

Flucht im inklusiven schulischen Kontext

Edvina Bešić & Doris Leipold

Abstract

Flucht und Migration sind viel diskutierte Themen. Nicht nur im gesellschaftlich-politischen, sondern auch im schulischen Kontext werden diese Themen meist stereotypisiert und problembehaftet dargestellt.

Um den vorherrschenden Problemdiskurs kritisch zu hinterfragen, ist es notwendig, Flucht und Migration explizit zum Bildungsgegenstand zu machen und Schüler*innen eine intensivere Beschäftigung mit diesen Themen zu ermöglichen.

Der vorliegende Beitrag widmet sich einem Projekt, welches sich zum Ziel setzte, das Thema Flucht in der Sekundarstufe aufzugreifen und Unterrichtsideen zu diesem Thema zu entwickeln.



Einleitung

Wanderungsbewegungen über Grenzen hinweg waren und sind Teil des gesellschaftlichen sozialen Gefüges (Mecheril, 2016). Im gesellschaftlich-politischen Kontext werden Migrationsphänomene aber häufig stereotypisiert und über einen Problem- oder Kosten-Nutzen-Diskurs beschrieben. So wurden Flucht und Migration nach einer „Welle der Solidarität“ im Jahr 2015 zu einer „Sicherheitsfrage“ (Scheibelhofer, 2017). Dieser Diskurs findet sich auch im schulischen Kontext wieder.

Im schulischen Alltag machen Kinder mit Migrations- oder Fluchterfahrungen aufgrund dieses Differenzmerkmals Diskriminierungserfahrungen (Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen [IDB], 2020). Die Thematik durchzieht alters- und schulstufenunabhängig den pädagogischen Schulalltag. Insbesondere ethnische Herkunft und Religionszugehörigkeit stellen Angriffspunkte dar (Sauer & Ajanovic, 2012), die durch negative und tendenziöse mediale Darstellung von Menschen auf der Flucht begünstigt werden (Bešić et al., 2020). Das Recht auf Bildung ohne jede Diskriminierung aufgrund von unterschiedlichen Differenzmerkmalen steht laut der Inklusionsdefinition der United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2005) allen Personen zu. Daher ist es wichtig, die Themen Flucht und Migration frühzeitig zum Bildungsgegenstand zu machen und den vorherrschenden Problemdiskurs kritisch zu hinterfragen.

Die angesprochenen Problematiken wurden im Rahmen des Projektes „Das Boot – Eine Fluchtgeschichte“ in der Sekundarstufe I mit einer 2. Klasse (6. Schulstufe) im inklusiven Klassensetting aufgegriffen. Vor dem Hintergrund konstruktivistischer Didaktik (Reich, 2012) und unter Berücksichtigung des Konzepts der entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1995) griff ein Lehrer*innenteam das Thema auf und entwickelte in enger Kooperation mit den Lernenden und Kolleg*innen aus sämtlichen Fachbereichen in multiperspektivischer Herangehensweise differenzierte Ideen für den Unterricht. Das Buch „Das Boot: Eine Fluchtgeschichte“ (Bešić & Bešić, 2019) stellte die Ausgangsbasis dafür dar, die konkrete methodisch-didaktische Umsetzung wird in diesem Beitrag umrissen.

Ziel des Projektes war es, Unterrichtsideen zum Thema „Flucht“ anhand folgender vier Kriterien herzustellen: 1. Orientierung an aktuellen BNE-Bildungskonzepten und damit verbundenen Bildungszielen; 2. Anschlussfähigkeit an Schule; 3. Methodisch-didaktische Gestaltung und 4. Multiperspektivität (Roncovic & Hoffmann, 2020).

Die Unterrichtsideen und -materialien wurden seitens der Lehrpersonen projektimmanent reflektiert. Wichtige Aspekte dieser Reflexion, wie z. B. Unsicherheit im Umgang mit dieser Thematik, Bedenken im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrungen etc. werden im Beitrag aufgegriffen.

Der konkreten Projektbeschreibung geht im Beitrag ein Überblick über Flucht und Migration voran, in welchem auf die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Zahlen über die Flüchtlingssituation in Österreich und die schulischen Integrationsmaßnahmen eingegangen wird, um diesbezügliche Herausforderungen und Chancen für Schulen zu verdeutlichen. Darauf folgend wird die Umsetzung des Projektes in der Sekundarstufe beschrieben. Im Beitrag finden sich konkrete Vorschläge zur Verankerung der Themen Flucht und Migration in der Sekundarstufe. Hierbei nimmt die Perspektive der Lehrpersonen eine wichtige Rolle ein, da die Empfehlungen aus deren Unterrichtsreflexionen abgeleitet wurden.

Flucht und Migration in Österreich zwischen Assimilation und Integration

Obgleich der langen Einwanderungsgeschichte und dem Faktum, dass 17,7% der österreichischen Bevölkerung (rund 1.586.709 Personen, Statistik Austria, 2022a) eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische haben, verstand sich Österreich nie als sogenanntes „Einwanderungsland“ (Sauer & Ajanovic, 2012). Bis in die 1980er-Jahre betrachtete man die Einwanderungspolitik als reine Arbeitsmarktpolitik (Wets, 2006). Die sogenannten „Gastarbeiter“ wurden weitgehend als temporäre Arbeitskräfte betrachtet, die das Land wieder verlassen würden (Luciak, 2008). Auch die Schulpolitik bezüglich ihrer Kinder basierte auf dieser anfänglichen Annahme. Nach ihrer Revidierung wurde Assimilation zum politischen Leitsatz innerhalb des Schulsystems (Luciak & Biewer, 2011).

Assimilation bedeutet die Aufgabe der eigenen kulturellen Identität, um sich in die neue (Aufnahme-)Gesellschaft einzufügen (Berry, 1997). Nach Guimond et al. (2014) ist dieser Druck, „sich einem einzigen kulturellen Standard und einer einzigen Identität anzupassen“ von Ungleichheiten geprägt (S. 147) und von der Annahme geleitet, dass Migrant*innen „sich dem anpassen sollten, was wir tun, weil ‚wir‘ es besser wissen als ‚sie‘“ (S. 148). Dies führt zur weiteren Annahme, dass Migrant*innen nur dann eine Bereicherung für die autochthone Gesellschaft darstellen, solange sie sich der Sprache, den Bräuchen und der Lebensweise dieser anpassen (Ros I Sole, 2013). Integration als Gegenstück zur Assimilation ermöglicht Menschen „ein gewisses Maß an kultureller Integrität zu bewahren“ (Berry, 1997, S. 9) und sich sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit der Kultur der Aufnahmegesellschaft zu identifizieren (d. h. ihre sich überschneidenden Identitäten zu behalten) (ebd.).

Menschen mit Migrationshintergrund, Flüchtlinge, Asylsuchende – Begriffsklärungen

Neben den beschriebenen Begriffen ist es auch wichtig, den Begriff „Menschen mit Migrationshintergrund“ zu definieren, welcher sich in Österreich auf Menschen bezieht, die selbst oder deren Eltern nicht in Österreich geboren wurden (Luciak & Biewer, 2011). Mit diesem Begriff werden somit die Erstsprache und der Staatsbürgerschaftsstatus spezifiziert und eine Trennlinie zwischen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund gezogen. Im Schuljahr 2020/21 sprachen 27,2 % der Schüler*innen (306.290 Kinder) der gesamten Schulbevölkerung eine andere Erstsprache als Deutsch und 17,5 % (200.148 Kinder) hatten eine andere Staatsbürgerschaft als die österreichische (Statistik Austria, 2022b).

Obwohl es zwischen und innerhalb der Gruppen von Menschen mit Migrations- und Fluchthintergrund Unterschiede gibt, werden diese beiden Gruppen oft unter dem Begriff „Migrant*innen“ zusammengeführt. Menschen mit Fluchterfahrungen sind in der Regel auf der Flucht vor bewaffneten Konflikten oder Verfolgung. Um unerträgliche Situationen zu überwinden, suchen sie Sicherheit in nahegelegenen Ländern „und werden so international als ‚Flüchtlinge‘ mit Zugang zu Unterstützung durch Staaten, United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR] und anderen Organisationen anerkannt“ (UNHCR, 2016, n. p.). Die Anerkennung als Flüchtling basiert auf der Tatsache, dass die Rückkehr einer Person in ihr Heimatland zu gefährlich wäre. Daher benötigt die Person Schutz – Asyl – anderswo. Im Falle von Flüchtlingen könnte eine Verweigerung des Asyls potenziell tödliche Folgen haben. Der Hauptunterschied besteht also darin, dass Migrant*innen sich aus eigenem Antrieb dafür entscheiden, ihr Herkunftsland zu verlassen, um ihre Lebenssituation zu verbessern, während Flüchtlinge dazu gezwungen oder genötigt werden und nicht ohne Lebensgefahr in das Heimatland zurückkehren können. Wortwahl und terminologische Präzision sind in diesen Fällen von Bedeutung (UNHCR, 2016).

Ein weiterer wichtiger Begriff ist „Asylsuchende“. Bei Flüchtlingen ist die „Flüchtlingseigenschaft bereits anerkannt“, eine asylsuchende Person „steht noch vor diesem Schritt“ und sucht in einem „fremden Land um Asyl, also Aufnahme und um Schutz vor Verfolgung“ an (UNHCR, 2022, n. p.). Das Asylverfahren ist somit noch nicht abgeschlossen.

Im letzten Jahr (2021) wurden in Österreich 39.930 Asylanträge gestellt, überwiegend von Personen aus Syrien, Afghanistan, Irak, Iran und Pakistan. Ca. 30 % dieser Anträge stammen von Minderjährigen (Bundesministerium Inneres [BM.I], 2022). Die Anzahl der Kinder mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem ist nicht bekannt. Aus dem Bericht des Rechnungshofs (2019) geht hervor, dass es im Jahr 2017 4.239 Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter (sechs bis 15 Jahre) in Österreich gab.

Kinder mit Fluchterfahrung im österreichischen Schulsystem

In Österreich besteht für jedes Kind im Alter von 6 bis 15 Jahren, das sich dauerhaft im Land aufhält, Schulpflicht im Sinne von Unterrichtspflicht (§ 1 Abs. 1 SchPflG). Ein dauerhafter Aufenthalt liegt vor, wenn sich eine Person bis auf Weiteres in Österreich aufhält oder die Absicht hat, im Land zu bleiben. Bei Asylwerber*innen und ihren Kindern wird davon ausgegangen, sobald der Asylantrag gestellt wurde. Kinder, die sich nur vorübergehend im Land aufhalten, haben zwar das Recht, in Österreich zur Schule zu gehen, sind dazu aber nicht verpflichtet (§ 17 SchPflG).

Schulische Maßnahmen

Österreich hat eine Reihe von Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit aller Schüler*innen im Schulsystem eingeführt. Dazu gehören strukturelle und pädagogische Reformen, wobei migrationsspezifische Themen hauptsächlich auf den Spracherwerb fokussieren (Nusche et al., 2009). Dies sind beispielsweise Sprachförderung in Deutsch und in den 20 am häufigsten gesprochenen Sprachen des Landes. Für Schüler*innen mit Deutsch als Zweitsprache können Schulen auch zusätzliche Sprachkurse anbieten (Bruneforth et al., 2015). Alphabetisierungsklassen und Unterricht in den Muttersprachen sind weitere Fördermaßnahmen (Bundesministerium für Bildung [BMB], 2016).

Eine weitere Initiative sieht vor, dass Schüler*innen mit geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen für bis zu zwei Jahre als „außerordentliche Schüler*innen“ (a.o. Schüler*innen) eingestuft werden können. Mit dieser Einstufung werden diese Kinder, obwohl sie am Unterricht teilnehmen, in diesem Zeitraum nicht benotet (§4 SchPflG). Diese Regelung gilt auch für Schüler*innen mit Fluchterfahrung (BMB, 2016). Seit September 2018 werden a.o. Schüler*innen in Deutschförderklassen oder Deutschförderkursen unterrichtet (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF], 2019). Die Idee der Deutschförderklassen fördert das rechtspopulistische Gedankengut und verstärkt die Assimilationspolitik. Unbestritten ist das Beherrschen der deutschen Sprache wertvoll und wichtig für den Integrationsprozess in die österreichische Gesellschaft. Die Art und Weise jedoch, wie es zum Spracherwerb kommen soll, sollte hinterfragt werden. Van Avermaet (2009) argumentiert zum Beispiel, dass Sprachkenntnisse eher ein Ergebnis und nicht die Ursache von Integration sind. Das Erlernen der Sprache erhöht nicht unbedingt die Bildungschancen, sondern bietet vielmehr Zugang zu einer besseren Bildung, die den Spracherwerb fördert (ebd.). Es stellt sich die Frage, wie ein Land erwarten kann, dass Kinder mit Migrations- und/oder Fluchthintergrund sich „integrieren“ und Deutsch lernen, wenn sie im Schulsystem konsequent ausgegrenzt werden?

Österreich hat sich durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention zu einer inklusiven Bildung verpflichtet, doch diese Vorstellungen von stärker segregierten Strukturen, in denen Deutschlernende separiert werden, entspricht nicht dem Ansatz inklusiver Bildung. Inklusive Bildung ermöglicht allen Kindern Zugang zu einem breiteren

Spektrum an Bildungs- und Sozialmöglichkeiten, wobei der Schwerpunkt auf einer qualitativ hochwertigen Bildung, Menschenrechten, Gleichberechtigung und Gerechtigkeit liegt (Armstrong et al., 2011). In der Inklusion gibt es keinen Platz für Diskriminierung, Ausgrenzung und Segregation. Mit den beschriebenen Maßnahmen wurde, entgegen den Behauptungen der Regierung, das Bildungssystem nicht zum Wohle der vielfältigen Schüler*innenschaft geändert (BMBWF, 2019), stattdessen wurden das derzeit stark segregierende Bildungssystem verstärkt und strukturelle Diskriminierung gefördert.

Das Recht auf Bildung ohne jede Diskriminierung steht allen Personen zu (UNESCO, 2005). Daher ist es wichtig, auch die Themen Flucht und Migration zum Bildungsgegenstand zu machen und damit Diskriminierungstendenzen entgegenzuwirken. Im Rahmen des Projektes „Das Boot: Eine Fluchtgeschichte“ (<https://www.forschungslandkarte.at/tag/boot/>) fand diese Auseinandersetzung im Bereich der Sekundarstufe statt. Im Folgenden werden einerseits der theoretische Hintergrund des Projektes und andererseits seine Umsetzung beschrieben.

Flucht als Unterrichtsthema

Unter Einbeziehung und Mitwirkung des gesamten Lehrer*innenteams einer Inklusionsklasse an der Praxismittelschule der Pädagogischen Hochschule Steiermark wurde im Projekt „Das Boot – Eine Fluchtgeschichte“ ausgehend vom Buchimpuls anhand des gleichnamigen Buches (Bešić & Bešić, 2019) über mehrere Wochen hinweg mit Schüler*innen einer 6. Schulstufe am Thema Flucht mit seinen vielfältigen Aspekten gearbeitet. Ausgehend von den Interessen und Fragestellungen der Schüler*innen fand projektorientierter, fächerübergreifender Unterricht statt und alle Kinder bekamen die Möglichkeit zur vielfältigen, differenzierten fachlich-inhaltlichen und kreativ-gestalterischen Auseinandersetzung mit dem Thema.

Theoretische Überlegungen

Konstruktivistische Didaktik

Im konstruktivistischen Ansatz geht man davon aus, dass Wissen stets in Handlungen erworben wird und eine bloße „Instruktionspädagogik“ im Frontalunterricht Lernvorgänge nicht begünstigt (Reich, 2012). Vorrangig ist für Reich (ebd.) der Gedanke der Förderung aller Lernenden. Die Partizipation ist ein Schlüsselanliegen, weshalb die konstruktivistische Didaktik hin zur inklusiven Didaktik erweitert werden kann. Selbsttätigkeit, Selbstbestimmungsanteile, Steigerung der Selbstverantwortung und des Selbstvertrauens und Zunahme des Selbstwertes sind dabei von besonderer Bedeutung für die Rolle der Lernenden (Reich, 2012). So wird im Konstruktivismus Lernen „nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden“ beschrieben (Jank & Meyer, 2002, S. 286).

An den Anfang didaktischer Handlungsebenen stellt Reich (2012) Realbegegnungen, in denen Lernende möglichst viele direkte Erfahrungen machen können, um folgende fünf Lernimpulse ausleben zu können: Neugierde, Kommunikation, Expression, Untersuchungen und Experimente. Projektunterricht und projektorientiertes Lernen stehen damit in engem Zusammenhang mit der Konstruktivistischen Didaktik.

Hänsel (1999) differenziert Projektunterricht von fächerübergreifendem Unterricht, indem sie Projektunterricht als komplexe Steigerungsform des fächerübergreifenden Unterrichts beschreibt, da er aus dem schulimmanenten fachsystematischen geordneten Lernen herausführt und sich Lernende dabei möglichst handelnd und praxisnah mit einem Themenfeld auseinandersetzen und dieses bearbeiten.

Entwicklungslogische Didaktik

Als Hintergrundfolie für die didaktische Konzipierung und Durchführung des Projektes diente die entwicklungslogische Didaktik nach Feuser (1995), deren struktureller Kern die Projektmethode ist. Ausgangsbasis ist dabei die „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ (Feuser, 1995) mit dem Ziel der Partizipation aller Lernenden. Auf Basis dieses Modells können auch komplexe Themen wie Flucht und Migration zieldifferent für unterschiedliche Entwicklungsniveaus aufbereitet und damit allen Kindern zugänglich gemacht werden.

Auf die detaillierte Darstellung des Modells der entwicklungslogischen Didaktik wird an dieser Stelle verzichtet, lediglich soll ihre dreidimensionale Struktur grob umrissen werden:

In Feusers entwicklungslogischer Didaktik erfährt die eindimensionale Perspektive der Analyse der Sachstruktur eine Erweiterung durch zwei weitere Komponenten des didaktischen Feldes – die Analyse der Tätigkeitsstruktur, in der das Subjekt (der/die Schüler/Schülerin) im Mittelpunkt steht, und die Analyse der Handlungsstruktur, die für die Tätigkeit bzw. den Lernprozess maßgeblich ist (Feuser, 1995; zit. nach Holzinger & Wohlhart, 2009). Als Symbol für die didaktische Struktur einer „Allgemeinen Pädagogik“ (Feuser, 1995) wählt Feuser einen Baum. Sein Stamm repräsentiert den gemeinsamen Gegenstand, das gemeinsame Bildungsvorhaben, die Wurzeln entsprechen dem jeweils möglichen fach- und humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand als Ausgangsbasis für die Behandlung des Themas und die Äste sollen die verschiedenen möglichen Handlungsbereiche, unter denen das Thema betrachtet und bearbeitet werden kann, symbolisieren. Jeder Ast mit seinen Verzweigungen beinhaltet dabei sinnbildlich Handlungsmöglichkeiten für alle Entwicklungsniveaus (Holzinger & Wohlhart, 2009).

Umsetzung im Unterricht

Projektvorfeld – Projektanbahnung

Im Rahmen einer Schulkonferenz wurden das Thema und das Projektvorhaben am Beginn des Schuljahres 2021 grob skizziert. Anfangs bekundeten mehrere Stufenteams ihr Interesse am Aufgreifen und gemeinsamen, vielleicht sogar klassenübergreifenden Bearbeiten des Themas Flucht. In Diskussionen zeigte sich dann allerdings einige Skepsis und Unsicherheit im Umgang mit dem zumeist krisenbehafteten Thema und das Kollegium entschied sich dafür, das Projekt vorerst auf die Arbeit mit nur einer Klasse zu beschränken. Die Türen blieben dabei im übertragenen Sinne stets offen, das Interesse und der Austausch hielten innerhalb des Kollegiums während der gesamten Projektphase an und die Chance, dass auch andere Lehrpersonen an der Schule mit ihren Klassen zukünftig ganz bewusst in intensive Auseinandersetzung mit dem Thema gehen und von den Erfahrungswerten profitieren, erhöhte sich dank der erfolgreichen Projektumsetzung.

Da innerhalb des Projektteams die Frage aufkam, wie insbesondere Schüler*innen mit eigenen, möglicherweise sogar traumatischen Fluchterfahrungen mit der expliziten und intensiven Bearbeitung des Themas zurande kommen würden und was dabei zu berücksichtigen sei, wurde im Vorfeld der zuständige Schulpsychologe zu Rate gezogen. Betroffene Schüler*innen vorab über das Vorhaben zu informieren und ihnen damit die Möglichkeit zum Äußern von Einstellungen, Bedenken und eventuellen Ängsten zu geben, um das gemeinsame Arbeiten darauf abzustimmen und achtsam mit persönlichen Grenzen umzugehen, erschien besonders wichtig.

Der thematische Fokus lag im Projekt auf den Aspekten „Mut – Hoffnung – Partizipation und Gemeinschaft“, was Schüler*innen und Eltern von Anfang an klar kommuniziert wurde.

Eine wichtige Abmachung gab es bereits im Vorfeld mit allen Schüler*innen: die Vereinbarung eines „Stopp“-Zeichens. Sollte jemand merken, emotional zu stark gefordert zu sein, könnte der/die Betroffene jederzeit von der Anwendung des Stopp-Zeichens Gebrauch machen und den Klassenraum mit einer der Lehrpersonen für eine Auszeit und ein Gespräch verlassen.

Am ersten Elternabend der Klasse wurden die Erziehungsberechtigten über das Projektvorhaben informiert und mit der Mutter des Schülers mit eigener Fluchterfahrung im Anschluss noch ein gesondertes Gespräch geführt. Besonders erfreulich dabei war, dass sowohl Mutter als auch Sohn sich begeistert und dankbar über die Projektidee zeigten, die Auseinandersetzung ausdrücklich begrüßten und dem Team ihre Kooperation zusicherten.

*Projektvorbereitung, Einstieg ins Thema – „Das Boot – eine Fluchtgeschichte“ –
Bildergalerie und Reflexion im Plenum*

Eine erste Konfrontation mit dem Thema fand anhand der Bilder des Buches statt. Die einzelnen Bilder-Seiten des Buches wurden vergrößert kopiert, auf verschiedenfarbiges Papier geklebt und in einer Ganggalerie in chronologischer Reihenfolge ohne Text in ihrer vollen Ausdruckskraft den Schüler*innen zugänglich gemacht. Schweigend durchwanderten die Kinder den Gang, betrachteten die Bilder und notierten im Anschluss auf zwei Kärtchen, was sie bei der Betrachtung gesehen und empfunden hatten.

In der anschließenden Plenumsreflexion zeigte sich, dass sich die Schüler*innen besonders angesprochen durch die Bilder fühlten, ihre Neugierde und ihr Interesse dadurch geweckt war und die Bilder ganz unterschiedliche Emotionen wie Angst, Trauer, Verwirrung, aber überraschenderweise auch Freude und Entspannung auslösten. Auch anhand der Beantwortung der Frage „Was siehst du auf den Bildern?“ zeigte sich hohe Diversität, da die Deutungsmuster ganz unterschiedlich waren.

Die unterschiedlichen Beobachtungen, Beschreibungen und Interpretationen wurden aufgegriffen, um den Schüler*innen den Unterschied zwischen Beobachtung/Beschreibung und Bewertung zu verdeutlichen. Alle Kärtchen wurden dahingehend eingeordnet und die Schüler*innen konnten anhand dieser Auseinandersetzung erkennen, wie wichtig es für ein gelingendes Miteinander ist, von vorschnellen Bewertungen und damit einhergehenden Vorurteilen Abstand zu nehmen und stattdessen Fragen zu stellen und offen Interesse zu bekunden.

Weiterführend ließen sich damit auch die Grundzüge der Gewaltfreien Kommunikation in Verbindung setzen, bei der die Beschreibung der Beobachtung eine der vier zentralen Komponenten darstellt (Rosenberg, 2005).

Buchvorstellung und Brainstorming zum Thema

Im nächsten Schritt wurde den Schüler*innen im Sitzkreis das Buch mit Text vorgestellt und anhand des Buchimpulses das Thema Flucht und Migration gut sichtbar auf einem Plakat ins Zentrum der Auseinandersetzung gerückt. Die Lernenden erhielten mehrere Kärtchen und sollten darauf eigene Interessen, Fragen und Ideen zum Thema notieren und den eigenen Gedanken im Rahmen eines Brainstormings freien Lauf lassen. Die anschließende Clusterung in Teilthemengebiete stellte im Sinne der Lernendenorientierung und des Prinzips der Partizipation die Grundlage für die gemeinsame Besprechung und Vorbereitung innerhalb des Lehrer*innenteams dar, in der der Zeitplan und die Aufgabenverteilung für die Projektwoche besprochen wurden.

Folgende Themenbereiche wurden dabei aufgegriffen: Zentrale Begriffe zum Thema Flucht und Migration; Organisationen, die sich dem Thema widmen (UNHCR etc.);

Fluchtgründe; Flucht- und Zufluchtsländer; kulturelle und wirtschaftliche Gegebenheiten in anderen Ländern; Push- und Pull – Faktoren für Migration: Wirtschaftslage, Naturkatastrophen, Wasserknappheit etc.

Ablauf der Projektwoche mit aufgelöstem Fächerkanon und Einblicke ins projektorientierte Arbeiten

Selbsterfahrungsübung zum Start in die Projektwoche

Arnold (2007) führt „Perturbation“ als einen der konstruktivistischen Schlüsselbegriffe an, dem die Überzeugung zugrunde liegt, dass sich Systeme durch „Gleichgewichtsstörung“ und nicht durch Information oder Belehrung entwickeln. Diesen Grundgedanken machte sich das Planungsteam zunutze, als die Schüler*innen am Morgen des ersten Tages der Projektwoche eine versperrte Klassentür erwartete, die – angelehnt an die vorletzte Bildseite im Buch – mit „Verschwindet!“, „Haut ab!“ und „No entry“ Plakaten beklebt war (siehe Abb. 1). Bei den Kindern löste es große Irritation aus, plötzlich keinen Zugang mehr zur eigenen Klasse, zum schulischen „Heimathafen“, zu haben. Zu Stundenbeginn zog jede/r Einzelne dann – noch immer vor verschlossener Klassentür – jeweils eine Karte (grün, rot oder gelb), die sich als Eintritts-, Abschiebe- oder Warteticket erwies (siehe Abb. 2). Die Schüler*innen, die eine grüne Karte gezogen hatten, wurden freundlich begrüßt und willkommen geheißen und durften den Klassenraum betreten. Jene mit einem gelben Ticket wurden in einen Nebenraum gebracht, wo sie ihre Ausweise bereithalten und auf weitere Anweisungen warten sollten, und jene mit einem roten Ticket mussten das Schulgebäude verlassen und auf dem Schulhof warten. Nach erfolgter Ausweiskontrolle und eingehender Befragung machten die Schüler*innen mit gelber oder roter Karte die Erfahrung, dass sie Zutritt oder Zutrittsverbot zur Klasse erhielten.



Abb. 1: No entry,
Foto: Doris Leipold



Abb 2: Kartenziehen,
Foto: Doris Leipold

- Podcast zum Thema Flucht und Migration
 - Themen-Brainstorming unter Einbezug der Schulgemeinschaft im gesamten Schulhaus (Zettelaushang mit der Möglichkeit, Fragen zu stellen)
 - Recherchearbeit zu den Fragen und Formulieren von Antworten
 - Führen von Kurzinterviews mit verschiedenen Personen am Schulstandort nach vorgegebenen Leitfragen
 - Gestalten eines Podcasts mithilfe des gesammelten Materials: <https://radioigel.at/fragen-und-schuelerantworten/>

- Kreatives Gestalten zum Thema
 - Herstellung eines originalgroßen Bootes aus Pappkartons (siehe Abb. 4)
 - Gemeinsames Bekleistern des Bootes mit Zeitungsartikeln und Plakaten zum Thema
 - Falten kleiner Papierboote mit Schlüsselwörtern und mit Kurztexten und QR-Codes als Informationsträger (siehe Abb. 5)
 - Gestalten von Scherenschnitt-Menschenketten zur Klassen- und Schulhausdekoration



Abb. 4: Boot aus Pappkarton, Foto: Doris Leipold



Abb. 5: Papierboote, Foto: Doris Leipold

- Expertinneninterview mit Edvina Bešić (Perspektive einer geflüchteten Person)
 - Entwickeln und Notieren von Fragen
 - Einblick in die Biografie der Expertin anhand von Bildmaterial – Chronologisches Sortieren, Ordnen und Benennen des Bildmaterials
 - Gruppendiskussion (teilweise mittels vorbereiteter Fragen)
 - Gestalten eines Radiobeitrages: <https://radioigel.at/das-boot/>

- Präsentationen nach Interessensgebieten: Tänze, Kochrezepte und Speisen aus anderen Ländern, Texte – Innere Monologe, Mini-Info-Fächer zu Fluchtländern

- Experimentieren mit Stabilität versus Instabilität innerhalb einer großen Bewegungslandschaft im Turnsaal

Projektabschluss: Welcome versus No entry



Abb. 6: Pinnwand vor dem Klassenzimmer, Foto: Doris Leipold

Startete man mit verschlossenen Türen ins Projekt, so gelangten die Schüler*innen im Verlauf der intensiven Auseinandersetzung wortwörtlich zu einer Öffnung. Den Projektabschluss stellte eine geöffnete Klassenzimmertür dar, die mit diversen „Welcome“-Plakaten geschmückt war und vielfältige Ein- und Ausblicke gewährte (siehe Abb. 6).

Die Präsentationen der unterschiedlichen Lernprodukte und die gemeinsame Abschlussreflexion machten deutlich, dass die Schüler*innen ihr Wissen und ihre individuellen Zugänge zum Thema Flucht und Migration im Zuge des Projektes deutlich erweitern konnten. Durch die Auseinandersetzung hatten sie plötzlich eigene Worte und einen erweiterten Wortschatz zu einem bislang oft tabuisierten Thema zur Verfügung und konnten damit wiederum in Kommunikation und Kooperation gehen.

Fazit: Argumentation der Relevanz des Themas im (inklusive) schulischen Kontext

Nach Grubich (2017) ist das gemeinsame Merkmal von Menschen ihre Unterschiedlichkeit und genau diese Unterschiedlichkeit wird als Ressource des menschlichen Seins verstanden. Lernen schließt Kooperation und damit auch Kommunikation und den Dialog mit ein. Durch die Erarbeitung eines Themas, das gesellschaftlich kontrovers diskutiert wird und dessen Behandlung im schulischen Kontext vielerorts von Unsicherheit geprägt ist, gelangen die Schüler*innen von anfänglicher Sprachlosigkeit zu einem reichhaltigeren Begriffsrepertoire. Ein positiver, konstruktiver Umgang mit Diversität wird begünstigt – dabei sind „nicht die Normierung und abstrakte Vereinheitlichung“ das Ziel, sondern die auf Gleichheit beruhende Anerkennung von individueller Unterschiedlichkeit, also von Differenz (Reich, 2015). Der individuelle Umgang mit Diversität spielt dabei sowohl innerhalb des Mikrokosmos der eigenen Schulklasse als auch gesamtgesellschaftlich im Makrokosmos eine bedeutende Rolle.

Individualisierte, differenzierte Arbeit am gemeinsamen Gegenstand, die das Leitprinzip der Projektwoche darstellte, ermöglichte Teilhabe und Empowerment. Die konstruktivistische Herangehensweise, die sich an den Interessen der Schüler*innen orientierte, führte im Projektverlauf zu einer Zunahme von Perspektiven, Handlungschancen und vielfältigen Lernergebnissen.

Den Dialog aufrechtzuerhalten, gemeinsame Identifikationsmöglichkeiten zu schaffen und immer wieder „Gemeinsamkeit in der Verschiedenheit herzustellen“ (Hänsel, 1999) sollte das Bemühen aller Lehrpersonen sein. Wichtig ist es dabei, im Austausch zu bleiben, sensibel vorzugehen, persönliche Grenzen anzuerkennen und zu wahren und sich gleichzeitig mutig auch ein Stück hinauszuwagen ins Fremde, Unbekannte und teilweise Unberechenbare.

Literatur

- Armstrong, D., Armstrong, A. C. & Spandagou, I. (2011). Inclusion: By choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Carl-Auer.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5–34.
- Bešić, E. & Bešić, A. (2019). *Das Boot: Eine Fluchtgeschichte*. Leykam.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. & Stefitz, E. (2020). Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria. *International Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1002/ijop.12662>
- Bundesministerium für Bildung [BMB]. (2016). *Flüchtlingskinder und -jugendliche an österreichischen Schulen: Beilage zum Rundschreiben Nr. 15/2016*. Bundesministerium für Bildung.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung [BMBWF]. (2019). *Deutschförderklassen und Deutschförderkurse Leitfaden für Schulleiterinnen und Schulleiter*. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. <https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:f0e708af-3e17-4bf3-9281-1fe7098a4b23/deutschfoerderklassen.pdf>
- Bundesministerium Inneres [BM.I]. (2022). *Asyl-Statistik 2021*. https://www.bmi.gv.at/301/Statistiken/files/Jahresstatistiken/Jahresstatistik_2021_v2.pdf
- Bruneforth, M., Chabera, B., Vogtenhuber, S. & Lassnigg, L. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Austria*. OECD Education.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Grubich, R. (2017). Inklusiv unterrichten – was heißt das und wie geht das? *Erziehung und Unterricht*, 167(3–4), 273–284.
- Guimond, S., de la Sablonnière, R. & Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142–188.
- Hänsel, D. (Hrsg.). (1999). *Projektunterricht*. Beltz.
- Holzinger, A. & Wohlhart, D. (2009). *Schulische Integration*. Studienverlag.
- Initiative für ein Diskriminierungsfreies Bildungswesen [IDB]. (2020). *Diskriminierung im österreichischen Bildungswesen: Bericht 2019*. Wien. http://diskriminierungsfrei.at/wp-content/uploads/2020/06/4_6037292136209057794.pdf
- Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen [IQS]. (2022). *MIKA-D zur Feststellung des (außer-)ordentlichen Status*. <https://www.iqs.gv.at/themen/weitere-instrumente-des-iqs/mika-d>
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle (5. Aufl.)*. Cornelsen.
- Luciak, M. (2008). Education of Ethnic Minorities and Migrants in Austria. In G. Wan (Hrsg.), *The education of diverse student population: A global perspective* (S. 45–64). Springer.
- Luciak, M. & Biewer, G. (2011). Equity and inclusive education in Austria: A comparative analysis. In A. Artiles, E. Kozleski & F. Waitoller (Hrsg.), *Inclusive education: Examining equity of five continents* (S. 17–44). Harvard Education Press.
- Mecheril, P. (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 8–31). Beltz.
- Nusche, D., Shewbridge, C. & Lamhauge Rasmussen, C. (2009). *OECD-Länderprüfungen Migration und Bildung. Österreich*. OECD.
- Reich, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik (5. Aufl.)*. Beltz.
- Reich, K. (2015). *Eine inklusive Schule für alle. Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln*. Beltz.
- Rechnungshof. (2019). *Bericht des Rechnungshofes: Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrung*. https://www.rechnungshof.gv.at/rh/home/home/Unterricht_Kinder_Fluchterfahrung.pdf

- Rosenberg, M. B. (2005). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens*. Junfermann.
- Ros I Sole, C. (2013). The paradoxes of language learning and integration in the European context. *Language Issues: The ESOL Journal*, 24(2), 4–18.
- Roncevic, K. & Hoffmann, T. (2020). Materialentwicklung für schulischen Unterricht – ein praxisorientierter Blick in einen multiprofessionellen Prozess. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 43(2), 11–17.
- Sauer, B. & Ajanovic, E. (2012). Schools as a “protected space”? Good practices but lack of resources: the case of Austria. In Z. Medarić & M. Sedmak, M. (Hrsg.), *Children’s voices: Interethnic violence in the school environment* (S. 85–121). Univerzitetna Založba Annales.
- Scheibelhofer P. (2017). ‘It won’t work without ugly pictures’: images of othered masculinities and the legitimisation of restrictive refugee-politics in Austria. *NORMA*, 12(2), 96–111. <https://doi.org/10.1080/18902138.2017.1341222>
- Statistik Austria. 2022a. *Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit/ Geburtsland*. <https://www.statistik.at/statistiken/bevoelkerung-und-soziales/bevoelkerung/bevoelkerungsstand/bevoelkerung-nach-staatsangehoerigkeit/-geburtsland>
- Statistik Austria. 2022b. *Schüler*innen im Schuljahr 2020/21 nach Staatsangehörigkeit und Alltagssprache*. 029650_029655_Schueler20_Umgangssprache_Staaten.ods (live.com)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO]. (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris.
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2016). *UNHCR viewpoint: ‘Refugee’ or ‘migrant’ – Which is right? The two terms have distinct and different meanings, and confusing them leads to problems for both populations*. <http://www.unhcr.org/news/latest/2016/7/55df0e556/unhcr-viewpoint-refugee-migrant-right.html>
- United Nations High Commissioner for Refugees [UNHCR]. (2022). *Asylsuchende*. <https://www.unhcr.org/dach/at/ueber-uns/wem-wir-helfen/asylsuchende>
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe. *Language policy regimes for immigration and citizenship*. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on language and integration: Critical perspectives on language testing regimes in Europe* (S. 15–45). John Benjamins.
- Wets, J. (2006). The Turkish community in Austria and Belgium: The challenge of integration. *Turkish Studies*, 7(1), 85–100.