

ide

informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

»Menschen gehen.« Flucht und Ankommen

Herausgegeben von
Werner Wintersteiner und Sabine Zelger

Heft 1-2017
41. Jahrgang

Editorial

WERNER WINTERSTEINER, SABINE ZELGER: Auch das Ankommen ist ein Aufbruch	5
--	---

Realitäten in Schule und Gesellschaft

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER und HEIDI SCHRODT, im Gespräch: »Unsere Schulen sind auf die Flüchtlingsbewegung überhaupt nicht vorbereitet!«	14
CONSTANTIN JUNGKIND: Keine »österreichische Lösung«! Eine Kritik der Integrations- und Bildungspolitik in Österreich.....	24
BARBARA KLEMA: Inklusion durch Schule	33
VERENA STERN: Let them stay! Proteste gegen Abschiebungen in Schulen	38
CHRISTOPH WITAMWAS: Rassismus an der Schule. Wie geht ein Ort damit um?	44

Wie Lehrkräfte die Situation meistern

LAURA GREBER, KATJA HUMER: Das erste Schuljahr nach den großen Fluchtbewegungen 2015/2016. Lehrer_innen berichten über ihre Erfahrungen.	46
MARGOT GRAF: Endlich angekommen – und nun? Die Arbeit mit Kindern der aktuellen Flüchtlingswelle an einer NMS in Wien	55
SABINE ZELGER: »Man kann ja nicht die Sache sich selbst überlassen!« Flüchtlinge unterrichten an einer Neuen Mittelschule und im Flüchtlingsheim. Ein Stimmungsbericht	60
FRIEDERIKE KOPPENSTEINER: Learning to live together. Ein pädagogisches Anliegen der UNESCO-Schulen	64
LORENZ VEGGETTI: Menschen auf der Flucht. Fächerübergreifendes Arbeiten in Südtirol	74

Flucht als Thema Politischer Bildung

WERNER WINTERSTEINER: Von »Asylant« bis »Wirtschaftsflüchtling«. Kritisches Wörterbuch der so genannten <i>Flüchtlingskrise</i>	75
--	----

CHRISTIANE HINTERMANN: Migration als Thema im Schulbuch	88
WERNER WINTERSTEINER: »Refugee guide«. Sprachanalyse als Politische Bildung	93
PAUL SCHEIBELHOFER: Fremde Männlichkeit als »Problem« für die Schule.	99

Sprachunterricht

İNCI DIRIM: Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem. Sprachdidaktische Wege aus der Misere	109
EVANGELIA KARAGIANNAKIS: Im Fokus: Alphabetisierung und interkulturelles Lernen. Deutschunterricht unter immer wieder neuen Bedingungen in heterogenen Klassen	121
TRIX BÜRKI, SWANTJE REHFELD, KATJA SCHNITZER: Eltern, Kinder, Geschichten. Das Projekt <i>Melifa</i> an der Pädagogischen Hochschule FHNW.....	131
BRIGITTA BUSCH: Erzählen können, schweigen dürfen	140

Literarästhetische Bildung

SABINE ZELGER: Komik und Witz. Wege für den Deutschunterricht im Kontext großer Fluchtbewegungen	152
WERNER WINTERSTEINER: Das Thema Flucht in der Literatur. Vorschläge für den Unterricht	161

Service

ANDREAS HUDELIST: Flucht und Migration. Bibliographischer Überblick	176
--	-----

Magazin

<i>ide empfiehlt</i> WALTER OBERHAUSER: P. Mecheril (Hg., 2016): <i>Handbuch Migrations- pädagogik</i>	187
<i>Neu im Regal</i>	189

»Migration« und »Mehrsprachigkeit« in anderen ide-Heften

ide 4/2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 3/2013	Identitäten
ide 1/2010	Weltliteratur
ide 2/2008	Mehrsprachigkeit
ide 2/2007	Mittelmeer
ide 3/2006	Aufwachsen in Europa
ide 1/1997	Interkulturalität im Deutschunterricht

Das nächste ide-Heft

ide 2-2017	Die Donau – Länder am Strome <i>erscheint im Juni 2017</i>
------------	---

Vorschau

ide 3-2017	Kultur des Performativen
ide 4-2017	Lehren und Lernen im Deutschunterricht

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Auch das Ankommen ist ein Aufbruch

Flucht und Migration sind keineswegs neue Phänomene, weder im politischen noch im pädagogisch-didaktischen Bereich. Mehrsprachigkeit, interkulturelles Zusammenleben, weltbürgerliche Perspektiven der Bildung sind schon seit Jahrzehnten deutschdidaktische Themen, die auch in dieser Zeitschrift immer wieder ihren Niederschlag finden. Allerdings haben die massiven Fluchtbewegungen nach Europa im Jahr 2015 und danach eine neue Situation geschaffen: Die massive Zunahme von Neuankommenden schafft neue Tatsachen. Auch den GegnerInnen dieser Entwicklung wird klar, dass es sich um keinen kurzfristigen und vorübergehenden Zustand, sondern um ein unabweisbares Phänomen handelt. Wir leben in multikulturellen Gesellschaften, viele Menschen haben multiple Identitäten entwickelt. Das bietet Risiken und Chancen. Auf jeden Fall zwingt es zur Auseinandersetzung, die auch auf dem Feld der Pädagogik und Didaktik ausgetragen wird. Es ist so, wie die Journalistin Olivera Stajić schreibt:

Die so mühevoll entstandenen Multiidentitäten können als Kollateralschäden der Migrationsprozesse oder als große Chance für die gesamte Gesellschaft betrachtet werden. Weiter kommen wir nur, wenn wir uns als Gesellschaft auf Werte und Ziele einigen, die für einen Großteil lebbar sind. (Stajić 2011)

An dieser Auseinandersetzung möchten wir uns mit diesem, ungewöhnlich umfangreichen, Heft beteiligen. Dabei beschäftigen wir uns in erster Linie mit der österreichischen Situation, beziehen jedoch auch Erfahrungen aus Deutschland, der Schweiz und Südtirol ein.

Wir plädieren dafür, Flucht und Migration in dreifacher Weise wahrzunehmen: als eine politische Frage, als eine pädagogische Frage und als eine deutschdidaktische Frage. So gibt das Heft, das alle drei Dimensionen miteinander verknüpft, Antwort auf folgende Frage: Was brauchen Lehrkräfte, speziell Deutschlehrer/innen, an Wissen und Können im Umgang mit den gesellschaftlichen und schulischen Folgen von Migration und Flucht. Dies erfordert unseres Erachtens vor allem:

- Orientierungswissen über die (kontroversen) politischen und gesellschaftlichen Wahrnehmungen, Einordnungen und Bearbeitungen der Problematik
- Reflexions- und praktisches Wissen über die Möglichkeiten der Schule und die Positionen der Bildungspolitik bezüglich einer (Neu)Organisation des Zusammenlebens sowie Entwicklung eines entsprechenden pädagogischen Habitus bei den Lehrkräften
- Überblick über die Möglichkeiten und Ziele des Deutschunterrichts, einschließlich der Einschätzung der Bedeutung des Deutschunterrichts für andere Fächer bzw. Schule allgemein

Insgesamt geht es wohl darum, jenen Kräften, die die Unmöglichkeit des Zusammenlebens postulieren, mit einem

(erfahrungsgesättigten) Bildungsoptimismus entgegenzutreten. Dies bedeutet keineswegs, die bestehenden Probleme zu leugnen, sondern im Gegenteil zu zeigen, wie sie angepackt werden können und was die Voraussetzungen zu ihrer erfolgreichen Lösung sind.

Auch das Ankommen ist ein Aufbruch: Die neue (demographische) Situation ist eine Chance auf Erneuerung verkrusteter Strukturen und eingefahrener Gewohnheiten im Bildungsbereich. Wir begreifen sie als Auftrag, in der Schule und speziell im Deutschunterricht gewohnte Praktiken zu hinterfragen und das Erlernen von Sprache und Literatur, das literarische und politische Lernen, das gemeinsame und individuelle Lernen stets auch in Hinblick auf die Situation von *allen* SchülerInnen in ihrer Verschiedenheit zu gestalten. Damit meinen wir nicht, *Flucht und Migration* sei als Thematik nun in den Mittelpunkt jedes Unterrichts zu stellen. Dies wäre unangemessen und kontraproduktiv. Hingegen wollen wir die Sensibilität und Aufmerksamkeit der (Deutsch-)LehrerInnen erhöhen, um dieses Thema bei allen Fragen der Unterrichtsplanung und -durchführung mitzudenken und auch zu berücksichtigen. Davon tangiert ist die Deutschstunde in ihrer pädagogischen und didaktischen Ausprägung – und ebenso die Bedeutung dessen, was sich seit 2015 im Zusammenhang von *Flucht und Ankommen* abspielt, was getan und ausverhandelt wird. Wir möchten also auch die Aufmerksamkeit für die gesellschaftlich-politische Dimension erhöhen.

Zum Cover dieses Heftes

Das Cover dieses Heftes stammt von der Berliner Künstlerin Rebecca Raue. Sie hat an der Universität der Künste in Berlin bei Georg Baselitz und Rebecca Horn studiert. Heute ist sie eine hoch arrivierte Künstlerin mit zahlreichen, auch internationalen, Einzel- und Gruppenausstellungen. Sie ist nicht nur als Malerin, sondern auch als Performance-Künstlerin tätig.

In folgender Darstellung der Kölner *Galerie Anja Knoess* wird, wie wir meinen, ihr Werk sehr treffend charakterisiert:

Ihre künstlerischen Arbeiten

vermitteln pointiert ihr Verständnis komplexer politischer, gesellschaftlicher und sozialer Inhalte und Ebenen. Raue kommentiert diese auf einfache und verständliche Art. Mit den Mitteln der Kunst, über deren Ästhetik und künstlerische Abstraktion stellt sie auch politische Inhalte dar. [...] Abstrakt, figurativ, konkrete Inhalte bezeichnend malt sie Bilder, die berühren, Haltung hinterfragen und Handlung und Veränderung bewirken möchten. [...] Zeichnung und Schrift, zentrale Elemente ihrer Malerei, schaffen assoziative Verweise, die das Nachsinnen und reflektierte Schauen und Begreifen der Bildinhalte anregen. Eine die kindliche Ästhetik zitierende Formensprache und die Verbindung von Zeichnung, Malerei und Wort verleihen den Bildern von Rebecca Raue eine starke, suggestive Kraft.¹

Mehr Informationen über die Künstlerin finden sich auf: <http://rebeccaraue.de/>.

Rebecca Raue hat freundlicherweise das Engagement dieses Themenhefts der *ide* sehr unterstützt, indem sie uns die Reproduktion eines ihrer Werke als Cover zu einem Freundschaftspreis gestattet hat. Vielen Dank!

¹ <https://www.galerieanjaknoess.de/kuenstlerinnen/rebecca-raue/> [Zugriff: 15.1.2017].

1. Der politische Umgang mit Flucht

Flucht und Migration beherrschen nicht nur als Thema den politischen Diskurs, sondern auch als *Topos*, der sich in manchem von den realen Flucht- und Migrationsbewegungen deutlich unterscheidet. Das bedeutet auch, dass die tatsächlichen Herausforderungen des Zusammenlebens in einer Migrationsgesellschaft nicht voraussetzungslos und nüchtern, sondern mit jener Brille wahrgenommen werden, mit der *Flucht und Migration* gesehen werden. Und das ist oft noch – was mächtige VertreterInnen der offiziellen Politik, viele Medien, aber auch einen guten Teil der Zivilgesellschaft betrifft – eine Haltung der Abneigung und Abweisung. Es scheint sogar so zu sein, dass *Flucht und Migration* das Thema geworden ist, in dem sich das Politische paradigmatisch verdichtet hat: Mit dem Thema werden Wahlkämpfe geführt, auf dieses Thema wird alles zugespitzt, auf dieses Thema wird alle Politik verkürzt. So wird eine ganze Reihe von sozialen, kulturellen und politischen Problemen in einen ursächlichen Zusammenhang mit Flucht und Migration gebracht, ohne dass geprüft wird, ob dieser Kontext tatsächlich besteht (Schlagwort: »MigrantInnen nehmen uns unsere Arbeitsplätze weg!«).

Zum anderen haben sich politische Räume eröffnet, wurden politische Möglichkeiten realisiert, die zuletzt eher brachlagen. Dies betrifft auch die Schule. Gegen Abschiebungen von MitschülerInnen und deren Familien formierte sich verschiedentlich Widerstand; Mitgefühl und Solidarität entluden sich in unterschiedlichen Protesten, vom Sitzstreik bis hin zur Pro-

duktion von SchülerInnenzeitungen. Wie *Verena Stern* in diesem Heft darlegt, waren diese Interventionen nicht selten von Erfolg gekrönt und die betroffenen SchülerInnen durften an der Schule bleiben. Engagement für Gerechtigkeit und Menschenrechte zeigte sich auch im aktiven Bemühen, Geflüchtete in der eigenen Schule aufzunehmen oder Unterstützung anzubieten. Wie Präsenz und Kontakt die feindliche Stimmung gegen die Neuankömmlinge kippen, ja in ihr Gegenteil drehen können, berichtet *Christoph Witamwas* aus einer kleinen Gemeinde im Burgenland.

NEW YORK DECLARATION

Die UNO hat längst die Brisanz der Thematik erkannt und sich im Rahmen eines *Summit for Refugees and Migrants* anlässlich der Generalversammlung im September 2016 intensiv damit beschäftigt. Geplant ist eine weltweite Tagung im Jahr 2018, die den Beginn für international verbindliche Regelungen markieren soll. Auch die Zivilgesellschaft hat die Aufgabe, daran mitzuwirken.

Über die *New York Declaration for Refugees and Migrants* und weitere Aktivitäten informiert die UN-Website: <https://refugeesmigrants.un.org/summit>

Die Ereignisse seit 2015 forderten jedenfalls zur Reaktion heraus. In politischen Entscheidungen und institutionellen Maßnahmen, die sich oft als ungenügend und schleppend herausstellten, werden auch alte Versäumnisse der Politik sichtbar, deren Auswirkungen sich in der zugespitzten Situation noch verstärken. *Constantin Jungkind*, aktiv in der Flüchtlingshilfe,

weist auf die spezifische Situation psychisch Kranker, von Transgender und traumatisierten Personen hin, deren Versorgungslage nicht ausreichend sei – für betroffene Flüchtlinge ist dieser Mangel fatal. Wie bedeutsam es ist, pragmatisch und konsequent an die neue Situation heranzugehen, macht der Autor auch an positiven Beispielen im Bildungsbereich deutlich, etwa bei der flotten Implementierung der schulbegleitenden »Neu-in-Wien«-Sprachkurse für Geflüchtete sowie der raschen und breiten Unterstützung durch DaZ-Materialien und Konzepte, die von Universitäten und HochschülerInnen zur Verfügung gestellt wurden. Gestützt auf eigene Erfahrungen plädiert er außerdem für ein Lernen im Tandem, also für das gegenseitige Lehren und Lernen zweier Sprachen.

2. Flucht als bildungspolitische Herausforderung

Dass Bildungspolitik, die Schule und der Deutschunterricht gefordert sind und wichtige Änderungen anstehen, wird auch im Dialog von Werner Wintersteiner mit den Bildungsexpertinnen *Barbara Herzog-Punzenberger* und *Heidi Schrod*t deutlich. In Betrachtung der institutionellen Antworten auf die Flüchtlingssituation zeigt sich, dass viele Herausforderungen nicht neu sind. Ein wichtiger Weg wird von den beiden Expertinnen in der LehrerInnenbildung ausgemacht, wo es verpflichtende Module transversaler Inhalte wie Deutsch als Zweitsprache, Politische Bildung und soziokulturelle Diversitätskompetenz brauche. Von den geforderten Änderungen in Aus- und Weiterbildung, vom Einsatz von

SprachkoordinatorInnen, aber auch vom Ausbau *Mobiler Interkultureller Teams* (MIT), die zu Brennpunkten in Schulen gerufen werden, können alle profitieren, geflüchtete und nicht geflüchtete SchülerInnen. Insbesondere könnte so struktureller Bildungsbenachteiligung entgegengewirkt werden.

Inzwischen ist eine große Fülle an pädagogischen Handreichungen zu verzeichnen, die sich mit den Themen *Flucht und Migration* beschäftigen. Das ist ein erfreulicher Ausdruck des Bemühens, das Ankommen zu erleichtern und das Zusammenleben der Verschiedenen gut zu organisieren. Zugleich suggerieren diese Publikationen aber nicht selten, dass die Migrationsfrage im Bereich der Bildung bloß eine Frage fehlender Unterrichtsmaterialien sei. Die Dimension der Bildungspolitik mit den Strukturen des Bildungswesens und den Ressourcen bleibt oft ausgeklammert. Ferner wird unterstellt, dass die Lehrkräfte selbst bereits »Bescheid wissen«, sich also nicht selbst einem Prozess der Reflexion und eventueller Neuorientierung aussetzen müssen. Es wird so getan, als ginge es nicht um bildungspolitische und didaktische Herausforderungen, sondern bloß um adäquate Inhalte, die den SchülerInnen »beizubringen« seien. Auf der anderen Seite steht neben manchen institutionellen Bemühungen das starke Engagement vieler LehrerInnen und bildungspolitisch engagierter NGOs, für eine gute Aufnahme der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu sorgen. Diesen Erfahrungen soll hier eine Stimme gegeben werden.

3. Deutsch lernen und Mehrsprachigkeit

Als zentrale Grundlage gesellschaftlicher Teilhabe von MigrantInnen und Geflüchteten gilt im öffentlichen Diskurs die deutsche Sprache. Das ist insofern richtig, als das Erlernen von Deutsch als Verkehrssprache unabdingbar ist für ein dauerhaftes Leben in Ländern wie Deutschland und Österreich. Zugleich muss sich aber die reale Mehrsprachigkeit auch im Bildungswesen stärker abbilden und sie muss die verdiente Wertschätzung erfahren. Alles andere ist eine Verletzung der *linguistic human rights* – wie etwa die immer wieder vorgebrachte Forderung nach sprachlicher Regulierung der privaten Gespräche zwischen SchülerInnen in den Pausen. Eine charmante und produktive Weise, Erstsprachen sichtbar zu machen und aufzuwerten, wird im Schweizer Projekt *Melifa* realisiert. Dabei wird über das Erzählen und Lesen von Geschichten in verschiedenen Erstsprachen literales Lernen gefördert, aber auch eine vertraute, heimische Atmosphäre geschaffen. Wichtig ist, wie die Autorinnen *Trix Bürki*, *Swantje Rehfeld* und *Katja Schnitzer* darlegen, dass sich diese Förderung nicht auf das Klassenzimmer beschränkt, sondern dass es für die Familie geöffnet wird – die Einladung wurde von Eltern und Kindern begeistert angenommen.

Deutschunterricht unter den Bedingungen der Mehrsprachigkeit heißt, dass für einen guten Teil der SchülerInnen der Unterricht »Deutsch als Zweitsprache« bedeutet. Manche von ihnen haben in einer anderen Schrift schreiben gelernt oder konn-

ten gar nicht zur Schule gehen. Hier gilt es zu differenzieren und sich verschiedene Wege des (Zweit-)Schrifterwerbs anzueignen, wie *Evangelia Karagianakis* vorführt. Zentral ist, dass bei all den unterschiedlichen Zielen und Voraussetzungen alle Lernenden auf ihre Rechnung kommen. Die DaZ-Forschung hat hierfür, wie *Inci Dirim* in ihrem Beitrag zeigt, bereits gute Konzepte der Sprachförderung und der sprachlichen Bildung ausgearbeitet, auf die unter Berücksichtigung der vielfältigen Kontexte des Sprachenlernens zurückgegriffen werden kann. Für SeiteneinsteigerInnen empfiehlt die Autorin additive Deutschförderung, die parallel zum Regelunterricht stattfinden und die Fachsprache der verschiedenen Fächer integrieren soll. Auch kann über dokumentierte Beobachtungen oder elaborierte Sprachthemen im Regelunterricht, aber auch in Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen zielorientiert Sprachenlernen gefördert werden.

4. Sprache als soziales Handeln

Ein weiterer Aspekt sprachlicher Bildung darf mit Blick auf unser Anliegen, alle SchülerInnen in den heterogenen Klassen zu inkludieren, nicht ausgeblendet werden. Gemeint ist die Sprache in den Debatten um Flucht und Migration, die unsere Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz maßgeblich beeinflusst und rassistische, diskriminierende Einstellungen bis hin zu fragwürdigen politischen Entscheidungen legitimieren oder aber desavouieren kann. Für die DeutschlehrerInnen bedeutet dies, selbst einen kritischen Blick auf die verwendeten

Unterrichtsmaterialien zu werfen oder diesen mit den SchülerInnen einzuüben. Zu erproben wäre dies etwa an den Darstellungen von Migration in hiesigen Schulbüchern, die, wie *Christiane Hintermann* ausführt, zwar zunehmen, jedoch oft einseitig und problematisch sind. Zwei andere Möglichkeiten, den Blick auf Sprache schärfen zu lernen, den eigenen und den der SchülerInnen, stellen *Werner Wintersteiners* Beiträge vor: »Refugee guide«, in dem Handreichungen für Geflüchtete unter die Lupe genommen werden, sowie das »Kritische Wörterbuch der so genannten Flüchtlingskrise«, das anhand von 22 Einträgen »Von ›Asylant‹ bis ›Wirtschaftsflüchtling‹« verbreiteten Begriffen mit deren Mehrdeutigkeiten und politischen Strategien nachgeht. Anhand markiger Thesen lädt der Beitrag dazu ein, die politische Wirkkraft der uns umgebenden Sprache wahrzunehmen und diskriminierende Strategien zu entlarven.

Zuschreibungen, die über Wörter, Bilder und Gesten verfestigt werden, können den Handlungsspielraum einengen und nicht zuletzt auch maßgeblich Einfluss auf Bildungskarrieren haben. Besonders relevant in unserem Kontext sind die Vorstellungen über migrantische Männer, an deren Festigung die Schule nicht unbeteiligt ist. Wie ein differenzierter Blick auf das Zustandekommen und die Auswirkungen solcher Bilder trainiert werden kann, zeigt *Paul Scheibelhofer* in seinem Beitrag »Fremde Männlichkeit als ›Problem‹ für die Schule«. Zentral hierfür ist, statt für problematisches Verhalten Erklärungen in der »Herkunftskultur« zu suchen, die konkreten sozialen Lebensbedingungen zu berück-

sichtigen und nachhaltige Zukunftsmöglichkeiten für migrantische SchülerInnen zu fokussieren.

5. Ein Blick in die Klassenzimmer

Während Denkgewohnheiten und Vorstellungen hartnäckig sind und ihre Implikationen erst sichtbar gemacht werden müssen, wurde seit 2015 vielerorts ganz offensichtlich der Schul- und Unterrichtsalltag gestört. Routinen mussten aufgebrochen werden, übliche Handlungen und Prozesse ließen sich nicht mehr in altbewährter Form durchführen. Dass die Herausforderungen angenommen und mitunter oft langjährige fragwürdige oder problematische Praxis verändert wurde, wird in diesem Band verschiedentlich dokumentiert.

Selbstverständliche Umgangsformen in sprach- und leistungsheterogenen Gruppen wurden in Frage gestellt, aber auch institutionelle Konventionen aufgebrochen. So erprobte eine Neue Mittelschule verschiedene Formen des getrennten und gemeinsamen Unterrichts und setzte auf Differenzierung und Ganzheitlichkeit. In den Interviews mit den beteiligten LehrerInnen zeigte sich, dass eine Verbindung aus integrativer Beschulung mit Teamteaching und zeitweilig getrenntem Unterricht bevorzugt wird. Siehe dazu den Beitrag unter dem Titel »Man kann ja nicht die Sache sich selbst überlassen!« von *Sabine Zelger*. Auch der Einsatz von PädagogInnen, die die Erstsprachen der Neuankömmlinge beherrschen, bewährte sich und ist noch auszubauen. Einen anderen Weg bieten Mehrstufenklassen mit flexiblen Eingangsphasen, wie *Margot Graf* in

ihrem Artikel vorschlägt. Dringend notwendig sei aber in jedem Fall, auf Zeit zu setzen und die außergewöhnliche Belastungssituation nicht in ein institutionelles Korsett mit Befristung auf zwei Jahre Sonderstatus zu schnüren.

Eine weitere Möglichkeit struktureller Reaktion und Adaption, die den Unterricht für Neuankömmlinge unterstützt, stellt *Barbara Klema* im Beitrag »Inklusion durch Schule« vor. In den Übergangsklassen wird den geflüchteten SchülerInnen ein sicherer Ort geboten, an dem sie sich ganzheitlich und unterstützt durch Buddys auf den weiteren Schulweg vorbereiten können. Damit diese Klassen und deren »sozialtherapeutische Intervention« auch nachhaltig funktionieren, braucht es eine Kontinuität des Bildungswegs und dafür institutionelle und politische Unterstützung.

Von großem Vorteil ist es, wenn Schule auf bestehende Strukturen und ein elaboriertes Bildungskonzept zurückgreifen kann. Dies bewährt sich, wie *Friederike Koppensteiner* ausführt, bei den UNESCO-Schulen, die ihre pädagogische Grundlegung der *Global Citizenship Education* auf vielfältige Weise für gegenwärtige Fragen und Probleme anzuwenden wissen: von Lesepatenschaften über mehrsprachige Kennenlernabende bis zur Produktion mehrsprachiger Kinderbücher. Mit Gewinn wurde in einem Semesterprojekt über Recherche und Kontakte differenziertes Wissen über Lebensbedingungen und Herausforderungen von Refugees in Österreich erworben. Wie dieses Wissen fächer- und sprachenübergreifend erarbeitet werden kann, zeigt der Bericht über die Ab-

schlussarbeit von *Lorenz Veggetti* an einer italienischen Mittelschule.

Andernorts ist für die neue Situation viel, manchmal zu viel Improvisation und Engagement der Lehrkräfte gefragt. Dabei zeigt sich, dass auch hier eine flexible strukturelle Entlastung äußerst hilfreich ist und sich rasch bewährt, etwa durch Buddysysteme, Diversity-Management-Teams und Arbeitsgruppen. Wie *Laura Greber* und *Katja Humer* in der Analyse von LehrerInneninterviews herausarbeiten, ist für die Bewältigung der neuen Situation auch das Wissen der Lehrkräfte und die Bereitschaft, es zu erweitern und zu reflektieren, entscheidend: das Wissen über Migration und die Situation der Geflüchteten, über Sprachvermittlung und Schriffterwerb, aber auch über kulturelle Zuschreibungen und sprachliche Fixierungen.

6. Die Wahrnehmung von Verletzungen schärfen

Die Forderung nach mehr Aufenthaltsicherheit und Kontinuität im Leben der geflüchteten Kinder und Jugendlichen sowie nach mehr psychologischen Unterstützungsstrukturen findet sich in mehreren Berichten aus dem Schulalltag, die in diesem Heft abgedruckt sind. Viele LehrerInnen haben dessen ungeachtet Tag für Tag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu tun und erleben sich bisweilen als überfordert und ratlos. Eine gute Idee für eine Schule, die als psychosozial bedeutsamer Ort gefasst wird, der Sicherheit bietet, stellt *Brigitta Busch* vor. An solchen Orten ist das Schaffen von Freiräumen sinnvoll, die für kreatives Schreiben und Gestalten genutzt wer-

den können. Wie anhand eines Volksschulprojekts gezeigt, können die SchülerInnen Ängste und Erfahrungen in »kleinen Büchern« thematisieren und sich die durch Traumas verlorene Handlungsmacht zurückerobern – zentral ist jedoch das Recht der Kinder, zu schweigen.

7. Die Möglichkeiten des Literaturunterrichts

Eine andere Möglichkeit für den Unterricht mit geflüchteten und nicht geflüchteten SchülerInnen wird von *Sabine Zelger* in der Hinwendung zu Komik und Humor gesehen. Dabei lassen sich Formen des Heiteren in ihrem Wandel, in ihrer Distanziertheit und als Mittel der Aggression und Utopie vermitteln, es kann aber auch die katalysatorische Kraft der Komik für Veränderung im Mittelpunkt stehen. Die Funktionen der Entspannung und Enttabuisierung lassen sich in allen Domänen des Deutschunterrichts nutzen.

Flucht und Ankommen im Deutschunterricht mitzudenken, bedeutet in jedem Fall auch eine Reflexion der literatur- und mediendidaktischen Fragestellungen, wie *Werner Wintersteiner* argumentiert. Zum einen ist anhand der Bedeutung von Etiketten wie »Migrationsliteratur« oder »mehrsprachig« die Literaturgeschichtsschreibung und Literaturkritik zu hinterfragen. Zum anderen kann die Literaturgeschichte als Geschichte von Flucht und Geflüchteten gelesen werden. In dieser Zuspitzung lassen sich auch Erkenntnisse über die Kontinuität und die Diversität von Fluchtgründen und Fluchterfahrungen vermitteln. Zahlreiche Beispiele untermauern, dass ein sol-

Und was sagen andere?

Wer sich bildungspolitisch zu unserem Thema weiter orientieren möchte, kann sich von den folgenden Vorschlägen verschiedener ExpertInnengruppen inspirieren lassen. Alle Texte sind frei im Internet zugänglich.

- Migration, Integration und Gleichstellung in Österreich: Maßnahmenpapier des Alternativen ExpertInnenrats für Migrations-, Integrations- und Gleichstellungsfragen 2012. http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_2012_MassnahmenpapierIntegration_Okt.pdf
- Mehrsprachigkeit fördern – Menschenrechte verwirklichen, Deutschförderung mehrsprachig konzipieren: Im Meer der Sprachen ist Deutsch nur eine Welle. Abschlusserklärung des Transnationalen ExpertInnenforums Sprache Migration vom 24. bis 26. Mai 2012 in Graz. http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/ST_2012_Abschlusserklaerung-Graz.pdf
- Sprachverbote verbieten! Netzwerk Sprachenrechte fordert Kinderrechte für ALLE Kinder ein. Stellungnahme des Netzwerks SprachenRechte. März 2015. http://www.lefoe.at/tl_files/lefoe/Sprachverbote-verbieten_NWSprachenRechte_Maerz2015.pdf
- 10 Empfehlungen zur Sprachförderung von neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern des Fachdidaktikzentrums der Geisteswissenschaftlichen Fakultät Graz. November 2015. https://static.uni-graz.at/fileadmin/projekte/refugees/Dateien/Empfehlungen_Sprachfoerderung_fuer_neu_zugewanderte_SchulerInnen.pdf
- Deutsch darf nicht alleinige »Pausensprache« sein. Stellungnahme des Verbands für Angewandte Linguistik Österreich und des Netzwerks SprachenRechte, Februar 2016. http://www.verbal.at/fileadmin/user_upload/Stellungnahmen/201602_15-verbal_NWSR_Steiermark-Schulsprache.pdf
- Aus Flüchtlingen werden Mitbürgerinnen und Mitbürger. Gesellschaftliche Umbrüche als Herausforderung für das sprachliche Lehren und Lernen. Gemeinsamer bildungspolitischer Arbeitskreis des Deutschen Germanistenverbands und des Symposions Deutschdidaktik. Frühjahr 2016. http://www.fachverband-deutsch.de/beitrag-anzeigen.html?mesa_ge=B66F2BA0-B2E2-4E0C-6CD3-847C86D09B2F
- World leaders must do more to educate refugee children, say top academics and influencers. September 2016. http://www.huffingtonpost.com/professor-geoff-gilbert/world-leaders-must-do-mor_b_12024110.html

ches Augenmerk einen wichtigen Beitrag für literarische und politische Bildung darstellt.

Trotz der Fülle an Beiträgen haben wir als HerausgeberInnen immer noch das Gefühl, viele wichtige Aspekte nicht adäquat angesprochen zu haben. Vielleicht kann dies durch einen Blick in die – ebenfalls besonders umfangreiche – Bibliographie kompensiert werden, die *Andreas Hudelist* zusammengestellt hat. Abschließend werden von *Walter Oberhauser*, *Barbara Klema*, *Ursula Esterl* und *Katharina Perschak* aktuelle Publikationen zum Thema vorgestellt.

Was unser Heft aber sicher bietet, ist eine differenzierte Betrachtung einer veränderten und veränderbaren Schule von LehrerInnen, FachdidaktikerInnen, SoziologInnen und BildungsexpertInnen. Für die Reflexion ist jenes Verständnis von (Deutsch-)Unterricht zentral, dass LehrerInnen nicht die alleinigen AkteurInnen sind, sondern dass sie ihre SchülerInnen als aktiv Handelnde sehen, die an der großen Aufgabe der Integration partizipativ beteiligt sind. Auch wird die gegenwärtige Situation als Anstoß gesehen, die längst überfälligen bildungspolitischen Reformen im Makro- wie im Mikrobereich zu reformulieren und endlich zu realisieren. Wenn diese Aufgabe glücken soll, sind dafür alle Dimensionen des Deutschunterrichts – sprachliche Bildung, literar-ästhetische Bildung, mediale Bildung, politische Bildung – in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenspiel angesprochen. Die sich daraus ergebenden Konsequenzen und mannigfachen Möglichkeiten für Deutschunterricht und Bil-

dungspolitik, stehen im Zentrum dieses Bandes.

Wir freuen uns auf Umsetzung, Weiterentwicklung und Diskussion.

Literatur

STAJIĆ, OLIVERA (2011): Kollateralschäden oder Chancen. In: *daSTANDARD*, 15. November 2011. Online: <http://derstandard.at/1319182818371/Postmigrantische-Biografien-Kollateralschaeden-oder-Chancen> [Zugriff: 15.1.2017].

WERNER WINTERSTEINER ist emeritierter Universitätsprofessor für Deutschdidaktik und Friedenspädagoge sowie Gründer des Zentrums für Friedensforschung und Friedenspädagogik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er beschäftigt sich mit (transkultureller) Literaturdidaktik, interkulturellem Lernen, literarischer Bildung und Friedensforschung. Seit 1988 ist er Herausgeber der *ide*. E-Mail: werner.wintersteiner@aau.at

SABINE ZELGER arbeitet als Deutschdidaktikerin und Literaturwissenschaftlerin am Institut für Germanistik an der Universität Wien. E-Mail: sabine.zelger@univie.ac.at

»Unsere Schulen sind auf die Flüchtlingsbewegung überhaupt nicht vorbereitet!«

Die Bildungsexpertinnen Barbara Herzog-Punzenberger und Heidi Schrodtt im Gespräch

Die Bildungsexpertinnen Barbara Herzog-Punzenberger und Heidi Schrodtt stellen im Gespräch eine Reihe von Mängeln im österreichischen Schulwesen fest, die eine gute Aufnahme neu zugezogener SchülerInnen erschweren. Insbesondere treten sie – unter Verweis auf Vorbilder in anderen Ländern – für eine Ausbildung (bzw. Fortbildung) im Umgang mit Mehrsprachigkeit ein, für den Einsatz von LehrerInnen mit DaZ-Ausbildung, für flexible Lerngruppen in extrem heterogen zusammengesetzten Klassen, für Deutschförderung ab dem Kindergarten und für Lösungen, die QuereinsteigerInnen besser integrieren.

1. Zur Situation in Österreichs Schulen heute

IDE: Wie bewertet ihr die Situation in unseren Schulen angesichts der so genannten Flüchtlingskrise?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Meiner Wahrnehmung nach ist die Situation sehr unterschiedlich. An vielen Orten gibt es sehr kleine Zahlen an neu hinzugekommenen SchülerInnen aus dem Fluchtcontext, darunter auch Orte, die noch nie mit MigrantInnen in der Schule zu tun hatten, aber dann gibt es die

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER ist Leiterin des Arbeitsbereichs »Bildung und Migration« am Institut für Pädagogik und Psychologie der Johannes Kepler-Universität Linz. Davor war sie am BIFIE in Salzburg und an der Österreichischen Akademie der Wissenschaften. 2016 ist ihr Buch *Ungleichheit in der Einwanderungsgesellschaft. Intergenerationale Mobilität der angeworbenen Arbeitskräfte in Österreich* erschienen. E-Mail: Barbara.Herzog-Punzenberger@jku.at

HEIDI SCHRODT war AHS-Professorin für Deutsch und Englisch, danach langjährige Direktorin des Wiener Gymnasiums Rahlgasse. Sie ist Gründerin und Vorsitzende der Initiative »BildungGrenzenlos« und wurde 2005 mit dem Wiener Frauenpreis ausgezeichnet. 2014 erschien ihr Buch *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. E-Mail: heidi.schrodtt@gmail.com

Großunterkünfte wie in Wien, wo ich von einer Mitarbeiterin vor Ort Klagen gehört habe. Vor allem ist schlimm, dass neue Lehrkräfte, die gerade aus der Ausbildung kommen, in solchen Klassen eingesetzt werden und einfach überfordert sind, obwohl sie aus bester Absicht diese Stelle angenommen haben.

HEIDI SCHRODT: Unsere Schulen sind meines Erachtens auf die Flüchtlingsbewegung überhaupt nicht vorbereitet, obwohl das schon längst der Fall hätte sein können. Schließlich hatten wir eine große Fluchtbewegung im Bosnienkrieg, und spätestens da hätte man beginnen können, auf die veränderte Situation zu reagieren. Die Flüchtlinge könnten besser integriert werden, wenn wir insgesamt auf die durch Migration veränderte Situation reagiert hätten.

IDE: Was heißt »insgesamt auf die Situation reagieren«? Was wären die wichtigsten Maßnahmen?

HEIDI SCHRODT: »Insgesamt reagieren« heißt: Ausbildung (bzw. Fortbildung) im Umgang mit Mehrsprachigkeit, Einsatz von LehrerInnen mit DaZ-Ausbildung, sensibler Umgang mit so genannten QuereinsteigerInnen und für diese große Personengruppe die Änderung der ungünstigen und längst veralteten gesetzlichen Ausgangslage; das heißt: flexible Lerngruppen in extrem heterogen zusammengesetzten Klassen, Deutschförderung im Kindergarten, ebenso in der Volksschule, Lernstandsfeststellungen durch LehrerInnen, Kooperationen mit Institutionen der Erwachsenenbildung bezüglich älterer analphabetischer SchülerInnen, um nur einiges zu nennen. Das alles hätte man schon vor mindestens 15 Jahren machen sollen. Dazu kommt noch: Einsatz von SchulsozialarbeiterInnen, PsychologInnen, FreizeitpädagogInnen, Verstärkung der Elternarbeit ... Und, ganz wichtig, eine sozialindizierte Mittelverteilung an Schulen mit besonders großen Herausforderungen.

IDE: Warum hat man das nicht getan? Und wie weit reagiert man jetzt – eurer Beobachtung nach – richtig?

HEIDI SCHRODT: Warum hat man das alles nicht getan? Zuerst, in der Ära der Gastarbeiter, hat man die Probleme ignoriert, später hat man sie schöneredet oder verklärt – Stichwort »Multikulti« – ohne ein Gesamtkonzept überhaupt anzudenken. Maßnahmen erfolgten immer nur punktuell, wie der Einsatz von MuttersprachenlehrerInnen oder von DaZ-Kursen. In Wien hat man dann begonnen, an den Pflichtschulen SchulsozialarbeiterInnen einzusetzen, sowie BeratungslehrerInnen, aber all das war zu wenig. Manche NMS in Wien sind derzeit völlig überfordert. Natürlich könnte man, mit entsprechendem Personal, auch an mehrfach belasteten Standorten sehr gut arbeiten, aber das braucht viele Ressourcen. Die müssen meines Erachtens solchen Schulen dringend zur Verfügung gestellt werden

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Ein bisschen was geschieht ja jetzt: Mit Schulbeginn 2015/16 kamen Informationen, in denen wichtige Hinweise für Materialien, Unterstützung etc. enthalten waren, insbesondere für jene Standorte, die bisher keine Erfahrung mit migrationsbedingter Heterogenität hatten. Das war gut und wichtig.

Dann wurden die *Mobilen Interkulturellen Teams (MIT)*¹ eingerichtet, die als »Feuerwehr« eingesetzt werden sollen und an Brennpunkte kommen. Das ist auch gut und wichtig, kann aber natürlich nur für die Bearbeitung akuter Probleme herangezogen werden und nicht, um systemische Lücken oder Versäumnisse auszugleichen.

IDE: Was sind konkret *Mobile Interkulturelle Teams*, eine pädagogische »schnelle Eingreiftruppe«?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Das sind Teams von PsychologInnen, SozialarbeiterInnen und einschlägig geschulten PädagogInnen, die die Lehrkräfte unterstützen; oftmals selbst mit Migrationserfahrung und meist mehrsprachig, kommunizieren sie auch mit Flüchtlingsfamilien und machen Krisenintervention. Abgesehen von den MIT wurden schon 2014 die Weiterbildungsangebote hinsichtlich Deradikalisierung und Politische Bildung massiv aufgestockt – allerdings, vermute ich, waren das einmalig rund 150 Veranstaltungen, jedenfalls ein guter Input von sehr engagierten Trägervereinen. Auch Tagesveranstaltungen zu Flucht und angeschlossenen Themen für SchulleiterInnen und Lehrkräfte an den Pädagogischen Hochschulen waren gut besucht.

IDE: Eure Aussagen decken sich in einem Punkt: Es wird nur reagiert, wenn die Not schon sichtbar ist, und es wird nur genau so viel getan, wie unbedingt nötig erscheint. Wenn was passiert, dann kaum strukturelle Maßnahmen, also statt Ausbildung für alle nur Weiterbildung für wenige, aber keine systematischen Veränderungen – etwa ein Gesetz, dass SozialarbeiterInnen und MuttersprachenlehrerInnen in einem bestimmten Maße zur Verfügung stehen müssen, was ja auch hieße, sie auszubilden und zu finanzieren ...

2. Das Fehlen von bildungspolitischen Leitlinien

HEIDI SCHRODT: Tatsächlich war bisher der Umgang mit migrantischen Kindern und Jugendlichen bei den politisch Verantwortlichen, milde ausgedrückt, kein großes Thema. Wien nehme ich in den allerletzten Jahren etwas aus, denn da gibt es einige gute Ansätze etwa in der Elternarbeit wie »Mama lernt Deutsch«² oder jetzt, im laufenden Schuljahr ganz aktuell, das Wiener College für nicht mehr schulpflichtige Flüchtlinge.³ Aber nehmen wir das so genannte Schul»reform«paket vom 17.11.2015, da ist die Migrationsthematik kein großes Thema und das, obwohl etwa im fünften Wiener Gemeindebezirk in den Pflichtschulen 90 Prozent der Kinder eine andere Erstsprache als Deutsch haben.

1 Siehe <http://www.schulpsychologie.at/psychologische-gesundheitsfoerderung/integration-von-fluechtlingskindern/initiativen-des-bmbf/mobile-interkulturelle-teams-mit/> [Zugriff: 11.1.2017].

2 Siehe dazu: <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/deutsch-lernen/mama-lernt-deutsch/> sowie den Folder <https://www.wien.gv.at/menschen/integration/pdf/mama-lernt-deutsch-folder.pdf> [Zugriff: 11.1.2017].

3 Vgl. <http://derstandard.at/2000033457091/Wiener-College-fuer-Fluechtlinge-startet-im-Sommer> [Zugriff: 11.1.2017] sowie den Beitrag von Barbara Klema in diesem Heft.

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Will man über die allgemeine Erhöhung der Diversitätskompetenz in der österreichischen Schule sprechen, sollte man jede Ebene im Detail diskutieren, denn es ist oft so, dass Schwächen des Systems hier besonders stark zum Tragen kommen. Nehmen wir als Beispiel die Erstausbildung der Lehrkräfte: Wie lernen sie denn die Praxis des Unterrichts? – Im Wesentlichen durch ihre Unterrichtseinheiten mit den Praxislehrkräften. Diese wiederum haben oftmals keine besonders hohe Professionalität, was sprachliche und kulturelle Diversität angeht. Hier müsste ein Qualitätsindikator eingeführt werden. Allerdings heißt es, dass es ohnehin nicht genug AusbilderInnen gibt und dass es ein Problem mit der Verfügbarkeit von hoch qualifizierten Übungslehrkräften gibt.

HEIDI SCHRODT: Dennoch ist in der neuen PädagogInnenbildung kein einschlägiges Pflicht-Modul vorgesehen. Und, ehrlich gesagt, es fehlt auch an kompetenten AusbilderInnen.

IDE: Und weil es keine Pflichtmodule gibt, sehen die AusbilderInnen keine Notwendigkeit, sich weiterzubilden, so beißt sich eben die Katze in den Schwanz. Die neue PädagogInnenausbildung betrachte ich deswegen als eine vertane große Chance. Man ist wieder von den traditionellen Fachinhalten ausgegangen und hat transversale Inhalte, wie Deutsch als Zweitsprache, Politische Bildung bzw. Global Citizenship Education, Diversitätsmanagement wieder keine Chance gegeben. Gibt es wenigstens in anderen Ländern Musterbeispiele, wie man systemisch auf die Migration reagieren sollte?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Ich sehe derzeit keine besonders überzeugenden Länderbeispiele, selbst Schweden hat zum Teil eine überraschend negative Praxis, allerdings ist es lokal und regional sehr verschieden und bei sehr positiven Beispielen wie dem *San Francisco Unified School District*, also dem öffentlichen Schulwesen, handelt es sich nicht um so große Zahlen an Flüchtlingskindern. Aber dort geht man sehr systematisch und differenziert vor, und man verfügt über sehr viel forschungsgestütztes Material zum Beispiel hinsichtlich zweisprachiger Bildung.

»QuereinsteigerInnen sind die Ärmsten der Armen!« (Heidi Schrodt)

HEIDI SCHRODT: Sehr gut finde ich das Hamburger Modell der durchgängigen Sprachförderung, das modulartig aufgebaut ist. An jeder Schule gibt es eine Sprachkoordinatorin oder einen Sprachkoordinator. Allerdings ist das ein kostenintensives Modell.⁴ Und Schweden hat jedenfalls ein wesentlich besseres und faireres Modell für QuereinsteigerInnen, die bei uns die Ärmsten der Armen sind. In Schweden gibt es für alle SchülerInnen, unabhängig von der schwedischen Staatsbürgerschaft, das Recht auf kostenlosen Schulbesuch bis

4 Für einen kurzen Überblick: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/pdf-dokumente/foermig-flyer.pdf> [Zugriff: 11.1.2017]. Siehe auch den Beitrag von İnci Dirim in diesem Heft.

19 Jahre, und das wird auch von 95 Prozent der Betroffenen wahrgenommen. Wer keine Berechtigung hat, in eine Oberstufenform zu gehen, kann ein zehntes Schuljahr anhängen. Wer nach dem zehnten Schuljahr noch nicht über ausreichende Schwedischkenntnisse verfügt, um eine Oberstufe zu besuchen, hat in einer speziellen Schulform noch einmal drei Jahre Zeit, um diese Berechtigung zu erwerben. Konkret: QuereinsteigerInnen dürfen noch, bis sie 20 Jahre alt sind, mit einer dreijährigen Oberstufenform beginnen, die zur Hochschulberechtigung führt. Ein deutlicher Kontrast zu unserem Umgang mit QuereinsteigerInnen!

3. Die Benachteiligung von QuereinsteigerInnen

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Ja, ich finde es sehr wichtig, die Widersprüchlichkeiten darzulegen. Eben wie in Schweden, da gibt es ganz viele gute Ansätze und dann abschreckende Beispiele, wie sie bei einem Study Visit un längst vorgeführt wurden. Was die PädagogInnenbildung Neu betrifft, ist mein Eindruck, dass das Inklusionsparadigma alleine das Problem sicher nicht lösen kann, Stereotype funktionieren sehr spezifisch, da hilft es nicht, allgemein guten Willen zu bekunden. Man muss vielmehr, über diversitätsfreundliche Einstellungen und Haltungen hinaus, Wissen über Migration, über Mehrsprachigkeit, über Vorurteile erwerben und Handlungsfertigkeiten entwickeln und einüben. Aber wie gesagt, es fehlen uns die ausgebildeten Lehrenden in den Institutionen der LehrerInnenbildung und an den Schulen für das Praxislernen, ohne die geht es nicht.

IDE: Wie ist denn unser Umgang mit QuereinsteigerInnen?

HEIDI SCHRODT: Wenn sie schulpflichtig sind, müssen sie nach spätestens zwei Jahren benotet werden, was natürlich viel zu kurz ist. Wenn sie nicht mehr schulpflichtig sind, haben sie kein Recht auf Schulbesuch mehr. Selbst wenn sie zuvor in ihren Herkunftsländern eine unserer AHS vergleichbare Schulform besucht haben, haben sie minimale Chancen, in eine AHS aufgenommen zu werden, obwohl das natürlich möglich wäre.

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Da gibt es eben in Regionen mit einer größeren Anzahl an QuereinsteigerInnen sogenannte »Sprachklassen«, in denen SchülerInnen ohne Deutschkenntnisse zusammengefasst werden und, je nach Fortschritt, aber üblicherweise nach einem Jahr in die Regelklassen transferiert werden, in Ausnahmefällen nach zwei Jahren. Was ich bisher davon gesehen habe, hat mich nicht überzeugt. Die Lehrenden haben keine spezifische oder nur eine lange zurückliegende Ausbildung. Das Team-Teaching hat nicht besonders gut funktioniert. Die Individualisierung fand kaum statt. Die Schwächsten wurden nicht systematisch unterstützt ...

»Es fehlen uns die ausgebildeten Lehrenden in den Institutionen der LehrerInnenbildung.« (Barbara Herzog-Punzenberger)

Zusammengefasst würde ich sagen, wenn schon »Sprachklasse«, dann top ausgebildete Lehrkräfte, die wirklich spezialisiert und auf dem neuesten Stand

sind: Aber insgesamt geht es immer um kohärente Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung am Standort, die migrationsbedingte Diversität derzeit priorisieren sollte. Stattdessen sagen SchulleiterInnen: Was denn noch, wir haben schon genug Reformansätze, das geht nicht auch noch.

Denn natürlich sind systemische Lösungen zu bevorzugen wie auch QUIMS⁵ in Zürich, wo eben Standorte mit mehr als 40 Prozent SchülerInnen mit Migrationshintergrund zusätzliche Mittel bekommen und dafür bestimmte Maßnahmen umsetzen müssen, das ist ein viel systematischerer Ansatz als bei uns.

HEIDI SCHRODT: Zu den Sprachklassen: Ich denke, das kann in einigen Fällen durchaus Sinn machen, zum Beispiel, wenn an einer Schule gerade ein ganz großer Schub von Neuankommenden eingelangt ist. Aber solche Klassen sollten immer nur temporär sein mit dem Ziel, eine möglichst baldige Eingliederung in den Klassenverband zu erreichen. Jedenfalls sollte man nicht gleich »Ghettoklasse« rufen, wenn solche Lösungen angeboten werden.

»In der PädagogInnenbildung Neu gibt es zu wenig verpflichtende Module für sprachliche und kulturelle Diversität.« (Barbara Herzog-Punzenberger)

IDE: Wie soll es eine kohärente Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung am Standort geben, wenn die Schulen über keine Autonomie verfügen?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Bei der Personalentwicklung meinte ich nicht in erster Linie mehr Lehrkräfte, sondern die Weiterbildung derer, die bereits im Dienst sind, mit Coaching über einen längeren Zeitraum, Reflexionsgruppen, die gemeinsam Maßnahmen umsetzen und kritisch evaluieren etc., also Formen, die eine viel höhere Effektivität bewiesen haben als »Ich geh mal einen Tag in die Fortbildung« oder so. Außerdem braucht es bei neuen Lehrkräften eben die Berücksichtigung der Spezialisierung, sodass eine ähnliche Situation wie in Hamburg entsteht, mit Fachkräften, die die Ergebnisse der schulinternen Fortbildungen koordiniert weiterführen können. Alles das sollte ein wichtiges Thema in SQA⁶ sein.

HEIDI SCHRODT: Ja, es braucht ein ganz großes Maß an Schulautonomie, aber dazu auch eine regionale Bildungsdirektion, die auf die Bedürfnisse der Schulen im Verbund eingehen kann und auch die Ressourcen entsprechend fair verteilt. Manche Schulen brauchen sehr viel mehr Ressourcen als andere. Auch dafür gibt übrigens Hamburg ein sehr gutes Beispiel ab, denn da bekommen die jeweiligen Schulen unterschiedlich viel, und wie viel (oder wenig), das kann öffentlich eingesehen werden.

5 QUIMS: Qualität in multikulturellen Schulen. Siehe etwa: <https://www.stadt-zuerich.ch/schulen/de/ahorn/unterricht/foerderung/quims.html>, oder die diesbezügliche Broschüre unter http://www.vsa.zh.ch/internet/bildungsdirektion/vsa/de/schulbetrieb_und_unterricht/qualitaet_multikulturelle_schulen_quims/_jcr_content/contentPar/downloadlist_1/downloaditems/751_1289910204702.spooler.download.1391004217588.pdf/quims_handreichung.pdf [Zugriff: 11.1.2017].

6 SQA: Schulqualität Allgemeinbildung: <http://www.sqa.at/>.

»Manche Schulen brauchen sehr viel mehr Ressourcen als andere.« (Heidi Schrodt)

IDE: Ich sehe noch ein anderes Problem: Oft fehlt es den Lehrkräften nicht an gutem Willen, aber der ist mit Vorurteilen belastet: Wieso geben die (ausländischen) Kinder mir nicht die Hand? Das ist doch unhöflich! Klar haben »die« ihre Speisevorschriften, aber sie könnten sie doch auch ein bisschen lockerer nehmen! Und es wäre doch viel besser, schon wegen dem Spracherwerb, wenn alle in der Pause immer Deutsch reden würden. Könnt ihr diese Eindrücke bestätigen?

HEIDI SCHRODT: Ich glaube, das Thema Handschlag verweigern kommt auch wieder nicht so oft vor. Aber es gibt da schon größere Probleme an Wiener Schulen mit manchen muslimischen (männlichen) Schülern. Missachtung von Lehrerinnen kommt schon vor, ebenso wie das Zur-Rede-Stellen von muslimischen Mädchen, die kein Kopftuch tragen. Relativ oft auch werden Mädchen ganzjährig durch ein ärztliches Attest vom Turnunterricht freigestellt, sie dürfen nicht auf Ausflüge mitkommen, schon gar nicht auf Projektwochen. Das kommt vor und darf nicht schöneredet werden. Deutschpflicht in den Pausen ist in manchen Wiener Schulen auch manchmal ein Thema, aber eben nur auf Ebene der einzelnen Schulen.

IDE: Wie soll man darauf reagieren, wenn die Rechte von Mädchen beschnitten werden, unter dem Vorwand der Religion – was kann die Lehrerin, was kann der Schulleiter da eigentlich machen?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Von einem Linzer NMS-Schulleiter, wo etwas schwierigere Situation öfters vorkommen, weiß ich, dass er vieles durch intensive Kommunikation mit den Eltern – eben beidseitiges Entgegenkommen, Verhandeln, Vermittlungspersonen etc. – hinkommt, allerdings kommt hin und wieder ein Extremfall vor, dann versucht er mit Schulaufsicht und Gesetz zu klaren Grenzziehungen zu kommen, das ist auch notwendig. Im Allgemeinen halte ich die Professionalität in der Elternarbeit aber für vernachlässigt, gerade auf der Ebene der Schulleitung sollte das eine wichtige Kompetenz darstellen.

HEIDI SCHRODT: Was die Rechte der Mädchen betrifft: schwierig. Unsere Feministinnen haben diese große Gruppe von benachteiligten Frauen und Mädchen vielfach noch gar nicht zur Kenntnis genommen. Bewährt hat sich in manchen Schulen der Einsatz von muslimischen Vertrauenspersonen als VermittlerInnen, wie etwa der türkische Muttersprachenlehrer oder ein Beratungslehrer. Es ist am wirksamsten und wird am ehesten akzeptiert, wenn es Muslime sind, die bei einem solchen Elterngespräch beigezogen werden. Sehr wichtig ist auch der Zugang zu den Müttern, diese in die Schule zu bekommen, sie zu stärken. Ich stimme mit Barbara überein, dass die Elternarbeit bei uns vernachlässigt ist. »Eltern in die Pflicht nehmen« heißt es ja immer, statt dass wir uns bemühen, sie in die Schule hereinzuholen, das Gespräch suchen. Das ist aber wirklich schwierig, wie ich auch von sehr engagierten LehrerInnen weiß.

4. Eine Reform für *alle* SchülerInnen

IDE: Die Maßnahmen, die ihr vorschlagt beziehungsweise in anderen Gegenden verwirklicht seht, sind zwar aus Anlass der Migration gesetzt worden, sie verändern aber mehr oder minder nachhaltig die Schule. Kann man da nicht von einem Mehrwert für das gesamte Bildungssystem insgesamt sprechen?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Die neue Herangehensweise an Bildungssprache versus Alltagssprache, an sprachsensiblen Fachunterricht etc. hat für alle Vorteile, aber insbesondere auch für die »einheimischen« SchülerInnen aus bildungsfernen Schichten, deren Vokabular eben auch geringer ist, weiter weg von der Bildungssprache etc. und die es dadurch auch schwerer haben, in der Schule erfolgreich zu sein. Ich denke, das ist ganz ein wichtiger Punkt, der sehr deutlich kommuniziert werden müsste, da deren Eltern die FPÖ-StammwählerInnen sind.

HEIDI SCHRODT: Unser Schulsystem *ist* von einer mehrsprachigen, heterogenen Schülerschaft geprägt, und daran wird sich auch nichts ändern. Daraus folgt, dass das Bildungssystem insgesamt nur reformiert werden kann, wenn diese ganz wesentliche Dimension berücksichtigt wird.

IDE: Das klingt sehr plausibel!

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Es ist auch sehr interessant, dass sich in Deutschland Vereine von Eltern mit Migrationshintergrund im Schulkontext gegründet haben, dass es etwa im Bundesland Nordrhein-Westfalen eine große Tagung zu diesem Thema gab und diese Vereine als wichtige Integrationsmotoren verstanden und unterstützt werden. Warum gibt es das bei uns nicht? Einer der Gründe ist wahrscheinlich, dass die Zahl an migrantischen Mittelschichteltern in Schulen oder Regionen in Österreich überschaubar, das heißt eher klein ist.

HEIDI SCHRODT: Übrigens: In London, das eine eigene große Schulreform hatte (und teils auch in anderen englischen Regionen, nicht in ganz England!), sind inzwischen die SchülerInnen mit migrantischem Hintergrund den White-Working-Class-SchülerInnen leistungsmäßig voraus. Da wurde auch viel investiert in den 2000er-Jahren.

IDE: Inwieweit müsste das Bildungssystem auch mit einer Adaptierung der Unterrichtsinhalte reagieren? Die SchülerInnen, und zwar alle, müssen ja einen Begriff von ihrer eigenen Lebenssituation in einer mehrsprachigen, sozial und ethnisch heterogenen Gesellschaft und Schule bekommen. Und gleich noch dazu: Müsste nicht auch ein Bildungsoptimismus verbreitet werden? Also die Idee, dass Bildung ein Wert an sich ist, und zweitens eine Chance auf ein besseres Leben, wenn sie auch nicht immer sozialen Aufstieg garantiert?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Es gibt das »cultural responsive curriculum« oder auch »ethnic studies curriculum«, wo es genau darum geht, dass die tatsächliche Lebenssituation der SchülerInnen als Anknüpfungspunkt für den Fachunterricht genommen wird. Das setzt aber auch voraus, dass die Lehrkräfte von der tatsächlichen Lebenssituation ihrer SchülerInnen eine Ahnung

haben, ihnen auch bewusst ist, inwiefern ihre eigene Herkunft ihre Normalitätserwartungen, ihre Weltsicht und ihren Unterricht prägt etc. Das sind eben Sachen, die man in einer Aus- bzw. Fortbildung zu soziokultureller (früher: interkultureller) Diversitätskompetenz lernt.

HEIDI SCHRODT: Was die Bildungsinhalte betrifft, finde ich das eine sehr schwierige Frage. Unmöglich ist es inzwischen, im Unterricht auf all die kulturellen Hintergründe einzugehen, die die Kinder mitbringen. Das würde jeden Rahmen sprengen. Das ist aber gar nicht vorrangig wichtig, finde ich. Wichtiger erscheint mir, dass Interesse gezeigt wird, Wertschätzung für das, was die Kinder mitbringen. Den Rest hat soeben Barbara benannt.

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Derzeit ist ja eine katastrophale Entwicklung im Gange: Durch die starke Betonung des Wertes von Bildung fühlten sich gerade die Eltern ohne Matura abgewertet und wenden sich nun aus mehreren Gründen sehr aktiv gegen die Eliten, die Intellektuellen, »die da oben« etc. Bildung im klassisch bürgerlichen Sinne gilt schon bald als Verrat an der eigenen Familie, das ist leider auch im Präsidentschaftswahlkampf so gespielt worden!

»Bildungsoptimismus ist von zentraler Bedeutung!« (Heidi Schrodtt)

HEIDI SCHRODT: Bildungsoptimismus: Das scheint mir von zentraler Bedeutung zu sein. Im Londoner Modell übrigens ganz wichtig. Das impliziert auch, dass man Kindern und Jugendlichen viel zutraut und ihnen auch mehr abverlangt, als das bei uns der Fall ist. Nach dem Motto: »You can do it, you can, and you can even do better«. Und dazu gibt es für solche Kinder notfalls auch Einzelunterstützung. Das wäre etwas anderes, als sie in einer Klasse sitzen zu haben, wo es drunter und drüber geht, der Lärmpegel hoch ist, man wenig lernt und dann die Noten geschenkt bekommt. Das ist derzeit leider nicht selten in der NMS der Fall. Ein offenes Geheimnis. Hier kann kein Bildungsoptimismus entstehen.

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Ja, ich sehe da auch einen großen Unterschied, was die Bewusstheit der Lehrkräfte bezüglich der Frage »Was hilft den SchülerInnen« angeht. In den anglo-amerikanischen Ländern ist die forschungsbasierte Einsicht, dass herabgesetzte Erwartungen mehr Nachteile als Vorteile für die Kinder bringen, Allgemeinwissen, bei uns ganz und gar nicht. Da sagt man dann: Na, sie sollen sich in der Schule doch wenigstens wohlfühlen.

5. Mehrsprachigkeit als Chance

IDE: Wie sieht es mit dem Deutschunterricht aus? Welche Chancen haben gerade DeutschlehrerInnen, ein erfolgreiches Ankommen zu unterstützen und Schule zu einer positiven Erfahrung und einem erfolgreichen Unternehmen zu machen?

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Für die DeutschlehrerInnen sehe ich keine andere Chance, als sich mit Mehrsprachigkeit und Migration aktiv auseinanderzusetzen und sich da weiterzubilden, aus dem Bauch heraus geht das nicht. Am

Österreichischen Sprachenkompetenzzentrum gibt es auch zahlreiche interessante Angebote, so wie auch an den diversen Pädagogischen Hochschulen. Aber auch die Abkehr vom Einzelkämpfertum und sich zu vernetzen, um gemeinsame Vorgangsweisen zu entwickeln, ist wichtig.

»Zweisprachiger Unterricht ist von Vorteil für *alle* Kinder!« (Barbara Herzog-Punzenberger)

HEIDI SCHRODT: Der Deutschunterricht ist sehr wichtig, aber hier fehlt es sehr oft an den nötigen Kenntnissen, didaktisch, methodisch, an Grundkenntnissen zum Zweit- und Drittspracherwerb. Daher: intensive Verstärkung in der LehrerInnenfortbildung. Durchaus auch am Schulstandort. Sehr bewährt hat sich, um nur ein kleines Beispiel anzuführen, der Einsatz von Tablets und Mobiltelefonen im Unterricht, weil SchülerInnen, die noch schlecht Deutsch können, so durch Übersetzungsprogramme schnelle Orientierung finden. Das wird auch an manchen NMS und BMHS gemacht. Allerdings: Es darf und soll nicht nur der Deutschunterricht sein, der für den Zweitspracherwerb verantwortlich ist. *Alle* LehrerInnen einer Schule müssen über Grundkenntnisse von Zweitspracherwerb und Umgang mit Mehrsprachigkeit Bescheid wissen und das praktische Rüstzeug dafür haben. Also wieder: LehrerInnenfortbildung!

IDE: Noch eine letzte Frage: Gibt es etwas, das sehr wichtig ist, aber bislang noch nicht angesprochen wurde?

HEIDI SCHRODT: Ich wünsche mir, dass die neue Bildungsministerin das Thema aufgreift und es zu einem ihrer Kernanliegen macht. Und noch etwas: Der Kindergarten braucht *unbedingt* eine tertiäre Ausbildung und bessere Arbeitsbedingungen und gehört in die Kompetenz des Bildungsministeriums, denn da beginnen schon die Benachteiligungen.⁷

BARBARA HERZOG-PUNZENBERGER: Die Forschung, die jährlich die Kompetenzen von SchülerInnen gemessen hat, die in mehrsprachigen Kontexten nach vier unterschiedlichen didaktischen Modellen unterrichtet wurden, hat gezeigt, dass die höchsten Kompetenzen (in Mathematik und Englisch in den USA) mit durchgängig zweisprachigen Unterrichtsmodellen erreicht wurden. Es muss also klar werden, dass Einsprachigkeit und das Hinführen auf einsprachige Schulbildung kein Vorteil ist, auch nicht für die Entwicklung von hervorragenden Mathematikkompetenzen. Daher gilt: Zweisprachiger Unterricht ist von Vorteil für *alle* Kinder! Es ist eine große Chance, die genützt werden sollte, wenn das Schulsystem solche Modelle anbietet. Mehrsprachigkeit als Chance!

IDE: Vielen herzlichen Dank für die spannenden Informationen!

Das Gespräch mit den beiden Bildungsexpertinnen führte Werner Wintersteiner.

⁷ Derzeit ressortieren die Kindergärten in Österreich beim Bundesministerium für Familien und Jugend.

Constantin Jungkind

Keine »österreichische Lösung«!

Eine Kritik der Integrations- und Bildungspolitik in Österreich

Die »österreichische Lösung«, also ein fauler Kompromiss, mit dem niemand wirklich zufrieden sein kann, ist in Österreich sprichwörtlich. Gerade in der Integrations- und Bildungspolitik sind solche Kompromisse jedoch gefährlich. In diesem Aufsatz werden die spezifischen Probleme und Hindernisse im Zusammenhang mit der Bildung und Integration von Flüchtlingen in Österreich analysiert und mögliche Lösungsstrategien aufgezeigt. Berücksichtigt werden dabei politische, didaktische und psychologische Aspekte. Ein Plädoyer gegen die »österreichische Lösung« und für eine konsequente, pragmatische Herangehensweise, die die Situation weder beschönigt noch überdramatisiert.

Seit Sommer 2015 war ich immer wieder, mit Unterbrechungen, in der Flüchtlingshilfe aktiv, mit unterschiedlichen Schwerpunkten. Zu Beginn war es die simple Versorgung mit Gütern des täglichen Bedarfs, die in Traiskirchen zwischenzeitlich zusammengebrochen war, dann die Mitarbeit im Kindergarten am Hauptbahnhof Wien bei *Train of Hope*, wo ich auch die ersten Erfahrungen mit dem Unterrichten von Flüchtlingen machte, da wir den Kindern nebenbei ein paar erste Deutschkenntnisse vermittelten. Schließlich unterstützte ich ein Nachhilfeprojekt im 14. Bezirk, das klassische Nachhilfe für Schüler*innen mit Unterricht für Flüchtlinge zu verbinden versucht, und die Arbeit der RosaLilaVilla, die sich um schwule, lesbische, bisexuelle und Transgender-Flüchtlinge kümmert.

Die grundsätzlichen Fragen, die sich mir dabei stellten, waren folgende: Wie gelingt eine Integration, die nicht Unterordnung unter eine ominöse »Leitkultur« oder bloßes Nebeneinander, sondern gleichberechtigtes Miteinander zum Ergebnis hat? Mit welchen Methoden schafft man es möglichst früh, ein gemeinsames Lernen

CONSTANTIN JUNGKIND, seit 2010 Studium in Wien, 2012 endgültig auf Lehramt gewechselt. Von 2013 bis 2015 Mandatar in der ÖH-Bundesvertretung, aktiv in der Flüchtlingshilfe.

E-Mail: jungkindc@yahoo.de

und ein Voneinander-Lernen von Flüchtlingen und Einheimischen zu ermöglichen? Wie bereitet man Flüchtlinge auf ein Leben in einer Gesellschaft vor, die ihnen in wesentlichen Teilen potenziell feindlich gesonnen ist, ohne unnötige Panik zu verbreiten? Und wie begegnet man am effektivsten problematischen Einstellungen (beispielsweise einem patriarchalen Frauenbild oder Antisemitismus) im Rahmen des Unterrichts und darüber hinaus?

Sehr schnell fiel mir auf, dass mein persönlicher Handlungsspielraum und der von Helfer*innen allgemein in dieser Hinsicht sehr begrenzt ist. Die »österreichische Lösung«, also ein fauler Kompromiss um des Kompromisses willen, mit dem niemand wirklich zufrieden sein kann und der, um ja nicht anzuecken, auch möglichst wenig reale Veränderung mit sich bringt, ist in Österreich sprichwörtlich, und neben einigen sehr positiv hervorzuhebenden Ansätzen fielen mir auch im derzeitigen Umgang mit Flüchtlingen zahlreiche solcher österreichischen Lösungen auf. Im Folgenden werde ich versuchen, die wesentlichen Hindernisse in den erwähnten Bereichen sowie einige mögliche Antworten auf diese Fragen unter Berücksichtigung didaktischer, politischer und psychologischer Aspekte zu skizzieren sowie vor allem einige Best practice-Beispiele und notwendig zu ziehende Konsequenzen aus meinen Beobachtungen zu erläutern.

1. Die politische Dimension – von Biedermännern und Brandstiftern

Bereits zu Beginn meiner Arbeit in Traiskirchen fiel mir auf, dass ein großer Teil der logistischen Arbeit vor Ort und zum Teil auch Freizeitangebote, von der örtlichen Moschee übernommen wurden, deren Träger die Islamische Föderation ist. Diese steht der türkischen Milli Görüş/Saadet Partisi nahe (vgl. Jost/Hansen 2011), die eine fundamentalistische sowie stark antisemitische Weltanschauung vertritt. Dagegen vorzugehen war damals aus mehreren Gründen nicht möglich, einerseits fehlte vielen Helfer*innen das Problembewusstsein, andererseits wäre ohne den Moscheeverein ein Großteil der Infrastruktur zusammengebrochen.

Für eine funktionierende Infrastruktur zu sorgen, wäre allerdings Aufgabe des Staates. Dieser überlässt in vielen Fällen solchen problematischen, dem Islamismus zumindest nahestehenden Trägervereinen wichtige Integrationsaufgaben – Traiskirchen ist hier kein Einzelfall. Auch aus Wien und Oberösterreich sind mehrere Fälle bekannt, in denen österreichische Filialen der Muslimbruderschaft, der AKP, der Milli Görüş oder der MHP/Graue Wölfe zentrale Aufgaben der Integrationsarbeit überantwortet bekamen oder sich aneigneten. So stellte etwa das Zentrum der den Grauen Wölfen zugehörigen Avusturya Türk Federasyon in Wien Donaustadt Unterkünfte für Flüchtlinge zur Verfügung.

Wer sich auf eine politische Zusammenarbeit mit solchen Gruppen einlässt oder ihnen gar Kompetenzen im Bereich der Integration übergibt, macht den Bock zum Gärtner. Die genannten Vereine nutzen die Notlage der Flüchtlinge für ihre politischen Zwecke aus und versuchen sie ideologisch zu indoktrinieren – dies legen zumindest die integrationshemmenden Auswirkungen von Gruppen wie Milli Görüş auf frühere Einwanderergenerationen nahe (vgl. Jost/Hansen 2011). Die einzige

Integration, die dabei stattfinden kann, ist die Integration in eine bereits existierende Parallelgesellschaft. Hier wäre der Staat in der Verantwortung, weltanschaulich neutralere Räume zu schaffen, in denen Deutschkenntnisse und Tipps für das alltägliche Zusammenleben vermittelt werden. Dass das »Outsourcing« an fragwürdige Vereine nicht selten auch aus Kostengründen geschieht, ist nur die besonders perfide Spitze dieses Eisbergs. Naivität, Bequemlichkeit und grundsätzliche Verweigerungshaltung schließen sich hierbei nicht aus, sondern bedingen einander. Jenen, die ohnehin kein Interesse an einer menschenwürdigen Lösung im Sinne der Flüchtlinge haben, dienen Nachlässigkeit und Sparzwang der anderen häufig als selbsterfüllende Prophezeiung für ihre allgemeine Hetze gegen Flüchtlinge (vgl. Matiassek 2008).

Das zugrundeliegende Problem ist nicht nur politisch, sondern auch akademisch verwurzelt. Die österreichische beziehungsweise deutschsprachige Islamwissenschaft sieht Muslim*innen entweder als rückständige Barbar*innen oder als »edle Wilde«, dazwischen gibt es wenig, wie der deutsch-syrische Wissenschaftler Bassam Tibi (2016) kritisiert. Eine Anknüpfung an aufklärerische islamische Traditionen wie etwa die des Averroismus findet ebenso wenig statt wie eine sachliche Religionskritik des Islam, die nicht an pauschaler Verdammung, sondern an differenzierter Auseinandersetzung interessiert ist.

Diesem auf dem Rücken der Flüchtlinge ausgetragenen doppelten Spiel von Biedermännern und Brandstiftern wäre nur dann etwas entgegenzusetzen, wenn eine radikale Kehrtwende in der Integrationspolitik vollzogen würde. Kosten dürfen kein Argument sein, um Agenden an fragwürdige Träger auszulagern. Vereinen, die ein Nahverhältnis zu islamistischen oder anderweitig antidemokratischen politischen Kräften haben, müssten die öffentlichen Förderungen entzogen werden.

Zu befürchten ist jedoch, dass sich in diesem Bereich auf absehbare Zeit nichts ändert. Sämtliche österreichische Großparteien sind mit entsprechenden Vereinen vernetzt und buhlen um Stimmen aus deren Milieus: sei es die FPÖ, die die Muslimbruderschaft ins Parlament einlädt (vgl. *Profil* 2015), die SPÖ, die Kontakte zu den türkischen Rechtsextremen von den Grauen Wölfen unterhält (vgl. Schmidt 2015), oder die ÖVP, die Anhänger des türkischen Erdoğan-Regimes und Leugner des Genozids an den Armenier*innen als Kandidaten aufstellt (vgl. Aksak 2013). Dies verdeutlicht zwar, dass das Problem der vielzitierten islamischen Parallelgesellschaften in erster Linie nicht etwa importiert, sondern hausgemacht ist. Für jede integrative Arbeit ist jedoch eine politische Landschaft, in der es bereits eine Ausnahmeerscheinung ist, wenn weder rassistische Stimmungsmache betrieben wird noch man sich dem islamischen rechten Rand anbiedert, ein enormes zusätzliches Hindernis.

Ein Lösungsansatz könnte sein, im nichtstaatlichen Bereich, auf den diese politische Landschaft nur begrenzten Einfluss hat, verstärkt die Kooperation mit säkularen migrantischen Gruppen wie etwa den kurdischen, alevitischen und anderen säkularen Verbänden zu suchen, sie dort in die Bildungs- und Integrationsarbeit einzubinden und so auf längere Sicht ein Gegengewicht zur völlig verfehlten staatlichen Politik zu schaffen. Diese Gruppen könnten auch für neu ankommende

Flüchtlinge ein positives Beispiel einer Integration darstellen, da sie sich weder der Mehrheitsgesellschaft bedingungslos unterwerfen noch sich von ihr abschotten. Des Weiteren sehe ich hier eine mögliche Antwort auf die eingangs gestellte Frage, wie Flüchtlinge am besten auf das Leben in einer ihnen teilweise feindlich gesonnenen Gesellschaft vorbereitet werden könnten, ohne unnötige Panik zu verbreiten.

2. Die didaktische Dimension – Erziehung zur Mündigkeit?

Was die Vermittlung der deutschen Sprache angeht, lässt sich die Situation mittlerweile als relativ zufriedenstellend beurteilen. Besonders die Universitäten und die ÖH haben sich dadurch hervorgetan, sehr rasch und unbürokratisch eine Vielzahl an didaktischen Konzepten und kostenlosen Materialien zur Verfügung zu stellen, die den unterschiedlichen Bedürfnissen, zum Beispiel im Bereich der schulischen Integration von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen oder auch der Erwachsenenbildung, gerecht werden. Der schnellen und intensiven Reaktion der Hochschulen ist es ebenfalls zu verdanken, dass auch im ehrenamtlichen Bereich mittlerweile überwiegend ein sehr hohes Niveau festzustellen ist. So sieht etwa auch Anette Sprung, Bildungswissenschaftlerin an der Universität Graz, keine allgemeine Gefahr der Deprofessionalisierung durch den ehrenamtlichen Bereich in der gegenwärtigen Situation (vgl. Frei/Kulmer 2016).

Völlig anders zeigt sich die Situation dagegen in allen Bereichen, die über die bloße Vermittlung von Sprachkenntnissen hinausgehen. Die sogenannten »Wertekurse« des Innenministeriums sind eine reine symbolpolitische Farce; eine gleichberechtigte Debatte über gesellschaftliche Werte, die nicht über, sondern mit den betroffenen Menschen geführt wird, findet praktisch nicht statt.

Grundsätzlich ist natürlich nichts dagegen einzuwenden, wenn neu ankommende Menschen mit den Sozialformen und Mechanismen des gesellschaftlichen Zusammenlebens in ihrer neuen Heimat vertraut gemacht werden. Was hier jedoch passiert, ist keine aufklärerische »Erziehung zur Mündigkeit« (Theodor W. Adorno), sondern eine zum autoritären Gehorsam. In den sogenannten Wertekursen wird in aller Regel wenig Augenmerk auf allgemeine Grundwerte wie Menschen- und insbesondere Frauenrechte, Rationalismus, Aufklärung und Säkularismus gelegt, sondern auf die Vermittlung von Benimmregeln und Vorschriften (vgl. Kurz u. a. 2016).

So kann keine nachhaltige Integration gelingen, denn das Befolgen der Regeln hat in diesem Fall häufig eher die Furcht vor Strafe zur Motivation als Verständnis und Überzeugung. Zudem wird auch auf Problematiken wie Rassismus im Alltag und in Institutionen gar nicht eingegangen, wie auch Wolfgang Benedek von der Universität Graz kritisiert: »Wenn jemand im Alltag immer nur Diskriminierung erfährt, werden Wertekurse auch nichts nützen.« (Kulmer 2016)

Vorbildlich ist in diesem Bereich der Umgang der Stadt Wien mit dem Schulbesuch minderjähriger Flüchtlinge. Hier besteht ein massiver Unterschied zwischen Wien und den übrigen Bundesländern. Während in Wien eine möglichst rasche Integration in den regulären Schulbetrieb betrieben wird und nach dem Besuch der »Neu in Wien«-Intensivkurse in vielen Fällen sofort die Anmeldung an einer regulä-

ren Schule erfolgt, wird dieser Schritt in anderen Bundesländern oft ohne Notwendigkeit um mehrere Monate hinausgezögert, in Oberösterreich wurde sogar der Schulbesuch über den Hauptschulabschluss hinaus in mehreren Fällen verhindert (vgl. Schorn 2016). Die »Neu in Wien«-Kurse kombinieren sehr gut das Vermitteln unterschiedlicher Kompetenzen und können als Best practice-Beispiel gelten. Im Konzept sind folgende zentrale Aspekte festgehalten (Frauenberger 2016):

- Eruieren der Bildungsbiografie des Kindes und Abstimmen der Unterrichtsplanung
- Erstalphabetisierung bzw. Alphabetisierung
- Bildung durch Beziehung zur Lehrkraft: Vertrauen/Sicherheit als Motor für einen gelingenden Start auf dem Weg zur Bildungssprache Deutsch
- Lebens- und Erfahrungsbereiche: Kennenlernen des neuen Lebensumfeldes, Ankommen in neuer Gesellschaft, Kooperation mit öffentlichen Einrichtungen der Stadt Wien

Hier werden also die beiden zentralen Anforderungen, die Vermittlung von Sprachkenntnissen und von sozialen Kenntnissen, in einem Kurs zusammengelegt – eine weitaus bessere Lösung als die achttündigen »Wertekurse« des Innenministeriums. Auch die Zusammenarbeit mit außerschulischen Trägern der Jugendhilfe ist in Wien im Vergleich zum übrigen Österreich vorbildlich, so wird etwa das Jugendzentrum *connect.erdberg* direkt in die Arbeit des Stadtschulrats eingebunden und damit auch über die Schule hinaus eine Unterstützung für jugendliche Flüchtlinge im Alltag geschaffen. Im schulischen Bereich wäre entsprechend, wie hier aufgezeigt, die Maßnahme sinnvoll, das Vorgehen der Stadt Wien zum allgemeinen bundesweiten Gesetz zu machen. Äquivalente Ansätze im Erwachsenenbereich fehlen jedoch weiterhin. Hier wäre es notwendig, statt autoritärer Benimmkurse ein allgemeines Bildungsangebot hinsichtlich des gesellschaftlichen Zusammenlebens wie auch der beruflichen und universitären Erwachsenenbildung zu schaffen.

Ein didaktisches Konzept, das ich selbst praktiziere und das meiner Meinung nach gerade im Bereich des Unterrichtens von Flüchtlingen bisher stark vernachlässigt wurde, ist das klassische Tandem, also das gegenseitige Lehren und Lernen zweier Sprachen. Es gibt beispielsweise kaum auf dieses Konzept zugeschnittene Lehrwerke, für mein derzeitiges Deutsch/Türkisch-Tandem haben wir unterschiedlichste Materialien selbst zusammengestellt. Dabei liegt gerade hier ein sehr großes Potenzial für den ehrenamtlichen Bereich ungenutzt brach. Das Lernen im Tandem erfordert zwar zumindest auf einer Seite bereits vorhandene Sprachkenntnisse der zu erlernenden Sprache und eignet sich daher eher für die weiterführende Unterstützung von Flüchtlingen, die Deutsch zumindest auf A2-Niveau beherrschen, allerdings ist es leicht umzusetzen. Es erfordert relativ wenig didaktische Kenntnisse, durch den Aspekt des Voneinander-Lernens werden intensive Sozialkontakte aufgebaut und auch die deutschsprachige »Lehrperson« profitiert durch den Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen, die in der autochthonen Bevölkerung nur selten vorhanden sind und in vielen alltäglichen und beruflichen Situationen einen großen Vorteil darstellen. Hier wären beispielsweise die Universitäten gefragt, Tandem-Lernmaterialien etwa für Deutsch-Arabisch und Deutsch-Farsi zu entwickeln und zur Verfügung zu stellen.

3. Die psychologische Dimension – ein verkanntes Problem

Flucht ist eine traumatisierende Erfahrung. Viele Flüchtlinge leiden unter posttraumatischen Belastungsstörungen, etwa weil sie miterleben mussten, wie Angehörige starben; sie haben oft Folter und Krieg in ihren Herkunftsländern überlebt; auch Vergewaltigungen während der Flucht sind keine Seltenheit. So kommt etwa eine in Deutschland durchgeführte Studie aus dem Jahr 2015 zu dem Ergebnis, dass mindestens 50 Prozent der dort aufgenommenen Flüchtlinge unter psychischen Erkrankungen leiden, am häufigsten sind posttraumatische Belastungsstörungen und Depressionen (vgl. Bundespsychotherapeutenkammer 2015). Für Österreich liegen hierzu keine genauen Zahlen vor, sondern es gibt lediglich eine Studie, bei der 14 Einzelfälle untersucht wurden (vgl. Ludwig Boltzmann Institut 2013). Es kann jedoch angenommen werden, dass die Zahlen aus Deutschland im Wesentlichen übertragbar sind, da es keine Faktoren gibt, die den Vergleich erschweren würden, wie etwa eine völlig andere Zusammensetzung der Herkunftsländer.

Im Asylverfahren wird auf diese Problematik kaum eingegangen, wie auch der bereits genannten Studie zu entnehmen ist: »Die Asylbehörden betrachteten es in den von uns analysierten Fällen kaum als ihre Aufgabe, Opfer von Gewalt bzw. Folterüberlebende zu identifizieren, ihre Traumatisierung im Verfahren zu berücksichtigen und entsprechende Rehabilitationsmaßnahmen in die Wege zu leiten. Nur in Ausnahmefällen wurde in den Einvernahmen nach den Tätern gefragt.« (Ludwig Boltzmann Institut 2013). Im Gegenteil: Traumatisierte Personen haben häufig sogar schlechtere Chancen im Verfahren, da das etwa für Menschen mit posttraumatischer Belastungsstörung typische ausweichende Antwortverhalten oder die scheinbare emotionale Distanz zum Erzählten nicht selten als Unglaubwürdigkeit ausgelegt werden.

Erschwerend kommt hinzu, dass auch nach der Ankunft in Österreich weitere traumatische Erfahrungen keine Seltenheit sind. Dies gilt umso mehr, je schutzbedürftiger die betroffene Gruppe eigentlich ist. So sind mir etwa aus dem Erstaufnahmезentrum Traiskirchen mehrere Fälle bekannt, in denen Transfrauen nicht als solche anerkannt, in Männerquartieren untergebracht und dort vergewaltigt wurden. Die RosaLilaVilla und ähnliche Projekte bieten in solchen Fällen zwar Unterstützung an, mehr als eine sichere Unterbringung können sie für LGBT-Flüchtlinge jedoch in den meisten Fällen aus Mangel an finanziellen Mitteln nicht bewerkstelligen. Ein Ersatz für vollwertige psychotherapeutische Angebote oder für eine staatliche Regelung, die solche Situationen gar nicht erst zulässt, beispielsweise eine bessere auch räumliche Berücksichtigung der besonderen Fluchtsituation von LGBTs, Frauen oder ethnischen und religiösen Minderheiten, sind sie in keinem Fall.

Die psychotherapeutische Versorgungslage in Österreich ist schon im Allgemeinen miserabel. Nur etwa jede sechste Therapie wird von den Krankenversicherungen auch nur bezuschusst, eine volle Übernahme der Kosten gibt es im Regelfall nicht (vgl. Hauptverband 2011). Für Flüchtlinge, die sich auch eine subventionierte Therapie für gewöhnlich nicht leisten können, ist die Situation noch schlimmer. Eine unbehandelte akute posttraumatische Belastungsstörung wird sehr häufig

chronisch, Möglichkeiten zur Therapie gibt es aus den geschilderten Gründen vor der vollständigen Integration in den österreichischen Arbeitsmarkt praktisch kaum. Bei einem anzunehmenden Behandlungsbedarf von über 50 Prozent wäre es dringend notwendig, eine flächendeckende psychiatrische Untersuchung sowie kostenlose Therapie im Bedarfsfall zur Verfügung zu stellen. Geld darf hier, ebenso wie im Bildungs- und Integrationsbereich allgemein, kein Argument sein. Ausreichende medizinische Versorgung ist ein Grundrecht und für alle zu gewährleisten. Und selbst wenn man finanzielle Einwände gelten ließe: Es kostet ein Vielfaches mehr, sich in ein paar Jahren oder Jahrzehnten mit den unüberschaubaren Spätfolgen nicht behandelter posttraumatischer Belastungsstörungen auseinandersetzen zu müssen, wozu etwa massenhafte permanente Arbeitsunfähigkeit und psychisch bedingte Gewaltdelikte zählen können, als das Problem jetzt an der Wurzel zu packen.

Für die Unterrichtssituation bedeuten die hier geschilderten Tatsachen, dass psychologische Erkenntnisse dringend in die Schulung und Ausbildung von DaZ-Lehrkräften einbezogen werden müssten. Erstens führt eine psychische Erkrankung häufig auch zu Lernschwierigkeiten in unterschiedlicher Form, zweitens kann schon ein sensibler Umgang im Alltag sowie die Möglichkeit, über das Erlebte in einem geschützten Rahmen überhaupt sprechen zu können, eine gewisse Linderung bewirken, wenn schon keine vollwertige Therapie zur Verfügung steht. Hier sind auch die Universitäten gefragt, die bisher kaum bestehende interdisziplinäre Arbeit massiv auszuweiten.

Vorbildlich sind in diesem Bereich Projekte wie die bereits erwähnte RosaLila-Villa oder der Verein Hemayat, der sich um die psychologische Betreuung durch Krieg und Folter traumatisierter Flüchtlinge kümmert sowie allgemeine Aufklärungsarbeit zur Thematik betreibt. Das Ausmaß des Problems wird hier noch einmal dadurch unterstrichen, dass Hemayat die österreichweit einzige Stelle ist, die auf die Betreuung und Therapie von durch Krieg und Folter traumatisierten Menschen spezialisiert ist. In allen Bundesländern außer Wien fehlen entsprechende Angebote völlig. Hier könnten bei ausreichender Finanzierung und Ausweitung auf die übrigen Bundesländer spezifische Problematiken berücksichtigt und eine umfassende psychotherapeutische Gesundheitsversorgung gewährleistet werden. Leider ist dies derzeit nicht realistisch, da Kosten gescheut werden und wie bereits erwähnt schon die allgemeine Versorgungslage im psychotherapeutischen Bereich in Österreich besonders schlecht ist. Ebenso dringend notwendig, und realistischer in der Umsetzung, wäre eine Sensibilisierung der zuständigen Behörden und eine Streichung des Verfahrenskriteriums des »gesteigerten Vorbringens«, wonach spätere Ergänzungen etwa zu Folter unglaubwürdig seien (Ludwig Boltzmann Institut 2013).

4. Conclusio

Die Situation hinsichtlich Bildung, Ausbildung und Integration von Flüchtlingen in Österreich ist in jeder Hinsicht als eher schlecht zu beurteilen. Positive Impulse gehen abgesehen von NGOs und anderen nichtstaatlichen, ehrenamtlichen Ein-

richtungen im Wesentlichen von den Universitäten und der Stadt Wien aus, allen anderen staatlichen Stellen ist in dieser Hinsicht ein Versagen zu bescheinigen. Die Gründe hierfür sind großteils leicht zu benennen, aber schwer zu beseitigen. Ein Hauptgrund ist der Kostenfaktor, der zwar argumentativ keiner realistischen Überprüfung standhält, da die derzeitigen Verfehlungen in vielen Fällen ungleich höhere Folgekosten verursachen werden, allerdings finden solche Argumente in der derzeitigen rechtspopulistisch aufgeheizten Debattenkultur in aller Regel kein Gehör. Ein Paradebeispiel dafür ist das für Flüchtlinge eigens außer Kraft gesetzte freiwillige zehnte Schuljahr an Hauptschulen und Neuen Mittelschulen, das keine relevanten Mehrkosten verursachen würde. Auch die Problematik der Kooperation mit politisch fragwürdigen, dem Islamismus nahestehenden Vereinen wird auf absehbare Zeit kaum zu ändern sein, weil zusätzlich zum Kostenargument sich vor allem die beiden Großparteien SPÖ und ÖVP durch gute Kontakte zu diesen Vereinsstrukturen auszeichnen und schon aus wahltaktischen Gründen, im Fall der türkischen ATIB auch aus außenpolitischen Gründen, eher keine Konfrontation eingehen werden.

Die Möglichkeiten, etwa durch bessere Didaktik, Methodik und Schulungen des Lehrpersonals, staatlich wie ehrenamtlich, Verbesserungen zu erreichen, sind mittlerweile weitgehend ausgeschöpft beziehungsweise werden realisiert. Lediglich im Bereich der psychologischen Schulung und speziell in den für das Asylverfahren zuständigen Behörden findet sich noch ein deutliches Verbesserungspotenzial.

Der wesentliche Schritt nach vorn bestünde also in erster Linie in politischem Druck, und hier findet sich auch der ehrenamtliche Bereich in einer Zwickmühle wieder. Einerseits wollen wir helfen und unsere Hilfe wird gebraucht, andererseits helfen wir damit auch, den Zustand zu zementieren, dass der Staat seine Aufgaben an NGOs auslagert und unsere Arbeit als Sparpotenzial missbraucht. Jedes ehrenamtliche Engagement, jeder wissenschaftliche Input zu diesem Thema muss daher zum politischen Statement gemacht werden. Wir müssen unsere Arbeit gegen diesen Missbrauch schützen und in allem, was wir tun, darauf aufmerksam machen, dass es ein Armutszeugnis für den Staat ist, es überhaupt erst so weit kommen zu lassen, dass eine gigantische Zahl an Freiwilligen Aufgaben übernehmen muss, die eigentlich in der Agenda von Ministerien liegen. Der akademische Bereich muss sich mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln dagegen zur Wehr setzen, dass sein herausragender Beitrag zur Bildung und Integration von Flüchtlingen meist nur dann bei den Verantwortlichen Gehör findet, wenn er auch ein Sparpotenzial birgt. Ich schliesse meine Ausführungen mit den Worten von Bertolt Brecht (1968):

Was nützt die Güte
Wenn die Gütigen sogleich erschlagen werden, oder es
werden erschlagen
Die, zu denen sie gütig sind? [...]
Anstatt nur gütig zu sein, bemüht euch
Einen Zustand zu schaffen, der die Güte ermöglicht, und
besser:
Sie überflüssig macht!

Literatur

- ASAK, RUSEN TIMUR (2013): *ÖVP-Politiker bei AKP-Kongress*. Online: <http://derstandard.at/1381369564811/OeVP-Politiker-bei-AKP-Parteikongress> [Zugriff: 12.9.2016].
- BRECHT, BERTOLT (1968 [1935]): Was nützt die Güte. In: Ders.: *Gesammelte Werke in 20 Bänden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (= Werkausgabe Edition Suhrkamp, Bd. 9 - Gedichte), S. 553.
- BUNDESPSYCHOTHERAPEUTENKAMMER (2015): *BptK-Standpunkt: Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen*. Online: http://www.bptk.de/uploads/media/20150916_BPtK-Standpunkt_psychische_Erkrankungen_bei_Fluechtlingen.pdf [Zugriff: 22.9.2016].
- FRAUENBERGER, SANDRA (2016): *Integration von Flüchtlingen in das Wiener Schulwesen*. Online: <http://www.sandra-frauenberger.at/wp-content/uploads/2016/03/Flu%CC%88chtlinge-und-Schule.pdf> [Zugriff: 12.9.2016].
- FREI, WILFRIED; KULMER, KARIN (2016): »Es reicht nicht, ein paar neue Kurse anzubieten«. *Bildungswissenschaftlerin Anette Sprung im Interview*. Online: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=10801 [Zugriff: 12.9.2016].
- HAUPTVERBAND DER ÖSTERREICHISCHEN SOZIALVERSICHERUNGSTRÄGER (2011): *Analyse der Versorgung psychisch Erkrankter*. Online: <http://www.hauptverband.at/cdscontent/load?contentid=10008.564640&version=1391184577> [Zugriff: 12.9.2016].
- JOST, JANNIS; HANSEN, STEFAN (2011): Islamismus in der »Islamischen Gemeinschaft Milli Görüş«. In: *Kieler Analysen zur Sicherheitspolitik*, Nr. 30. Online: https://www.ispk.uni-kiel.de/de/publikationen/upload-working-paper/kazs_30.pdf [Zugriff: 12.9.2016].
- KULMER, KARIN (2016): *Es geht nicht nur um Zugewanderte, es geht um uns alle*. Online: http://erwachsenenbildung.at/aktuell/nachrichten_details.php?nid=9822 [Zugriff: 12.9.2016].
- KURZ, SEBASTIAN U. A. (2016): *Bundesminister Kurz, LH Haslauer und LRin Berthold präsentieren Werte- und Orientierungskurse des ÖIF in Salzburg*. Online: <https://www.bmeia.gv.at/das-ministerium/presse/aussendungen/2016/03/bundesminister-kurz-lh-haslauer-und-lrin-berthold-praesentieren-werte-und-orientierungskurse-des-oeif-in-salzburg> [Zugriff: 12.9.2016].
- LUDWIG BOLTZMANN INSTITUT (2013): *Krieg und Folter in Asylverfahren: Eine psychotherapeutische und juristische Studie*. Online: http://www.hemayat.org/fileadmin/user_upload/Zusammenfassung.pdf [Zugriff: 12.9.2016].
- MATIASEK, VERONIKA (2008): Geförderte Deutschkurse nicht in Moscheen abhalten. Online: http://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20080513_OTS0161/fp-matiasek-gefoerderte-deutschkurse-nicht-in-moscheen-abhalten [Zugriff: 12.9.2016].
- PROFIL (red., 2016): *FPÖ lud Islamisten ins Parlament*. Online: <http://www.profil.at/oesterreich/fpoe-islamisten-parlament-5795504> [Zugriff: 12.9.2016].
- SCHMIDT, COLETTE M. (2015): *Aufregung um Linzer SPÖ und »Graue Wölfe«*. Online: <http://derstandard.at/2000026493707/Aufregung-um-Linzer-SPOe-und-Graue-Woelfe> [Zugriff: 12.9.2016].
- SCHORN, HERBERT (2016): *Streit um Flüchtlinge: In Vöcklabruck müssen 15 Schüler gehen*. Online: <http://www.nachrichten.at/oberoesterreich/Streit-um-Fluechtlinge-In-Voecklabruck-muessen-15-Schueler-gehen;art4,2345553> [Zugriff: 12.9.2016].
- TIBI, BASSAM (2016): *Wir Muslime sind doch normale Menschen*. Online: <http://cicero.de/salon/deutschland-und-der-islam-wir-muslime-sind-doch-normale-menschen> [Zugriff: 12.9.2016].

Internet

- <http://dievilla.at/wohnsatellit/> - Betreuungs- und Unterbringungsprojekt für LGBT-Flüchtlinge
- <http://www.hemayat.org/> - Betreuungszentrum für Folter- und Kriegsüberlebende

Barbara Klema

Inklusion durch Schule

Vorliegender Beitrag ist ein Bericht über die erste Übergangsstufe in Kärnten an der Höheren Lehranstalt für Wirtschaft und Mode (WIMO) in Klagenfurt. Die Übergangsstufe zielt darauf ab, nicht mehr schulpflichtigen jugendlichen Flüchtlingen einen Weg in die Bildung bzw. in den Beruf zu ermöglichen. Aufgaben und Herausforderungen bei der Organisation und Betreuung der Klasse werden hier näher beleuchtet.

1. Ein Besuch der »Übergangsstufe« an der WIMO in Klagenfurt

Ein ganz normales österreichisches Klassenzimmer. Tische, Bänke, Plakate, eine Weltkarte. Doch halt: Auf jedem Tisch kleben die so genannten österreichischen »Grundregeln«¹. An den Wänden hängen Bilder, auf denen verschleierte Frauen zu sehen sind, arabische Schrift, düstere Farben, über zwei Bilder rinnt Farbe von oben herab wie Blut. Ich befinde mich in der einzigen Übergangsstufe für Flüchtlinge in Kärnten, an der WIMO (Höhere Lehranstalt für Wirtschaft und Mode) in Klagenfurt. Für diese Klasse wird mit der HAK1 International Klagenfurt kooperiert.

BARBARA KLEMA ist Deutschlehrerin und Mitarbeiterin an der Abteilung für Fachdidaktik/AECC Deutsch am Institut für Germanistik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Arbeitsschwerpunkt: Mehrsprachigkeit. E-Mail: barbara.klema@aau.at

- 1 Die »Grundregeln« wurden 2016 vom Bundesministerium für Inneres herausgegeben und bestehen aus vereinfachten Bildern und Symbolen, die erwünschte Formen des Zusammenlebens in Österreich, Rechte (z. B. Recht auf Bildung) und Verbote (z. B. Gewalt gegen Kinder) zeigen. Die Orientierungshilfe für »Menschen, die aus anderen Kulturkreisen zu uns kommen« wird bei Erstbefragungen von AsylwerberInnen in den Polizeiinspektionen, in den Verteilerquartieren oder in den Erstaufnahmestellen ausgegeben (BM.I 2015).

Seit Dezember 2015 führen 40 mittlere und höhere berufsbildende Schulen in Österreich einen Lehrgang »Übergangsstufe für Flüchtlinge«. (Weger 2016) Dieses Angebot gilt für Jugendliche zwischen 15 und 19 Jahren, die also nicht mehr schulpflichtig sind. Denn »Die Aufnahme nicht mehr schulpflichtiger Jugendlicher als außerordentliche SchülerInnen an allgemein bildenden Pflichtschulen ist nicht zulässig.« (BMB 2016, 12) Durch die Übergangsstufe soll die Möglichkeit geschaffen werden, an einen Pflichtschulabschluss des Herkunftslandes anzuschließen.

»Ziel ist es, damit eine Berufsbildung zu ermöglichen und Arbeitsmarktfähigkeit zu gewährleisten. Gleichzeitig stellt dieses Angebot den Beginn einer Inklusionsstrategie und Schulpolitik für Flüchtlinge bzw. Migrantinnen und Migranten dar.« (Weger 2016)

Ich erfahre, dass die Klasse aus zwanzig aus Syrien und Afghanistan stammenden jungen Leuten besteht, zwei davon Frauen. Die bisherige Schulbildung ist sehr unterschiedlich, von gar keiner Schulbildung bis hin zu einem maturaähnlichen Abschluss, Zeugnisse gibt es freilich keine.

Der Lehrplan der Übergangsstufe sieht 31 Wochenstunden Unterricht vor. Davon sind zehn Stunden dem Deutschlernen gewidmet. Neben Englisch, Mathematik, Geschichte und Geografie sind auch drei Stunden für Fachpraxis vorgesehen. An der WIMO sind das die Fächer Gastronomische Praxis sowie Informatik. Im Kochunterricht, als Teil des Faches Gastronomische Praxis, hat es sich bewährt, mit den jungen Leuten für ihren eigenen Bedarf einfache und kostengünstige Mahlzeiten herzustellen.

Davon bekomme ich gleich eine Kostprobe: Ich werde in die Küche geführt, wo die Klasse mit einer hübsch gedeckten Tafel und kleinen Happen auf mich wartet. Ich habe die Gelegenheit, mit den SchülerInnen zu plaudern, sie kennen zu lernen und einen kleinen Einblick in ihren Schulalltag zu bekommen. Es wird gelacht und gescherzt. Die Klassenvorständin führt die jungen Leute locker, aber mit Bestimmtheit. In dieser ungezwungenen Atmosphäre erfahre ich mehr.

2. Deutsch oder Englisch?

Zuerst habe man gedacht, dass man viel auf Englisch unterrichten und kommunizieren würde, berichtet die Klassenvorständin. Deshalb sieht der Lehrplan vor, dass die SchülerInnen Grundkenntnisse des Englischen mitbringen. Es stellte sich aber heraus, dass ein Unterrichten auf Englisch aus zwei Gründen nicht zielführend ist: Erstens ist das Sprachniveau der SchülerInnen sehr unterschiedlich und zweitens wollen die SchülerInnen Deutsch sprechen und nicht Englisch. Daher bemühe man sich jetzt um eine Umverteilung der Stunden zugunsten der Deutsch-Stunden. An der WIMO möchte man die SchülerInnen über den Sommer auf eine ÖSD-Prüfung vorbereiten. So hätten sie zumindest einen anerkannten Nachweis über ihre Deutschkenntnisse in Händen. Denn der Lehrgang schließt zwar mit einer Lehrgangsbestätigung ab, diese findet aber außerhalb des schulischen Umfelds keine Anerkennung.

3. Therapeutisches Erweiterungskonzept

Die eingangs erwähnten Kunstwerke der jungen Leute sind Teil des erweiterten Konzepts der WIMO. Dieses wurde mit einem ganzheitlichen Blick auf die Situation der Jugendlichen entwickelt. Auf Basis seiner psychologischen und psychotherapeutischen Ausbildungen hat ein Lehrer ein Erweiterungskonzept formuliert, denn er sieht mit diesen Klassen einen Kontext, »der weder in der Studentafel noch im Lehrplan ausreichend beschrieben und von der Zahl der Wochenstunden (nur zwei WS »Persönlichkeitsbildung«) massiv unterdotiert ist.« (Wilhelmer 2016) Als Begründung für sein Konzept führt Wilhelmer an, dass davon auszugehen sei, dass viele der jugendlichen Flüchtlinge von den Kriegs- und Fluchterfahrungen traumatisiert sind. Um wieder Vertrauen in die Mitmenschen und das Leben zu bekommen, bedürfe es eines sicheren Ortes. Die WIMO soll diesen sicheren Ort bieten. Dabei sind die Qualitäten Wärme, Rhythmus und Konstanz von großer Wichtigkeit. Erreicht werden soll die »soziotherapeutische Intervention« durch eine Ganztagsbetreuung, therapeutisches Malen, vermehrte sportliche Betätigung, ein Buddy-System mit SchülerInnen der WIMO, Kennenlernen des Umfelds, die Möglichkeit, die eigene Religion gemeinsam auszuüben und eine enge Kommunikationsvernetzung mit der Klassenvorständin. Das Kollegium der Übergangsklasse folgert, dass die bestehende Studentafel geändert werden müsse und fordert neben finanzieller Deckung der therapeutischen Maßnahmen auch eine verpflichtende Fortbildung für das LehrerInnenteam, Einstufungsverfahren und Gruppenteilungen für die SchülerInnen.

Momentan basiert dieses Erweiterungskonzept allein auf der freiwilligen Arbeit einiger weniger Personen, besonders der Klassenvorständin, die sich liebevoll für ihre Schützlinge einsetzt. Dazu gehören auch Hausbesuche und Gespräche mit den Quartiergebern der SchülerInnen, Erreichbarkeit rund um die Uhr, und sogar einen guten Teil ihrer Freizeit verbringt sie mit den Jugendlichen. »Wir haben am Nachmittag zusätzlich Deutsch gelernt, gemalt, Rechenaufgaben geübt, diskutiert und sind sonntags einfach in einem Kaffeehaus gesessen und (haben uns) über alles Mögliche unterhalten.« (Cas-Brunner, zit. in Wilhelmer 2016)

4. Krieg, Alltag und Kultur

Inzwischen sitzt man gemütlich beisammen und kostet die süßen und sauren Häppchen, die die SchülerInnen zubereitet haben. Ich sitze neben den zwei Mädchen, sie unterhalten sich über Dialektwörter, die sie entdeckt haben. Der Bursche mir gegenüber erzählt, dass er seit einem Jahr in Österreich ist, eine Unterhaltung mit ihm ist ohne Schwierigkeit möglich. Mit den zunehmenden Sprachkenntnissen würden sie auch immer mehr über die Fluchtgeschichten der Jugendlichen erfahren, berichtet Cas-Brunner. Sie zeigt mir einen Burschen, der stundenlang schwimmen musste, bis er gerettet wurde, und ein anderer erzählt mir, dass die griechische Polizei ihn und andere geschlagen hätte und dass es kein Essen gab. Die Kriegsereignisse beeinflussen aber nicht nur in Form von Erinnerungen den Schulalltag.

Laufend müssen die Jugendlichen den Tod von im Heimatland gebliebenen Eltern, Verwandten und Freunden beklagen. Durch die Handys gut vernetzt, konfrontieren die jungen Menschen ihre LehrerInnen auch mit Bildern der Zerstörung, wie wir sie im Fernsehen nicht zu sehen bekommen.

Das Interesse an unserer Kultur sei sehr groß, berichtet eine Lehrerin. Demnächst wolle die Klasse einen Gottesdienst besuchen. Aber auch umgekehrt ist man sehr bemüht, die religiöse Herkunft der Schützlinge zu berücksichtigen. Ein gemeinsames Fastenbrechen am Ende des Ramadan wurde durchgeführt. Schwierigkeiten gibt es laut Klassenvorständin im Hinblick auf die Pünktlichkeit am Morgen. Auch häufige Klagen über Schmerzen und Müdigkeit würde die Leistungsbereitschaft in der Schule immer wieder schmälern. Die Lehrerin fordert mit Humor Disziplin ein.

5. Wie geht es weiter?

Offen bleibt, ob für alle LehrgangsteilnehmerInnen im Herbst ein Platz gefunden werden kann, der den jungen Leuten Perspektiven bietet.

Das sei die größte Herausforderung, meint Landeschulinspektor Haberl, der für die Errichtung der Übergangsstufe verantwortlich ist. Es sieht dabei besorgt aus. Einige werden den Umstieg in die mittlere oder höhere Schule schaffen, aber andere werden im Herbst noch nicht so weit sein, dem Unterricht einer Regelklasse folgen zu können. Ein Wiederholen des Besuches der Übergangsstufe sei nicht vorgesehen und da die meisten noch mitten im Asylverfahren stecken, haben sie keine Arbeitsgenehmigung. Die Gefahr, dass manche jungen Leute nach diesem Jahr »auf der Straße stehen« sei groß, und was dann?

Haberl plant für das kommende Schuljahr neben der Klasse in Klagenfurt eine weitere Übergangsstufe in Kärnten, und zwar in Villach. Dort werden alle bisherigen Erfahrungen, die in der hervorragenden Zusammenarbeit mit WIMO und HAK1 gemacht wurden, einfließen.

6. Ein halbes Jahr später

Inzwischen ist es Herbst geworden und ein neues Schuljahr hat begonnen. Und mit dem neuen Schuljahr startete eine weitere Übergangsstufe an der WIMO mit 19 SchülerInnen, wiederum mit zwei Frauen. Diese SchülerInnen werden sich gut in den Schulbetrieb einfinden, da sie im Sommer in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule vorbereitet wurden. Zeitgleich startete an der BHAK/BHAS Villach ebenfalls eine Übergangsstufe mit 15 Teilnehmern und drei Teilnehmerinnen. Wie an der WIMO arbeitet man auch hier mit Buddies, um den SchülerInnen den Schulbeginn zu erleichtern. Außerdem konnte die BHAK/BHAS Villach die »Neue Bühne Villach« für eine Kooperation gewinnen. Diese soll als Teil der von Wilhelmer formulierten »soziotherapeutischen Intervention« fungieren.

Haberl ist froh, dass es gelungen ist, eine zweite Klasse ins Leben zu rufen. Der Lehrplan wurde angepasst – das Lernen der deutschen Sprache wurde verstärkt,

Englisch zurückgenommen. Der Unterrichtsgegenstand Religion wurde durch Ethik ersetzt. Aber ohne ein über das Curriculum hinausgehendes Gesamtkonzept und Kooperationen geht es nicht, wie man sieht, denn Geld für begleitende Maßnahmen gebe es nicht. Das Gesamtkonzept betrifft vor allem die Frage nach dem Danach. Denn es sei laut Haberl undenkbar, dass die SchülerInnen am Ende des Jahres sich selber umschaue, wie es weitergehen soll. »Man muss Optionen vorgeben«, sagt er und »Unterbringen« sei letztendlich das Ziel.

Das erinnert mich an die 20 SchülerInnen, die mich so nett bewirtet haben. Was ist aus ihnen geworden? Ich bekomme Auskunft: Es gab nur einen Abbrecher, einem Jugendlichen gelang es, eine Arbeitsgenehmigung und eine Lehrstelle zu bekommen. Durch den unermüdlichen Einsatz der Lehrkräfte im Sommer konnten zehn der Jugendlichen als ordentliche SchülerInnen in die Fachschule der WIMO aufgenommen werden und drei bekamen die Möglichkeit mit einem außerordentlichen Status an der WIMO zu bleiben. Weitere drei gehen nun in die Handelsschule und einer wechselte ans Jugendcollege der Stadt Wien.²

Eine Erfolgsstory? Ja, der Erfolg kommt durch den unermüdlichen Einsatz der Lehrkräfte, des Landesschulrates für Kärnten sowie des Ministeriums für Bildung zustande, der zum Ausdruck bringt, dass ihnen die Zukunft der jungen Leute ein Anliegen ist. Und Erfolg wird das Konzept vor allem dann haben, wenn langfristige Perspektiven geboten und die Übergangsstufen entsprechend der Bedürfnisse der Flüchtlinge weiterentwickelt werden können. Denn letztendlich braucht es Perspektiven für beide Seiten, um die große Herausforderung Integration zu bewältigen.

Literatur

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. In: *Beilage zum Rundschreiben*, Nr. 15/2016. Online: <https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016-15-beilage-pdf?5s8yzi> [Zugriff: 14.2.2017].
- BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (Hg., 2015): *Vermittlung von Grundregeln*. Artikel Nr. 13226, 21.12.2015. Online: http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asyl_betreuung/_news/bmi.aspx?id=326A42594343556864494D3D&view=1 [Zugriff: 11.10.2016].
- DASS. (Hg., 2016): *Grundregeln*. Wien: Bundesministerium für Inneres, Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit (I/5). Online: <http://www.refugee-guide.at/> [Zugriff: 11.10.2016].
- Lehrgangangebot für Jugendliche ohne Kenntnisse der Unterrichtssprache Deutsch* (Lehrplan), o. A.
- WEGER, INGRID (2016): *Übergangsstufe für Flüchtlinge*. Online: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=365> [Zugriff: 30.5.2016].
- WILHELMER, HERMANN (2016): *Lehrgang »Übergangsstufe« an der WIMO Klagenfurt*. Modellbeschreibung. Dokument erstellt im Auftrag von LSI OStR Mag. Klaus-Peter Haberl. Klagenfurt.

2 »Start Wien – das Jugendcollege« ist ein Bildungsangebot, das an zwei Standorten 1.000 Kursplätze für Jugendliche und junge Erwachsene von 15 bis 21 Jahren bietet. Ziel des Jugendcolleges ist die Vermittlung an eine weiterführende Schule, in eine berufliche Ausbildung oder eine nachhaltige Beschäftigung.« (<https://www.wien.gv.at/menschen/integration/neuzugewandert/jugendcollege.html>; Zugriff: 14.2.2017)

Verena Stern

Let them stay!¹

Proteste gegen Abschiebungen in Schulen²

Dieser Artikel beschäftigt sich mit Protesten gegen die Abschiebungen von SchülerInnen. Nach Österreich geflohene Menschen, die hier um Asyl ansuchen, sind im Falle eines negativen Asylbescheids potentiell einer Abschiebung ausgesetzt. Diese Abschiebepaxis trifft ebenso Familien mit Kindern, die regulär die Schule besuchen. Um diese Abschiebungen zu verhindern und die Kinder im Land und in der Klasse behalten zu können, werden immer wieder von MitschülerInnen Proteste initiiert, oftmals unterstützt durch die Schule. Dabei kommen unterschiedlichste Protestmittel zum Einsatz, wie Demonstrationen oder die Gründung einer SchülerInnenzeitung. Stellen Sie sich vor: Ein Kind an Ihrer Schule ist von Abschiebung bedroht. Würden Sie, gemeinsam mit KollegInnen und SchülerInnen, gegen diese Abschiebung protestieren?

Der »lange Sommer der Migration« im Jahr 2015 brachte mit der großen Fluchtbewegung aus dem syrischen Kriegsgebiet zwei Phänomene ans Tageslicht: einer-

VERENA STERN ist Dissertantin, Projektmitarbeiterin und Lektorin am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien. Das Studienjahr 2013/14 verbrachte sie als BMWFW-Fellow an der University of Minnesota in den USA, zurzeit absolviert sie einen Forschungsaufenthalt an der University of Alberta in Kanada. E-Mail: verena.stern@univie.ac.at

- 1 Der Slogan »Let them stay!« fand bereits in den gleichnamigen Kampagnen in Australien und Österreich Verwendung. In Österreich fand unter diesem Motto am 26. November 2016 mit 1.300 Protestierenden auch eine große Demonstration gegen Abschiebungen statt.
- 2 Dieser Artikel stützt sich auf Ergebnisse des von FWF (Österreich), DFG (Deutschland) und SNF (Schweiz) finanzierten vergleichenden D-A-CH-Projekts »Taking Sides: Protest Against the Deportation of Asylum Seekers« (Projekt I 1294). Das Projekt wurde von 2013 bis 2016 am Institut für Politikwissenschaft an der Universität Wien gemeinsam mit dem Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien an der Universität Osnabrück und dem Schweizerischen Forum für Migrations- und Bevölkerungsstudien an der Université de Neuchâtel durchgeführt. Mittels einer longitudinalen Medienanalyse (Untersuchungszeitraum 1993-2013) und vertiefenden Fallstudien (Untersuchungszeitraum 2007-2015) analysierte die Studie Proteste gegen Abschiebungen in Österreich, Deutschland und der Schweiz.

seits eine möglicherweise doch noch nicht gänzlich geeinte Europäische Union und andererseits eine starke Polarisierung in BefürworterInnen von Inklusion oder Exklusion, die sich durch die so genannte Willkommenskultur auf der einen Seite sowie das Bedürfnis, Grenzen zu schließen, auf der anderen Seite niederschlug. Dies spiegelte sich auch in der Migrationspolitik der EU-Mitgliedsstaaten wider: Nach einer kurzzeitigen Öffnung der Grenzen, um Flüchtende passieren zu lassen, damit sie in ihr Zielland gelangen können, gab es einen drastischen Umschwung hin zu geschlossenen Grenzen in Form von Stacheldrahtzäunen (wie im Falle von Slowenien oder Ungarn) oder Grenzkontrollen (beispielsweise in Salzburg und Bayern zwischen Österreich und Deutschland oder am Brenner zwischen Österreich und Italien).

Die starken Migrationsbewegungen des Jahres 2015 rückten, neben Debatten um Aufnahme und Integration, auch die langjährige Praxis von Abschiebungen in den Vordergrund. Ein abgelehnter Asylantrag bedeutet einen negativen Asylbescheid und damit die Gefahr, abgeschoben zu werden. Nachdem die Bundesregierung oft vergeblich auf »freiwillige« Rückkehr in die Herkunftsländer gesetzt hat, baute sie Ende 2016 auf »Zurückschiebungen« auf Grundlage der Dublin III-Verordnung, welche die Zuständigkeit für Asylanträge auf Basis des Eintrittslandes in die EU regelt. Abschiebungen per se können bereits vermehrt ab den 1990er-Jahren beobachtet werden – ebenso wie Proteste dagegen. Jene AsylwerberInnen, die aufgrund von Schulbesuchen, Arbeit in der Gemeinde, Vereinstätigkeiten, Religionsgemeinschaften oder Sprachkursen bereits gute Kontakte zur österreichischen Bevölkerung knüpfen konnten, verfügen über ein größeres Netzwerk an UnterstützerInnen, die im Falle eines negativen Asylbescheids einen Protest gegen eine Abschiebung initiieren oder mittragen können. Solche sozialen Bindungen sind ein ausschlaggebender Faktor für das Aufkommen, Andauern und auch den Erfolg von Protesten (vgl. Rosenberger/Winkler 2013). Insbesondere Schulen ermöglichen aufgrund ihrer Regelmäßigkeit, der Erlaubnis des Schulbesuchs unabhängig von einem rechtlichen Aufenthaltsstatus sowie des geringen Alters der AsylwerberInnen eine »gute Integration« und soziale Bindungen.

1. Proteste gegen Abschiebungen

Die Kontrolle von Migration ist zentraler Bestandteil einer Staatssouveränität (Benhabib 2004). Abschiebungen dienen dabei als normalisierte und standardisierte Techniken der Machtausübung (De Genova/Peutz 2010, S. 6). Obwohl Abschiebezahlen und Abschiebepraxen im Lauf der Jahrzehnte leichten Veränderungen unterliegen und auch das Fremdenrecht mehrmals geändert wurde, blieb eines gleich: Wie im Forschungsprojekt »Taking Sides« (s. o.) festgestellt werden konnte, formierte sich immer wieder Widerstand, der in Form von Protesten kulminierte. Insbesondere auf der Implementierungsebene (Ellermann 2009), also wenn eine Abschiebung akut bevorsteht, formieren sich UnterstützerInnen, um die Abschiebung zu verhindern. Grundlegend dafür sind die oben bereits erwähnten sozialen Bindungen zu Menschen mit negativem Aufenthaltsbescheid, damit ausreichend

Ressourcen und Netzwerke für den Protest zur Verfügung stehen.³ Proteste in Österreich werden meist von einer der von Abschiebung betroffenen Person(en) nahestehenden Person initiiert, indem eine ihr bekannte Rechtsberaterin oder Aktivistin informiert wird. Danach aktiviert wiederum jene Person ihre Netzwerke, wodurch MedienvertreterInnen, Mitglieder von NGOs und zuweilen auch PolitikerInnen in die Protestaktivitäten involviert werden. Oftmals werden Strategien geplant und geeignete Protestmittel, wie Demonstrationen, Petitionen, Briefe an zuständige PolitikerInnen etc., gewählt.

1.1 Österreichs weitreichendster Protestfall

Mit dem Untertauchen einer damals 16-jährigen Schülerin in Oberösterreich begann im Jahr 2007 der bislang prominenteste Fall eines Protests gegen eine unmittelbar bevorstehende Abschiebung. Die Schülerin war durch Zufall nicht zu Hause, als die Polizei sie und ihre Familie nach negativen Asylanträgen in den Kosovo abschieben wollte. Nachdem diese Schülerin ein Untertauchen als einzige Möglichkeit sah, um einer Abschiebung zu entgehen, veröffentlichte sie ein Video aus ihrem Versteck, das eine Welle der Solidarität und Unterstützung auslöste. Obwohl der Fall von Beginn an kontrovers verhandelt wurde, fanden vielfältige Protestevents⁴ gegen ihre Abschiebung statt, die von unterschiedlichsten AkteurInnen initiiert und getragen wurden. Auch an ihrer Schule wollten ihre MitschülerInnen ein Zeichen setzen und entschlossen sich dazu, eine SchülerInnenzeitung zu gründen, die das Eintreten für Menschenrechte zum Thema macht. Die MitschülerInnen gründeten auch eine Facebook-Gruppe, schrieben Briefe an PolitikerInnen und sammelten Unterschriften gegen die Abschiebung ihrer Kommilitonin. Zusätzlich beschrieben einige SchülerInnen am internationalen Tag der Menschenrechte Schultafeln mit der allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Auch LehrerInnen beteiligten sich am Protest durch einen offenen Brief, in dem sie sich für den Verbleib der Schülerin in Österreich im Allgemeinen und an der Schule im Besonderen aussprachen. Die Begründung einer Lehrerin liest sich wie folgt: »Wir sind verantwortlich für unsere Schülerinnen und Schüler. Ich kann nicht dulden und dabei zuschauen, dass eine oder einer einfach nicht mehr da ist.« (Meinhart 2014)

Trotz aller Proteste wurde der Ausreise-Bescheid für die betroffene Schülerin und ihre Familie nicht aufgehoben. Die zuständige Innenministerin, Maria Fekter, gab an, sich von »Reh-Äuglein« nicht erpressen zu lassen, womit auch ein Exempel statuiert werden sollte, das zeigt, dass Widerstand und öffentlicher Druck zwecklos sind. Letztlich konnte dennoch eine Einigung gefunden werden, die es der Schü-

3 Dabei wird nicht allen Abschiebungen mit Protesten entgegengetreten, in manchen Fällen können auch Einigungen fernab der Öffentlichkeit erzielt werden, oftmals insbesondere dadurch, dass der öffentliche Druck hierbei wegfällt und EntscheidungsträgerInnen ihr Gesicht im Falle einer Aufhebung des Abschiebebescheids nicht verlieren.

4 Ein Protestfall, hier jener gegen die Abschiebung der Schülerin, kann unterschiedliche Protestevents, also verschiedenste Protestaktionen, beinhalten.

lerin erlaubte, mit einem SchülerInnen-Visum wieder nach Österreich einzureisen, die Schule zu beenden und ein Studium aufzunehmen.

1.2 Weitere Protestfälle an Schulen

Abgesehen vom oben beschriebenen großen Protestfall gab es noch einige weitere, die sich sowohl im ländlichen Raum als auch in Wien ereigneten. Vier Fällen soll im Folgenden Raum gegeben werden.

In Salzburg veranlasste 2012 die bevorstehende Abschiebung eines 17-jährigen Schülers, dessen Mutter und Bruder bereits nach Armenien abgeschoben worden waren, seine gesamte Schule, statt am Unterricht teilzunehmen, im Sitz-Streik vor dem Gebäude zu demonstrieren. Auch der Schulsprecher und die Schuldirektion setzten sich für den Schüler ein. Ein Lehrer wurde noch kreativer und komponierte mit SchülerInnen ein Lied, das die Gruppe dann auch für den Bewerb des Protestsongcontests einreichte.

Die Abschiebung des Schülers, der erst seit wenigen Jahren in Österreich lebte und dennoch ausgezeichnete Noten bekam, konnte verhindert werden.

2010 sollte eine Schülerin in Wien von der Fremdenpolizei aus der Schule geholt und auf direktem Wege abgeschoben werden. Die Schule protestierte gegen dieses Vorgehen mit mehreren Aktionen: Die LehrerInnen gaben eine Stellungnahme gegen den Auftritt der FremdenpolizistInnen ab, Dutzende andere Schulen bekundeten ihre Solidarität, eine Unterschriftenaktion gegen die Abschiebung wurde gestartet, zudem wurden eine Facebook-Seite erstellt, eine Demonstration organisiert und eine Pressekonferenz gegeben. Nachdem die Schülerin kurzzeitig bei einer befreundeten Familie untergetaucht war und die Mutter wegen Suizidgefahr stationär behandelt werden musste, wurde die Abschiebung ausgesetzt.

Ebenfalls im Jahr 2010 wurde ein HTL-Schüler an einem Sonntag von der Polizei zu Hause abgeholt und in Schubhaft genommen. Er sollte wenige Tage danach nach Nigeria abgeschoben werden. In kürzester Zeit formierte sich jedoch ein Protest mit Beteiligung namhafter PolitikerInnen, der in einer Kundgebung vor dem Schubhaftzentrum mündete. Der HTL-Schüler wurde aus der Schubhaft entlassen und meldete sich danach auch selbst als Protestierender gegen Abschiebungen zu Wort.

Was den Schulprotesten gemein ist, ist die Abstraktion vom Einzelfall. Es wird zwar konkret für eine Person demonstriert und aus Anlass deren bevorstehender Abschiebung protestiert, dennoch wird in allen zuvor genannten Fällen darauf verwiesen, dass die von Abschiebung bedrohte Person für alle steht, die in derselben Situation sind, deren Fälle jedoch möglicherweise nicht sichtbar gemacht werden (können). Der zuvor beschriebene Protest an Schulen richtet sich also nicht nur gegen die Abschiebung Einzelner, sondern gegen eine Abschiebep Praxis allgemein. Der Einzelfall kann jedoch eine Möglichkeit sein, handlungsfähig zu werden, wohingegen die abstrakte Gesetzgebungsebene wenig Spielraum bietet. Eine Aktivistin drückte es so aus: »Ich kann nicht jedem Flüchtling helfen – aber dem, der vor mir sitzt.« (Persönliches Interview, Aktivistin »A2_4«, 20. Juni 2015)

2. Emotionen als Starthilfe

Dies spiegelt auch die allgemeinen Projektergebnisse von »Taking Sides« wider. In einer Analyse der Gründe, sich am Protest zu beteiligen, nannten die meisten die Menschenrechte als ihre Hauptmotivation; spezifischer gaben sie an, dass sie aktiv wurden aufgrund ihres Wunsches nach Gerechtigkeit, Inklusion, (christlicher) Solidarität, dem Schutz von geflüchteten Menschen und um diese beim Aufbau eines neuen Lebens zu unterstützen. Dieser Gerechtigkeits-*frame*, der auf Emotionen wie Mitgefühl und Solidarität basiert, wurde für sie zum Ausgangspunkt für Protestaktivitäten. Ein solches Ergebnis legt nahe, dass es sich bei den Protestmotiven um Unterstützung *für* geflüchtete Menschen handelt und nicht primär um Widerstand *gegen* die Regierung oder einzelne PolitikerInnen. Zudem lässt sich dieser Menschenrechts-*frame* auch in der österreichischen Protestkultur verorten, die historisch betrachtet eher moderat ist und dem Staat großes Vertrauen zuspricht (vgl. Dolezal/Hutter 2007).

Motive für die Entstehung des Protests finden sich auch auf Ebene der einzelnen Protestevents. So argumentierte eine Mitschülerin ihr Engagement folgendermaßen:

Ich habe den Protest initiiert, weil unsere Lehrerin in der Klasse gesagt hat, dass sie die Abschiebung von [meiner Mitschülerin] unterstützt. Ich war so wütend! Wie kann sie so etwas sagen? In der Klasse! In [ihrer] Schule! Wegen der Aussage meiner Lehrerin und weil ich als [ihre] Mitschülerin persönlich betroffen war, habe ich beschlossen einen Protest gegen ihre Abschiebung zu machen. (Schriftliches Interview, Aktivistin »A2_8«, 13. Juli 2015)

Dieses Zitat veranschaulicht auch das Gefühl von Solidarität, das viele Protestierende dazu veranlasst, einen Protest zu initiieren oder sich einem bestehenden anzuschließen. Ergebnisse des Forschungsprojekts »Taking Sides« zeigen, dass diese Solidarität während des gesamten Protestverlaufs eine grundlegende Stütze für von Abschiebung bedrohte Personen darstellt. Aufgrund ihres prekären Status und der ohnehin belastenden Situation von abgelehnten Asylansuchen sind diese nur in wenigen Fällen aktiv in das Protestgeschehen eingebunden und oftmals auf solidarische Proteste angewiesen. Ein bekanntes Beispiel für »selbstorganisierte« Proteste ist das *Refugee Camp Vienna* (vgl. Mokre 2015). Eine Ausnahme bildet auch der oben erwähnte HTL-Schüler, der sich unmittelbar nach seiner Entlassung aus der Schubhaft zu Abschiebungen und Abschiebepaxen über seinen Einzelfall hinaus geäußert hat.

3. Conclusio

Oftmals gehen die Proteste gut für die von Abschiebung betroffenen SchülerInnen aus und sie dürfen, zumindest für eine Weile, in Österreich und somit an ihrer Schule bleiben. Dennoch wird in den einzelnen Fällen noch einmal deutlich, wie belastend die prekäre und letztlich auch ungewisse Situation für die Betroffenen ist. Obwohl es in vielen Schulprotesten Jugendliche sind, die sich gegen eine Abschie-

bung wehren, kann dies auch Jüngere betreffen. Im Herbst 2016 fand in der Steiermark ein großer Protest gegen die Abschiebung einer Familie mit zwei Kindern, die noch die Volksschule besuchen, statt. Als die Polizei zum Haus kam, um die Familie abzuschieben, rannten die Kinder weg und konnten erst nach einer großen Suchaktion gefunden werden.

Die Solidarität von LehrerInnen und MitschülerInnen sind ein wichtiger Faktor, um akute Abschiebungen zu verhindern. Aufgrund der Basis breiter Proteste können darüber hinaus oftmals Bleibemöglichkeiten für die Betroffenen ausgehandelt werden. Im Oktober 2016 wurde ein 13-jähriger Schüler mit seinem Vater und seiner Schwester in Wien in Schubhaft genommen. Seine Schule sammelte Unterschriften für einen Verbleib der Familie, gestaltete Plakate und versuchte sogar politisch zu intervenieren – ob die Proteste erfolgreich sein werden ist noch unklar. Im oben erwähnten Fall einer Wiener Schülerin wurde die Schule besonders aktiv: Das LehrerInnenkollegium unterstützte die Proteste nicht nur, es ermöglichte den SchülerInnen auch ein Forum, sich in Form einer Plakataktion, einer Demonstration und einer Kundgebung vor dem Parlament selbst zu engagieren.

Der Artikel hatte zum Ziel, Proteste gegen Abschiebungen an Schulen näher zu beleuchten und Motive für die Protestteilnahme zu erörtern. Was die meisten Proteste eint, ist die Basis eines Menschenrechts-*frames*. Dieser *frame* bedingt die Solidarität, aus der heraus *für* andere, von Abschiebung betroffene Menschen protestiert wird. Zygmunt Bauman (2016, S. 24) misst der Solidarität insbesondere im aktuellen Weltgeschehen eine besondere Bedeutung bei: »Die Welt befindet sich in der Krise – und es gibt keinen anderen Ausweg aus dieser Krise als die Solidarität zwischen den Menschen.«

Literatur

- BAUMAN, ZYGMUNT (2016): *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.
- BENHABIB, SEYLA (2011): *The Rights of Others. Aliens, Residents and Citizens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- DE GENOVA, NICOLAS; PEUTZ, NATHALIE (2010): *The Deportation Regime. Sovereignty, Space, and the Freedom of Movement*. Durham: Duke University Press.
- DOLEZAL, MARTIN; HUTTER, SVEN (2007): Konsensdemokratie unter Druck? Politischer Protest in Österreich, 1975–2005. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft (ÖZP)*, H. 3, S. 337–352.
- ELLERMANN, ANTJE (2009): *States Against Migrants. Deportation in Germany and the United States*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MEINHART, EDITH (2014): Arigona Zogaj: Mensch des Jahres 2009. In: *profil*, 12.12.2014. Online: <http://www.profil.at/gesellschaft/arigona-zogaj-mensch-jahres-2009-378665> [Zugriff: 20.10.2016].
- MOKRE, MONIKA (2015): *Solidarität als Übersetzung. Überlegungen zum Refugee Protest Camp Vienna*. Wien: transversal.
- ROSENBERGER, SIEGLINDE; WINKLER, JAKOB (2013): Anti-Abschiebeproteste: Mit Empathie gegen die Exklusion. In: Ataç, Ilker; Rosenberger, Sieglinde (Hg.): *Politik der Inklusion und Exklusion*. Göttingen: V&R unipress, S. 111–134.

Christoph Witamwas

Rassismus an der Schule

Wie geht ein Ort damit um?

Wie Präsenz und Kontakt engagierter Lehrkräfte die reservierte bis feindliche Stimmung gegen die Neuankömmlinge kippen, ja in ihr Gegenteil verkehren können, zeigt folgender Bericht aus einer kleinen Gemeinde im Burgenland.

Rückblick, Oktober 2015. Verunsicherung! Negatives Gerede! Verärgerte Menschen!

Alle diese Schlagwörter verfolgten uns nicht nur in Zeitungen und Artikeln, sondern auch an vielen Schulen. »Wir wollen und brauchen keine fremden Menschen hier in Österreich«, diese Sprüche vernahmen wir immer wieder auch an unserer Schule.

Im Herbst 2015, bevor die ersten Flüchtlinge in unseren Dörfern ankamen, waren viele einheimische Menschen – darunter auch viele Kinder – wegen der Massen an Menschen, die nach Österreich strömten, zutiefst verunsichert und vertraten lautstark und zum Teil aggressiv ihre Meinungen gegenüber den geflüchteten Menschen. Als Pädagoge war es mir ein großes Anliegen, mich mit den Ängsten und Sorgen der Kinder an unserer Schule auseinanderzusetzen und diese auch wirklich ernst zu nehmen. Mit zunehmenden Gesprächen war ich immer wieder erneut zutiefst erschüttert, welche radikale Ansichten die Kinder vertraten und wie sie sich äußerten. Kein Argument der anderen Seite zählte und die Stimmung heizte sich zu meinem Entsetzen immer stärker auf.

Das Lehrer/innenteam unserer Schule beschloss – trotz der vielen negativen Zurufe – ein Hilfsprojekt auf die Beine zu stellen und warme Kleidung und Schuhe für

CHRISTOPH WITAMWAS, Bachelorstudium für die Fächer Mathematik und Bewegung und Sport an der Pädagogischen Hochschule Baden. Lehrer an der NMS Purbach – UNESCO-Schule; gegenwärtig auch Teilnehmer am Universitätslehrgang Master of Arts (MA) »Global Citizenship Education«, 2015–2018, der AAU Klagenfurt. E-Mail: christoph.witamwas@gmx.net

die Flüchtlingskinder zu sammeln. Dieses Projekt kam unerwartet gut in unserer Schule an. Viele Kinder sprühten regelrecht vor Engagement und Freude, anderen Kindern helfen zu können. Wir sammelten, sortierten und freuten uns gemeinsam über die vielen schönen Sachen und natürlich auch über die vielen motivierten und helfenden Kinder unserer Schule. Die Spenden wurden anschließend nach Nickelsdorf gebracht, einem österreichischen Grenzort, wo sich damals viele Flüchtlinge aufhielten. Dort wurde es mit großer Freude und viel Stolz von den Kindern unserer Schule übergeben. Durch dieses karitative Projekt konnten wir beobachten, dass es doch eine Menge an Kindern gab, die ihr Herz – trotz anfänglicher negativer Einstellung – öffnen konnten und den geflüchteten Menschen helfen wollten. Dieses Erlebnis brachte mein Pädagogenherz zum Leuchten und ich schöpfte somit wieder Hoffnung.

Ende 2015 nahm Purbach am See (Burgenland), wo ich als Lehrer tätig bin, zwei syrische Großfamilien auf. Verschreckt und verschüchtert kamen die Familien in dieses Dorf, wo sie von der Initiative »Purbach hilft« in Empfang genommen und ebenfalls mit sämtlichen notwendigen Utensilien ausgestattet wurden. Plötzlich war es soweit – ein Flüchtlingskind an unserer Schule. Achmed – ein liebenswerter und höflicher 13-jähriger Junge, der beim Eintritt in die Schule noch kein Wort Deutsch verstand – wurde bei uns aufgenommen.

Auf einmal hatte der Begriff »Flüchtling« ein Gesicht und einen Namen bekommen. Die damalige Klasse 4b nahm Achmed freundlich und nett auf. Um ihm das Deutschlernen zu erleichtern, übernahmen auch immer wieder Kinder der Klasse die Initiative. Sämtliche Gegenstände wurden in der Klasse beschriftet, um Achmed die Situation »neue Schule«, »fremde Leute« und »andere Sprache« zu erleichtern. An freien Nachmittagen nahmen sich seine Kollegen Zeit, um mit ihm Purbach zu erkunden. Inzwischen wurde von der Hilfsgruppe »Purbach hilft« ein Deutschkurs organisiert, wo auch mit den Eltern und Angehörigen der Kinder gelernt wurde. Arabische Männer, Frauen mit Kopftüchern und deren Kleinkinder gingen an unserer Schule täglich ein und aus. Kaum zu glauben, aber niemand verlor mehr ein schlechtes Wort darüber und alle hatten sich schnell an diese neue Situation gewöhnt.

Inzwischen haben Achmed und seine Familie schon wunderbar Deutsch gelernt. Aufgrund des »außerordentlichen Status« und seiner anfangs mangelnden Deutschkenntnisse macht Achmed noch ein Zusatzjahr an unserer Schule.

Abschließend will ich noch hervorheben, dass die Vorbildwirkung ein wesentlicher Faktor ist und die Konfrontation mit dem Neuen und Fremden bei den meisten Jugendlichen Früchte trägt. Manche Kinder und Jugendliche sowie auch Erwachsene haben Angst vor neuen Situationen und »dem Fremden«. Erst wenn sie mit den Menschen konfrontiert werden und sich mit der neuen Lage persönlich auseinandersetzen, gelingt es, Vorurteile und Ängste zu bekämpfen. Das konnte man an unserer Schule gut beobachten: Die rassistischen Äußerungen hatten sich ganz schnell aufgelöst. Integration kann nur dann gelingen, wenn wir offen für neue Entwicklungen sind, uns nicht davor fürchten und unseren Kindern zeigen, wie es funktionieren kann.

Laura Greber, Katja Humer

Das erste Schuljahr nach den großen Fluchtbewegungen 2015/2016

Lehrer_innen berichten über ihre Erfahrungen

Was hat sich in der Schule und im Lehrer_innenalltag seit Herbst 2015 verändert? In diesem Bericht wird die Schul- und Unterrichtssituation des letzten Jahres anhand von neun Interviews mit Lehrer_innen auf mehreren Ebenen – theoretisch, methodisch, didaktisch, organisatorisch und auch institutionell – analysiert. Die Interviews wurden im Frühling 2016 geführt und zeigen eine Vielfalt an Aktivitäten auf, wie mit der herausfordernden Situation umgegangen werden kann – das Spektrum reicht von Differenzierung als Unterrichtsprinzip, über Buddy-Systeme bis hin zu selbständigem Arabisch-Lernen. Es wurden positive sowie auch negative Erlebnisse erfasst, praktische Tipps für den Unterricht herausgearbeitet, aber auch Wünsche und Forderungen für die Zukunft genannt.

Geflüchteten Kindern und Jugendlichen bestmögliche Zugänge zur Bildung zu garantieren, stellt sowohl für Schulen als auch für Lehrer_innen eine Herausforderung dar. Das vergangene Schuljahr (2015–2016) hat gezeigt, wie gerade die Schule ein Ort ist, an welchem der Anspruch an theoretische, didaktische und/oder methodische Reflexion oftmals von der lebensweltlichen Realität eingeholt und angetrieben wird. Fehlt die Vorbereitung auf eine veränderte Situation, so sind Improvisation, Engagement und Kreativität gefragt. Der hier vorliegende Beitrag ist eine Studie zu Erfahrungen von Lehrer_innen an unterschiedlichen Schulen in Wien und Umgebung, die im Rahmen verschieden zusammengesetzter Klassen mit der Situation konfrontiert waren, geflüchtete und nicht geflüchtete Kinder und Jugendliche zu unterrichten. Wie sie versuchten, den gegebenen Möglichkeiten entspre-

LAURA GREBER studiert Lehramt Deutsch/PP an der Universität Wien und ist Trainerin beim Projekt »Start Wien – Das Jugendcollege«. E-Mail: laura_greber@msn.com

KATJA HUMER studiert Lehramt Deutsch/GWK an der Universität Wien und arbeitet Teilzeit im Einzelhandel. E-Mail: humer.katja@gmail.com

chend einen guten und erfolgreichen Deutschunterricht zu bieten, erzählten sie in Interviews noch vor Ende des Schuljahres im Juni 2016.

Konzeptualisiert wurde der Beitrag im Rahmen eines Fachdidaktik-Seminars zum Thema »Flüchtlinge begleiten und unterrichten« am Institut für Germanistik der Universität Wien. Insgesamt wurden neun Leitfaden-geleitete Interviews von Studierenden¹ mit Lehrer_innen aus acht verschiedenen Schulen geführt. Es wurde Wert darauf gelegt, Interviewpartner_innen aus unterschiedlichen Schulen und Schulformen zu befragen, um Einblick in ein möglichst breites Spektrum an didaktischen und methodischen Vorgehensweisen zu bekommen. Zudem wurde darauf geachtet, dass sich die Lehrer_innen hinsichtlich ihrer Erfahrung sowie ihrer Dienstjahre und auch ihrer Unterrichtsfächer unterscheiden. Bei den von den Lehrpersonen konkret beschriebenen Zeiträumen, in welchen sie mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gearbeitet haben, handelt es sich zumeist lediglich um wenige Monate. Die Schüler_innen mit Fluchterfahrung sind größtenteils mit Beginn oder im Laufe des Schuljahres 2015/16 an die jeweilige Schule gekommen. Die Interviews wurden gegen Schulende geführt, sodass es noch kaum Reflexionsmöglichkeiten hatte geben können. Bemerkenswert ist dennoch die große Bereitschaft der Lehrer_innen, über ihre Erfahrungen, Eindrücke, wahrgenommenen Höhe- und Tiefpunkte in Zusammenhang mit dieser Ausnahmesituation zu sprechen. In diesem Beitrag sollen nun die Ergebnisse der Interviewgespräche zusammengetragen, interessant erscheinende Aspekte hervorgehoben und praktische Tipps zusammengefasst werden. In nachfolgender Tabelle werden Schultyp und Schulort, die Dienstjahre der Lehrpersonen sowie ihr jeweils aktueller Aufgabenbereich dargestellt.

Schultyp	Ort	Dienstjahre	Aufgabenbereich
VS	Wien, 17.	1	Sprachförderlehrer_in
NMS	St. Pölten	2	Deutsch, Sport
NMS	Wien, 3.	2	Direktorin
NMS	Wien, 3.	6	Deutsch, Biologie, Chemie, Geographie und Wirtschaftskunde
AHS	Wien, 6.	3	Deutsch, Philosophie und Psychologie
AHS	Wien, 4.	3	Deutsch, Geschichte
AHS	Wien, 23.	38	Biologie, Projektmanagement
HAK	Wien, 22.	15	Deutsch, Italienisch
HAK	Wien, 22.	5	Deutsch, Philosophie und Psychologie

1. »Es ist totale Improvisation, das ist eigentlich eine Schande!« - Über Zuteilung und Aufnahme von Schüler_innen mit Fluchterfahrung

Zwar sind es letztlich einzelne Lehrer_innen, die den Unterricht von und mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen gestalten, die Entscheidung darüber, dass und in welchem Rahmen sie dies zu tun haben, liegt aber oftmals – zumindest zum Zeit-

1 Die Interviews wurden von Gabriele Dzierzek, Laura Greber, Melina Mayerhofer, Sophia Potocnik, Justin Rainer, Verena Rossmann, Thomas Scheer, Aulona Selmani und Zuzana Vizváriová geführt.

punkt der Initiierung – nicht in ihrem Ermessen. Insbesondere im Pflichtschulbereich erfolgt die Zuteilung von Schüler_innen mit Fluchterfahrung über die dafür zuständigen Behörden, d.h. über den Stadt- oder Landesschulrat. In diesem Kontext beklagen einige Lehrer_innen, dass bei der Zuteilung von Schüler_innen mit Fluchterfahrung zu den jeweiligen Schulstufen das Leistungsniveau und auch der Fortschritt der Einzelnen nicht berücksichtigt wurde, sondern diese lediglich ihrem Alter zufolge eingestuft wurden. Dies hat zwar einerseits den Vorteil, dass die Kinder und Jugendlichen mit Gleichaltrigen zusammen in der Klasse sind, führt andererseits den Lehrpersonen zufolge aber zu Überforderung und Isolation, da sie nicht mitarbeiten können. Bei den von uns interviewten Lehrer_innen, die etwa an einer HAK oder ähnlichen Schulen unterrichten, wurden die Schüler_innen ebenfalls von den genannten Behörden zugeteilt bzw. wurde angefragt, ob die Schulen bereit wären, geflüchtete Schüler_innen aufzunehmen. In solchen Schulen wurden oftmals Übergangs-/Brückenklassen gegründet, die geflüchtete Schüler_innen im Rahmen eines Schuljahrs auf die Teilnahme an sogenannten Regelklassen vorbereiten sollen. Lediglich im AHS-Bereich scheint die Aufnahme von geflüchteten Kindern und Jugendlichen vom Engagement einzelner Lehrer_innen bzw. der Direktorin/des Direktors abhängig zu sein. Allgemeinbildende höhere Schulen sind generell nicht dazu verpflichtet, geflüchtete Kinder und Jugendliche aufzunehmen.

Selbstverständlich ist ein unmittelbarer Kausalzusammenhang zwischen der Form der Zuteilung der Schüler_innen zu den Schulen (automatisch durch die Behörde, freiwillige Bereitschaft der Schule etc.) und der Art und Weise, wie Lehrpersonen die Schüler_innen mit Fluchterfahrung im Unterricht auf- und wahrnehmen, nicht klar herzustellen. Dennoch lassen sich Tendenzen hinsichtlich der selbst wahrgenommenen Handlungsfähigkeit einzelner Lehrer_innen und/oder Direktor_innen beobachten. Denn, sofern diese bereits Einsatz und Willen für die Aufnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher an ihren Schulen gezeigt haben bzw. zeigen mussten, scheint auch ihr Interesse, ihre Wissenslage sowie ihr Einsatz in Bezug auf eine erfolgreiche Integration der betreffenden Schüler_innen ins Schulsystem stärker vorhanden zu sein. Das heißt, der eigene Zuständigkeits- und Handlungsspielraum der einzelnen Lehrer_innen wird sehr unterschiedlich aufgefasst und beurteilt. Während manche Lehrer_innen etwa keine Kompetenzen bei sich selbst vorhanden sehen, Alphabetisierung zu übernehmen und auch Strukturlosigkeit in Hinblick auf fehlende Fortbildungsangebote etc. beklagen, erzählen andere wiederum davon, Weiterbildungskurse, u. a. an der Pädagogischen Hochschule Wien, belegt zu haben, die auf die Situation vorbereiteten. Eine Lehrperson meint in diesem Kontext sogar, sich nicht alleine gelassen zu fühlen: »Im Gegenteil, ich fühle mich relativ gut aufgehoben«.

Es ist demzufolge eine nicht geringe Diskrepanz hinsichtlich der gepflegten Wissenskultur sowie dem Vorhandensein und der Transparenz von Informationen zwischen den einzelnen Schulen sowie in Bezug auf Schulbehörden auszumachen. Die fehlende Weitergabe von wesentlichen Informationen wird von einigen Lehrpersonen konkret beklagt. Auch die Direktorin einer Schule erzählt, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen, ohne Vorabinformation durch den Landes- oder Stadt-

schulrat, an einem Morgen in der Schule stehen, um am Unterricht teilzunehmen: »Also sie stehen dann in der Früh dort und die Lehrer_innen wissen gar nichts, sie stehen dann plötzlich drinnen. Es ist totale Improvisation, das ist eigentlich eine Schande!« Auch die Form der Aufnahme und Beurteilung der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung war für mehrere Lehrpersonen teilweise bis zum Ende des Schuljahres unklar: »Sagen wir so, wir wurden lange nicht informiert darüber, dass wir benoten müssen. Wir wissen seit vier bis fünf Wochen, dass wir die Schüler benoten sollen. Vorher hat man gesagt, es gibt kein Zertifikat, kein Zeugnis, nichts. Plötzlich müssen wir sie doch benoten. Es gab von der Ministeriumsseite wenig Informationen und dann aber plötzlich wieder Regelungen, von denen wir vorher nichts wussten. Man hätte sicher anders unterrichtet, wenn man gewusst hätte, man muss sie benoten. Ich habe Lernzielkontrollen und Tests gemacht, aber oft nur verbal beurteilt, oft mit Smileys. Hier jetzt plötzlich eine Note setzen zu müssen, war ein bisschen seltsam.«

Von einzelnen Lehrpersonen wird in diesem Kontext eine gewisse Frustration artikuliert, die eintritt, wenn sich die bereits erbrachte Arbeit und das eingesetzte Engagement nicht lohnen – u. a. dann, wenn die Kinder und Jugendlichen bzw. deren Familien kein fixes Quartier haben und die Schule nach kurzer Zeit wieder verlassen: »Viele Kinder, die wir schon integriert haben nach ein, zwei Monaten, sind dann in andere Bundesländer gekommen. Das ist natürlich auch schwierig zu verstehen für uns, wir haben die Kinder aufgenommen, auch die ganzen Formalitäten ... wir haben geholfen, dass die Kinder einen Freifahrtausweis bekommen oder Formulare ausgefüllt werden; das war alles total schwierig und im Nachhinein ist dann auch Frust da, weil man so viel Engagement in die Sache gesteckt hat und plötzlich auf einen Schlag alles weg war.« Es lässt sich also beobachten, dass die Wissenslage der einzelnen Lehrpersonen grundsätzlich sehr unterschiedlich ist, diese aber auch unterschiedlich daran interessiert sind, sich ein solches Wissen anzueignen und Schüler_innen mit Fluchterfahrung in die Schule bzw. den Unterricht miteinzubeziehen.

Während manche nach einem halben Jahr Arbeit mit geflüchteten Schüler_innen nicht über mehr Informationen als am Anfang verfügen (etwa in Bezug darauf, wie die Schüler_innen an die Schule kommen, wie/wo sie wohnen etc.), berichten andere, zwar insbesondere zu Beginn überfordert gewesen zu sein und sich Unterstützung gewünscht zu haben, dass sich inzwischen aber doch einiges geklärt habe und sie Interesse für den Verbleib der Schüler_innen an den Schulen hätten. Diverse Lehrpersonen setzen sich u. a. dafür ein, dass die geflüchteten Kinder und Jugendlichen Tickets für öffentliche Verkehrsmittel bekommen. Einzelne Lehrer_innen sind auch auf Eigeninitiative in ein Flüchtlingsheim gefahren, um genau zu eruieren, was die Schüler_innen für einen Schulbesuch überhaupt an Notwendigem brauchen: »Dann war mal die erste Erfahrung die, dass ich zu Kollegen gesagt habe, lasst uns doch in das Flüchtlingsheim fahren und bereden, was die Schüler_innen alles mitbringen, ob sie was brauchen, angefangen vom Turnsackerl bis zu Patschen oder Schreibzeug.« Auch pflegen einige Lehrpersonen den Kontakt mit den Betreuer_innen der (u. a. unbegleiteten und minderjährigen) Kinder und Jugendlichen, versuchen, Mentoring- und/oder Buddysysteme in ihren Schulen

aufzubauen, verschiedene Arbeitsgruppen, Diversity-Management-Teams, Koordinationsgruppen und vieles mehr zu etablieren. Eine Lehrperson erzählt, sogar selbst Arabisch zu lernen.

2. »Es sind Menschen wie du und ich« – Wer ist das, der_die da kommt?

Der Ton macht die Musik, oder: Der Begriff formt den Gedanken. – Ein Aspekt, der bei der Auswertung der Interviews auffallend war, ist der Zusammenhang zwischen der verwendeten Sprache, gedanklichen Konzepten und praktischen Umsetzungsformen der Lehrpersonen. Das heißt, dass die Modalität, in der bestimmte Begriffe verwendet werden – etwa Begriffe wie »Wir«, »Kultur«, »Schüler_innen«, »Flüchtlinge« etc. –, durchaus mit der Art und Weise des Funktionierens bzw. des generellen Vorhandenseins pädagogischer Konzepte sowie dem Umgang der einzelnen Lehrpersonen mit der Situation zusammenhängt. So erklärt eine Lehrperson sehr reflektiert, in Bezug auf die Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung nicht mehr von »Flüchtlingen« zu sprechen, sondern von »Geflüchteten«, da letzterer Begriff mehr auf die zwanghafte Bewegung verweise, welche die betreffenden Personen hinter sich hätten.² Ein Beispiel aus der pädagogischen Praxis derselben Lehrperson zeigt den Versuch, sich mit den betreffenden Menschen direkter auseinanderzusetzen, statt via eines abstrakten Begriffs: Der Lehrer erzählt, eines Tages spontan mit seinen Schüler_innen ein Flüchtlingsheim in der Nähe der Schule passiert zu haben. Als er trotz angeblicher Abwehrhaltung der Klasse gemeinsam mit dieser dort angekommen sei, habe er gemeint: »Na gut, jetzt sind wir in der Ziedlergasse [Adresse eines Flüchtlingsheims in Wien, Anm.], schaut euch um – seht ihr irgendeinen Flüchtling?« »Nein.« ... Und wir haben dann auch gesehen, es sind Menschen wie du und ich, die auch in die Schule gehen.« Der Begriff »Flüchtling« wird hier der Beschreibung »Menschen wie du und ich« gegenübergestellt, d. h. ein »Flüchtling« zu sein, schließt ein »Mensch wie du und ich« zu sein aus. Die Lehrperson bestätigt insofern die zuvor selbst angemerkte Reflexion, dass der Begriff »Flüchtling« mit einer abwertenden und abgrenzenden Funktion einhergeht. In diesem Kontext ebenso sehr interessant scheint die Beobachtung, dass Lehrpersonen den Begriff »Flüchtlinge« in Bezug auf Schüler_innen mit Fluchterfahrung nicht verwenden, dennoch aber, wenn sie über Dinge wie beispielsweise ein »Flüchtlingsheim« oder

2 Zum Begriff »Flüchtling« lassen sich Auseinandersetzungen auf unterschiedlichen Ebenen finden. Laut *Duden* ist auf einer grammatikalischen Ebene zu bemerken, dass Wörtern mit dem Suffix »-ling« nicht nur gemeinsam ist, Maskulina zu sein, sondern dass sie vor allem in ihrer Verknüpfung mit Adjektiven häufig eine stark verkleinernde und negative Konnotation erfahren (beispielsweise Neuling, Wüstling, Feigling etc.) (vgl. Duden 2013). Der Begriff Flüchtling entsteht durch die Verknüpfung des Suffixes mit einem Verb – »flüchten«; was eine Person tut, wird hier, semantisch betrachtet, zu einem wesentlichen Charakterzug dieser Person erhoben. Die Bezeichnung »Geflüchtete« oder auch »Person mit Fluchterfahrung« weist dem entgegen auf eine spezifische Geschichte eines Menschen hin, lässt dabei aber nicht sogleich Raum für die Herausbildung einer abstrakten, verallgemeinernden Personencharakterisierung (vgl. dazu auch das Glossar »Von ›Asylant‹ bis ›Wirtschaftsflüchtling‹« von Werner Wintersteiner in diesem Heft).

eine »Flüchtlingswelle« sprechen. Es scheint, als stelle der Begriff »Flüchtlinge« sowie diverse Kombinationen damit vorrangig eine Abstraktion dar, deren konkrete Bezugnahme nicht ganz klar ist. Sobald ein Bezug zu »realen« Personen besteht, wird die Bezeichnung als nicht zutreffend erachtet.

Sehr anschaulich ist die Berichterstattung einer Lehrperson, die eine Klasse mit ausschließlich geflüchteten Schüler_innen unterrichtet. Sie spricht gar von einer »Ghetto-Klasse«, in welcher die Kinder, bezugnehmend auf Mathematik, »irrsinnig weit hinten« seien: »Also sie bewegen sich im Zahlenraum 20 und dann auch nur mit Fingern, auch die 4.-Klässler, also die Zehnjährigen. Normalerweise sagt man, ab der Zweiten hör ich auf mit Fingern zu rechnen und rechne nur noch im Kopf, aber bei den Kindern trifft das nicht zu.« Dieselbe Lehrperson beklagt weiters, diese Klasse nur eingeschränkt unterrichten zu können: »Du kannst keinen Sachunterricht machen, ... weil sie dich nicht verstehen. ... Wenn du jetzt Wien durchmachen würdest, ... es würde sie einfach überfordern. Die versteh'n nicht, was du von ihnen willst. Oder auch im Turnen, das ist eine Katastrophe. ... Die wissen nicht einmal, wie man eine Bank trägt.« Auffallend ist hier jedenfalls die Bezugnahme auf eine gewohnte Norm, deren Sinnhaftigkeit in Hinblick auf Schüler_innen mit Fluchterfahrung nicht hinterfragt wird. Das Wissen darüber, wie eine Bank zu tragen ist, zum Kriterium der angemessenen Entwicklung von geflüchteten Kindern zu erheben, scheint doch etwas zynisch. Darüber hinaus wird im weiteren Verlauf des Interviews zudem deutlich, dass die Lehrperson eine sehr homogene Vorstellung von den geflüchteten Kindern hat. Dies erweist sich gerade in Hinblick auf die Gestaltung pädagogischer Situationen als sehr problematisch. So erzählt sie etwa von einer für sie schwierigen Situation, in welcher ein aus Afghanistan geflüchteter Schüler gesagt habe, dass Österreich nicht gut sei, da es nicht muslimisch sei: »Also die sind schon sehr religiös alle. Das fällt mir schon auf. Was da teilweise kommt von den Kindern. Und dann mach ich mir persönlich auch Gedanken darüber, warum die dann überhaupt in Österreich sind und wie das ist, wenn die älter sind, wenn die so eine Einstellung haben, dass die österreichische Gesellschaft nicht gut ist, weil sie eben Christen sind.« Ein Schüler mit Fluchterfahrung äußert seine Meinung, was von der Lehrperson als Grundlage dafür herangezogen wird, eine allgemeine Aussage über »alle« geflüchteten Kinder zu tätigen. Was hier stattfindet, ist die Konstruktion von »Eigenem« und »Fremdem«, von »wir« und »die«, von zwei in sich homogenen Gruppen, die einander gegenüberstehen. Auf der Strecke bleibt die Auseinandersetzung mit der Frage nach möglichen Formen des Zusammen-Seins, die ohne solche Konstruktionen auskommen und sich stattdessen durch ein produktives Miteinander und Aufeinander-Eingehen auszeichnen.

Eine Grundlage für ein möglichst angemessenes Eingehen auf und Arbeiten mit Schüler_innen mit Fluchterfahrung bietet der Ansatz des Bildungswissenschaftlers Paul Mecheril. Er plädiert dafür, eine Pädagogik zu etablieren, »die auf Mehrfachzugehörigkeiten bezogen ist« (Mecheril 2011, S. 39). Pädagogische Angemessenheit gründet dann »auf einer Urteils- und Beobachtungskompetenz, die es vermag, Situationen, in denen es pädagogisch angemessen ist, kulturelle Identitäten und Unterschiede wahrzunehmen und von solchen zu unterscheiden, in denen es

unangemessen ist« (Mecheril 2011, S. 42). Das heißt, laut Mecheril ist es durchaus legitim, die Tatsache, dass Schüler_innen mit Fluchterfahrung mehr bzw. andere Unterstützung und Hilfsmittel hinsichtlich der deutschen Sprache benötigen, wahrzunehmen und somit darauf zu reagieren. Gleichzeitig betont er aber die Notwendigkeit, diese Form der Zugehörigkeit nicht als einzige und notwendige Zugehörigkeit zu betrachten. Stattdessen gilt es, auch andere Zugehörigkeiten zu berücksichtigen (eben etwa diejenige des Alters, der Entwicklung, anderer Sprachen, der Interessen etc.), die im Leben der betreffenden Personen eine Rolle spielen, sowie diese Zugehörigkeiten auch als wandelbar zu verstehen. Ein gelungenes Beispiel hierfür scheint die Herangehensweise einer Lehrperson zu sein, die auffallend dann von »Flüchtlingskindern« spricht, wenn es darum geht, deren besondere Stellung innerhalb des Schulbetriebs bzw. des österreichischen Schulsystems zu berücksichtigen. In ihrem Unterricht macht sie immer wieder Ausnahmen, die nur für »Flüchtlingskinder« gelten – so erlaubt sie ihnen etwa ein »Gemurmel« sowie auch die Verwendung des Mobiltelefons als Übersetzungshilfe während der Stunde. Von »Jugendlichen« spricht die Lehrperson hingegen dann, wenn es darum geht, deren weiteren Lebensweg bzw. deren Lebensplanung sinnvoll zu gestalten. Letztere Überlegung trifft eben nicht spezifisch und ausschließlich auf Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung, sondern auf die meisten Jugendlichen und deren Lebenswelten – mit oder ohne Fluchterfahrung – zu.

3. »Wenn's die Möglichkeit gibt, da eine Brücke zu schlagen, dann ist das, glaube ich, das Wichtigste.« – Vielversprechende Ansätze, gelungene Projekte und methodisch-didaktische Tipps

Mit dem oben genannten Begriff der Zugehörigkeiten problematisiert Mecheril ein Verständnis von Interkultureller Pädagogik, das auf einem Anerkennungstheoretischen Ansatz beruht. Kulturelle Unterschiede werden hier berücksichtigt und respektiert, jedoch wird dadurch Differenz immer schon vorausgesetzt und bejaht (vgl. Mecheril 2011, S. 40). Die Differenzperspektive wird dabei zumeist eingesetzt, um »die Anderen zu bezeichnen«. Vernachlässigt bzw. verkannt werden hier Mehrfachzugehörigkeiten und damit auch »die Heterogenität innerhalb ›kultureller‹ Gruppen« (ebd., S. 41). Sofern allerdings solche Mehrfachzugehörigkeiten und Heterogenitäten im pädagogischen Kontext sichtbar gemacht und affirmativ genutzt werden, lassen sich sehr positive und fruchtbare Formen pädagogischer Praxis beobachten.

Ein Beispiel hierfür stellt etwa ein aus Syrien kommender Schüler dar, der laut der berichtenden Lehrerin bereits Arabisch und Türkisch sprach und binnen drei Monaten Deutsch gelernt hat. Er übernimmt schließlich Übersetzungstätigkeiten für Lehrer_innen und Mitschüler_innen. Ein anderer Lehrer wiederum hat selbst begonnen, die arabische Schrift und Sprache zu lernen, um dadurch besser zu verstehen, »wie diese Kinder arbeiten, wenn sie die lateinische Schrift erlernen.« Neben einem gewinnbringenden Hervorkehren und einer konstruktiven Nutzung von Mehrfachzugehörigkeiten im Klassenzimmer ist zudem das Sichtbarmachen

derselben über den Klassenraum hinaus ein Erfolgsrezept für ein aktives und gelingendes Miteinander. Beispiele hierfür stellen etwa klassenübergreifende Projekte oder Buddy-Systeme dar, damit sich – gerade im Falle von »Brückenklassen«, also trotz getrennter Klassen – die Schüler_innen untereinander besser kennenlernen. Auch spezifische Schulprojekte, etwa zum Thema Flucht, wurden in Schulen durchgeführt. Eine von mehreren Lehrpersonen empfohlene Möglichkeit ist das autobiographische Schreiben, das Kindern und Jugendlichen die Chance bietet, sich mit sich selbst schreibend auseinanderzusetzen, ihre eigene(n) Geschichte(n) ins Zentrum zu stellen und für andere sichtbar und zugänglich zu machen.³

Solche Optionen des Miteinander Austauschens und des Aneinander-Andockens können schließlich, wie Lehrer_innen verdeutlicht haben, für Didaktik und Methodik des Unterrichts grundlegend sein. Einen wesentlichen Anhaltspunkt stellt hier die Differenzierung dar – Differenzierung in Bezug auf das Verwenden von Materialien (Lehrer_innen haben berichtet, stets mehrere Materialien auf verschiedenen Niveaus bereitzuhalten, um möglichst flexibel und angemessen auf die einzelnen Schüler_innen eingehen zu können), Differenzierung in Bezug auf vorausgesetztes Wissen und angenommene Interessen, sowie Differenzierung in Bezug auf methodische Vorgehensweisen (von spielerischem Lernen – Bild- oder Wortkärtchen, Würfelspiele oder Pantomime – über offene Lernphasen, kooperatives Schreiben bis hin zu individueller Lernförderung). Differenzierung scheint schließlich auch notwendig, wenn es um das Aufstellen und Einhalten bestimmter Regeln geht. Klar ist, dass eine Erfolg versprechende Schulkultur wesentlich auf Respekt den Mitmenschen gegenüber beruht. In diesem Sinne geht es darum, den Schüler_innen Regeln zu vermitteln und diese auch gemeinsam zu reflektieren. Unpünktlichkeit und häufige Fehlzeiten müssen vor diesem Hintergrund nicht automatisch mit Schule-Schwänzen verbunden sein, sondern es gilt auch, so die Aussage einer Lehrkraft, stets die Frage zu stellen, unter welchen Rahmenbedingungen Kinder und Jugendliche in die Schule gehen. – Gibt es etwa Personen, die die Kinder und Jugendlichen in die Schule begleiten, sind sie aktuell in behördliche Prozesse (beispielsweise Anhörungen etc.) eingebunden etc? Darüber hinaus ist, nach Meinung weiterer Lehrer_innen, mündliche Kommunikation ein zentraler Faktor, der bewusst im Unterricht praktiziert werden soll; nicht nur, damit die Schüler_innen lernen Deutsch zu sprechen, sondern insbesondere auch, um sie aktiv anzusprechen und in den Unterricht miteinzubeziehen. Dabei sollte keinesfalls auf die unterschiedlichen Erstsprachen, die die Kinder und Jugendlichen mitbringen, vergessen werden. Nicht zuletzt ist es, wie eine Lehrerin berichtet, auch notwendig, eine aktive Auseinandersetzung mit Rassismus, Kulturalisierung und Vorurteilen an den Schulen zu führen – sowohl innerhalb des Lehrer_innenkollegiums als auch in Bezug auf die Schüler_innen.

3 Die Lehrer_innen hatten diese Methode in einem Workshop von Ernst Schmiederer kennengelernt. Er ist Journalist und Projektleiter von »Wir. Berichte aus dem Neuen OE« und sammelt seit Ende 2011 Geschichten von und über Jugendliche(n) im Alter von 15 bis 25 Jahren. Weiterführende Informationen zu dem Projekt sind online nachzulesen: www.wirberichten.at.

4. »Es braucht viele institutionelle Eingriffe. Als Lehrer ist man zu sehr in die Logik der Institutionen eingebunden.« – Was sich Lehrer_innen wünschen und was sie fordern

Klar wurde in den Interviews, dass von einzelnen Lehrer_innen viel abverlangt wird, von emotionaler Stärke (etwa, wenn es um die Frage nach dem Umgang mit Traumatisierungen von Schüler_innen geht) über persönliches Engagement bis hin zu der Bereitschaft und dem Vorhandensein von (zeitlichen) Ressourcen, sich weiterzubilden und gewohnte Routinen zu reflektieren, zu analysieren und schließlich umzustellen. Wir möchten den Beitrag daher mit Wünschen und Forderungen der unterrichtenden Lehrkräfte schließen, die für eine weitere (und gegebenenfalls noch besser gelingende) Entwicklung wichtig sind:

- Mehr Sprachförderstunden, die mit entsprechenden Werteinheiten entgolten werden; Sprachkurse am Nachmittag und in den Ferien, um erlernte Fähigkeiten auch in der schulfreien Zeit zu trainieren und auszubauen; Basisbildungsförderkurse, um eventuell Lehrinhalte aus vorangehenden/verpassten Schulstufen nachzuholen.
- Mehr DaZ in der Lehrer_innenbildung, die besser auf die Situationen vorbereiten, in denen sich die Lehrer_innen jetzt befinden; zudem Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrer_innen, um die aktuelle Unterrichtssituation zu besprechen und spezifische Umgangsformen zu entwickeln.
- Mehr und bessere psychologische Unterstützungsstrukturen, die Anlaufstellen für Lehrer_innen im Umgang mit psychologischen Schwierigkeiten der Schüler_innen bieten; Werteinheiten für die Koordination außerschulischer Tätigkeiten in Bezug auf Schüler_innen, wie beispielsweise Hilfe/Begleitung hinsichtlich Asylverfahren etc.
- Mehr spezifisch ausgebildete Fachkräfte, die etwa Alphabetisierung und Basisbildung übernehmen; häufigere Unterstützung durch eine zweite Lehrperson, um einen differenzierteren und individualisierten Unterricht zu ermöglichen.
- Mehr Sicherheit und Stabilität, sowohl um den Unterricht besser planen und gestalten zu können als auch in Hinblick auf die Situation der geflüchteten Kinder und Jugendlichen; ein fixes Quartier und ein stabiles Umfeld sind hierfür notwendige Voraussetzungen.

Literatur

- DUDEN (2013): Das Suffix -ling. In: *Sprachratgeber*. Online: <http://www.duden.de/sprachwissen/sprachratgeber/das-suffix-ling> [Zugriff: 22.9.2016].
- Initiative Bildung Grenzenlos: <http://bildunggrenzenlos.at> [Zugriff: 23.9.2016].
- MECHERIL, PAUL (2011): Hybridität, kulturelle Differenz und Zugehörigkeiten als pädagogische Herausforderung. In: Marinelli-König, Gertraud; Preisinger Alexander (Hg.): *Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten*. Bielefeld: transcript, S. 37–53.
- Wir. Berichte aus dem neuen OE: <http://www.wirberichten.at> [Zugriff: 24.9.2016].

Margot Graf

Endlich angekommen – und nun?

Die Arbeit mit Kindern der aktuellen Flüchtlingswelle an einer NMS in Wien

Der DaZ-Anfangsunterricht und die ersten Jahre in der Schulklasse sind immer eine Herausforderung für Lehrpersonal, Schülerinnen und Schüler. Während wir bisher Kinder unterrichten, die die deutsche Sprache und in manchen Fällen auch die Schrift erlernen mussten, kommen seit dem Sommer 2015 vermehrt junge Menschen in unsere Klassen, die noch nie oder seit Jahren keinen Unterricht mehr genossen haben. Welche Auswirkungen das auf die Arbeit in der Schule hat und welche Wünsche an das System sich daraus ergeben, erläutert dieser Artikel.

1. Die erste Kontaktaufnahme

Der erste Kontakt mit neu angekommenen Kindern und Eltern findet ohne Sprache statt. Es gibt zwar die Möglichkeit, Dolmetscher anzufordern, doch die Wartezeit ist lang und daher sind spontane Gespräche fast immer nonverbal. Eine Verbindungssprache gibt es nicht. Das bedeutet, wir müssen alle körpersprachlichen Mittel einsetzen, um den Erziehungsberechtigten die wichtigsten Informationen zum Schulbesuch mitzuteilen. Wir kommunizieren mit Händen, Mimik und Gestik, nutzen die Online-Angebote für Wortschatzlisten in unterschiedlichen Sprachen, nehmen das Mobiltelefon, um Uhrzeiten festzulegen, wenden den Google-Übersetzer an oder zeichnen einfach auf Papier. Über die bisherigen Lebensumstände des Kindes, dessen Fluchtgeschichte, traumatisierende Erlebnisse und den Schulbesuch im Heimatland erfahren wir erst viel später etwas. Und es passiert, dass man während

einer Unterrichtseinheit zum Erarbeiten der deutschen Begriffe für Familienmitglieder zu hören bekommt: »Opa, bumm!« Das ist dann die erste Information zur Geschichte des Kindes.

2. Arbeit in den DaZ-Stunden

Ein Alphabetisierungskurs reicht in den meisten Fällen nicht aus, um die Fertigkeiten des Lesens und Schreibens ausreichend zu beherrschen. Wir erinnern uns noch gut, wie oft wir üben mussten, damit wir endlich Spaß am Lesen haben konnten. Hohes Engagement im Elternhaus ist gefragt, wenn Kinder mit sechs Jahren diese Grundfertigkeiten erlernen. Doch die Kinder, die wir nun unterrichten, haben die sensible Phase für das Erlernen der Schrift weit hinter sich. In vielen Fällen sind sie auch in der Muttersprache nicht ausreichend alphabetisiert. Das bedeutet, dass sie kaum auf diese Vorerfahrung zurückgreifen können. Sie kämpfen um jeden Buchstaben und plagen sich beim Zusammenlauten. Um herauszufinden, ob bzw. in welcher Schrift die Schülerinnen und Schüler alphabetisiert sind, bediene ich mich der Namen der großen Städte des Herkunftslandes und suche deren unterschiedliche Schriftbilder in Google. Oft erlebe ich einen Wiedererkennungseffekt, doch meist stellt sich dann heraus, dass die Kinder in der ihnen bekannten Schrift genauso mühsam zusammenlauten wie im Deutschen. Zum Lesenüben kommen sie nur in der Schule, da die Eltern meist selbst mit dem Erlernen der deutschen Sprache und mit komplizierten Behördenwegen beschäftigt sind. Manche der Eltern sind selbst Analphabeten, was Hilfestellung unmöglich macht.

In den DaZ-Stunden geht es also zunächst darum, das Schreiben und Lesen zu trainieren und einen Grundwortschatz zu erarbeiten. Doch auch die Informationen über den Tagesablauf, über freie Schultage, der Umgang mit Zahlen, Grundrechnungsarten und die Arbeit mit Landkarten oder Kalendern sind Neuland für die Kinder, und das sehe ich mittlerweile genauso als Aufgabe des Unterrichts. Die richtige Handhabung von Scheren, Klebstoff und Locher muss erst erlernt werden und auch die Bedeutung von Zeilen auf liniertem Papier ist Thema der gemeinsamen Arbeit.

Zahlen erarbeiten wir mit den Fingern, mit Smarties und mit dem Montessori Perlenmaterial, Maßeinheiten mit Metermaßstangen und Maßbändern. Wir vermessen alles, was sich messen lässt, das Schulhaus, die Dinge des Federpennals und uns selbst. Wir schütten mit unterschiedlichen Messgefäßen, damit die Hohlmaße eine Bedeutung erhalten. Wir leeren und befüllen Milchpackungen und Getränkeflaschen.

Die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder ist sehr kurz, was einen ständigen Methodenwechsel bedingt, und der kann mitunter erst recht wieder zu Unruhe führen. Bei manchen Kindern scheint der Kopf so voll zu sein, dass sie nur im Einzelkontakt bei der Sache bleiben können. Memory und andere nett gestaltete Spiele bringen eine hohe Bereitschaft zur Aufmerksamkeit. Und auch die alten »Schleich«-Tiere meines mittlerweile erwachsenen Sohnes wirken faszinierend und regen zur engagierten Arbeit an. Buchstabenstempel helfen beim Schreiben und Lesen, und

sobald die Zahlen bis 20 gefestigt sind, macht auch die Arbeit mit dem Mini-LÜK-Kasten¹ großen Spaß, obwohl das Zuordnen zunächst eine richtige Herausforderung darstellt. Wiederholungsschleifen in kürzeren Abständen sind notwendig, damit erarbeitete Inhalte nicht wieder verloren gehen.

3. Arbeit in der Klasse

Lehrerinnen und Lehrer schätzen es, wenn außerordentliche Kinder Arbeitsblätter aus dem Deutschkurs bereit haben, damit sie die Zeit, die sie dem Unterricht noch nicht richtig folgen können, sinnvoll für ihre Entwicklung nutzen können. Doch was machen Kinder, die nicht schreiben und lesen können? Welche Arbeiten können sie erledigen? Man könnte meinen, dass Schriftblätter eine gute Lösung wären. Doch es braucht auch in diesem Fall einen Coach, der darauf achtet, dass die abzuschreibenden Wörter nicht bloß abgemalt werden. Kinder, die im Heimatland zur Schule gingen, können in Mathematik erfahrungsgemäß recht gut mithalten. Doch wo fängt man an, wenn Kinder auf der sechsten oder siebenten Schulstufe eingeschult sind und Zahlen oder Maßeinheiten noch nie richtig erarbeitet haben?

Im Rahmen des Teamteachings in den Hauptgegenständen können gewisse Defizite aufgearbeitet werden, doch nicht alle Kolleginnen und Kollegen können mit der Sprachbarriere und dem Lesedefizit der Schülerinnen und Schüler umgehen. In den Realienfächern unterrichten wir allein. Hilfestellungen für außerordentliche Schülerinnen und Schüler können fast nur in schriftlicher Form angeboten werden. Man kann sich mit offenen Lernformen kurze Zeit freispielen, doch was macht man, wenn auch die Bedürfnisse der anderen in der Klasse Zeit beanspruchen? Was macht das »außerordentliche« Kind? Im günstigsten Fall verhält es sich ruhig und langweilt sich – eine unbefriedigende Situation für beide Seiten.

4. Missverständnisse sind vorprogrammiert

Die Situation in der neuen Welt ist für die Flüchtlingskinder eine völlig unbekannt. Sie haben auf der Flucht eines benötigt – einen ausgeprägten Überlebenstrieb. Angepasstes Verhalten war im Leben der Kinder nicht besonders zielführend. Das kommt in unserer Gesellschaft nicht gerade gut an. Sie treffen in Simmering nicht immer auf verständnisvolle Menschen und finden sich immer wieder Anfeindungen ausgesetzt, die sie mit Worten nicht befrieden können. Also lernen sie zunächst die Schimpfwörter der neuen Gesellschaft und kämpfen mit Fäusten, wenn sie mit ihrem Vokabular nicht auskommen. Mit gerechtem Aufteilen von Lebensmitteln sind sie auf der Flucht nicht weit gekommen, sie hamstern, wenn sich die Möglichkeit bietet. Ich stelle den Kindern zum Arbeiten Schulsachen zur Verfügung. Es war nicht leicht zu erklären, dass diese Sachen im Raum bleiben müssen, damit wir in

1 LÜK: »Lernen, Üben, Kontrollieren«. Der LÜK-Kasten ist eine spielerische Lernhilfe, bei der die Lernenden die Richtigkeit ihrer Antworten selbst überprüfen können.

der nächsten Stunde wieder damit arbeiten können. Das Verständnis für dieses über Jahre notwendige Verhalten fehlt vielen Mitmenschen. Die Vorurteile wachsen. Dankbarkeit und angepasstes Verhalten werden gefordert, aber wie sollen diese Kinder das bewerkstelligen? Wofür sollen sie dankbar sein? An wen oder was sollen sie sich anpassen?

Am Schulbeginn 2015 machten wir mit zwei Schulstufen ein Projekt zum Thema »Flucht und Ankommen«. Wir erlebten, wie viele Fragen die neue Situation bei unseren Schülerinnen und Schülern aufwarf. Kooperationen mit den Asylkoordinatoren und den Integrationsbotschaftern brachten mehr Klarheit in die Veränderungen. Doch immer wieder wurden wir Lehrkräfte von Eltern angefeindet, die der Meinung waren, wir sollten mit den Kindern doch »etwas Gescheites« machen. Zu einer Präsentation von Kurzfilmen, die individuelle Integrationsprobleme auf humorvolle Weise darstellten und darüber hinaus die Möglichkeit boten, mit den Protagonisten der Filme persönlich zu sprechen, durften manche Schülerinnen und Schüler nicht mitkommen, da ihre Eltern die Kinokarte nicht bezahlen wollten.

Vor einiger Zeit hatte einer meiner Schüler einen Konflikt mit Waste Watchern im Park, da er Tauben mit den Resten seiner Semmel füttern wollte. Es war nicht einfach, ihm zu erklären, warum das ein Problem sein kann. Um die Kinder mit den Regeln des Zusammenlebens ein wenig vertraut zu machen, holte ich Ge- und Verbotsschilder in die Klasse. Sie wissen nun vielleicht, dass gewisse Handlungen in Wien verboten sind, ihnen das Warum begreiflich zu machen, das wird noch dauern. Doch vielleicht kann das so erworbene Wissen weitere Frusterlebnisse in der Freizeit eindämmen.

Alphabetisierungsmaterialien sind mit zahlreichen Pfeilen ausgestattet, sie sollen die Schreibrichtung angeben. Es dauerte eine gewisse Zeit, bis mir bewusst wurde, dass die somalischen Kinder die Bedeutung des Pfeils nicht kannten.

Vor kurzer Zeit musste ich feststellen, dass meine Kinder zwar fleißig mit mir das Lesen trainieren, ihnen jedoch nicht bewusst ist, welche Vorteile das für sie bringt. Auf meine Aufforderung, das Deutschbuch zu holen, bat Abdul einen Schulkollegen um Hilfe. Dieser drückte ihm aus Bosheit das Englischbuch in die Hand und ließ ihn damit zu mir kommen. Abdul war blamiert und enttäuscht von seinem Freund. Er hatte bis dahin nicht erkannt, dass er sich Informationen mittlerweile selbst erlesen kann. Die Bezeichnung für die Unterrichtsgegenstände kannte er, dass er die Bücher am Text auf dem Cover unterscheiden kann, das war ihm nicht klar. Ich musste also die Strategie ändern. Nicht mehr die üblichen Lesetexte allein, sondern Tageszeitungen und Werbeprospekte dienen momentan als Lesestoff. Die Schülerinnen und Schüler suchen in den Zeitungen nach Wörtern, die sie bereits kennen und bilden damit Sätze. Die Werbeprospekte dienen zur Wortschatzerweiterung. Wir schneiden Abbildungen aus, benennen sie und lernen so wieder mehr über das Leben in der neuen Umgebung.

Es braucht Zeit! Zeit zum Ankommen, Zeit zum Aufholen, Zeit zum Kennenlernen, Zeit zum Anerkennen der Diversität, Zeit zum Erkennen, dass hier eine neue Situation bewältigt werden muss.

5. Wünsche an das System

Ich wünsche mir eine Entschleunigung für die Kinder, mehr Zeit zum Nachholen der Jahre, die sie ausschließlich mit dem Sichern des Überlebens beschäftigt waren. Sie brauchen ein System, das Bedürfnisse nicht nur wahrnimmt, sondern auch flexibel darauf reagieren kann. Zwei Jahre im außerordentlichen Status reichen in den meisten Fällen nicht aus, um all die Versäumnisse aufzuholen. Es müsste auch individuell darüber entschieden werden können, ob eine altersadäquate Einstufung auf einer bestimmten Schulstufe Sinn macht oder eine Beschulung auf einer niedrigeren Schulstufe zielführender wäre. Die Beurteilung dieser Kinder müsste sich ausschließlich an den individuellen Fortschritten orientieren. Welche Auswirkungen auf die Psyche der Kinder hat es, wenn sie Schularbeiten schreiben müssen, deren Angaben sie nicht einmal im Ansatz verstehen können, nur damit das Nicht genügend vor dem Gesetz gerechtfertigt ist?

Mehrstufigenklassen mit flexiblen Eingangsphasen machen Sinn, da ein Wiederholen der Klasse nicht mit dem Verlust der gewohnten Klassengemeinschaft verbunden ist. Zusätzlich zu den DaZ-Stunden wären Coachingstunden hilfreich, in denen man die Kinder im Klassenverband beobachten und unterstützen kann. Grundlegende Inhalte der DaZ-Didaktik sind in der LehrerInnenausbildung unbedingt notwendig.

Mobile Integrationsteams gibt es bereits in Wien, doch deren zeitliche Ressourcen sind begrenzt. Was diese Schülerinnen und Schüler zu Beginn auf jeden Fall brauchen, sind psychologische Unterstützung und Sozialarbeit, begleitet von Dolmetschern am Schulstandort, damit traumatisierte Jugendliche möglichst schnell Hilfe bekommen und Probleme in der neuen Umgebung angesprochen werden können. Wir Lehrerinnen und Lehrer haben nur wenige Möglichkeiten, die Gefühlswelt der Kinder zu beurteilen, wir können nur mutmaßen.

»Situationselastisch« war das Wort des Jahres 2014 – vielleicht beschreibt es die Flexibilität und Kreativität, die das Schulsystem braucht, um der neuen Situation kompetent begegnen zu können.

Sabine Zelger

»Man kann ja nicht die Sache sich selbst überlassen!«

Flüchtlinge unterrichten an einer Neuen Mittelschule und im Flüchtlingsheim. Ein Stimmungsbericht

In einer Wiener Neuen Mittelschule wurden im Frühling 2016 unterschiedliche Formen des Unterrichts von Flüchtlingen erprobt. In Telefoninterviews mit drei Lehrpersonen und dem Direktor stellte sich heraus, dass eine Kombination aus integrativer Beschulung mit Teamteaching und zeitweilig getrenntem Unterricht besonders gute Ergebnisse zeigte, während der isolierte Unterricht in der Flüchtlingsunterkunft hinsichtlich Infrastruktur, Organisation und Interaktionen große Probleme bereitete. Methoden, die die spezifische Situation der SeiteneinsteigerInnen und heterogener Klassen berücksichtigten und auf Differenzierung und Ganzheitlichkeit setzten, ermöglichten erstaunliche Erfolge und schöne Erlebnisse.

An einer Neuen Mittelschule in Wien wurden die Herausforderungen, die durch die große Fluchtbewegung von 2015 entstanden, von Anfang an angenommen. Wie der Direktor erzählte, siehe Titelzitat, sah man sich in die Pflicht genommen und beteiligte sich ab dem Herbst am Bildungsauftrag bezüglich der geflüchteten Jugendlichen: Zum einen wurden Neuankömmlinge in einer bestehenden Klasse integriert und in einem »Neu-in-Wien«-Kurs zwei Mal wöchentlich von einer DaZ-Lehrkraft getrennt unterrichtet. Zum anderen entsandte die Schule auch eine Lehrerin in ein Flüchtlingsheim, wo die Kinder abseits einheimischer MitschülerInnen Unterricht erhielten. In Telefoninterviews mit den drei Lehrkräften, Frau M., Frau S. und Frau Sc., sowie dem Direktor wurde im Mai 2016 nach den Herausforderungen, Erfahrungen und Wünschen gefragt.

Der Beginn wurde von allen als Sprung ins kalte Wasser, aber auch als Abenteuer erlebt, in das sich die Lehrerinnen aus freier Entscheidung wagten. Wie der Direktor urteilte, waren die Lehrpersonen »ein Glücksfall. Zuteilen wäre schwierig, dann könnte es schon sein, dass die Sache aus dem Ruder läuft.« Dem war nicht so, auch wenn die Herausforderungen für die Lehrerinnen immer wieder zunahmen, weil die kurzfristig etablierte Ordnung verändert werden musste. Die Gruppen in der Klasse am Schulstandort, im DaZ-Unterricht und in der Extraklasse im Flüchtlingsheim wuchsen nämlich stetig an, etablierte soziale Bindungen wurden irritiert und bereits erreichte Kompetenzen in Sprache und schulischen Umgangsformen immer wieder von neuem unterschritten. So gab es in der vierten Klasse am Schulstandort im Herbst 13, nach Weihnachten 19 geflüchtete SchülerInnen in einer Klasse von 25 Jugendlichen. Die Flüchtlingsunterkunft startete mit fünf Kindern Ende März, Mitte Mai waren schon 20 SchülerInnen zu unterrichten. Auch im Neu-in-Wien-Kurs, in dem an zwei Vormittagen fünf Stunden lang Neuankömmlinge sprachlich gefördert wurden, änderte sich die Zusammensetzung ständig. Dazu kommt, dass die Kids aus so unterschiedlichen Ländern wie Syrien, Irak, Iran, Afghanistan, Russland und Tschetschenien stammten und manche Konflikte aus den Herkunftsländern in die Klassen getragen wurden. In der sensiblen Phase des Schuleintritts bzw. Schulumstiegs, die sich für die Lehrkräfte also über Monate hinzog, haben diese Außerordentliches geleistet. Schulutensilien waren zwar vorhanden – zum Glück konnte das Schulbudget nachdotiert werden – bei den Materialien war allerdings viel Improvisation und Eigeninitiative gefragt. Als besonders problematisch wurde erlebt, dass anfänglich DolmetscherInnen fehlten und es sehr schwer war, Grundlegendes zu klären, etwa die Bedürfnisse eines zuckerkranken Schülers. Auch psychologische Unterstützung wurde nur in Aussicht gestellt.

Auffällig ist jedoch, dass der Unterricht am Schulstandort schon bald zufriedenstellend gewährleistet wurde und man sich außerdem recht gut immer wieder an die neue Situation anpassen konnte. Das lag insbesondere am System des Teamteaching, wie es für die Hauptfächer an den Neuen Mittelschulen üblich ist, weil dadurch die Schwächeren extra betreut wurden und die anderen dem regulären Unterricht folgen konnten: »Einige sind blitzgescheit, die haben gleich den 4.-Klasse-Stoff in Mathe und Englisch durchgemacht, drei werden schon jetzt in die Übergangsklasse kommen«, erzählte die Klassenlehrerin S., die sich ihre langjährige Unterrichtserfahrung zunutze machen konnte. Auch klappte die Zusammenarbeit zwischen Klassenvorständin und DaZ-Lehrerin, die zusätzlich die Einstufungen vornahm, hervorragend, sodass man mit den Aufteilungen in Klassenunterricht und Neu-in-Wien-Kurs flexibel umgehen konnte. Gefördert wurden diese tolle Kooperation und die positiv erlebte Unterrichtssituation durch die räumlichen Gegebenheiten und den Zugriff auf reguläre Ressourcen.

In der Flüchtlingsunterkunft wurde die Improvisationsleistung der Lehrerin schon dadurch enorm erschwert, dass auswärts kopiert werden musste – ein Umstand, der bei einem differenzierten Unterricht einer sehr heterogenen Gruppen eine große Zumutung darstellt. Auch die Anwesenheit mancher unterstützender Personen stellte für Frau M. eine Schwierigkeit dar. Hilfsangebote können auch in

ihr Gegenteil umschlagen – und wegen der örtlichen Isolierung ist es schwieriger, ein steuerndes Korrektiv zu Hilfe zu nehmen. Während die Unterstützung durch Zivildienster und vor allem durch die arabischsprachige Dolmetscherin R. als sehr wertvoll empfunden wurde – »das mit der R., das ist ein Traum!« –, erlebte die Lehrerin eine ihr zugewiesene Studentin sowie eine syrische Pädagogin, die kein Deutsch sprach, als zusätzliche Belastung und sagte über Letztere: »Sie ist eher wie ein Kind als eine Hilfe.« Regelrecht zornig machte sie – und das erscheint mir sehr gut nachvollziehbar –, dass von Anfang an ein ganzer Kurs an StudentInnen der Bildungswissenschaften zur teilnehmenden Beobachtung in ihrer Klasse abgestellt war und das pädagogische Konzept unter die Lupe nahm: »Ich komm mir vor wie im Zoo«, berichtete die Lehrerin und versicherte, dass sie es sehr wohl begrüßen würde, wenn viele HelferInnen um sie wären, jedoch »Pädagogen natürlich, nicht irgendwer.«

Die eingespielten Strukturen und Räumlichkeiten am Schulstandort sind auch dann ein Vorteil, wenn es um die Organisation von Freizeitaktivitäten geht. So berichtet die Klassenvorständin, Frau S., dass es ihr gelungen sei, von Anfang an Ordnungsrahmen zu vermitteln und eingeübten Geschlechtertrennungen entgegenzuwirken. Man turnte gemeinsam und beim Eislaufen gaben die Buben den Mädchen die Hand. Als besonders hilfreich wurde erlebt, dass es in der Klasse SchülerInnen gab, die schon länger in Österreich leben und die unterstützt und gedolmetscht haben. Über gemeinsame Pausenräume und Fußballspiele bahnten sich erste Freundschaften an. »Mittlerweile sind die Flüchtlinge integriert und angekommen«, freut sich der Direktor. Dennoch wünscht sich Frau S. mehr Unterstützung, vor allem psychologische, und auch eine »First-Love-Ambulanz« auf Persisch und Arabisch. (vgl. <http://www.firstlove.at>) Die Zusatzbelastung spürte sie insbesondere durch die zahlreichen Anrufe und Kontaktnahmen von BetreuerInnen und Eltern der geflüchteten Jugendlichen. Ab Herbst 2016 plant sie, wieder in eine »Regelklasse« zurückzukehren.

Als nicht überfordernd erlebte Frau Sc. die Situation im Neu-in-Wien-Kurs. Das mag auch daran liegen, dass sie zeitlich klar umgrenzte Stunden unterrichtete und von den Erfahrungen in den DaZ-Kursen heterogene Gruppen gewohnt ist. Befreit von curricularen Zielvorgaben, legte sie Wert darauf, den Jugendlichen Zeit und Raum zu geben oder einfach nur Schreibenanlässe zu bieten, »die einen Kanal liefern, in dem die Kinder etwas von sich geben können.« Dass die Lehrerin den geflüchteten Jugendlichen weder Tempo noch Rhythmus aufzwang, erwies sich bald als erfolgreicher pädagogischer Schachzug. Nach einiger Zeit legten zwei bis dahin stumme Mädchen richtig los und brachten sogar einen ganz langen Text mit. »Das war eine Riesenüberraschung«, schwärmte Frau Sc. Auch erzählte sie von einem persönlich sehr berührenden Moment, als ein traumatisierter, verhaltensauffälliger Junge am Fußballplatz ein Freundschaftsspiel mit einer Sonderklasse anregte. Didaktisch gewieft durch das DaZ-Master-Studium vermied sie es, Wörter in stupiden Sätzen zu vermitteln – zum Beispiel »Das ist ein Heft.« – und ließ auch Fehler zu: »Nicht alles muss richtig sein!« Für ihren variantenreichen Unterricht mit Arbeitsblättern, gegenseitigem Vorlesen, Sprechspielen, Spielen mit Bewegung, Geschich-

ten erzählen etc. machte sie sich den Mehrzweckraum zunutze, der dafür relativ viel Platz bot. In Zukunft möchte sie jedoch, statt auf allzu große Abwechslung zu setzen, mehr Grundmuster vermitteln und Rituale etablieren.

Auch Frau M., die im Flüchtlingsheim arbeitet, folgt dem pädagogisch und didaktisch sinnvollen Konzept des differenzierten Unterrichts und präzisiert, dass »alles differenziert ist und das in jeder Richtung«. Dazu greift sie auf unterschiedlichste Materialien zurück und baut auf Spiele jeder Art. Leider sind die räumlichen Möglichkeiten beschränkt und die Zugänge zu Ressourcen mühsam. Selbst wenn »das Gebäude verhältnismäßig schön ist«, gebe es viele Mängel: Für das Radfahren im winzigen Hof – man kann nur im Kreis fahren – muss immer extra ein Schlüssel geholt werden, auch gibt es keine Tore und keinen Spielplatz, sogar das Internet funktioniert nicht richtig. Besonders belastet sie, dass die Stimmung gegen die Flüchtlingsunterkunft als Ablehnung, als mangelnde Wertschätzung auf die dort engagierten Lehrkräfte abfärbt und beschwerte sich, »dass man es nicht mehr schätzt ... Vielleicht schätzt man's eh, aber es wird uns halt nicht gesagt. Die Arbeit wird nicht gewürdigt.« So überrascht es nicht, dass Frau M. zwar anfangs eine Beschulung außer Haus bevorzugt, inzwischen jedoch ihre Meinung klar geändert hat. Geflüchtete Kinder und Jugendliche sollten unbedingt an regulären Schulstandorten unterrichtet werden.

Dass sich die Lehrerin abseits des Schulstandortes allein gelassen fühlt, ist eine Botschaft an Institutionen und Politik, die finanziell und organisatorisch mehr unterstützen müssten. Es handelt sich aber auch um eine Botschaft an Gesellschaft und Öffentlichkeit, die sich für die Herausforderungen und die geleistete Arbeit in dieser abgeschotteten Welt interessieren sollten. Vor allem aber ist es ein Auftrag, die Isolierung aufzuheben und an der Mehrsprachigkeit und Diversität von Orten zu arbeiten. Dazu haben die InterviewpartnerInnen nicht weit voneinander abweichende Wünsche formuliert. Es brauche kleinere Gruppen, um der Heterogenität gerecht zu werden, oder große Gruppen mit Möglichkeiten des Teamteachings. Erwünscht sind mehr LehrerInnen mit verschiedenen Erstsprachen inklusive Deutschkenntnissen. Es brauche PsychologInnen und DaZ-Kräfte, aber auch gut ausgestattete Räume und Möglichkeiten für Ausflüge und Sport. Nur so kann den geflüchteten SchülerInnen – und »jedes dieser Kinder hat eine Art Rucksack umgeschnallt«, wie der Direktor formulierte – beim Tragen geholfen werden, ohne die MitträgerInnen zu überlasten. »Man kann ja nicht mich verheizen!«, klagte Frau M.. Dass sie dennoch weiterhin geflüchtete Jugendliche unterrichten möchte, ist auch der tollen Zusammenarbeit mit der arabischsprachigen Kollegin zu verdanken, den guten Erfahrungen mit der harmonischen Klasse, berührenden Momenten mit den Jugendlichen und wohl auch der Zuversicht, oder der Hoffnung, dass sich die Umstände bessern werden.

Friederike Koppensteiner

Learning to live together

Ein pädagogisches Anliegen der UNESCO-Schulen

In diesem Artikel wird ein Einblick in die pädagogische Arbeit an UNESCO-Schulen gegeben, deren Programm auf der Grundlage von Friedenserziehung und Menschenrechtsbildung Kinder und Jugendliche ermutigen soll, sich in ihrem Umfeld aktiv mit aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen auseinanderzusetzen. Die Begleitung durch erfahrene PädagogInnen ermöglicht das kreative Aufgreifen komplexer Themenbereiche.

Wir haben die kollektive Verantwortung sicherzustellen, dass Bildungspläne die Bedürfnisse einiger der am stärksten benachteiligten Kinder und Jugendlichen der Welt berücksichtigen: Flüchtlinge, innerhalb ihres Landes vertriebene Kinder, staatenlose Kinder und Kinder, deren Recht auf Bildung durch Krieg und Unsicherheit beeinträchtigt worden ist. Diese Kinder sind der Schlüssel zu einer sicheren und nachhaltigen Zukunft, und ihre Bildung ist für uns alle wichtig. *(António Guterres, Hochkommissar der Vereinten Nationen für Flüchtlinge)*

Flucht und Ankommen bedeuten Erfahrungen, die viele Kinder und Jugendliche mit Situationen konfrontieren, die nur mit Hilfe engagierter Menschen zu bewältigen sind. Das Netzwerk der österreichischen UNESCO-Schulen versucht, an den in allen Bundesländern vertretenen Standorten sinnvolle Hilfe zur Integration zu leisten, wodurch auch die bereits in Österreich lebenden SchülerInnen eine Stärkung ihrer sozialen Kompetenzen erleben.

FRIEDERIKE KOPPENSTEINER ist AHS-Lehrerin an einer UNESCO-Schule in Wien Floridsdorf und seit dem Schuljahr 2003/04 Koordinatorin der österreichischen UNESCO-Schulen.

E-Mail: koppensteiner@unesco.at

1. UNESCO – Associated Schools Project Network

Als eine der 16 Teilorganisationen der UNO widmet sich die UNESCO den Bereichen Bildung, Kultur und Wissenschaft. Das 1953 gegründete »UNESCO Associated Schools Project Network« (ASPnet) hat mit 33 Schulen aus 15 Mitgliedsstaaten begonnen, besteht heute aus fast 10.000 Bildungseinrichtungen in 181 Ländern und ist somit das größte Schulnetzwerk weltweit.

Bildung soll mit Tun verbunden werden, um Handlungs- und Gestaltungskompetenz zu vermitteln. Das Bildungsmodell beruht daher auf vier Säulen:

- learning to know
- learning to do
- learning to be
- learning to live together

1.1 Gründungsphase

Als die UNESCO am 4. November 1946 ins Leben gerufen wurde, setzte sie sich zum Ziel, »durch Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Völkern in Bildung, Wissenschaft und Kultur zur Wahrung des Friedens und der Sicherheit beizutragen.«¹ Denn, wie es in der Präambel der Verfassung heißt: »Da Kriege im Geist der Menschen entstehen, muss auch der Frieden im Geist der Menschen verankert werden.« Die UNESCO bekam den Auftrag, geeignete Mittel, Methoden und Techniken für diese internationale »geistige Kooperation« zu finden und zu entwickeln.

Die intellektuelle Erziehung und Bildung, folgerte die UNESCO richtig, muss, wenn sie erfolgreich sein soll, in der Jugend beginnen. Die UNESCO legte daher 1952 der Generalversammlung der UNO eine Studie über die Maßnahmen vor, die man ergreifen müsse, um die Jugendlichen für den Gedanken des Friedens, für die gegenseitige Achtung und das Verständnis unter den Völkern zu gewinnen.

Dabei gingen die ExpertInnen von der Erkenntnis aus, dass allgemein gehaltene, abstrakte Zielsetzungen und moralische Imperative bei den Jugendlichen auf Gleichgültigkeit, Ablehnung, sogar Zynismus stoßen würden. Man müsse die Jugend vor praktische, begrenzte und realisierbare Aufgaben stellen, die von sich aus gegenseitiges Verständnis zwischen den Völkern wecken und fördern können. Wesentlich sei es, Projekte zu entwickeln, die die Selbsttätigkeit der Jugend herausfordern und bei deren Durchführung Verständnis, Toleranz und Freundschaft zwischen allen Nationen und Völkern vermittelt werden.

Dass Schulen aus allen Teilen der Welt in einem internationalen Netzwerk an denselben Fragestellungen arbeiten und sich gegenseitig ihre Erfahrungen vermitteln, ist noch immer eine außerordentliche pädagogische Innovation.

1 Verfassung der UNESCO: <http://www.unesco.de/infotehk/dokumente/unesco-verfassung.html> [Zugriff: 17.1.2017].

1.2 UNESCO-Schulen in Österreich

Im Jahr 1957 begann das Projekt der UNESCO-Schulen in Österreich mit dem BG/WIKU Wien XVIII Haizingergasse. Auch hierzulande ist das Netzwerk in den letzten zehn Jahren stark gewachsen. 2003 gab es insgesamt 47 österreichische UNESCO-Schulen. Darauf sollten bis heute in allen Bundesländern viele weitere Schulen folgen. Insgesamt gibt es derzeit 90 österreichische UNESCO-Schulen. Davon befinden sich 31 Bildungseinrichtungen in Wien, 18 in der Steiermark, jeweils zehn in Oberösterreich und Niederösterreich, sechs in Salzburg, fünf im Burgenland, vier in Kärnten sowie fünf in Tirol und zwei in Vorarlberg.

Den Rahmen für alle Aktivitäten bildet die Bildungsagenda 2030, die integraler Bestandteil der Ziele nachhaltiger Entwicklung ist. Diese will »inklusive, gerechte und hochwertige Bildung und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle« bis 2030 erreichen.

1.3 Bildungsziele bis 2030

Das von der UNO ausgerufene große Aktionsprogramm »Bildung 2030« soll sicherstellen, dass alle Lernenden die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben, u.a. durch Bildung für nachhaltige Lebensweise, für Menschenrechte, für Gleichberechtigung der Geschlechter, durch Förderung einer Kultur des Friedens und der Gewaltfreiheit, durch Weltbürgerschaftsbildung und Wertschätzung kultureller Vielfalt. Diese Bildungsziele sind für alle Staaten auf dem Globus relevant.²

Das Hauptthema an den UNESCO-Schulen ist aktuell »*Global Citizenship Education – Bildung für die Weltgesellschaft*«, die den Fokus auf Werte, Einstellungen und Kommunikationsfähigkeiten als kritisches Gegenstück zu rein kognitivem Wissen legt. Junge Menschen sollen befähigt werden, soziale, politische, kulturelle und globale Themen zu verstehen und zur Lösung von Konflikten des 21. Jahrhunderts beitragen zu können. Dies ist besonders im Kontext von Massenmigration und Fluchtbewegungen von immer größerer Relevanz. In Kooperation mit der Alpen Adria Universität Klagenfurt und der Agentur »Komment« führen wir im Schuljahr 2016/17 Pilotprojekte an den UNESCO-Schulen durch, die das Konzept in der Praxis erproben.³

2. Praxisbeispiele

Grau ist alle Theorie, entscheidend ist die Umsetzung in der Klasse, das Interesse der Kinder und Jugendlichen thematisch vielfältig und methodisch kreativ zu

2 http://www.unesco.at/bildung/framework_for_action_dt_04-2016.pdf [Zugriff: 17.1.2017].

3 Siehe dazu die Handreichung: <http://www.unesco-schulen.at/sites/default/files/files/Brosch%20%BCre%20Global%20Citizenship%20Education.pdf> [Zugriff: 17.1.2017].

wecken. Einige Beispiele aus der engagierten Arbeit sollen zeigen, wie die pädagogischen Leitlinien der UNESCO lebendig gemacht werden können. Folgendes Projekt der Bundeshandelsakademie *Global-HAK Krems* ist ein gutes Beispiel dafür.

2.1 Refugees in Focus

Der Strom an Flüchtlingen, der seit Sommer 2015 nach und durch Österreich gekommen ist, beherrscht nicht nur die öffentliche Diskussion und die Medien. Im Sinn eines aktualitätsorientierten Unterrichts ist es auch ein Gebot der Stunde, das Thema im Unterricht zu behandeln. So wurde mit der SchülerInnen-Gruppe der Klasse *Global-HAK 3* dieses Thema intensiv bearbeitet. Dabei ging es einerseits um möglichst umfassende Information, andererseits auch um die Herausforderungen, die sich vor Ort – also in Krems und Umgebung – den Beteiligten stellen. Das Projekt, das von Helmut Wagner koordiniert und dokumentiert wurde, erstreckte sich über das Wintersemester 2015/16 und beinhaltete folgende Punkte:

- *Fachinformation und Brainstorming*: Am Beginn des Projektes standen Fachinformationen über das Thema Migration und Flucht – hauptsächlich in Form von Recherchen und Sammeln von Informationen – aus Statistiken und Texten. Gleichzeitig wurden in einem Brainstorming Ideen zu einem Sozialprojekt gesammelt; diese reichten von einer Straßensammlung bis hin zum Besuch in einem Flüchtlingslager.
- *Vernetzung und Fachvortrag*: Ein Bericht im Stadtjournal »Krems hilft Flüchtlingen« war der Anlass, die Leiterin der Fachstelle für Integration, Manuela Leoni, zu einem Informationsvortrag über die Aktivitäten in Krems in die Schule einzuladen. Diese Begegnung bildete die Basis für weitere Überlegungen.
- *Workshop »Rechtsweg Asyl«*: Um die Informationen zum Thema zu vertiefen, wurde ein Experte des Vereins »Asylkoordination Österreich« in die Schule eingeladen. In einem zweistündigen Planspiel wurde simuliert, welche Stationen Flüchtlinge vor ihrem Eintreffen in Österreich bis zum genehmigten oder abgelehnten Asylantrag durchlaufen.
- *Mediale Aufarbeitung*: Nach diesen einleitenden Aktivitäten folgte die mediale Aufarbeitung: Ein Projektlogo wurde entworfen, ein Facebook-Account angelegt sowie eine Dokumentation als e-Portfolio erstellt. Darin wurden alle Phasen des Projekts mit Text und Bildern dokumentiert. Wesentlicher Bestandteil waren auch die Feedbacks der SchülerInnen zu den einzelnen Modulen.
- *Vertiefende Information*: Verschiedene Medien wurden genutzt, um die Fachkompetenz der Gruppe zu vertiefen. Dazu gehörten ein Radiobeitrag aus dem »Journal-Panorama« von Ö1 (*Afghanistan – Exodus nach Europa*), ein Radiointerview des Vizepräsidenten der EU-Kommission Frans Timmermans sowie der Film *Lampedusa im Winter*. Wieder wurden die SchülerInnen aufgefordert, ihre Eindrücke in Feedbacks wiederzugeben.
- *Exkursion nach St. Pölten (Emmausgemeinschaft)*: Die in St. Pölten tätige Emmausgemeinschaft, die Einrichtungen für Menschen in Krisensituationen betreibt, hat ein Haus eingerichtet, in dem unbegleitete minderjährige Flüchtlinge

rund um die Uhr betreut werden. Zwei Betreuerinnen informierten über ihre Arbeit und die schwierige Situation der Jugendlichen.

- *Unterstützung und Besuch einer Flüchtlingsfamilie in Ottenschlag*: Vermittelt durch den ehemaligen Direktor der Schule, Reinhard Kratochvil, erhielten alle SchülerInnen Informationen zur Initiative »Ottenschlag hilft«. Dort wurde eine Flüchtlingsfamilie aus Afghanistan aufgenommen, die unsere Unterstützung erhalten sollte. In mehreren Vorgesprächen und nach entsprechenden Vorbereitungen in der Schule folgte im Jänner 2016 ein Besuch in Ottenschlag. Wir wurden mit Tee und Kuchen bewirtet und brachten zwei PCs sowie einiges Kleinzeug für Wohnung und Küche mit. Nach anfänglichem Zögern entwickelte sich ein beeindruckendes Gespräch, in dem immer wieder betont wurde, wie lebensbedrohlich die Flucht war. Im Lauf des Nachmittags wurde klar, dass die Situation in Afghanistan mit der ständigen Bedrohung durch die Taliban und die traumatischen Erlebnisse auf der Flucht tiefe Spuren in allen Familienmitgliedern hinterlassen haben.
- *»Refugees in Focus« als UNESCO-Projekt*: Die Schule sieht sich als UNESCO-Schule den Zielen dieser Organisation verpflichtet. Dazu gehören interkulturelle Zusammenarbeit, Wertschätzung der Verschiedenheit und das Engagement für Menschenrechte sowie eine Kultur des Friedens. Mit diesem Projekt werden alle diese Ziele in besonderer Weise unterstützt.

2.2 Junior-Company »Read Together JC«

Das Schulzentrum HTL-HAK Ungargasse in Wien 3 hat ein anderes Schulprofil und setzt gezielt eine Übungsfirma ein: *Junior-Company »Read Together JC«*.

Im Rahmen des Unterrichts in Betriebstechnik- und Wirtschaftsrecht gründeten Schülerinnen und Schüler des 4. Jahrgangs der HTL für Wirtschaftsingenieure »Junior-Companies«. Junior-Companies sind von Schülerinnen und Schülern selbstgegründete Unternehmen, in denen sie ein Produkt oder eine Dienstleistung entwickeln, zur Marktreife bringen, produzieren und verkaufen.

Derzeit gibt es einen hohen Flüchtlingsansturm aus Syrien, unter den Schutzbedürftigen finden sich auch viele Kinder. Die SchülerInnen entschlossen sich daher, ein Kinderbuch zu produzieren, durch welches die Kinder sowohl die Sprache Deutsch als auch viel Wichtiges über die österreichische Kultur und den Alltag in Österreich lernen können. Die Zielgruppe sind Kinder zwischen sechs und zehn Jahren, die bereits lesen und schreiben können. Die Texte sind in Deutsch, Arabisch und Englisch verfasst, außerdem sollen bildliche Darstellungen und kurze, einfache Geschichten das Erlernen neuer Begriffe unterstützen.

Die Unterstützung des Projekts erfolgte dadurch, dass interessierte Menschen einen Auftrag für eine gewisse Anzahl von Büchern gaben. Die OrganisatorInnen sorgten dann dafür, dass Flüchtlingskinder die Bücher gratis erhielten. Natürlich wurden KäuferInnen als Förderer und Sponsoren erwähnt. Das bedeutete, Verlage und Druckereien zu finden, die eine Anzahl von Büchern gratis bzw. zu reduzierten Preisen verlegten. Im Onlineshop wurde das Buch für 8,20 € angeboten.

Die Geschichte

Hauptfiguren der Geschichte:

Julia und Ali leben beide in Wien und gehen in dieselbe Schulklasse. Dort lernen sie sich auch kennen.

Ali ist ein sechs Jahre alter Bub, der aus Aleppo (Syrien) stammt. Seine Hobbies sind Fußballspielen und Schwimmen. Des Weiteren liebt er Eis und ist im Besitz eines Chamäleons. Sein Vater ist Kinderarzt und seine Mutter, die in der alten Heimat Künstlerin war, ist in einer Galerie als Verkäuferin tätig. Ali hat auch eine dreizehnjährige Schwester.

Julia ist ebenfalls sechs Jahre alt. Sie stammt aus Wien, spielt liebend gern Fußball und zeichnet auch mit Freude. Sie interessiert sich sehr für Einhörner. Am liebsten isst sie Spaghetti, auch wenn sie dann ordentlich kleckert. Ihre Eltern sind geschieden, was jedoch nicht direkt erwähnt wird, und sie lebt mit ihrem dreijährigen Bruder und ihrer Mutter zusammen. Ihre Mutter ist als Kindergärtnerin tätig, über den Vater sind keine Angaben vorhanden.

Inhalt:

Für die meisten Kinder ist der erste Schultag ein aufregendes und schönes Erlebnis, jedoch nicht für Ali. Er ist nervös und schüchtern und weiß nicht, was ihn erwarten wird. Als es dann so weit ist, steht er zwar auf etwas wackeligen Beinen vor der Klasse, doch nimmt er all seinen Mut zusammen und betritt die Klasse. Alle machen einen freundlichen Eindruck und er fängt an sich wohlfühlen. Als er jedoch seine Schultüte auspackt, enthält sie nicht gerade das, was er erwartet hat ...

Hunderte Bücher sind bereits finanziert und verteilt worden, ein großer Erfolg dieses jungen Unternehmens!⁴

2.3 LesepatInnen: zusammen lesen, zusammen entdecken

Am *BGBRg XXI/F26 in Wien Floridsdorf* besteht wie auch an vielen anderen Schulen ein Projekt mit LesepatInnen. Die Förderung von Kindern mit Leseschwächen ist im Regelunterricht nicht immer im erforderlichen Ausmaß möglich und braucht daher vermehrt Einzelbetreuung, wie sie durch geschulte Lesepatinnen und Lesepaten stattfinden kann.

SchülerInnen der Oberstufe, aus sechsten und siebenten Klassen (10. und 11. Schulstufe), stellen sich nach einer Einschulungsphase zur Verfügung, um im Rahmen der Nachmittagsbetreuung oder während der nachmittäglichen Öffnungszeiten der Schulbibliothek mit Kindern gemeinsam zu lesen. Lesepatinnen und Lesepaten treffen jede Woche zu einem – wenn möglich fixen – Termin während der Nachmittagsbetreuung ihr »Patenkind«. Die Regelmäßigkeit ist sehr wichtig. Großen Spaß machen erfahrungsgemäß auch diverse Lesespiele, die sich unter *www.amira-pisakids.de* finden lassen und die mehrsprachig angeboten werden. Da die Schulbibliothek über zwölf Arbeitsplätze mit Computern verfügt, lässt sich hier vergnügt arbeiten, und sobald der Kontakt mit den »Großen« sich vertrauensvoll entwickelt hat, findet ein Kind hier auch eine/n erste/n AnsprechpartnerIn für diverse Schulsorgen oder Probleme wie Streit mit FreundInnen.

⁴ Vgl. dazu den ORF-Bericht: <https://www.youtube.com/watch?v=ClgvsfHKh-4> [Zugriff: 17.1.2017].

Abb. 1: Willkommensplakat am Kennenlernabend. Foto: Friederike Koppensteiner



2.4 Kommunikation Elternhaus und Schule: Kennenlernabend

Guter Kontakt zwischen Elternhaus und Schule fördert die gelungene Schullaufbahn, das ist seit Langem bekannt. Ein Aufeinanderzugehen wird auf viele Weise möglich, wofür ein gutes Schulklima die ideale Basis darstellt.

Gemeinsames mehrsprachiges Feiern, Kennenlernphasen an Schnittstellen der Schulstufen und interkulturelle Feste fördern die Kooperation, auf die dann in schwierigen Situationen zurückgegriffen werden kann. Strukturen wie Peer-Mediation, Beratungslehrkräfte, Schulcoaches etc., an vielen Schulen höchst erfolgreich eingesetzt, unterstützen bei Bedarf mit viel Engagement alle Beteiligten. Ein gelungenes Beispiel ist der Kennenlernabend der ErstklasslerInnen. Am BGBRg XXI in der Franklinstraße 26, Wien Floridsdorf, gibt es seit Langem die Tradition, im Juni des Schuljahres die zukünftigen ErstklasslerInnen mit ihren Eltern einzuladen, um ihnen den Schulstart im September zu erleichtern.

Die Kinder werden um 18 Uhr mit ihren Familien in der Aula von der Frau Direktorin empfangen und vom Schulchor mit einem Lied *Willkommen!* begrüßt. Die Sänger und Sängerinnen gehen dabei durch die Sesselreihen und schütteln den Neuankömmlingen freundlich die Hand. Ein Transparent mit den Worten »Herzlich willkommen« in vielen Sprachen ist großflächig aufgehängt (Abb. 1) und soll von Anfang an Wertschätzung allen Kulturen gegenüber ausdrücken. Nach den einleitenden Worten der Direktorin gehen die Kinder mit ihren Eltern und ihren zukünftigen KlassenvorständInnen in die einzelnen Klassen. Dort werden sie nach kurzer Vorstellungsrunde von OberstufenschülerInnen abgeholt und bekommen in Kleingruppen eine Führung durchs Schulhaus. Die Eltern erhalten inzwischen organisatorische Informationen zum Schulbeginn in der ersten Septemberwoche und dazu ein Informationsblatt. Nachdem die Kinder von den »Großen« in die Klasse zurückbegleitet worden sind, bekommen auch sie einen netten Brief der Direktorin und werden verabschiedet. Die Reaktionen der Kinder sind von fröh-

licher Erleichterung geprägt, der Schulbeginn im September bedeutet kein angstvolles Warten mehr und Fragen wie »Wer geht mit mir in meine Klasse?«, »Wer wird Klassenvorstand/-vorständin sein?« oder »Wo ist mein Klassenzimmer?« sind geklärt.

Dieser Begrüßungsabend bildet die Basis für den Aufbau eines positiven Miteinanders von Elternhaus und Schule, was durch einen weiteren Elternabend gleich in der ersten Schulwoche fortgesetzt wird.

Leitfaden schriftlicher Elternkommunikation

Die schriftliche Kommunikation, die mit diversen Formularen für manche Eltern eine große Herausforderung darstellt, lässt sich durch Berücksichtigung einfacher Sprachregelungen vereinfachen, wie sie auf der Plattform www.leichtesprache.org vorgeschlagen sind.

- effektive Kommunikation → Wir erzielen den Effekt, den wir mit der Kommunikation erreichen wollen.
- respektvoller Umgang
 - Inklusion durch Verständlichkeit
 - einfach, aber nicht kindisch/herablassend

Layout

- Illustrationen einbauen, um das Thema bildlich zu verdeutlichen, Ziel ist keine Behübschung, sondern eine Verdeutlichung
- übersichtlich gestalten
- große, gerade Schrift (Arial, 12 Punkte)
- (größtenteils) Zeilenabstand 1,5
- linksbündig
- klare Gliederung: viele Überschriften und Absätze einbauen
- viel leerer Raum erleichtert das Einordnen, Verstehen und Verarbeiten der Informationen
- Gliederungselemente konsistent durch den Text benutzen (Einrückungen mit immer gleichem Abstand, gleiche Art Aufzählungszeichen ...)

Inhalt

- Sich auf das zu diesem Zeitpunkt absolut Notwendige beschränken, denn, was nicht jetzt gebraucht wird, wird auch kaum wahrgenommen oder später erinnert. Im Gegenteil: Es wird wahrscheinlich für Überforderung und Verwirrung sorgen und so wichtigere Informationen überdecken.
- Wenn möglich: ein Thema pro Informationszettel oder pro klarem Abschnitt (Termine ODER Telefonnummern ODER Abwesenheiten); dies hilft beim Verstehen, aber auch beim Aufbewahren und Wiederfinden der Informationen

Sprache

- einfache Wörter, Alltagssprache, wenig Fachsprache (»Schule« statt »Bildungseinrichtung«)
- gleiche Sachverhalte mit gleichen Begriffen benennen (nicht »Überbrückung« UND »Mittagspausenbetreuung« UND »Mittagspause«)
- präzise Wörter (»am selben Tag oder am nächsten Tag« statt »umgehend«)
- konkrete Wörter, keine Überbegriffe
- keine Abkürzungen
- aktiv formulieren:
 - Verben statt Nomen/Nominalisierungen
 - vermeiden: Passiv und Konjunktiv/Möglichkeitsform
- positiv formulieren (vermeiden: Verneinungen)
- vermeiden: (Höflichkeits-)Floskeln und Redewendungen (nachfolgend, im Bedarfsfall ...)

- geschlechtergerechtes Formulieren:
 - erste Wahl: geschlechtsneutrales, einfaches Wort wählen («Ihr Kind» statt »Ihre Tochter/Ihr Sohn«)
 - zweite Wahl: Doppelform wählen und männliche Form zuerst nennen (Schüler und Schülerinnen)
 - vermeiden: Splitting und Binnen-I
- Zahlen
 - Zahlen als Ziffern, nicht als Wörter
 - Telefonnummern übersichtlich und mit Leerzeichen schreiben: 01/278 34 52
 - Datum mit Monatsnamen schreiben: 3. März 2016
 - Datum und Uhrzeit immer auf die gleiche Art schreiben
- Sätze:
 - ein Satz enthält genau eine Aussage, eventuell ergänzt durch eine Erklärung
 - klarer, einfacher Satzbau (Subjekt, Prädikat, Ergänzungen)
 - persönliche Ansprache, wenn Eltern etwas tun sollen

3. Hilfestellungen

3.1 Schul-ABC der MA 17

Eine weitere Hilfe gibt das von der Gemeinde Wien, Magistratsabteilung 17, erstellte »Schul-ABC«, das seit 2008 in acht Sprachen verfügbar ist. Nun gibt es dieses auch in Arabisch und Farsi im pdf-Format. Es bietet Übersetzungen häufiger schulischer Ausdrücke/Sätze aus Mitteilungsheften sowie einen Vokabelteil, um die Kommunikation Schule-Eltern zu unterstützen. Es kann leicht von der Website www.schule-mehrsprachig.at heruntergeladen werden; zum Beispiel in Deutsch und Farsi:

Am _____ machen wir einen Lehrausgang nach
_____. Wir kommen um ca. _____ Uhr zurück.

خیرات رد ----- هب می لع شدرگ کی ام -----
م.ی درگی م رب ----- تع اس دودح ام. تشاد می ه اوخ
هب می راد زای ن ام

Einladung zu einem dringenden Gespräch am _____
um _____ Uhr. Ihr Kommen ist sehr wichtig.

ت ع اس ----- خیرات رد یروف یوگ تفگ هب توع
ت س ا م هم رای س ب ام ش روض ح . -----

3.2 KEL-Gespräche

Ein Beispiel der bereits gesetzlich verankerten Kommunikationsmöglichkeiten im Rahmen der Institution Schule stellen die Kind-Eltern-LehrerInnen-Gespräche, also KEL-Gespräche, dar. Diese Gespräche sind im Schulunterrichtsgesetz § 19 verankert und sollen ein wertvolles Element für gelingende Lehr- und Lernprozesse im

pädagogischen Konzept der Neuen Mittelschulen sein. In diesen Gesprächen sollen der Leistungsstand und die Leistungsstärken des Kindes besprochen werden.

Interessant dabei ist, dass das Kind selbst in einer Art Präsentation zeigt, was gut gelungen ist, worauf es stolz ist und was es besonders interessiert hat. In einer Reflexionsphase soll es auch mit den Eltern und der Lehrkraft überlegen, welche Hilfe es vielleicht noch beim Lernen benötigt, welche Schwächen wie überwunden werden könnten. Zuletzt werden konkrete Vereinbarungen getroffen, die auch schriftlich fixiert werden. Das gesamte Gespräch dauert zwischen zehn und zwanzig Minuten, soll mindestens einmal jährlich durchgeführt und immer grundsätzlich stärkenorientiert geführt werden. Eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre bildet die Grundlage für ein gutes Gespräch.

3.3 VermittlerInnen

Nun kann im Schulalltag leider doch auch jener Fall eintreten, dass ExpertInnen als Vermittlungspersonen benötigt werden. Interkulturell versierte Personen können HelferInnen in heiklen Situationen des Ankommens sein und sollten bei Bedarf zur Verfügung stehen.

Im Kanton Zürich hat bereits 2001 Stefan Mächler ein *Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld* herausgegeben und auf das Anforderungsprofil einer solchen Fachkraft hingewiesen. Sie

- ist mehrsprachig und kann in beide Richtungen kompetent übersetzen
- kennt die Lebenssituation von Angehörigen der Sprachgruppen, für die sie agiert
- kennt das Bildungssystem hier und im Herkunftsland
- kennt hiesige Sozialinstitutionen
- ist pädagogisch ausgebildet oder verfügt über entsprechende Kenntnisse
- genießt das Vertrauen der Schule wie auch der Eltern mit Migrationsgeschichte
- wohnt in der Region
- kann sich in beide Seiten einfühlen und ist verschwiegen

In Kooperation mit Institutionen des öffentlichen Lebens und Elternvereinen müssen dafür auch die finanziellen Möglichkeiten zur Unterstützung geschaffen werden. Um also die pädagogischen Leitlinien von »Learning to know« bis hin zu »Learning to live together« umzusetzen und für die Kinder erfahrbar zu machen, ist viel Engagement aller Beteiligten erforderlich. Als Schulkoordinatorin freue ich mich immer über gelungene Projekte an den so verschiedenen UNESCO-Schulen, wo das Ankommen für Kinder und Jugendliche durch Lernen mit Hirn, Herz und Hand Wirklichkeit werden kann.

Literatur

MÄCHLER, STEFAN (2001): *Schulerfolg kein Zufall, ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Möglichkeiten, wie sich SchülerInnen eigenständig und fächerintegrativ mit dem Thema Flucht auseinandersetzen können, hat der Schüler Lorenz Veggetti mit seiner Abschlussarbeit für die Mittelschule vorgeführt.

Menschen auf der Flucht

Fächerübergreifendes Arbeiten in Südtirol

Die Mittelschule in Südtirol entspricht den letzten drei Klassen der Sekundarstufe I in Österreich oder Deutschland. Sie ist eine Einheitsmittelschule, das heißt, alle Schülerinnen und Schüler lernen gemeinsam. Erst nach Abschluss der Mittelschule wählen die Lernenden entsprechend ihren Interessen und Begabungen aus dem Bildungsangebot der Oberstufe.

Für die obligatorische Mittelschulprüfung zum Abschluss gibt es in Italien in verschiedenen Schulen bzw. Klassen die Aufgabe, ein Thema auszuwählen, mit dem die Schüler/innen ihre Kenntnisse und Fähigkeiten in verschiedenen Fächern darlegen können. Diese fächerübergreifende Arbeit besteht aus mehreren Teil-Artikeln und wird in verschiedenen Sprachen verfasst und bei der Abschlussprüfung präsentiert.

Der Schüler Lorenz Veggetti, der die Mittelschule Meusburger in Bruneck (Provinz Bozen) besuchte und 2016 abschloss, entschied sich zwischen der Möglichkeit Fußball und Flucht für Zweiteres und bezog dafür die Fächer Geographie, Geschichte, Italienisch, Deutsch, Englisch, Biologie, Religion, Musik und Werken ein. Uns liegt seine beeindruckende Arbeit vor, auf die hier kurz eingegangen werden soll. Denn an ihr lässt sich – über die persönliche Leistungsfähigkeit des Autors hinaus – zeigen, wie ein fächerübergreifender, transversaler Unterricht aussehen kann.

Die Arbeit *Menschen auf der Flucht* besteht aus einem allgemeinen Teil, der über die weltweite Situation von Flucht und Vertreibung informiert und besonders auf das aktuelle Thema Krieg als Fluchtgrund am Beispiel Syriens eingeht. Daran schließt sich als zweiter Abschnitt ein »riassunto libro«, also die Zusammenfassung eines Buches, *Con le ali ai piedi di Abbas Kazerooni*, in italienischer Sprache. Es ist eine autobiographische Erzählung eines Buben aus dem Iran, der während des Iran-Irakkrieges auf eigene Faust nach Europa flieht und aus seiner Kinderperspektive über Krieg und Konflikt, Flucht und Verfolgung schreibt. Der dritte Teil der Arbeit besteht aus der Zusammenfassung eines Gesprächs, das der Schüler mit einem nigerianischen Flüchtling in englischer Sprache führte, der sich vor Boko Haram nach Italien gerettet hat. Ein historischer Abschnitt, »Flucht vor Antisemitismus (Judenfeindlichkeit)«, gefolgt von »Klimaflucht, Flucht vor Atomkatastrophen« sowie »Flucht aus dem Elend: das venezuelanische ›El Sistema‹«, das bekannte Musikprojekt zur Resozialisierung von Kindern aus Elendsquartieren, sind weitere Kapitel des beeindruckenden Dossiers des 14-jährigen Schülers. Mit dieser Arbeit werden nicht nur die verlangten Fächer abgedeckt, sondern es ist ein kohärentes Gesamtwerk entstanden, das die Vorteile fächerübergreifenden Arbeitens demonstriert.



Abb. 1: *Flucht aus Ägypten* von Lorenz Veggetti

Werner Wintersteiner

Von »Asylant« bis »Wirtschaftsflüchtling« Kritisches Wörterbuch der so genannten *Flüchtlingskrise*

Dieser Beitrag enthält 22 Einträge zu auf den ersten Blick eindeutigen Begriffen, die im Zuge der Berichterstattung und Diskussionen über Flucht und Migration der letzten Jahre häufig verwendet wurden. Dabei spürt er ihren Mehrdeutigkeiten und den sich mitunter dahinter verborgenden politischen Strategien nach und lädt zur kritischen Reflexion ein.

Der Großteil der hier angeführten Begriffe wird ständig verwendet und scheint keiner Erklärung zu bedürfen, so klar und eindeutig wirkt ihr Inhalt. Ich sehe gerade darin das Problem. Viele dieser Begriffe, die uns so selbstverständlich über die Lippen kommen, sind so unschuldig nicht. Ich möchte mit diesem speziellen Wörterbuch darauf aufmerksam machen, welchen »Spin« diese Begriffe einer politischen Debatte geben, welche emotionalen Botschaften sie transportieren, in welche Richtung sie unser Denken lenken. Denn es ist ein Kennzeichen der Sprache, und der politischen Sprache im Speziellen, dass Begriffe immer mehr zum Ausdruck bringen, als sie von der ursprünglichen Wortwahl her auszusagen scheinen, und dass sie oft emotional besetzt werden. Dagegen ist im Prinzip nichts einzuwenden, gerade auch nicht im politischen Kontext, denn Leidenschaften sind (wie etwa Chantal Mouffe, 2007, nicht müde wird zu betonen) eine notwendige Ingredienz jeder politischen Auseinandersetzung. Allerdings muss man eine klare Unterscheidung treffen zwischen politischer Überzeugungsarbeit und politischer Manipulation, auch wenn dies in der Praxis nicht immer leicht ist. Jedenfalls gibt es gerade im Zusammenhang mit einer derzeit so breit diskutierten Frage wie Flucht und Migration Ausdrücke, die so gebraucht werden, dass sie auf subtile oder weniger subtile Weise Emotionen gegen bestimmte Menschengruppen schüren, und die, sobald das

gelingt, oft wieder durch Begriffe ersetzt werden, die als Euphemismen eben dieses Schüren von Emotionen wieder verschleiern sollen.

Darauf aufmerksam zu machen ist die Intention dieses kleinen Wörterbuchs, zum eigenen Gebrauch der Lehrkräfte und zum etwaigen Einsatz im Unterricht. Damit ist allerdings nicht unbedingt gemeint, dass man den SchülerInnen dieses kritische Wörterbuch einfach vorsetzen soll. Wer Kritisches unkritisch lernt, hat auch nichts Kritisches gelernt. Es soll auch nicht der Eindruck erweckt werden, es ginge nur um einzelne Wörter. Wesentlich ist der Kontext ihrer Verwendung, wie Hakan Gürses zu Recht hervorhebt:

Wenn Asylsuchende in einem Atemzug mit mühsamer Integration, fehlender Ausbildung oder hoher Arbeitslosigkeitsrate »hier bei uns« erwähnt werden, macht man Opfer zu Tätern. Wenn in staatstragender Pose über Islamismus, über unsere Werte, über berechnete Ängste der Bevölkerung, über Gefahren der Migration geredet wird, macht man Rassismus auch im Kontext des Asyls salonfähig. Wenn man zwischen Kriegsflüchtlingen und Wirtschaftsflüchtlingen unterscheidet, macht man Geflüchtete zu potenziellen Kriminellen. Dazu braucht man dann nur mehr Asylant zu sagen, und schon kommt die Botschaft an. Nicht die Wörter allein, die hier verwendet werden, sind das Problem, sondern der Diskurs, in dem sie als Bestandteile auftauchen. (Gürses 2016)

In diesem Sinne könnte man vielleicht im Unterricht etwa wie folgt vorgehen:

- Anlassbezogen: Ideal ist es, wenn man an die Wortwahl in Debatten der Klasse oder bei der Lektüre von Medien anknüpfen kann
- Die SchülerInnen einige Schlüsselbegriffe definieren lassen und dann die unterschiedlichen Zuschreibungen miteinander vergleichen
- Erst danach auch Materialien wie dieses Wörterbuch (oder Primärquellen) einsetzen
- Kontexte (auch intermediale) recherchieren lassen, in denen diese Wörter vorkommen – also die Verwendungsweise der Wörter untersuchen
- Die Aufmerksamkeit der SchülerInnen darauf richten, wo und in welchen medialen und modalen Formen die Äußerungen erfolgten: Erscheinungsorte, Formate (z. B. geschützte Blogs, Facebook), SprecherInnen – denn auch das beeinflusst die Wortwahl sehr stark
- Eine Vertiefung bestünde darin, wie in diesem Wörterbuch auch Komposita aufzunehmen, Euphemisierungen zu erkennen, Synonyme aufzustöbern, Wortfelder zu visualisieren...

Dieses Wörterbuch versteht sich als Beitrag zu dem, was Michalinos Zembylas »critical emotional praxis« (2013) nennt. Damit meint er eine Pädagogik und Didaktik, die die Emotionen der SchülerInnen ernst nimmt, gerade wenn diese Ansichten vertreten, die die Lehrkräfte missbilligen, und wenn die Lehrkräfte diese Ansichten nicht nur kognitiv zurückweisen wollen, sondern auch ihre emotionale Funktion untersuchen und diese Emotionen nicht nur in der Psychologie der Lernenden, sondern auch in der Struktur und Kultur der Gesellschaft verorten. Dazu tragen neben vielem anderen Begriffe bei, die in allen Diskursen präsent sind. Denn Begriffe sind nie neutral, und Wörter können Wirklichkeit schaffen. Dies an konkreten Beispielen verstehen zu lehren, ist eine Kernaufgabe Politischer Bildung.

Ich habe mich bei den Recherchen zu diesem Wörterbuch allerlei Quellen bedient, nicht zuletzt auch diverser Wikipedia-Seiten, die eine wichtige Erstinformation geboten haben. Besonders dankbar aber war ich für den Blog des Sprachwissenschaftlers Anatol Stefanowitsch, der in sehr reflektierter und transparenter Weise der Verwendung verschiedener politischer Termini nachgeht.

Assimilation. Ein unverblümter und ehrlicher Begriff, insofern als er klar sagt, dass sich die neu Ankommenden vollkommen anpassen, in der heimischen Bevölkerung aufgehen sollen. Oft wird dieses Ziel nämlich hinter dem neutraleren Begriff → *Integration* versteckt. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, ob das machbar ist, sondern auch, ob das überhaupt wünschenswert ist. Statt dass der Zuzug von Menschen mit anderen Erfahrungen als Chance der Erneuerung der Gesellschaft (nicht nur was die beunruhigende Alterspyramide betrifft) begriffen wird, schaltet man vollkommen auf Abwehr: Nur nichts ändern! Diese Haltung ist realitätsfern.

Asyl, Asylant, Asylantrag, Asylberechtigter, Asylrecht, Asyltourismus, Asyl(be)werber, Asylbetrug, Asylmissbrauch, Scheinasylant. Das Wort *Asyl* war immer schon ein positiver Begriff, der Begriff *Asylant* wird heute, im Gegensatz zu *AsylwerberIn*, als negativ empfunden; es steht auch im Gegensatz etwa zu *Asylsuchende/r*, einem nach wie vor positiv konnotierten Begriff. Das hängt mit dem negativen Gebrauch von *Asylant* seit den 1970er-Jahren zusammen, als man »zwischen den ideologisch erwünschten *politischen Flüchtlingen* aus dem Ostblock und dem unerwünschten, kulturell als fremdartig empfundenen Rest« unterscheiden wollte (Stefanowitsch 2015b). Wenn der Begriff daher von Behörden heute kaum noch verwendet wird, haben ihn fremdenfeindliche Kreise für sich entdeckt: »Hilferuf aus Neuss – Asylanten bedrohen Heimpersonal und demolieren Zimmer«, heißt es etwa auf der rechten Internetplattform *politically incorrect* (www.pi-news.net, 14.11.2016). Verstärkt wird diese Verwendungsweise durch negative Komposita wie *Scheinasylant* oder *Asylterror*, der Name eines rechtsradikalen »geschützten Blogs« (<https://asylterror.com/>, 14.11.2016). Es gibt bereits auch eine euphemistische Variante des abwertenden Sprachgebrauchs, nämlich *asylkritisch*. (Zu den Euphemismen siehe auch → *Ausländer*.) Damit will man dem Vorwurf eines inkorrekten Sprachgebrauchs und der pauschalen Ablehnung des Asylrechts begegnen. *Kritisch* ist schließlich ein positiv besetzter Begriff und bedeutet, dass man nur »Auswüchse« bekämpfen möchte (*Asylmissbrauch*). Damit insinuiert man jedoch zugleich, dass *Asyl* und *Missbrauch* ganz eng zusammenhängen, eine weitere sprachliche Strategie der Diskreditierung. »Die Wörter *asylkritisch* und *Asylkritiker* bedienen sich eines Wortbildungsmusters, das schon die Euphemismen *israelkritisch* (für *antisemitisch*) und *islamkritisch* (für Rassismus und fremdenfeindliche Ressentiments gegen Muslime) hervorgebracht hat.« (Stefanowitsch 2015a)

Ausländer. *Ausländerbeschäftigung, Ausländerpädagogik.* Deutlich erkennbar ist an diesen Begriffen, dass sie oft mit einer diffusen negativen Bedeutung zum Ausdruck gebracht werden, die von minderwertig über suspekt bis hin zu gefährlich und schlecht reichen kann. Es gibt eben nicht nur viele Schimpfwörter für verschiedene Gruppen von *AusländerInnen*, sondern schon der Oberbegriff wird nicht selten pejorativ verwendet oder so empfunden. Der *Ausländer* oder die → *Fremde* gehören nicht zu uns, gehören nicht dazu. Diese klare Wir-sie-Trennung hat eine moralische Konnotation und entspricht beinahe dem Begriffspaar Gut-Schlecht. »Ausländerfrei« war auch das erste Unwort des Jahres (1991), das die Gesellschaft für deutsche Sprache gekürt hat, mit der Begründung, es erinnere (bewusst?) an das Wort judenfrei (NS-Jargon).

Wäre es daher besser, wie das heute teilweise geschieht, *Menschen mit Migrationshintergrund* statt *AusländerInnen* zu sagen? Es ist sehr fraglich, ob damit nicht einfach ein Euphemismus eingeführt wird, um eine klar negative Begriffsverwendung zu verschleiern, ähnlich wie das mit dem Wandel vom *Fremdarbeiter* zum *Gastarbeiter* erfolgt ist.

Von einer bemerkenswerten Strategie zeugt die Verwendung von *inländerfreundlich* als neuem Code-Wort, um dem Vorwurf, *ausländerfeindlich* zu sein, zu begegnen. Die Methode ist klar: Zuerst verwendet man den Begriff *Ausländer*, um erfolgreich gegen Menschen anderer Herkunft Stimmung zu machen. Sobald dies aber kritisiert wird, ersetzt man den Begriff durch einen Euphemismus. *Inländer-freundlich* ist aber ein Ausdruck, der bewusst an sein Gegenteil, *ausländer-feindlich*, erinnert und auch erinnern soll. So entgeht man jeder Verurteilung und bringt die Botschaft dennoch an.

Deutsch. *Deutsch lernen! Lern's Deutsch! Nur Deutsch am Schulhof? Deutsch* als Grundbedingung der »Integration« wird als Mantra permanent wiederholt. Das ist so selbstverständlich geworden, dass die Bedeutung dieses Slogans kaum noch hinterfragt wird. Ist die extensive Betonung dieses Ziels nicht ein Zeichen des Misstrauens gegenüber den MigrantInnen – als wären nicht die meisten ohnehin bereit und begierig, die Landessprache zu lernen, um Arbeit zu finden und sich selbst erhalten zu können? Ist es nicht ohnehin etwas, was so viele anstreben? Warum ständig Drohungen aussprechen für den Fall, dass jemand die deutsche Sprache nicht lernen möchte?

Lern's Deutsch! ist inzwischen zu einer Phrase verkommen, die identisch ist mit dem Befehl: *Integriert Euch!* Die nicht ausgesprochene Botschaft dahinter: Nur wenn Ihr so werdet, wie wir sind, werden wir Euch – vielleicht – akzeptieren! Zu Recht heißt es dagegen in einem Dossier zu den *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*: »*Sprache ist der Schlüssel zur Integration*. Dieser Satz ist prägend für die öffentliche Integrationsdebatte [...]. In der politischen und öffentlichen Debatte wird häufig stillschweigend vorausgesetzt, dass es die deutsche Sprache ist, die Integration ermöglicht. Die gelebte Mehrsprachigkeit von Migrantinnen und Migranten wird kaum berücksichtigt.« (Friedrich Ebert Stiftung 2010, S. 3) Mit anderen Worten: Die Fixierung auf Deutsch, so notwendig das Erlernen der Staatssprache auch ist, ignoriert die gesprochenen Familiensprachen und wertet sie sogar als Integrationshindernis ab. Welche Ressourcen die Erst- und andere Zweitsprachen der Zugewanderten bieten, wird damit nicht erkannt und nicht genutzt. Das gilt gerade in der Schule, die immer noch monolingual ausgerichtet ist (siehe Beitrag von İnci Dirim in diesem Heft) und wo es immer noch an einer durchgängigen Sprachförderung mangelt (siehe den Beitrag von Barbara Herzog-Punzenberger und Heidi Schrodt in diesem Heft).

Unter diesem Blickwinkel ist auch die immer wieder aufkommende Forderung nach einer Deutschpflicht in Schulen und auch am Schulhof zu sehen. Diese Forderung wird nicht selten von gewissen politischen Kreisen zu politischen Zwecken erhoben. Doch was trägt sie zur dringend notwendigen Verbesserung der Deutschkenntnisse von MigrantInnen bei? Wertet sie nicht bloß deren Mehrsprachigkeit ab? Berücksichtigt sie die psychische Situation von Jugendlichen, die sich gerade erst in einem fremden Land zurechtfinden müssen und die für ein Stück (sprachliche) Heimat dankbar sind?

Flüchtling. *Geflüchtete(r), Flüchtlingsproblem, Flüchtlingsdrama, Flüchtlingskrise, Flüchtlingsflut, Flüchtlingswelle* (siehe → *Flut*). Der zentrale Begriff unseres Themas ist schon seit einiger Zeit Gegenstand linguistischer Kontroversen. Die Kritik wird zum einen mit dem negativen Klang der Nachsilbe »-ling« begründet, zum anderen mit der Tatsache, dass das Wort die Aktivität des Flüchtens zur Gesamtcharakteristik von Menschen macht. Tatsächlich findet sich »-ling« häufig bei negativ konnotierten Ausdrücken, wie *Feigling* oder

Sonderling, oder bei Wörtern, die eine Abhängigkeit ausdrücken, wie *Schützling*. Allerdings gibt es auch das Wort *Liebling*. Stefanowitsch betrachtet den Begriff daher im Großen und Ganzen als neutral und im Vergleich zu → *Asylant* sogar als positiv behaftet (Stefanowitsch 2015b). KritikerInnen an der Verabsolutierung der Flüchtlingseigenschaft verwenden die Begriffe *Flüchtende*, *Geflüchtete* oder *Refugee*, wobei besonders der Ausdruck *Geflüchtete* stark im Vormarsch ist. Elfriede Jelineks Bezeichnung *Die Schutzbefohlenen* – so der Titel ihres Theaterstücks in Anlehnung an das antike Drama des Aischylos *Die Schutzfliehenden* – wird sich wohl nicht durchsetzen, erinnert aber an die heute oft missachtete moralische Pflicht zur Hilfeleistung. Immerhin sind die Worte (*subsidiärer*) *Schutz* und *Schutzsuchende* in Gebrauch.

Tatsächlich sehr problematische Begriffe sind aber die Komposita *Flüchtlingsproblem* und *Flüchtlingskrise*. Wenn wir von *Flüchtlingskrise* sprechen, welche Krise ist damit eigentlich gemeint? In den meisten Fällen wird an die Tatsache gedacht, dass die *Flüchtlinge* zu uns kommen und dass wir es als Krise empfinden, mit der Problematik der *Flüchtlinge* behelligt zu werden. Die Krise, in der sich die Menschen befinden, die zu *Flüchtlingen* werden, die *Fluchtgründe* also, und die Krise, in der sich die *Flüchtlinge* befinden während der *Flucht* oder ihre schwierige Situation in den Ländern, in denen sie angekommen sind – das alles wird damit nicht angesprochen. Stattdessen werden *Flüchtende* pauschal mit Krise in Verbindung gebracht und damit die Opfer zu potentiellen Tätern gestempelt. Dabei ist es unsere Krise, die wir empfinden, weil wir uns nicht länger abschotten können.

Flut. Ein Wortfeld, das schon seit Längerem aus der Geographie in den politischen Sprachgebrauch gewandert ist, wird im Zusammenhang mit Flucht wieder stärker bemüht: *Flüchtlingsflut*, *Flüchtlingswelle*, *Flüchtlingsstrom*, *Flüchtlingssschwemme* – alles Ausdrücke, die Flüchtende und AsylwerberInnen mit bedrohlichen Naturgewalten assoziieren wollen. Daher auch: Einschleusung, Dammbruch und Eindämmung des Flüchtlingsstroms. Zu dieser Wassermetaphorik, die wohl nicht nur im deutschen Sprachraum verbreitet ist, gehören auch die Parolen vom *überlaufenden Fass* und der Slogan *Das Boot ist voll!* »*Flut, Lawine, Masse, Strom, Welle, Naturgewalt, eindringen, einnehmen, ertrinken, fließen, überfluten, füllen, angespült werden, schäumen, spülen, stranden, strömen, stürmen, überfluten, überschwemmen, verdrängen, abwehren, beherrschen, beruhigen, blockieren, eindämmen, fesseln, isolieren, kanalisieren, abwehren, regulieren, schließen, trennen, verrammeln, zügel, zum Stillstand bringen*. Ausdrücke, die in medialer Berichterstattung zum Thema Migration verwendet werden«, heißt es auf der Titel-Innenseite des Comics *Unsichtbare Hände* von Ville Tietäväinen (2014) – also schon vor der großen Flüchtlingsdebatte des Jahres 2015. Es ist offenbar so, »dass die hydraulische Metapher der ›Ströme‹ die kritische Diskussion über die neuen Formen globaler Mobilität beinahe monopolisiert hat.« (Mezzadra/Neilson 2008)

Fremd. *Fremder, Fremdarbeiter, Fremdenangst, Fremdenrecht, Fremdenpolizei*. Der Begriff des *Fremden* ist immer schon mit Sorge und Angst verbunden gewesen und als solcher negativ besetzt. Entscheidend und kulturell wie politisch determiniert ist aber, wer oder was jeweils als *fremd* wahrgenommen wird. Um die Relativität des Begriffs mit Karl Valentin (in einem Sketch im Kriegsjahr 1940!) zu formulieren: »Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.« Das heißt, der/die *Fremde* bzw. seine/ihre *Fremdheit* ist ein Konstrukt, das mitunter zu problematischen Zwecken entworfen wird. Das gilt in jedem Fall für die *Fremdenangst*, die immer wieder von *fremdenfeindlichen* Gruppen geschürt wird. Eine häufige *fremdenfreundliche* Gegenteilstendenz besteht darin, das *Fremde* absolut verstehen zu wollen – auch eine Form seiner Vereinnahmung, vor der der Philosoph Bernhard Waldenfels warnt (1990).

Welch subversive Kraft im Begriff des Fremden steckt, hat Zygmunt Bauman gezeigt:

Gegen diesen behaglichen Antagonismus, dieses von Konflikten zerrissene Zusammenspiel von Freunden und Feinden rebelliert der Fremde. [...] Die Bedrohung, die er mit sich bringt, ist erschreckender als die, die man vom Feinde fürchten muß. Der Fremde [...] stellt die Opposition zwischen Freunden und Feinden als die *completa mappa mundi* in Frage [...]. Da diese Opposition die Grundlage ist, auf der alles gesellschaftliche Leben und alle Unterschiede, die es zusammenflicken und zusammenhalten, beruhen, untergräbt der Fremde das gesellschaftliche Leben selbst. Und all dies, weil der Fremde weder Freund noch Feind ist; und weil er beides sein kann. Und weil wir nicht wissen, und über keine Methode verfügen zu erfahren, was von beiden der Fall ist. (Bauman 1995, S. 75 f.)

Gast. *Gastarbeiter, Gastrecht, Gastfreundschaft (Willkommenskultur).* Das Wort *Gast* bezeichnet einen zum Bleiben eingeladenen Besucher. Am deutlichsten kommt diese positive Konnotation im Begriff der *Willkommenskultur* zum Ausdruck, einem zumindest zeitweilig erfolgreichen Versuch, die Geflüchteten auch sprachlich in einen positiven Zusammenhang zu stellen. Das entspricht übrigens durchaus der Kant'schen Vorstellung des Weltbürgertums, der in seiner Schrift *Zum ewigen Frieden* von einem allgemeinen Besuchsrecht (nicht allerdings einem dauerhaften Aufenthaltsrecht) aller Menschen überall spricht (Kant 1977). Damit ist auch schon angesprochen, was diesen Begriff heute umstritten macht.

Etymologisch bezeichnet *Gast* den/die → *Fremde/n*. Die Ambivalenz dieses Ursprungs ist wohl am deutlichsten im Lateinischen, wo *hostis, hospes* sowohl *Gastgeber, Gast* wie auch *Feind* bedeuten kann.¹ Rein etymologisch ist also nicht viel gewonnen, wenn wir den Euphemismus *GastarbeiterInnen* anstelle von *FremdarbeiterInnen* verwenden.

Grenze. Ein Schlüsselbegriff in der Flüchtlingsdebatte. Wenn die Notwendigkeit von Grenzen auch kaum in Frage gestellt wird, so ist die konkrete Politik der Grenzziehung und der Durchlässigkeit doch sehr umstritten. Es wird kritisiert, dass die »Festung Europa« eine legale Einreise von Flüchtenden kaum noch erlaubt, was zu einer immensen Zunahme des → *Schlepperwesens* und den Tragödien im Mittelmeer geführt hat. Als im Jahr 2015 manche Staaten, allen voran Ungarn, Grenzzäune zu errichten begannen, hat auch die österreichische Regierung mit Vorbereitungen dazu begonnen, sich aber gescheut, sie als solche zu benennen. Statt Grenzzaun hat man Ausdrücke wie »technische Sicherheitsmaßnahmen«, »physische Barrieren« oder gar »ein Türl mit Seitenteilen« (der damalige Bundeskanzler Werner Faymann) geprägt – Euphemismen, die aber schnell durchschaut wurden. So meinte die *Neue Zürcher Zeitung* dazu: »Der Bau von Zäunen verstößt offensichtlich gegen das Selbstverständnis aufgeschlossener europäischer Politiker. Stattdessen behilft man sich mit wenig überzeugenden Euphemismen.«² Entsprechend wählte die Forschungsstelle Österreichisches Deutsch der Universität Graz »Besondere bauliche Maßnahmen« zum Unwort des Jahres 2015.

Die *Grenze* hat aber auch eine mentale und symbolische Bedeutung. *Grenzziehungen* und *Grenzschutz* suggerieren → *Sicherheit*, unabhängig von ihrer realen Funktion, wie das Beispiel des Assistenzeneinsatzes des österreichischen Bundesheeres zeigt. Auch der Zaun am Grenzübergang Spielfeld in der Steiermark wurde von der Opposition als »rechtspopulistische Symbolpolitik« qualifiziert.³ Ebenso ist der Begriff → *Obergrenze* (für die Auf-

1 Vgl. etwa: http://welkom-actualites.over-blog.com/pages/De_lHostis_a_lHospes_ou_les_origines_du_mot_Hote-5460661.html [Zugriff: 16.1.2017].

2 *Neue Zürcher Zeitung*, 14. November 2015, <http://www.nzz.ch/international/aufgefallen/wenn-ein-zaun-nicht-zaun-sein-darf-1.18651601> [Zugriff: 16.1.2017].

3 *Der Standard*, 29. September 2016, derstandard.at/2000045093155/Fuenf-Kilometer-Grenzzaun-in-Spielfeld-kosteten-168-000-Euro [Zugriff: 16.1.2017].

nahme von Flüchtenden) in seiner Wortwahl ein Teil dieser Symbolpolitik, die den Boden für eine laxere Einstellung zum Menschenrecht auf Schutz vor Verfolgung bereiten möchte. Wohlgermerkt: Das Argument geht nicht dagegen, dass in der Politik Symbole verwendet werden – dies geschieht die ganze Zeit –, sondern diese konkrete Politik ist das Problematische.

Kritische Ökonomen merken an, dass dieser ideologische Gebrauch des Begriffs der Grenze (Abwehr von Unerwünschten) die Tatsache verschleiern, dass es nicht um generelle Abwehr, sondern um Kanalisierung von ZuwandererInnen als möglichst billige Arbeitskräfte geht (Mezzadra/Neilson 2008). Étienne Balibar wiederum betont, dass sich Grenzen nicht länger nur »am Rande des Staatsgebiets« befinden und »den Punkt markieren, an dem das Territorium aufhört«, sondern sich »in den politischen Raum verlagert« haben (Balibar 2003, S. 156).

Gutmensch. Seit den späten 1980er Jahren ein rechter Kampfbegriff, der Menschen mit humanistischem Engagement abwerten will, indem er ihnen dogmatisch-moralisierendes und missionarisches Verhalten unterstellt. Damit erfolgt eine nahezu Orwell'sche Umwertung der Werte: gut = schlecht! Diese Fremdbezeichnung ist verwandt, aber nicht identisch mit *political correctness*. Denn Politische Korrektheit war anfangs die Selbstbezeichnung für einen nicht-diskriminierenden Sprachgebrauch im Bereich von Gender und ethnischer Zuordnung, wurde aber mehr und mehr zu einem Kampfbegriff der Rechten, die diese Nicht-Diskriminierung als fanatisch und dogmatisch denunziert. *Gutmenschen*, so die rechte Zuschreibung, schwingen die *Moralkeule*, die *Rassismuskeule*, die *Faschismuskeule* oder die *Auschwitzkeule*. Die diskursive Funktion dieses Vorwurfs ist klar, und es ist dieselbe Methode der Verdrehung wie beim *Gutmenschen*: Eine notwendige Kritik am Rassismus und Faschismus soll abgewertet und in ihr Gegenteil verkehrt werden – um diejenigen zu entlasten, die den Rassismus weiterhin praktizieren. »Als *Gutmenschen* wurden 2015 insbesondere auch diejenigen beschimpft, die sich ehrenamtlich in der Flüchtlingshilfe engagieren oder die sich gegen Angriffe auf Flüchtlingsheime stellen. Mit dem Vorwurf *Gutmensch*, *Gutbürger* oder *Gutmenschentum* werden Toleranz und Hilfsbereitschaft pauschal als naiv, dumm und weltfremd, als Helfersyndrom oder moralischer Imperialismus diffamiert«, heißt es in der Begründung der Jury, die *Gutmensch* zum »Unwort des Jahres« 2015 gewählt hat.⁴

Hässliche Bilder. Ein berühmt-berüchtigt gewordener »Sager« des österreichischen Außenministers Sebastian Kurz in einem Interview lautet wie folgt: »Wenn wir die Sicherung der EU-Außengrenzen an Erdoğan delegieren, entsteht eine massive Abhängigkeit, die ich für sehr gefährlich halte. Es ist nachvollziehbar, dass viele Politiker Angst vor hässlichen Bildern bei der Grenzsicherung haben. Es kann aber nicht sein, dass wir diesen Job an die Türkei übertragen, weil wir uns die Hände nicht schmutzig machen wollen. Es wird nicht ohne hässliche Bilder gehen.«⁵ Viele werteten diese Aussage als blanken Zynismus. Ich möchte hier allerdings zu bedenken geben, dass ein Zyniker insofern ein ehrlicher Mensch ist, als er ungeschminkt eine (seine) Wahrheit zum Ausdruck bringt, auch wenn sie unangenehm ist. In diesem Sinne könnte man den Satz von Sebastian Kurz vielleicht so verstehen: Solange die derzeitige Flüchtlingspolitik in der EU weiter praktiziert wird, die auch Tragödien wie jene im Mittelmeer in Kauf nimmt, statt sichere Fluchtwege zu schaffen

4 <https://sprachkritik.org/2016/01/15/foruminfo-01-2016/> [Zugriff: 15.1.2017].

5 <https://www.welt.de/politik/ausland/article150933461/Es-wird-nicht-ohne-haessliche-Bilder-gehen.html>, 13.1.2016 [Zugriff: 14.11.2016].

(und langfristig die Fluchtursachen zu beseitigen), wird es immer wieder hässliche Bilder von Ertrunkenen oder anderen zu Tode gekommenen Geflüchteten geben.

Illegal. Scheinbar ein neutraler, juristischer Begriff. Als *illegale Einwanderung* gilt die Einwanderung, die das jeweilige »Ausländerrecht« missachtet. Was aber sollen Flüchtende tun, wenn die Gesetze überall so gemacht sind, dass sie nicht legal einreisen können? Gänzlich problematisch wird der Begriff, wenn aus dem Verb ein Nomen gemacht wird – die *Illegalen*. Damit wird denen, die so bezeichnet werden, das Existenzrecht abgesprochen. Der bekannte Slogan *Kein Mensch ist illegal!* bringt diesen Sachverhalt auf den Punkt.

Integration als »Eingliederung« und »Vereinigung« (vgl. *Österreichisches Wörterbuch* 2012) charakterisiert einen Prozess, der Disparates und Differentes zusammenbringt. »Vereinigung« ist eine gemeinsame Praxis des Zusammenschlusses, »Eingliederung« hingegen ist hierarchisch. Die Kluft zwischen den zwei Bedeutungen ist politisch von beachtlicher Tragweite. Im Zusammenhang mit MigrantInnen bzw. Flüchtlingen wird Integration meistens als einseitiger Eingliederungsprozess verstanden. Bei der *Integrationsvereinbarung*, seit 2003 Teil des Fremdenrechts, sind Inhalt und AdressatInnen des Imperativs klar benannt: »Verpflichtung für Immigranten zur Integration in Österreich, besonders zum Erwerb von Deutschkenntnissen« (vgl. *Österreichisches Wörterbuch* 2012). Vergleiche auch die Komposita *integrationswillig*, *integrationsfähig*, *Integrationsdefizit*, *integrationsbedürftig* oder *Integrationsverpflichtung*, die die hierarchische Deutung klar zum Ausdruck bringt (Böcker u.a. 2013, S. 308). Eine so verstandene Integration ist von → Assimilation kaum zu unterscheiden, sie ist ein »Euphemismus für Assimilation« (ebd., S. 306).

Migrant. *Migration, Migrationshintergrund.* *Migration* ist unumstritten ein Fachausdruck, während der Begriff *MigrantIn* unterschiedlich wahrgenommen wird. So übt Maria Katharina Moser scharfe Kritik: In den Medien werde zunehmend *Migrant* statt → *Flüchtling* gesagt, was »Konnotationen von Masseneinwanderung aus wirtschaftlichen Gründen« hervorrufe. »Man ändere ein Wort – und Schutzsuchende werden von der Seite der unschuldigen Opfer, die Hilfe brauchen, umgebucht auf die Seite der Täter, die eine Bedrohung darstellen, gegen die man sich wehren darf, ja muss. Mit den Begriffen ›Flüchtling‹ und ›Migrant‹ wird angeknüpft an das Spiel mit der Opfer-Täter-Dynamik. [...] ... und dieses Spiel mit Worten hilft mit, den Einsatz von Gewalt gegen Menschen an Europas Grenzen zu legitimieren.« (Moser 2016) Stefanowitsch hingegen plädiert dafür, *Migrant* »als neutrale Bezeichnung zurückzuerobern. Das Wort hat zwar auch einen gewissen negativen Beiklang, aber es hat den Vorteil, dass es auf die vielen Millionen Menschen anwendbar wäre, die derzeit weltweit in Bewegung sind, ohne nach deren Gründen zu differenzieren oder auch nur zu fragen.« (Stefanowitsch 2015b)

Mitverhandelt wird in der Debatte um die *Migration* und ihre quantitative Dimension immer das Selbstverständnis der Republik. Die Frage, ob Österreich ein *Einwanderungsland* sei, wird in seltsam verdrehter Weise diskutiert: »Die KontrahentInnen streiten dabei nicht etwa darum, wie hoch der Anteil der in Österreich lebenden Wohnbevölkerung ist, die im Ausland geboren wurde. Paradoxe Weise bemühen sich gerade jene, die argumentieren, Österreich sei kein Einwanderungsland, nachzuweisen, dass es zu viele ImmigrantInnen gäbe.« (Bauböck 2004, S. 62)

Multi-Kulti. *Multikulturalismus.* Die kürzeste und beste Definition findet sich in Wikipedia (Stichwort: Multikulturalismus, 18.1.2017): »Das politische Schlagwort Multikulti wird in Debatten teilweise auch verwendet, um eine angenommene oder tatsächliche multikul-

turalistische Ideologie des Gegenübers abwertend zu kommentieren.«⁶ Tatsächlich ist *Multi-Kulti* (»Multi-Kulti ist gescheitert!«) ein Vorwurf an alle, die nicht *asyl-kritisch* oder *migrationskritisch* sind. Sie würden naive und damit gefährliche Vorstellungen von einem konfliktfreien Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlicher Herkunft hegen. Dem ist entgegenzuhalten, dass Multikulturalität kein Konzept und kein Ideal, sondern ein Tatbestand ist. Zweifelsohne treten in multikulturellen Gesellschaften, heute eher der Normalfall als die Ausnahme, spezifische Konflikte auf, die immer wieder demokratisch und gewaltfrei gelöst werden müssen. Wenn man die konkreten Probleme des Zusammenlebens leugnet, spielt man mehr denen in die Hände, die ein Zusammenleben unterschiedlicher »Kulturen« prinzipiell für unmöglich erklären. ExpertInnen sind sich heute einig, dass ein Zusammenleben bei Bewahrung unterschiedlicher Sprachen, Lebensstile und Traditionen möglich ist, solange sich die Gesellschaft auf gemeinsame demokratische Spielregeln und menschenrechtliche Werte verständigt, was ein ständiges konflikthaftes Aushandeln erfordert.

Obergrenze. Anfang 2016 hat die österreichische Regierung nach einer sehr kurzen Diskussion eine »Obergrenze« an → *Flüchtlingen* festgelegt, die jährlich nicht überschritten werden darf. Im Herbst 2016 hat die Regierung diesen Beschluss in einer so genannten »Notverordnung« konkretisiert. Dieser Akt wird durch die Rede einer angeblichen Überforderung gestützt: »Wir können nicht mehr! Die Grenze des Zumutbaren ist erreicht.« Und von wem kann man verlangen, Unzumutbares zu leisten? Die österreichische Regelung wurde sowohl von der EU als auch vom UNHCR scharf kritisiert. So stellte der zuständige EU-Kommissar fest: »Diese Praxis wäre inkompatibel sowohl mit EU-Recht als auch mit der Genfer Flüchtlingskonvention. Ein Zugang zum Asylverfahren muss allen Personen gewährt werden, die in Österreich um Asyl ansuchen, und die Asylverfahrensrichtlinie erfordert, dass Anträge in nicht weniger als zehn Tagen, ab dem Zeitpunkt, von dem sie gemacht wurden, registriert werden.« (*Salzburger Nachrichten*, 23. 2. 2016). Die Obszönität beginnt bereits beim Begriff *Obergrenze*, denn er führt einen höchst problematischen Gedanken in die Diskussion ein – den Gedanken, dass die Menschenrechte relativiert und reduziert werden können, wenn es uns gerade nicht passt. Noch schlimmer ist es, daraus ein Gesetz zu machen, und damit den Verstoß gegen die Menschenrechte zu »legalisieren«. Wenn 37.500 in Ordnung sind, was geschieht mit Nummer 37.501? und wenn danach weitere Menschen mit dem Leben bedroht sind – geht uns das dann nichts mehr an, weil wir ja eine »gesetzliche Regelung« haben?

Parallelgesellschaft. Vorwurf an MigrantInnen vornehmlich aus islamischen Ländern, demzufolge sie unsere europäische Lebensweise ablehnen und sich in für uns bedrohlicher Weise anders organisieren. Dazu der Historiker Klaus J. Bade:

Parallelgesellschaften im klassischen Sinne gibt es in Deutschland gar nicht. Dafür müssten mehrere Punkte zusammenkommen: eine monokulturelle Identität, ein freiwilliger und bewusster sozialer Rückzug auch in Siedlung und Lebensalltag, eine weitgehende wirtschaftliche Abgrenzung, eine Doppelung der Institutionen des Staates. [...] Die Parallelgesellschaften gibt es in den Köpfen derer, die Angst davor haben: Ich habe Angst, und glaube, dass der andere daran Schuld ist. [...] Dieses Gerede ist also nicht Teil der Lösung, sondern Teil des Problems. (Bade 2004)

Die Doppelmoral unserer Gesellschaft besteht auch darin, dass der tatsächliche Rückzug von → *MigrantInnen* teilweise sozial bedingt ist (in billigeren Wohngebieten) und teilweise

6 <https://de.wikipedia.org/wiki/Multikulturalismus> [Zugriff: 16.1.2017].

auf die Ablehnung, die sie von der Mehrheitsgesellschaft erfahren, und auf den Assimilationsdruck zurückgeführt werden kann, dem sie ausgesetzt sind. Schließlich ist zu bedenken, dass soziale Netzwerke von *MigrantInnen* an allen Orten und zu allen Zeiten eine wichtige Rolle beim Ankommen und Sich-Einleben in einem neuen Land spielen – sie haben also eine ganz legitime Funktion.

Radikalisierung. *Entradikalisierung (Deradikalisierung), Radikalismus, Radikaler Islam.* Von *Radikalisierung* wird sehr gerne gesprochen, und inzwischen wird darunter fast ausschließlich der *Radikale Islam* verstanden. Auch differenzierte Studien über die Einstellung von (islamischen) Jugendlichen werden oft nicht genau in ihren Konsequenzen durchgedacht, sondern für die politische Profilierung missbraucht, was jede genaue Auseinandersetzung mit dem Problem erschwert. Ein Beispiel wäre der Bericht in der *Presse* vom 16. Oktober 2016:⁷ »Radikalisierung: Junge Muslime in Wien oft gefährdet.« Bereits der Titel ist etwas einseitig, da die Studie viel differenziertere Ergebnisse zutage förderte. Im selben Artikel wird aber die Reaktion der FPÖ auf diese Studie zitiert: So »ziehen wir uns hier eine neue Generation teilweise fanatischer Dschihadisten heran.« Genau dies war nicht das Ergebnis der Studie.

In der Diskussion über Radikalisierung wird meist nicht mehr zwischen den Begriffen *Fundamentalismus*, *Extremismus* und sogar *Terrorismus* unterschieden. Während *Fundamentalismus* für ein Bewahren überkommener Lebensformen und Anschauungen angesichts von Modernisierungen steht, aber noch keineswegs aggressiv sein muss, meint *Extremismus* eine politische Ideologie oder politisierte Religion (vor allem Christentum, Islam, Hinduismus ...), die Pluralität der Interessen leugnet, demokratische Spielregeln ablehnt und mit Freund-Feind-Stereotypen arbeitet. Dieser ideologische Dogmatismus befürwortet (nicht unbedingt: praktiziert) häufig, aber nicht immer Gewalt. Erst beim bewussten Gewalteininsatz für politische Zwecke spricht man von *Terrorismus*.

Der Begriff radikal hingegen hat eine viel neutralere Bedeutung, als ihm heute zugestanden wird. War Gandhi etwa kein Radikaler? Oder Nelson Mandela? Im italienischen und französischen Parlament sitzen Parteien, die sich selbst *radikal* nennen. Gemeint ist, nicht oberflächlich Symptome zu behandeln, sondern die Probleme an der Wurzel (lat. Radix) zu packen.

Nun ist der Begriff Deradikalisierung bereits eingeführt und hat insofern seinen Sinn, als er meint, der Fanatisierung von Menschen Einhalt zu gebieten, die bereits fundamentalistisch oder extremistisch orientiert sind. Dabei ist aber der Gedanke von Arno Gruen zu beachten: »Terror und Gewalt sind nur dann Einhalt zu gebieten, wenn die wirklichen Bedürfnisse der Menschen anerkannt werden, wenn wirkliches Elend, wirkliche Armut sowie die Ausgrenzung und Entwürdigung ganzer Bevölkerungsgruppen unterbunden werden.« (Gruen 2004)

Schlepper. Auch: *Schleuser*, nicht weit von: *Menschenschmuggler*, *Menschenhändler*. Tätigkeit: Unterstützung von Verfolgten oder Ausreisewilligen bei der Flucht aus ihrem/einem Land und Unterstützung dabei, in ein gewünschtes Land einzureisen, besonders wenn dieses keine freie Einreise gestattet. Dies gilt als unehrenhafte Tätigkeit, die die Not von Menschen ausbeutet.

Dem stehen die Begriffe *JudenretterIn* (NS-Zeit) oder *FluchthelferIn* (DDR-Zeit) gegenüber. Tätigkeit: Unterstützung von Gefangenen oder Verfolgten bei der Flucht aus einem

7 http://diepresse.com/home/panorama/wien/5102697/Radikalisierung_Junge-Muslime-in-Wien-oft-gefaehrdet [Zugriff: 15.1.2017].

Land, das keine freie Ausreise gestattet und Unterstützung dabei, in ein gewünschtes Land einzureisen (unabhängig davon ob dieses die freie Einreise gestattet). Dies gilt als gute Tat, bisweilen als Heldentat.

Man sieht an dieser Gegenüberstellung die Fragwürdigkeit der Bezeichnungen und die Schwierigkeit, immer eine klare Unterscheidung zwischen krimineller, kommerzieller oder humanitärer Fluchthilfe zu treffen. In den letzten Jahren ist es mehr als einmal vorgekommen, dass verantwortungsvollen Schiffskapitänen, die im Mittelmeer Hilfe suchende Flüchtlinge an Bord genommen haben, ein Prozess wegen Schlepperei gemacht wurde.⁸ Mit der Zuschreibung der Verantwortung für das Flüchtlingsleiden an die *Schlepper* wird auch von der Tatsache abgelenkt, dass erst die restriktiven Einreise- und Asylbestimmungen den Markt für das Schlepperwesen ermöglicht haben. Solange nicht einmal demokratische Staaten sichere Fluchtwege schaffen, können Schlepper die Not ausbeuten und die Demokratien können ihre Mitschuld daran nicht von sich weisen.

Sicherheit. *Sichere Außengrenzen, sicheres Drittland, sicherer Herkunftsstaat.* *Sicherheit* ist ein zentraler Begriff der so genannten *Flüchtlingsdebatte*. Immer wieder werden Geflüchtete als Sicherheitsrisiko für die aufnehmende Gesellschaft dargestellt, sei es aufgrund der angeblich durch sie steigenden Kriminalität, sei es, dass sie unsere → *Werte* missachten und wir »bald nicht mehr Herr im eigenen Haus« wären. Es ist paradox: Menschen, die zu uns flüchten, um endlich in *Sicherheit* leben zu können, werden von uns als *Sicherheitsrisiko* empfunden. Dazu muss man bedenken, dass der Sicherheitsdiskurs, ähnlich wie der Angstdiskurs, eine sozial geduldete Form darstellt, Vorurteile gegenüber »anderen« zu äußern. Man kann zwar nicht sagen: »Ich mag die Fremden nicht«, aber sehr wohl: »Ich fühle meine (unsere) Sicherheit gefährdet.« Wenn dies nicht im privaten, sondern im politischen Bereich geäußert wird, entsteht damit eine *Bedrohungsbehauptungspolitik*, wie dies ein Kritiker einmal sehr treffend genannt hat. Es geht aber nicht nur um den Diskurs, es geht auch um die realen Maßnahmen. Hier erleben wir eine Verknüpfung von Einwanderungskontrolle mit der Kriminalitäts- und vor allem der Terrorismusbekämpfung. Auch damit kommen Geflüchtete unter Generalverdacht, unsere Sicherheit zu bedrohen. In einer sehr differenzierten und genauen Studie über den Zusammenhang von → *Migration* und *Sicherheit* kommt Rainer Bauböck zu dem Schluss, »dass Sicherheit im politischen Sprachspiel als Trumpf eingesetzt wird, welcher die anderen Werte aussticht. Und zwar nicht deshalb, weil es unter den BürgerInnen einen Konsens über eine allgemeine Wertehierarchie gäbe, in der Sicherheit eben wertvoller ist als Wohlstand oder Freiheit, sondern weil in der Sphäre des Politischen Sicherheit jenes vorrangige öffentliche Gut ist, welches das staatliche Gewaltmonopol legitimiert.« (Bauböck 2004, S. 62 f.)

Werte. *Wertegemeinschaft, Werteeziehung, Wertedebatte, Leitkultur.* Werte sind ein wichtiges geistiges und emotionales Fundament jeder Gemeinschaft. Sind deswegen auch *Wertedebatten* und *Werteeziehung* unerlässlich? Minister Kurz hat damit jedenfalls Ende 2015 seinen 50-Punkte-Integrationsplan begründet.⁹

Dieses Argument übersieht allerdings, dass der Begriff *Wert* aus der Ökonomie stammt und wohl nicht zufällig erst mit dem aufblühenden Kapitalismus im 19. Jahrhundert in die Philosophie eingewandert ist, wie Franz Schandl (2015) unter Berufung auf den Philosophen Günther Anders konstatiert. Mit der Rede über *Werte* wird vom Ziel der *Verwertung*

8 Vgl. »Wer hilft, wird bestraft«. In: *Die ZEIT*, 29. September 2009.

9 https://www.bmeia.gv.at/fileadmin/user_upload/Zentrale/Integration/Publikationen/Integrationsplan_final.pdf [Zugriff: 18.1.2017].

des Menschen für die Zwecke der kapitalistischen Marktwirtschaft abgelenkt. Selbst wer sich dieser Argumentation nicht anschließen möchte, wird die Verlogenheit bemerken, wenn weit rechts stehende PolitikerInnen auf einmal ihre späte Liebe zum Feminismus entdecken, weil sie diesen als eine Waffe gegen den »frauenfeindlichen Islam« betrachten, dem der Großteil der Geflüchteten angeblich anhängt. Ein weiterer Punkt: Immer wieder heißt es, »unsere Werte sind nicht verhandelbar«, als wären sie alle immer schon gegeben gewesen und in Stein gemeißelt. Tatsache ist, dass viele Werte, wie etwa vollständige Gleichberechtigung der Geschlechter, Kinderrechte oder Anerkennung so genannter »sexueller Minderheiten«, sehr jungen Datums sind und auch keineswegs von der gesamten österreichischen *Wertegemeinschaft*, die es in dieser Form gar nicht gibt, unterstützt werden. Die *Wertedebatte* ist wohl ein Versuch, mit einem neuen Begriff die als kulturimperialistisch etikettierte Diskussion über die Leitkultur weiterzuführen: Doch »da wurde lediglich das dumpfe Wort gegen die abgefeimte Kategorie ausgetauscht.« (Schandl 2015) (Siehe auch den Beitrag »Refugee guide«: Sprachanalyse als Politische Bildung« in diesem Heft.)

Wirtschaftsflüchtling. Auch: *Sozialtourist, Sozialtourismus*. Ein zentraler Begriff zur Abwehr der »Fremden«, der scheinbar ganz eindeutig ein Faktum bezeichnet, in Wirklichkeit aber ideologisch hoch aufgeladen ist. Der Begriff bezeichnet diejenigen Menschen, die politisch nicht verfolgt werden, sondern flüchten, »bloß« um ihre wirtschaftliche Lage zu verbessern. Diese Zuschreibung erfolgt mit Berufung auf die Genfer Flüchtlingskommission, die so einen Fall nicht explizit vorsieht. Dabei muss man bedenken, dass diese unter dem Eindruck des Zweiten Weltkriegs, also unter ganz anderen Voraussetzungen, entstanden ist. *Wirtschaftsflüchtling* gehört seitdem zu den wichtigsten diskursiven Mitteln, um »Flüchtlingen die Notwendigkeit zur Flucht abzusprechen und ihnen einen Missbrauch des Asylrechts vorzuwerfen« (Stötz/Wengeler 1995, S. 733). Daher werden *Wirtschaftsflüchtlinge* von ihren GegnerInnen auch als *Scheinasylanten* bezeichnet. Damit setzt man sich über die Tatsache hinweg, dass die Unterschiede zwischen wirtschaftlichen und politischen Fluchtgründen keineswegs trennscharf sind. Und man ignoriert die Tatsache, dass auch unsere Lebens- und Wirtschaftsweise für die Existenzbedrohung und Verelendung von Menschen in anderen Erdteilen eine Mitverantwortung trägt, siehe etwa den Klimawandel.

Es gibt zur Frage der Asylrelevanz wirtschaftlicher Gründe allerdings eine richtungsweisende Grundsatzentscheidung des Bundesasylsenats 2002, der festhielt, dass einer Kosovarin »wegen der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe (Gruppe der alleinstehenden geschiedenen Frauen im Kosovo)« der Verlust ihrer Existenzgrundlage drohe: »Eine solche Vernichtung der Existenzgrundlage ist von ihrer Intensität her asylrelevant.« (Matzenberger/Minkin 2016) Eigentlich müsste es daher korrekterweise *Armutflüchtling* heißen, ein allerdings selten gebrauchter Begriff.

Literatur

- BADE, KLAUS J. (2004): Zuwanderung wird als Bedrohung empfunden. Interview. In: *Spiegel Online*, 24.11.2004, <http://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/leitkultur-debatte-zuwanderung-wird-als-bedrohung-empfunden-a-329285-druck.html> [Zugriff: 15.1.2017].
- BALIBAR, ETIENNE (2003): *Sind wir Bürger Europas? Politische Integration, soziale Ausgrenzung und die Zukunft des Nationalen*. Hamburg: Hamburger Edition.

- BAUBÖCK, RAINER (2004): Migration und innere Sicherheit: komplexe Zusammenhänge, paradoxe Effekte und politische Simplifizierungen. In: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft* 33, H. 1, S. 49–66. Online: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-60545> [Zugriff: 16.1.2017].
- BAUMAN, ZYGMUNT (1995): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindeutigkeit*. Frankfurt: Fischer.
- BÖCKER, ANNA; GOEL, URMILA; HEFT, KATHLEEN (2013): Integration. In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 304–310.
- FRIEDRICH EBERT STIFTUNG (Hg., 2010): »Sprache ist der Schlüssel zur Integration«. *Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. WISO Diskurs, November 2010. Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07666.pdf> [Zugriff: 16.1.2017].
- GRUEN, ARNO (2004): *Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror*. München: dtv.
- GÜRSE, HAKAN (2016): »Flüchtlingskrise«: Wie Sprache unsere Welt formt. In: *Der Standard*, 17.4.2016. Online: <http://derstandard.at/2000034981638/Fluechtlingskrise-Wie-Sprache-unsere-Welt-formt> [Zugriff: 16.1.2017].
- KANT, IMMANUEL (1977): *Werke in zwölf Bänden*. Bd. 11. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Online: <http://homepage.univie.ac.at/benjamin.opratko/ip2010/kant.pdf> [Zugriff: 16.1.2017].
- MATZENBERGER, MICHAEL; MINKIN, CHRISTA (2016): Wirtschaftsfluechtlinge. Eine Kategorie ohne Definition. In: *Der Standard*, 14.1.2016. Online: <http://derstandard.at/2000029008447/Wirtschaftsfluechtlinge-Eine-Kategorie-ohne-Definition> [Zugriff: 16.1.2017].
- MEZZADRA SANDRO; NEILSON, BRETT (2008): Die Grenze als Methode, oder die Vervielfältigung der Arbeit. In: *Transversal* 3. Online: <http://eicpc.net/transversal/0608/mezzadraneilson/de> [Zugriff: 16.1.2017].
- MOSER, MARIA KATHARINA (2016): Von Flüchtlingen und Migranten. Wie mit Sprache Politik gemacht wird. In: *Wiener Zeitung*, 7.3.2016. Online: <http://www.feinschwarz.net/von-fluechtlingen-und-migranten/> [Zugriff: 14.1.2017].
- MOUFFE, CHANTAL (2007): *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Österreichisches Wörterbuch* (2012). Wien: Österreichischer Bundesverlag.
- SCHANDL, FRANZ (2015): Wer kein Was, der ist ein Nichts. In: *Der Freitag*, Ausgabe 5015, 15.12.2015. Online: <https://www.freitag.de/autoren/der-freitag/wer-kein-was-der-ist-ein-nichts> [Zugriff: 15.1.2017].
- STEFANOWITSCH, ANATOL (2015a): Ein Unwort für Untaten: Asylkritik. In: *Der Standard*, 3.8.2015. Online: <http://derstandard.at/2000020156030/Ein-Unwort-fuer-Untaten-Asylkritik> [Zugriff: 10.11.2016].
- DERS. (2015b): Asylanten, Flüchtlinge, Refugees und Vertriebene – eine Sprachkritik. In: *Der Standard*, 18.9.2015. Online: <http://derstandard.at/2000022449906/Asylanten-Fluechtlinge-Refugees-und-Vertriebene-eineSprachkritik> [Zugriff: 12.11.2016].
- STÖTZEL, GEORG; WENGELER, MARTIN (1995): *Kontroverse Begriffe: Geschichte des öffentlichen Sprachgebrauchs in der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: de Gruyter.
- TIETÄVÄINEN, VILLE (2014): *Unsichtbare Hände*. Aus dem Finnischen von Alexandra Stang. Berlin: Avant.
- WALDENFELS, BERNHARD (1990): *Der Stachel des Fremden*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ZEMBYLAS, MICHALINOS (2013): Critical emotional praxis: Rethinking teaching and learning about trauma and reconciliation in schools. In: Trifonas, Peter P.; Wright, Bryan (Hg.): *Critical peace education: Difficult dialogues*. Dordrecht: Springer, S. 101–114.

Internet

Stefanowitsch, Anatol. Blog: <http://www.sprachlog.de>
<http://www.demokratie-statt-integration.kritnet.org/> [Zugriff: 12.5.2016]

Christiane Hintermann

Migration als Thema im Schulbuch

In diesem Text werden die Ergebnisse eines Sparkling Science-Projekts vorgestellt, das sich auf die Suche nach multiperspektivischen und inklusiven Darstellungen in Österreichs Schulbüchern gemacht hat. Das Ergebnis ist ernüchternd. Migration und Flucht kommen zwar in den untersuchten Werken aus Geographie und Wirtschaftskunde bzw. Geschichte/Sozialkunde/Politische Bildung vor, die Darstellung ist allerdings sehr einseitig und problematisch. Obwohl keine Lehrwerke für den Deutschunterricht analysiert wurden, sind die Ergebnisse dennoch für den Deutschunterricht relevant, da jedes Fach zur Bildung der Schüler_innen beiträgt und darüber hinaus die Analyse von Sprache und Bildern zum Kerngeschäft des Deutschunterrichts gehört.

Migration und Diversität sind in österreichischen Schulklassen Normalität und Selbstverständlichkeit. Rund ein Fünftel der österreichischen Wohnbevölkerung ist entweder selbst oder in der Elterngeneration zugewandert. In österreichischen Schulen spricht jede fünfte Schülerin/jeder fünfte Schüler im Alltag eine andere Sprache als Deutsch, in Wien ist fast die Hälfte der Kinder mehrsprachig.

Hat diese »Normalität« aber auch Eingang in aktuelle österreichische Schulbücher gefunden? Was wird im Hinblick auf Migrationsgeschichte erzählt, welche Geschichten werden inkludiert, welche marginalisiert bzw. »vergessen«? Wie werden Migrantinnen und Migranten in Schulbüchern repräsentiert? Diese Fragen standen zwischen 2011 und 2013 im Zentrum des Sparkling Science-Projekts »Migration(en) im Schulbuch: Eine kritische Analyse von Schüler/innen, Lehrer/innen und Wissenschaftler/innen«.¹

CHRISTIANE HINTERMANN ist Universitätsassistentin, Co-Leiterin des Fachdidaktikzentrums am Institut für Geographie und Wirtschaftskunde (GW) der Universität Wien. Arbeitsschwerpunkte: Theorie der Fachdidaktik GW, Inhaltliche und methodische Innovationen in der Fachdidaktik, Schulbuchanalyse, Migration und Diversität im GW-Unterricht. E-Mail: christiane.hintermann@univie.ac.at

1 www.migrationen-im-schulbuch.at [Zugriff: 22.1.2016].

Schulbücher können als eine mögliche Manifestation des kulturellen Gedächtnisses einer Gesellschaft interpretiert werden. Es umgibt sie eine Aura der fachlichen Objektivität und die Vorstellung, dass sie das vermitteln, »was Schülerinnen und Schüler wissen müssen«. Sie sind auch zeitgeschichtliche Dokumente, weil sie zu einer bestimmten Zeit gültige gesellschaftliche Normen widerspiegeln sowie herrschende Stereotype abbilden (vgl. dazu Markom/Weinhäupl 2007). Welche Inhalte in Schulbücher aufgenommen werden, ist immer ein Ergebnis von Ein- und Ausschlussprozessen. Persönliche Interessen, Werthaltungen und Schwerpunkte sowie der aktuelle Wissensstand und die fachdidaktische Kompetenz der Autorinnen und Autoren spielen ebenso eine Rolle wie Interessen der gewinnorientierten Schulbuchverlage.

Die Ergebnisse der Globalanalyse von insgesamt 50 Schulbüchern verschiedener Fächer und der detaillierten inhalts- und diskursanalytischen Auswertung von 22 Schulbüchern der Fächer Geografie und Wirtschaftskunde sowie Geschichte und Sozialkunde/Politische Bildung bestätigen Trends und Ergebnisse vorangegangener Studien (vgl. z. B. Hintermann 2010): Positiv ist, dass der Themenbereich »Migration, Integration, kulturelle Diversität« in den Schulbüchern der beiden Fächer angekommen ist. Je nach Lehrplaninhalten und differenziert nach Schulbuchreihen wird dem Thema in unterschiedlichem Ausmaß und unterschiedlicher Qualität Raum gewidmet.

Auffallend ist nach wie vor, dass Migration vor allem im Rahmen von Schwerpunktseiten oder als in sich geschlossenes Thema behandelt wird, als Querschnittsmaterie jedoch nur selten berücksichtigt wird. Der stark problemorientierte gesamtgesellschaftliche Diskurs zu Migration findet seinen Niederschlag auch in den Schulbüchern. Migrationsprozesse und deren (mögliche) Auswirkungen werden sowohl auf der Text- als auch auf der Bildebene häufig als Bedrohung und Gefahr repräsentiert. Vorteile von Migration bzw. deren (mögliche) positive Folgen für die Gesellschaft bleiben unerwähnt.

In der Folge werden die wichtigsten Ergebnisse in einer kurzen Zusammenfassung dargestellt.

1. Migration als Problem- bzw. Nützlichkeitsdiskurs

Es konnte sowohl in den Schulbuchanalysen als auch in den Workshops mit den Schüler_innen erhoben werden, dass in einigen Büchern Migration in erster Linie über einen *Problemdiskurs* besprochen wird, bei dem die negative Bewertung von Migration im Vordergrund steht und die vielfältigen Motive für Migration vielfach ausgeblendet werden. Vorteile werden nicht angesprochen.

Obwohl sich das Klischee von Migrant_innen als Sozialschmarotzer_innen nicht (mehr) findet, zeigt sich sowohl auf textlicher als auch auf bildlicher Ebene, dass Migrationen problematisiert werden. So wurde in einigen Büchern Migration als Bedrohung oder Gefahr dargestellt, vor allem im Kontext globaler Wanderungen von ärmeren in reichere Regionen. Dies zeigte sich beispielsweise anhand der verwendeten Bilder (z. B. überfüllte Boote) und Überschriften wie: »Ansturm auf

Festung Europa« (*Tiroler Tageszeitung*, 29.9.2005, zit. in Hofmann 2010, S. 244) oder der Grafik-Beschriftung »Exodus aus Afrika« (Hofmann 2010, S. 245).

Problematisiert wurde Migration teilweise auch durch die Zuordnung des Themas. So fand sich der Schwerpunkt »Migration« in einem Geschichte-Buch beispielweise nicht im Modul »Veränderungen der österreichischen Gesellschaft«, sondern bei »Herausforderungen des 21. Jahrhunderts«, gleich nach den Themen Rechtsextremismus, Medienmacht und Terrorismus (Gutschner/Rohr 2010).

Gleichzeitig wird in den Schulbüchern aber auch häufig betont, dass Migration für die österreichische Gesellschaft nützlich und notwendig wäre. In diesem *Nützlichkeitsdiskurs* wurde hervorgehoben, dass Österreich Migration braucht. Häufig wurde dies im Kontext der Bevölkerungsentwicklung betont, aber Migrant_innen wurden auch als notwendige (Billig-)Arbeitskräfte, Steuerzahler_innen und Erhalter_innen des Sozial- und Pensionssystems und wichtig für die österreichische Gesellschaft bewertet. Leider blieben in diesen Kontexten die Menschen dahinter zumeist unsichtbar: Migrant_innen kamen in den untersuchten Büchern nur in den seltensten Fällen direkt zu Wort. Lediglich in einigen Positiv-Beispielen wurden Lebensgeschichten sichtbar sowie die Vielfältigkeit dieser Lebensentwürfe und Migrationsprozesse, die sich ja auch ändern können und nicht immer »nur« nützlich sind. Es wurden stattdessen – auch aufgrund des geringen Platzes, der dem Thema meist zur Verfügung gestellt wird – abstrakte gesellschaftliche Zusammenhänge mit einem starken Fokus auf die Wirtschaft dargestellt. Nützlichkeitsdiskurs und Problemdiskurs verbanden sich auch manchmal, wie zum Beispiel in der Zwischenüberschrift »Migration – eine ungeliebte Notwendigkeit?« (Gutschner/Rohr 2010, S. 156).

Allerdings fanden sich in dem Sample auch Positivbeispiele, interessante Diskussionsaufgaben und kreative Lösungen für dieses komplexe Thema.

2. Problematischer Umgang mit Begriffen

Vor allem in den Büchern aus den Gegenständen Biologie und Umweltkunde, Geschichte und Sozialkunde sowie Geografie und Wirtschaftskunde finden sich wissenschaftlich gesehen häufig problematische Begrifflichkeiten wie zum Beispiel: »Schwarzafrika«, »Rasse«, »Kulturkreis«, »Stämme«, »Pygmäen« u. a. m., die nicht hinreichend differenziert erläutert werden und bei den Schüler_innen bereits vorhandene Stereotype aufgreifen und perpetuieren. Im Fall von Migration wurden in keinem der untersuchten Schulbücher unterschiedliche Definitionen explizit thematisiert. Schulbücher machten häufig den Eindruck, Klarheit und eindeutige Definitionen vermitteln zu wollen, beispielsweise über Glossare. Im Projekt hat sich gezeigt, dass Schüler_innen wesentlich interessierter daran sind, sich selbst an kontroversen Definitionen abzarbeiten, als vorgegebene Inhalte auswendig zu lernen. Dabei würde es sich auch anbieten, verschiedene Perspektiven auf das Thema Migration und Integration mit einzubeziehen und zu Diskussionen aufzufordern. Dies betrifft auch Begriffe wie »Ausländer_in und Inländer_in«, »Menschen mit Migrationshintergrund«, »Mehrheit und Minderheit« oder »Einheimischer und

Fremder«. Dabei ist jedoch zu beachten, dass viele Schüler_innen aufgrund ihres lebensgeschichtlichen Hintergrundes von negativ zuschreibenden Bezeichnungen und Benennungen im Alltag betroffen sind. Dies ist einer der vielen Kontexte, in denen sich ein Schulbuch achtsam gegenüber der Markierung einzelner Schüler_innen zeigen kann. Dem Aspekt der Markierung einzelner Schüler_innen kann jedoch ein Schulbuch kaum gänzlich gerecht werden, umso mehr ist die Lehrer_innenausbildung gefordert, auf der pädagogischen Ebene in Hinblick auf diverse Klassenzusammensetzungen aktiver zu werden.

3. Bildanalyse und Assoziationen

In manchen Büchern findet sich eine Markierung bestimmter Migrationsgruppen auf der Bildebene. Diese Markierung wird durch stereotype Abbildungen deutlich, welche auch in den Workshops Bestätigung in der Wahrnehmung der Schüler_innen gefunden hat.

Durch das Vorlegen von Bildern bzw. Bildkompositionen, welche die Themen Migration und Integration veranschaulichen, wurden Schüler_innen aufgefordert, dazu zu assoziieren. Die Bilder provozierten in den Workshops Diskussionen zu den Themengebieten Minderheitensprachen und Erstsprachen von Menschen mit Migrationshintergrund, Ethnische Ökonomien und Arbeitsmarkt sowie Integration und Konflikte in Parks und Freizeit. Dabei wurden Vorurteile angesprochen und im Rahmen der Diskussion auch Informationen gegeben (rechtliche Situation bezüglich Minderheitensprachen; emotionale Bedeutung der Erstsprache; Arbeitsbedingungen in Kleinunternehmen von Personen mit Migrationshintergrund; lange Öffnungszeiten; soziale Komponenten). Erfragt und diskutiert wurde auch, inwieweit die negative Darstellung und die Markierung von Musliminnen (Kopftuch) bzw. Türk_innen kritikwürdig ist oder von den SchülerInnen gut geheißen wird.

Ein problembehaftetes Thema war für die Schüler_innen die vermeintliche »Gruppenbildung« oder Segregation von Menschen mit Migrationshintergrund. Diese Assoziationen tauchten vor allem anhand von Bildern auf, in denen Frauen mit Kopftuch zu sehen waren, und in einem Beispiel auch mit vielen Kindern in einem etwas herabgekommenen Park mit Graffiti. Dieses Bild wurde von manchen Schüler_innen sehr kritisch betrachtet, da es Vorurteile wie freiwillige Segregation, unzureichende Deutschkenntnisse, übermäßiger Kinderreichtum, »Besetzen« von Parks usw. verstärken könnte. Andere Schüler_innen äußerten jedoch – oft in den gleichen Kleingruppen – eben diese Vorurteile, wie die folgende Diskussion von zwei Schülern der Sekundarstufe 2 verdeutlicht:

Schüler I: »Also, ich bin jetzt nicht der Meinung, dass das so ist, aber [...] wenn man zum ersten Mal draufschaut, könnte man das so [...] wahrnehmen. [...] Also dass sie eben Gruppenbildung [machen und] sich nicht integrieren [...] Das ist sehr herabgekommen alles so, weil sie da am Spielplatz sitzen [...] und dass die Frauen nur [...] herumlungern [...] und halt so Parks besetzen und die Spielplätze. Und dass dann vielleicht viele Leute ihre Kinder nicht hinschicken, weil sie Angst haben, dass sie irgendwas machen [...]«

Schüler 2: »Also, ich hab das irgendwie auch gleich gesehen, dass sie sich [...] irgendwie zusammen tun oder so. [...] Und dass sie sich wahrscheinlich nicht integrieren wollen. [...] Das ist ja auch meistens so. Weil wenn man in einen Park geht, so im 11. [Bezirk] oder so, dann sieht man ja auch meistens so türkische Familien oder so. Die sitzen halt da alleine am Tisch den ganzen Tag und reden halt miteinander, [...] also halt mit anderen Österreichern halt gar nix. Die meisten können auch oft gar kein Deutsch, ich weiß nicht, ob sie's nicht wollen oder so.«

Die Diskussionen zeigten häufig, dass den Schüler_innen, die gegenüber Migration positiv eingestellt waren, Argumente gegen Vorurteile und Pauschalisierungen sowie Wissen über Hintergründe fehlten – sei es zu den Vorteilen der Mehrsprachigkeit oder zu den Gründen, ein Kopftuch zu tragen. Gleichzeitig zeigte sich jedoch in vielen Gruppen, dass von den Moderatorinnen eingebrachte Argumente gerne aufgenommen wurden. Besonders bei majorisierten Schüler_innen war es dabei von großer Bedeutung, den Perspektivenwechsel zu fördern, indem über Beispiele mit Alltagsbezug oder Lebensgeschichten die Sichtweise minorisierter Gruppen nachvollziehbarer wird.

4. Zur Wirkung der Schulbücher

Was bedeutet es, dass Schulbücher noch immer klischee- und vorurteilsbehaftet sind? – Damit werden diese Vorurteile fälschlich als aktueller Stand der Wissenschaft ausgegeben und sie beeinflussen die Haltung von Schüler_innen und Lehrer_innen. Es muss aber auch darauf hingewiesen werden, dass die Klassendynamik sowohl für die Wirkung der Schulbücher als auch für die »Stimmung« in den Klassen gegenüber dem Thema Migration an sich von hoher Relevanz ist. Diese Dynamiken ließen sich mit den durchgeführten Workshops und mit Hilfe der Reflexionsgespräche sehr gut erfassen. In diesem Sinne ist auch ein Arbeiten mit den Schulbüchern in der Klasse anzuregen – als eine offene und kritische Auseinandersetzung mit den Inhalten, die keineswegs als »höchste Autorität« vermittelt werden sollten, sondern deren Gemachtheit im Unterricht ebenfalls transparent werden muss.

Literatur

- GUTSCHNER, PETER; ROHR, CHRISTIAN (³2010): *Geschichte. aktuell 2 für die BHS*. Linz: Veritas.
- HINTERMANN, CHRISTIANE (2010): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW Schulbüchern. In: *GW-Unterricht*, Nr. 119, S. 3–18.
- DIES. (2016): Migration im Schulbuch. Ein Sparkling Science-Projekt macht sich auf die Suche nach multiperspektivischen und inklusiven Darstellungen in Österreichs Schulbüchern. In: *oead news*, Jg. 24, Nr. 2/99, März 2016, S. 28.
- HOFMANN, PAUL (²2010): *System Erde 5/6*. Wien: Westermann.
- MARKOM, CHRISTA; WEINHÄUPL, HEIDEMARIE (2013): Migration diskursiv: Problematisierung und Sprachkritik in Schulbuch und Schule. In: *ASSA – Austrian Studies in Social Anthropology*. Sondernummer KSA-Tage 2013, S. 15–21. Online: http://www.univie.ac.at/alumni.ksa/images/text-documents/ASSA/ASSA-KSA2013_WennKSAzurSchuleGeht.pdf [Zugriff: 27.1.2017].

Werner Wintersteiner

»Refugee guide«

Sprachanalyse als Politische Bildung

Dieser Beitrag setzt sich mit einer Broschüre des österreichischen Innenministeriums kritisch auseinander, die Geflüchteten Regeln für das Leben in Österreich vermitteln möchte. Es wird konkret gezeigt, wie man mit dieser Broschüre didaktisch arbeiten könnte.

Nützliche Informationen für Geflüchtete gibt es inzwischen viele, im Internet oder als gedruckte Broschüren. Ein Beispiel wäre der *Refugee Guide. Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland* in Deutsch, Arabisch, Englisch und Französisch. Auch die Website des Senders ARD hat eine eigene Website für Flüchtlinge und FlüchtlingshelferInnen mit sehr vielen nützlichen Informationen in mehreren Sprachen. In Österreich haben verschiedene Institutionen und Gemeinden eigene Broschüren herausgegeben, so etwa die Stadt Salzburg.

Seit Jänner 2016 ist auch ein Folder des österreichischen Innenministeriums im Umlauf, und zwar in Deutsch, Englisch, Arabisch und Dari/Farsi. Der Folder wird an den Polizeidienststellen, in Verteilerquartieren und Erstaufnahmezentren ausgegeben, er ist auch im Web verfügbar (www.refugee-guide.at). Worin sich dieser offizielle Führer aber von ähnlichen Handreichungen unterscheidet, ist seine Kompaktheit und leichte Verständlichkeit – es sind nur zwei A4 Seiten, und die kurzen Abschnitte sind mit 28 Grafiken illustriert –, aber auch die Intention, weniger praktische Informationen zu vermitteln als hiesige Rechte, Pflichten und Werte zu erklären. Dazu äußerte sich die damalige Innenministerin Johanna Mikl-Leitner sehr klar:

Wir müssen unsere Grundwerte so früh wie möglich den Asylantragstellern mitgeben. Das ist durchaus eine große Herausforderung, da hier Menschen aus teils völlig anderen Kulturkreisen zu uns kommen. Und es ist eine Frage der Fairness: Die Flüchtlinge sollen gleich wissen, was in unserem Land geht – und was nicht.¹

Vizekanzler Reinhold Mitterlehner sekundierte ihr bei der Präsentation des Folders: »Unsere Werte sind nicht verhandelbar. Auf dieser Information können dann die Wertekurse von Integrationsminister Sebastian Kurz aufbauen.« (*Kronenzeitung*, 19.12.2015)

Die Stadt Salzburg legte, ebenfalls 2015, einen sogenannten *Welcome Guide* auf, der auch illustriert, mit 28 Seiten aber wesentlich umfangreicher ist und der in mancher Hinsicht anders mit der Thematik umgeht. Somit lohnt sich ein Vergleich.

Der *Asylwerber Folder* des Innenministeriums, wie er offiziell heißt, bedient sich – abgesehen von der Formulierung *Österreicherinnen und Österreicher* – bemerkenswerterweise keiner gegenderten Sprache, obwohl er sich für die Gleichberechtigung der Geschlechter stark macht und ein geschlechtergerechter Sprachgebrauch doch von anderen Ministerien, namentlich dem Bildungsministerium, seit Jahr und Tag propagiert wird.²

Keineswegs nur aus diesem Grund ist dieser Text für den Sprachunterricht in mehrfacher Weise interessant und relevant:

- An ihm lässt sich eine kommunikative Situation und ein offizieller kommunikativer Akt zwischen zwei Bereichen der Gesellschaft, dem Innenministerium als Repräsentant der Republik und AsylbewerberInnen aus verschiedenen Ländern, studieren.
- Da der Folder offiziellen Charakter hat und zugleich auf die Lebenssituation und den Alltag der Geflüchteten abzielt, wird in dieser Kommunikation eine Verbindung von Persönlichem und Politischem hergestellt. Es ist aber eine Kommunikation zwischen Ungleichen, dem mächtigen Ministerium und den wenig mächtigen AsylwerberInnen.
- Aus dem Pressespiegel (Abb. 4) geht hervor, dass die Zielgruppe des Folders keineswegs nur diejenigen sind, die in ihm direkt angesprochen werden. Das Innenministerium möchte damit vielmehr auch die breite österreichische Öffentlichkeit über seine Linie in der Flüchtlingspolitik informieren und ihre Zustimmung gewinnen.
- Die Sprache des Folders, reduziert auf das Notwendigste, steht in enger Verbindung zur jeweiligen Grafik, sodass man notwendigerweise die Text-Bild-Aussage in den Blick nehmen muss, um den Sinn und alle Konnotationen zu verstehen.
- Jede dieser Handreichungen steht vor dem Problem, möglichst klare und einfache Informationen zu geben oder Botschaften zu vermitteln, und zugleich die

1 <http://www.vienna.at/info-broschuere-fuer-fluechtlinge-bmi-klaert-ueber-grundregeln-und-grundwerte-auf/4556507> [Zugriff: 14.4.2016].

2 Vgl. etwa: https://www.bmb.gu.at/ministerium/rs/formulieren_folder2012_7108.pdf?4e4zxx [Zugriff: 14.11.2016].

Falle der Essentialisierung zu vermeiden – also zum Beispiel Aussagen darüber zu treffen, wie »die ÖsterreicherInnen« sind und sie pauschal »den MigrantInnen« gegenüberzustellen. An dieser Broschüre kann man die Debatte über diese Falle sicher gut führen.

In der Folge wird vorgeschlagen, diese Broschüre im Sprachunterricht zu analysieren, um die SchülerInnen zu befähigen, den Zusammenhang von Sprache und Macht zu studieren; Strukturen der Sprache und Grammatiken der Kommunikation zu erfassen, sprachliche Strategien und Konventionen kennenzulernen und scheinbar Selbstverständliches kritisch zu hinterfragen.

Dazu erscheinen die folgenden Verfahrensweisen geeignet:

- Zu Beginn eignet sich nach einer sehr kurzen, auf das Faktische beschränkten Präsentation und dem Selbststudium des Folders freies Assoziieren und Äußern von ersten Eindrücken. Dieser Auftakt wird, je nach Alter, Vorwissen, Interesse und Bildungsgrad der SchülerInnen, in sehr unterschiedlicher Weise produktive Ergebnisse erzielen.
- Aufbauend auf diesen Eindrücken und Ergebnissen können einzelne der folgenden Leitfragen (oder ihre Gesamtheit) eingesetzt werden, um die Beschäftigung mit dem Text zu fokussieren und eventuell auch die Aufmerksamkeit auf bestimmte Punkte zu richten (Abb. 1). Das könnte bereits genügen, um die intendierten Ergebnisse zu erzielen. Mit intendierten Ergebnissen ist wohlgemerkt nicht eine bestimmte politische Einstellung zu diesem Folder gemeint, sondern die Fähigkeit, sprachliche Strategien und Redeabsichten in einen Zusammenhang zu bringen.

Fragen zum Asylwerber Folder

Nach Schulz von Thun (1981) hat jede Aussage vier Aspekte: (a) eine Sachaussage, (b) einen Appell an das Gegenüber, (c) eine Selbstaussage und (d) eine Beziehungsaussage (d. h. eine Aussage darüber, wie die kommunizierende Person oder Instanz zu der angesprochenen Person/Personengruppe steht.) Zweifelsohne sind diese vier Aspekte nicht in jedem Fall gleich gewichtet, aber sie sind – nach dem Motto von Paul Watzlawick: Man kann nicht nicht kommunizieren – doch immer vorhanden. Das kann zu kommunikativen Missverständnissen führen, aber auch erhellend sein. Mit Hilfe dieses einfachen Schemas lassen sich manchmal kommunikative Absichten erkennen, die oft nicht bemerkt werden, aber umso wirkmächtiger sind.

Für die Beschäftigung mit unserem Folder ergeben sich daraus folgende Fragen:

- a) *Die Sachaussage:* Welche Grundregeln werden ausgewählt? Sind diese Regeln die wichtigsten? Gibt es welche, die eher weggelassen werden sollten? Gibt es welche, die fehlen? Wie gut sind die einzelnen »Regeln« erläutert? Womit stimmst du überein, womit nicht?
- b) *Der Appell:* Welchen Wunsch drücken diese Grundregeln gegenüber den AdressatInnen aus? Welche Anweisungen und Aufforderungen werden formuliert? Wie stark ist der Appellcharakter des Textes?
- c) *Selbstaussage:* Wie stellt sich die Republik dar? Was sagt das offizielle Österreich über sich, was sagt es nicht? (Was könnte es noch sagen?)
- d) *Der Beziehungsaspekt:* Was wird den Geflüchteten bzw. der Öffentlichkeit indirekt darüber mitgeteilt, was man von ihnen hält? Was ist die kommunikative Funktion der Grundregeln? (Vergleiche dazu auch den Salzburger *Welcome Guide* und/oder die *Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland*.)

Abb. 1: Kritische Fragen zum *Asylwerber Folder* (2015)

Falls auch die Diskussion der Leitfragen noch zu wenig ergiebig erscheint, können die folgenden Vorschläge zur Vertiefung ausprobiert werden. Es sollten aber meines Erachtens immer die Meinungen und Äußerungen der SchülerInnen das wichtigste Ausgangsmaterial des Unterrichts sein. Die weiteren Vorschläge sind kein Selbstzweck und es besteht keine Notwendigkeit, sie unbedingt umzusetzen.

- Eine gute Vertiefungsmöglichkeit ist der Vergleich mit anderen ähnlichen Publikationen, wie er im Folgenden an zwei Beispielen vorgeführt wird. Zunächst wird die Darstellung eines Themas der Broschüre – Höflichkeit – mit seiner Darstellung in einer sehr verbreiteten deutschen Broschüre verglichen (Abb. 2).

Der Umgang mit der Höflichkeit – ein Vergleich

Der Umgang miteinander und die Höflichkeitsrituale, besonders bei Begrüßung und Verabschiedung sind ein wichtiges Thema. Meine Erfahrung zeigt, dass Lernende, vor allem aus anderen Ländern mit anderen Traditionen, auf diesen Aspekt besonders ansprechen und ihre Erfahrungen damit erzählen wollen. Dieses Beispiel ist aber – so wenig wie die ganze Unterrichtseinheit – an eine bestimmte SchülerInnengruppe gebunden, wiewohl natürlich der konkrete Ablauf des Unterrichts sehr von ihr geprägt sein wird. Folgende Fragen erscheinen zweckmäßig: Vergleiche die beiden Darstellungen von Begrüßung in Österreich/Deutschland:

- Welche Botschaft wird jeweils vermittelt?
- Achte besonders auf den Satz »Höflichkeit ist den Menschen in Österreich wichtig, auch zwischen Frau und Mann«. Was ist seine emotionale Botschaft?



Wer eine stärkere Engführung der Diskussion bevorzugt (dadurch aber auch eine gewisse Gefahr in Kauf nimmt, die SchülerInnen zu sehr in eine bestimmte Richtung zu lenken), kann auch die folgenden Fragen bzw. Aufgaben stellen:

- Vergleiche den Satz »Höflichkeit ist den Menschen in Österreich wichtig« (Folder) mit der Schlagzeile der *Presse*: »Höflichkeit ist wichtig«. Worin besteht der Unterschied in der Aussage in Bezug auf die oben genannten vier Aspekte a) bis d)?
- Welche Vorstellung von Höflichkeit wird durch die Grafik des Händeschüttelns verstärkt?
- Ist Höflichkeit tatsächlich an eine bestimmte Art zu grüßen gebunden? Welche Formen des Grußes gibt es in anderen Ländern?
- Ähnlich verhält es sich mit der Kleidung: Welche Kleidung wird von wem warum als provokant empfunden?
- Warum ist bei dieser als einziger auf der ganzen Seite kein grünes Häkchen bzw. kein Verbotsschild? Was wird damit ausgedrückt?

Abb. 2: Vergleich zweier Folder anhand eines Beispiels

Auf diesen Vergleich folgt die heikle und für SchülerInnen eventuell schwieriger zu verstehende Frage des Beziehungsaspekts (Abb. 3).

Ergänzend sei hier noch ein Beispiel für eine Meta-Kommunikation angeführt, das ebenfalls eklatante Unterschiede zutage fördert.

Kommunikation über die Kommunikation (Meta-Kommunikation)

Immer wenn die Gefahr von Missverständnissen droht oder wenn man meint, dass solche vorliegen, unterbricht man das Gespräch über bestimmte Themen und beginnt darüber zu reden, was man eigentlich sagen wollte und warum man etwas so oder so gesagt hat bzw. verstanden hat (Meta-Kommunikation). Das gilt - in sehr unterschiedlicher Ausprägung auch für die beiden verglichenen Guides.

Vergleiche die beiden Aussagen der jeweiligen VerfasserInnen der Folder. Welche Unterschiede fallen dir auf? Wie bewertest du diese Unterschiede?

- »Eine Orientierungshilfe für Menschen aus anderen Kulturkreisen klärt in einfachen Sätzen und Illustrationen über Grundregeln und Grundwerte in Österreich auf.«³
- »Es ist bekannt, dass einige der Hinweise als überheblich oder abwertend empfunden werden können. Dies wurde bei der Erstellung kontinuierlich kritisch hinterfragt und reflektiert. Um dieser Unsicherheit zu begegnen, wurde diese Orientierungshilfe in enger Zusammenarbeit mit Menschen aus verschiedensten Ländern verfasst (mit Menschen aus Syrien, Afghanistan, Sudan, Ägypten, Palästina und anderen Ländern; sowie mit Menschen, die kürzlich nach Österreich immigriert sind).« (Salzburger Welcome Guide, November 2015, S. 27)

Abb. 3: Aus dem *Welcome Guide* der Stadt Salzburg

- Eine weitere Vertiefung könnte das Studium des Pressespiegels bieten (Abb. 4). Das Medienecho hilft zu verstehen, dass es bei politischen Maßnahmen nicht nur auf die Intentionen ankommt, sondern auch darauf, »wie sie ankommen«, das heißt, in welchem kommunikativen Rahmen sie rezipiert werden. Natürlich wäre es auch möglich, mit den Headlines aus dem Pressespiegel vor der Lektüre des *Refugee Guides* zu beginnen und daraus Phantasien über den Text des Folders entwickeln zu lassen.

Medienecho bei der Lancierung des *Refugee Guides*

Eine politische Maßnahme wie die Einführung dieses *Refugee Guides* durch ein Ministerium wird, wie auch hier, mithilfe einer Pressekonferenz lanciert, die in diesem Fall zu dem erwünschten breiten Medienecho führte. Allerdings nahmen die Medien dieselbe Maßnahme, je nach ihrer ideologischen Einstellung, durchaus verschieden wahr. Dies schlägt sich bereits in den Headlines (Überschriften) nieder und setzt sich im Text fort. Damit zeigt sich auch, dass die Zielgruppe des Folders keineswegs nur diejenigen sind, die in ihm direkt angesprochen werden. Die Zielgruppe ist vielmehr auch die breite österreichische Öffentlichkeit, der das Innenministerium seine Linie in der Flüchtlingspolitik mitteilt.

- Vergleiche die Wahrnehmung des Folders durch die einzelnen Medien.
- Wie angemessen findest du diese Schlagzeilen nach der Lektüre des Folders?

3 Website des Innenministeriums, 21.12.2015, http://www.bmi.gv.at/cms/bmi_asyl_betreuung/_news/bmi.aspx?id=326A42594343556864494D3D&page=6&view=1 [Zugriff: 14.11.2016].

- Wie passen die Aussagen zur Grundlinie des jeweiligen Blatts?
- Was mag die Absicht sein, gerade diesen oder jenen jeweiligen Aspekt hervorzuheben?

Folder für Asylwerber: »Höflichkeit ist wichtig« (*Die Presse*, 19.12.2015)⁴

Jetzt klare, strenge Regeln für Asylwerber: Grundregel-Folder (*Kronenzeitung*, 19.12.2015)⁵

»Homosexualität in Österreich erlaubt«: Broschüre soll Asylwerber aufklären (*Der Standard*, 19.12.2015)⁶

Abb. 4: Medienecho zum *Refugee Guide*

Abschließend sei nochmals die Grundintention dieser Unterrichtseinheit hervorgehoben. Bei aller berechtigter Kritik am Asylwerber Folder – es ist wichtig, dass die SchülerInnen an diesem Beispiel lernen, sich selbst ein Urteil über den konkreten Fall zu bilden und Analysemethoden erproben, um zu lernen und Interesse daran zu finden, Texte sprachkritisch zu betrachten. Es kann nicht darum gehen, dass sie eine bestimmte Meinung zum Folder entwickeln, denn damit würde man Sprachkritik ad absurdum führen, die immer auch auf die Fähigkeit zur Autonomie und zum selbständigen Denken abzielt.

Literatur

BUNDESMINISTERIUM FÜR INNERES (2015): *Asylwerber Folder*. Online: <http://www.refugee-guide.at/> bzw. http://www.refugee-guide.at/files/Asylwerber-Folder_D_Screen_final_092016.pdf [Zugriff: 14.11.2016].

Guide for refugees | *Wegweiser für Flüchtlinge*. Online: http://www.ard.de/home/ard/guide-for-refugees-wegweiser-fuer-fluechtlinge/Guide_for_refugees/2214428/index.html [Zugriff: 14.11.2016].

Refugee Guide. Orientierungshilfe für das Leben in Deutschland. Online: http://www.klett-sprachen.de/download/8659/W100254_Refugee_Guide.pdf [Zugriff: 14.11.2016].

SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN (1981): *Miteinander reden. Störungen und Klärungen. Psychologie der zwischenmenschlichen Kommunikation*. Reinbek: Rowohlt.

Welcome Guide. Hg. Stadt Salzburg. Online: https://www.stadt-salzburg.at/pdf/welcome_guide_in-deutsch_pdf [Zugriff: 14.11.2016].

4 http://diepresse.com/home/politik/innenpolitik/4890957/Folder-fur-Asylwerber_Hoflichkeit-ist-wichtig [Zugriff: 14.11.2016].

5 http://www.krone.at/Oesterreich/Jetzt_klare._strenge_Regeln_fuer_Asylwerber-Grundregel-Folder-Story-487749 [Zugriff: 14.11.2016].

6 <http://derstandard.at/2000027810981/Broschuere-soll-Asylwerber-aufklaeren-Homosexualitaet-erlaubt> [Zugriff: 14.11.2016].

Paul Scheibelhofer

Fremde Männlichkeit als »Problem« für die Schule

In diesem Artikel werden Konstruktionen von Migration und Männlichkeit im Schulkontext kritisch behandelt. Dazu werden gesellschaftlich verbreitete Bilder über »gefährlich fremde Männlichkeit« dargestellt und analysiert. Vor diesem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, in welcher Weise die herrschenden Bilder ihren Weg in die Schule finden und wie Schule an der Herstellung von Fremdheit beteiligt ist. Abschließend wird problematisches Schulverhalten von jungen Männern mit sogenanntem Migrationshintergrund besprochen. Dabei wird herausgearbeitet, inwiefern dieses Verhalten dazu dient, geltenden Männlichkeitsnormen zu entsprechen und welche Konsequenzen sich daraus für den schulischen Umgang mit Migration und Männlichkeit ergeben.

Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho, so der Titel einer Publikation (Munsch u. a. 2007) über Vorurteile gegenüber jungen Menschen mit sogenanntem Migrationshintergrund, in dem deutlich wird, dass Fremdbilder immer auch spezifische Annahmen über Geschlecht enthalten. Mit Blick auf Bilder über »fremde« Jungen und Männer zeigt sich, dass hier oftmals stereotype Annahmen über Rückständigkeit und Gefährlichkeit vorherrschen. Solche Annahmen über archaisch-problematische Männlichkeit finden sich auch in der Schule und werden im Unterrichtsalltag aktiviert (Scheibelhofer 2010). Diese Annahmen gilt es kritisch zu hinterfragen, um voreiligen negativen pädagogischen Entscheidungen vorzubeugen und den Anspruch des gleichberechtigten Zugangs zu Bildung für alle einzulösen.

Doch ein näherer Blick zeigt, dass es falsch wäre, die Probleme der Schule mit Migration und Männlichkeit einfach als Folge von Vorurteilen der einzelnen LehrerInnen zu verstehen. Einerseits entstehen diese Annahmen, mit denen in der Schule operiert wird, nicht losgelöst von gesellschaftlichen Konstruktionen von »Eigenem« und »Fremdem«, also von den vermeintlichen Trennungslinien zwischen »uns« und »ihnen«. Darum wird in diesem Artikel in einem ersten Schritt nachgezeichnet, welche dominanten Bilder es über »fremde Männlichkeit« gibt und wie diese kritisch zu verstehen sind. Weiters ist die Schule als Institution mit spezifischen Normierungen und Logiken in den Blick zu nehmen, um zu verstehen, wieso sie mit Migration ein Problem hat bzw. diese zu einem Problem *macht*.

Im zweiten Teil des Textes wird darum ein Blick auf die Eigenheiten der Schule und der Pädagogik im Zusammenhang mit Migration geworfen und danach gefragt, inwiefern die Schule an der Herstellung von kultureller Differenz beteiligt ist. Und schließlich sind es nicht allein Bilder und Annahmen, sondern oftmals auch junge Männer selbst, die durch dominantes und aggressives Verhalten schulische Probleme verursachen. In einem abschließenden Teil wird darauf näher eingegangen und nachvollziehbar gemacht, wie dieses Verhalten aus einer Perspektive der kritischen Männlichkeitsforschung verstanden werden kann, ohne auf stereotype Annahmen über fremde Kultur und Religion rückgreifen zu müssen.

1. Gesellschaftliche Konstruktionen »fremder Männlichkeit«

Seit den verstärkten Fluchtbewegungen nach Europa haben sich Debatten und politische Auseinandersetzungen um Flucht und Asyl verschärft. Spätestens seit der medialen Berichterstattung über gewalttätige Übergriffe in der Silvesternacht 2015/16 in Köln werden dabei auch Bilder gefährlich fremder Männlichkeit genutzt, um die Geflüchteten kollektiv als Gefahr für »unsere Frauen« und die Gesellschaft im Allgemeinen darzustellen (Dietze 2016). Die Tatsache, dass nach den Übergriffen Tränengas in vielen Städten ausverkauft war, Bürgerwehren gegründet wurden, Bars und Schwimmbäder geflüchteten Männern aus »Sicherheitsbedenken« den Zutritt verweigerten etc., verdeutlicht die Wirkmächtigkeit dieser medialen Gefahrenbilder. Dabei zeigt ein Blick in die Vergangenheit, dass diese Bilder gefährlicher fremder Männer nicht neu sind. So gab es in Österreich bereits in den 1990ern politische Kampagnen gegen kriminelle und sexuell bedrohliche Männer aus Osteuropa und Drogendealer aus Afrika. Später verschob sich der Fokus, und insbesondere muslimische Migranten wurden als rückständig und fundamentalistisch dargestellt (vgl. Scheibelhofer 2012). Aktuelle Gefahrenbilder über männliche Geflüchtete bauen auf diesen bekannten Annahmen über fremde Männlichkeit auf und setzen sie fort.

Doch das »Wissen«, auf das hier zur Herstellung von Bildern über »uns« und »die Anderen« zurückgegriffen wird, ist bereits lange vorhanden. So hat Edward Said (2009 [1978]) in seiner Analyse von Darstellungen über den »Orient«, wie sie in Europa über Jahrhunderte propagiert wurden, gezeigt, dass diese Bilder vor allem westliche Projektionen darstellten. In diesen Fremdbildern wird der Orient als exo-

tischer und bedrohlicher Ort dargestellt, dem ein aufgeklärter und fortschrittlicher Westen gegenübersteht. Wie Said herausarbeitete, wurde die Fremdheit des Orients nicht nur an kulturellen Sitten und religiösen Bräuchen festgemacht, sondern auch in Bildern über gewalttätige muslimische Krieger, verlockende »orientalische Frauen« und in ausschweifenden Haremsphantasien.

Auch wenn sich die Darstellungen mittlerweile verändert haben, finden wir gegenwärtig ähnliche Formen der Konstruktion von Fremdheit. So zeigt sich auch in aktuellen Fremdbildern eine spezifische *Zeitlichkeit*: Das Problem mit gefährlichen fremden Männern sei demnach ihre Rückschrittlichkeit und ihre archaische Welt-sicht. Während der Westen, dieser Logik folgend, die Speerspitze menschlichen Fortschritts darstellt, scheinen die Fremden bzw. »ihre Kultur« in der Vergangenheit zu leben und dadurch ein Problem für das gesellschaftliche Zusammenleben darzustellen. Die Folge so einer Perspektive ist oftmals eine paternalistische Haltung gegenüber den vermeintlich »in der Zeit stecken gebliebenen« Fremden, die von ihnen verlangt, sich weiterzuentwickeln, um den Entwicklungsstand westlicher Gesellschaften zu erreichen. Darüber hinaus zeigte bereits die Analyse des Orientalismus die wichtige Rolle, die Annahmen über Geschlecht und Sexualität in der Konstruktion von Fremdbildern spielten.

Der Begriff der »Rasse« wird heute nicht mehr verwendet, um die vermeintliche Andersartigkeit von Personengruppen zu erklären. Stattdessen wird diese Andersartigkeit heute in Kultur, Religion, Normen und Werten festgemacht. Doch in diesen Darstellungen erscheint die Kultur der Fremden nicht nur als problematisch und gefährlich, sondern auch als veränderungsresistent, und es wirkt so, als ob sie die Personen in ihrem Denken und Handeln absolut bestimmen würde. Die »fremde Kultur« übernimmt also jene kommunikativen Funktionen, die der »Rasse«-Begriff hatte, um Personengruppen zu konstruieren und sie abzuwerten (vgl. Balibar 1991).

Um solche vielschichtigen Konstruktionen differenziert zu erforschen und kritisch zu hinterfragen, wurde später das Konzept der »Intersektionalität« entwickelt. Ursprünglich zum Verständnis der komplexen Diskriminierungserfahrungen von schwarzen Frauen in den USA entwickelt (Crenshaw 1989), wird es mittlerweile in unterschiedlichen Forschungsbereichen angewandt. Zentral ist dabei die Erkenntnis, dass das Leben von Menschen von unterschiedlichen Macht- und Differenzlinien (wie patriarchale Geschlechterverhältnisse, Rassismus oder Heteronormativität) geprägt ist. Für eine kritische Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen gilt es deshalb, Differenzkategorien nicht losgelöst von einander zu betrachten, sondern in ihrem Ineinandergreifen, also ihrer »Intersektionalität« in den Blick zu nehmen (Klinger u. a. 2007).

Ein intersektioneller Blick kann helfen, herrschende Fremdbilder über Männlichkeit und Migration kritisch zu hinterfragen und zu dechiffrieren. Darüber hinaus kann so ein Blick auch nachvollziehbar machen, wieso es für junge Männer unter Bedingungen sozialer Marginalisierung, »Sinn« machen kann, problematisches männliches Verhalten zur Schau zu stellen und damit herrschenden negativen Stereotypen scheinbar zu entsprechen. Bevor so ein intersektioneller Blick auf

problematisches Schulverhalten von jungen Männern mit sogenanntem »Migrationshintergrund« geworfen wird, gilt es jedoch herauszuarbeiten, wie gesellschaftlich konstruierte Fremdbilder ihren Weg in die Schule finden und welche institutionellen Rahmenbedingungen dabei eine Rolle spielen.

2. Die Konstruktion von Fremdheit in der Schule

Die Schule existiert nicht in einem sozialen Vakuum, sondern ist von gesellschaftlichen Machtverhältnissen geprägt, und so spielen dort auch herrschende Fremdkonstruktionen eine Rolle. Doch die spezifischen Aufgaben, Abläufe und Rahmenbedingungen der Institution Schule beeinflussen, in welcher Weise Migrations-thematiken dort bearbeitet werden.

Der Blick auf die Rahmenbedingungen und Logiken der Schule zeigt, dass Migration und Differenz eine Abweichung für diese Institution darstellt. So haben Mechtild Gomolla und Frank-Olaf Radtke (2009) in ihrer bekannten Studie über die schwierige schulische Situation von migrantischen Jugendlichen in Deutschland das Konzept der »institutionellen Diskriminierung« etabliert, um auf die oft subtilen Prozesse hinzuweisen, durch die ein nicht deutscher Hintergrund zu einem Nachteil für Schulerfolg werden kann. Besonderes Augenmerk legen die AutorInnen dabei auf die (kleineren und größeren) Entscheidungen, die das Schulpersonal regelmäßig treffen muss. Diese Entscheidungen fallen für SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund oftmals negativ aus, was zu problematischen Schullaufbahnen und geringeren Bildungschancen führt. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Systemlogik der Institution Schule. Denn die Schule ist in ihrem derzeitigen Funktionieren auf Standardisierung und Homogenisierung ausgerichtet: Lehrpläne und Lernziele müssen erreicht, Leistungen bewertet werden. Die institutionelle Logik prägt auch den Blick auf SchülerInnen: Wessen Fähigkeiten entsprechen den für das Alter vorgesehenen Erwartungen? Wem wird Entwicklungspotential zugesprochen und wem abgesprochen? Dieser institutionelle Blick der Schule schafft Normalitäten und Abweichungen. SchülerInnen, die die einheimischen pädagogischen Institutionen durchlaufen haben, Deutsch als Muttersprache und einen bildungsnahen Familienhintergrund haben und die sozial gut integriert sind, entsprechen den Erwartungen, die das Schulsystem an »passende« SchülerInnen stellt. Kinder mit sogenanntem Migrationshintergrund, die diese Eigenschaften nicht mitbringen, stellen für die standardisierende Logik der Schule hingegen eine Abweichung dar. »Mangelnde Deutschkenntnisse« der SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund werden oft nicht durch entsprechende schulische Maßnahmen kompensiert, sondern führen zu schlechteren Noten. Einschätzungen des Schulpersonals über die Eigenheiten der SchülerInnen und ihr familiäres Umfeld führen dazu, dass ihnen wenig Potential zugesprochen wird, die noch fehlenden Kompetenzen zu erwerben und sich die Fähigkeiten, die für den Besuch weiterführender Schulen notwendig sind, anzueignen.

Dieser Analyse folgend, ist es vor allem das auf Normalisierung ausgerichtete institutionelle Funktionieren der Schule, das die Differenz zwischen »einheimischen«

und »fremden« Kindern zu einem Schulproblem macht. Doch dies erscheint aus der Perspektive der Schule nicht so: Gomolla und Radtke (2009, S. 270) haben gezeigt, dass LehrerInnen in ihren Einschätzungen über SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund auf stereotype Annahmen über Kulturdifferenzen, Mentalitätsunterschiede und Integrationsunwilligkeit zurückgreifen sowie auf negative Annahmen über den Willen und die Möglichkeiten der Eltern, ihre Kinder in der Schulkarriere zu unterstützen. Der große Anteil von SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund in Neuen Mittelschulen – im Gegensatz zu den Gymnasien – verdeutlicht, dass der Status als »Normabweichung« einen Risikofaktor für erfolgreiche Schulverläufe darstellt.

Die Analyse institutioneller Diskriminierung verweist auf die wichtige Rolle struktureller Rahmenbedingungen der Schule und ihrer Ausrichtung auf eine »einheimische« Norm, um zu verstehen, inwiefern Migration zu einem schulischen Problem wird. Zu diesem strukturellen Problem der Schule mit Migration kommen stereotypisierende Annahmen über Migration und Differenz hinzu. Dabei zeigt sich, dass gesellschaftlich konstruierte Fremdbilder in der Schule über unterschiedliche Kanäle ihre Wege in die Klassenzimmer finden. So hat die Schulbuchforschung aufgezeigt, dass sich auch Lehrmaterialien an der Konstruktion von Fremdbildern beteiligen und damit ein spezifisches »Wissen« über Differenzen und Eigenheiten in der Schule normalisieren. Wie Markom und Weinhäupl (2007) in ihrer Analyse von Lehrbüchern für die AHS zeigten, finden sich dort etwa exotisierende Darstellungen von vermeintlich primitiven nicht-westlichen Gesellschaften, sowie homogenisierende Bilder von »dem Islam« als frauenunterdrückend und fundamentalistisch.

Neben der Analyse von problematischen Fremdbildern in Materialien des Regelunterrichts wurden aber auch gerade jene pädagogischen Zugänge kritisch hinterfragt, die sich explizit mit Migrationsrealitäten befassen und dabei oftmals – entgegen ihrer Intention – an der schulischen Herstellung von Differenz und Fremdheit mitwirken. So fokussiert etwa die »Interkulturelle Pädagogik« zwar explizit auf die Anerkennung kultureller Differenz und ist damit bestrebt, einer reinen Defizitperspektive auf Migration im Schulkontext entgegenzuwirken. Dennoch führt oftmals gerade die Hinwendung zu kulturellen Differenzen dazu, dass die Bedeutung und Wirkmächtigkeit dieser Differenzen im schulischen Alltag überhöht und festgeschrieben werden. Paul Mecheril (2010) kritisiert in diesem Zusammenhang an der »Interkulturellen Pädagogik« einerseits, dass sie vermittele, »dass ›Kultur‹ die zentrale Differenzdimension sei, auf der die relevanten Unterschiede der BesucherInnen des Bildungswesens zu beschreiben, zu untersuchen und zu behandeln sind« (ebd., S. 63) und dadurch andere – soziale, politische, rechtliche, ökonomische – Aspekte, die gesellschaftliche Differenzverhältnisse beeinflussen, ausgeblendet werden. Wie wir später sehen werden, spielen aber gerade solche sozialen Differenzen eine wichtige Rolle, um problematisches Verhalten von jungen Männern im Schulkontext zu verstehen. Darüber hinaus kritisiert Mecheril, dass »Interkulturelle Pädagogik« ein »Inseldenken« befördert, das Kulturen als voneinander abgeschlossene Entitäten versteht und Prozesse der Überschreitung von kulturellen Grenzen, der

kulturellen Vermischung und Hybridisierung, nicht in den Blick nimmt (ebd., S. 64). Außerdem werde die »Interkulturelle Pädagogik« vielfach nicht als Pädagogik für *alle* Mitglieder einer Gesellschaft gesehen, sondern wiederum als Strategie im Umgang mit »fremden« SchülerInnen und als Versuch, auf etwaige »Ausländerprobleme« zu reagieren (ebd., S. 66).

Gerade auch im unreflektierten Bestreben, die »kulturellen Eigenheiten« von SchülerInnen mit sogenanntem Migrationshintergrund sichtbar zu machen (etwa durch Aufforderungen, über die politische Situation oder Traditionen des Herkunftslands der Eltern zu berichten oder Gedichte und Lieder vorzutragen), wird den Betroffenen vermittelt, dass sie nicht selbstverständlich zum schulischen »Wir« gehören. Mark Terkessidis, der in einer Interviewstudie Rassismuserfahrungen im Schulkontext analysiert hat, beschreibt diese Erfahrungen so: »Die Schüler werden als Mitglieder einer Abstammungsgemeinschaft adressiert, wobei viele Lehrer offenbar voraussetzen, dass die Schüler das Wissen über Sprache, Kultur und Geschichte ihrer angeblichen ›Heimat‹ quasi genetisch aufgesogen haben. Solche Annahmen sorgen dann bei den allochthonen Schülern für sich wiederholende Erlebnisse, die sie auf ihre ›Sonderrolle‹ verweisen.« (Terkessidis 2004, S. 163)

Die Schule ist somit an der Produktion der kulturellen Differenz, die sie als gegeben voraussetzt, mit beteiligt. Vor diesem Hintergrund sollte das »Wissen«, das den herrschenden Annahmen über männliche Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund zugrunde liegt, kritisch hinterfragt werden. Dennoch zeigt sich, dass Schüler selbst oftmals die herrschenden Vorurteile zu bestätigen scheinen, indem sie in der Schule problematisches, dominantes Verhalten an den Tag legen. Um diese Dynamik besser zu verstehen, wird abschließend der Frage nachgegangen, welchen »Sinn« problematisches Bubenverhalten in der Schule haben kann.

3. Die Konstruktion problematisch fremder Männlichkeit in der Schule

Dominantes Auftreten, aggressives Verhalten, beständiges Stören des Unterrichts und fehlende Lernmotivation: Die Liste der Probleme, die Jungen in vielen Schulen verursachen, ist lang. Und wenn diese Schüler einen sogenannten Migrationshintergrund haben, wird schnell in »ihrer Kultur« nach Gründen für dieses Verhalten gesucht. Wie gezeigt wurde, sind solche kulturalisierenden Erklärungen kritisch zu betrachten, und so sollen an dieser Stelle alternative Perspektiven vorgestellt werden.

Den konzeptuellen Rahmen bilden dabei Überlegungen von Raewyn Connell zur Konstruktion von Männlichkeit und Dominanz (2006). Unter dem Begriff »hegemoniale Männlichkeit« versteht Connell jene männliche Norm, die es zu erreichen gilt und die die gesellschaftliche Macht der Männer legitimiert. Sie etabliert sowohl Machtverhältnisse gegenüber Frauen, als auch gegenüber Männern, die das normative Ideal nicht erreichen. Im Sinne eines intersektionellen Zugangs führen demnach gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse dazu, dass Hierarchien zwischen Männern etabliert werden. So führt etwa Rassismus dazu, dass Jungen und Männer mit sogenanntem Migrationshintergrund aus dem Kreis der normativen

Männlichkeit verwiesen werden (Scheibelhofer 2011). Gesellschaftliche Bilder über »fehlerhafte« Männlichkeit begleiten und legitimieren diese Ausschlussprozesse und führen dazu, dass den betroffenen Männern der Zugang zu männlichen Privilegien bzw. der »patriarchalen Dividende« (Connell 2006, S. 100) erschwert wird.

Wer sich am unteren Ende der Hierarchie wiederfindet, hat unterschiedliche Möglichkeiten, mit dieser Situation umzugehen. Ein Weg ist, sich mit der zugewiesenen Position abzufinden. Manche gehen jedoch einen anderen Weg und setzen die wenigen Ressourcen ein, die ihnen zur Verfügung stehen, um zumindest in begrenztem Raum Dominanz auszuüben. Die Schule ist ein Ort, an dem diese Machtdemonstration möglich ist. Etwa durch das Brechen von Schulregeln, Nichterfüllen der zu leistenden Lernaufgaben oder Verunmöglichen des Unterrichts durch diverse Störaktionen (Stuve/Debus 2012). Was Lehrkräfte dann als Ausdruck von problematischen Männlichkeitsvorstellungen, Faulheit oder »Dummheit« interpretieren, kann mit Connell als Versuch der Jungen gesehen werden, gesellschaftlichen Männlichkeitsidealen trotz ihrer marginalisierten Position zu entsprechen. Wie bereits die bekannte Schulethnographie von Paul Willis (1977) zeigte, sind sich viele »Problemschüler« ihrer sozialen Position bewusst, und sie wissen auch, dass es schlecht um ihre Zukunftsaussichten steht. Vor diesem Hintergrund verliert das Versprechen, dass Schulleistung zu sozialer Anerkennung und gesellschaftlichem Aufstieg führt, an Glaubwürdigkeit. Die Schule erscheint dann eher als Ort, an dem gesellschaftliche Abwertung festgeschrieben wird, anstatt dass sie dort überwunden werden kann, wie etwa Stefan Wellgraf in seiner Ethnographie *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung* (2012) nachvollziehbar macht.

Wellgraf beschreibt in seiner Studie über eine Berliner »Brennpunktschule«, wie es junge Männer mit sogenanntem Migrationshintergrund durch ihr Verhalten schaffen, den Unterricht zu stören und gleichzeitig ein Machtregime zu etablieren. Diese Jungen eignen sich nach Wellgraf (2014) einen »Boxerstil« an, der sich durch aggressives Auftreten und das Antrainieren eines kräftigen Körpers auszeichnet. Macht wird sowohl über die Abwertung »schwacher« Jungen demonstriert als auch über die Kontrolle von Mädchen. Dabei nutzen die Jungen selbst kulturalisierende Argumentationen, um ihren Dominanzanspruch zu legitimieren:

Mädchen, die verdächtigt werden einen Freund zu haben, werden selbst im Unterricht mit Bemerkungen wie »schäm dich« oder »Schlampe« attackiert. Geschlechterarrangements werden durch die Überwachung einer rigiden Sexualmoral kontrolliert. »Unsere Religion verbietet das«, begründete ein Schüler mir gegenüber die Ansicht, der zufolge seine Mitschülerinnen vor vorhelichem Sexualverkehr »beschützt« werden müssten und deutsche Mädchen meist »Schlampen« seien. (Wellgraf 2012, S. 84)

Für die LehrerInnen bestätigt sich in diesem Verhalten das, was sie bereits erwarteten: dass diese jungen Männer offensichtlich archaischen, patriarchalen Werten anhängen, die sich aus ihrem Migrationshintergrund erklären lassen. Und so reagieren sie auf die Selbstethnisierung der Schüler (»Wir sind halt so.«) mit Fremdethnisierung (»Ihr seid halt so.«), und es kommt zu einem gemeinsamen Einver-

ständnis, dass es nun mal kulturelle Unterschiede zwischen »einheimischen« und »fremden« Jungen gibt. Diese wahrgenommenen kulturellen Differenzen führen von Seiten der LehrerInnen nicht selten zu Abwertungen. Und sogar diese Abwertungen werden mitunter von den Betroffenen aufgegriffen, wie Wellgraf darlegt. So bezeichneten die LehrerInnen »ihre eigene Schule als ›Hilfsschule‹, ›Irrenhaus‹, ›Idiotenschule‹ oder ›Behindertenschule«« (Wellgraf 2012, S. 99) und übernahmen damit die in der Gesellschaft vorherrschende Verachtung für Hauptschulen. Die »Problemschüler« griffen das auf und bezeichneten sich selbst des Öfteren als »zu dumm« für die Schule. Wellgraf sieht darin einerseits eine »Transformation von gesellschaftlichen Stigmatisierungen in ein negatives Selbstbild« (Wellgraf 2014, S. 328), andererseits zeigt sich, dass die jungen Männer diese abwertende Selbstbezeichnung oftmals als humoristische Strategie verwendeten, um sich von Lernaufgaben und Anweisungen freizuspielen (»Das weiß ich nicht, dafür bin ich zu dumm«). Exemplarisch zeigt sich in der Selbstbezeichnung als »zu dumm«, wie es die jungen Männer immer wieder schaffen, dem Zugriff der Institution Schule zu entweichen und sich ihr gegenüber zu behaupten. Es zeigt sich jedoch auch, was bereits in der Studie von Willis klar wurde: Letzten Endes schaden sich die Schüler selbst, da sie gegenüber der Institution Schule am kürzeren Ast sitzen und ihre Auflehnung die Gefahr von prekären Bildungsverläufen erhöht.

4. Fazit

Es macht einen Unterschied, mit welcher »Brille« wir das Verhalten von Schülern betrachten: Ein und dasselbe Verhalten kann je nach Interpretationsrahmen zu unterschiedlichen Erklärungen führen, was wiederum unterschiedliche Handlungskonsequenzen zur Folge haben wird. Männliche Schüler mit sogenanntem Migrationshintergrund können aus Schulperspektive ein »Problem« kultureller Differenz darstellen, das es zu integrieren oder zu disziplinieren gilt. In diesem Text wurden hingegen Alternativen zu dieser kulturalisierenden Perspektive aufgezeigt.

Die Schule ist Teil der Gesellschaft und dadurch auch Ort gesellschaftlicher Auseinandersetzungen. Noch immer ist sie weitgehend auf eine homogen imaginierte, national gefasste Bevölkerung ausgerichtet und schafft damit Abweichungen und »Problemfälle«, statt grundlegend auf den erfolgreichen Umgang mit Diversität ausgerichtet zu sein und die dafür nötigen Mittel zu erhalten. Gesellschaftlich konstruierte abwertende Bilder über »fremde Männlichkeit« finden sich auch in der Schule und verschärfen sich in »Problemschulen«. Dominantes Auftreten der Schüler kann vor diesem Hintergrund als Versuch der Herstellung von Männlichkeit gewertet werden. Es ist auch eine Strategie jener, die kaum Anerkennung erfahren, sich auf eine männliche Weise diese Anerkennung zu »erkämpfen«. Bezüge zur »eigenen Kultur« können dabei nicht nur Stolz und Zugehörigkeit vermitteln, sondern auch als Argumentationsbasis für eine dominante männliche Position genutzt werden.

So eine Perspektive sucht Erklärungen nicht einfach in der »Herkunftskultur« der Eltern von Schülern mit sogenanntem Migrationshintergrund, sondern sieht ihr

Verhalten eingebettet in konkrete soziale Lebensbedingungen. Vor diesem Hintergrund gilt es herauszufinden, auf welche sozialen Verwerfungen das konkrete Verhalten von Jungen eine Antwort darstellt und wie sie kritisch-solidarisch dabei begleitet werden können, Antworten zu finden, die nicht über die Abwertung anderer funktionieren und die ihnen nachhaltige Zukunftsperspektiven eröffnen. Dafür braucht es unterstützende LehrerInnen und geschlechterreflektierende Zugänge in der pädagogischen Arbeit mit Jungen. Praxisnahe Hintergrundtexte und Methodensammlungen bieten Hilfe, wie mit dem Thema Männlichkeit im Unterricht produktiv umgegangen werden kann.¹ Diese Zugänge bieten Alternativen zu einer autoritären Pädagogik, die auf Konfrontation mit einzelnen »Problemjungen« geht (und damit die Logik hegemonialer Männlichkeit reproduziert). Stattdessen regen sie an, Reflexionsräume zu schaffen, in denen sich Schüler über die Kosten, die mit problematischen Männlichkeitskonstruktionen für sich und andere verbunden sind, austauschen und alternative Handlungsmöglichkeiten erproben können.

Doch das reicht nicht aus, um die schulische Herstellung von problematischer Fremdheit zu beenden. Es braucht tatsächliche Lebenschancen für alle, gleich welcher Herkunft. Es braucht Kritik an gesellschaftlichen Bedingungen, die Ausschluss und Armut produzieren und es braucht ein Schulsystem, das diese Bedingungen nicht durch Selektionsmechanismen reproduziert, sondern dabei hilft, gesellschaftliche Spaltungen zu überwinden.

Literatur

- BALIBAR, ETIENNE (1991): Is There a »Neo-Racism«? In: Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg.): *Race, Nation, Class. Ambiguous Identities*. London: Verso, S. 17–28.
- CONNELL, RAEWYN W. (2006): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- CRENSHAW, KIMBERLÉ (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: *University of Chicago Legal Forum*, H. 14, S. 538–554.
- DIETZE, GABRIELE (2016): Das »Ereignis Köln«. In: *Femina Politica*, H. 1, S. 93–102.
- GOMOLLA, MECHTILD; RADTKE, FRANK-OLAF (32009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- KLINGER, CORNELIA; KNAPP, GUDRUN-AXELI; SAUER, BIRGIT (Hg., 2007): *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt/M.: Campus.
- MARKOM, CHRISTA; WEINHÄUPL, HEIDI (2007): *Die Anderem im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismus und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.
- MECHERIL, PAUL (2010): Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg.): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 54–76.

1 Etwa die Textsammlung *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungenarbeit, Geschlecht und Bildung* (https://www.schule.at/fileadmin/DAM/Gegenstandsportale/Gender_und_Bildung/Dateien/Geschlechterreflektierte_Arbeit_Jungen_Schule.pdf) sowie die Methodensammlung *Stark! Aber wie?* (<http://www.whiteribbon.at/documents/269232836.pdf>; Zugriff: 12.1.2017).

- MUNSCH, CHANTAL; GEMENDE, MARION; WEBER-UNGER ROTINO, STEFFI (Hg., 2007): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht*. Weinheim: Juventa.
- SAID, EDWARD (*2009 [1978]): *Orientalismus*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHEIBELHOFER, PAUL (2010): Teaching Difference. Zur Konstruktion von Fremdheit und Geschlecht im Unterricht. In: Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (Hg.): *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Wien: Facultas, S. 59–72.
- DERS. (2011): Intersektionalität, Männlichkeit und Migration. Wege zur Analyse eines komplizierten Verhältnisses. In: Hess, Sabine; Langreiter, Nikola; Timm, Elisabeth (Hg.): *Intersectionality Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: transcript, S. 149–173.
- DERS. (2012): Arbeiter, Kriminelle, Patriarchen. Migrationspolitik und die Konstruktion »fremder« Männlichkeit. In: Hausbacher, Eva; Klaus, Elisabeth; Poole, Ralph; Schmutzhart, Ingrid; Brandl, Ulrike (Hg.): *Kann die Migrantin sprechen? Migration und Geschlechterverhältnisse*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 61–82.
- STUVE, OLAV; DEBUS, KATHARINA (2012): Männlichkeitsanforderungen. Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierende Pädagogik mit Jungen. In: Dissens eV. (Hg.): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen an der Schule*. Berlin, S. 43–59.
- TERKESSIDIS, MARK (2004): *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Bielefeld: transcript.
- WELLGRAU, STEFAN (2012): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld: transcript.
- DERS. (2014): Von Boxern und Klavierspielerinnen. Kulturelle Passungen bei Berliner Hauptschülern und Gymnasiasten. In: Helsper, Werner; Kramer, Rolf-Torsten; Thiersch, Sven (Hg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 307–331.
- WILLIS, PAUL (1977): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough, Hants: Saxon House.

Inci Dirim

Bildungsbenachteiligung von Schüler_innen mit Deutsch als Zweitsprache im österreichischen Bildungssystem

Sprachdidaktische Wege aus der Misere

In Österreich stellt der Erwerb des Deutschen als Zweitsprache einen bedeutenden Risikofaktor für das Erlangen von Bildungsabschlüssen dar – so ein in den letzten Jahren immer wieder erarbeitetes Ergebnis empirischer Studien. Schüler_innen sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, sowohl Deutsch lernen als auch am deutschsprachigen Unterricht teilnehmen zu müssen. Für die Unterstützung der betroffenen Schüler_innen in der Aneignung der (Bildungs-)Sprache Deutsch stehen mittlerweile Konzepte wie »Sprachförderung« und »sprachliche Bildung« sowie zahlreiche Methoden zur Verfügung, über die der vorliegende Artikel einen Überblick bietet.

1. Problembeschreibung

Bis auf Schulen der anerkannten ethnischen Minderheiten, weitere besondere Schulen bzw. Schulprojekte und den Fremdsprachenunterricht ist das österreichische Bildungssystem monolingual deutschsprachig organisiert. Das heißt für Schüler_innen, die sich Deutsch als eine Zweitsprache aneignen, dass sie einer doppelten Herausforderung begegnen müssen: Sie müssen zugleich Deutsch lernen *und* am deutschsprachigen Unterricht aller Fächer teilnehmen, der zumeist nicht auf ihre sprachlichen Zugänge abgestimmt ist. Die Bildungsstatistiken und PISA-Studien zeigen die Effekte dieser Situation für die betroffenen Schüler_innen. Die Benachteiligung, die für diese Schüler_innengruppe entsteht, ist zwar mit weiteren

INCI DIRIM, Universitätsprofessorin für Deutsch als Zweitsprache an der Universität Wien. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Spracherwerb unter Bedingungen von Migration, Didaktik und Methodik des Deutsch als Zweitsprache-Förderunterrichts und der sprachlichen Bildung, bilinguale und mehrsprachige Unterrichtsmodelle, migrationspädagogische DaZ*-Didaktik. E-Mail: inci.dirim@univie.ac.at

Risikofaktoren außer dem der »Sprache« verknüpft, »Sprache« ist dennoch ein ausgesprochen bedeutsamer Risikofaktor für den Bildungserfolg. Der Nationale Bildungsbericht aus dem Jahr 2016 zeigt, dass die Gruppe der »männlichen Jugendlichen mit nicht-deutscher Umgangssprache« besonders gefährdet ist, die formale Bildungslaufbahn ohne berufsqualifizierenden Abschluss zu beenden – was daran ablesbar ist, dass 13,1 Prozent der »Mitglieder« dieser »Gruppe« nach Beendigung der Schulpflicht die Schule verlässt, ohne eine Ausbildung absolviert zu haben. Bei der Gruppe männlicher Jugendlicher mit deutscher Umgangssprache liegt der Wert mit 5,7 Prozent weit weniger unter der Hälfte als bei der oben genannten Gruppe (Oberwimmer u. a. 2016, S. 134). Die Überrepräsentation von Schüler_innen »mit Migrationshintergrund« in Haupt- und Förderschulen bei gleichzeitiger Unterrepräsentation in Gymnasien bzw. den Allgemeinbildenden höheren Schulen (AHS) in Österreich wurde mehrfach festgestellt (Bruneforth u. a. 2016). Dabei wurde erneut deutlich, dass neben dem Faktor »Gender« vor allem der Faktor der »sozialen Herkunft« und der der »Sprache« im Sinne von Deutschkompetenzen, die nicht den Erwartungen des Schulsystems entsprechen, zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit führen, dass weiterführende formale Bildungsabschlüsse nicht erreicht werden können (ebd.). Die PISA-Studie aus dem Jahr 2015 bestätigt die genannten Ergebnisse bezüglich des Faktors »deutsche Bildungssprache«:

Österreich zählt außerdem zu den Ländern mit den größten Leistungsdefiziten von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – in Naturwissenschaft macht der Mittelwertunterschied zwischen Einheimischen und Jugendlichen der zweiten Generation 63 Punkte aus, zwischen Einheimischen und Jugendlichen der ersten Generation sogar 82 Punkte. Das zeigt, dass die Leistungen beider Migrantengruppen auf niedrigem Niveau liegen. Sprachliche Hürden scheinen hierfür eine zentrale Rolle zu spielen: Kontrolliert man die Naturwissenschaftsleistung um die sozioökonomische Herkunft und die Leseleistung, so zeigen sich nur mehr kleine Unterschiede zwischen Einheimischen und Jugendlichen mit Zuwanderungshintergrund. Auf Maßnahmen der Sprachförderung und sprachlichen Bildung wie z. B. einen sprachsensiblen Unterricht muss daher während der gesamten Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund Bedacht genommen werden. (Breit 2016, S. 105)

In diesem Bericht wird zwar nicht spezifiziert, um welche Sprache es geht, es ist aus der Konstruktion der PISA-Studien jedoch klar, dass es die Unterrichtssprache ist, in der die Lesekompetenz erfasst wurde. Im österreichischen Bildungssystem spielt es keine bzw. kaum eine Rolle, Migrationssprachen wie Farsi oder Arabisch auf einem sehr hohen Niveau zu beherrschen. Bedeutsam für die barrierefreie Teilnahme am deutschsprachigen Unterricht ist die Beherrschung der deutschen Sprache im bildungssprachlichen Register.

2. Aufbau des vorliegenden Artikels

Der vorliegende Artikel knüpft an die Ergebnisse der oben dargestellten Erhebungen und Analysen an und bietet einen orientierenden Überblick über die wichtigsten »Eckpunkte« des Fachdiskurses zur Deutschförderung in der Schule. Ergänzend wird auf das Konzept der »sprachlichen Bildung« im Deutschen eingegangen. Da

Schüler_innen über einen langen Zeitraum hinweg in der Aneignung der Bildungssprache Deutsch begleitet werden müssen, ergänzt das Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« (Gogolin/Lange 2010) das einer (kurzfristigeren) Sprachförderung im Deutschen.

2.1 Begriffliches

Mit dem Begriff *Deutsch als Zweitsprache* wird sowohl ein persönlicher Zugang zur Aneignung des Deutschen bezeichnet als auch ein didaktisch-methodischer Zugang zur sprachpädagogischen Unterstützung von Personen, die sich Deutsch als eine Zweitsprache aneignen. Das Konzept Deutsch als Zweitsprache entwickelte sich mit dieser Doppelbedeutung in Abgrenzung zum Konzept *Deutsch als Fremdsprache* (DaF) und wird auch in Abgrenzung zu *Deutsch als Muttersprache* (DaM) gebraucht. Unter DaF wird vor allem die Aneignung des Deutschen in einer nicht deutschsprachigen Umgebung verstanden, zum Beispiel das Erlernen des Deutschen im Fremdsprachenunterricht an einer (Sprach-)Schule in Portugal. Hierbei handelt es sich um eine weitgehend gesteuerte Sprachaneignung (= Lernen) und die gesteuerte Vermittlung des Deutschen mit einem entsprechenden didaktischen Konzept. Unter DaZ wird auf der einen Seite die weitgehend ungesteuerte Aneignung des Deutschen (= Erwerb) in verschiedenen Lebenskontexten in den amtlich deutschsprachigen Regionen¹ verstanden, die in dieser ungesteuerten Form auch in den verschiedensten Schulstunden stattfindet, wenn nicht systematisch berücksichtigt wird, dass Schüler_innen, die den Unterricht besuchen, DaZ erwerben. Diese Schüler_innen begegnen der doppelten Herausforderung, sich das Deutsche aneignen zu müssen, während sie zugleich am deutschsprachigen Regelunterricht teilnehmen. Unter DaZ wird auch eine gesteuerte Unterstützung dieses Spracherwerbs verstanden (= DaZ-Förderung, DaZ-Unterricht). Die Abgrenzung zwischen DaF und DaZ ist nicht immer trennscharf (siehe Springsits 2012). In jedem Fall kann festgehalten werden, dass für Schüler_innen, die in einer amtlich deutschsprachigen Region DaZ erwerben, das Deutsche sowohl Unterrichtssprache als auch eine Sprache ist, in der sie Teile des Alltags gestalten, kurzum: eine Sozialisations- und Subjektivationsprache. Zu den didaktischen Zugängen zum Deutschen gehört auch *Deutsch als Muttersprache* (DaM). Allerdings ist die Eignung von DaM als wissenschaftlicher Begriff umstritten, u. a. deshalb, weil Kinder Sprache sich nicht nur von der Mutter aneignen und weil der Begriff nahelegt, dass die Aufgabe der Sprachvermittlung vornehmlich der Mutter zukommt.

1 Definition *amtlich deutschsprachige Region*: »Dieser Begriff wird als Ersatz für den Begriff »deutschsprachige Länder« verwendet, der zwar verbreitet, aber nicht zutreffend ist. Damit soll auf das Spannungsverhältnis zwischen amtlicher Einsprachigkeit im Deutschen und faktischer Mehrsprachigkeit des Alltags aufmerksam gemacht werden. Da allerdings die adressierten Staaten als Amtssprache nicht nur Deutsch haben, ist der Begriff »Land« durch »Region« ersetzt.« (Dirim 2015, S. 26)

Der Begriff *Deutsch als Muttersprache* ist außerdem von *Deutsch als Zweitsprache* nicht immer trennscharf abgrenzbar, da Sprachaneignungsprozesse in Migrationsgesellschaften komplex sind und viele Schüler_innen, die als DaZ erwerbende Kinder gelten, den parallelen Spracherwerb in Deutsch und einer anderen Sprache bzw. mehreren anderen Sprachen als Deutsch durchlaufen.

2.2 Spracherwerbstheoretische Grundlagen

Im Fachdiskurs besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass eine Sprache als Zweitsprache gilt, wenn deren Aneignung nach dem Erwerb der Grundstrukturen der Erstsprache im dritten (bzw. auch vierten) Lebensjahr beginnt. Die Bezugnahme auf diese Altersgrenze geht auf Spracherwerbsstudien zurück (siehe Überblick in Niebuhr-Siebert/Baake 2014). Allerdings ist davon auszugehen, dass viele Kinder, die als DaZ erwerbende Schüler_innen angesehen werden, schon vor dem dritten bzw. vierten Lebensjahr dem Deutschen begegnen, zum Beispiel, wenn ältere Geschwister bereits die Schule besuchen und in die Familie das Deutsche einbringen, zum Beispiel wenn sie ihre Hausübungen erledigen. Das Deutsche wird in solchen Situationen von den jüngeren Geschwistern mindestens passiv mit aufgenommen, daher wäre es angebracht, hier von einem multilingualen Erstspracherwerb auszugehen, in den Elemente verschiedener Sprachen einfließen. Einen dem genannten Kriterium des Beginns des Spracherwerbs nach dem dritten Lebensjahr entsprechenden Zweitspracherwerb kann man im Grunde fast nur bei Seiteneinsteiger_innen vorfinden. Das heißt jedoch nicht, dass die Kinder, die vor dem dritten Lebensjahr das Deutsche als nicht-dominante Sprache aufnehmen, in die Bildungsinstitutionen mit den Deutschkompetenzen eintreten würden, die dort von ihnen erwartet werden. Daraus lässt sich schließen, dass der Faktor »Alter« nur bedingt aussagekräftig ist. Dieser Faktor ist insofern wichtig, als davon ausgegangen wird, dass, je jünger die Kinder sind, wenn ihr Zweitspracherwerb beginnt, ihr Spracherwerb strukturell umso stärker dem des Erstspracherwerbs ähnelt (vgl. ebd.).

In der Fachliteratur werden unterschiedliche Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb genannt, von denen die Folgenden die wichtigsten zu sein scheinen (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 54 f.; Jeuk 2010, S. 37 f.; Gogolin u. a. 2011):

- Zeitpunkt des Beginns des Kontakts mit der Zweitsprache (= Alter)
- Dauer des Kontakts zur Zweitsprache
- Menge des Inputs in der Zweitsprache
- Qualität des Inputs in der Zweitsprache
- Intensität, Qualität und Dauer der Deutschförderung

Die Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb liegen mehr oder weniger quer zu verschiedenen Spracherwerbshypothesen, mit denen aus einer eher linguistischen Perspektive – unabhängig von sozialen Rahmenbedingungen und pädagogischen Vorgehensweisen – versucht wird, den Verlauf bilingualer Sprachaneignungen auf einen gemeinsamen Nenner zu bringen. Ein umfassender Überblick, der den Nutzen dieser Hypothesen für die Sprachvermittlung in der Schule reflektiert, findet

sich bei Jeuk (2010) sowie Niebuhr-Siebert und Baake (2014). Mir erscheint der ergänzende Hinweis darauf sinnvoll, dass die bestehenden Hypothesen Sprachen mehr oder weniger als strikt voneinander getrennt verwendete und erworbene Einheiten auffassen. Diese Betrachtung stellt einen Gegensatz zu den Ergebnissen soziolinguistischer Untersuchungen dar, die zeigen, dass Sprachen in Migrationskontexten in vielfältigen Formen miteinander kombiniert verwendet werden (vgl. Krefeld 2004). Es wurde bereits mehrfach kritisiert, dass durch Begriffe wie *Bilingualität* der Eindruck eines additiven Nebeneinanders von Einzelsprachen und die Vorstellung der »Zählbarkeit« von Sprachen verstärkt werde. Daher wird der Begriff *Sprachigkeit* anstelle von *Mehrsprachigkeit* vorgeschlagen (Busch 2013). Kinder erwerben in Kontexten Sprache(n), die von vielfältigen Sprachkontaktphänomenen und migrationsgesellschaftlichem Sprachwandel gekennzeichnet sind. Es stellt sich daher u. a. die Frage, inwiefern es zutrifft, dass diese Repertoires auf eine Nationalsprache reduziert werden, die Schüler_innen als *Erstsprache* zugeschrieben werden. Im Kontext von DaZ muss also stets mit einem Spannungsverhältnis von migrationsbedingt vielgestaltiger »Erstsprache« oder »Erstsprachen« und schulisch-monolingualer Zweitsprache Deutsch umgegangen werden. Allenfalls ist im Falle von Seiteneinsteiger_innen mit unterschiedlich weit ausgebauten Schul- bzw. Nationalsprachen wie Arabisch zu rechnen, wenn diese Schüler_innen in den Ländern, in denen sie gelebt haben, die Schule besuchen konnten. Diese Nationalsprache muss allerdings nicht der Erstsprache der Schüler_innen entsprechen. Im Falle des Landes Syrien beispielsweise sprechen Schüler_innen oft eine andere Erstsprache als Arabisch, zum Beispiel Kurdisch. Damit handelt es sich unter Umständen beim Arabischen um eine Zweitsprache und dem Deutschen um eine weitere Zweitsprache.

2.3 DaZ-Didaktik

2.3.1 Welches Deutsch?

Bei der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen in der Aneignung der Zielsprache Deutsch ist es vor allem bei Seiteneinsteiger_innen sinnvoll, sich an einer breiteren Modellierung der Zielsprache Deutsch zu orientieren, die sowohl alltags-sprachliche als auch bildungssprachliche Mittel umfasst, um die sprachliche Handlungsfähigkeit im Deutschen in möglichst vielen Lebensbereichen, d.h. nicht nur im Unterricht, zu ermöglichen. Untersuchungen zeigen zudem, dass in Umgebungen, in denen Dialekte des Deutschen verwendet werden, diese in die ungesteuerte Sprachaneignung des Deutschen als Zweitsprache in verschiedener Weise einfließen (Ender u. a. 2007), dass also Alltagssprache nicht nur als standardnahe Umgangssprache gedacht werden kann. Daher erscheint es ggf. sinnvoll, in die Sprachförderung dialektale Mittel systematisch einzubeziehen (vgl. ebd.).

Eine stärkere Konzentration auf die schulische Bildungssprache Deutsch ist im Falle der Förderung von Schüler_innen, die sehr früh mit dem Deutschenwerb begonnen haben, möglich. Bei diesen Schüler_innen kann davon ausgegangen wer-

den, dass alltagssprachliche Register des Deutschen bereits erworben wurden und diesbezüglich weniger Unterstützung benötigt wird. Alltagssprachliche Mittel und gruppenspezifische Markierungen von Sprache(n) werden dabei eher als Ausgangsbasis für die Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschen und im Sinne sprachlicher Bildung betrachtet, jedoch nicht neu erarbeitet (vgl. Gogolin/Lange 2010).

2.3.2 Sprachförderung oder sprachliche Bildung?

Die Begriffe *sprachliche Bildung* und *Sprachförderung* werden häufig synonym verwendet, verweisen jedoch auf unterschiedliche sprachpädagogische Konzepte. *Sprachliche Bildung* ist genuin vor allem mit dem Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« (vgl. Gogolin/Lange 2010) verknüpft. Das Konzept der »Durchgängigen Sprachbildung« ist an alle Schüler_innen gerichtet und versteht sich nicht im engeren Sinne als Sprachförderkonzept. Fächerübergreifende Angebote der sprachlichen Bildung sind zweifellos auch für Schüler_innen, die DaZ erwerben, sinnvoll – der Übergang zwischen Konzepten der Sprachförderung und der sprachlichen Bildung ist fließend. Im Folgenden wird zunächst auf *Sprachförderung* fokussiert. Unter »Sprachförderung« sind pädagogische Angebote zu verstehen, deren Ziel es ist, unter Berücksichtigung der Ergebnisse der Spracherwerbsforschung die Aneignung einer Sprache, im Sinne des vorliegenden Artikels die der deutschen Sprache, unterstützend zu begleiten.

2.3.3 Modellierung der Zielsprache Deutsch

Als Grundlage für die Erstellung von Förderkonzepten werden Sprachmodelle herangezogen, die Sprache und sprachliches Handeln in einzelne Bereiche einteilen, die dazu genutzt werden können, Förderziele zu definieren und Förderung zu gestalten.

Im Bereich DaZ konkurrieren vor allem die folgenden Modelle miteinander:

- a) Der europäische Referenzrahmen für Sprachen (GERS 2001)
- b) Die vier Fertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben (vgl. Jeuk 2010, S. 114 f.)
- c) Die sprachlichen Qualifikationsbereiche nach Ehlich (2007)

Die Modelle (a) und (b) wurden aus dem DaF-Unterricht übernommen; der GERS ist mit seinen Niveaustufen A-C weltweit bekannt. Allerdings folgen die Niveaustufen des GERS in ihrem Aufbau nicht den Ergebnissen der Spracherwerbsforschungen, sondern sind handlungsorientiert festgesetzte Lernziele für den Fremdsprachenunterricht, die mit den vier Fertigkeiten (b) verzahnt sind. Aufgrund dieser Tatsache erweist sich der GERS für eine Begleitung von Schüler_innen in den Erwerbsreihenfolgen des ungesteuerten DaZ-Erwerbs als nur eingeschränkt geeignet. Die Ergebnisse der Spracherwerbsforschung DaZ sind im *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung* (BMBF 2008) dargestellt und sind eine wichtige

Grundlage für Förderkonzeptionen, da der DaZ-Erwerb bestimmten Regelmäßigkeiten folgt (ebd.).

Zur Orientierung an den vier sprachlichen Fertigkeiten gibt es viel Erfahrung. Allerdings muss sorgfältig abgewogen werden, welche Fertigkeit sinnvollerweise für Übungen heranzuziehen ist. Zum Beispiel erscheint es wenig sinnvoll, mit Schüler_innen in sprachlaborähnlichen Settings exzessive Hörübungen durchzuführen, wenn sie bereits am deutschsprachigen Unterricht teilnehmen. Allerdings gibt es immer besondere Lernbedürfnisse, auch in diesem Bereich, die zu berücksichtigen sind (vgl. Niebuhr-Siebert/Baake 2014, S. 170 f.). Als sehr bedeutsam hat sich die Fertigkeit »Leseverstehen« erwiesen, die mit verschiedenen Förderprogrammen aufgebaut wird.

Das Modell (c) ist die derzeit am stärksten favorisierte Grundlage für die Erstellung von Förderkonzeptionen, bei der die (Ziel-)Sprache Deutsch in sprachliche Qualifikationsbereiche wie »semantische Qualifikationen« oder »morphosyntaktische Qualifikationen«, eingeteilt wird, mit denen sprachliches Handeln unter Bezugnahme auf die Spracherwerbsforschung aufgebaut werden kann.

2.3.4 Organisationsformen und Methoden der DaZ-Förderung

Prinzipiell werden bei der DaZ-Förderung das *Lehrgangsprinzip* und die *Lernbegleitung* unterschieden, die beide bestimmte Vor- und Nachteile haben, die von Rösch (2010) ausführlich diskutiert werden. Das Lehrgangsprinzip eignet sich vor allem für Seiteneinsteiger_innen, die einen umfassenden und gezielten Aufbau deutscher Sprachkompetenz benötigen. Der DaZ-Unterricht als Lehrgangsprinzip sollte idealerweise parallel zum Regelunterricht stattfinden und sich auf die Sprache der verschiedenen Fächer beziehen (= »fachsensibler Sprachunterricht«). Für die Gestaltung dieser »additiven« Deutschförderung sind viele methodische Zugriffe entwickelt worden, zum Beispiel die »Lernszenarien« von Hölscher, bei denen sprachliche Mittel von einzelnen Handlungsbereichen ausgehend erarbeitet werden (vgl. dazu und zum allgemeinen Überblick Jeuk 2010, S. 125 f.). Dabei wird ein Erfahrungsbereich der Kinder, zum Beispiel »Was man mit Texten machen kann« (Hölscher o. J., S. 4), in den Mittelpunkt gestellt, den die Kinder mit verschiedenen Aktivitäten eruiieren, zum Beispiel »ein Theaterstück inszenieren« oder »ein Mini-Büchlein zum Text herstellen«. An der sprachlichen Gestaltung dieser Aktivitäten wird gemeinsam intensiv gearbeitet.

Rösch sieht einen der Vorteile des Lehrgangsprinzips darin, dass die Lernbedürfnisse der Schüler_innen ohne Konkurrenz mit Schüler_innen ohne Förderbedarf im Deutschen und unter dem Druck der Bearbeitung der Unterrichtsinhalte berücksichtigt werden können. Im Rahmen der Lernbegleitung DaZ ist es nur eingeschränkt möglich, die Sprachaneignung des Deutschen als Zweitsprache systematisch voranzutreiben, sodass auf die Erwerbsreihenfolgen Rücksicht genommen wird. Vorteilhaft hingegen ist im Falle der »integrativen« DaZ-Förderung, dass die Sprache Deutsch den Schüler_innen nicht losgelöst von den Fachinhalten begegnet, sondern mit den relevanten Fachgegenständen verwoben ist. Im Fachunter-

richt ist es möglich, den Schüler_innen die Fach- und Bildungssprache mit Methoden der Textentlastung und des Scaffolding zugänglich zu machen.

Als Scaffolding wird ein Unterstützungskonzept beim Lernen bezeichnet, das sich nicht nur auf Bildungssprache und Lernen in der Zweitsprache bezieht, sich aber dabei gut anwenden lässt: Die Lernenden bekommen ein Gerüst (scaffold) gebaut, das es ihnen ermöglicht, die nächste Stufe in ihrem sprachlichen Entwicklungs- und Bildungsprozess zu erklimmen. Dahinter steht eine theoretische Annahme des Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski, der die »Zone der nächsten Entwicklung« als die Phase des Übergangs bezeichnet, in der ein Kind mit dem zu Lernenden andockt an dem, was es bereits kann. Die soziale, kommunikative Unterstützung des Kindes ist in diesem Prozess besonders nötig. Gemeinsam ko-konstruieren das Kind und die es unterstützenden Personen – also unter anderem Lehrkräfte – neues Wissen und erweiterte Fähigkeiten, die auf bereits Erreichtem aufbauen. Das Scaffolding ist also ein Gerüst, das das Lernen insbesondere in der »Zone der nächsten Entwicklung« stützt und fördert, danach wird das Gerüst langsam wieder abgebaut, wenn das Gelernte sicher allein »stehen« kann.« Das Scaffolding ist sehr detailliert ausgearbeitet worden und steht für die Vermittlung gröberer sowie diffiziler bildungssprachlicher Ziele zur Verfügung (Gogolin/Lange 2010, S. 31 f.). Zahlreiche weitere Methoden zur Sprachförderung DaZ werden in den Einführungen von Jeuk (ebd.) sowie Niebuhr-Siebert und Baake 2014, S. 205 f., dargestellt. Weitere Anregungen und Überblicke finden sich u. a. in Schmölzer-Eibinger u. a. (o. J.) und Ohm u. a. (2007). Es steht damit ein breites Methodeninventar von der Gestaltung der sprachförderlichen Lehrer_innensprache bis hin zu Möglichkeiten der Texterschließung bzw. der Wortschatzarbeit zur Verfügung.

Mitunter verschwimmen die Grenzen zwischen Sprachförderung und sprachlicher Bildung; Vorschläge sprachlicher Bildung enthalten Anteile der Sprachförderung. Besonders gelungen und hochrelevant sind die heute sehr differenziert ausgearbeiteten Vorschläge, den komplexen Fachunterricht der höheren Klassen sprachsensibel zu gestalten (vgl. die beim ÖSZ veröffentlichte Handreichung von Carnevale/Wojnesitz 2014), wovon alle Schüler_innen profitieren können.

2.3.5 Sprachstandsdiagnostik

Um Schüler_innen in der Aneignung der Zielsprache Deutsch passgenau fördern zu können, ist es notwendig, mit Hilfe von Sprachstandsdiagnosen an den erreichten Spracherwerbstand anzuknüpfen, um die Schüler_innen nicht zu überfordern und zugleich anzuregen, den nächsten Erwerbsschritt anzugehen (vgl. Gogolin/Lange 2010). Hierfür stehen unterschiedliche Diagnoseverfahren zur Verfügung, die kriterienbasiert ausgewählt werden (zum Überblick vgl. Jeuk 2010, S. 77 f.). Für den schulischen Bereich sind vor allem Verfahren zu empfehlen, die in die Alltagspraxis von Lehrkräften integrierbar sind und ermöglichen, Förderentscheidungen zu treffen. In Österreich steht für den schulischen Bereich (1. Klasse bis Ende der Sek. I) offiziell das Beobachtungsverfahren USB DaZ (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsdiagnose Deutsch als Zweitsprache) zur Verfügung, das im Regel-

unterricht parallel zum Unterricht eingesetzt werden kann (Fröhlich u. a. 2014). Den Ergebnisdokumentationsbogen des Verfahrens USB DaZ können Lehrkräfte aller Fächer nach einer Phase der Einarbeitung im Unterricht »mitlaufen lassen« und Schüler_innen damit unbemerkt während der Unterrichtsaktivitäten beobachten. Die Dokumentation zeigt auf, welche Erwerbsstufe Schüler_innen als Nächstes angehen können, sodass die Lehrkräfte mit geeigneten Aufgaben und Übungen diesen Prozess begleiten können.

2.3.6 Einbezug der Erstsprachen

Die Erstsprachen von Schüler_innen, die sich Deutsch als Zweitsprache aneignen, sind Ressourcen für die sprachenvergleichende Entwicklung eines Sprachbewusstseins. Nicht zu vergessen ist jedoch, dass diese Funktion auch andere Zweit- und Fremdsprachen, die sich Schüler_innen aneignen konnten, erfüllen können. Ein Überblick über den Forschungsstand des sehr komplexen Verhältnisses zwischen Erst- und Zweitsprache und Überlegungen des Einbezugs der Erstsprachen in die DaZ-Förderung findet sich in Jeuk (2010, S. 42 f.).

3. Sprachliche Bildung

Im Rahmen des Modellversuchs FörMig wurde das Konzept der »durchgängigen Sprachbildung« entwickelt, in dessen Zentrum die »Bildungssprache« steht (vgl. Gogolin/Lange 2010). Der Begriff der »Sprachbildung« ersetzt in dem Konzept »Durchgängige Sprachbildung« den der »Sprachförderung«, u. a. um anzuzeigen, dass es sich bei dem Konzept nicht um eine additive Sprachfördermaßnahme handelt. Unter dem Attribut »durchgängig« ist wiederum zu verstehen, dass die Unterstützung der Aneignung der Bildungssprache eine langfristige und schullaufbahnübergreifende Aufgabe bedeutet (»vertikale Dimension«). Zugleich ist damit gemeint, dass diese Unterstützung in der Aneignung der Bildungssprache Deutsch in allen Unterrichtsfächern realisiert wird (»horizontale Dimension«). Auch der Deutschunterricht gehört zu diesen Fächern, wenn zum Beispiel mit einer klassenübergreifenden Sprachstandsdiagnose festgestellt wurde, in welchen Bereichen die wichtigen bildungssprachlichen Förderschwerpunkte einer Schule liegen. Beispielsweise könnte infolgedessen im Deutschunterricht und in (allen) weiteren Unterrichtsfächern wie dem Physik- oder Biologieunterricht die Zeitwortform »Passiv« in den Blick genommen werden, zum Beispiel indem die Schüler_innen in den gelesenen Texten Passivkonstruktionen markieren. Die fächerübergreifende Kooperation ist bezogen auf die fächerübergreifenden Merkmale der Bildungssprache realisierbar; fachspezifische Merkmale der Bildungssprache gehören in die einzelnen Fächer (ebd.).

Weiter gefasst werden in die sprachliche Bildung auch außerschulische Bildungs- und Sozialisationsinstanzen eingebunden (»Vernetzung«). Hierbei handelt es sich nicht nur um Eltern, die mit verschiedenen Aktivitäten in die sprachliche Bildung ihrer Kinder einbezogen werden, sondern auch um Institutionen, mit

denen Eltern und Schulen in kurz- oder langfristigen Projekten zusammenarbeiten können, zum Beispiel Bibliotheken, Bürgerzentren oder Volkshochschulen. Bei der Berücksichtigung der schullaufbahnübergreifenden Förderung geht es vor allem um die Zusammenarbeit der unterschiedlichen Bildungsinstitutionen, die aufeinander aufbauen, allerdings oft nicht genügend miteinander kooperieren. Im Modellprojekt FörMig wurden daher verschiedene Möglichkeiten der Kooperation und der sprachbezogenen Gestaltung der Übergänge zwischen den verschiedenen Schulformen ausgearbeitet (vgl. Gogolin/Lange 2010). Beispielsweise können in einer Jugendeinrichtung oder Nachhilfeeinrichtung in Zusammenarbeit mit der Schule bestimmte sprachliche Formate integrativ berücksichtigt werden. Geeignet erscheinen hierfür viele Sprachthemen, etwa die Auseinandersetzung mit den Zeitformen des Deutschen und deren zielregisteradäquatem Gebrauch in den verfassten Texten.

4. Zuschreibungsreflexivität und Bedarfsorientierung

Ein wichtiger Bestandteil der Didaktik im Bereich des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung im Deutschen ist die Vermeidung von Fixierungen auf die (vermeintliche) Kultur von Schüler_innen. Aus den kulturbezogenen Anteilen der Fremdsprachendidaktik und der interkulturellen Pädagogik kommt es (noch immer) die Tendenz, Übungen in sogenannte Identitäts- und Kulturthemen zu verpacken, was nicht in jedem Fall hilfreich ist, weil damit erstens Zuschreibungen, Exotisierungen und Fixierungen auf eine (als homogen) konstruierte »Kultur« stattfinden können. Zweitens droht damit die Gefahr, dass vom Unterrichts- und Sprachenthema abgelenkt wird. Ein Vorschlag zu einem angemessenen Umgang mit der Kategorie »Kultur« könnte sein, darunter das jeweilige Sach- bzw. Fachthema zu verstehen. Schüler_innen brauchen in diesem Zusammenhang keine Übungen, in denen sie lesen, sie gehörten der Kultur xy an. Es geht vielmehr darum, dass sie viele Gelegenheiten erhalten, sich – je höher die Klassenstufe, desto mehr – mit der mitunter sehr komplexen Sprache der Fächer auseinanderzusetzen und diese sich anzueignen.

Tanja Tajmel schlägt zur Frage der Berücksichtigung von »Kultur« im Fachunterricht folgende Eckpfeiler vor (Tajmel 2013, S.17):

Checkliste zur Berücksichtigung kulturbedingten Vorwissens

- Inhaltliches Ziel: Was sollen die Schülerinnen und Schüler lernen?
- Erwünschtes Vorwissen: Was sollten die Schülerinnen und Schüler schon wissen?
- Kulturbedingtes Vorwissen: Wie kommen die Schülerinnen und Schüler zu diesem Vorwissen bzw. zu diesen Vorerfahrungen?
- Sicherung des erwünschten Vorwissens: Wie stelle ich sicher, dass alle Schülerinnen und Schüler über dieses Vorwissen verfügen?
- Weitere Notizen: Besondere Wörter und Fachwörter

Ein pädagogisches Prinzip zur Perspektivierung der fachdidaktischen Vorgehensweisen könnte lauten: »Zuschreibungsreflexivität (Mecheril 2010a, S. 179 f.) und

Bedarfsorientierung«. Damit ist gemeint, dass anstelle einer Exotisierung der Schüler_innen und der Ablenkung von dem, was sie für die Handlungsfähigkeit in der Schule (im vorliegenden Fall: sprachlich) brauchen, eine Orientierung an den Fächern und an der Sprache der Fächer sowie der Deutschvermittlung stattfindet. Zur Ergänzung soll noch darauf hingewiesen werden, dass Deutschförderung einen Teil eines Bündels an pädagogischen Maßnahmen der schulischen Arbeit in der »Migrationsgesellschaft« (Mecheril 2010b, S. 11) darstellt. Für einen Gesamtüberblick des Umgangs mit Migration in der Schule sei auf die Publikation *Migrationspädagogik* verwiesen (Mecheril u. a. 2010).

Literatur

- BMBF (Hg., 2008): *Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung*. Bildungsforschung Band 29/II. Berlin: BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Online: http://www.bmbf.de/pub/bildungsforschung_bd_neunundzwanzig_zwei.pdf
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Tübingen: facultas.
- BREIT, SIMONE (2016): PISA 2015: Zusammenfassung der Ergebnisse. In: Suchaň, Birgit; Breit, Simone (Hg.): *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam, S. 101–110.
- BRUNEFORTH, MICHAEL; EDER, FERDINAND; KRAINER, KONRAD; SCHREINER, CLAUDIA; SEEL, ANDREA; SPIEL, CHRISTIANE (2016): *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*. Graz: Leykam.
- CARNEVALE, CARLA; WOJNESITZ, ALEXANDRA (2014): *Sprachsensibler Fachunterricht in der Sekundarstufe. Grundlagen – Methoden – Praxisbeispiele*. Graz: ÖSZ (= ÖSZ Praxisreihe, H. 23).
- DIRIM, İNCI (2015): Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In: Leiprecht, Rudolf; Anja Steinbach (Hg.): *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität*. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik, S. 25–48.
- EHLICH, KONRAD (2007) Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Ehlich, Konrad (Hg.): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin: BMBF (= Bildungsreform, Bd. 11), S. 11–75. Online: http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_elf.pdf [Zugriff: 19.12.2016].
- ENDER, ANDREA; LI, WEI; STRASSL, KATHARINA (2007): Das Projekt »Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung«. In: *Linguistik Online*, Bd. 32, Nr. 3, <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/issue/view/152> [Zugriff: 19.12.2016].
- FRÖHLICH, LISANNE; DÖLL, MARION; İNCI DIRIM (2014): *Von der Diagnose zur Förderung. Das Diagnoseinstrument »Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung – Deutsch als Zweitsprache«*. Online: <http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=332> [Zugriff: 19.12.2016].
- GERS – GEMEINSAMER EUROPÄISCHER REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN (2001): *lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt. Online: <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> [Zugriff: 19.12.2016].
- GOGOLIN, INGRID; DIRIM, İNCI; KLINGER, THORSTEN; LANGE, IMKE; LENGYEL, DRORIT; MICHEL, UTE; NEUMANN, URSULA; REICH, HANS H.; SCHWIPPERT, KNUT (2011): *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Münster: Waxmann.
- GOGOLIN, INGRID; LANGE, IMKE (2010): *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Münster: Waxmann.

- HÖLSCHER, PETRA (o. J.): *Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen*. Online: http://www.akdaf.ch/html/rundbrief/rbpdfs/56_sprachen_lernen_in_szenarien.pdf [Zugriff: 17.1.2017].
- JEUK, STEFAN (2010): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen-Diagnose-Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KREFELD, THOMAS (2004): *Einführung in die Migrationslinguistik*. Tübingen: Narr.
- MECHERIL, PAUL (2010a): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Claus Melter (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 179–190.
- DERS. (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro-Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Claus Melter (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 7–22.
- MECHERIL, PAUL; CASTRO-VARELA, MARIA DO MAR; DIRIM, İNCI; KALPAKA, ANNITA; CLAUS MELTER (2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- NIEBUHR-SIEBERT, SANDRA; BAAKE, HEIKE (2014): *Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- OBERWIMMER, KONRAD u. a. (2016): Output – Ergebnisse des Schulsystems. In: Bruneforth, Michael; Lassnigg, Lorenz; Vogtenhuber, Stefan; Schreiner, Claudia; Breit, Simone: *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam, S. 129–194.
- OHM, UDO; KUHN, CHRISTINA; FUNK, HERMANN (2007): *Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf. Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten*. Münster: Waxmann.
- RÖSCH, HEIDI (2010): Sprachförderkurs DaZ oder Lernbegleitung? In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren (= DTP, Bd. 9), S. 457–466.
- SCHMÖLZER-EIBINGER, SABINE u. a. (o. J.): *Handbuch Sprachförderung im Fachunterricht*. Online: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/ba/dic_bericht_lang_24484.pdf?5i83fs [Zugriff: 19.12.2016].
- SPRINGSITS, BIRGIT (2012): Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache? (K)eine Grenzziehung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*, H. 1, S. 93–103.
- TAJMEI, TANJA (2013): Ist Kochsalz in anderen Kulturen etwa nicht in Wasser löslich? Kulturelle Diversität im Chemieunterricht. In: *Unterricht Chemie*, Jg. 24, Nr. 135, S. 15–19.

Evangelia Karagiannakis

Im Fokus: Alphabetisierung und interkulturelles Lernen

Deutschunterricht unter immer wieder neuen Bedingungen in heterogenen Klassen

Klassen mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sind in vielfacher Hinsicht heterogen (Herkunftsländer und -sprachen, Schriftsysteme, Lernbiografien, kultureller Hintergrund u. a.). Im Vergleich zu »normalen« multikulturellen Klassen ist neu, dass viele SchülerInnen keine schriftsprachlichen Kompetenzen besitzen. Zudem kommen die meisten von ihnen aus Ländern, deren Kulturen sich stark von der neuen Umgebung unterscheiden. Beides kann Schwierigkeiten mit sich bringen. Der Beitrag beleuchtet genau diese beiden Aspekte und möchte eine kleine Hilfestellung zum Umgang damit geben.

1. Flüchtlingskinder und -jugendliche an deutschen Schulen

Multikulturelle, mehrsprachige Klassen an deutschen (und österreichischen) Schulen sind längst Normalität. Zahlreiche übergreifende Konzepte (Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeitsdidaktik u. a.) ebenso wie konkrete Unterrichtsmaterialien beschäftigen sich mit den Chancen und Grenzen dieser Lerngruppen. Mit der hohen Zahl an Geflüchteten kommen jedoch seit 2015 innerhalb kurzer Zeit sehr viele Kinder und Jugendliche an die Schulen, die schnellstmöglich in ein deutschsprachiges Schul- und Ausbildungssystem und damit in die jeweilige Gesellschaft integriert werden sollen. So stieg die Zahl der Neuzugänge an geflüchteten SchülerIn-

EVANGELIA KARAGIANNAKIS, Studium der Anglistik und Germanistik (Bonn und Swansea/GB), Lehramt Sek. I und II. Zunächst Lehrerin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache im In- und Ausland; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Essen, später an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, Universität Ulm, Gastdozentin an der Columbia Universität, New York; Trainerin in der LehrerInnenbildung und im Bereich DaF/DaZ; Leiterin von »Anders Lehren & Lernen. Fortbildungsangebote für Lehrende« (www.anders-lehren-und-lernen.de). E-Mail: info@anders-lehren-und-lernen.de

nen in Österreich von knapp 6.000 Anfang Oktober 2015 auf über 14.000 Ende Juni 2016 (BMB 2016, S. 11). In Deutschland betrug die Zahl der schulpflichtigen 6- bis unter 18-Jährigen, die (oder deren Eltern) von Januar bis September 2016 Asyl beantragten, knapp 140.000. Hinzu kommen über 150.000 junge Erwachsene zwischen 18 und 25 Jahren, von denen ein Teil die berufsbildenden Schulen besucht (BAMF 2016, S. 7).

Diese SchülerInnen werden meist in speziellen Klassen (*Vorbereitungs-/Willkommensklassen*, *Sprachstartgruppen* u. a.) maximal ein Jahr lang in deutscher Sprache unterrichtet und wechseln dann in die Regelklassen. An den berufsbildenden Schulen besuchen sie die *VABO-Klassen* (*Vorbereitungsjahr Arbeit und Beruf ohne Deutschkenntnisse*), wo sie parallel zum Sprachunterricht Einblick in verschiedene Ausbildungsberufe erhalten. Charakteristisch für diese Klassen ist eine extrem große Heterogenität in Bezug auf Sprach- und Schriftkenntnisse sowie die allgemeine Lernbiographie der SchülerInnen. Von AnalphabetInnen über Zweitschriftlernende bis hin zu Jugendlichen mit guten mündlichen und/oder schriftlichen Englischkenntnissen gibt es alle Stufen an sprachlichen und schriftlichen Voraussetzungen. Da viele SchülerInnen beim Wechsel in die Regelklassen die deutsche Sprache noch nicht in ausreichendem Maße beherrschen, werden auch diese Klassen immer heterogener.

Die Erfahrungen der jüngsten Zeit zeigen, dass Lehrende in weiterführenden und berufsbildenden Schulen gerade der Alphabetisierung oft etwas ratlos gegenüberstehen, denn der Erstschrifterwerb gehörte bis dato nicht zu ihren Aufgaben. Das Thema »Alphabetisierung« stellt deshalb den ersten Fokus dieses Beitrags dar und wird im zweiten Kapitel beleuchtet.

Zu den genannten sprachlichen und lernbiographischen Voraussetzungen kommt noch eine ebenfalls sehr große Heterogenität in Bezug auf die Herkunftsländer und Ursprungskulturen hinzu. Interkulturelle Unterschiede bieten Konfliktpotential in unterschiedlichen Personenkonstellationen, oftmals aus Unwissenheit. Das dritte Kapitel befasst sich daher mit einigen Aspekten der interkulturellen Kommunikationen sowie des interkulturellen Lernens.

2. Alphabetisierung und Zweitschriftlernen

2.1 Analphabetismus und ungesteuerter Schriftspracherwerb

Geflüchtete Kinder und Jugendliche sind meistens entweder *primäre AnalphabetInnen* oder *Zweitschriftlernende*, weitere Formen des Analphabetismus kommen eher selten vor. *Primäre AnalphabetInnen* haben nie Lesen und Schreiben gelernt. Gründe hierfür sind zum Beispiel fehlende Schulen, religiöse Motive, familiäre Strukturen (Aufpassen auf jüngere Geschwister, Arbeiten im Haushalt) usw. Da sie keine Schule besucht haben, verfügen sie über keine oder wenige Lernerfahrungen, haben keine Lernstrategien erworben, besitzen keine oder nur eine sehr geringe allgemeine Sprachbewusstheit. Auch die zum Schreiben nötigen motorischen Fertigkeiten sind nicht entwickelt.

Abb. 1: Übungen zur Entwicklung phonologischer Bewusstheit (nach Feldmeier 2010, S. 72 ff.)

<p>Übungen zur Wahrnehmung</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Geräusche erraten, - aus einem Hörtext heraus hören, wie viele Personen sprechen, - aus Ton-Paaren heraus hören, welcher Ton höher oder tiefer, lauter oder leiser usw. ist, - die Melodie eines gesprochenen Satzes summieren, - vor einem Spiegel sprechen und die Mundbewegungen beobachten. 	<p>Identifikationsübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aus einer Liste von gesprochenen Wörtern, in denen alle bis auf eines eine Gemeinsamkeit haben (z. B. Endung), das nicht passende Wort identifizieren. 	<p>Angewandte Übungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Welches Wort beginnt/endet mit der Silbe, dem Laut etc. X? - Was reimt sich auf X? - Nenne ein kurzes/langes Wort.
<p>Diskriminationsübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lautliche Gemeinsamkeiten von je zwei Wörtern erkennen, z. B. Auslaut, Vorsilbe u. a. 	<p>Analyse- und Syntheseübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Separat gesprochene Teile von Wörtern (zwei Wörter (Kuchen - Gabel), Silben (Ta - sche), mehrere Laute [z - a - - a - t] zusammensetzen, das neu entstehende Wort erkennen und benennen, - ein vorgegebenes Wort klatschen oder den Rhythmus stampfen. 	<p>Lese-, Schreib- und Vortragsübungen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lesen und Vorlesen von kurzen (eigenen/fremden) Texten, Gedichten etc., - Diktate, - freies Schreiben

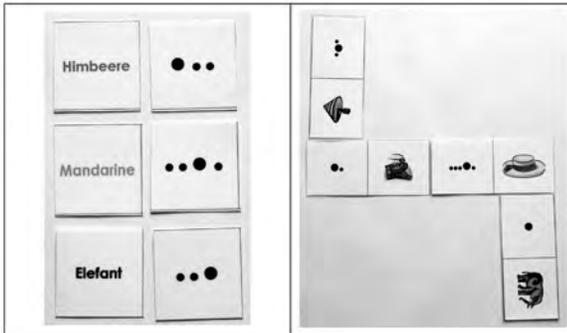
Sie haben meistens auch keine Erfahrungen mit dem *ungesteuerten Schriftspracherwerb*, also mit all denjenigen schriftlichen Kompetenzen bzw. deren Vorstufen, die Kinder erlernen, bevor sie in die Schule kommen (Feldmeier 2010, S. 24). Dafür haben sie keine Anregungen in der Familie sowie in der vorschulischen Erziehung (Bilderbücher anschauen, mit Stiften experimentieren, Bücher vorlesen lassen usw.) erhalten.

Keine AlphabetInnen sind die so genannten *Zweitschriftlernenden*. Sie sind alphabetisiert, jedoch in einer Sprache, die nicht das lateinische Alphabet verwendet. Idealerweise müssen sie nur dieses lernen. Sie verfügen auch über allgemeine, schriftsprachliche Kenntnisse und können mit Begriffen wie *Buchstabe*, *Laut* etc. umgehen. Diese Kompetenzen sind bei SchreiberInnen einer so genannten *alphabetischen Schrift* (z. B. Arabisch, Kyrillisch) stärker ausgeprägt als bei solchen, die eine *logografische Schrift* (z. B. Chinesisch) gelernt haben.

2.2 Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb

»Phonologische Bewusstheit ist die Fähigkeit, sich mit der Lautstruktur z. B. eines Wortes unabhängig von seiner Form auseinander zu setzen. Zur phonologischen Bewusstheit gehören z. B. die Fähigkeit, Anlaute oder Reime zu erkennen, oder die Fähigkeit, Wörter auf Silben- oder Phonemebene zu segmentieren ...« (Feldmeier 2009, S. 66) Diese Bewusstheit entwickelt sich bei Kindern mit der allgemeinen Sprachentwicklung schon vor Eintritt in die Schule. Sie zeigt sich zum Beispiel in

Abb. 2: Übungen zur Silbenmethode



Sprüchen und Liedern, in denen mit Reimen gespielt wird. Eines der wichtigsten, oftmals unterschätzten Ziele der Alphabetisierungsarbeit ist die Entwicklung genau dieser phonologischen Bewusstheit. Ohne sie ist kein Schriftspracherwerb möglich, denn wer einen Laut nicht hört, kann ihn weder sprechen noch schreiben. Phonologische Bewusstheit muss deshalb durch viele verschiedene Übungen konsequent entwickelt und gefördert werden. Für die Alphabetisierung ist sie unerlässlich, denn bei primären Analphabeten ist sie meist nicht vorhanden. Die anderen DaZ-LernerInnen profitieren aber ebenfalls davon, da die Lautsysteme der »typischen« Muttersprachen von Flüchtlingen stark von dem der Zielsprache Deutsch abweichen (Beispiele für Übungen siehe Abb. 1).

2.3 Methoden der Alphabetisierung

Laut einer Studie der Universität Marburg sind von den vielen methodischen Ansätzen der Alphabetisierung einige besonders gut für DaZ-LernerInnen geeignet (vgl. Albert u. a. 2012, S. 10–60). Fast alle Ansätze sind generell auch für lerngewohnte SprachenlernerInnen sinnvoll, sie können also sowohl in Phasen der Binnendifferenzierung zur speziellen Förderung von nicht-alphabetisierten SchülerInnen als auch mit der ganzen Klasse verwendet werden.

Im muttersprachlichen Erstschriftspracherwerb hat sich die Methode *Lesen durch Schreiben* etabliert, die auf der Graphem-Phonem-Korrespondenz der deutschen Schriftsprache basiert. In der so genannten *Anlauttabelle* werden alle Buchstaben des Alphabets sowie die Umlaute und Diphthonge durch ein Bild repräsentiert. Wörter werden in einzelne Laute zerlegt, diese anhand der Bilder in der Tabelle gefunden und dann mit den dort abgebildeten Buchstaben aufgeschrieben.¹

1 Vgl. <http://herder.philol.uni-leipzig.de/projekte/alpha/frames/main5.3.htm> [Zugriff: 22.10.2016].

Abb. 3: Übungen zur Förderung der phonologischen Bewusstheit

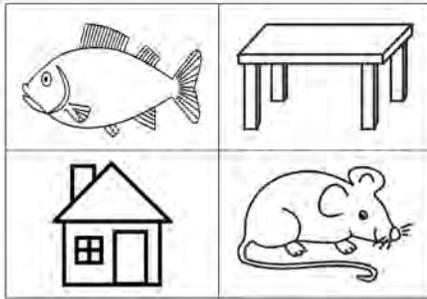


Abb. 4: »Begreifbare« Buchstaben nach Maria Montessori



Da DaZ-LernerInnen die abgebildeten Wörter nicht kennen, folglich auch nicht wissen, mit welchem Laut sie beginnen, wurden internationale Anlauttabellen in 20 Sprachen entwickelt. Dabei wird das deutsche Phonem-Graphem-System vermittelt, indem die Aussprache der jeweiligen deutschsprachigen Laute durch Bilder/Wörter aus der Muttersprache dargestellt wird (Redaktionsteam Verlag an der Ruhr 2016).

Bei der *Silbenmethode* werden Silben geklatscht oder geschritten, bis der Sprachrhythmus verinnerlicht ist. Neben Sprache und Sprechen werden hierbei auch die Atmung und der gesamte Körper aktiviert. Aus dem Sprechrhythmus wird silbengliederndes Lesen und schließlich Schreiben. Auch Lernmaterialien können sich auf Silben konzentrieren (Abb. 2).

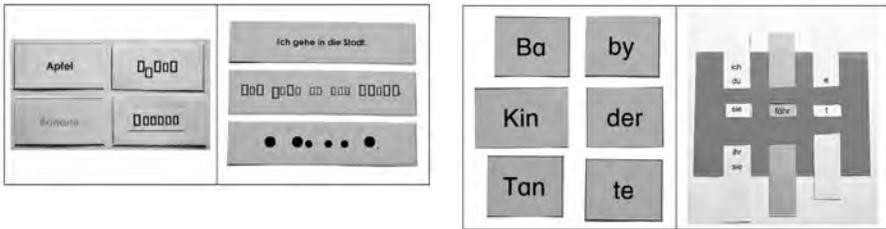
Im Zentrum der *phonetischen Methoden* stehen einzelne Laute, die durch unterschiedliche Aktivitäten ermittelt, zu Wörtern zusammengesetzt und Graphemen zugeordnet werden. Übungen, welche die phonologische Bewusstheit fördern (siehe Kap. 2.2) gehören in diese Gruppe (siehe auch Abb. 3).

Maria Montessori übertrug ihr Konzept zum Erstschriftspracherwerb bei Kindern auch auf die Alphabetisierung von Erwachsenen. Wesentlicher Aspekt dieses Ansatzes ist es, Buchstaben im wörtlichen Sinne »begreifbar« zu machen, indem dreidimensionale Buchstaben aus verschiedenen Materialien (Holz, Pappe, Knetmasse, Basteldraht) – auch von den Lernenden selbst erstellt – verwendet werden (Abb. 4).

Auch unabhängig von der Alphabetisierung sind solche Materialien zum Beispiel zum Einüben von Orthographie hilfreich. Sie sprechen zudem den oft vernachlässigten kinästhetischen Lerntyp an. Auch Spielkarten (z. B. mit Visualisierungen von phonetischen oder graphematischen Aspekten) gehören hierzu (Abb. 5 und 6).

Bei der *Kontrastivmethode*, einer der Hauptmethoden der Mehrsprachigkeitsdidaktik, wird die Zielsprache systematisch mit der Muttersprache verglichen. In der Anfangsphase sollten besonders die lautliche und die Buchstabenebene im

Abb. 5 und 6: Material zur Visualisierung von phonetischen und graphematischen Aspekten



Mittelpunkt stehen, später können auch Grammatik, Syntax und Wortschatz verglichen werden.²

Die *Morphemmethode* stellt den Wortaufbau in den Mittelpunkt. Jedes Wort wird in einzelne Bausteine (Morpheme) zerlegt, die nach Haupt- (Wortstamm) und Funktionsmorphemen (Prä-, In- und Suffixe) kategorisiert werden. Morpheme werden als »Bausteine der Sprache« präsentiert, wodurch ein »Einblick in den Aufbau des Deutschen« vermittelt wird (Feick u. a. 2013, S. 105). Dies trainiert und erleichtert die selbstständige Bedeutungserschließung. Morphem-basierte Übungen und Übersichten gehören zum Standardrepertoire von Lehrwerken. Zweitschriftlernende profitieren von Anfang an davon, primäre AnalphabetInnen eher im fortgeschrittenen Lernprozess. Besonders effektiv ist es auch hierbei, Materialien zu verwenden, welche die SchülerInnen in die Hand nehmen, hin und her schieben können usw., also zum Beispiel Lernkarten, Spielsteine u. a. (Abb. 6).

2.4 Allgemeine methodisch-didaktische Konsequenzen

Unabhängig von den konkreten Methoden sind gerade in der Anfangszeit sprachliche Hilfestellungen unabdingbar. Besonders hilfreich sind Visualisierungen unterschiedlichster Art (Bilder mit und ohne Beschriftung, Piktogramme, Symbole), beschriftete Gegenstände im Klassenraum, einfachste Arbeitsanweisungen (inkl. Mimik/Gestik) usw. Online-Übungen mit Kontrollfunktion können den Präsenzunterricht sinnvoll ergänzen. Auch feste Lernpartnerschaften (je ein/e neue/r und ein/e erfahrene/r SchülerIn) sind sehr hilfreich.

Darüber hinaus sind alle Aktivitäten, die *spielerisches Lernen* und/oder *offenen Unterricht* (Lerntheiken, projektorientierte Aktivitäten, Freiarbeit, Wochenpläne) ermöglichen, besonders hilfreich und sollten so oft wie möglich vorkommen. Sie fördern eine angstfreie, motivierende Lernumgebung, bieten authentische Sprechansätze, trainieren die Kommunikationsfähigkeit, aktivieren die Lernenden und bieten gute Voraussetzungen zur individuellen Förderung. Außerdem tragen sie

2 Für konkrete Ausführungen zur Mehrsprachigkeitsdidaktik vgl. z. B. *ide* 4/2015: »Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit«, hg. von Ursula Esterl und Georg Gombos.

erheblich dazu bei, soziale Kompetenzen, Toleranz und Akzeptanz zu entwickeln und zu stärken, Tugenden also, die nicht nur in den Flüchtlingsklassen, sondern insbesondere für die Integration in die neue Gesellschaft unerlässlich sind.

3. Interkulturelle Kommunikation und interkulturelles Lernen

3.1 Zur Einstimmung eine kurze Geschichte

Die Mutter schimpft. Halid steht mit gesenktem Haupt vor ihr und ist stumm. So hat er es gelernt: »Wenn ein Erwachsener mit mir schimpft, muss ich still auf den Boden schauen.« Einige Zeit später in der Schule: Die Lehrerin schimpft. Halid steht mit gesenktem Haupt vor ihr. Nie würde er es wagen aufzublicken. Die Lehrerin sagt streng und vorwurfsvoll: »Schau mich gefälligst an, wenn ich mit dir rede!«

Irritationen und Missverständnisse dieser und ähnlicher Art gibt es immer wieder. Beide Seiten tun aus ihrer Sicht das vermeintlich Richtige – und stoßen doch auf Unverständnis. Um solche Missverständnisse kurzfristig zu verstehen und sie langfristig zu vermeiden, hilft ein Blick in das Wesen von (interkultureller) Kommunikation.

3.2 Kommunikation – allgemein und interkulturell³

Wenn zwei oder mehr Menschen miteinander kommunizieren, *kodieren* sie die zu übermittelnde Nachricht, indem sie aus dem *persönlichen Zeichenvorrat* schöpfen, Inhalte in *Signale* umwandeln und diese über einen *Kanal senden*. Der/die andere bedient sich aus dem eigenen Zeichenvorrat, wandelt die Signale in Inhalte um und *dekodiert* sie damit. Zu den Zeichen gehören verbale Anteile (10 bis 20 % der Kommunikation) sowie non- und para-verbale Mittel (Körpersprache, Stimmlage, Lautstärke usw. → 80 bis 90 % der Kommunikation!). Kodieren und Dekodieren erfordert einen *gemeinsamen Zeichenvorrat*, also eine Schnittmenge an Zeichen. Je größer dieser Vorrat, desto weniger Missverständnisse. Dies ist auch bei Menschen einer gemeinsamen Sprache und Kultur keineswegs selbstverständlich, denn sehr viele Zeichen sind mehrdeutig. Bei Menschen mit unterschiedlichen Sprachen und kulturellen Hintergründen, steigt die Zahl der mehrdeutigen Zeichen (*false friends*), oder eine/r von beiden benutzt Zeichen, welche die/der andere nicht kennt. Um den gemeinsamen Zeichenvorrat zu vergrößern, muss man sich mit der fremden, aber auch mit der eigenen Kultur auseinandersetzen.

3 Aus Platzgründen wird hier nur das Wichtigste genannt. Eine solide Einführung in grundsätzliche Aspekte der interkulturellen Kompetenz bietet Roth/Köck 2011. Eine theoretische Einführung mit praktischen Beispielen aus dem DaZ-Unterricht findet sich in Karagiannakis 2011.

3.3 Kulturbegriff und Kulturdimensionen

Kultur ist »ein Orientierungssystem, das innerhalb der Gruppe eine reibungslose und effektive Interaktion und Kooperation erlaubt« (Roth/Köck 2011, S. 9). Sie »manifestiert sich in Geschichte, Politik, Wirtschaft, Kunst, Architektur, Lebensform, Werten, Religion, Brauchtum, Sprache eines Landes« (Berninghausen/Hecht-El Minshawi 2015, S. 26). Dabei ist Vieles davon auch für Externe (z. B. Touristen) sichtbar (z. B. Architektur, Kleidung), Anderes nur den Angehörigen einer kulturellen Gruppe bis ins Details bekannt (z. B. Werte und Normen). In den bekanntesten Kulturmodellen wurden diese Aspekte deshalb in das Innere oder Äußere einer *Zwiebel* bzw. in den oberen und unteren Teil eines *Eisbergs* verortet.

Dieses eher starre Verständnis von Kultur wird von Ethnologen durch einen dynamischen Kulturbegriff, der »Kultur als ein[en] sich ständig wandelnde[n] Prozess« (ebd.) betrachtet, ersetzt. Roth verwendet dafür das Modell eines *Rucksacks*, in dem man das »Kulturgepäck« der eigenen Gruppe zwar immer dabei hat, jedoch je nach Situation frei und flexibel entscheiden kann, ob man sich danach verhält (Roth/Köck 2011, S. 19). Dies ist deshalb sinnvoll, weil wir stets mehreren Kulturgruppen gleichzeitig angehören (Nation, Religion, Generation, Berufsgruppe, Geschlecht usw.) und diese sich in der heutigen globalisierten und oftmals multikulturellen Welt immer wieder wandeln.

Gleichwohl es schwer (und auch nicht immer sinnvoll) ist, kulturelle Unterschiede »festzuklopfen«, ist es doch »eine Tatsache, dass [...] [sie] real erfahren werden« (Berninghausen/Hecht-El Minshawi 2015, S. 27). Verschiedene WissenschaftlerInnen haben deshalb versucht, unterschiedliche Wertesysteme zu kategorisieren und dafür so genannte *kulturelle Dimensionen* definiert. Von den vielen Dimensionen, die in verschiedenen Systemen benannt wurden, sind vermutlich die folgenden oftmals Ursache für Unsicherheit und Missverständnisse in »typischen« Flüchtlingsklassen:

- Geschlechterrollen → große/geringe Unterschiede
- Macht und Hierarchie → flache/steile Strukturen
- Umgang mit Zeit → Wann ist »zu spät« höflich/erwünscht, wann unhöflich/schädlich?
- Umgang mit Raum → Wie viel Raum nehme ich selbst ein? Wie nah lasse ich andere an mich heran?
- Individualismus vs. Kollektivismus → Wer ist wichtiger, ich selbst oder die Gruppe (Familie, Freunde, Kollegen)?

3.4 Kulturelle Prägung und Kulturschock

Menschen werden immer in eine Kultur hineingeboren und nehmen diese von Anfang an und direkt auf, sie werden kulturell *programmiert*. Diese Programmierung [...] ist im Alter von sieben Jahren größtenteils abgeschlossen, d. h. der größte Teil der »eigenen« Kultur ist dann bereits »verinnerlicht« und steuert unser Verhalten und unsere Interaktion mit anderen Menschen. (Karagiannakis 2011, S. 23)

Bewegt man sich nur innerhalb der eigenen Kultur und beschäftigt sich nicht oder nur oberflächlich mit anderen, wird man sich dieser Programmierung nie bewusst. Die eigenen Vorstellungen, die durchaus individuell variieren, gelten als »richtig«, anderes Verhalten wird oft als »schlecht« verurteilt.

Kommt man in eine völlig neue Umgebung, so durchläuft man bestimmte Phasen, die im Idealfall zu einem stabilen Befinden führen. Dem gegenüber stehen Phasen, welche die Einheimischen parallel dazu durchlaufen (nach Berninghausen/Hecht-El Minshawi 2015, S. 252):

Fremde		Einheimische	
1.	<i>Euphorie</i> → Neugier auf das Neue	1.	<i>Neugier</i> → Interesse an Fremden
2.	<i>Kulturschock</i> → Der Alltag beginnt. Hilfe, alles ist anders!	2.	<i>Ethnozentrismus</i> → Meine Welt ist der Mittelpunkt
3.	<i>Akkulturation</i> → Lernen, in der neuen Umgebung zu leben und die Werte zu akzeptieren	3.	<i>Polyzentrismus</i> (angestrebter Zustand) → Verschiedene Menschen mit verschiedenen Maßstäben messen. ODER <i>Xenophilie</i> → Die fremde Kultur ist besser als meine eigene.
4.	<i>Stabilität</i> → Fühle mich weiterhin fremd, kann aber damit umgehen, oder fühle mich wohl/wohler als zu Hause.		

Dabei muss berücksichtigt werden, dass dieses Modell für beide Gruppen einen Prozess beschreibt, der im Großen und Ganzen erfolgreich verläuft. Ebenso ist es jedoch denkbar, dass Xenophobie auf einer oder auf beiden Seiten an die Stelle von Annäherung an die jeweils andere Kultur tritt.

3.5 Didaktische Konsequenzen und interkulturelles Lernen

Gelungenes interkulturelles Lernen wirkt sich positiv auf die Arbeitsatmosphäre und den Lernerfolg aller SchülerInnen, aber auch auf das Wohlbefinden der Lehrenden aus. Es sollte deshalb in Klassen mit hohem Anteil an geflüchteten SchülerInnen zum festen Bestandteil werden. Grundlegende Voraussetzungen hierfür sind Empathie und Wertschätzung zwischen allen Beteiligten, die nur dort entstehen kann, wo Vorurteile überwunden werden.

Die modernen DaZ-Lehrwerke bieten mehr oder weniger Anlässe für interkulturelles Lernen; es lohnt sich auf jeden Fall, sie durch eigene, zusätzliche Materialien⁴

4 Sehr gute Sammlung zum kostenlosen Download unter http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publikationen/Broschueren/IdeenfaecherIKoelJRNrw.pdf [Zugriff: 22.10.2016], manche Aufgaben müssen gegebenenfalls sprachlich vereinfacht (oder dürfen ruhig auch mal in andere Sprachen übersetzt) werden.

und Aktivitäten zu ergänzen. Dabei sollten einige Rahmenbedingungen beachtet werden:

- *besonders schülernahe* Sprech-/Schreib- und Leseanlässe wählen, dabei jedoch vorsichtig mit momentan schwierigen Themen umgehen (z. B. Familie, wenn sie in der Heimat zurückgeblieben ist);
- *handlungs- und projektorientiert arbeiten* → die Stadt erkunden, ein Ticket für den Bus kaufen, die Angebote der Stadtbibliothek herausfinden, die Nachbarschaft um die Schule herum erkunden, ein gemeinsames Essen organisieren, eine Wandzeitung/ein Buch mit Lieblingswörtern in der Ziel- und Muttersprache erstellen;
- Lerninhalte und Handlungsprodukte immer auch *durch die kulturelle Brille betrachten* → Wie deckt man wo den Tisch? Welche Kulturen kommen am neuen Lebensort vor? Wo finden wir kulturelle Zeichen in der Stadt?
- *kooperatives Lernen, Partner- und Gruppenarbeit bevorzugen*;
- für bestimmte Lernphasen und Aktivitäten feste Lerntandems organisieren (siehe auch Kapitel 2.4).

Literatur

- ALBERT, RUTH; HEYN, ANNE; ROKITZKI, CHRISTIANE; TEEPKE, FRAUKE (2012): *Alphamar. Wege in die Alphabetisierung für erwachsene Deutschlernende. Methodenhandbuch*. Berlin: Langenscheidt.
- BAMF/BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2016): *Aktuelle Zahlen zu Asyl*. Online: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Statistik/Asyl/aktuelle-zahlen-zu-asyl-september-2016.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff: 22.10.2016].
- BERNINGHAUSEN, JUTTA; HECHT-EL MINSHAWI, BÉATRICE (2015): *Interkulturelle Kompetenz. Managing Cultural Diversity. Das Trainingshandbuch*. Bremen u. a.: Kellner.
- BMB/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG (2016): *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen*. Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016. Online: https://www.bmb.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf?5kh7gh [Zugriff: 22.10.2016].
- FEICK, DIANA; PIETZUCH, ANJA; SCHRAMM, KAREN (2013): *Alphabetisierung für Erwachsene. Deutsch lehren lernen*, Bd. 15. München: Klett-Langenscheidt.
- FELDMEIER, ALEXIS (2009): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Überarbeitete Fassung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- DERS. (2010): *Von A bis Z – Praxishandbuch Alphabetisierung. Deutsch als Zweitsprache für Erwachsene*. Stuttgart: Klett.
- KARAGIANNAKIS, EVANGELIA (2011): *Interkulturelle Kommunikation, Konfliktprävention und Konfliktmanagement im DaZ-Unterricht. Teil I: Fokus »Interkulturelle Kommunikation – Interkulturelles Lernen«*. In: *Deutsch als Zweitsprache*, H. 2, S. 18–28.
- REDAKTIONSTEAM VERLAG AN DER RUHR (2016): *Internationale Anlauttabellen in 20 Sprachen. Anlautbild-Wortkarten für den DaZ-Unterricht*. Mülheim/Ruhr: Verlag an der Ruhr (Neubearbeitung).
- ROTH, JULIANA; KÖCK, CHRISTOPH (Hg., 2011): *Interkulturelle Kompetenz*. Stuttgart: EduMedia.

Internet

- <http://herder.philol.uni-leipzig.de/projekte/alpha/frames/main5.3.htm> [Zugriff: 22.10.2016]
- http://ljr-nrw.de/fileadmin/content_ljr/Dokumente/Publicationen/Broschueren/IdeenfaecherIKo-eLJRRNW.pdf [Zugriff: 22.10.2016]

Trix Bürki, Swantje Rehfeld, Katja Schnitzer

Eltern, Kinder, Geschichten

Das Projekt *Melifa* an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz

In diesem Beitrag wird das Projekt *Melifa* (Mehrsprachige literale Förderung für die ganze Familie) vorgestellt, das an der Pädagogischen Hochschule FHNW im Bereich der LehrerInnenbildung (Primarstufe) angesiedelt ist. Ziel des Projekts ist das Bereitstellen von Settings zur Förderung und Nutzbarmachung der an Primarschulen vorhandenen lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Bereich des literalen Lernens. Unter Einbezug der Kompetenzen der oftmals selbst mehrsprachig aufgewachsenen Studierenden wurden Materialkisten für verschiedene Klassenstufen entwickelt und in Kooperation mit einem Basler Schulhaus erprobt. Hierbei stehen Aktivitäten im Zentrum, die das Erzählen von Geschichten in verschiedenen Sprachen in den Mittelpunkt stellen.

Über 65 Millionen Menschen befinden sich zurzeit weltweit auf der Flucht, darunter auch unzählige Kinder (UNHCR 2016). Für viele europäische Bildungsinstitutionen stellen die Folgen davon eine grosse Herausforderung dar. Allerdings können sie ebenso eine Chance für alle AkteurInnen sein. Dazu braucht es aber geeignete Massnahmen.

TRIX BÜRKI ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Institut Primarstufe, Fachbereich Deutschdidaktik; Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Schweizerischen Institut für Kinder- und Jugendmedien (SIKJM). Arbeitsschwerpunkte: Family literacy, interkulturelle KJL. E-Mail: beatrice.buerki@fhnw.ch

SWANTJE REHFELD ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Institut Primarstufe, Fachbereich Deutschdidaktik. Arbeitsschwerpunkte: Bild-Text-Didaktik, Entwicklung und fachdidaktische Expertise von Lehrmaterialien, literar-ästhetisches Lernen mit KJL. E-Mail: swantje.rehfeld@fhnw.ch

KATJA SCHNITZER ist Dozentin an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW), Institut Primarstufe, Fachbereich Deutschdidaktik; Tätigkeit als Lehrerin im Bereich Primar- und Sekundarstufe I; wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Freiburg im BA-Studiengang DaZ/DaF. Arbeitsschwerpunkte: Mehrsprachigkeitsdidaktik, Deutsch als Zweitsprache, Zweitspracherwerb, mehrsprachige Leseförderung. E-Mail: katja.schnitzer@fhnw.ch

1. Mehrsprachigkeit im (Schweizer) Klassenzimmer

Der schweizerische Lehrplan 21 (D-EDK 2016) sieht den Einbezug aller im Klassenraum vorhandenen Sprachen vor, auch im Unterricht der Schulsprache. »In der Schweiz hat die Mehrsprachigkeit eine identitätsstiftende Bedeutung. Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und kultureller Vielfalt auf kleinem Raum ist Bereicherung und Herausforderung zugleich, sowohl für das Sprachenlernen als auch für das Zusammenleben.« (D-EDK 2016) Allerdings ist hiervon vordringlich die Domäne des sprachlichen Lernens betroffen, während für den Bereich des literalen Lernens nach wie vor ein monolinguales Setting vorgesehen ist. Wie Forschungsergebnisse zeigen, ist der Einbezug der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit aber auch bei der literalen Förderung wichtig, weil frühe literale Erfahrungen (in der Erstsprache) im Kontext der Familie und gut ausgebaute Kompetenzen in der Erstsprache vor allem im Bereich der Schriftlichkeit auf die Zweitsprache übertragen werden können (vgl. z. B. Jeuk 2008; Nickel 2010).

Wie andernorts bereits angedeutet wurde (vgl. Sahr 2013, S. 169), sind im Kontext der vermeintlichen Sprachenvielfalt kantonaler Schullandschaften aber jene Kinder benachteiligt, deren Familiensprache keine der ausgewiesenen Schulsprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch, Romanisch) ist; sie sind folglich mit der Schriftkultur schlechter vertraut und bleiben insofern häufig im literal basierten Schulalltag zurück (vgl. SKBF 2014, S. 60 ff.). Während der Schweizer Lehrplan 21 der Förderung von Kompetenzen in der Erstsprache bei anderer Familiensprache als der Schulsprache eine hohe, identitätsstiftende Bedeutung zumisst, bleiben hingegen in den einzelnen Lernbereichen des Lehrplans Deutsch die erworbenen herkunftssprachlichen Lese- und Schreiberfahrungen unberücksichtigt. So sollen im Bereich Deutsch als Zweitsprache lediglich die im Deutschunterricht proklamierten Grundansprüche des Lehrplans erreicht werden, obwohl die (multi-)literalen Fähigkeiten und Fertigkeiten von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache oft über basale kognitive Ziele hinausreichen und im Unterricht berücksichtigt werden sollten.

Eine gute Möglichkeit zur Förderung der Kompetenzen in der Erstsprache bietet der HSK¹-Unterricht. Im Lehrplan 21 (D-EDK 2016) wird auf diese Möglichkeit der Sprachförderung zwar hingewiesen, da dieser auf freiwilliger Basis angeboten wird, nutzen viele Kinder dieses Angebot allerdings nicht. Mit Blick auf die Übertragbarkeit guter sprachlicher Kompetenzen in der Erstsprache auch auf diejenigen der Zweitsprache wäre eine Zusammenarbeit des Regelunterrichts mit dem HSK-Unterricht wünschenswert. Ob und gegebenenfalls wie diese Schnittstellen ermöglicht werden sollen, bleibt jedoch unerwähnt.

Wenn Deutschunterricht neben der Schulung und Förderung der kognitiven literalen Ressourcen zugleich soziale und sozialesemiotische Zugänge (vgl. Böck 2013, S. 14) für Lese- und Schreiberwerbshandlungen im Sinne eines erweiterten

1 HSK: Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur.

Mehrsprachigkeitsunterrichts berücksichtigt, können auch jene Kinder profitieren, die über unterschiedliche Zugänge zu Schrift/Medien verfügen. Das hierfür angelegte Konzept einer erweiterten Mehrsprachigkeit basiert auf einer Vorstellung von Literalität als kultureller und sozialer Kommunikationspraxis: »Literalität setzt [...] literacy voraus, ist aber mehr als die bloße Möglichkeit, sich schriftlich mitzuteilen. Sie schließt ein verändertes Verhältnis des Menschen zur Sprache, zu sich selbst und zur Gesellschaft ein.« (Feilke 2007, S. 30) Diese hier beschriebene Aufgabe einer Pädagogik der erweiterten Mehrsprachigkeit wird bereits seit Mitte der 1990er Jahre in den Konzepten von *Multiliteracies* theoretisch modelliert (vgl. u. a. Kress 2000, Kalantzis/Cope 2012). Dabei werden zwei Handlungsaspekte literaler Kommunikation fokussiert, die miteinander interagieren und aufeinander zu beziehen sind: Zum einen sollen als Impulsgeber oder Ausgangspunkt für einen Mehrsprachigkeitsunterricht subjektive Bedeutungszuweisungen und Erfahrungen berücksichtigt werden, die SchülerInnen im außerschulischen Bereich mit literalen Praktiken in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten vornehmen und verbinden (vgl. Böck 2013, S. 9). Zum anderen betont das pädagogische Konzept von *Multiliteracies* die durch rapide gesellschaftliche Veränderungen modifizierte Verfasstheit von Kommunikationsmedien, die nunmehr weitgehend multimodal geprägt sind und folglich unterschiedliche codespezifische Produktions- und Rezeptionsweisen bedingen bzw. ermöglichen. Für einen Deutschunterricht, der sich am Konzept einer erweiterten Mehrsprachigkeit orientiert, eröffnen sich hierdurch Chancen, multimodale Zugänge zur lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Kindern und Jugendlichen zu gestalten und damit unterschiedliche literale Potenziale einzubeziehen.

2. *Melifa*: Mehrsprachige literale Förderung für die ganze Familie

Es stellt sich also die Frage, wie sich das pädagogische Konzept von *Multiliteracies* und die Schaffung von Schnittstellen zwischen HSK- und Regelunterricht im Schulalltag praktisch umsetzen lassen. Das Projekt *Melifa* (mehrsprachige literale Förderung für die ganze Familie) setzt an dieser Stelle an, indem es das Erzählen von Geschichten ins Zentrum rückt und das Potenzial von vielsprachigen Geschichten nutzbar macht. Geschichten sind als transkulturelles Phänomen verbindend, als emotional positiv besetztes Element der Alltagskultur identitätsstiftend und als »Schaukelstuhl von der Mündlichkeit zur Schriftlichkeit« (Hurrelmann 2006, S. 168) sprachfördernd. Das Erzählen von Geschichten kommt in allen Kulturen vor und ist so alt wie die Menschheit selbst. Es hilft den Menschen, sich in Zeit und Raum zu begreifen und trägt damit zur Schaffung von Identität bei. Insbesondere im Kontext von Migration und Flucht hat es eine existenzielle Bedeutung. So stellt das Erzählen vertrauter Geschichten für viele Familien mit Migrationshintergrund zugleich ein Bindeglied zur Herkunftskultur und einen Anker in der Fremde dar. Nicht nur wird damit einem drohenden Gefühl der Entwurzelung entgegengewirkt, sondern auch der Grundstein dafür gelegt, sich in der Fremde als Individuen begreifen zu können, die in mehreren Kulturen zuhause sind. Mit anderen Worten gesagt: Geschichten geben Heimat. Mit Blick auf die kulturell und sprachlich plurale Realität vieler

Schweizer Schulen heisst dies, dass die Pflege des Geschichtsschatzes der Kinder mit Migrationshintergrund nicht nur von sprachlicher, sondern auch von emotionaler Warte aus unabdingbar ist und auch im Unterricht stattfinden muss.

Diese Forderung wird nicht zuletzt auch durch Argumente aus der Perspektive des Spracherwerbs unterstützt. Wenn Geschichten in der Familiensprache erzählt werden, sind sie außerdem ein wichtiges Instrument für die Sprachförderung, ja für die Förderung der Schriftlichkeit der ganzen Familie. Grund dafür ist, dass sie zwar vielfach mündlich erzählt werden, grundsätzlich aber einen konzeptionell schriftlichen Charakter aufweisen. Sie können deshalb dafür eingesetzt werden, eine positive Haltung zur Schriftlichkeit aufzubauen. Anstatt also Eltern den wohlgemeinten Tipp zu geben, Geschichten auf Deutsch zu erzählen, sollten sie vielmehr als ExpertInnen für Geschichten aus der Herkunftskultur in den Bildungsprozess eingebunden werden. Dies kann im Rahmen von sogenannten *Family Literacy* (FL)-Animationen geschehen. Intention des ursprünglich aus dem angloamerikanischen Raum stammenden Konzepts ist es, Kindern und ihren Eltern gemeinsame positive Erlebnisse rund um Bücher und Geschichten in ihrer Familiensprache zu ermöglichen, zum Beispiel in Familienzentren oder der Schule. In der Schweiz existiert *Family Literacy* im Rahmen der vorschulischen Förderung², aber noch nicht für Kinder im Schulalter.

Mit dem Projekt *Melifa* (Laufzeit 2014–2016) wurde erstmals in der Schweiz ein Pilotversuch zur Durchführung von *Family Literacy*-Anlässen im Primarbereich lanciert. Dieser erfolgte im Rahmen einer schulischen Jahresplanung, wo Lehrpersonen aller Stufen als »Faciliators« ermutigt und befähigt wurden, in ihren schulischen Alltag *Family Literacy* -Anlässe zu integrieren. Diese fanden sowohl im Rahmen von Elternanlässen (Elternabend, Elternfrühstück etc.) als auch im regulären Schulunterricht (z. B. durch eine zweisprachige Geschichtenstunde mit einem Elternteil) statt. In einem Basler Schulhaus, angesiedelt in einem multikulturellen Quartier, wurde für *Melifa* ein geeigneter Partner gefunden.

Das Projekt variierte je nach Zielgruppe (Fachpersonal von Primarschule, Kindergarten und Spielgruppen) und beinhaltete in einem mehrschrittigen Vorgehen folgende Massnahmen:

- Einführung in die Grundlagen der Konzepte *Multiliteracies* und *Family Literacy* sowie des Zweitspracherwerbs für das Fachpersonal
- Präsentation geeigneter Materialien sowie Entwicklung eines darauf basierenden Sprachförderkonzepts (inkl. Materialerstellung)
- Reflexion der eigenen Haltung hinsichtlich Mehrsprachigkeit
- Erprobung des Konzepts in einzelnen Klassen/Kleingruppen
- Evaluation der Massnahme durch Befragung von Lehrpersonen und Eltern
- Implementierung des (mehrsprachigen) Sprachförderkonzepts in der Jahresplanung der Schule

2 Projekt »Schenk mir eine Geschichte« des SIKJM (www.sikjm.ch).

Grundlagen für das Projekt *Melifa* bilden Materialkisten für drei unterschiedliche Altersstufen (Vorschule; Klassenstufen 1 bis 3; Klassenstufen 4 bis 6). Enthalten sind mehrsprachige Bücher für die jeweiligen Zielstufen sowie didaktische Vorschläge für deren Einsatz in *Family Literacy*-Anlässen. Die Vorschläge sind modular aufgebaut und können für einen umfassenden *Family Literacy*-Anlass oder kürzere Settings einzeln übernommen werden. Entwickelt wurden sie im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Pädagogischen Hochschule FHNW in Zusammenarbeit mit Studierenden des Studiengangs Primarstufe. Des Weiteren erklärte sich die Leitung der interkulturellen Bibliothek *Jukibu* in Basel bereit, den Lehrpersonen auf Bestellung weitere Bücher in den Zielsprachen zusammenzustellen.

Die Module für alle Zielstufen folgen jeweils dem nachfolgend dargelegten Schema:

Modul A: Gemeinsamer Einstieg / Abschluss (je 10')

- Mehrsprachige Einstimmung auf das Thema, Kennenlernen von verschiedenen Sprachen.
- Eltern und Kinder teilen ein positives Erlebnis rund um Mehrsprachigkeit.

Modul B: Eltern bringen sich in einen Erzählanlass ein (30')

- Eltern erleben sich als Expertinnen und Experten für ihre Sprach- und Geschichtenkultur.
- Eltern und Kinder setzen ihre sprachlichen Ressourcen ein.
- Kinder werden in ihrer Erstsprachkompetenz gefördert.
- Die Eltern-Kind-Beziehung wird gestärkt.

Modul C: Eltern & Kinder betrachten gemeinsam ein Buch ihrer Wahl (30')

- Eltern und Kinder teilen ein positives Erlebnis rund um Bücher.
- Kinder werden in ihrer Erstsprachkompetenz gefördert.
- Die Eltern-Kind-Beziehung sowie auch die Beziehung zu Geschichten und Büchern wird gestärkt.

Modul D: Infos zu Institutionen, Family Literacy, Vorlesen/Literalität, Deutschkursen, Bücherlisten ... (15')

- Eltern kennen den Zugang zu Kindermedien in ihrer Umgebung (vor allem Bibliotheken).
- Eltern erhalten Informationen darüber, wie wichtig literale Kompetenzen in der Erstsprache sind.

Modul E: Einbezug der Geschichtenkultur der Eltern (25')

- Eltern und Kinder bauen eine positive Haltung zu Literalität auf.
- Eltern und Kinder erleben die Wertschätzung der Geschichtenkultur in ihrer Familiensprache durch deren Einbezug im Schulalltag.

Zu jedem Modul liegen entsprechende Aktivitäten (jeweils adaptiert für die unterschiedlichen Zielstufen) vor. Im Folgenden werden einige Beispiele vorgestellt:

Aktivität 1: Dem Klang in einer fremden Sprache lauschen
(Kurzgeschichte, z. B. *Die Geschichte vom Mandelbäumchen*)

Ablauf: Ein geeigneter Abschnitt einer Geschichte wird in einer Fremdsprache vorgelesen, die den meisten SchülerInnen unbekannt ist. Für das Vorlesen kann ein Elternteil spontan oder bereits im Vorfeld angefragt werden. Mit geschlossenen Augen lassen die Zuhörenden den Klang der Sprache

auf sich wirken: *Wie klingt die Sprache? Mit welchem Instrument könnte sie verglichen werden? Wie lässt sich der Klang beschreiben? Wie heisst die Sprache? Wo wird sie gesprochen? Gibt es Sprachen, die ähnlich klingen? Was ist schön, hässlich, lustig daran? Wie ist die Stimmung im vorgelesenen Teil? Ist es eher ein Krimi, eine Liebesgeschichte u. Ä. (bzw. ist die Geschichte lustig, traurig, unheimlich etc.) Worum könnte es in der Geschichte wohl gehen?*

Anschliessend werden drei Schlüsselwörter bekannt gegeben und der Geschichtenabschnitt nochmals vorgelesen. Die Zuhörenden erhalten den Auftrag, jedes Mal, wenn sie eines der Schlüsselwörter wiedererkennen, aufzustehen. Sie achten auch auf andere Wörter, die sie evtl. verstehen. Anschliessend wird in homogenen Sprachgruppen in der Erstsprache eine passende Geschichte ausgedacht bzw. überlegt, was den Tieren/Figuren wohl passiert ist, und im Plenum ausgetauscht. Gegebenenfalls wird zum Schluss die Geschichte auf Deutsch vorgelesen.

Ziele: Schaffung eines affektiven Zugangs zu Sprache(n), Neugierde auf Sprachen wecken.

Modul: E

Aktivität 2: Mini-Sprachkurs

In der Gruppe wird eruiert, welche Sprachkenntnisse vorhanden sind. Die SprecherInnen werden beauftragt, einen kurzen fünfminütigen Sprachkurs zu erteilen. Methode und Inhalt sind frei, aber es darf nur in der Zielsprache gesprochen werden. Mögliche Inhalte sind Begrüssungsfloskeln, Zahlen, gegenseitige Vorstellung u. Ä. Bei der anschliessenden Reflexion im Plenum mit Eltern und Kindern werden folgende Fragen diskutiert:

- Welche Gefühle sind aufgetaucht? Wie haben sich diese eventuell während der Lernerfahrung verändert? Kamen Erinnerungen hoch, zum Beispiel ans schulische Fremdsprachenlernen oder andere Sprachlernerfahrungen?
- Was war für mich besonders einfach/schwierig?
- Wie habe ich das Setting erlebt?
- Was bedeutet die Lernerfahrung für mich persönlich?

Ziele: Perspektivenwechsel ermöglichen, sich als Expertin/Experten für die eigene Sprache erleben.

Modul: A

Aktivität 3: Eltern und Kinder beginnen gemeinsam ein Geschichtenbuch

Im Kreisgespräch erzählen die Eltern, die Lehrperson und die Kinder spontan, welche Art von Geschichten sie aus ihrer Kindheit kennen, wer sie ihnen erzählt hat und welche Bedeutung die Geschichten für sie hatten. Sie nennen ggf. auch ihre Lieblingsgeschichte.

Die Lehrperson weist darauf hin, dass die Klasse ein eigenes Geschichtenbuch beginnen möchte. Sie lädt die Eltern ein, im Kreis ihre Lieblingsgeschichte zu erzählen (nur Freiwillige!). Eltern und Kinder setzen sich anschliessend zusammen und schreiben (in der Erstsprache!) oder zeichnen den Anfang der Lieblingsgeschichte. Das Projekt sollte zuhause weitergeführt werden, so dass alle Kinder innerhalb von zwei Wochen die gezeichnete oder in der Erstsprache verschriftlichte Lieblingsgeschichte mitbringen können. Die Lehrperson stellt daraus ein Büchlein her (mit Spiralbindung u. Ä.), das bei nächsten *Family Literacy*-Anlässen wieder verwendet werden kann. Alle Familien erhalten ein Exemplar.

Ziele: Wertschätzung der Geschichtenkultur der Eltern in der Schule; positiven Bezug zu Literalität aufbauen.

Modul: E

Aktivität 4: Vorbereiteter Erzählanlass mit Bildern

Ein Buch/eine Geschichte/ein Märchen in verschiedenen Sprachen (max. vier Sprachen inkl. Deutsch) wird von der Lehrperson oder von Eltern ausgewählt. Die Eltern werden gezielt angefragt,

ob sie bereit wären, die entsprechenden Sätze in ihrer Sprache vorzulesen. Am Anlass selber liest die Lehrperson einen Satz auf Deutsch und die Eltern lesen die Entsprechung in ihrer Sprache vor. Die Bilder des Buches werden als Bilderbuchkino projiziert. Gemeinsam können auch Schlüsselwörter in den entsprechenden Sprachen gesucht werden. Hinweise: Die Geschichte sollte nicht zu lang sein; gegebenenfalls auch eine längere Passage nur auf Deutsch erzählen, damit keine Längeweile aufkommt. Wenn Eltern nicht vorlesen wollen, kann die Geschichte auch über eine CD abgespielt werden. Möglich ist hier, dass SchülerInnen den Text im Rahmen eines Vorleseprojekts eingeübt bzw. aufgezeichnet haben.

Ziele: Eltern bringen ihre Ressourcen ein, erleben sich als ExpertInnen für ihre Sprache.

Modul: B

Die *Melifa*-Materialkisten können im schulischen Kontext oder – im Sinne einer horizontalen Förderung – auch an anderen Orten eingesetzt werden, an denen Bildung eine Rolle spielt: in der Spielgruppe, in Familienzentren und Bibliotheken, in Flüchtlingszentren, beim tamilischen Müttertreffpunkt, an Lesenächten, im Gartenbad usw. Dreh- und Angelpunkte des Projekts sind die Niederschwelligkeit: Eltern sollen dort erreicht werden, wo sie sich ohnehin aufhalten. Ermöglicht wird dies durch die Verzahnung des Projekts mit Lehrveranstaltungen an der Pädagogischen Hochschule FHNW bzw. durch das Einbeziehen der Kompetenzen mehrsprachiger Studierender mit Migrationshintergrund.

Die Pädagogische Hochschule FHNW verzeichnete im Bereich des Lehrgangs Primarstufe im Studienjahr 2014/15 etwa einen 20%-igen Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund (Burren u. a. 2016). Die Studierenden verfügen nicht nur über weitreichende Sprachkompetenzen (von Albanisch, Portugiesisch, Spanisch, Kurdisch, Arabisch, Türkisch über Tamil und Malayalam bis hin zu Kisuaheli), sondern auch über vielfältigste Erfahrungen der subjektiven Bedeutungszuweisungen von Literalität. Um diese biografischen Erfahrungen für das eigene professionelle Handeln nutzbar zu machen, sind ein entsprechendes Hintergrundwissen sowie ein hoher Grad an Reflexivität notwendig. Zentral für deren Entwicklung sind Lehrveranstaltungen, in denen nebst Kompetenzaufbau sowie angewandter Erforschung fachdidaktischer Konzepte auch die Reflexion des eigenen professionellen Handelns im Bereich multiliteraler Erfahrungen ermöglicht wird, weil dadurch eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Konzept *Multiliteracies* – sowohl für pluri- als auch monolingual sozialisierte Studierende – erreicht werden kann.

3. Multiliteracies in der Ausbildung von Lehrpersonen

In einem Zeitraum von über drei Jahren wurde in verschiedenen Vertiefungsseminaren aus dem Wahlpflichtangebot das pädagogische Konzept *Multiliteracies* ins Zentrum gestellt. Ziel war es, die Studierenden durch eine intensive Vernetzung von Theorie und Praxis zu einer eigenaktiven Auseinandersetzung mit theoretischen Grundlagen anzuregen und anhand einer praktischen Seminar ausgerichtet die Relevanz eines fachwissenschaftlichen, -didaktischen und methodischen Grundlagenwissens für ihre spätere berufliche Tätigkeit erfahrbar werden zu lassen. Darüber hinaus sollte bei den Studierenden das Bewusstsein gestärkt werden,

dass sie als zukünftige Lehrpersonen Schulentwicklungsprozesse mitgestalten können und dass hierbei neben fundierten Fachkenntnissen auch die kontinuierliche Reflexion der persönlichen Einstellungen und Haltungen gegenüber sprachlicher und kultureller Vielfalt unerlässlich ist. Der hochschuldidaktische Ansatz der Lehrveranstaltung sah zunächst die Vermittlung fachlicher Grundlagen sowie die Erstellung von Praxismaterialien (Materialkisten) vor. In Zusammenarbeit mit der interkulturellen Bibliothek in Basel und dem Partnerschulhaus, Familienzentren, Spielgruppen und Flüchtlingszentren erhielten die Studierenden die Gelegenheit, ihr neu erworbenes Wissen und die konzipierten Materialien bei der Durchführung von Family Literacy-Anlässen in die Praxis umzusetzen. Die Reflexion der Praxiserfahrungen und die Überarbeitung der Materialien erfolgten wiederum in der Lehrveranstaltung. Auch die Erfahrungen beim (Ein)Blick auf ausserschulische Institutionen und die Gestaltung der Zusammenarbeit mit unterschiedlichen AkteurInnen aus dem Bildungsbereich wurden thematisiert.

4. Perspektiven

Der erste Zyklus ist abgeschlossen. Die Evaluationsergebnisse haben gezeigt, dass die beteiligten Lehrpersonen, Spielgruppen und Treffleitenden das Aufzeigen der Relevanz des Konzepts Multiliteracies als horizontenerweiternd und die praktischen Umsetzungsideen als hilfreich empfunden haben. Als entlastend wurde wahrgenommen, dass ohne grossen Aufwand bei den Eltern viel positive Wirkung erzielt werden kann.

Als schwierig erwies sich wie erwartet die Erreichbarkeit der Eltern mit sehr wenig Bildungshintergrund. Entscheidend für den Erfolg waren schriftliche Einladungen in unterschiedlichen Sprachen und persönliche Einladung durch die Lehrperson oder durch Schlüsselpersonen aus der Community (z. B. Lehrpersonen für HSK). Herausfordernd war auch der Einbezug der Eltern von älteren SchülerInnen (6. Klasse). Denkbar wäre hier zum Beispiel die Aufführung eines mehrsprachigen Lesetheaters für die Eltern.

Die teilnehmenden Eltern und Kinder empfanden das Interesse der Schule an »ihrer« Sprache als überraschend und durchwegs positiv. Die Kinder waren sehr stolz auf die vorlesenden Eltern.

Von Seiten der Studierenden war das Feedback positiv: Die meisten angehenden Primarlehrpersonen mit Migrationshintergrund erlebten das Einbringen ihrer sprachlichen Kenntnisse als neue, berührende und zuweilen irritierende Erfahrung, welche die Auseinandersetzung mit der eigenen Sprach- und Literalitätsbiografie anregte. Von allen Teilnehmenden der Seminare wurden der hohe Praxisbezug und der Einblick in ausserschulische Institutionen wie Familienzentren, Flüchtlingsheimen etc. geschätzt. Die Unplanbarkeit der Erzählanlässe in Letzteren wurde als grosse, aber lehrreiche Herausforderung empfunden.

Zukünftig sollen die Materialien, die im Laufe des Projekts entstanden sind, in schulischen und ausserschulischen Institutionen eingesetzt werden. Zudem wurden die Materialkisten in Form von Rucksäcken über die Bibliothek der Pädago-

gischen Hochschule der breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Viele der Studierenden, welche das Studienmodul besucht haben, arbeiten inzwischen selbst als Lehrpersonen im Grossraum Basel. Dieses Netzwerk soll für die Fortsetzung des Projekts genutzt werden. Angedacht ist derzeit die Anschaffung eines Bücherbusses, der von Institution zu Institution fährt. Insbesondere Orte für Menschen auf der Flucht sollen davon profitieren. Auch dieser Prozess wird weiterhin von Lehrveranstaltungen begleitet werden.

Literatur

- BFS/BUNDESAMT FÜR STATISTIK (2016): *Die Bevölkerung der Schweiz 2015*. BFS: Neuchâtel. Online: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung.gnpdetail.2016-0591.html> [Zugriff: 28.11.2016].
- BÖCK, MARGIT (2013): Die »New Literacy Studies« und »Multiliteracies«. Eine soziale Perspektive auf Schreiben und Lesen. In: *ide. informationen zur deutschdidaktik*, 37. Jg., H. 1, S. 8–15.
- BURREN, SUSANNE; PORTA, CELESTINA; SAFI, NETKEY (2016): Migration und Gender bei (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern: Zur interaktiven Herstellung sozialer Differenz. In: Horwath, Ilona; Kriesi, Irene; Liebig, Brigitte; Riegraf, Birgit (Hg.): *Geschlecht und Migration in der höheren (Berufs-) Bildung*. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, S. 263–283.
- D-EDK/DEUTSCHSCHWEIZER ERZIEHUNGSDIREKTOREN-KONFERENZ (2016): *Lehrplan 21. Deutsch. Kompetenzaufbau 1. bis 3. Zyklus*. Stand 29.02.2016. Online: www.lehrplan.ch [Zugriff: 12.11.2016].
- Die Geschichte vom Mandelbäumchen*. Online: http://www.iik.ch/cms/wp-content/uploads/maerli/portugiesisch/die_legende_von_den_mandelbaeumen.pdf [Zugriff: 12.11.2016].
- FEILKE, HELMUTH (2007): Textwelten der Literalität. In: Schmölzer-Eibinger, Sabine; Weidacher, Georg (Hg.): *Textkompetenz. Eine Schlüsselkompetenz und ihre Vermittlung*. Tübingen: Narr, S. 25–37.
- HURRELMANN, BETTINA (2006): Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung. In: Auernheimer, Georg (Hg.): *Schieflagen im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 161–178.
- JEUK, STEFAN (2008): Die Bedeutung der Erstsprache beim Erlernen der Zweitsprache. In: Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Schäfer, Joachim (Hg.): *Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder – Sprachen im Klassenzimmer*. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 29–42.
- KALANTZIS, MARY; COPE, BILL (2012): *Literacies*. Cambridge: University Press.
- KRESS, GUNTHER (2000): *Multimodality. A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. London: Routledge.
- NICKEL, SVEN (2010): Family Literacy – Familienorientierte Förderung der Literalität als soziale Praxis. In: Sturm, Afra (Hg.): *Literales Lernen von Erwachsenen im Kontext neuer Technologien*. Münster: Waxmann.
- SAHR, ROMAIN (2013): Mehrsprachige literarische Bildung. Eine Chance für Kinder mit Migrationshintergrund. In: Gawlitzek, Ira; Bettina Kümmerling-Meibauer (Hg.): *Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur*. Stuttgart: Fillibach/Klett, S. 169–190.
- SKBF/SCHWEIZERISCHE KOORDINATIONSSTELLE FÜR BILDUNGSFORSCHUNG (2014): *Bildungsbericht Schweiz 2014*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung. Online: http://skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/bildungsbericht2014/bildungsbericht_2014.pdf [Zugriff: 12.11.2016].
- UNHCR/THE UN REFUGEE AGENCY (2016): *Global Trends. Forced Displacement in 2015*. Produced and printed by UNHCR, 20. Juni 2016. Online: <http://www.unhcr.de/service/zahlen-und-statistiken.html> [Zugriff: 12.11.2016].

Brigitta Busch

Erzählen können, schweigen dürfen

Der Beitrag plädiert dafür, Freiräume des kreativen Schreibens zu schaffen, in denen Kinder und Jugendliche auch Belastendes oder als traumatisch Erlebtes zur Sprache bringen können, aber nicht müssen. Anhand des Projekts der »Kleinen Bücher« an einer Wiener Volksschule wird gezeigt, wie Betroffene solche Räume nützen, um Verlusterfahrungen und Ängste zu thematisieren und zu transformieren und um das Zurückgewinnen von Handlungsmacht zu erproben. Für die Analyse der multimodalen Texte greife ich auf Erkenntnisse aus der ressourcenorientierten Kunst- und Traumatherapie zurück.

1. *Der verbotene Vogel*

An den Anfang meines Beitrags stelle ich einen multimodal gestalteten Text, der im Rahmen eines Langzeitprojekts zu kreativem Schreiben und Gestalten an einer Wiener Volksschule entstanden ist. Es handelt sich um das kleine Büchlein *Der verbotene Vogel*. Das Titelbild (Abb. 1) zeigt einen in kräftigem Gelb und Orange gezeichneten Vogel. Die roten Riemen, die – ähnlich einer Koppel – einen Köcher mit vier Pfeilen halten, verleihen ihm ein martialisches Aussehen. In seiner expressiven Darstellung zieht das Buch Aufmerksamkeit auf sich, wirkt aber, je mehr man sich darauf einlässt, verstörend. Der Text besteht aus fünf Sätzen, jeweils mit dazugehörigem Bild.

- (1) *Der verbotene Vogel ist da. Er hat einen Vogel getötet.*
- (2) *Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.*
- (3) *Der verbotene Vogel hat noch einen Vogel getötet.*
- (4) *Der verbotene Vogel hat 3 Vögel getötet.*
- (5) *Der verbotene Vogel hat alle Vögel getötet.*

BRIGITTA BUSCH forscht und lehrt am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien. Seit mehreren Jahren beschäftigt sie sich intensiv mit Mehrsprachigkeit, Emotion und Trauma.

E-Mail: brigitta.busch@univie.ac.at

Abb. 1: Titelblatt zum Text »Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.«

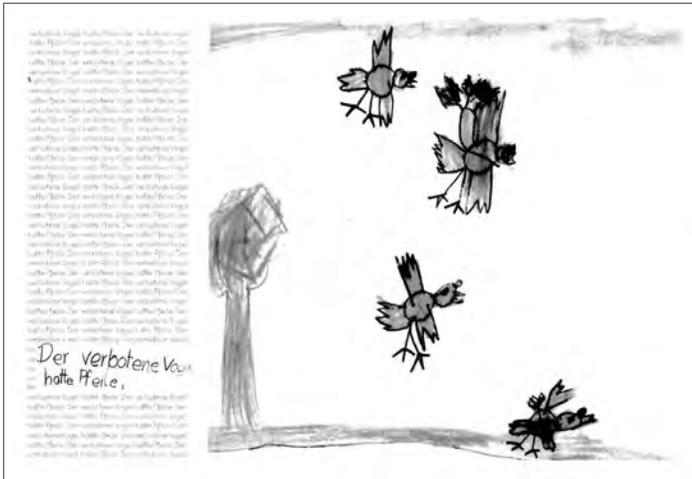


Was macht dieses Buch so verstörend? Der verbotene Vogel ist einfach da, er ist nicht gekommen, sondern er ist da und tötet (1). Und er geht nicht weg (2). Er tötet einen Vogel nach dem anderen (1, 2, 3, 4), bis alle tot am Boden liegen und der Köcher des verbotenen Vogels leer ist (5). In Bild 1 fällt der vom ersten Pfeil getroffene Vogel blutend zu Boden, während die beiden anderen zu entkommen versuchen. In Bild 2 haben sie den Fluchtversuch aufgegeben und sind erstarrt, ihre Augen sind weit aufgerissen auf den verbotenen Vogel gerichtet (Abb. 2). Vom dritten Bild an sind keine unverletzten Vögel mehr zu sehen, alle sind entweder von einem Pfeil getroffen oder bereits tot. Der zuerst getötete Vogel hat das farbige Gefieder verloren und wird von Bild zu Bild mehr zu einem Gerippe.

Was dieses Buch für uns Leser_innen so irritierend macht, ist, dass die Vögel dem verbotenen Vogel völlig hilflos ausgeliefert sind. Weder können sie flüchten, noch ihn in die Flucht schlagen. Das plötzliche, hilflose Ausgeliefert- und Überwältigtsein, der komplette Verlust von Handlungsmacht sind wesentliche Bestandteile von Traumadefinitionen. Wenn der Körper, in höchste Alarmbereitschaft versetzt, weder mit Kampf (*fight*) noch mit Flucht (*flight*) reagieren kann, bleibt er sozusagen in der nicht zu Ende gebrachten Reaktion auf Extremstress stecken (Levine/Frederick 1998). Irritierend ist auch die ungewöhnliche syntagmatische Verknüpfung von Verbot und Vogel zu *Der verbotene Vogel*: Ist der Täter ein Geächteter? Ist die Tat verboten? Ist es verboten, darüber zu sprechen? Geschichten wie die vom verbotenen Vogel als realitätsnahe Darstellung einer konkret erlebten traumatischen Szene zu interpretieren, wäre – wie in der Fachliteratur betont wird – nicht zulässig, wohl aber können sie als Hinweis auf ein selbst durchlebtes oder durch Weitergabe vermitteltes traumatisierendes Geschehen gelesen werden (Reddemann 2001).

Was unter Traumatisierung zu verstehen ist, wird je nach Ansatz (neurowissenschaftlich-biologisch, psychoanalytisch, sozialpsychologisch) unterschiedlich gefasst. Standardwerke im Bereich der Psychotraumatologie berufen sich auf die bahnbrechenden Arbeiten des französischen Psychiaters Pierre Janet, der sich zu

Abb. 2: Illustration zum Text »Der verbotene Vogel ist nicht weggegangen.«



Beginn des 20. Jahrhunderts mit den Wirkungsweisen von Trauma auseinandergesetzt hat (van der Kolk u. a. 2007). Ein belastendes Ereignis wird Janet (1904) zufolge erst dann zum »emotionalen Störfall«, wenn die persönlichen Anpassungsstrategien überfordert sind, wenn es nicht möglich ist, das Durchlebte in den eigenen Wahrnehmungshorizont einzubauen, es mit bisherigem Wahrnehmen, Erleben und Erinnern zu verknüpfen. In diesem Sinn kann traumatisches Erleben als Grenzerfahrung oder Nicht-Erfahrung verstanden werden, als ein radikaler Bruch des Grundvertrauens in das, was Husserl »das Undsowweiter« genannt hat – das Vertrauen, dass die Welt, wie wir sie kennen, weitergeht.

2. Migration, Flucht und traumatisches Erleben

Allein im vergangenen Jahr musste für rund 9.000 Kinder und Jugendliche, die als Flüchtlinge, mit oder ohne Eltern, nach Österreich gekommen waren, ein Platz in österreichischen Schulen gefunden werden. Viele, wenn nicht die meisten von ihnen, haben Schreckliches erlebt: bevor sie die Flucht angetreten haben und auf dem Fluchtweg selbst. Hier angekommen finden sie sich in einer für sie unvertrauten Umwelt wieder, häufig in einer prekären Situation, in der ihr ungeklärter Status sie und ihre Familien daran hindert, Zukunftsperspektiven entwerfen zu können. Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden dabei zunehmend als besonders vulnerable Gruppe erkannt.

Ein Trauma kann durch ein Einzelereignis, aber auch durch eine Kette von belastenden Erfahrungen ausgelöst werden, die erst durch ihre Häufung eine traumatisierende Wirkung entfalten (Khan 1977). Im Zusammenhang mit Migration, Flucht und Vertreibung kommen verschiedene Umstände zusammen, welche die Vulnerabilität der betroffenen Personen erhöhen und damit eine Traumatisierung zur

Folge haben können. Der Wechsel von einer vertrauten in eine unvertraute Umgebung, deren Sprache und soziale Codes man nicht kennt, kann als große Verunsicherung erlebt werden. Gewaltsame oder lebensbedrohliche Geschehnisse vor oder während der Flucht – Kriegshandlungen, Verfolgung, Misshandlungen, Verlust von nahestehenden Menschen, Todesangst, sexueller Missbrauch – werden in der Regel dann als besonders schlimm erlebt, wenn am Ende der Flucht keine Sicherheit steht, sondern die Ungewissheit im oft jahrelangen Warten auf einen Asylentscheid fort dauert. Schließlich können auch transgenerationale Auswirkungen von Kriegstrauma, Flucht und Migration eine wichtige Rolle spielen, wenn die zweite Generation mit den Verletzungen, Ohnmachtserfahrungen oder Ängsten ihrer traumatisierten Eltern heranwächst (Bohleber 2009). Bei Traumatisierungen im Zusammenhang mit Flucht oder Migration handelt es sich um das, was Becker (2014, S. 16) als »sozialpolitische Traumatisierungsprozesse« bezeichnet: Die individuelle Dimension kann nicht losgelöst von der gesellschaftlichen ins Auge genommen werden. Becker warnt deshalb davor, Trauma zu entkontextualisieren und den Blick von sozialpolitischen Prozessen auf das Individuum, von der Anerkennung des zugefügten Leids auf eine Pathologisierung zu verschieben.

Der Arzt und Psychotherapeut Keilson, der nach dem Zweiten Weltkrieg mit jüdischen Waisenkindern in den Niederlanden gearbeitet hat, betont die Bedeutung der zeitlichen Sequenz kurz nach der direkten Verfolgung und die Reaktion der Mitmenschen, von denen es entscheidend abhängt, »die Kette der Traumatisierung zu brechen und dadurch das Gesamtgeschehen zu mildern« oder aber »durch das Unvermögen einer Hilfestellung die Gesamttraumatisierung zu verstärken« (Keilson 1979, S. 430). So kommt dem Schulbesuch für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund aus psychosozialer Warte eine besondere Bedeutung zu, da die Schule bis zu einem gewissen Grad einen »sicheren Ort« und einen strukturierten Alltag bieten kann (Adam u. a. 2016). Oft fungiert die Schule als erstes Bindeglied zur neuen Umwelt und als Zugang zu einer erhofften Normalität.

3. Freiräume des kreativen Schreibens

Die pädagogische Forschung und Praxis steht erst am Beginn einer dringend notwendigen Perspektiverweiterung, um Traumafolgen vermehrt in den Blick zu nehmen (Zito/Martin 2016). Mit den Plattformen *traumapaedagogik.de* sowie der Bundesarbeitsgemeinschaft Traumapädagogik e.V. wurden Foren für die berufliche Vernetzung und für die Verankerung der Traumapädagogik als Subdisziplin geschaffen. Forschungsergebnisse und/oder praxisorientierte Hinweise finden sich unter anderem in Büttner u. a. (2004) und Bausum u. a. (2009). In jüngster Zeit ist ein wachsendes Interesse an diesen Fragen zu verzeichnen.¹

1 Vgl. dazu Sondernummer *Flucht_Punkt_Sprache* der Zeitschrift *OBST* (89/2016); Sondernummer *Migration und Flucht als (sonder-)pädagogische Aufgaben* der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* (1/2016); Handbuch des UNHCR Österreich zu *Flucht und Trauma im Kontext Schule* (Siebert 2016).

Wichtig für uns sind auch Erfahrungen aus Projekten, die nach dem Ende der Apartheid in Südafrika im Zusammenhang mit der Frage entstanden sind, wie Schule und außerschulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit Gewalt in der Gesellschaft leisten können. Zu nennen sind insbesondere die Arbeiten von Pippa Stein (2008) über *Storytelling*-Projekte mit Kindern aus *informal settlements*.

Zentrale Elemente in diesen pädagogischen Projekten sind, dass sie kreative Formen des Erzählens ermöglichen, dass sie Gruppenarbeit fördern, also kooperativ, aber auch inklusiv angelegt sind, also Kinder nicht in »traumatisierte« und »nicht-traumatisierte« einteilen. Gemeinsam ist ihnen auch, dass sie multilingual ausgerichtet und im Hinblick auf sprachliche Gestaltungsmittel nicht normativ sind, also keine sprachliche Korrektheit erwarten, sondern den Beteiligten erlauben, auf die heteroglossischen Ressourcen ihres sprachlichen Repertoires zurückzugreifen. Sie fassen multimodale Gestaltungsmittel (geschriebene Texte, Zeichnungen, Fotografien, Collagen, Installationen, Formen darstellender Kunst) als Teil des Repertoires auf, das herangezogen wird, um Bedeutung zu schaffen und zu vermitteln. Schließlich ist ein wichtiges Prinzip in diesen Projekten, dass den Beteiligten auch die Wahl der Themen freisteht. Sie bringen zur Sprache, was sie beschäftigt oder bewegt und entscheiden darüber, was und wie sie erzählen. Widersprüchliches kann stehen bleiben, und es gibt keinerlei wertende Kommentierung. Solche Projekte vermögen es, einen Raum zu schaffen, wo die Möglichkeit gegeben ist, dass die Beteiligten auch Belastendes zum Ausdruck bringen können, ohne je dazu gedrängt zu werden und ohne mehr preisgeben zu müssen, als sie wollen oder zum gegebenen Zeitpunkt für richtig halten. Das schließt, wie Stein (2008) festhält, auch das Recht ein zu schweigen. Damit wird ein Raum geschaffen, den man im Sinne von Winnicott (2010) als »Übergangsraum« bezeichnen kann, ein Raum, in dem Probedaheln möglich ist, um persönliche und soziale Welten auszuloten und zu verhandeln und Handlungsmacht zurückzugewinnen. Ein Raum, der zugleich geschützt ist und doch eine Art Öffentlichkeit ermöglicht. Mitteilen, was man selbst erlebt hat, heißt, es mit anderen teilen zu wollen. Das wiederum setzt voraus, dass man erwarten kann, ein Gegenüber zu finden, das einem respektvoll gegenübertritt, dem Gehörten Glauben schenkt und das erlittene Leid anerkennt.

Einem solchen Zugang war jenes Projekt verpflichtet, aus dem das Buch *Der verbotene Vogel* stammt, das am Anfang dieses Beitrags besprochen wurde. Es ist Teil der »Bibliothek der Kleinen Bücher«, einem Projekt, das seit über zehn Jahren an der Wiener Volksschule Ortnergasse einen festen Bestandteil des Unterrichtskonzepts bildet. Konkret geht es um die Mehrstufenklasse M2², in der Kinder im Alter zwischen sechs und elf Jahren und mit vielen unterschiedlichen Familiensprachen vertreten sind. Häufig werden Seiteneinsteiger_innen aufgenommen, darunter immer wieder Kinder aus Flüchtlingsfamilien. Einen Schwerpunkt der Lernaktivitäten in dieser altersmäßig, sprachlich und sozial heterogen zusammengesetzten Mehr-

2 <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/> [Zugriff: 9.11.2016].

stufenklasse bilden verschiedene Formen von freiem und kreativem Schreiben und Desktoppublishing. Der Klassenlehrer, Christian Schreger, versteht diese Aktivitäten als eine zeitgemäße Adaptierung der Konzepte des französischen Reformpädagogen Freinet, der einem vereinheitlichenden, autoritären Bildungsdiskurs selbstgesteuerte und kooperative Formen des Lernens entgegensetzte.

Die sogenannten »Kleinen Bücher«³ bilden in ihrer Gesamtheit eine eigene, fortlaufende Klassenbibliothek (Schreger 2008). Die Büchlein werden von Schüler_innen geschrieben und illustriert. Die SchülerInnen bestimmen, ob, wann oder mit wem sie ein Kleines Buch verfassen möchten; sie wählen Thema, Gestaltungsmittel und Design und ziehen, soweit sie es wünschen, die Hilfe von Eltern, Lehrer_innen oder anderer Personen ihres Vertrauens bei. Auch die sprachliche Gestaltung bleibt den Autor_innen überlassen: Die Texte erscheinen nach Wunsch der Kinder (korrigiert und/oder unkorrigiert) auf Deutsch oder in einer anderen Sprache mit deutscher Übersetzung, gelegentlich auch in mehr als zwei Sprachen. Einzige Einschränkung ist das einheitliche Format: Jedes Buch hat zehn Seiten im A6-Format sowie einen Umschlag aus stärkerem Karton und verfügt über alle Eigenschaften eines »echten Buchs«. Die für die Herstellung erforderliche Ausrüstung – Computer, Drucker, Digitalkamera, Papierschneider und Heftmaschine – ist jederzeit verfügbar, die fertigen Bücher, mittlerweile sind es weit über tausend, liegen in einer Holzkassette auf. Ein weiteres Exemplar jedes Büchleins bleibt im Besitz der jeweiligen Autor_innen.

Märchen, Tiergeschichte, Räubergeschichte, Fotoreportage, Sachbuch, Erlebnis- oder Reisebericht, Fantasyliteratur, Comic, Science-Fiction, Fotoroman oder Computerspiel sind beliebte Genres, an die sich Kleine Bücher anlehnen. Diese unterschiedlichen Genres werden genutzt, um Fragen, mit denen die Schüler_innen konfrontiert sind und die mit unterschiedlichen für sie relevanten Lebenswelten verbunden sein können, in direkter oder verfremdeter Form ins Klassenzimmer hereinzuholen. Familienalltag (Geburtstage, Geschwister, Feiern, Reisen, Einkaufen) oder Schulalltag (Unterrichtsthemen, Exkursionen, Freundschaften, Konflikte) können ebenso thematisiert werden wie grundsätzliche Fragen zu Leben und Zusammenleben, mit denen sich Kinder beschäftigen. So können in der Form eines Kleinen Buchs auch Ängste, Tabuthemen oder Gewalterfahrungen angesprochen werden.

4. Darstellungen von Krieg oder Gewalt

Wenn Kinder – sei es durch eigenes Erleben oder das der Eltern – mit Krieg und Gewalt konfrontiert waren oder sind, dann ist das Teil ihrer Lebenswelt, die sie auch in die Schule einbringen (vgl. Busch 2016). In den Kleinen Büchern sind Krieg und Gewalt immer wiederkehrende Themen, mit denen sich auch Kinder auseinandersetzen, die selbst keine solchen Erfahrungen gemacht haben, sondern über Erzählungen oder Medien davon wissen. Deutlich wird in vielen solcher Bücher, die Titel

3 <http://ortnergasse.webonaut.com/m2/kb/> [Zugriff: 9.11.2016].

tragen wie *Die Tschetschener gegen Russen, Inder gegen Türken, Rot gegen Schwarz, Panzerkrieg*, wie nah Angst und Faszination beieinander liegen. Waffen können beides sein, Bedrohung und Wunsch nach Stärke.

Verstörende Darstellungen von belastenden oder überwältigenden Erfahrungen wie jene des verbotenen Vogels, die nicht in ein Narrativ mit einem Davor und einem Danach eingebettet sind, kommen in den Kleinen Büchern eher selten vor. Wie in der Vogel-Geschichte greifen Kinder dabei meist auf Bilder und Metaphern zurück. In der therapiewissenschaftlichen Literatur wird berichtet, dass Täterfiguren häufig als Monster, Dämonen, Räuber oder in Tiergestalt dargestellt werden. Stein (2008, S. 75 ff.) schreibt, dass in einem ihrer Storytelling-Projekte in einem südafrikanischen Township in 20 Prozent der Geschichten Kannibalen oder kannibalenähnliche Figuren vorkamen. Die Kannibalenfigur, so erläutert sie, stehe in traditionellen südafrikanischen Geschichten für das Böse, das in der realen Welt vorkommt, und kann vor dem aktuellen sozialen Hintergrund von sexualisierter Gewalt, der Kinder und Jugendliche häufig ausgesetzt sind, verstanden werden. In der Kunsttherapie wird häufig darauf verwiesen, dass Dinge, über die zum gegebenen Zeitpunkt schwer oder nicht gesprochen werden kann, manchmal in einem anderen Modus zum Ausdruck gebracht werden können, und dass manche Geschehnisse, insbesondere solche, die mit Scham behaftet sind, zwar einem massiven Schweigebot unterliegen, aber nicht unbedingt auch einem Malverbot (Lücke 2001, S. 134).

In der Traumatherapie wird die Konfrontation mit einem früheren traumatischen Geschehen als etwas gesehen, das eine Überwältigung durch Gefühle, Panikattacken und sogar dissoziative Zustände hervorrufen kann. Deshalb sollen Betroffene nicht dazu aufgefordert oder gar gedrängt werden, über Lebensabschnitte oder Erlebnisse – zum Beispiel Fluchtgeschichten – zu erzählen, die mit extrem traumatischen Erfahrungen behaftet sein können. Wenn Kinder oder Jugendliche aber von sich aus Traumatisches thematisieren, kann das auch ein Hilferuf sein, der signalisiert, dass eine therapeutische Einrichtung eingeschaltet werden sollte.

Selbst im geschützten Raum der Traumatherapie erfolgt eine Konfrontation mit dem traumatischen Geschehen in der Regel nur mit Hilfe besonderer Techniken. Speziell in der Psychodynamisch Imaginativen Traumatherapie (PITT) wird Wert darauf gelegt, dass eine solche Traumakonfrontation erst nach einer längeren Phase der Stabilisierung, in der ein »sicherer Ort« und Helferfiguren geschaffen werden, in Frage kommt, und nur, wenn die Klient_innen das wünschen (Reddemann 2001). Betroffene Menschen »wissen« das in der Regel und vermeiden es nach Möglichkeit, entsprechende Erinnerungen zu evozieren. Manchmal imaginieren sie auch von sich aus Ressourcen wie Helferfiguren oder sichere Orte, die ihnen dabei helfen, mit traumatischen Erinnerungen umzugehen.

Auch im Buch *Der verbotene Vogel* finden sich Hinweise auf solche Ressourcen. Alle Bilder sind unten von einem grünen und oben von einem blauen Streifen begrenzt, die die dargestellten Szenen rahmen. Im ersten Bild ist links ein mit Wurzeln im Boden verankerter Baum zu sehen, auf Bild zwei verblasst der Baum, wird kleiner, seine Wurzeln sind nicht mehr zu sehen. Auf Bild drei fehlt der Baum, aber links oben ist eine Sonne, die mit einem traurigen Gesicht das Geschehen beobachtet.

Zieht man das Instrumentarium PITT-orientierter Kunsttherapie heran, so können auch Details der Darstellung relevant gesetzt werden: Der zuerst verankerte, dann verblassende Baum könnte als Verlust eines »sicheren Orts« verstanden werden, die mitfühlende Sonne als eine Anerkennung des Leids, die Himmel-Erde-Rahmung als eine Begrenzung des Geschehens, die als Containment dienen kann. Die strukturierte, sich auf Metaphern stützende Geschichte, die Position einer gewissen Distanz zum dargestellten Geschehen, das Evozieren eines sicheren Orts, das Containment, diese Elemente könnten darauf hindeuten, dass es hier bereits um eine beginnende Verarbeitung des Geschehens geht. In ressourcenorientierten Traumatherapien wird betont, dass es wichtig ist, sich ein positiv besetztes Davor zu vergegenwärtigen, um daraus Kraft für ein positiv besetztes Danach ins Auge fassen zu können.

5. Verlusterfahrungen betrauern und kompensieren

Migration und Flucht sind immer auch verbunden mit einem Wechsel der Lebenswelt. Vertrautes – Orte, Menschen, Sprachen, Gewohnheiten – müssen zurückgelassen und gegen Unbekanntes eingetauscht werden. Selbst wenn das Weggehen sozusagen freiwillig erfolgte und das, was man zurücklässt, intakt bleibt, kann der Verlust als sehr schmerzhaft erfahren werden.

Die Trauer um das Verlorene und die Erinnerung daran sind ein Motiv, das in vielen Kleinen Büchern zu finden ist. Ein Schüler, der mit seiner Familie aus Syrien nach Österreich geflüchtet ist, schreibt in seinem auf Kurdisch verfassten Kleinen Buch liebevoll über das zurückgelassene Haus und die Blumen neben dem Haus, die Berge, hinter denen »ein anderer Staat« liegt, den Orangenbaum, die Bienen, die Honig bringen. Auf einer Doppelseite beschreibt und zeichnet er das Haus mit dem runden Tisch und den »elf Sesseln« darum herum. Sie stehen für die zurückgelassene weitere Familie.

Ein anderer Schüler kam mit acht Jahren mit seinen Eltern und seinem jüngeren Bruder nach Wien. Kurz nach seiner Ankunft verfasste er sein erstes Kleines Buch, ein zweisprachiges Buch, das von einem Elefanten handelt, der sich in einer fremden Stadt wiederfindet, eine Maus trifft und mit ihr Freundschaft schließt. Eine genauere Analyse des Buchs – insbesondere der Zeichnungen – zeigt, dass der Autor hier seine Migrations- und Fremdheitserfahrung thematisiert (Busch 2013, S. 185 ff.). Diesem Buch folgten vier weitere Bücher, die das Dorf, in dem der Schüler bis zu seiner Übersiedlung nach Wien gelebt hat, zum Gegenstand haben. Sie bieten eine detaillierte Darstellung des Heimatorts in der Art eines Stadtplans, in dem Häuser, Straßen, Felder, Wiesen usw. akribisch eingezeichnet sind. Mit diesen Bildern hält er den Ort in allen Einzelheiten für sich fest. Er beweist, dass er sich auch aus der Entfernung darin orientieren und die Leser_innen darin herumführen kann (Abb. 3).

Die Rekonstruktion eines Erinnerungsortes, der auch die Form eines aus der Zeit gefallenen idealisierten Sehnsuchtslands annehmen kann, ist ein Thema, mit dem sich der ägyptisch-französische Psychoanalytiker Jacques Hassoun (2003) in seinem Buch *Schmuggelpfade der Erinnerung* ausführlich auseinandersetzt. Über die

Abb. 3: Eine Doppelseite aus dem Buch *Virine 2*

im Exil Aufwachsenden schreibt er, sie erlebten sich oft als »ausgestoßen aus einem Land, von dem sie glauben, es stehe ihnen als angestammte, natürliche Heimat von Rechts wegen zu« und als »aus dem Rahmen, aus der Norm [gefallen] in einen leeren Raum, wo ihnen als Beinahe-Einheimische exorbitante Zugehörigkeitsbeweise abverlangt werden, und zwar ausgerechnet von denen, die sie gleichzeitig ablehnen« (Hassoun 2003, S. 30).

Anders als sein jüngerer Bruder, der erst in Wien eingeschult wurde, hat der Autor der Dorf-Bücher die Übersiedlung mit dem Sprach- und Schulwechsel als einschneidendes, belastendes Geschehen erlebt und ist, wie sich der Lehrer erinnert, fallweise in der Schule in Tränen ausgebrochen. Menschen können auf dieselbe Situation, wenn sie anders erlebt wird, unterschiedlich reagieren.

Lev Vygotskij (1994) gelangte in den 1930er Jahren in einer Studie zu drei Geschwistern zur Einsicht, dass verschiedene Personen potenziell traumatisierende Ereignisse unterschiedlich erfahren und nicht gleichartig damit umgehen. Aus der unterschiedlichen Reaktion der Geschwister auf Misshandlungen im Elternhaus schließt er, dass die soziale Umwelt nicht unmittelbar und in statischer Weise auf das Verhalten einwirkt, sondern vermittelt durch das emotionale Erleben (*perezhivanie*), die Art und Weise, wie sie aufgrund der persönlichen, situational bedingten Ressourcen erfahren und interpretiert wird.

In der Kunsttherapie werden positive Erinnerungsbilder als Möglichkeit gesehen, verlorene Orte und Menschen visuell wieder vor sich zu haben und Verlust-erfahrungen zu betrauern und zu kompensieren. Sie ermöglichen auch, an positive Erfahrungen anzuknüpfen, die vor dem als belastend erlebten Einschnitt liegen, und verweisen darauf, dass es ein Davor gab und folglich auch ein Danach geben kann (Rakoš 2010, S. 137).

6. Sich wieder zur Welt öffnen

Die Psychodynamisch Imaginative Traumatherapie kennt eine Reihe von Strategien, die traumatisierte Menschen als Ressource zur Stabilisierung, Stärkung von Resilienz und Neuorientierung nützen können. Zu diesen Elementen gehört der

Abb. 4 und 5: Gruselwald und Apfelbaum aus dem Buch *Die coolen Mädchen*

bereits erwähnte sichere Ort, die Vorstellung von einem Ort, an dem man sich geborgen und gegen außen beschützt fühlen kann (Reddemann 2001).

Die Autorin des Buchs *Der verbotene Vogel* hat im Lauf ihrer Volksschulzeit mehr als dreißig Kleine Bücher verfasst. Während in den ersten immer wieder plötzlich hereinbrechende Bedrohungen dargestellt werden, die im Zusammenhang mit der Flucht der Familie aus Tschetschenien stehen könnten, sind die späteren frei davon. Ein Wendepunkt zeichnet sich in ihrem Buch *Die coolen Mädchen* ab.

Es geht um drei Mädchen, die verschiedene Abenteuer erleben, doch dann verlaufen sie sich im Gruselwald. »Alle schreien vor Angst.« Die Zeichnung (Abb. 4) zeigt eine verwüstete Landschaft, Baumstrünke mit halbverdorrtten Ästen. Sie gleichen Fangarmen, die nach den drei Mädchen greifen. Die folgende Zeichnung (Abb. 5) ist in kräftigen Farben gehalten. Auf einer Blumenwiese steht ein Apfelbaum, der die Mädchen zum Hinaufklettern einlädt. Die Mädchen schauen lachend zurück. Der Text dazu lautet: »Zum Glück haben sie einen Weg aus dem Wald gefunden auf der Wiese sind sie schnell auf den Apfelbaum geklettert.« Mit der Darstellung eines sicheren Ortes, der den Mädchen Zuflucht gewährt, hat die Autorin zu dem gefunden, was Reddemann (2007, S. 23) als eine »Balance zwischen Schreckens- und ›guten‹ Bildern« bezeichnet.

In Traumatherapien werden verschiedene Techniken angewandt, die es betroffenen Menschen ermöglichen, traumatische Szenen gewissermaßen von »außen«, aus Distanz zu betrachten. Zu einer solchen Technik greift auch der Autor des Kleinen Buches *Minecraft*, um sich in dem Moment aus dem Computerspiel »wegzubeamen«, wenn es für ihn zu bedrohlich wird. Durch ein Portal ist der Minecraft-Mann, mit dem sich der Autor identifiziert, in die Feuerwelt gelangt, wo es »sehr gefährlich und gruselig« ist. Doch dann erfolgt eine unerwartete Wendung: »Eigentlich war alles ein Film.« Auf dem Bild sitzt der Bub zu Hause vor dem Bildschirm und betätigt die Fernbedienung. Schließlich tritt er vor die Haustür, wo die Sonne scheint: »Der Bub ist spazieren gegangen.«

Ein wichtiges Element speziell in der Psychodynamisch Imaginativen Traumatherapie ist das Imaginieren von Helferfiguren, die verletzte Ich-Anteile beschützen und böse Gestalten unschädlich machen können. Auf solche Helferfiguren, die auch

in vielen Märchen vorkommen, trifft man immer wieder in den Kleinen Büchern, so in dem von zwei aus Tschetschenien stammenden Schülern verfassten Buch *Die Tschetschener gegen Russen*. Es beginnt mit dem Ausbruch des Krieges, eine Stadt wird aus der Luft beschossen, Häuser stehen in Flammen. Als der Krieg auch in der Luft und auf dem Wasser ausgetragen wird, greifen nacheinander zwei Monster ein, ein Seeungeheuer, das aus dem Wasser aufsteigt, und »der blaue Dreiköpfige«. Sie trennen die kämpfenden Parteien und beenden den Krieg – und zwar so, wie es dem Wunsch der beiden Autoren entspricht: »Die Russen haben verloren«.

Da Trauma stets mit einer Ohnmachtserfahrung einhergeht und auch als eine durch Immobilitätsreaktion unterbrochene Handlung verstanden werden kann, legen ressourcenorientierte Traumatherapien besonderen Wert auf das Wiederherstellen des Vertrauens in die eigene Handlungskompetenz. Es können verschiedene Mittel zum Einsatz kommen, die eine dynamische Fortsetzung der unterbrochenen Handlung und eine Umgestaltung der als traumatisch erlebten Szene ermöglichen. Betroffene werden so zu aktiv Handelnden, welche die Flucht ergreifen oder den Täter in die Flucht schlagen können (Lücke 2001, S. 160). In diesem Sinn könnte das Kleine Buch *Ich, mein Bruder, meine Schwester und der Räuber* als Versuch gelesen werden, die dramatischen Ereignisse, die der aus Syrien stammende Erzähler bei der Flucht über das Mittelmeer erlebt hat, in Form einer Räubergeschichte aufzuarbeiten. Das Buch erzählt in kurdischer und deutscher Sprache davon, wie er und seine Geschwister nach Hause kommen und einen bewaffneten Räuber entdecken. Sie heben die Hände hoch, Bruder und Schwester werden vom Räuber festgenommen und gefesselt, ihm selbst gelingt es wegzulaufen und die Polizei zu Hilfe zu rufen. Das Ende der Geschichte demonstriert die wieder erlangte Handlungsmacht: »Wir haben die Räuber festgenommen. Ich hab meinen Bruder und meine Schwester gerettet.«

Wie ernst die Schüler_innen den Freiraum nehmen, der durch die Bibliothek der Kleinen Bücher aufgespannt wird, lässt sich am *Buch über kleine Bücher* ablesen, das eine Art Metakommentar über »die Macht der ›Kleinen Bücher‹« darstellt. Die zwei Autorinnen des Buchs zeigen, dass in diesen Texten beides Platz hat: die »Herzblume« und die »böse Wolke, die versucht alles Gute auszulöschen«, Herzenswünsche ebenso wie Ängste und Gefühle des Bedrohtseins. Aber den Kleinen Büchern wird in diesem Text auch die magische Macht zugesprochen, die drohenden schwarzen Wolken zu verjagen.

So vielstimmig und vielsprachig die Kleinen Bücher sind, so bilden sie doch ein Ganzes, in das man sich mit jedem neuen Buch einschreibt. Mitgebrachte Sprachen und Schulsprache stehen einander nicht als Gegensatz gegenüber, alle sprachlichen und anderen bedeutungsgebenden Mittel sind zugelassen und willkommen. Die Bücher werden immer wieder gelesen, nehmen aufeinander Bezug, bilden eine intertextuelle Kette, die Kontinuität stiftet und ständig fortgeschrieben wird. Eine besondere Bedeutung gewinnen solche Projekte – auch wenn sie nicht therapeutisch angelegt sind – für Schüler_innen, die Krieg und Gewalt erfahren haben. Sie finden einen Raum, der zwar geschützt ist, sich aber doch zur »Außenwelt« hin öffnet, einen Raum, in dem sie von dem, was ihnen widerfahren ist, erzählen können,

aber nicht müssen, und immer nur so und nur soviel, wie es ihnen in der entsprechenden Situation möglich ist – und in der Gewissheit, dass das, was sie zu sagen haben, wertschätzend gehört wird.

Literatur

- ADAM, HUBERTUS; BISTRITZKY, HEIDI; INAL, SARAH (2016): Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61, H. 1, S. 12–22.
- BAUSUM, JACOB; BESSER, LUTZ ULRICH; KÜHN, MARTIN (Hg., 2009): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- BECKER, DAVID (2014): *Die Erfindung des Traumas. Verflochtene Geschichten*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- BOHLEBER, WERNER (2009): Wege und Inhalte transgenerationaler Weitergabe. Psychoanalytische Perspektiven. In: Radebold, Hartmut; Bohleber, Werner; Zinnecker, Jürgen (Hg.): *Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen*. Weinheim-Basel: Juventa, S. 107–118.
- BUSCH, BRIGITTA (2013): *Mehrsprachigkeit*. Wien: UTB/Facultas.
- DIES. (2016): Wenn der Krieg ins Klassenzimmer eindringt. Ein Blick zurück aus aktuellem Anlass. In: Schweiger, Hannes; Ahamer, Vera; Tonsern, Clemens; Welke, Tina; Zuzok, Nadja (Hg.): *In die Welt hinaus*. Festschrift für Renate Feistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens, S. 165–175.
- BÜTTNER, CHRISTIAN; MEHL, REGINE; SCHLAFFER, PETER; NAUCK, MECHTHILD (Hg., 2004): *Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten: Lebensumstände und Bewältigungsstrategien*. Frankfurt/M.: Campus.
- HASSOUN, JACQUES (2003): *Schmuggelpfade der Erinnerung*. Frankfurt/M.: Stroemfeld.
- JANET, PIERRE (1904): L'amnésie et la dissociation des souvenirs par l'émotion. In: *Journal de psychologie normale et pathologique* 5, S. 417–453.
- KEILSON, HANS (1979): *Sequentielle Traumatisierung bei Kindern*. Stuttgart: Forum der Psychiatrie/Enke.
- KHAN, MASUD (1977): *Selbsterfahrung in der Therapie. Theorie und Praxis*. München: Kindler.
- LEVINE, PETER A.; FREDERICK, ANN (1998): *Trauma-Heilung: Das Erwachen des Tigers. Unsere Fähigkeit, traumatische Erfahrungen zu transformieren*. Essen: Synthesis.
- LÜCKE, SUSANNE (2001): Kunst- und Gestaltungstherapie im Prozess der Traumaheilung. In: Reddemann, Luise: *Imagination als heilsame Kraft*. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 132–165.
- RAKOŠ, ANNA (2010): Kunsttherapie mit extremtraumatisierten Flüchtlingen. In: Mirzaei, Siroos; Schenk, Martin (Hg.): *Abbilder der Folter. Hemayat: 15 Jahre Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen*. Wien: Mandelbaum, S. 131–149.
- REDDEMANN, LUISE (2001): *Imagination als heilsame Kraft. Zur Behandlung von Traumafolgen mit ressourcenorientierten Verfahren*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCHREGER, CHRISTIAN (2008): Die multimediale Welt der MSK. In: Arbeitsgemeinschaft Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen (Hg.): *Wiener reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder*. Wien: Stadtschulrat Wien, S. 106–117.
- SIEBERT, GABRIELE (2016): *Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen*. Wien: UNHCR Österreich.
- STEIN, PIPPA (2008): *Multimodal Pedagogies in Diverse Classrooms. Representation, rights and resources*. Oxon: Routledge.
- VAN DER KOLK, BESSER; MCFARLANE, ALEXANDER C.; WEISAETH, LARS (Hg., 2007): *Traumatic Stress. The Effects of Overwhelming Experience on Mind, Body and Society*. New York-London: The Guilford Press.
- VYGOTSKIJ, LEV S. (1994): §14. The problem of the environment (1934). In: Van der Veer, René; Valsiner, Jaan (Hg.): *The Vygotsky Reader*. Hoboken: Wiley-Blackwell, S. 338–354.
- WINNICOTT, DONALD W. (1920/2010): *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ZITO, DIMA; MARTIN, ERNEST (2016): *Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche*. Weinheim: Beltz-Juventa.

Sabine Zelger

Komik und Witz

Wege für den Deutschunterricht im Kontext großer Fluchtbewegungen

In Zeiten gesellschaftlicher Herausforderung kommt der Dimension des Komischen eine große Bedeutung zu, die im Deutschunterricht bislang eher vernachlässigt wird. Dieser Beitrag plädiert dafür, auf die entspannenden und enttabuisierenden Effekte und auf die gemeinschaftsstiftende Wirkung von Witz und Humor zu setzen: durch das Erzählen von Schwänken und dadaistische Schreibspiele, durch das Spielen komischer Textpassagen und das Parodieren von Alltagsszenen. Auch sollen die Erfahrungen von Kontrast und Inkongruenz als kritisches Potenzial fruchtbar gemacht werden, das Veränderungen von Missständen und Zumutungen befördern kann.

In dem irdischen Paradies (man denke es als vergangen oder als zukünftig, als Erinnerung oder als Prophezeiung, wie die Theologen oder wie die Sozialisten), in dem irdischen Paradies, das heißt in einer Welt, wo alles Erschaffene dem Menschen zu sagen schien, daß es gut war, lag die Freude nicht im Lachen. Kein Leiden betrübte ihn, sein Antlitz war einfach und ausgeglichen, und das Lachen, das heute die Völker schüttelt, verunstaltete nicht die Züge seines Gesichtes. Lachen und Weinen können in dem Paradies der Wonnen nicht zum Vorschein kommen.
(Charles Baudelaire)

Ausmaß und Dramatik von Flucht und ihren Folgen sind spätestens seit 2015 auch in Mitteleuropa spürbar. Durch das Aufeinandertreffen von Fluchterfahrung und eingespieltem Alltag änderte sich auch der Raum Schule radikal. Es gibt neue Zusammensetzungen von Klassen, eine Zunahme an traumatischen Erfahrungen und Unsicherheiten, Zuwächse an Herkunftssprachen und eine Pluralisierung von Vorstellungen darüber, was normal ist. Deutschkenntnisse sind auf unterschiedlichen Niveaus zu erwerben und zu vertiefen, und die Gestaltung des Unterrichts ist von Grund auf zu überdenken. Nun haben Konzepte der Transkulturalität oder der

Mehrsprachigkeit bereits sinnvolle Wege für die aktuellen Herausforderungen aufgezeigt und der vorliegende Band erweitert das didaktische Spektrum eines wertschätzenden und inklusiven Sprach-, Medien- und Literaturunterrichts. Was m. E. allerdings bislang zu wenig betrachtet wurde, ist die Dimension jenseits von Tragik und Ernst, nämlich die heitere und komische Perspektive. Dabei wird in der Pädagogik und der Deutschdidaktik der Humor durchwegs begrüßt und seine positive Rolle hinsichtlich Motivation und Sozialkompetenz sowie seine kognitive und emotionale Bedeutung hervorgehoben (Veith 2007, Gronold/Mitterer 2011, Lorenzen 2012).

Ich gehe nun davon aus, dass gerade in Zeiten gesellschaftlicher Umbrüche Komik und Witz mit ihren Funktionen der Entspannung und Enttabuisierung entlastend sind. Als besonders wertvoll sehe ich im Kontext der Fluchtbewegungen auch die gemeinschaftsstiftende Wirkung des Lachens an. Angesichts der gegenwärtigen Vielfalt an Erfahrungen und Betrachtungsweisen sowie der Zunahme emotionaler Ausnahmezustände, durch Traumata und rassistische Aggressionen, ist nämlich ein inklusiver Unterricht gefragt, der die Klüfte nicht fortschreibt. In Klassen voller Einheimischer bietet es sich an, durch Auseinandersetzungen mit Fluchtliteratur Empathie zu fördern und den Blick zu erweitern (Wrobel 2016). In Lerngruppen mit geflüchteten *und* nicht geflüchteten SchülerInnen kann sich das Thematisieren von Fluchtgeschichten, auch aus psychologischen Gründen, als heikel erweisen. Stattdessen wäre auf die Gegenseitigkeit von Verständigung zu setzen und die Klasse nicht von vornherein nach Gruppen mit bestimmten Erfahrungen aufzutrennen. Ziel müssten Denk- und Erfahrungsräume des Gemeinsamen sein, in denen es um das Sprechen *mit* den anderen geht und nicht um das Sprechen *über* sie (Januschek 2016, S. 12). Dabei wird ein heiteres Thema und Umfeld gleich mehrere positive Auswirkungen haben: Es kann die Begeisterung, die für das »Überwinden von Verständigungsgrenzen« nötig ist (ebd., S. 10), fördern und schafft analog dem Singen, Tanzen oder gemeinsamem Spiel schon während der Handlungen, also auch ohne Transferleistungen, Verständigung (ebd., S. 14).

1. Chancen und Tücken der Komik

Die Mittel, die zum Komischmachen dienen, sind: die Versetzung in komische Situationen, die Nachahmung, Verkleidung, Entlarvung, Karikatur, Parodie und Travestie u. a. Wie selbstverständlich, können diese Techniken in den Dienst feindseliger und aggressiver Tendenzen treten.
(Sigmund Freud)

Bei einem Unterricht, der auf Komik setzt, gilt es vorab einige Betrachtungen anzustellen, die die Ergebnisse der rezenten Forschung berücksichtigen. Die jüngsten Arbeiten, die weniger in Pädagogik und Didaktik als in literaturwissenschaftlichen und philosophischen Disziplinen fabriziert wurden, fassen Komik als kulturelle Praxis (Kaul/Kohns 2012, Bachmaier 2013, Neumann 2013). Dabei werden dem Zauber des Humors Formen des Auslachens gegenübergestellt, der subversiven oder gemeinschaftsstiftenden Funktion des Komischen Praktiken der Abwertung und Ausgrenzung. Erörtert wird, ob Komik universal und übersetzbar ist oder nach kulturellen Erfahrungen auftritt, inwiefern das Lachen als anthropologische Konstante

oder wandelbares Phänomen zu fassen sei. In der Tat verhandelt die jüngere Forschung Witz und Komik bevorzugt in ihrer Widersprüchlichkeit, integriert die dunklen Seiten des Lachens und bringt genau deshalb Licht in die interdisziplinäre und transkulturelle Auseinandersetzung, die für eine Didaktik des Komischen im Kontext gegenwärtiger Herausforderungen zentral ist. So wird deutlich, dass Komik in einem inklusiven Unterricht gar nicht ausgeblendet werden kann. Das ist schon darauf zurückzuführen, dass gelacht und verlacht wird, auch wenn LehrerInnen den größten Ernst an den Tag legen. Das Aufrufen und Spielen mit Klischees, die die anderen als Objekte konstituieren, ist oft komisch. So wird gern gescherzt, wenn es um die Herstellung von Minderheitengruppen geht, Blondinen, Afghanen, Schwule. Umgekehrt demontieren AutorInnen, und derzeit insbesondere jene, die nicht zur Mehrheitsgesellschaft gehören, Stereotype bevorzugt über komische Formen: »von der Satire über die Parodie, die Ironie sowie Slapstick bis hin zu karnevalesken und kabarettistischen Darbietungsformen« (Hoffmann/Walter 2015, S. 53).

Damit Komik im gegenwärtigen Deutschunterricht inkludierenden Charakter annehmen kann, gilt es drei Annahmen zu berücksichtigen.

1.1 Wandel

Wichtig erscheint mir, Komik in ihrer Veränderbarkeit wahrzunehmen, um deren Verletzungsschärfe und Tiefenstruktur nicht als gegeben und fix akzeptieren zu müssen. So schreibt Susanne Lange, Übersetzerin des prominentesten Werks der komischen Literatur:

Die Komik des Prügelregens und der derben Späße im »Don Quijote« lassen heute vor Lachen nicht mehr unbedingt die Hosenknöpfe abspringen. Sie steht vielmehr für das grausame Vergnügen einer Gesellschaft, die genussvoll ihre Macht über andere ausspielt. Doch nachdem diese Oberflächenkomik verblasst ist, kann umso heller die tiefere Komik des »Don Quijote« hervortreten, die sich vor allem im Gespräch von Ritter und Knappe entfaltet, in ihren Missverständnissen, Wortspielen, Sprichwörtern und gegenseitigen Nachahmungen. (Lange 2008, S. 769)

Dies bedeutet mit den Mitteln der Komik bedacht umzugehen, den herabsetzenden Gebrauch bewusst zu machen und Möglichkeiten des Perspektivwechsels aufzuzeigen.

1.2 Distanz

Weiters soll Komik als Mittel des Abstands zu seinem Gegenstand aufgefasst werden, was ein gewisses Maß an Empfindungslosigkeit erfordert (Bergson 2013). Mit der gewonnenen Distanz kann dem emotionalen Drive in der Debatte und den tragischen Erfahrungen sowie unsicheren Lebensbedingungen der Flüchtlinge zumindest punktuell etwas entgegengesetzt werden. Entlastung ist zudem erfahrbar, weil sich über die Komik der Blick auf Wirklichkeitsdimensionen öffnet, die bislang von Vernunft und individuellen oder gesellschaftlichen Ordnungskräften zensuriert waren. Dies lockert rigide aufgestellte Werthierarchien, in denen klischierte Vorstellungen zementiert sind.

1.3 Alterität und Utopie

Dritter Fokus bei einer Betrachtung von Komik, Witz und Satire im Deutschunterricht sind die Rezeptionsweisen, die Gratifikationen ermöglichen, etwa durch Eskapismus, Probehandeln oder Fremdverstehen (Abraham/Kepser 2009, S. 13–19). Analog zum Eintauchen in fiktionale Welten ermöglicht die Komik auf genuine Art, im »Schutzraum des Imaginären« Modelle und Identitäten zu denken und auszuprobieren (Neumann 2013, S. 500 f.). Daran können sich alle gleichermaßen beteiligen, ohne in einer Schublade festzubleiben. Wie mittels Komik Erfahrungen von Wandel, Distanz und Alterität bzw. Utopie angeregt werden können, soll nun anhand zentraler Bereiche des Deutschunterrichts – mündliche Kommunikation und Theater, lesen und schreiben – skizziert werden.

2. Schwank erzählen, Komisches spielen

Spricht Till: »Der Hunger mir verging; bin satt vom Bratenduft!«
 Die Gäste speisen nun mit dem Wirt, bis der zum Zahlen ruft:
 »Du wurdest satt von des Bratens Duft
 - ei Till, so mußt du zahl'n!«
 Till zückt die Münze und läßt sie laut
 wohl auf den Tisch drauf fall'n.
 »Ei Wirt, hörst du des Geldes Klang? Ei, dieser nützt dir auch
 So viel wie mir des Bratens Duft in meinem leeren Bauch.«
 (*Eulenspiegel-Lieder* von Klaus Irmscher)

Es gibt eine Reihe komischer Arrangements, die sich in großer räumlicher und zeitlicher Bandbreite nachweisen lassen. In diesem Sinn fasst Michael Neumann (2013) den Schwank – Narrationen, die gegen die offizielle Ordnung verstoßen – als einen der fünf universalen Erzählströme. Mit deutlichen Parallelen zum Witz lässt sich dieser Typus in altägyptischen Erzählungen und antiken Komödien, in Schwänken von *Eulenspiegel*, Comics wie *Donald Duck* und *Slapsticks* von Charlie Chaplin finden. Die Komik beruht auf Täuschungsmanövern, Verstellungen, auf Wort- und Sprachspielen und kann sich ob der beruhigenden Anlage der Story, die den Helden listreich aus seiner Bedrängung führt, angstfrei entfalten. Im Europa des 20. Jahrhunderts lassen sich sogar weibliche »Trickster« finden, etwa in Gestalt Pippi Langstrumpfs (ebd., S. 472). Listige Ideen, die originell und gut sind, »können mühelos durch die verschiedensten Geschichten flottieren.« (ebd., S. 446) Von Bedeutung ist der Fokus des Mündlichen, der diesem Erzählstrom zugrunde liegt, da Schwänke traditionell vorgelesen und weitererzählt wurden (ebd., S. 476). Flottieren lässt sich durch Länder und Zeiten, Genres und Textsorten, aber auch in der Schulklasse durch vielfältige Bearbeitungsformen. Nicht zufällig empfiehlt Leander Petzoldt für die Beschäftigung mit dieser Textart »alle Möglichkeiten des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts« und schreibt: »Die Schülerinnen und Schüler reagieren mit großer Begeisterung auf das Vorlesen, Erzählen, Umerzählen, Malen, Weiterschreiben, Neuschreiben, vor allem aber auf die Umsetzung eines Schwanks im darstellenden Spiel.« (Petzoldt 2011, S. 223) Dass die den

Schwänken inhärente Sozialkritik auf Bezugssysteme referiert, die den Kindern und Jugendlichen fremd sind (ebd., S. 223 f.), kann in unseren heterogenen Klassen als Chance begriffen werden, den Wandel an Gesetzen und Normen sowie die Gleichzeitigkeit kontrastierender Wertesysteme zu thematisieren. Ein Beispiel sei aus Julya Rabinowichs Roman *Spaltkopf* (2011) entnommen, der die Ankunft von Sowjetemigranten in Wien zum Thema hat. Schon ein kleiner Ausschnitt, der nach erzählt und nachgespielt werden kann, lässt die Kontraste zweier Wertordnungen recht anschaulich werden:

Eine Burg, die nicht dem Volk, sondern bloß einer einzigen Person gehört, ist schlichtweg unerhört, eine Verschwendung geschichtlicher Wertigkeiten. Für ebenso dekadent hält ein Bekannter der Familie die zahmen Enten im Wiener Stadtpark. Wenn schon der Westen sich nicht als Schlaraffenland entpuppt, so will er doch wenigstens gebratene Tauben haben. Er liegt also eine Stunde auf der Lauer, bis er endlich ein zutrauliches Tier in seine Gewalt bringen kann. Er dreht ihm den Hals um, rupft und gart es in der kleinen Küche der Flüchtlingspension. Das Ergebnis ist so zäh wie sein Alltag und beschert ihm eine Menge unangenehmer Fragen der Nachbarn. (Rabinowich 2011, S. 70 f.)

Neben klassischen Texten und Gegenwartsliteratur enthält auch die jüngere Kinder- und Jugendliteratur viel Witz und Komik. Seit Ende der 1980er Jahre die Problemgeschichte immer mehr durch ironische Darlegungen abgelöst wurde, bauen die Bücher für den Nachwuchs verstärkt auf Schwank- und Slapstickelemente. Dies gilt ganz besonders im inter- und transkulturellen Zusammenhang (Weinkauff 2011, S. 80). Gina Weinkauff verweist hier beispielsweise auf humorvolle Kinderbücher über die »Multikulti-family«, etwa *Spatzenmilch und Teufelsdreck* von Ghazi Abdel-Quadir oder die *Tsatsikigeschichten* von Moni Brannström (Weinkauff 2006, S. 716–723).

Für eine Auseinandersetzung mit Schwank, Slapstick und Witz braucht es aber nicht notwendigerweise Literatur, die komische Elemente enthält. Mittels szenischer Bearbeitungen lassen sich ernste Themen und Texte parodieren, lässt sich also die Humorisierung selbst in die Hand nehmen. Thematisch können Situationen des Alltags herangezogen werden, wie Missgeschicke oder Behördengänge, aber auch klassische Texte von Märchen bis hin zur Kanonliteratur. Youtube bietet hier ein unendliches Reservoir an Inspirationsquellen, von Videos zu Integrationstests bis hin zu schulischen Verfremdungen kanonischer Balladen, wie etwa Schillers *Bürgschaft*. Ernst und Pathos zerbröseln. Dabei gilt es zu thematisieren, dass humoristische Produktionen mehrdeutig bleiben und sich klarer Positionen entziehen, wie am berühmten Einbürgerungsvideo von Tedros Teclebrhan¹ sehr schön nachvollzogen werden kann (Kotthoff u. a. 2013, S. 16 ff.). Witziges im Flüchtlingskontext sammelte Melita H. Sunjic von arabischen, afghanischen und deutschsprachigen Websites, wie informelle Regeln der Ankunfts-gesellschaft oder kolporierte Märchen über sagenhaften Reichtum – beim Bankomaten stellt man sich mit großen schwarzen Müllsäcken an. Die bei der mehrsprachigen Präsentation anwe-

1 Siehe <https://www.youtube.com/watch?v=vcAN-Efb57I> [Zugriff: 1.10.2016].

senden geflüchteten Jugendlichen amüsierten sich sichtlich, bei Parodierungen der lebensgefährlichen Meeresüberquerung lachte niemand.²

3. Sprachwitz lesen, sprachwitzig schreiben

jolifanto bambla ô falli bambla
 grossiga m'pfa habla horem
 égiga goramen
 higo bloiko russula huju
 hollaka hollala
 anlogo bung
 blago bung
 blago bung
 bosso fataka
 ü üü ü [...]
 (Karawane von Hugo Ball)

Eine andere Möglichkeit für die Verstärkung von Komik in der Schule bietet der Unterricht, der auf genuin sprachlichen Witz setzt. Eine beeindruckende Fülle an humorvollen Gedichten aus verschiedenen Ländern seit der Antike wurde von Hermann Helmers bereits in den 1970er Jahren zusammengetragen und für einen Lehrplan des lyrischen Humors ausgewertet. Während die Beispiele zu ergänzen und der Gegenstand in einem inklusiven Unterricht andere Zugänge ermöglicht und erzwingt, sind Analyse und Auswahlkategorien nach wie vor didaktisch hilfreich: Klanglyrik, wie Lautgedicht, Buchstaben- und Reimspiele, verkehrte Welt und Parodie, Lügengedichte, lachende Moral und komische Erzählgedichte vom Vers-Witz zur Moritat. Schon die Bandbreite an witzigen Gedichten verdeutlicht, dass die Voraussetzungen für die Rezeption sehr differieren, sowohl was Sprachkenntnisse, als auch was Alter, Bildungsnähe oder kulturellen Kontext betrifft. In einem inklusiven Unterricht, der einen gemeinsamen Raum für so unterschiedliche Gruppen wie Einheimische und Geflüchtete schafft, ließe sich mit diesen Texten sehr gut im Schreibunterricht arbeiten. Insbesondere konkrete und abstrakte Lautgedichte und Lautspiele können die Auseinandersetzung mit einem anderen Schrift- und Lautsystem auf lustvolle Weise initiieren. Dazu eignen sich Gegengedichte, Ergänzungen, Verfremdungen, Übersetzungen etc. Auch jenseits der Lyrikrezeption lassen sich komische Schreibspiele mit Anknüpfung an literarische Traditionen durchführen. Dadaisten und Surrealisten haben vor rund 100 Jahren Anleitungen verfasst, die gerade im schulischen Kontext nach wie vor unkonventionell anmuten. So wird etwa bei der *écriture automatique* ein ungehemmter Schreibfluss erzeugt, der auf Fehler keine Rücksicht nimmt (vgl. Mosler/Herholz 2003, S. 63). Beim dadaistischen Gedicht zerschneiden die AutorInnen Wort für Wort einen ganzen Zeitungsartikel und setzen die Schnippsel nach Zufallsprinzip wieder zusammen (ebd., S. 55). »Le cadavre exquis«, ein Surrealisten-Schreibspiel,

² Die Veranstaltung fand am 30.9.2016 im Radiocafé unter dem Titel »HA-HA-HAsyl« statt.

lässt die SchriftstellerInnen reihum Sätze aufschreiben, die durch Knicken verdeckt und sodann zur Fortsetzung weitergereicht werden (ebd., S. 49). Wie in der *Musenkussmischmaschine* (Mosler/Herholz 2003) vorgeführt, bauen witzige Schreibspiele auf Klanglichkeit, Zufall sowie verfremdende Elemente. Komischen Versen und ihrem didaktischen Potenzial geht auch der *ide-extra* Band *Wir Jandln!* (Schweiger/Nagy 2013) nach, in dem sich zahlreiche Hinweise für einen produktiven Deutschunterricht finden. Maria Oberleitner, aktiv in der Freiwilligenarbeit im Rahmen der *Wiener Lerntafel*, hat diese Techniken mit den Flüchtlingsgruppen angewandt (siehe das Beispiel, geschrieben von der Schülerin Meron).

Schultag

erste Stunde reden mit Freundinnen
 Stunde aus
 erste Pause
 zweite Stunde trinke Wasser
 Stunde aus
 zweite Pause
 dritte Stunde bin ich müde
 Stunde aus
 dritte Pause will ich viel Pause
 vierte Stunde bin ich gut
 Stunde aus
 vierte Stunde sitze ich auf dem Sofa
 vierte Stunde Pause
 fünfte Stunde lernraume vorbei
 Stunde aus
 fünfte Stunde spazieren gehen
 keine Pause
 ge nach hause. ☺

Meron

Das Besondere der komischen Texte ist, dass der Sprachwitz einen schrägen Blick auf unsere Welt werfen lässt, der für alle das Gewohnte als etwas Ungewöhnliches erscheinen lässt. Damit tut sich die Differenz nicht zwischen den Lerngruppen, sondern zwischen Wahrnehmungen von Welt und deren Gestaltungsmöglichkeiten auf. Die Wirklichkeit zeigt sich als gemachte und veränderbare. Wie man selbst schreibend in diese eingreifen kann, lässt sich auch jenseits literarischer Texte erproben. So hat Peter Veith (2007) eine Fülle an Schreibspielen zusammengetragen, in denen Humortechniken zur Anwendung kommen: indem Redewendungen wörtlich genommen (ebd., S. 113 f.), mit schrägen Anliegen Illustrierte um Rat gefragt werden (ebd., S. 115 f.) oder »das Rezept des ekelhaftesten Gerichts« (ebd., S. 116) verfasst wird. Dass die Spracherzeugnisse mehrspra-

chig, sprachliche Hybride sein und Markierungen des Sprachenlernens tragen können, etwa in Form von Fehlern und Akzenten, haben inzwischen AutorInnen wie Feridun Zaimoğlu, Aysel Özakin oder Tomer Gardi vorgeführt. Kanak-Sprak als Jugendjargon ist witzig und fördert über lexikalische, phonologische und syntaktische Abweichungen die Sprachwahrnehmung und -bewusstheit.

4. Schlussbemerkung

Ich habe mich oft gewundert, dass ich in manchen Situationen tatsächlich noch lachen kann. Das geht sogar im Bombenkeller, fast alles hat ja eine komische Seite. (*Christine Nöstlinger*)

Ins Format der Unterrichtsprinzipien wurde die Erziehung zum Humor noch nicht gegossen, sie würde sich aber meines Erachtens sehr gut dafür eignen. Mit witzigen Geschichten und komischen Abweichungen sowie der Auseinandersetzung mit der dunklen Seite des Komischen könnte sich jedes Fach an der Vermittlung von

»Humor« beteiligen. Auf analytische, vor allem aber mimetische Weise ließe er sich als »Fähigkeit und grundsätzliche [...] Bereitschaft zur Wahrnehmung des Komischen« (Balzter 2013, S. 26) für einen inklusiven Unterricht stark machen. Dafür spricht eine Fülle an Texten und Medien, die den komischen universalen Erzählstrom immer von Neuem speisen. Dafür spricht aber auch die »psychische Aufwandsersparnis« (Freud 2013), Entspannung und Distanz, die von aktuellen Zumutungen entlasten. Nicht zuletzt gilt es, die Komik als Motor zur aktiven Wirklichkeitsgestaltung zu vermitteln, indem ironisierend, verfremdend und parodisierend gängige Vorstellungen demontiert werden. Es ginge also um die lustvolle Abkehr des Einsinnigen hin zur Vielfalt, die sowohl für die personale Entwicklung als auch für die Gemeinschaftsstiftung angesichts aufgepeitschter Stimmungen in den Ankunftsländern notwendig ist – für SchülerInnen gleich wie für LehrerInnen.

Allerdings ist hier noch ein wichtiger Einwand anzuführen, der das anfänglich zitierte Motto von Baudelaire aufgreift, in dem Lachen und Paradies als inkompatibel dargestellt sind. Auch Bertolt Brecht brachte diesen Punkt in den *Flüchtlingsgesprächen*, geschrieben in den frühen 1940er Jahren im Exil, pointiert zum Ausdruck. So sagt der Physiker Ziffel: »In einem Land leben, wo es keinen Humor gibt, ist unerträglich, aber noch unerträglicher ist es in einem Land, wo man Humor braucht.« (Brecht 2015, S. 79) Humor als Unterrichtsprinzip soll nicht bedeuten, dass die Verhältnisse, die zur Flucht zwingen oder die in den Ankunftsländern diskriminieren, nicht dringend geändert werden müssen. Diese Dimension ist in Unterrichtsprinzipien wie »Politische Bildung«, »Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern« oder »Interkulturelle Erziehung« verankert. Die in diesen Querschnittsthemen angepeilten Handlungskompetenzen werden durch die Lust am Witz und die Fähigkeit, Komisches wahrzunehmen, befördert. Als erster spontaner Kommentar zu abstrusen Ungerechtigkeiten und Zumutungen ist Humor nämlich der Veränderung vorgelagert und kann als Katalysator wirken. Das gilt ganz besonders für neue Situationen, deren Komplexität überfordert und die nicht selten zu undurchdachten und skurrilen Entscheidungen führen. Im Zusammenhang mit Flucht stehen alle Betroffenen – vor allem die Geflüchteten, aber auch Institutionen und Personen der Ankunfts-gesellschaft – immer wieder vor Herausforderungen und müssen schnell reagieren und Lösungen finden. Wenig überraschend klaffen dann Erwartung und Ergebnis auseinander, Kategorien halten nicht, was sie versprechen, gegen Konventionen wird verstoßen. Die Ingredienzien des Komischen, Kontrast und Inkongruenz (Bachmaier 2013, S. 124f.), florieren. Mit Distanz und dem Vertrauen auf Wandelbarkeit, die der Komik inhärent sind, ist es möglich, statt Missstände humorvoll zu ertragen, sie mittels Humor zu hinterfragen. Dass dies ein wichtiger Schritt sein kann, der jedoch nicht die weiteren Schritte ersetzen kann, lässt Brecht in den *Flüchtlingsgesprächen* nicht zufällig den Arbeiter Kalle sagen, der dafür ein anschauliches Bild prägt: »Wenn meine Mutter nichts gehabt hat, keine Butter, hat sie uns Humor aufs Brot gestrichen. Es schmeckt nicht schlecht, sättigt aber nicht.« (Brecht 2015, S. 79) Dieser Tropus, der in Schreib- und Darstellungsaufgaben via Zeichnung, Comic oder szenisches Spiel konkretisiert werden kann, vermittelt den Kindern und Jugendlichen Potenzial und Grenzen des

Komischen sowie des Komischen der Literatur, die diese Grenzen zugleich sichtbar machen kann – und dies auf provokante und komische Weise.

Literatur

- ABRAHAM, ULF; KEPSEK, MATTHIS (Hg., 2009): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- BACHMAIER, HELMUT (Hg., 2013): *Texte zur Theorie der Komik*. Stuttgart: Reclam.
- BALZTER, STEFAN (2013): *Wo ist der Witz? Techniken zur Komikerzeugung in Literatur und Musik*. Berlin: Erich Schmidt.
- BERGSON, HENRI (2013): Mechanisierung des Lebendigen. In: Bachmaier 2013, S. 78–88.
- BRECHT, BERTOLT (2015): *Flüchtlingsgespräche*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FREUD, SIGMUND (2013): Ersparung eines psychischen Aufwandes. In: Bachmaier 2013, S. 4–100.
- GRONOLD, DANIELA; MITTERER, NICOLA (Hg., 2011): *Humor*. Innsbruck u. a. StudienVerlag (= ide. Informationen zur deutschdidaktik, H. 2).
- HELMERS, HERMANN (1978): *Lyrischer Humor. Strukturanalyse und Didaktik der komischen Versliteratur*. Stuttgart: Klett.
- HOFFMANN, ANNA R.; WALTER, BENJAMIN (2015): Inter- und Transkulturalität in Drama und Theater. In: Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna R.; Walter, Benjamin (Hg.): *Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven*. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 28), S. 43–75.
- JANUSCHEK, FRANZ (2016): »Flucht_Punkt_Sprache«: Editorial. In: *OBST*, H. 89, S. 7–16.
- KAUL, SUSANNE; KOHNS, OLIVER (Hg., 2012): *Politik und Ethik der Komik*. München: Fink.
- KOTTHOFF, HELGA; JASHARI, SHPRESA; KLINGENBERG, DARJA (2013): *Komik (in) der Migrationsgesellschaft*. Konstanz: UVK.
- LANGE, SUSANNE (2008): Nachwort. In: Cervantes: *Don Quijote von der Mancha. Gesamtausgabe in einem Band*. München: Hanser, S. 710–780.
- LORENZEN, ANJA (2013): *Humor und Pädagogik. Zur Bedeutung des Humors in pädagogischen Zusammenhängen*. Saarbrücken: Akademikerverlag.
- MOSLER, BETTINA; HERHOLZ, GERD (2003): *Die Musenkussmischmaschine. 132 Schreibspiele für Schulen und Schreibwerkstätten*. Essen: Neue Deutsche Schule.
- NEUMANN, MICHAEL (2013): Auf den Kopf stellen. Der Schwank-Strom. In: Ders.: *Die fünf Ströme des Erzählens. Eine Anthropologie der Narration*. Berlin-Boston: de Gruyter 2013 (= narratologia, Bd. 35), S. 427–510.
- PETZOLDT, LEANDER (2011): Schwank. In: Lange, Günter; Petzoldt, Leander (Hg.): *Textarten didaktisch. Grundlagen für das Studium und die Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- RABINOWICH, JULYA (2011): *Spalkopf*. Wien: Zsolnay.
- SCHWEIGER, HANNES; NAGY, HAJNALKA (Hg., 2013): *Wir Jandln! Didaktische und wissenschaftliche Wege zu Ernst Jandl*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 18).
- SPINNER, KASPAR H. (2012): *Kurzgeschichten – Kurze Prosa. Grundlagen – Methoden – Anregungen für den Unterricht*. Seelze: Kallmeyer-Klett.
- VEITH, PETER (2007): *Humor im Klassenzimmer. Soziale Kompetenzen stärken – Ermutigen – Motivieren*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- WEINKAUFF, GINA (2006): *Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945*. Bd. 1. München: Iudicium
- DIES. (2011): Das Lustifikationsprinzip. Ernste Gedanken zum Humor in der Kinderliteratur. In: Gronold/Mitterer 2011, S. 73–82.
- WROBEL, DIETER (2016): Flucht-Texte – Flucht-Orte. In: *Praxis Deutsch*, H. 257, S. 4–12.

Werner Wintersteiner

Das Thema Flucht in der Literatur

Vorschläge für den Unterricht

Herkunft ist ein Stoff, der nicht vorgibt,
wie von ihm zu erzählen ist.
(Richard Kämmerlings)

In diesem Text geht es um folgende Fragen: Wie erinnern Romane und Erzählungen, Gedichte und Dramen Flucht-Erfahrungen? Wie greift Literatur in die Diskurse über Flucht (und Ankommen) ein? Was können SchülerInnen daraus lernen? Und was lernen sie daraus, wie das Thema medial dargestellt wird? Was lässt sich über sich selbst, über eigene Einstellungen zu der Problematik erfahren? Wie lässt sich diese Thematik in den Literaturunterricht, vor allem, aber nicht nur in der Sekundarstufe II einbauen? Und vielleicht auch: Wieweit sind die Begriffe, mit denen diese literarischen Texte eingeordnet werden, wie etwa »Migrationsliteratur«, berechtigt und zutreffend? Wieweit ändert diese Literatur unser Selbstverständnis von aktueller Literatur insgesamt? Wie ändert sich unser Bild der Literaturgeschichte? In exemplarischer Weise und sehr lückenhaft werden Vorschläge für eine Integration des Themas Flucht und Migration in den Literatur-Unterricht gemacht. Auch eine Skizze für eine nicht geschriebene Literaturgeschichte der Flucht.

Das Thema Flucht, das seit 2015 so prominent unsere gesellschaftlichen und politischen Debatten beherrscht, ist auch zu einer pädagogischen Aufgabe geworden. Es geht dabei nicht um eine kurzfristige Behandlung eines aktuellen Topos, sondern um die curricular verankerte Auseinandersetzung mit Grundfragen des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Das erfordert sowohl die Vermittlung von Wissen als auch die Entwicklung einer (selbst-reflexiven) Einstellung. Beides kann in sehr guter Weise im Literaturunterricht erfolgen. Dem möchte der vorliegende Aufsatz Rechnung tragen.

Der Text besteht aus drei Abschnitten:

- einem einleitenden Mini-Essay zum Literaturunterricht
- einer Serie von Buchvorstellungen: aktuelle Romanen, Erzählungen, Theaterstücke zum Einsatz im Unterricht
- Hinweisen für die Integration des Themas Flucht in den Literaturgeschichtsunterricht der Sekundarstufe II

Zusätzlich sind Dokumente eingestreut, die nicht nur zur Information der Lehrkräfte gedacht sind, sondern auch als Unterrichtsmaterial dienen können. Der Aufsatz versteht sich als ein Plädoyer dafür, dem Thema Flucht, Migration, Ankommen im Literaturunterricht eine größere Aufmerksamkeit zu widmen, und zwar durch einen neuen Blick auf die kanonische deutschsprachige Literatur (3) wie auch durch die weltliterarische Ausweitung des Blickwinkels auf die Literatur (2).¹

1. Literatur, Flucht und Migration – ein enger Zusammenhang

Während die Politik jahrelang bemüht war, das Phänomen Migration und Flucht in seiner Bedeutung herunterzuspielen oder gar zu ignorieren, hat die Literatur, als der vielleicht feinste Seismograph gesellschaftlicher Veränderungen, Migration schon längst zu einem ihrer hauptsächlichen Themen gemacht:

»Während einst die Weitergabe nationaler Traditionen das Hauptthema einer Weltliteratur war, können wir jetzt möglicherweise annehmen, daß transnationale Geschichten von Migranten, Kolonisierten oder politischen Flüchtlingen – diese Grenzlagen – die Gebiete der Weltliteratur sein könnten«, formulierte schon vor Jahren Homi Bhabha in seinem literaturwissenschaftlichen Standardwerk *Die Verortung der Kultur* (Bhabha 2000, S. 17 f.). Tatsächlich ist der Zusammenhang zwischen Migration, Politik und Literatur wesentlich älter. Er findet sich in den Heiligen Schriften und reicht in Europa in die Anfänge der Literatur zurück. Man denke nur an die Geschichte von Aeneas, dem Flüchtling aus Troja, der als Staatsgründer Roms gilt. Vergils *Aeneis*, das Epos über diesen »Migranten«, wurde ein Instrument zur Schaffung der römischen Staatsidentität.

Die Bedeutung der Literatur für das Verständnis von Flucht und Migration ist eine doppelte.

- Zum einen ist die Literatur ein Medium zur Reflexion der gesellschaftlichen Entwicklung: Wir lernen durch das Studium der Texte das, was gerade mit uns geschieht, besser zu verstehen. Dadurch, dass in einem Roman zum Beispiel ein Fluchtschicksal anhand einer Einzelperson dargestellt wird, können wir mit dieser Figur mitfühlen und besser verstehen, mit welchen Problemen Menschen, die unter schwierigen Umständen zu uns gekommen sind, zu kämpfen haben. Auch könnte es uns großzügiger und toleranter machen, wenn wir bei der Lektüre auf

1 Eine ausführliche Argumentation für die Ausweitung des Literaturunterrichts auf Weltliteratur findet sich in Mitterer/Wintersteiner 2010.

Verhaltensweisen stoßen, die uns irritieren. Dies gilt für all diejenigen, die nicht selbst Flucht- oder Migrationserfahrungen gemacht haben. Aber die Texte können auch – aufgrund ihrer Fiktionalität und der Distanz, die dadurch geschaffen wird – SchülerInnen mit diesen Erfahrungen helfen, ihr eigenes Leben zu reflektieren, und zwar ohne sich dabei selbst »entblößen« zu müssen. Die literarischen Texte sind somit ein Angebot an *alle* SchülerInnen, sich mit einer relevanten Problemstellung auseinanderzusetzen, und keine »literarische Flüchtlingsbetreuung« oder Ähnliches. Die Literatur wirkt gleichzeitig kognitiv wie emotional: Sie kann aus dem, was uns zunächst nicht angeht, unser Anliegen machen. Das gilt gerade auch in der derzeitigen Situation, wo alles so nah ist und wir versuchen, es uns nicht nahekomen zu lassen. Darauf wird mit den konkreten literarischen Beispielen in den Abschnitten 2 und 3 dieses Textes genauer eingegangen.

- Es gibt aber auch noch eine zweite, indirekte Ebene, wo die Beschäftigung mit Literatur unser Verständnis für die gegenwärtigen Trends erhöht. Hier geht es um die Reflexion der literarischen Entwicklung selbst: Denn gegenwärtig erfolgt durch neue, transnationale literarische Ansätze ein Umdenken in der Literaturwissenschaft, das auch für die Literaturdidaktik relevant ist (vgl. Wintersteiner 2006). Die so genannte *Migrationsliteratur* – ein nach wie vor umstrittener Begriff – ist eine Herausforderung für ein (literatur- und kulturwissenschaftliches) Denken in nationalen Kategorien. Auf einmal stellt sich heraus, dass eine nationale Literaturgeschichtsschreibung nicht mehr »funktioniert«, dass sie bestimmte Phänomene nicht mehr erfassen kann. Neue Begriffe wie etwa *hybride Kulturen* oder *transkulturelle Literaturdidaktik* tauchen auf und subvertieren die bisherigen Paradigmen.

Man kann natürlich die Frage stellen, warum sich der schulische Unterricht mit diesen Dingen überhaupt beschäftigen soll. Sind diese wissenschaftlichen Debatten nicht zu kompliziert für die Schule? Geht es nicht in erster Linie darum, die Lernenden einfach mit guter Literatur zu konfrontieren? Sicher ist die Beschäftigung mit den Texten selbst die entscheidende Grundlage, aber es ist ein großes Defizit bisherigen Unterrichts, dass zwar Wissen, meist aber kaum *Wissen über Wissen* vermittelt wird, das heißt ein Verständnis dessen, welche Relevanz dieses Wissen überhaupt hat (vgl. *ide*-Heft 3/2015, »Wissen«). Das gilt auch für den Literaturunterricht, der sich auch, bis zu einem gewissen Grad, mit dem literarischen Leben auseinandersetzen muss. Und dazu gehört nicht zuletzt die Debatte um Schlüsselbegriffe.

Dass diese Debatte keineswegs nur akademisch ist, sondern zu einem tagesaktuellen kulturpolitischen Streit werden kann, zeigt ein aktuelles Beispiel von Anfang 2017. Was gehört zur österreichischen Literatur? In welcher Sprache kann man österreichische Literatur schreiben? In diesem Fall geht es nicht einmal um einen Autor mit »Migrationshintergrund«, sondern um einen Österreicher, der in slowenischer Sprache schreibt: Für den Großen Österreichischen Staatspreis für Literatur 2016 wurde der bedeutendste slowenischsprachige Autor Österreichs, Florjan Lipuš, vorgeschlagen. Er hat den Preis aber nicht bekommen, denn die Jury hat seine Auszeichnung abgelehnt mit der Begründung, dass er nicht in deutscher

Sprache schreibt! Das ist – vom Standpunkt einer transkulturellen Literaturwissenschaft und -didaktik – ein kulturpolitischer Skandal. So sieht es auch der Verleger und Schriftsteller Jochen Jung, der diesen Fall zu Jahresbeginn an die Öffentlichkeit brachte (Jung 2017).

Sobald wir uns mit solchen Fällen auseinandersetzen, werden wir auch unweigerlich mit der Frage konfrontiert, welche Literatur im Deutschunterricht eigentlich behandelt werden soll. Nur deutschsprachige Literatur? Nur Literatur von »einheimischen« AutorInnen? Wofür hier plädiert wird, ist, diese Diskussion zumindest ansatzweise auch in den Unterricht zu tragen und wenigstens einige Schlüsselbegriffe der kultur- und literaturwissenschaftlichen Debatte mit den SchülerInnen zu erarbeiten. Dazu kann das vorliegende Glossar eine nützliche Handreichung sein:²

**Von »Alterität« bis »Zusammenlebenwissen« – Poetiken der Migration
Ein Glossar zum Thema Literatur, Flucht und Migration**

Wie erzählt Literatur von Flucht und Vertreibung? Wie vom Leben im Exil oder als illegaler Einwanderer in Europa? Wie verarbeiten einzelne Texte die Themen Kulturkonflikt, Fremdheit, Gewalterfahrung und Sprachproblematik?

Anlässlich einer Lehrveranstaltung (Prof. Dr. Christiane Solte-Gresser) an der Universität des Saarlandes haben Master-Studierende der Allgemeinen und Vergleichenden Literaturwissenschaft dazu ein sehr nützliches *Glossar mit methodologischen Begriffen und Kategorien* zu diesem Forschungsfeld entwickelt. Die Kürze der Beiträge erlaubt eine schnelle Information für Lehrkräfte, aber die Texte sind so verfasst, dass sie auch SchülerInnen der Sekundarstufe II (mit Hilfe ihrer Lehrkräfte) lesen können.

- Vielleicht kann man aber noch eine dritte Ebene unterscheiden, die ebenfalls für den Literaturunterricht relevant ist – nämlich das direkte Engagement von SchriftstellerInnen, über ihr literarisches Werk hinaus. Dies kommt in öffentlichen Statements und Manifesten zum Ausdruck, wie etwa der Stellungnahme des österreichischen PEN-Clubs zur »Flüchtlingsmisere«³, drückt sich aber vor allem in Essays aus, die ganz oder auszugsweise auch im Unterricht eingesetzt werden können. Ein Beispiel dafür wäre der Essay des rumänischen Schriftstellers Norman Manea *Wir sind alle im Exil*.

Erklärung des Österreichischen PEN zur Flüchtlingsmisere

Der PEN-Club sieht sich seit seiner Gründung in den 20er-Jahren des vorigen Jahrhunderts als eine Menschenrechtsorganisation, die stets dann ihre Stimme erhebt, wenn es sein muß. Leider muß es wieder einmal sein:

Europa hat den Menschen, die aus ihren Heimatländern in Scharen fliehen, jene Chancen einzuräumen, die ihnen ein Überleben in Würde gestatten. Es ist beeindruckend, berührend und schön zu sehen, mit welcher Menschlichkeit und Hilfsbereitschaft den Flüchtlingen in diesen

2 Dieses Glossar ist abrufbar unter: <http://www.uni-saarland.de/lehrstuhl/solte-gresser/forschung/poetiken-der-migration.html> [Zugriff: 5.1.2017].

3 <http://penclub.at/blog/2015/09/10/erklarung-des-osterreichischen-pen-zur-fluchtlingsmisere/> [Zugriff: 5.1.2017].

Tagen begegnet wurde und wird. Alle, die sich auf Bahnhöfen eingefunden haben, zeigen, daß sie mit der Art, in der unsere Frau Innenminister die Flüchtlinge in Traiskirchen behandelt hat, nicht einverstanden sind. Doch die Hilfe, die von der Zivilgesellschaft ausgeht, kann eine geordnete bis zu den Gemeinden reichende Versorgung nicht ersetzen. Eine Tube Zahnpaste durch die Gitterstäbe in Traiskirchen geschoben, einige Zigaretten an Raucher auf Bahnsteigen verteilt, ist nicht die Lösung des Problems. Doch es sind politische Statements, daß man nicht einverstanden ist, wie der Staat mit all seinen Organen auf den unterschiedlichen Ebenen agiert. Wenn man die Bilder der Hilfsbereitschaft aus Ungarn und Griechenland sieht, dann weiß man auch, daß diese Helfenden ein politisches Statement gegen alle nationalistischen Schreihälse abgeben. Die Orbáns der Politik sollten in Europa keinen Chance haben, Wahlen zu gewinnen.

Es muß uns bewußt sein, daß wir am Beginn einer Entwicklung stehen, die nicht nur Europa verändern wird. Unsere Autoren-Kolleginnen und -Kollegen aus den Ländern, aus denen die Menschen in Scharen fliehen, wurden für ihr Schreiben verfolgt, in Gefängnisse gesteckt, gefoltert und hingerichtet. Noch immer ist es fast unmöglich, einer verfolgten Autorin oder einem verfolgten Autor in Österreich Unterschlupf zu bieten. Die entsprechenden Gesetze lassen kaum Handlungsspielräume zu und die Kosten des Aufenthalts, wenn man nicht gleich in die Grundversorgung schlüpft, sind für NGOs wie den PEN nicht finanzierbar.

Europa hat in den spanischen Enklaven in Nordafrika schon vor Jahren Sperrzäune errichtet, um sich abzuschotten. Darüber wurde in Österreich eher nicht geredet. Geredet wird über den Grenzzaun in Ungarn, dessen Beschädigung nach den soeben verabschiedeten Gesetzen mit Extrastrafen geahndet wird. Auch der fluchtbedingte Grenzübertritt wird in Ungarn kriminalisiert. Dies ist an Zynismus kaum zu überbieten. Daß in den Zügen, die von Budapest Richtung Österreich fahren, von den Kondukteuren € 30,- als Strafe zusätzlich zum Fahrpreis eingehoben werden, weil das Betreten eines Zuges ohne gültiger Fahrkarte verboten ist, paßt zu dem Zynismus, mit dem Flüchtlinge behandelt werden. Ungarns Bahn dürfte so pro Flüchtlingszug € 6000 bis 7000 zusätzlich kassiert haben.

Wenn das unter Strafe stellen der Beschädigung von Grenzzäunen nichts nützt - und es wird nichts nützen - was wird der nächste Schritt sein? Eine bewaffnete Armee, die auf Flüchtlinge, Frauen, Kinder und Männer, schießt? Wir erwarten uns, daß die staatlichen Stellen nicht nur in Österreich die Aufgaben bewältigen, die durch die Flüchtlinge entstehen, daß die Steuergelder nicht nur in Österreich ausschließlich für Bankenrettungen, Waffenkäufe und Grenzzäune verwendet werden, sondern darüber hinaus, die Regierungen wagen, entschlossen helfend zu handeln und sich nicht davor fürchten vor [sic] rechtspopulistischen Gruppierungen überholt zu werden. Denn genau das Nichtstun oder die gegebene Politik trägt zur Misere bei.

Ich wünschte mir, daß eines Tages Flüchtlinge zu ihren Enkelkindern sagen können: Ich habe mich nicht nach Mekka gewandt, sondern nach Berlin, nach Wien, nach Budapest, nach Oslo, nach London, nach Warschau oder Prag und mir wurde geholfen.

Helmuth A. Niederle
Präsident, im Namen des Österreichischen PEN
10. 9. 2015

Auf Basis seiner Kindheitserfahrung in einem Konzentrationslager in der Ukraine und von über 30 Jahren Exil erklärt Norman Manea das Exil, das Leben in der Fremde, zur *condition humaine* der Moderne schlechthin: »Das neue Jahrtausend steht im Zeichen des Exils, aller Arten von Exil, aller Arten von Exil, sei es im eigenen Land oder in der weiten Welt, in der eigenen Wohnung oder Sprache oder außerhalb derer, ein immer weiter sich ausbreitender Spasmus, »ein Gespenst geht um in der Welt.« (Manea 2015, S. 11) Dabei ist das Exil der KünstlerInnen nochmals eine spezielle Kategorie, wie er weiter ausführt: »Wir sind alle im Exil, könnte man sagen,

der Schriftsteller aber wurde schon immer als Exilbürger betrachtet unter all den übrigen Tätigkeiten und Vorhaben, die bloßer Notwendigkeit unterliegen.« (Ebd.) In der Literatur sieht er eine Gegenkraft zu »den entsetzlichen Explosionen der Geschichte, zu Holocaust, Gulag und zum religiös motivierten Terrorismus der Gegenwart« (ebd., S. 12). Wieweit kann Literatur tatsächlich diese selbstgestellte Aufgabe erfüllen? Diese Frage ist eine Herausforderung für jeden Literaturunterricht, sie kann aber auch selbst Bestandteil des Literaturunterrichts werden.

2. Literarische Texte für den Unterricht – Kurzvorstellungen

In diesem Abschnitt geht es darum, anhand von Beispielen zu zeigen, wie literarische Darstellungen von Flucht und Migration in den Unterricht aller Schulstufen integriert werden können – und zwar aus einem weltliterarischen Blickwinkel, unabhängig vom Kanon der deutschsprachigen Literatur.⁴ Im darauffolgenden Abschnitt wird dieser Faden nochmals aufgenommen, aber auf die kanonische Literatur des Deutschunterrichts (Antike und deutschsprachige Literatur), und nur auf die Sekundarstufe II bezogen.

2.1 Zum literaturdidaktischen Umgang mit Texten zu Flucht und Migration

Die folgenden Literaturempfehlungen enthalten keine besonderen literaturdidaktischen und methodischen Hinweise. Deswegen sollen einleitend ein paar Bemerkungen stehen, die auf die heikle Aufgabe hinweisen, politisch brisante Texte so zu vermitteln, dass ihre ästhetische Qualität zur Geltung kommt und dass sie weiterhin als offene, der subjektiven Interpretation zugängliche Texte verstanden werden. Ich bediene mich dazu eines kurzen Textes von Slavenka Drakulić, den man vielleicht als essayistische Reportage charakterisieren könnte. *Stöckelschuhe* stammt aus einem Sammelband von Reportagen, *Sterben für Kroatien*, den die Autorin 1992, also während des »Jugoslawienkrieges« veröffentlichte. Das Schicksal einer Freundin, die aus Bosnien stammt, aber nach Zagreb flüchten musste, wird zum Anlass eines Streits zwischen der Ich-Erzählerin (die Autorin, da es sich um keine fiktiven Geschichten handelt) und ihrer Tochter. Denn diese hat der geflüchteten Journalistin elegante Stöckelschuhe geschenkt. Die Mutter wundert sich, dass sie ihr diesen »modischen Kram« statt »brauchbarer Dinge« gegeben hat. Die Tochter entgegnet, wütend über die mangelnde Empathie der Mutter, dass sie genau diesen »Kram« brauche, um sich wie ein normaler Mensch zu fühlen und ihre Würde zurückzuerlangen.

Diese Erfahrung wird für die Erzählerin Anlass für eine sehr luzide Selbstbefragung über die eigene Einstellung, ihre Vorurteile, aber auch für eine Reflexion der

4 Vergleiche dazu auch die Handreichung für den Sprachunterricht von Nagy/Wintersteiner/Grob-bauer 2014. Gratis-Download unter: http://www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik/downloads/Sich_in_die_Welt_hinaus_lesen_2014.pdf

strukturellen Ursachen für eine Kultur der Ausschließung. Dies macht diesen kurzen Text zu einem nach wie vor äußerst lesenswerten Dokument.

Ich habe mehrfach mit diesem Text gearbeitet, im Jahre 2009 im Rahmen eines Seminars *Literatur und Alterität*, wo Studierende aus Rijeka (Kroatien), Ljubljana (Slowenien) und Klagenfurt (Österreich) ihre Interpretationen miteinander verglichen haben, und 2016 im Rahmen eines Seminars zur *Politischen Bildung, Literarische Texte zum Thema Flucht*. Obwohl der Text leicht verständlich ist und die Interpretation durch die oft assertiven Aussagen der Erzählerin stark gelenkt erscheint, war doch ein relativ weites Spektrum an Interpretationen sichtbar. Dies betrifft u. a.:

- den Rahmen, in dem der Text wahrgenommen wurde: bei den Studierenden aus Slowenien und Kroatien als Teil der eigenen Kriegsgeschichte; bei den österreichischen Studierenden 2009 als ein »ex-jugoslawisches« Beispiel, im Kontext von Krieg; bei den Studierenden von 2016 hingegen im Kontext der aktuellen Flüchtlingsdebatten;
- die Identifikation, die bei den ÖsterreicherInnen tendenziell mit der Mutter erfolgte, bei den SlowenInnen und KroatInnen hingegen tendenziell mit der Tochter; dies vielleicht, weil die Mutter als »weiter weg« empfunden wurde und damit zur Perspektive der ÖsterreicherInnen passte;
- die Wahrnehmung des Textes in seiner Ästhetik, besonders in meinem Kurs von 2009, wohl deswegen, weil dies ein wichtiges Thema der Lehrveranstaltung war.

Das Beispiel zeigt zunächst, dass die eigene Lebenssituation sehr ausschlaggebend für die Interpretation ist. Das macht den Text für den Unterricht heute vielleicht noch interessanter als zur Zeit seiner Entstehung, weil heute die Klassen, was die Herkunft der SchülerInnen betrifft, noch viel gemischer sind als damals. Jedenfalls mögen bereits diese wenigen Andeutungen genügen, um zu zeigen, wie wichtig es ist, die Texte nicht als »Botschaften« misszuverstehen, die an die (unbekannten) AdressatInnen verschickt werden, sodass die Aufgabe der Lehrkräfte nur mehr wäre, für die geeignete Entschlüsselung zu sorgen. Vielmehr ist auch dieser dem Journalistischen sehr verwandte Text ein komplexes Sinnangebot, das unterschiedlich gedeutet werden kann. Bei der persönlichen Deutung zu helfen, mit anderen Deutungen zu konfrontieren, auf die Mechanismen der (eigenen) Deutung aufmerksam zu machen und schrittweise das Spektrum der Interpretationsfähigkeiten zu erweitern – das ist die Aufgabe des Literaturunterrichts. In diesem Fall ist das eine sowohl ästhetisch wie politisch heikle Sache, bei der nicht immer die von uns Lehrkräften erwünschten oder erhofften Resultate herauskommen. Doch ist und bleibt die Erhöhung der Fähigkeit zur Selbstreflexion und zur Reflexion von Texten das eigentliche Ziel dieses Unterrichts.

2.2 Die Literaturempfehlungen

Die folgende Auswahl von Werken zum Thema Flucht ist zweifelsohne subjektiv und entspricht den persönlichen Vorlieben des Verfassers. Ich habe mich allerdings bemüht, vor allem ästhetisch herausragende Werke vorzustellen, die eine längere

»Halbwertszeit« haben als triviale oder journalistische Texte. Die meisten dieser Flüchtlingsgeschichten sind keine Reaktionen auf das Drama von 2015, es sind keine literarischen Schnellschüsse, sondern in ihnen spiegelt sich, dass die Literatur offensichtlich ein besseres »Frühwarnsystem« entwickelt hat. Dennoch sind diese Werke, aufgrund ihrer literarischen Qualität, von beklemmender Aktualität, als wären sie für den Moment geschrieben.

Aus Platzgründen werden hier die Werke nur aufgezählt. Weitere Informationen zu Inhalt und Charakteristik der angeführten Texte finden Sie auf unserer Website: www.uni-klu.ac.at/ide.

Kinder- und Jugendliteratur

Hier wurde für verschiedene Altersstufen jeweils ein künstlerisch besonders herausragendes Buch ausgewählt und näher charakterisiert. Weitere Buchvorschläge in Kurzform schließen sich an. Für alle, die mehr Hintergrundwissen wollen, sei auf Fritsche (2002) verwiesen.

- MIRA LOBE, ANGELIKA KAUFMANN (1993): *Komm, sagte die Katze*. Wien: Jugend & Volk.
- CLAUDE K. DUBOIS (2014): *Akim rennt*. Aus dem Französischen von Tobias Scheffel. Frankfurt: Moritz.
- FABIO GEDA (2013): *Im Meer schwimmen Krokodile. Eine wahre Geschichte*. Aus dem Italienischen von Christiane Burkhardt. München: cbj.
- JANNE TELLER (2011): *Krieg. Stell dir vor, er wäre hier*. Illustriert von Helle Vibeke Jensen. Ins Deutsche übersetzt von Sigrid Engeler. München: Hanser.
- INGEBORG KRINGELAND HALD (2015): *Vielleicht dürfen wir bleiben*. Aus dem Norwegischen von Maike Dörries. Hamburg: Carlsen.
- ROBERT KLEMENT (2007): *70 Meilen zum Paradies*. Wien: Jungbrunnen.
- ANNE-LAURE BONDOUX (2011): *Die Zeit der Wunder*. Aus dem Französischen von Maja von Vogel. Hamburg: Carlsen.
- VANESSA ALTIN (2016): *Tränen unter dem Granatapfelbaum*. Aus dem Englischen von Claudia Max. München: Knesebeck.
- JULYA RABINOWICH (2016): *Dazwischen: Ich*. München: Hanser.

Comics

Hier sind drei Graphic Novels ausgewählt, die sowohl formal wie inhaltlich in ihren Zugängen zur Thematik sehr verschieden sind, die sich aber alle drei durch eine hohe Meisterschaft auszeichnen. Es sind drei außergewöhnliche Kunstwerke.

- SATRAPI, MARJANE (2004): *Persepolis. Eine Kindheit im Iran*. Zürich: Edition Moderne.
- SATRAPI, MARJANE (2005): *Persepolis. Jugendjahre*. Zürich: Edition Moderne.
- SHAUN TAN (2008): *Ein neues Land*. Hamburg: Carlsen.
- VILLE TIETÄVÄINEN (2014): *Unsichtbare Hände*. Aus dem Finnischen von Alexandra Stang. Berlin. Avant.

Romane

Hier wurden aus der inzwischen bereits kaum überschaubaren Fülle drei Bücher ausgewählt, von denen eines von einem Migrant verfasst wurde, eines von einem Deutschen, der aus dem Irak stammt, und eines von einem Autor aus Österreich. Es werden hier keine Migrationsromane (über die es bereits sehr viel Literatur und Literaturempfehlungen gibt) vorgestellt, sondern ausschließlich Fluchtgeschichten.

- SHERKO FATAH (2009): *Das dunkle Schiff*. München: btb Verlag.
- DANIEL ZIPFEL (2015): *Eine Handvoll Rosinen*. Wien: Kremayr & Scheriau.
- ABBAS KHIDER (2016): *Die Ohrfeige*. München: Hanser.
- TAHAR BEN JELLOUN (2006): *Verlassen*. Übersetzt von Christiane Kayser. Berlin: Berlin.
- JENNY ERPENBECK (2015): *Gehen, ging, gegangen*. München: Albrecht Knaus.
- SHUMONA SINHA (2015): *Erschlagt die Armen!* Aus dem Französischen von Lena Müller. Hamburg: Edition Nautilus.
- SENTHURAN VARATHARAJAH (2016): *Vor der Zunahme der Zeichen*. Frankfurt/M.: S. Fischer.

Lyrik

Lyrik ist eine »schnelles Medium«, in dem Sinne, dass Erlebnisse unmittelbar verarbeitet und publiziert werden können. Sie ist aber zugleich eine Gattung, die Distanz, Verdichtung, Verfremdung erlaubt und das Unmittelbare und Erlebte transzendiert. Die Sprache der Lyrik ist durch Beschränkung gekennzeichnet, eine besondere und sehr reizvolle Art der Überdeterminierung. Das macht lyrische Übersetzungen noch problematischer als solche in Prosa. Dennoch sind Übersetzungen eine gängige kulturelle Praxis und meist der einzige Weg, Kunstwerke aus anderen Kulturen kennenzulernen. Lyrik war immer schon eine Gattung, die sich zu politischer Reflexion, zum Ausdruck von Trauer, von Kritik und Anklage eignet. Hier sind drei Beispiele, zwei davon aus dem arabischen Raum, die das Thema Flucht mit sehr unterschiedlichen ästhetischen Mitteln darstellen. Die Auswahl trägt auch der Tatsache Rechnung, dass Lyrik traditionell nicht nur gesprochen, sondern auch gesungen wird.

- NAJET ADOUANI (2015): *Meerwüste*. Gedichte. Zweisprachig. Aus dem Arabischen von Leila Chammaa. Berlin: Lotos Werkstatt.
- MAHMUD DARWISH (2002): *Wir haben ein Land aus Worten*. Ausgewählte Gedichte 1986–2002. Arabisch und deutsch. Aus dem Arabischen übersetzt und herausgegeben von Stefan Weidner. Zürich: Ammann.
- MANU CHAO (1998): *Clandestino (esperando la ultima ola...)*. Audio CD. Virgin France (EMI).

Drama

Hier soll nur ein Werk vorgestellt werden, das in den letzten zwei Jahren auf deutschsprachigen Bühnen häufig zu sehen war – Jelineks *Die Schutzbefohlenen*. Wie brisant

dieses Stück ist, zeigt sich auch daran, dass Aufführungen mehrfach Angriffen der »Identitären« ausgesetzt war. Es hat einen Nerv getroffen.

- ELFRIEDE JELINEK (2013): *Die Schutzbefohlenen*.

3. Flucht – ein Thema der Literaturgeschichte

Das Thema *Exil* ist schon seit einiger Zeit ein Kapitel in manchen Schul-Literaturgeschichten und Lesebüchern. In Deutschland, zum Beispiel in Berlin-Brandenburg, ist es auch in den Literaturempfehlungen zum Zentralabitur 2014 anzutreffen. Im Abschnitt »Deutschsprachige Autoren im Kontakt mit anderen Kulturen« wird als »verbindliches Unterthema« Migration am Beispiel der »Exillyrik Bertolt Brechts und anderer Autoren« behandelt. (Bildungsserver Berlin-Brandenburg 2014) Zur Exilliteratur gibt es eine umfangreiche Sekundärliteratur, und auch erfreulich viel didaktische Literatur oder solche, die leicht für den Unterricht adaptierbar ist. Man denke an den Reclam-Band zur *Lyrik des Exils*, an das Handbuch von Bannasch und Rochus (2013) sowie vor allem an die Zeitschrift *Zwischenwelt* (<http://theodor-kramer.at/zwischenwelt/ueber-die-zeitschrift/>), mit dem gleichnamigen Jahrbuch und den zahlreichen Bänden des Verlags der *Theodor Kramer Gesellschaft* (etwa Bolbecher/Kaiser 2000), jüngst auch mit einer didaktischen Handreichung aus demselben Umkreis (Aistleitner u. a. 2015), sowie an die didaktischen Publikationen von Wrobel und Mikota (2017), um nur einige zu erwähnen. Das ist gut so, allerdings darf dadurch nicht bei den SchülerInnen der Eindruck entstehen, *Exilliteratur* sei ein spezifisch historisches Thema, das ausschließlich mit den Vertreibungen der NS-Zeit zu tun habe.

Interessant wäre daher, eine Art ergänzendes »Curriculum Flucht und Exil in der Literatur« einzuführen. Es ginge darum, anhand vor allem der Literaturgeschichte, wie sie in den Lehrplänen steht, zu zeigen, in welcher vielfältigen Form diese Themen verhandelt wurden und werden – um ein facettenreicheres Bild mit historischer Tiefendimension von den Phänomenen zu vermitteln, die heute Tagesaktualität erlangt haben. Die Idee ist, dass den Lehrkräften damit keine zusätzlichen Themenfelder erwachsen, sondern dass sie dem, was Lehrpläne und Lehrbücher ohnehin vorgeben, einen neuen Akzent abgewinnen. Vor allem aber geht es darum, das Thema nicht einmal durchzunehmen und dann abzuhaken, sondern in einem spiralförmigen Curriculum immer wieder darauf zurückzukommen und so Querverbindungen herzustellen und bei den Lernenden ein komplexeres Bewusstsein aufzubauen. Für diejenigen, denen das Thema ein besonderes Anliegen ist oder die die Gelegenheit haben, es in Leistungskursen und speziellen Veranstaltungen zu vertiefen, sollte es darüber hinaus auch Hinweise auf die internationale Literatur enthalten. Um diese Idee zu propagieren, und gleichsam als Vorgriff auf ein solches Curriculum, das noch zu schreiben wäre, sind die folgenden Zeilen gedacht.

Man kann, ähnlich wie Luigi Reitani (2016) bei seinem literarhistorischen Streifzug, in der gesamten Literaturgeschichte nicht nur das Flucht-Schicksal vieler AutorInnen selbst antreffen, sondern auch unzählige Darstellungen von Flucht und

Vertreibung, Ankommen und Integration finden. Als gerade heute gern zitiertes Beispiel aus der Antike ist das Drama *Die Schutzfliehenden (Hiketides)* von Aischylos zu nennen, vermutlich das älteste überlieferte griechische Drama (Text auf: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/die-schutzfliehenden-4497/2>). Das Stück behandelt das Dilemma des Königs von Argos, Pelasgos, der 50 aus Ägypten geflohene junge Frauen aufnehmen soll und damit einen Krieg riskiert. Ein weiteres antikes Beispiel ist Vergils *Aeneis*, jenes Epos, in der Flüchtling Aeneas aus Troja Rom gründete – also Flucht und Landnahme in einem, bis hin zur Staatsgründung durch die Geflüchteten. Und natürlich denkt man an Ovid, den verbannten Dichter, und dessen Briefe aus dem Exil – *Epistulae ex Ponto*.

Eine weitere, sehr ergiebige Quelle sind die Schriften des *Alten Testaments* bzw. des jüdischen *Tanach*. Ein paar Beispiele: Bereits im dritten Kapitel der *Genesis* wird die erste und ursprüngliche Migration dargestellt – die Vertreibung der ersten Menschen aus dem Paradies. Somit werden Flucht und Migration als *condition humaine* postuliert. Das Buch *Exodus* erzählt vom »Auszug aus Ägypten«. Diese Flucht der Israeliten vor dem Pharao ist historisch nicht belegbar und gilt somit als eine Legendensammlung von Fluchtgeschichten. Das babylonische Exil (das Exil der jüdischen Oberschicht) ist hingegen eine reale Epoche der jüdischen Geschichte im 6. Jahrhundert v.u.Z. Berichte darüber finden sich in den biblischen Büchern *Zweites Buch der Könige, Esra* und *Nehemia* (= *Zweites Buch Esra*). Für den Literaturunterricht vielleicht am fruchtbarsten ist das Buch *Ruth* (auch *Rut*). Hier wird nämlich ein Einzelschicksal sehr genau dargestellt. Julia Kristeva hat dieser Geschichte von der beinahe skandalös ehrenvollen Aufnahme einer Moabiterin, einer Fremden, in die jüdische Gesellschaft, einen luziden Kommentar gewidmet (1990, S. 74–85). Ihrer Auffassung nach »bricht sich ein biblischer Universalismus Bahn, der die mögliche Würde des ganzen Menschengeschlechts hervortreten lässt. Selbst der Fremde kann der ungewöhnliche, aber erwählte Offenbarer Gottes sein« (Kristeva 1990, S. 75). Die Aktualität dieser Perspektive braucht wohl kaum betont zu werden.

Wenn wir nun einen großen Sprung in die Literatur des 19. Jahrhunderts machen, so fällt als Erstes der Name Adelbert von Chamisso, 1781 als französischer Aristokrat geboren und 1838 als deutscher Dichter gestorben, wie man gerne sagt. Doch das ist vielleicht noch nicht alles. Nach jahrelanger Flucht aus dem Frankreich der Revolution gelingt es der Familie des Grafen de Chamisso, in Berlin ein neues Leben aufzubauen. Doch Adelbert, der Sohn, wird nicht einfach Deutscher, er wird Weltreisender und Weltenbürger – auch eine Parallele zu heutigen MigrantenInnen bzw. Geflüchteten. Der Literaturpreis für deutschsprachige Migrantenliteratur trägt seinen Namen. Aus den Schulliteraturgeschichten ist er hauptsächlich als Autor des *Peter Schlemihl* in Erinnerung. Aber auch bei diesem Märchen gibt es einen Zusammenhang zu seinem Fluchtschicksal, wie der Autor selbst betont:

Die Weltereignisse im Jahre 1813 [gemeint sind die Napoleonischen Kriege, WW], an denen ich nicht tätigen Anteil nehmen durfte – ich hatte ja kein Vaterland mehr, oder noch kein Vaterland, – zerrissen mich wiederholt vielfältig, ohne mich von meiner Bahn abzulenken. Ich schrieb in

diesem Sommer, um mich zu zerstreuen und die Kinder eines Freundes zu ergötzen, das Märchen Peter Schlemihl, das in Deutschland günstig aufgenommen und in England volkstümlich geworden ist. (Chamisso o.J., S. 8)

Weitere Autoren, auf deren Migrations- bzw. Fluchtschicksal man hinweisen könnte, wären der Journalist und Literaturkritiker Carl Ludwig Börne (1786 im jüdischen Ghetto Frankfurt geboren, gestorben 1837 in Paris), über den in der Schulliteraturgeschichte, die noch in den 1970er Jahren verwendet wurde, stand, dass er in unge rechter Weise aus Paris über sein deutsches Vaterland schrieb (Pochlatko u.a. 1972). Das Motiv des »Nestbeschmutzers«, der seine Heimat verrät, ist ja innerhalb derer, die heute ins Exil gehen, auch wieder ein Thema, nur dass wir dies kaum wahrnehmen. Heinrich Heine (1797–1856), wohl einer der bedeutendsten deutschen Dichter seines Jahrhunderts überhaupt, hat ebenfalls das Pariser Exil in Freiheit den repressiven Zuständen in Deutschland vorgezogen. Was er meisterhaft verstand, war Sozialkritik vorzubringen, ohne deswegen die sentimentale Seite zu verbergen; Nostalgie und Heimweh umstandslos mit scharfer Kritik an Deutschland zu kombinieren, und das in einer witzig-ironischen Weise. In diesem Sinne wäre vielleicht eine angeleitete Lektüre des Beginns seines Versepos *Deutschland, ein Wintermärchen* (Caput I und II) empfehlenswert, wo er gegen das kitschige »Eiapopaia vom Himmel«, das das unzufriedene Volk befrieden soll, seine Vision vom »Himmelreich auf Erden« setzt – in dem Moment, als er aus Sehnsucht nach Deutschland und seiner Mutter kurz zurückkehrt und dort über die strengen Zöllner spottet ... (<http://gutenberg.spiegel.de/buch/-383/1>).

Und wieder ein großer Sprung: In der Folge werden nun exemplarisch einige Werke aus der Literaturgeschichte des 20. Jahrhunderts vorgestellt, die sich für die Unterrichtsarbeit besonders eignen.

- FRANZ KAFKA: *Gemeinschaft*.

Kafka stellt in seiner kurzen Erzählung den Mechanismus der Gemeinschaftsbildung, der auf dem Prinzip der Exklusion beruht, dar. Er zeigt hier raffiniert, nämlich durch einen Sprecher, der sich dauernd verrät, wie Inklusion und Exklusion Teil unseres Denkens und somit Handelns sind und wie diese auf unterschiedlichen Ebenen zutage treten. Aus völlig willkürlichen Motiven wird der Sechste nicht in die Wir-Gruppe aufgenommen, diese Verweigerung aber macht die fünf anderen erst zu einer Wir-Gruppe.

Das ist kein Text über eine Flucht, sondern ein Text über das gewollte Scheitern des Ankommens. Es ist ein Text über Machtstrukturen, der zeigt, dass Andersheit keine Substanz ist, sondern eine Relation, dass Andersheit hergestellt wird, um Macht auszuüben. Damit liegt er quer zu allen gängigen Ansichten, die behaupten, dass es an der »Natur der Fremden« liege, dass sie nicht integriert werden können. In diesem Sinne erweist sich diese kurze Parabel (eine halbe Seite) als einer der radikalsten Texte zu Flucht und Aufnahme überhaupt.

Leseprobe: »Und was soll überhaupt dieses fortwährende Beisammensein für einen Sinn haben, auch bei uns fünf hat es keinen Sinn, aber nun sind wir schon beisammen und bleiben es, aber eine neue Vereinigung wollen wir nicht, eben auf Grund unserer Erfahrungen. Wie soll man aber das alles dem sechsten beibringen, lange Erklärungen würden schon fast eine Aufnahme in unsern Kreis bedeuten, wir erklären lieber nichts und nehmen ihn nicht auf.« (Kafka 1996)

- JOSEPH ROTH: *-Flüchtlinge aus dem Osten. (Neue Berliner Zeitung, 12 Uhr Blatt, 20.10.1920)*

Roths Text thematisiert das Schicksal der hauptsächlich jüdischen Flüchtlinge aus dem Osten, die nach dem Ersten Weltkrieg in Deutschland Schutz suchen oder auf der Durchreise sind. Es ist eine kurze Reportage in einer Tageszeitung – aber was für eine! Er beschönigt nichts, weder die Situation, die Verfassung der Geflüchteten, noch deren zuweilen zweifelhaftes Verhalten. Aber er tut all dies mit großem Respekt, und jede Charakteristik dient ihm dazu, ein menschenfeindliches System zu denunzieren. Der Text kommt schlicht daher, aber er ist den meisten journalistischen Produkten der Gegenwart haushoch überlegen.

Leseprobe: »Es waren Flüchtlinge. Man kennt sie allgemein unter dem Namen »Die Gefahr aus dem Osten«. Pogromangst schweißt sie zusammen zu einer Lawine aus Unglück und Schmutz, die, langsam wachsend, aus dem Osten über Deutschland rollt. [...] Im ganzen sind 50 000 Menschen aus dem Osten nach dem Kriege nach Deutschland gekommen. Es sieht freilich aus, als wären es Millionen. Denn das Elend sieht man doppelt, dreifach, zehnfach. So groß ist es.« (Roth 1989, S. 384 f.).

Fazit: Ein heute wieder hochaktueller Text, der sich mit Gewinn im Unterricht einsetzen lässt.

- STEFAN ZWEIG: *Buchmendel. (Neue Freie Presse, Nr. 22396–22398, 1.–3. November 1929)*

Auch Stefan Zweigs Novelle ist ursprünglich in einer Tageszeitung erschienen. Er erzählt in diesem Text von 1929 den Zusammenstoß von zwei Welten – einer alten, der Tendenz nach kosmopolitischen Welt, in der die Herkunft noch nicht automatisch ein legales Hindernis für Bewegungsfreiheit war, und dem modernen Nationalismus, einer Kontrollgesellschaft, die das Passwesen einführt und ihr Territorium von »illegalen Fremden« säubert. Der Erzähler forscht dem Schicksal des legendären Jakob Mendel, alias Buchmendel, nach, jenem genialen Gedächtniskünstler, der in einem Wiener Kaffeehaus residierte und jedes existierende Buch auftreiben konnte. Er muss erfahren, dass der Buchmendel als Staatenloser an den neuen Spielregeln des Nationalismus im Ersten Weltkrieg zugrunde gegangen ist.

Leseprobe: »Aber allmählich weiß schon die von ihrer Tollheit ernüchterte Welt, daß von allen Grausamkeiten und verbrecherischen Übergriffen dieses Krieges keine sinnloser, überflüssiger und darum moralisch unentschuldbarer gewesen als das Zusammenfangen und Einhürden hinter Stacheldraht von ahnungslosen, längst dem Dienstalster entwachsenen Zivilpersonen, die viele Jahre in dem fremden Lande als in einer Heimat gewohnt und aus Treugläubigkeit an das selbst bei Tungusen und Araukanern geheiligte Gastrecht versäumt hatten, rechtzeitig zu fliehen – ein Verbrechen an der Zivilisation, gleich sinnlos begangen in Frankreich, Deutschland und England, auf jeder Scholle unseres irrwitzig gewordenen Europa.«

Fazit: Ein kurzer, leicht verständlicher, leicht zugänglicher Text, der gut im Unterricht einsetzbar ist. Von einer überraschenden Aktualität.

- ANNA SEGHERS: *Das siebte Kreuz.*

Der Roman erzählt von sieben entflohenen KZ-Häftlingen im Deutschland des Jahres 1937, von denen sich aber nur einer dauerhaft retten kann. Es wird gezeigt, welch großes Netzwerk an Menschen nötig ist, um seine erfolgreiche Flucht zu inszenieren. Der Roman besteht aus unzähligen kleinen Einzelepisoden, die zusammen das Puzzle einer wiedergefundenen Menschlichkeit ergeben – eine Niederlage für die Nationalsozialisten.

Das Interessante an diesem wohl ersten antifaschistischen Roman in Deutschland in unserem Zusammenhang ist die Tatsache, dass hier Menschen *bei uns* verfolgt werden und flüchten müssen. Somit könnte bei den LeserInnen eine größere Offenheit für die Risiken und Schwierigkeiten von Flüchtenden entstehen. Auch würden die Bemühungen unterlaufen, Flüchtende als kriminell darzustellen. Die »Schlepper« sind in diesem Roman positiv bewertete Fluchthelfer, ohne die der entflozene Häftling keine Chance gehabt hätte.

Leseprobe: »Wir fühlten alle, wie tief und furchtbar die äußeren Mächte in den Menschen hineingreifen können, bis in sein Innerstes, aber wir fühlten auch, dass es im Innersten etwas gab, was unangreifbar war und unverletzbar.« (Der letzte Satz)

Fazit: Ein klassischer, kanonischer Roman, der – aus heutiger Perspektive gelesen – noch einmal neue Dimensionen sichtbar macht.

Auf die Literatur des Exils derer, die vor dem Hitlerregime flüchten mussten, wurde bereits oben verwiesen. Die Reflexion dieses Exils in einem größeren, weltbürgerlichen Kontext ist eine große Leistung der Philosophin Hannah Arendt, selbst eine Geflüchtete. Ich schließe mit diesem erst seit kurzem wieder zugänglichen anspruchsvollen Text, der viel Stoff zum Nachdenken über die heutige Situation bietet.

- ARENDT, HANNAH: *Wir Flüchtlinge*. (1943 in der Zeitschrift *Menorah Journal*)
Charakteristik: Dieser Essay von Hannah Arendt liegt nun in einer preiswerten und gut kommentierten Reclamausgabe vor, sodass er bequem im Unterricht (der Oberstufe) eingesetzt werden kann. Der Text ist zwar nicht leicht, doch eignet er sich gewiss für eine unterstützte Lektüre in einem fächerübergreifenden Projekt mit Philosophie.
Leseprobe: »Wir sind ein wenig hysterisch geworden, seit Zeitungsleute damit angefangen haben, uns zu entdecken und öffentlich zu erklären, wir sollten aufhören, unangenehm aufzufallen, wenn wir Milch und Brot einkaufen.« (S. 22)
 »Die Geschichte ist für sie [die jüdischen Flüchtlinge] kein Buch mit sieben Siegeln und Politik kein Privileg der Nichtjuden mehr. Sie wissen, dass unmittelbar nach der Ächtung des jüdischen Volkes die meisten europäischen Nationen für vogelfrei erklärt wurden. Die von einem Land ins andere vertriebenen Flüchtlinge repräsentieren die Avantgarde ihrer Völker.« (S. 35)

Literatur

- AISTLEITNER, JUDITH; LORENZ, LAURIN; WALLERBERGER, THOMAS (Hg., 2015): *Grenzüberschreitungen. Didaktische Materialien zur Exilliteratur*. Wien: Verlag der Theodor Kramer Gesellschaft.
- ARENDT, HANNAH (2016): *Wir Flüchtlinge*. Mit einem Essay von Thomas Meyer. Stuttgart: Reclam [Original: 1943, erste deutsche Fassung: 1986].
- BANNASCH, BETTINA; ROCHUS, GERHILD (Hg., 2013): *Handbuch der deutschsprachigen Exilliteratur. Von Heinrich Heine bis Herta Müller*. Berlin: de Gruyter.
- BHABHA, HOMI K. (2000): *Die Verortung der Kultur*. Mit einem Vorwort von Elisabeth Bronfen. Tübingen: Stauffenburg.
- BILDUNGSSERVER BERLIN-BRANDENBURG (2014): https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/faecher/sprachen/deutsch/SekIIAbi/Abi_2014/Exillyrik_literaturliste_deutschabitur_2014_korr10122012.pdf [Zugriff: 5.1.2017].
- BOLBECHER, SIGLINDE; KAISER, KONSTANTIN (Hg., 2000): *Lexikon der österreichischen Exilliteratur*. Wien: Deuticke.
- CHAMISSO, ADELBERT VON (o. J.): *Sämtliche Werke in vier Bänden*. Hg. von Ludwig Geiger. Leipzig: Th. Knaur.
- DRAKULIĆ, SLAVENKA (1992): Stöckelschuhe. In: Dies: *Sterben für Kroatien*. Reinbek: rororo, S. 145–155.
- FRITSCHKE, MICHAEL (Hg., 2002): *Kinder auf der Flucht: Kinder- und Jugendliteratur zu einem globalen Thema im 20. Jahrhundert*. Katalog zur Sonderausstellung im Rahmen der 27. Oldenburger Kinder- und Jugendbuchmesse 2001 aus den Beständen der Universitätsbibliothek Oldenburg und anderer Bibliotheken im Stadtmuseum. Oldenburg: BIS. Online: <http://oops.uni-oldenburg.de/544/2/frikin01.pdf> [Zugriff: 20.4.2016].
- JUNG, JOCHEN (2017): Peinliche Affäre rund um Österreichischen Staatspreis. In: *Die Presse*, Print-Ausgabe, 4.1.2017. Online: <http://diepresse.com/home/meinung/gastkommentar/5149018/Peinliche-Affaere-rund-um-Oesterreichischen-Staatspreis> [Zugriff: 6.1.2016].

- KAFKA, FRANZ (1996): *Die Erzählungen: und andere ausgewählte Prosa*. Herausgegeben von Roger Hermes. Frankfurt/M.: Fischer (Taschenbuch). Online: <https://deutschunterlagen.files.wordpress.com/2014/12/kafka-gemeinschaft.pdf> [Zugriff: 5.1.2017].
- KÄMMERLINGS, RICHARD (2016): Man sollte uns zwingen, den Flüchtlingen zuzuhören. In: *Welt*, 8.2.2016. Online: <https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article151957006/Man-sollte-uns-zwingen-den-Fluechtlingen-zuzuhoeren.html> [Zugriff: 5.1.2017].
- KRISTEVA, JULIA (1990): *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- MANEA, NORMAN (2015): *Wir sind alle im Exil*. Essays. München: Hanser Edition Akzente.
- MITTERER, NICOLA; WINTERSTEINER, WERNER (Hg., 2010): *Weltliteratur*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide. informationen zur deutschdidaktik, H. 1).
- NAGY, HAJNALKA; WINTERSTEINER, WERNER; GROBBAUER, HEIDI (Hg., 2014): *Sich in die Welt hinauslesen. Weltliteratur im Unterricht*. Salzburg: KommEnt (= Praxis Globales Lernen, H. 1).
- POCHLATKO, HERBERT; KOWEINDL, KARL; PONGRATZ, JOSEF (1972): *Einführung in die Literatur des deutschen Sprachraumes von ihren Anfängen bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung des österreichischen Schrifttums*. Wien: Wilhelm Braumüller.
- REITANI, LUIGI (2016): *Flucht in der Literatur – Flucht in die Literatur*. Wien: Picus (= Wiener Vorlesungen, Bd. 184).
- ROTH, JOSEPH (1989): Flüchtlinge aus dem Osten. In: Ders.: *Werke*. Herausgegeben von Klaus Westermann. Bd. 1. Köln: Kiepenheuer & Witsch, S. 383–386.
- SEGHERS, ANNA (1993): *Das siebte Kreuz*. Berlin: Aufbau (Taschenbuchausgabe).
- STOCKER, GÜNTHER (o. J.): *Neue Perspektiven. Osteuropäische Migrationsliteratur in Österreich*. Online: http://www.lebensspuren.net/medien/pdf/Guenther_Stocker.pdf [Zugriff: 20.3.2016].
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- WROBEL, DIETER; MIKOTA, JANA (Hg., 2017): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht*. Band 1 (Primarstufe und Sekundarstufe I). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren [im Druck].
- DIES. (Hg., 2017): *Flucht-Literatur. Texte für den Unterricht*. Band 2 (Sekundarstufen I und II). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. [im Druck]
- ZWEIG, STEFAN: *Buchmendel*. Online: <https://de.wikisource.org/wiki/Buchmendel> [Zugriff: 9.12.2016].

Andreas Hudelist

Flucht und Migration

Bibliographischer Überblick

Dass Flucht kein Phänomen des 21. Jahrhunderts ist, zeigt ein Blick in die Publikationslandschaft zum Themenkomplex dieser *ide*. Dennoch liegt der Schwerpunkt dieser Literaturlauswahl auf den jüngsten Entwicklungen. So führt diese Bibliographie von der theoretischen Diskussion von Migration und Flucht über aktuelle Bestandsaufnahmen zu pädagogischen Fragen und praktischen Anwendungsfeldern bis hin zu Unterrichtsmaterialien. Dabei spielen die Personen, die selbst Flüchtlinge sind, eine besondere Rolle. Aufgrund der Fülle des vorhandenen Materials musste sich die Auswahl auf die hier aufgelisteten wichtigen Publikationen beschränken. Daher konnten im Allgemeinen nur Bücher oder Themenhefte von Zeitschriften, aber keine Einzelbeiträge aufgenommen werden. Da nahezu tagtäglich neue Bücher zum Themenkomplex erscheinen und angekündigt werden, hat diese Auswahl nicht den Anspruch, vollständig zu sein.

Zu den Themen »Mehrsprachigkeit« und »Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit« gibt es ausführliche bibliographische Angaben und Linksammlungen in den *ide*-Heften 2-2008 (»Mehrsprachigkeit«) und 4-2015 (»Sprachliche Bildung«). Daher wurden diese vorwiegend sprachdidaktischen Bereiche in der vorliegenden Bibliographie nicht berücksichtigt.

Die vorangestellte Empfehlung »Fünf Bücher, die man kennen sollte« möchte die Orientierung in diesem boomenden Bereich etwas erleichtern.

1. Fünf Bücher, die man kennen sollte

Diese ausgewählten Bücher scheinen besonders relevant zu sein, sei es aufgrund ihrer dichten und kompakten Information (so wird man kaum eine bessere kurze Geschichte der Migration finden als die von Livi Bacci), sei es aufgrund ihres gut argumentierten Engagements, wie Heribert Prantls Appell an die Menschlichkeit, oder sei es aufgrund der Originalität des Zugangs, der neue Perspektiven eröffnet, wie der preisgekrönte *Fluchtatlas*. Andreas Lutters Buch zu den Vorstellungen von SchülerInnen über Migration lässt einen Wechsel der Blickrichtung zu, nicht jedoch ohne diese in eine didaktisch motivierte Vermittlung zu überführen. Zuletzt plädiert Basil Schader im Handbuch über die Sprachenvielfalt mit 101 Unterrichtsvorschlägen für ein kooperatives, sprachförderndes Lernen. Diese fünf Publikationen sind für Lehrkräfte gedacht, können aber auch mit Gewinn (auszugsweise) im Unterricht eingesetzt werden.

Livi Bacci, Massimo (2015): *Kurze Geschichte der Migration*. Berlin: Wagenbach.

Lutter, Andreas (2005): *Schülervorstellungen und sozialwissenschaftliche Vorstellungen über Migration. Ein Beitrag zur politdidaktischen Rekonstruktion*. Oldenburg: diz.

Markert, Laura; Moser, Yvonne; Scheuerlein, Lilli (2016): *Fluchtatlas*. Um den Atlas elektronisch zu konsultieren. Siehe: <http://www.designmadeingermany.de/2013/73792/> bzw. <https://vimeo.com/120145411>.

Prantl, Heribert (2015): *Im Namen der Menschlichkeit: Rettet die Flüchtlinge!* Berlin: Ullstein.

Schader, Basil (2012): *Sprachenvielfalt als Chance. Handbuch für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen*. Zürich: Orell Füssli.

2. Theoretische und empirische Befunde

2.1 Theoretische Diskussionen über Alterität und Migration

Besonders in diesem Abschnitt kann man schnell sehen, dass die Diskussion über die gesellschaftlichen Folgen von Migration und Flucht schon eine lange Tradition hat. Es lohnt sich, gerade heute wieder auf diese gespeicherten Erfahrungen zurückzugreifen. Deswegen sind in diesem Abschnitt bewusst auch einige ältere Debattenbeiträge aufgenommen.

Arendt, Hannah (2016): *Wir Flüchtlinge*. Mit einem Essay von Thomas Meyer. Stuttgart: Reclam.

Ataç, Ilker; Rosenberger, Sieglinde (Hg., 2013): *Politik der Inklusion und Exklusion*. Göttingen: V&R unipress.

Augé, Marc (2015): *Die illusorische Gemeinschaft*. Berlin: Matthes & Seitz.

Aumüller, Jutta (2009): *Kontroversen um ein migrationspolitisches Konzept*. Bielefeld: transcript.

Balibar, Etienne; Wallerstein, Immanuel (Hg., 2014): *Rasse, Klasse, Nation: Ambivalente Identitäten*. Hamburg: Argument.

Barboza, Amalia; Eberding, Stefanie; Pantle, Ulrich; Winter, Georg (Hg., 2016): *Räume des Ankommens*. Bielefeld: transcript.

Bauman, Zygmunt (2016): *Die Angst vor den anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache*. Berlin: Suhrkamp.

Bauman, Zygmunt (2009): *Gemeinschaften: Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Bauman, Zygmunt (2007): *Leben in der flüchtigen Moderne*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (2007): *Wir und die Anderen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Benhabib, Seyla (2008): *Die Rechte der Anderen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Biffel, Gudrun (Hg., 2010): *Migration und Integration – Dialog zwischen Politik, Wissenschaft und Praxis*. Bad Vöslau: omninum.

- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg., 2014): Solidarität in der Migrationsgesellschaft. Befragung einer normativen Grundlage. Bielefeld: transcript.
- Busch, Brigitta; Hipfl, Brigitte; Robins, Kevin (Hg., 2001): Bewegte Identitäten. Medien in transkulturellen Kontexten. Klagenfurt/Celovec: Drava.
- Castro Varela, María do Mar; Mecheril, Paul (Hg., 2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.
- Chambers, Iain (1996): Migration – Kultur – Identität. Tübingen: Stauffenburg.
- Düvell, Franck (2006): Europäische und internationale Migration: Einführung in historische, soziologische und politische Analysen. Hamburg: LIT.
- El-Tayeb, Fatima (2015): Anders Europäisch. Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa. Münster: Unrast.
- Ellermann, Antje (2009): States Against Migrants. Deportation in Germany and the United States. Cambridge: Cambridge University Press.
- Emcke, Carolin (2016): Gegen den Hass. Frankfurt/M.: Fischer.
- Grätz, Ronald; Knopp, Hans-Georg (Hg., 2011): Konfliktkulturen. Texte zu Politik, Gesellschaft, Alltag und Kunst. Göttingen: Steidl.
- Gruber, Bettina; Rippitsch, Daniela (2011): Migration. Perspektivenwechsel und Bewusstseinswandel als Herausforderung für Stadt und Gesellschaft. Klagenfurt: Drava.
- Hall, Stuart (⁵2016): Ideologie, Kultur, Rassismus. Ausgewählte Schriften 1. Hamburg: Argument.
- Hall, Stuart (⁶2016): Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument.
- Hill, Marc (2016): Nach der Parallelgesellschaft. Neue Perspektiven auf Stadt und Migration. Bielefeld: transcript.
- Holert, Tom; Terkessidis, Mark (2006): Fliehkraft. Gesellschaft in Bewegung – von Migranten und Touristen. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Hornscheidt, Antje Lann; Nduka-Agwu, Adibeli (Hg., 2013): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- jour fixe initiative berlin (Hg., 2001): Wie wird man fremd? Münster: Unrast.
- Kahveci, Çağrı (2017): Migrantische Selbstorganisation im Kampf gegen Rassismus. Die politische Praxis ausgewählter antirassistischer Gruppen türkeistämmiger Migrant*innen. Münster: Unrast.
- Klinger, Cornelia; Knapp, Gudrun-Axeli; Sauer, Birgit (Hg., 2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Frankfurt/M.: Campus.
- Klingl, Livia (2015): Wir können doch nicht alle nehmen. Europa zwischen »Das Boot ist voll« und »Wir sterben aus«. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Kotthoff, Helga; Jashari, Shpresa; Klingenberg, Darja (2013): Komik (in) der Migrationsgesellschaft. Konstanz: UVK.
- Koudissa, Jonas (2014): Ethik und Migration. Das afrikanische Flüchtlings- und Migrationsproblem. Eine Herausforderung für Europa und für Afrika. Münster: Aschendorff.
- Kristeva, Julia (1990): Fremde sind wir uns selbst. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Marinelli-König, Gertraud; Preisinger, Alexander (Hg.): Zwischenräume der Migration. Über die Entgrenzung von Kulturen und Identitäten. Bielefeld: transcript.
- Miler, Christoph (2015): Nowhere men. Illegale Migranten im Strom der Globalisierung. Wien: Luftschacht.
- Munsch, Chantal; Gemende, Marion; Weber-Unger Rotino, Steffi (Hg., 2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. Weinheim: Juventa.
- Oswald, Anne von; Schmelz, Andrea; Lenuwelt, Tanja (Hg., 2016): Erinnerungen in Kultur und Kunst. Reflexion über Krieg, Flucht und Vertreibung in Europa. Bielefeld: transcript.
- Oulios, Miltiadis (2013): Blackbox Abschiebung. Geschichte, Theorie und Praxis der deutschen Migrationspolitik. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Pries, Ludger (⁴2013): Internationale Migration. Bielefeld: transcript.

- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Schmid, Bernhard (2016): Der Festungsgraben. Flucht und Migrationspolitiken im Mittelmeerraum. Münster: Unrast.
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.
- Tißberger, Martina; Dietze, Gabriele; Husmann-Kastein, Jana; Hrzán, Daniela (Hg., 2009): Weiß – Weißsein – Whiteness. Kritische Studien zu Gender und Rassismus – Critical Studies on Gender and Racism. Bielefeld: transcript.
- TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (Hg., 2007): Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas. Bielefeld: transcript.
- Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim-München: Beltz.
- Türcke, Christoph (2006): Heimat. Eine Rehabilitierung. Springe: Zu Klampen.
- Yildiz, Erol (2013): Die weltoffene Stadt. Wie Migration Globalisierung zum urbanen Alltag macht. Bielefeld: transcript.
- Yildiz, Erol; Hill, Marc (2014): Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft. Bielefeld: transcript.
- Yildirim-Krannig, Yeliz (2014): Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Bielefeld: transcript.

2.2 Bestandsaufnahmen zu Flucht und Asyl

- Anderl, Gabriele; Manoschek, Walter (1993): Gescheiterte Flucht. Der jüdische »Kladovo-Transport« auf dem Weg nach Palästina 1939–42. Wien: Verlag für Gesellschaftskritik.
- Anderl, Gabriele; Usaty, Simon (Hg., 2016): Schleppen, Schleusen, Helfen: Flucht zwischen Rettung und Ausbeutung. Wien: Mandelbaum.
- Ballhaus, Verena; Schulz-Reiss, Christine (2016): Nachgefragt: Flucht und Integration. Basiswissen zum Mitreden (ab 12 Jahren). Bindlach: Loewe.
- Bierdel, Elias; Lakitsch, Maximilian (Hg., 2014): Flucht und Migration. Von Grenzen, Ängsten und Zukunftschancen. Wien: LIT.
- Bingen, Dieter; Borodziej, Włodzimierz; Troebst, Stefan (Hg., 2004): Vertreibungen europäisch erinnern. Historische Erfahrungen – Vergangenheitspolitik – Zukunftskonzeptionen. Wiesbaden: Harrassowitz.
- Dietze, Gabriele (2016): Das »Ereignis Köln«. In: *Femina Politica*, H. 1, S. 93–102.
- Feldman-Savelberg, Pamela (2016): Migranten, Recht und Identität. Afrikanische Mütter und das Ringen um Zugehörigkeit in Berlin. Bielefeld: transcript.
- Fetz, Bernhard (Hg., 2013): Nacht über Österreich. Der Anschluss 1938 – Flucht und Vertreibung. St. Pölten-Salzburg-Wien: Residenz.
- Gansbergen, Anna; Pries, Ludger; Witkowski, Juliana (Hg., 2016): Versunken im Mittelmeer? Flüchtlingsorganisationen im Mittelmeerraum und das Europäische Asylsystem. Bielefeld: transcript.
- Gärtner, Melanie (2015): Grenzen am Horizont: Drei Menschen. Drei Geschichten. Drei Wege nach Europa. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Groß, Torsten; Huth, Susanne; Jagusch, Birgit; Klein, Ansgar; Naumann, Siglinde (Hg., 2017): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft. Schwalbach: Wochenschauverlag.
- Hafez, Farid; Heinisch, Reinhard; Kneucker, Raoul; Polak, Regina (Hg., 2016): Jung, muslimisch, österreichisch. Einblicke in 20 Jahre Muslimische Jugend Österreich. Wien: Al Hamra & nap – new academic press.
- jour fixe initiative berlin (Hg., 2004): Fluchtlinien des Exils. Münster: Unrast.

- Kermani, Navid (2016): *Einbruch der Wirklichkeit: Auf dem Flüchtlingstreck durch Europa*. München: Beck.
- Krause, Ulrike (2013): *Linking Refugee Protection with Development Assistance. Analyses with a case study in Uganda*. Baden-Baden: Nomos.
- Krueger, Antje (2013): *Flucht-Räume. Neue Ansätze in der Betreuung von psychisch belasteten Asylsuchenden*. Frankfurt/M.: Campus.
- Luft, Stefan (2016): *Die Flüchtlingskrise: Ursachen, Konflikte, Folgen*. München: C. H. Beck.
- Meier-Braun, Karl-Heinz (2015): *Einwanderung und Asyl. Die 101 wichtigsten Fragen*. München: C. H. Beck.
- Milborn, Corinna (2006): *Gestürmte Festung Europa. Einwanderung zwischen Stacheldraht und Ghetto. Ein Schwarzbuch*. Wien-Graz-Klagenfurt: Styria.
- Mokre, Monika (2015): *Solidarität als Übersetzung. Überlegungen zum Refugee Protest Camp Vienna*. Wien: transversal.
- Müller, Doreen (2010): *Flucht und Asyl in europäischen Migrationsregimen – Metamorphosen einer umkämpften Kategorie am Beispiel der EU, Deutschlands und Polens*. Göttingen: Universitätsverlag.
- Neugschwandtner, Renate; Holzinger, Hans (Hg., 1992): *Flucht, Migration, multikulturelle Gesellschaft. Texte und Materialien*. Salzburg: Verein für Friedenspädagogik Salzburg.
- Potts, Lydia (1993): *Frauen, Flucht, Asyl. Eine Studie zu Hintergründen, Problemlagen und Hilfen*. Bielefeld: Kleine.
- Streibel, Robert; Alexander, Manfred (1994): *Flucht und Vertreibung. Zwischen Aufrechnung und Verdrängung*. Wien: Picus.
- Stumberger, Rudolf (2015): *Flüchtlinge verstehen. Wer sie sind, was sie von uns unterscheidet und was das für uns bedeutet*. München: riva.
- Thiele, Matthias (2005): *Flucht, Asyl und Einwanderung im Fernsehen*. Konstanz: UVK.
- Wiesinger-Stock, Sandra; Weinzierl, Erika; Kaiser, Konstantin (Hg., 2006): *Vom Weggehen. Zum Exil von Kunst und Wissenschaft*. Wien: Mandelbaum (= Exilforschung heute, Bd. 1).
- Ziese, Maren; Gritschke, Caroline (Hg., 2016): *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld*. Bielefeld: transcript.

2.3 Geschichten von und über Flüchtlinge(n)

- Bauer, Wolfgang (2016): *Die geraubten Mädchen – Boko Haram und der Terror im Herzen Afrikas*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Braig, Maria (Hg., 2015): *Jetzt bin ich hier. Anthologie*. Linz am Rhein: Verlag 3.0.
- Braig, Maria (2014): *Nennen wir sie Eugenie*. Linz am Rhein: Verlag 3.0
- Brinkbäumer, Klaus (2011): *Der Traum vom Leben. Eine afrikanische Odyssee*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Bundschuh, Werner (2004): *Vom Wandern und vom Ankommen*. Bregenz: Vorarlberger Autoren-Gesellschaft.
- Djan, Hassan Ali (2015): *Afghanistan, München, Ich. Meine Flucht in ein besseres Leben*. Freiburg im Breisgau-Basel-Wien: Herder.
- Emcke, Carolin (2004): *Von den Kriegen. Briefe an Freunde*. Frankfurt/M.: S. Fischer.
- Gawhary, Karim el; Schwabeneder, Mathilde (2015): *Auf der Flucht. Reportagen von beiden Seiten des Mittelmeers*. Wien: Kremayr & Scheriau.
- Geiger, Ruth-Esther (2008): *Ihr seid Deutschland, wir auch. Junge Migranten erzählen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Germeshausen, Andreas; Narr, Wolf-Dieter (Hg., 1988): *Flucht und Asyl. Berichte über Flüchtlingsgruppen*. Berlin: BIVS.
- Harding, Thomas (2016): *Sommerhaus am See. Fünf Familien und 100 Jahre deutscher Geschichte*. München: dtv.

- Kebraeb, Zekarias (2011): *Hoffnung im Herzen, Freiheit im Sinn. Vier Jahre auf der Flucht nach Deutschland*. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe.
- Mbolela, Emmanuel; Ziegler, Jean (2014): *Mein Weg vom Kongo nach Europa. Zwischen Widerstand, Flucht und Exil*. Wien: Mandelbaum.
- Raabe, Katharina; Sznajderman, Monika (Hg., 2009): *Odessa Transfer – Nachrichten vom Schwarzen Meer*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sauter, Dina (2012): *Wir ... aus aller Welt. Storytelling – Was uns bewegt*. Klagenfurt: Mohorjeva – Hermagoras.
- Sova, Renate (2008): *Dorthin kann ich nicht zurück. Flüchtlinge erzählen*. Wien: Promedia.
- Vobis (2013): *Ein Stein in der Suppe. Geschichten aus einer Welt für unsere gemeinsame Zukunft*. Lambichl/Köttmannsdorf: Theiss.

2.4 Pädagogische Konzepte zu Migration und Flucht, Rassismus und Zusammenleben

- Aktas, Zeliha; Gollob, Rolf; Schader, Basil; Weidinger, Wiltrud; Göktas, Hüsnüye (Hg., 2016): *Förderung der interkulturellen Kompetenz. Materialien für den herkunftssprachlichen Unterricht: Didaktische Anregungen 4*. München: Orell Füssli.
- Aluffi-Pentini, Anna; Gstettner, Peter; Lorenz, Walter; Wakounig, Vladimir (Hg., 1999): *Antirassistische Pädagogik in Europa. Theorie und Praxis*. Klagenfurt: Drava.
- Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hg., 2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bauer, Wolfgang (2014): *Über das Meer. Mit Syrern auf der Flucht nach Europa*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bausum, Jacob; Besser, Lutz Ulrich; Kühn, Martin (Hg., 2009): *Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa.
- Bredella, Lothar; Meißner, Franz-Joseph; Nünning, Ansgar; Rößler, Dietmar (Hg., 2000): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Broden, Anne; Mecheril, Paul (Hg., 2010): *Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: transcript.
- Busch, Brigitta (2013): *Mehrsprachigkeit* Wien: UTB/Facultas.
- Elverich, Gabi; Kalpaka, Annita; Reindlmeier, Karin (Hg., 2009): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderergesellschaft*. Münster: Unrast.
- Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane; Buschmann, Rafael (Hg., 2015): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster u. a.: Waxmann.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (³2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Göpfert, Hans (1985): *Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeption und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion*. Düsseldorf: Schwann.
- Holzbrecher, Alfred; Over, Ulf (Hg., 2015): *Handbuch interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Keuchel, Susanne; Kelb, Viola (Hg., 2015): *Diversität in der Kulturellen Bildung*. Bielefeld: transcript.
- Madubuko, Nkechi (2016): *Empowerment als Erziehungsaufgabe. Praktisches Wissen für den Umgang mit Rassismuserfahrung*. Münster: Unrast.
- Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita; Melter, Claus (Hg., 2010): *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Müller, Heidrun (1999): *Grenzüberschreitungen. 1. Flucht und Asyl. Eine pädagogische Handreichung*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.
- Platsch, Kerstin (2016): *Drei Syrer an meinem Esstisch. Eine Reporterin kämpft für die Integration von Flüchtlingen*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel.

- Quentmeier, Manfred; Stupperich, Martin; Wernstedt, Rolf (Hg.): Vertrieben, geflohen – angekommen?: Das Thema Flucht und Vertreibung im Geschichts- und Politikunterricht. Schwalbach: Wochenschau.
- Schnitzer, Anna; Mörgen, Rebecca (2015): Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes: Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schrodt, Heidi (2014): Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich. Wien: Molden.
- Schwendowlus, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld: transcript.
- Skubsch, Sabine (2002): Kurdische Migration und deutsche (Bildungs-)Politik. Münster: Unrast.
- Wilhelm, Marianne (2009): Integration in der Sek. I und II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim u. a.: Beltz.

2.5 Schule und Flucht: der Alltag des Unterrichts und seine Didaktik

- Adam, Hubertus; Bistrizky, Heidi; Inal, Sarah (2016): Seelische Belastung von Flüchtlingskindern und die Auswirkungen in Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute* 61, H. 1, S. 12–22.
- Arnold, Heinz Ludwig (Hg., 2006): Literatur und Migration. TEXT+KRITIK Sonderband.
- Berndorfer, Alois; Pellens, Karl (1998): Migration für den historischen-politischen Unterricht. Schwalbach, Taunus: Wochenschau.
- Berninghausen, Jutta; Hecht-El Minshawi, Béatrice (2015): Interkulturelle Kompetenz. Managing Cultural Diversity. Das Trainingshandbuch. Bremen u. a.: Kellner.
- Büttner, Christian; Mehl, Regine; Schläffer, Peter; Nauck, Mechthild (Hg., 2004): Kinder aus Kriegs- und Krisengebieten: Lebensumstände und Bewältigungsstrategien. Frankfurt/M.-New York: Campus.
- Geisz, Martin (1998): Warum fliehen Menschen? Fünf Bausteine für den Unterricht in der Klassenstufe 5/6. Wiesbaden: HeLP.
- Griesmayer, Norbert; Wintersteiner, Werner (Hg., 2000): Jenseits von Babylon. Wege zu einer interkulturellen Deutschdidaktik. Innsbruck: StudienVerlag. (= ide-extra, Bd. 7).
- Hintermann, Christiane (2010): Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte – eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW Schulbüchern. In: *GW-Unterricht*, Nr. 119/2010, S. 3–18.
- Januschke, Bernd; Zschesche, Jürgen (1993): Ausländerfeindlichkeit und Asylpolitik. Unterrichtsmodelle und Materialien. Kiel: KPTS.
- Keilson, Hans (1979): Sequentielle Traumatisierung bei Kindern. Stuttgart: Forum der Psychiatrie/Enke.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg., 2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hg., 2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus – Professionalität. Schwalbach Ts.: Debus Pädagogik.
- Markmann, Gesa; Osburg, Claudia (Hg., 2016): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismus und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern. Wien: Braumüller.
- Mirzaei, Siroos; Martin Schenk (Hg., 2010): Abbilder der Folter. Hemayat: 15 Jahre Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen. Wien: Mandelbaum.
- Siebert, Gabriele (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien: UNHCR Österreich.
- Zito, Dima; Martin, Ernest (2016): Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche. Weinheim: Beltz-Juventa.

3. Flucht und Vertreibung, Fremde und Verschiedenheit in der Literatur und im Film

3.1 Literatur

- Aistleitner, Judith; Lorenz, Laurin; Wallerberger, Thomas (Hg., 2015): Grenzüberschreitungen. Didaktische Materialien zur Exilliteratur. Wien: Verlag der Theodor Kramer Gesellschaft.
- Amirsedghi, Narin; Bleicher, Thomas (Hg., 1997): Literatur der Migration. Mainz: Donata Kinzelbach.
- Babka, Anna; Malle, Julia; Schmidt, Matthias (Hg., 2012): Dritte Räume. Homi K. Bhabhas Kulturtheorie. Kritik. Anwendung. Reflexion. Wien-Berlin: Turia + Kant.
- Bredella, Lothar (2002): Literarisches und interkulturelles Verstehen. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar; Christ, Herbert (2002): Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- Büker, Petra; Kammler, Clemens (Hg., 2001): Das Fremde und das Andere. Interpretationen und didaktische Analysen zeitgenössischer Kinder- und Jugendbücher. Weinheim: Juventa.
- Chiellino, Carmine (Hg., 2000): Interkulturelle Literatur in Deutschland. Ein Handbuch. Stuttgart-Weimar: Metzler.
- Dawidowski, Christian; Hoffmann, Anna R.; Walter, Benjamin (Hg., 2015): Interkulturalität und Transkulturalität in Drama, Theater und Film. Literaturwissenschaftliche und -didaktische Perspektiven. Frankfurt/M.: Peter Lang (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, 28).
- Eder, Ulrike; Dirim, İnci (Hg., 2017): Lesen und Deutsch lernen. Wege der Förderung früher Literalität durch Kinderliteratur. Wien: Edition Praesens.
- Feuchert, Sascha (2001): Flucht und Vertreibung in der deutschen Literatur. Beiträge. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- Gawlitzeck, Ira; Kümmerling-Meibauer, Bettina (Hg. 2013): Mehrsprachigkeit und Kinderliteratur. Stuttgart: Fillibach/Klett.
- Guthke, Karl S. (2000): Der Blick in die Fremde. Das Ich und das andere in der Literatur. Tübingen-Basel: Francke.
- Gutjahr, Ortrud; Hermes, Stefan (Hg., 2011): Maskeraden des (Post-)Kolonialismus: verschattete Repräsentationen »der Anderen« in der deutschsprachigen Literatur und im Film. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Honnef-Becker, Irmgard (Hg., 2007): Dialoge zwischen den Kulturen. Interkulturelle Literatur und ihre Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hunfeld, Hans (2004): Fremdheit als Lernimpuls. Skeptische Hermeneutik, Normalität des Fremden, Fremdsprache Literatur. Meran: Edition Alpha-Beta-Verlag.
- Hurrelmann, Bettina; Richter, Karin (Hg., 1998): Das Fremde in der Kinder- und Jugendliteratur. Interkulturelle Perspektiven. Weinheim-München: Juventa.
- Kliwer, Annette; Massingue, Eva (Hg., 2006): Guck mal über den Tellerrand. Kinder- und Jugendliteratur aus den Südlichen Kontinenten im Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Leskovec, Andrea (2009): Fremdheit und Literatur. Ein alternativer hermeneutischer Ansatz für eine interkulturell ausgerichtete Literaturwissenschaft. Münster u. a.: LIT
- Mitterer, Nicola (2016): Das Fremde in der Literatur. Zur Grundlegung einer responsiven Literaturdidaktik. Bielefeld: transcript.
- Mitterer, Nicola; Wintersteiner, Werner (Hg., 2009): Und (k)ein Wort Deutsch ... Literaturen der Minderheiten und MigrantInnen in Österreich. Innsbruck u. a.: StudienVerlag.
- Nage, Sibylle (2014): Heimatverlust in historischen und zeitgeschichtlichen Jugendromanen der Gegenwart über Auswanderung, Flucht und Vertreibung. Frankfurt/M.-Wien: Peter Lang.
- Riesz, Janos (2003): Blick in den schwarzen Spiegel. Das Bild des Weißen in der afrikanischen Literatur des 20. Jahrhunderts. Wuppertal: Peter Hammer.
- Rösch, Heidi (1997): Bilderbücher zum interkulturellen Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Rösch, Heidi (2000): Entschlüsselungsversuche. Kinder- und Jugendliteratur und ihre Didaktik im globalen Diskurs. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schäffter, Ortfried (1991): Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schwens-Harrant, Brigitte (Hg., 2014): Ankommen. Gespräche mit Dimitré Dinev, Anna Kim, Radek Knapp, Julya Rabinowich und Michael Stavaric. Wien: Styria.
- STUBE (Hg., 2008): Einander fremd? Integration als Thema der Kinder- und Jugendliteratur. Wien: facultas.
- Weinkauff, Gina (2006): Fremdwahrnehmung. Zur Thematisierung kultureller Alterität in der deutschsprachigen Kinder- und Jugendliteratur seit 1945. Bd. 1. München: Iudicium.
- Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literarischen Praxis. Innsbruck u. a.: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- Wintersteiner, Werner (2006): Poetik der Verschiedenheit. Literatur, Bildung, Globalisierung. Klagenfurt/Celovec: Drava.

3.2 Weiterführende Links zu literarischen Empfehlungslisten

Welche Geschichten jene Personen, die Flucht und Vertreibung erfahren haben, hinter sich gebracht haben, in ihrer aktuellen Umwelt erleben und zukünftig erwarten können, sammelt wasliestdu.de. Hier gibt es Kurzvorstellungen von literarischen Werken, die unterschiedliche Perspektiven auf die Thematik sammeln: <https://wasliestdu.de/magazin/2015/romane-ueber-flucht-und-vertreibung>. Dass die Thematik Flucht nicht mit einem einzigen Schlagwort in der publizistischen Landschaft erfasst werden kann, problematisiert die Büchereizentrale Schleswig-Holstein. Hier findet man den Verweis auf die Medienpraxis mit Geflüchteten, unter dem medienpädagogische Projekte vorgestellt werden: <http://medienpraxis-mit-gefluechteten.de/>. In den folgenden Links werden literarische Werke gesammelt, die Flucht als zentrales Thema haben und teilweise die Textempfehlungen kommentieren:

- <http://www.bz-sh-medienvermittlung.de/wp-content/uploads/2015/08/Kinderbücher-Flucht-Asyl.pdf>
- <http://www.stube.at/buchtipps/flucht.htm>
- http://www.derlehrerclub.de/service/Flucht_und_Integration/
- <https://www.stiftunglesen.de/initiativen-und-aktionen/fluechtlinge/>
- <http://www.akademie-kjl.de/427/praemierungen-des-monats/buch-des-monats/buch-des-monats-2015/extrablatt-fluechtlingskinder-rassismus/>

3.3 Weiterführende Links zu filmischen Empfehlungslisten

<http://www.epd-film.de/themen/kino-und-migration-auf-der-flucht> (epd Film)

Georg Seeflen führt in die filmischen Perspektiven zu Flucht und Migration ein, wobei man sogleich die Trailer zu den diskutierten Filmen ansehen und Kritiken lesen kann.

<http://www.oneworldfilmclubs.at> (oneworldfilmclubs)

Die Internetplattform One World Filmclubs hat sich etwa vor fünf Jahren gegründet und sammelt Dokumentarfilme zu Menschenrechtsthemen. Hier gibt es zum Beispiel eine Sammlung zu Filmen mit dem Kontext Flucht und Migration: http://www.oneworldfilmclubs.at/images/downloadbereich/OWFC-Folder_FILME_flucht-migration-integration.pdf

<http://www.kinofenster.de>

Im Onlineportal für Filmbildung sind unterschiedliche Hilfestellungen zum Thema Flucht und Migration zu finden. Erfahrbar ist beispielsweise, wie Fluchterfahrungen in Dokumentationen oder Spielfilmen thematisiert werden und wie ein möglicher Filmeinsatz in Schulen aussehen kann. Unter den Dossiers kann zu den Themen geflüchtete Jugendliche, Umgang mit Traumata bei Filmarbeiten oder kulturelle Unterschiede nachgelesen werden. Hier werden auch einzelne Spielfilme diskutiert und für den Unterricht empfohlen, wie zum Beispiel der Kurzfilm *Hotel California* (2005). Zusätzlich finden sich hier auch Arbeitsblätter sowie Anregungen für den Unterricht: <http://www.kinofenster.de/lehmaterial/filmhefte/>

4. Themenhefte von Zeitschriften

Fast jede Zeitschrift aus den Bereichen Kultur, Geschichte, Politik, Philosophie, Literatur, Sprachwissenschaft, Deutschunterricht u.ä. hat in den letzten Jahren ein spezielles Themenheft hervorgebracht. Wir bringen hier eine unvollständige Auswahl. Dem sei eine Fachzeitschrift vorangestellt, die über Flucht und Asyl regelmäßig informiert:

- asyl aktuell. Zeitschrift der asylkoordination österreich. Wien. Vierteljährlich.
 1000 und 1 Buch: Themen aus den Bereichen der Gesellschafts- und Kulturwissenschaften. Nr. 4/2013.
 1000 und 1 Buch: Das Fremde in der Kinderliteratur. Nr. 4/2001.
 afrique-europe-interact (2012): Mouvements Autour des Frontières | Grenzbewegungen.
 Aus Politik und Zeitgeschichte: Flucht historisch. Nr. 26-27/2016.
 Aus Politik und Zeitgeschichte: Zufluchtsgesellschaft Deutschland. Nr. 14-15/2016.
 Aus Politik und Zeitgeschichte: Flucht und Asyl. Nr. 25/2015.
 Betrifft Mädchen: Flucht. Punkte. Mädchen, junge Frauen und Flucht. Nr. 3/2016
 Bildungspolitik. Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft (2015): Flüchtlingskinder an der Schule. Nr. 195.
 Denkanstöße. (Studiengesellschaft für Friedensforschung e.V. München). Zum Thema: Flüchtlingskriese und »Wir schaffen das«. Nr. 68/69, 2016.
 Der Altsprachliche Unterricht: Flucht. Nr. 4-5/2016
 Fluter: Flucht. Nr. 55/2015. Online unter: www.fluter.de/de/147/heft/13602/
 Geschichte lernen: Flucht und Vertreibung. Nr. 105/2005.
 Geschichte lernen: Migration. Nr. 33/1993.
 Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Migration. Nr. 10/2005.
 Grundschule Religion: Kinder auf der Flucht. Nr. 54/2016.
 Grundschule Religion: Weggehen und Ankommen. Nr. 9/2004.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit. Nr. 4/2015.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Weltliteratur. Nr. 1/2010.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Mittelmeer. Nr. 2/2007.
 ide. informationen zur deutschdidaktik: Aufwachsen in Europa. Nr. 3/2006.
 Journal für Politische Bildung: Vertreibung, Flucht, Asyl. Nr. 2/2016.
 Kulturkontakt: realities. Nr. 2/2016.
 Kurswechsel. Zeitschrift für Gesellschafts-, Wirtschafts- und Umweltpolitische Alternativen: »Migration: Normalität der Ungleichheit? Confronting Inequalities!«. Nr. 2/2006.
 Lernende Schule: Flüchtlingskinder brauchen Schulen. Nr. 71/2015.
 merz. Zeitschrift für medienpädagogik: Medien, Flucht und Migration. Nr. 5/2016.
 MedienJournal: Flucht, Migration und politische Kommunikation. Nr. 4/2015.
 Migration und Soziale Arbeit: Europäische Flüchtlingspolitik. Nr. 2/2016.
 movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung: Rassismus in der Postmigrantischen Gesellschaft. Nr. 1/2016.
 movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung: Kämpfe der Migration. Nr. 2/2015.
 movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung Europäisches Grenzregime. Nr. 1/2015.
 OBST. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie: Flucht_Punkt_Sprache. Nr. 89/2016.
 Peace in Progress. The Digital Magazine from the International Catalan Institute for Peace: Refugees Welcome. Nr. 29/2016.
 Philosophie Magazin: Was tun? Die Ankunft von einer Million Flüchtlinge [sic] zwingt Deutschland, sich neu zu erfinden. Nr. 2/2016.
 Philosophie Magazin: Die Hölle, das sind die Anderen? Nr. 3/2015.
 Philosophie Magazin: Werde ich meine Herkunft jemals los? Nr. 1/2015.
 Praxis Deutsch: Flucht. Nr. 257/2016.

Profil: Volksseuche Ausländerfeindlichkeit. Nr. 25/1990.
 Religion: Willkommen in der Fremde? Nr. 24/2016.
 Religion: Was geht mich das Fremde an? Nr. 10/2013.
 Sozialmagazin: Flucht und Asyl. Nr. 3-4/2016.
 Spicker aktuell: Flucht und Asyl 2015. Nr. 2/2016. Online unter: www.bpb.de/shop/lernen/Spicker-Politik/217681/flucht-und-asyl-2015
 Spektrum der Mediation: Migration und Integration. Nr. 62/2016.
 Unterricht Französisch: Partir: migration et mouvement. Nr. 138/2015.
 Unterricht Wirtschaft + Politik: Migration. Nr. 2/2016.
 Welt-sichten: Grenzen. Durchlass hier, Mauer dort. Nr. 5/2014.
 Zwischenwelt. Literatur/Widerstand/Exil: Auf der Flucht. Nr. 4/2015.
 Zusammen:Österreich. Das Magazin für Migration, Integration und Zusammenleben: Gemeinsam Fördern – Kinder stärken. Nr. 3/2016.
 ZeitGeschichte: Krieg. Verbrechen. Retrospektiven. Nr. 3/2004.
 ZeitGeschichte: Das Eigene und das Fremde. Nr. 1/1999.

5. Unterrichtsmaterial

Das Bundesministerium für Bildung (BMB) bietet eine Reihe von kostenlosen Informationsbroschüren und anderen Publikationen an, die direkt bei der Arbeitsstelle für Migration und Schule (BMB) bestellt werden können. Alle Publikationen des BMB finden Sie unter <http://pubshop.bmbf.gv.at>
 Eine Auswahl wird hier vorgestellt:

BMB (Hg., 2016): Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen. 2., aktualisierte Auflage. Wien.
 BMB (Hg., 2016): Willkommen in der österreichischen Schule! Faltprospekt auf Deutsch und in elf anderen Sprachen (Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Englisch, Französisch, Persisch [Farsi/Dari], Rumänisch, Russisch, Somali, Tschetschenisch, Türkisch). 2., aktualisierte Auflage. Wien.
 TRIO-Sondernummer »Hallo Österreich!«. Nr. 1 (auf Deutsch, Englisch, Arabisch und Dari). Wien, Mai 2016.
 TRIO-Sondernummer »Hallo Österreich!«. Nr. 2 (auf Deutsch, Englisch, Arabisch und Dari). Wien, Oktober 2016.
www.schule-mehrsprachig.at > Aktuelles > Flucht/Asyl

Literaturtagung
Vom Krankmelden und Gesundheitschreiben
Literatur und/als Psycho-Soma-Poetologie?
 28. bis 30. September 2017, Bildungshaus St. Hippolyt, St. Pölten

Wie erscheinen Gesundheit und Krankheit in der Literatur? Wie gehen Autorinnen und Autoren literarischer Werke mit eigener und/oder fremder Krankheit um? Wie gelangen die jeweiligen Auffassungen und Definitionen von Gesundheit/Krankheit in der Literatur zum Ausdruck? Welchen Einfluss üben umgekehrt literarische Werke auf solche Auffassungen aus? Welche Rolle spielen sie im kulturellen und politischen Kontext einer gegebenen Epoche wie – nicht zuletzt – der Gegenwart?

Der diskursgeschichtliche Kontext soll dabei, was die zeitliche Erstreckung angeht, so offen wie möglich sein; was die literarischen und literaturdidaktischen Aspekte betrifft, liegt der Schwerpunkt auf Werken deutschsprachiger und insbesondere österreichischer Autorinnen und Autoren.

Veranstalter: Institut für Österreichkunde, Wien und Institut für Germanistik^{AECC}, AAU Klagenfurt
Anmeldung über das Institut für Österreichkunde: ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

ide empfiehlt



Paul Mecheril (Hg.) **Handbuch Migrationspädagogik**

Unter Mitarbeit von Veronika Kourabas
und Matthias Rangger.
Weinheim-Basel: Beltz, 2016. 542 Seiten.
ISBN 978-3-4078-3189-7 • EUR 49,95

Die Forderung nach der Deutschpflicht in den Schulpausen versucht eine fundamentale Veränderung unserer Gesellschaft wegzudrücken. Andererseits sind in manchen Schulen Schilder oder Poster, die die Schüler*innen in allen möglichen Sprachen willkommen heißen, nicht zu übersehen. Abwehr und Anerkennung.

Das sind Fragen einer Migrationspädagogik, deren Wissens- und Handlungsfelder Paul Mecheril erstmals 2004 in einem Einführungsband anlegte. 2010 folgte ein kursorischer Überblick. Nun liegt ein bemerkenswertes Handbuch vor, in dem 39 Autorinnen und Autoren den Blick auf die Migrationsgesellschaft richten.

Hier geht es nicht um eine Zielgruppen- oder eine bestimmte Bindestrich-Pädagogik, sondern um einen auf Empirie gestützten machtkritischen Blick auf die Gesellschaft im Zeitalter der Migration: eine Welt, die durch die

dichten Transport- und Kommunikationsnetzwerke geschrumpft ist, in der die Ungleichheit enorm zunimmt und die in unseren Breiten eine wirklich imperiale Lebensweise gestattet.

Der von Mecheril geprägte Begriff der Migrationsgesellschaft umfasst Wanderungsbewegungen von Menschen wie Aus-, Ein- oder Zuwanderung, Pendelmigration oder Flucht. Er überschreitet aber bewusst den »methodologischen Nationalismus«, der sich unreflektiert Staat oder Nation als natürlichen Gesellschaftsraum vorstellt, in dem zu- oder aus dem abgewandert wird. Entgegen dieser Vorstellung von einem nationalen Container eine allgemeine oder globale Sichtweise einzunehmen, hat bereits Werner Wintersteiners *Poetik der Verschiedenheit* (2006) für die Literaturdidaktik gefordert. In der Empirie finden sich dann Phänomene wie Hybridität, Mimikry, Transmigration oder Familien, die über mehrere Staatsgrenzen leben. Migrationspädagogik richtet die Aufmerksamkeit auf die Zugehörigkeitsordnung, die mit Hilfe von Grenzen, Übergängen, Papieren und Unterscheidungen von »Wir« und »Nicht-Wir« hergestellt wird.

Das Handbuch diskutiert den Forschungsstand und wichtige empirische Studien im Licht postmoderner, -strukturalistischer und -kolonialer Theorien. Konzepte u. a. von Foucault, Bourdieu, Butler, Spivak und Said bilden einen theoretischen Untergrund, der manchen vielleicht, wie der Herausgeber augenzwinkernd zugibt, »etwas rutschig« (S. 25) vorkommt. Diese Grundlagen gelingen unterschiedlich. Besonders lesenswert ist der Beitrag von Christiane Thompson, die mit Derridas

Begriff der »différance« zuerst das Konzept der Enzyklopädie und dann den Verlauf des Wikipedia-Eintrags »Flüchtlingsstrom« seit 2012 dekonstruiert (S. 61). Gerade im ersten Teil richten sich die Beiträge nicht nur pointiert auf die Migrationsgesellschaft, sondern beziehen die Diskussion von zentralen Begriffen wie Bildung, (Bildungs-)Regime, Differenz, Diskriminierung, Hegemonie, Kapitalismus, Medien, Migrationsgesellschaft und Postkolonialität mit ein. Das geht zurück bis auf Klassiker wie Humboldt oder Kant.

Mecheril formuliert in Anlehnung an Immanuel Kant: »Sei mutig, bediene Dich Deines Verstandes und befreie Dich aus der Position, die Dir die geopolitische Ordnung aufgezwungen hat« (S. 9). Die Menschen im Zeitalter der Migration wissen, dass sie sich nicht nur »positionieren« können, sondern dass ihnen auch das Recht zusteht, sich auf den Weg zu machen.

Der zweite eher konkretere Teil richtet dann das Augenmerk gerade nicht auf (multi)kulturalistische Anerkennung von Differenzen, sondern fragt nach der Ordnung der Zugehörigkeit aller, nach den Verhältnissen von Differenzen und Dominanzen in historischer und empirischer Hinsicht. Die Beiträge behandeln Themen wie antimuslimischen Rassismus, Antisemitismus, Flucht, Kultur/Nation, Rassismus und Ungleichheit. Die Macht- und Unterscheidungsverhältnisse werden im darauffolgenden Teil auf Familie, Geschlecht, Religion, Sprache und Subjekt bezogen. Der vierte Teil des Handbuchs richtet den Fokus auf die Handlungsfelder Elementarpädagogik, Erinnerungsarbeit, Erwachsenenbildung, Hochschule, Kunstpädagogik, Politi-

sche Bildung, Schule und Sozialpädagogik. In diesen Feldern geht es nicht um Kompensation oder nachholende Förderungen der »Anderen«, sondern darum, wie Dominanz und Differenz bei allen Beteiligten Zugehörigkeiten festschreiben und überhaupt erst herstellen. Der fünfte und letzte Teil der Beiträge nimmt sich der politischen und alltagsweltlichen Möglichkeiten an und reflektiert das, »was sein soll« (S. 27), wie Anerkennung, Inklusion, Kritik, Menschenrechte und Solidarität.

Das *Handbuch Migrationspädagogik* ist breit angelegt, sehr gründlich, begrifflich sehr dicht, sprachlich über weite Strecken offen und einladend. Die Empirie ist hauptsächlich auf Deutschland konzentriert. Aus Österreich stammt lediglich das Sujet, mit dem ein Tiroler FPÖ-Politiker die Mehrsprachigkeit im Pausenhof abwehrt. İnci Dirim konkretisiert damit beispielhaft die Notwendigkeit einer machtkritischen Perspektive in der angewandten Linguistik, die auch auf das »Dilemma der unbeabsichtigten symbolischen Inferiorisierung« (S. 323) hinweist, das sich notabene einstellt, wenn Schulen ihre Schüler und Schülerinnen zwar in allen möglichen Sprachen willkommen heißen, darüber hinaus der Mehrsprachigkeit aber keine ernsthafte Rolle zugestehen.

Das Handbuch bietet keine Rezepte, nimmt eine dezidierte Perspektive auf das Zeitalter der Migration ein und legt die Bildung und Reflexion der eigenen Haltung anregend nahe.

WALTER OBERHAUSER ist Mitarbeiter des Sisyphus Verlages und absolviert gerade das Masterstudium DaF/DaZ an der Universität Wien. E-Mail: wfoberhauser@mac.com

Neu im Regal

Sabine Zelger, Stefan Krammer (Hg.)

Literatur und Politik im Unterricht

(= Wiener Beiträge zur Politischen Bildung, 4).
Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 2015.
256 Seiten.

ISBN 978-3-7344-0174-9 • EUR 26,80

Dass Politische Bildung als Unterrichtsprinzip ein schwieriges Dasein fristet, bemerken die HerausgeberInnen gleich zu Beginn ihrer Einführung – um dieser Tatsache dann den vorliegenden Sammelband entgegenzusetzen. Auf die Einführung folgen zwölf Beiträge, unter anderen von Thomas Ernst, Werner Wintersteiner, Evelyne Polt-Heinzl und Thomas Hellmuth. Sie alle setzen sich aus unterschiedlichen Blickwinkeln damit auseinander, wie Politische Bildung durch und mit Literatur im Deutschunterricht gelingen kann, und versuchen, sich aktueller Fragen und (globaler) Herausforderungen mithilfe von Literatur- und Politikdidaktik anzunehmen, ohne Politik dabei auf bestimmte Staaten oder Institutionen begrenzt zu denken. Mehrere BeiträgerInnen nähern sich der Literatur- und Politikdidaktik historisch und machen dabei erhellen- de Parallelen aus (im ersten Teil des Buches, »Literatur&Politik im Kontext

verschiedener Disziplinen«). Aber auch gegenwärtige politische Ereignisse – etwa Occupy, Pussy Riot, Wikileaks – und ihre Textspuren finden Beachtung. Der zweite Teil des Buches bietet Aufsätze, die sich exemplarisch mit »thematischen Schwerpunkten« befassen, vom Ungarnaufstand 1956 über die Verbrechen des Nationalsozialismus am Beispiel des KZ Mauthausen bis hin zur aktuellen neoliberalen Ökonomisierung der Gesellschaft, die in der Gegenwartsliteratur Niederschlag findet. Der dritte Teil ist am stärksten unterrichtspraktisch angelegt und beinhaltet »Empfehlungen, Berichte, Warnungen« aus dem und für den Unterricht – etwa zum Umgang mit engagierter Literatur, im außerschulischen Kontext oder in Hinblick auf Kompetenzorientierung.

Ein Band, der Mut macht, verstärkt Politische Bildung durch Literatur zu leisten, und Wege aufzeigt, wie dies gelingen kann.

KATHARINA PERSCHAK

Nadja Thoma,

Magdalena Knappik (Hg.)

Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften.

Machtkritische Perspektiven
auf ein prekarisiertes Verhältnis.
(= Kultur und soziale Praxis).

Bielefeld: transcript, 2015. 345 Seiten.

ISBN 978-3-8376-2707-7 • EUR 29,99

Der Umschlag verrät schon einiges über die Haltung, die in diesem Buch vertreten wird: Das Wortcluster steht für die postmoderne Weltbeschreibung, die hierarchische Gesellschaftsordnungen ablehnt und kolonialisti-

sche Denkhaltungen ersetzen soll. So wundert es auch nicht, dass in den Beiträgen häufig auf Philosophen wie Foucault, Bourdieu und Derrida zurückgegriffen wird, um das schwierige Verhältnis von Sprache und Bildung zu diskutieren. Ziel des Bandes ist es, Letzterem durch eine reflexive Praxis beizukommen. Denn die Herausgeberinnen sind sich bewusst, dass Personen, die in Migrationsgesellschaften in der Sprachbildung tätig sind, immer auch zur Stabilisierung von durch Sprache gemachten Machtverhältnissen beitragen.

Es sind vor allem zwei Aspekte, die sich während der Lektüre als Hauptproblematik herauskristallisieren. Das ist zum einen die Entindividualisierung von Menschen mit Migrationshintergrund. So beschreibt Busch, wie die Statistik mit hierarchischen Sprachenlisten mehrsprachige Menschen zu zweisprachigen macht. Khakpour setzt sich kritisch mit dem »außerordentlichen Status« von SchülerInnen auseinander. Mineva und Salgado zeigen auf, dass in Integrations- und Sprachkursen TeilnehmerInnen zu »defizitären Subjekten« gemacht werden, von denen man erwartet, einen ihnen zugewiesenen Platz in der Gesellschaft einzunehmen (S. 255). Springsits gibt – in Anlehnung an die Rassismuskritik – Anleitung zu einer linguizismuskritischen Analyse von sprachlicher Diskriminierung, indem man diskriminierende Strukturen aufdeckt, Bezeichnungs- und Kategorisierungspraktiken kritisch betrachtet sowie die eigene Position bei der Analyse reflektiert. Zum anderen ist die Schwierigkeit, an Bildungsprozessen teilzunehmen, im Fokus des Interesses. Be-

nachteiligung kommt durch die besonderen Anforderungen eines – zumeist vorausgesetzten und daher nicht immer ausreichend vermittelten – kompetenten Umgangs mit Bildungssprache zustande, und zwar im schulischen Kontext (Mecheril und Quel), in der beruflichen Aus- und Fortbildung (Heinemann), aber auch im universitären Bereich, wo Wissenschaftssprache selektiv wirkt (Köck). Bemerkenswert sind die Beiträge von Heinemann und Bopst, in denen Migrantinnen und Migranten zu Wort kommen und einen anderen Blickwinkel auf die Problematik ermöglichen.

Lösungsvorschläge werden im letzten Teil des Buches gemacht, zum Beispiel das Philosophieren als Werkzeug zur Selbstermächtigung (Stölner und Lacevic) oder positioniertes Lehren im Hochschulbereich (Dirim). Letztlich bleibt aber das Reflektieren des eigenen Handelns in Machtpositionen als einzige Möglichkeit, Veränderungen hervorzurufen (Özayli und Ortner). Denn diese anspruchsvolle Lektüre gibt keine einfachen Antworten, sondern ist vielmehr ein Handbuch, das anleitet, (monolinguale) Forderungen sorgfältig zu prüfen und einfache Lösungen skeptisch zu betrachten.

Schlussendlich bietet es die Möglichkeit zu lernen, die »Beunruhigung fehlender Antworten« (S. 105) besser auszuhalten.

BARBARA KLEMA

Verena Cornely Harboe, Mirka
Mainzer-Murrenhoff, Lena Heine (Hg.)

Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen

Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ
in der Schule.

Münster: Waxmann, 2016. 244 Seiten.

ISBN 978-3-8309-3436-3 • EUR 24,90

Die Zahl der neu zugewanderten schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen ist in den deutschsprachigen Ländern in den letzten Jahren, insbesondere aber im Zuge der Fluchtbewegungen von 2015 deutlich gestiegen. Behörden, Schulen und Lehrpersonen stehen nun vor der nicht immer einfachen Aufgabe, die äußerst heterogene Gruppe der SeiteneinsteigerInnen möglichst rasch zu integrieren und zu fördern. Neben sprachlichen Barrieren und kulturellen Unterschieden wirken sich bei vielen dieser Kinder und Jugendlichen auch die Traumata von Krieg und Flucht sowie ihre zumeist unsichere rechts- und asylpolitische Situation auf ihr Lernverhalten aus. Dieser Sammelband nähert sich nun aus unterschiedlichen Blickwinkeln dem Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen und plädiert für eine Überwindung alter Konzepte im DaF-/DaZ-Unterricht zugunsten neuer interdisziplinärer Ansätze.

Das an der Ruhr-Universität Bochum entwickelte Konzept der »Somerschule DaZ« soll Studierenden aller Lehramtsfächer die Möglichkeit bieten, Lehr-, Lern- und Unterrichtserfahrung zu sammeln, indem sie neu zugewanderten SchülerInnen während der Sommerferien projektorientierten Förderunterricht erteilen. Angehende LehrerInnen können sich so sensibel

und reflektiert den besonderen Bedarfen von SeiteneinsteigerInnen nähern. Neben einer Auseinandersetzung mit DaF/DaZ beschäftigen sich die Studierenden intensiv mit Aspekten der Integration von Fach- und Sprachlernen und einer durchgängigen und fachintegrierten Sprachförderung. In dem Wissen, dass für den schulischen Erfolg alltagssprachliche Kenntnisse nicht ausreichen, werden von Anfang an auch schul- und bildungssprachliche Kompetenzen aufgebaut und bei der Materialerstellung und Unterrichtsgestaltung berücksichtigt. Darüber hinaus wurden auch ExpertInnen aus dem Bereich Psychologie und Traumatherapie, aus der Praxisarbeit mit alleingereisten minderjährigen Geflüchteten sowie aus der Rechtswissenschaft mit einbezogen. Diese Buntheit der Zugänge zeigt sich auch in den einzelnen Beiträgen, in denen sich die AutorInnen mit großer Sensibilität dieser komplexen Thematik annehmen und vielfältige Einblicke gewähren. Die grundlegende Überlegung, angehende LehrerInnen in Theorie und Praxis an diese herausfordernde, großes Einfühlungsvermögen erfordernde Thematik heranzuführen und sie Erfahrungen für ihr künftiges berufliches Handeln sammeln zu lassen, ist äußerst begrüßens- und unbedingt nachahmenswert.

URSULA ESTERL

Kim Haataja, Rainer E. Wicke (Hg.)

Sprache und Fach

Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch.
(= Qualifiziert unterrichten).

München: Hueber, 2015. 264 Seiten.

ISBN 978-3-1906-1751-7 • EUR 21,00

Das Konzept von CLILiG (Context and Language Integrated Learning in German) ist schon seit längerem Teil von schulischen Fremdsprachenlern-Konzepten. Kim Haataja und Rainer E. Wicke versammeln in ihrer Publikation nun Varianten des fächerübergreifenden DaF-Unterrichts, des bilingualen Sachfachunterrichts, des sprachsensiblen deutschsprachigen Fachunterrichts und der (partiellen) Sprachimmersion, immer bezogen auf den Erwerb der Zielsprache Deutsch. Nach einer Klärung der unterschiedlichen Begriffe und Konzepte geben Beiträge aus aller Welt Einblicke in innovative Lehr- und Lernansätze. Abschließend wird die Informationsplattform INNOCLILiG vorgestellt, die die LeserInnen mit ausgewählten Videodokumentationen auf eine »virtuelle Rundreise« in unterschiedliche CLILiG-Lernumgebungen rund um das Thema »Sprache und Fach« einlädt. Das vorwiegend für den Fremdsprachenunterricht konzipierte CLIL-Konzept wird hier in anregender Vielfalt vorgestellt und eröffnet darüber hinaus wertvolle Anknüpfungsmöglichkeiten und Kooperationspotenzial für die Vermittlung von Zweit- und Bildungssprache auch in den deutschsprachigen Ländern.

URSULA ESTERL

STUBE: Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur

Was verbirgt sich hinter der Abkürzung KJL und was ist eine ROMANTASY? Was versteht man unter BILD-TEXT-INTERDEPENDENZ und wie entwickelten sich MOTIVE und STOFFE im Laufe der Zeit? Welche Bilderbücher, Jugendromane oder Graphic Novels darf man nicht verpassen und welche FACHBÜCHER soll man kennen?

Sie dürfen oder wollen sich diesen Fragen stellen? Der Fernkurs Kinder- und Jugendliteratur der STUBE beleuchtet im 7. Jahrgang wieder theoretische und praktische Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Während des viersemestrigen Lehrgangs wird nicht nur allgemein in die Thematik eingeführt, sondern vorhandenes Fachwissen systematisiert und vertieft.

Der Fernkurs startet im Oktober 2017.

Als einzigartiges Projekt im deutschsprachigen Raum bereitet er Grundlagen, Diskurse und Medienangebote im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur auf und gibt Anregung zu einer theoretischen Befassung ebenso wie zur Vermittlung.

Die Zielgruppe: Der Fernkurs ist für all jene gedacht, die ihr berufliches oder privates Interesse an Kinder- und Jugendliteratur ausbauen und/oder ergänzen wollen.

Die Kosten (inkl. Porto) und Ermäßigungen

- mit Zertifikat: Österreich € 520,-
(ermäßigt € 490,-)
- Ausland € 560,- (ermäßigt € 530,-)

Eine Ermäßigung erhalten Inhaber_innen der STUBE-Card, Mitglieder des Österreichischen Bibliothekswerks, des Borromäusvereins sowie Student_innen.

Weitere Informationen und Anmeldung:

Per Online-Anmeldeformular auf www.stube.at können Sie sich bis **25. September 2017** zum Fernkurs für Kinder- und Jugendliteratur anmelden.