischen Reaktionskette fungieren können ist unbegrenzt. (Eidmann, 2009: 39)

Eidmann (2009) betont deshalb auch, dass die Prävention der Retraumatisierung neben der Unterstützung des natürlichen Selbstheilungspotenzials einen zentralen Fokus in der Arbeit mit traumatisierten Menschen bildet (vgl. Eidmann 2009:40). Zito und Martin (2016) betonen in diesem Zusammenhang, dass dieses Wiederbeleben durchaus als Selbstheilungsversuch der Psyche betrachtet werden kann. Belastende Erinnerungsbilder kommen gerade dann, wenn die „Abwehr nachlässt“ (vgl. Zito/Martin, 2016: 34): also beim Einschlafen, Aufwachen, beim Träumen. Das erklärt auch die Schlafstörungen der Betroffenen.

Im Zitat werden die auslösenden Reize als **Trigger** bezeichnet. Das kann ein unangekündigter Probealarm in der Schule sein, aber auch Gerüche, Geräusche, ein Tonfall, ein Fernsehbericht, manchmal auch ein Gedanke oder ein Gesprächsthema.

Dima Zito hat einmal einen kurdischen Flüchtling interviewt, der das Wiedererleben sehr gut beschrieben hat: „Wenn ich auf der Straße gehe, manchmal sehe ich Menschen, die so aussehen wie diese Menschen, die mich im Gefängnis gefoltert haben. Sofort bekomme ich Angst. Oder erinnere ich mich an diese Zeiten. Es gab bei der Folter eine Art von Parfüm. Und es gibt dieses Parfüm auch hier. Manchmal, wenn ich auf der Straße bin, und ich rieche dieses Parfüm, dann sofort bin ich zurück in diesen Zeiten. Und ich bekomme Angst, und ich zittere.“ (Zito/Martin, 2016: 34)

Für uns als pädagogische Fachkräfte ergibt sich dadurch mMn ein Dilemma: sollten die Ereignis-, Schutz- und Risikofaktoren ungünstig zusammenwirken, dann bleiben bestimmte Erlebnisse „als kreisendes Blütenblatt“ rund um die Blüte des Lebens hängen. Da sie sich nicht integrieren lassen, manifestieren sie sich in Form von anderen Symptomen auf der Verhaltensebene. Für die Salutogenese spielt aber die Verarbeitung dieser Erinnerung eine

entscheidende Rolle. Doch genau diese Konfrontation mit traumarelevanten Erinnerungen kann eine Retraumatisierung bewirken. Deshalb sollte im traumasensiblen Unterricht jede Form von direkter Konfrontation mit der eigenen Fluchtgeschichte, vor allem unter Erzählpflicht, wenn dieser von einer Lehrperson und/ oder in Anwesenheit von Mitschülerinnen und Mitschülern ausgeübt wird, vermieden werden. Die Frage bleibt offen, ob es dennoch Möglichkeiten gibt, Menschen mit Fluchterfahrung indirekt ein Verarbeitungsangebot zu machen, bei dem sie ohne äußeren Zwang, ohne Fremdzuschreibungen und ohne Druck den Selbstheilungsprozess unterstützen können. Dies kann aber nur in einem traumasensiblen Unterricht geschehen. Bevor nun auf Methoden eines traumasensiblen Unterrichts eingegangen wird soll der wechselseitige Zusammenhang von Trauma und Spracherwerb aus der Perspektive einer möglichen Retraumatisierung behandelt werden.

3.2.7 Wechselbeziehung zwischen Traumaerfahrungen und Spracherwerb

Wie bereits in den vorherigen Abschnitten erwähnt, gibt es einen wechselseitigen und komplexen Bezug zwischen erlebtem Trauma und Sprachenerleben. Hier treffen zwei Positionen aufeinander, die nur anfänglich in einer Opposition zueinander stehen. Einerseits betont die Traumapädagogik das Risiko einer (Re-)traumatisierung, wenn Menschen mit Traumaerfahrungen in Situationen gedrängt werden, diese Erfahrungen (detailliert) zu erzählen. Andererseits kann gerade diese Versprachlichung in einer neuen Sprache mit minderer Sprachkompetenz wieder als sprachliche Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit erlebt werden.

Im Widerspruch dazu scheint die Position von Verena Plutzar (2016), die im gleichen Band wie Brigitta Busch (2016) zu einem anderen Schluss kommt: *„Die Lebenssituation eines Menschen [beeinflusst] wesentlich seinen Zugang zum Sprachenlernen und die Möglichkeiten seiner Entwicklung [...], und zwar in solch einem Maße, dass sie Berücksichtigung in der Gestaltung des Unterrichts finden muss.“* (Plutzar 2016:107). Die Autorin entwirft einen anderen Zugang im Sprachunterricht mit Menschen mit einer Fluchterfahrung. Sie sieht den Sprachunterricht in erster Linie als Beziehungsarbeit, wobei nicht nur eine Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden aufgebaut wird, sondern auch eine positive Beziehung zur neuen Sprache. Diese wird nun im Erwerb an einem „sicheren Ort“ als expressives und performatives Artikulationsinstrument wahrgenommen und bietet den Lernenden die Möglichkeit auch in der „neuen Sprache“ Erlebtes und Erfahrungen zu reflektieren.

Wie bereits gesagt, handelt es sich nur um einen scheinbaren Widerspruch, denn auch Busch (2016) anerkennt das Bedürfnis von Betroffenen Traumaerfahrungen zu artikulieren und sieht in der Negierung dieses Bedürfnisses ein weiteres Traumatisierungspotential:

Sich anderen gegenüber nicht oder nicht adäquat mitteilen, also das Erlebte mit anderen teilen zu können, weil ein gemeinsamer Erfahrungshintergrund und eine ‚gemeinsame Sprache‘ fehlen, weil das Erlebte mit gesellschaftlichen Tabus oder Scham belegt ist oder aus politischen Gründen kein Ohr findet, kann selber wieder zur Belastung werden. (Busch, 2016: 101)

Genauso verweist Plutzar (2016), die ja in der Beziehung zur neuen Sprache auch Möglichkeiten sieht, über sich selbst und dem eigenen Erlebten zu reflektieren, auf die Gefahr einer Retraumatisierung und fordert deshalb ein:

Schließlich gehört auch zu einem traumasensiblen Unterricht, dass sich der oder die Lehrende der Symptome der Nachwirkungen einer Traumatisierung bewusst ist. Dazu gehören wiederkehrende, sich aufdrängende Erinnerungen, die durch Themen, Laute, Bilder oder auch Bewegungen hervorgerufen werden können, und Dissoziationen, die sich durch Gedankenverlorenheit oder Geistesabwesenheit zeigen. (Plutzar, 2016: 125)

Zusammengefasst kann nur wiederholt werden, dass der Zusammenhang zwischen Trauma und Unterricht komplex und wechselseitig ist. In der Literatur warnen Autorinnen und Autoren davor, Betroffene in einen Erzähzwang einer „erzwungen Enthüllung“ zu drängen, in denen sie erneut traumagenerierende Erfahrungen der (sprachlichen) Hilflosigkeit und Handlungsunfähigkeit erleben. Dennoch sollte der Unterricht, als „sicherer Ort“ Raum bieten, traumabezogene Bedürfnisse im weitesten Sinne zu artikulieren. Das Leid der Betroffenen soll Anerkennung erfahren, ohne dass man sie viktimisiert. Traumaerfahrungen können unter der Bedingung der Freiwilligkeit artikuliert werden, Lehrende sollten aber in einem traumasensiblen Unterricht darauf achten, wie artikuliert traumatische Ereignisse auf andere Lernende wirken und wie eine positive und konstruktive Rückverortung in eine ermächtigende (Lern-) Gegenwart möglich ist. Wie nun Prinzipien eines traumasensiblen Unterrichts ausschauen könnten, ist Gegenstand des letzten kurzen Abschnittes dieses Kapitels.

3.2.8 Traumapädagogische Methoden: Traumasensibler Unterricht

Auf die Frage, ob es per se traumapädagogische Methoden gibt, antwortet Zimmermann (2017) klar mit Nein. Vielmehr sind es methodische Zugriffe, die zum Beispiel aus der Sozial- und Gestaltpädagogik stammen. „Traumapädagogik ist in allererster Linie immer eine

Haltungspädagogik. Keine Technik, keine gute Methode kann ihre Wirksamkeit entfalten, ohne die zugewandte, [...] reflektierte Haltung der Lehrkräfte“ (Zimmermann, 2017: 128).

Lars Dabbert (2017, S. 140) versucht die Arbeitstechniken der Traumapädagogik dennoch einzuteilen, an dieser Stelle soll nur kurz darauf eingegangen werden:

- a. Sicherheit:** hier geht es vor allem um die Wahrnehmung der Schule als sicheren Ort, der eine sichere Beziehungsgestaltung ermöglicht. Das Konzept des „sicheren Ortes“ ist zentral in der traumapädagogischen Arbeit.
- b. Stabilität:** denn stabile Strukturen wie ein Stundenplan, ein Tagesablauf, klare Arbeitsaufträge helfen, das Leben wieder als überschaubar und bewältigbar zu erleben. Stabilität drückt sich auch auf Beziehungsebene aus: Bezugspersonen sollten nicht häufig wechseln.
- c. Selbstermächtigung:** ein zentraler Aspekt hierin ist das Verstehen der eigenen Erlebensmuster wie zum Beispiel der Ängste oder der Erinnerungslücken. Zur Selbstermächtigung zählt auch den Unterricht so zu gestalten, dass Betroffene nicht überfordert sind, und ihnen aber auch Aufgaben zu übertragen.
- d. Korrigierende Beziehungserfahrung:** im Zentrum dieses Methodenbereichs steht die Fähigkeit von Lehrenden, *„den oft diffusen, widersprüchlichen und scheinbar desorganisierten Beziehungsmustern der Schüler*innen stabile und sichere Beziehungsangebote entgegenzusetzen“* (Zimmermann, 2017: 130).
- e. Präsenz:** Laut (Zimmermann, 2017: 133) ermöglicht *„die emotionale und körperliche Präsenz von pädagogischen Fachkräften [...] innerpsychische Stabilisierung“* und wirkt demnach einer möglichen Dissoziation entgegen. Damit wird ein komplexes Phänomen beschrieben, das einem „außer sich sein“ oder einem „schlecht erreichbar sein“ in Krisensituationen entspricht.

3.3 Fazit

Nachdem nun die pädagogischen Zugänge und die damit verbundenen Haltungen der Migrations- und Traumapädagogik behandelt worden sind, bleibt die Frage offen, inwieweit es sinnvoll ist, Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung mit dem Themenkomplex Flucht zu konfrontieren. Zimmerman (2017) betont, dass „auch innerhalb der therapeutischen und mit Trauma befassten Zugänge sind die Konfrontationstechniken hoch umstritten“ (Zimmermann 2017:128). Konfrontationstechniken bergen die Gefahr einer Retraumatisierung und einer Überwältigung bzw. einer Überflutung. Zito und Martin (2016) sprechen von einer „Reinszenierung des Erlebten“, wenn bestimmte Trigger als Auslöser für Erinnerungen wirken und weisen darauf hin, dass die explizite Beschäftigung mit traumarelevanten Inhalten die Belastung aufrecht halten können - als eine Form des Wiedererlebens. Hier spielt die erneute Erfahrung der Ohnmacht eine zentrale Rolle. Ein möglicher Erzählpzwang in einer fremden Sprache und die damit verbundene sprachliche Ohnmacht bzw. Sprachlosigkeit, kann sehr alte Bedrängungsmuster, die sich durch die Willkür der Erwachsenen auszeichnen, bei Kindern und Jugendlichen aktivieren. Gleichzeitig weisen sie aber darauf hin, dass die Konfrontation auch entlastend und lösend im Sinne eines Bewältigungsversuches wirken kann. Deshalb schlägt Wöller (2006) im Kapitel „schonende Traumabearbeitung“ Therapeuten vor, auf **„Distanzierungstechniken“** zurückzugreifen (vgl. Wöller, 2006: 399).

Um den Mehrwert dieser Überlegungen für den gesamten Schulbetrieb zu unterstreichen, möchte ich mit einem Zitat von Zimmermann unkommentiert abschließen

*Und für alle Methoden, alle Beziehungsmuster, alle Prozesse des Fallverstehens gilt: Was für traumatisierte Kinder und Jugendliche gut und (überlebens-)wichtig ist, kann für alle anderen Schüler*innen nicht schlecht sein. (Zimmermann 2017: 134)*

4. DIDAKTISCHE ZUGÄNGE

Mit der im pädagogischen Teil diskutierten Ansätzen der Trauma- und Migrationspädagogik (Kapitel 3) sind jene Zugänge ausgeleuchtet worden, die im Rahmen dieses Forschungsprojekts die Frage des „Wer“ und des „Warum“ beantworten. In diesem Abschnitt soll nun auf die Didaktik, also auf die Frage nach dem „Was“ eingegangen werden, um abschließend im Theorieteil die Möglichkeiten des „Wie“, sprich der Methodik (Kapitel 5) zu diskutieren.

Zu Beginn wird das Konzept des „Literarischen Lernens“ von Spinner (2006) vorgestellt und mit Blick auf die Bedürfnisse eines sprachsensiblen Unterrichts für Schülerinnen und Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besprochen. Anschließend wird näher auf das Phänomen „Flucht“ in der Kinder- und Jugendliteratur eingegangen sowie Aspekte der Erinnerungskultur und Holocaustdidaktik miteinbezogen. Abschließend soll die Wahl des Jugendromans „Lauf, Junge, lauf!“ von Uri Orlev erläutert sowie auf für die Didaktisierung wichtige Aspekte von Buch und Film eingegangen werden.

4.1. Literarischen Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit

Das Konzept des „Literarischen Lernens“, das auf Kaspar Spinner (2006) zurück geht, ist zentral für die didaktische Zielsetzung dieses Projekts. Dabei formuliert Spinner elf Aspekte des „Literarischen Lernens“, um Lehr- und Lerndynamik im Literaturunterricht im damaligen Kontext der Diskussion rund um Kompetenzen und Bildungsstandards im Jahre 2006 zu beschreiben. Von allen elf Aspekten sticht besonders der zweite hervor, den er im Original wie folgt als Ziel im Umgang mit literarischen Texten formuliert: „[Der Literaturunterricht soll] **subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen**“ (vgl. Spinner, 2006: 7).

Dieser Aspekt ist insofern besonders, da hier Spinner die Interaktion von Leserinnen bzw. Leser mit dem Text als grundlegendes Prinzip in Texterschließung und -verstehen allen anderen Aspekten überordnet. Mit dieser Forderung löst Spinner die bis dorthin gängige Dichotomie in der Literaturdidaktik auf, die zwischen schüler- bzw. rezeptionsorientierten Konzepten auf der einen Seite und einer eher auf Kanonwissen ausgerichtete Position auf der anderen Seite unterscheidet (vgl. Hurrelmann, 2004: 53). Meiner Meinung nach

verwendet Spinner den Terminus „Spiel“ ganz bewusst und sieht in der Interaktion zwischen Text und Leserinnen bzw. Leser ein „*Wechselspiel von Subjektivität und Textorientierung, [...] [die] für literarisches Verstehen kennzeichnend ist*“ (Spinner, 2006: 8). Iris Winkler formuliert es wie folgt:

Die Interaktion zwischen literarischem Text und Leser soll Spinner zufolge zur wechselseitigen Anreicherung von Gelesenem und Gewusstem führen. Bezogen auf den Leser genügt es also nicht, wenn er sich unidirektional im Text gleichsam spiegelt und selbst bestätigt sieht. [...] Es sind also elaborative Verstehensprozesse erwünscht, die sich dadurch auszeichnen, dass Verknüpfungen zwischen neuem Wissen und bestehenden Wissensstrukturen hergestellt werden. (Winkler, 2015: 157)

Was Winkler hier als „elaborativen Verstehensprozess“ bezeichnet, beschreibt eine Interaktion bei der Leserinnen und Leser im Text zunächst jene Aspekte wahrnehmen, die vorerst in den bewussten Eigenerfahrungen nicht präsent sind, sodass es zu einer erweiterten Selbsterkenntnis kommt. Durch Involviertheit, bei der Rezipierende bewusste Verknüpfungen zwischen dem Rezeptionsgegenstand und dem eigenen Leben herstellen, führt diese Selbsterkenntnis auch zu Prozessen der Selbstreflexion(en), diese wiederum schärfen die Aufmerksamkeit für den Text. Für das geplante Forschungsprojekt bieten **(ver)fremde(te) Fluchtbiographien** also einen Raum um Erfahrungen, Wissen und Erkenntnisse über Flucht zu reflektieren, diese aber auch mit neuen Perspektiven und in einem globaleren Kontext zu erleben. Problematisch ist in diesem Konzept aber der Ansatz der „subjektiven Involviertheit“, da diese von Spinner (2006) nicht nur als „persönliches Angeschorensein“ (Spinner 2006: 8) verstanden wird sondern sich vielmehr durch eine große Nähe zum Text bis hin zu einem zeitweiligen Aufgehen im Text charakterisiert. Für ein gesundes, in unserem Fall auch traumasensibles Textverständnis ist neben dieser Nähe auch immer eine objektive, distanzierte Rezeptionshaltung wichtig.

Hier verlangt nun Zabka (2015) Nähe und Distanz in Bezug auf ein und denselben Text „*miteinander ins Spiel zu bringen*“ (Zabka, 2015: 2). In der Fachliteratur wird für dieses Wechselspiel auch auf das Konzept der **ästhetischen Distanz** zurückgegriffen. Laut dieses Ansatzes müssen sich Leserinnen und Leser ästhetischen Wirkungen wie „*die Einfühlung in Figuren, das Einlassen auf Spannung, Irritation, Überraschung, Witz, Erschrecken, Abscheu; das Mitempfinden von Sprachrhythmus, die Öffnung für Musikalität des Sprachklangs*“ (Zabka 2015: 2), zuerst aussetzen und öffnen, um später diese Rezeptionsgegenstände zu analysieren und zu interpretieren. Diese ästhetische Distanz ist im Unterricht zwischen den

Polen der Distanzlosigkeit bzw. der Überdistanzierung angesiedelt und muss bei der Didaktisierung der Übungen berücksichtigt werden. Schließlich kann eine Distanzlosigkeit zu einer Überidentifikation mit dem Gelesenen führen und frühere Traumata aktivieren, eine Überdistanzierung hingegen, sprich das Ausbleiben einer Involviertheit, verfehlt das Lernziel. Der Paradigmenwechsel in der Literaturdidaktik sollten nicht nur eine starke subjektive Involviertheit fördern, sondern auch die Vielfalt und Diversität eben dieser Subjekte im Klassenraum gerecht werden. Der Kärntner Deutschdidaktiker und Friedenspädagoge Werner Wintersteiner formuliert in „Poetik der Verschiedenheit“ die Forderung, den Literaturunterricht an die aktuellen Bedingungen, Voraussetzungen sowie Gegebenheiten der Migrationsgesellschaft anzupassen. Dazu entwirft er das Konzept der „transkulturellen Literaturdidaktik“:

Ziel transkultureller Literaturdidaktik ist es, einen spezifisch ästhetischen Beitrag zu einer Erziehung für eine solidarische Wertegesellschaft zu leisten. Sie [ist] Bestandteil globalen Lernens [und] situiert sich im Rahmen eines Bildungskonzepts, das Differenzen akzeptiert [...], das Respekt vor Verschiedenheit, d.h. vor Andersheit der Anderen, zum zentralen Programm macht [...]. (Wintersteiner, 2006: 183)

Er führt weiter aus, dass mithilfe von Literatur Schülerinnen und Schüler nationale aber auch globale ökonomische, politische, kulturelle, sprachliche sowie gesellschaftliche Machtkämpfe begreifen sollen (vgl. Wintersteiner, 2006: 93). Damit lässt sich das Konzept des „Globalen Lernens“ besonders gut mit dem Konzept des „Literarischen Lernens“ kombinieren. Zu kritisieren wäre beim Ansatz der transkulturellen Literaturdidaktik aber meiner Meinung nach der Fokus auf die Kategorie Kultur und die Essentialisierung der Fremdheit, Alterität und Differenz, da hier entgegen des migrationspädagogischen Ansatzes machtvoll Binaritäten bedient werden, anstatt diese aufzubrechen. Dennoch erachte ich Wintersteiners Ansätze für wichtig und richtig, da sie genauso Selbstverständlichkeiten im Literaturkanon und machtvoll Normen hinterfragen sowie zu einer kritischen Selbstbetrachtung anregen. Transkulturelle Literaturdidaktik eignet sich somit besonders anhand der Lektüre von Texten oder der Rezeption von Filmen Prozesse der Produktion und Reproduktion von sprachmächtigen Normen zu thematisieren und kritisch zu reflektieren und öffnet den Diskurs für Mehrfachperspektiven und Multidimensionalität.

4.2. Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur

Flucht, Zwangsmigration sowie Vertreibung sind integraler Bestandteil der Kinder- und Jugendliteratur. Gleichzeitig korreliert die Zahl der veröffentlichten Werke stark mit den

Zahlen der Fluchtbewegungen nach Mitteleuropa in den letzten Jahren. Werke, die sich diesem schwierigen Thema annehmen, versuchen Einzelschicksale und individuelle Fluchtgeschichten in einer Zeit anonymer Zahlen und Statistiken sichtbar zu machen. Dabei hat das Thema Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur eine lange Tradition.

In seinem Artikel zu den literarischen Gestaltungsformen von Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur hält Horst Künnemann (2001) fest, dass Flucht ein universelles Thema mit vielen Gesichtern ist, dass nicht auf einen Kulturkreis beschränkt werden kann (vgl. Künnemann, 2001: 31). Er fasst die erschienen Publikationen seit Anfängen des letzten Jahrhunderts unter dem Gattungsnamen „Problemliteratur“ zusammen und meint damit Nachkriegs- und „Trümmer“-Literatur, die sich dem Holocaust, Vertreibung, Massenflucht, verweist aber auch auf Literatur der 1970er bis 1990er Jahre, die sich mit Spannungen auf den Balkan oder kriegesischen Konflikten in Asien und Afrika beschäftigen.

Viele individuelle Fluchten bleiben private Tragödien, abgesehen von einigen, die bei spektakulärem Verlauf den Weg in die Medien finden. Oft sind sie in Buchform das Resultat fiktionaler Ideen und ihrer sprachlichen Umsetzung. Immer haben sie bei anspruchsvoller Gestaltung die Tendenz, Beispielhaftes zu belegen, Emotionalität und Anteilnahme der Lesenden zu wecken und Missstände aufzuzeigen, um sie künftig verhindern zu helfen. (Künnemann, 2001: 32)

Dabei ist diese moralische Verantwortung gegenüber jüngeren Generationen, neben der Möglichkeit Traumata und innere Verletzungen aufzuarbeiten sowie das Gefühl des eigenen Versagens oder persönliche Schuldgefühle loszuwerden, laut Künnemann eine zentrale Gemeinsamkeit von Kinder- und Jugendliteratur, die sich mit Flucht beschäftigt (vgl. Künnemann, 2001: 33).

Ein weiteres Kennzeichen dieser „Problemliteratur“ ist, dass viele der bis dahin noch gültigen Tabus der Kinder- und Jugendliteratur im Sinne der „Bewahrungspädagogik“ umgestoßen werden. Die fehlende Scheu vor Tabus ist meist gepaart mit realistischer, detailfreudiger Schreibweise und einem kritischen Blick auf die Erwachsenenwelt. Auch **Die Stube**, eine österreichische Serviceeinrichtung für alle, die sich für Kinder- und Jugendliteratur interessieren, und für alle, die Literatur und Medien an Kinder und Jugendliche vermitteln, veröffentlicht auf ihrer Homepage unter der Überschrift „Flucht und Migration als Themen der KJL“ eine ganze Reihe an kürzlich erschienenen Kinder- und Jugendliteratur zu diesem Thema.

Im Folgenden möchte ich die Fülle an Kinder- und Jugendbücher sowie -filmen in drei Kategorien einteilen und kurz beschreiben sowie auf die Wahl des Werkes "Lauf, Junge, lauf!" eingehen.

Man könnte die Werke nach verschiedensten Gesichtspunkten zuordnen, eine mögliche Einteilung könnte sich an das Verhältnis von Text zu Bild orientieren und Roman von Bilderbuch unterscheiden. Andererseits könnte man die Werke nach dem intendiert adressiertem Alter zuteilen. Für die folgende Zuteilung orientiere ich mich an der Historizität der Fluchtgeschichte und unterscheide dabei vom Grad der Fiktionalität unabhängig:

- 1. Kinder- und Jugendliteratur, die durch Distanzierungsmechanismen entfremdet wurde**
- 2. Kinder- und Jugendliteratur, die aktuelle Fluchtgeschehnisse verarbeiten**
- 3. Kinder- und Jugendliteratur, die vergangene Fluchtbiographien aufarbeitet**

Zu ersten Gruppe gehören jene Werke, die durch die Verwendung eines anderen, oft fiktionalen Settings Ort und Zeit verfremden und so Flucht und Flüchtlinge von der Zuweisung zu einem im Diskurs zugeschriebenen Sprach- bzw. Kulturraum befreien und Flucht, Krieg, Zwangsmigration und Vertreibung zu einem universalen Phänomen erheben. Beispielhaft dafür ist Shaun Tans Kunstwerk in Buchform "Ein neues Land" (2008), das rein mit Illustrationen arbeitet und die Zwangsmigration eines Familienvaters aus einem ärmlichen Erdteil in einen Industriestaat, in dem Überfluss aber auch Fremdheit regiert, nacherzählt.

Doch neben der Möglichkeit das geographische und historische Setting zu verzerren, greifen Kinder- und Jugendbuchautoren auch zu anderen Formen der Distanzierung. Eine gängige Möglichkeit besteht darin, die Geschichte aus der Sicht von (anthropomorphisierten) Tieren als Protagonisten zu erzählen. Diesen Erzählstil macht sich zum Beispiel Käthe Recheis zunutze, die in der Geschichte Wolfsaga (1994) die Flucht eines Wolfsrudels erzählt. Das Werk wurde 1994 mit dem Jugendbuchpreis der Stadt Wien und 1995 mit dem Österreichischen Kinder- und Jugendbuchpreis ausgezeichnet. Die Autorin schafft es in unnachahmlicher Weise Vertreibung, Stationen einer Flucht, Fremdheitserfahrungen und Zusammenhalt innerhalb der Gesellschaft zu thematisieren. Im Vergleich zu Shaun Tans Werken benötigt die Leserschaft aber schon eine ausgeprägte Sprachkompetenz um der Handlung zu folgen.

Zur zweiten Gruppe von Kinder- und Jugendliteratur, die Flucht thematisieren, gehören jene, die aktuelle Entwicklungen aufgreifen. Mit den Fluchtbewegungen der letzten

Jahrzehnte in den mitteleuropäischen Sprachraum setzt auch eine entsprechende Verarbeitung von Fluchtgeschichten in der Kinder- und Jugendliteratur ein. Während der Bosnienkrieg zum Beispiel erst später, teilweise um eine Generation verschoben, Eingang in die Kinder- und Jugendliteratur findet, sind die Fluchtbewegungen aus Afrika, dem Nahen Osten und Zentralasien noch während der Kriegsgeschehen Grundlagen für viele Kinder- und Jugendbücher. Vor allem Fluchtgeschichten aus Syrien, dem Irak und Afghanistan sind Grundlage für viele Kinder- und Jugendbücher. Hier soll nur eins exemplarisch vorgestellt werden. „Im Meer schwimmen Krokodile“ ist eine Erzählung von Fabio Geda mit dem Untertitel „Eine wahre Geschichte“, die im Jahr 2011 erschienen ist und die Fluchterlebnisse eines afghanischen Jugendlichen aus dem schiitischen Stamm der Hazara aus den Fängen der sunnitischen Taliban, die mehrheitlich dem Stamm der Paschtunen angehören, nacherzählt. Die Hauptperson flüchtet anschließend über verschiedene Länder (Pakistan, Iran, Türkei, Griechenland und schließlich Italien) und stellt in Europa den Antrag auf Asyl, der angenommen wird. Die Geschichte ist in Form eines Dialogs zwischen dem Autor, der gleichzeitig die normative Erzählinstanz ist, und dem Zufluchtsuchenden Jungen. Paul Badde beurteilt in der Printausgabe der Zeitung „Die Zeit“ vom 10.05.2011 das Werk durchaus positiv und verfasst eine lobende Rezension unter dem fragwürdigen Titel „Zwei Welten in meinem Herz“, ein Auszug:

Es ist ein "Fänger im Roggen", jedoch aus dem Haus des Islam. Es ist eine "Göttliche Komödie", jedoch mit Kinderaugen, eine Odyssee durch ein multiples Inferno nach Turin. "Im Meer schwimmen Krokodile" heißt ihre Geschichte, deren Titel den kleinen Eni mit einem Nachthemd und seinem Köfferchen auf dem Kopf eines schwimmenden Krokodils zeigt. (Badde, 2011)

Bereits der Rezensionstitel zeigt auf, warum gerade solche Werke und viele ähnliche, ungeeignet für den integrativen Literaturunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung aus dem arabisch-, dari-, türkisch- oder paschtusprachigen Raum sind: Es werden immer wieder binäre Oppositionen bedient. Am problematischsten ist wahrscheinlich die Gegenüberstellung der shiitischgläubigen Hazara und der sunnitischgläubigen Paschtunen, die ohne weitere Differenzierung den Taliban zugeordnet werden. Spannungen innerhalb einer Sprachgruppe werden damit aufgeheizt. Ebenso fragwürdig ist die Erzähltechnik, normative Erzählinstanz bleibt der Autor, der zwar mit Asylwerbern arbeitet, selber aber keine Fluchterfahrungen hat. Die Geschichte wird nur scheinbar durch die Perspektive des Zufluchtsuchenden erzählt, denn es ist der Autor, der

durch teilweise misstrauische Fragen, Kommentaren der Überraschung oder Beipflichtungen die Fluchterfahrung wertet und als „wahre Geschichte“ legitimiert.

Neben meiner inhaltlichen Kritik an solchen Werken, gibt es aber einen anderen Aspekt, der später im narrativen Interview auch bestätigt wird: Aktuelle Fluchtgeschichten bergen die Gefahr eine Re-/traumatisierung, ganz egal ob es sich bei den Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung um Menschen aus Syrien, Afghanistan, Irak, Türkei oder Pakistan handelt. Die nötige ästhetische Distanz kann in solchen Fällen nicht aufgebracht werden.

Zur dritten und letzten Gruppe von Fluchtgeschichten in der Kinder- und Jugendliteratur zähle ich all jene Werke, die Geschehnisse aus der Vergangenheit aufgreifen. Besonders bedeutsam sind vor allem jene Erzählungen, die Geschichten von überlebenden Angehörigen von verfolgten Minderheiten im Zweiten Weltkrieg verarbeiten. In den nächsten zwei Abschnitten wird deshalb kurz in die Holocaustdidaktik in Hinblick auf Kinder- und Jugendliteratur über die Shoah sowie der Erinnerungskultur in der Arbeit mit mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler eingegangen.

4.3. Holocaustdidaktik im migrationspädagogischen Kontext.

Der Holocaust ist nach wie vor kein Stoff wie jeder andere, aus dem Literatur und Kunst wie jede andere gemacht werden können. Angesichts des Holocaust bestehen nach wie vor Grenzen der Produktion und Rezeption, die für die Künste singulär sind. [...] Texte über den Holocaust mögen etwas in den Bann Ziehendes an sich haben, aber sie verfügen nicht über die 'Ästhetik des Schreckens', die jeglicher Gewaltdarstellung zu eigen ist. (Strümpe, 1999: 11)

Kein anderes Ereignis der Vergangenheit hat den Diskurs in Österreich rund um Gesellschaft, Politik, Bildung und Verantwortung so stark geprägt wie die Grauen des Zweiten Weltkrieges. Speziell der Holocaust, das unvorstellbare Verbrechen das an Jüdinnen und Juden in Europa begangen worden ist, prägt unsere Selbstbild in Österreich bis heute. Im nächsten Zitat von Heyl (1992) wird klar, dass die Beschäftigung mit der Shoah und die damit verbundene Erinnerungs- und Bewältigungsarbeit keineswegs einfach ist:

Von einer Auschwitz-Erfahrung zu sprechen, etwa, indem wir behaupten, daß Auschwitz eindeutig dies oder jenes war, verliert seine Berechtigung dort, wo die Erzählung ihr absolutes Ende findet: an den Türen der Gaskammern, die sich vor den Lebenden schlossen, die schließlich die Überlebenden von den Toten trennten. Auschwitz bis ins Letzte erfahren haben die Umgekommenen, die von dieser Erfahrung nicht mehr sprechen können. (Heyl, 1992: 217)

In seinem Begleitheft für Lehrerinnen und Lehrer hebt Heyl (1999) gleichzeitig die Schwierigkeiten, die die junge Generation der Schülerinnen und Schüler im Umgang mit dem Thema Holocaust hat, hervor:

Wenn Schülerinnen den Eindruck gewinnen, ihre Emotionen würden zuverlässig abgerufen und gleichsam einer pädagogischen Choreographie unterworfen, reagieren manche von ihnen mit [...] Reserve oder Provokation. Eine Schockpädagogik, die etwa auf die Wirkung der Bilder der Leichenberge setzt, läuft Gefahr, die eh schon vorhandene Abwehr gegenüber dem Thema noch zu festigen und zu unterfüttern. (Heyl, 1999:7)

Diese „Schockpädagogik“ löst eine Reihe von Abwehrmechanismen und schlimmstenfalls Desinteresse aus:

Es ist ein ganz normaler psychischer Abwehrmechanismus gegen die abnorme Realität von Auschwitz, daß wir uns dagegen wehren, die Bilder und das Grauen von Auschwitz an uns herankommen zu lassen. Daß Auschwitz war und nicht nur möglich war, ist schwer auszuhalten. (Heyl 1999: 7)

Diese Abwehrmechanismen von Schülerinnen und Schüler werden im bildungspolitischen Diskurs oft in eine kausale Relation zu Themen wie Migration, Flucht und Religion gesetzt. Tatsächlich erweckt der aktuelle Diskurs rund um Gedenkarbeit und Holocaust den Eindruck, dass Antisemitismus primär ein migrantisches Phänomen sei oder dass Menschen mit zugeschriebenen „Migrationshintergrund“ zumindest nicht an einer Beschäftigung mit dem Holocaust interessiert sind.

Axel Schacht (2012) fordert in seinen Didaktisierungsansätzen der außerschulischen Gedenkstättenpädagogik, dass auf die Realität in den Klassenzimmern eingegangen werden muss. Er betont, dass Jugendliche mit einem vermeintlichen „Migrationshintergrund“ andere familiäre Bezüge zur Geschichte Österreichs haben - sie sind damit nicht nur durch mehrere Generationen vom Holocaust getrennt, sondern obendrein durch andere Narrative der Familiengeschichten, wie zum Beispiel die Migrationserfahrung der Elterngeneration. Gleichzeitig betont Schacht (2012), dass sich alle Jugendlichen in Österreich im gleichen diskursiven Raum, wenn es um Fernseh-, Lese- und Unterhaltungsgewohnheiten geht, bewegen. Auch hier ist der Holocaust durch oft niederschwellige Zugänge fest verankert, und ihnen demnach nicht fremd.

Zwei breit angelegte Studien entkräften obendrein ein spezifisches migrantisches Desinteresse an der Beschäftigung mit dem Holocaust: Da wäre einerseits die Studie von Viola B. Georgi aus dem Jahr 2003 mit dem Titel „Entliehene Erinnerungen. Geschichtsbilder

junger Migranten in Deutschland“ – aber auch für Österreich liefert die Studie von Christiane Hintermann aus dem Jahr 2007 mit dem Titel „Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien“ differenzierte Daten.

Die Studie von Viola B. Georgi (2003) beschäftigt sich mit biografischen Strategien im Umgang mit der NS-Vergangenheit von Jugendlichen mit zugeschriebenem „Migrationshintergrund“. Sie kommt dabei zum Schluss, dass der Fokus der Befragten auf Opfer gelegt wird, denen man mit einem hohen Maß an Empathie begegnet. Die Studienautorin belegt, dass in der Beschäftigung mit dem Holocaust eigene Diskriminierungserfahrungen der Zielgruppe mitreflektiert werden. Dies kann laut Georgi (2003) bis hin zu einer „Instrumentalisierung der (historischen) Opfer“ führen, wenn die Erinnerungsarbeit ausschließlich aus einer marginalisierten Position heraus erfolgt. Auf der anderen Seite des Spektrums nehmen Jugendliche mit zugeschriebenem „Migrationshintergrund“ aber auch Positionen der Mehrheitsgesellschaft an, diese Artikulieren sich vor allem in der Übernahme von Schuldgefühlen, dies wertet die Forscherin wie folgt: *„An die Übernahme von Verantwortung oder gar ‘Schuldgefühle’ für die von Deutschen begangenen Verbrechen knüpft sich eine Anerkennung bzw. Integrationserwartung“*. (Georgi, 2003)

Christine Hintermann übernimmt Georgis Fragestellungen und versucht das Geschichtsbewusstsein und die damit verbundenen Identitätskonstruktionen bei Jugendlichen mit zugeschriebenem „Migrationshintergrund“ im Rahmen einer Studie für das Demokratizentrum Wien auf die Situation in Österreich umzulegen. Kernaussage der Forschung von Hintermann et al. (2007) ist, dass der potentielle Migrationshintergrund so gut wie keinen Einfluss auf die Einstellung zur Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus hat. Hintermann hebt dennoch einen kleinen aber wichtigen Unterschied hervor: *„Jugendliche mit Migrationshintergrund empfinden seltener Gefühle von Schuld und Verantwortung [...]“* (Hintermann, 2007: 118).

Schacht (2012) hebt nun eine Korrelation zwischen der gefühlten Distanz und der Identifikation als Nicht-Österreicher/innen:

Somit scheint auch der Grad an Identifikation mit der österreichischen Gesellschaft einen Einfluss zu nehmen auf die Bereitschaft zur Übernahme der Verantwortung aus ihrer Geschichte. [...] Andererseits ist die gefühlte Distanz nicht zwingend in einer Ablehnung oder gar Relativierung begründet, sondern durch die Ablehnung der Bürde der Mehrheitsgesellschaft, eine moralische Pflicht zu erfüllen, durch Erinnern und Gedenken sich von einer Schuld zu befreien. (Schacht, 2012: 12)

Gleichzeitig belegen die Interviews in den Studien, dass gerade der zugeschriebene Migrationshintergrund von den befragten Jugendlichen als Argument für einen stärkeren Bezug angeführt wurde, nicht zuletzt bei Menschen mit einer Fluchterfahrung, da sie selbst Krieg, ethnische Säuberungen und Vertreibung erlebt haben (vgl. Schacht, 2012: 12).

1. Doch lassen sich die Studienergebnisse, die Einstellungen von Menschen mit zugeschriebenem „Migrationshintergrund“ der zweiten und dritten Generation hier geborener Jugendlicher, so ohne weiteres auf die in diesem Forschungsvorhaben fokussierte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung umlegen? Schenkt man der Studie von Günther Jikeli Glauben, die der Historiker 2017 im Auftrag des American Jewish Committee Berlin veröffentlicht hat, so ist es auch hier schwierig von allgemeinen Trends zu sprechen und ein spezifisches Desinteresse oder gar breitem Antisemitismus zu bestätigen. Der Forscher, der 16 Gruppeninterviews mit 68 Menschen (unter ihnen waren Muslime, Christen und Jesiden, Araber, Kurden, Palästinenser, Männer und Frauen im Alter von 18 bis 52 Jahren) durchgeführt hat, konstatiert mehrere Faktoren, die bei der Einstellung von Menschen mit einer Fluchterfahrung (aus Syrien und dem Irak) zu Juden und Shoah eine tragende Rolle spielen:

„Das Wissen zur Shoah beschränkt sich oft auf vage Vorstellungen“ (Jikeli, 2017: 9), damit fasst der Autor zusammen, dass Befragte oft wenig oder gar kein Wissen zum Zweiten Weltkrieg oder Holocaust haben.

2. Jüdinnen und Juden werden in erster Linie als Religionsgemeinschaft wahrgenommen und nicht als ethnische Gruppe, in diesem Zusammenhang kommt es zu einer Identifikation mit ihnen als „Schwesternreligion“, die Befragten verwenden immer wieder das Pronomen „Wir“ wenn es um religiöse Praxis geht.
3. Identifikation mit den Palästinenserinnen und Palästinensern, die der Autor als „Palästinensismus“ bezeichnet und das problematische Verhältnis zum Staat Israel
4. Trotz stark ausgeprägter Israelkritik, *„verurteilt die große Mehrheit Hitler und den Massenmord an Jüdinnen und Juden“ (Jikeli, 2019: 7)*

5. Gleichzeitig konstatiert der Studienautor authentische Bereitschaft Stereotypen und Feindbilder, die durch „Propaganda im Herkunftsland, einschließlich der Schulbildung“ (Jikeli, 2017: 9) tradiert wurden, zu überdenken

Gerade der letzte Punkt, nämlich die Offenheit und Bereitschaft des Überdenkens und die Fähigkeit sich mit den Opfern des Holocausts zu identifizieren, sieht der Studienautor als größtes Potenzial in der Diskussion rund um Erinnerungskultur.

Dies sollte als Chance genutzt werden. Eine kritische Auseinandersetzung mit Ausflüssen antisemitischer Propaganda und Verschwörungsfantasien wird nicht nur den Geflüchteten helfen, besser in Deutschland zurechtzukommen, sondern, möglicherweise auch langfristige positive Auswirkungen auf die Herkunftsländer haben, mit denen sie im Austausch bleiben. (Jikeli, 2017: 9)

Das Fazit der angeführten Studien ist klar: In der Wechselwirkung von Erinnerung bzw. Beschäftigung mit dem Holocaust und der potentiellen Flucht- bzw. Migrationserfahrung gibt es viele komplexe Dynamiken, die Chancen für eine adäquatere Erinnerungskultur aber auch Gefahren für Überidentifikation, Ablehnung und auch Retraumatisierung bieten. Warum also nicht andere Fluchtgeschichten didaktisieren, die allgemeiner gehalten sind oder eine emotionale Distanzierung erleichtern?

Die Antwort liefert Jan Assmann (1992) in seiner Beschäftigung mit dem kulturellen Gedächtnis: Das Angebot an der kollektiven **Erinnerungsarbeit** teilzunehmen und mit der Vergangenheit der neuen Heimat verantwortungsvoll umzugehen ist auch eine Anerkennung und ein Zeichen der Teilhabe an der Gesellschaft.

4.4 Erinnerungskultur und Identität

Schacht (2012) zeigt auf, dass die Didaktisierung des Holocaust im schulischen und außerschulischen Kontexten nur ein Aspekt der Erinnerungsarbeit ist. Für ihn ist die Erinnerungsarbeit die Fortentwicklung jener Phase der Vergangenheitsbewältigung und -aufarbeitung, die die Generationen vor uns unmittelbar nach dem Krieg aufbringen mussten. Bei der Erinnerungsarbeit geht dieser Prozess vom kommunikativen Gedächtnis der betroffenen Generationen in ein „kulturelles Gedächtnis“ über (vgl. Schacht, 2012: 6). Unter dem sogenannten kulturellen Gedächtnis versteht er die Vergesellschaftung von Erinnerungen in einem institutionellen Ort wie der Schule. Gerade die Teilnahme daran ist identitätsstiftend:

Das kulturelle Gedächtnis kann eher als träges und institutionell gebundenes repräsentatives Gedächtnis verstanden werden. Wer schreibt Geschichte und wessen Geschichte? Wer spricht wie darüber? Der erste institutionelle Ort, an dem das Lernen des kulturellen Gedächtnisses (in der Form der Wissensvermittlung) Gestalt annimmt ist die Schule. Demgegenüber lässt sich jedoch [...] auch eine Veränderung näher am einzelnen Menschen ausmachen. Stärker als das Wissen als Antithese zum Leugnen gewinnt das empathische Erinnern als Angelpunkt zur humanistischen Erziehung an Bedeutung. Dieser Trend orientiert sich an einer auf kleinere soziale Zusammenhänge oder gar Individuen heruntergebrochenen Vergesellschaftung der Erinnerung(en). (Schacht, 2012: 6)

Den Begriff des “kulturellen Gedächtnis” bietet wie bereits gesagt der deutsche Kulturwissenschaftler Jan Assmann an und versteht darunter jene „*Tradition in uns, die über Generationen, in jahrhunderte-, ja teilweise jahrtausendelanger Wiederholung gehärteten Texte, Bilder und Riten, die unser Zeit- und Geschichtsbewußtsein, unser Selbst- und Weltbild prägen*“ (Assmann, 2006: 70).

In einem früheren Text erläutert Assmann (1992) den Zusammenhang zwischen erinnelter Geschichte und Identität. Er geht davon aus, dass Identität in Gesellschaften eben über diese imaginierten Selbstbilder durch Text, Bilder und Riten konstituiert wird und so eine Kultur der Erinnerung, nämlich als kollektive Erinnerung, ausgebildet wird (vgl. Assmann, 1992: 19). Neben der Bindung an gemeinsamen Regeln und Werte ist es genau diese Teilhabe an dieser „kollektiven Erinnerung“, die es dem einzelnen ermöglichen, sich als Teil der Gemeinschaft zu fühlen und „Wir“ zu sagen (vgl. Assmann, 1992: 16). Damit

Ebenso wie ein Individuum eine personale Identität nur Kraft seines Gedächtnisses ausbilden kann und über die Folge der Tage und Jahre hinweg aufrechterhalten kann, vermag auch eine Gruppe ihre Gruppenidentität nur durch Gedächtnis zu reproduzieren. Der Unterschied besteht darin, daß das Gruppengedächtnis keine neuronale Basis hat. An deren Stelle tritt die Kultur: ein Komplex identitätssichernden Wissens, der in Gestalt symbolischer Formen wie Mythen, Liedern, Tänzen, Sprichwörtern, Gesetzen, heiligen Texten, Bildern, Ornamenten [...] objektiviert wird. (Assmann, 1992: 89)

Demnach wird keine Vergangenheit um ihrer selbst willen erinnern, sie muss bestimmte Funktionen erfüllen. Laut Assmann ist Erinnerung auch eine soziale Konstruktion, deren Beschaffenheit sich aus dem Sinnesbedürfnis und Bezugsrahmen der jeweiligen Gegenwart ergibt (vgl. Assmann, 1992: 76). Die Teilhabe an Erinnerungsarbeit korreliert folglich auch mit dem Zugehörigkeitsgefühl. Anders betrachtet könnte man sagen, dass das Angebot an Menschen, die erst vor kurzem Teil unserer Gegenwart sind, an dieser Erinnerungskultur teilzunehmen, ohne diesen Menschen von vornherein Desinteresse, Antisemitismus oder Extremismus zu unterstellen, ein Signal ist: Du bist ein Teil der

Gegenwart eines „Wir“, eines „Unser“. „Wir“ erinnern uns gemeinsam an „unsere“ Vergangenheit, die „unsere“ Gegenwart bis heute prägt und aus der wir in Hoffnung auf Frieden in „unserer Zukunft“, lernen wollen. Gerade der Diskurs, der Menschen mit migrantischen Biographien eine Unfähigkeit attestiert, an der kollektiven Erinnerungsarbeit zu partizipieren und ihnen diese Anerkennung verwehrt, forciert eine mögliche Ablehnung und führt zum Erhärten der Fronten.

4.4 „Lauf, Junge, lauf“

Um die didaktischen Ziele einer zur Teilnahme einladenden Erinnerungsarbeit an einer (ver)fremde(te)n Fluchtbiographie zu erreichen, fiel die Wahl auf den Kinder- und Jugendroman „Lauf, Junge, Lauf“ von Uri Orlev. Dieser Roman eignet sich vor allem deshalb, weil Flucht durch verschiedenste Distanzierungsfaktoren soweit abstrahiert wurde, dass eine traumasensible Behandlung des Themas möglich wurde. Gleichzeitig ist es als Zeitzeugendokument authentisch und verlangt in der Beschäftigung damit historisches, politisches, religiöses und geographisches Vorwissen zu aktivieren. In den nächsten Unterkapiteln soll es kurz vorgestellt werden.

4.4.1 Inhaltsangabe

Die folgende Inhaltsangabe orientiert sich an die Lehrerhandreichung des Beltz-Verlags *Lesen-Verstehen-Lernen: Materialien für einen handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht*, in der Mona Helfert (2014) Methoden, Deutungsperspektiven und didaktische Konzepte für die Arbeit mit dem Roman „Lauf Junge, lauf“ vorschlägt. Auf der Homepage des Beltz-Verlags, bei dem man sich diese Unterrichtsmaterialien bestellen kann, werden auch lobende Pressestimmen zitiert, wie hier jenes Kommentar der Jury des Deutschen Jugendliteraturpreises:

‘Erschütternd, dicht und packend erzählt Uri Orlev eine authentische Geschichte, wobei der historische Hintergrund weitgehend ausgeblendet bleibt. Dem Leser werden die geschilderten Erlebnisse unmittelbar erfahrbar, ihm bleibt es überlassen, die Gefühlswelt des Protagonisten auszuloten. Ein erschreckendes, schwer zu verkraftendes Werk, für das die Übersetzerin Mirjam Pressler eine ruhige und nüchterne, fast karge Sprache gefunden hat’; Die Kritikerjury des Deutschen Jugendliteraturpreises. (Beltz: 2012)

Die Erzählung beginnt in Warschau 1942: der achtjährige Sruik Fridmann lebt mit seiner Familie im Ghetto. Beim Versuch der Familie von dort zurück in die Heimatstadt Blonie zu

fliehen um bei befreundeten Polen unterzutauchen, verliert Sruik zunächst seine Geschwister und seinen Vater aus den Augen. Zusammen mit seiner Mutter kämpfen sie dort ums Überleben, doch auch diese verliert er im Ghetto.

Von diesem Zeitpunkt an zieht Sruik mit einer Gruppe von Jungen durch die Straßen des Warschauer Ghettos. Danach schließt sich Sruik einer Gruppe von unbegleiteten, jüdischen Kindern an, die durch die Gegend des Waldes Kampinoski streift. Als Sruik auf der Flucht vor Schüssen und deutschen Stimmen auch diese Gruppe verliert, bleibt er alleine zurück und lernt, sich im Wald zurechtzufinden und zu überleben. Der Wald bietet ihm über den Verlauf der ganzen Geschichte immer wieder Schutz und er kehrt wiederholt auf der Flucht in diesen geschützten „Erzählraum“ zurück.

Winterliche Kälte, Hunger und nicht zuletzt die Sehnsucht nach menschlicher Nähe bewegt Sruik dazu, immer wieder Anstellungen auf unterschiedlichen Gehöften anzunehmen. Im Zuge einer dieser Fluchtepisoden trifft er auf seinen Vater. Diese zentrale Szene in Buch und Film markiert eine Zäsur: Dem Rat seines Vaters folgend legt er sich einen neuen, christlichen Namen, Jurek mit Vornamen und Staniak als Nachname. Der Vater gibt ihm kurz bevor er sich für ihn opfert und die deutschen Soldaten ablenkt, die ihn verfolgen, noch einen Rat mit: Er solle alles vergessen, nur dass er Jude sei, dass soll er immer im Kopf behalten.

Schließlich gelangt er zu Magda, die mit ihm seine neue polnisch-christliche Identität weiter ausbaut. Das soll ihm später zahlreiche Türen öffnen und schützt ihn zumindest zeitweise vor der Verfolgung durch Deutsche und dem Verrat antisemitisch eingestellter Polen. Obwohl Sruik seine neue Identität als Jurek Staniak dermaßen verinnerlicht, dass er sogar seinen eigenen Namen und Namen und Anzahl seiner leiblichen Geschwister vergisst, holt ihn seine jüdische Identität immer wieder ein. Denn trotz der internalisierten biographischen Verfremdung verrät ihn wiederholt ein körperliches Merkmal: er ist beschnitten. Das wird ihm später auch zum Verhängnis als er nach einem tragischen Unfall auf dem Hof von Frau Hermann in das polnische Spital eingeliefert wird. Da sich der junge Arzt weigert ihn zu operieren, verliert er seinen Arm, in Folge ist Sruik/ Jurek noch leichter als der „einarmige Judenjunge“ zu identifizieren. Er wird von den Deutschen systematisch gesucht und gejagt, verlässt deshalb die Gegend links der Wisla und zieht - auch mit nur einem Arm wieder teilweise arbeitsfähig und verschiedene Anstellungen annehmend- Richtung Osten, so wie es ihm Magda rät. So trifft Jurek auf russische Soldaten, lernt unter ihnen Sascha kennen, der

ihn bis zum Kriegsende und seiner Abreise nach Berlin aufnimmt und ihm eine Anstellung bei der Familie seiner Verlobten verschafft. Diese Familie muss er aber infolge einer Überschwemmung verlassen und lebt dann eine längere Zeit bei der Familie eines Schmieds, die ihn aufnehmen und ihm gemeinsam mit ihrem Sohn Tadek die Erstkommunion ermöglichen.

Nach Kriegsende wird Srulik mehrmals von verschiedenen Juden dazu aufgefordert, mit ihnen zu gehen. Er weigert sich zunächst vehement und verleugnet seine jüdische Identität, wird dann aber gegen seinen Willen in ein Warschauer Waisenhaus gebracht. Dort gelingt es Frau Rappaport, die sich einfühlsam seiner Geschichte annimmt, ihm durch Gespräche und einen Besuch seiner Heimatstadt Blonie langsam die Erinnerungen an sein eigenes Ich und seine Herkunft zurückzugeben. Sie kann ihn dazu bewegen, im Heim zu bleiben und nach und nach wieder seine „wahre“ Identität anzunehmen.

4.4.2 Autor

Der Haupterzählung folgt ein Nachwort des Autors, Uri Orlev. Hier erfahren wir, dass Srulik nach den vielen Jahren im Waisenhaus in Lodz, wo er auch die Schule besucht hat, in Polen studierte. Schließlich wanderte er nach mehrfachen Konfrontationen mit antisemitisch eingestellten Polen nach Israel aus. Hier, wo sein Name in Joram Fridman geändert wurde, trifft er das erste Mal seine Schwester Fajge wieder, heiratet seine große Liebe Sonja und gründet eine Familie. Srulik Joram Fridman ist in Israel Erzieher und Mathematiklehrer.

Ladenthin (2008: 417) stellt den Autor Uri Orlev vor, die Parallelen zu Srulik Joram Fridman sind eindeutig: Auch Orlev ist einer der wenigen noch lebenden Holocaust-Zeitzeugen. Genauso wie Srulik verbrachte er einen Teil seiner Kindheit als Sohn eines jüdischen Arztes im Warschauer Ghetto. Von dort aus wurde er gemeinsam mit seinem Bruder und seiner Tante in das Konzentrationslager Bergen-Belsen deportiert, nach der Befreiung durch die Alliierten gelangt er nach Israel. Seither schreibt Orlev für Kinder und Jugendliche und hat bis heute 31 Bücher veröffentlicht, die in 25 Sprachen übersetzt wurden. Nicht selten greift er Erzählungen aus der Zeit des Nationalsozialismus auf und beschreibt wie junge Menschen mit diesem Trauma umgehen.

Als Fridman wiederholt von Abgesandten des Yad Vashem in den 1990er Jahren aufgesucht wird, seine Lebensgeschichte für die Nachwelt zu dokumentieren, weigert er sich anfangs-

doch seine Frau Sonja kann ihn davon überzeugen seine Lebensgeschichte dem Autor Uri Orlev zu erzählen, um sie weiteren Generationen weitergeben zu können.

4.4.3 Filmische Adaption

Nur wenige Jahre später verfilmt der Regisseur Pepe Danquart, das Buch unter dem Titel „Lauf Junge lauf“ als deutsch-polnisch-französische Koproduktion. Danquart schätze den zugrundeliegenden Roman und bemühte sich um die Filmrechte dazu. Schließlich entschied sich Fridman für die filmische Umsetzung durch Danquart.

In einer Fragestunde nach der Vorführung der Filmadaption im Schloßtheater Münster erklärt der Regisseur, dass er ursprünglich vorhatte, die Geschichte von Fridman chronologisch, wie im Roman, zu verarbeiten. Erst in der Postproduktion entschied man sich aus dramaturgischen Gründen für eine andere Erzähltechnik: die Verfilmung zeichnet sich durch Raffungen und Rückblenden aus.

Außerdem gingen inhaltliche Veränderungen des Originals laut Danquart auf Fridman selbst zurück, so entschied er, dass der Film an der Weggabelung zum Waisenhaus endet. Zwar waren die Szenen aus ebendiesem Waisenhaus bereits gedreht worden, fanden aber keine Berücksichtigung. Der Film endet, ähnlich wie das Buch, mit einer Szene in der man Fridman zusammen mit seiner Frau und der Familie am Stand in Tel Aviv sieht.

Vergleicht man Film und Buch, so findet man an bestimmten Eckpunkten der Narration verschiedene Versionen. Während im Buch zum Beispiel die Flucht aus dem Ghetto unspektakulär geschildert wird, nimmt diese Szene im Film, in der dann auch die Mutter nach ihm suchend gezeigt wird, während er auf einem Pferdegespann versteckt ist, eine zentrale Rolle. Sascha hingegen, der russische Soldat aus dem Buch, kommt nicht im Film vor, und während im Buch die Schmiedefamilie einen Sohn hat, der zusammen mit Jurek die Erstkommunion empfängt, ist es im Film ein junges Mädchen.

5. METHODISCHE ZUGÄNGE

In diesem Forschungsprojekt werden Methoden der qualitativen Sozialforschung appliziert und miteinander trianguliert. Um nun unterschiedliche Instrumente der empirischen Bildungsforschung erfolgreich miteinander kombinieren zu können, ist es unabdingbar, nicht nur das praktische Miteinander dieser zu entwickeln, sondern auch deren methodologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede klar herauszuarbeiten. Schließlich ist das zentrale Qualitätsmerkmal der Bildungsforschung, ob nun qualitativ oder quantitativ, die methodologische Fundierung. Genauso muss auch die Kombination von Aktionsforschung, teilnehmender Beobachtung und narrativen Interview in fundierter, methodologisch reflektiert Form vonstattengehen. Deshalb werden im ersten Abschnitt die Grundlagen der Aktionsforschung breit diskutiert und die verschiedenen Kritikpunkte aus einer historischen Perspektive untersucht (Abschnitt 5.1). Die Ausführlichkeit, mit der diese Methode behandelt wurde, ist der Tatsache geschuldet, dass diese das Hauptforschungsinstrument ist. Zusätzlich schätze ich den reflexiven Ansatz der Aktionsforschung: den reflexiver Unterricht baut auch auf reflexive Unterrichtsplanung.

Im zweiten Abschnitt wird auf die teilnehmende Beobachtung näher eingegangen (Abschnitt 5.2) und schließlich auf das narrative Interview (Abschnitt 5.3) fokussiert. Die erweiterte Feinstrukturanalyse des Interviews, die auch Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen sowie die Reflexion des Unterrichtsgeschehens einbezieht, ist eine Form der Triangulation. Diese Methodentriangulation kann als erkenntnistheoretisches Gütekriterium gewertet werden, sie hat das Ziel Diskrepanzen in den verschiedenen Perspektiven aufzuschlüsseln aber auch methodische Schwächen der einzelnen Forschungs- und Erhebungsmethoden zu erkennen und auszugleichen.

5.1 Aktionsforschung

Die übergeordnete Methode für dieses Forschungsvorhaben ist die partizipative Aktionsforschung im Klassenzimmer. Aktionsforschung lässt sich nicht in das etablierte, wenn auch bereits in seiner Dichotomie überholte, Paradigmenpaar einordnen, das qualitative Forschungsmethoden scharf von quantitativen unterscheidet (vgl. Feldmeier, 2014: 255f). In der Literatur wird die Aktionsforschung trotzdem der qualitativen Forschung

zugeordnet (vgl. Heinze, 2001: 79), da es viele Merkmale dieser vereint: Anders als quantitative Forschung sind die resultierenden Aussagen nur von mittlerer Reichweite, sodass generalisierbare Aussagen kaum durch qualitative Methoden empirisch begründbar sind. Die große Stärke der qualitativen Forschungsansätze, allen voran der Aktionsforschung, liegen in der Möglichkeit, den Forschungsgegenstand in seiner Tiefe zu ergründen.

Feldmeier (2014: 256) betont, dass die Aktionsforschung kein eigenständiger Forschungstypus ist, da ihr eigene Forschungsmethoden fehlen, vielmehr bedient sich die Aktionsforschung gleichermaßen qualitativer und quantitativer Verfahren:

Dennoch weist Aktionsforschung einige sehr wichtige strukturelle Merkmale auf, die sie von der rein quantitativen und qualitativen Forschung deutlich abheben. Diese sind insbesondere die strukturell gegebene Bedeutsamkeit der zu untersuchenden Forschungsgegenstände für die Unterrichtspraxis, die unmittelbare Rückführbarkeit von Forschungsergebnissen in die Unterrichtspraxis, die Aufwertung des 'professionellen Handlungswissens' [...] und der Aufbau und die Sicherung der Unterrichtsqualität [...]. (Feldmeier, 2014: 256)

Zusammengefasst kann die Aktionsforschung als Bestreben verstanden werden, Theorie und Praxis in einem wechselseitig befruchtenden und dynamischen Austausch zu verbinden und die Ergebnisse unmittelbar forschungspraktisch zu verwerten, sie „lässt sich explizit auf soziale Realität ein, mit der Intention, diese zielbezogen zu verändern“ (Klüver/ Krüger, 1975: 2). Im Folgenden soll kurz auf die Geschichte, sowie auf momentane Erscheinungsformen und Merkmale der Aktionsforschung eingegangen werden.

5.1.1 Geschichte der Aktionsforschung

For nearly 70 years scholars have been discussing the characteristics of action research and it is apparent that there is an increasingly wide range of forms that action research takes in practice. [...] this diversity is inspired by different philosophical stances, which usually remain tacit in published accounts thereby fuelling ambiguity and controversy about what action research should entail in practice and as to its 'scientific' status. (Cassell/ Johnson, 2006: 783)

Wie im oben zitierten Abstract des Artikels von Cassell und Johnson (2006) mit dem sprechenden Titel **Action research: Explaining the diversity** bereits erwähnt, schaut die Aktionsforschung auf eine mehr als siebzigjährige Geschichte zurück. Die Methode und der damit verbundene Begriff des „action research“ wurde in den 1940er-Jahren von Kurt Lewin geprägt, der einen sozialemanzipatorischen und demokratiefördernden Zugang zur Sozialforschung begründete. Die von ihm entwickelte Methode begnügte sich nicht mehr mit der Produktion von wissenschaftlichen Texten, denn „eine Forschung die nichts als Bücher

hervorbringt, reicht nicht aus“ (Lewin, 1948: 278). Deshalb ging er Ende der 1940er-Jahre dazu über, sozialpsychologische Fragestellungen zu Gruppenbeziehungen und zu Demokratisierungsprozessen im Rahmen von Feldexperimenten zu untersuchen. Laut Unger (2014: 14) wurden seine Ansätze im deutschsprachigen Raum mit einer zeitlichen Verzögerung von zwei Jahrzehnten rezipiert. Im Kontext der breiten Theorie- und Methodendiskussion der 1960er-Jahre stieß die Aktionsforschung auf großes Interesse, da sie als geeignetes Instrument der Kritik an dem damals kontemporären Wissenschafts- und Forschungsdiskurs wahrgenommen wurde (vgl. Unger, 2014:15).

Als Reaktion auf das Praxis-Defizit der Kritischen Theorie konstituierte sich damals die Aktionsforschung mit dem Anspruch, Praxisrelevanz und kritische Intentionen zu verbinden sowie empirische Forschung als eingreifende Praxis zu entwerfen (vgl. Heinze, 2001: 79).

Obgleich sich nicht alle Aktionsforschende auf den historischen Materialismus bezogen oder marxistisch inspirierte Kapitalismuskritik betrieben, war aber genau diese Position für die Wahrnehmung des Aktionsforschungsansatzes im deutschsprachigen Raum besonders prägend (Unger, 2014:16). Für die Pädagogik hingegen sind die Positionen von Klafki von prägender Wichtigkeit.

Klafki betont den Praxisbezug, denn Aktionsforschung *„ist in ihrem Erkenntnisinteresse und damit ihren Fragestellungen von Anfang an auf gesellschaftliche bzw. auf pädagogische Praxis bezogen, sie will der Lösung gesellschaftlicher bzw. praktisch-pädagogischer Probleme dienen.“* (Klafki, 1973: 488)

Einige Jahre später hebt er neben dem Zusammenspiel von Theorie und Praxis auch die Zusammenarbeit von Praktikerinnen und Praktikern und Forschende hervor, denn die Aktionsforschung...

...hebt in irgendeinem Grade bewusst und gezielt die Scheidung zwischen Forschern auf der einen und Praktikern in dem betreffenden Aktionsfeld ... auf der anderen Seite auf zugunsten eines möglichst direkten Zusammenwirkens von Forschern und Praktikern im Handlungs- und Forschungsprozess. (Klafki, 1976: 60)

1979 fasst Kramer diesen Ansatz, der in Folge auch als “Balanceakt” honoriert- und noch im selben Jahr kritisiert- wie folgt zusammen:

Der Aktionsforscher wirkt emanzipatorisch, ohne sein Selbstverständnis als Forscher aufzugeben. Darin liegt die Ambivalenz der Rolle des Aktionsforschers: in der Praxisnähe nicht soweit zu gehen, dass das Forschungsinteresse hinter dem praktischen ganz zurücktritt, und auch nicht um der Forschung willen die Interessen der Betroffenen zu vernachlässigen. Dies ist ein Balanceakt, der aus zwei Gründen durchzuhalten ist. Zum einen ist es ja gerade die gesellschaftliche Rolle und das Bewusstsein des Sozialforschers, die [...] die Möglichkeit mit sich bringen soll, zu Erkenntnissen und Handeln zu kommen, die ohne den Kontakt mit dem Forscher nicht entstanden wäre. Zum anderen ist aber eine gewisse Distanz notwendig, will er nicht Gefahr laufen, sich in partikularen Interessen zu verlieren. (Kramer 1979: 31)

Doch noch im selben Sammelband mit dem fragenden Titel „*Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz?*“ fokussiert der Herausgeber Horn (1979) auf mögliche Schwächen der Aktionsforschung. Denn obgleich die Aktionsforschung anfangs viele Anhängerinnen und Anhänger, die sich durch den reflexiven Ansatz und durch die anspruchsvollen Ideale der Aktionsforschung begeistern ließen, fand, wurde auch international die (Selbst-) Reflexivität, das Kernmerkmal der Aktionsforschung, stark kritisiert. Vor allem gegen Ende der 1970er-Jahre büßte die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum viel an Attraktivität ein. Der Terminus „Balanceakt“, den Horn (1979) im Titel einbaut, inkorporiert das Dilemma, das Kritikerinnen und Kritiker immer wieder äußerten. Moser (1978) wirft der Aktionsforschung eine Untertheoretisierung vor. Er spricht der Forschungsmethode einen „Balancefähigkeit“ ab, da er einerseits ein hohes Maß an Abstraktion in der Subjekt-Inszenierung der involvierten Forschenden konstatiert, andererseits ist er der Ansicht, dass es zu einer Reduktion der Forschung auf das Hier und Jetzt kommt, ohne dass Erkenntnisse der Meta-Debatte Eingang in die Methodik finden (vgl. Moser, 1978: 173ff). Hand in Hand mit der bereits angesprochenen Untertheoretisierung geht auch der Vorwurf der Ideologisierung. Demnach fußt die Aktionsforschung immer auch auf eine Ideologie oder Theorie, die durch den prominenten Fokus auf die Praxis, nicht explizit gemacht wird. Eine damit verbundene Gefahr ist, dass die Aktionsforschung ihren selbst- und machtkritischen Geburtscharakter verliert und -durch die Abkoppelung der Realität und der wissenschaftlichen Theorie- ein implizites Bündnis mit mächtigen Diskurshoheiten eingeht. Zusammengefasst: Anstatt die Realität zu verbessern und gesellschaftlich hinderliche Strukturen aufzubrechen, werden diese nur affirmiert und reproduziert. Deshalb verlangt Fals-Borda (1978) im Zuge der Debatte Ende der 1970er-Jahre rund um den Impact der Aktionsforschung auf die Veränderung der (soziale) Realität:

Man muss (theoretisches) Studium und (praktische) Aktion miteinander verbinden, um gegen die Bedingungen der Abhängigkeit und der Ausbeutung zu arbeiten, die uns mit allen ihren degradierenden Konsequenzen und Unterdrückungsmechanismen charakterisiert und bestimmt hat. (Fals-Borda, 1978: 177)

Während die Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum nach dieser Phase der Kritik ein Schattendasein fristete, wurde die Methode international mehrfach rezipiert und weiterentwickelt. Sie fand dadurch Eingang in viele andere Forschungsfelder wie zum Beispiel in die Organisationsentwicklungsforschung oder in der Erforschung sozialer Fragen der Wirtschaft und Industrie.

In den letzten Jahren erfreut sich die Methode im deutschsprachigen Raum -allen voran in der pädagogischen Untersuchung des Unterrichtsgeschehens- wachsender Beliebtheit und wird unter „*dem Begriff der partizipativen Forschung wieder aufgenommen*“ (Unger, 2014: 17).

Cassell und Johnson (2006) präsentieren auch eine mögliche Einteilung der aktuellen Trends der Aktionsforschung, wie sie zum Beispiel im Management Research angewendet wird. Die **experimentelle Aktionsforschung** (experimental action research practices) führt die experimentelle Tradition von Lewin fort und hat ihren positivistischen Zugang weitgehend bewahrt (vgl. Cassell/ Johnson, 2006: 790). Die **induktive Aktionsforschung** (inductive action research practices) übernimmt Zugänge der qualitativen Sozialforschung, in denen Theorien nicht experimentell sondern induktiv in einer sozial-konstruktivistischen Wirklichkeit überprüft werden (vgl. Cassell/ Johnson, 2006: 793). Ein postmoderner Zugang ist die **dekonstruktive Aktionsforschung** (deconstructive action research practices), die das Ziel verfolgt, dominante, diskursive Praktiken aufzubrechen und Alternativen aufzuzeigen. Neben der Skepsis gegenüber „meta-narratives“ (Cassell/ Johnson, 2006: 803), die sich in unreflektierten, scheinbar emanzipatorischen Handlungsempfehlungen verstecken könnten, zeigt sie vor allem die Vielstimmigkeit und Mehrperspektivität im Diskurs und in der damit verbundenen Forschung auf (vgl. Cassell/ Johnson, 2006: 803).

Für das hier präsentierte Forschungsvorhaben war vor allem die **partizipative Aktionsforschung**, die von Cassell und Johnson (2006) als auch „participatory research practices“ angeführt wird, von zentraler Bedeutung. Der Schwerpunkt wird in diesem Zugang auf den Beteiligungsprozess von Teilnehmerinnen und Teilnehmer gesetzt, dabei handelt es sich nicht selten um marginalisierte einzelne, Gruppen oder Gemeinschaften. Partizipative Aktionsforschung verfolgt, wie im nächsten Abschnitt genauer erklärt, Ziele und vertritt

Positionen, wie wir diese aus der Kritischen Theorie und aus der feministischen Theoriebildung kennen. Im Zentrum stehen die Emanzipation, die Demokratisierung und die soziale Gerechtigkeit (vgl. Cassell/ Johnson, 2006: 797). Der Zugang kann als realistisch-ontologisch und subjektivistisch-epistemologisch charakterisiert werden.

Präzise und prägnant formuliert Park (1999) die Unterschiede der „partizipativen Ansatz“ zu anderen Richtungen der Aktionsforschung:

Participatory research however, most clearly distinguishes itself from other forms of action-related research by the fact that it issues from the felt needs of the community. What motivates the initiation of participatory research is the needs of a community for ameliorating the living conditions of the people. (Park, 1999: 143)

5.1.2 Grundlagen der partizipativen Aktionsforschung in der Sprachlehrforschung

Im folgenden Abschnitt sollen die Grundlagen der Aktionsforschung, mit Fokus auf die „praktische Sprachlehrforschung“ (Feldmeier, 2014: 256) präsentiert werden. Dabei werden die sechs Postulate von Klüver und Krüger (1975) rezipiert sowie Charakteristika und Gütekriterien der Aktionsforschung nach Altrichter und Posch (2018: 103ff) reflektiert.

Klüver und Krüger (1975: 1f) formulieren sechs allgemeine Postulate für die Aktionsforschung: „(1) Die Problemauswahl und -definition geschieht nicht vorrangig im Kontext wissenschaftlicher Erkenntnisziele, sondern entsprechend konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen“ (Klüver/ Krüger, 1975: 1). Diese Bedürfnisse können auch als „Entwicklungs-“ (Was möchte ich verbessern, verändern?) oder „Erkenntnisinteresse“ (Was genau ist vorgefallen?) aufgefasst werden (vgl. Altrichter/Posch, 2018:53).

Demnach ist auch betonten auch Klüver und Krüger, dass „(2) Das Forschungsziel nicht ausschließlich darin [besteht], soziologische theoretische Aussagen zu überprüfen oder zu gewinnen, sondern darin, gleichzeitig prüfend und verändernd in gesellschaftliche Zusammenhänge einzugreifen.“ (Klüver/ Krüger, 1975:1).

Der breite Transfer in die Praxis setzt aber voraus, denn „(3) Die im Forschungsprozess gewonnenen Daten werden [...] als Momente eines prozeßhaften Ablaufs interpretiert; sie gewinnen ihren Sinn auf der theoretischen Ebene dadurch, dass sie stets mit dem realen Prozess als Gesamtheit zusammengedacht werden [...]“ (Klüver/ Krüger, 1975: 1).

Dabei legen die Autorinnen und Autoren darauf Wert zu betonen, den holistischen Zugang sowohl bei der Vorbereitung, als auch Durchführung und Interpretation beizubehalten: „(4)

Die als Problem aufgenommene Situation wird als Gesamtheit – als soziales Feld – angesehen, aus der nicht aufgrund forschungsimmanenter Überlegungen einzelne Variablen isoliert werden können” (Klüver/ Krüger, 1975: 2).

Zum Unterschied zu anderen empirischen Forschungen ist es von Wichtigkeit, die Involviertheit und die damit eventuell auftretende Invasivität der Forscherinnen und Forscher zu berücksichtigen, Distanz ist schwierig: *„(5) Die praktischen und theoretischen Ansprüche des action research verlangen vom Forscher eine zumindest vorübergehende Aufgabe der grundsätzlichen Distanz zum Forschungsobjekt zugunsten einer bewusst einflussnehmenden Haltung, die von teilnehmender Beobachtung bis zu aktiver Interaktion mit den Beteiligten reicht” (Klüver/ Krüger, 1975:2).*

Schließlich postulieren Klüver und Grüger einen Subjektivierungsprozess auf beiden Seiten: *„(6.) Entsprechend soll sich auch die Rolle der Befragten und Beobachteten verändern [...], dass sie zu Subjekten im Gesamtprozess werden“ (Klüver/ Krüger, 1975: 2).*

In ihrer neuesten Ausgabe zur Unterrichtsforschung mit dem Titel **Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht** verorten Altrichter und Posch (2018: 13) die Aktionsforschung im pädagogischen Kontext und sehen darin eine „Forschung von Betroffenen“, die mit „Fragestellungen der Praxis“, in unserem Falle der schulischen Praxis, „Aktion und Reflexion in Beziehung setzen“ und so Schlussfolgerungen „aus einer reflektierten Handlungserfahrung“ erlauben. Sie betonen ebenso, dass es sich dabei um „langfristige Forschungs- und Entwicklungszyklen“ handele, in der sie auch eine „Weiterentwicklung der ‘praktischen Theorie’, d.h. der im Handeln wirksam werdenden Theorie“ erkennen. Deshalb sei es ihrer Meinung nach auch wichtig, schon in der Planung „Zwischenanalysen“ einzubauen. Ein weiteres konstitutives Merkmal der Aktionsforschung ist laut Altrichter und Posch (2018: 14) auch die **Mehrfachperspektivität**, die von ihnen als „Konfrontation unterschiedlicher Perspektiven“ bezeichnet wird, mit dem Ziel „Diskrepanzen für die Weiterentwicklung von praktischen Theorien zu nutzen“. Sie ermutigen Forscherinnen und Forscher ihre eigene Wahrnehmung mit den Perspektiven anderer zu vergleichen, verlangen aber eine „Einbettung der individuellen Forschung in eine professionelle Gemeinschaft“, damit ist vor allem die Zusammenarbeit mit anderen Kolleginnen und Kollegen gemeint. Ich würde hier auch die Einbettung in den aktuellen Forschungsdiskurs mit Bezugnahme auf Erkenntnisse des momentanen Forschungsstands als Professionalisierungsmaßnahme einfordern. Altrichter und Posch (2018: 15) weisen auch auf ethische Implikationen hin und

raten an, „Vereinbarungen ethischer Regeln für die Zusammenarbeit“ am Anfang gleich zu klären. Abschließend legen sie darauf Wert, dass gewonnene, praktische Wissen transparent und intersubjektiv nachvollziehbar für andere Kolleginnen und Kollegen zugänglich zu machen und zu Veröffentlichen.

Altrichter und Posch (2018) halten auch fest, dass je systematischer die Recherche, je selbstkritischer die Durchführung und je kommunikativer die Ergebnisse kommuniziert werden, desto eher verdient das Forschungsprojekt den Namen Forschung. In diesem Sinne formulieren sie drei Gütekriterien, die hier nur kurz wiedergeben werden sollen (vgl. Altrichter/ Posch, 2018: 103).

Auf *erkenntnistheoretischer* Ebene, gleichen die Gütekriterien jenen der akademischen, empirischen Forschung. Im Zentrum stehen hierbei Objektivität, Reliabilität und Validität der Durchführung. Sie raten deshalb dazu, über die Aktionsforschung einen weiteren Forschungsprozess zu legen, um Diskrepanzen besser zu detektieren und aufzuschlüsseln. Sie plädieren klar für eine Ergänzung durch (unbeteiligte, externe) Beobachterinnen und Beobachter und sprechen sich für eine Triangulation der Forschungsmethode aus. Ihrem Vorschlag, Unterrichtsbeobachtungen durch Schülerinterviews zu ergänzen, wurde nachgegangen (vgl. Altrichter/ Posch, 2018:104).

Auf *pragmatischer* Ebene sind vor allem die Umsetzbarkeit und die praktische Verträglichkeit mit dem Unterrichtsalltag.

Besonders bedeutsam sind dabei Strategien, die zugleich Unterrichtselemente sind: Ein Gespräch mit einer Schülerin kann z.B. zugleich Lern- und Beratungssituation und Gelegenheit zum Sammeln von Daten für eine Forschungsfragestellung sein. (Altrichter/ Posch, 2018: 108)

Zusammengefasst: die Umsetzung des didaktischen Konzepts und die Auswertung der methodischen Ansätze in einem selbstreflexiven Prozess sind die Essenz der Aktionsforschung.

Schließlich gibt es auch *ethische* Gütekriterien, diese fußen auf Transparenz, Freiwilligkeit und Vertraulichkeit (vgl. Altrichter/ Posch, 2018: 109).

5.1.3 Phasen der Aktionsforschung

Aktionsforschung zeichnet sich durch das Prozesshafte und Zyklische aus. In diesem Abschnitt werden zwei Ansätze der Phasenplanung für eine partizipative Aktionsforschung, die als Grundlage für das Forschungsdesign dienen, präsentiert.

Burns (2010: 7ff) teilt die Aktionsforschung in mehrere Zyklen ein, die spiralförmig angeordnet und wiederholt werden können. Den Auftakt bildet stets die Identifikation eines Problems, das sich aus der Reflexion des Unterrichtsgeschehens offenbart. Auch für Elliot (1991) steht dieser Identifikationsprozess am Anfang eines Forschungsprozesses, der folgende Schritte bedingt:

***IDENTIFYING A GENERAL IDEA, RECONNAISSANCE, GENERAL PLANNING,
DEVELOPING THE FIRST ACTION STEP, IMPLEMENTING THE FIRST ACTION
STEP, EVALUATION, REVISING THE GENERAL PLAN. (Elliot, 1991:69)***

Laut Burns (2010), ist jeder dieser Zyklen aus vier aufgebaut: *Planing, Action, Observation* und *Reflection*:

1. Planing

Wie bereits erwähnt geht der Planung ein Denkprozess voraus, der Mängel oder Bedürfnisse im Unterricht fokussiert. Zusätzlich zum Willen diese beheben zu wollen und so den Unterricht zu verbessern, müssen persönliche, fachliche, forschungsmethodische und organisatorische Ressourcen mit einbezogen werden (vgl. Feldmeier 2014: 259).

Ist die Entscheidung getroffen und die Rahmenbedingungen für die Aktionsforschung (mit Schule, Eltern und Kolleginnen und Kollegen) geklärt, so ist ein weiterer wichtiger Schritt die Auseinandersetzung mit ethischen Aspekten der Forschung. Feldmeier (2014) fragt: „Werden die Persönlichkeitsrechte meiner Schüler/ Lerner verletzt? Sind meine Schüler (und ihre Eltern)/Lerner über die Aktionsforschung ausreichend informiert und damit einverstanden? Was geschieht mit den erhobenen Daten?“ (Feldmeier 2014: 260).

Bevor nun die Aktion in den Unterricht getragen werden kann, müssen Instrumente bestimmt werden, um die Implementierung der Veränderung oder Verbesserung zu überprüfen (vgl. Feldmeier, 2014: 264; Elliot, 1991: 76). Für das hier vorgestellte Projekt wurde eine Triangulation aus einer teilnehmenden Beobachtung durch eine zweite Lehrperson und narrativen Interviews mit Schülerinnen und Schülern vorgeschlagen.

An dieser Stelle würde ich die Planungsphase durch einen Punkt erweitern: fachliche Konsultation. Das kann in Form eines Beratungsgesprächs mit erfahrenen Kolleginnen und Kollegen sein, das sollte aber vor allem eine Rückführung und Rückverortung der Fragestellung in die Fachliteratur sein. Gerade das Erkennen und Einschätzen und Benennen

eines Problems benötigt ein geschultes Auge, Beobachtungsfähigkeit und eine Vernetzung mit Erkenntnissen aus der Unterrichtsforschung. Oft ist es schon hilfreich, den eigenen Unterricht durch eine außenstehende Person beobachten zu lassen und um ein konkretes Feedback zu bitten. Ein weiterer Aspekt, der mit der Problemidentifikation zusammenhängt ist die Rolle der und des Lehrenden, dazu mehr im nächsten Abschnitt.

2. Action - der Unterricht

„Aktion bedeutet hier letztendlich das Unterrichten unter dem Einfluss der vorgenommenen Veränderungen“ (Feldmeier 2014: 261). Die Implementierung dieser zuvor formulierten Veränderungen hat ebenso das Ziel diese zu untersuchen und zu überprüfen, ob die Veränderungen so erfolgen wie gewünscht (vgl. Elliot, 1991: 76f).

Feldmeier (2014), weist darauf hin, dass es auch zu unerwarteten und unerwünschten Nebeneffekten kommen kann, diese müssen in der Beobachtung identifiziert und in der Reflexion als Grundlage für eine Überarbeitung der Planung des nächsten Zyklus dienen.

3. Observation - Beobachtung, Datenerhebung und Auswertung

Die beiden vorausgehenden Phasen sind Teil jedes Unterrichts und werden von *„vielen Lehrkräften auf intuitive Weise vorkommen“* (Feldmeier 2014: 261). Doch dieses intuitive Vorgehen das dem Prinzip *Trial-and-Error* folgt, reicht nicht, um von einer Forschung zu sprechen:

Ohne Zweifel ist ein systematisches und intersubjektiv nachvollziehbares Vorgehen in den vorherigen Phasen vorauszusetzen, um die Bezeichnung (Aktions-)Forschung gerechtfertigt erscheinen zu lassen. Diese Voraussetzung gewinnt insbesondere in der Phase der Erhebung der Daten stark an Bedeutung. (Feldmeier, 2014: 261)

Auch Burns (2010:78) und Elliot (1991:77) betonen die Wichtigkeit der systematischen Sammlung und Dokumentation von Daten sowie den systematischen Methodeneinsatz bei der Auswertung dieser.

Instrumente der Datenerhebung können Methoden aus der qualitativen aber auch quantitativen Forschung sein. Hier greift das in der Einleitung angesprochene Prinzip der Triangulation, bei der Methoden miteinander verschränkt und Daten theoriegeleitet ausgewertet werden können. Für die Datenerhebung wurde in diesem Forschungsprojekt auf die teilnehmende Beobachtung durch eine weitere DaF/DaZ-Kollegin und auf narrative Interviews zum Unterrichtsgeschehen zurückgegriffen. Zusätzlich habe ich ein Forschungstagebuch geführt, das zur Basis der einzelnen Reflexionszyklen gedient hat.

4. Reflexion

Am Ende jedes Zyklus steht eine Reflexionsphase, hier werden die Daten aus dem Forschungstagebuch und den Beobachtungen zusammengeführt. Dabei müssen zwei Reflexionsprozesse unterschieden werden. Einerseits findet nach jeder Unterrichtseinheit eine kurze Reflexion statt. Eindrücke der Forschenden werden mit Resultate der Beobachtung abgeglichen und analysiert. Die Implementierung der gewünschten Veränderung wird gemessen. Ergebnisse dieser Reflexion können den Anstoß für eine Überarbeitung der Planung geben und so in eine Fortsetzung des Forschungsprozesses unter leicht veränderten Bedingungen führen. Andererseits gibt es eine Gesamtreflexion am Ende eines Aktionsforschungsprozesses. In meinem Fall war das Forschungsprojekt bereits vor der Aktion im Unterricht terminiert geplant, da ich nur vorübergehend über eine Dauer von sechs Unterrichtseinheiten den regulären Unterrichtsbetrieb unterbrechen durfte.

Schließlich *„ermöglicht erst die Veröffentlichung der Forschungsergebnisse, dass der in Aktion untersuchte Unterricht Teil des kollektiven Wissens der Forschungsgemeinschaft wird“* (Feldmeier, 2014: 262).

5.1.4 Rolle der Aktionsforschenden

Wird Aktionsforschung im Klassenzimmer betrieben, wo Unterrichtende selber die Lehr- und Lernprozesse erforschen, muss auch deren Rolle reflektiert werden. Vor allem im partizipativen Modell der Aktionsforschung müssen sich Unterrichtende genauso als Teil des zu beforschenden und behandelnden Problems und als auch als Teil der Lösung verstehen. Mängel im Unterricht, Schwierigkeiten, Unklarheiten, Störfaktoren oder dergleichen sind genauso vom Einschreiten oder Zulassen der Lehrperson abhängig wie vom Zutun der Schülerinnen und Schüler. Damit sind Aktionsforschende gleichzeitig Subjekte und Objekte der Unterrichtsforschung.

Die Aktionsforschenden wirken dabei emanzipatorisch, ohne ihr Selbstverständnis als Forscherinnen und Forscher aufzugeben. Darin liegt aber auch die Ambivalenz ihrer Rolle:

in der Praxisnähe nicht soweit zu gehen, dass das Forschungsinteresse hinter dem praktischen ganz zurücktritt, und auch nicht um der Forschung willen die Interessen der Betroffenen zu vernachlässigen. (Kramer et al., 1979: 31)

5.1.5 Fazit

In der Retrospektive stellt sich die Frage, ob es sich bei dem hier durchgeführten Forschungsprojekt tatsächlich um eine partizipative Aktionsforschung handelt. Obgleich es

viele Merkmale der Aktionsforschung aufweist wie zum Beispiel der durchgehende Praxisbezug mit intervenierenden Charakter durch die Verortung des praktischen Forschungsansatzes in der Forschungsliteratur. Auch die kritische Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand und der Bezug dazu wurden hergestellt. Dazu kommt, dass Multiperspektivität großer Raum zugestanden wurde, sodass das Unterrichtsgeschehen aus meiner Sicht als Forscher, von Kolleginnen und von den Schülerinnen und Schülern reflektiert wurde und Feedback eingeholt wurde.

Dennoch muss angemerkt werden, dass es sich bei der beforschten Klasse nicht um meine eigenen Schülerinnen und Schüler handelt. Demnach fand die Identifikation des Problems nicht durch eine Reflexion des Unterrichtsgeschehens statt sondern war das Ergebnis einer Evaluierung eines Deutschkurses. Die dort gewonnen Erkenntnisse, nämlich dass Lernende mit einer Fluchterfahrung positiv auf (ver-)fremde(te) Fluchtbiographien reagieren, wurden in ein neues Lern- und Lehrsetting transformiert. Umso wichtiger war es hier, diesen entscheidenden Mangel durch weitere Instrumente der qualitativen Forschung zu kompensieren. Dazu zählt die im nächsten Abschnitt besprochene teilnehmende Beobachtung durch eine Kollegin sowie die narrativen Interviews mit den Schülerinnen und Schülern.

5.2 Beobachtung

Beobachtung ist, wie bereits besprochen, ein wesentlicher Bestandteil der Aktionsforschung und damit auch ein zentrales Instrument der Datenerhebung auf Basis derer eine Reflexion stattfinden kann. Abseits der Aktionsforschung ist Beobachtung auch eine empirische Methode der Diagnostik, die in der Erforschung des Sprachunterrichts immer wieder eingesetzt wird. In den folgenden Abschnitten wird der Fokus auf die Entwicklung und Aufbau eines zur Aktionsforschung und Zielgruppe passenden Beobachtungssystems.

Ricart Brede (2014) definiert Beobachtung als nichtkommunikativen Prozess, der Teil jeder empirischen Datenerhebung ist, da Wahrnehmungsmöglichkeiten und Sinneserfahrungen immer einfließen (vgl. Ricart Brede, 2014: 137).

Als Beobachtung im engeren Sinn werden jedoch ausschließlich solche Beobachtungen verstanden, die zielgerichtet, systematisch, methodisch kontrolliert und damit einhergehend auch intersubjektiv nachvollziehbar [Hervorh. d. Verf.] sind. (Ricart Brede, 2014:137)

5.2.1 Beobachtungstypen

Um einen kurzen Überblick über die verschiedenen Beobachtungstypen, die für die empirische Unterrichtsforschung relevant sind, zu geben, wird auf eine Klassifizierung von Ricart Brede (2014) zurückgegriffen. Sie unterscheidet dabei zwischen:

- a. **verdeckter und offener Beobachtung**
- b. **teilnehmender und nicht-teilnehmender Beobachtung**
- c. **strukturierter und unstrukturierter Beobachtung sowie**
- d. **Selbst- und Fremdbeobachtung.**

Beobachtungen sind in der Regel offen, die Beobachteten wissen um die Beobachtung, dies kann aber in der empirischen Unterrichtsforschung bei den beobachteten Personen zu einer Verhaltensänderung führen. Dieser Umstand wird in der Literatur als *Beobachterparadoxon* bezeichnet:

Gemeint ist damit das Problem, dass sich der Prozess des Beobachtens grundsätzlich auf die beobachtete Situation auswirkt und deren Natürlichkeit beeinträchtigt, so dass niemals eindeutig sichergestellt werden kann, ob sich die Situation ohne Beobachtung in derselben Form ereignet hätte. (Ricart Brede, 2014: 138)

Will man den Grad der Invasivität der Forschenden reduzieren, könnte man verdeckt arbeiten, hier stellen sich aber ethische Fragen. Im Fall dieses Projekts wurde die Beobachtung halb-offen durchgeführt. Dabei war die Beobachterin, eine Kollegin, die mein Verhalten als Forscher und Lehrer, aber auch das Verhalten der Schülerinnen und Schüler erhob, weitgehend nicht teilnehmend, das sie kein aktiver Part des beobachteten Geschehens war.

Obendrein kann man den Beobachtungsprozess in das Paradigma *strukturiert vs. unstrukturiert*, das auch als *systematisch vs. unsystematisch* bezeichnet wird, einordnen (vgl. Kromrey, 2006: 349): „Entscheidend hierfür ist, inwiefern dem Beobachtungsprozess ein vorab entwickeltes Beobachtungssystem zugrunde liegt“ (Ricart Brede, 2014: 138). Ein strukturiertes Beobachtungssystem kann entweder in Form eines Kategorierasters oder einer tendenziell offeneren Leitfragenliste vorliegen. Unstrukturierte Beobachtungen sind zum Beispiel global angelegte Spontanbeobachtungen, die aber - im Gegensatz zu Alltagsbeobachtungen im Klassenzimmer- „jedoch ein eindeutiges Anliegen haben und damit wissenschaftlichem Interesse folgen“ (Ricart Brede, 2014: 139). In unserem Fall wurden vor Beginn der Beobachtung bestimmte Schwerpunkte festgelegt und nach jeder Unterrichtseinheit reflektiert, die erhobenen Daten zu einer erneuten

Hypothesengenerierung verarbeitet und der Beobachtungsschwerpunkt neu definiert. Dennoch würde ich eher von einer unstrukturierten Beobachtung sprechen, da ich bewusst als aktiver Part der Forschung der Beobachterin wenige Vorgaben gemacht habe. Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass bei der hier diskutierten Aktionsforschung beide Beobachtungsperspektiven zur Anwendung kamen: Neben der Fremdbeobachtung durch die Kollegin habe ich als Aktionsleiter auch ein Forschungstagebuch geführt. Dies geschah sowohl nach jeder Unterrichtseinheit, wobei Selbst- und Fremdbeobachtung im Gespräch mit der Kollegin abgeglichen und verglichen wurden und Teil der Reflexion und der Planung des nächsten Forschungszyklus.

5.2.2 Phasen der Beobachtung

Felten (2001), die im Rahmen des „reflexiven Praktikum“ angehende Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Beobachtungskompetenz schult, definiert im Beobachtungsprozess vier Phasen. Am Anfang wird ein Beobachtungsauftrag erteilt (vgl. Felten, 2001:31). Dieser ging in meinem Fall an eine Kollegin, die ebenso im Fachbereich DaF/DaZ arbeitet und auch Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung im Rahmen von Förderkursen an der Volkshochschule in Wien betreut. Der Beobachtungsauftrag ist immer mit einer Planungsphase verbunden, in die Beobachtungsform aber auch der Beobachtungsfokus bestimmt wird. Wir haben uns für eine halboffene, weitgehend nicht-teilnehmende und unstrukturierte Beobachtung entschieden, bei der die Beobachterin auf drei Dynamiken den Fokus legt. Der Auftrag war, jene Schüler mit Fluchterfahrung genauer zu beobachten, in diesem Rahmen aber auch ihre Interaktion mit mir als Akteur und ihre Interaktion mit der Gruppe. Dazu tauschten wir unsere Vorerfahrungen aus und bekamen eine kurze Einführung von der Klassenlehrerin. Nun kommt es zur Durchführung: es wird auftragsbezogen beobachtet und protokolliert. Dabei ist es wichtig, dass die Aufzeichnungen wertfrei das Unterrichtsgeschehen abbilden ohne zu werten oder zu deuten (vgl. Felten 2001: 31). Das Beobachtungsprotokoll wurde synchron zum Unterrichtsgeschehen am Laptop angefertigt. Die Beobachterin saß dabei am Lehrertisch hinter dem großen Bildschirm und war nur in Ausnahmefällen oder wenn von mir gebeten für die Klasse wahrnehmbar. Nach der Datenerhebung in Form von Beobachtungsprotokollen schlägt Felten (2001) eine datengestützte Reflexion vor (vgl. Felten 2001: 31). Hier wurden sowohl Fremd- als auch Selbstbeobachtung abgeglichen und jene beschriebenen Phänomene gedeutet, die eine Konsequenz für das künftige Handeln hatten. Gemeinsam formulierten wir nach jeder

Einheit eine Schlussfolgerung, verfeinerten künftige Beobachtungsaspekte und passten den geplanten Unterricht an diese an. Am Ende des Projekts mündeten alle Daten zu einer Zusammenfassung, die Grundlage für die Endreflexion war.

5.2.3 Beobachtungsfehler

Unterrichtsbeobachtungen, unabhängig davon ob Selbst- oder Fremdbeobachtungen, bergen das Risiko, ein verzerrtes Bild des Unterrichtsgeschehens abzubilden, da die Wahrnehmung immer selektiv und subjektiv ist. Außerdem bedarf es viel Übung den deskriptiven Teil der synchronen Beobachtung vom reflexiven Teil der anschließenden Interpretation zu trennen. Deshalb warnen Viernickel und Völkel (2005) vor folgenden „Beobachtungsfallen“ (vgl. Viernickel/ Völkel, 2005: 66). Um diese in der Aktionsforschung zu vermeiden wurden noch vor der Beobachtung einige Prämissen gemeinsam vereinbart. Zu diesen „Beobachtungsfallen“ gehört beispielsweise der **Halo-Effekt**, bei dem der erste Eindruck nicht mehr überprüft wird und wenige bestimmte Eigenschaften auf die gesamte Klasse oder auf eine Person verallgemeinert werden. Auch die *Projektion* der eigenen Sichtweisen, Einstellungen oder Schwierigkeiten auf die Beobachteten können zu Fehlattritionen und Missdeutungen von Verhaltensweisen führen. Ebenso störend wirkt sich der **Rosenthal-Effekt** aus, hier führen Voreinstellungen oder Vorurteile der Beobachtenden zu einer spontanen Zuneigung oder auch Ablehnung einzelner Schülerinnen und Schüler, nicht zuletzt wirkt sich auch die Vorinformation und die Vorerfahrung der Klassenlehrerin, die uns ihre Schülerinnen und Schüler vorher vorstellte, auf die Wahrnehmung in der Aktionsforschung aus. Unter dem **Primacy-Recency-Effekt** versteht man jene Fehleinschätzung, bei der den letzten Beobachtungsmomenten höher gewichtet werden als bisher erhobene Daten.

Viernickel und Völkel (2005) schlagen deshalb vor, dass man sich mit den eigenen „blinden Flecken“ auseinandersetzt und sich seiner Sympathien bzw. Antipathien sowie seiner emotionalen Involviertheit bewusst wird. Das sinnvollste Instrument in diesem Fall war der fortwährende Austausch untereinander, bei dem verschiedene Wahrnehmungen abgeglichen worden sind und noch vor der Analyse und Interpretation der Daten, symbolträchtige Verhaltensweisen und für den Unterrichtsverlauf charakteristische Phänomene zeitnah am Geschehen besprochen wurden.

5.2.4 Fazit

Parallel zu dem im vorigen Abschnitt geäußerten Zweifel, ob es sich um eine Aktionsforschung handle, stellt sich für mich genauso in der Retrospektive die Frage, inwieweit die dem Projekt übergeordnete Frage, nämlich wie mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung im Unterricht über Flucht gesprochen werden kann, überhaupt durch eine Beobachtung beantwortbar ist. Unterrichtsbeobachtungen fokussieren in der Regel einerseits auf die Unterrichtsgestaltung der Lehrenden, ihrer Sprache, der Gliederung ihres Unterrichts oder ihrer Interaktion mit den Schülerinnen und Schüler - andererseits rückt auch das „messbare“ SchülerInnenverhalten in den Fokus, wenn ihre Beteiligung am Unterricht, ihr Arbeitsverhalten oder die Gruppendynamik untersucht werden.

Die Früchte des Forschungsprojekts, nämlich der pädagogische Ansatz, (ver-)fremde(te) Fluchtbiographien im Unterricht mit Betroffenen zu behandeln, sind im Unterricht nur schwer messbar. Bedeutet die aktive Beteiligung eines Schülers mit einer rezenten Fluchterfahrung an einer Gruppenarbeit, dass nun ein fruchtbares Klima für diese schwere Thematik geschaffen wurde? Oder im Umkehrschluss: Wenn sich einer der besagten Schüler nicht aktiv am Unterricht beteiligt, muss das automatisch mit dem Themenkomplex der Flucht zusammenhängen oder spielen andere Faktoren eine Rolle? Inwieweit machen sich die im Kapitel 3 besprochenen Risiken einer Retraumatisierung bemerkbar und kann sie auch ein ungeschultes Auge erkennen? Dazu kam, dass der Film den Großteil des Unterrichtsgeschehens dominierte, sodass in diesen Sequenzen Schülerinnen und Schüler automatisch in einer passiven Konsumhaltung waren. Die Beobachtungen zu diesen Sequenzen sind sehr spekulativ. Da sich schon in der Vorbereitung diese Problematik herauskristallisierte, wurde in der Unterrichtsplanung (wie in Kapitel 6 näher erläutert) die Verfilmung in sechs Erzählepisoden aufgeteilt, die durch didaktisierte Methoden wie Gruppendiskussionen, Schreibaufträge, Bildanalysen und dergleichen unterbrochen worden sind. Diese Arbeitssequenzen rückten dann in den Fokus der Beobachtung. Um auf die Frage zurückzukehren, inwieweit das Sprechen über Flucht durch (ver-)fremde(te) Fluchtbiographien im Unterricht beeinflusst wird, war es notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler dezidiert zum Unterrichtsgeschehen positionieren. Dazu war das im nächsten Abschnitt besprochene narrative Interview von großer Wichtigkeit.

5.3 Narratives Interview

Wie bereits in der Reflexion über die Aktionsforschung und der damit verbundenen Beobachtung angesprochen ist es für die Beantwortung der Forschungsfrage notwendig, betroffene Schülerinnen und Schüler in einer offenen Gesprächsführung, wie sie es am konsequentesten im Verfahren des narrativen Interviews umgesetzt wird, zu Wort kommen zu lassen. Diese Methode wurde vom Sozialwissenschaftler Fritz Schütze im Kontext einer Studie Mitte der 1970er Jahre entwickelt und gilt bis heute als eines der zentralen Instrumente qualitativer Sozialforschung (vgl. Rosenthal, 2005: 131).

An dieser Stelle soll noch einmal betont werden, dass qualitative Sozialforschung laut Henkelmann (2012: 97) zwei Kernmerkmale hat: sie arbeitet zum einen hypothesengenerierend und zum anderen versucht sie eine methodische Kontrolle durch Offenheit, „d.h. *wenige Interventionen der Forschenden*“ (Henkelmann, 2012: 97) zu erreichen.

Der Erhebungsmethode des narrativen biographischen Interviews liegt die Annahme zugrunde, dass die Wahrnehmung und die Verarbeitung von der Welt durch soziale Subjekte nur dann erfasst werden kann, wenn diese die Möglichkeit bekommen, ihr „Relevanzsystem“ (vgl. Henkelmann, 2012: 97) selbst zu entfalten:

Die narrative Gesprächsführung bietet den Interviewten damit einen größtmöglichen Raum zur Selbstgestaltung der Präsentation ihrer Erfahrungen und bei der Entwicklung ihrer Perspektive auf das angesprochene Thema. (Rosenthal, 2005: 137)

Demnach bekommt das Individuum den nötigen Raum, Bedeutungszusammenhänge zu entfalten, die erst durch die Erarbeitung mittels eines hermeneutischen Verfahrens verstanden werden können (vgl. Henkelmann 2012: 97). Dieses „Fremdverstehen“ muss aber methodisch kontrolliert werden, wie diese Kontrolle in den im Rahmen der Aktionsforschung genutzten Erhebungs- und Auswertungsverfahren erreicht wird, soll nun Gegenstand der nächsten Abschnitte sein.

5.3.1 Phasen des narrativen Interviews

Schütze (1983: 285) unterscheidet drei Phasen des narrativen Interviews. Der erste Teil, die sogenannte „autobiographische Anfangserzählung“ wird durch eine **Erzählaufforderung** angeregt. Diese Einstiegsfrage kann gänzlich offen sein und auf die Stegreiferzählung der

gesamten Lebensgeschichte abzielen, in meinem Fall wurde eine bestimmte Erfahrung herausgenommen: die narrative Reflexion über das Unterrichtsgeschehen. Laut Froschauer und Lueger (2003: 62) sollte diese Einstiegsfrage nicht nur offen formuliert sein, sondern sie „sollte innerhalb der Lebenswelt der befragten Person Relevanz aufweisen“ (Froschauer/Lueger, 2003: 62).

Der erzählgenerierenden Fragestellung folgt nun eine **(teil-)biographische Haupterzählung** - ohne einzugreifen bekunde ich als Forscher lediglich Aufmerksamkeit. Die Haupterzählung wird in den meisten Fällen durch ein „**Erzählkoda**“ beendet (vgl. Schütze, 1983: 285).

Nun folgt der **immanente Nachfrageteil**, der dazu dient das „tangentielle Erzählpotential“ (ebd.) auszuschöpfen indem gezielt zu weiteren Erzählungen aufgefordert wird, die sich allerdings nur auf jene Themen beziehen sollten, die die Interviewten bereits angesprochen haben.

Der dritte und letzte Teil bietet Raum für **exmanente Fragen**: „In diesem Abschnitt wird die/ der Befragte als „Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1987: 138) in den Blick genommen“ (Henkelmann, 2012:101).

Um das **Interviewtranskript** hermeneutisch auszuwerten, muss dieses mit einem Aufnahmegerät nach Erlaubnis der Interviewten aufgezeichnet werden. Sowohl für die spätere Feinstruktur- als auch Systemanalyse ist es notwendig, ein Interviewprotokoll zu erstellen, das den Interviewkontext und ergänzende Beobachtungen festhält.

5.3.2 “Zugzwänge” der Stegreiferzählung

Bevor nun auf mögliche Analyseverfahren der narrativen Haupterzählung bzw. der immanenten und exmanenten Nachfrageteil eingegangen wird, soll hier kurz auf die “Zugzwänge” des Erzählens einer ungesteuerten Stegreiferzählung eingegangen werden. Schütze betont, dass: “das Stegreiferzählen ein schöpferischer Akt [ist], es gestaltet den Strom der gemachten Erfahrungen weit über die anfänglichen Erwartungen und Vorabbilder des Erzählens hinaus” (Schütze 1987: 184). Anders gesagt, die Interviewten wählen in ihrer Narration verschiedene Ereignisse aus, die thematisiert werden. Hinter der Chronologie der Erzählung gibt es ein subjektlogisches Muster, die Interviewten stellen verbal einen inhaltlichen Zusammenhang der angesprochenen Elemente dar, indem sie das Erlebte entweder genauer darstellen, oder Hintergründe erläutern, oder bestimmte Handlungen

und Sichtweisen argumentativ legitimieren. Dieses Phänomen bezeichnet Schütze (1977) als “Zugzwänge”, Bohnsack (2014: 95) arbeitet diese einzeln aus:

Unter **Gestaltschließungszwang** versteht man die Kompetenz, eine (Teil-)erzählung abgeschlossen - in ihrer Gestalt geschlossen- wiederzugeben. Der **Relevanzfestlegungszwang** nimmt Bezug auf das Beschränken auf das Wesentliche und Relevante. Interviewte müssen *“die Erzählung und ihre Teilerzählungen entsprechend verdichten, kondensieren”* (Bohnsack, 2014: 95). Schließlich wirkt auch der **Detaillierungszwang**, bei der Erzählende zum Zweck der Plausibilisierung des Geschehens *“dazu ‘gezwungen’ [werden], detaillierter auf den Kontext der angesprochenen Ereignisse einzugehen”* (Bohnsack, 2014: 95).

Diese “Zugzwänge” führen dazu, dass eine Stegreiferzählung, wie sie typisch für das narrative Interview ist, nicht reflektiert sondern eher intuitiv vollzogen wird und eine Eigendynamik entwickelt, in der *“von der situativen Selbstdarstellung relativ unabhängige, für die Identität des Erzählers fundamentalere Ebenen bereits abgearbeiteter Erfahrungen freigesetzt werden”* (Bohnsack, 2014: 95).

Dieser “Zugzwang” des Erzählens wirkt im Kontext von (Zwangs-)Migration dahingehend, dass Menschen mit einer Fluchterfahrung nicht selten im Zuge des Asylverfahrens Situationen ausgesetzt sind, in denen sie sich solch einem “Erzählzwang” nicht entziehen können. Bei der Antragsstellung und Erstbefragung wird die detaillierte Fluchtgeschichte samt Vorgeschichte und Plausibilisierung des individuellen Fluchtgrunds eingefordert. Dabei muss beachtet werden, dass gerade dieser Zwang, etwas intersubjektiv nachvollziehbar und plausibel zu erzählen aufgrund verschiedener narratologischen Konzepten an Grenzen stößt. Beispielsweise erlebt man Zeit, Dauer und Chronologie in verschiedenen Kulturräumen anders, was sich an den unterschiedlichen Konzeptionen der Grammatikalisierung von Tempus und Aspekt zeigen. So greift man in der arabischen Standardsprache eher auf perfektive und imperfektive Aspekte als auf Tempora der Gegenwart und Vergangenheit.

5.3.3 Sequentielle Narrationsanalyse

Das narrative Interview erzeugt Datentexte, die im Rahmen systematischer sozialwissenschaftlicher Forschung authentische Erfahrungsaufschichtungen der Biographieträgerinnen und -träger zugänglich machen:

Das Ergebnis ist ein Erzähltext, der den sozialen Prozeß der Entwicklung und Wandlung einer biographischen Identität kontinuierlich, d.h. ohne exmanente, aus dem Methodenzugriff oder den theoretischen Voraussetzungen des Forschers motivierte Interventionen und Ausblendungen, darstellt und expliziert. (Schütze, 1983:286)

Nun folgt die Narrationsanalyse mit dem Ziel einer Typenbildung. Schütze (1983:285ff.) schlägt fünf Analyseschritte vor:

1. Die Auswertung der narrativen Haupterzählung beginnt mit der **formale Textanalyse**, bei der zuerst nicht-narrative Abschnitte ausgeklammert werden und die „reine Erzählung“ in formale Sequenzen mithilfe von temporalen Rahmenschaltelemente („und dann“, „später“, „danach“...) eingeteilt. Das Ziel dabei ist es eine Erzählstruktur hervorzuheben.
2. Diese formalen Sequenzen werden im Zuge einer **strukturellen inhaltlichen Beschreibung** zu größeren Sinneinheiten zusammengefasst. Schütze (1983) stellt dabei Prozessstrukturen in den Mittelpunkt: D.h. es werden Höhepunktsituationen, Ereignisverstrickungen, dramatische Wendepunkte... und dergleichen herausgearbeitet und überschriftartig zusammengefasst.
3. Das Ergebnis der strukturellen inhaltlichen Beschreibung wird in der **analytischen Abstraktion** von dargestellten Abschnitten gelöst. Indem anhand von einzelne Sinneinheiten ersichtliche Handlungs- und Verhaltensweise von konkreten Geschehnissen abstrahiert und in Beziehung gesetzt werden. Aus Einzelerfahrungen ergibt sich schlussendlich eine erfahrungsdominante Prozessstruktur.
4. In einem vierten Analyseschritt, der **Wissensanalyse**, werden Handlungs- und Verhaltensweisen mit den Deutungen und Wertungen der Interviewten verknüpft. Das Ziel ist es, das Erzählte auf seine „Orientierungs-, Verarbeitungs-, Deutungs-, Selbstdefinitions-, Legitimations-, Ausblendungs- und Verdrängungsfunktion hin zu interpretieren“ (Schütze 1983:287). Anders gesagt geht es darum eigentheoretische Bewertungen der Ereignisse im Rückblick aufzuzeigen.
5. Der **kontrastive Vergleich** ist der letzte Schritt, bei dem andere Interviewtexte auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede untersucht werden. Grundlage dafür bietet die „Grounded Theory“ nach Glaser und Strauß (2010), die als Auswertungsinstrument dabei hilft, „relativ [...] abstrakte Erscheinungen [...] wie grundlegende Prozessstrukturen des Lebensablaufes, die in allen Lebensabläufen mehr oder minder wirksam sind“ (Schütze 1983:287) herauszuarbeiten.

5.3.4 Hermeneutische Analyseverfahren

Die Narrationsanalyse, wie sie Schütze (1983) vorgeschlagen hat, gibt mithilfe der „Grounded Theory“ bestimmte Prozessstrukturen in einer kontrastiven Arbeitsweise in der Untersuchung mehrere Datentexte zu untersuchen. Obgleich in diesem Projekt mehrere Schülerinnen und Schüler ihre Eindrücke über das Unterrichtsgeschehen wiedergaben, wurde nur mit einem der Interviewten weitergearbeitet. Für eine rekonstruktive Analyse seiner subjektiven Erfahrungen als auch der gesellschaftlichen Erzeugungsbedingungen eignet sich m.E. die **objektive Hermeneutik** besser. Ziel dieses hermeneutischen Verfahrens ist die Interpretation eines objektiven - sprich über- und intersubjektiven- Deutungsmusters, indem von einer subjektiven Sinnzuschreibung auf eine soziale Realität geschlossen wird. Die objektive Hermeneutik, so wie sie Oevermann (1979: 352ff.) entwirft, fasst jede Interaktion als „Problemsituation“ auf, in der es objektiv viele denkbare Handlungsmöglichkeiten gibt, und in der sich die handelnde Person, also der Interviewte, für eine dieser Möglichkeiten entscheidet. Die Gründe und Muster dieser Wahl, die einem Muster entsprechen und so das Weltbild und die Normalitätsvorstellungen der Interviewten widerspiegeln, zu verstehen ist nun Ziel der objektiven Hermeneutik. Das Attribut „objektiv“ kommt daher zustande, dass dieses hermeneutische Verfahren den Anspruch erhebt, das „sozial objektiv Wirksame“ innerhalb der jeweiligen Strukturen, Gesellschaften, Gruppen -unabhängig vom Willen und den Absichten einer einzelnen Person- zu rekonstruieren. „Objektiv“ kann aber auch als intersubjektiv überprüfbare Interpretation verstanden werden, das wird dadurch gewährleistet, dass alle möglichen Lesearten einer Sequenz zusammengetragen werden und somit eine Vielzahl von Hypothesen generiert werden, die schrittweise im Zuge der Feinstrukturanalyse falsifiziert oder verifiziert werden.

Erweiterte Feinstrukturanalyse

Froschauer und Lueger (2003:13) entwickeln aus der Sequenzanalyse (Oevermann 1979) die Feinstrukturanalyse mit dem Ziel, aus den kleinsten Gesprächseinheiten Sinngehalte zu erfassen. Nachdem nun der Datentext in kleinste Sinneinheiten (in weiterer Folge als Sequenzen, Abkürzung S.) zerlegt worden ist, wird jeder dieser Abschnitte auf fünf Ebenen hin interpretiert, indem unterschiedliche Fragen an den Text gestellt werden: (1)

Paraphrase, (2) Intention/Funktion, (3) latente Momente, (4) Rollenverteilung, (5) Option:

(1) Paraphrase	Welche Überschrift kann dieser Sequenz gegeben werden? Wie kann der manifeste Inhalt kurz zusammengefasst werden?		
(2) Intention/Funktion	(3) latente Momente	(4) Rollenverteilung	(5) Option
Welche Intention steckt hinter dieser Äußerung und welche Funktion könnte diese haben?	Welche unbewusst wirkenden, "versteckten" Sinnstrukturen liegen der Aussage zugrunde?	Welche Zuschreibungen und Rollenbeziehungen, auch die der Interviewten, impliziert diese Aussage?	Welche möglichen Anschlussoptionen ergeben sich aus den bisherigen Annahmen?

(6) sprachliche Besonderheiten	Welche sprachlichen Phänomene (Sprachwahl, Code Switching, Code Mixing, Interferenzen, Entlehnungen...) können Beobachtet werden?
(7) Aktionsforschung	Welche Zusammenhänge gibt es zum Verhalten, Interaktion, Schreibproduktion oder Wortmeldungen während des beobachteten Unterrichtsgeschehens?
(8) explizierender Textkontext	Welche Textteile der exmanenten Befragung explizieren bzw. belegen Hypothesen der Feinstrukturanalyse?

Neben diesen fünf Kategorien wurden zur Feinstrukturanalyse der narrativen Haupterzählung noch weitere Auswertungsebenen mit einbezogen: einerseits werden (6) **sprachliche Besonderheiten** festgehalten, andererseits werden (7) **Querverbindungen zur Aktionsforschung** hergestellt, indem Ergebnisse der Beobachtung aber auch Erzeugnisse der Schreib- und Sprechanlässe berücksichtigt werden. Die Feinstrukturanalyse wird ebenso durch die Auswertung der Ergebnisse der (8) **exmanenten Nachfragephase** erweitert. Erwähnenswert ist, dass die vertiefenden Fragen der Nachfragephase auf Ergebnisse der Feinstrukturanalyse aufbauen und inhaltliche, intentionale, funktionale, soziale oder sprachliche Phänomene interessieren. Diese werden als achte Ebene in Form einer explikativen Inhaltsanalyse verwertet. Diese Methode geht auf Mayring (2002) zurück, ihr Ziel „ist es, zu einzelnen fraglichen Textteilen (Begriffen, Sätzen, ...) *zusätzliches Material heranzutragen, das das Verständnis erweitert, das die Textstelle erläutert, erklärt, ausdeutet*“ (Mayring 2002: 115). Die umfangreichen Datentexte der Nachfragephase wurden in Form von „explifizierenden Paraphrasen“ zusammengefasst und der Feinstrukturanalyse beigelegt. Blieben fragliche Textstellen oder Datenmaterial übrig, dass nicht zwingend in

einem Gesamtzusammenhang zur Narration standen, wurden diese separat in einem eigenen Abschnitt ausgewertet. Mit den oben genannten acht Fragen wurde jede Sinneinheit der narrativen Haupterzählung im Team gemeinsam ausgewertet.

5.3.5 Fazit

Abschließend muss auch hier Raum für Methodenkritik geschaffen werden: obgleich viele grundlegende Elemente des narrativen-biographischen Interviews berücksichtigt worden sind, wurde die biographische Komponente in der Haupterzählung bewusst ausgeklammert, da ein narrativer Zugzwang hinsichtlich der eigenen Fluchterfahrung ausgeschaltet werden sollte. Inwieweit kann nun solch ein Interview als narrativ-biographisch gewertet werden, wenn die einleitende Fragestellung so allgemein wie nur möglich gestellt wurde und den Fokus auf das Unterrichtsgeschehen lag? Eine weitere Abweichung von der ursprünglichen Erhebungsform ist das Wegfallen der immanenten und unmittelbar nachfolgenden Nachfragephase. Vielmehr war das Interview nach der Haupterzählung und dem von den Interviewten gesetzten Erzählkoda beendet. Die Nachfragephase fand erst viele Wochen später statt und interessierte weniger die erlebten Unterrichtserfahrungen, vielmehr wurden bestimmte inhaltliche und sprachliche Besonderheiten des Interviews nachbesprochen.

6. UNTERRICHTSPLANUNG

Im Folgenden werden kurz die didaktischen und methodischen Überlegungen der Planung des der Aktionsforschung zugrundeliegenden Unterrichts präsentiert. Anfangs waren mit der Klassenlehrerin nur fünf Einheiten vereinbart, in denen sie selbst Deutsch und Religion unterrichtete. Erst einige Tage vor Beginn des Forschungsprojekts teilte sie mir mit, dass eine Einheit entfalle, da die Klasse ein englischsprachiges Theater besuche, dafür dürfe aber an einem anderen Tag die Doppeleinheit des Englischunterrichts von mir genutzt werden. Demnach waren es insgesamt sechs Einheiten zu je fünfzig Minuten, davon eine Doppeleinheit, in der wir auch die Pause gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern verbrachten.

Grundlage für die Planung des Unterrichts waren Originallektüre und Verfilmung. Da die Geschichte, die aus der kindlichen Perspektive der Hauptperson geschildert wird, episodenhaft verfasst und verfilmt wurde - sprich in einzelnen Abschnitten verlaufend entweder gerafft, verschoben, mit geänderter oder verkürzter Chronologie - wurde auch der Unterricht in sieben thematische Blöcke geteilt, die sich an der Narration orientierten.

Jedem dieser Blöcke wurde eine reflexive Übung im Sinne einer Lerntätigkeit zugewiesen, das Ziel war es eine Fülle an methodischen Formaten gezielt einzusetzen um in der Evaluation des Projekts mehr Reflexionsfläche zu haben. Daraus ergaben sich sieben Unterrichtsblöcke zu Buch und Film, die ich durch drei weitere Blöcke erweitert hatte: Am Anfang widmete ich einem Block dem **Kennenlernen**, zwischen der dritten und vierten Einheit plante ich einen **fächerübergreifenden Block**, der am Anfang der Planung noch nicht genauer definiert war, am Ende gab es einen abschließenden **Block zur Gesamtreflexion** - in Summe also zehn Blöcke zu je 20 min. Jedem dieser Blöcke näherte ich mich mit den sechs Fragen der Unterrichtsvorbereitung nach Meyer.

Ich verzichtete grundsätzlich auf eine tabellarische Unterrichtsplanung, in der didaktische Überlegungen und Kategorien horizontal einer hermetischen Zeitvertikale zugeordnet werden, da ich diese als einschränkend und reduzierend erachte. Die „reflexive Perspektive“ von Meyer (2007: 64f) auf die Unterrichtsvorbereitung balanciert die Vermittlungs- und Lehrziele der Lehrperson und das Interesse sowie die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus und wird damit einer moderneren Auffassung von Lehr- und Lernprozessen

gerecht. Dieses Verständnis deckt sich auch mit den Ansprüchen der partizipativen Aktionsforschung im Klassenzimmer.

Die leicht modifizierten Meyer'schen Fragestellungen an den Unterricht sind:

1. Welche offenen Fragen müssen geklärt werden, bevor der Unterricht, bzw. die Arbeit an einem neuen Block beginnen kann? *Diese Frage interessiert die Grundvoraussetzungen für ein erfolgreiches Unterrichtsgeschehen.*
2. Welche Erfahrungen, Interessen aber auch Widerstände könnten die Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die Inhalte und Methoden haben? *Diese Frage interessiert die Motivation der Lernenden.*
3. Was will ich den Schülerinnen und Schüler diese Stunde beibringen? *Diese Frage interessiert die vom Lehrenden gesetzten Lehrziele.*
4. Was können Schülerinnen und Schüler unternehmen, um einerseits ihre Erfahrungen einzubringen, ihre Interessen aber auch um implizites Wissen zu explizieren? *Diese Frage interessiert die Handlungsziele der Lerntätigkeit.*
5. Welche Ergebnisse erwarte ich mir von den Lernaktivitäten? Wie müssen Start und Ende, wie die Materialien organisiert werden, um diese Ergebnisse zu erzielen? *Diese Frage interessiert vordergründig die Handlungsergebnisse und impliziert ebenso die Frage nach Sozialform, Medieneinsatz und Methodik.*
6. Wie sollen der Unterrichtsverlauf und die Unterrichtsergebnisse ausgewertet werden? *Diese Frage interessiert die kritische Reflexion der Lerner-Lehrender-Interaktion.*

Für die Aktionsforschung waren vor allem die vierte und fünfte Frage von Bedeutung, da hier die Handlungsziele und die erwarteten Ergebnisse der Lerntätigkeit geplant und die Durchführung reflektiert wird. Schließlich sind diese Aktivitäten gemeinsam mit der Beobachtung Grundlage für die Auswertung der Fragestellungen.

6.1 Unterrichtsblöcke

Ich werde nun die zehn Unterrichtsblöcke entlang einiger Fragen (Lehrziel, Handlungsziel, Lerntätigkeit und Handlungserwartungen) praxisorientiert präsentieren:

1. Einstieg und Kennenlernen

Für eine sinnvolle Bearbeitung dieses Themas sowie einer evaluierbaren Lehrer-Lernenden-Interaktion ist Transparenz und ein vertrauensvolles Klima von Wichtigkeit. Es war geplant, den Schülerinnen und Schülern über das Forschungsprojekt soweit aufzuklären, dass sie verstehen, dass ich im Rahmen eines universitären Projekts die Arbeit mit Literatur von und über den Zweiten Weltkrieg im Unterricht beforsche. Anschließend war ein Kennenlernspiel geplant, bei dem sich die Schülerinnen und Schüler ein wenig bewegen können. Das Handlungsziel war es sie zu aktivieren. Als passende Methode wurde ein Soziogramm mit Fragen gewählt. Die Fragen sollen sich auf den Schulalltag beziehen. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich je nach Lieblingsfächern im Raum aufstellen und dazu ein wenig etwas sagen. Auch wir als Projektleiterin und –leiter erzählen über unsere Schulzeit und unsere Interessen.

2. Einführung in die Geschichte und die Zeit im Wald

Laut Planung hätte der erste inhaltliche Block mit einem Brainstorming über das Wissen zum Zweiten Weltkrieg und zum Holocaust beginnen sollen, damit der Ist-Zustand zum Lerngegenstand eruieren werden kann. Nach einer kurzen Präsentation von Buch und Film, sollten die Schülerinnen und Schüler das erste Kapitel lesen und Fragen an den Text stellen. Das erste Kapitel im Buch ist eine Rückblende auf das Leben der Hauptperson im Warschauer Ghetto. Danach hätte die erste Filmsequenz begonnen, die anders als das Buch startet: Hier ist die Hauptperson nämlich nicht mehr in Warschau sondern bereits auf der Flucht und durchstreift den Wald. Hier sollten Erfahrungen oder Erlebnisse mit dem Wald aufgegriffen und thematisiert werden.

Nach Ende der ersten Szenen folgt eine weitere Aufgabenstellung, gemeinsam mit dem Partner und mit dem wenigen Wissen über die Handlung sollen der Hauptperson drei Eigenschaften zugeschrieben und auf Post-its aufgeschrieben und das Ergebnis im Plenum diskutiert werden. Ziel war es, die Beobachtungskompetenz der Schülerinnen und Schüler zu schulen und Raum für Erwartungen zu schaffen, die Grundlage für eine plenare Gruppendiskussion werden. Zentrale Szene in diesem Block war das Zusammentreffen von Vater und Sohn: Nicht nur das der Vater dem Sohn nahelegt, seine jüdische Identität und seine Zugehörigkeit nicht zu verlieren oder zu vergessen, er opfert auch sein Leben für das seines Sohnes und ermöglicht ihm die Weiterflucht indem er die Soldaten ablenkt.

3. Erste Zuflucht und Identitätsfragen

Im nächsten Block soll nun jener Lebensabschnitt behandelt werden, bei dem die Hauptperson nun ihren jüdischen Namen ablegt und - der Tarnung wegen - einen polnischen, christlichen Namen und eine neue Identität annimmt. Zentrale Figur ist

hier die Partisanin Magda, die ihm nötiges Wissen über die christlich-polnische Kultur mitgibt. Dieser Block endet mit dem Weihnachtsfest. Die Szene wird eingefroren. Die Schülerinnen und Schüler bekommen ein Arbeitsblatt mit einem Screenshot jener Szene, bei der Magda dem Jungen ein Weihnachtsgeschenk überreicht. Die Aufgabenstellung: Sie sollen die Gedanken oder Wünsche der Personen auf eine leere Sprechblase im Bild versprachlichen und miteinander vergleichen. Die Figur Magdas soll im weiteren Verlauf des Unterrichts näher beleuchtet werden, ihr Zugang und ihre Handlungen beweisen, dass es auch in der polnischen „Aufnahmegesellschaft“ verschiedene Positionen zu den fliehenden Juden gab. Das Schwarz-Weiß-Denken über Akteurinnen und Akteure wird in Frage gestellt.

4. Verlusterlebnisse und das große Leid

Dieser Abschnitt war wieder so geplant, dass Text und Film sich ergänzen. Die Weiterflucht der Hauptperson wird im Film recht gerafft und zügig verarbeitet. Die Freundschaft zu einem streunenden Hund wird im Buch dafür etwas elaborierter und komplexer erzählt. In diesem Abschnitt taucht auch das erste Mal die Ausdifferenzierung der jüdischen Selbstdefinition in zwei konkurrierende Argumentationsgefüge. Auf der einen Seite wird eine religiöse Dimension der jüdischen Zugehörigkeit präsentiert, die die Hauptfigur scheinbar ablegt. Doch neben dieser nicht greif- und überprüfbaren Kategorie, ist das Jüdisch-Sein auch körperlich markiert: die Hauptfigur ist beschnitten. Sie wird deshalb als Jude erkannt, obgleich sie sich nicht (offen) als Jude identifiziert. Diese Widerspruchserfahrung wird vor allem in jenem Kapitel sichtbar, in dem er seine Gastfamilie verlassen muss, da er bedroht wird und den Hund in den Wald mitnimmt, wo er den kämpfenden Partisanen begegnet. Im Buch wird der Hund von einem tollwütigen Tier angegriffen und von den Partisanen aus Angst vor der Krankheit erschossen, im Film hingegen ist es ein Versehen. Diese Unterschiede zwischen Buch und Film sollen auch Raum für eine Reflexion über Literatur und deren Verfilmung bieten.

Bezeichnend ist diesen Ausschnitt: er begräbt den Hund und betet, in der Hand den von Magda geschenkten Rosenkranz, über den mit einem Holzkreuz geschmückten Grab. Er findet letztendlich Trost im Christentum.

Dieser Trostgedanke soll als Schreibanlass aufgegriffen werden: die Schülerinnen und Schüler sollen der Hauptfigur einen Brief schreiben, in dem sie ihm Mut und Trost zusprechen.

5. Verrat und Konfrontation mit dem Tod

Dieser Block bietet Einblick in die vielfältigen Positionen der polnischen „Aufnahmegesellschaft“. Der Junge, der an körperlichen Merkmalen als Jude erkannt wird, wird von polnischen Bauern an die Gestapo verraten, dort begegnet er einem Offizier, der ihn töten will doch er kann flüchten. Bei der Flucht erinnert er sich an die Ratschläge seines Vaters und Magda, er flüchtet ins Wasser, damit ihn die Hunde nicht aufspüren können. Schließlich begegnet er anderen Flüchtenden. Doch während diese beschließen zu stehlen um zu überleben, geht die Hauptfigur an einen polnisch-deutschen Hof und will dort arbeiten. Für diesen Block sind zwei Übungen geplant. Einerseits soll der Brief an die Hauptperson aus dem letzten Block besprochen werden andererseits soll in Kleingruppen diskutiert werden, welche Positionen jene Figuren im Roman und im Film haben, denen die Hauptfigur

begegnet. Die Figuren sollen auf einer Skala von wohlgesonnen, neutral bis hin zu feindlich, angeordnet werden. Da manche Positionen widersprüchlich sind, wie zum Beispiel die Rolle des Offiziers, der ihn zwar anfangs töten möchte, später aber beschützt, soll nochmal darauf sensibilisiert werden, dass es kein reines Schwarz-Weiß bzw. Gut-Böse Schema gibt. Bei der Besprechung des Briefes war geplant nicht nur Inhalt sondern auch Sprache und Form zu feedbacken und auf bestimmte Phänomene der Grammatik einzugehen.

6. Unfall und Alpträume

Dieses Kapitel behandelt eine kurze zehnminütige Episode aus dem Film. Ein tragischer Unfall an einer lasttiergesteuerten Hofmaschine führt zu einer schwerwiegenden Verletzung am rechten Unterarm und an der Hand. Der Junge wird ins Spital gefahren, doch der dortige Arzt weigert sich den „Juden“, wieder am körperlichen Merkmal seiner Beschneidung erkannt, zu behandeln. Der Junge wird seiner selbst und einem hohem Fieber überlassen. Erst der Oberarzt nimmt sich seiner an und führt eine Amputation durch. Eine zentrale Szene ist der Moment vor dem Spiegel, als die Hauptfigur den Verlust des Armes stumm beweint. Dieser Moment sollte ebenso in einer Schreibübung münden. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Gedanken des Jungen in Form eines inneren Monologs festhalten. In weiterer Folge muss der Junge aber dennoch fliehen.

7. Flucht nach Osten

In diesem Abschnitt kehrt die Hauptperson zu Magda zurück und erlebt dort die Gewaltbereitschaft der deutschen Soldaten, die das ganze Dorf niederbrennen. Er fühlt sich schuldig, doch Magda rät ihm, nach Osten zu fliehen: *„Verzeih mir, geh jetzt. Geh nicht in den Wald zurück, geh nach Osten, dorthin wo die Sonne aufgeht, auf die andere Seite der Wechsel, wenn du nicht mehr Laufen kannst, such einen Bauernhof und arbeite für eine Mahlzeit, du darfst nur nie so lange bleiben. Von Osten kommen die Russen und vertreiben die Deutschen“* (Magda).

Die Flucht nach Osten wird nun gerafft erzählt. Mithilfe eines Arbeitsblattes sollen mit der Fluchterfahrung zusammenhängende Themenbereiche angesprochen werden. Bei dem Arbeitsblatt handelt es sich um ein Suchsel, in dem Worte versteckt sind. Die Schülerinnen sollen die Begriffe entdecken und miteinander diskutieren (Partnerarbeit) und in einen gewissen Zusammenhang bringen bzw. sie in Beziehung zueinander stellen. Auch die Ankunft am Hof der Kowalskis und seine Erstkommunion sind Thema dieses Blockes.

8. Fächerübergreifender Block

Im Rahmen der Didaktisierung wurde ein Block für einen fächerübergreifenden Block eingeplant. Am Anfang der Planung wurden Inhalt und Methode dieses Blockes nicht genauer besprochen. Ziel war es das universelle Thema Flucht mit Lernerfahrungen aus dem Geschichts- und Geographieunterricht, aber auch aus dem Fremdsprachenunterricht Englisch zu verknüpfen. Deshalb wurde diese Einheit auch recht spät angesetzt um vorher zu evaluieren wo es Bedarf nach Verknüpfungen von Fachwissen und Lerninhalten verschiedener Fächer gäbe.

9. Ende des Kriegs und neue Entscheidungen

Mit dem Ende des Krieges taucht eine weitere Person im Leben der Hauptfigur auf: Mosche Fridmann, der im Auftrag des jüdischen Waisenhauses in Warschau nun die überlebenden Kinder des Holocaust kontaktiert und einsammelt. Auch hier wird die Komplexität der Zugehörigkeit sichtbar, denn die Hauptperson identifiziert sich nicht als Jude. Dennoch wird sie gezwungen den polnischen Hof der Gastfamilie zu verlassen. Um diesen inneren Kampf zu reflektieren, werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert auf einem Arbeitsblatt bestimmte Charaktereigenschaften und bestimmte Verhaltensweisen entweder der jüdischen Person Sruik oder der polnisch-christlichen Person Jurek - mit der Option es beiden oder keinem zuzuordnen. In diesem Abschnitt wird auch die Filmsequenz besprochen, in der der Vater seinem Sohn sagt: *„Aber selbst wenn du alles vergisst, deinen Namen, und vielleicht sogar Mutter und mich, du darfst nie vergessen, dass du ein Jude bist“*.

Zusammen mit der Filmszene sollen auch die entsprechenden Seiten aus dem Buch gelesen werden, diese werden aus dem Taschenbuch kopiert und mit Fragen versehen. Schülerinnen und Schüler sollen vor allem den Unterschied in der Darstellung von Film und Buch erarbeiten und damit auch die Qualität verschiedener Medien kennenlernen.

10. Nachreflexion

Die letzten Minuten des Films und die letzten Seiten des Buches sind dem weiteren Verlauf des Lebens der Hauptperson gewidmet. Er bekennt sich zu seinem Jüdischsein und geht in Warschau in eine jüdische Schule um später auch nach Israel auszuwandern. Die letzte Szene findet am Strand von Haifa statt: dort wird der Holocaustüberlebende mit seiner Frau, seinen Kindern und seinen Enkelkindern gefilmt. Die Flucht ist scheinbar abgeschlossen, ein neues Leben aufgebaut. Als Abschlussübung sollen die Etappen dieser Flucht aber nochmal thematisiert werden: die Schülerinnen und Schüler sollen nun im Rahmen einer Gruppenarbeit die Kärtchen chronologisch anordnen und anschließend sich jene Karte herausuchen, also jene Etappe auswählen, bei der sie die Gefühlswelt der Hauptperson am nächsten standen.

6.2 Umsetzung der Unterrichtsplanung

Da im nächsten Kapitel der Unterrichtsverlauf detailliert wiedergegeben und ausgewertet wird, wäre es redundant die Umsetzung der Unterrichtsplanung hier vorher ausführlich zu besprechen. Klar war und ist, dass die Planung nicht zu hundert Prozent umgesetzt werden konnte. Dabei spielten einige Faktoren eine Rolle: Bei der Planung habe ich den organisatorischen Aufwand ein wenig unterschätzt; Schließlich war dies nicht meine eigene Regelklasse: Administrative Aufgaben musste die Klassenlehrerin am Anfang und am Ende der jeweiligen Einheiten klären, aber auch die Technik war ungewohnt, da die Klasse mit

einem ActivBoard mit Multitouch Bedienung ausgestattet war. Praktisch hieß das, dass ich während des Filmschauens oder bei Screenshots nicht die Tafel verwenden konnte.

Die Planung in modularen Bausteinen, die gekürzt, verschoben oder erweitert werden konnten, erwies sich als geeignet für ein dynamisches Unterrichtskonzept. Dennoch wurde diese Planung ohne die Berücksichtigung des Vorwissens oder der Gruppendynamik der Klasse gemacht. Deshalb mussten die zwei ersten Einheiten gut evaluiert werden um das weitere Programm daran anzupassen. Dieses veränderte sich dementsprechend: Zum Beispiel fiel das Brainstorming über den zweiten Weltkrieg am Anfang des Projekts aus, da die Lehrerin meinte, sie wären in diesem Wissensgebiet sattelfest, und ich befürchtete mit der Wiederholung des Themas dem Einstieg ein wenig Spannung zu nehmen. Im Nachhinein war das ein Fehler, denn das Vorwissen wurde nur unzureichend aktiviert.

Dazu kam, dass wir bei bestimmten Blöcken den Arbeitsauftrag abänderten, um eine bestimmte Reaktion in der Klasse zu evozieren oder zu vermeiden. So wurden zum Beispiel Szenen bei denen Gewalt gezeigt oder angedeutet wurde (Ermordung des Vaters, Anzünden des Hofes von Magda und andere) nicht als Grundlage für eine Unterrichtsaktivität genommen. Nur der Tod des Hundes wurde näher besprochen, in den Rückmeldungen und im Interview scheint dies auch stark hängen geblieben zu sein.

Neben solchen didaktischen Überlegungen waren auch praktische Umstände entscheidend. So fehlte uns die Kopie jener Seiten, in der der Vater im Buch dem Sohn kurz vor der Erschießung Ratschläge für die Flucht gibt und ihm das Versprechen abnimmt, seine jüdische Identität zwar versteckt zu halten aber nicht zu vergessen. Das ist uns leider erst im letzten Augenblick aufgefallen, deshalb wurde diese Unterrichtsaktivität umgestaltet.

7. Auswertung

In den folgenden Abschnitten werden nun die gesammelten Daten aus dem Unterricht, aus der Beobachtung und aus dem narrativen Interview trianguliert und ausgewertet. Ziel der Auswertung ist es Hypothesen zu generieren, die in Zusammenhang mit der Beschäftigung mit Flucht im (Sprach-) Unterricht stehen und Evidenzen für diese zu finden. Die Auswertung beginnt mit einer Reflexion der Unterrichtsplanung und einer genauen Analyse der Unterrichtsaktivitäten, anschließend steht die Gruppendynamik der gesamten Klasse mit Fokus auf jene Schüler mit Fluchterfahrung im Fokus. Abschließend wird das narrative Interview mithilfe der Auswertungsinstrumente der objektiven Hermeneutik analysiert. Zusätzlich sollen die Rollen der Klassenlehrerin, der beobachtenden und protokollierenden Beobachterin sowie meine Rolle als Forscher und Interviewer in Bezug auf den Unterricht näher beleuchtet werden. Im Abschließenden Fazit werden sämtliche Ergebnisse der Auswertung miteinander in Beziehung gesetzt, um in der darauffolgenden Diskussion die Hypothesen zu bekräftigen-oder entkräften.

7.1. Aktionsforschung

7.1.1 Unterrichtsaktivitäten

Der Unterricht wurde so konzipiert, dass in jeder Teilsequenz eine Lerntätigkeit mit einem konkreten Handlungsziel die Inhalte von Buch und Film vertiefen sollte. Wie bereits in Kapitel 6. angedeutet, wurde die Planung an mehreren Stellen modifiziert und an die zeitlichen und räumlichen Ressourcen sowie an die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler angepasst.

Am Beginn des Unterrichts, nachdem Buch und Film(-trailer) vorgestellt worden waren, sollte es ein Brainstorming zum Zweiten Weltkrieg geben. Leider entfiel diese Aufgabenstellung, da wir einerseits zu spät begonnen hatten, andererseits die Kennenlernphase mehr Zeit in Anspruch genommen hat. Deshalb begnügte ich mich mit einer Einstiegsfrage, was die Schülerinnen und Schüler zum Zweiten Weltkrieg denn wussten. Schlagwörter wie Hitlers Selbstmord, Rassentrennung, Konzentrationslager, Gaskammern, Diktatur und die Diskriminierung von Dunkelhäutigen wurden genannt, bei

meiner Nachfrage, wer noch diskriminiert wurde, nannte eine Schülerin antworte eine Schülerin: die Juden.

Ich beließ es anfangs dabei, da ich mich damals außerdem auf die Aussagen der Lehrerin verließ, die mir versicherte, dass die Klasse sowohl im Geschichtsunterricht, als auch bei ihr im Deutschunterricht, schon über Basiswissen zum Zweiten Weltkrieg und den Holocaust verfügen. Tatsächlich hatten sie bereits im November dieses Schuljahres den Zweiten Weltkrieg in Geschichte beendet und waren im Dezember bereits bei der Neuorganisation Europas in der Nachkriegszeit. Im Deutschunterricht hatten sie bereits das Tagebuch der Anne Frank gelesen, auch im Religionsunterricht wurde das Judentum mit Schwerpunkt auf Antisemitismus behandelt. In allen Fächern wurde dieses Wissen schon in Form von Tests, Schularbeiten oder Referate abgeprüft. Ich verzichtete daraufhin auf eine lange Einführung in den Zweiten Weltkrieg. Allerdings stellte sich im Laufe des Unterrichts, vor allem in den Gruppendiskussionen, heraus, dass das Wissen der Schülerinnen und Schüler nur oberflächlich war, das Gelernte konnte nicht entkontextualisiert und fächerübergreifend transferiert werden. So wussten sie zwar schon, dass im Zweiten Weltkrieg Hitlerdeutschland gegen andere Großmächte kämpfte, konnten aber die Geschehnisse in Polen nicht richtig einordnen. Sie hatten ebenso Schwierigkeiten das Leben in einem Ghetto, wie das jüdische Warschauer Ghetto, zu erfassen. Für das Verständnis und für die Weiterarbeit mit dem Schicksal der Hauptfigur Sruik Fridman wären historisches und geographisches Zusatzwissen zwar hilfreich aber keine Voraussetzung.

Nachdem nun die Flucht aus dem Ghetto, wie sie im ersten Kapitel des Buches beschrieben, sowie die ersten Szenen aus dem Wald, wie sie im Film dargestellt werden, gemeinsam behandelt worden sind, notierten die Schülerinnen und Schüler drei Eigenschaften der Hauptperson auf ein Post-it. Diese werden dann von mir eingesammelt und auf die Tafel geklebt und gruppiert. Es kamen insgesamt 51 Kärtchen von 17 Teilnehmerinnen und Teilnehmer zurück. Drei von Ihnen hatten sich entschieden nicht einzelne Charaktereigenschaften sondern ganze Sätze aufzuschreiben. So standen auf Kärtchen folgende Satzgefüge:

Er gibt nicht auf.

Er hält durch.

Er findet eine Gruppe von Kindern und sie Freunden [sic] sich an.

Er ist hilfsbereit.

Er verliert seine Mutter und ist traurig.

Er hat einen sehr starken Kampfgeist.

Auf den restlichen Kärtchen waren hingegen nur Stichwörter, ich habe sie damals an der Tafel wie folgt in vier Kategorien gruppiert:

Innere Stärke	Leid	Fähigkeiten	Empathie
Mutig (7)	Traurig (8)	Intelligent (2)	Freundlich (3)
Tapfer (5)	Ängstlich (4)	Klug (3)	Hilfsbereit (2)
Stark (4)	Einsam	Schnell	Nett (2)
Ausdauernd (3)	Schüchtern	Flink	Gefühlsvoll
	Alleingelassen	Selbstbewusst	
	Hilflos	Ehrgeizig	
19 Karten	16 Karten	9 Karten	6 Karten
38% der Antworten	32% der Antworten	18% der Antworten	12% der Antworten

Demnach schreiben die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der Hauptfigur positive Fähigkeiten, innere Stärke und Empathie zu. Gerade Tapferkeit und Mut sowie Klugheit sind oft erwähnt worden. Anhand von Schrift und Farbe des Geschriebenen lässt sich auch schließen, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler, die ein positiv behaftete Eigenschaft der Hauptperson zuschreiben auch das Thema Trauer in eines der vielen Ausdrücke für Leid ansprechen. Das sieht man zum Beispiel auch an den Ergebnissen des arabischsprachigen Schüler (K), der in ganzen Sätzen schreibt:

Er ist gut.
ER HAT ANGST.
ER ist starck [sic].

Schüler (M), mit dem schließlich auch weitergearbeitet wurde, wählt ausschließlich Zuschreibungen, mit negativer Konnotation:

ängstlich
schüchtern
traurig

Scheinbar verändert sich seine Sichtweise aber im Laufe des Unterrichts, was man am persönlichen Brief an die Hauptperson aber auch in der Reflexion des Unterrichtsgeschehens deutlich sieht. Was die anderen beiden Schüler mit einer Fluchterfahrung betrifft, so versucht Schüler (O) die Aufgabe gemeinsam mit seinem Nachbar zu lösen und schreibt am Ende die gleichen Begriffe auf. Schüler (N) hingegen, der erst vor kurzem alphabetisiert wurde, ist durch diese Aufgabe überfordert. Ich versuche sie ihm zu erklären, während die

anderen schreiben und ihre Ergebnisse vergleichen, da die Zeit zu kurz ist, sage ich ihm, dass er diese Aufgabe nicht machen muss und vorerst zuschauen sollte.

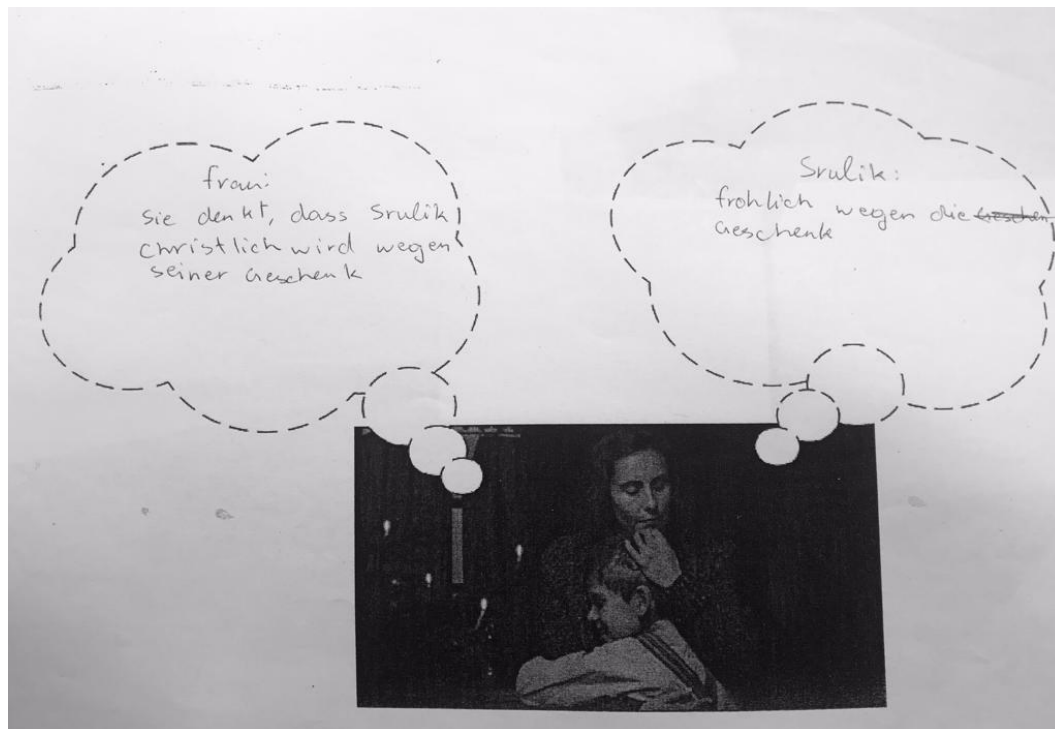
Im **Block (3)** steht die Interaktion zwischen Magda und Srulik/Jurek im Mittelpunkt. Diese Szenen kommen bei den Schülerinnen und Schülern gut an, da es einige witzige Momente gibt. So stellt sich der nun christliche Jurek einmal als „Jesus Christus, gesegnet sei Jurek Staniak“ vor und vertauscht die Namen. Auch das besinnliche Weihnachtsfest, da der Unterricht selbst in der Weihnachtszeit stattfindet, wirkt befreiend. Die Szene wird eingefroren – ein Arbeitsblatt mit folgender Aufgabenstellung wird ausgeteilt: Was denkt die Person? Auf dem Arbeitsblatt waren Magda und Jurek zu sehen, wie sie sich kurz nachdem er ein Geschenk von ihr bekommen hat umarmen. Dazu waren leere Gedankenblasen gezeichnet, die sie jeweils mit möglichen Gedanken füllen konnten.

Da in diesem Rahmen nicht alle Ergebnisse präsentiert werden können und müssen sollen hier nur ein paar beispielhafte, häufige Assoziationen wiedergegeben werden.

Da sie ihm die Schuhe ihres eigenen Sohnes schenkt, wird Magda sehr oft eine Mutter-Sohn-Beziehung in die Gedankenblase zugeordnet: „Ich hab ein Kind, dem ich was schenken kann. Glückliche Mutterliebe“; oder: „Glücklich, traurig, denkt an ihren Sohn er ist wie ein Sohn für sie“. „Die Frau ist traurig (Magda). Weil ihr Sohn nicht mehr da ist“. Ein anderer Schüler schreibt in ihre Gedankenblase: „Das sind die Schuhe meines Sohnes“.

In die Gedankenblase von Srulik/ Jurek werden hingegen oft Gefühle der Dankbarkeit und der Freude und Geborgenheit artikuliert. Auffallend dabei ist, dass die Aufgabenstellung nicht von allen einheitlich gelöst wurde. So gab es einige die stichwortartig einige Assoziationen niedergeschrieben haben: „glücklich, Liebe, dankbar, Geborgenheit, neue Mutter gefunden, fühlt sich wohl“. Andere hingegen haben aufgeschrieben, was er sich möglicherweise aus einer neutralen Perspektive denkt: „Srulik ist sehr glücklich darüber das [sic] er an Weihnachten auch etwas bekommt. An sein [sic] erstes Weihnachten“. Andere haben hingegen tatsächlich aus der Perspektive der handelnden Personen geschrieben, wie diese Schülerin zum Beispiel: (Srulik/Jurek) „Ich bin Dankbar [sic] dass ich hier bleiben kann“; (Magda) „Ich hoffe das [sic] du den Krieg überlebst“.

Interessant sind wieder die Ansätze der Schüler mit Fluchterfahrung. Während Schüler (K) ähnlich wie andere schreibt, „sie gibt ihm die Schuhe weil sie wird er wie ihre Söhne“, und bei Srulik/ Jurek notiert, „Er hat eine neue Mutter“, geht Schüler (M) einen anderen Weg:



Auch er erkennt, dass Srulik/ Jurek sich über das gemeinsame Weihnachten freut („**Srulik: fröhlich wegen die Geschenk**“). Bei Magda hingegen vermutet er hinter der Großzügigkeit ein spezielles Motiv („**frau: sie denkt, dass Srulik christlich wird wegen seiner Geschenk**“). Während die Mehrheit der Klasse hinter dieser guten Tat selbstlose Muttergefühle oder auch Erinnerung an den eigenen (verlorenen) Sohn vermutet. Interessant ist, dass er auch bei anderer Gelegenheit gerade Weihnachten hervorhebt und auch beim narrativen Interview Weihnachten als eines der wenigen Worte auf Deutsch verwendet. In der Nachfragephase versuche ich eine Erklärung für diesen Zugang zu finden.

Der Wunsch, dass er christlich wird kann hier zweifach verstanden werden: Entweder manipulativ im Sinne einer möglichen Christianisierung, oder wohlwollend, da er ja nun die christliche Identität annehmen muss, um zu überleben. Letzteres scheint als Erklärung dienlicher zu sein, da er Magda auch im narrativen Interview eigentlich positive Eigenschaften zuschreibt. Interessant ist auch, dass das Thema Mutter hier gar nicht vorkommt. Es ist ausschließlich die Freude über ein Geschenk.

Zusammengefasst kann man davon ausgehen, dass sich Schüler (M) auch Gedanken über die Motive der Aufnahmegesellschaft macht und diese kritisch hinterfragt. Diese Annahme bestätigt auch Antworten aus der Nachfragephase in Kapitel 7.3.4.

Im **Block (4)** sollen nun die Schülerinnen und Schüler einen Brief an Sruik/Jurek schreiben, der seinen Hund nach einem unglücklichen Unfall begraben muss. Da aber kurz vorher bereits etwas geschrieben wurde, wurde diese Übung in eine Gruppendiskussion umgewandelt. In der Diskussion besprachen die Schülerinnen und Schüler das Verhältnis von Jurek zu seinem Hund. Unterstützend habe ich ihnen die wenigen Seiten aus dem Buch vorgelesen, die diese Beziehung beschrieben. Die Gruppendiskussion wurde an folgendes Arbeitsblatt angelehnt:

GRUPPENARBEIT:



Beschreibt die Beziehung zwischen dem Jungen und seinem Hund - was fühlt er beim Verlust seines Hundes:

Verwendet bei der Beschreibung seiner Gefühle folgende Wörter:

Nomen: Einsamkeit- Angst- Freund- Wald - Schutz

Adjektive: dunkel - sicher - allein

Verben: lachen - schlafen- weinen - beten

Auch die Aktivität für **Block (5)**, nämlich die Nachbesprechung des Briefes und das Eingehen auf Form, Sprache und Sprachrichtigkeit entfiel demnach. Ich pausierte den Film nach der Szene mit der Flucht aus dem Militärstützpunkt. Im Plenum besprachen wir die Positionen der einzelnen „polnischen“ Akteurinnen und Akteure. Diese dann anhand einer Skala von wohlgesonnen bis hin zu feindlich anzuordnen ging sich leider aus Zeitgründen nicht aus. Dafür wurde eine andere Übung vorgezogen. Die Schülerinnen und Schüler bekamen eine Liste von 24 Zuschreibungen an die Hauptfigur:

- | | |
|---|--|
| 1. Er kann viele christliche Gebete auswendig | 13. Er kann gut auf Bäume klettern. |
| 2. Er hat vier Geschwister, die älter sind. | 14. Er hat seine Eltern sterben sehen. |
| 3. Er spricht ein Tischgebet vor dem Essen | 15. Er hat viele Freunde. |
| 4. Er hat einen Hund, der ihn begleitet. | 16. Er lügt auch wenn er nicht muss. |
| 5. Er hat seine Eltern bei einem Luftangriff verloren | 17. Er liebt den Wald. |
| 6. Er hatte einen Unfall als Kind und musste operiert werden. | 18. Er ist ein Einzelkind. |
| 7. Er ist ein ehrlicher Junge, der gerne teilt. | 19. Er klaut zum Spaß. |
| 8. Er betet Maria, die Mutter von Jesus, an. | 20. Er ist beschnitten. |
| 9. Er kann hebräisch lesen und schreiben. | 21. Er hat rotblinde Haare. |
| 10. Er hofft, dass seine Eltern noch leben. | 22. Er lebt im Wald |
| 11. Er bittet Gott um Hilfe in schwierigen Zeiten. | 23. Er wohnt in einer kleinen Stadt. |
| 12. Er lebt in einem jüdischen Ghetto. | 24. Er liebt es Schnecken zu essen. |

Die Aufgabenstellung lautete wie folgt: *Entscheidet, ob es sich bei dieser Aussage um eine Zuschreibung an Jurek (J) oder Srulik (S) handelt; es kann sein, dass es auf beide oder keinen zutrifft.*

Bei der Konzeption dieses Arbeitsblattes wollte ich herausfinden, inwieweit die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Jurek als Alter-Ego anfangs nur eine Erfindung Sruliks war um zu überleben, doch mit der Zeit identifiziert sich Jurek immer mehr mit seiner eigenen Fiktion. Ob nun der neu angenommene Glaube, die erfundene Geschichte seiner Eltern und vieles mehr.

Es war nicht überraschend, dass sich die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler mit dieser Zuteilung schwer getan haben. Das erkennt man daran, dass auf allen abgegebenen Arbeitsblättern mehrmals Jurek und Srulik durchgestrichen, ersetzt, ausradiert oder überschrieben worden sind.

Interessant ist, dass alle das „beschnitten sein“ als körperliches Merkmal beiden zugeordnet haben. Sowohl Jurek als auch Srulik sind beschnitten, der eine aus jüdischen Ritus, der andere, da er (angeblich) eine Verletzung in der Kindheit hatte. Die meisten erkennen folgerichtig, dass nur die Namensänderung alleine nur wenige Aspekte der Persönlichkeit tangiert. Unabhängig ob er nun als Jurek oder Srulik angesprochen wird, die Hauptperson ist ein ehrlicher Junge, der den Wald liebt, gerne teilt und auf Bäumen klettert. Dann gibt es

aber auch Zuschreibungen, die nur aus der Fiktion als Jurek Staniak resultieren, dazu gehört, dass zum Beispiel seine Eltern bei einem Luftangriff gestorben sind.

Das Arbeitsblatt von Schüler (M) scheint wieder in mehrerer Hinsicht interessant zu sein. Er gehört zum Beispiel zu den wenigen, die den Glauben an Gott sowohl in der jüdischen Person Sruik als auch in der christlichen Person Jurek anerkennen. Außerdem hat der Junge seiner Wahrnehmung auch, und das als einziger in der ganzen Klasse, keine rotblonden Haare. Dies kann damit zu tun haben, dass blond seiner Meinung nach heller sein müsste. Auch sieht er am Anfang den Hund eher Sruik zugehörig, streicht es dann aber durch und schreibt Jurek darüber, das gleiche gilt für das Tischgebet, dass er anfangs nur Sruik zuschreibt. Im narrativen Interview wird später darauf eingegangen, warum er Schwierigkeiten hatte, manche Aussagen klar zuzuordnen. Tatsächlich war die Aufgabe sprachlich zu schwer, da er einige Worte nicht verstand.

Die nächsten Übungen sind im Rahmen der Erarbeitung des Blocks (6) gestellt worden. In diesen Buch-/Filmsequenzen verliert die Hauptfigur bei einem Unfall seine Hand, da im Spital ein antisemitischer Arzt sich weigert Jurek zu operieren, weil er ein Jude ist.

Der Film wird gestoppt, die jeweiligen Seiten aus dem Buch vorgelesen und die Schülerinnen und Schüler bekommen nun den Auftrag einen Brief an Jurek zu schreiben um ihn aufzumuntern und ihm Trost zuzusprechen. Dabei ist eventuell wichtig zu erwähnen, dass zwischen der Erklärung des Arbeitsauftrags und der Durchführung noch die Pause lag. Nach dieser also beginnen die Schülerinnen und Schüler zu schreiben. Ich habe hier einige Briefe anonymisiert herausgegriffen um die Fülle an Zugängen aber auch die Parallelen aufzuzeigen. Später möchte ich dezidiert auf das Schreibprodukt von Schüler (M) eingehen.

Schülerin (Y):

Lieber Jurek,

Ich weiß du hast gerade eine sehr schwere Zeit. Du hast alles verloren. Du hast wirklich alles verloren. Deine Familie, deine Freunde, dein Zuhause, ~~einfach~~ dein normales Leben, einfach alles. Aber es wird besser. Auch wenn du alles verloren hast, kannst du leben. Du hast ein Versprechen an deinen Vater gegeben. Das ist auch einer der Gründe warum du leben sollst! Lebe, denn wenn du lebst kannst du anderen, die sowas ebenfalls erleben helfen.

Im Brief von Schülerin (Y) kommt vor allem diese Verlusterfahrung stark zur Geltung. Das Wort verloren verwendet sie viermal. Gleichzeitig ist sie eine der wenigen, die in diesem Verlust auch einen Sinn sieht: anderen Menschen mit ähnlichen Erlebnissen Mut zu schenken. (Anmerkung: mit dieser Schülerin wurde später auch ein narratives Interview

durchgeführt, das im Rahmen dieser Untersuchung nicht ausgewertet wurde. Kernaussage war aber ähnlich wie im Brief: Eigene Erfahrungen, vor allem Leid und Schmerz, erlauben uns, andere besser kennenzulernen und ihnen zu helfen. Dies empfindet sie als notwendig und betont im narrativen Interview, dass Schülerinnen und Schüler ganz egal ob mit oder ohne Fluchterfahrung/ Migrationshintergrund viel Schmerz in der Schule erleben).

Schüler (D):

Lieber Jurek,

Hallo Jurek du wirst das schon schaffen. Glaub an dich hör nicht auf andere. Nicht traurig sein zieh es einfach durch. Munter dich selber auf und lass alle anderen Menschen über dich denken was sie wollen. Ich weiß das es eine schwere Zeit ist das deine Eltern gestorben sind aber du lebst noch du zieh deine Zeit durch. Und such dir gute Freunde.

Viel glück noch im Leben du wirst es schaffen viel Glück

De

Liebe Grüße D.

In diesem Brief, von Schüler (D), geht es weniger um die Verlusterfahrung sondern um das mehrfach angesprochene Fremdbild „der anderen Menschen“. Hier ist interessant, dass die Trauer und „die schwere Zeit“ als Phase abgetan wird, die man durchzuhalten hat. Der Verweis, sich dafür „gute Freunde“ zu suchen, finde ich deshalb spannend, da er sich in den letzten Szenen im Film und in den Kapiteln des Buches immer alleine bewegt hat. Er ist alleine mit dem Hund geflüchtet, hat ihn alleine begraben, hat sich allein aus dem Militärstützpunkt nach dem Verrat befreit und hat sich in weiterer Folge auch von anderen Menschen abgewandt und ist alleine auf den Hof von Frau Hermann gegangen. Weiteres zu betonen ist, dass im Brief von Schüler (D) der Verlust der Hand nicht direkt thematisiert mit sondern nur mitschwingt, wenn er ihm rät, nicht auf die Meinung anderer zu hören.

Schüler (L):

Hallo Jurek,

es tut mir sehr leid für dich was in letzter Zeit passiert. Aber du musst stark bleiben, denk an das was dein Vater dir damals gesagt hat. Wenn du daran glaubst, schaffst du es. Lenk dich vielleicht mit Arbeit ab und denk einfach nicht daran. Auch nur mit einer Hand ist alles möglich.

Glaub an dich.

Lg, L.

Der Brief von Schüler (L) greift hier Möglichkeiten des Umgangs mit dem Schmerz auf: er solle sich mit Arbeit ablenken und nicht bewusst daran denken. Wie in vielen anderen Briefen wird der Ratschlag des Vaters angesprochen - in keinem Brief wird genau darauf

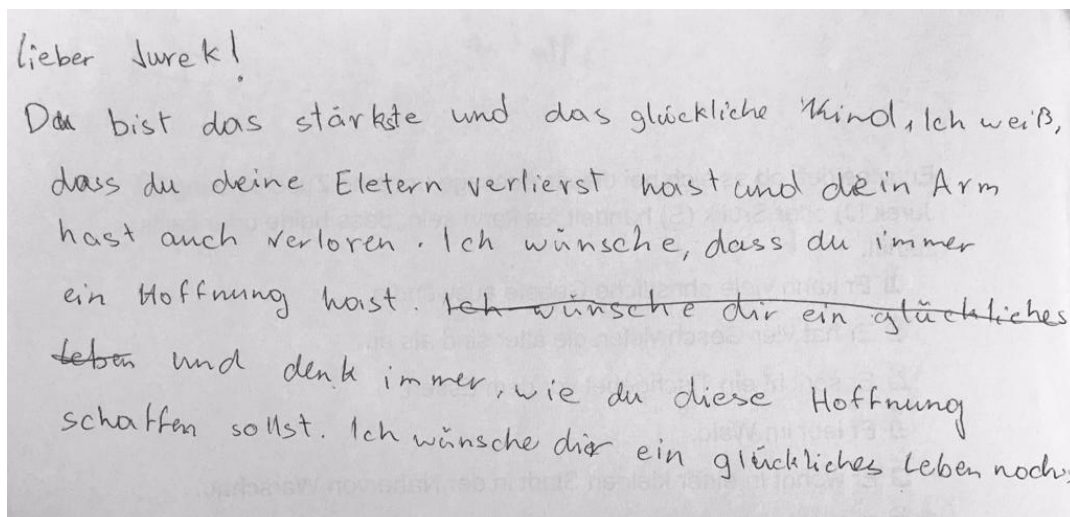
eingegangen, was der Vater tatsächlich von ihm wolle, nämlich die jüdische Identität nicht zu verlieren, der Ratschlag wird eher als Ermutigung weiterzumachen verstanden.

Schülerin (F):

Lieber Jurek!

Hallo lieber Jurek ich weiß das es für dich jetzt ohne Arm sehr schwer ist. Du wirst das schaffen auch mit einem Arm da bin ich mir sicher. Du bist in so einer Zeit sehr tapfer. Das bewundere ich. Wären deine Eltern da wären sie sehr stolz auf dich da du es so weit geschafft hast. Sie wären die stolzesten Eltern weit und breit.

In diesem Brief wendet sich Schülerin (F) persönlich an die Hauptfigur und spricht Bewunderung aus. Diese Bewunderung, die sie mit dem Prädikat „stolz“ verbindet, verortet sie auch bei den Eltern der Hauptperson. Der arabischsprachige Schüler (M) geht einen ähnlichen Weg in der Adressierung des leidenden Jureks:



Handwritten text on a piece of paper:

lieber Jurek!

Du bist das stärkste und das glücklichste Kind, ich weiß, dass du deine Eltern verlierst hast und dein Arm hast auch verloren. Ich wünsche, dass du immer ein Hoffnung hast. ~~Ich wünsche dir ein glückliches Leben~~ und denk immer, wie du diese Hoffnung schaffen sollst. Ich wünsche dir ein glückliches Leben noch.

Auch er bekundet am Anfang Bewunderung, für ihn ist Jurek das **stärkste und glücklichste Kind**. Verlusterfahrungen werden ebenso angesprochen, zuerst der Verlust der Eltern aber auch der Amputation des Arms. Das einzigartige –weil einmalig- an diesem Brief ist, das Thema Hoffnung. Tatsächlich ist Schüler (M) der einzige der das so klar anspricht, obgleich viele Mitschülerinnen und Mitschüler der Hauptperson Mut machen und versichern, dass der Krieg bald vorbei wäre und dass er auch nur mit einem Arm hoffentlich gut leben könne – wünscht ihm (M) einfach nur „Hoffnung“ und rät ihm, diese Hoffnung selbst zu „schaffen“. Die Position des Vaters, ob nun im Rat, die jüdische Identität nicht zu verlieren, oder auch in der Bitte durchzuhalten, sind nicht Thema.

Abschließend finde ich es interessant, dass der paschtusprachige Schüler (O), der den Anfangssatz von seinem Nachbarn abgeschrieben hat, den Brief später alleine fertigstellte. Er ist auch der einzige, der in diesem Zusammenhang den Hund erwähnt.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ca. 15 Minuten an diesem Brief saßen, haben wir diesen abgesammelt. Wie schon bei anderen Übungen habe ich ein Stimmungsbarometer durchgeführt und die Schülerinnen und Schüler gebeten mir per Handzeichen zu sagen, wie es ihnen bei dieser Aufgabe gegangen ist. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler stufen den Schwierigkeitsgrad als mittelschwer ein. Auch die beiden arabischsprachigen Schüler (M) und (K) deuteten mit der Mittelstellung des Daumens, dass es anfangs Schwierigkeiten gab. Schüler (L) meinte dazu: **„War am Anfang kurz schwer zu überlegen, was ihn wirklich aufmuntern könnte, und nicht blöd rüber kommt“** (Schüler L).

In der darauffolgenden Einheit beginne ich den Unterricht mit einer kurzen Wiederholung dann teile ich Kärtchen aus, auf denen sechs Sätze zusammengestellt worden sind, die aus den Briefen der Schülerinnen und Schüler entnommen und leicht abgeändert worden sind.

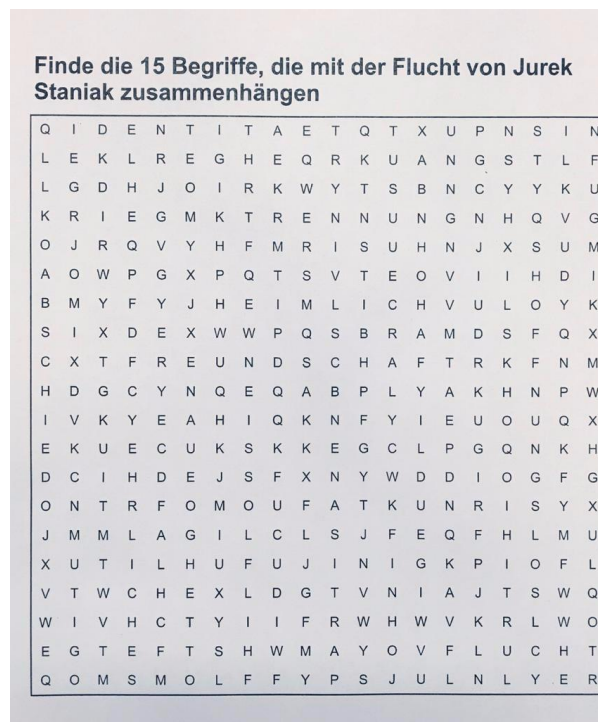
Ziel war es eine Grammatikübung einzubauen:

1. Du bist, dass stärkste und klügste Kind das ich je gesehen habe.
2. Aber sei froh das du eine Hand hast.
3. Ich bin mir ganz sicher das du dass schaffen wirst.
4. Viele Menschen haben nur einen arm.
5. Ich weiß das die Zeiten gerade schwer sind.
6. Das du dass schaffen wirst, davon bin ich überzeugt.

Ich bat die Schüler die das/dass Fehler aus den Sätzen in Partnerarbeit zu identifizieren und mitsamt der Erklärung der Regel richtig zu stellen. Auffallend ist, dass Schüler (M) die Regeln gut kann und sich später näher zum Nachbar sitzt und diese erklärt. Er ist auch der einzige in der Klasse gewesen, der die Kleinschreibung von „arm“ erkannte, obwohl dies keine Fehlerkategorie war. Auf meine Frage wie er das erkannt habe, meinte er, dass es in diesem Satz sonst keinen Fehler gegeben hätte, da ja weder dass noch das verwendet wird.

Der letzte Satz war für keinen der Schülerinnen und Schüler lösbar, sie erkannten mehrheitlich, dass das zweite das ein Pronomen ist, aber keine/r identifizierte das satzeinleitende „Dass“ als unterordnende Konjunktion. Ich bat sie deshalb den Satz umzudrehen. „Ich bin davon überzeugt, dass du das schaffen wirst“, in dieser Form konnte die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler die dass-/das-Schreibung korrekt anwenden.

Im **Block (7)**, der die Rückkehr zu Magda und die anschließende Flucht nach Osten umfasst, bekamen die Schülerinnen und Schüler ein „Suchsel“, eine Art Rätsel, in dem sich 15 Begriffe, die mit Flucht zu tun haben versteckten. Ihre Aufgabe war es innerhalb einer vorgegebenen Zeit von drei Minuten, aus denen später aber fünf wurden, so viele Worte wie nur möglich zu finden. Nur eine Schülerin fand in der vergebenen Zeit alle 15 Begriffe, die meisten fanden jeweils nur zehn oder elf Worte. Schüler (M) fand neun heraus:



Folgende Begriffe entdeckte Schüler (M): Identität, Krieg, Trennung, heimlich, Hoffnung, Freundschaft, Abschied, mutig, ehrlich (wobei nur vier von siebzehn Schülerinnen und Schüler die Eigenschaft ehrlich entdeckten). Interessant ist auch, dass nicht das Adjektiv hoffnungslos sondern das Nomen Hoffnung angestrichen wurde, obwohl er mit seinem Nachbar zusammengearbeitet hat, der aber hoffnungslos unterstreicht. Beide entdecken ein weiteres Wort, das ich nicht vorgesehen hatte: Tip.

Unentdeckt bleibt bei Schüler (M) und seinem Nachbarn: Flucht, Hilflos und Ghetto.

Bei der Auswertung der Arbeitsblätter musste ich feststellen, dass im Suchsel nur 14 Worte versteckt waren, die Angabe also, „finde die 15 Begriffe“, irreführend ist.

Der **Block (8)** wurde ja als fächerübergreifender Einschub konzipiert. Da es in der Diskussion rund um die Flucht nach Osten immer wieder zu Fragen kam, was mit Osten konkret gemeint war, entschied ich mich, mithilfe einer politischen Karte Polens im zweiten Weltkrieg und einer von mir erstellten Zeitleiste über den Verlauf des Krieges vom

deutschen Einmarsch in Polen im Herbst 1939 bis zum Vormarsch der Sowjetunion 1944 nach dem Russlandfeldzug, die historischen und sozipolitischen Hintergründe des Buches zu besprechen. Mit Karte und Zeitleiste an der Wand führte ich ein partizipatives Lehrer-Schülerinnen-Gespräch, stellte Fragen und bekam auch Fragen gestellt.

Da die Übung zum **Block (9)** bereits vorgezogen wurde las ich nur ergänzend jenen Teil aus dem Buch vor, indem der Vater dem Sohn befiehlt, seine Herkunft und seine Zugehörigkeit nicht zu verlieren. Der Abschluss bildete die Übung zum Block (10). Hier verteilten wir Karten mit 20 Stationen aus dem Leben von Sruik und Jurek. Die Aufgabe war es in einer Gruppe von jeweils acht Schülerinnen und Schüler die Karten nun in eine sinnvolle Reihenfolge zu bringen. Und dann eine der Karten herauszuziehen, bei der sie/er das Gefühl hatte, Jurek/Sruik sehr nahe zu sein beziehungsweise ihn dabei gut zu verstehen. Die Schülerinnen und Schüler diskutierten ca. 10 Minuten angeregt über die Position der einzelnen Karten. Da Film und Buch anders aufgebaut sind und der Film obendrein oft Zeitsprünge, Raffungen und Rückblenden einbaut, war diese Aufgabe bis zum Schluss nicht einfach lösbar.

Interessant ist dann aber auch die Wahl der Karten. Von den 16 Schülerinnen und Schüler haben die Hälfte gesagt, dass der Moment, bei dem Jurek den Hund verliert, jener ist, der ihnen sehr zu Herzen ging. Ein Schüler argumentiert das auch: „**Ich habe auch einmal ein Haustier verloren**“. Drei Schüler spricht eine andere Verlusterfahrung an: die Amputation des Armes. Drei sprechen ziehen die Karte mit Weihnachten, wobei Schüler (M) der einzige in seiner Gruppe ist, der sich für das Weihnachtsfest als Moment der Nähe und des Hineinversetzens in die Hauptfigur wählt. Eine Schülerin wählt die Zeit im Wald mit seinen Freunden als besonders erwähnenswert und der paschtusprachige Schüler (O) identifiziert sich mit jener Szene, bei der der Vater kurz vor seinem Mord dem Jungen ans Herz legt durchzuhalten und an seiner jüdischen Identität festzuhalten.

7.1.2 Rolle der anwesenden Klassenlehrerin

Bei der Lehrkraft handelt es sich um den Klassenvorstand der besagten Abschlussklasse dieser niederösterreichischen NMS. Der persönliche Kontakt zur Schule, zur Direktion und zu dieser Klassenlehrerin war bereits gegeben, da einige der Jugendlichen, die ich im Erstversorgungsquartier betreuen durfte hier im Haus, zwei sogar in der besagten Klasse eingeschult worden waren.

Die Klassenlehrerin hatte schon einige Male die Unterkunft, in der auch die beiden paschtusprachigen Schüler mit laufendem Asylverfahren untergebracht waren, besucht. Ihr Bezug zu all ihren Schülerinnen und Schülern könnte man als wohlwollend und mütterlich bezeichnen. Im Gespräch betont sie immer wieder, dass sie wie ihre eigenen Kinder sind und dass sie als Mutter von sieben Kindern sehr wohl Erfahrung mit allerlei Erziehungsfragen habe.

Ich bin in erster Linie für die Chance dankbar, die Forschung an dieser Schule umsetzen zu dürfen. Neben meinem Dank und meiner Bewunderung für ihren Einsatz für die Kinder möchte ich nur auf drei Phänomene eingehen, die mir im Rahmen des Projekts aufgefallen sind, und die auch in der Beobachtung bestätigt worden sind.

Noch vor Beginn des Projekts bestätigte sich das Bild, dass nicht nur die Fluchterfahrung sondern auch das Herkunftsland entscheidend für Zuschreibungen und in Folge für Zuteilungen war. Den arabischsprachigen Schülerinnen und Schülern wurde mehr Bildungsehrgeiz und –aspiration als jenen aus Afghanistan zugesprochen. Sie selber argumentierte dies, dass Geflüchtete aus Afghanistan über keine Vorbildung verfügten. Dies entsprach nicht ganz der Wahrheit, so konnte sich der paschtusprachige Schüler (O), der eine Zeit seiner Kindheit in Pakistan verbrachte, gut auf Englisch mitteilen und war daher auch beim Einstieg in die Schule alphabetisiert. Außerdem spielten die Eltern eine wichtige Rolle. Während die Mutter von Schüler (M) regelmäßig im Kontakt mit der Lehrerin stand und sich bei dieser zusätzliches Übungsmaterial für ihren Sohn besorgte, war der Vater von Schüler (K) wortkarger und seltener in Kontakt. Noch bevor ich die Schüler kennenlernen konnte, sagte sie mir, dass Schüler (K) demnach aus einer patriarchalen, arbeitsscheuen und deshalb auch bildungsfernen Familie stamme. Sie machte den Vater dafür verantwortlich. Als Schüler (K) in den letzten Einheiten fehlte, machte sie nur resigniert die Bemerkung, dass dies öfters passiere. Dass ihre Einstellung keineswegs auf pauschalisierende Vorurteile zu all den neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern resultierte, zeigt ihr Umgang mit Schüler (M). Er ist ihr Vorzeigebispiel. Immer wieder betont sie ihre Freude über seine schnelle Auffassungsgabe und erklärt stolz, dass er in der letzten Schularbeit sogar ein Gedicht in österreichischer Mundart interpretieren konnte. Sie nimmt ihn dabei nicht nur als Schüler mit einer anderen Erstsprache als Deutsch wahr, sondern auch als ein Schüler anderen Glaubens und betont immer wieder, wie multikonfessionell die Klasse sei. Tatsächlich sind neben den vier muslimischen Schülern, die neu zugewandert sind, etliche in der Klasse, die aus gemischtreligiösen Familien stammen.

Besonders deutlich wird dieser Fokus auf religiöse Zugehörigkeit bei einer Szene im Film, in der die Hauptperson, die sich nun als christlich versteht, die Erstkommunion empfängt: Die Lehrerin sitzt in der letzten Reihe alleine, und fragt Schüler (M) laut, ob er eh mitkomme, „bei all diesen religiösen Ritualen“. Er nickt leise.

Ein weiteres Phänomen, das ich aber auch aus anderen Kontexten in der Arbeit mit fremden Klassen und deren Lehrkräfte kenne, ist der Umgang mit den Fehlern ihrer Schülerinnen und Schüler. Diese nimmt sie durchwegs persönlich. Als sie zum Beispiel nicht wussten was ein Ghetto ist, stand sie auf und tadelte sie und meinte, das hätten sie ja bereits bei der Besprechung von Anne Frank durchgenommen. Auch bei den dass/das-Fehlern im Satz meinte sie resigniert, sie habe das schon so oft mit ihnen geübt, aber sie wären einfach ungeschickt, „da kann man machen was man will, das geht nicht in ihren Kopf“. Beide Gespräche fanden in der Klasse während meines Unterrichts statt.

7.2 Auswertung der Beobachtung

Wie bereits im Methodenkapitel vorgestellt, handelt es sich bei der hier begleitenden Beobachtung um eine halboffene, systematische Beobachtung, die durch eine teilnehmende Begleitforscherin durchgeführt worden ist. Diese war zwar weitgehend nicht aktiv involviert und konnte sich auf den Beobachtungsprozess konzentrieren, nahm aber bei manchen Aktivitäten, wie bei Gruppendiskussionen oder bei der Begleitung von Partnerarbeiten ebenso als Lehrerin am Unterrichtsgeschehen teil.

Bei der Entwicklung eines passenden Beobachtungssystems haben wir uns gemeinsam auf den Vorschlag von Ricart Brede (2014: 143) bezogen, die für diese Art von Forschung, zu der es weder etablierte noch normierte Beobachtungssysteme gibt, eine „deduktive-induktive Vorgehensweise“ vorschlägt. Der deduktive Ansatz zeigt sich darin, dass vor der Beobachtung bestimmte Kategorien aus der Forschung abgeleitet worden sind. Dabei ging es vor allem um die Interaktion von Lehrenden-Lernenden in einem inhaltlichen Kontext von Sprache und Flucht aber auch um die Gruppendynamik in einer heterogenen Klasse. Auf klassische Items wurde hier verzichtet, vielmehr wurden pro Beobachtungsperiode einige Fragen aufgestellt, die dann im Fokus der beobachtenden Begleitforscherin gestanden sind. Diese Fragen wurden dann induktiv auf ihre Validität und Aussagekraft geprüft und in einer Art „zyklischen Prozess“, wie in Ricart-Brede (2014) auch beschreibt, neu angepasst und pro Periode adaptiert. Unter Periode kann hier eine Unterrichtseinheit verstanden werden.

Wir einigten uns vor Beginn der Forschung darauf, Beobachtung und Beurteilung zu entkoppeln. Demnach findet man im Beobachtungsprotokoll wenig Inferenzen und kaum Interpretationen. Die Begleitforscherin erfasst nur manifeste Variable wie Wortmeldungen, Körpersprache und Interaktion in der Klasse. Ricart Brede (2014:143) spricht in diesem Zusammenhang auch von der Erfassung von Sichtstrukturen - latente Momente hingegen, also nicht direkt beobachtbare Variablen wie die Motivation, Intention von Sprechhandlungen sind Gegenstand der gemeinsamen Reflexion nach jeder Beobachtungsperiode und finden vor allem in der gemeinsamen hermeneutischen Auswertung des narrativen Interviews Eingang in die Analyse.

Da der Unterricht von Anbeginn in recht flexible Blöcke konzipiert war, und jedem Block eine Unterrichtsaktivität immanent war, orientiert sich die Struktur der Beobachtung auf Event-Sampling (vgl. Ricart Brede, 2014:143). Im Folgenden werden diese Events, die in den vorherigen Kapiteln als Blöcke (1-10) bezeichnet worden sind auch als kleinste Beobachtungseinheit herangezogen.

7.2.1 Gruppendynamik in der Klasse

Die erste Beobachtungskategorie, die sich die Begleitforscherin genauer angeschaut hat, war die Gruppendynamik in der Klasse. Dabei ging es um die Frage, ob sich die Klasse als Gruppe versteht, wie innerhalb mit dieser Gruppe mit Diversität umgegangen wird, welche Rollen die einzelnen Akteurinnen und Akteure in der Gruppe haben und wie sich den Unterricht und auf Arbeitsprozesse in Plenum und in der Kleingruppe auswirken.

Tatsächlich kann die Klasse, die aus 19 Schülerinnen besteht, als pluralismusfähig bezeichnet werden. Dies gilt nicht nur auf den Umgang mit sprachlicher Diversität sondern auch auf anderen Ebenen. Die Klasse versteht sich dabei als Einheit und inkludiert auch Akteurinnen und Akteure am Rand. Das äußert sich in der Akzeptanz des Schüler (V), der einen sonderpädagogischen Förderbedarf benötigt und in der Klasse während des Unterrichtsgeschehens von einer Zusatzlehrerin begleitet wird. Obgleich er immer wieder den Unterricht laut unterbricht, wird dies nicht als Störung aufgefasst und der Unterricht wird in einem Flow fortgesetzt, die Zusatzlehrerin geht dann meist auf seine Bedürfnisse, Fragen und Wünsche ein. Auch der Umgang mit den neu zugewanderten Schülern mit Fluchterfahrung ist grundsätzlich inkludierend und integrativ. Dies soll im nächsten Abschnitt differenzierter betrachtet werden.

Zwei „Events“ sollen herausgegriffen werden, um die vorausgegangene Feststellung zu bekräftigen. Am Anfang des Projekts gab es in der ersten Einheit ein kurzes Kennenlernspiel, auf das sich die Klasse insgesamt sehr kooperativ einließ. Im Rahmen des Soziogramms mussten sich die Schülerinnen und Schüler im Raum je nach Interessen positionieren. Sie wurden gebeten sich auszutauschen und kurz über ihre Stärken und Lieblingsfächer zu reden und dann in einer der Ecken zu stellen, die folgend beschriftet waren: Naturwissenschaften, Sprachen, Kreativität und Bewegung. Auffallend ist, dass am Ende des Projekts die Schülerinnen und Schüler aktiver an den Gruppenarbeiten partizipierten.

Parallelen gibt es auch zum „Stimmungsbarometer“. Ich bat die Schülerinnen und Schüler an insgesamt fünf Stationen des Projekts mir ein Feedback über einen Arbeitsauftrag zu geben, indem sie mit dem Daumen nach oben oder nach unten, oder in die Mitte gezeigt haben. Während am Anfang nur zögerlich einige Schülerinnen und Schüler mitgemacht haben, nahmen am Ende alle an dieser Übung teil und teilten sich mir und den anderen mit. Sie waren auch später bereit zu erklären, warum ihnen eine Übung schwer oder leicht gefallen ist. So meint Schüler (L) nach der Übung zu dem Brief an die Hauptperson: „War am Anfang schwer zu überlegen, was ihn wirklich aufmuntern könnte, und nicht blöd rüberkommt“. Doch bei all der sozialen Kompetenz und des Zusammenhalts, der spürbar war, gab es dennoch Momente, in denen bestimmte Verhaltensweisen in der Gruppe als unzureichend und inkompetent markiert wurden. Als Beispiel soll hier der Vorfall am Ende des Projekts (Block (10)) genannt werden, als jeder sich eine Karte aussuchte, auf der ein Ereignis aus dem Leben der Hauptfigur stand. Schüler (N), der erst seit einigen Monaten in Österreich und noch in der Alphabetisierungsphase ist, entschied sich für die Situation, bei der der Vater kurz vor dem Tod seinen Sohn bittet, seine Identität nicht zu vergessen. Der Schüler möchte nun der Klasse etwas mitteilen, versucht es zuerst auf Deutsch, wird ausgelacht, dann bittet er Schüler (O) für ihn von Paschtu auf Deutsch zu übersetzen. Eine ähnliche Situation ist im Beobachtungsprotokoll vermerkt: Noch in der Kennenlernrunde scheint sich Schüler (O) versprochen zu haben, was mir aber nicht aufgefallen war. Die Begleitlehrerin schreibt, dass er dann nicht mehr weiter geredet hat.

7.2.2 Schüler mit einer Fluchterfahrung

Diese Scham vor dem Sprechen, wie sie im Beispiel davor angesprochen wird, scheint allgegenwärtig zu sein. Sie ist bei allen vier Betroffenen zu beobachten, hat aber

verschiedene Manifestationen. Grundsätzlich zeigt die Beobachtung, dass die vier neu zugewanderten Schüler bei nonverbalen Übungen (sich gruppieren, Karten ordnen und dergleichen) weitaus aktiver partizipieren. Bei Gruppendiskussionen hingegen sind sie oft ruhig und beobachten distanziert das Geschehen, müssen sie (in der Gruppe oder vor der ganzen Klasse) reden, merkt man immer wieder einen Widerstand. Dieser ist am stärksten bei Schüler (N) ausgeprägt, er redet grundsätzlich nicht gerne. Am wenigsten ist dieses Verhalten bei Schüler (M) zu beobachten. Er nimmt grundsätzlich auch an Diskussionen teil, ergreift dabei aber nie Initiative.

Die Beobachtungen der Begleitlehrerin bestätigen, dass alle vier neuzugewanderten Schüler sehr individuelle Herausforderungen in der Klasse zu meistern haben. Merkbar ist auch, dass die beiden arabischsprachigen Schüler (M) und (K) schon Teil der Klassengemeinschaft sind, da sie schon letztes Jahr eingeschult worden waren. Die beiden paschtusprachigen Schüler (N) und (O) hingegen sind nicht genauso stark eingebunden. Während Schüler (M) genau in der Mitte des Raumes sitzt, sitzen (N) und (O) an den Rändern in der letzten, später dann auch in der Ecke links in der ersten Reihe. Sie sind nicht Teil des Geschehens und der Unterricht nicht auf ihr Tempo abgestimmt. Während der sechs Einheiten, die ich in der Schule unterrichtete verlassen sie dreimal die Klasse, da sie während des Deutschunterrichts eine separate Sprachförderung besuchen und von der Förderlehrerin abgeholt werden.

Bei Unterrichtsaufgaben arbeiten Schüler (M) und (K) meist eigenständig, sie beraten sich auch oft mit dem Nachbarn. Schüler (O), der bereits Deutsch auf Niveau A1/A2 spricht, versucht alle Aufgaben mitzumachen. Oft wartet er aber ab, bis ich zu ihm komme, selber fragt er nicht um Hilfe. Die Begleitlehrerin beobachtet außerdem, dass alle vier Schüler sehr oft den Blick von mir, aber auch von ihr, aktiv suchen. Sie notiert in ihrem Protokoll, dass gerade bei Gewaltszenen wie bei der Erschießung des Hundes oder der Verletzung des Arms alle vier meinen Blick suchen. Im Nachhinein lässt sich nicht mehr rekonstruieren ob das bei anderen ähnlich war oder nicht. Ebenso vermerkt die Beobachterin, dass die besagten Schüler auf bestimmte Wortäußerungen von mir deutlich reagieren.

7.2.3 Beobachtung des Projektleiters

Wie bereits angesprochen hat die Begleitlehrerin dankenswerterweise nicht nur die ganze Klasse mit Fokus auf besagte Schüler mit einer Fluchterfahrung sondern auch mich in meiner Funktion als Lehrer beobachtet.

Eines der auffälligsten Beobachtungen waren die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler, besonders der vier näher untersuchten, auf bestimmte Wortmeldungen von mir. Die Beobachterin dokumentiert, dass mir in der zweiten Einheit der Stift plötzlich herunterfällt. Daraufhin hebe ich ihn auf und sage dabei „Bismillah“, dies ist ein arabischer Terminus, der in vielen Sprachen und muslimischen Konfessionen bekannt ist und so viel wie „mit dem Namen Gottes“ bedeutet. Er ist ein Ausruf für Überraschung und markiert auch den Beginn einer neuen Handlung. Nachdem ich dies gesagt habe lächelt Schüler (K), Schüler (L), der aus einem christlich-muslimischen Haushalt stammt, fragt Schüler (M), ob er denn gehört habe was ich vorhin sagte. Die Kollegin machte mich in der Reflexion nach der Stunde darauf aufmerksam, dass dieses Wort scheinbar bei allen vier (und bei anderen) wiedererkannt wurde, was sich in Mimik und Gestik gezeigt hat. Am Ende des Projekts zählte sie insgesamt elf Situationen auf, in denen ich etwas auf Arabisch gesagt habe, vier Situationen in denen ich englische Phrasen verwendete und sogar ein Ausruf auf Französisch, den ich dreimal verwendete („ça suffit“ im Sinne, das wäre genug oder das würde reichen).

Sie identifiziert obendrein mehrere Situationen der Unsicherheit bei mir. Dem Protokoll ist zu entnehmen, dass ich bei einer Szene (bei der Erschießung des Hundes) kurz zögere und den Film unterbrechen wollte beziehungsweise vorspulen wollte. Laut Protokoll passiert dies nach jeder Gewaltszene in Buch oder im Film: ich werde unsicher, möchte es entweder überspringen oder pausieren und genauer besprechen, warum etwas auf diese Art passiert. Abschließend stellt die beobachtende Kollegin fest, dass es eine erkennbare Misskommunikation zwischen mir und der aufsichtsverantwortlichen Klassenlehrerin gibt. Es passiert dreimal, dass sie mich unterbricht oder eine Aufgabenstellung von mir neu formuliert. So bitte ich die Schülerinnen und Schüler um einen aufmunternden Brief an die Hauptperson. Ich gebe ihnen bewusst keine Vorgaben, die anwesende Klassenlehrerin hingegen ergänzt: *„Ich will mindestens zehn Sätze auf dem Blatt sehen“*. Daraufhin entkräfte ich diesen Befehl und meine, sie sollen einfach so viel schreiben wie sie wollen. Ähnliche Reibungen gibt es an anderen Stellen des Unterrichts.

7.2.4 Rolle der beobachtenden Begleitforscherin

Die beobachtende Begleitforscherin wurde erst kurz vor dem Projekt involviert. Ich bat sie unstrukturiert das Unterrichtsgeschehen mitzuprotokollieren und dabei den Fokus auf die vier neu zugewanderten Schüler zu legen. Mein Hauptanliegen war es, deren Involviertheit

und Interaktion in der Klasse und in der Kleingruppe bei Unterrichtsaktivitäten zu beobachten. Sie ging aber auch dazu über ihr Verhalten während der einzelnen Filmsequenzen, die ja einen großen Teil der Einheiten ausmachten, zu dokumentieren. Zum Beispiel notierte sie, dass Schüler (M) durchgehend während des Films die Hand vor dem Mund oder im Gesicht hatte. Schüler (K) hingegen blickte bei Gewaltszenen oft auf den Boden. Sie beobachtete nicht nur die Schülerinnen und Schüler sondern brachte auch ihre Meinung in der Reflexion ein. So fiel ihr zum Beispiel auf, dass Mädchen viel seltener zu Wort kamen, obwohl sie gerade bei den Schreibübungen sehr aktiv waren. Sie ermutigte mich deshalb auch andere Formen der Gruppenübungen zu machen und bewusst Schülerinnen um ihre Meinung oder ihren Eindruck zu fragen.

Sie war es auch, die meine Sprache und die Verwendung von mehrsprachigen Phrasen genau protokollierte. Nachdem alle Daten erhoben wurden unterstützte sie mich auch bei ihrer Auswertung, einerseits in der sequenziellen Analyse der Beobachtungsprotokolle, andererseits aber auch in der Auswertung des narrativen Interviews mittels objektiver Hermeneutik. Dieser umfassenden Auswertung sind die nächsten Kapitel gewidmet.

7.3 Narratives Interview

Wie bereits im Methodenkapitel ausgeführt liefert das narrative Interview das Gros an Daten, auf die in den nächsten Kapiteln bei der Hypothesengeneration zurückgegriffen wird. Um den Hawthorne-Effekt, der besagt, dass Teilnehmerinnen und Teilnehmer an einer Forschung ihr natürliches Verhalten ändern, wenn sie wissen, dass sie beobachtet werden, entgegenzuwirken, wurden eben nicht nur jene Schüler mit einer Fluchterfahrung, sondern auch andere Mitschülerinnen und Mitschüler zum Unterrichtsgeschehen gefragt und dabei aufgenommen. Ursprünglich war geplant später nur mit den Datentexten von beiden arabischsprachigen Schüler weiterzuarbeiten und diese kontrastiv auszuwerten. Da Schüler (K) später aber Hauptwohnsitz und auch Schule gewechselt hat, fokussiert die Forschung auf die Eindrücke von Schüler (M).

7.3.1 Kurzbeschreibung des Schülers (M)

Schüler (M) ist einer von zwei arabischsprachigen Schüler mit einer Fluchterfahrung. Wie bereits an einer anderen Stelle erwähnt, stammt die Familie aus dem Norden von Syrien aus der Umgebung der Stadt Aleppo. Schüler (M) hat in Syrien die sechsjährige Volksschule

besucht und wurde vor dem Bürgerkrieg in die Sekundarstufe (1) eingeschult, die in Syrien drei Jahre dauert. Die Familie verließ im Sommer 2015 im Zuge der Fluchtbewegungen die Heimat und reiste über die Türkei, Griechenland, Mazedonien, Serbien, und Ungarn nach Österreich. In Österreich stellten sie Ende 2015 einen Antrag auf Asyl. Damals war Schüler (M) 12 Jahre alt. Zusammen mit seinen Eltern, seinem jüngeren Bruder und seiner jüngeren Schwester verbrachten sie die ersten Monate im Aufnahmезentrum in Traiskirchen in Wien Niederösterreich. In Traiskirchen kommt er das erste Mal mit der deutschen Sprache in Kontakt und lernt dort mit Ehrenamtlichen. Nachdem der Asylantrag bewilligt worden ist zieht die Familie in den Norden Niederösterreichs an die Grenze von Wien. Dort wird Schüler (M), der ja schulpflichtig ist, in eine NMS als außerordentlicher Schüler eingeschult. Im Schuljahr 2016/17 wiederholt er als außerordentlicher Schüler die dritte Klasse. Seine Sprachkompetenz hat sich aber durch zusätzlichen Deutschunterricht, den die Eltern für ihn organisiert haben und durch Deutschförderung an der Schule soweit verbessert, dass er am Ende des Schuljahres beurteilt wird und im Schuljahr 2017/18 als ordentlicher Schüler die Abschlussklasse schafft. Sowohl die Klassenlehrerin, die Deutsch unterrichtet, als auch die Schuldirektorin heben immer wieder seinen Bildungsehrgeiz und seine Selbstständigkeit hervor. Die Klassenlehrerin bringt dies auch in Zusammenhang mit der Bildungsaspiration des Elternhauses, vor allem die Mutter sucht den Kontakt der Lehrerinnen und Lehrer bei vielen Gelegenheiten auf. In Zukunft hätte er gerne im Bereich der Aviationstechnik mit Flugzeugen gearbeitet, diese Ausbildung bietet eine Höhere Technische Lehranstalt im Burgenland an (HTL Eisenstadt). Zum Zeitpunkt des narrativen Interviews hatte er sich bereits angemeldet gehabt und wartete auf ein Aufnahmegespräch. Die Eltern wären bereit gewesen die Wohnort vom Bezirk Korneuburg nach Eisenstadt zu verlegen. Einige Monate später, als wir uns ein weiteres Mal für den zweiten Teil des Interviews getroffen haben, erfuhr ich, dass er nicht in der HTL aufgenommen worden war. Im Schuljahr 2018/19 besucht er eine Handelsakademie in Niederösterreich (HAK Stockerau). Die Erstsprache von Schüler (M) ist Arabisch, er liest und schreibt in der arabischen Standardsprache, spricht aber einen levantinischen Dialekt (Syrisch-Arabisch).

7.3.2 Narrative Haupterzählung

Bevor nun im Rahmen einer sequentiellen Feinstrukturanalyse mithilfe der objektiven Hermeneutik das narrative Interview analysiert wird, werden einige Umstände zum besseren

Verständnis näher erläutert. Das Interview wurde am Freitag, am letzten Schultag vor Weihnachten durchgeführt. Ich hatte schon am Vortag in der letzten gemeinsamen Einheit angekündigt, dass ich mit einigen Schülerinnen und Schüler ein wenig über ihre Eindrücke zum Buch und Film und deren Verwendung im Unterricht sprechen wollte. Schüler (M) war die dritte Person, die ich aus der Klasse gebeten hatte um mit mir kurz zu reden. Alle Interviews wurden in der Schulbibliothek, zu der ich dankenswerterweise einen Schlüssel von der Direktorin bekommen habe, durchgeführt. Das narrative Interview dauerte 4:50 Minuten.

7.3.3 Sequenzen

- (1) Botschaft?
- (2) Der Jurek hat sein Arm verloren und hat seine Eltern bei einem sein Vater auch verloren.
- (3) Das war eh ok, das Geschichte war eh ok...
- (4) Dass er eben /ähmm/ seinen Vater verloren hat. Dieser ist getötet worden hinter den Juden getötet worden.
- (5) und die Juden also... es ist von Hitler. Hitler hat die Juden nicht gemocht. Und diese Sache ist nicht normal, denn die Juden, diese sind do auch Menschen.
- (6) Und auch dass er ein Hund , dass es einen Hund gab. Der Hund war am Fuß....VERLETZT... und er hat ihn erfolgreich verarztet, und nachdem er ihn verarztet hat, ist er sein Gefährte geworden... Wie war sein Name nochmal?
- (7) Dann sind Soldaten gekommen und haben den Hund ermordet.... also diese Sache darf so auch nicht passieren.... diese Sache habe ich überhaupt nicht erwartet.
- (8) Und er, er hat gelogen, dass seine Eltern bei einem BOMBENANGRIFF gestorben sind...aber das war nicht so, aber sein Vater war tot aber seine Mutter war noch nicht tot es kann sein.
- (9) ..und er fühlt sich auch mit Jesus Christus verbunden, er ging also zu Kirche und lernte diesen Glauben kennen und lernt dort christlich zu leben.
- (10) Aber er darf nicht vergessen, dass er ein Jude ist. Das ist das, was sein Vater mit ihm besprochen hat also...
- (11) Besonders ist auch, dass... das...das WEIHNACHTEN dass er WEIHNACHTEN feiert und ihm hat eine Frau, die Magda heißt gebracht... sie hat ihm Stiefel gebracht... Schuhe (10 Sekunden Pause).
- (12) (Lautere Stimme) Also diese Geschichte lehrt uns, dass wir alle Menschen sind. Es stimmt, jeder einzelne hat seinen Glauben, aber... Menschen...(Klopft mit der Hand auf den Tisch, 10 Sekunden Pause)
- (13) Er hat gestohlen, das stimmt, aber er hat gestohlen damit er Nahrung sicherstellt und Kleidung sicherstellt, vielleicht hatte er kein Geld und es gab niemanden, der ihn unterstützt hat.
- (14) Er hat keine Familie, niemand, der.... wie ich gesagt habe, sein Vater und seine Mutter....Er hat sie (weiblich Einzahl) verlassen, er weiß nicht mehr wo, er, sie (weiblich Einzahl) verlassen hat.
- (15) Das gilt für mich nicht als Diebstahl, es ist Diebstahl, aber es ist damit er etwas isst, damit er trin(kt?) (unterbricht sich selbst)
- (16) Aber die Geschichte bringt den weiteren Generationen bei, dass die gesamte Menschheit sich aber nur in der Religion unterscheidet. Und jeder hat eine Religion, die nur ihn etwas angeht. Und jeder hat das Recht diese mehr oder minder ernst zu nehmen, egal welche.
- (17) Dass es stimmt, dass er seine Hand verloren hat...dass ihm seine Hand abgetrennt wurde, uuund das sein Vater starb, aber er hat immer noch Hoffnung.
- (18) Dass es etwas gibt, das besser sein wird... dass er immer eine hoffnungsvolle Haltung hat.... dass er immer Hoffnung im Leben hat.

7.3.4 Sequenzanalyse mit objektiver Hermeneutik

An dieser Stelle soll nochmal kurz auf die Auswertungstechnik mittels objektiver Hermeneutik eingegangen werden. Wie bereits im Kapitel 5. beschrieben, geht dieses hermeneutische Verfahren auf Ulrich Oevermann zurück. Es handelt sich dabei um eine Methode der Sinnerschließung von Datentexten, die bei Interviews produziert werden. Hierin geht es nicht um die Erschließung des subjektiven Sinnes, sondern - wie bereits die Bezeichnung "objektiv" andeutet- um über-/intersubjektive Sinnstrukturen. Denn in der objektiven Hermeneutik geht man davon aus, dass das einzelne Subjekt in einer sinnstrukturierten Welt agiert. Diese Sinnstrukturen werden durch "generative Regeln" erzeugt.

Demnach geht das Verfahren der objektiven Hermeneutik davon aus, dass auch das soziale Handeln durch die oben angedeuteten Regeln bestimmt und beschränkt wird. Beschränkt deshalb, weil sie die Vielfalt an Handlungsmöglichkeiten, die uns theoretisch zur Verfügung stehen, einschränkt. Die objektive Hermeneutik interessiert welche Handlungsmöglichkeiten das Individuum in Folge wählt und warum es sich für oder gegen bestimmte Optionen entscheidet. Diese Entscheidung geschieht laut Oevermann (1991: 271) nicht zufällig, ihr liegt ein bestimmtes Interaktionsmuster zugrunde, das er als "Fallstruktur" bezeichnet. Wernet (2000:13) zeigt auf, dass diese Regeln nicht nur für unser soziales Verhalten sondern auch im sprachlichen Gebrauch gelten und sich deshalb in Texten und in Datenmaterial von Interviews widerspiegeln.

Um nun aber diese latente Momente hinter manifesten Äußerungen zu entdecken, schlägt Wernet (2000:22) fünf Interpretationsprinzipien vor:

1. **Kontextfreiheit:** dabei geht Wernet (2000: 22) davon aus, dass jeder Text ein "eigenständiges Wirklichkeitsgebilde" ist, den man unvoreingenommen und unabhängig von Kontextbedingungen behandeln muss. Erst im zweiten Schritt sollen diese zum Tragen kommen und methodisch kontrolliert in die Interpretation einfließen.
2. **Wörtlichkeit:** um die Ebene der latenten Sinnstruktur zu bewahren, ist es wichtig den Text als protokollierte soziale Wirklichkeit wörtlich zu nehmen. Jede Interpretation darf nur aus dem im Text manifesten Datenmaterial abgeleitet werden. Wernet (2000) fordert auf, die Differenzen zwischen der intendierten Bedeutung des

Sprechers und dem manifesten Text zu respektieren, selbst wenn es dabei zu offenen Ungereimtheiten im Text kommt.

3. **Sequentialität:** nur eine sequentielle Analyse wird dem Text "in seiner Sequentiiertheit interpretatorisch gerecht" (vgl. Wernet, 2000: 28). Um also die spezifische Lebenspraxis hinter den Handlungs- und Sprechentscheidungen zu rekonstruieren, dürfen nicht Teile des Textes herausgenommen werden, die einem wichtig oder bedeutungsvoll erscheinen. Jeder Sequenz wird ernst genommen.
4. **Extensivität:** die objektive Hermeneutik geht davon aus, dass die dem Text zugrunde liegende Sinnstruktur in jeder Sequenz rekonstruierbar ist. Demnach ist es nicht notwendig, einen ganzen Textkorpus auszuwerten. Wernet (2000) schlägt an mehreren Stellen deshalb vor, geschlossene Teilstellen des Textes ausführlich und extensiv zu analysieren.
5. **Sparsamkeit:** beim Prinzip der Sparsamkeit geht es darum, nur jene Lesearten zuzulassen, die sich wirklich aus dem Text ableiten um zu verhindern, dem Text Aspekte zu unterstellen, die sich nicht aus ihm heraus argumentieren lassen und demnach auch seine Regelhaftigkeit verletzen.

Diese Prinzipien kommen bei der Erstellung der Feinstrukturanalyse, wie sie bereits in Kapitel 5. vorgestellt worden ist, zum Tragen. Die Feinstrukturanalyse wurde gemeinsam mit der beobachtenden Begleitlehrerin erstellt, die Arbeit im Team soll die Akkuratess der mögliche Lesearten erhöhen und einer reicheren Hypothesengeneration dienen.

Die Prinzipien, die Wernet (2000) für die Interpretation vorschlägt, konnten nicht immer eingehalten werden. So war es nicht immer sinnvoll den Kontext in der Erstinterpretation auszuklammern. Auch das Prinzip der Wörtlichkeit kam nur begrenzt zur Geltung, da die narrative Haupterzählung zur Gänze auf Syrisch-Arabisch erfolgte. Schon bei der Übersetzung und Übertragung ins Deutsche fand eine erste Verzerrung der Sinnstruktur statt. Um dem entgegenzuwirken wurden Daten aus der Nachfragephase und dem Beobachtungsprotokoll hinzugezogen.

7.3.5 Feinstrukturanalyse

Für die Feinstrukturanalyse mit den Techniken der objektiven Hermeneutik wurde die transkribierte Hauptnarration, die ununterbrochen vier Minuten dauerte, in 18 Sequenzen aufgeteilt. Jede Sequenz wird paraphrasiert, dann werden dem manifesten Sprechakt mögliche Intentionen, Funktionen und latente Momente zugeschrieben und mit Daten aus

dem Unterrichtsgeschehen und des anschließenden Leitfrageninterviews abgeglichen. Zusätzlich werden unter dem Punkt Rollenverteilung auch die Beziehung des Narrators zu anderen erwähnten Personen ausgeleuchtet. Mögliche Anschlussoptionen werden dort angegeben, wo es Sinn macht. Eine weitere Untersuchungskategorie ist die Sprache: wann spricht Schüler (M) auf Deutsch, wann auf Arabisch, wann mischt er diese und welche Formen des Sprach(en)wechsels sind beobachtbar.

Sequenz (1): Soll die Botschaft der Geschichte erzählt werden?

Botschaft (?)

Intention/ Funktion: Noch vor Beginn des Interviews ergreift Schüler (M) die Initiative. Aus der kontextlosen Äußerung wird nicht klar ob es sich um eine Feststellung oder um eine Frage handelt, in der Tonaufnahme erkennt man eine fragende Tonalität. Eine mögliche Funktion könnte sein, das Gespräch von Anfang an in eine Richtung steuern zu wollen.

Latente Momente: Eine charakteristische Sinnstruktur ist deutlich erkennbar - für Schüler (M) hat das Werk einen appellativen Charakter mit einer klaren Botschaft. Zwei weitere Sequenzen (12) und (16) beginnen mit der Feststellung **“Also die Geschichte lehrt uns,...”**(12), **“Aber die Geschichte bringt den weiteren Generationen bei, dass...”**(16). Diese Botschaft greift er später auch in der Nachfragephase auf.

Rollenverteilung: Interessant in diesem Zusammenhang ist das Rollenverständnis des Schülers zur Gesamtsituation: Für ihn gleicht das Interview eher einer Stundenwiederholung mit Prüfungscharakter.

Optionen: Aus der ersten Wortmeldung wird klar, dass Schüler (M) auf den Unterrichtsgegenstand Bezug nehmen möchte. Es geht nicht um ihn selbst, Auffallend ist, dass er während des Narration selten das Wort „Ich“ verwendet. An manchen Stellen wird das verallgemeinernde “wir” im Sinne von „man“: **„Also die Geschichte lehrt uns, dass wir alle Menschen sind”** (12). Er gibt demnach nur den Inhalt des Unterrichtsgegenstandes wieder und versucht wenig über eigene Empfindungen oder Erfahrungen zu reden. Nur einmal ist eine klare Bezugnahme auf sich selbst zu erkennen (7).

Sprache: In den ersten Sequenzen spricht er Deutsch, erst als ihm erlaubt worden ist, auch arabisch zu sprechen, drückt er sich in Arabisch aus.

Explizierender Textkontext: In der Nachfragephase wird dieser Stundenwiederholungscharakter immer klarer. Teilweise fühlt sich der Schüler auch in einer Prüfungssituation. An zwei Stellen fragt er mich auch, ob das was er sagt auch stimmt: Auf die Frage, ob es sich um Jurek und Srulik um dieselbe Person handelt, antwortet er verunsichert: „**Das ist die gleiche Person, denke ich mal, stimmt das?**“ (Min 25)

Sequenz (2): Zusammenfassung der Geschichte an zwei Eckdaten: Verlust von Arm und Vater.

Der Jurek hat sein Arm verloren und hat seine Eltern bei einem.... sein Vater auch verloren.

Intention/ Funktion: Ähnlich wie bei (1) ergreift er erneut das Wort, ohne dass ich die Rahmenbedingungen für das narrative Interview gesetzt habe. Er subsumiert die Handlung auf zwei wichtige Momente: Verlust des Arms und Verlust des Vaters. Auch hier ist eine mögliche Lenkung des Gesprächs vermutbar.

Latente Momente: Die Verbindung des Verlust eines Körperteils mit dem Verlust einer Bezugsperson deutet auf eine Identifikation mit der Hauptperson und auf eine Verleiblichung der Verlusterfahrung hin. Dies könnte auf erlebte Verlusterfahrungen hindeuten. Auf diese Hypothese wird nochmal in der Sequenz (6) eingegangen.

Rollenverteilung: Man beachte hier wiederum, dass Schüler (M) selbst Initiative ergriffen hat und den Stoff zusammenfasst. Der Satz beginnt mit der Hauptfigur. Es kann davon ausgegangen werden, dass es eine starke Identifikation mit dieser gibt.

Sprache: Auch diese Initiativmeldung passiert auf Deutsch.

Beobachtung: Man erkennt einen klaren Zusammenhang zwischen der schriftlichen Übung, also dem Brief an die Hauptperson) und dem Überthema “Verlust”.

Sequenz (3): Beurteilung der Geschichte

Das war eh ok, das Geschichte war eh ok...

Intention/ Funktion: Es ist unklar auf was sich das deutsche Pronomen “das”, das am Satzanfang steht, bezieht. Tatsächlich schließt diese Wortmeldung direkt an meine Erklärung an, dass das Interview anonymisiert verarbeitet wird, dass also niemand seinen Namen oder

seine Identität erfährt. Eventuell teilt er damit auch sein Einverständnis mit, das Interview aufzuzeichnen. Der Verweis auf die Geschichte, die ja eigentlich nicht in meiner Wortmeldung vorkommt (Ich erkläre ja nur, dass alles anonymisiert wird), zeigt wieder, dass er das Gespräch von sich auf den Unterrichtsgegenstand lenken möchte.

Latente Momente: Ähnlich wie in Sequenz (1), wo Schüler (M) auf eine mögliche Botschaft hinweist, erkennt man an der Verwendung des Worts Geschichte, dass er es als zusammenhängende Erzählung verstanden hat. Im weiteren Verlauf des narrativen Interviews verwendet er das arabische Wort *Qissa* (قصة), was so viel wie Erzählung bedeutet und reale und fiktive Narrationen gleichsam abdeckt. "Geschichte" könnte demnach wieder eine Distanzierung vom Geschehen bedeuten.

Sprache: Auch hier spricht er noch Deutsch.

Explizierender Textkontext: Interessant ist, dass er auch in der Nachfragephase an einigen Stellen das relativierende "eh" verwendet hat. So antwortet er auf die Frage, ob es ihn stört wenn Flucht im Unterricht thematisiert wird, knapp: **"Ist eh gut" (Min. 17)**. Es stellt sich später heraus, dass das reden über Flucht nicht immer einfach ist. Es ist eben nicht "gut", sondern "eh gut". Das gleiche trifft auf die Geschichte von Jurek zu, die Geschichte ist nicht "ok" sondern nur "eh ok", das merkt man vor allem an seiner Irritation, wenn er versucht zu verstehen, warum gerade Jüdinnen und Juden im Zweiten Weltkrieg umgebracht worden sind, oder warum der Hund sterben musste. Diese Elemente der Geschichte sind **"nicht normal" (5)**, denn **"diese Sache [hat er] überhaupt nicht erwartet" (6)**. Zusammengefasst kann diese Sequenz als Ablenkung, Abschwächung und Distanzierung vom Unterrichtsgegenstand verstanden werden.

Sequenz (4): Verlust des Vaters aufgrund des Jüdisch-sein.

Dass er eben /ähmmm/ seinen Vater verloren hat. Dieser ist getötet worden hinter den Juden getötet worden.

Intention/ Funktion: Mit dieser Feststellung beginnt die narrative Haupte Erzählung.

Latente Momente: Anzumerken ist hier auch die prominente Positionierung des Vaters. An anderen Stellen, so wie im Brief, spricht er allgemein vom Verlust "der Eltern" - im narrativen Interview steht der Vater, das Männliche für die bedrohte Identität. Der Vater taucht oft bei Phrasen des Verlustes auf. Das Weibliche hingegen, nicht in der Person der

Mutter, die lange unerwähnt bleibt, sondern verkörpert durch die polnische Partisanin Magda, ist mit Trost, Obhut und auch Neuanfang konnotiert.

Rollenverteilung: Die Rolle des Vaters in der Geschichte ist evident, er kommt in vielen Beiträgen und Anmerkungen der Schülerinnen und Schüler vor. Der Vater ist eine moralische Instanz.

Optionen: Es werden hier mehrere thematische Weichen gelegt, dabei ist das Thema Verlust viel präsenter als das Thema Flucht. Auch der Aspekt der Diskriminierung aufgrund der Zugehörigkeit zu einer Minderheit wird hier prominent am Anfang der Narration gestellt. Dabei wird die Zugehörigkeit des Vaters in erster Linie konfessionell gedeutet. Die Triade Verlust-Diskriminierung-Religion bleibt auch im weiteren Verlauf des Interviews strukturgebend.

Sprache: Hier wechselt Schüler (M), nachdem ihm die Erlaubnis erteilt wurde, auf Arabisch zu reden, in den syrisch-arabischen Dialekt. Viele Sätze beginnen in der Übersetzung mit der Konjunktion “dass”- dies entspricht der arabischen Konstruktion mit *inna* (إِنَّ), diese leitet einen Akkusativsatz ein und steht am Anfang einer Phrase. Sie hat einen affirmativen Charakter.

Die Verwendung der arabischen Präposition “hinter” (وراء من) ist für mich nicht erschließbar. Das arabische Wörterbuch deutet auf einen konsekutiven Charakter: Der Vater ist Jude, folglich wurde er getötet.

Explizierender Textkontext: Wie bereits erwähnt wird die Flucht in keiner einzigen Sequenz erwähnt. Es geht durchwegs um Verlusterfahrungen. Erst in der Nachbesprechung rückt die Flucht in den Vordergrund. In der Nachfragephase frage ich ihn am Anfang, an was er sich vom Buch erinnern könne und was vom Film hängengeblieben war. Er antwortet zuerst auf Deutsch: **“Also es war ein Junge, der Jude ist, und er hat in ein Land geflüchtet wegen Krieg. und Ja er war schon im Wald, und er hat einen Hund gefunden...” (Min. 3)**. In dieser Aussage, die mehrere Monate nach dem Film getätigt wurde, wird Flucht in ein anderes Land, Krieg und Wald erwähnt. Aus der anfänglich wahrgenommenen Verlusterfahrung kommt nun auch die Zwangsmigration und die traumatischen Kriegserfahrungen wie der Überlebenskampf im Wald vor. Diese Elemente fehlen in der Hauptnarration vollkommen.

Sequenz (5): Das Hitlerregime tötet unerklärlicherweise Jüdinnen und Juden.

und die Juden also... es ist von Hitler. Hitler hat die Juden nicht gemocht. Und diese Sache ist nicht normal, denn die Juden, diese sind doch auch Menschen.

Intention/ Funktion: Er versucht den Mord an die Juden zu verstehen. Die Pogrome gegen Jüdinnen und Juden gehen von Hitler aus, der Juden nicht mochte. Dieser Umstand ist dem Erzähler aber nicht erklärlich. Er beurteilt dies auch als “nicht normal”.

Latente Momente: Die Verwendung des Adjektiv normal/ natürlich (ط ب يعي) zeigt, dass der Erzähler ein differenziertes Weltbild hat und auf einen Wertekanon zurückgreift. In diesem begegnet er Menschen unabhängig von Religion, Sprache oder Zugehörigkeit möglichst unvoreingenommen. Dies scheint auch die Essenz der Geschichte zu sein, wie später in Sequenz (12) deutlich wird. Die Hinzunahme der historischen Komponente beweist, dass er die Geschehnisse richtig einordnen kann und die Geschichte unabhängig davon ob sie real oder fiktiv wahrgenommen wird, als plausibel verstanden wird.

Beobachtung: Er erwähnt die “Juden” drei Mal in dieser kurzen Sequenz- die Kategorie “religiöse/ konfessionelle Identität” scheint auch in den Unterrichtsaktivitäten von großer Bedeutung zu sein. So unterstellt er der Partisanin Magda im ersten Anlauf, dass das Weihnachtsgeschenk den jüdischen Sruk nun christianisieren wird.

Explizierender Textkontext: Überraschend ist, dass der Erzähler das erste Mal im Rahmen dieses Unterrichtserlebnis das Wort Jude kennenlernt und später auch auf Deutsch verwendet. Ihm ist zwar das Wort auf Arabisch bekannt (*yahudi*, يهودي), er kannte die deutsche Entsprechung nicht:

I: ...fallen dir noch andere Begriffe ein, die du vorher nicht kanntest?
M: Jude (auf Deutsch)
I: Hast du nicht gewusst was *yahudi* bedeutet? (auf Deutsch)
M: *yahudi* kenne ich auf Arabisch, aber als ich *yahudi* übersetze, dann kam Jude auf Deutsch heraus. (auf Arabisch)
I: Ist das das erste Mal, dass du Jude im Unterricht übersetzt hast? (auf Arabisch)
M: Ja (auf Deutsch)
I: Habt ihr denn nicht in der Klasse vorher über das Schicksal der Juden geredet? (auf Arabisch)
M: Also ich gehe in der Religionsstunde hinaus. Ich bleibe da nicht in der Klasse (auf Arabisch). [Min. 29]

Dieser Ausschnitt aus der Nachfragephase zeigt deutlich, dass es große Wissenslücken in Bezug auf die jüdische Geschichte Österreichs gibt, und dass die jüdische Identität rein

konfessionell verstanden wird. Da ihm der rassische und nationalsozialistische Diskurs unbekannt ist, versteht er auch nicht, warum „**Hitler die Juden nicht mochte**“. Dennoch argumentiert er gegen Antisemitismus und stellt das Mensch-sein der Jüdinnen und Juden, später das aller Menschen, in den Vordergrund.

Sequenz (6): Begegnung und Beziehung zum Hund erklärt.

Und auch dass er ein Hund , dass es einen Hund gab. Der Hund war am Fuß....verletzt und er hat ihn erfolgreich verarztet, und nachdem er ihn verarztet hat, ist er sein Gefährte geworden... Wie war sein Name nochmal?

Intention/ Funktion: Die Geschichte wird fortgesetzt und sämtliche Stationen der Flucht aufgezählt.

Latente Momente: Interessant ist hier, dass auch hier wieder das Verletzt-sein einen Raum bekommt. Obgleich die Verletzung des anfänglich streunenden Hundes nur am Rande in Film und Buch erwähnt werden, sind sie für Schüler (M) von Bedeutung. Ein weiterer wichtiger Aspekt ist hier die Art wie und warum der Hund jetzt zum Gefährte geworden ist: zuerst hat sich die Hauptperson um ihn gekümmert. Es ist also ein Geben und Nehmen. Im narrativen Interview erwähnt er, dass die Hauptperson den Hund verarztet hat, in der Nachfragephase baut er dies aus: “Also der Hund wurde so, um ihn zu verteidigen, also den Jungen, und als sie beide dann angegriffen worden sind, da haben sie auf ihn angeschossen. Sie haben den Hund angeschossen” (Min:). Der Junge verarztet den Hund, dieser wird zum Gefährten, aus Loyalität verteidigt er ihn. Dieses Geben und Nehmen ist auch Teil seines Verständnisses von Zusammenleben. Dies wird besonders klar in der Nachfragephase. So frage ich ihn, warum es sinnvoll ist, Fluchtbiographien im Unterricht zu besprechen. Seine Antwort:

I: meine Frage ist, warum glaubst du, habe ich dieses Thema in der Schule besprochen? (auf Arabisch und Deutsch)

M: Damit sie auch ein bisschen nachforschen sollen. Schließlich sind viele Flüchtlinge in dieses Land gekommen, wie zum Beispiel die Syrer und die Afghanen. Damit sie über ihre Situation nachdenken, vielleicht denken sie also über unsere Lage nach und lernen unser Weltbild kennen – wir lernen (nehmen) von ihnen und sie lernen von uns. Auf diese Art. (auf Arabisch). [Min: 8]

In diesem kurzen Statement wird ein wichtiges Prinzip erklärt: nur gegenseitiges Lernen, gegenseitige Anerkennung und Anteilnahme sind Grundlage des Zusammenlebens.

Rollenverteilung: Die Verwendung des deutschen Wortes “verletzt” und die Beschreibung des Hundes als Gefährte, in der Nachfragephase auch als Bruder, deutet eventuell darauf hin, dass im Zuge der Kriegshandlungen und der Fluchterlebnisse Schüler (M) einen nahestehenden Menschen, vielleicht auch einen Angehörigen durch eine Verletzung verloren hat.

Optionen: Eine inhaltliche Option wäre hier nun auch die Flucht im Wald zu thematisieren. In der Nachfragephase merkt man die Junktimierung von Flucht, Wald und Hund.

Sprache: In dieser Sequenz begegnet uns das erste Mal das Phänomen des Code-Switching. Mitten in der Phrase stoppt Schüler (M), er sucht ein Wort auf Arabisch, und verwendet dann die deutsche Entsprechung “verletzt”. In der Nachfragephase versuche ich dieses Phänomen auszuleuchten:

I: Interessant ist aber, dass du drei Wörter auf Deutsch gesagt hast- du hast Arabisch geredet, und plötzlich hast du auf Deutsch gesagt- du hast zum Beispiel gesagt, dass seine Hand “verletzt” ist. Was bedeutet “verletzt” auf Arabisch? (auf Deutsch)

M: Verletzt ist also, dass er eine Wunde hat. (auf Arabisch)

I: Warum hast du dann nicht diese Phrase auf Arabisch verwendet [...] ? (auf Arabisch)

M: Ich habe das Wort vergessen. (auf Arabisch)

I: Passiert dir das öfters, dass du ein Wort auf Arabisch vergisst? (auf Arabisch)

M: Ja manchmal. (auf Arabisch)

I: Welche Worte hast du denn vergessen? (auf Arabisch)

M: Nein, wenn ich in einer Konversation bin, dann gibt es Worte, die ich auf Arabisch vergesse; und ich sage sie dann auf Deutsch. Mir fällt es dann erst nachher ein, aber unmittelbar im Gespräch - da habe ich es vergessen (auf Arabisch)

I: passiert dir das öfters? (auf Deutsch)

M: Ja. (auf Deutsch)

I: Warum glaubst du? (auf Deutsch)

M: Ja weil meine Eltern zu Hause Arabisch sprechen und da in der Schule- da bin ich manchmal acht Stunden in der Schule und ich rede nur Deutsch. (auf Deutsch) [Min 27]

Explizierender Textkontext: In der Nachfragephase nimmt die Rolle des Hundes wie in der nächsten Sequenz näher erläutert eine größere Rolle und eine prominentere Stellung als im narrativen. Tatsächlich erwähnt er den Hund in der Nachfragephase noch vor dem Verlust des Körperteils und des Vaters:

I: An was kannst du dich erinnern, was ist hängengeblieben vom Film? (Auf Deutsch)

M: Also es war ein Junge, der Jude ist, und er hat in ein Land geflüchtet wegen Krieg und ja... und er war schon im Wald, und... und er hat einen Hund gefunden | dann ist der Hund damals gestorben, die Soldaten haben ihn getötet. (zuerst auf Deutsch, dann auf Arabisch). (Min: 4)

Betrachtet man diese erste Wortmeldung in der Nachfragephase genauer so erkennt man, dass er ähnlich wie in der narrativen Haupterzählung damit beginnt, die Hauptperson zu nennen, dann wird die religiöse Zugehörigkeit genannt, im narrativen Interview kommt an dieser Stelle der Vater, der getötet wird, weil Hitler "Juden nicht mochte". In der Nachfragephase ist diese Verlusterfahrung der Fluchterlebnisse nachgereiht: zuerst wird die Flucht, dann der Krieg, dann der Wald genannt - in diesem Zusammenhang fällt die Erwähnung des Hundes. Nun kommt die erste Verlusterfahrung: der Hund wird von Soldaten getötet. Auffällig ist, er wechselt die Sprache mitten im Satz: auf Deutsch erwähnt er noch, dass er einen Hund im Wald gefunden hat - dann wechselt er aber auf Arabisch um das Schicksal des Hundes zu erläutern. Im nächsten Kapitel ist ein Unterpunkt allen Phänomenen der Sprachigkeit und des Sprachwechsels gewidmet.

Sequenz (7):

Dann sind Soldaten gekommen und haben den Hund ermordet.... also diese Sache darf so auch nicht passieren.... diese Sache habe ich überhaupt nicht erwartet.

Intention/ Funktion: Unverständnis für diese Handlung der Soldaten wird artikuliert. Ich habe in der Nachfragephase versucht dieses Unverständnis aufzuklären, schließlich wird die Geschichte mit dem Hund im Buch anders erzählt als im Film. Während im Buch der Hund bewusst erschossen wird, da man Tollwut vermeiden will, ist es im Film nur ein Unfall, eine Kugel verirrt sich und trifft den Hund.

Latente Momente: In dieser Aussage fällt das Wort "auch" auf (كمان in der Bedeutung von obendrein, noch dazu) auf. Er verbindet diese Aussage, die Ermordung des Hundes und seine Überraschung, mit einer vorherigen Aussage. Es ist anzunehmen, dass es sich um Sequenz (5). Genauso wie die Ermordung der Juden für ihn nicht nachvollziehbar ist, ist auch die Ermordung des Hundes überraschend. Darum auch die Aussage: "Diese Sache habe ich überhaupt nicht erwartet". Demnach bezieht sich diese Aussage auf beide Ereignisse: systematische Mord und Vertreibung der Juden und der Mord an diesem unschuldigen Lebewesen.

Rollenverteilung: In Summe kommen in der Narration vier Personen neben der Hauptfigur vor. Der Vater, der fünfmal erwähnt wird, der Hund der viermal in einer Phrase erwähnt

wird, Magda, die er auch als "die Frau" bezeichnet, und einmal die Mutter. Sämtliche andere Figuren werden total ausgeblendet. Er geht weder auf die Szenen mit gleichaltrigen Kindern, noch auf die Liebesbeziehung zu Alina, die am Ende des Buches keimt. Auch Herr Mosche, der schließlich sein Schicksal verändert, bleibt unerwähnt. Eine mögliche Erklärung ist, dass gerade diese vier Figuren, vor allem die Beziehung zum Vater, zu Magda und zum Hund, in verschiedenen Unterrichtsaktivitäten thematisiert worden sind. Das Aussparen von Jugendlichen ist eventuell ein Indiz dafür, dass er sich von Gleichaltrigen nicht verstanden fühlt. Dies deutet er an manchen Stellen in der Nachfragephase an.

Optionen: Offen bleibt die Frage, ob es eine Struktur hinter der Anordnung der besprochenen Themen gibt. Er beginnt ja die Erzählung mit dem Verlust des Arms, dann mit der Ermordung des Vaters, dann folgt die Episode im Wald. Wichtige Abschnitte die die Begegnung mit Magda und

Explizierender Textkontext: Das Schicksal des Hundes wird auch in der Nachfragephase thematisiert. Nachdem er selbst das Thema eröffnet, frage ich nach:

I: Was glaubst du hat er (dabei) gefühlt? Und was hast du gefühlt, als du das gesehen hast? (auf Deutsch)
M: Er hat gefühlt... Ich habe gefühlt, wenn... er hat keine Freunde, er hat seinen Vater... der Vater ist gestorben, und er hat keine Familie, also so richtige Familie und der Hund war so ein Haustier für ihn. (auf Deutsch)
I: [...] was waren deine Gefühle? (auf Arabisch)
Ich habe das Gefühl gehabt, dass hier, hier ist ein Hund zu Hause sehr wichtig. Das ist so wie ein Bruder, wenn jemand einen Bruder tötet, das bedeutet, dass er etwas Wichtiges verloren hat. (auf Arabisch) [Min. 22]

In dieser Aussage befinden sich mehrere latente Sinnstrukturen. Einerseits spricht er von „hier“ und meint damit die Aufnahmegesellschaft - in dieser hat der Hund eine wichtige Bedeutung. Diese setzt er gemäß seiner bisherigen Erfahrungen mit einem Bruder gleich. Der Mord an den Hund ist für ihn genauso schwerwiegend wie der Mord an einen Menschen. Deshalb überrascht es nicht, dass er hier sagt, dass er dies nicht erwartet habe.

Sequenz (8): Das wahre Schicksal seiner Eltern.

Und er, er hat gelogen, dass seine Eltern bei einem Bombenangriff gestorben sind...aber das war nicht so, aber sein Vater war tot aber seine Mutter war noch nicht tot es kann sein.

Intention/ Funktion: Wie weiter unten in Sequenz (14) spricht er hier Fehlverhalten an: Lügen und Stehlen. Sie werden als Falsch aber als notwendig markiert. Er stellt in dieser Sequenz die Fiktion, nämlich den angeblichen Bombenangriff, der Wahrheit gegenüber. Dabei ist er sich sicher, dass der Vater tot ist, das Schicksal der Mutter ist für ihn nicht klar.

Latente Momente: Es ist auffallend, dass er in dieser Sequenz sehr oft das Wort “aber” (im levantischen Dialekt: **بـ س**) verwendet. “Aber” kann verschiedene Funktionen in der Narration haben: so kann damit eine neue Erzähleinheit begonnen werden, oder ein Widerspruch zum davor gesagten eingeleitet werden. Ebenso denkbar ist es einen Meinungswechsel oder eine Umkehr damit kenntlich zu machen, oder eine Rechtfertigung damit zu beginnen.

Rollenverteilung: Hier taucht die Mutter das erste Mal auf, sie wird weitaus seltener im Interview genannt als der Vater. Dies hat damit zu tun, dass sie auch im Film und im Buch nicht sehr präsent ist. Keine der Unterrichtsaktivitäten beziehen sich auf die Mutter. Vielmehr übernimmt Magda, die Partisanin, die Mutterrolle.

Beobachtung: “Er lügt auch dann, wenn er nicht muss” ist eine der Eigenschaften, die auf dem Arbeitsblatt angegeben sind, bei dem die Schülerinnen und Schüler entscheiden müssen, ob diese auf Jurek oder Srulik zutreffen. Schüler (M) markiert diese als einzige eindeutig mit einer Null. Er spricht ihm ab, aus Spaß oder Hinterlist zu lügen.

Explizierender Textkontext: Wie bereits im Auszug aus der Nachfragephase sichtbar, wurde im Zuge der narrativen Haupterzählung dreimal die Sprache gewechselt. Eine mögliche Hypothese für das Vergessen, das der Schüler (M) anspricht ist, dass er sich nicht daran in der Erstsprache erinnern will. Beide Begriffe, “verletzt” und “Bombenangriff” drücken eine Gewalterfahrung aus. Möglicherweise hat er Verletzungen, physischer Natur, und Bombenangriffe erlebt und verdrängt. Andere Begriffe wie der Tod des Vaters, die Erschießungen und dergleichen sind auf Arabisch abrufbar, da sie nicht unmittelbar erlebt worden sind. Die Hypothese, dass unmittelbar Erlebtes in der Erstsprache schwerer zu artikulieren ist, wird durch folgenden Ausschnitt aus der Nachfragephase gestützt:

I: Hast du das Gefühl, dass es also schwerer war? (auf Arabisch)

M: Viel schwerer! Wir haben doch viele Länder überquert. Und wir sind auf das Meer hinausgefahren- Wenn Sie davon wissen- Gummiboot. (auf Arabisch, „Gummiboot“ auf Deutsch) [Min 35]

Hier ist das Code-Switching sogar syntaktisch betont: das Wort Gummiboot steht ohne Präposition elliptisch am Ende des Satzes, davor eine klare Adressierung an mich. Die Fahrt

auf dem Meer im Gummiboot ist traumatisch behaftet und wird auch als Argument genutzt zu zeigen, dass die eigene Fluchterfahrung, die hier im Kollektiv erlebt wird ("wir") schwerer war als das Einzelschicksal die Fluchterfahrung der Hauptperson.

Sequenz (9): Annahme einer neuen religiösen Identität

..und er fühlt sich auch mit Jesus Christus verbunden, er ging also zu Kirche und lernte diesen Glauben kennen und lernt dort christlich zu leben.

Intention/ Funktion: Die Annahme einer neuen christlichen Identität, samt eines neuen Namens, sichert das Überleben der Hauptperson, dennoch geht Schüler (M) davon aus, dass Jurek eine echte Beziehung zu Jesus Christus aufgebaut hat. Er verwendet dabei das arabische Wort *t'alaqa* (تعلق) was nicht nur bedeutet, dass eine Beziehung aufgebaut wurde, sondern auch eine Interaktion gibt. Um nun diese Beziehung auch zu festigen geht er in die Kirche und lernt dort den christlichen Glauben kennen.

Latente Momente: Religion spielte sowohl bei den Unterrichtsaktivitäten als auch später in der Nachfragephase eine wichtige Rolle. Religiöse Zugehörigkeit wird als identitätsstiftend und -bestimmend wahrgenommen. Es gilt sich selbst auch abzugrenzen: immer wieder betont er, dass er Muslim sein. Die Annahme einer neuen Religion, und damit auch einer neuen Identität samt Namen, Geschichte..usw. empfindet er als "gelogen", wie bereits in der Sequenz davor angesprochen. Doch genauso wie mit dem Lügen, ist es seiner Meinung nach eine Notwendigkeit.

Optionen: Nun da über das Christentum geredet wurde, wird nun ein "aber" erwartet.

Sprache: Schüler (M) verwendet im Laufe des Interviews zwei Begriffe für Religion. In Bezug auf das Christentum spricht er von *mu'taqadat* (معتقدات), was so viel wie theoretische Glaubensgrundsätze bedeutet, wenn er Religionen allgemein anspricht, gebraucht er eher den Begriff *deen* (دين), dieser drückt eher den Aspekt der praktischen Religionsphilosophie aus. Grundsätzlich lässt sich ein differenzierter Gebrauch von Begriffen beobachten.

Explizierender Textkontext: Wie bereits weiter oben angesprochen versucht sich Schüler (M) auch in diesem Prozess der Identitätsfindung und der Frage nach Zugehörigkeit, vor allem im religiösen Kontext, abzugrenzen. Diese Abgrenzung manifestiert sich in folgenden Erscheinungen:

1. Im dritten Unterrichtsblock schreibt er im Rahmen des Schreibanlasses zur Gedankenwelt von Magda und Srulik/Jurek Magdas Weihnachtsgeschenk eine Intention zu: Sie will das Jurek christlich wird. Jurek hingegen erkennt diese Intention nicht, er freut sich einfach nur über das Geschenk.
2. In der narrativen Sequenz (16) meint er zuerst, dass "wir" alle Menschen sein, aber dass "jeder einzelne" seine religiöse Zugehörigkeit hat.
3. In der Nachfragephase betont er zweimal, dass er ja Muslim sei und deshalb nicht in den Religionsunterricht gehe und auch nicht Weihnachten feiere.
4. An einer Stelle in der Nachfragephase sagt er, dass Muslime, also "wir" ein eigenes Fest haben.

Man kann davon ausgehen, dass das Thema Religion nicht nur für ihn persönlich eine wichtige Rolle spielt, sondern auch in Syrien damals im Zuge der Fluchterfahrungen eine Relevanz hatte. Denkbar wäre, dass schon Syrien religiöse oder konfessionelle Zugehörigkeiten polarisiert und problematisiert wurden. Eine andere Überlegung, die die vorhergehende nicht ausschließt, ist, dass Religion, im Sinne eines spirituellen Bezugssystems oder eine transzendenten Erfahrungswelt, auch einer der Schutzfaktoren waren, die das Trauma der Flucht abmildern konnten.

Sequenz (10): Religiöse Zugehörigkeiten im Widerspruch

Aber er darf nicht vergessen, dass er ein Jude ist. Das ist das, was sein Vater mit ihm besprochen hat also...

Intention/ Funktion: Die Widerspruchserfahrung des flüchtenden Jugendlichen wird thematisiert. Das Jüdischsein ist mit dem Vater eng verbunden.

Latente Momente: Im Original beginnt der Satz nicht mit "aber", er schließt vielmehr nach einer kurzen Pause an die Phrase an, dass er in die Kirche geht um "christlich zu lernen" - "er soll aber nicht vergessen", geht der Satz weiter. Dennoch ist es deutlich, dass er diese Widerspruchserfahrung der Hauptperson nachempfinden kann: Die christliche Identität als Schutz und Obhut, die er später auch am Weihnachtsfest festmacht steht einer jüdischen (religiösen) Zugehörigkeit gegenüber, die vor allem in Verbindung mit dem Vater steht. Latent ist sicher auch die Antwort auf die Frage, warum Srulik/ Jurek seine jüdische Zugehörigkeit nicht aufgeben soll. Der Grund ist das Gespräch mit dem Vater und keine

wirkliche innere Überzeugung. Dies entspricht auch der Darstellung in Film und Buch, wo die Hauptperson bis zum Ende Schwierigkeiten hat, sich für das Jüdischsein zu entscheiden.

Beobachtung: Eine der Unterrichtsaktivitäten zielt darauf ab, diese charakterliche Veränderung von Srulik zu Jurek auszuleuchten. Schüler (M) muss dabei entscheiden ob bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen eher auf Srulik oder Jurek passen. Diese Übung ist ihm besonders schwer gefallen. Die Nachfragephase gibt dazu Auskunft.

Explizierender Textkontext: Ich komme also auf diese Übung zu sprechen und frage ihn:

I: Warum war es schwierig? Was war schwierig, was war der Unterschied zwischen Jurek und Srulik? (auf Deutsch und Arabisch)

M: Ich habe das nicht verstanden. Wer ist wann Jurek und wer ist wann Srulik. (auf Arabisch)

I: [...]Aber es ist die gleiche Person in deinen Augen? (auf Arabisch)

M: [...] Ich habe noch nichts gar nichts gewusst (auf Deutsch)

I: Ist er jetzt ein anderer Mensch? Bist du ein anderer Mensch, wenn du morgen nicht mehr M. sondern Markus heißen würdest? Bist du ein anderer Mensch? Was passiert da mit Jurek gerade? (auf Deutsch)

M: Er ist nicht anderer Mensch aber er hat andere Meinung zu –also wenn ihn einer fragt, wie heißt du, dann gibt er nur vor, also spielt vor, dass er Jurek ist. Aber in Wahrheit: ich heiße Srulik. (zunächst auf Deutsch, dann auf Arabisch). [Min. 22]

In diesem Ausschnitt aus der Nachfragephase werden gleich mehrere Zusammenhänge deutlich. Zum einen wird die Übung als schwer bezeichnet, die Fragestellung ist verwirrend. Erstellt auf Deutsch fest: **“Ich habe noch nichts gar nichts gewusst”** - er verneint diese Aussage doppelt mit “nichts”. Später erklärt er auf Arabisch, dass die Persona “Jurek” nur ein Schauspiel sei. “Aber in Wahrheit: Ich heiße Srulik”. Er verwendet hier ausdrücklich das Ich und pausiert davor.

Dieses Unverständnis hat sicher auch damit zu tun, dass ihm diese explizite Erfahrung der Selbstnegation fehlt. Im Rahmen seiner Fluchtgeschichte musste er sich verstecken, das erzählt er in der Nachfragephase, aber er musste sich selbst nicht leugnen. Er hat sich nicht gezwungen gefühlt “vorzuspielen” jemand anderer zu sein. Diese Selbstsicherheit und auch Selbstgewissheit über seine eigene Geschichte und Identität bringt er auch in der Nachfragephase zum Ausdruck.

Sequenz (11): Die Rolle des Weihnachtsfestes

Besonders ist auch, dass... das...das Weihnachten dass er Weihnachten feiert und ihm hat eine Frau, die Magda heißt gebracht... sie hat ihm Stiefel gebracht... Schuhe (10 Sekunden Pause).

Intention/ Funktion:

Latente Momente: Der Satz beginnt mit einer Ellipse: “Das gute an ihm/ an dieser Sache...” Sprich nach der Widerspruchserfahrung und dem Dilemma sich zwischen einer christlichen und jüdischen Zugehörigkeit zu entscheiden, erwähnt er das Weihnachtsfest. Dieses scheint scheinbar außerhalb dieser Dichotomie zu stehen, eine Restskepsis bleibt. Der Fokus auf das Weihnachtsfest steht sicherlich auch im Zusammenhang, dass das Projekt zur Weihnachtszeit umgesetzt worden ist. Diskurse rund um das gemeinsame Feiern von Weihnachten und die gegenseitige Anerkennung von religiösen Gefühlen oder auch Festen wirken hier sicher mit. Dabei ist Weihnachten als traditionelles Fest des “christlichen Abendlandes” nicht nur für Schüler (M) interessant, auch im Diskurs rund um Migration und Asyl wird das Weihnachtsfest immer wieder thematisiert. Politische Akteurinnen und Akteure befürchten, dass in einem zunehmend heterogenen Klassenzimmer mit einem wachsenden Anteil an Schülerinnen und Schüler mit eingetragener muslimischer Bekenntnis traditionelle Feste einem “weihnachtlichen Kniefall vor dem Islam” weichen müssten. Dazu passend äußert sich der österreichische Vizekanzler in Bezug auf die Weihnachtsmärkte: “Holzhütten statt muslimischer Zeltstadt” (Der Standard am 08.11.2018).

Zusammengefasst kann die prominente Nennung des Weihnachtsfestes nicht nur ein Hinweis auf den Wunsch nach einem religiösen Fest bedeuten, sondern auch eine Rezeption des fremdenfeindlichen Diskurses sein.

Rollenverteilung: In dieser Sequenz wird Magda das erste Mal erwähnt. In der Nachfragephase beschreibt er sie wie folgt:

M: Er hat Weihnachten gefeiert (auf Deutsch)- ja und das Haus jener Mutter, die damals dort gewohnt hat, die sich um ihn gekümmert hat, ist abgebrannt. (auf Arabisch) [Min. 15]

Er nennt sie an mehreren Stellen explizit Mutter. In der Nachfragephase erlaube ich ihm, den Filmtrailer nochmal kurz anzuschauen, da ihm einige Namen entfallen sind. Auf die Frage, was jetzt bei ihm hängengeblieben wäre meint er dann auf Deutsch:

Jaja, die Hand, er hat sein Hand verloren, und... er hat so eine christliche Kette von den Mutter bekommen.

Sprache: Weihnachten ist eines der wenigen Worte die er auf Deutsch sagt, auffallend in diesem Zusammenhang ist, dass er das Wort ein arabisches Lehn-/Fremdwort benutzt und vor Weihnachten den klitischen arabischen Artikel "el" setzt; daraus ergibt sich "Elweihnachten".

Beobachtung: Schüler (M) greift Weihnachten in vielen Kontexten auf. So zum Beispiel bei der dritten Übung zur Gedankenwelt von Magda, aber auch am Ende des Projekt: Er wählt die Karte Weihnachten als Antwort auf die Frage aus, wann er sich der Hauptfigur am nächsten gefühlt hat und wann er sich am besten in die Hineinversetzen konnte.

Explizierender Textkontext: In der Nachfragephase spreche ich das Thema Weihnachten an und möchte von ihm wissen, was er mit Weihnachten verbindet. Er antwortet:

M: Also mit Weihnachten, ist ein Fest, und jeder mag, dass er in seinem Fest feiern, ja wir haben ein Fest (auf Deutsch), die Muslime haben ein Fest, und wir freuen uns wenn wir das Fest feiern. Ich glaube dass es auch hier so ist, sie freuen sich hier sicher auch. (auf Arabisch)"

I: Hast du schon einmal Weihnachten gefeiert? (auf Deutsch)

M: Weihnachten nicht, weil ich Muslim bin... (auf Deutsch)

I: Aber warum hast du es als bedeutend, warum hast du das Gefühl gehabt, als er Weihnachten gefeiert hat, dass du ihm sehr nahe warst? (auf Deutsch)

M: Weil ich feiere(Eid) das muslimische Fest. Das ist unser Fest, und er hat auch gefeiert (auf Deutsch)

I: Hast du, als du das erlebt hast, früher, von Syrien nach Österreich, hat dieses Fest was bedeutet für dich? Du... war Ramadan oder war irgendwas, oder das Opferfest? (auf Deutsch)

M: Ja das große Opferfest und das kleine Zuckerfest. (auf Arabisch)

I: Als du Syrien verlassen hast, also auf dem Weg von Syrien nach Österreich, ist da ein Fest angefallen? Opferfest? (auf Arabisch)

M: Opferfest... (auf Arabisch)

I: Opferfest also... was hast du zu diesem Fest gemacht, was ist da passiert? (auf Deutsch)

M: Ich habe in dieser Zeit nicht gefeiert, weil ich war unterwegs (auf Deutsch). (Min. 18)

Diese Aussagen betonen, dass er Weihnachten als religiöses Fest versteht - Feste also, auf die alle Menschen ein Anrecht hätten.

Sequenz (12): Menschsein steht über religiöse Unterschiede

(Lautere Stimme) Also diese Geschichte lehrt uns, dass wir alle Menschen sind. Es stimmt, jeder einzelne hat seinen Glauben, aber... Menschen...(Klopft mit der Hand auf den Tisch, 10 Sekunden Pause)

Intention/ Funktion: Diese Aussage steht in Zusammenhang mit der schon vor dem Interview artikulierten Frage nach einer "Botschaft". Die Intention ist es, der Geschichte und demnach auch dem Unterricht eine Funktion zu geben und diesen auch zu kommunizieren. Die Flucht und die damit verbunden Erfahrungen spielen dabei überhaupt keine Rolle.

Latente Momente: Schüler (M) geht davon aus, dass die Geschichte eine Botschaft vermitteln soll. Im ersten Teil dieser Botschaft verwendet er das inkludierende "wir" *kuliyatna* (كولياتنا): Wir alle sind Menschen. Im zweiten Teil der Aussage führt er ein Differenzierungsmerkmal ein, nämlich den Glauben oder die religiöse Zugehörigkeit, die sich "jeder einzelne" *kul wahid* (كل واحد) aussuchen darf. Diese Gegenüberstellung von einem inkludierenden Kollektiv und individuellen Zugehörigkeiten wird aber auch sprachlich Manifestiert. In der deutschen Übersetzung kommt in der Sequenz zweimal das Wort "Menschen" vor, tatsächlich verwendet er am Anfang der Sequenz den Begriff "Kinder Adams" *Banu Adam* (بنو آدم). Dies ist deshalb interessant, weil hier auf ein religiöses Konzept zurückgegriffen wird, dass in allen monotheistischen Religionen gleich ist, das nämlich Adam der Stammvater der Menschen ist. Wir alle sind demnach seine Kinder und Geschwister. Am Ende der Sequenz verwendet er den Begriff *bashar* (بشر), der genauso Menschen bedeutet, aber eine weitere Konnotation trägt: Der Begriff leitet sich vom Wortstamm für Freude und Aufgeschlossenheit ab. In Sequenz (14) kommt ein weiterer Terminus hinzu, dort wird nicht nur der Mensch, oder die Menschen sondern die gesamte Weltengemeinschaft einbezogen in die Überlegung. Diese sprachliche Analyse zeigt, dass Schüler (M) ein differenziertes Bild von Kollektiv und Individuums hat und ein grundsätzlich positives Menschenbild. Interessant ist auch, wie der zweite Teil der Aussage eingeführt wird. Schüler (M) beginnt den Satz mit der Affirmation, "es stimmt" und endet mit "aber". Wie bereits weiter oben angesprochen, kann davon ausgegangen werden, dass die religiöse Zugehörigkeit schon damals in der Heimat eine wichtige Rolle gespielt hat und ein entscheidender Faktor bei der Fluchterfahrung gespielt hat.

Rollenverteilung: Betrachtet man diese Aussage vor dem Hintergrund der Rollenverteilung, sticht das “wir” heraus. Denn vorher und nachher beschäftigt sich Schüler (M) eigentlich ausschließlich mit dem persönlichen Schicksal der Hauptfigur. Grundsätzlich scheint die Sequenz (12) losgelöst vom gesamten Kontext, wird sie ja von einer zehnssekündigen Unterbrechung vorher und nachher eingerahmt, auch das Klopfen auf den Tisch als Affirmation oder auch als Zäsur ist kennzeichnend. Greift man das inkludierende “wir” auf, fällt auf, dass er eine gesteigerte Form verwendet: es ist nicht nur wir (kulina ك ل نا) sondern wir alle (kuliayatna ك ل ي ت نا). Dies könnte auf eine stärkere Wir- Konstruktion hindeuten, könnte aber auch eine dialektale Eigenheit seiner sprachlichen Sozialisierung sein. In der Nachfragephase verwendet er diesen Begriff nicht mehr und spricht dann nur von alle (kullun ك ل ن).

Explizierender Textkontext:

In der Nachfragephase bitte ich Schüler (M) sich zur Hauptfigur zu positionieren. Ich frage ihn, was es für Gemeinsamkeiten und Unterschiede gibt:

I: Was ist das verbindende? Was sind die Unterschiede zwischen dir und Jurek? (auf Arabisch)

M: Hier gibt es keinen großen Unterschied, ich denke, dass wir alle Menschen sind, und jeder hat seine Religion. Und wie ich damals schon gesagt habe, Gott, der Herr der Welten, ist es, der über uns entscheidet- ganz unabhängig davon ob Syrer, Afghane, oder von Polen, oder Österreicher oder von wo auch immer - es macht einfach keinen Unterschied. (auf Arabisch) [Min: 20]

Erstaunlich ist, dass trotz einer dreimonatigen Pause genau auf den gleichen Satzbau mit der spezifischen Wortwahl zurückgegriffen wird. Wieder wird zuerst das Menschsein, wieder als Kinder Adams, vorangestellt. Wieder wird die konfessionelle Zugehörigkeit als persönliches Recht des Individuums beschrieben. Allein dass er selbstreferenziell betont, dass er “das bereits schon gesagt” hat, zeigt, dass dieses Konzept (Alle sind Menschen, jeder hat das Recht auf persönliche Zugehörigkeit), von ihm oft angewendet wird. Doch dieser Auszug zeigt auch, dass diese “konfessionelle Identität” sehr wohl auch ethnisch verstanden wird. Auf einmal ist nicht mehr vom Jüdisch-Sein die Rede, sondern von “Polen”. Er hat das Konzept Religion und Ethnie sehr wohl verstanden, die Übermarkierung der konfessionellen Markierung bleibt erhalten und wird einer natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit definitiv vorangestellt. Legt man die Aussagen der Narration und der Nachfragephase übereinander ergibt sich, dass er scheinbar eine gewisse Ambiguitätstoleranz im natio-ethno-kulturelle Kategorien kennt, die religiöse Zugehörigkeit aber ausgeklammert wird. Wiederholt betont

er: “ich bin Muslim”. Wie schon in Sequenz (10) herausgearbeitet: Ihm fehlt es schwer zu verstehen, dass bei der Wahrnehmung der jüdischen Identität in der ersten Hälfte des letzten Jahrhunderts Sprache, Religion, Ethnie, Kultur und Zugehörigkeit in einer anderen Dynamik gestanden sind als in der heutigen Situation mit zufluchtsuchenden Zugwanderten.

Sequenz (13): Erklärung für Fehlverhalten der Hauptperson

Er hat gestohlen, das stimmt, aber er hat gestohlen damit er Nahrung sicherstellt und Kleidung sicherstellt, vielleicht hatte er kein Geld und es gab niemanden, der ihn unterstützt hat.

Intention/ Funktion: Deutlicher als in der Sequenz (8) wird hier ein Fehlverhalten, also das Stehlen, angesprochen und entschuldigt. Verwerfliches Fehlverhalten muss eine Erklärung haben. Über drei Sequenzen (13,14,15) beschäftigt er sich mit der Frage nach dem Stehlen und nach dem warum.

Latente Momente: Er wiederholt das Stehlen und bestätigt es. Ja, er hat gestohlen, das stimmt. Dann kommt wieder ein “aber” (باس *bas*) und leitet eine Erklärung ein. Er hebt das Thema Nahrung, und Kleidung und Geld hervor. Es kann davon ausgegangen werden, dass er ähnliche Noterfahrungen auf der Flucht gemacht hat.

Rollenverteilung: In diesem Abschnitt nimmt er die Hauptperson in Schutz und erklärt die Notwendigkeit zu stehlen. Doch dann taucht das Wort “vielleicht” (يَمَكِن *yemkin*) auf. Dieses relativiert das aber und auch die Aussage später, dass es kein Diebstahl sei. Damit distanziert sich Schüler (M) von den Handlungen der Hauptperson, er kann sie nachvollziehen aber heißt sie nicht gut. Man kann davon ausgehen, dass er auf der Flucht von Syrien nach Österreich vor ähnlichen moralischen Dilemmata gestanden ist.

Sprache: Im Interview verwendet er zehnmal das Wort “aber” (باس *bas*). Betrachtet man die Sequenz (12) als Zäsur, so zeigt sich, dass es allein in den Sequenzen (13,14,15,16) mehr als sechsmal vorkommt. Hier geht es immer um ein manifestes, tatsächliches Verhalten (wie das Stehlen, aber auch das Lügen) und dann einem “aber”, dass eine latente Erklärung liefert. Sprachlich materialisiert sich die Diskrepanz zwischen der Realität und den Motiven der Akteurinnen.

Beobachtung: Die Szenen bei denen die flüchtenden jüdischen Kinder von Bauernhöfen Eier, Gemüse und Obst stehlen, werden im Film an mehreren Stellen ausgebaut und nehmen viel Raum ein. Sie werden abenteuerlich inszeniert.

Explizierender Textkontext: Weder das Lügen noch das Stehlen sind Teil der Explikationen der Nachfragephase er geht nicht mehr darauf ein.

Sequenz (14): Verlust der Familie als wiederkehrendes Thema

Er hat keine Familie, niemand, der.... wie ich gesagt habe, sein Vater und seine Mutter....Er hat sie (weiblich Einzahl) verlassen, er weiß nicht mehr wo, er, sie (weiblich Einzahl) verlassen hat.

Intention/ Funktion: Die Erklärung für die Notwendigkeit für das Stehlen wird ausgeführt. Die Rolle der Familie als Schutzfaktor wird betont.

Rollenverteilung: Das ist die zweite Stelle in der er die leibliche Mutter in der narrativen Haupterzählung vorkommt. In der Nachfragephase wird diese gar nicht mehr erwähnt. Dort wird die Funktion der beschützenden Mutter kurzerhand der Partisanin Magda übergeben: "Jaja, die Hand, er hat sein Hand verloren, und... er hat so eine christliche Kette von den Mutter bekommen. (auf Deutsch)". Das Schicksal der Mutter bleibt im Unklaren für ihn.

Sprache: Wie in der Übersetzung angedeutet wird zwar von Familie gesprochen, die im arabischen einen männlichen Genus hat (ahl ألى) aber er verwendet bei den Referenzen Pronomen der weiblichen Einzahl. Diese beziehen sich wahrscheinlich auf die Mutter.

Beobachtung: Der Verlust der Eltern ist ein Thema, dass sich sowohl seine Unterrichtsaktivitäten als auch das narrative Interview prägen. Schüler (M) thematisiert dies auch im Brief. Obgleich es in der Szene davor um die Amputation des Armes geht, stellt er den Verlust der Eltern voran: **"Ich weiß, dass du deine Eltern verlierst hat und dein Arm hast auch verloren" (Auszug aus dem Brief)**. Man könnte natürlich weitergehen und sich mit der Frage beschäftigen, warum er im selben Satz zwei verschiedene Partizipien für "verlieren" verwendet, einmal das korrekte "hast verloren" und einmal "hat verlierst". Meine Vermutung ist, dass hier ein perfektiver einem imperfektiven Aspekt, wie diese im Arabischen zu finden sind, morphologisch grammatikalisiert. Der Verlust des Armes wäre demnach etwas perfektives und abgeschlossenes, bei den Eltern hingegen **"weiß [er] nicht**

mehr wo?“, ihr Verlust bleibt unabgeschlossen und wirkt in die Geschichte konstitutiv weiter.

Explizierender Textkontext: Das Fehlen der Familie im Schicksal von Sruik nimmt Schüler (M) als Differenzmarker wahr. Diese Lehrstelle muss gefüllt werden, die Rolle der Mutter übernimmt die Partisanin Magda. Für ihn selbst ist nämlich die Familie ein Schutzfaktor. Nachdem wir den ermutigenden, hoffnungsvollen Brief an Sruik/Jurek, besprochen haben, frage ich ihn:

I: Was hat dich damals ermutigt.

M: Also dass meine Familie bei mir war, dafür bin ich Gott sehr dankbar, dass meine Familie bei mir ist. (auf Arabisch) [Min: 22]

Nicht nur die Familie, sondern auch sein Glaube an Gott sind Schutzfaktoren auf der Flucht, die ihm helfen, einen Sinn in den Schicksalsschlägen zu suchen und ein Ziel auf der Flucht zu finden. Sie geben ihm Mut.

Sequenz (15): Fürsprache für die Hauptperson

Das gilt für mich nicht als Diebstahl, es ist Diebstahl, aber es ist damit er etwas isst, damit er trin(kt?) (unterbricht sich selbst)

Intention/ Funktion:

Latente Momente: Wir stehen wieder vor der gleichen Konstruktion wie in Sequenz (13) - der Diebstahl wird nicht relativiert, Stehlen bleibt Stehlen, Diebstahl bleibt Diebstahl, aber er wird erklärt. Diese Konstruktion “es stimmt, dass...aber” taucht immer wieder auf. Einer scheinbar einfach erklärten Realität werden komplexe Motive und Hintergründe zugewiesen. Dieses Schema lässt sich auch auf die Selbstwahrnehmung und auf die Wahrnehmung seiner Lebenssituation in Österreich anwenden. Er unterscheidet demnach eine manifeste Wirklichkeit, die ihm nicht immer wohlgesinnt erscheint, und ersucht sie zu erklären. Dasselbe Muster wendet er bei der Erklärung von Rassismus in der Schule und der Klasse an. Laut seiner Aussage wissen seine Mitmenschen zu wenig über ihn und seine Flucht, erst durch das gemeinsame Teilen von Geschichten, das heißt der sprachlichen Artikulation der Flucht können Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung erkennbar werden.

Rollenverteilung: Wir haben hier einer der seltenen Sequenzen wo Schüler (M) mit einem klaren “ich” auftritt. “Ich halte es nicht für Diebstahl” sagt er im Arabischen, “es ist (zwar) Diebstahl, aber[...]”. Er nimmt hier die Position eines Richters ein und entschuldigt das Verhalten des Jungen.

Optionen: Diese Sequenz ist eigentlich eine Wiederholung der Sequenz (13). Er bricht mitten im Satz ab, verlässt den intradiegetischen Kontext der Narration und setzt in der nächsten Sequenz wieder auf eine Metaebene an. Dieses Wechselspiel von Geschichte als Narration im diegetischen Sinne (was passiert hier?) und der Geschichte als Lehrbeispiel (was sollen wir daraus lernen?) wiederholt sich dreimal in der narrativen Haupte Erzählung.

Sequenz (16): Religiöse Zugehörigkeit als Marker

Aber die Geschichte bringt den weiteren Generationen bei, dass die gesamte Menschheit sich aber nur in der Religion unterscheidet. Und jeder hat eine Religion, die nur ihn etwas angeht. Und jeder hat das Recht diese mehr oder minder ernst zu nehmen, egal welche.

Intention/ Funktion: Der Geschichte wird eine Lehre zugeschrieben, die sich an andere und weitere Generationen richtet.

Latente Momente: Wieder beginnt die Sequenz mit einem “aber”, die Lehre der Geschichte steht für ihn im Widerspruch zur Handlung. Die Verwendung des Plurals der “Religionen” (adīyan أدیان) und deren Charakterisierung als etwas persönliches zeigt, dass Schüler (M) fähig ist religiöse Zugehörigkeit als dynamisch, nuanciert und ambig wahrzunehmen. Entscheidend für ihn ist, dass Religion eine Möglichkeit bietet Menschen zu Gruppen zu konstruieren, und dass jeder Mensch in irgendeiner Art und Weise eine religiöse Zugehörigkeit hat. Wie schon in Sequenz (9) angesprochen wird hier “Religion” (deen دين) weiter gefasst als nur Religionspraxis sondern ist eher mit einem Weltbild oder einer Religionsphilosophie vergleichbar.

Rollenverteilung: In dieser Sequenz wird ein weiterer Adressat der Geschichte angesprochen “die kommenden Generationen”, wobei “kommende” auch als “andere” oder “weitere” verstanden werden kann (thaniyah ثانیة), der Begriff so wie er da steht konstruiert einen Fremden, schließlich sagt er nicht, dass die Geschichte einem “uns” etwas lehrt, sondern

“anderen Generationen”. Die anderen sind scheinbar auch seine Klasse, auf die er in der Nachfragephase eingeht.

Sprache: Wie bereits erwähnt greift er bei der Beschreibung des “wir” auf verschiedene Konzepte zurück, so spricht er einmal von “Kindern Adams”, oder vom deutlich positiv konnotierten “Menschen”, in dieser Sequenz aber spricht er von Welt (‘alam م). Wörtlich übersetzt sagt er: “...lehrt, dass die Welt als ganzes nur eine Welt ist...”. Im Arabischen steht die Welt, so ähnlich wie das französische “tout le monde” für alle Menschen. “Alle Menschen sind Menschen” ist eine Grundidee und eine Formel, die sich durch all seine Äußerungen zieht.

Explizierender Textkontext: Die Primatstellung der Religion wird in der Nachfragephase etwas aufgegeben und nur noch im Zusammenhang mit Weihnachten thematisiert. In der narrativen Haupterzählung wird diese Wichtigkeit aber immer wieder betont. Dies kann nicht nur damit zusammenhängen, dass sie vor der Flucht schon wichtig war, sondern mit dem Ankommen in Österreich wichtig geworden ist. Das “Muslim-sein” und die vergleichsweise übersteigerte Religiosität wird als immanenter Bestandteil des Asyldiskurses angenommen. Diese wiederholte Thematisierung von Religionszugehörigkeit deutet auch auf ein Selbstwahrnehmung durch außen.

Sequenz (17): Wiederholung der Verlusterfahrungen

Dass es stimmt, dass er seine Hand verloren hat...dass ihm seine Hand abgetrennt wurde, uuund das sein Vater starb, aber er hat immer noch Hoffnung.

Intention/ Funktion: Sequenz (17) und (18) folgen einer längeren Pause und meiner Frage auf Deutsch: “Möchtest du noch irgendwas sagen, irgendwas, was dir wichtig ist, irgendwas was dich zum Nachdenken gebracht hat, also?”.

Latente Momente: Die Parallelen zum Beginn des Interviews sind offensichtlich: Er beginnt wieder mit der Verlusterfahrung des Arms und dem Verlust der Eltern. Doch während er am Anfang in der Sequenz (2), bevor das Interview begonnen hat, nach den Verlusterfahrungen der Hauptperson den Satz beendete, fügt er hier wie bereits besprochen ein “aber” ein.

“Aber er hat (immer) noch Hoffnung”. Das ist vorerst einmal nur eine Feststellung, in der nächsten Sequenz wünscht er sich, dass der Junge immer hoffnungsvoll bleibt. “Hoffnung” ist ein Schlagwort, das er auf Arabisch und Deutsch immer wieder einbringt.

Sprache: Sprachlich fällt auf, dass die Amputation des Armes zweimal angesprochen wird. Zuerst sagt er, der Junge hätte den Arm verloren, entscheidet sich aber um und sagt, dass ihm der Arm abgetrennt wurde. Der Verlust des Körperteils ist nicht mehr die Verantwortung des Jungen, sondern ein Verbrechen, das jemand ihm angetan hat. Das ist insofern interessant, als im Deutsch “verlieren” und “Verlust” keine Schuldzuschreibung an das Subjekt vermittelt. Wenn ich meinen Schlüssel verliere, kann es, muss es aber nicht meine Schuld sein. Wenn ich aber bei einem Unfall einen nahestehenden Menschen verliere, dann ist es mit keiner Schuld verbunden. Das arabische “verlieren” (daya3a ضايع) ist bei einem Verlust des Schlüssels angebracht. Denn es bedeutet auch verlegen oder versäumen, es trägt vielmehr die Konnotation der Schuld. Er verwendet es am Anfang der Sequenz analog zum Deutschen: “...dass er seine Hand verloren hat” (auf Arabisch). So schreibt er es ja auch im Brief und spricht es am Anfang auf Deutsch in der Sequenz (2). Doch dies bedeutet strenggenommen: “...dass er seine Hand (durch Leichtsinn) verlegt hat...”, doch das entspricht nicht dem, was er sagen will, also ändert er den Satz und verwendet ein anderes Verb, nämlich “abtrennen” (inqata’a; إنقطع). Dies ist eines von vielen Translanguaging Phänomenen.

Beobachtung: Hoffnung ist die Kernbotschaft seines Briefes in der Unterrichtsaktivität von Block (7). So schreibt er:

Lieber Jurek!
Du bist das stärkste und das glückliche Kind. Ich weiß, dass du deine
Eletern verlierst hast und dein Arm hast auch verloren. Ich wünsche,
dass du immer ein Hoffnung hast. ~~Ich wünsche dir ein glückliches~~
~~Leben~~ und denk immer, wie du diese Hoffnung schaffen sollst. Ich
wünsche dir ein glückliches Leben noch.

Dieser kurze Brief greift zweimal die Hoffnung hast. Einerseits wünscht er sich, dass Jurek immer Hoffnung haben soll, andererseits rät er ihm, Möglichkeiten zu suchen, diese Hoffnung selber zu “schaffen”. Damit entwirft Schüler (M) ein ganz anderes Konzept von Hoffnung und Lebenswille, auf das in der letzten Sequenz eingegangen werden soll. Zum Brief wäre noch anzumerken, dass er am Anfang einen Superlativ verwendet, an der Schrift zeigt sich, dass er das -ste von “stärkste” später hinzugefügt hat. Dabei verändert er das “glücklich” nicht, nur das stark muss in so einer Situation gesteigert werden. Interessant ist auch, dass er ja bereits den Brief mit dem Wunsch abschließen wollte, dass er ein glückliches Leben “noch” haben soll. Später streicht er es durch und fügt den Beisatz hinzu: “und denk immer, wie du diese Hoffnung schaffen sollst”. Dieser Beisatz zeigt zwei Sachen:

Hoffnung ist etwas was geschaffen werden kann, etwas für das jeder selbst verantwortlich ist. Und er verwendet das Modalverb sollen, auch im narrativen Interview wird "sollen" auf Arabisch verwendet. Das Modalverb sollen drückt eine Notwendigkeit aus, die sich aber aus einer Aufforderung an das Subjekt ergibt. Demnach ist der Brief oder der Abschluss des narrativen Interviews deckungsgleich. Diese Tatsache erlaubt die Frage, inwieweit die Unterrichtsaktivitäten die Wahrnehmung des Unterrichtsgegenstandes beeinflussen. Tatsächlich fokussierten die Unterrichtsaktivitäten nicht auf die Fluchtgeschichte von Jurek sondern auf seine inneren Krisen und seine Zerrissenheit. Nur an zwei Punkten wurde Flucht stärker in den sprachlichen Fokus gerückt, bei der fächerübergreifenden Arbeit mit der Karte, auf der die Fluchtrouten besprochen worden sind und im Suchrätsel, bei dem die Schüler fünfzehn Begriffe zur Flucht thematisieren sollten.

Sequenz (18) Hoffnung auf ein besseres Morgen

Dass es etwas gibt, das besser sein wird... dass er immer eine hoffnungsvolle Haltung hat.... dass er immer Hoffnung im Leben hat.

Intention/ Funktion: Er schließt seine Narration mit einem Appell ab.

Latente Momente: Wenn wir nur das Wort "besser" (*ahsan*; أحسن) herausnehmen, dann hört man auch ein "schlecht" heraus. Nun ist die Sache aber diese, die Geschichte der Hauptperson ist beendet, er ist ja nicht mehr auf der Flucht. Er ist angekommen, und wir haben im Plenum ja noch den weiteren Verlauf seiner Lebensgeschichte und sein Ankommen in Israel besprochen. Diese Episode blendet der Schüler vollkommen aus. Das Bessere, das ja definitiv eingetreten ist, lässt bei Schüler (M) auf sich warten. Was genau dieses Bessere auszeichnet bleibt offen, aber er ermutigt die Hauptperson, diese hoffnungsvolle und starke Haltung, die ja auch im Brief vorkommt, nicht aufzugeben. Er kombiniert das Thema Hoffnung mit dem Thema (Über-)Leben.

Rollenverteilung: Die letzten beiden Sequenzen sind ja eine Antwort auf meine Frage, ob er etwas hinzufügen möchte. Sein Beitrag hat appellativen Charakter: **"Er soll immer ehrgeiziger Hoffnung sein"**. Das sind sein Wunsch und seine Schlussworte.

Explizierender Textkontext: Das Thema Hoffnung, dass in den Unterrichtsaktivitäten und in der narrativen Haupterzählung zentral war, taucht drei Monate später nicht mehr im Rahmen der Nachfragephase auf. Er erwähnt es kein einziges Mal. Verlusterfahrungen und

Enttäuschungen nehmen hier weitaus mehr Platz und auch die Überzeugung, dass die Geschichte eine Botschaft hat, wiederholt sich nicht mehr in der Nachfragephase. Man könnte über die Ursachen dieser Nicht-Nennung spekulieren. Vielleicht hängt dies mit persönlichen Umständen zusammen, vielleicht auch mit der Absage, die er von der HTL zur Flugzeugtechnik bekommen hat. Der Nachfrageteil thematisiert durch die Problemzentrierung auf Flucht viel stärker Themen der Vertreibung, des Krieges und des Asyls. Zusammen damit wird in der Nachfragephase viel öfters ein “wir” und “nicht-wir”-Denken konstruiert und selbstverständlich angewandt. Dies ist bei der narrativen Haupterzählung noch nicht so stark. Hier stehen eher Gemeinsamkeiten aller Menschen und Hoffnung im Vordergrund.

7.3.6 Nachfragephase

Nach tiefgehender Analyse der narrativen Haupterzählung fällt auf, dass das Thema Flucht nicht vorkommt. Schüler (M) geht an keiner Stelle auf Fluchterfahrungen der Hauptperson ein, noch bringt er persönliche Erfahrungen mit ein. Umso wichtiger war es in der Nachfragephase das Thema Flucht im Werk zu fokussieren und Raum zu schaffen, um sich dazu zu positionieren.

Die Nachfragephase fand aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten wie Weihnachts- und Semesterferien, sowie der stressigen Anmeldephase für eine weiterführende Schule erst drei Monate nach dem narrativen Erstinterview statt.

Wie an den Leitfragen auf der nächsten Seite erkennbar baut die Nachfragephase auf die narrative Haupterzählung auf und interessiert sechs Fragen, die in den nächsten Absätzen kurz anhand der Aussagen von Schüler (M) beantwortet werden:

- 1. Inwieweit kann und soll über Flucht in der Klasse geredet werden?**
- 2. Welchen Rolle spielt die Erstsprache Arabisch für den Interviewten?**
- 3. Welchen Bezug gibt es zum Deutsch? Wie macht sich dies bemerkbar?**
- 4. Gibt es einen Unterschied zwischen Selbst- und Fremdverständnis?**
- 5. Wie und wann wird Religion angesprochen?**
- 6. Auf welches Vorwissen greift der Interviewte in Bezug auf den Zweiten Weltkrieg zurück? Was weiß er konkret über das Schicksal der Jüdinnen und Juden?**

Nachfragephase:

A. Aktivierung des Vorwissens

1. Wie geht es dir?
2. An was kannst du dich erinnern?
3. (Impuls) - Trailer - kannst du dich noch erinnern, welche Eigenschaften du dem Jungen gegeben hast?

B. Flucht im Unterricht

1. Warum glaubst du habe ich dieses Thema in der Schule besprochen?
2. Wie ist es für dich das Thema Flucht und Krieg im Unterricht zu behandeln?
3. Hast du im Unterricht schon einmal über deine Flucht reden wollen/ müssen? Wenn ja, wie war das für dich? Ging das von LehrerInnen oder von den MitschülerInnen aus?
4. Warum ist dir das wichtig?

C. Verfremdete Biographie

1. Textimpuls (Im Wald alleine) - hast du das mit dir in Verbindung gebracht?
2. Wie geht es dir dabei, wenn wir über die Flucht von einem anderen jungen Menschen reden
3. Wie geht es dir, wenn du den Brief, den du an den Jungen geschrieben hast nochmal liest?

D. Identität

1. Du hast in der Klasse die Karte mit Weihnachten gezogen als Moment, wo du dem jüdischen Jungen sehr nahe warst, auch im Brief und im Interview gehst du auf Weihnachten ein? Was verbindest du mit Weihnachten?
2. Du hast dir bei der Übung schwer getan, zu sagen ob es sich um Jurek mit der christlichen Identität oder um Sruik mit der jüdischen Identität handelt? Warum ist dir das schwer gefallen?

D. Sprache

1. Du hast im Interview nur Arabisch gesprochen? Aber du hast das Wort "verletzt" nur auf Deutsch gesagt, kennst du es auf Arabisch? Warum glaubst du hast du es auf Deutsch gesagt?
2. Gibt es Worte die du nur auf Deutsch kennst oder nur auf Arabisch kennst?
3. Hast du neue Wörter kennengelernt, als wir gemeinsam den Film und das Buch behandelt haben? Wenn ja welche?
4. Kennst du andere Bücher oder Filme, die ähnliche Themen behandeln?

E. Resümee: möchtest du noch etwas hinzufügen?

ad (1): Flucht

Tatsächlich nimmt Flucht einen viel wichtigeren Stellenwert in der Nachfragephase drei Monate nach der narrativen Haupterzählung ein, schon eingangs beantwortet Schüler (M) die Frage, an was er sich erinnern könne, folgendermaßen auf Deutsch:

I: Die erste Frage, die ich dir stellen möchte ist: An was kannst du dich erinnern, was ist hängengeblieben vom Film? (auf Deutsch)
M: Also es war ein Junge, der Jude ist, und er hat in ein Land geflüchtet wegen Krieg und ja... und er war schon im Wald, und... und er hat einen Hund gefunden[...]. (auf Deutsch) [Min. 6]

Nicht mehr der Verlust von Körperteil und Eltern steht im Vordergrund, sondern dass er ein Jude war, dass er aus der Heimat aufgrund von Krieg flüchten musste und dass der Wald ein Zufluchtsort war. Auch der Hund als Fluchtbegleiter kommt zu einer prominenten Vorpositionierung im Vergleich zur narrativen Haupterzählung. Als er auf Arabisch weiterspricht, bleiben Krieg, Soldaten und Flucht ein konstitutives Element:

...dann ist der Hund damals gestorben, die Soldaten haben ihn getötet. Sie haben ihn damals getötet und dann fand er so etwas wie eine Mutter, da seine eigene Mutter vielleicht schon gestorben ist. Und einmal waren sie bei der Brücke, und sie waren...unter der Brücke, und dann sind Soldaten gekommen, und er war unter der Brücke, weil// die Soldaten blieben auf der Brücke oben stehen, und sein Vater wollte hinauslaufen, damit er seinen Sohn von den Soldaten befreit und der Junge flüchten kann. Dann starb der Junge... (auf Arabisch) [Min. 6]

Anders als im narrativen Interview flüchtet der Junge jetzt - und überraschenderweise stirbt er dabei. Er korrigiert sich selbst danach, und ich beschließe ihm den Trailer des Filmes zu zeigen und frage weiter:

I: Versuchen wir es mal mit Punkt B - meine Frage ist, warum glaubst du, habe ich dieses Thema in der Schule besprochen? (auf Deutsch und Arabisch)
M: Damit sie auch ein bisschen nachforschen sollen. Schließlich sind viele Flüchtlinge in dieses Land gekommen, wie zum Beispiel die Syrer und die Afghanen. Damit sie über ihre Situation nachdenken, vielleicht denken sie also über unsere Lage nach und lernen unser Weltbild kennen – wir lernen (nehmen) von ihnen und sie lernen von uns. Auf diese Art. (auf Arabisch) [Min. 12]

Später gibt er zu, dass er von Anfang an wusste, dass der Film (auch) an ihn gerichtet ist: Auf die Frage ob er wusste, dass ich mit dem Buch und dem Film auf Flucht fokussieren wollte, antwortet er:

M: Ja, und ich habe auch von meiner [Flucht], also mein Freund und meine Freundin, ich habe auch gesprochen wie ich von Syrien nach Österreich gekommen bin. (auf Deutsch) [Min. 13]

Das Thema Flucht bleibt aufgeladen, er gibt zu, dass er sich zurückversetzt fühlt, wenn in der Schule über Flucht gesprochen wird. Aber er hofft darauf, dass es dennoch gut ist, diese Erfahrungen in der Gruppe zu teilen:

M: Also ich habe um Asyl in diesem Land angesucht, und ich erinnere mich manchmal an den Weg dorthin, wie ich also hierhergekommen bin. Manchmal also habe ich das Gefühl, dass es etwas Gutes ist, wenn sie das auch erfahren, also wie ich hierhergekommen bin, welche Schwierigkeiten es gab. Dass einer überwinden muss die Angst, den Regen, die Hitze. (auf Arabisch) [Min. 13]

Er erklärt mir dann, dass er in der Klasse noch nie über seine eigene Fluchterfahrung gesprochen habe, und meint, dass wissen sie bereits, dass er geflüchtet sei:

M: Naja, sie wissen jeder Flüchtling wie er gekommen ist. (auf Deutsch) [Min. 14]

Er hat seine persönliche Fluchterfahrung nur einem Mitschüler und einer Mitschülerin erzählt, auf die Frage warum nicht auch einer dritten oder vierten Person antwortet er, dass er mit den beiden eng befreundet sei, die anderen würden das nicht wissen wollen.

Er erklärt später auch, warum er über die Flucht reden wollen würde, obgleich es ein schwieriges Thema ist, "das Gute", dass er bereits angesprochen hat, ist, dass dadurch ein gemeinsamer Erfahrungshorizont hergestellt wird und so die Fremdenfeindlichkeit abnimmt:

I: Warum ist dir das wichtig, dass sie das wissen? Warum ihnen also erzählen [...] (auf Deutsch)

M: Damit sie keinen Rassismus mehr haben.

I: Hast du das Gefühl, dass sie rassistisch sind?

M: Manchmal.

I: Selbst in der Klasse oder in der Schule?

M: Ja selbst in meiner Klasse.

I: Ein Rassismus, der an dich adressiert ist? Also weil du ein Mensch bist, der Flucht erlebt hat? oder weil du aus Syrien kommst oder weil du eine andere...woher kommt...

M: Als Syrischer Flüchtling

I: Als syrischer Flüchtling, ok. Und du möchtest das erzählen darüber (Ja)... und dein Ziel ist, wenn du es erzählst?

M: Dass sie wissen, warum ich gekommen bin, warum habe ich geflüchte (...) damit sie diese Sachen auch spüren.

I: hast du das Gefühl, dass sie mit dir mitfühlen können.

M: Ja - außer denjenigen, die schon ein wenig rassistisch sind - diese vielleicht nicht.

I: Und wenn er rassistisch ist, sprichst du mit ihm, also über den Krieg, die Flucht...?

M: Ich spreche vor der Klasse, wer mithören will, soll mithören, wer nicht, der soll machen, was er will.

Damit bleibt Flucht ein schwieriges Thema, das zwei Funktionen hat: Die persönliche Fluchtgeschichte teilt Schüler (M) engen Freunden als Vertrauensbeweis mit, weil sie sich dafür aufrichtig interessieren. Doch er würde Flucht auch aus der Perspektive des Kollektivs der "Flüchtlinge" thematisieren, weil er sich damit Verständnis erhoffe, und es auch als eine Verpflichtung sieht.

ad (2): Rolle des Arabischen

In allen sprachlichen und schriftlichen Äußerungen von Schüler (M) manifestieren sich Phänomene der sprachlichen Interferenzen und der hybriden Verwendung von mindestens zwei Sprachen. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen werden keine genauere Definitionen von **Translanguaging** (Garcia 2009:298), **Heteroglossie** (Busch 2013:40), **Code-mixing** (Chilla et al. 2010: 59f.) und **Code-switching** (Auer 2009:91) rezipiert, sondern Phänomene des Sprach(en)wechsels präsentiert und vorsichtig interpretiert.

Schüler (M), der in Syrien geboren und dort in die Schule gegangen ist, führt das gesamte narrative Interview auf Arabisch. Doch noch davor und auch gleich danach spricht er mit mir auf Deutsch. Auf meine Frage, warum dies so sei, antwortet er:

I: Ich habe dir gesagt erzähle- und du hast zuerst auf Deutsch geredet-dann habe ich gesagt jetzt nehmen wir auf- dann hast du nur Arabisch geredet- und dann habe ich gesagt, wir sind jetzt fertig- und du hast wieder Deutsch geredet. Warum hast du nur Arabisch geredet? (auf Deutsch)

M: Ich habe noch immer schwierige Punkte in Deutsch. (auf Deutsch)

I: Redest du lieber auf Deutsch oder auf Arabisch, mit mir zum Beispiel? Ich kann beides verstehen, was redest du lieber? (auf Deutsch)

M: Also Deutsch und Arabisch – beide! [Min. 27]

Für die Alltagskommunikation mit mir wählt er Deutsch, obwohl er weiß, dass ich auch Arabisch spreche und verstehe, als das narrative Interview aufgenommen wurde, wechselt er aber auf Arabisch. Dies kann damit zusammenhängen, dass die Interviewsituation als Prüfung oder Stundenwiederholung wahrgenommen wurde. Das Arabische bleibt weiterhin die dominante Bezugssprache. Dies äußert sich auf vielen Ebenen. Am ehesten zeigt sich dies in seinem Brief an die Hauptperson:

Lieber Jurek!

Du bist das stärkste und das glückliche Kind. Ich weiß, dass du deine Eletern verlierst hast und dein Arm hast auch verloren. Ich wünsche, dass du immer ein Hoffnung hast. ~~Ich wünsche dir ein glückliches Leben~~ und denk immer, wie du diese Hoffnung schaffen sollst. Ich wünsche dir ein glückliches Leben noch.

So verwendet er zwei Konjugationsformen des Partizips von verlieren, die ich mit der Übertragung des im Arabischen gebräuchlichen perfektiven und imperfektiven Aspekts erklärt habe. Aber auch Hoffnung kommt zweimal in verschiedenen Genus vor: einmal männlich wie im Arabischen ‘amal (أمل) und einmal weiblich “diese Hoffnung”.

Im Dialog tauchen viele Situationen auf, bei denen er einen Satz auf Deutsch beginnt und auf Arabisch weiterführt. Zwei sollen exemplarisch präsentiert werden.

In der ersten Situation frage ich ihn auf Deutsch, welche Rolle der Hund in Film und Buch gespielt hat. Darauf antwortet er:

M: Na im Film, also der Hund wurde so um ihn zu verteidigen, also den jungen, und als sie angegriffen worden sind haben sie ihn angeschossen, sie haben den Hund angeschossen. (auf Deutsch, auf Arabisch) [Min 18]

Der Sprach(en)Wechsel wird mit einem “so” eingeleitet, ich gehe davon aus, dass er das Wort verteidigen brauchte um den Satz zu konstruieren, er wechselt dafür in das Arabische. Dieses “so” entspricht in seiner arabischen Redeweise dem Begriff *ya’ni* (□□□□), was soviel wie “also”, “sprich”, “so” oder “in etwa” bedeuten kann. Er verwendet *ya’ni* auf Arabisch immer dort, wenn ein Sprach(en)- oder Themenwechsel initiiert wird, aber auch als Markierung innerhalb einer Phrase und in der finalen Position. Alle drei Funktionen des *ya’ni* sind in seiner Erklärung zu seinem Brief an den Jungen vorhanden:

**I: Kannst du dich erinnern, als ich gesagt habe schreibt den Brief?
Was war da? (auf Deutsch)**

M: Ja, nachdem er sein Hand verloren hat, und (...) nach der er seine Eltern verloren hat (...) (*ya’ni*) ALSO als eine Art Ermutigung, (*ya’ni*)ALSO wenn einer dem anderen schreibt, damit er sich ein bisschen besser fühlt ALSO (*ya’ni*). (auf Deutsch, auf Arabisch).

Der Sprach(en)wechsel wird mit “also” markiert, dann wird damit auch eine Erklärung eingeführt und schließlich auch das Ende der explizierenden Phrase markiert. Das Besondere an dem Füllwort *ya’ni* ist, dass es im Arabischen, Türkischen, Persischen, Hindi, Paschtu, Hebräischen und vielen anderen Sprachen die gleiche Funktion hat und auch Zugehörigkeiten markiert. Die Soziolinguistin Dermarkar (2014) beschäftigt sich mit diesem arabischen “also” bei mehrsprachigen Sprechern in Frankreich und kommt zum Schluss:

Yet it stands to reason that ya3ni [sic] does not mean the same thing every time it is pronounced. We can tentatively state that its meaning varies depending on its position in a turn, or, more precisely, with respect to sequence a turn. In fact, we can distinguish three types of occurrences [...]. (Dermarkar, 2014:284)

Dermarkar fasst diese “Arabismen” unter Füllwörter zusammen, in ihrer Studie markieren sie kein Code-switching sondern nuancieren und erweitern Phrasen im Französischen. Schüler (M) greift auch in der deutschen Rede auf arabische Füllwörter zurück, wie das Begriff *mithl*

(هـ ثل), der “beispielsweise” oder “wie” bedeutet. Im folgenden Beispiel kommt es losgelöst vor:

I: Weißt du was ein Konzentrationslager ist? (auf Deutsch)
M: So *mithl* (“wie”) Traiskirchen? (auf Deutsch)
I: Ist Traiskirchen ein Konzentrationslager? Würdest du das so verbinden in deinem Kopf? (auf Deutsch) (Min 32)

Obgleich das Arabische als Herkunftssprache sicherlich stärker aufgegriffen wird, ist seine Primatstellung nicht unangefochten. Bestimmte Begriffe wie “verletzt” oder “Bombenangriff” sind in der Stegreifnarration nur auf Deutsch zugänglich. Auch wirkt die Semantik des Deutschen auf das Arabische, wie am Beispiel der Sequenz (17) der narrativen Haupterzählung gezeigt wurde.

Abschließend soll angemerkt werden, dass keine Situation beobachtet wurde, bei denen die beiden syrisch-stämmigen Schüler nur auf Arabisch gesprochen haben. Ihr fortgeschrittenes Sprachniveau erlaubte beiden recht uneingeschränkt an der Gruppendynamik teilzunehmen. Anders verhielt es sich mit den beiden Schülern, die ursprünglich aus Afghanistan stammen. Einerseits fungierte Schüler (O) öfters als Übersetzer für Schüler (N), andererseits wurden sie wiederholt aus der Klasse für einen separaten Sprachunterricht hinausgenommen, was ihr (sprachliches) Anderseins oder „Zurückbleiben“ betonte.

ad (3): Rolle des Deutschen

Wie bereits angemerkt greift Schüler (M) zwar verstärkt auf das Arabische in der Kommunikation mit mir zurück, Deutsch bleibt aber die primäre Verkehrssprache in der Schule. Schüler (M) erklärt seine sprachlichen Kompetenzen wie folgt:

I: Du hast gesagt: sein Vater und seine Mutter sind bei einem “Bombenangriff” gestorben. Warum hast du hier das deutsche Wort verwendet? Was ist denn “Bombenangriff” auf Arabisch? (auf Arabisch)
M: Das ist wie eine Explosion, wissen Sie? (auf Arabisch)
I: Ah du sagst dazu also Explosion. (auf Arabisch)
M: Ja Explosion oder Rakete. (auf Arabisch)
I: Aber warum hast du das dann nicht auf Arabisch so gesagt? (auf Arabisch)
M: Ja manchmal vergesse ich. (auf Arabisch)
I: Ist das gut, schlecht? Ist das normal. (auf Deutsch)
M: Mir ist normal (auf Deutsch)
I: [...] gibt es Wörter, die du nur auf Deutsch kennst, aber nicht auf Arabisch? (auf Deutsch)
M: Nein (auf Arabisch)
I: Jedes Wort, das du auf Deutsch kennst, kennst du auch auf Arabisch? Warum? (auf Deutsch)
M: Damit ich es verstehen kann. (auf Deutsch)
I: Das heißt, du verstehst immer noch stark auf Arabisch? (auf Deutsch)
M: Ja (auf Deutsch)
I: Und gibt es Worte, die du nur auf Arabisch kannst, und nicht auf Deutsch? (auf Deutsch)

M:(...) Es gibt viele aber (...) (Auf Deutsch)

Auffallend ist auch, dass Schüler (M) wiederholt Sätze auf Deutsch beginnt um sie dann auf Arabisch fertig zu sprechen, umgekehrt passiert dies selten.

ad (4) Selbst- und Fremdverständnis

Für die Besprechung von Selbst- und Fremdbild möchte ich mich hier explizit auf die Aussage des Schülers (M) beziehen:

**M: Damit sie auch ein bisschen nachforschen sollen. Schließlich sind viele Flüchtlinge in dieses Land gekommen, wie zum Beispiel die Syrer und die Afghanen. Damit sie über ihre Situation nachdenken, vielleicht denken sie also über unsere Lage nach und lernen unser Weltbild kennen – wir lernen (nehmen) von ihnen und sie lernen von uns. Auf diese Art. (auf Arabisch)
[Min. 12]**

Sie wurde bereits weiter oben näher besprochen, interessant beim zweiten Mal hinschauen ist die Tatsache, dass er die Perspektive mitten im Satz ändert. Zuerst spricht er in der dritten Person Plural von „den vielen Flüchtlingen“, die nach Österreich gekommen sind. Er wünscht sich, dass man sich mit ihrer Situation beschäftigt – dann wechselt er auf die erste Person Plural: es ist „unsere Situation“, „unser Weltbild“. Er spricht dann von „Wir“ und meint damit alle Menschen, die als „Flüchtlinge“ im Diskurs markiert sind. Er sieht sich mit ihnen verbunden und zeichnet auch eine feine Linie zwischen dem „Wir“ und dem „Nicht-Wir“, dies zeigt sich darin, dass man voneinander lernen soll, und geht davon aus, dass er und sein „Wir“ anders lebt und denkt als die „Aufnahmegesellschaft“. Dieses Wechseln der Perspektive kann auch als Unsicherheit interpretiert werden. Ohne diese Hypothese groß auszubauen oder zu ergründen, würde ich sie vorsichtig mit der Übung aus Block 5, bei der die Schüler entscheiden müssen, ob bestimmte Zuschreibungen auf Jurek oder Sruik zutreffen, in Relation setzen. Klarerweise durchlebt Schüler (M) im Moment einen Transformationsprozess, bei dem sich auch sein Selbst- und Fremdbild ändern. Die Übungen, bei dem er diesen Transformationsprozess bei der Hauptperson bewerten soll, beschreibt er wie folgt:

M: Schwierig

I: Warum war es schwierig? (auf Deutsch) Was war schwierig, was war der Unterschied zwischen Jurek und Sruik? (auf Arabisch)

M: Ich habe das nicht verstanden. Wer ist wann Jurek und wer ist wann Sruik. (auf Arabisch)

I: Deiner Meinung nach ist das eine oder sind das zwei Figuren? (auf Arabisch)

M: Ich denke mal zwei Figuren, denn Jurek ist der jüdische Name, und dann hat er aber den Namen Sruik verwendet. (auf Arabisch)

I: Umgekehrt - Sruik ist der jüdische Name. (auf Arabisch)

M: Srulik ist der jüdische Name. (auf Arabisch)
 I: Und Jurek Staniak ist...(auf Arabisch)
 M: ...der Christ/liche (auf Arabisch)
 I: Aber es ist die gleiche Person in deinen Augen? (auf Arabisch)
 M: Die gleiche Person - denke ich mal (auf Arabisch) Stimmt das? (auf Deutsch)
 I: Das musst du wissen, es ist die gleiche Biographie (auf Deutsch)
 M: Ich habe noch nichts gar nichts gewusst (auf Deutsch)

Bezeichnend ist, dass er diesen Dialog auf Deutsch abschließt und zwar mit einer doppelten Verneinung, er betont nicht nur, dass er das nicht weiß, er geht weiter und sagt auf Deutsch, dass er nichts weiß, nämlich gar nichts.

ad (5) Wie und wann wird Religion angesprochen?

Neben der Identifikation mit der Gruppe der „Flüchtlinge“ ist es vor allem auch die Religion, die vermehrt als Identifikationsgrundlage operationalisiert wird. Die religiöse Zugehörigkeit der zugewanderten Zufluchtsuchenden ist im Diskurs seit 2015 immer wieder ein wichtiges Element der Markierung der Fremdheit. Nicht ihre andere Erstsprache scheint im Diskurs ein Problem zu sein, sondern vermeintlich kulturelle Anpassungsschwierigkeiten, die immer wieder auf ihr „Muslim-Sein“ zurückgeführt werden. So wurden in den letzten Jahren vermehrt Studien zur Einstellung der neu zugewanderten Menschen zu Religion und Staat erstellt. Diese Umfragen sind für den politischen Diskurs von großer Wichtigkeit, da auf deren Basis Gesetze beschlossen werden, die auch den Sprach(en)unterricht betreffen. Exemplarisch soll hier nur die Studie der Österreichischen Akademie der Wissenschaften im Auftrag des Integrationsressorts Anfang 2017 genannt werden, bei der sich die absolute Mehrheit (über 90% der befragten „Flüchtlinge“) für Demokratie, Gleichberechtigung der Geschlechter und interreligiöse Toleranz ausgesprochen haben, dann. „Aber darauf folgt nun ein Aber: Denn gleichzeitig sind 40 Prozent der Meinung, dass religiöse Gebote über staatliche Vorschriften zu stellen seien“ (die Presse vom 23.01.2017)

Wie bereits bei der Frage nach dem Selbst- und Fremdbild besprochen, betont Schüler (M) immer wieder, dass er eine andere Religion habe. Dennoch ist es gerade das Weihnachtsfest, das ihn stark beschäftigt, ich vermute auch, dass dies damit zu tun hat, dass das Projekt rund um die Weihnachtszeit durchgeführt wurde. So frage ich ihn zuerst, ob er schon einmal Weihnachten gefeiert habe und er antwortet sofort auf Deutsch:

Weihnachten nicht, weil ich Muslim bin..

Auf meine Frage, warum er dann Weihnachten als Karte in der letzten Übung gezogen habe, meint er, zuerst auf Deutsch, dann auf Arabisch:

**Also mit Weihnachten, ist ein Fest, und jeder mag, dass er in seinem Fest feiern, ja wir haben ein Fest (auf Deutsch)...
...die Muslime haben ein Fest, und wir freuen uns wenn wir das Fest feiern. Ich glaube dass es auch hier so ist, sie freuen sich hier sicher auch. (auf Arabisch).**

Das Besondere an dieser Aussage ist, dass er sich seiner religiösen Zugehörigkeit bewusst ist, gleichzeitig aber seine eigenen Erfahrungen mit Religion, wie zum Beispiel das Feiern eines Festes, universalisiert. Er geht sogar weiter und meint:

Weil ich feiere (Eid) das muslimische Fest. Das ist unser Fest, und er hat auch gefeiert

Als ich näher nachfrage, stellt sich heraus, dass er damals auf der Flucht zur Zeiten des muslimischen Opferfestes Syrien verlassen hat. Er betont zweimal, dass er es hätte gerne mit der Familie gefeiert hätte. Dieses Beisammensein mit der Familie bedeutet ihm viel und gibt ihm Kraft:

I: Wer hat dich damals ermutigt? Früher als du das erlebt hast, Was hat dich damals ermutigt. (Deutsch/ Arabisch).

M: Also dass meine Familie bei mir war, dafür bin ich Allah sehr dankbar, dass meine Familie bei mir ist. (auf Arabisch) (Min 13)

Deshalb ist es nicht verwunderlich dass gerade diese Szene – die Hauptperson, die ein religiöses Fest mit seiner neuen Familie feiert- bei ihm bekannte Gefühle wachgerufen hat. Grundsätzlich gilt, dass das Jüdisch-Sein auch primär als religiöse Zugehörigkeit verstanden wird. Das kommt besonders deutlich in folgenden Abschnitt hervor:

I: Habt ihr denn nicht in der Klasse vorher über (das Schicksal) der Juden geredet? (auf Arabisch)

M: Also ich gehe in der Religionsstunde hinaus, ich bleibe da nicht in der Klasse.

I: Das ist ja nicht nur im Religionsunterricht Thema. In Geschichte lernt man das auch. Was habt ihr in Geschichte gelernt, über die Juden?

Religiöse Zugehörigkeit spielt aber nicht nur im Interview eine Rolle, auch während des Unterrichts wird diese thematisiert. Emblematisch ist in diesem Zusammenhang die Reaktion der Lehrerin auf die Szene in denen Jurek gefirmt wird und in der Kirche die Hostie empfängt. Während der Film fragt die Lehrerin laut von hinten Schüler (M) ob er denn wisse, was dies sei „Kommst du eh mit?“. Er dreht sich um und nickt nur. Die Unterbrechung bleibt unkommentiert und ich gehe nicht näher darauf ein, aber wiederholt wird Schüler (M) als fremd markiert und auf seine vermeintlich kulturelle oder religiöse Unterschiede essentialisiert. Hier muss aber betont werden, dass die Lehrerin sich sehr stark für den interreligiösen Dialog einsetzt und nicht-christliche Schülerinnen und Schüler gerne im Religionsunterricht, den sie ja auch erteilt, einlädt. Genauso wie bei interkulturellen Ansätzen, ist ihr Verständnis von interreligiösem Dialog zwar ein Verständnis von

Gemeinsamkeiten, aber auch von unverrückbaren Unterschieden, die dann doch verstärkt im Vordergrund stehen.

ad (6) Wissen zum Holocaust

Wie bereits an anderen Stellen betont, überraschte mich, dass die Abschlussklasse der NMS nur über wenig konkretes bzw. faktisches Wissen über den zweiten Weltkrieg verfügte. Gewisse Wissenslücken erwartete ich klarerweise bei den neu zugewanderten Schülern, da diese in anderen kulturell-historischen Kontexten eingeschult worden. Dennoch irritierte mich im Nachfolgeinterview zum Narrativen Teil, die Aussage des Schülers (M), er habe davor das Wort „Jude“ nicht gekannt. Ich fragte ihn damals ob er neben dem Begriff „Bombenangriff“ neue Wörter kennengelernt habe:

I: Bombenangriff hast du vorher nicht gewusst? Sonst? Fallen dir andere Worte ein? (auf Deutsch)

M: Jude (auf Deutsch)

I: Hast du nicht gewusst was ein „Yahudi“ ist? (auf Deutsch)

M: Jude kenne ich auf Arabisch, aber als ich Jude übersetzte, dann kam Jude raus auf Deutsch. (auf Arabisch) (Min 15)

In der narrativen Haupterzählung geht Schüler (M) insgesamt viermal auf das Schicksal der Jüdinnen und Juden ein. Einerseits erkennt er den Zusammenhang zwischen dem Schicksal der Jüdinnen und Juden Europas und der Person Hitlers, andererseits versteht er Motive und Dynamiken des Nationalsozialismus nicht. Noch deutlicher wird dies in der Nachfragephase. Folgender Abschnitt soll Wissenslücken und Misskonzepte zum Holocaust bei Schüler (M) aufzeigen:

I: Weißt du, wie es den Juden gegangen ist, in Österreich oder in Deutschland? Was ist mit ihnen passiert? (auf Deutsch)

M: Sie sind gestorben. Also Hitler wollte jeden töten, der Jude war? (auf Deutsch und Arabisch)

I: Weißt du auch wie? (auf Arabisch)

M: Ich weiß es nicht - Foltermethoden? (auf Arabisch) (Min 33)

Die historische Figur Hitlers und sein Hass gegen Menschen jüdischer Zugehörigkeit sind ihm bekannt, doch weiß er weder Motive diese Verfolgung noch Details. Selbst Grundkonzepte wie Konzentrationslager und der Tod in der Gaskammer sind ihm zu diesem Zeitpunkt noch fremd, er spricht lediglich Foltermethoden an. Als ich später diese Konzepte abfrage, zeigt sich, dass Schüler (M) den Zweiten Weltkrieg nur vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen reflektieren kann:

I: Weißt du was ein Konzentrationslager ist? (auf Deutsch)

M: So wie Traiskirchen? (auf Deutsch)

I: Ist Traiskirchen ein Konzentrationslager? Würdest du das so verbinden in deinem Kopf? (auf Deutsch)

M: Na, ich war schon in Traiskirchen- und da hat Hitler..also die Menschen mit dunkler Hautfarbe, also solche Menschen, eingesperrt.... (auf Arabisch)

I: Hast du das so in Erinnerung, dass Traiskirchen ein Einsperren war? (auf Arabisch)

M: Nein, es war kein Einsperren, aber als ich in Traiskirchen war, naja, da war es wie eingesperrt sein und kein auch nicht eingesperrt sein - beides- (auf Deutsch)

I: Kennst du ein Konzentrationslager in Österreich? (auf Arabisch)

M: Nein (auf Deutsch) (Min 34).

Den Begriff Konzentrationslager, den ich auf Deutsch verwende, verbindet er mit dem Erstaufnahmezentrum in Traiskirchen und geht davon aus, dass dieses schon zu Zeiten von Hitler dazu diente andere Menschen aus- und einzusperren. Er greift hier auf den Begriff "Gefängnis"/ "Haft"/ "Strafvollzug"/ "Einsperren" auf Arabisch auf (*habs* - □□□□□) er legt dies auf seine eigene Erfahrung in Traiskirchen um und reflektiert dies kritisch: Es war eine Haft, aber andere Art von Haft - und demnach auch traumabeladen. Dieses Argumentieren aus eigenen Erfahrungen wiederholt sich am Ende der Nachfragephase mehrfach. Auch in Bezug auf die Ermordung der deportierten Jüdinnen und Juden in Gaskammern versucht Schüler (M) sein bisheriges Wissen einzubringen:

I: Hast du schon einmal etwa von einer Gaskammer gehört? Das Menschen mit Gas getötet werden? (auf Deutsch)

M: Ja (auf Deutsch)

I: Wo? Wer hat dir davon erzählt? (auf Deutsch)

M: Im Syrien gibt es sowas jetzt im Krieg (auf Deutsch)

I: Im Krieg wurde Gas verwendet? Noch immer? Ich habe gehört am Anfang vor vier Jahren. (auf Deutsch)

M: Ich bin - ich habe keine Fakten diesbezüglich zu Syrien. (auf Arabisch)

I: Aber du hast von den Gaskammern in Österreich gewusst. (auf Arabisch)

M: Ja (auf Deutsch)

I: Wann hast du die Information das erste Mal gehört? (auf Arabisch)

M: Vor einem Jahr zirka. (auf Arabisch)

I: Wo waren denn diese Gaskammern? (auf Arabisch)

M: Bei uns war das in der Region Ma'arat Anu'man (Anm.: Marktstadt im Gouvernement Idlib im westlichen Syrien). (auf Arabisch)

I: Achso, ich habe aber diese in Österreich in der Vergangenheit geredet. (auf Arabisch)

M: Nein, habe ich nicht gewusst. (auf Deutsch) (Min. 34)

Diese Sequenzen schließen nahtlos an den Ausschnitt weiter oben an, in dem er Traiskirchen mit einem Konzentrationslager vergleicht. Für mich als Interviewer war der Kontext klar: ich hatte über Syrien gesprochen und das Thema noch nicht gewechselt.

7.4 Fazit

Die Ergebnisse der Auswertung der Aktionsforschung, der Beobachtung und der Interviews soll nun zur generalisierten Hypothesengeneration herangezogen werden. Die Ausgangsfrage ist: Wie soll im (inklusive) Unterricht mit Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung das komplexe Thema Flucht besprochen werden – hierzu stelle ich im nächsten Kapitel fünf kurze Hypothesen auf.

8. Diskussion der Ergebnisse

8.1 Hypothese (1): Über Flucht reden

Das Thema Flucht ist universell und sollte im Unterricht behandelt werden. Dabei geht es vor allem um entemotionalisierte und faktenbasierte Wissensvermittlung. Flucht ist kein immanenter, „kultureller“ Bestandteil bestimmter Sprachräume. Bei einem inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung gilt es, keinen Erzählpflicht auszuüben und gleichzeitig aber offen zu sein, falls die Betroffenen Flucht selber ansprechen. Traumasensibles Handeln bedeutet in solchen Situationen nicht nur das Redebedürfnis der Betroffenen zu decken sondern auch abzufangen und zu katalysieren, um eine sekundäre Traumatisierung der anderen Mitschülerinnen und Mitschüler zu vermeiden.

8.2 Hypothese (2): Retraumatisierungspotential

Die Dynamik eines Traumas ist grundsätzlich nicht vorhersehbar, ein traumasensibler Unterricht kann aber einen Ausbruch einer Traumaerfahrung verhindern. Lehrkräfte sollten aber genau hinschauen und sich im Zweifelsfall professionell beraten. Oberste Regel ist auch hier: Traumatisierung darf keine unverrückbare Kategorie werden.

8.3 Hypothese (3): Diskriminierungserfahrungen

Überall dort wo es zu solchen Kategorien und Zuschreibungen kommt, besteht durch die Natur des Machtgefälles in der Institution Schule die Gefahr der Ausgrenzung und Essentialisierung. Als Lehrkraft kann ich auf eine zuschreibungsarme Unterrichtsgestaltung anstreben und wiederholt auf gruppendynamische Übungen bauen.

8.4 Hypothese (4): Wechselwirkung von Fluchterlebnis und Spracherwerbserfahrung

Es gibt eine klare Wechselwirkung zwischen Trauma und Sprache. Diese Beziehung ist einerseits kontrovers und paradox, denn die neue Sprache ist Beschränkung (ich kann mich nicht ausdrücken) und Befreiung (ich kann mich neu ausdrücken) gleichzeitig. Mehrsprachige Unterrichtskonzepte die Sprache dynamisch und ganzheitlich verstehen können dieses Spannungsfeld zwar nicht ganz auflösen, aber zumindest positive Spracherwerbserlebnisse generieren, die wichtig für die Salutogenese nach einer möglichen Traumatisierung sind.

8.5 Hypothese (5): Wissenslücken zum Holocaust

Wird das Thema Krieg, Flucht und Vertreibung im Unterricht behandelt, wird das Thema Weltkrieg und Holocaust nicht vermieden werden können. Hier sollte man ein Gleichgewicht zwischen Faktenwissen und emotionale Auseinandersetzung anstreben, eine Schockpädagogik macht im inklusiven Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit einer Fluchterfahrung nur wenig Sinn. Hinzu kommt, dass je nach Einschulungsalter und sprachlicher Hintergrund, der zweite Weltkrieg mehr oder weniger präsent in der Lernbiographie ist. Diese unterschiedlichen Zugänge müssen bei der Konzeption berücksichtigt werden.

9. Reflexion

Bevor abschließend ein Ausblick gegeben wird, soll in diesem Kapitel nach Abschluss des Forschungsvorhaben die ursprünglichen pädagogischen, didaktischen und methodischen Konzepte rekapituliert und evaluiert werden.

9.1 Pädagogische Reflexion

Die originäre Verortung des Projekts in den migrationspädagogischen Kontext erwies sich als fruchtbar und zielführend. Wichtige Grundkonzepte über Sprache, Spracherwerb und Schule werden dort detailliert ausgeleuchtet. Obwohl Flucht in der Migrationspädagogik als eine Sonderform der Migration, sprich Zwangsmigration, eingeordnet wird, ist die Arbeit mit zugewanderten Schülerinnen und Schüler mit einer Fluchterfahrung gänzlich von jener Arbeit mit Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden, die einen zugeschriebenen „Migrationshintergrund“ haben. Das Gros der „migrationsanderen“ Schülerinnen und Schüler ist in Österreich geboren und aufgewachsen und nimmt selbstverständlich durch den Konsum von Medien, Unterhaltung und digitaler Vernetzung am Diskurs mehr oder minder teil. Während in der Fremdwahrnehmung beide Zuschreibungen, migrantisch und geflüchtet, fast synonymisch gebraucht werden und der Asyldiskurs als Unterkategorie des Migrationsdiskurses eingegliedert wird, ist die Selbstwahrnehmung der Betroffenen oft ganz anders. Schülerinnen und Schüler mit Arabisch als Familiensprache, die in Österreich geboren und aufgewachsen sind, verorten sich im Diskurs anders als zugewanderte Schülerinnen und Schüler aus Syrien und dem Irak. Durch die Junktimierung von Migration und Asyl übernehmen Erstere aber die Zuschreibungen als „Flüchtlinge“, was im äußersten Fall zu einer sekundären Traumatisierung führen könnte, vor allem dann, wenn sich Schülerinnen und Schüler mit zugeschriebenem „Migrationshintergrund“ in prekären Zugehörigkeitsverhältnisse zur Mehrheitsgesellschaft befinden. Damit wird Traumapädagogik auch in Kontexten, in denen es nicht primär um Menschen mit einer Fluchterfahrung geht, wichtig. Traumasensibler Unterricht sollte einer pädagogischen Leitrichtung werden und Eingang in die Lehrerinnen- und Lehrerbildung finden, schließlich kommt er, wie bereits Zimmermann angesprochen hat, allen Beteiligten, forderst auch den Lehrenden, zugute.

9.2 Didaktische Reflexion

Aus Sicht der Didaktik war vor allem die Wahl des Themenkomplexes „Holocaust“ für den Verlauf der Aktionsforschung bestimmend. Wie bereits in Kapitel 4 beschrieben, ist die Holocaustliteratur nur eine von vielen Alternativen um Krieg, Flucht und Vertreibung anzusprechen. Der Holocaust und das Schicksal der europäischen Jüdinnen und Juden ist dabei kein einfaches Thema, denn es wirkt nicht nur in der Erinnerungsarbeit und im kulturellen Gedächtnis bei uns in Österreich nach, sondern ist integraler Bestandteil des politischen Diskurses. Dabei beschränkt sich die Präsenz dieses Themas nicht nur auf bestimmte antisemitische Grenzüberschreitung, wie wir diese aus der Liedbuchaffäre erlebt haben. Das Thema Holocaust ist auch dem Migrations- und Asyldiskurs immanent geworden. So wird Antisemitismus immer stärker mit dem Wertediskurs (und damit auch mit dem Spracherwerb) konjunktiviert und gehäuft von einem „muslimischen Antisemitismus“ gesprochen. Gleichzeitig greift der Diskurs rund um Migration und Asyl vergangene und verpönte Muster der Diskriminierung von Jüdinnen und Juden vor und nach der Shoah auf – dies geschieht dann, wenn man seitens des Innenministeriums „konzentrierter Unterbringung“ bzw. „Ausreisezentren“ spricht, wenn in Karikaturen auf bewährte Symbole der NS-Zeit zurückgegriffen wird oder Menschen mit Fluchterfahrung pauschal verurteilt und unter Generalverdacht gestellt werden.

Wie bereits an anderen Stellen deutlicher betont wurde, war ich selbst überrascht, dass in allen Kontexten, in denen ich mit Menschen mit Fluchterfahrung (mehrheitlich aus Afghanistan, Irak und Syrien) gearbeitet habe, die Betroffenen den zweiten Weltkrieg losgelöst von den aktuellen Nahost-Politik gesehen haben. Ehrliches Mitleid und aufrichtige Anteilnahme wurde artikuliert. Dennoch stehen beide Themen in gewisser Weise in einem Zusammenhang. Diesen aber entemotionalisiert und produktiv zu entwirren ist schwer aber nicht unmöglich. Die Beschäftigung mit dem Holocaust und die Auseinandersetzung mit dem Schicksal europäischer Jüdinnen und Juden sollten in erster Linie aber zu einer bewussteren und kritischeren Haltung gegenüber generalisierende Haltungen führen. Dabei ging es mir vor allem darum, allen Beteiligten klar zu machen, dass diese Erinnerungsarbeit unserer aller Verantwortung ist.

9.3 Methodische Reflexion

Wie schon im Fazit zu den Methoden angesprochen, sind die Ansätze der partizipativen Aktionsforschung insofern produktiv, da sie viel Wert auf Reflexion und Evaluation legen. Dennoch muss hier betont werden, dass die Aktionsforschung eigentlich eine Methode im „eigenen Klassenzimmer“ ist. Tatsächlich habe ich dieses Projekt ja zweimal durchgeführt, einmal mit einer eigenen Deutschlernklasse, die homogen aus unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen mit ungewissen Asylstatus bestand, und einmal mit der hier oben untersuchten NMS Abschlussklasse. Obgleich die Beobachtung zu ähnlichen Kernergebnissen kommt, so macht es doch einen Unterschied ob ich als Lehrender die Schülerinnen und Schüler wieder sehe und neu erworbenes Sprach- und Weltwissen gegebenenfalls mit den Lehrinhalten dieses Projekts verbinden kann, oder ob ich ein Gast in einer mir gänzlich fremden Klasse bin. Ich schlage deshalb vor bei einer Wiederholung des Projekts, zuerst zu hospitieren und die Klasse kennenzulernen bevor das Thema angesprochen wird. Außerdem finde ich es unter gewissen Umständen sinnvoller, wenn Stammlehrende nicht Teil des Projekts sind – dies ist natürlich nicht immer realisierbar, da bei schulfremden Personen immer ein Klassenlehrer dabei sein muss.

9.4 Selbstreflexion

Wie bereits in der Einleitung ausführlich beschrieben, hat mich das Thema Asyl und Flucht seit Beginn der Fluchtbewegungen 2015 intensiv beschäftigt. Als ich neben meiner Lehrtätigkeit an der Schule auch in einem Grundversorgungsquartier für Asylwerberinnen und –werber den Sprachunterricht organisiert und durchgeführt habe, merkte ich, dass ich zu wenig professionelle Erfahrung mitbringe. Später wurden meine Verantwortungen größer: ich beaufsichtigte die Einschulung der betroffenen Jugendlichen und musste für einige Monate auch die Betreuung vor Ort mitübernehmen und machte Bei- und Nachdienste im Quartier. Von allen Herausforderungen war für diese Jugendliche Sprache und Schule besonders kritisch, da ihnen von vielen Seiten immer wieder eingeredet wurde, dass ihr Asylantrag von einem Sprachdiplom oder einer Schulbestätigung abhing. Dieser Druck wirkte sich kontraproduktiv auf den Spracherwerb aus, zeitweise ging der Frust der Schülerinnen und Schüler auch auf mich über. In diesen Situationen wurde mir zunehmend klar, dass ich mich mit den Betroffenen auf eine ungesunde Art über-identifiziere. Beispielsweise meldete ich unentschuldigtes Fehlen im Unterricht zeitweise nicht weiter, da ich sie nicht in Schwierigkeiten bringen wollte. Ich versuchte dies durch Beziehungsarbeit im

Unterricht zu kompensieren. Dies war nicht nur nicht immer möglich sondern auf Dauer sehr belastend. Ich entschied mich deshalb Am Ende des zweiten Jahres im Quartier, kurz vor der Durchführung des Forschungsvorhabens für die Diplomarbeit, mich von einem Traumatherapeuten beraten zu lassen. Erst durch diesen Kontakt wurden mir die Prinzipien der Traumapädagogik klar. Die Konzeption des traumasensiblen Unterrichts wirkte sich auch auf mich positiv aus. Dennoch blieb diese Überidentifikation mit dem Thema Flucht. Im Rahmen der therapeutischen Beratung kam ich zum Schluss, dass ich bestimmte Fremdzuschreibungen als ehemaliger Schüler und später dann auch als Lehrer mit sogenanntem „Migrationshintergrund“ auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrung übertrage – und umgekehrt: Ich übernahm und durchlebte bestimmte der Fluchterfahrung immanenten und charakteristischen Zugängen. Ich bemühte mich während des hier ausgeführten Diplomforschungsprojekts mir dieser Gefühle und Haltungen bewusst zu werden und sie im Gespräch mit meiner Kollegin zu bearbeiten. Dennoch gehe ich davon aus, dass meine Betroffenheit und Involviertheit mit dem Thema Flucht, aber auch mit dem Thema Holocaust, Eingang in die Forschungsergebnisse gefunden hat. Deshalb habe ich mich schon in der Planung für das narrative Interview entschieden, bei dem Betroffene ohne Unterbrechung der Forschenden ihre Sicht der Dinge in einer zusammenhängen Haupte Erzählung ausformulieren können.

10. Conclusio und Ausblick

Nachdem die Ergebnisse des Forschungsprojekts schon in Form von Hypothesen zusammengefasst und generalisiert wurden, ist hier eine weitere Zusammenfassung redundant. Abschließend kann ich nur betonen, dass Flucht und die Fluchtbewegungen der letzten Jahre uns alle betreffen und vor allem für den Bildungssektor auch in den nächsten Jahren nicht an Aktualität verlieren werden. Doch anstatt Panik und Ohnmacht helfen hier erprobte pädagogische Konzepte, die reflektiert und traumasensibel sind. Es bedarf obendrein klarer Signale: Menschen, die zu uns nach Österreich zugewandert sind, gehören zu uns, und diese fraglose Zugehörigkeit haben Kinder und Jugendliche im Schulkontext am meisten verdient. Nur durch diese Anerkennung ist ein Ankommen möglich. Diese Anerkennung zeigt sich auch in der direkten Einbindung in die Erinnerungsarbeit unserer Gesellschaft. Die Gedenkkultur ist integraler Bestandteil sämtlicher Diskurse, behandeln wir das Thema Holocaust im Unterricht unter der Berücksichtigung des Vorwissens unserer Schülerinnen und Schüler, signalisieren wir allen, dass wir sie für mündig und reif genug halten, mit dieser Verantwortung umzugehen. Damit bietet das Thema Holocaustliteratur, egal ob in Form von (KJL-) Buch oder Film viel Raum für neue didaktische Ansätze. Anerkennung heißt aber nicht nur aktive Teilhabe der zugewanderten Menschen an der hiesigen Erinnerungsarbeit sondern auch die Anerkennung ihrer –kollektiven sowie individuellen- Schicksale als ein Teil unserer Gedenkarbeit. In Zukunft müssen Räume geschaffen werden, in denen ohne Enthüllungszwang oder unfreiwilliger Zuschreibung Betroffene selbst in einer mehrsprachigen Dynamik ihre Erlebnisse zu Papier (oder auf den Bildschirm) bringen können. Ich bin davon überzeugt, dass unsere Zivilgesellschaft, so wie sie Großartiges im Jahr 2015 geleistet hat, auch mit diesem anvertrautem Gut, nämlich der Geschichten der Menschen, die zu uns zugewandert sind, verantwortungsvoll umgehen wird. Außerdem bin ich ebenso davon überzeugt, dass gerade das Erzählen und das Niederschreiben durch Betroffene selbst in der Sprache ihrer Wahl die Integration – und hier verwende ich den Begriff in seiner weitmöglichsten Definition vorantreiben wird. Integration als jener wünschenswerter reziproker Prozess bei dem Menschen ihren würdevollen Platz in unserer Mitte finden – Integration aber auch als jener gesunde Abschluss, den Traumaerfahrungen finden, wenn sie als Erinnerung verarbeitet und abgeschlossen werden.

11. Literaturverzeichnis

- Altrichter, H./Posch, P. (2018): **Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht**. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Antonovsky, A. (1979): **Health, stress and coping: New perspectives on mental and physical well-being**. San Francisco: Jossey Bass.
- Assmann, J. (1992): **Das kulturelle Gedächtnis: Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen**. München: C.H.Beck.
- Assmann, J. (2006): **Das kulturelle Gedächtnis**. In: Derselbe: Thomas Mann und Ägypten. Mythos und Monotheismus in den Josephsromanen. München: C.H.Beck.
- Auer, P. (2009): **Competence in performance: Code-switching und andere Formen bilingualen Sprechens**. In: Gogolin, I./Neumann, U. (Hrsg): Streitfall Zweisprachigkeit- The Bilingualism Controversy. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 91-110.
- Badde, P. (2011): **Zwei Welten in meinem Herz**. Online: https://www.welt.de/print/die_welt/vermishtes/article13362593/Zwei-Welten-in-meinem-Herzen.html [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Belardi, N. (2015): **Supervision für helfende Berufe**. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Beltz (2016): **Produktinfo - Lauf, Junge, lauf**. Online: https://www.beltz.de/kinder_jugendbuch/produkte/produkt_produktdetails/4175-lauf_junge_lauf.html [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Binder, Nicole (2013): **Durch migrationsgesellschaftliches Othering erzeugter Pseudo-Paternalismus in Deutschsprachlehrwerken**. Universität Wien: Diplomarbeit
- Bourdieu, P. (1990): **Die Ökonomie des sprachlichen Tauschs** (frz. 1980). In: Derselbe: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller, S. 11–70.
- Burns, A. (2010): **Doing Action Research in English Language Teaching**. A Guide for Practitioners. New York: Routledge.
- Busch, B. (2013). **Mehrsprachigkeit**. Wien: UTB / Facultas.
- Busch, B. (2016): **Sprachliche Verletzung, verletzte Sprache: Über den Zusammenhang von traumatischem Erleben und Spracherleben**. In: Cöflen, H./ Januschek, F. (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 85-108.
- Cannon, W.B. (1932): **The Wisdom of the Body**. New York: W.W. Norton.
- Cassel, C./ Johnson, P. (2006): **Action research: Explaining the diversity**. In: Human Relations Journal, Volume 59(6). London: SAGE Publications, S. 783-814.
- Dabbert, L. (2017): **Methodenbereiche und Haltungen in traumapädagogischen Handlungsfeldern**. In: Zimmermann, D. et al. (Hrsg): Praxis Traumapädagogik. Weinheim: Beltz Juventa, S. 136-152.
- Dermarkar, C. (2014): French meets Arabic in Cairo: discourse markers as gestures. In: Besters-Dilger, J. et al. (Hrsg): Congruence in Contact-induced Language Change. Berlin: DeGruyter, S. 275-293.
- Die Presse (2017): Umfrage: Für viele Flüchtlinge Gebot vor Gesetz.
- Die Presse (2018): Flüchtlingszahlen
- Dirim, I. (2016): **Sprachverhältnisse**. In: Mecheril, P. (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim Basel: Beltz Verlag, S. 311-325.
- Dirim, I./Mecheril, P. (2010): **Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft**. In: Mecheril, Paul et al.: Migrationspädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, 121-149.
- Dirim, I./Mecheril, P. / Melter, C. (2010): **Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität im österreichischen Bildungssystem**. In: Mecheril, Paul et al. (Hrsg): Migrationspädagogik. Ergänzende Materialien. Weinheim, Basel: Beltz, 22-24.
- Eidmann, F. (2009): **Trauma im Kontext: Integrative Aufstellungsarbeit in der Traumatherapie**. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Elliot, J. (1991): **Action Research for Educational Change**. Glasgow: University Press.
- Fals Borda, O. (1978): **Über das Problem, wie man die Realität erforscht, um sie zu verändern**. In: H. Moser/ H. Ornauer (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München: Kösel S. 78–112.
- Feldmeier, A. (2014): **Besondere Forschungsansätze: Aktionsforschung**. In: Settinieri J. et al (Hrsg): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB, S. 255-267.
- Felten, R./ Herzog, W. (2001): **Von der Erfahrung zum Experiment. Angehende Lehrerinnen und Lehrer im reflexiven Praktikum**. In: Beiträge zur Lehrerbildung 19/2001 (1), S. 29 – 42.

- Fischer, G./ Riedesser, P. (2009): **Lehrbuch der Psychotraumatologie**. München: Reinhardt.
- Friele, B. (2017): **Die psychische Situation nach der Flucht. Zur Bedeutung von Fluchterfahrungen für die Integration und Identitätsentwicklung**. In: Seibold C., Würfel G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 39-50.
- Froschauer, U./ Lueger, M. (2003). **Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme**. Wien: Facultas WUV, S. 21ff.
- Geisen, T. (2010): **Neue Perspektive auf Jugend und Migration: Zugehörigkeit(en), doppelte Adoleszenz und prekäre Identifikationen**. In: Bundesverband Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge e.V; Flüchtling-Menschenbürger: Perspektive im Umgang mit jungen Flüchtlingen. München, S. 21-42
- Georgi, V. (2003): **Entlehene Erinnerung: Geschichtsbilder junger Migranten in Deutschland**. Hamburg: Hamburger Edition, HIS Verlag.
- Gogolin, I. (2008): **Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund im Elementarbereich**. In: Roßbach H. (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen; Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 11. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 79-99
- Gomolla, M./ Radtke, F. (2002): **Institutionelle Diskriminierung**. Opladen: Leske und Budric
- Günther, M./ Wischman, A. Zölch, J. (2010): **Chancen und Risiken im Kontext von Migration und Adoleszenz**. Eine Fallstudie. In Journal: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 2010, H.1, S. 21-32.
- Heine, L. (2016): Erkenntnisse aus der Fremd- und Zweitsprachenforschung und didaktische Implikationen mit besonderem Blick auf neu zugewanderte Deutschlernende. In: Harboe, V. & Mainzer-Murrenhoff, M. & Heine, L. (Hrsg.), Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen. (S. 81-104). Waxmann, Münster.
- Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung: Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. Berlin, Boston: De Gruyter. S. 79–94.
- Henkelmann, Y. (2012): **Narratives Interview und Dokumentarische Methode**. In: Henkelmann Y. (Hrsg.): Migration, Sprache und kulturelles Kapital. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 97-111.
- Herdeanu, C. (2016): Gefangen in der Höhle. "Flüchtlingsstrom, Flüchtlingsflut, Flüchtlingswelle, Flüchtlingschwemme" in Europa. Online: <https://www.sprachrealitaet.de/sprachliche-realit%C3%A4ten/fl%C3%BChtlingsstrom/> [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Herzog-Punzenberger, B. (2012): **Nationaler Bildungsbericht Österreich**. Wien: Bundesinstitut BIFIE; Leykam.
- Heyl, M. (1992): **Von der Notwendigkeit und Unmöglichkeit einer Erziehung nach Auschwitz**. In: Schreier, H. (Hrsg.): Das Echo des Holocaust. Hamburg: Krämer Verlag, S. 217-230
- Heyl, M. (1999): **Holocaust-Erziehung?** In: Dahrendorf, M. (Hrsg.): Die Darstellung des Holocaust in der Kinder und Jugendliteratur. Weinheim: Juventa Verlag (10.Beiheft), S.10-11.
- Hintermann, C. (2007): **Dissonante Geschichtsbilder? Empirische Untersuchung zu Geschichtsbewusstsein und Identitätskonstruktionen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Wien**. Wien: Demokratiezentrum.
- Horn, K. (1979): **Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare**. Frankfurt/Main: Syndikat
- Huber, M. (2003): **Trauma und die Folgen**. Paderborn: Junfermann.
- Hurrelmann, B. (2004): **Sozialisation der Lesekompetenz**. In: Schiefele, U. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37–60.
- Ivanji, A. (2015): **Afghanische Flüchtlinge: "Alles dreht sich nur um Syrer"**. In: Der Standard (online), 10.09.2015. [letzter Zugriff: 10.08.2019]
- Jikeli, G. (2017): **Einstellungen von Geflüchteten aus Syrien und dem Irak zu Integration, Identität, Juden und Shoah**. Indiana University/Universität Potsdam. Online: https://ajcberlin.org/sites/default/files/ajc_studie_gefluechtete_und_antisemitismus_2017.pdf [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Jordan, S. (2004): **Educating without overwhelming: Authorial strategies in Children's Holocaust literature**. In: Children's literature in Education, Vol. 35, Niederlande: Springer Verlag.
- Jünger, J. (2017): **Leben auf der Schwelle. Ein ethnologischer Zugang**. In: Seibold C., Würfel G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 66-75.
- Käppler, S./ Würfel, G. (2017): **Der geschlechterbezogene Blick. Weder differenzblind noch differenzfixiert sein**. In: Seibold C., Würfel G. (Hrsg.): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 25-38.
- Khakpour, N. (2016): **Zugehörigkeitskonstruktionen im Kontext von Schulbesuch und Seiteneinstieg**. In: Benholz, C (Hrsg.), Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler- eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster: Waxmann, S. 151-170.
- Klafki, W. (1973): **Handlungsforschung im Schulfeld**. In: Zeitschrift für Pädagogik, 19. Jg., S. 487-516.
- Klafki, W. (1976) **Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft**. Weinheim: Beltz.
- Klüver, J./ Krüger, H. (1975) **Aktionsforschung in der Diskussion**. In: Soziale Welt, Volume 26(1). Baden-Baden:

Nomos Verlagsgesellschaft. S. 1-30.

Knappik, M./ Dirim, I. (2013): „**Native Speakerism**“ in der **Lehrerbildung**. In: Journal für die LehrerInnenbildung 3, S.20-23.

Kramer, D. et al. (1979): **Aktionsforschung: Sozialforschung und gesellschaftliche Wirklichkeit**. In: Horn, K. (Hrsg.): Aktionsforschung: Balanceakt ohne Netz? Methodische Kommentare. Frankfurt/Main: Syndikat. S. 21–40.

Kromrey, H. (2006): **Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung**. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.

Kühn, M. (2014): **Traumapädagogik – von einer Graswurzelbewegung zur Fachdisziplin**. In: Gahleitner, S et al. (Hrsg.): Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 19-26.

Kühner, A. (2007): **Kollektive Traumata. Konzepte, Argumente, Perspektiven**. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Künemann, H. (2001): **Zwischen Autobiographie und politischer Dokumentation. Literarische Gestaltungsformen von Flucht in der Kinder- und Jugendliteratur**. In: Fritsche, M. (Hrsg.): Kinder auf der FLucht. Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20.Jahrhundert. BIS: Oldenburg, S. 31-43.

Ladenthin, V. (2008): **Über die Gegenwärtigkeit der Vergangenheit. Uri Orlev – ein paradigmatischer Autor. Analysen zu seinem in deutscher Sprache veröffentlichten Werk**. In: Ewers, H. et al. (Hrsg.): Kinder- und Jugendkultur, -literatur und -medien. Theorie. Geschichte.Didaktik. Band 57. Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 417-433.

Lewin, K. (1948): **Aktionsforschung und Minderheitenprobleme**. In: Lewin, K. (Hrsg.): Die Lösung sozialer Konflikte. Bad-Neuheim: Christian Verlag. S. 278–298.

Lohn C. (2017): **Die Macht der Sprache. Ein Plädoyer für einen sensiblen und reflektierten Umgang**. In: Seibold C., Würfel G. (Hrsg): Soziale Arbeit mit jungen Geflüchteten in der Schule. Weinheim: Beltz, S. 22-24.

Mayring, P. (2002): **Einführung in die qualitative Sozialforschung**. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2010): **Migrationspädagogik**. Beltz, Weinheim

Meyer, H. (2002): **Unterricht analysieren, planen und auswerten**. In: Kiper, H. (Hrsg): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 147-156.

Meyer, H. (2007): **Leitfaden Unterrichtsvorbereitung**. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Mlodoch, K. (2017): **Gewalt, Flucht – Trauma? Grundlagen und Kontroversen der psychologischen Traumaforschung**. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.

Moser, H. (1978): **Einige Aspekte der Aktionsforschung im internationalen Vergleich**. In: Moser, H./ Ornauer, H. (Hrsg.): Internationale Aspekte der Aktionsforschung. München: Kösel, S. 173–189.

Niedrig, H. (2003): **Bildungsinstitutionen im Spiegel der sprachlichen Ressourcen von afrikanischen Flüchtlingsjugendlichen**. In: Neumann, U. et al. (Hrsg.): Lernen am Rande der Gesellschaft. Bildungsinstitutionen im Spiegel von Flüchtlingsbiographien. Münster, S. 303-346.

Nunan, D. (1989): **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press.

Oevermann, U. et al. (1979). **Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften**. In: Soeffner, H. (Hrsg.): Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften. Stuttgart: Metzler, S. 352–434.

Park, P. (1999): **People, knowledge and change in participatory research**. In: Management Learning Journal, Volume. 30(2). New York: SAGE Publications, S. 141–57.

Pausch, M.J./ Matten, S.J. (2018): **Trauma und Posttraumatische Belastungsstörung (PTBS) – Definition, Einteilung, Epidemiologie und Geschichte**. Wiesbaden: Springer Verlag.

Plutzar, V. (2016): **Sprachenlernen nach der Flucht**. In: Cöflen, H./ Januschek, F. (Hrsg.): Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie (OBST). Flucht_Punkt_Sprache. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr. S. 109-123.

Ricart Brede, J. (2014): **Beobachtung**. In: Settinieri J. et al (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung. Stuttgart: UTB. S. 137-146.

Rosenthal, G. (2005): **Interpretative Sozialforschung**. Weinheim und München: Juventa.

Sandler, J. et al. (2015): **Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Theorie**. Stuttgart: Klett-Cotta.

Schacht, A. (2012): **Holocaust-Vermittlung im Kontext der postnationalsozialistischen Migrationsgesellschaft. Ein aktueller Diskurs in der Gedenkstättenpädagogik**. Online: <http://www.erinnern.at/bundeslaender/oberoesterreich/lehrgang-paedagogik-an-gedachtnisorten/abschlussarbeiten/axel-schacht-holocaust-vermittlung-im-kontext-der-postnationalsozialistischen-migrationsgesellschaft.-ein-aktueller-diskurs-in-der-gedenkstaettenpaedagogik/view> [letzter Zugriff am 08.08.2019]

Schroeder, J./ Seukwa, L. H. (2007): **Flucht Bildung Arbeit: Fallstudie zur beruflichen Qualifizierung von Flüchtlingen**. Karlsruhe: Von Loeper Verlag.

Schütze, F. (1983): **Biographieforschung und narratives Interview**. In: Neue Praxis. Kritische Zeitschrift für

- Sozialarbeit und Sozialpädagogik 13(3). Neuwied: Luchterhand Verlag, S. 283–293.
- Seukwa, L. H. (2016): **Flucht**. In: Paul Mecheril (Hrsg.): Handbuch "Migrationspädagogik". Weinheim und Basel: Beltz, S. 196-210.
- Spinner, K. (2006): **Literarisches Lernen**. In: Praxis Deutsch 200, S. 6–16.
- Strümpel, J. (1999): **Im Sog der Erinnerungskultur: Holocaust und Literatur – Normalität und ihre Grenzen**. In: Text und Kritik 144, H.4., S.11-12.
- Tan, S. (2008): **Ein neues Land**. Hamburg: Carlsen
- Turecek M. (2015): **Die "Anderen" in Klassenzimmer: Othering im Kontext von DaZ in der Lehrer/-innenbildung**. In: Szenario 1., S. 19-44.
- Unger, v. H. (2014): **Partizipative Forschung**. Wiesbaden: Springer.
- Viernickel, S./ Völkel, P. (2005). **Beobachten und dokumentieren im pädagogischen Alltag**. Freiburg: Herder.
- Wehling E. (2016): **Politisches Framing. Wie Nation sich ihr Denken einredet- und daraus Politik macht**. Köln: Halem Verlag; S. 158-175.
- Welzer, H. (2007): **Der Krieg der Erinnerung. Holocaust, Kollaboration und Widerstand im europäischen Gedächtnis**. Frankfurt/Main: Fischer.
- Wernet, A. (2000). **Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik**. Opladen: Leske & Budrich.
- Winkler, I. (2015): **Subjektive Involviertheit und genaue Wahrnehmung miteinander ins Spiel bringen. Überlegungen zur Spezifikation eines zentralen Konzepts für den Literaturunterricht**. In: Leseräume (Bd. 2, Nr. 2: 155-168); ONLINE: <http://leseraeume.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-winkler.pdf> [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Wintersteiner, W. (2006): **Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung**. Klagenfurt, Celovic: Drava Verlag
- Wöller, W. (2006): **Trauma und Persönlichkeitsstörungen: Psychodynamisch-integrative Therapie**. Stuttgart: Schattauer.
- Zabka, T. (2015): **Was ist Hochschulreife im Umgang mit Literatur?** In: Didaktik Deutsch, H. 38, S. 136–150.
- Zick, A./ Küpper, B.(2015): **Alltagsdiskriminierung als Form der Gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit**. In: Marschke, B./ Brinkmann, H. U. (Hrsg.): Ich habe nichts gegen Ausländer, aber... .Alltagsrassismus in Deutschland. Münster: LIT, S. 93-115.
- Zimmermann, D. (2012): **Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen**. Gießen: Psychoyozial.
- Zimmermann, D. (2016): **"Fluchterfahrungen sind immer schwer belastend" – Zum Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen im Schulalltag**. Interview auf der Homepage der Bundeszentrale für politische Bildung: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/225113/interview-david-zimmermann?p=all> [letzter Zugriff am 08.08.2019]
- Zimmermann, D. (2017): **Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht**. Weinheim: Beltz.
- Zito, D./ Martin E. (2016): **Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen**. Weinheim: Beltz.

12. Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der Frage, wie in einem Unterricht, an dem sowohl Schülerinnen und Schüler mit als auch ohne Fluchterfahrung teilnehmen, Fluchtthematisiert werden kann. Von zentraler Bedeutung für die Beantwortung der Forschungsfrage ist der Umgang mit potentiellen Traumata, die auf Fluchterfahrungen zurückgehen, und damit die grundlegende Frage nach der Gestaltung eines traumasensiblen Unterrichts.

Zunächst wird auf migrationspädagogische und traumapädagogische Zugänge zur Berücksichtigung von Fluchterfahrungen im Unterricht ein und entwickelt unter Berücksichtigung dieser Perspektiven ein didaktisches Szenario, das er selbst im Unterricht umsetzt und dessen Verlauf und Wirkungen er beforscht und reflektiert. Anschließend wird auf der Basis literatur- und geschichtsdidaktischer als auch migrationspädagogischer Überlegungen die Wahl eines Jugendbuches (und seiner Verfilmung), in dem die Geschichte einer Flucht im Kontext der Shoa auf Basis einer authentischen Erfahrung geschildert wird begründet: „Lauf, Junge, Lauf“ von Uri Orlev.

Im Kapitel zum Forschungsdesign werden ausführlich und eingehend drei Zugänge zur Forschungsbegleitung des gehaltenen Unterrichts vorgestellt: Angesiedelt ist das Projekt im Feld der Aktionsforschung, der Verfasser verwendet aber auch die Methode des narrativen Interviews, um den Wirkungen des Unterrichts auf Seiten der Schülerinnen und Schüler mit Fluchterfahrungen nachzugehen, und lässt den Unterricht von einer Begleitforscherin beobachten und protokollieren.

Auf der Grundlage einer Planungsskizze, eines Protokolls des Verfassers und der Beobachtungen der Begleitforscherin wird der Unterrichtsverlauf detailliert dargestellt und reflektiert. Dabei werden auch viele durch die im Unterricht gestellten Aufgaben generierte Produkte der Schülerinnen und Schüler einbezogen, welche wertvolle Einblicke in deren Auseinandersetzung mit dem Fazit der Auswertung all der genannten Daten sind fünf allgemeine Thesen zur Auseinandersetzung mit Flucht im Unterricht, im Speziellen anhand von Fluchtgeschichten aus dem Kontext der Shoa.