



universität
wien

DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„Die verborgene Gefahr der Retraumatisierung von Kindern mit Fluchthintergrund im Literaturunterricht“

verfasst von / submitted by

Lea Maria Rosenkranz

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfillment of the requirements of
the degree of

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, Juni 2019 / Vienna, June 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /

A 190 350 333

degree programme code as it appears in the student record sheet

Studienrichtung lt. Studienblatt / Lehramtsstudium UF Deutsch UF Italienisch

degree programme as it appears in the student record sheet

Betreut von / Supervisor

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim, M.A

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, am 11.06.2019

A handwritten signature in black ink that reads "Lea Maria Rosenkranz". The signature is written in a cursive style with a large initial 'L'.

Ort, Datum

Unterschrift der Studierenden

Ich möchte mich an dieser Stelle bei meiner gesamten Familie bedanken. Wie etwa meinen Großeltern Irmgard und Günther, die immer für mich da waren und mir in all den Jahren meiner Ausbildung immer zur Seite standen. Ein Dank an Jacqueline, die beste Frau, die mein Vater nach meiner Mutter finden konnte. Darüber hinaus danke ich meiner Schwester Lisa, die einen großen Teil meiner Ausbildung mit mir zusammen bestritten hat und die während dieser Zeit nicht nur meine Schwester, sondern auch meine Freundin war. Danke, an die beste Freundin, die man sich nur wünschen kann, danke Nadja, dass du bei einem Großteil unserer Ausbildung immer an meiner Seite warst und danke dafür, dass du dir die Zeit genommen hast diese Arbeit Korrektur zu lesen.

Zuletzt, doch vor allem, danke ich meinen Eltern, meinem Vater Martin, und vor allem meiner Mutter, die mich nicht nur unglaublich großzügig gefördert sondern vor allen Dingen immer an mich geglaubt und mir den Rücken gestärkt hat. Ohne euch wäre das hier nicht möglich gewesen. Ich danke euch dafür von ganzem Herzen. Danke Mama, dass du immer an mich geglaubt hast und mich stets in all meinen Vorhaben bestärkt und unterstützt hast. Deshalb widme ich diese Arbeit dir.

Weil du immer dafür gesorgt hast, dass mein Leben voll Bücher und Geschichten ist.
Ich liebe euch.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1. Die Ausgangslage	1
1.2. Die aktuelle Situation an österreichischen Schulen und die Forschungsfrage	3
1.3. Aufbau und Gliederung der Arbeit	3
2. Der aktuelle Forschungsstand	5
2.1. Eine Annäherung an den Trauma-Begriff	5
2.2. Typen von Traumata	7
3. Diskussion der Gruppe der Betroffenen	11
3.1. Legitimierung der Gruppe der Geflüchteten	11
3.2. Erlebnisberichte	12
4. Die Methode	14
4.1. Die psychoanalytische Literaturwissenschaft	15
4.2. Die psychoanalytische Methodik	17
5. Der „geheime“ Schulkanon	17
5.1. Entwicklungen	17
5.2. Vorstellung der Leseliste der IG Autorinnen und Autoren	20
6. Eine Analyse zur Auswahl der Werke: Die Literatur nach 2015 mit Flucht als omnipräsentem Thema im Literaturunterricht	21
6.1. Neu erschienene Werke	21
6.2. Eine Erklärung zur Auswahl der vor 2015 erschienenen und analysierten Werke	22
6.3. Thematisierung des Aspekts des Fremdseins und der Zugehörigkeit	22
7. Analyse einiger ausgewählter Werke in Hinblick auf mögliche Probleme aufgrund von Thematiken wie Fremdsein, Krieg, Flucht, etc.	27
7.1. Die Analyse des Werkes „Ben liebt Anna“ von Peter Härtling	28
7.2. Die Analyse des Werkes „Das vierte Reich“ von Carolin Philipps	30

7.3. Die Analyse des Werkes „DAZWISCHEN: ICH“ von Julya Rabinowich	39
7.4. Die Analyse des Werkes „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth	45
8. Traumasensibler Deutsch- und Literaturunterricht	47
9. Der Deutsch- und Literaturunterricht als Möglichkeit der Erfahrungsverarbeitung	50
9.1. Erfahrungsverarbeitung durch Literatur	50
9.2. Empowerment	51
10. Das problemzentrierte Expert_inneninterview	54
11. Interview mit einer Deutschlehrerin der Europäischen Mittelschule in 1070 Wien	55
12. Auswertung des Interviews	72
12.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring	72
12.2. Die qualitative Inhaltsanalyse des Interviews	74
12.2.1. Analyse der Entstehungssituation	74
12.2.2. Erläuterung der Methode der literarischen Umschrift und berücksichtigte Aspekte der Transkription des Interviews	74
12.2.3. Festlegung der Analyserichtung	74
12.2.4. Erläuterung der für die Analyse relevanten Aspekte des Interviews	75
12.2.5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung	75
12.3. Die Analyse des Interviews: Die inhaltliche Strukturierung	75
12.3.1. Definition der Kategorien	75
12.3.2. Analyse des Interviews mit Anführung konkreter Beispiele für die jeweiligen Kategorien	76
13. Resümee	81
14. Bibliografie	85
15. Anhang	
15.1. Abstract	89
15.2. Leseliste der IG Autorinnen Autoren	89

1. Einleitung

In der Einleitung dieser Diplomarbeit soll zunächst beschrieben werden, wie es dazu kam, dass das Thema, welches hier wissenschaftlich erörtert werden soll, in den letzten Jahren eine immer größere Relevanz an den Schulen bekam. In einem zweiten Schritt werden der Aufbau und die Gliederung der Arbeit vorgestellt.

1.1. Die Ausgangslage

Als im Jahr 2010 in Tunesien der arabische Frühling eingeleitet worden war, war sich noch niemand der unglaublichen Tragweite bewusst, die dieser Akt in der Folge haben würde. Beseelt vom Wunsch nach Veränderung kam es zuerst zu landesweiten und dann länderübergreifenden Demonstrationen in Ländern wie Ägypten, Libyen, im Jemen und in Syrien. Die Menschen wurden von dem Wunsch nach Veränderung, Gerechtigkeit und Mitsprache getrieben. Während in einigen dieser Länder der Aufstand rasch ein erfolgreiches Ende mit einem Regierungswechsel fand, versuchte die Regierung in Syrien unter dem Machthaber Bashar al-Assad die Aufstände gewaltsam mit größter Brutalität niederzuschlagen.¹ In weiterer Folge wurde die „Freie Syrische Armee“ gegründet, um gegen dieses Vorgehen der Regierung zu kämpfen. Auch der Terrormiliz Islamischer Staat, kurz IS, gelang es hiernach sein Gebiet vom Irak, welcher seit 2014 zu größten Teilen unter seine Kontrolle gebracht worden war, auch auf Syrien auszuweiten. So kam es im Jahr 2015 zu einer der größten Fluchtbewegungen des 21. Jahrhunderts. Beinahe 8 Millionen Menschen verließen in diesem Jahr die vom Krieg gezeichneten Länder Syrien, Afghanistan und den Irak. Unter diesen waren allein in jenem Jahr über 8.000 Kinder und Jugendliche, die in Österreich eine neue Heimat fanden², viele von ihnen unbegleitet und auf das Dringendste auf psychologische Betreuung angewiesen. Nach dem Sommer 2015 mit der Ankunft von 85.000 Menschen in Österreich, stand daher vor allem auch die Institution Schule vor neuen Herausforderungen. Im Juni 2016 befanden sich über 14.000 junge Asylwerber_innen im österreichischen Schulsystem³, im September 2018 waren es bereits rund 20.000.⁴ Für sie sollte vor allem natürlich der Erwerb der deutschen Sprache im Vordergrund stehen.

Dieser geschah teilweise vor allem zu Beginn in neu eingerichteten „Willkommensklassen“, in denen jene Schüler_innen, die als asyl- oder subsidiär schutzberechtigt galten, sich die

¹ vgl. wissen.de Lexikon: „Arabischer Frühling“

² vgl. Medien-Servicestelle: „Asyl und Flucht im Jahr 2015“

³ vgl. BMB: „Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen“

⁴ vgl. „die Presse“: „Rund 20.000 Flüchtlingskinder an den Schulen“

deutsche Sprache aneigneten und so auf den regulären Schulbesuch vorbereitet werden sollten. Das Ziel war es die Kinder jedoch rasch in „regulären“ Klassen unterzubringen und zur weiteren Förderung ihrer Deutschkenntnisse additive Sprachförderung, wie etwa im Rahmen der sogenannten „Neu in Wien“-Kurse, anzubieten, mit der Beibehaltung des „außerordentlichen“ Status.⁵ Die Nützlichkeit additiver Sprachförderung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche für die Aneignung der deutschen Sprache ist unbestritten. Für die österreichischen Lehrkräfte ergaben sich daraus jedoch freilich neue Herausforderungen, die es im Schulalltag zu meistern galt. Doch diese zeigten sich durchaus nicht nur im Bereich der Sprachaneignung.

Eine Untersuchung, die von der technischen Universität München in Auftrag gegeben wurde, ergab, dass davon ausgegangen werden kann, dass circa ein Drittel der Flüchtlingskinder aus Syrien, die im Jahr 2015 angekommen waren, unter psychischen Störungen litt und die Wissenschaftler_innen gingen davon aus, dass die Zahl der Kinder, die unter einer posttraumatischen Belastungsstörung (kurz PTBS) leiden (werde), noch weitaus größer sei.⁶ Viele der Kinder waren selbst Opfer oder Zeuge von traumatisierenden Erlebnissen, zu denen nicht nur die Ereignisse im Herkunftsland, beispielsweise Folter, sondern auch jene der Flucht zählen können. Vor allem auch der Verlust von nahen Angehörigen, und von Freunden, ist ein Ereignis, das Menschen in hoher Weise traumatisieren kann.

Im Regelfall haben Flüchtlinge und Asylwerber nur bei akuten und lebensbedrohlichen Fällen das Recht auf medizinische Betreuung. Dies hatte zur Folge, dass viele Kinder, die neu in Österreich waren, nicht jene psychologische Unterstützung erfuhren, die sie zweifelsohne gebraucht hätten, um die Erlebnisse des Krieges und der Flucht zu verarbeiten. Die Lehrkräfte wurden so mit einer Situation in den Klassenzimmern konfrontiert, auf die sie die reguläre Lehrer_innenausbildung, wie sie an den Hochschulen und Universitäten traditionell erfolgt, nicht vorbereitet hat. Sie standen und stehen nach wie vor, vor der Herausforderung Kinder und Jugendliche zu unterrichten, die Dinge erlebt haben, die man vom Fernsehen her kannte, aber sich ein/e in Österreich oder Europa wohlbehütet aufgewachsene/r Lehrer_in ohne Kriegs- und Fluchterfahrung nur schwer vorstellen kann.

⁵ vgl. Handout „Willkommen. Integration von Flüchtlingen in Schulen 2016-2017“

⁶ vgl. UNICEF: „Lagebericht – Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland“

1.2. Die aktuelle Situation an österreichischen Schulen und die Forschungsfrage

In weiterer Folge all dieser Ereignisse mussten Inhalte, die jahrelang mit bewährten Methode gelehrt wurden, verändert werden. Auf der einen Seite, weil sie die Kompetenz der Schüler_innen überstiegen, auf der anderen Seite jedoch auch, da es sich um Inhalte handelte, die aufgrund der Fluchtbewegung in einem neuen Licht erschienen. Eine meiner ehemaligen Lehrerinnen meinte vor einiger Zeit zu mir, als wir uns über dieses Thema unterhielten: „In dem Englischbuch, das wir in der Klasse verwenden, gibt es ein Lied, in dem Alien gezwungen werden von Planet zu Planet weiter zu reisen, weil sie nicht gewollt sind. In Anbetracht der aktuellen Flüchtlingssituation fand ich diesen Inhalt sehr bedenkenswert.“

Offensichtlich und auch verständlicher Weise veränderte die Situation, mit der wir uns im Jahr 2015 konfrontiert sahen, augenscheinlich die Art, mit der Lehrpersonen die Inhalte ihres Unterrichtes betrachteten. Selbstverständlich rückten vor allem Texte, die im Rahmen des Unterrichtes besprochen wurden hier ins Hauptaugenmerk. Dies führte mich zur Forschungsfrage dieser Arbeit.

Werden im Unterricht, auch aufgrund von offiziellen Literaturempfehlungen, Texte gelesen, die sich als potentiell problematisch bei der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen in der Klasse herausstellen könnten, infolge der Tatsache, dass es aufgrund der Inhalte und Thematiken zu einem Rückschritt beim Prozess der Verarbeitung von Traumata kommen könnte? Gibt es aktuell den Trend der Literatur zur Thematik des Krieges und der Flucht und mit ihm eine Gefahr für die erfolgreiche Verarbeitung der erlebten Traumata?

1.3. Aufbau und Gliederung der Arbeit

Wie sich der Forschungsstand hierzu in den letzten drei Jahren verändert und weiterentwickelt hat, sowie die Frage wobei es sich eigentlich genau handelt, wenn wir von einem „Trauma“ sprechen, soll im nächsten Kapitel der Arbeit besprochen werden. Anschließend ist es mir ein Anliegen aufzuzeigen, welche unglaubliche Schrecken die meisten der Kinder, welche in Österreich eine neue Heimat fanden, in der Vergangenheit erlebt haben. Schrecken, die, wie bereits erläutert, oftmals keineswegs verarbeitet wurden, wodurch die Möglichkeit einer Retraumatisierung ein wesentlicher Faktor bleibt, den es bei der Arbeit mit diesen Kindern zu bedenken gilt.

In weiterer Folge wird in der Arbeit ein Blick auf die aktuelle Situation der Auswahl der Literatur für den Deutschunterricht in Österreich geworfen. Obgleich es nämlich keinen offiziellen Literaturkanon für den Unterricht gibt, kursieren dennoch Listen oder Vorstellungen in den Köpfen der Menschen, welche Werke es im Unterricht zu lesen gälte.

Für meine Arbeit habe ich mich teilweise aufgrund von diesen inoffiziellen öffentlichen Listen exemplarisch mit Werken auseinandergesetzt, welche im Deutschunterricht bereits eine lange Tradition haben, gleichzeitig mich jedoch auch mit neueren Werken befasst, die vor nicht allzu langer Zeit auf dem österreichischen Markt erschienen sind und mir von Deutschlehrer_innen für den Unterricht empfohlen wurden. Vor allem für die Unterstufe gibt es keine offizielle Leseliste, da die Klassiker wie beispielsweise Goethe, Schiller und Kafka zum Stoff der Oberstufe zählen. Die Fokussierung auf jene Werke, die im Deutschunterricht jener für diese Diplomarbeit interviewten Lehrerin gelesen werden, geschah im Hinblick auf die authentischen Erfahrungsberichte der Lehrperson, es werden jedoch auch in der Diplomarbeit Werke behandelt, die im Interview nicht explizit genannt werden.

Es sollen im Zuge dieser Arbeit einige dieser Werke vorgestellt und ihre Inhalte nach etwaigen problematischen Thematiken analysiert werden, die es zu beachten gelte, wenn man sie als Lehrperson in seiner Klasse besprechen würde, insbesondere, wenn man sich darüber im Klaren ist, dass in der eigenen Klasse Kinder mit Fluchterfahrung am Unterricht teilnehmen. Diese Thematiken erstrecken sich über das Thema Flucht per se, aber auch über solche wie das Gefühl des Fremdseins, des Anders-Seins, Rassismus sowie Konflikte, die auftreten können, wenn man sich in einer Gesellschaft wiederfindet, die sehr von dem abweicht, was man bisher gekannt hatte sowie über Themen wie Tod, Verlust und Krieg. Bei dieser Analyse wird das Verfahren der psychologischen, insbesondere der psychoanalytischen Literaturwissenschaft zum Einsatz kommen, bei welcher versucht wird, die unbewussten Vorgänge, welche sich beim Lesen eines Werkes in dem/der Leser_in abspielen, zu bedenken und somit Gefühle, die bei der Lektüre ausgelöst werden könnten zu berücksichtigen.

Es soll ein Blick darauf geworfen werden, was die Konfrontation mit solchen Thematiken, in den Schüler_innen hervorrufen könnte, aber auch, wie damit umgegangen werden kann und wie Kinder und Jugendliche lernen können aus einer Situation, die sie im ersten Moment aus der Bahn wirft oder verstört, gestärkt hervorzugehen und zu lernen, mit dem Thema offen und ohne Furcht umzugehen.

Um aufzuzeigen, wie präsent und aktuell das Thema für den Deutschunterricht ist, findet sich im Anschluss an diesen theoretischen Teil ein Interview mit einer Deutschlehrerin mit über 40 Dienstjahren in der Schule, die über ihre eigenen, ganz persönlichen Erfahrungen mit dem Thema dieser Arbeit sprechen wird und somit die Aktualität der theoretischen Ausführungen meiner Arbeit für die Praxis im Schulalltag hervorheben soll.

2. Der aktuelle Forschungsstand

Am Beginn dieser Arbeit soll der aktuelle Forschungsstand vorgestellt werden. In einem ersten Unterkapitel wird der Begriff des Traumas genauer betrachtet und definiert. In weiterer Folge werden die verschiedenen Typen von Traumata vorgestellt, sowie die Besonderheit der Traumatisierung durch Flucht von jungen Schüler_innen.

2.1. Eine Annäherung an den Trauma-Begriff

Besonders häufig von einer Traumatisierung betroffen, sind laut dem „Bericht über die Situation unbegleiteter ausländischer Minderjähriger in Deutschland (UMA)“ unbegleitete minderjährige Flüchtlinge. Mitte 2016 kamen die meisten von ihnen aus den Ländern Syrien, Afghanistan und dem Irak. Als Grund ihrer Flucht lassen sich unterschiedlichste Ursachen nennen. Neben jenen Ursachen, die auch Erwachsene in die Flucht treiben, wie Krieg, Verfolgung und Gewalt, kommen bei ihnen noch kinderspezifische Fluchtgründe, wie etwa die Zwangsrekrutierung als Kindersoldaten, Genitalverstümmelung oder Zwangsverheiratung hinzu. Doch nicht allein die Erlebnisse, die jene Kinder und Jugendliche in die Flucht getrieben haben, sind es, die ihre psychische Gesundheit meist beeinträchtigen, sondern auch die Flucht an sich. Es gibt keine konkreten Zahlen darüber, wie viele jener Kinder und Jugendlicher unter Traumatisierungen leiden. Die Schätzungen belaufen sich jedoch auf bis zu 50%, wobei viele Traumata erst einige Zeit nach der Ankunft im Aufnahmeland diagnostiziert werden und auch nach der Diagnose werden besagte Traumata nicht gleich behandelt, da es teilweise zu langen Wartezeiten für Therapieplätze kommt.⁷

Die Schwere einer Traumatisierung ist von vielen Faktoren abhängig, wie beispielsweise von dem Alter der Kinder, dem jeweiligen Entwicklungsstand, sowie der Schwere, Stärke und Dauer der Katastrophe, welche sie durchleben mussten. „Je nach Alter reagieren Kinder unterschiedlich auf traumatische Ereignisse: Kleine Kinder bis zu etwa fünf Jahren begegnen den Bedrohungen im Allgemeinen mit Bettnässen, Angstzuständen, erhöhter Schreckhaftigkeit, Albträumen, Mutismus und Regression. Im Alter von fünf bis elf Jahren antworten viele ebenfalls mit regressivem und aggressivem Verhalten, Schulverweigerung, Kopfschmerzen oder anderen psychosomatischen Beschwerden. Die 11- bis 14-Jährigen zeigen oft Schlaf- und Appetitstörungen, Auflehnung gegen die Eltern, Verweigerungshaltung, schulische Probleme und Interessenlosigkeit.“⁸ Die Kinder müssen oft

⁷ vgl. Bühring: „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: In besonderem Maße traumatisiert“ (2017)

⁸ Dlubis-Mertens: „Weltkongress für Kinder- und Jugendpsychiatrie: Wie Kinder traumatische Erlebnisse verarbeiten“ (2004)

nicht nur mit dem traumatischen Erlebnis an sich zu Recht kommen, sondern auch mit dem Tod von Angehörigen, wie Geschwistern oder den eigenen Eltern. Kinder reagieren dabei oft wesentlich stärker auf solche Erlebnisse als Erwachsene. Dennoch bleiben viele Fälle von Traumatisierung aufgrund der bereits erläuterten Bedingungen für eine Diagnose oftmals unerkant.⁹

Doch was genau versteht man unter dem Begriff des „Traumas“? Der Begriff stammt aus dem Griechischen und bedeutet „Wunde“. In ihrem Werk „Lehrbuch der Psychotraumatologie“ definieren die Psychoanalytiker Gottfried Fischer und Peter Riedesser den Begriff wie folgt: „[ein Trauma ist] das vitale Diskrepanzerleben (...) zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilfslosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Welt- und Selbstverständnis bewirkt.“¹⁰

Der menschliche Körper ist darauf ausgelegt das eigene Überleben zu sichern. In Situationen, in denen dem Körper Signale übermittelt werden, die er als bedrohlich bewertet, laufen im Gehirn und im Körper allgemein eine Reihe von Prozessen ab. Unter anderem werden Hormone wie Adrenalin, Noradrenalin, sowie das Stresshormon Cortisol, ausgeschüttet, es kommt zu einer schnellen Versorgung mit Sauerstoff und Glukose, sowohl die Herz- als auch die Atemfrequenz erhöhen sich und die Muskelspannung nimmt zu. Dies liegt vor allem daran, dass Bedrohungen in der Vergangenheit vor allem physischer Natur waren. Wenn die „harmlose“ Stresssituation vorüber ist, so beruhigt sich der Körper wieder. Eine Situation jedoch, in der traumatischer Stress ausgelöst wird, lässt sich weder durch Kampf noch durch Flucht bewältigen, infolgedessen sich der Mensch nach Huber in einer „traumatischen Zange“¹¹ wiederfindet. In dieser kommt es zu einer dritten möglichen menschlichen Reaktionsform auf Stress, nämlich dem sogenannten „Freeze“-Zustand. Ein Mensch, der einer bedrohlichen Situation nicht durch Flucht oder Kampf entkommen kann, entzieht sich der Situation innerlich. Jedoch bleibt das Gefühl dieser extremen Angst und Anspannung im Körper gespeichert, da ihm nicht durch Flucht nachgekommen worden war. Dies führt zu einem dauerhaft erhöhtem Stresslevel und zu einer Nicht-Verarbeitung des Erlebten. Insbesondere zwei Bereiche des Gehirns sind hierbei entscheidend. Zum einen der Hippocampus, der Erlebnisse örtlich, zeitlich und inhaltlich zuordnet, für dessen Arbeit

⁹ ebda.

¹⁰ Fischer; Riedesser 2009, S.84

¹¹ Huber 2003, S.39f.

jedoch in der Situation des erhöhten Stresses kein Raum bleibt und die Erlebnisse somit unverarbeitet, ohne kontextuelle Einordnung, im Gehirn gespeichert werden. Dies bedeutet, dass die Erfahrungen nicht verarbeitet und als Vergangenheit abgespeichert werden können. Das zweite wichtige Gehirnareal, das in einer solchen Situation eine tragende Rolle spielt, ist die sogenannte Amygdala, welche eine Art Schaltzentrale der Emotionen bildet und ein Alarmzentrum in Gefahrensituationen ist. Es werden hier jedoch keinesfalls nur Situationen abgespeichert, die tatsächlich gefährlich sind oder waren. Vielmehr betrifft dies auch Sinneswahrnehmungen und andere Details, die in der gefährlichen Situation wahrgenommen worden sind und nun zukünftig ebenfalls eine solche Alarmreaktion auslösen könnten.

Wichtig ist es mir ferner anzumerken, dass keinesfalls nur die Erlebnisse im Herkunftsland, beziehungsweise jene der Flucht zu einer Traumatisierung führen können, sondern dass durchaus auch die Belastungen, welche im Zielland erfahren werden, in weiterer Folge zu einer PTBS beitragen können. Diese sind unter anderem selbstverständlich die Sprachbarriere, das Gefühl, des „Andersseins“, beziehungsweise des „Nicht-Willkommen-Seins“. Ferner sind auch die Sorgen um Angehörige und um den Asylstatus keinesfalls zu unterschätzen.

2.2. Typen von Traumata

Die Wissenschaftlerin Judith Hermann, und andere Wissenschaftler_innen, wie der Psychologe Andreas Maercker, unterscheiden verschiedene Typen von Traumata, je nachdem wie das Traumata ausgelöst wurde. Unter dem Traumatyp I versteht man Traumata, die aufgrund von Geschehnissen, die unvorhersehbar und unbeabsichtigt eintreten, entstehen. Dazu zählen Unfälle oder auch Naturkatastrophen. Der Typ II hingegen umfasst alle Traumata, die durch Ereignisse ausgelöst werden, die Menschen anderen Menschen bewusst (sogenannte „Man-made-Disaster“) antun, beispielsweise Folter oder Gewalt generell, sowie auch Vergewaltigung. Es handelt sich dabei um Erlebnisse, die wesentlich schwieriger zu verarbeiten sind, da sie das Vertrauen in andere Menschen, sowie in die Welt allgemein nachhaltig erschüttern. Bei Menschen mit Fluchterlebnissen handelt es sich sehr häufig um den Typ II, aufgrund etwa der extremen Gewalterlebnisse, die viele in ihren Herkunftsländern durchlebt haben. Beispielsweise jene Menschen, die aus Syrien vor Krieg, politischer Verfolgung und Folter geflohen sind. Menschen der Nachkriegsgesellschaft sind ebenfalls noch immer geprägt von den gewaltvollen Erfahrungen der Vergangenheit. Es ist zudem möglich, dass Eltern ihr eigenes Traumata an die eigenen Kinder weitergeben, wie

Forschungen mit Holocaust-Überlebenden gezeigt haben. Doch eine Ursache von Traumatisierung, die keinesfalls außer Acht gelassen werden darf, ist die, dass eine Traumatisierung nicht ausschließlich im Herkunftsland passiert, sondern dass es auch während der Flucht zu traumatisierenden Situationen kommen kann. Beim Durchqueren von Wüsten, Gebirgen und Meeren erleben Flüchtlinge häufig erneute Lebensgefahr und Gewalt. Aufgrund dieser gefährlichen Fluchtwege machen sich Familienväter oder die ältesten Söhne oftmals alleine auf die Reise, in der Hoffnung ihre Familien später nachholen zu können. Dadurch kommt es jedoch zu einer weiteren potentiell traumatischen Situation, nämlich jener der Trennung von Familien auf eine ungewisse Dauer und mit ungewissem Ausgang.

Prinzipiell gilt: Je jünger ein Mensch ist, desto weniger Erfahrungen, Fähigkeiten und Ressourcen konnte er sammeln und entwickeln, um mit bestimmten Situationen umzugehen. Dies erklärt, warum vor allem Kinder aus Kriegsgebieten unter dem Erlebten leiden. Die häufigste Traumafolge, die sich hier ausmachen lässt, ist die „posttraumatische Belastungsstörung“. Als Krankheit anerkannt wurde dieses Syndrom nicht bereits nach dem Ersten oder Zweiten Weltkrieg, sondern erst im Jahr 1975 als tausende traumatisierte Soldaten aus dem Vietnamkrieg zurückgekehrt waren. Menschen, die unter einer PTBS leiden, haben Symptome vor allem aus den drei folgenden Bereichen, nämlich 1. der „erhöhte angstbedingte Erregung, 2. dem Wiedererleben und 3. der Vermeidung“¹².

Die erhöhte angstbedingte Erregung wird auch Hyperarousal genannt und bringt ständige Anspannung, Wachsamkeit und extreme Schreckhaftigkeit mit sich. Es kann sein, dass Menschen mit Hyperarousal sich in ständiger Erwartung neuer Gefahren befinden und deshalb Symptome aufweisen wie Unruhe, Nervosität, Reizbarkeit und Wutausbrüche. Beim Wiedererleben, den sogenannten Intrusionen, spielt die Tatsache eine entscheidende Rolle, dass das Erlebte bei einer traumatisierten Person oftmals nicht richtig verarbeitet werden konnte und somit, wie bereits vorhin erläutert, nicht als Vergangenheit im Gehirn abgespeichert wurde.

Das Wiedererleben von traumatischen Erlebnissen kommt deshalb zustande, weil das Gehirn auch nach dem Ereignis weiterhin versucht das Erlebte zu verarbeiten. Aus diesem Grund leiden viele traumatisierte Personen auch unter Schlafstörungen und Alpträumen, da hier die Abwehr des Körpers nachlässt. Unter Umständen kann die Erinnerung so intensiv sein, dass die Betroffenen das Gefühl haben, sie befänden sich erneut in der bedrohlichen, traumatischen Situation. Die Autorin des Werkes „Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen“

¹² Zito; Martin 2016, S. 32

fürte ein Interview mit einem kurdischen Flüchtling, der ihr das Wiedererleben wie folgt beschrieb:

„Wenn ich auf der Straße gehe, manchmal sehe ich Menschen, die so aussehen wie diese Menschen, die mich im Gefängnis gefoltert haben. Sofort bekomme ich Angst. Oder ich erinnere mich an diese Zeiten. Es gab bei der Folter eine Art von Parfüm. Und es gibt dieses Parfüm auch hier. Manchmal, wenn ich auf der Straße bin, und ich rieche dieses Parfüm, dann sofort bin ich zurück in diesen Zeiten. Und ich bekomme Angst, ich zittere.“¹³

Das dritte Symptom einer PTBS ist jenes der Vermeidung. Traumatisierte Personen scheuen oft das Gespräch über das Erlebte. Sie versuchen Situationen, die sie in irgendeiner Weise mit dem Erlebten konfrontieren, möglichst zu meiden. Als Vermeidungssymptom zählt hierzu auch jenes der Amnesie. Das Erlebte ist zwar im Gehirn gespeichert, jedoch haben die Betroffenen keinen Zugriff auf die Erinnerungen. Ziel dieser körperlichen Reaktion ist es, die bedrohlichen, überfordernden Gefühle nicht mehr spüren zu müssen. Dieses Symptom, wenn Menschen sich nicht mehr richtig in der Lage fühlen, ihre eigenen Gefühle zu fühlen, wird „numbing“ genannt. Anzeichen sind etwa Teilnahmslosigkeit oder scheinbare Gleichgültigkeit. Hierbei kann es auch zur Dissoziation kommen. Menschen, die sich einer unerträglichen Situation ausgesetzt sehen, können, wie bereits erwähnt, den inneren Entzug aus der Situation als Ausweg sehen. Diese Art und Weise des Umgangs kann bei traumatisierten Personen beibehalten werden und wieder auftreten, wenn sie sich erneut auf irgendeine Weise mit dem belastenden Thema konfrontiert sehen.

Traumatisierte Kinder im Literaturunterricht

Eine solche Konfrontation mit dem Thema kann auch in Form von Literatur und Geschichten passieren. Bei der narrativen Informationsverarbeitung wird der Zuhörer aktiv in den Prozess der Erzählung mit eingebunden und ermutigt, sich das Erzählte vorzustellen, um die Inhalte auf indirekte Weise zu erleben und daran teilzunehmen. Neurowissenschaftler stellten ferner fest, dass beim Erzählen von Geschichten Emotionen übertragen werden und die Zuhörer ähnlich wie der Protagonist der Geschichte empfinden.¹⁴ Diese Tatsache ist entscheidend im Rahmen dieser Diplomarbeit, denn sie ist die Erklärung dafür, warum die Auswahl der

¹³ ebda., S. 35

¹⁴ vgl. studlib.de: "Wirkungsweisen von Geschichten"

Literatur im Rahmen des Deutschunterrichtes, je nach Zusammensetzung der Klasse, überdacht werden sollte. Physisch und emotional ist nämlich Erfahrung gleich Erfahrung, ganz unabhängig davon, ob es sich dabei um eine „echte“ oder eine „fiktionale“ Erfahrung handelt. Die Frage ist, ob ein solches Hervorbringen von Emotionen vor allem bei Menschen mit traumatischen Erlebnissen, nicht Auslöser der Symptome der posttraumatischen Belastungsstörung sein kann.

Geschichten lösen im Gehirn sehr starke Emotionen aus, da es sich dabei um sprachliche Entsprechungen eines Bildes handelt. Geschichten erzeugen in unseren Köpfen Bilder. Je mehr Anknüpfungsmöglichkeiten an bereits Erlebtes oder Gelerntes es gibt, desto besser wird die Geschichte im Kopf gespeichert. Da es beim Lernen sehr stark darum geht, den eigenen Lernprozess zu gestalten, da nur so im Endeffekt gelernt werden kann, wird bei Erzählungen immer darauf gesetzt, dass sich Menschen Vorstellungen einer Erzählung konstruieren. Darin sehe ich jedoch gerade die Gefahr im Literaturunterricht für Kinder mit Fluchterfahrung. Da das Gehirn stets versucht die Geschichten, die wir rezipieren, mit bereits erlebten Vorerfahrungen in Verbindung zu bringen, kann dies eine potentiell problematische Situation darstellen, für all jene Schüler_innen, die eben sehr Dramatisches und mitunter Traumatisierendes erlebt haben.¹⁵ Zur Rezeption eines Buches gehört es laut dem Sprachwissenschaftler Lothar Bredella, dass die Geschichte in uns Gefühle auslöst. Er hält fest, dass Leser sich mit dem Protagonisten identifiziert und schließlich die gleichen Gefühle wie der/die Protagonist_in der Geschichte verspüren. Dies liege laut ihm daran, dass diese starken Gefühle mit der Sorge nach dem *eigenen* Wohl und der Freude zusammenhängen würden. Bei Geschichten wie etwa Tragödien, würden so starke Gefühle empfunden werden, dass diese es verhindern würden, der eigenen Vernunft zu folgen. Dies habe bereits Platon erkannt. Er hält ferner fest: „Bei der Rezeption von Geschichten wird von uns als Leser gefordert, dass wir das Dargestellte miterleben (...)“¹⁶.

Genau dies ist es jedoch, was sich bei der Bearbeitung und Besprechung von Lektüre mit Kindern mit Fluchthintergrund als potentiell problematisch herausstellen könnte. In der Klasse befinden sich möglicherweise Kinder, die, wie der Protagonist des Werkes, ebenfalls Krieg erlebt, oder ebenfalls ihre Eltern verloren oder ähnlich traumatische Erlebnisse durchlebt haben. Was die Literatur hier nun initiieren könnte, wäre demnach ein

¹⁵ vgl. newsaktuell.de: „Storytelling: Was Geschichten in unserem Gehirn bewirken“

¹⁶ Bredella 2005, S.232

Hineinversetzen in den Protagonisten und somit das Empfinden seiner Trauer und seines Schreckens über die Ereignisse, was wiederum die Erinnerungen an das eigene Erlebte und nicht Verarbeitete wieder heraufbeschwören könnte. Dies wiederum könnte zum Auslösen der Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung oder zur Retraumatisierung des Kindes führen. Um dies zu vermeiden sowie das Kind dabei zu unterstützen, nicht durch solche Geschichten und Erinnerungen getriggert zu werden, ist eine ausführliche Analyse des Werkes im Voraus von Nöten, um sich darüber klar zu werden, ob das Werk potentiell problematische Thematiken behandelt. Dies ist es, was im Rahmen dieser Diplomarbeit an Hand einiger exemplarisch ausgesuchter Werke geschehen soll.

3. Diskussion der Gruppe der Betroffenen

Das dritte Kapitel dieser Diplomarbeit dient dazu, einen Eindruck davon zu gewinnen, weshalb ich mich gerade mit der Gruppe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in der vorliegenden Arbeit beschäftige sowie dazu, eine Idee davon zu bekommen, welche Erlebnisse und Erfahrungen bei einer erneuten Konfrontation mit bestimmten Thematiken bei jenen Kindern retraumatisiert werden können.

3.1. Legitimierung der Gruppe der Geflüchteten

Warum habe ich mich dazu entschlossen, mich im Rahmen dieser Diplomarbeit nun im Speziellen der Gruppe der geflüchteten Kinder und Jugendlichen zu widmen? Zum einen lässt sich sagen, dass ich mir selbst im Deutschunterricht schon öfters die Frage gestellt habe, ob ein bestimmtes Werk, eine mitreißende Geschichte, in Anbetracht der Klassenzusammensetzung, tatsächlich besprochen werden sollte. Sollte ich Kinder, die ohnehin diese, oder ähnliche schreckliche Erfahrungen gemacht hatte, erneut mit diesem Thema konfrontieren? Was würden sie dabei empfinden? Wäre es positiv, mit ihnen Themen zu diskutieren, die sie selbst betrafen oder immer noch betreffen und sie sich daher besser in die Geschichte hineinversetzen könnten? Würden sie sich mit den Protagonisten identifizieren, was jedoch bedeutete erneut mit Themen wie Krieg, Flucht und Fremdsein konfrontiert zu werden? Die Folgen ihrer Reaktionen waren für mich sehr unvorhersehbar. Natürlich betrifft dies nicht allein die Thematik des Krieges und der Flucht. Selbstverständlich kann es auch vorkommen, dass ein Kind, das sein Leben lang missbraucht wurde, im Unterricht mit der Thematik der Vergewaltigung oder ähnlichen Gewalttaten konfrontiert wird. Dennoch habe ich mich, abgesehen von meinen persönlichen Erfahrungen

und Interessen, für dieses Thema entschieden, da in Anbetracht der Tatsache, dass sich rund 20.000 Kinder mit Fluchthintergrund an österreichischen Schulen befinden (Stand: September 2018), diese eine verhältnismäßig große Gruppe darstellen und somit die Wahrscheinlichkeit, als österreichische Lehrperson mit einem traumatisierten Kind zu arbeiten, sehr hoch ist. Wie bereits erwähnt gibt es keine genauen Angaben dazu, wie viele dieser geflüchteten Kinder traumatisiert sind, doch allein ein Drittel konnte offiziell mit einer posttraumatischen Belastungsstörung diagnostiziert werden, die Dunkelziffer liegt natürlich weit höher.

3.2. Erlebnisberichte

Um eine genauere Vorstellung von dem zu bekommen, welche Erlebnisse zu dem Trauma vieler geflüchteter Menschen geführt haben und welche Erinnerungen wieder in den Köpfen der Kinder und Jugendlichen durch Geschichten hervorgeholt werden könnten, sollen an dieser Stelle der Arbeit einige Erlebnisberichte geflüchteter Menschen stehen.

Die Geschichte von Doaa - Flüchtlingsfrau aus Syrien: „Bevor der Bürgerkrieg in Syrien sie zur Flucht zwang, war die 19-jährige Doaa eine ehrgeizige Schülerin. Dann floh sie mit ihrer Familie nach Ägypten. Ohne Arbeitserlaubnis lebte sie dort am Rande der Gesellschaft. Trotzdem war Doaa hoffnungsvoll, sie war verliebt in Bassem, der um ihre Hand anhielt. Gemeinsam beschlossen sie Sicherheit in Europa zu suchen, um sich dort ein gemeinsames Leben aufzubauen. Bassem gab sein ganzes Ersparnis, 5.000 Dollar, den Schmugglern, die sie auf ein überfülltes Fischerboot zwängten. Doch nach drei Tagen auf See glaubte sie nicht mehr an eine sichere Ankunft und sagte zu Bassem: „Wir werden alle ertrinken“. Am vierten Tag kam ein verrostetes Boot auf sie zu. Die Passagiere weigerten sich in das seeuntaugliche Boot zu wechseln, woraufhin die wütenden Schmuggler ein Loch in das Fischerboot rammten und lachten. Innerhalb von Minuten kenterte und sank das Boot. Die 300 Menschen, die unter Deck gefangen waren, hatten keine Chance zu überleben. „Ich hörte wie Menschen schrien und sah wie ein Kind vom Propeller in Stücke zerrissen wurde“, erinnert sich Doaa. Um sie herum schwammen hunderte Leichen. Die Überlebenden kamen in Gruppen zusammen und beteten. Bassem fand ein Rettungsring für Doaa, die nicht schwimmen kann. In der folgenden Nacht verloren viele Überlebenden die Kräfte und den Mut. Doaa musste zugucken, wie Männer ihre Rettungswesten abnahmen und ertranken. Einer von ihnen übergab Doaa kurz vor seinem Tod seine 9 Monate alte Enkelin Melek.

Auch Bassem verließen kurz darauf die Kräfte und Doaa musste mit ansehen wie er starb. Trotz unvorstellbarer Trauer nahm sie an diesem Tag ein weiteres Kind auf. Die Mutter der 18 Monate alten Masa gab ihr das Mädchen mit der Gewissheit, dass sie selbst nicht überleben würde. Doaa war nun für zwei völlig erschöpfte Kinder verantwortlich, sie weinten, hatten Hunger und Durst. Sie sang für die Mädchen und erzählte ihnen Geschichten, ein langer Tag verging, dann ein weiterer. Am vierten Tag im Meer sah Doaa ein Handelsschiff. Zwei Stunden schrie sie um Hilfe, bis die Suchscheinwerfer des Schiffes sie fanden. Melek starb noch an Bord des Schiffes. Doch die kleine Masa hat überlebt..¹⁷

„Wenn ich an Syrien denke, dann werde ich immer sehr traurig und schlimme Erinnerungen kommen hoch.“

Tarek (4): „Als eine Bombe explodierte, stürzte in unserem Haus alles ein. Wir haben alles verloren, was wir besaßen. Meine Eltern flohen mit uns in den Libanon. Wir hatten weder Geld für Essen noch hatten wir Geld, um eine Wohnung zu mieten. So blieb uns nichts anderes übrig als auf der Straße zu leben. Wir lebten in ein paar Kartons und bettelten, um etwas zu Essen zu haben. Meine Mutter wollte dieses Leben nicht länger mitmachen. Sie hat uns verlassen. Wir haben lange nichts mehr von ihr gehört. Heute wohne ich mit meinem Bruder im SOS-Übergangszentrum in Khenshara. Auch meinem Vater geht es besser. Er bewirbt sich jetzt um eine Arbeitsstelle. Ich hoffe, er findet bald eine Arbeit. Dann können wir wieder zusammen in einer Wohnung leben. Wenn ich an meine Heimat Syrien denke, dann werde ich immer sehr traurig. Schnell kommen all die Erinnerungen in mir hoch. Ich möchte später Arzt werden. Dann kann ich vielen kranken Menschen helfen.“

Liliane (10): „Von einem Moment auf den anderen war alles anders. Ich wohnte mit meiner Familie in Aleppo, als vor unserem Haus eine Bombe explodierte. Unser Haus stürzte ein. Für einen meiner Brüder und meinen Vater kam jede Hilfe zu spät. Sie starben unter den Trümmern des Hauses. Meine Mutter, mein anderer Bruder und ich wurden von den Helfern gerettet. Meine Mama wurde stark verletzt. Ihr musste bei einer Operation eine Niere entfernt werden. Um sie besser behandeln zu können, wurde sie in den Libanon gebracht. Auch mein Bruder und ich wurden durch die Bombenexplosion verletzt: mein Bruder am Auge, ich am Arm und an der Schulter. Als meine Mutter erfuhr, dass ich und mein Bruder überlebt hatten, kam sie zurück, um uns mit in den Libanon zu nehmen. Die Strapazen der Reise führten

¹⁷ UNO Flüchtlingshilfe: „Flucht über das Mittelmeer“

allerdings dazu, dass es meiner Mutter wieder viel schlechter ging. Sie ist jetzt immer noch im Krankenhaus. Bis sie wieder gesund ist, wohnen ich und mein Bruder im SOS-Übergangszentrum. Hier gefällt es mir. Alle sind sehr nett und kümmern sich gut um uns. Wenn ich erwachsen bin, will ich Innenarchitektin werden. Ich hoffe, es gibt bald Frieden in Syrien. Dann kann ich wieder in meine Heimat zurückgehen. Ich vermisse das Land sehr.“

Elyas (8): „In Syrien lebte ich bei meinem Großvater. Er ist ein zorniger Mann, der mich immer wieder geschlagen hat. Meine Eltern haben sich früh scheiden lassen, deswegen musste ich bei ihm leben. Dann brach der Krieg aus und wir mussten in den Libanon fliehen. Dort angekommen wollte ich nicht mehr geschlagen werden von meinem Opa. Ich bin einfach davongelaufen. Zum Glück haben mich Sozialarbeiter gefunden und ins SOS-Übergangszentrum in Khenshara gebracht. Dort fühle ich mich sehr wohl. SOS achtet darauf, dass ich eine gute Schulbildung bekomme. Ich habe hier auch gelernt, anderen Menschen immer mit Respekt zu begegnen. Der Libanon ist jetzt meine Heimat – ich möchte für immer hier bleiben. Wenn ich an meine Heimat Syrien denke, habe ich immer Bilder von Explosionen, Schießereien und toten Menschen vor Augen. Ich möchte später Lehrer werden und eine eigene Familie gründen. Ich will meine Kinder ganz ohne Schläge großziehen.“¹⁸

Kabira, zehn Jahre, aus Syrien: „Als wir mit dem kleinen Schiff über das Meer gefahren sind, hat es total geschaukelt und langsam ist alles voll Wasser gelaufen. Ich hatte große Angst. Irgendwann kam dann ein riesiges Schiff, das uns aufgesammelt hat, da mussten wir hoch und immer höher klettern. Ich hatte lange Zeit Alpträume. Als wir endlich mit dem Schiff in Italien angekommen waren, hatten meine Geschwister, meine Mutter und ich solchen Hunger! Wir haben dort meinen Papa wieder getroffen und er hat uns erst mal Hühnchen gekauft, das haben wir uns mit den Händen in den Mund reingeschaufelt, solchen Hunger hatten wir. Unser altes Haus haben wir im Fernsehen gesehen, es ist kaputt.“¹⁹

4. Die Methode

In diesem Kapitel der Arbeit soll die Methode vorgestellt werden, mit welcher jene Werke, die ich für den Rahmen dieser Diplomarbeit ausgewählt habe, analysiert werden sollen. Diese Analyse umfasst Aspekte der jeweiligen Literatur, die ich während der Lektüre für problematisch erachtet habe im Hinblick auf die Konfrontation mit bestimmten Thematiken

¹⁸ SOS-Kinderdoerfer.de: „Flüchtlingskrise: Kinder berichten von Flucht“

¹⁹ Spiegel-online: „In der Schule nennen mich einige Schokolade“

für Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung und /oder einer posttraumatischen Belastungsstörung.

4.1. Die psychoanalytische Literaturwissenschaft

Sigmund Freud war auf dem Gebiet der Interaktion von Realität, Erinnerung und Phantasie sehr aktiv und kann daher als Ausgangspunkt für die Überlegungen zur Konfrontation mit Themen der eigenen traumatischen Erfahrung im Literaturunterricht dienen. Einer der wichtigsten Grundsätze der Psychoanalyse Freuds ist jener, dass psychische Konflikte sehr oft nur scheinbar gelöst werden und ins Unterbewusste verdrängt werden. Eine Zensur, also ein Widerstand werde aufgebaut, mit dem Zweck, sich der schmerzlichen Situation nicht mehr stellen zu müssen. Freud ist jedoch der Ansicht, dass sich dieser Widerstand in bestimmten Situationen, wie etwa Träumen oder auch dem literarischen Schaffensprozess, verringere. So würde das Verdrängte wieder hervorbrechen können und ein Wiedererleben bewirken. Freud bezog sich hierbei in erster Linie auf den Autor im Produktionsprozess, die psychoanalytische Literaturwissenschaft jedoch griff diesen Gedanken auf und führte ihn fort, insofern, als dass sie ihn auch auf den Leser im Rezeptionsprozess übertrug. Somit war die Freudsche psychoanalytische Verfahrensweise für die Interpretation von Literatur geschaffen, deren Ausgangspunkt es war, dass die Interpretation von Kunstwerken sich immer direkt oder indirekt auf psychologische Prozesse beziehe. Ein Kunstwerk, beziehungsweise ein literarisches Werk, sei also ein psychisches Produkt eines Individuums, weshalb die literaturwissenschaftliche Interpretation als psychologische Forschung betrieben werden kann. In den 1970er Jahren entwickelten auf dieser Basis Jauß und Iser die Deutsche Rezeptionsästhetik, deren Ausgangspunkt jener ist, dass die unbewusste Komponente des Rezeptionsprozesses von größter Bedeutung sei. Hier stehen vor allem die subjektiven Erlebnisaspekte sowie die affektive Seite der literarischen Lektüre im Vordergrund. Ein von Holland im Jahr 1975 durchgeführtes Experiment ergab ferner, dass jeder Leser seine literarischen Erfahrungen mit seinem individuellem „identity theme“ übereinstimmen muss, sprich mit den Mustern von Abwehrstrategien, welche in der frühen Kindheit geprägt werden.

Laut Freud kommt es beim Leseakt zu einer Art „Aufgehen“ in der Literatur, der Fiktion, was er als „milde Narkose“ bezeichnete, sprich ein Versinken in der Literatur, das den Eindruck erweckt, man befinde sich in der künstlich erschaffenen Welt. Dieser Gedanke wurde von Norman Holland aufgegriffen, der festhält, dass ein von der Lektüre gefesselter Leser keinerlei Unterschied verspüren würde zwischen dem, was tatsächlich nur im Text passiere

und dem, was zwischen ihm selbst und dem Text geschehe. Der Leser verschmelze mit dem Text und würde von der Geschichte regelrecht absorbiert werden. Der Viktimologist Stephan Schaffer erläutert, dass es hier zu einer zeitweiligen Aufhebung der reflexiven Selbstrepräsentanz käme, sprich zu einer Aufhebung des Wissens, dass es sich bei den Gedanken und Vorstellungen, die in diesem Moment durch den Kopf des Rezipienten gehen, tatsächlich nur um Gedanken und Vorstellungen handelt und nicht um die Realität. Dies liege unter anderem daran, dass sich der Körper in der Regel beim Lesen in einem Ruhezustand befände und die Aufmerksamkeit ganz von der Außenwelt abgelenkt sei. Dies wiederum führe dazu, dass die Zensur nachlasse und es zu einer Vermischung des „Innen“ und des „Außen“ käme. Dies wird in der Psychoanalyse als „Projektion“ und „Introjektion“ bezeichnet. Für Holland stellen diese beiden Begriffe/Phänomene die Komponenten von Identifikation mit dem Text, beziehungsweise mit den Figuren der Handlung, dar. Der Vollständigkeit halber muss angemerkt werden, dass diese Ansichten der psychoanalytischen Literaturwissenschaft, wie so gut wie alle Thesen und Forschungen in der Wissenschaft, natürlich auch ihre Kritiker haben. Allein der Begriff der Identifikation wird keineswegs einheitlich verwendet. Es lassen sich vielmehr zwei Tendenzen für die empirische Forschung ausmachen, nämlich

1. „Ausgehend von der Annahme, dass bei der Rezeption literarischer Texte die gleichen Interaktionsformen wie in der realen, personalen Interaktion vorkommen, so wird die soziale Interaktionsform der Empathie entweder als die „reifste“ Form der Identifikation oder als die ihr wesentlich zu Grunde liegende bzw. die als ihr übergeordnete Fähigkeit zum stellvertretenden Untersuchungsgegenstand erhoben.“²⁰

2. „Identifikation wird – zumeist ohne Anspruch auf Vollständigkeit – in einzelne Identifikationskomponenten (Aspekte) wie beispielsweise Beteiligung (Involvement), Gefühle der Bewunderung, Mitleid und Sympathie (u.a. auch Empathie) usw. zerlegt und dann in ihrer Summe – quasi experimentell – als abhängige Variable bestimmt. Als unabhängige Variablen werden beispielsweise die Trivialität des Textes, der Gebrauch der erlebten Rede, das Geschlecht der Erzählfigur und des Lesers etc. in ihrem Einfluss auf den Identifikationsprozess (bzw. auf die oben beschriebenen Identifikationskomponenten) untersucht.“²¹

²⁰ Trepte 2004, S.38

²¹ ebda.

4.2. Die psychoanalytische Methodik

Für Freud war es zwingend, die Deutungsmethodik der freien Assoziation, die ursprünglich auf die Traumproduktion angewandt worden war, auf die Literaturproduktion zu übertragen. Bei dieser psychoanalytischen Art der Literaturinterpretation werden demnach die freien Assoziationen zu einem Text genauer betrachtet. Durch diese Assoziationsräume kommt es zu einer emotionalen Kommunikation mit dem literarischen Werk. Es handelt sich um eine hauptsächlich inhaltlich ausgerichtete Interpretation.²² Mit dieser Methode soll auch in der Diplomarbeit gearbeitet werden. Selbstverständlich handelt es sich bei dieser Art der Literaturinterpretation um eine sehr subjektive Interpretation, denn Gefühle und Gedanken, die der Text bei mir als Leser auslöst, müssen nicht zwangsläufig auch andere Menschen, und damit meine ich vor allem besagte Schüler_innen, auf die gleichen Gedanken bringen, zumal wir eine sehr unterschiedliche Vergangenheit und Vorgeschichte haben. Ich kann nur versuchen darzustellen, welche Elemente der Texte ich als Pädagogin als potentiell problematisch für Kinder und Jugendliche mit Fluchthintergrund einordnen würde. Da jeder Mensch verschieden ist und niemand jemals absolut gleich auf bestimmte Situationen reagiert, lässt sich hier keinesfalls eine Generalisierung oder eine universelle Gültigkeit festlegen.

5. Der „geheime“ Schulkanon

Für die Legitimierung der Auswahl der Primärliteratur dieser Arbeit ist es wichtig im folgenden Kapitel genauer zu erläutern, warum Lehrer_innen in Österreich sehr freie Hand bei der Auswahl ihrer Werke für den Literaturunterricht haben. Denn ein offizieller Literaturkanon der abgearbeitet werden muss, existiert nicht.

5.1. Entwicklungen

Die Tatsache, weshalb ich mich in dieser Diplomarbeit diesen und nicht anderen Werken der deutschen Literatur gewidmet habe, ist schnell erklärt: Da es keinen offiziellen Literaturkanon für den Deutschunterricht gibt, sind die Lehrpersonen prinzipiell sehr frei in ihrer Auswahl von Werken. Dies bringt sicherlich Vorteile, aber meiner Ansicht nach auch Nachteile mit sich. Nicht immer ist alles, was als „Kinder- und Jugendliteratur“ verkauft wird, förderlich für die individuellen Schüler_innen einer Klasse. Auch der österreichische

²² vgl. Groeben 1982, S.84f.

Lehrplan setzt hier der Literaturwahl so gut wie keine Grenzen: seit den 1970er Jahren werden in diesem keinerlei Werke mehr vorgegeben. Zum Thema der Literatur heißt es in besagtem Dokument sehr vage: „Auszuwählen sind Texte, die repräsentativ für ihre Epoche sind, Bezüge zur Gegenwart aufweisen und das Interesse der Schülerinnen und Schüler erwecken.“²³ Die Verantwortung darüber, was in der Klasse gelesen wird, obliegt somit der Lehrperson. Universitätsprofessor Stefan Krammer äußerte sich in einem Interview der Zeitung „die Presse“ dazu und meinte, dass jedoch durchaus ein heimlicher Kanon bestehe.²⁴ Wie kam es zur Entwicklung dieses „heimlichen Kanons“ und welche Werke lassen sich darin finden?

Wie bereits erwähnt sollten sowohl für den Deutschunterricht, als auch für die Erstellung eines Kanons die Kriterien der „Repräsentativität, Exemplarität oder auch des Schönen und Heiligen“²⁵ erfüllt sein. Ferner nennt Manuel Lamprecht in seiner Diplomarbeit „Der geheime Kanon“ die drei Grundfunktionen eines Kanons nach Heydebrand und Winko. Die erste ist jene der Legitimation: „Legitimation: Die gegenwärtig geltenden Werte, also quasi der Kanon an Handlungen und Normen, sollen mithilfe der Literatur in der Gesellschaft verankert werden.“²⁶ Die zweite Grundfunktion sei die Identitätsstiftung, die unter anderem dafür genutzt werde, um sich von anderen Kulturen und Gesellschaften abzugrenzen. „Eine Gesellschaft bildet ihre Kultur und ihre gemeinsamen Werte durch den Blick auf gemeinsames Vergangenes.“²⁷ Drittens wird von dem Autor der Aspekt der Handlungsorientierung genannt, welcher umfasse, dass ein Kanon aus der Vergangenheit einen Blick in die Zukunft gewährleisten müsse.

Doch werfen wir einen Blick darauf, wie sich der österreichische Lehrplan und mit ihm die Empfehlungen für die Literatur im Unterricht tatsächlich entwickelt haben. Nachdem nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges provisorisch die Lehrpläne aus dem Jahr 1928 wieder in Kraft gesetzt wurden, wurden die Lehrkräfte aufgefordert, Anregungen für Änderungen einzubringen. Aufgrund der Tatsache, dass sich dieser Prozess bis in die Mitte der 60er Jahre zog, sowie der Tatsache, dass viele Junglehrer ohne fachdidaktische Ausbildung bereits in der Schule tätig waren, nahm das Schulbuch eine immer wichtigere Rolle im Unterricht ein. Infolgedessen verlangten die Besatzungsmächte eine Vereinheitlichung des Schulbuchs für

²³ Lehrplan Deutsch

²⁴ vgl. die Presse: „Deutschunterricht: die verstaubten Bestseller“

²⁵ vgl. Lamprecht 2012

²⁶ ebda.

²⁷ ebda.

den Deutschunterricht. Die Gegenwartsliteratur fand in diesen Werken keinen Eingang, sondern vielmehr rückte die Klassik in den Mittelpunkt des Literaturunterrichts, da diese weit genug entfernt von der Literatur der Zwischenkriegs- und Kriegsjahre war. Dies wäre einer der Gründe, weshalb auch noch heute Autoren wie Goethe und Schiller zur „Pflichtlektüre“ jedes Deutschunterrichts gehören. Erst ab den 1970er Jahren kam es zu einem Umschwung in der Germanistik, der ein komplett überarbeitetes Unterstufen- und Oberstufencurriculum enthielt. Doch auch hier wurde, wie bereits zuvor, kein festgelegter Literaturkanon für den Unterricht präsentiert, sondern vielmehr enthielt er schlichtweg die bereits erwähnte Aufforderung bei den Schüler_innen die Freude an der Literatur zu wecken. Allerdings wurden in den Schulbüchern sehr wohl noch Werke besprochen und daher verlagerte sich die Aufgabe der Auswahl dieser Werke einfach nur auf die Schulbuchverlage.

Der Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch, welcher im Jahr 2004 im Bundesgesetzblatt kundgemacht wurde, gilt sowohl für die Hauptschule als auch das Realgymnasium. Hierzu heißt es auf der Website des Bundesministeriums für Bildung, Wirtschaft und Forschung unter dem Punkt „Vergleich AHS - NMS“: „Die Lehrpläne jener Unterrichtsgegenstände, die sowohl in der Hauptschule als auch im Realgymnasium vorkommen, sind für beide Schularten gleich.“²⁸ Dies bedeutet in weiterer Folge, dass sich die nun folgende Analyse einiger Vorgaben für den Literaturunterricht, auf beide Schultypen bezieht.

Unter dem Punkt „Sprache als Gestaltungsmittel“ lässt sich im Lehrplan folgende Aussage zur Gestaltung des Literaturunterrichts finden: „Literarische Textformen und Ausdrucksmittel kennenlernen: Persönliche Zugänge zu literarischen Texten finden, im Besonderen aus der Kinder- und Jugendliteratur. Einfache Gestaltungsmittel erkennen und als Anregung für eigene Texte nützen.“²⁹ Eine solche kurze Anmerkung zur Auswahl der Literatur lässt sich bei allen vier Jahrgangsstufen finden, darüber hinaus wird jedoch nicht auf die Auswahl der Werke für den Literaturunterricht eingegangen. Bereits Lamprecht hat 2012 festgehalten, dass im aktuellen Lehrplan für das Unterrichtsfach Deutsch zwar kanonrelevante Aspekte aufgegriffen werden, eine konkrete Liste jedoch nicht vorliegt. Er unterstreicht ferner, dass den Schulen große, individuelle Freiheit zur spezifischen Schwerpunktsetzung überlassen wird, um auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler_innen eingehen zu können.³⁰ Der Lehrplan gibt nur ein grundsätzliches Bildungsziel, einen gesetzlichen Grundauftrag sowie Grundprinzipien vor.

²⁸ Website des BMB: „Vergleich AHS - NMS“

²⁹ vgl. Lehrplan Deutsch

³⁰ vgl. Lamprecht 2012

Für diese Diplomarbeit ist der Punkt im Speziellen interessant, unter dem es heißt, dass verwendete Materialien und Medien, welche auch die Literatur mit einschließen, der Lebenswelt der Schüler_innen nahe kommen sollte. So solle eine Identifikation mit dem Gelesenen erleichtert und ein Bezug zu den eigenen Erfahrungen hergestellt werden. Ebenso sollen bei der Bearbeitung von Texten stets Bezüge zur Gegenwart aufgestellt werden

Die Einschließung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen sowie eine Identifikation mit dem Gelesenen ist demnach ein explizit gewünschter Effekt der Literatur im Klassenzimmer. Und mit Sicherheit sind viele der Werke darauf ausgelegt, eben dies zu erleichtern.

Doch dieser Wunsch nach der Möglichkeit der Identifikation und der Besprechung der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen erscheint nun im Anbetracht der neuen Zusammensetzungen im Klassenzimmer unter einem neuen Licht. Muss sich das Kind mit Migrations- oder Fluchthintergrund wieder und wieder in das geflüchtete Kind, welches in einem neuen Land ankommt, hineinversetzen? In das Kind, das, wie sie/ er selbst vielleicht seine Eltern, oder gar die gesamte Familie verloren hat? In das Kind, das wegen seiner Herkunft tyrannisiert und ausgeschlossen wird? Mir erscheint es hier von äußerster Wichtigkeit, einen genauen Blick für diese Werke und deren Themen zu entwickeln. Wie bereits ausführlich erläutert gibt der österreichische Lehrplan nun keine genauen Werke vor, was den Bedarf nach solch einem analytischen Blick meiner Ansicht nach noch steigert. Dennoch kursieren mal mehr mal weniger offizielle Leselisten, eine davon verfasst von der Interessengemeinschaft (IG) österreichischer Autorinnen und Autoren, welche im Jahr 1971 gegründet worden war.

5.2. Vorstellung der Leseliste der IG Autorinnen und Autoren

Die eigenständige Organisation umfasst derzeit rund 3.800 Mitglieder und hat sich unter anderem die „Förderung und Wahrung der beruflichen, rechtlichen und sozialen Interessen der österreichischen Schriftstellerinnen und Schriftsteller, insbesondere Vertragspartnern und Behörden gegenüber“³¹ zur Aufgabe gemacht. Ihre aktuelle Präsidentin ist Renate Welsh. Zusammen haben die Autor_innen eine Liste mit rund 200 Büchern erstellt. Stein des Anstoßes war die Diskussion um den Bedeutungsverlust der Literatur im Deutschunterricht, vor allem im Zusammenhang mit der Zentralmatura. Es handelt sich dabei jedoch explizit allein um „Empfehlungen“, also keineswegs um einen Literaturkanon, den es abzarbeiten gelte.³² Die vollständige Liste findet sich im Anhang dieser Arbeit wieder.

³¹ Literaturhaus Wien: „IG Autorinnen Autoren“

³² vgl. die Presse: „Zu wenig Literatur? Wien verschickt Leselisten an Schulen“

6. Eine Analyse zur Auswahl der Werke: Die Literatur nach 2015 mit Flucht als omnipräsentem Thema im Literaturunterricht

An dieser Stelle der Arbeit sollen einige Werke der Kinder- und Jugendliteratur vorgestellt werden, welche nach dem Jahr 2015 neu auf dem Markt erschienen sind und sich ganz explizit mit dem Thema der Flucht und dem Ankommen in einem unbekanntem Land beschäftigen.

6.1. Neu erschiene Werke

Besonders nach 2015 kam eine ganze Reihe von Büchern auf den Markt, die sich mit der Thematik der Flucht und des Ankommens in einer neuen Heimat beschäftigen. Dies war nichts Neues, auch in den Jahren nach dem 2. Weltkrieg waren „Themenbücher“ über Rechtsradikalismus und Fremdenfeindlichkeit stark im Kommen. Natürlich sollte so auf ein aktuelles Thema auch im Unterricht aufmerksam gemacht werden. In diesem Kapitel werden einige dieser Werke kurz vorgestellt. In weiterer Folge soll insbesondere eines der Bücher, nämlich Peter Härtlings „Djadi – Flüchtlingsjunge“ genauer analysiert werden. Es soll der Frage nachgegangen werden, was die Beschäftigung mit einem solchen Werk in einem Kind mit Fluchterfahrung auslösen könnte und welche Stellen explizit ich persönlich beim Lesen der Lektüre als problematisch für Kinder mit ähnlichen Erfahrungen empfand.

Abgesehen von Härtlings Werk finden sich in den diversen Buchhandlungen im Moment sehr viele Werke, die sich mit dem Thema „Flüchtlingskind kommt in ein neues Land“ befassen. Unter anderem sei hier Julya Rabinowich und ihr Werk „DAZWISCHEN: ICH“ genannt. Auch dieses soll im zweiten Teil der Arbeit genauer analysiert werden.

Bücher dieser Art entstanden schon für die kleinsten Kinder, etwa Francesca Sannas Werk „Die Flucht“ ist bereits für Kinder ab 4 Jahren konzipiert. Aus der Perspektive eines Kindes wird hier die beschwerliche Flucht einer Familie aus ihrem kriegszerstörten Land nach Europa geschildert. 2014 wurde das Werk „Akim rennt“ von Claude K. Dubois mit dem Deutschen Jugendliteraturpreis ausgezeichnet. Erzählt wird hier die Geschichte des kleinen Akim, der aufgrund des Krieges von seiner Familie getrennt wird und vorerst alleine die weite Flucht in ein sicheres Land antreten muss. Ebenfalls für Kinder ab dem Vorschulalter konzipiert ist das Buch „Zuhause kann überall sein“ von Irena Kobald und Freya Blackwood. Dieses Werk handelt von der Geschichte eines kleinen Mädchens, das aufgrund eines Krieges in ein neues Land fliehen muss, in dem ihr alles kalt und fremd erscheint. Als Schutz dagegen wickelt sie sich in ihre Decke aus Erinnerungen und Gedanken an zu Hause. Ein Werk

hingegen, das sich mit dem Thema der Abschiebung auseinandersetzt, ist Ingeborg Kringeland Halds Roman „Vielleicht dürfen wir bleiben“ aus dem Jahr 2010.

Das Thema der Flucht wurde so immer öfter in den Deutsch- und Literaturunterricht getragen. Meine Interviewpartnerin und ehemalige Deutschlehrerin meinte zu dem Thema der Flucht im (Literatur-)Unterricht mit Kindern, die eben diese Erfahrungen selbst gemacht haben: „Viele, viele dieser Kinder haben posttraumatische Belastungsstörungen. Ganz ganz viele. Die jetzt 2015 auch gekommen sind. Also .. puh.. ja.. und denen das immer wieder vor Augen zu halten...“

6.2. Eine Erklärung zur Auswahl der vor 2015 erschienenen und analysierten Werke

Ben liebt Anna

Das Werk „Ben liebt Anna“ war bereits zu meiner eigenen Schulzeit ein Klassiker der Literatur für die Unterstufe. Auch heute findet es regen Eingang in die Klassenzimmer, wie mir von verschiedenen Lehrpersonen im Zuge meiner Recherchen mitgeteilt wurde. Die Universität Salzburg sowie viele weitere Universitäten, listete das Buch von Peter Härtling in seiner Leseliste des Fachbereichs Germanistik unter dem Punkt Kinder- und Jugendliteratur, als die für die professionelle Beschäftigung mit Literatur empfohlene Literatur auf. „Ben liebt Anna“ zählt zu den „Klassikern“ des Literaturunterrichts der Unterstufe und soll daher im Rahmen dieser Diplomarbeit analysiert werden.

Das vierte Reich

Bei meinen Nachforschungen für diese Diplomarbeit fand ich heraus, dass dieses sehr vergriffene Werk bereits seit über 20 Jahren Eingang in die Schulbibliotheken Österreichs findet. Aus diesem Grund und auf Empfehlung der interviewten Lehrerin hin, die schon viel Erfahrung mit dem Werk hatte, entschloss ich mich, auch dieses für die Analyse im Rahmen der Diplomarbeit heranzuziehen.

Jugend ohne Gott

„Jugend ohne Gott“, lässt sich auf der offiziellen Liste der Vorschläge für den Literaturunterricht zur Verfügung gestellt von schule.at finden. Es gilt als einer der Klassiker von Horváths Werken.

6.3. Die Thematisierung des Aspekts des Fremdseins und der Zugehörigkeit

Ein großes Problem von Literatur, die sich mit der Thematik der Flucht auseinandersetzt, liegt laut der Autorin Hannelore Daubert in den Erzeugnissen neuer Klischees und

unzulässigen Vereinfachungen. Als Beispiel für ein solches Werk lässt sich meiner Ansicht nach „Djadi - Flüchtlingsjunge“ von Peter Härtling nennen. Dieses Werk wurde 2016, also ungefähr ein Jahr nach der Ankunft von rund 88.000 Schutzsuchenden in Österreich (10% davon unbegleitete Minderjährige)³³ veröffentlicht.

Da es passend erscheint, möchte ich eine der Analysen, die sich eigentlich im nächsten Kapitel dieser Arbeit finden lassen, hier vorweg nehmen und Härtlings Werk bereits an dieser Stelle untersuchen.

Zu den wichtigsten Figuren des Buches gehört neben dem Sozialarbeiter Jan, den Steuerberatern Gisela und Detlef, der Psychologin Dorothea, sowie den zwei Lehrern Wladimir und Kordula, natürlich in erster Linie der 11-jährige Djadi aus Syrien. Dieser wird von Jan in die Wohngemeinschaft gebracht, welcher betitelt wird als „sein Beschützer“³⁴. Hier kann meiner Meinung nach die erste kritische Frage aufgeworfen werden. Wovor genau, soll der Junge nun geschützt werden? Es wird meiner Ansicht nach der Eindruck von einem schwachen, kleinen Jungen vermittelt, der es nicht alleine schaffen könne. Dies erscheint mir problematisch bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, die den Eindruck haben könnten, dass sie selbst es ohne einen solchen Beschützer ebenfalls nicht schaffen könnten. Diese pathologische Darstellung des Zustandes des jungen geflüchteten Bubens zieht sich meiner Ansicht nach durch das gesamte Werk. So sagt Jan am Beginn des Buches bei der Vorstellung der übrigen WG Bewohner über Dorothea zu Djadi: „Sie macht manche Kinder wie dich gesund.“³⁵ Es wird also von Beginn des Werkes davon ausgegangen, dass Djadi „krank“ sei und es gelte, ihn wieder gesund zu machen. Im gesamten Text lassen sich Äußerungen mit dieser Bedeutung, beziehungsweise Hinweise auf die Opferrolle, in der Djadi ständig von den anderen gesehen wird, finden. Djadi sei ein „UmF“ (unbegleiteter Minderjähriger Flüchtling), mit dieser Bezeichnung, gegen die sich der Junge permanent wehren muss, wird er ständig konfrontiert. Er scheint sich zu wehren gegen die Determiniertheit auf diesen einen Aspekt seines Lebens, er wird nicht mehr wahrgenommen als Junge, als Freund oder als Sohn sondern einzig als „UmF“. Deswegen sieht sich Djadi selbst als „falsch“ und „unpassend“: „Ich bin falsch. Ich passe nicht“³⁶, meint der kleine Junge. Als sei dies noch nicht schlimm genug, wird er von seinem „Beschützer“ Jan in dieser Aussage auch noch bekräftigt: „(...) Aber vielleicht stimmt das sogar. Nach allem, was du in deinem Jungenkopf gespeichert hast,

³³ vgl. Migration Info & Grafik: „Asylstatistik 2018“

³⁴ Härtling 2016, S. 6

³⁵ ebda., S. 7

³⁶ ebda., S. 63

ist es denkbar.³⁷ Die meiner Ansicht nach beleidigenden Aussagen über den kleinen Jungen werden fortgeführt. So heißt es etwa über Djadi: „(...) genau genommen gab es Djadi überhaupt nicht. Er war ein Zufall. (...) Ein Statuenloser. Ein Ärgernis für die Ämter.“³⁸ Solche Zuschreibungen in einem literarischen Werk mit Kindern zu lesen, die sich vielleicht in der gleichen oder einer ähnlichen Situation wie Djadi befinden, finde ich sehr bedenkenswert. In dem Werk wird meiner Ansicht nach ein Bild des kleinen Jungen entworfen, mit dem sich Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung nicht konfrontiert, beziehungsweise identifiziert sehen sollten. Eine solche Identifikation könnte sehr negative Gefühle auslösen, was einen Rückschritt für die Entwicklung des Kindes bedeuten könnte.

Eine Aussage, die ich persönlich bei der Lektüre als besonders problematisch erachtet habe, ist die bereits zitierte über Djadi als ein Ärgernis für die Ämter. Ein Kind, das ähnliche Kriegserfahrungen wie der fiktive Djadi gemacht haben könnte, könnte dem Irrglauben verfallen, wenn Djadi aufgrund von seinen Erinnerungen und Erlebnissen nicht passend und falsch sei, sei auch er oder sie ebenfalls falsch und unpassend. Mich hat diese Aussage sehr nachdenklich und betroffen gemacht.

Einer der Gründe für diese scharfsinnige Analyse des fiktiven Charakters durch die WG Bewohner liegt in den sehr eindeutigen Anzeichen einer PTBS, die Djadi zeigt. Bei einem starken Klopfen an der Türe beispielsweise, versteckt sich Djadi fluchtartig unter einem Sofa und will nicht mehr darunter hervorkommen. Wladimir, einer der WG Mitbewohner beschließt daraufhin ihm als „Köder“ eine Semmel vor das Sofa zu legen. Den Vergleich mit einem verschreckten Tier, das man mit einem Köder aus seinem Versteck zu locken versucht, empfand ich als sehr empörend. Ich könnte mir vorstellen, dass Kinder und Jugendliche, die das Buch lesen, hier meinen Eindruck teilen. Djadi zeigt darüber hinaus noch weitere Anzeichen einer Traumatisierung. In der Nacht weint und redet der kleine Junge, er leidet unter Alpträumen, lebt in ständiger Angst und leidet unter Panikattacken. Auslöser hierfür sind die Bilder der Menschenhändler, die sich weiterhin in seinem Kopf befinden und die er vor sich sieht, sobald ihn etwas auf der Straße ansatzweise an diese erinnert. Auch als er ein Schiff betreten soll, zeigt Djadi eindeutige Anzeichen einer PTBS und der Traumatisierung, die er durch die Überfahrt auf einem kleinen Schiff am Mittelmeer erfahren hat. Er reagiert panisch und verweigert zuerst das Betreten des Schiffes. Auch beim Klang einer Sirene verfällt Djadi in diese Muster seiner posttraumatischen Belastungsstörung, so kriecht er unter

³⁷ ebda.

³⁸ ebda., S. 10

einen Tisch um sich zu verstecken und zu schützen. Darüber hinaus leidet der Junge an einer posttraumatischen Amnesie und hört erneut auf zu sprechen, nachdem er an jenem Tag am Strand sogar ohnmächtig wird.

Djadi spricht während des gesamten Romans sehr wenig. Man könnte argumentieren, dass dies natürlich auch daran liege, dass der kleine Junge der deutsche Sprache noch nicht mächtig sei, doch auch auf Arabisch, Djadis Erstsprache, spricht der kleine Junge nie. Er wird in dem Buch über Strecken ohne Stimme präsentiert, was man auch im übertragenen Sinne meiner Ansicht nach sehen kann. Als Djadi schließlich einmal doch zum ersten Mal spricht, wird dies in der Lektüre auf folgende Weise kommentiert: „Wladi hatte es geschafft, dass dieses Flüchtlingskind, sprachlos wie es war, einen Satz in unserer Sprache sagen kann.“³⁹ Dass Djadi mit elf Jahren keineswegs sprachlos sein dürfte und somit das Arabische als seine Erstsprache nicht im Geringsten anerkannt wird, empfinde ich als sehr bedenklichen Aspekt dieses Werkes. Insbesondere Kinder, die ebenfalls erst vor Kurzem der deutschen Sprache mächtig geworden sind und die sich daher noch sehr gut, in dieses Gefühl der Abhängigkeit und der Machtlosigkeit ohne Sprache hineinversetzen können, könnten hier an eine sehr schwierige Zeit ihrer eigenen Vergangenheit erinnert werden. Immer wieder führt ein einziges von Djadi nachgesprochenes Wort zu großer Überraschung von Seiten der WG-Bewohner, gefolgt von überschwänglichen, verhöhnend wirkenden Glückwunschbekundungen zu den von Djadi nachgesprochenen Satzketten. Natürlich ist dies vom Autor mit Sicherheit nicht so intendiert, jedoch hatten diese auf mich als Leserin den Effekt, dass man Djadi es niemals zugetraut hätte, auch nur eine Silbe zu sagen. Was ebenfalls in dem Werk thematisiert wird, ist die Beziehung zur Erstsprache und die Bedeutung der deutschen Sprache für den Jungen. So wird er beispielsweise gegen Ende des Romans gefragt: „Gibt es das nicht auch im Arabischen? - Vielleicht. Weiß ich nicht mehr“, lautet die Antwort des Jungen. Die Sicherung der eigenen Identität passiert laut Dirim und Heinemann im Regelfall durch den Rückbezug auf die eigene Herkunft und die eigene Sprache. Es existiert laut ihnen eine Vorstellung von Herkunft als Identität der individuellen Person. Den Ausgangspunkt zu Überlegungen über Identität stelle oftmals ein „stabiler Ich-Kern“⁴⁰ dar, welcher an eben diese zwei Aspekte gebunden sei.⁴¹

³⁹ ebda., S. 34

⁴⁰ Heinemann; Dirim 2014

⁴¹ ebda.

Eine Distanz zur eigenen sprachlichen und kulturellen Herkunft kann daher zu Identitätskrisen führen. Es darf demnach davon ausgegangen werden, dass ein bedeutender Anteil jener Kinder, die von einer solchen Distanz in ihrem Alltag betroffen sind, an einer solchen Identitätskrise oder ähnlichen negativen Effekten leiden und, dass eine Konfrontation mit der Thematik, die sie zum Nachdenken darüber bringt, keinen positiven Effekt auf die Identitätsentwicklung des Kindes haben könnte. Aus persönlicher Erfahrung heraus kann ich bestätigen, dass sehr viele, insbesondere der jüngeren Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung, ihre eigene Erstsprache nicht oder nur mit sehr großen Einschränkungen lesen und schreiben können.

Auch Fremdenfeindlichkeit ist in dem Roman ein Thema. Es kommt zwar nicht innerhalb der Wohngemeinschaft zu fremdenfeindlichen Aussagen, doch werden die Bewohner mit den Aussagen fremder Leute auf der Straße konfrontiert, wie beispielsweise einer Gruppe von Menschen, die an einem Nachbartisch der WG-Bewohner sitzt und sich über die Asylanten aufregt, „denen alles nachgeworfen wird“⁴². Eine solche Konfrontation mit Fremdenfeindlichkeit, welche viele der Kinder, die nach Österreich geflüchtet sind, schon am eigenen Leib erfahren haben könnten, könnte die negativen Gefühle von Fremdheit und das Gefühl des Abgeleht-Werdens verschlimmern. Auch Djadi scheint bereits mit diesen Gefühlen vertraut zu sein, so meint er beispielsweise: „Ich bin nicht deutsch, ich passe nicht zu euch.“⁴³

Auch der Umgang im Klassenzimmer mit dem Thema des „Fremd-Seins“ wird von Härtling geschildert. Insbesondere einer der Klassenkameraden schikaniert Djadi, woraufhin diese sich prügeln. Der Lehrer fordert darüber hinaus Djadi auf, vor der Klasse von seiner Heimatstadt zu erzählen und setzt ihn so einer potentiellen Retraumatisierung aus. Zwei Szenarien in dem Werk, die mit Sicherheit keinen positiven Effekt auf die persönliche Entwicklung des Jungen haben dürften.

An den Schluss dieser Analyse, möchte ich ein weiteres Zitat des Werkes stellen, das mich sehr betroffen gemacht hat. Da ich der Meinung bin, dass es keiner weiteren Erläuterungen bedarf, möchte ich es für sich hier stehen lassen:

Kordula nahm ihn in die Arme: Gut mein Asylant! Wladi dämpfte ihren Stolz: Er ist nicht dein Asylant, er ist auf jeden Fall ein Asylant und für mich ist er ein Flüchtlingskind. Eines von vielen.⁴⁴

⁴² Härtling 2016, S. 75

⁴³ ebda., S. 81

⁴⁴ ebda., S. 76

7. Analyse einiger ausgewählter Werke in Hinblick auf mögliche Probleme aufgrund von Thematiken wie Fremdsein, Krieg, Flucht, etc.

Als Ausgangspunkt für die psychoanalytische Literaturwissenschaft gilt die Beschäftigung und Analyse der in den Romanen vorkommenden Protagonisten. Laut Freud könnten alle fiktiven Figuren grundsätzlich so behandelt werden, „als wären sie wirkliche Individuen und nicht Geschöpfe eines Dichters.“⁴⁵ Hierbei spielt Freuds Modell der Gegenübertragung eine wichtige Rolle. Das Augenmerk liegt auf den Fantasiebildern des Rezipienten, welche beim Lesen entstehen. Eine Studie durchgeführt 1959 von dem norwegischen Erzieher und Literaturkritiker Tore Ørjasæter bestätigte die These, dass Kinder sich besonders mit jenen Figuren identifizierten, welche Gemeinsamkeiten mit der eignen Person aufwiesen, wie etwa dem Geschlecht. Die Identifikation ist einer der Schlüsselmechanismen der Übertragung. Es passiert im/in der Leser_in ein Wiedererkennen, durch eine emotionale Sich-Gleichsetzung. Bei dieser Übertragung wird mindestens ein Aspekt der persönlichen Vergangenheit auf ein Objekt in der Gegenwart, wie beispielsweise eine Geschichte, übertragen. Dies führt zu emotionellen Erlebnissen der jungen Leser_innen, Gefühle wie Erregung, Furcht und Angst können so in ihm/ihr ausgelöst werden. Wenn es sich dabei um negative Gefühle handelt, kann es sein, dass psychische Abwehrmechanismen wie Verdrängung und Verweigerung auftreten.⁴⁶ Dies könnte wiederum bei Kindern mit einer posttraumatischen Belastungsstörung, wie bereits in dieser Arbeit erörtert, ein Flashback auslösen, das dazu führt, dass nicht mehr zwischen Gegenwart und Vergangenheit unterschieden werden kann und diese Kinder so eine Retraumatisierung aufgrund ihre Erlebnisse erfahren.

Diese Erkenntnisse und Studien sind hier die Basis für die Analyse einiger Werke der Kinder- und Jugendliteratur. Es sollen zunächst immer kurze Zusammenfassungen der Geschichten vorgestellt werden, sowie die Protagonisten der jeweiligen Bücher. Dann wird auf bestimmte Aspekte der Bücher eingegangen, welche mir persönlich beim Lesen des Werkes als problematisch für die Arbeit mit Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund erschienen sind. Die genannten Bücher stehen exemplarisch für jene Werke, die die gleichen Thematiken und somit auch das gleiche Potential einer Retraumatisierung für Kinder mit Fluchterfahrung, beinhalten.

⁴⁵ Freud 1987, S.41

⁴⁶ vgl. Klingberg 1973, S.173

7.1. Die Analyse des Werkes „Ben liebt Anna“ von Peter Härtling

Das Werk „Ben liebt Anna“ wurde von dem deutschen Schriftsteller Peter Härtling (*1933 – 2017) im Jahr 1981 verfasst. Bis heute ist es eines der beliebtesten Kinderbücher für den Literaturunterricht in der Unterstufe. Ich selbst habe dieses Werk in meiner Schulzeit gelesen und es wurde mir, wie bereits erwähnt, bestätigt, dass es bis heute Eingang in die Klassenzimmer findet.

Die Geschichte dreht sich um die beiden Protagonisten Benjamin Köbel und Anna Mitschek. Beide besuchen eine 4. Klasse einer Schule, an der Anna erst vor Kurzem eingeschrieben wurde. Sie selbst stammt nämlich aus Polen und ist erst seit einem halben Jahr in Deutschland. Anna hat in der Schulgemeinschaft die klassische Außenseiterrolle inne. Die Kinder meiden sie, unter anderem, weil sie nicht die gleiche Kleidung trägt, wie ihre Mitschüler_innen und auch von sich aus auf keine/n von ihnen zugeht. Wenn einmal doch Kontakt zu den anderen Kindern besteht, dann ist dieser geprägt von Beleidigungen. Schließlich freundet sich Ben trotz aller Vorurteile mit Anna an.

Nun zur Analyse bestimmter Aspekte, welche mir bei der Lektüre des Buches als problematisch erschienen waren. Anna wird aufgrund der Tatsache, dass sie „anders“ sei, als die anderen Kinder, von eben diesen in der Schule abgelehnt. Dies beginnt bereits bei ihrem Äußeren: „Alles war komisch an Anna. Sie hatte keine Jeans an, sondern ein zu langes, altmodisches Kleid.“⁴⁷

Die Ablehnung von Anna aufgrund ihrer Kleidung, die „lang und altmodisch“ sei, lässt eine Parallele schließen zu vielen Mädchen aus dem arabischen Raum, die sich aufgrund ihres religiösen Glaubens anders kleiden, als viele der Mädchen in Europa, insbesondere natürlich im Sommer. Ein solches Mädchen könnte sich an dieser Stelle in Anna wiedererkennen und sich in weiterer Folge auch ihrer eigenen vermeintlichen „Andersartigkeit“ bewusst werden. Dieses Gefühl des „Andersseins“ erscheint mir ein durchaus problematischer Aspekt, vor allem, wenn man die Umstände nicht außen vor lässt, unter denen sich das Kind unter den „anderen“ Kindern in einem fremden Land wiederfinden musste.

Auch dieser Punkt, nämlich das „sich in einem fremden Land wiederfinden“ wird im dem Buch angesprochen. Anna ist in Polen aufgewachsen und ging auch dort zur Schule. Nun soll

⁴⁷ Härtling 1979, S. 12

sie sich plötzlich in Deutschland neu zurechtfinden. Ein Lehrer der Klasse kommentiert dies im Werk folgendermaßen:

„Es kann jedem von euch passieren, dass er in eine andere Stadt und in eine andere Schule kommt. Und jeder von euch wäre erst mal fremd. Bei Anna ist das noch viel schlimmer. Sie ist in einem anderen Land, in Polen, aufgewachsen und zur Schule gegangen. (...) Sie wollen endlich zu Hause sein.“⁴⁸

Ein Kind, welches seine Heimat verlassen musste, könnte sich natürlich in diesen Statement des Lehrers wiederfinden. Selbstverständlich kann hier nicht der Anspruch erhoben werden, durch diese Analyse ganz genau die Gefühle und Gedanken eines Kindes mit Fluchtgeschichte nachvollziehen zu können und zweifelsohne wird es auch Kinder geben, die durchaus über Strategien verfügen, mit der Konfrontation mit bestimmten Thematiken umzugehen. Dennoch sollen die vorliegenden Analysen, wie bereits erörtert, dazu dienen, sich ein Bild dessen zu machen mit welchen potentiell problematischen Thematiken sich die Kinder und Jugendlichen bei der Lektüre von Geschichten konfrontiert sehen können.

Ein weiterer Aspekt, der mir während des Lesens des Romans ins Auge gesprungen war, war jener der augenscheinlichen Sprachlosigkeit Annas. Gegen die Gemeinheiten ihrer Mitschüler_innen wehrt sich das junge Mädchen nicht, obgleich Deutsch durchaus ihre Erstsprache ist. Sie wird in dem Werk stumm gemacht. Dies ist ein Aspekt, der bereits in Härtlings Roman „Djadi – Flüchtlingsjunge“ aufgefallen war. Den Protagonisten wird keine eigene Stimme gegeben. Dies wird natürlich im Roman von den Kindern der Schule auf gemeinste Weise kommentiert: „Die ist saudumm, kann ich euch sagen!“⁴⁹ Eine solche Aussage als Kind zu lesen, das selbst erst die Sprache des Ziellandes erlernen muss und vielleicht ebenfalls Probleme hat, Freunde in der neuen Umgebung zu finden, stelle ich mir als sehr blockierend für den Prozess der Eingliederung vor. Erst gegen Ende der Geschichten fassen die Protagonisten der Romane vertrauen und beginnen zu sprechen.

Ebenfalls interessant für den Rahmen dieser Diplomarbeit scheint mir die Situation der Familie von Anna. Diese tritt erst gegen Ende des Romans in die Handlung mit ein. Annas Vater ist arbeitslos, weshalb die Familie gezwungen ist, in einer kleinen Barackenwohnung zu

⁴⁸ ebda., S. 14

⁴⁹ ebda., S. 16

hausen. Die ganze Familie von Anna schläft in einem Zimmer zusammen. Ben kommentiert das Leben der Familie und die Situation des Vaters im Speziellen in folgender Weise:

„Es ist gemein, dass man es ihm, nur weil er aus Polen kommt, so schwer macht.“⁵⁰

Es sei daran erinnert, dass Polen, in dem Jahr, in dem das Buch veröffentlicht wurde, noch nicht Teil der Europäischen Union war. Die Situation des Vaters, der für die Familie sorgen möchte, aber es nicht kann beziehungsweise darf, aufgrund der Tatsache, dass er ein Ausländer ist, wird gleichermaßen in Rabinowichs Roman thematisiert, der ebenfalls in dieser Arbeit besprochen werden wird. Diese stellt in beiden Romanen für die Familie natürlich eine große Belastung dar, sowohl finanziell, als auch für das Zusammenleben, denn die Väter der Protagonisten leiden sehr an der momentanen Situation. Eine Situation, die auch viele der geflüchteten Kinder und Jugendliche in den Klassen kennen dürften, deren Vätern und Müttern eine Arbeitserlaubnis im Zielland nicht genehmigt wird. Diese erneute Konfrontation mit der Thematik, stelle ich mir für ein Kind mit einer posttraumatischen Belastungsstörung als sehr belastend vor und fände es nicht zielführend, dieses Kind damit weiter zu konfrontieren.

Ben baut im Laufe des Romans eine enge Freundschaft zu Anna auf, die sich ihm immer mehr öffnet und Ben daher einen Blick dafür bekommt, dass Anna sich wohl eigentlich wünschen würde nach Polen zurückzugehen, was jedoch nicht passiert.

7.2. Die Analyse des Werkes „Das vierte Reich“ von Carolin Philipps

Der Roman „Das vierte Reich“ von Carolin Philipps (*1954) erschien erstmals 1990 im Verlag Herder unter dem Titel „Großvater und das vierte Reich“. 2005 erhielt das Werk schließlich ein neues Cover und den verkürzten Titel „Das vierte Reich“. Die Geschichte spielt in den Jahren von 1972 bis 1989. Der Ich-Erzähler der Geschichte, Daniel, ist zu Beginn 10 Jahre alt. Zu den wichtigsten Figuren der Geschichte zählen, abgesehen von Daniel, in erster Linie der Großvater und die Mitglieder der zwei rechtsextremen Gruppierungen, deren Gründer dieser ist, aber auch die Mutter von Daniel, die sich von ihrem Vater aufgrund seiner politischen Gesinnung abgewandt hat. Die wichtigste und gleichzeitig problematischste Thematik, die in diesem Roman zur Sprache gebracht wird, ist jene der Ausländerfeindlichkeit. Problematisch und möglicherweise tiefe Spuren hinterlassend vor allem für jene Schüler_innen, die selbst einen Migrations- beziehungsweise Fluchthintergrund haben und in diesem Werk gezielt angesprochen und verurteilt werden.

⁵⁰ ebda., S. 69

Der erste wichtige Aspekt der Geschichte, den ich hier aufgreifen möchte, ist jener des Zusammenhangs zwischen Name und Identität. Daniel trägt einen jüdischen Namen, womit der Großvater ganz eindeutig ein großes Problem hat. Daher beschließt er ihn kurzer Hand umzubenennen in Manfred. Dieser Name solle seine deutsche Herkunft hervorheben:

„>> Zum Glück hast du ja noch einen zweiten Namen. >Manfred<, wie dein Vater. Ein guter deutscher Name. Ich werde dich Manfred nennen.<<“⁵¹

Dieser Zusammenhang zwischen Namen und Identität wurde unter anderem von dem Germanisten Friedhelm Debus untersucht. Dieser hält in seinem Aufsatz „Identitätsstiftende Funktion von Personennamen“ fest, dass es der Name sei, der eine Person schaffe, da mit der Verleihung des Namens die individuelle Identität gestiftet werde. Debus beschäftigte sich in weiterer Folge mit den Auswirkungen, die eine Umbenennung eines Wesens mit sich trägt. Seiner Ansicht nach soll eine solche Änderung des Namens ein Signal sein für die Änderung des Wesens der betroffenen Person. Dieser Aspekt scheint mir im Zusammenhang mit dem literarischen Werk von Philipps sehr bedeutend. „Die bewusste Umbenennung (...) dokumentiert die neue Identität. (...) Der Unbenannte strebt fortan danach, dem Anspruch des Namens gerecht zu werden. Der neue Name stiftet die neue Identität, *nomen* wird zu *omen*.“⁵² Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen mit arabischem Namen, könnte dieser als Stigma wahrgenommen werden. Dies war auch im Dritten Reich mit „typisch jüdischen Namen“ der Fall. Die Beschäftigung mit der Thematik der Namensänderung für eine neue Identität, beziehungsweise um die verhasste (jüdische) Identität ablegen zu können, die Identität, die einen anders macht, als alle anderen, stelle ich mir als einen Aspekt des Buches vor, der besonderer Aufmerksamkeit und eines sensiblen Umgangs bedarf.

Eine weitere potentiell problematische Thematik des Werkes ist jene des Krieges. Die vom Großvater beschriebenen Szenen des Zweiten Weltkrieges, beziehungsweise das beschriebene Nachstellen eben dieser Szenen, könnten einen Auslöser für ein Flashback darstellen.

>>Granaten krachten dicht neben ihnen auseinander. Als sich der Qualm verzog, sahen sie, dass Hauptmann Schuster getroffen am Boden lag. Aus einem Seitengraben peitschte eine Maschinenpistole auf. Trotzdem gelang es Oberfeldwebel Müller und seinen Leuten, den verletzten Hauptmann aus der Schusslinie zu ziehen. (...) <<⁵³

⁵¹ Philipps 2005, S.14

⁵² Debus 2003, S. 80

⁵³ Philipps 2005, S. 18

Die erneute Konfrontation mit der Thema des Krieges könnte sich negativ auf die Verarbeitung der Traumata der Kinder und Jugendlichen auswirken und als Auslöser der Symptome einer PTBS fungieren.

Doch nicht nur diese Thematik erscheint besonders problematisch in Philipps Werk für die Arbeit mit Kindern mit Kriegs- und Fluchterfahrung, sondern meiner Ansicht nach vor allem jene der Fremdenfeindlichkeit.

„(...) Ausländer, das waren die Hauptfeinde für unser deutsches Vaterland.“⁵⁴ oder auch „Kommunisten, Juden und Ausländer, das ist das Unkraut im guten deutschen Mutterboden.“⁵⁵ heißt es in dem Werk. Es sind demnach nicht mehr allein die Juden, die von den Gruppierungen des Großvaters (und vielen weiteren Menschen) gehasst werden, sondern vielmehr richtet sich der Zorn bereits gegen Ausländer generell, Muslime, insbesondere Türken, im Speziellen. Die Gruppierungen vertreiben Aufkleber und Anstecker mit Sprüchen wie „Ausländer raus“ oder „Stoppt die Asylantenflut“ (ein Slogan, der sich so auch im Jahr 2015 wiederfinden wird) und sie sind es auch, die türkische Familien eigenhändig aus ihren Wohnungen vertreiben. Es sei die Aufgabe der Regierungen Europas „die deutsche Rasse vor dem Zustrom minderrassiger Ausländer zu schützen“⁵⁶. Der Hass der Gruppierungen richtet sich bereits gegen die „bekopftuchten Frauen“⁵⁷ im Speziellen. Hier bedarf es meiner Ansicht nach eines sehr sensiblen Umgangs mit der Thematik im Literaturunterricht. Viele der Kinder und Jugendliche könnten bereits selbst diese oder ähnliche Erfahrungen mit Diskriminierung und dem Gefühl des „Nicht-Willkommen“-Seins gemacht haben, nicht allein im Zielland, sondern bereits auf der Flucht dahin. Man muss sich daher dessen bewusst sein, dass man nicht im Vorhinein abzuschätzen vermag, welche Erlebnisse und Erinnerungen hier wieder zu Tage befördert werden könnten.

Auch auf die Schule im Speziellen wird im Roman eingegangen. „>>(…) und bei meiner Tochter in der Klasse sprechen (sic!) über die Hälfte nicht richtig deutsch (sic!).<<“⁵⁸ Von den Gruppierungen werden Sonderklassen in den Schulen gefordert, in die die sogenannten „Ausländer“ gesteckt werden sollen. Solche Sonderklassen, heute auch Deutschförderklassen genannt, sind keineswegs eine fremd gewordene Idee, sondern ganz im Gegenteil. Ein Kind,

⁵⁴ ebda., S. 23

⁵⁵ ebda., S. 50

⁵⁶ ebda., S. 57

⁵⁷ ebda., S. 63

⁵⁸ ebda., S. 64

welches in den letzten Jahren nach Österreich geflüchtet ist, könnte bereits Erfahrungen mit einer solcher Klasse gemacht haben und sich dadurch hier mit den Betroffenen des Feindbildes der Gruppierung identifizieren.

Ebenfalls sehr bedenkenswert ist meiner Ansicht nach die Aussage die Deutschkenntnisse der jungen Menschen mit Migrationshintergrund betreffend. Offener Linguizismus ist etwas geworden, das mit großer Selbstverständlichkeit an vielen österreichischen Schulen betrieben wird. Sprache wird immer mehr zum Differenzmittel, zur Konstruktion eines „Wir“ sowie eines „Nicht-Wir“. Insbesondere der migrationspädagogische Ansatz spielt hierbei laut dem Bildungswissenschaftler Paul Mecheril eine tragende Rolle. Es werden Zugehörigkeitsordnungen, wie die Relation zwischen Individuum und sozialer Kontext untersucht. Für diese Diplomarbeit scheint mir insbesondere ein Aspekt Mecherils Arbeit interessant, in dem er fest hält, dass bei der „Vernatürlichung“ von subjektivierenden Zugehörigkeitsordnungen (...) pädagogische Institutionen eine bedeutende Rolle⁵⁹ spielen. Diese Verfahren der Konstruktion der „Anderen“ wird von Edward Said mit dem Begriff des „Othering“ betitelt.⁶⁰ Die Differenzkategorie der Sprache spielt hierbei eine besonders wichtige Rolle, denn auf der Basis eben dieser passiert in dem genannten Fall die Konstruktion der besagten Gruppen. Diese beiden Gruppen bilden in dem Fall der Deutschförderklassen zum einen jene Kinder, die der Deutschen Sprache mächtig sind, und zum anderen jene Kinder, bei denen das nicht der Fall ist. Diese Spaltung der Gesellschaft in zwei Gruppen, zwischen denen laut der Protagonisten des Romans ein ewiger Kampf tobe, lässt sich anhand des folgenden Beispiels nochmals verdeutlichen: „Es ist ein Kampf zwischen unserer Rasse, der arischen, und den anderen, den nichtarischen. Und nur einer kann siegen.“⁶¹

Doch zurück zur Sprache: Laut İnci Dirim sei Linguizismus als „eine spezielle Form des Rassismus zu verstehen, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen zum Ausdruck kommt, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflusste, spezifische Art und Weise verwenden.“⁶²

Auch in dem besprochenen Werk lassen sich eben solche Vorurteile und offen rassistische Aussagen finden, wie etwa: „Und meine Kinder solln (sic!) in 'ne Schule gehen (sic!), wo

⁵⁹ Mecheril 2010

⁶⁰ vgl. Said 2004

⁶¹ Philipps 2005, S. 77

⁶² Dirim 2010, S. 91

deutsch (sic!) geredet wird und nicht polnisch (sic!) oder türkisch (sic!) oder spanisch (sic!) und chinesisches (sic!).“⁶³

Heutzutage haben viele verschiedene Fremdsprachen bereits Eingang in die Stundentafeln der Schüler_innen gefunden. Beinahe 15 Jahre nachdem Philipps Buch erschienen ist, wäre es meiner Ansicht nach nicht mehr beispielsweise das Spanische, das von dem rassistischen Freund des Großvaters im Werk „Das vierte Reich“ aufgezählt werden würde, sondern vielmehr das Arabische. Nichtsdestotrotz darf nicht vergessen werden, dass es gut möglich ist, dass viele der Kinder bereits auf die ein oder andere Weise Opfer von Linguizismus wurden, unabhängig davon, ob die gesprochene Sprache nun im Speziellen das Arabische oder das Türkische, Persische oder Kurdische, um nur einige Sprachen zu nennen, sei. Die Nachricht ist und bleibt meiner Ansicht nach die gleiche: abgesehen von den „prestigeträchtigen“ Sprachen, wie eben beispielsweise Spanisch, Englisch, Italienisch, u.s.w., welche schon nun seit vielen Jahren Teil des Lehrplans sind, sind die vorher aufgezählten Sprachen im Klassenzimmer und auf dem Schulhof oftmals (mittlerweile auch ganz offiziell) unerwünscht. Insbesondere bei Kindern, die bereits Erfahrung damit gemacht haben, dass die eigene Erstsprache nicht erwünscht oder gar verboten ist, wie es zum Beispiel in vielen Gebieten der Türkei und Syrien mit dem Kurdischen der Fall ist, könnte diese Thematik sehr viele unbewusste Emotionen auslösen. In Syrien beispielshalber ist es seit 1986 verboten die Kurdische Sprache am Arbeitsplatz zu sprechen, an einen Unterricht in der Erstsprache ist für die Kinder dort nicht einmal zu denken.⁶⁴ Sprache ist identitätsstiftend. Wenn ich demnach damit konfrontiert bin, dass meine Erstsprache nicht erwünscht ist in der Umgebung, in der ich mich gerade aufhalte, kann ich demnach darauf unter Umständen schließen, dass auch meine Person am besagten Ort keinen Platz haben soll. Laut Mecheril und Quehl besteht ein Zusammenhang zwischen Sprache, Anerkennungsverhältnissen und Handlungsfähigkeit innerhalb der Institution Schule, denn diese sei „ein Ort, an dem soziale Bedeutungen nicht einfach >aufgeprägt<, sondern >hergestellt< werden“⁶⁵, Die Konstruktion von Wissen sowie die Rekonstruktion von Alltagswissen könne nur dann subjektiv nachhaltig gelingen, wenn in der Schule Alltagswissen, aber auch subjektive, unterschiedliche Erfahrungs- und Wissensbestände, wie etwa die individuelle Erstsprache, anerkannt werden.

⁶³ Philipps 2005, S. 82

⁶⁴ Liebscher 2013

⁶⁵ Mecheril; Quehl 2015

Laut den beiden Autoren gerate ferner durch den Sprachfokus jedoch die Auseinandersetzung mit den Inhalten innerhalb des Themenfeldes Migration und Bildung in den Hintergrund.⁶⁶

In dem Werk findet sich der Protagonist in weiterer Folge nach der Aufnahme in die Gruppierung von Rechtsextremen in Südafrika wieder, wo er anhand der dort gelebten Apartheid lernen soll, wie sich das an jenem Ort praktizierte System auch auf Deutschland umsetzen ließe. Denn Apartheid sei laut den Mitgliedern der Gruppierung die einzig vernünftige Lösung „(...) wenn sie schon alle in einem Land zusammen leben müssen.“⁶⁷

Daniel wird von dem Anführer Ohm Piet der vor Ort befindlichen Gruppierung auch auf den Rassismus aufmerksam gemacht, der in den 1970er und 80er Jahren in Deutschland bereits wieder um sich griff. Beispielsweise nennt er die schwierige Situation auf dem Wohnungsmarkt für türkische Staatsbürger oder auch die unglücklichen Eltern, welche mit der Heirat des eigenen Kindes mit einer „Türkin oder gar eine(r) Schwarzen“⁶⁸ konfrontiert seien: „Aber das hat doch mit Rassendiskriminierung nichts zu tun. Die Eltern machen sich nur Sorgen wegen der anderen Kultur, der anderen Religion.“⁶⁹, argumentiert dieser.

Die Thematik der Besorgnis der Bürger ist eines, dass sich auch insbesondere heute sehr verbreitet findet. Rassistische Aussagen werden damit gerechtfertigt, dass man sich doch „bloß Sorgen“ mache um die eigene Existenz. Die Problematik der Eltern, die bestimmte Freundschaften oder Beziehungen verbieten (möchten) aufgrund der Herkunft, der von den Kindern dafür auserwählten Menschen, dürfte in den letzten Jahren wieder an Aktualität gewonnen haben. Daher denke ich, dass dieses Thema als eines zu behandeln ist, dass mit äußerster Achtsamkeit besprochen werden sollte. Eine solche Ablehnung der eigenen Person kann insbesondere bei Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung sehr starke Emotionen hervorrufen, wie ich es selbst bereits in der Schule mit einem Jungen aus Syrien erlebt habe. Die Ablehnung der eigenen Person, der eigenen Kultur, der eigenen Religion ist ein Stoff mit dem viele Kinder und Jugendliche, aus den diversen Ländern aus denen sie nach Österreich gekommen sind, oftmals schon konfrontiert waren.

Einen interessanten Stellenwert hat in dem Werk von Philipps die Sprache in Südafrika inne. Die Sprachen, in denen in erster Linie dort kommuniziert wird, wo Daniel sich aufhält, sind

⁶⁶ ebda.

⁶⁷ Philipps 2005, S. 95

⁶⁸ ebda., S. 131

⁶⁹ ebda., S. 131f.

das Deutsche und Afrikaans. Das Englische hingegen ist auf der Farm strikt verboten und wird dort als Provokation und Auflehnung gegen die Apartheid aufgefasst.

Dieses Verbot von Sprachen erinnert stark an die bereits angesprochenen Verbote diverser Sprachen an österreichischen Schulen. Auch hier kam es bereits zu Fällen, in denen das Sprechen in der Erstsprache zwischen Schüler_innen von anderen Personen als Provokation oder Beleidigung wahrgenommen wurde. Die Folge war das bereits erwähnte Verbot (welches sich jedoch nicht durchsetzen konnte) und mahnende Hinweistafeln „Pausensprache Deutsch“. Immer wieder werden Fälle bekannt, in denen das Sprechen der arabischen Sprache als Provokation beziehungsweise als Unwille zur Integration gedeutet wird. Die meisten dieser Fälle ereignen sich im Rahmen des Alltagsrassismus, der zu meist nicht angezeigt oder weiter verfolgt wird, weshalb es schwierig ist genaue Zahlen hierzu zu nennen. Die hitzige Diskussion über einen möglichen Arabischunterricht an deutschen Schulen zeigte, wie emotionsgeladen dieses Thema ist. Im Rahmen dieser Diplomarbeit ist relevant, dass die Verwendung einer bestimmten Sprache, wie etwa des Arabischen oder auch des Persischen, eine Provokation bedeuten kann und dass Kinder mit diesen Erstsprachen oftmals mit vielen Vorurteilen und Anfeindungen gegen sich und ihre Erstsprachen konfrontiert werden. Es handelt sich demnach um ein sehr emotionales Thema, dass in den Kindern viele Gefühle hervorrufen kann, denen es richtig zu begegnen gilt, was nur möglich ist, wenn man sich dessen überhaupt bewusst ist.

Daniel findet im weiteren Verlauf der Geschichte heraus, dass er selbst jüdischer Abstammung ist, da sein Großvater eine Zeit lang mit einer Jüdin verheiratet war, aus deren Verbindung Daniels Mutter entstanden war. Der Junge ist nun mit starken Gefühlen der Unzugehörigkeit gegenüber der rechtsextremen Gruppe, deren Mitglied er so viele Jahre über war, konfrontiert.

Dieses Gefühl der Unzugehörigkeit dürfte auch vielen Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund nicht fremd sein und könnte hier alte Wunden wieder aufreißen. Denn, so der Roman: „Wer verlässt schon gern den Ort, wo seine Familie seit Generationen lebt?“⁷⁰ Je älter sie sind, desto mehr dürfte sich dieses Gefühl bei vielen jener Kinder bemerkbar machen. Wie zerrissen sich viele von ihnen fühlen, kann natürlich nicht wissenschaftlich erhoben werden. Es gibt jedoch ausreichend Literatur, die dies thematisiert, wie beispielsweise „DAZWISCHEN: ICH“ von Julia Rabinowich. In Philipps Werk sieht Daniel, wie viele der Familie, die sich seit Generationen in den verschiedensten Gebieten Südafrikas

⁷⁰ ebda., S. 201

angesiedelt hatten, nun gezwungen werden ihre Heimat zu verlassen. Es lässt sich hier eine Parallele ziehen zu jenen geflüchtete Familien, die seit 2015 Gleiches durchlebten, und mit dem Wunsch nach einem besseren Leben ihre Heimat wo anders suchen. Diese Suche ist im Werk jedoch fremdbestimmt von Autoritäten, die Familien trennen und Menschen wieder abschieben. So ergeht es auch mitunter Flüchtlingsfamilien, die nach Europa kommen.

Für Daniel, der als Mitglied der rechtsextremen Gruppierung seines Großvaters mit diesen und ähnlichen Plänen bereits auch für Deutschland konfrontiert wurde ergibt sich folgende erschreckende Erkenntnis: „Die Pläne (...), sie bekamen auf einmal ein Gesicht.“⁷¹

An dieser Stelle hält Philipps einen fundamentalen Punkt fest, nämlich, dass für viele Menschen „die Juden“, oder „die Flüchtlinge“ eine Masse ohne individuelle Identitäten darstellen. Dies resultiert in einer Abstumpfung der Gesellschaft gegenüber den Bildern des Krieges, der Verzweiflung und des Schreckens. Wohingegen wesentlich mehr Empathie empfunden wird, sobald aus der Menge ein Einzelschicksal wird, das ein Gesicht und einen Namen bekommt.⁷²

Auch viele Kinder mit Fluchthintergrund könnten darunter leiden, dass sie oftmals nur als „die Flüchtlingskinder“, oder „die unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingskinder“ wahrgenommen werden und der Rest ihrer Identität keine tragende Rolle mehr in ihrem Leben zu spielen scheint.

Eine ebenso problematische Stelle in dem Werk könnte für ein Kind mit Kriegserfahrung die detaillierten Beschreibungen der Widerstandskämpfe sein:

Tränengas und Gewehre gegen Kerzen und Steine. Die Menschen rannten in Panik auseinander. Schüsse. Dann das Tränengas. Es brannte in den Augen, im Mund, ich bekam keine Luft mehr. (...) Manch einer fiel zu Boden, andere stiegen über sie hinweg und auf sie drauf. Überall schrien Menschen.⁷³

Eine solche Beschreibung könnte ein Trigger bei einem Kind mit einer posttraumatischen Belastungsstörung sein.

Daniel wird darüber hinaus nach eben beschriebenen Aufstand von Soldaten mitgenommen und in einem kleinen Raum psychischer Folter ausgesetzt, indem sie ihn dort über Stunden in

⁷¹ ebda., S. 232

⁷² Alfering, Y.: „Warum uns Einzelschicksale mehr interessieren als Hunderte ertrunkene Flüchtlinge“

⁷³ Philipps 2005, S. 260

jenen stockfinsternen, kalten Raum sperren, ohne Toilette und ohne zu wissen, was mit ihm passieren wird.

Wie viele geflüchtete Kinder und Jugendliche ebenfalls Folter oder ähnlichem ausgesetzt waren, lässt sich nicht genau bestimmen. Wie bereits dargelegt, gibt es keine genauen Zahlen dazu, wie viele geflüchtete Kinder traumatisiert sind und was genau der Auslöser dieser Traumatisierung ist.

Nachdem Daniel aus dem Gefängnis entlassen worden ist, wird er schlussendlich Zeuge, wie einer der Soldaten, die ihn bei einer Tour mit dem Auto durch die Townships begleiten, auf ein wehrloses kleines Mädchen schießt, das gerade bei einem Sandhaufen gespielt hat. Dies versetzt ihn endgültig in einen Zustand, der ihm aufgrund des erlebten Traumas eine aktive Gestaltung seiner Tage nicht mehr möglich macht. Er verbringt mehrere Tage nur mehr im Bett und erlebt den durchgemachten Schrecken wieder und wieder:

Ich lag auf dem Bett, aber ich war weit fort. Ich stand neben dem Mädchen und sah auf seine kleine Faust, die es auch im Tod noch geballt hatte. Manchmal, wenn ich einnickte, hörte ich die Schüsse wieder (...) Jedes Mal wachte ich dann schreiend auf (...).⁷⁴

Die Autorin beschreibt hier eine Szene, wie sie wohl auch viele der Kinder und Jugendliche durchleben, die nach all den Schrecken, die sie in ihren Herkunftsländern, und all den Schrecken, die sie auf ihrer Flucht erlebt haben, im sicheren Bett im Zielland die Bilder immer wieder neu durchleben müssen. Es scheint fraglich, ob eine erneute Beschäftigung mit der Thematik des Traumas, wie es in dem Buch beschrieben wird, förderlich für die Verarbeitung des eigenen Traumas für jene Kinder und Jugendliche ist.

Auch die politische Situation betreffend, die Daniel in Südafrika erlebt, lassen sich Parallelen etwa zu der Situation in Syrien ziehen. In beiden Ländern finden Kämpfen zwischen Regierungsanhängern mit Regierungsgegnern statt.

Ein letzter möglicher Faktor einer Retraumatisierung, welcher in dem Werk angesprochen wird und hier erwähnt werden soll, ist jener des Traumas, das durch die (drohende) Abschiebung entsteht. Wie auch viele geflüchtete Menschen, zum Beispiel aus Afghanistan oder auch dem Irak, leben auch die Menschen in dem Buch in ständiger Angst davor, wieder in die „Homelands“ der farbigen Bevölkerung zurückgeschickt zu werden: „Wer zum

⁷⁴ ebda.

Beispiel seine Arbeit verliert, muss sofort zurück ins Homeland, das er oft nicht mal kennt. (...) Jede Nacht gehst du mit der Angst schlafen, dass sie kommen und Kontrollen machen.“⁷⁵ In dem Werk wird dargestellt, dass die Menschen, die dies betrifft, Spielbälle in den Händen der Regierung sind, die sie nach Lust und Laune dort benutzen können, wo sie es gerade wünscht. Diese Situation erinnert an jene in Europa: Menschen werden auf unterschiedliche Länder „aufgeteilt“, Familien werden getrennt und an unterschiedlichen Orten angesiedelt. Zwar gibt es natürlich das Recht auf Familiennachzug bei minderjährigen Kindern, dies gilt jedoch nicht für Erwachsene mit Ausnahme des eigenen Ehemannes oder der eigenen Ehefrau.⁷⁶ In Philipps Werk wird diese Situation in Südafrika so beschrieben: „Nur Menschen, die wie Schachfiguren von einem Feld zum anderen geschoben wurden.“⁷⁷ Philipps Werk endet schließlich damit, dass Daniel herausfindet, dass er selbst jüdischer Abstammung ist und er die rechtsextreme Szene verlässt.

7.3. Die Analyse des Werkes „DAZWISCHEN: ICH“ von Julya Rabinowich

Julya Rabinowichs (*1970) Werk „DAZWISCHEN: ICH“ erschien 2016, also ein Jahr nach dem Beginn der so genannten „Flüchtlingskrise“. Das Buch ist aus der Sicht der 15-jährigen Madina geschrieben, welche mit ihrer Familie aus einem unbekanntem, nicht weiter beschriebenen Krisengebiet geflüchtet ist und nun in Deutschland ein neues Leben beginnen muss. Dort lebt sie mit ihrer Familie zusammen in einem einzigen Zimmer eines Flüchtlingsheimes. Ihr Start in ein neues Leben gestaltet sich alles andere als einfach.

Es erscheint mir mehr als offensichtlich, dass sich einige Parallelen von Madinas Leben zu jenem sehr vieler junger geflüchteter Menschen ziehen lassen und beim Lesen dieser Lektüre viele bewusste und unbewusste Erinnerungen und Gefühle in den jungen Lesern wieder aufsteigen könnten. Im Detail sollen hier nun einige dieser potentiell problematischen Aspekte des Werkes besprochen werden.

Madina ist selbst ein vom Krieg und der Flucht schwerst traumatisiertes junges Mädchen. Dies zeigt sich unter anderem in der Geschichte in Form ihrer Ängste und deren Auswirkungen. Sie zeigt das typische Symptom einer posttraumatischen Belastungsstörung etwa, wenn sie meint, dass sie nicht über bestimmte Dinge schreiben wolle, wie beispielsweise ihre Ängste. Es handelt sich hier um das Symptom der Vermeidung, welches

⁷⁵ ebda., S. 275

⁷⁶ vgl. osterreich.gv.at

⁷⁷ Philipps 2005, S. 283

sich in Madinas Verhalten beobachten lässt. Dies soll jedoch nicht bedeuten, dass sie keine Ängste hätte. Die wohl mittlerweile größte Angst, die sie noch durchzustehen hat, ist jene vor dem Asylbescheid und der Frage danach, wie es mit ihr und ihrer Familie in Zukunft weiter gehen werde. Diese Sorgen und Ängste dürften jedem geflüchteten Jugendlichen ebenfalls bekannt sein und könnten somit Gefühle wieder erwecken, die die Jugendlichen vielleicht schon hinter sich geglaubt haben. Die Wartezeit auf eine Antwort auf den Antrag auf Asyl ist für sie eine sehr zermürbende und beängstigende Phase in ihrem Leben. Diese Angst wird dadurch noch verstärkt, dass Madina im Flüchtlingsheim zusehen kann, wie immer wieder Menschen mit negativen Asylbescheid direkt von der Polizei abgeholt und weggebracht werden. Sie schreibt in ihr Tagebuch, einen Asylbescheid zu haben bedeute endlich „Rechte haben. Ein echter Mensch sein mit echtem Leben.“⁷⁸ Madina wird demnach von der Autorin so beschrieben, als fühle sie sich mit ihrem neuen Status nicht mehr würdig, sich als Mensch zu betrachten, oder jedenfalls nicht als einen „echten“ Menschen. Eine Denkweise, die mir als mehr als problematisch erscheint.

Doch kehren wir zurück zu Medinas Ängsten. Eine weitere Ausdrucksform ihrer posttraumatischen Belastungsstörung ist ihr anfängliches Stottern. Stottern kann eine Reaktion auf ein traumatisches Erlebnis sein. Das Stottern hat ihre Angst vor dem Sprechen in einer fremden, neuen Sprache natürlich noch verstärkt, Madina schafft es jedoch, diese zu überwinden.

Weniger erfolgreich gelingt ihr das Überwinden anderer Anzeichen ihrer posttraumatischen Belastungsstörung. Madina, aber auch ihr Bruder und ihre Mutter schrecken in der Nacht immer wieder aus dem Schlaf hoch. Doch während ihr Bruder und ihre Mutter Schreckensschreie ausstoßen, bleibt Madina interessanter Weise dabei immer still. Hierfür liefert sie eine plausible, wenn auch erschreckende Begründung, die zeigt, wie präsent der Krieg und all die Schrecken ihrer Vergangenheit für sie noch immer sind: Madina schreit nicht „(...) damit mich niemand findet, der mich nicht hören soll.“⁷⁹ Eines der Symptome einer posttraumatischen Belastungsstörung ist das Wiedererleben von traumatischen Erlebnissen, da das Gehirn auch nach der traumatisierenden Situation weiterhin versucht, das Erlebte zu verarbeiten. Aus diesem Grund leiden viele traumatisierte Personen, wie auch Madina und ihre Familie, unter Schlafstörungen und Alpträumen, da in diesen Phasen die Abwehr des Körpers nachlässt. Unter Umständen kann die Erinnerung so intensiv sein, dass

⁷⁸ Rabinowich 2016, S. 17f.

⁷⁹ ebda., S. 25

die Betroffenen das Gefühl haben, sie befänden sich erneut in der bedrohlichen, traumatischen Situation.⁸⁰

Die Frage, die sich meiner Ansicht nach stellt, ist jene danach, welche Auswirkungen das Besprechen und Analysieren der Folgen einer PTBS mit Kindern haben könnte, die selbst unter dieser leiden. Natürlich könnte man argumentieren, dass die Auseinandersetzung mit der Thematik Klarheit über den eigenen Zustand schaffen könnte. Andererseits ist es auch fraglich, ob eine ständige Konfrontation mit einem so belastenden Thema nicht einen gegenteiligen Effekt in den Jugendlichen hervorrufen und eine Verarbeitung ihres Traumas erschweren könnte.

Eine Szene, die ich dies betreffend ebenfalls als heikel ansehen würde, ist jene, in der Madina sehr genau erzählt, wie sie die Bombardierungen im Keller ihres Hauses erlebt hat.

Dann bleibt mir kein anderer Ausweg, als der meinen Märchenwald zu öffnen und hineinzugehen. Das habe ich auch zu Hause gemacht, immer wenn wir im Keller saßen und der Putz auf unsere Köpfe rieselte und wir die Erschütterungen gezählt haben: Wie nah war das jetzt? Wie viele? (...) Mama hat für Rami Lieder gesungen, und immer wenn das Brummen lauter wurde, ist auch ihre Stimme lauter geworden, als ob sie die Flugzeuge übertönen könnte, die Explosionen.⁸¹

Es erscheint mir sehr offensichtlich, dass das Lesen von solchen Szenen Bilder und Erinnerungen in den Köpfen der Schüler_innen wieder hervorrufen könnte, die als Trigger der PTBS fungieren könnten.

Des Weiteren durchlebt Madina ein Flashback als Folge eines Feuerwerkes, welches eines Nachts am Himmel gezündet wird. Madina schreit, kauert in einer Ecke und ist nicht in der Lage die bunten Funken, den Rauch und den Geruch nach Pulver richtig einzuordnen. Dann durchlebt sie erneut den Moment, in dem eine ihrer besten Freundinnen starb:

Rauch zieht seitwärts davon, riecht wie Pulver, riecht wie Schüsse, riecht, wie viele meiner Nächte gerochen haben, fühlt sich an wie diese Nächte. Ich schreie und schreie (...). Alles ist wie damals, alles. (...) Ich spüre seine Hände (Anm. Vater) an meinen Schultern, und gleich darauf spüre ich nichts mehr. Bin weg. Bin wieder dort. Bin auf der Straße vor dem kleinen Gemischtwarenladen, der dem Vater von Mori gehört, spüre die Wärme der aufgeheizten Straße, höre das Summen der Insekten, die um das Obst kreisen (...). (...) Es knallt und ich verliere die Orientierung. Ich sehe das Haus von Mori in einem ganz

⁸⁰ vgl. Zito 2016, S. 35f.

⁸¹ Rabinowich 2018, S. 28

eigenartigen Winkel schief über mir vorüberziehen, dann nur noch Gras um mich, so rot gesprenkeltes Gras. (...) Dann schlägt mein Vater mir ins Gesicht.. (...) Das holt mich wieder zurück.⁸²

Madina hat den Wunsch ihre Erlebnisse mit ihren Mitmenschen zu teilen. Eine Gelegenheit hierfür sieht sie in einer Geschichtestunde in der Schule, in der über den Zweiten Weltkrieg gesprochen wird. Als das Mädchen in den Bildern des Krieges jenen Krieg sieht, den sie selbst miterlebt hat („Die Bilder kommen mir wie Echos aus meiner eigenen Vergangenheit vor.“⁸³), spürt sie das Bedürfnis, über ihre eigene Vergangenheit und ihre Erfahrungen zu sprechen. Obgleich die Lehrerin dies nicht zulässt und Madinas Erzählungen mit einem knappen „Das tut mir sehr leid. (...) Das gehört jetzt nicht zum Lehrstoff.“⁸⁴ abwürgt, eine, wie ich finde, pädagogisch sehr fragwürdige Weise mit der Situation umzugehen, wird dennoch zumindest im Buch geschildert, welche Gedanken und Erinnerungen Madina in diesem Moment durchströmen. Erinnerungen, die sie gewiss mit vielen anderen Kindern aus Kriegsgebieten gemein hat, und die, bei der erneuten Konfrontation retraumatisierend wirken könnten. So schildert Madina folgende Gedanken in ihrem Tagebuch:

Ich erinnere mich, wie wir aus dem Dorf hinausgegangen sind, um die Leichen der Gefallenen einzusammeln, die nach dem Bombenhagel auf den Feldern lagen. Manche lagen da, als ob sie schliefen, mit abgerissenen Gliedmaßen. Oder nur mehr formloses rotes Fleisch in Stücken.⁸⁵

Doch nicht nur die Erinnerungen an die Ereignisse im Heimatland von Madina stellen meiner Ansicht nach problematische Aspekte des Buches bei der Lektüre mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund dar, sondern auch die geschilderten Ereignisse, die bereits im Zielland von dem kleinen Mädchen durchlebt werden müssen. Denn es ist Madina selbst, der die Aufgabe zufällt, mit den Behörden des Ziellandes zu sprechen, um für sich und ihre Familie die nötigen Dokumente für den Status von anerkannten Kriegsflüchtlingen zu erhalten. Im Rahmen dessen ist das Mädchen gezwungen immer wieder von ihren Erlebnissen im Herkunftsland zu berichten, ein Umstand, den wohl auch viele andere Kinder mit Fluchthintergrund erlebt haben dürften, aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse der übrigen Familienmitglieder. Eine solche Situation kann natürlich zu einer Retraumatisierung führen. Die erneute Konfrontation mit dieser Situation könnte in den jungen Leser_innen ähnliche Erinnerungen wieder heraufbeschwören und somit auch diese der Gefahr einer

⁸² ebda., S. 56f.

⁸³ ebda., S. 150

⁸⁴ ebda., S. 152

⁸⁵ ebda., S. 150f.

Retraumatisierung aussetzen. Der Umstand, dass Madina bei ihrer Befragung eine Welle der Skepsis und des Misstrauens gegenüber ihrer Geschichte entgegengebracht wird, verschlimmert diese Situation in der Geschichte noch weiter.

Diese negativen Erfahrungen mit ihren neuen Mitbürger_innen werden im Laufe der Erzählung noch in weiteren Szenen im Werk geschildert. Als Beispiel hierfür lässt sich die Beziehung zu den Verantwortlichen der Unterkunft, in der die Familie untergebracht worden war, nennen. Die „Wirtin“ in eben dieser sieht sich in der Verantwortung, die Familie auf die in Deutschland herrschenden (gesellschaftlichen) Regeln aufmerksam zu machen und diese bei fehlender Einhaltung zu tadeln. In einer Szene etwa läuft Madinas kleiner Bruder Rami mit schwarzen Flecken an den Füßen durch die Unterkunft, als Folge eines Versuches die an ihm weitergegebenen Mädchensneaker mit einem Permanentmarker schwarz zu übermalen. Die Wirtin kommentiert Ramis Füße in folgender Weise: „Wasch dich endlich. (...) Hier hält man sich sauber.“⁸⁶

Es wird an dieser Stelle das Vorurteil des schmutzigen Ausländers bedient, der sich nicht wäscht und von den aufgeklärten Europäern auf die Wichtigkeit von Körperhygiene aufmerksam gemacht werden muss. Ein Vorurteil, mit dem auch andere Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund vielleicht schon konfrontiert gewesen sein könnten.

Ein weiterer Aspekt, der für Kinder mit Fluchthintergrund ein schwieriges Thema darstellt und im Buch angesprochen wird, ist jener der Trennung von Familienmitgliedern. Madinas Großmutter konnte nicht mit der Familie gemeinsam fliehen, aufgrund ihrer körperlichen Verfassung. Diese Trennung ist für Madina sehr schwer. Sie ist hin und her gerissen zwischen dem Hier und Jetzt und ihrer Sehnsucht nach zu Hause und ihrer Großmutter: „Andere sind noch zu Hause und entweder man kann sie vergessen, um seine Ruhe zu haben, oder man denkt an sie und macht sich Sorgen.“⁸⁷

Diese Hin- und Hergerissenheit des Mädchens zeigt sich auch im Bezug auf ihren Körper. Das Mädchen empfindet sich und ihren Körper als unpassend, da er anders sei, als jener der Mädchen, die sie im Turnunterricht beobachten kann. Madina empfindet ihren Körper als „unpassend“ „weil er anders aussieht und anders riecht.“⁸⁸ Insbesondere bei Kindern und Jugendlichen, die ihr Aussehen bereits als „anders“ wahrgenommen haben, beziehungsweise

⁸⁶ ebda. S. 47

⁸⁷ ebda. S. 81

⁸⁸ ebda., S. 87

im Rahmen von fremdenfeindlichen Übergriffen auf ihre angebliche „Andersartigkeit“ aufmerksam gemacht worden waren, sehe ich hier bei der Lektüre ein Potential dafür, dass sich dieses Gefühl des „Anders-Seins“ noch weiter manifestieren könnte und in weiterer Folge eine Gefahr für die psychische Gesundheit der Kinder gegeben sein könnte.

Madina scheint sehr fixiert auf das Problem ihres „unpassenden Körpers“, welches auch ihre Haut inkludiert. Sie schreibt in ihr Tagebuch: „Unsere fremden Häute verraten uns. Manchmal würde ich sie uns gerne abziehen. Wie unsere ganze Vorgeschichte.“⁸⁹

Darüber hinaus handelt das Buch auch von der Hin- und Hergerissenheit Madinas bezüglich ihrer traditionellen Werte und Vorstellungen, wie sich ein Mädchen in ihrem Alter zu verhalten habe und andererseits dem Wunsch danach, sich an ihre neue Lebensumstände und den Menschen in diesem neuen Leben anzupassen. „Ich schon wieder zwischen allem. Das war seltsam. Als ob die eine Welt von mir die andere Welt von mir plötzlich berührt.“⁹⁰

Es finden sich im Werk zahlreiche Beispiele dafür, dass das Mädchen sich einerseits an den traditionellen Werten und Vorstellungen orientieren soll, darauf besteht insbesondere der Vater, aber sie andererseits verständlicher Weise von ihrer neuen Umgebung geprägt wird und mit den anderen Mädchen in ihrer Klasse, insbesondere mit ihrer Freundin Laura, mithalten will und die gleichen Erlebnisse und Erfahrungen machen möchte.

Die Darstellung des Vaters in dem Buch basiert einerseits auf dem Bild des sich aufopfernden Familienvaters einer arabischen Großfamilie, andererseits jedoch werden auch zahlreiche Klischees des „muslimischen Mannes“ bedient, der seine Tochter zur Einhaltung der Traditionen zwingen möchte und sich bei Regelverstößen wild und unbeherrscht zeigt. Eine Situation, in der dies ersichtlich wird, ist unter anderem jene, in der Madina auf die Übernachtungsgeburtstagsparty ihrer Freundin eingeladen wird, der Vater dies nicht erlaubt und Madina schließlich in aller Öffentlichkeit vor der Schule schlägt, nachdem sie sich dennoch zu besagter Party geschlichen hatte.

Dieser Aspekt der Geschichte ist nun weniger potentiell retraumatisierend, doch erscheint mir nichtsdestotrotz interessant und beachtenswert für die Analyse der Geschichte aufgrund der Vorstellungen und des Bildes, welches hier von Menschen aus dem arabischen Kulturkreis gezeichnet wird.

Das Werk endet schließlich wie Madinas Geschichte begonnen hat, nämlich mit der Trennung von Familienmitgliedern: Der Vater entschließt sich dazu, in ihr Herkunftsland

⁸⁹ ebda. S: 89

⁹⁰ ebda. S. 138

zurückzukehren, um seine dort gebliebenen Familienmitglieder beschützen zu können. Madinas Familie hatte jedoch gerade aufgrund des Vaters, der im Herkunftsland bedroht worden war, Asyl zugesprochen bekommen. Ohne ihn sieht sich die Familie der drohenden Abschiebung gegenüber.

In einem letzten Traum Madinas erlebt das junge Mädchen erneut ihre Flucht. Die wiederholte Trennung von den wichtigsten Familienmitgliedern spielt hier ebenfalls eine tragende Rolle, auch im Hinblick auf die Rezeption des Textes mit Kindern, die ebenfalls von ihren Eltern getrennt worden waren. Und so bleiben Madina bis zum Schluss ihre Ängste, ihre Sorgen und das Gefühl des Fremdseins und die Frage danach, wie es denn weiter gehen kann: „Wohin geht diese Madina, die mir manchmal so fremd ist?“⁹¹

7.4. Die Analyse des Werkes „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth

Das Werk „Jugend ohne Gott“ von Ödön von Horváth darf wohl als einer der „Klassiker“ der Literatur für die Schule bezeichnet werden. Nicht nur inoffiziell gilt es als eines der Bücher, die im Literaturunterricht gelesen werden sollten, sondern es findet sich auch auf offiziellen Listen von Lektürevorschlägen für den Deutschunterricht wieder, wie beispielsweise auf jener Liste zur Verfügung gestellt von schule.at.

Das Werk ist erstmals 1937 in einem Amsterdamer Exilverlag erschienen. Bereits 1938 wurde von Horváths Roman „wegen seiner pazifistischen Tendenz“⁹² auf die Liste „des schädlichen und unerwünschten Schrifttums“ gesetzt. Obgleich dessen war der Erfolg des Werkes erstaunlich; es wurde in zahlreiche Sprachen übersetzt und erhielt sehr positive Kritiken, wie beispielsweise von Hermann Hesse und Thomas Mann. Das Werk etablierte sich sehr rasch in den Lektürevorschlägen für den Deutschunterricht.

Es ist die Geschichte eines jungen Geschichte- und Geografielehrers, der aus seiner Perspektive den Alltag im Dritten Reich schildert. Eine Stellungnahme seinerseits in der Klasse darüber, dass auch „Neger“ Menschen seien, führt zu einem tiefen Konflikt zwischen dem Lehrer und seinen Schüler_innen.

Er selbst hat keine Kinder. Dies begründet er selbst im Roman folgendermaßen: „Du könntest auch schon einen Sohn haben, denke ich dann, aber ich kann mich beherrschen, ein Kind in die Welt zu setzen. Nur damit in irgendeinem Krieg erschossen wird!“⁹³ Der Lehrer muss dem Konflikt zum Trotz seine Klasse in den Osterferien in ein paramilitärisches

⁹¹ ebda., S. 299

⁹² Krischke 1988, S. 50

⁹³ von Horváth 1938, S. 13

Zeltlager begleiten. Während die Kinder dort exerzieren und gezwungen werden das Schießen zu erlernen, führt der Lehrer Gespräche mit dem hiesigen Pfarrer über Religion und Politik. Der Lehrer selbst glaubt nämlich nicht mehr an Gott. Dies wird in der Geschichte wie folgt begründet: „Es war zu viel verlangt von einem Kerl in den Flegeljahren, dass er begreift, dass Gott einen Weltkrieg zulässt.“⁹⁴

Die Frage danach, warum ein Gott, gleich welchen Namens, etwas so Entsetzliches wie einen Krieg zulasse, dürfte auch eine Frage sein, mit der sich viele der geflüchteten und zu einem Großteil sehr gläubigen Jugendlichen bei der Lektüre auseinandersetzen könnten. Die Frage nach Gott und seinem Handeln wird vom Protagonisten erneut aufgegriffen, als er Kinder, die (auch kriegsbedingt) nichts mehr besitzen, an Fenstern stehen sieht und sich ihm unweigerlich die Frage aufdrängt: „Wie kann Gott durch jene Gasse gehen, die Kinder sehen und ihnen nicht helfen?!“⁹⁵

Eines Nachts wird in dem Lager ein Fotoapparat gestohlen. Während einer der Nachtwachen, die der Lehrer als Folge davon halten muss, entdeckt er einen Brief, in dem einer seiner Schüler von seinen Eltern aufgefordert wird, den Lehrer auszuspionieren. Außerdem findet er ein Tagebuch eines Jungen, der sich heimlich mit einem von jenen Mädchen trifft, die auf der Straße leben. Sie ist gezwungen mit anderen Kindern in einer Höhle zu leben und sich ihre Nahrung zu erstehlen.

Auch hierbei könnte es sich durchaus um ein Schicksal handeln, dass einige der geflüchteten Kinder bereits ebenfalls gezwungen waren zu durchleben und unerwünschte Erinnerungen an dieses könnten geweckt werden. Um an das Tagebuch jedoch zu gelangen, war der Lehrer genötigt, das Schloss des Kästchens, in dem sich dieses befand, zu beschädigen. Als der Schüler dies bemerkt, verdächtigt er sehr schnell einen seiner Mitschüler. Der Lehrer lässt zu, dass dieser die Tat, die er selbst begangen hat, gesteht. Kurz darauf wird der Mitschüler tot aufgefunden. Der Schüler „Z“ wird als sein Mörder präsentiert, es handelt sich demnach um einen jugendlichen Mörder. Mord schockiert. Doch noch schockierender ist es in der Regel, wenn sich der Mörder als ein Kind erweist. Viele der Kinder und Jugendlichen, die im Zuge der Fluchtbewegung ab 2015 zu uns gekommen sind, könnten bereits ebenfalls mit diesem Thema konfrontiert worden sein, nicht nur mit dem Thema des Mordes, sondern vielmehr mit jenem des Mordes durch die Hand eines Kindes. Was genau viele von ihnen gesehen und erlebt haben, ist oftmals unvorstellbar.

⁹⁴ ebda., S. 41

⁹⁵ ebda., S. 46

Der Jugendliche wird sofort als Mörder gesehen und andere Betrachtungsweisen, wie etwa, dass er im Affekt gehandelt haben könnte oder, dass der Tod des Jungen ein Unfall gewesen sein könnte, werden nicht in Betracht gezogen. Z sagt, er erinnere sich nicht an die genauen Vorkommnisse. Dies ist ein Umstand, der darauf schließen lässt, dass auch Z aufgrund des Geschehenen so traumatisiert ist, dass die Erinnerungen daran für ihn nicht mehr abrufbar sind. Geglaut wird dem Jungen dies nicht. Auch hier wiederum handelt es sich um eine Situation, welcher viele der Kinder mit Fluchthintergrund ausgesetzt worden sein könnten, nämlich der Befragung nach schrecklichen Vorkommnissen und dem Unglauben über ihre Geschichte.

Der Lehrer nimmt schlussendlich die Spur nach dem Täter auf und verdächtigt einen Jungen im Speziellen, welcher sich daraufhin das Leben nimmt. Der Lehrer gibt daraufhin seinen Job auf und nimmt eine Stelle in Afrika an.

8. Traumasensibler Deutsch- und Literaturunterricht

In diesem Kapitel der Arbeit soll vorgestellt werden welche Möglichkeiten Lehrer_innen unter anderem haben, um ihren Deutsch- und Literaturunterricht mit Kindern mit Flucht- und Kriegserfahrung möglichst traumasensibel zu gestalten.

Es gibt kaum Literatur bzw. empirische Forschung über traumatisierte Kinder an Schulen und darüber, wie traumatisierte Kinder und Jugendliche unterrichtet werden sollen, wie allgemein mit diesem Thema umzugehen ist, wie Lehrkräfte sich verhalten können, ob und wie dies für die Arbeit von Lehrkräften überhaupt relevant ist.⁹⁶

In seiner Dissertation 2017 hält Hehmsoth zwei Jahre nach der sogenannten „Flüchtlingskrise“ mit dieser Aussage eine fundamentale Problematik fest. Lehrkräfte wurden beauftragt traumatisierte Kinder und Jugendliche zu unterrichten, ohne jedoch eine entsprechende Ausbildung zu haben. Dies ist natürlich auch im Rahmen dieser Diplomarbeit von äußerster Relevanz. Denn selbst wenn ich mir als Lehrperson bewusst darüber bin, dass ich traumatisierte Kinder in meiner Klasse habe und ich versuche Triggern einer posttraumatischen Belastungsstörung so gut wie möglich vorzuzorgen, kann es natürlich dennoch sein, dass die eigenen Vorkehrungen nicht ausreichend waren. Darüber hinaus könnten sich Aspekte als Trigger erweisen, mit denen man so nicht gerechnet hätte,

⁹⁶ Hehmsoth 2017, S. 454

beispielsweise bestimmte Themen und Aspekte von Literatur, die im Unterricht behandelt werden. Welche Möglichkeiten habe ich dennoch, um mich als Lehrperson so gut wie möglich auf den Unterricht mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen vorzubereiten? Wie kann ich mit Themen, die sich als potentiell problematisch erweisen, umgehen?

In diesem Kapitel der Arbeit geht es mir um die Darstellung einer möglichen Übertragung psychotraumatologischer Inhalte in die pädagogische Praxis. Zu Beginn sei gesagt, dass mir durchaus klar ist, dass die meisten Lehrkräfte der Schule keine psychotraumatologische oder traumapädagogische Ausbildung haben. Die Vermittlung einer gewissen Traumasensibilität wäre jedoch ein erstrebenswertes Ziel. Diese umfasst sowohl Förderungen sowie hilfreiche Haltungen und Einstellungen, als auch die Bewusstmachung des Erfordernisses eines reflektierten Handelns im Unterricht. Die Aneignung einer gewissen Traumasensibilität kann Lehrkräften dabei helfen, im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mehr Handlungssicherheit zu erlangen.⁹⁷

Ein traumasensibler Blick ist eine Unterstützung dabei Themen, die im Unterricht aufgegriffen werden, im voraus als adäquat oder nicht-adäquat für den/die jeweilige/n Schüler_in einzuschätzen. Hierfür steht dem Lehrpersonal die Traumapädagogik zur Seite. Einige Aspekte des traumapädagogischen Handelns wurden bereits in dieser Arbeit besprochen, in weiterer Folge möchte ich mich explizit auf den Deutschunterricht, und nicht mehr die Schule und das Klassengefüge, beziehen.

Eine Maßnahme für traumasensiblen (Literatur-)Unterricht ist jene der Triggeranalyse. Die Triggeranalyse stellt für das Lehrpersonal eine wichtige Hilfestellung im Unterricht dar, da mit ihr das Entstehen von Traumareaktionen weitestgehend verhindert werden soll und sie darüber hinaus helfen soll bei der Gefahr eines Flashbacks rechtzeitig eingreifen zu können. Der Begriff des „Triggers“ beziehungsweise des „Triggerings“ ist in dieser Arbeit bereits gefallen. Doch was genau kann darunter eigentlich verstanden werden? Laut dem Psycho- und Traumatherapeuten Harald Eisenberg, ist unter dem Begriff des Triggers ein Schlüsselreiz, beziehungsweise ein Auslöser zu sehen, der unterbewusste Gedanken, Gefühle oder Sinneseindrücke einer erlebten traumatischen Erfahrung wieder hervorruft, ein sogenanntes „Flashback“. Dies passiert zumeist unerwartet und hat zur Folge, dass sich die betroffene Person in die (beziehungsweise eine der) Situation/en, in der die entsprechende traumatisierende Erfahrung gemacht wurde, wieder zurückversetzt fühlt und nicht mehr in

⁹⁷ vgl. Hehmsoth 2017, S. 454f.

der Lage ist, zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart zu unterscheiden. Für die Betroffenen ist es wichtig herauszufinden, wann, wo und warum solche Flashbacks auftreten, um Handlungs- und Bewältigungsstrategien entwickeln zu können. Diese Strategien umfassen natürlich in erster Linie die Vermeidung der Trigger, aber auch Entspannungstechniken und die Möglichkeit der Distanzschaffung zu dem Trigger enthaltenden Material.⁹⁸

Insbesondere der Lehrperson wird hier auch eine wichtige Rolle zuteil. Mithilfe der Triggeranalyse sollen Traumareaktionen weitestgehend vermieden und die richtige Form der Intervention gewährleistet werden. Die Triggeranalyse kann in Form einer Tabelle erfolgen, in welcher genau dokumentiert wird, welche Reize (ob von außen oder von innen) welche Reaktionen und Gefühle hervorrufen. Darüber hinaus kann die Tabelle auch die sogenannten „Skills“, also die Strategien der betroffenen Personen mit der jeweiligen Situation umzugehen, erfassen. Diese Skills müssen bereits vorab erforscht werden, um im Notfall als passende Hilfestellung gegen beispielsweise Flashbacks und die weiteren Auswirkungen der PTBS einsetzbar zu sein. Skills sind sehr individuell und sollen eine schnelle Stabilisierung und Re-Orientierung der Betroffenen einer PTBS ermöglichen. Als zweiter Schritt nach der Identifizierung der Trigger sollte herausgefunden werden, welche Methoden der Stabilisierung für die Betroffenen hilfreich sein können, um Trigger zu neutralisieren. Hierfür können sämtliche Sinne zum Einsatz kommen. Es muss mit den Betroffenen erprobt werden, welche der Methoden und die Aktivierung welcher Sinne für sie am sinnvollsten sind. Mögliche Methoden, um ein Kind, das ein Flashback erlebt und sich nicht mehr geistig in der gegenwärtigen Situation befindet, wieder in das Hier und Jetzt zu holen, sind unter anderem das Streichen mit einem Eiswürfel über den Arm, für den Geschmackssinn kommt beispielsweise das Essen von etwas Scharfem wie einer Chili oder etwas Saurem wie einer Zitrone in Frage, ebenso kann laute Musik aufgedreht werden oder aber ein beißender Geruch eingeatmet werden.

Ferner kann auch das Erlernen von Ablenkungs-Skills wirksam sein, welche der Stabilisierung und der Fokussierung auf positive Gefühle dienen, wie etwa Zähl- und Atemübungen.

⁹⁸ vgl. Eisenberg 2015: „Information und Hilfe nach Gewalttaten, Unfällen, Vernachlässigung, Naturkatastrophen und anderen traumatischen Ereignissen. Kleine Tipps und Hilfestellungen für Betroffene.“

Das Skill-Training hat seinen Ursprung in der dialektisch-behaviouralen Therapie von Marsha Linehan. Es besteht aus fünf unterschiedlichen Stufen mit den jeweiligen Zielen:

1. Achtsamkeit, sprich Stabilisierung,
2. Stresstoleranz, was so viel bedeutet wie der Aufbau von Strategien der Stressbewältigung,
3. Emotionsregulation, sowie die Emotionsanalyse,
4. zwischenmenschliche Fertigkeiten und
5. die Steigerung des Selbstwertes und die Förderung positiver Erlebnisse.⁹⁹

Speziell der Deutschunterricht bietet viele Möglichkeiten, für die Anwendung traumpädagogischer Methoden. Im nächsten Kapitel sollen einige davon vorgestellt werden.

9. Der Deutsch- und Literaturunterricht als Möglichkeit der Erfahrungsverarbeitung

Nach der Analyse, weshalb ein traumasensibler Unterricht in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen hat, sollen im folgenden Kapitel einige Möglichkeiten vorgestellt werden, die der Deutsch- und insbesondere der Literaturunterricht bieten, um jenen Kindern mit traumatischen Kriegs- und Fluchterfahrungen zu helfen.

9.1. Erfahrungsverarbeitung durch Literatur

Wie bereits ausführlich in dieser Diplomarbeit erläutert wurde, haben Geschichten einen großen Einfluss auf Kinder und Jugendliche. In der Arbeit wurde vorwiegend der Fokus auf die negativen Seiten gelegt, sprich auf die Tatsache, dass Geschichten dazu beitragen können Kinder und Jugendliche mit Thematiken zu konfrontieren, die diese mit einem schwierigen Kapitel ihres Lebens, das viele vielleicht einfach vergessen wollten, wieder konfrontieren. Gleichzeitig darf jedoch nicht vergessen werden, dass Geschichten, wenn sie gekonnt eingesetzt und besprochen werden, auch einen ganz anderen Effekt auf Kinder haben können. Geschichten können ein Zugang zur Welt des Kindes sein. Vor allem bei jenen, deren Urvertrauen in frühen Jahren erschüttert wurde, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit genauer erläutert, liegt häufig eine tiefgreifende Bindungsstörung vor, sowie Probleme mit der Imaginationsfähigkeit und Empathie. Literatur hat hier ein heilsames Potential inne, indem sie unaufdringlich und distanzlassend Einfühlungsvermögen für die Konflikte und Leiden der Protagonist_innen zeigt.¹⁰⁰

⁹⁹ vgl. Schütt: „Skills-Training“

¹⁰⁰ vgl. Bräutigam 2018, S.217f.

Es bedarf jedoch einer äußerst präzisen Diagnose, um festzustellen, ob ein Mensch bereit ist, sich den Themen und Situationen, die zur jeweiligen posttraumatischen Belastungsstörung geführt haben, erneut zu stellen. Wenn ein Mensch, der sich dessen noch nicht fähig fühlt, dennoch mit Aspekten seines Traumas konfrontiert wird, so kann sich im ungünstigsten Falle das Trauma noch verschlechtern. „Die Konfrontation mit dem Trauma ist eine Maßnahme unter vielen anderen und hat in den seltensten Fällen Vorrang.“¹⁰¹

Wie also kann ein Kind oder Jugendlicher, welches/r im (Literatur-)Unterricht mit einem für ihn/sie problematischen Thema konfrontiert wird, gestärkt werden, damit es/er lernt mit der Situation umzugehen und daraus gestärkt hervorzugehen? Die Stichwörter hier lauten Empowerment und Resilienzförderung und die Konzepte dahinter sollen in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden.

9.2. Empowerment

Der Begriff Empowerment kann vom Englischen „to empower“ abgeleitet werden, was so viel bedeutet wie ermächtigt zu werden etwas zu tun. Der Fokus liegt beim Empowerment darauf, sich auf die individuellen Stärken zu konzentrieren und sich befähigt zu fühlen schwierige Situationen erfolgreich zu meistern. Resilienz ist die psychische Widerstandsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Angesicht von biologischen, psychologischen und psychosozialen Entwicklungsrisiken.¹⁰² Die Resilienzforschung hat ergeben, dass eine Peergruppe als ein Schutzfaktor fungieren kann.¹⁰³ Durch die Förderung der Resilienz eines Kindes kann dieses eine positive, gesunde Entwicklung durchlaufen und traumatische Erlebnisse (besser) verarbeiten. Ferner wird es befähigt zu lernen mit außergewöhnlichen Stresssituationen umzugehen. Wichtig ist darüber hinaus für die Förderung der Resilienz die Förderung der Selbstwahrnehmung, der sozialen Kompetenz, der Empathie, sowie der Problemlösungskompetenz.¹⁰⁴

Eine Studie zur Resilienzforschung von Kormann ergab, dass Resilienz auch allein durch emotionale Wärme, Empathie und der Erfahrung von einer wichtigen Bezugsperson wertgeschätzt zu werden, ausgebildet werden könne. Die Schule kann hierbei als sicherer Ort mit wichtigen Bezugspersonen wahrgenommen werden. Auch eine Lösung von der Opferrolle spiele hier eine entscheidende Rolle. Dies ist meiner Ansicht nach auch in

¹⁰¹ vgl. Reddemann/ Dehner-Rau 2004, S.37

¹⁰² vgl. Wustmann 2006, S. 18

¹⁰³ vgl. Weber/ Süleyman 2014

¹⁰⁴ vgl. Werner/ Smith 1982

Verbindung mit dem Literaturunterricht entscheidend. Häufig wird davon ausgegangen, dass sich das Kind mit Migrations- oder Fluchthintergrund „selbstverständlich“ mit dem Protagonisten mit Migrationshintergrund identifiziert. Zu nennen ist hier das Stichwort des subjektivierungskritischen Zugangs.

„Grundprämisse ist nicht länger die Annahme – und vielleicht sogar die Hoffnung – dass Kinder ‚mit Migrationshintergrund‘ sich mit dem ‚zerrissenen‘ Fremden oder dem ‚schwarzen‘ Mädchen identifizieren. Vielmehr stellt ein subjektivierungskritischer Deutschunterricht das Angebot solcher Identifizierungsangebote permanent in Frage.“¹⁰⁵

Dies bedeutet, dass die Resilienzfähigkeit unter anderem auch dadurch ausgebildet werden kann, indem die Kinder und Jugendlichen lernen, sich von bestimmten Zuschreibungen oder Vorurteilen zu distanzieren. Ferner müssen die Kinder die Erfahrung machen, dass sie Dinge selbst erfolgreich in die Hand nehmen können und so das Gefühl der Ohnmacht im Zusammenhang mit ihrer Flucht bekämpft werden kann. Zur Förderung von Resilienz sind darüber hinaus eine ganze Reihe von Projekten entstanden, die sich je nach Altersstufe der Kinder mit unterschiedlichen Angeboten an sie wenden. Zu nennen wären hier für die Vorschule unter anderem *Papilio*, *EFFEKT* und *PRiK*, für Schulkinder *Fit und stark fürs Leben*, sowie für Jugendliche *Fit for Live*, *SNAKE* und *ALF*. Auch Bücher und Geschichten können dazu beitragen, dass die Fähigkeit der Resilienz ausgebildet wird. Den Kindern und Jugendlichen wird es durch diese ermöglicht, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und diverse Verhaltensmöglichkeiten kennenzulernen.

Zum Abschluss dieses Kapitels soll hier noch erläutert werden, welche Möglichkeiten bestehen, wenn die Förderung der Resilienz in einem bestimmten Moment versagt hat und ein/e Schüler_in trotz all dieser resilienzfördernden Maßnahmen dennoch in ein Flashback (aufgrund von Trigger) verfällt.

Ziel der Resilienzförderung ist es, Menschen einen Weg aufzuzeigen mit Belastungen umzugehen, wobei die Stärkung der eigenen Schutzfaktoren beziehungsweise Ressourcen im Mittelpunkt stehen sollte. Doch natürlich kann es sein, dass dies nicht immer zum gewünschten Erfolg führt und der/die Schüler_in dennoch ein Flashback durchlebt. In einer solchen Situation ist es wichtig, dass die Lehrperson versucht den/die Schüler_in wieder ins Hier und Jetzt zu holen, beispielsweise indem sie direkten Kontakt mit der Stimme und dem

¹⁰⁵ vgl. Dirim/ Eder/ Springsits 2013, S. 121f.

Körper aufnimmt. Dabei kann helfen, den/die Betroffene/n daran zu erinnern, dass man sich nicht mehr in der Vergangenheit befindet, sondern nun an einem sicheren Ort ist, an dem einem nichts passieren wird. Auch die Atmung spielt eine wichtige Rolle und die Lehrperson sollte versuchen, den/die Schüler_in dazu zu bringen, langsam und kräftig zu atmen. Von äußerster Wichtigkeit ist es *nicht* über das Erlebte zu sprechen, sondern den/die Schüler_in so gut es geht von den Bildern im Kopf wieder abzubringen durch Ablenkung, wie beispielsweise der Aufforderung, einen bestimmten unmittelbaren Gegenstand zu beschreiben.¹⁰⁶

9.3 Die traumapädagogische Methode der Biografiearbeit

Eine weitere Möglichkeit der Verarbeitung von Erfahrungen, die insbesondere passend für den Deutschunterricht erscheint, ist jene der Biografiearbeit. Traumapädagogische Biografiearbeit ist keinesfalls mit einer therapeutischen Maßnahme gleichzusetzen, vielmehr soll sie eine Möglichkeit darstellen, um traumabedingte, störende Verhaltensweisen zu reduzieren. Aufgrund von für Traumata typischen Erinnerungslücken ist diese Methode nicht immer einfach umsetzbar. Diese Unvollständigkeit der eigenen Biografie kann die Entwicklung eines positiven Selbstbildes verhindern. Das Ziel, welches sich für die Biografiearbeit infolgedessen ergibt, ist jenes der Rekonstruktion der eigenen Lebensgeschichte, um Zusammenhänge herzustellen, Erinnerungsfragmente zuzuordnen und so Verständnis und Akzeptanz für die eigene persönliche Geschichte zu entwickeln. Auf diese Weise kann die Wiederholung von negativen Erfahrungen verhindert werden.

Eine erfolgreiche Biografiearbeit ist von mehreren Faktoren abhängig. Wichtig dafür, dass sich ein Kind mit traumatischen Erfahrungen, wie etwa Flucht, öffnen kann, um über seine Vergangenheit zu berichten, sind unter anderem eine ruhige Umgebung, ein gutes Vertrauensverhältnis und eine sichere Bindung zur Lehrkraft.

¹⁰⁶ vgl. Trauma-Informationszentrum: „PTBS kompakt“

10. Das problemzentrierte Expert_inneninterview

An dieser Stelle der Diplomarbeit soll die Methode des problemzentrierten Expert_inneninterviews vorgestellt werden, welche im Rahmen der Forschungen die Praxisrelevanz des Themas der Arbeit betreffend, zum Einsatz kam.

Die Methode des problemzentrierten Expert_inneninterviews wurde in Deutschland 1982 von Andreas Witzel eingeführt. Es handelt sich um eine Variante des Leitfadeninterviews, welches ein Erhebungsinstrument der qualitativen Forschung darstellt. Hierbei stehen die Erfahrungen, Wahrnehmungen und Reflexionen der befragten Person zu einer bestimmten Thematik im Vordergrund. Die im Vorfeld durch den Forscher entwickelten theoretischen Konzepte werden durch das Interview geprüft und gegebenenfalls modifiziert. Für das Interview darf der Interviewer sich eines Leitfadens bedienen, um sicherzustellen, dass alle für ihn wichtig erscheinenden Aspekte abgedeckt werden. Diese Leitfragen können als Impuls für freie Erzählungen des Interviewpartners dienen, aber dazu im Umkehrschluss auch die Narrationen auf die Problemstellung zu beziehen. Die interviewte Person wird als Expertin für das jeweilige Thema, sowie als Repräsentant_in für ihre/ seine jeweilige Gruppe gesehen.¹⁰⁷ Als Experte/in wird eine Person definiert, die zwar nicht als einzige/r über ein Repertoire von Spezialkenntnissen zu einem bestimmten Gegenstand verfügt, dieses Repertoire jedoch nicht jedermann zugänglich ist.¹⁰⁸ Die im Interview gestellten Fragen sollten offen und erzähl-generierend sein. Der Interviewer darf sich bestimmter Hilfsmittel bedienen, wie bereits erwähnt eines herausgearbeiteten Interview-Leitfadens sowie Tonbandaufzeichnungen und einem Postskriptum.

Witzel hält drei Prinzipien des problemzentrierten Interviews fest. 1. Die Problemzentrierung, sprich der/die Forschende orientiert sich für sein/ihr Interview an einer gesellschaftlich relevanten Problemstellung. Als 2. nennt er die Gegenstandsorientierung, was so viel bedeutet wie, dass die Methode der Datengewinnung den Anforderungen der Forschung, die betrieben wird, angepasst werden soll. Das 3. und letzte von Witzel herausgearbeitete Prinzip ist jenes der Prozessorientierung. Dem/Der Interviewer/in steht es frei, im Laufe des Interviews Fragen aus dem Leitfragen zu entfernen oder neue Fragen für die Vertiefung bestimmter Aspekte hinzuzufügen.¹⁰⁹

¹⁰⁷ vgl. Halbermayer; Salat: „Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie“

¹⁰⁸ vgl. Pickel, S.; Pickel, G.; u.a. 2009, S. 466f.

¹⁰⁹ ebda.

11. Interview mit einer Deutschlehrerin der Europäischen Mittelschule in 1070 Wien

In diesem Kapitel der Arbeit findet sich das Interview wieder, welches im Rahmen dieser Diplomarbeit mit einer Deutschlehrerin einer Wiener Mittelschule gemacht wurde. Der Gegenstand des Interviews waren ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Thema dieser Diplomarbeit, um dessen Relevanz deutlich zu machen.

I¹¹⁰: Vielen Dank, dass Sie sich für dieses Interview Zeit genommen haben! Sie unterrichten mittlerweile seit über 40 Jahren. Dazu möchte ich gleich die erste Frage stellen, nämlich ob Sie den Eindruck haben, dass sich die Auswahl der Werke, die Sie für den Unterricht als geeignet empfinden verändert hat und ähm ob es vielleicht auch schwieriger geworden ist, Bücher zu finden, die halt eben keine Themen behandeln, die für bestimmte Schüler_innen in der Deutschklasse vielleicht schwierig sind?

B: Okay, also das sind jetzt zwei Fragen. Was sich verändert hat. Es hat sich etwas verändert. Zur Frage zwei sag ich gleich, es ist nicht schwieriger geworden Bücher zu finden, es gibt nämlich ganz viele mittlerweile. Aber zu dem komm ich später. Also, warum hat es sich verändert: Es hat sich verändert, dass sich die Schüler ... dass sich das Leseverhalten der Kinder von klein auf massiv verändert hat. Es hat sich insofern verändert, dass wir Kinder aus der Volksschule bekommen, die eigentlich des Lesens und Schreibens nicht wirklich mächtig sind. Man schmuggelt sich einfach irgendwie durchs Schulsystem, die Volksschullehrer versuchen Defizite, die schon die Eltern zu Hause, im Kindergarten, gehabt haben, einfach .. ähm.. aufzunehmen, die Kinder dort abzuholen, wo sie sind, das ist unsere Aufgabe. Sie dort abzuholen, wo sie sind. Aber aufgrund der Vielzahl, besonders in der Pflichtschule und da muss man ja jetzt auch sagen, ist die Volksschule ja eigentlich auch die Gesamtschule, das vergessen wir nämlich immer wieder, äh.. haben viele viele Volksschullehrer in Wien, und ich glaube, dass das auch explizit ein großstädtisches Problem ist, weder .. weniger auf dem Lande, dass hier einfach viele Eltern sind, die mit ihren Kindern nichts lesen, weil sie selber auch möglicherweise des Lesens nicht wirklich mächtig sind. Äh .. Bücher kein Stellenwert hat, wir haben Kinder, die haben keine Bücher zu Hause. Das muss man sich nämlich erst mal auf der Zunge zergehen lassen. Ähm .. Bibliotheken werden von vielen gar nicht aufgesucht. Wenn das die Schule nicht übernimmt und die Kinder das einmal kennenlernen.. Mh .. ist eigentlich nicht sehr viel. Und es hat sich insofern

¹¹⁰ Anmerkung: „I“ steht hier für Interviewer, „B“ hingegen für Befragte

verändert, als dass wir große große Sprachprobleme haben, dass Texte, die wir auch aus den Lehrbüchern lesen, egal wo, zeigen jedes Mal 10 bis 15 Kinder auf und wir müssen einmal versuchen Wörter zu erklären. Und da wird es einfach mühsam. Und aus dem Kontext herauszulesen, was könnte es bedeuten, ist für manche Kinder ganz ganz schwer. Das heißt, wir gehen im Leseverhalten immer mehr in Richtung einfacher Bücher, Bücher, mit Großbuchstaben, wo man es einfacher liest. Und da jetzt zu den Büchern, die dazu passen, gibt es den Verlag, der heißt K.L.A.R. Und die geben Bücher für sogenannte Leseerstlinge heraus, allerdings mit Thematiken, die auch für die Größeren passen. Wie zum Beispiel .. ähm.. „Stress nicht so rum, ich find‘ doch nen Job“. Dieses Buch. Das les‘ ich in der Fachmittelschule als Einstiegslektüre in der neunten Schulstufe. Groß geschrieben. 75 Seiten so ungefähr. Lässt sich im Prinzip für uns in eineinhalb Stunden lesen, ja. Ich gebe dieses Buch auf über zweieinhalb Wochen. Und dann sind immer noch Schüler, die haben es immer noch nicht gelesen. Und sie kommen auch manche noch nach neun Schuljahren, die sie hier in Österreich gemacht haben, bitte, sie sind durch unsere gesamte Pflichtschule gegangen und haben Wörter, die sie einfach aus diesem einfachen Text nicht verstehen. Und das ist etwas, was mich manches Mal sehr unrund werden lässt. Wir haben einfach viele Kinder, die weder gefördert sind und ich finde einfach auch wir haben viele, die einfach auch eine mangelhafte Begabung haben, mangelhafte Intelligenz. Und dazu steh ich 100%-ig, wenn ich sowas sag. Wir haben Kinder, die sind ganz ganz leistungsschwach. Ja. Und das Zweite ist, Bücher zu finden gibt es. Der Klar-Verlag hat was weiß ich was. „Im Chat war er noch so süß“ und all diese Dinge, die eigentlich Problematiken der heutigen Jugend sind, die lesens dann schon ganz gerne, aber andere Bücher, wie ich sie zum Beispiel vor vier fünf Jahren noch in der Fachmittelschule gelesen habe, wie zum Beispiel den „Verdacht“ vom Dürrenmatt oder ich versuche.. ich hab immer „Jugend ohne Gott“ gelesen. Das mach ich zwar jetzt wieder, aber das muss ich derartig .. „Verdacht“ geht gar nicht mehr. Brauchen wir nicht einmal mehr anfangen. Sie schaffen es nicht, sich in diese Sprache eines Friedrich Dürrenmatts hineinzulesen, das geht einfach nicht mehr. Und bei „Jugend ohne Gott“ muss ich das ganz ganz explizit die ersten Kapitel aufarbeiten, bis das Buch ein bisschen eine Dynamik kriegt. Sonst legen sie es sofort wieder weg. Es gefällt ihnen auch nicht, obwohl die Thematik ja interessant ist. Und meiner Meinung nach für einen 15-Jährigen sehr wohl auch gut ist. Ich lese auch dieses „4. Reich“, was du gehabt hast. Ähm.. das mögen sie auch schon. Aber es ist ihnen zu viel zum Lesen. Das ist ihnen zu dick. In dem Moment, wo sie ein Buch kriegen, was dünn ist, was große Schrift hat, ist es eher interessant und wo drauf steht, also „Stress

nicht so rum“ oder in diese Sprache der Jugendlichen geht. Oder auch das „Tschick“ und solche Sachen. Das nehmen sie noch eher an.

I: Mhm okay. Die zweite Frage wäre, wie ist Ihr Zugang zu Thematiken in Büchern, bei denen Sie schon wissen, dass etwas zur Sprache gebracht wird, das vielleicht die Kinder mit einem schwierigen Abschnitt ihres Lebens konfrontiert? Wie beispielsweise Erfahrungen mit Krieg..

B: Ja, ja, wir haben natürlich ja auch immer wieder Flüchtlingskinder, wir haben Kinder in den Klassen sitzen, die halt .. ja.. ziemlich viel Schlimmes erlebt haben. Ähm.. Ich hab voriges Jahr ein Buch gelesen ... Du musst mir jetzt helfen, wie hat das geheißen, was ich dir erzählt hab, wo wir zu einer Lesung gehen wollten. Ja, Julia Rabinowich „DAZWISCHEN: ICH“. Ich hab mir das Buch angekauft, ich hab gedacht, das ist vielleicht etwas sehr Interessantes. Ähm .. Viele der Kinder, die natürlich auch diese Flüchtlingsproblematik mitgekriegt haben, die hier leben oder schon hier aufgewachsen sind und wo halt viele dazugekommen sind oder auch im Freundeskreis welche dazugekommen sind, die finden diese Bücher schon teilweise interessant, nur teilweise und viele sagen wir haben von dem Thema einfach schon genug. Das ist schon so oft durchgekaut worden jetzt und Kinder, die themat ... die die traumatisiert sind, mit denen wieder noch solche Flüchtlingsgeschichten zu lesen, wie schwer sie es haben, mit der Integration hier, wie schwer sie es haben zwischen den Eltern, die ja oft andere Vorstellungen haben von den Werten, wie wir sie haben, zu kämpfen. Die wollen nicht in ihrer problematischen Welt wieder mit solchen Problemen konfrontiert sein. Das ist etwas, was wir, glaube ich, ein bisschen mehr respektieren sollten, dass das.. weil ich kann mir jetzt vorstellen, wenn ich jetzt ein traumatisiertes Kind bin, nehmen wir an, meine Eltern hätten mich geschlagen, ja? Und ich komm dann in die Schule. Und der Lehrer setzt mir so ein Buch vor: Eltern, Gewalt Zuhause. Entweder kocht in mir wieder etwas hoch. Oder ich denke mir: Warum muss ich das immer haben, begleitet mich das mein ganzes Leben lang? Natürlich müssen wir den Kindern nicht eine heile Welt vorspielen, die gibt es nicht. Die haben wir überhaupt nicht und das spüren sie ja überall da draußen, dass die einfach nicht da ist. Aber sie mit diesen Bücher jetzt oft ... ich glaub, dass wir sie oft zwangsbeglücken. Wenn ich denen irgendein Buch geb‘ von der Nöstlinger, wo einfach irgendwelche netten Geschichten drin sind, dann ist das vielleicht noch .. wobei „Maikäfer flieg“, was mir jetzt noch am besten gefällt von ihr .. ähm .. hat natürlich auch auch wieder mit dieser Kriegsgeschichte zu tun.. Aber da ist so viel Positives drinnen. Da, da

kommt nicht .. aber .. Ich glaub‘ einfach, dass wir das Lesen interessanter machen, wenn wir Themen nehmen .. Lesen soll ja auch unterhalten. Und soll mich nicht immer nur nachdenklich machen. Nicht immer nur. Ich kann ja natürlich auch einen Krimi lesen, der ist für mich unterhaltsam. Ja? Ich les‘ gern Krimi. Keine Frage. Aber das betrifft mich nicht in dem Sinn. Das ist eine andere Welt. Wären meine Brüder im Gefängnis und hätten jemanden etwas getan, würde ich wahrscheinlich zum Krimi ganz anders stehen. Meine persönliche Meinung dazu. Ob das wissenschaftlich fundiert ist, kann ich nicht sagen, ist es wahrscheinlich auch nicht, aber es sind Erfahrungen, die ich einfach mache. Und wenn ich ihnen Bücher auch zur Auswahl gebe, zum Beispiel Drogenbücher, über über Drogen. Diese alte Geschichte von „Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“. Das lieben sie bis heute. Das mögen sie. Das ist zwar nicht „ihres“, aber sie können sich da .. das hat auch von der Sprache her etwas, wo sie mitkommen. Und dann sind noch Bilder drinnen, wo sie den noch anschauen können. Dann zeigen wir noch den Film. Und da haben sie einfach etwas, ja? Das ist Aufklärung. Aber diese Flüchtlingsproblematiken, immer den Flüchtlingskindern, oder den Kindern, die eh aus schwierigen Verhältnissen .. immer zu geben, immer nur die schwerste Problematik.. Das glaube ich, ist auf Dauer nicht gut. Man kann es auch mal machen. Aber es ist leider Gottes so, dass sich das durch die ganze Literatur jetzt schon zieht. Und in den Schulen wird einfach fast nur noch so etwas gelesen wird. Find‘ ich fast Schade. Weil man ihnen damit vielleicht .. die Freude am Lesen nimmt. Wobei die Freude zu wecken, ist sowieso heute schon ein .. also freiwillig liest mir keiner ein Buch mehr. Vielleicht noch die Kleineren in den ersten Klassen. Die borgen sich dann ab und zu welche was aus. Ob sie es wirklich lesen, können wir nicht kontrollieren. Sie nehmen es halt mit, die Kleinen. Aber ich hab‘ bei der Fachmittelschule bei den 15-Jährigen eine große Bibliothek. Sie dürfen sich was ausborgen und mitnehmen. Es nimmt sich niemand etwas mit. Das ist eigentlich Schade. Das Lesen ist .. weil sie einfach so viel Sprachschwierigkeiten haben. Von klein auf, obwohl sie hier geboren sind, haben sie ganz ganz große Sprachschwierigkeiten. Ich hab Schüler, die müssen mich in einem Satz zwei Wörter fragen, ich mein, da hört sich es einfach dann auf. Und auch, wenn sie selber Texte schreiben, es ist einfach so alles in einer einfachsten Sprache. Die Verben, Adjektive verwenden wir kaum, wir verwenden keine Präpositionen, wir verwenden keine Artikel. Äh.. Die Fälle werden falsch .. und von den Verben sind wir auf.. weiß ich nicht, 40 reduziert? Die sie kennen oder verwenden. Immer nur gehen, kommen und laufen. Das ist unser Problem sprachlich.

I: Ähm.. meine nächste Frage wäre, ob Sie schon mal ein Buch in Ihrer Karriere als Lehrerin gemieden haben, weil Sie einfach der Ansicht waren, dass Themen, die darin vorkommen nicht, vielleicht sagen wir nicht förderlich für die psychische Gesundheit der Jugendlichen wären?

B: Mh mh, nein das hab ich nicht. Ich hab viele Bücher neu mir auch immer wieder angeschaut und irgendetwas Neues in den Unterricht hereingebracht.. ähm .. gemieden hab ich eigentlich nichts, nein. Ich mein, jetzt so Themen, die Sexualität betreffend bei den Groß.. Größeren, ist mir eigentlich nicht sehr viel untergekommen, ich glaub‘ aber, dass es sehr problematisch wäre so ein Buch zu lesen. Ich weiß es zum Beispiel, oben in der 4D, da sind sehr viele muslimische Burschen drinnen, aus Syrien, aus Afghanistan, aus.. all den Ländern. Die würden so etwas gar nicht lesen. Das passt nicht in ihren Kulturkreis und schon gar nicht in ihre Religion. Also die würden das völlig ablehnen. Ich weiß, dass Sexualkundeunterricht mittlerweile schwierig werden kann. Weil das hat einfach nicht thematisiert oder besprochen zu werden. Das schickt sich nicht. Das ist kein Anstand. Ja? Aber ich hab solche Bücher ... aber Bücher hab ich eigentlich nie.. nein, dass ich sie weggeben hätte, hab ich nicht gemacht, nein.

I: Wenn Sie.. wenn Sie der Meinung waren, dass es ein Thema gab, das irgendwie schwierig war, haben Sie das dann offen angesprochen?

B: Natürlich, natürlich, ich spreche alle Themen offen an. Ich bin ja Biologin. Und damit weiß ich auch, was im Sexualkundeunterricht passiert, ja? Ich spreche bei mir in der Klasse meine Themen.. meine Fachmittelschule ... ich red jetzt von der Fachmittelschule in erster Linie, sehr sehr offen an, weil das ja in die Lebenskunde hineingeht. Ich mein, wenn die mich verlassen, sind sie fast 16. Und.. äh.. da ist das halt auch einfach ein sehr sehr brennendes Thema. Und ich nehme da gar kein Blatt vor dem Mund, ich erkläre ihnen das sehr wohl. Und irgendwann hören sie dann aber auch mal zu und hören auf zu grinsen und zu lachen. Wann.. weil, wenn ich natürlich und normal herangeh‘, äh .. empfinden sie das dann nicht mehr so als Jux und Tollerei. Bei den ganz schwachen Kindern trauert ich mich das nicht. Das wäre fast ... also da hätte ich vielleicht ein bisschen einen Bammel, dass .. viele Dinge viel zu offen anzusprechen. Und die Bücher, die Bücher sind ja heut‘, die Biologiebücher, da sind ja nackte Männer, nackte Frauen drinnen, das ist ja abgebildet alles, ja? Viele Kinder nehmen diese Biologiebücher nicht mit nach Hause. Warum? Das könnte ja die Mama oder

der Papa sehen. Das ist nicht erwünscht. Wir glauben immer mit unserer freien offenen Gesellschaft .. äh.. das alles ihnen zu tun, aber in ihrer .. grad die islamischen .. das ist ganz schwierig. Ganz ganz schwierig. Die wollen das gar nicht. Das ist im .. Der Imam verbietet das ihnen, in der Moschee verbieten sie ihnen das, also .. Die Eltern reden nicht drüber, also wieso sollte ich .. Biologiebücher werden grad in der vierten Klasse fast nie mit nach Hause genommen.

I: Ok. Gehen wir zur nächsten Frage. Welche Erfahrungen haben Sie damit gemacht, eben mit Kindern Bücher zu lesen, die auch Thematiken wie Krieg und Flucht aufgreifen?

B: Ich hab' nicht sehr viele gelesen über Krieg. Ja, Krieg und Flucht, äh.. Krieg thematisiert hab ich schon. Ähm.. Auch im „4. Reich“ kommt ja eigentlich der Krieg im Innersten vor, was wurde verherrlicht im Nationalsozialismus. Flucht .. ja, und zwar, dieses Buch, was dort steht und zwar „Als Hitler mir das rosa Kaninchen stahl“. Das ist zum Beispiel auch so etwas, wo eine Familie flüchten muss. Das haben sie .. das ist sehr interessant und sehr gut geschrieben auch. Auch kindgerecht geschrieben. Hab ich gute Erfahrungen. Ähm.. Was hab ich noch .. Wie gesagt das „DAZWISCHEN: ICH“, was ja auch eine Fluchtgeschichte ist, hat mir persönlich .. es wurde zwar hoch gelobt, den Schülern hat es eigentlich nicht so gut gefallen. Mir.. naja! Also, ich würd' es nicht mehr nehmen.

I: Wieso hat es Ihnen nicht gefallen?

B: Es war auch dieses .. was .. was.. dieses Herumspringen, dieses Mädchens in ihre Phantasie- oder Traumwelt und in die Realität, das war für die Schüler viel zu schwierig. Äh.. Die, die es bis zum Schluss gelesen haben, die meisten haben es nämlich nicht fertig gelesen, bin ich dann drauf gekommen und die, die es bis zum Schluss gelesen haben, die waren dann natürlich erschüttert, diese Situation, dass der Vater wieder nach Syrien zurück geht, nur weil die Großmutter krank ist. Und er wagt sich mehr oder weniger dorthin in dem Wissen, er kann nicht mehr wieder kommen. Das hat sie dann schon ... die paar, die es wirklich gelesen haben, doch erschüttert.

I: Woran haben Sie das gemerkt?

B: Na weil, weil sie mir dann erzählt haben. Weil, wenn ich dann .. Ich bespreche ja die Bücher durch mit ihnen und wir versuchen ja zu sagen was hat mir gefallen, was hat mir nicht gefallen, was war interessant, oder würde ich das Buch weiterempfehlen. Diese Dinge werden ja besprochen. Und da waren vier oder fünf, die haben es von den 25 fertig gelesen, der Rest nämlich nicht. Sie fangen die Bücher an, sie lesen 10, 15, 20 Seiten und wenn ich dann einen Test mach drüber, hab ich acht „Nicht-Genügend“, weil es gar nicht gelesen wurde. Nämlich schon von den kleinen Büchern, die ich zu Schulbeginn gegeben habe. „Stress nicht so rum, ich find doch nen Job“, das ist ja etwas, was sie wirklich interessiert und das Buch ist wirklich nett geschrieben. Es ist halt sehr einfach. Trotzdem, nicht einmal das wird fertig gelesen. Wenn ich sie dann zwingen, wenn ich sie Kapitel nachschreiben lasse oder irgendwas. Den Eltern drei Mal ins Mitteilungsheft einschreib‘ „Bitte schauen Sie, dass ihr Kind das Buch liest“, dann ja. Aber es .. es ist ja auch so mit diesem Mitteilungsheft ja.. Man schreibt den Eltern etwas ein, und das ist .. Es ist alles .. es ist eigentlich verlorene Müh‘. Viele .. nicht alle. Nicht alle. Aber viele lesen es nicht. Die Kinder haben es nicht unterschrieben. Sie haben es nicht mit. Sie.. uh.. Und die Eltern, die sich halt für Bildung interessieren, werden in der Pflichtschule immer weniger. Die werden wirklich weniger. Ich hab da zum Beispiel .. nur ganz kurz, das passt vielleicht jetzt nicht dazu. Ich hab einen Vortrag gehabt vorige Woche „Bildungsinformation, wohin mit 14?“. Ja, also welche Wege hab ich nach der Pflichtschule weiter zu gehen. Ich hab das Schulsystem erklärt, ich hab die Lehre mit Matura erklärt, ich hab die Fachmittelschule erklärt. Ich hatte noch vor wenigen Jahren oft 70, 80 Leute. Jetzt bin ich schon bei 40. Und warum? Sie verstehen mich auch nicht. Gut, sie kommen nicht, manche sagen sie müssen arbeiten. Sie müssen alle um 7 am Abend arbeiten, alle. Bei 105, es waren 104 Schüler und davon waren 40 vielleicht da. Wo ich weiß, ich muss mich jetzt entscheiden für mein Kind, ich muss zumindest eine Polytechnische Schule andenken, eine Fachmittelschule andenken, ein Gymnasium, eine höhere Schule oder eine mittlere Schule andenken. Äh.. Aber die die da sind sind engagiert. Die, die da sind, sind engagiert, bemüht und ein Bub hat auch, ein indischer Bub hat seine Mama mitgebracht, die nicht gut Deutsch konnte oder kaum Deutsch spricht, der hat ihr das ewig übersetzt. Aber sie ist zumindest mitgekommen und hat gezeigt, ich interessiere mich dafür. Also von den Irakern oder von den Syrern, da war ... Wir haben ja viele da, die in den letzten Jahren gekommen sind. Ein einziger syrischer Vater, der war da. Akademiker in Syrien. Der war da. Iraker nichts. Nichts. Die kommen gar nicht. Traurig, gell? Kulturkampf im Klassenzimmer habe ich jetzt gelesen. Das ist .. von der Susi Wiesinger. Sagt dir was, ge? Ich hab’s jetzt gelesen. Also .. (seufzt) ... ich hab nicht schlafen können. Weil einfach so viel

wahr daran ist. Das ist .. es stimmt mich auch traurig, ja. Weil ich bin so ein Kämpfer für meine Schüler. Ich bin einfach wirklich ein Kämpfer. Ich will, dass sie alle das schaffen.

I: Ja.. Die nächste Frage wäre, denken Sie, dass Bücher, die vielleicht früher oft im Unterricht gelesen wurden, in Anbetracht der Tatsache, dass sich die Zusammensetzung im Klassenzimmer verändert hat, ähm, vor allem nach 2015, ähm, also, dass Lektüre mit größerer Vorsicht auszuwählen ist?

B: Jaaa, das glaube ich schon, na vor allem nicht mit größerer Vorsicht, es geht einfach darum, dass man schauen muss, wenn man lesen möchte in der Klasse, dass es alle Kinder lesen können. Es werden einfach auf einfachere Bücher ausgewichen. Ich schau mir jetzt ja gerade unsere Bibliothek durch. Da sind einige relativ schwierige Bücher verschwunden. Wir haben da viel Nöstlinger stehen, wir haben so diese kleinen Taschenbücher stehen, die ja die nur wenig Text haben, die eigentlich recht dünn sind. Ja. .

I: Und von den Thematiken her?

B: Von den Thematiken her ist interessanter Weise, dass sehr sehr viel das dritte Reich betreffen. Sehr viele Themen. Brauch ich nur - nur drüber schauen. Das ist alles drittes Reich Thema. Da oben „Damals war es Friedrich“, die Inge Scholl, also Geschwister Scholl, unten der.. das Kaninchen „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“, darunter „Jugend im 3. Reich“. Was haben wir denn da her-üben noch? „Jugend ohne Gott“, na das ist bei mir oben, das „Vierte Reich“, was dieses Thema hat, was haben wir da noch ... aber das ist ganz ganz viel .. „Die Welle“, Anne Frank.. Na schau es dir an! Das ist das Hauptthema, was gelesen wird. In den höheren Klassen. In den kleineren, da geht's halt so wie „Der Denker greift ein“, oder „Ben liebt Anna“ und dieses. Diese Sachen, ja. Ja.. Das wird schon in den höheren Klassen gelesen, das Problem ist halt nur, wie viele Kinder lesen es dann wirklich? Aber wenn man immer nur uns auf die Schwächsten konzentrieren, ist es auch nicht gut. Wir müssen ja schauen, dass wir auch die stärkeren Kinder vor allem stärken. Deren Stärken stärken. Und unser Schulsystem läuft für mich in den letzten Jahren so hinaus, dass .. ähm.. wir investieren unglaublich viel in die ganz ganz Schwachen. Und wir vergessen leider immer, dass wir ja andere auch noch haben. Das sehe ich ja bei uns am Haus, was da für Förderunterricht und an allem geboten wird und was schaut letztendlich raus? Die 2.0 Förderung wurde eingeführt, eine gratis Nachhilfe. Und was ist? Es nimmt kaum einer in

Anspruch. So viel Geld. Die Lehrer sind jeden Tag da im Haus. Und es gehen drei, vier, fünf Kinder hin? Brauchen täten es aber 60%. Und das ist auch etwas, wenn das gar nicht angenommen wird. Und wo vergessen .. Und die begabten Kinder, die müssen .. wird immer einfachere Dinge gemacht, nur weil der Unterricht sonst nicht mehr möglich ist. So viel differenzieren kann ich nicht. Ich hab ja so einen Spagat. Unser Spagat ist es ja auch, wenn ich homogene Klassen hab, so ungefähr wie es ihr warts. Da war noch ein bisschen .. ich mein da waren auch schwache dabei, ja? Aber die wurden irgendwie noch mitgetragen. Aber, wenn ich Kinder hab, der kein einziger richtig Deutsch spricht. Keiner. Ich weiß ja nicht mehr, wen ich wohin integrieren soll. Den Tschetschenen zum Afghanen, den Afghanen zum Türken, den Türken zum Serben, den Serben zum Kosovo-Albaner? Wen integriere ich wohin? Wir haben keine anderen Kinder in der Pflichtschule mehr. Wir haben heuer erstmals in den ersten Klassen keinen katholischen Religionsunterricht. Dafür 60% muslimische Kinder. Der Blick in die Klassenzimmer, der Blick in unsere Zukunft. Das ist unser Problem, wir haben keine anderen Kinder, wobei Kinder sind Kinder, ja? Wenn ich sie abhol' und ihnen das alles .. nur, wenn die Eltern nicht mittun.. sind wir auf verlorenen Posten. Wenn die Eltern sich nicht mit ihren Kindern beschäftigen. Ich mein, schau es dir auf der Straße an, mit den Kinderwagen fahrens oder in der U-Bahn, sitzen sie mit dem Handy, anstatt sich mit dem Kind zu unterhalten. Die reden ja nichts mehr miteinander und wenn dann nur in ihrer Muttersprache. Sie versuchen gar nicht Deutsch zu reden. Ganz selten, dass ich Eltern hab, die Deutsch reden und das dann auch zu Hause praktizieren. Ganz selten. In der Volksschule drüben, die Frau Direktor ist verzweifelt. Die Kinder haben keine Sprache mehr. Ich glaub nicht einmal, dass sie ihre Muttersprache gescheit können. Das wird auch wahrscheinlich auf Dinge des täglichen Lebens beschränkt sein. Aber Kinder, die keine Bücher daheim haben .. das gibt es ja. Immer mehr.

Ich weiß nicht, beantworte ich sie dir so, dass du da was rauskriegen kannst? Oder gehe ich zu wenig auf das Thema ein? Nur mit diesen Büchern, das ist so eine Sache, ja, wie gesagt, das Lesen wird immer weniger. Allgemein wird es weniger.

I: Wa.. Was denken Sie ist besonders wichtig, bei der Auswahl und Bearbeitung von Lektüre, die Themen wie Fremdsein und Verlust von geliebten Angehörigen zum Beispiel oder das Verlassen, der eigenen Heimat behandelt, insbesondere eben für Schüler_innen, die vielleicht solche Erfahrungen selbst gemacht haben?

B: Ja manche müssen ... Wenn ich glaube, dass das Buch sehr gut ist, ja? Dann müssen sie das einfach auch lesen. Und auch machen. Ob es .. was ich als gut empfinde oder was mir oft gefällt, gefällt oft den Schülern gar nicht. Und umgekehrt, ja? Also, mein .. mein Buchgeschmack trifft nicht immer das was immer die Schüler wollen. Ich versuche das aber trotzdem ihnen irgendwie mit .. Gewalt ist vielleicht das falsche Wort, das darf man gar nicht sagen! Nein, ich versuch es ihnen trotzdem aber in irgendeiner Form zu bringen ja, weil ich mir denke, sie müssen auch ein bisschen etwas Anspruchsvolles haben. Und wenn man ihnen dann, die Problematiken so erklärt. Ich .. Ich hab ja leider das Problem, oder .. mh.. Also, dass ich viele Unterrichteinheit, wenn ich eine Buchbesprechung mache, kommen wir oft vom Hundersten ins Tausendste. Ich versuche ja Zusammenhänge da mit dem Buch zu erklären. Warum ist etwas so entstanden, ja? Oder warum müssen Menschen 1938 weg oder diese Reichspogromnacht oder.. all diese Dinge, ja? Die ja da in den Büchern vorkommen. Oder die Geschwister Scholl, ich würde so gerne die Geschwister Scholl lesen. Nur.. es ist .. die Sprache zu schwierig. Ich würd' so gern, auch .. das geht alles nicht. Kaum mehr. Und die Anne Frank, die geht so irgendwie. Die mögen sie auch, weil es ist doch ein 12-jähriges Mädsl, was da so immer ihre Tagebuch-Geschichten erzählt. Ja.. Die Auswahl der Bücher.. Lea, ich habe vor zwei bis drei Jahren noch pro Jahr 6-7 Bücher geschafft mit ihnen. Pro Schuljahr. Ich wollte jetzt .. heuer hab ich zum Beispiel das erste Mal das Problem, dass ich zur zweiten Schularbeit das zweite Buch nicht geben kann, weil wir es überhaupt nicht geschafft hätten zu lesen. Ich werde heuer voraussichtlich auf vier kommen. Weil auch.. bis sie es gelesen haben, es so lange dauert. Die Kinder setzen sich nicht daheim hin in Ruhe und nehmen das zur Hand. Sie haben oft auch gar nicht die Wohnverhältnisse dazu. In diesen Wohnungen sind 6-7 Personen. Kleine Geschwister. Na wo soll der lesen in Ruhe? Wir.. wir .. wir verlangen oft Dinge, von ihnen .. der hat ja auch mal gar keinen Schreibtisch, einen eigenen. Viele Kinder haben das nicht, was wir.. was für uns eigentlich selbstverständlich ist, wir hatten alle einen Schreibtisch zu Hause. Wir konnten in Ruhe lernen. Wir haben eine Tür gehabt, wo wir zugemacht haben. Das haben diese Kinder nicht. Es gibt so viele kleine Geschwister bei vielen daheim, da ist immer nur Wirbel, na wo soll der lesen? Natürlich hat er auch seine Aufgaben nicht. Wann soll er es denn machen? Ich mein er könnte am Nachmittag in die Nachmittagsbetreuung gehen. Aber da müssen sie ein bisschen etwas bezahlen, ich mein, sie kriegen zwar eh Unterstützung bis zum Null-Zahler. Aber es wird nicht angenommen, wir haben immer weniger Kinder, in der Nachmittagsbetreuung. Da schreien sie alle, wir müssen sie ausbauen, wir müssen sie ausbauen, und was ist bei uns? Es wird immer weniger. Sie bleiben unter sich zu Hause. Im Park. Das ist .. Das ist eigentlich so

Schade, ja? Und in den Lernclubs, wenn ich dann sag, so ... also wir versuchen zum Beispiel so diese „JÖ“-Heftln, die es da gibt, ja, dass sie es ankaufen. Das sind 20€. Es gelingt in manchen Klassen zu Schulbeginn, dass sie es wirklich ankaufen, und dass jedes Kind diese Heftln hat. Dann geht halt das Lesen auf diese kurzen, sehr interessanten Texte. Die sind großartig aufgebaut, was der Buchklub da macht. Und .. äh ja, das Buch lesen wird meiner Meinung nach noch weniger. Weil es nicht geht. Bei aller Liebe. Mühe. Und die Auswahl der Bücher siehst du eh was wir haben, was .. was .. das sind schöne Geschichten, ist keine Frage, ja? Aber ich glaub‘, „Der Verdacht“, der dort steht, der ist seit Jahren nicht mehr ausgeborgt worden. In dem Moment, wo ein Buch dick ist, das ist auch etwas, da stöhnen sie gleich beim Austeilen. PUH! Ich schwör‘ es dir, sie stöhnen. Und, wenn es in einem kleineren Druck ist, dann geht es gar nicht mehr. Wir schauen, dass wir Bücher kriegen, wo der Druck und das Lesen größer ist. Und nicht, weil sie schlechte Augen haben. Also die Auswahl.. und die Themen sind halt.. Ja.. Ich kann die Kinder nicht immer nur mit diesen Problematiken bombardieren, immer nur, ununterbrochen, nur weil wir glauben, wir müssen das alles für sie aufarbeiten. Wir können diese Problematik.. diese Kinder haben .. auch die Flüchtlingskinder, können wir überhaupt nicht machen. Was wir ihnen bieten können, ist ein normales, geregeltes, ruhiges Leben. Mit dem was wir uns erwarten, dass jemand lernen sollte. Eine Struktur. Das ist etwas was wir ihnen .. was wir ihnen in erster Linie beibringen müssen. Und da sind Bücher eigentlich schon .. Ich rede wieder von der Pflichtschule. Wir versuchen es, aber ein bisschen weiter weg. Es gehen kaum Kinder in die Bücherei, in die Hauptbücherei, die haben sie so nah am Gürtel, sich Bücher auszuborgen. Kaum. Und wenn dann holen sie sich Videofilme. Die ziehen sie sich rein. Da kannst fragen in den ersten Klassen, wer seine Karte hat. Die Lehrer gehen hin, dass jedes Kind seine Karte hat. Das kriegen sie gratis. In der ersten vielleicht noch ein bisschen. Das hört sich immer mehr auf. Die Kinder haben keine Ruhe zu Hause zum Lsen. Viele viele Kinder. Und wir verlangen es aber. Das hat sich auch verändert. Und.. äh.. wie mir ein Bub gesagt hat, der war im ... die haben im Flüchtlingsheim gewohnt zuerst und dann haben sie eine Wohnung gekriegt und dann haben sie da wieder raus müssen. Die sind mit so viel ganz anderen Dingen beschäftigt. Der hat gesagt: „Frau Lehrerin, ich hab keine Zeit zum Lesen. Ich muss der Mama helfen, die Kisten ausladen“, oder was auch immer. Umzuziehen, und und und. Ja? Weißt du, die beschäftigt so ihr tägliches .. ihre tägliche Existenz oft viel mehr, als wir Schöngeister uns vorstellen. Ja, das klingt hart, ich weiß schon. Ist aber so. Dass wir Bücher nicht zurück kriegen gibt es auch. Ist aber nicht so häufig. Wie gesagt, wir bekommen sie häufig ungelesen zurück. Dann wird die Hausübung einfach nicht gemacht, gibt ja keine Konsequenzen. Die sagen dann mit

Selbstverständlichkeit: „Ich hab es nicht“. Aber ohne, dass du das Gefühl hast, jetzt haben sie ein schlechtes Gewissen. Na sicher nicht. „Ich hab's nicht.“ - „Ja, warum?“ Wird mit der Schulter gezuckt. Einfach nicht gemacht.

I: Kommen wir zurück zur Literatur. Haben Sie den Eindruck, dass sich die Schüler mit den Figuren, ähm.. die sie in den Büchern kennenlernen, identifizieren? Also zum Beispiel Gemeinsamkeiten herausarbeiten, oder ..?

B: Ähm, ja! Dieser Bub da bei „Stress nicht so rum, ich find doch nen Job“, diese Situation von dem Buben, da haben sie sich schon irgendwie hineindenken können, weil sie selber ja im Berufsfindungsprozess sind. Und der Bub geht von Lehrstelle zu Lehrstelle und er findet nichts. Er hat nichts. Und es unterstützt ihn auch niemand. Bis es dann einen Mann gibt, der ihn dann eben hilft, eine Lehrstelle und einen Job zu finden. Und da sehen sie schon auch so die Angst, die sie auch selber haben „Finde ich auch eine richtige Lehrstelle?“. Nur unsere Kinder wissen: „Ich habe Unterstützung dabei“ und der Bub hat es nicht. Der kommt nach der Schule raus, 4. Klasse, ist fertig. Oder 5. in Deutschland, das Buch ist aus Deutschland. Und hat nichts. Und der Vater bemüht sich nicht und sagt „Wenn du nichts hast, schmeiß ich dich raus.“ Aber dieses .. dieses.. den richtigen Beruf zu finden, das hat sie schon .. ja, das hat sie schon irgendwie ergriffen. Bei den anderen Büchern, bei „Jugend ohne Gott“, ob sie sich da hineinversetzen, nein. Gar nicht.

I: Ist das vielleicht auch, weil sie gesagt haben, dass die Sprache vielleicht nicht ...

B: Ja, aber ich bereite das alles auch so auf, dass ich das alles ihnen auch erklär. Ja, also so diese Zitate, die da so vorkommen, warum die so sind. Also die mit den Fischen dieses „Sie schwimmen, wie ein Schwarm mit den Fischen“, ja? Der Fisch ist aalglatt, er ist im Schwarm, er .. er.. denkt nicht. Das ist so die Masse, die mitschwimmt. Ich.. Ich versuch' ihnen das schon zu erklären. Das interessiert sie dann doch. Aber es dann nochmal das Ganze nachzulesen, das wollen sie nicht. Weißt du was, Lea, die Kinder wollen nicht mehr lesen. Das ist es. Weil sie es von klein auf wenig kennen. Oder gar nicht kennen. Sie wollen nicht mehr lesen. Und ich muss jetzt so mir überlegen auch, wenn ich so meine eigenen Kinder anschau', die beide studiert haben und erwachsen sind. Meine Töchter haben ganz wenig Zeit zu lesen. Die eine hat früher sehr gern gelesen, die andere nie. Die hat nie gerne gelesen. Die macht das jetzt nur im Urlaub. Aber sonst lesen die auch fast nichts. Außer Zei.. Zeitung. Die

haben einfach keine Zeit. Mit Kinder.. das geht einfach nicht, Beruf, arbeiten. Das Lesen wird immer .. es ist eher das Handy, wo sie Informationen herholen. Und das machen die Jugendlichen auch, wenn dann schauen sie aufs Handy. Ein Buch, tut mir eigentlich auch weh, dass das so wenig mehr in die Hand genommen wird. Aber wie gesagt, viele Kinder haben gar keine Zeit mehr zu lesen. Wir haben ja von diesen Wohnverhältnissen sehr wenig Ahnung. Nur was man so hört. Und wenn halt auch immer drei, vier kleine Geschwister halt da sind, brauchen wir uns eh nichts .. Ich weiß, wenn ich bei meinen Enkelkindern bin, wie es da rund geht, ja? Ich hab schon versucht, mir Hefte mitzunehmen. Das ist.. das ist undenkbar. Und deshalb hab ich mir auch schon über so manches meine Gedanken gemacht. Gar keine Möglichkeit sich zurück zu ziehen. Und in die Bücherei setzen sie sich nicht. Allein. Mit einem Sessel. Tun sie nicht.

I: Okay, also Sie haben gesagt, dass viele Schüler_innen gar nicht mehr mit der Thematik Flucht im Unterricht konfrontiert werden wollen, ähm, also eben auch zum Beispiel mit Literatur, die eben auch dieses Thema behandelt.

B: Mh, ja, es ist ihnen auch .. Sie wollen eben nicht ständig auf ihren Problemen herumkauen, die sie sowieso haben. Und ich kann das irgendwie auch verstehen. Dass ich nicht wieder.. Also jetzt bin ich da in der Schule, in dem sicheren Österreich, jetzt.. jetzt hab ein geregeltes Leben, brauch mich vor niemanden mehr fürchten und was auch immer. Dass ich mir immer noch, wenn ich jetzt auch gerade erst aus diesem Kriegsgebieten komm, dass ich mir wieder jetzt solche Kriegsbücher geb. Ich würde das auch nicht wollen. Ich geh jetzt nur mal von mir jetzt auch aus. Aber ich weiß, dass die Kinder das auch teilweise ... gar nicht haben wollen.

I: Kann es sein, dass es da einen Zusammenhang gibt, dass die Kinder vielleicht unter einer posttraumatischen Belastungsstörung leiden und deswegen ...

B: Natürlich! Natürlich! Alle diese Kinder haben posttraumatische Störungen. Vor allem die Flüchtlingskinder. Sie sind auch zum Teil sehr verhaltensauffällig. Sehr. Sie haben große Schwierigkeiten sich ähm.. ja auch irgendwie an Regeln zu halten, oder ähm.. irgend.. ähm ja.. da kommt auch oft ganz vieles heraus. Da haben viele schon sehr viel erlebt, ja. Auch Dinge, die wir uns nicht vorstellen können. Wir.. wir leben in so einer heilen Welt. Das haben diese Kinder nicht.

I: Merken.. oder haben Sie das schon einmal bemerkt, dass wenn sie mit so einem.. also mit so jemanden, so einem Schüler, ähm.. ein Buch gelesen haben, das einfach .. ihn berührt hat, dass er das irgendwie gezeigt hätte. Also, dass diese posttraumatische Belastungsstörung ...

B: Ja, sie sagen dann, wenn sie.. dieses da, wie, dieses von dem Mädchen da, dieses Buch. *(Anmerkung: Rabinowich – „DAZWISCHEN: ICH“)* Da hab ich ein Mädli drinnen gehabt, die hat gesagt: „Ja, ich hab das auch erlebt!“ Oder: „Mir ging’s auch so.“ Oder es ist auch.. bei „Ben liebt Anna“ haben wir das gemacht, in den ersten Klassen, wo dieses Kind ja neu in die Klasse kommt. Dieses Hinein, ja, dieses Fremdsein. Und da fragen wir auch immer: „Wem ging es auch so?“. Es sind viele Kinder da, die sind hier aufgewachsen, ja also da ist es weniger. Aber es gibt ja doch welche, die haben Schule gewechselt oder sind neu dazugekommen. Und die äußern sich sehr wohl, wie sie sich gefühlt haben, als sie in die Klasse gekommen sind. Und die sehen sich dann schon manches Mal in diesem Bild, die haben schon auch ein Spiegelbild vor sich. Ja, ja, das haben wir schon. Besonders bei den Kleinen, die äußern das auch noch. Die Größeren reden nicht mehr so viel darüber. Und über Flucht, oder was sie erlebt haben, reden unsere Großen fast nicht. Sie wollen das nicht mehr besprechen. Da haben manche so schreckliche Dinge erlebt. Dass sie das nicht.. und schon gar nicht in der Klasse oder so etwas.

I: Vermeidung ist ja auch ein Symptom einer posttraumatischen Belastungsstörung.

B: Natürlich! Natürlich! Der.. Viele, viele dieser Kinder haben posttraumatische Belastungsstörungen. Ganz ganz viele. Die jetzt 2015 auch gekommen sind. Also .. puh.. ja.. und denen das immer wieder vor Augen zu halten.. Was ist das? „Der Mäusebischof“.. So etwas würde ich für die Kindern eher empfehlen. Etwas Nettes, Lustiges, ohne große Problematiken.

I: Aber Sie wollen ja zum Beispiel schon auch den „Drachenläufer“ lesen, wie sind Sie auf das Buch dann gekommen?

B: Du, den „Drachenläufer“ hab ich einmal vor Jahren schon gelesen, ja? Ich hab auch das zweite, was es da gibt, dieses „Tausend strahlende Sonnen“ oder so ähnlich ... Ich hab den „Drachenläufer“ gelesen .. das.. mich hat einfach diese Geschichte Afghanistans fasziniert, wie das eigentlich vor dem Krieg damals war. Das Buch liegt ja.. das ist ja.. bevor dann der

russisch-afghanische Krieg da aus.. das .. das war ja ein König-, Königreich war ja Afghanistan. Und zu der Zeit, und dann auch diese Veränderungen.. Äh.. Ich hab das Buch angekauft, ich hab es noch vor heuer .. äh, ich hab es am Schulschluss erst gekauft.. mit meinen Schülern zu lesen. Ich fürchte aber, dass das schiefgehen wird. Weil es so dick ist und klein gedruckt ist. Ich habe aus Afghanistan einen Buben drinnen und ich hab einen Iraker, der geflohen ist, der ist 2015 ... die werden schon alle benotet. Was hab ich noch? Ich hab.. Na, sonst hab ich keine Flüchtlingskinder. Na, also das Problem ist, in die Fachmittelschule krieg ich sie oft nicht, weil sie so viele G-Noten haben, weil sie die Sprache und das alles noch nicht können. Da kann ich sie nicht nehmen. Und den einen Iraker hab ich dabei, aber der liest mir zum Beispiel gar nichts. Der macht nie Lesehausübung. Das... der tut es einfach nicht. Den Drachenläufer ... ich werd's vielleicht mit denen paar guten Schülern probieren. Und da denk ich mir, warum soll denen das entgehen, nur weil die anderen, die.. ich werd einfach aufteilen, die einen kriegen das, die anderen kriegen das, sie können es sich dann aussuchen. Das mach ich dann schon, ja. Aber mir hat der Drachenläufer, von.. diese Geschichte von diesen zwei Buben, diese Freundschaft, ja.. Hat mir persönlich sehr gut gefallen und wenn dann les' ich ja was, was mir persönlich auch gut gefällt. Weil ich glaube, da kann ich ihnen dann vielleicht auch meine Begeisterung mitgeben. Weil nur was mich selber begeistert, bring ich herüber. Wenn ich ein Buch nicht mag, bin ich wahrscheinlich auch nicht so engagiert. Das hängt doch auch damit zusammen „Was gefällt mir?“. Und so gute Geschichten sind ja wirklich was, was Herrliches. Die ziehen sich ja über Generationen. Aber wie gesagt, dieses Experiment habe ich noch nicht gestartet. Ich kann dir am Schulschluss berichten, ob es geglückt ist.

I: Auch das „DAZWISCHEN: ICH“ haben Sie heuer nicht mehr gelesen.

B: Nein, das lese ich heuer nicht mehr. Da haben sie alle gesagt, das gefällt ihnen nicht, das ist fad. Wollen sie nicht. Weil immer nur das Mädln da, zwischen den Dings... das .. Das haben sie schon über. Und wenn Schüler sagen, das ist fad, dann greif ich da eigentlich auch nicht dazu, weil damit begeistere ich sie nicht für das Lesen. Deshalb hab ich jetzt diese tausend.. äh hab ich jetzt diesen „Drachenläufer“ angekauft. Aber.. mal sehen. Ich glaub' eh, dass er zu schwierig ist. Aber vielleicht gibt's ein paar. Ich hab ein paar gescheite Mädchen drin, die ganz gern lesen, die scheinbar auch zu Hause die Möglichkeit haben. Das ist ja ein riesen.. das ist ja ein riesen Unterschied zwischen den Geschlechter. Immer noch mit 14, 15. Vereinzelt hab ich so Buben, die sind so.. die interessieren sich für alles. Aber die meisten ..

Puh.. da muss ich.. wie ein Strudelteilg zieht sich das oft, dass ich die für irgendwas .. krieg. Und ich glaube nicht, dass mein Unterricht langweilig ist. Das kann .. glaub ich bis heute nicht. Jetzt sind wir halt sehr damit beschäftigt unsere Bewerbungsunterlagen, Bewerbungsgespräche,.. es sind jetzt bei uns in der Klasse vor allem andere Themen wichtig. Wie die Berufswelt, ja? Wir müssen jetzt schauen, dass wir Lehrstellen kriegen. Was brauch ich dafür. Wir lesen halt jetzt auch .. äh.. Berufs-.. äh.. Informationen, wie „Was macht ein Gebäudeinstallationstechniker“. Solche Texte. Ja? Das holen wir uns aus dem ... gibt's im Internet, sehr vieles, was die Wirtschaftskammer auch hineingestellt hat, und und.. weil sie einfach halt auch diese Dinge wissen müssen. Und dann auch umsetzen. Was steht da drinnen, was muss ich da ins Bewerbung.. in die Bewerbung hineingeben. Was kann ich davon? Was sind meine Stärken, meine Schwächen und so. Also meine Themen sind eigentlich mehr berufsbezogen in der Fachmittelschule, wobei ein bisschen Politik und so weiter bring ich schon auch hinein. Auch Tagesgeschehen. Wegen der politischen Bildung, die sie haben. Weil sie.. sie werden mit 16 wählen, einige von ihnen halt, die von ihnen die Staatsbürgerschaft haben. Aber sie.. man muss ihnen da halt.. ja.. sie .. das ist auch so ein Spagat. Aber das mit dem Drachenläufer, das kann ich dir heute noch nicht zum jetzigen Zeitpunkt beantworten. Ich werde es möglicherweise über Weihnachten aufgeben.

I: Sagen Sie mir dann Bescheid!

B: Ich sag dir Bescheid, wer es gelesen hat.. pass auf, ich werd dir sagen, wie viele es genommen haben. Ich werde ihnen das Buch schmackhaft machen. Ja? Wie viele es genommen haben, tatsächlich. Und wie viele es wirklich gelesen und wie viele vielleicht nur 20, 30 Seiten gelesen haben. Ich werd da mit.. ich werde mir das aufschreiben. Ich werde sie nicht verpflichten das zu lesen, das geht nicht. Das „Vierte Reich“ schaffen sie eher.

I: Bei dem „Vierten Reich“, das haben sie schon einmal gelesen.

B: Mhm, das mache ich fast jedes Jahr.

I: Und wie gehen sie damit um, dass.. ich meine es geht ja darum, dass viel Ausländerfeindlichkeit vorkommt, viel darum, dass das was anders ist abgelehnt wird. Was für Erfahrungen haben Sie damit?

B: Das besprechen wir sehr wohl im Unterricht. Was das Thema Vorurteil ist. Oder warum manches so ist, wie es ist. Warum schimpfen die auf andere? Ich hab zum Beispiel bei meinen Schülern jetzt auch die Erfahrung gemacht, dass ich ihnen lehre, wenn wir auf die Straße gehen, rennen wir nicht mit Jogginganzug herum, wenn wir wohin gehen, benehmen wir uns, wir grüßen, wir sind nicht laut, wir.. ich versuche ihnen das ja klar zu machen, weil sie wollen ja alle sich einmal bei einer Arbeit vorstellen. Und wenn wir zum Beispiel zum AMS für Jugendliche gehen, was ein wunderbares Berufsinformationszentrum hat, mit sehr viel engagierten Berufsberater, wo wir ganz viele Informationen über Berufe und Hilfestellungen bekommen, weil ich muss mir ja auch Hilfestellungen für die Schüler suchen. Das kann ich ja nicht alles allein. Äh.. dann kommen wir dann oft zurück und dann fällt ihnen auf.. und dann sagen sie selber oft zu mir: „Haben Sie gesehen, wie sich die dort benommen haben?“ Wo die Typen da alle mit Jogginganzug herumlungern und die Zigaretten am Boden schmeißen, den Kaugummi ausspucken, auf die Straße spucken, herumstoßen, oder auch.. das ganze äußere Erscheinungsbild. Das fällt ihnen auf. Und da krieg ich sie schon ein bisschen sensibel. Ja? Wie .. wie lerne ich auch sich eine Chance.. und jeder weiß, bei einem Vorstellungsgespräch entscheiden die ersten zwei Minuten. Es gibt keine zweite Chance für den ersten Eindruck, den ich mache. Und wenn ich ihnen das auch klar mache, das mache ich ja in den Berufsorientierungsstunden in den vierten Klassen. Das ich ihnen einfach sag‘: „Kinder auf das und das und das müsst‘s einfach Wert legen, darauf müsst‘s ihr aufpassen, das müsst‘s ihr wissen. Dass ich ihm nicht so die Hand geb‘. Und ich geh auf viele Tagungen und Fortbildungen, wo ich auch mit Firmenchefs, mit großen Konzernen, wie die ÖBB oder die Stadt Wien oder Siemens und so weiter red‘. Die sagen uns ja, was sie von uns erwarten. Was wir mit den Kindern machen. Nur es sind leider die Erwartungen so hoch, dass ich mir denk‘, das können unsere nie erfüllen. Ich hab unlängst mit dem Personalchef von *Kapsch* eine riesen Diskussion gehabt, weil ich gesagt hab: „Wissen Sie, diese Anforderungen, die Sie haben, die können unsere nie erfüllen.“ Der hat uns einen Test mitgegeben für Elektrotechnik, ja? Tests, die sie dort machen. Einen alten zum Anschauen. Tz.. ich hab einen Schüler gehabt, der will Elektriker werden, Elektrotechniker, der konnte kein einziges Beispiel rechnen. Keines. Na.. was soll ich machen? Puh . . Sie haben aber sehr wohl diese Dinge gelernt. Es wurde gelehrt. Theoretisch sollten sie es lernen, was sie nicht tun, ist lernen. Sie hören es. Das geht halt da hinein und wieder da hinaus. Und dann geht es wieder hinaus und das wars. Aber sich hinzusetzen, für einen Biologietest zu lernen, dass ich sag: „Lest euch die zwei Seiten im Buch noch durch.“ Das tun sie nicht. Sie üben auch.. sie lesen sich auch nicht ihre handgeschriebenen Texte durch. Und darum haben wir so viele Fünfer

überall. Sie lernen.. das Lernen können sie nicht mehr. Das ist ja für mich erschreckend zum Teil. Das berühmte „Lernen lernen“, das wird dann im Lerncoaching gemacht. Weißt du Lea, wenn ich auch nichts wiederhol‘, oder mir das halt mal anschau‘ zu Hause, ich mein, wir.. ich wär‘ auch nie durch die Mathematik gekommen, wenn ich mich nicht hingesezt hätt‘ und gelernt.. gelernt, ich hab wirklich gelernt, sonst hätte ich es auch nicht können. Ja? Und aus mir ist das nur geworden, weil ich mich halt in Mathematik so angestrengt hab, dass ich meine Matura gemacht hab, ja? Und deshalb sitz.. das sag‘ ich ihnen auch immer wieder: „Kinder, ich bin auch ein schlechter Schüler gewesen, ich hab auch... Mathematik, Physik, eine Katastrophe.“ Das sag‘ ich ihnen auch, ja. Na, du hast auch deine Schwäche eher in Mathematik gehabt, in Deutsch warst du hervorragend. Ich mein, aber dann muss ich mich halt auf meine Stärken beziehen. Und und.. wenn du das dann.. das .. das freut sie dann auch, weil ich sag: „Jeder von euch kann etwas. Jeder. Jetzt müssen wir mal schauen: Was tust du gern? Und alles was ich gern mache, kann ich meistens auch ganz gut. Ich glaube ich rede am Thema vorbei, ge? Aber.. aber Lea, ich muss, ich muss jetzt in den Unterricht.

I: Ich danke Ihnen sehr, dass Sie sich Zeit genommen haben.

12. Auswertung des Interviews

In diesem Kapitel der Arbeit soll zunächst die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring vorgestellt werden, mit Hilfe der im zweiten Unterkapitel das transkribierte Interview ausgewertet werden soll.

12.1. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring

Die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring bietet sich vor allem für die Inhaltsanalyse von Interview-Transkripten, wie jenes, welches für diese Arbeit verschriftlicht worden ist, sowie auch von Dokumenten und Videos an. Mit Hilfe dieser Methode kann sowohl eine inhaltliche Analyse eines Textes erfolgen, als auch Zusammenhänge hergestellt und interpretiert werden. Für die Analyse des Materials entwickelte Mayring das allgemeine, inhaltsanalytische Ablaufmodell, also eine genaue Abfolge von Schritten, die es zu bedenken gilt, für die qualitative Inhaltsanalyse.

Als ersten Punkt nennt er die Festlegung des Materials, bei der es darum geht, genau zu analysieren, an welcher Stelle des Materials die Frage des Interviewers von der befragten

Person beantwortet wird. Dieser Schritt wird im Rahmen der Diplomarbeit nicht weiter erläutert werden, erfolgte jedoch natürlich, um die für die Analyse relevanten angesprochenen Aspekte im Interview herauszufiltern.

Der nächste Schritt ist die Analyse der Entstehungssituation, dies bedeutet, dass analysiert werden soll, unter welchen Rahmenbedingungen das Interview stattfand. In weiterer Folge soll festgehalten werden, welche Aspekte der Aufnahme auch in der Transkription berücksichtigt werden, wie Betonungen, Sprechgeschwindigkeit oder die Tonhöhe. Als nächster Schritt gilt es zu bestimmen auf welche Aspekte des Interviews sich die Analyse im Speziellen beziehen soll. Hier sollen auch Unterfragestellungen ausdifferenziert werden. Als vierten Punkt nennt Mayring die Festlegung der Analyserichtung, sprich, es soll eine Aussage darüber getroffen werden, auf welchen Aspekt des Interviews bei der Analyse das Hauptaugenmerk gelegt werden soll.

Im Falle dieser Diplomarbeit ist dies beispielsweise der thematische Gegenstand des Materials. Danach sollte die theoretische Differenzierung der Fragestellung erfolgen. Hierbei betont Mayring die Ausrichtung an wissenschaftlicher Theorie, sprich die interpretatorische Arbeit der Inhaltsanalyse soll auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basieren. Als letzter Schritt soll die Analysetechnik bestimmt und durchgeführt werden, wobei hier zwischen drei verschiedenen Arten unterschieden werden kann, nämlich der Zusammenfassung, der Explikation und der Strukturierung. Diese können nochmals in verschiedene Kategorien unterteilt werden, so wird bei Mayring bei der Variante der Strukturierung weiter unterschieden zwischen der formalen, inhaltlichen, typisierenden und der skalierenden Strukturierung. Für den Rahmen dieser Diplomarbeit eignet sich die inhaltliche Strukturierung für die Datenauswertung, da hier bestimmte Aspekte aus Texten herausgefiltert und in Kategorien zusammengefasst werden können. Die Kategorien haben eine direkte inhaltliche Verbindung zur Fragestellung der Diplomarbeit und dienen daher zu deren Beantwortung.

Für die strukturierende Inhaltsanalyse legt Mayring drei Arbeitsschritte fest, die befolgt werden sollten. Der erste Schritt ist jener der Definition der Kategorien, sprich es sollten Kategorien definiert werden, unter die die einzelnen Textstellen fallen. In einem zweiten Schritt sollen die konkreten Textstellen als Beispiel für die Kategorie angeführt werden. Als dritten Schritt nennt Mayring die Formulierung für Regeln für jene Fälle, bei denen eine klare Zuordnung zu einer Kategorie schwer fällt.¹¹¹

¹¹¹ vgl. Mayring 2003

12.2. Die qualitative Inhaltsanalyse des Interviews

12.2.1. Analyse der Entstehungssituation

Die interviewte Lehrperson hat über 40 Jahre Praxiserfahrung als Deutschlehrerin nachzuweisen, weshalb sie mir als eine geeignete Kandidatin für das Interview erschien. Ich selbst war ihre Schülerin, so ist der Kontakt entstanden. Das verwendete Material für das Interview, sprich der Leitfragebogen und das Aufnahmegerät wurden von mir persönlich entwickelt beziehungsweise zur Verfügung gestellt. Ebenso erfolgte die Auswertung der Ergebnisse durch mich. Das Ziel des Interviews war es, möglichst viele Informationen bezüglich des Themas der Diplomarbeit aus dem Praxisalltag einer Lehrerin zu erhalten, die in einer Schule arbeitet, an der so gut wie in jeder Klasse Flüchtlingskinder sitzen. Das Interview wurde in der Bibliothek der Schule durchgeführt, nur die Lehrperson und ich nahmen daran teil. Besagtes Interview dauerte zirka 50 Minuten.

12.2.2. Erläuterung der Methode der literarischen Umschrift und berücksichtigte Aspekte bei der Transkription

Für die Transkription des Interviews, geführt für die Darstellung der Praxisrelevanz dieser Arbeit, kam die Methode der literarischen Umschrift zum Einsatz. Diese wird für wissenschaftliche Zwecke seit den 50er Jahren verwendet. Bei dieser Form der Transkription werden sprachliche Eigenheiten wie Elisionen (beispielsweise „gehn“ für „gehen“) benutzt.¹¹² Im Sinne der Authentizität habe ich mich für diese Transkriptionsart entschieden. Da für die vorliegende Diplomarbeit einzig und allein der Inhalt des Gespräches mit der Lehrperson für die Übertragung des Theorieteils in die Praxis relevant ist, wurden bei der Transkription weder Sprechgeschwindigkeit, noch dialektale Färbungen im Speziellen berücksichtigt. Pausen wurden durch Punkte verdeutlicht und Anmerkungen in eine Klammer geschrieben.

12.2.3. Festlegung der Analyserichtung

Da für die vorliegende Diplomarbeit einzig die Thematik des Interviews von Bedeutung ist, wird, wie bereits erwähnt, weder auf den emotionalen Zustand der interviewten Lehrerin, noch auf Eigenheiten die Sprache betreffend Rücksicht genommen.

¹¹² vgl. Dittmar 2009, S. 64f.

12.2.4. Erläuterung der für die Analyse relevanten Aspekte des Interviews

Zunächst muss festgehalten werden, dass die interviewte Lehrerin des öfteren vom Thema abwich. Insbesondere soll mit Hilfe dieses Interviews, wie bereits erwähnt, die Praxisrelevanz des von mir theoretisch aufgearbeiteten Themas verdeutlicht werden. Wird im Rahmen des Literaturunterrichts mit Texten gearbeitet, die sich als potentiell problematisch bei der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen in der Klasse herausstellen könnten, infolge der Tatsache, dass es aufgrund der Inhalte und Thematiken zu einem Rückschritt beim Prozess der Verarbeitung von Traumata kommen könnte? Wie wird mit diesem Thema bei der Auswahl der Literatur für den Unterricht umgegangen? Mit diesen Fragen haben wir uns unter anderem im Rahmen des Interviews befasst.

12.2.5. Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Wie in dieser Diplomarbeit bereits wissenschaftlich fundiert erläutert wurde, lösen Geschichten beim Leser/ bei der Leserin Emotionen aus. Diese Emotionen können entweder vom ihm/ihr auf adäquate Weise verarbeitet werden oder aber es kann dazu kommen, dass eine erneute Konfrontation mit bestimmten Thematiken Gefühle im Leser/ in der Leserin (für diese Diplomarbeit wird davon ausgegangen, dass der Leser ein junger Mensch mit Kriegs- und Fluchterfahrung ist) auslösen kann, die bei ihm/ihr eine Retraumatisierung des Erlebten zur Folge hat. Die Frage, welcher nun nachgegangen werden sollte im Interview, war jene danach, ob die aktuellen Leseempfehlungen für Kinder und Jugendliche in der Schule Texte beinhalten, welche die Lehrperson als problematisch für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchthintergrund betrachten würde. Ferner sollte der Frage nachgegangen werden, ob die befragte Lehrerin die Theorie bestätigen könne, dass sich junge Leser_innen tatsächlich, wie in dem theoretischen Teil dieser Arbeit beschrieben mit den Protagonist_innen identifizieren würden und etwa so Emotionen durch das Lesen ausgelöst werden könnten, die eine Retraumatisierung der Kinder zur Folge haben könnten.

12.3. Die Analyse des Interviews: Die inhaltliche Strukturierung

12.3.1. Definition der Kategorien

Das Interview mit einer Lehrerin mit über 40 Jahren Berufserfahrung soll in erster Linie dazu dienen, aus dem Alltag einer Lehrkraft zu berichten, die ihre ganz persönlichen Erfahrungen mit dem Thema dieser Arbeit schildert. Es soll weiters die Aktualität des Themas dieser Arbeit unterstreichen und den Nutzen der Arbeit für den Alltag in der Schule hervorheben. Aus diesem Grund werden insbesondere jene Stellen des Interviews analysiert, die sich auf

den konkreten Schulalltag mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen beziehen, wobei natürlich der Literaturunterricht im Fokus stehen soll.

Infolgedessen wurde als erste Kategorie der Analyse des Interviews die Frage nach den momentan präsentesten Themen in der Kinder- und Jugendliteratur festgelegt. Dies dient dazu, die Aktualität des Themas dieser Diplomarbeit aufzuzeigen. Denn hätte sich herausgestellt, dass im Moment Kinder und Jugendbücher, die keine Themen behandeln, die einen potentiell retraumatisierenden Effekt auf die Kinder haben könnten, einen Aufschwung erleben, so wäre die Aktualität des Themas nicht gegeben. Da die Lehrperson jedoch betonte, welch großen Stellenwert die Thematik der Flucht und des Krieges hat, damit verbunden also auch Themen, die ein sehr großes Potential einer Retraumatisierung für Kinder und Jugendliche mit Kriegs- und Fluchterfahrung bieten, wurde die Frage nach der Wichtigkeit und Aktualität des Themas zufriedenstellend beantwortet. Es findet sich in der deutschen Literatur viel zu dem oben genannten Thema. Ferner sollte auch die Frage nach der Aktualität bezüglich der Traumatisierung der Schüler_innen in der Unterstufe geklärt werden. Sprich gibt es in der Schule überhaupt Kinder, die eine potentielle Retraumatisierung ihrer Erlebnisse durch die Literatur erfahren könnten? Natürlich ergab sich aus dieser Frage auch jene danach, ob sich Kinder und Jugendliche nach der Erfahrung der Lehrkraft denn tatsächlich, wie in dieser Arbeit erforscht, mit den Protagonisten der Geschichten identifizieren. Eine fundamentale Kategorie der Analyse wurde auch die Frage danach, wie die Kinder auf Literatur, die sie mit besagten Themen konfrontiert, reagieren. Diese Reaktionen reichten von Verweigerung bis zu großer Erschütterung. Genauere Ausführungen dazu werden im nächsten Kapitel dieser Arbeit erläutert.

12.3.2. Analyse des Interviews mit Anführung konkreter Beispiele für die jeweiligen Kategorien

Zu Beginn lässt sich vorweg nehmen, dass das Interview meine Vermutung bestätigte, dass sich viele Lehrpersonen der Tatsache, dass es viele Bücher gibt, deren Inhalt es neu auszuwerten und als passend oder unpassend für die Klassenkonstellation zu beurteilen gilt, scheinbar nicht wirklich im Klaren sind. Durchaus bestätigt hat die Lehrperson jedoch auch meine Erfahrung, dass es in den letzten Jahren einen großen Trend hin zu Literatur gibt, die sich mit den Thematiken des Krieges und der Flucht (insbesondere von Kindern und Jugendlichen) beschäftigt. Die interviewte Lehrerin meinte hierzu:

Von den Thematiken her ist interessanter Weise, dass sehr sehr viel das dritte Reich betreffen. Sehr viele Themen. Brauch ich nur nur drüber schauen. Das ist alles drittes Reich Thema. Da oben „Damals war es Friedrich“, die Inge Scholl, also Geschwister Scholl, unten der.. das Kaninchen „Als Hitler das rosa Kaninchen stahl“, darunter „Jugend im 3. Reich“. Was haben wir denn da herüber noch? „Jugend ohne Gott“, na das ist bei mir oben, das „Vierte Reich“, was dieses Thema hat, was haben wir da noch ... aber das ist ganz ganz viel .. „Die Welle“, Anne Frank..

Dies soll keinesfalls bedeuten, dass diese Literatur für den Deutsch- und Literaturunterricht als unpassend zu werten sei und man sich nicht mehr mit der Thematik des Zweiten Weltkrieges und des Nationalsozialismus‘ beschäftigen sollte. Ganz im Gegenteil, erachte ich es in Anbetracht der gegenwärtigen Situation in Österreich so wichtig wie selten zuvor, diese Thematiken mit den Schüler_innen zu besprechen. Es geht vielmehr darum, sich dessen bewusst zu sein, dass es in der eigenen Klasse vielleicht Kinder gibt, die ganz andere Erfahrungen als die Mehrheit der Schüler_innen gemacht haben und daher eine andere Zugangsweise haben und emotionale Reaktionen auf bestimmte Thematiken zeigen werden, insbesondere zu jener des Krieges, des Fremdenhasses und der Flucht. Es ist meiner Ansicht nach wichtig, sich dessen beim Zu-Sprache-Kommen bestimmter Inhalte bewusst zu sein. Gleichzeitig ist es jedoch auch wichtig, die Grenzen der Schüler_innen zu kennen und diese nicht zu übertreten zum Schutze des Kindes. Insbesondere in den letzten Jahren wurde in der Kinder- und Jugendliteratur, wie bereits erwähnt, ein starker Fokus auf das Thema der Flucht gelegt. Die interviewte Lehrerin kommentierte dies in folgender Weise:

Aber diese Flüchtlingsproblematiken, immer den Flüchtlingskindern oder den Kindern, die eh aus schwierigen Verhältnissen .. immer zu geben, immer nur die schwerste Problematik.. Das glaube ich, ist auf Dauer nicht gut. Man kann es auch mal machen. Aber es ist leider Gottes so, dass sich das durch die ganze Literatur jetzt schon zieht. Und in den Schulen einfach fast nur noch so etwas gelesen wird. Find‘ ich fast Schade.

Ein großes Problem, das sich hieraus jedoch ergibt, ist die potentielle Gefahr der Retraumatisierung der Kinder und Jugendlichen, die in den Schulen jene Werke lesen. Deshalb ist es auch das Ziel dieser Diplomarbeit dafür ein Bewusstsein zu schaffen, dass es zwar den großen Trend der Belletristik, die sich mit dem Thema der Flucht beschäftigt, gibt, dass sich die Lehrpersonen jedoch darüber im Klaren sein müssen, dass bestimmte Werke, und zwar durchaus auch Werke, denen man es auf den ersten Blick nicht ansieht, retraumatisierend für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung sein können. Vor allem, da sich Kinder und Jugendliche durchaus mit den Protagonisten der Bücher identifizieren,

beziehungsweise Parallelen von deren zu ihrem eigenen Leben ziehen, was mir auch die Lehrerin im Interview bestätigt hatte.

Ja, sie sagen dann, wenn sie.. dieses da wie, dieses von dem Mädchen da, dieses Buch. (*Anmerkung: Rabinowich – „DAZWISCHEN: ICH“*) Da hab ich ein Mädgl drinnen gehabt, die hat gesagt: „Ja, ich hab das auch erlebt!“ Oder: „Mir ging’s auch so.“ Oder es ist auch.. bei „Ben liebt Anna“ haben wir das gemacht, in den ersten Klassen, wo dieses Kind ja neu in die Klasse kommt. Dieses Hinein, ja, dieses Fremdsein. Und da fragen wir auch immer: „Wem ging es auch so?“. Es sind viele Kinder da, die sind hier aufgewachsen, ja also da ist es weniger. Aber es gibt ja doch welche, die haben Schule gewechselt oder sind neu dazugekommen. Und die äußern sich sehr wohl, wie sie sich gefühlt haben, als sie in die Klasse gekommen sind. Und die sehen sich dann schon manches Mal in diesem Bild, die haben schon auch ein Spiegelbild vor sich. Ja, ja, das haben wir schon. Besonders bei den Kleinen, die äußern das auch noch. Die Größeren reden nicht mehr so viel darüber. Und über Flucht, oder was sie erlebt haben, reden unsere Großen fast nicht. Sie wollen das nicht mehr besprechen. Da haben manche so schreckliche Dinge erlebt. Dass sie das nicht.. und schon gar nicht in der Klasse, oder so etwas.

Vermeidung ist ein klassisches Symptom einer posttraumatischen Belastungsstörung. Wenn Kinder mit Fluchterfahrung bestimmte Themen nicht mehr besprechen möchten, beziehungsweise darüber nicht mehr lesen möchten, dann kann dies natürlich, wie auch die Lehrerin anmerke, daran liegen, dass die Kinder von dieser Thematik „einfach schon genug“ haben könnten. Aber ein weiterer möglicher Grund ist auch, dass jene Kinder nicht mehr mit der Thematik des Krieges, der Flucht und des Fremdseins konfrontiert werden möchten, da es sie an Zeiten erinnert, denen in ihrem Kopf mit Vermeidung begegnet wird. Dies bestätigte auch die Lehrerin im Interview:

Sie wollen eben nicht ständig auf ihren Problemen herumkauen, die sie sowieso haben. Und Ich kann das irgendwie auch verstehen. Dass ich nicht wieder.. Also jetzt bin ich da in der Schule, in dem sicheren Österreich, jetzt.. jetzt hab ein geregeltes Leben, brauch mich vor niemanden mehr fürchten und was auch immer. Dass ich mir immer noch, wenn ich jetzt auch gerade erst aus diesem Kriegsgebieten komm, dass ich mir wieder jetzt solche Kriegsbücher geb. Ich würde das auch nicht wollen. Ich geh jetzt nur mal von mir jetzt auch aus. Aber ich weiß, dass die Kinder das auch teilweise ... gar nicht haben wollen.

Ein Grund dafür, den ich für äußerst wichtig erachte, ist jener, dass viele dieser Kinder an posttraumatischen Belastungsstörungen leiden. Dies ist keinesfalls auf die leichte Schulter zu nehmen und erfordert eine genaue Auseinandersetzung mit den Inhalten und möglichen ausgelösten Gefühlen bei den Schüler_innen bei der Unterrichtsplanung. Wie relevant dieses

Thema ist unterstrichen die Lehrperson, als sie angab, dass ein großer Teil ihrer Schüler_innen mit PTBS zu kämpfen hätte.

I: Kann es sein, dass es da einen Zusammenhang gibt, dass die Kinder vielleicht unter einer posttraumatischen Belastungsstörung leiden und deswegen ...

B: Natürlich! Natürlich! Alle diese Kinder haben posttraumatische Störungen. Vor allem die Flüchtlingskinder. Sie sind auch zum Teil sehr verhaltensauffällig. Sehr. Sie haben große Schwierigkeiten sich ähm.. ja auch irgendwie an Regeln zu halten, oder ähm.. irgend.. ähm ja.. da kommt auch oft ganz Vieles heraus. Da haben viele schon sehr viel erlebt, ja. Auch Dinge, die wir uns nicht vorstellen können. Wir.. wir leben in so einer heilen Welt. Das haben diese Kinder nicht.

Um besser auf ihre Erfahrungen mit bestimmten Werken im Deutschunterricht eingehen zu können, hatte mir die Lehrerin vorab einige Werke genannt, welche sie im Unterricht mit ihren Schüler_innen gelesen hatte, welche Themen behandelten, die ein Potenzial für Retraumatisierung beinhalteten. Eines dieser Werke war „DAZWISCHEN: ICH“ von Julya Rabinowich, welches in weiterer Folge deshalb auch in dieser Diplomarbeit besprochen wurde. Auf die Frage, warum die Lehrkraft ein solches Werk für nicht empfehlenswert für den Unterricht erachte, antwortete diese:

Die, die es bis zum Schluss gelesen haben, die meisten haben es nämlich nicht fertig gelesen, bin ich dann drauf gekommen und die, die es bis zum Schluss gelesen haben, die waren dann natürlich erschüttert, diese Situation, dass der Vater wieder nach Syrien zurück geht, nur weil die Großmutter krank ist. Und er wagt sich mehr oder weniger dorthin in dem Wissen, er kann nicht mehr wieder kommen. Das hat sie dann schon ... die paar, die es wirklich gelesen haben, doch erschüttert.

Natürlich dürfte die Thematik des Buches nicht nur jene Schüler_innen mit Fluchthintergrund tief erschüttert haben, sondern auch jene, die etwa bereits in Österreich geboren wurden, jedoch muss sich vor Augen gehalten werden, dass vor allem jene Kinder mit den gleichen Erfahrungen und Erlebnissen wie die Protagonistin des Buches ihre Situation noch einmal anders aufnehmen und verarbeiten dürften. Insbesondere, wenn sie selbst die gleichen oder ähnliche Erfahrungen bereits gemacht haben. Ein solches Hineinversetzen in die Protagonistin kann durchaus ein Auslöser eines Flashbacks oder anderer Anzeichen einer posttraumatischen Belastungsstörung sein.

Die wollen nicht in ihrer problematischen Welt wieder mit solchen Problemen konfrontiert sein. Das ist etwas, was wir glaube ich ein bisschen mehr respektieren sollten, dass das.. weil ich kann mir jetzt

vorstellen, wenn ich jetzt ein traumatisiertes Kind bin, nehmen wir an, meine Eltern hätten mich geschlagen, ja? Und ich komm dann in die Schule. Und der Lehrer setzt mir so ein Buch vor: Eltern, Gewalt Zuhause. Entweder kocht in mir wieder etwas hoch.

Dies ist ein wesentlicher Aspekt meiner Arbeit. Denn genau das ist es, was es bei der Lektüre bestimmter Werke mit Kinder und Jugendlichen mit Fluchthintergrund zu bedenken gilt. Lesen löst Emotionen aus, Kinder und Jugendlichen versetzen sich (zumeist) in die Rolle des Protagonisten und dies ist es, was es bei der Beschäftigung mit bestimmten Thematiken im Literaturunterricht zu bedenken gilt, um die Schüler_innen vor möglichen Flashbacks oder ähnlichen Anzeichen einer PTBS zu schützen. Diese Erfahrungen hatte auch die interviewte Lehrerin gemacht.

Aber das betrifft mich nicht in dem Sinn. Das ist eine andere Welt. Wären meine Brüder im Gefängnis und hätten jemanden etwas getan, würde ich wahrscheinlich zum Krimi ganz anders stehen. Meine persönliche Meinung dazu. Ob das wissenschaftlich fundiert ist, kann ich nicht sagen, ist es wahrscheinlich auch nicht, aber es sind Erfahrungen, die ich einfach mache.

Diese Identifikation könnte natürlich vor allem dann auftreten, wenn der oder die Protagonist_in die gleiche Herkunft hat, wie man selbst. Dies ist sowohl der Fall bei „DAZWISCHEN: ICH“ von Julya Rabinowich, in deren Roman die Protagonistin aus Syrien stammt, auch, wenn dies nicht zu 100% geklärt oder offen gesagt wird.

Über ihre Erfahrungen mit dem Werk „Drachenläufer“ von Khaled Hosseini konnte mir die interviewte Lehrerin zum Zeitpunkt des Interviews noch keine Angaben machen. Sie hatte mir jedoch vorab gesagt, dass sie vor hatte, dieses Buch mit ihrer Deutschklasse zu lesen. In jenem Werk müssen ein afghanischer Junge namens Amir und sein Vater vor der sowjetischen Invasion nach Pakistan fliehen. Er muss seinen besten Freund Hassan zurücklassen. Dieser wird Jahre später von den Taliban getötet und hinterlässt einen Brief, in dem er Amir bittet, sich um seinen Sohn zu kümmern. Es erschien mir für diese Diplomarbeit, obgleich das Werk nicht analysiert werden soll, dennoch erwähnenswert, dass die interviewte Lehrkraft zwar fand, dass die Thematik des Krieges und der Flucht insbesondere jenen Kindern, die selbst besagte Erfahrungen gemacht hatten, nicht immer „vor Augen gehalten werden sollte“, sie sich dennoch dafür entschieden hatte, im Laufe des Schuljahres 2018/19 das Werk „Der Drachenläufer“ zu lesen.

Du, den „Drachenläufer“ hab ich einmal vor Jahren schon gelesen, ja? Ich hab auch das zweite, was es da gibt, dieses „Tausend strahlende Sonnen“ oder so ähnlich ... Ich hab den „Drachenläufer“ gelesen .. das.. mich hat einfach diese Geschichte Afghanistans fasziniert, wie das eigentlich vor dem Krieg damals war. Das Buch liegt ja.. das ist ja.. bevor dann der russisch-afghanische Krieg da aus.. das .. das war ja ein König-, Königreich war ja Afghanistan. Und zu der Zeit, und dann auch diese Veränderungen.. Äh.. Ich hab das Buch angekauft, ich hab es noch vor heuer .. äh, ich hab es am Schulschluss erst gekauft.. mit meinen Schülern zu lesen. Ich fürchte aber, dass das schiefgehen wird. Weil es so dick ist und klein gedruckt ist. Ich habe aus Afghanistan einen Buben drinnen und ich hab einen Iraker, der geflohen ist, der ist 2015 ... die werden schon alle benotet.

Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass sich Lehrpersonen zwar durchaus darüber im Klaren sind, dass eine Beschäftigung mit einigen Thematiken, die in der Kinder- und Jugendliteratur vorkommen, zwar nicht förderlich für die geistige Gesundheit der Schüler_innen sein könnten und, dass einige Bücher, in denen diese Thematiken, wie Flucht und Krieg durchaus schon gemieden werden. Allerdings ist mein persönlicher Eindruck, dass noch keine genauere Analyse der Inhalte erfolgt, um sich dessen bewusst zu werden, ob Kinder und Jugendlichen mit Themen in der Literatur konfrontiert werden, die sich nicht förderlich auf ihre psychische Gesundheit auswirken. Natürlich sollte keines dieser Bücher verboten werden. Wie bereits erwähnt geht es vielmehr um eine Bewusstmachung, um mit diesen speziellen Themen anders umzugehen, als dies der Fall war, bevor in der Klasse Kinder und Jugendliche mit Flucht- und Kriegserfahrung saßen.

13. Resümee

In diesem abschließenden Kapitel der Arbeit sollen die wichtigsten Erkenntnisse aus der Theorie und Praxis nochmals erläutert werden und ein Resümee aus den erforschten Daten gezogen werden.

Doch zu Beginn dieses abschließenden Resümees liegt mir sehr viel daran, meine persönliche Bedeutung der Thematik dieser Arbeit zu erläutern. Vor knapp drei Jahren hat meine Lehrtätigkeit als Deutschlehrerin, damals im Rahmen der gratis Nachhilfe „Förderung 2.0“ angeboten von der Volkshochschule Wien, begonnen. Sehr kurz nach meinem Eintritt in dieses Projekt erhielt ich meine erste Gruppe, bestehend ausschließlich aus Kindern mit Fluchthintergrund aus Syrien, Palästina und dem Irak. Es waren meine ersten Erfahrungen als Deutschlehrerin und sehr bald schon bemerkte ich, dass sich dieser Unterricht bedeutend von

dem unterschied, was ich in meiner Schulzeit gewohnt gewesen war. Leider kann ich mich im Rückblick drei Jahre später nicht mehr daran erinnern, mit welchen Texten wir damals gearbeitet hatten, jedoch umso besser an die Reaktion eines Schülers, als von Tod die Rede gewesen war. Vollkommen nüchtern und emotionslos meinte er plötzlich zu mir: „Mein Onkel ist auch vom IS getötet worden.“ Ebenso lebhaft ist mir mein Schock in diesem Moment und mein Ringen um die passende Antwort im Gedächtnis. War es sinnvoll ihm davon erzählen zu lassen? Sollte ich die Aussage ignorieren? Doch was war auf eine solche Aussage die passende Antwort? Ich war mir dessen nicht bewusst gewesen, welche Erinnerungen die damals behandelte Thematik in den Kindern auslösen würde.

Ein Jahr später hatte sich bereits herauskristallisiert, dass es nötig war explizite „Deutsch-Basiskurse“ anzubieten und so fand ich mich in einer Klasse wieder, aus der ein Junge aus Serbien, einer aus dem Kosovo, ein Junge aus Bulgarien, einer aus dem Iran und ein Junge jeweils aus Afghanistan und Syrien saßen. Ich erinnere mich damals hin und her gerissen gewesen zu sein die Lektüre betreffend, die ich mit den Kindern vor hatte zu lesen. Auf der einen Seite wollte ich sie natürlich nicht Gefühlen und Erinnerungen aussetzen, die zu einer Retraumatisierung der Erlebnisse in ihrem Herkunftsland führen sollten. Andererseits war es ein Jahr, in dem besonders viel Lektüre mit der Thematik der Flucht auf den Markt gekommen war. Und so entschloss ich mich dazu, mit ihnen das Kinderbuch „Apfelkuchen und Baklava oder Eine neue Heimat für Leila“ zu lesen. Das Werk von Kathrin Rohmann war 2015 erschienen und mit dem Baumhaus/Boje-Medienpreis ausgezeichnet worden. Es handelt von der Freundschaft zwischen dem 11-jährigen Max und der aus Syrien geflüchteten Leila. Es ist ein Werk über das Ankommen in einem fremden Land, der Sehnsucht nach der Heimat und dem Versuch das Beste aus seinem neuen Leben zu machen. Ich erinnere mich, dass ich die Kinder damals das erste Gespräch zwischen den beiden Protagonisten in einem Comic nachstellen ließ. Leider erinnere ich mich nicht mehr an die wortgetreue Bedeutung dessen, was einer meiner Schüler geschrieben hatte, doch es ging darum, dass er Leila von ihrer Heimat erzählen ließ und Dinge schrieb, wie beispielsweise, dass sie sich noch genau an die zerstörten Häuser erinnere und die toten Menschen in den Gassen. Erneut war ich etwas unter Schock. Und gleichzeitig wurde mir klar, welche Erinnerungen und Gedanken bestimmte Lektüre in den Köpfen der Kinder auslöst.

Nach 2015 hatte man eine gravierend veränderte Situation in den österreichischen Klassenzimmern wiedergefunden. Es konnte davon ausgegangen werden, dass mindestens

50%, also jedes zweite Kind mit Fluchthintergrund, unter einer Traumatisierung litt, auch wenn es dazu keine konkreten Statistiken und Zahlen gibt, und die tatsächlichen Zahlen wohl weitaus höher liegen (könnten).

Für mich stellte sich daher während der Arbeit mit jenen Kindern mit Fluchthintergrund die Frage, wie eine Auseinandersetzung mit bestimmten Thematiken, die in Literatur und sonstigen Texten anzufinden waren, idealer Weise ablaufen könnte. Mir persönlich wurde es immer offensichtlicher, dass Literatur unter neuen Gesichtspunkten betrachtet werden musste. Insbesondere war dies meiner Ansicht nach der Fall, wenn die Bücher Thematiken wie Flucht, Fremdsein, Krieg und Ausländerfeindlichkeit behandelten. Im Speziellen das Thema Flucht war nach 2015 ein Boomendes. Wie mir auch die Lehrerin in unserem Interview bestätigt hatte, hatte es begonnen sich bereits durch einen großen Teil der Kinder- und Jugendliteratur zu ziehen. Insbesondere bei der Lektüre mit Kindern, die selbst Fluchterfahrungen haben, erscheint mir die Bedeutung dieser Arbeit besonders offensichtlich, jedoch darf nicht vergessen werden, dass es nicht immer nur die Werke sind, die offen das Thema Flucht oder Fremdenfeindlichkeit behandeln, sondern auch jene Werke einer genauen retraumatisierungspräventiven Analyse bedürfen, in denen besagte Thematiken und Trigger nicht auf den ersten Blick ersichtlich sind.

Meine Forschungsfrage, ob im Deutschunterricht, auf Basis der offiziellen Literaturempfehlungen für Kinder und Jugendliche, Werke gelesen werden, die sich als potentiell problematisch bei der Arbeit mit Kindern mit Fluchthintergrund erweisen könnten, aufgrund von Inhalten und besprochenen Thematiken, die einen Rückschritt bei der Verarbeitung der individuellen Traumata bewirken könnten, kann demnach mit ja beantwortet werden.

Der Appell, den ich mit dieser Arbeit an die Lehrkräfte richten möchte, ist daher, wie bereits mehrfach erwähnt, keinesfalls der, bestimmte Literatur aus den Klassenzimmern zu verbannen. Vielmehr geht es mir darum einen neuen Blickwinkel zu eröffnen und die Notwendigkeit einer Bewusstmachung der veränderten Situation und einer gut durchdachten Analyse der Werke, die im Unterricht gelesen werden sollen, anzuregen. Das Stichwort hier lautet traumasensibler Literaturunterricht. Denn Literatur ist so viel mehr als nur schwarze Schrift auf weißem Papier, auf Seiten zusammengefügte gedruckte Wörter. Sprache, Wörter, Geschichten haben die Macht Emotionen auszulösen, sowohl beim Produzenten, als auch beim Rezipienten. Eine gute Geschichte kann ihren Leser vollständig in ihren Bann ziehen,

eine Erfahrung, die ich bereits in sehr jungen Jahren dank meiner Mutter machen durfte. Die Wirkung der Literatur, die hierbei entsteht, wird dem/der Leser_in als Erfahrung gewertet, ganz gleich, ob es sich dabei nun um eine reale oder eine fiktionale Erfahrung handelt. Dies erklärt die starken Emotionen, die Geschichten auslösen können. Der Rezipient kann durch eine gute Geschichte die Gefühle des Protagonisten miterleben. Und dies kann unter Umständen vor allem im Unterricht mit Kindern und Jugendlichen mit Kriegs- und Fluchterfahrung ein Risiko für die Verarbeitung ihrer Traumata darstellen, dem mit aller Kraft entgegenzuwirken ist.

Und so möchte ich dieser Arbeit mit einem Zitat von Heinrich Heine schließen, der meinte:
„Von allen Welten, die der Mensch geschaffen hat, ist die der Bücher die Gewaltigste.“

14. Bibliografie

Primärliteratur

Härtling, P.: „Djadi, Flüchtlingsjunge“. Weinheim: Gulliver in der Verlagsgruppe Beltz, 2018.

Härtling, P.: „Ben liebt Anna“. Weinheim: Beltz Verlag, 1997.

Philipps, C.: „Das vierte Reich“. Ravensburg: Ravensburger Buchverlag, 2005.

Rabinowich, J.: „Dazwischen: Ich“. München: Carl Hanser Verlag, 2016.

von Horváth, Ö.: „Jugend ohne Gott“. Stuttgart: Reclam, 2015.

Sekundärliteratur

Bohleber, W.: „Die Entwicklung der Traumatheorie in der Psychoanalyse“. In: „Psyche“. Hrsg.: Bohleber, W., Grünberg, K., u.a., (2000), S. 797 – 839.

Bräutigam, B.: „Geschichten, die beißen und die Wahrheit in sich tragen. Vom Nutzen der Kinder- und Jugendliteratur in der Psychotherapie.“ In: „Kinder- und Jugendliteratur“. Hrsg.: Bannasch, B.; Matthes, E. Münster: Waxmann, 2018.

Bredella, L.: „Die Rolle von Emotionen bei der Rezeption von Geschichten“. In: „Grenzen überschreiten“. Hrsg.: Duxa, S.; Hu, A.; Schmenk, B. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG, 2005.

Debus, F.: „Identitätsstiftende Funktion von Personennamen“. In: „Sprachidentität – Identität durch Sprache“. Hrsg.: Janich, N.; Thim-Mabrey, C.. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2003.

Dirim, I.: „„Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft“. In: Mecheril, Paul; Dirim, İnci; Gomolla, Mechtild; Hornberg, Sabine und Krassimir Stojanov (Hrsg.): „Spannungsverhältnisse. Assimiliationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung“. Münster: Waxmann, S. 91- 114.

Dirim, I.; Heinemann, A.: „Sprachliche Identität. Zur Problematik einer normativen Referenz“. In: Österreichisches Religionspädagogisches Forum, 24 (2016) 2, S. 25-31.

Dittmar, N.: „Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.

Fischer, G.; Riedesser, P.: „Lehrbuch der Psychotraumatologie“. Stuttgart: UTB, 2009.

Freud, S.: „Psychoanalyse und Telepathie“. In: „Gesammelte Werke XVII“. Berlin: Fischer Verlag, 1987.

Groeben, N.: „Literaturpsychologie. Literaturwissenschaft zwischen Hermeneutik und Empirie“. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH, 1972.

- Huber, M.: „Trauma und die Folgen“. Paderborn: Junfermann Verlag, 2003.
- Hehmsoth, C.: „Vorstellung von Grundschullehrer_innen zu Grundlagen der Psychotraumatologie und dem Umgang mit traumatisierten Kindern in der Grundschule.“ Diss. Universität, Oldenburg, 2017.
- Klingberg, G.: „Kinder- und Jugendliteraturforschung. Eine Einführung“. Graz: Hermann Böhlaus Nachfolger, 1973.
- Krischke, T.: „Horváths Stücke“. Frankfurt: Suhrkamp, 1988.
- Mayring, P.: „Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken“. Weinheim: Beltz, 2003.
- Mecheril, P.: „Das Anliegen der Migrationspädagogik“. In: Leiprecht, R.; Steinbach, A. (Hrsg.): „Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1: Grundlagen – Diversität – Fachdidaktiken“. Schwalbach: Debus Pädagogik, S. 25 – 53.
- Mecheril, P.; Quehl, T.: „Die Sprache der Schule. Eine migrationspädagogische Kritik der Bildungssprache“. In: von Thoma, N.; Knappik, M. (Hrsg.): „Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis“. Bielefeld: transcript Verlag, 2015.
- Liebscher, E.: „Flucht aus dem wilden Syrien: Roman nach einer wahren Begebenheit“. Bayreuth: Verlag Kern, 2013.
- Pickel, S.; Pickel G., u.a. (Hrsg.): „Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft“. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2009.
- Said, E.: „Orientalismus“. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag, 2009.
- Reddemann, L.; Dehner-Rau, C.: „Trauma heilen. Ein Übungsbuch für Körper und Seele“. Stuttgart: Trias Verlag, 2004.
- Trepte, K.: „Zwei Leserinnen lesen. Studien über Identifikation bei der Literaturrezeption.“ Norderstedt: Books on Demand GmbH, 2004.
- Weber, V.; Süleyman G.: „Traumatisierte minderjährige Flüchtlinge in der Jugendhilfe“. Herbolzheim: Centaurus Verlag & Media, 2014.
- Werner E.; Smith, R.: „Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth“. New York: Adams, Bannister and Cox, 1982.
- Wustmann, C.: „Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern“. Weinheim: Beltz Verlag, 2004.
- Zito, D.; Martin, E.: „Umgang mit traumatisierten Flüchtlingen. Ein Leitfaden für Fachkräfte und Ehrenamtliche“. Weinheim: Beltz Juventa, 2016.

Sitografie

Alfering, Y.: „Warum uns Einzelschicksale mehr interessieren als Hunderte ertrunkene Flüchtlinge“. [https://www.vice.com/de_at/article/mb4nx4/touristin-kreuzfahrtschiff-warum-uns-einzelschicksale-mehr-interessieren-als-hunderte-ertrunkene-fluchtlinge] (abgerufen am 02.11.2018)

Bühning, P.: „Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge: In besonderem Maße traumatisiert“. [<https://www.aerzteblatt.de/archiv/treffer?mode=s&wo=1008&typ=32&aid=187863&s=fl%FCchtlinge&s=traumatisierung>] (online abgerufen am 02.11.2018)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: „Lehrpläne der AHS Unterstufe“. [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_unterstufe.html] (abgerufen am 08.02.2019)

Bundesministerium für Bildung: „Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen“. [https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2016_15_beilage.pdf] (online abgerufen am 04.09.2018)

Dlubis-Mertens: „Weltkongress für Kinder- und Jugendpsychiatrie: Wie Kinder traumatische Erlebnisse verarbeiten“. [<https://www.aerzteblatt.de/archiv/treffer?mode=s&wo=1008&typ=32&aid=43769&s=fl%FCchtlinge&s=traumatisierung>] (abgerufen am 02.11.2018)

Eisenberg, H.: „Information und Hilfe nach Gewalttaten, Unfällen, Vernachlässigung, Naturkatastrophen und anderen traumatischen Ereignissen. Kleine Tipps und Hilfestellungen für Betroffene“. [<http://www.traumatherapie-ruhr.de/tipps.htm>] (abgerufen am 15.04.2019).

Halbermayer, E.; Salat, J.: „Qualitative Methoden der Kultur- und Sozialanthropologie“. [<https://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-44.html>] (abgerufen am 15.04.2019)

Jenker, J.: „Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring“. [<https://quasus.ph-freiburg.de/3-die-qualitative-inhaltsanalyse-nach-mayring/>] (abgerufen am 17.04.2019)

newsaktuell.de: „Storytelling: Was Geschichten in unserem Gehirn bewirken“. [<https://www.newsaktuell.de/academy/was-geschichten-im-gehirn-bewirken/>] (abgerufen am 02.09.2018)

Medien-Serviceestelle: „Asyl & Flucht im Jahr 2015 – Ein Rückblick“. [http://medienservicestelle.at/migration_bewegt/2015/12/22/asyl-flucht-im-jahr-2015-ein-rueckblick/] (abgerufen am 05.02.2019)

Migration Info & Grafik: „Asylstatistik 2018“. [https://www.migration-infografik.at/at_asylstatistik.html] (abgerufen am 05.02.2019)

Leseliste der IG Autorinnen Autoren [<http://diepresse.com/files/pdf/Leseliste.pdf>] (abgerufen am 08.02.2019)

Literaturhaus Wien: „IG Autorinnen Autoren“. [<http://www.literaturhaus.at/index.php?id=6541>] (abgerufen am 08.02.2019)

oesterreich.gv.at: „Familienverfahren“. [https://www.oesterreich.gv.at/themen/leben_in_oesterreich/asyl/Seite.3210003.html] (abgerufen am 05.05.2019)

die Presse: „Deutschunterricht: Die verstaubten Bestseller“. [https://diepresse.com/home/bildung/schule/595637/Deutschunterricht_Die-verstaubten-Bestseller] (abgerufen am 07.02.2019)

die Presse: „Zu wenig Literatur? Wien verschickt Leseliste an Schulen“. [<https://diepresse.com/home/bildung/4672320/Zu-wenig-Literatur-Wien-verschickt-Leseliste-an-Schulen>] (abgerufen am 08.02.2019)

die Presse: „Rund 20.000 Flüchtlingskinder an den Schulen“. [<https://diepresse.com/home/bildung/schule/5491338/Rund-20000-Fluechtlingskinder-an-den-Schulen>] (abgerufen am 05.02.2019)

Schule-mehrsprachig.at: „Sprachen(überbrücken)“. [<http://www.schule-mehrsprachig.at/index.php?id=319>] (abgerufen am 05.02.2019)

Schütt, Astrid: „Skills-Training“. [ppcms.univie.ac.at/uploads/media/Skillstraining.pdf] (abgerufen am 10.04.2019)

Spiegel-online: „In der Schule nennen mich einige Schokolade“. [<http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/fluechtlingskinder-erzaehlen-von-schule-und-flucht-a-1083746.html>] (abgerufen am 05.02.2019)

Stadtschulrat: „Willkommen. Integration von Flüchtlingen in Schulen 2016-2017“. [https://www.eb.ssr-wien.at/phocadownload/Handout_Willkommen.pdf] (abgerufen am 09.10.2018)

SOS-Kinderdoerfer.de: „Flüchtlingskrise: Flüchtlingskinder berichten von Flucht“. [<https://www.sos-kinderdoerfer.de/aktuelles/sos-geschichten/fluechtlingskinder-berichten-von-flucht>] (abgerufen am 05.02.2019)

Trauma-Informationszentrum: [<https://trauma-informations-zentrum.de>] (abgerufen am 06.02.2019)

studlib: „Wirkungsweise von Geschichten“. [https://studlib.de/11185/betrieb_management/wirkungsweise_geschichten] (abgerufen am 04.02.2019)

wissen.de Lexikon: „Arabischer Frühling“ [<https://www.wissen.de/lexikon/arabischer-fruehling>] (online abgerufen am 04.09.2018)

UNICEF: „Lagebericht – Zur Situation der Flüchtlingskinder in Deutschland“. [<https://www.unicef.de/blob/115186/de54a5d3a8b6ea03337b489816eeaa08/zur-situation-der-fluechtlingskinder-in-deutschland-data.pdf>] (abgerufen am 11.10.2018)

UNO Flüchtlingshilfe: „Flucht über das Mittelmeer“. [<https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlinge-erzaehlen/doaa-aus-syrien/>] (abgerufen am 11.10.2018)

15. Anhang

15.1. Abstract

Im Rahmen dieser Diplomarbeit soll untersucht werden, ob bestimmte Literatur in den Deutschunterricht Eingang findet, die sich als potentiell problematisch bei der Arbeit mit geflüchteten Jugendlichen in der Klasse herausstellen könnte, infolge der Tatsache, dass es aufgrund der Inhalte und Thematiken zu einem Rückschritt beim Prozess der Verarbeitung von Traumata kommen könnte.

Dieser Frage soll in der Diplomarbeit nachgegangen werden mit Hilfe der Methode der psychoanalytischen Literaturwissenschaft. Am Ende der Arbeit findet sich ein Interview wieder, welches mit einer Lehrerin einer wiener Mittelschule geführt wurde, in welcher sehr viele Kinder mit Migrations- und Fluchthintergrund sitzen und das dazu dienen soll, einen Einblick in die Aktualität und Bedeutsamkeit der Thematik dieser Arbeit für die Praxis zu schildern.

15.2. Leseliste der IG Autorinnen Autoren

Standardwerke (unter 10)

Tausend und eine Nacht, Märchen (7. – 15. Jhdt.)

Jakob und Wilhelm Grimm: Kinder- und Hausmärchen (18./19. Jhdt.)

Wilhelm Hauff (1802 1827): Märchen und Sagen

Hans Christian Andersen (1805 – 1875), Märchen

Wilhelm Busch: Max und Moritz, Bubengeschichte (1875)

Selma Lagerlöf: Nils Holgersson, Roman (1906/07)

Astrid Lindgren: Pippi Langstrumpf, Kinderbuchreihe (1945)

Astrid Lindgren: Karlsson vom Dach, Roman (1955). LESEEMPFEHLUNG CHRISTINE NÖSTLINGER

Tove Jansson, Winter im Mumintal, Geschichte (1957)

Christine Nöstlinger, Konrad oder Das Kind aus der Konservenbüchse, Roman (1975)

Empfehlungen für die Unterstufe: Einstiegsbücher (10 +)

- Homer: Ilias, Odyssee, Erzählungen. Erzählt von Walter Jens (ca. 700 v. Chr.)
- Nibelungenlied: Die Nibelungen, Heldenepos. Erzählt von Michael Köhlmeier (13. Jhd.)
- Miguel de Cervantes: Don Quijote, Roman (1605/1615)
- Daniel Defoe: Robinson Crusoe, Roman (1719)
- Jonathan Swift: Gullivers Reisen, Roman (1726)
- Charles Dickens: Oliver Twist, Roman (1837 – 1839)
- Charles Dickens: Ein Weihnachtslied – Eine Weihnachtsgeschichte (1843)
- Alexandre Dumas: Die drei Musketiere, Roman (1843/44)
- Jules Verne: Die Reise zum Mittelpunkt der Erde, Roman (1864)
- Robert Louis Stevenson: Die Schatzinsel, Roman (1881)
- Mark Twain: Die Abenteuer des Tom Sawyer (1876) / Die Abenteuer des Huckleberry Finn, Roman (1884)
- Marie von Ebner-Eschenbach: Krambambuli, Erzählung (1883)
- Oscar Wilde: Das Bildnis des Dorian Gray, Roman (1891)
- Karl May: Winnetou I (1893)
- Rudyard Kipling: Das Dschungelbuch, Erzählungen (1894/95)
- Bram Stoker: Dracula, Roman (1897)
- Arthur Conan Doyle: Der Hund von Baskerville, Roman (1901/1902)
- Peter Rosegger: Als ich noch der Waldbauernbub war, Erzählung (1902)
- Erich Kästner: Das fliegende Klassenzimmer, Roman (1933)
- Kurt Kläber (Pseud. Kurt Held): Die rote Zora, Roman (1941). LESEEMPFEHLUNG
CHRISTINE NÖSTLINGER
- Antoine de Saint Exupéry: Der kleine Prinz, Erzählung (1943)
- George Orwell: Die Farm der Tiere, Roman (1945)
- Anne Frank: Das Tagebuch der Anne Frank (1950)
- Otfried Preußler: Krabat, Roman (1971)
- Peter Härtling: Das war der Hirbel, Roman (1973). LESEEMPFEHLUNG CHRISTINE
NÖSTLINGER
- Michael Ende: Die unendliche Geschichte, Roman (1979)
- Christine Nöstlinger: Rosa Riedl, Schutzgespenst, Roman (1979)
- Joanne K. Rowling: Harry Potter, Bd. 1 (1998)
- Cornelia Funke: Tintenherz (2003)

Jeff Kinney: Gregs Tagebuch (2008 ff)

Olfgang Herrndorf: Tschick (2010)

Empfehlungen für die Oberstufe/Standardwerke: Österreichische Literatur und Literatur der Donaumonarchie:

Walther von der Vogelweide: Lieder (1170 – 1230)

Oswald von Wolkenstein: Lieder (1377 – 1445). LESEEMPFEHLUNG GERHARD RUISS

Ferdinand Raimund: Der Alpenkönig und Menschenfeind, Theaterstück (1828)

Franz Grillparzer: Weh dem, der lügt, Lustspiel (1838)

Franz Grillparzer: Der arme Spielmann, Erzählung (1847). LESEEMPFEHLUNG HERBERT ZEMAN

Johann Nepomuk Nestroy: Freiheit in Krähwinkel, Theaterstück (1848)

Adalbert Stifter: Bunte Steine, Erzählungen (1853)

Franz Michael Felder: Aus meinem Leben, Roman (1869) LESEEMPFEHLUNG ARNO

GEIGER Ferdinand von Saar: Novellen aus Österreich (1877).

Rainer Maria Rilke: Gedichte (1894 ff)

Marie von Ebner-Eschenbach: Dorf- und Schloßgeschichten und Neue Dorf- und Schloßgeschichten. Erzählungen (1983/1986)

Arthur Schnitzler: Leutnant Gustl, Novelle (1900)

Franz Kafka: Die Verwandlung, Erzählung (1912) LESEEMPFEHLUNG GERHARD ROTH

Franz Kafka: In der Strafkolonie, Erzählung (1914) LESEEMPFEHLUNG HERBERT

ZEMAN Georg Trakl: Sebastian im Traum, Gedichte (1915)

Karl Kraus: Die letzten Tage der Menschheit, Theaterstück (1915 – 1922)

Ödön von Horvath: Geschichten aus dem Wienerwald, Theaterstück (1931)

Joseph Roth: Radetzkymarsch, Roman (1932) LESEEMPFEHLUNG ROBERT MENASSE

Franz Werfel: Die 40 Tage des Musa Dagh, Roman (1933)

Elias Canetti: Die Blendung, Roman (1936)

Stefan Zweig: Die Schachnovelle, Novelle (1942)

Ulrich Becher/Peter Preses: Der Bockerer, Theaterstück (1948)

Paul Celan: Gedichte (1948 ff)

Ilse Aichinger: Die größere Hoffnung, Roman (1948)

Georg Kreisler: Chansons, Kabarettchansons (1955 ff)

H. C. Artmann: med ana schwoazzn dintn. Dialektgedichte im Wiener Dialekt (1958)

Erich Fried: Gedichte (1958 ff)

Helmut Qualtinger/Carl Merz: Der Herr Karl, Monolog (1961) LESEEMPFEHLUNG

HEINZ SICHROVSKY

Konrad Bayer: Der sechste Sinn, Roman/Fragment (1962 – 1964) LESEEMPFEHLUNG

ELFRIEDE JELINEK

Marlen Haushofer: Die Wand, Roman (1963)

Thomas Bernhard: Frost, Roman (1963)

Thomas Bernhard: Heldenplatz, Theaterstück (1988)

Ernst Jandl: Gedichte (1964 ff)

Ingeborg Bachmann: Malina, Roman (1971)

Peter Handke: Wunschloses Unglück, Roman (1972)

Franz Innerhofer: Schöne Tage, Roman (1974)

Peter Turrini: Josef und Maria, Theaterstück (1980)

Gerhard Roth: Der stille Ozean, Roman (1980)

Elfriede Jelinek: Die Klavierspielerin, Roman (1983)

Christoph Ransmayr: Die letzte Welt, Roman (1988)

Erich Hackl: Abschied von Sidonie, Erzählung (1989)

Robert Schindel: Gebürtig, Roman (1992). LESEEMPFEHLUNG MAJA HADERLAP

Robert Menasse, Die Vertreibung aus der Hölle, Roman (2001)

Friederike Mayröcker: Und ich schüttelte einen Liebling, Poesie (2005)

Daniel Kehlmann, Die Vermessung der Welt, Roman (2005)

Arno Geiger: Der alte König in seinem Exil, Roman (2011)

Maja Haderlap: Engel des Vergessens, Roman (2011)

Deutsche und Schweizer Literatur:

Nibelungenlied: Die Nibelungen, Heldenepos (13. Jhdt.)

Christoffel von Grimmelshausen: Der abenteuerliche Simplicissimus, Roman (1668)

Gotthold E. Lessing: Nathan der Weise, Theaterstück (1779)

Johann Wolfgang von Goethe: Die Leiden des jungen Werthers, Roman (1774)

Johann Wolfgang von Goethe: Faust I, Theaterstück (1808)

Johann Wolfgang von Goethe: Die Wahlverwandtschaften, Roman (1809)

LESEEMPFEHLUNG HERBERT ZEMAN

Johann Wolfgang von Goethe: Gedichte

Friedrich Schiller: Die Räuber, Theaterstück (1781/82)

Friedrich Schiller: Wilhelm Tell, Theaterstück (1804)

Friedrich Schiller: Balladen.

Joseph von Eichendorff: Gedichte (1807 ff)

Heinrich von Kleist: Michael Kohlhaas, Novelle (1808 – 1810)

Heinrich von Kleist: Der zerbrochne Krug, Theaterstück (1808)

E. T. A. Hoffmann: Die Serapionsbrüder, Erzählungen (1819-1821) LESEEMPFEHLUNG HEINZ SICHROVSKY

Heinrich Heine: Gedichte (1823 ff)

Heinrich Heine: Deutschland. Ein Wintermärchen, Versepos (1844)

Georg Büchner: Woyzeck, Theaterstück (1837 – 1879)

Theodor Fontane: Effi Briest, Roman (1894 – 1895)

Christian Morgenstern: Gedichte (1895 ff)

Else Lasker-Schüler, Gedichte (1899 ff) LESEEMPFEHLUNG ELFRIEDE JELINEK

Karl Valentin: Kabarett-Texte (1908 ff)

Joachim Ringelnatz: Die Schnupftabaksdose, Unsinnspoesie ff (1912)

Bertolt Brecht: Gedichte (1918 ff)

Bertolt Brecht: Die Dreigroschenoper, Theaterstück (1928)

Bertolt Brecht: Mutter Courage, Theaterstück (1941)

Hermann Hesse: Der Steppenwolf, Roman (1927)

Thomas Mann: Der Zauberberg, Roman (1924)

B. Traven: Das Totenschiff, Roman (1926). LESEEMPFEHLUNG GERHARD RUISS

Kurt Tucholsky: Sudelbuch, literarisches Notizbuch 1928 – 1935 (1993 postum nach dem Tod seiner Ehefrau)

Alfred Döblin: Berlin Alexanderplatz, Roman (1929)

Erich Maria Remarque: Im Westen nichts Neues, Roman (1929)

Carl Zuckmayer: Der Hauptmann von Köpenick, Theaterstück (1931)

Erich Kästner: Fabian. Die Geschichte eines Moralisten, Roman (1931)

Hans Fallada: Kleiner Mann, was nun? Roman (1932)

Heinrich Böll: Wanderer, kommst du nach Spa, Kurzgeschichten (1950)
LESEEMPFEHLUNG ROBERT MENASSE

Friedrich Dürrenmatt: Der Besuch der alten Dame, Theaterstück (1956)

Max Frisch: Biedermann und die Brandstifter, Theaterstück (1958)

Günter Grass. Die Blechtrommel, Roman (1959)

Uwe Johnson: Mutmaßungen über Jakob, Roman (1959). LESEEMPFEHLUNG MAJA HADERLAP.

Christa Wolf: *Kassandra*, Roman (1983)

Patrick Süskind: *Das Parfum*, Roman (1985)

Melinda Nadj Abonj: *Tauben fliegen auf* (2000). LESEEMPFEHLUNG ARNO GEIGER

Weltliteratur:

Homer: *Ilias und Odyssee*, Versepen (800 v. Chr.)

Sophokles: *König Ödipus*, Drama (497 – 406 v. Chr.)

Euripides: *Medea*, Tragödie (480 – 406 v. Chr.)

Vergil: *Aeneis*, Epos (70 – 19 v. Chr.)

Horaz: *Oden* (65 – 8. v. Chr.)

Ovid: *Metamorphosen*, Versepos (1 n. Chr. ff)

Dante Alighieri: *Die göttliche Komödie*, Versepos (1307 – 1321)

François Villon: *Lieder*, Nachdichtung Paul Zech (1456/1931).

LESEEMPFEHLUNG GERHARD RUISS

William Shakespeare: *Romeo und Julia*, Theaterstück (1597)

William Shakespeare: *Hamlet*, Theaterstück (1604)

Molière: *Der Menschenfeind*, Theaterstück (1666)

Henry Fielding: *Tom Jones*, Roman (1749)

Voltaire: *Candide*, Roman (1759)

Honoré de Balzac: *Die Menschliche Komödie*, Sammelwerk (1822 ff)

Edgar Allan Poe: *Sämtliche Erzählungen* (1830 ff)

Nikolai Gogol: *Die toten Seelen*, Roman (1842)

Herman Melville: *Moby Dick*, Roman (1851) LESEEMPFEHLUNG GERHARD ROTH

Charles Baudelaire: *Die Blumen des Bösen*, Gedichte (1857)

Fjodor M. Dostojewski: *Schuld und Sühne*, Roman (1866)

Henrik Ibsen: *Peer Gynt*, dramatisches Gedicht (1867)

Leo Tolstoj: *Krieg und Frieden*, Roman (1868/69)

Anton P. Tschechow: *Ausgewählte Erzählungen* (1880 ff)

Henry James: *Bildnis einer Dame*, Roman (1881)

Émile Zola: *Germinal*, Roman (1885)

Robert Luis Stevenson: *Dr. Jekyll und Mr. Hyde*, Erzählung (1886)

Knut Hamsun: *Hunger*, Roman (1890)

August Strindberg: *Nach Damaskus*, dreiteiliges Drama (1898/1904)

Joseph Conrad: *Lord Jim*, Roman (1900)

Franz Molnar: Liliom, Theaterstück (1909)
 D. H. Lawrence: Söhne und Liebhaber, Roman (1913)
 Pablo Neruda: Gedichte (1920 ff)
 Luigi Pirandello: Sechs Personen suchen einen Autor, Theaterstück (1921)
 Jaroslav Hasek: Der brave Soldat Schwejk, Roman (1921-1923)
 T. S. Eliot: Das wüste Land, Gedicht (1922)
 James Joyce: Die Dubliner, Erzählungen (1914)
 Virginia Woolf: Mrs. Dalloway, Roman (1925)
 Aldous Huxley: Schöne neue Welt, Roman (1932)
 William Faulkner: Absalom, Absalom! Roman (1936)
 Luigi Pirandello: Die Riesen vom Berge, Drama (1937)
 Jean-Paul Sartre: Der Ekel, Roman (1938)
 Raymond Chandler: Der große Schlaf, Roman (1939)
 John Steinbeck: Die Früchte des Zorns, Roman (1939)
 Ernest Hemingway: Wem die Stunde schlägt, Roman (1940)
 Jean Paul Sartre: Die Fliegen, Theaterstück (1943)
 Nikos Kazantzakis: Alexis Sorbas, Roman (1946)
 Albert Camus: Der Fremde, Roman (1942) LESEEMPFEHLUNG GERHARD ROTH
 Jean Genet: Die Zofen, Theaterstück (1947)
 George Orwell: 1984, Roman (1949)
 Samuel Beckett: Molloy, Roman (1951)
 Samuel Beckett: Warten auf Godot, Theaterstück (1952)
 Ernest Hemingway: Der alte Mann und das Meer, Novelle (1952)
 Raymond Chandler: Der lange Abschied, Roman (1953)
 Ray Bradbury: Fahrenheit 451, Roman (1953)
 Patricia Highsmith: Tiefe Wasser, Roman (1957). LESEEMPFEHLUNG HEINZ
 SICHROVSKY Stanislaw Lem: Solaris, Roman (1961)
 Thomas Pynchon: V., Roman (1963)
 Truman Capote: Kaltblütig, Roman (1965)
 Sylvia Plath: Die Glaslocke, Roman (1968) LESEEMPFEHLUNG ELFRIEDE JELINEK
 Vasilis Vasilikos / Jorge Semprún: Z – er lebt, Roman / Film (1966/1969)
 Gabriel Garcia Márquez: Hundert Jahre Einsamkeit, Roman (1967)
 Tadjib Salich: Zeit der Nordwanderung, Roman (1967)
 Dario Fo: Bezahlt wird nicht, Farce (1974)

Bohumil Hrabal, Ich habe den englischen König bedient, Roman (1978).

LESEEMPFEHLUNG ROBERT MENASSE

Umberto Eco: Der Name der Rose, Roman (1980)

Salman Rushdie: Mitternachtskinder, Roman (1983)

Marguerite Duras: Der Liebhaber, Roman (1984). LESEEMPFEHLUNG ARNO GEIGER

Milan Kundera: Die unerträgliche Leichtigkeit des Seins, Roman (1984)

T. C. Boyle: World's End, Roman (1987)

Toni Morrison: Menschenkind, Roman (1987)

Orhan Pamuk: Rot ist mein Name, Roman (1998). LESEEMPFEHLUNG MAJA

HADERLAP Michel Houellebecq: Elementarteilchen, Roman (1998)