



**Universität  
Zürich<sup>UZH</sup>**

Geographisches Institut

---

Wenn Flüchtlinge Schulklassen besuchen:  
Diskurse und Emotionen von Schülerinnen, Schülern  
und Lehrpersonen im Kontext von originalen  
Begegnungen im Geographieunterricht

---

GEO 511 Masterarbeit

**Eingereicht durch**

Michelle Gubler

11711934

**Betreut durch**

Dr. Sara Landolt

**Fakultätsvertretung**

Dr. Max Maisch

21.04.2017

Geographisches Institut, Universität Zürich



## Vorwort

Mit einer aufstellbaren Wandtafel gestaltete ich als Kind mit grosser Freude Unterrichtslektionen für meine Freundinnen und Freunde. Seit damals möchte ich Lehrerin werden. Meine Freizeit und meine Schulzeit versuchte ich stets mit dem Lehrberuf zu kombinieren. Als Gymnasiumsschülerin bot ich gerne Nachhilfeunterricht an und als Studentin arbeitete ich als Tutorin an der Universität Zürich oder übernahm Vikariate an unterschiedlichen Schulen. Zu dieser Leidenschaft kam während des Studiums eine Begeisterung für humangeographische Themen hinzu. In der Abteilung »*Geography Teacher Training* (GTT)« erkannte ich die einmalige Chance, meine zwei Hauptinteressen »Humangeographie« und »Schulunterricht« während der Bachelor- und Masterarbeit zu vertiefen.

Meine Bachelorarbeit »Darstellung der Theorien und Konzepte der internationalen Migrationsforschung in Schulmaterialien für die Gymnasialstufe« (Gubler, 2014), ebenfalls betreut von Dr. Sara Landolt, hat mein Interesse am Thema »Migration« geweckt. Die Entscheidung lag daher nahe, mein Wissen zu diesem Themengebiet während der Masterarbeit zu vertiefen. Aufgrund der aktuellen Flüchtlingsthematik wollte ich mich auf das Teilgebiet der Asyl- und Flüchtlingsmigration fokussieren. Ein Vorschlag meiner Betreuerin, Dr. Sara Landolt, begeisterte mich gleich zu Beginn: Ein Forschungsprojekt im Zusammenhang mit Schulbesuchen von Flüchtlingen in Schulklassen organisiert von Solinetz<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Der gemeinnützige Verein Solinetz wurde im Jahr 2009 im Kanton Zürich gegründet. Die Mitglieder von Solinetz setzen sich mit verschiedenen Projekten für die Bedürfnisse und Interessen von Flüchtlingen, Asylsuchenden und Sans-Papiers ein. Es werden beispielsweise die Projekte »Deutschkurse«, »Gemeinsam Znacht« oder »Schulbesuche« angeboten. (Solinetz, 2016b, Zugriff: 5.9.2016)

## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben.

Meiner Betreuerin, Frau Dr. Sara Landolt, für ihre engagierte und konstruktive Unterstützung. Sie hat meine Arbeit mit zahlreichen informativen und inspirierenden Inputs bereichert. Sowohl inhaltlich als auch methodisch ist sie mir hilfsbereit zur Seite gestanden.

Allen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen, die mich bereitwillig in den Schulunterricht integriert haben. Ihnen danke ich für die Zeit, welche sie sich für die Interviews genommen haben sowie für ihre Offenheit während dieser Gespräche. Den Lehrpersonen möchte ich zusätzlich für ihr Engagement und ihre Unterstützung danken, die massgeblich zur Entstehung meiner Masterarbeit beigetragen haben.

Allen Flüchtlingen und Mitarbeitenden von Solinetz, welche ich im Rahmen meiner Arbeit kennenlernen durfte. Bedanken möchte ich mich für ihre motivierte Teilnahme an den untersuchten Schulbesuchen und für die informativen Interviewgespräche. Ein besonderer Dank gilt Frau Müller, welche mir nicht nur Zugang zum Schulbesuchsprojekt, sondern auch ein aktives Teilnehmen daran ermöglicht hat. Zusätzlich bedanke ich mich bei einer weiteren Solinetzmitarbeiterin, welche mir ebenfalls bei der Organisation und Durchführung der untersuchten Schulbesuche geholfen hat.

Meinen Eltern, Alexa und Theodor Gubler, welche mich während des ganzen Studiums liebevoll unterstützt haben. Ihre Liebe und Geduld insbesondere während stressvollen Zeiten schätze ich sehr.

Meiner Schwester, Tina Gubler, für ihre sorgfältige Durchsicht der Arbeit und für die motivierenden und hilfreichen Gespräche.

Nadine Wolf für alle ihre Anmerkungen, Ratschläge und ihre ermutigenden Worte. Durch sie ist jeder Aufenthalt in der Bibliothek angenehmer und unterhaltsamer geworden.

Milena Brodmann, Ursina Ems, Lisa Honegger und Alena Paoli, welche meine Arbeit mit wertvollen Kommentaren versehen haben. Ihnen danke ich auch für ihre ausdauernde moralische Unterstützung während der Arbeit.

Dominic Neeser, der sich Zeit für die Durchsicht meiner Arbeit genommen hat und mir mit Sorge und Liebe zur Seite gestanden ist.

Meinen Freundinnen und Mitstudierenden danke ich für ihre bestärkenden Worte und ihre Unterstützung. Ihnen danke ich auch für die entspannenden Stunden neben der Masterarbeit.

## Zusammenfassung

Über Flüchtlinge kann man in Zeitungen lesen, im Radio hören oder Beiträge im Fernsehen sehen. Sehr selten jedoch begegnet man bewusst Flüchtlingen im Alltag und noch seltener kann man mit ihnen ein persönliches Gespräch führen. Diese Gegebenheit möchte der gemeinnützige Verein Solinetz<sup>1</sup> ändern und Gespräche mit Flüchtlingen statt Gespräche über Flüchtlinge fördern (Solinetz, 2017, Zugriff: 10.2.2017). Solinetz entwickelte dafür im August 2015 ein Projekt, welches Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen<sup>2</sup> und Flüchtlingen im Kanton Zürich und Umgebung Gelegenheit gibt, einander zu begegnen, sich kennenzulernen und allfällige Vorurteile oder negative Emotionen abzubauen. Die Begegnungen finden während sogenannten Schulbesuchen<sup>3</sup> statt, wobei Freiwillige und Flüchtlinge von Solinetz in der Regel jeweils eine Schulklasse in ihrem Schulzimmer für ein paar Lektionen besuchen. Bisher wurden Schulbesuche vor allem in Gymnasien und in Berufsschulen mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Oft war der Schulbesuch Teil einer Unterrichtssequenz zum Thema »Flucht« im Geographieunterricht oder in Ergänzungsfächern<sup>4</sup> zu geografischen Themen.

Wenn Lernende unmittelbar einem Unterrichtsinhalt und in diesem Fall Flüchtlingen begegnen können, wird in der Geographiedidaktik unter anderem von »originaler Begegnung« gesprochen (vgl. Kapitel 2.3). Es sind zwar Forschungsergebnisse zu Begegnungen mit Personen innerhalb und ausserhalb des Bildungskontextes bekannt, bisher wurden jedoch sowohl originale Begegnungen mit Flüchtlingen als auch mit anderen schulexternen Personen in Schulzimmern kaum empirisch untersucht (vgl. Kapitel 1.2). Zusätzlich wurden originale Begegnungen mit Personen eher selten unter der Perspektive ihrer Verflechtungen von Unterrichtspraktiken, Diskursen und Emotionen betrachtet.

Infolgedessen verfolgt die vorliegende Masterarbeit insbesondere zwei Intentionen: Erstens, Diskurse und Emotionen, welche im Zusammenhang mit der Behandlung des Themas »Flucht« und mit originalen Begegnungen mit Flüchtlingen sichtbar werden, zu ermitteln und zu erörtern. Diesbezüglich wird ein besonderes Augenmerk auf mögliche Auswirkungen der produktiven Macht von Diskursen und Emotionen auf Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Flüchtlinge sowie deren gegenseitige Beeinflussung gelegt. Zweitens, Potentiale und Grenzen originaler Begegnungen zu erheben und zu interpretieren. (vgl. Kapitel 1.4)

---

<sup>2</sup> In dieser Arbeit werden die Ausdrücke »Schülerinnen und Schüler«, »Lernende« und »Schülerschaft« beziehungsweise »Lehrpersonen«, »Lehrende« und »Lehrerschaft« im Plural als Synonyme verwendet.

<sup>3</sup> Weitere Informationen zum Projekt »Schulbesuche«: <http://solinetz-zh.ch/projekte/schulbesuche/>

<sup>4</sup> Ein Ergänzungsfach ist ein Unterrichtsfach, welches Schülerinnen und Schülern in Maturitätsschulen als Wahlpflichtfach angeboten wird. In der Regel muss ein Ergänzungsfach neben den Grundlagefächern und dem Schwerpunktfach besucht werden. (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2017, Zugriff: 5.1.2017)

Um die genannten Intentionen zu erreichen, werden die folgenden drei Forschungsfragen gestellt:

- 1) Welche Diskurse von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen zeigen sich vor, während und nach Begegnungen mit Flüchtlingen zum Thema »Flucht« und über Flüchtlinge?
- 2) Welche Emotionen, verbunden mit den Themen »Flucht« und »Flüchtlinge« werden bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen vor, während und nach Begegnungen mit Flüchtlingen im Unterricht sichtbar?
- 3) Welche Potentiale und Probleme beinhalten Begegnungen im Unterricht, die zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen stattfinden?

Der vorliegenden Masterarbeit liegen die konzeptionellen Ansätze »Diskurse« (vgl. Kapitel 2.1) und »Emotionen« (vgl. Kapitel 2.2) sowie die zwei Begegnungskonzepte »Emotionale Begegnung« (vgl. Kapitel 2.2.2) und »Originale Begegnung« (vgl. Kapitel 2.3) zugrunde. Diskursen, Emotionen und Begegnungen ist gemeinsam, dass sie von räumlichen und zeitlichen Kontexten abhängen und von sozialen Machtbeziehungen beeinflusst sein können. Durch ihre produktive Macht können sie Realität hervorbringen. Diskursiv entstandene Beurteilungen und Identitäten von Flüchtlingen würden in der Realität beispielsweise für einen Flüchtling spürbar, falls er aufgrund von negativen Vorurteilen keine Wohnung erhält.

Originalen Begegnungen wird unter anderem zugetraut, dass sie Vorurteile vermindern, Empathie fördern sowie den sozialen Zusammenhalt stärken können (Schockemöhle, 2009, 56, 70). Ihnen werden als didaktisches Konzept zusätzlich gerne positive Lerneffekte zugeschrieben. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Originalität von Begegnungen nicht mit der Wirklichkeit gleichgesetzt werden sollte (Hasse, 2013, 13). Schülerinnen und Schüler können während originalen Begegnungen nur eine bestimmte Situation des Wirklichen erfahren. Bei subjektiven und persönlichen Erzählungen kann es zusätzlich geschehen, dass sich der Unterricht im Erzählen verliert (Fischer, 2007, 476). Um dies zu verhindern, kann den Lernenden zum Beispiel das Schaffen von Überblick und von Distanz zu den Erzählungen helfen. Zusätzlich können das Versachlichen und das kritische Hinterfragen von subjektiven Aussagen behilflich sein. (vgl. Kapitel 2.3)

In den zu untersuchenden Schulklassen könnten unter anderem Diskurse, welche durch Schulmaterialien vermittelt werden eine Rolle spielen. Dabei ist es möglich, dass diese Diskurse Einfluss auf Emotionen der Lernenden und Lehrenden nehmen werden. Emotionen können sich zusätzlich auf originale Begegnungen auswirken, welche ihrerseits mitbestimmen können, wie die Lernenden und Lehrenden Flüchtlinge wahrnehmen. (vgl. Kapitel 2.4)

Zwischen Mai und November 2016 habe ich zwei gymnasiale Schulklassen und ihre Unterrichtssequenz über Migration und Flucht teilnehmend beobachtet. Im Zentrum ist

jeweils ein Schulbesuch von Flüchtlingen organisiert vom gemeinnützigen Verein Solinetz gestanden (vgl. Kapitel 4.2.2). Nach den jeweiligen Schulbesuchen habe ich problemzentrierte Einzelinterviews nach Witzel (1985) mit insgesamt 18 erwachsenen<sup>5</sup> Schülerinnen und Schülern, drei Lehrpersonen, zwei erwachsenen Flüchtlingen und einer Solinetzmitarbeiterin durchgeführt. Für die Datenanalyse sind »offenes Kodieren« (Mey & Mruck, 2009) und die »Foucaultsche Diskursanalyse« (Diaz-Bone, 2006) kombiniert worden. (vgl. Kapitel 1)

Das erhobene Material zeigt zusammengefasst, dass die originalen Begegnungen mit Flüchtlingen Diskurse, Emotionen, Lernoutputs und die Wahrnehmungen von Flüchtlingen der untersuchten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen beeinflusst haben. Bezüglich der Diskurse ist aufgefallen, dass viele Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen Flüchtlinge in der Regel eher positiv oder sogar als Heldinnen und Helden dargestellt haben und dass teilweise widersprüchliche Diskurse gleichzeitig vorhanden gewesen sind. Emotionen sind ausgelöst, den Flüchtlingen angemerkt und nachempfunden worden oder haben die Lernenden und Lehrpersonen berührt, bewegt oder motiviert. Frühere Eindrücke der Lernenden sind teilweise gelöst und mit neuen Eindrücken ersetzt worden. Es hat sich gezeigt, dass originale Begegnungen einzigartige Potentiale wie zum Beispiel Eindrücklichkeit und Einprägsamkeit durch emotionale und persönliche Gespräche bieten können. Um Probleme wie eine fehlende kritische Distanz zu den Erzählungen der Flüchtlinge oder blockierende Emotionen zu verhindern, sollten jedoch sowohl Schulbuchinhalte und Medienberichte als auch originale Begegnungen gemeinsam mit den Lernenden kritisch hinterfragt und unterschiedliche Perspektiven kontrovers diskutiert werden. Zusätzlich kann es sich auch bei anderen emotionalen Themen empfehlen, sich als Lehrperson mit möglichen emotionalen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auseinanderzusetzen und beispielweise im Unterricht Schuldgefühle aus mehreren Blickwinkeln zu betrachten. (vgl. Kapitel 1 und 4.5.4)

---

<sup>5</sup> Die meisten untersuchten Schülerinnen, Schüler und Flüchtlinge sind mindestens 18 Jahre alt (vgl. Kapitel 3.4.2 und 4.2.1).

# Inhalt

<b>Vorwort</b> .....	<b>i</b>
<b>Danksagung</b> .....	<b>ii</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>iii</b>
<b>Abbildungen</b> .....	<b>ix</b>
<b>Tabellen</b> .....	<b>x</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
1.1 Ausgangslage.....	1
1.2 Forschungsstand zu Begegnungen.....	3
1.3 Zielsetzung.....	8
1.4 Forschungsfragen und Annahmen.....	9
1.5 Aufbau der Arbeit.....	10
1.6 Auseinandersetzung mit dem Begriff »Flüchtling«.....	11
<b>2 Konzeptionelle Ansätze</b> .....	<b>14</b>
2.1 Diskurse.....	14
2.1.1 Definition und Verwendung des Konzepts »Diskurs« .....	15
2.1.2 Subjektivierte und handlungsfähige Personen.....	16
2.1.3 Zeitlicher und räumlicher Kontext .....	18
2.1.4 Diskurse in Schulmaterialien.....	19
2.2 Emotionen.....	22
2.2.1 <i>Geographies of emotions</i> .....	23
2.2.2 Emotionale Begegnung.....	25
2.3 Originale Begegnungen.....	27
2.4 Fazit .....	32
<b>3 Methodisches Vorgehen</b> .....	<b>33</b>
3.1 Qualitative Forschungsmethoden .....	33
3.2 Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden .....	34
3.3 Forschungsfeld(-er) .....	34
3.4 Sampling Strategie.....	35
3.4.1 Auswahl eines Schulbesuchsprojekts .....	36
3.4.2 Auswahl von Schulklassen .....	37
3.4.3 Auswahl von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern.....	38
3.4.4 Auswahl der Datenmenge.....	39

---

3.5	Datenerhebung.....	40
3.5.1	Teilnehmende Beobachtungen .....	41
3.5.2	Problemzentrierte Einzelinterviews.....	44
3.6	Datenaufbereitung .....	46
3.7	Datenanalyse.....	49
3.8	Reflexion des methodischen Vorgehens.....	51
<b>4</b>	<b>Ergebnisse .....</b>	<b>54</b>
4.1	Kontaktaufnahme.....	54
4.2	Beschreibung der Fallauswahl.....	56
4.2.1	Schulklassen 1 und 2 .....	56
4.2.2	Schulbesuchsprojekt von Solinetz.....	67
4.2.3	Fazit .....	68
4.3	Diskurse, die sich zeigen .....	69
4.3.1	Diskurs »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten« .....	69
4.3.2	Dichotomer Diskurs »Sie und Wir« .....	75
4.3.3	Diskurs »einfach wauu!«.....	80
4.3.4	Diskurs »so wie ein Lehrer«.....	84
4.3.5	Fazit .....	87
4.4	Emotionen, die sichtbar werden .....	88
4.4.1	»Theoretische Sachen« vor dem Schulbesuch.....	88
4.4.2	Stimmungswandel: »eine Stufe runtergefahren«.....	90
4.4.3	»Emotionale Strömungen« während des Schulbesuchs .....	91
4.4.4	Emotionale Begegnungen motivieren und hinterlassen Eindrücke.....	96
4.4.5	Fazit .....	101
4.5	Potentiale und Probleme originaler Begegnungen .....	103
4.5.1	Lernoutputs: »Horizont erweitern« .....	103
4.5.2	Potentiale: »Prägt und bleibt im Kopf« .....	106
4.5.3	Probleme: »Realitätsbasis ... hat gefehlt«.....	111
4.5.4	Fazit .....	114
<b>5</b>	<b>Schlussdiskussion.....</b>	<b>116</b>
5.1	Mosaik widersprüchlicher Diskurse und Realitäten .....	116
5.2	»Emotions do things« .....	120
5.3	Bedeutungsvolle Begegnungen .....	122
5.4	Empfehlungen für Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende.....	126
5.5	Mögliche Forschungsfelder und Ausblick.....	127
<b>6</b>	<b>Persönliches Fazit .....</b>	<b>129</b>
	<b>Literatur.....</b>	<b>130</b>

---

<b>Anhang A: Einverständniserklärung (EV).....</b>	<b>138</b>
<b>Anhang B: Beobachtungsleitfaden (Teil 1).....</b>	<b>139</b>
<b>Anhang C: Beobachtungsleitfaden (Teil 2) .....</b>	<b>140</b>
<b>Anhang D: Kurzfragebogen.....</b>	<b>142</b>
<b>Anhang E: Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler .....</b>	<b>143</b>
<b>Anhang F: Interviewleitfaden Lehrpersonen.....</b>	<b>145</b>
<b>Anhang G: Interviewleitfaden Flüchtlinge.....</b>	<b>148</b>
<b>Anhang H: Interviewleitfaden Solinetzmitarbeitende.....</b>	<b>150</b>
<b>Anhang I: Liste der wichtigsten Codes und Kategorien .....</b>	<b>152</b>
<b>Anhang J: Informationen zu den interviewten Personen .....</b>	<b>154</b>
<b>Persönliche Erklärung.....</b>	<b>156</b>

## Abbildungen

Abbildung 1: Verlauf der Auswahl von bestimmten Schulklassen (Quelle: Eigene Darstellung).....	38
Abbildung 2: »Rollender Forschungsprozess« (Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an Mey & Mruck, 2009, 111) .....	39
Abbildung 3: Übersetzter Ausschnitt aus einem offen kodierten Interview mit Jonas Frei (Klasse 1) (Quelle: Screenshot in MAXQDA12).....	49
Abbildung 4: Unterrichtssequenz der Klasse 1 (Quelle: Eigene Darstellung) .....	62
Abbildung 5: Unterrichtssequenz der Klasse 2 (Quelle: Eigene Darstellung) .....	63
Abbildung 6: Unkenntlich gemachtes Foto vom Schulbesuch in der zweiten Schulklasse (Quelle: Solinetzmitarbeiterin).....	66
Abbildung 7: Unkenntlich gemachtes Foto vom Schulbesuch in der ersten Schulklasse (Quelle: Solinetzmitarbeiterin) .....	79

## Tabellen

Tabelle 1: Ausschnitt aus einem Beobachtungsleitfaden (Teil 1) zum Schulbesuch von Solinetz in der ersten Schulklasse (S=Schülerinnen und Schüler) .....	43
Tabelle 2: Ausschnitt aus einem Beobachtungsleitfaden (Teil 2) zum Schulbesuch von Solinetz in der ersten Schulklasse (S=Schülerinnen und Schüler, LP=Lehrperson, F=Flüchtling(e)) .....	43
Tabelle 3: Verwendete Transkriptionscodes .....	48
Tabelle 4: Übersicht über die untersuchten Schulklassen.....	57

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangslage

Über Flüchtlinge kann man in Zeitungen lesen, im Radio hören oder Beiträge im Fernsehen sehen. Eher selten begegnet man jedoch bewusst Flüchtlingen im Alltag und noch seltener kann man mit ihnen ein persönliches Gespräch führen. Diese Gegebenheit möchte der Verein Solinetz<sup>1</sup> ändern und Gespräche mit Flüchtlingen statt Gespräche über Flüchtlinge fördern (Solinetz, 2017, Zugriff: 10.2.2017). Solinetz entwickelte dafür im August 2015 ein Projekt, welches Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen<sup>6</sup> und Flüchtlingen im Kanton Zürich und Umgebung Gelegenheit gibt, einander zu begegnen, sich kennenzulernen und allfällige Vorurteile oder negative Emotionen abzubauen. Die Begegnungen finden während sogenannten Schulbesuchen<sup>7</sup> statt, wobei Freiwillige und Flüchtlinge von Solinetz in der Regel jeweils eine Schulklasse in ihrem Schulzimmer für ein paar Lektionen besuchen. Bisher wurden Schulbesuche vor allem in Maturitätsschulen<sup>8</sup> mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Oft war der Schulbesuch Teil einer Unterrichtssequenz zum Thema »Flucht« im Geographieunterricht oder in Ergänzungsfächern<sup>9</sup> mit geografischen Themen.

Während einer Unterrichtssequenz kann das Thema »Flucht« von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen ganz unterschiedlich behandelt werden. Beispielsweise können durch Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien mit Wort und Bild bestimmte Aussagen über Flüchtlinge vermittelt werden (Niehaus et al., 2015, 67). Flüchtlinge können darin etwa als Bereicherung oder als Bedrohung für die Schweiz dargestellt werden (Niehaus, et al., 2015, 58). Solche gesprochenen oder geschriebenen Aussagen rund um ein bestimmtes Thema werden in der Umgangssprache gerne als Diskurs bezeichnet (Cresswell, 2009, 211). Diskurse sind nach einem Verständnis von Foucault (1981) jedoch viel mehr als Ansammlungen von Aussagen.<sup>10</sup> Nach seinem Verständnis können Diskurse nicht nur Etwas als Ansammlung von Aussagen beschreiben, sondern dieses Etwas gleichzeitig in der

---

<sup>6</sup> In dieser Arbeit werden die Ausdrücke »Schülerinnen und Schüler« und »Lernende« sowie die Bezeichnungen »Lehrpersonen« und »Lehrende« jeweils als Synonyme verwendet.

<sup>7</sup> Weitere Informationen zum Projekt »Schulbesuche«: <http://solinetz-zh.ch/projekte/schulbesuche/>

<sup>8</sup> Maturitätsschulen im Kanton Zürich umfassen verschiedene Gymnasien, Berufsmaturitätsschulen und Fachmittelschulen (Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2017b, Zugriff: 5.4.2017).

<sup>9</sup> Ein Ergänzungsfach ist ein Unterrichtsfach, welches Schülerinnen und Schülern in Maturitätsschulen als Wahlpflichtfach angeboten werden kann. In der Regel wird mindestens ein Ergänzungsfach neben den Grundlagefächern und dem Schwerpunktfach besucht. (Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2017a: Zugriff: 5.1.2017)

<sup>10</sup> Diskurs als ein konzeptioneller Ansatz dieser Masterarbeit wird im Kapitel 2.1 genauer erläutert.

Realität hervorbringen (Foucault, 1991, zit. in: Cresswell, 2009, 211). Diskursiv entstandene Beurteilungen von Flüchtlingen können in der Realität für einen Flüchtling beispielsweise spürbar werden, wenn er von anderen Personen als Bedrohung angesehen wird.

Eng verbunden mit Diskursen können emotionale Reaktionen in einem Schulunterricht über das Thema »Flucht« sein. Insbesondere bei der Behandlung von »*highly political and morally sensitive*« (Barford, 2017, 34) Themen im Schulunterricht können Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen ganz unterschiedliche Werte, Vorstellungen oder Emotionen<sup>11</sup> damit verbinden (ebd.; Zembylas, 2011, 151). Die Art und Weise einer Darstellung von Flüchtlingen im Unterricht kann beeinflussen, ob bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen zum Beispiel Freude oder Angst hervorgerufen werden (vgl. Zembylas, 2011, 151; Ahmed, 2004a, 25). Je nachdem, welche Emotionen sie erleben, kann sich zusätzlich ihre Meinung darüber ändern, wer oder was sie und andere Personen sind oder tun sollen (vgl. Davidson & Milligan, 2004, 524).

Diskurse und Emotionen können ihrerseits durch Begegnungen mit Personen verursacht oder verändert werden (Ahmed, 2004b, 10). Ahmed (2004a, 28) ist der Ansicht, dass Emotionen nicht nur in unserem Inneren vorkommen und von innen nach aussen gelangen, sondern vor allem zwischen uns und anderen Personen, Objekten oder Orten passieren.<sup>12</sup> Bevor wir fremden Personen (z.B. Flüchtlingen) begegnen, haben wir von ihnen bestimmte Eindrücke (Ahmed, 2004a, 29). Die Personen beeindruckt uns während der Begegnung ebenfalls und die gesamte Begegnung hinterlässt einen Eindruck (ebd., 29-30).

Wird an einer Schule eine Unterrichtssequenz zum Thema »Flucht« durchgeführt, können sich folglich sowohl Diskurse als auch Emotionen zeigen und gegenseitig aufeinander sowie auf Lernende und Lehrende einwirken. So wie Diskurse und Emotionen können auch Begegnungen mit Flüchtlingen während eines Schulbesuchs von Solinetz beeinflussen, was Lernende über das Thema »Flucht« lernen und wie Flüchtlinge von Lernenden und Lehrenden am Ende einer Unterrichtssequenz gesehen werden.

Zwei gymnasiale Schulklassen, welche sich eine Zeit lang mit dem Thema »Flucht« auseinandersetzen und jeweils einmal von Solinetz besucht werden, sind Forschungsgegenstand der vorliegenden Masterarbeit. Wenn Lernende einem Unterrichtsinhalt und in diesem Fall Flüchtlingen unmittelbar begegnen können, wird in der Geographiedidaktik unter anderem von einer originalen Begegnung gesprochen (vgl. Frank, 2013, 23).<sup>13</sup> Im Zentrum dieser Masterarbeit stehen solche originalen Begegnungen

---

<sup>11</sup> Mit Emotionen setzt sich das Kapitel 2.2 weiter auseinander.

<sup>12</sup> Mit Emotionen und emotionalen Begegnungen setzt sich das Kapitel 2.2 weiter auseinander.

<sup>13</sup> Originale Begegnungen werden im Kapitel 2.3 ausführlich behandelt.

zwischen erwachsenen<sup>14</sup> Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen<sup>15</sup> während der Schulbesuche von Solinetz. Sowohl vor, während als auch nach den Schulbesuchen werden die zwei Schulklassen von mir teilnehmend beobachtet (vgl. Kapitel 3.5.1). Zusätzlich werden am Ende der Unterrichtssequenz einzelne Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen problemzentriert interviewt (vgl. Kapitel 3.5.2). Mich interessieren Diskurse und Emotionen, welche während Unterrichtslektionen und Interviews im Zusammenhang mit dem Thema »Flucht« hörbar und sichtbar werden. Zusätzlich möchte ich Potentiale und Probleme von originalen Begegnungen erforschen. Welche fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Forschungsergebnisse im Feld der Geographie bereits zu Begegnungen im und ausserhalb des Schulunterrichts vorhanden sind, wird im folgenden Kapitel näher erläutert.

## 1.2 Forschungsstand zu Begegnungen

Begegnungen werden innerhalb der *geographies of encounter* recht intensiv erforscht. Die *geographies of encounter* umfassen einen Forschungsbereich, welcher sich mit Begegnungen geprägt von Diversität und Fremdheit beschäftigt (Wilson, 2016, 1). Ein grosser Teil dieser fachwissenschaftlichen Forschungen bezieht sich auf die Kontakthypothese, welche 1954 vom Psychologen Allport entwickelt worden ist (Matejskova & Leitner, 2011, 4). Allport (1954, zit. in: Matejskova & Leitner, 2011, 4) nimmt an, dass Kontakt zwischen fremden und diversen (z.B. bezogen auf die Kultur oder Religion) Personen zu einer Verminderung von Vorurteilen und zu einer positiveren interpersonellen Beziehung führen kann. Er geht davon aus, dass Menschen generell Unbekanntes nicht mögen und dass durch einen Kontakt Kenntnisse und Vertrautheit über Unbekanntes und Unbekannte vermittelt werden können (Allport, 1954, zit. in: Valentine, 2008, 324). Diese Hypothese ist innerhalb der Geographie insbesondere im Zusammenhang mit Erforschungen von Begegnungen in Städten weiterverfolgt worden (Valentine, 2008, 324). Befürwortende der Hypothese zeigen in solchen Forschungen, wie flüchtige, alltägliche Begegnungen, wie sie zum Beispiel in einem Kaffee (vgl. Laurier & Philo, 2006) oder auf einem Wochenmarkt (vgl. Watson, 2009) stattfinden, eine positive Beziehung zu Fremden fördern können. Forschende, die sich kritisch mit der Kontakthypothese auseinandersetzen, schliessen aus ihren Forschungsergebnissen, dass nicht alle Begegnungen die in der Hypothese vorhergesagten, positiven Wirkungen hervorrufen

---

<sup>14</sup> Die meisten untersuchten Schülerinnen, Schüler und Flüchtlinge sind mindestens 18 Jahre alt (vgl. Kapitel 3.4.2).

<sup>15</sup> Die Aufzählung von Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen impliziert, dass Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen keine Flüchtlinge und umgekehrt Flüchtlinge keine Lernende oder Lehrende sind. In der vorliegenden Arbeit kann diese Differenzierung verwendet werden, weil es in den untersuchten Schulklassen keine Flüchtlinge gibt. Es muss jedoch festgehalten werden, dass einige Flüchtlinge von Solinetz als Lehrende tätig (gewesen) sind. In dieser Arbeit sind mit Lehrpersonen jedoch diejenigen Personen gemeint, welche die untersuchten Schulklassen unterrichten.

können (vgl. Wilson, 2016, 2013; Mayblin et al., 2015; Andersson et al., 2012; Hemming, 2011; Matejskova & Leitner, 2011; Valentine, 2008; Amin, 2002). Amin (2002, 969) betont, dass ein Kontakt allein dazu nicht ausreicht. Auf seine Argumentation bezieht sich Valentine (2008, 325) und leitet unter anderem davon ab, dass nur »bedeutungsvolle« (*meaningful*) Begegnungen tatsächlich zu einer nachhaltigen Verminderung von Vorurteilen, zu einem stärkeren sozialen Zusammenhalt oder zu einem erhöhten Verständnis und Mitgefühl mit Fremden führen können. Dahingegen können nicht-bedeutungsvolle Begegnungen nicht über den jeweiligen Moment einer Begegnung hinaus positive Wirkungen zeigen (ebd.). Matejskova & Leitner (2011, 28) stützen mit ihrer Analyse diese Erkenntnis von Valentine (2008, 325). Sie zeigen unter anderem, dass Begegnungen, welche die Einstellung einer Einheimischen oder eines Einheimischen gegenüber einem Immigranten oder einer Immigrantin geändert haben, als Ausnahmen wahrgenommen werden können und nicht automatisch die Akzeptanz aller Immigrantinnen und Immigranten bedeuten.

In der fachwissenschaftlichen Literatur werden unterschiedliche Voraussetzungen genannt, welche Begegnungen bedeutungsvoll machen können. Amin (2002, 969) unterscheidet zwischen öffentlichen, alltäglichen Begegnungsorten (z.B. städtische Parks) und Orten, wo man sich über eine längere Zeit regelmässig begegnen kann. Letzteres wird seit Amins (2002) Arbeit »*micropublics*« genannt und ein grösseres Potential für bedeutungsvolle Begegnungen zugeschrieben. *Micropublics* können zum Beispiel Schulen, Universitäten, Arbeitsplätze, Sport- oder Musikvereine sein (Amin, 2002, 969, 959). Neben der Regelmässigkeit wird gezeigt, dass auch eine relativ kurze, aber intensive Zusammenarbeit zum Beispiel während eines Workshops bedeutungsvolle Begegnungen ermöglichen kann (vgl. Mayblin et al., 2015; Day, 2002).

Die meisten fachwissenschaftlichen Arbeiten zu Begegnungen in Schulen oder Universitäten beschränken sich hauptsächlich auf die Untersuchung von Lernenden, ihren Eltern oder Lehrpersonen und analysieren keine Begegnungen während Schulbesuchen von schulexternen Personen. Die Begegnungen finden zwischen Lernenden, Eltern oder Lehrpersonen mit zum Beispiel unterschiedlicher Nationalität, Religion oder Geschlecht statt (vgl. Andersson et al., 2012; Hemming, 2011). Die Forschung von Andersson et al. (2012, 502-50) ist an einer Universität in Grossbritannien durchgeführt worden und dokumentiert, wie Studierende in halbstrukturierten Einzel- und Fokusgruppeninterviews von interkulturellen Begegnungen auf dem Universitätsgelände erzählen. Ihre Arbeit zeigt, dass heterogene schulische *micropublics* nicht unbedingt zu bedeutungsvollen Begegnungen zwischen Lernenden unterschiedlicher Kultur führen (ebd., 512). Statt bedeutungsvollen Begegnungen sind an dieser Universität Segregationen und Spannungen unter den Studierenden wahrnehmbar (ebd., 511). Segregationen und Spannungen können laut den Studierenden zum Beispiel aufgrund von unterschiedlichen Verhaltensweisen, Lebensstilen oder Einstellungen entstehen, welche ferner mit Religion, Nationalität oder Geschlecht zu tun haben (ebd., 507, 510). Hemming (2011, 68) vergleicht in seiner Arbeit zwei

Primarschulen in England und hat in beiden Schulen teilnehmende Beobachtungen und qualitative Interviews durchgeführt (ebd., 66). Die zwei Primarschulen wollen gezielt den sozialen Zusammenhalt zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religion und Ethnie fördern. Um ihr Ziel zu erreichen, sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, sich wie »zivilisierte« Körper zu verhalten und die Werte »Nächstenliebe«, »Toleranz« und »Respekt« internalisieren. Hierfür haben die Schulen im Rahmen der *Personal, Social, Health & Citizenship Education* mit ihren Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit Emotionen unternommen. Bei dieser Auseinandersetzung ist die bewusste Einsetzung von sozial akzeptierten Emotionen und Unterdrückung von sozial nicht akzeptierten Emotionen gefördert worden (Hochschild, 1983, zit. in: Hemming, 2011, 68). Das Projekt an den beiden Schulen kann insofern als erfolgreich bezeichnet werden, als dass Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Religion oder Ethnie vermehrt zusammen gespielt und gearbeitet haben (Hemming, 2011, 71). Zusätzlich haben sich neue Freundschaften und nachhaltige positive Wirkungen für den sozialen Zusammenhalt entwickelt. Hemming (2011, 76) stellt jedoch fest, dass ermittelte Diskurse und Werte der Lernenden den gezeigten emotionalen Reaktionen auf dem Schulgelände oft widersprechen (ebd., 72) oder dass sichtbar gewordene Diskurse, Werte und emotionale Reaktionen übereinstimmen aber den besprochenen sozial akzeptierten Emotionen widersprechen (ebd., 76). Bei einigen Schülerinnen und Schülern können diese Widersprüche auf einen Konflikt zwischen den Werten, welche zu Hause im Familienumfeld gepflegt worden sind und den Werten, welche die Schule zu fördern versucht hat, zurückgeführt werden (ebd., 76). Die Arbeiten von Andersson et al. (2012) und Hemming (2011) untersuchen beide keine Begegnungen zwischen schulinternen und schulexternen Personen. Ihre Forschungen inspirieren mich jedoch dazu, die Begegnungen während der Schulbesuche von Solinetz hinsichtlich ihrer Wirkungen zu untersuchen und aufzuzeigen, inwiefern sie »bedeutungsvoll« sind oder nicht.

Im Bildungskontext sind neben fachwissenschaftlichen auch fachdidaktische Arbeiten zu Begegnungen vorhanden. Begegnungen im Geographieunterricht sind ein gut abgedecktes Forschungsfeld. Die meisten fachdidaktischen Arbeiten beschäftigen sich jedoch mit unmittelbaren sogenannten originalen Begegnungen<sup>16</sup> zwischen Lernenden und Gegenständen oder Phänomenen in Realräumen bekannt als *outdoor education* (vgl. Heynoldt, 2016, 2014; Bogner & Wiseman, 2004) oder ausserschulisches regionales Lernen (vgl. Messmer et al., 2011; Schockemöhle, 2009). Zusätzlich existieren Untersuchungen von virtuellen Begegnungen (vgl. Budke & Kanwischer, 2006). Forschungsergebnisse, welche originale Begegnungen zwischen Schülerinnen, Schülern und schulexternen Personen im oder ausserhalb des Schulzimmers dokumentieren, sind hingegen eher selten. Hier sind insbesondere die Arbeiten von Nairn (2005), Day (2002) und Berry (1997) hervorzuheben.

---

<sup>16</sup> Originale Begegnungen werden im Kapitel 2.3 genauer definiert und erläutert.

Berry, Professorin im Geographiedepartement an der Universität Nevada, diskutiert zum Beispiel, wieso, wann und wie man »*First-person accounts*« von »Anderen« (Berry, 1997, 283) im Schulunterricht einsetzen kann. Unter »Anderen« versteht die Autorin Personen, welche nicht männliche, weisse Einwohner eines Landes des globalen Nordens<sup>17</sup> sind.<sup>18</sup> Ihre Schlüsse zieht Berry aus eigenen Lehrerfahrungen als Dozentin in den USA. Zwar stellt Berry (1997) keine empirisch erhobenen Resultate vor. Ihre Erfahrungen können jedoch dabei helfen, eine Unterrichtssequenz mit einer originalen Begegnung zu gestalten. Berry (1997, 286) geht von der Grundannahme aus, dass es als Lehrperson sinnvoll ist, den Schülerinnen und Schülern Unterrichtsinhalte nicht nur aus der eigenen, subjektiven Perspektive zu präsentieren. Gemäss Berry (1997, 284) tragen *First-person accounts* dazu bei, dass im Schulunterricht weniger Stereotypen und Missrepräsentationen über »Andere«<sup>12</sup> vermittelt werden. *First-person accounts* können für Schülerinnen und Schüler realistischer wirken und die Glaubwürdigkeit des Unterrichtsinhalts erhöhen. Zusätzlich können sie den Lernenden helfen, schneller Anschluss an einen Unterrichtsinhalt zu finden und das Verständnis für komplexe Beziehungen und Erfahrungen zu erweitern. Berry (1997, 286) betont, dass *First-person accounts* sorgfältig organisiert und in den Unterricht eingebettet werden sollten, um die genannten positiven Wirkungen zu erzielen. Fehlen Schülerinnen und Schülern beispielsweise theoretische Grundlagen oder Hinweise auf den aktuellen Kontext, können sie *First-person accounts* auch als irrelevant empfinden. Auch wenn Berry (1997) keine empirischen Resultate darlegt, zeigen ihre Erläuterungen, dass eine Untersuchung von Vor- und Nachteilen von persönlichen Gesprächen mit schulexternen Personen wie Flüchtlingen im Schulzimmer für Lernende und Lehrende interessant sein könnte. Überdies animiert mich ihre Arbeit dazu, ein besonderes Augenmerk auf die Vor- und Nachbereitungen von Schulbesuchen zu legen.

Day hat sich in England auf *Social Anthropology* und *Educational Studies* spezialisiert und mit »*Putting Yourself in Other People's Shoes': The Use of Forum Theatre to Explore Refugee and Homeless issues in Schools.*« (Day, 2002) einen für meine Arbeit interessanten Beitrag geschrieben. Day (2002, 21) analysiert einen Theaterworkshop, der von Schauspielerinnen und Schauspielern, welche selbst Erfahrungen als Flüchtlinge oder Obdachlose gemacht haben, in Schulen organisiert worden ist. Bei drei Theaterworkshops in drei Sekundarschulen in London ist Day (2000, 21) mit dabei gewesen. Das Konzept des Theaterworkshops sieht so aus, dass zuerst die professionelle Theatergruppe ein

---

<sup>17</sup> Die Bezeichnungen »globaler Süden« bzw. »globaler Norden« werden anstelle wertender Begriffe wie »Entwicklungsländer« oder »Industrieländer« verwendet. Mit den Bezeichnungen werden Länder voneinander unterschieden, welche entweder eine benachteiligte bzw. eine privilegierte Position im globalen System besitzen. (vgl. Freytag, T., et al., 2016, 172)

<sup>18</sup> Unter »Anderen« versteht die Autorin wie erwähnt Personen, welche nicht männliche, weisse Einwohner eines Landes des globalen Nordens<sup>11</sup> sind (Berry, 1997, 283). Zu den »Anderen« gehören ihrer Meinung nach unter anderem Frauen, Menschen mit einer anderen Hautfarbe, Religion oder Kultur sowie Migrierende (ebd.). Eine kritische Diskussion zu Begriffen wie »Andere« oder »Fremde« kann z.B. in Ahmed (2000b) oder Zetter (2007) nachgelesen werden.

Theaterstück spielt, das mit einem schlechten Ausgang für die Flüchtlinge und Obdachlosen endet (2000, 21-22). Anschliessend beginnt das Theaterstück von neuem und die Schülerinnen und Schüler können sich jederzeit freiwillig melden und eine Rolle übernehmen. Mit ihrem Eingreifen können die Lernenden die Geschichte so verändern, dass durch moralischere Handlungen der dargestellten Personen ein Happy End für die Flüchtlinge und Obdachlosen herauskommt. Anhand von beschreibenden Beobachtungen, Einzelinterviews mit drei Lehrpersonen und Fokusgruppeninterviews mit 20 Schülerinnen und Schülern hat Day (2002, 25, 31) herausgefunden, dass während des Theaterworkshops eine moralische Bildung und emotionale Intelligenz bei den Schülerinnen und Schülern gefördert werden konnte. Die emotionale Intelligenz hat Day (2002, 31) daran erkannt, dass die Lernenden Mitgefühl mit den Flüchtlingen und Obdachlosen gezeigt haben. Dadurch, dass die Schauspielerinnen und Schauspieler in ihrem bisherigen Leben selbst als Flüchtlinge und Obdachlose Erfahrungen gesammelt hatten, ist das Theaterstück für die Schülerinnen und Schüler realer und das Mitgefühl grösser geworden. Die Forschungsergebnisse von Day (2002) können dazu anregen, Entstehung und Auswirkungen von Mitgefühl näher zu untersuchen. In Bezug auf meine Masterarbeit stellt sich die Frage, ob bereits Gespräche mit Flüchtlingen während der Schulbesuche Emotionen wie Mitgefühl auslösen können, oder ob dafür Projekte wie dieser Theaterworkshop, wo man in die Rolle von Flüchtlingen schlüpfen kann, notwendig sind.

Im Forschungsprojekt »*The Problems of Utilizing ›Direct Experience‹ in Geography Education*« von Nairn (2005) werden hauptsächlich Probleme aufgezeigt, die bei der Umsetzung von originalen Begegnungen im Unterricht entstehen können. Nairn (2005, 298) hat mit einer Methoden-Triangulation gearbeitet und Daten mittels narrativen Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und Zeichnungs- und Textprodukten der untersuchten Studentinnen und Studenten erhoben. Die Begegnungen haben während zwei dreitägigen Exkursionen für Studierende im Bachelorstudium Humangeographie mit dem Thema »*international migration to New Zealand*« (Nairn, 2005, 298) stattgefunden. Während der Exkursionen sind die Studierenden Migrantinnen und Migranten, Flüchtlingen sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern begegnet und haben diese beobachtet und interviewt (Nairn, 2005, 299). Ein Problem, das bei der Umsetzung einer originalen Begegnung entstehen kann, besteht gemäss Berg (1994, zit. in: Nairn, 2005, 293) darin, dass originale Begegnungen von Lehrpersonen gerne als »reale« Begegnungen angepriesen werden. Dadurch können Unterrichtsinhalte in anderen Unterrichtsmedien, seien es Schulbücher oder Zeitungsartikel, als »weniger real« wahrgenommen werden. Doch während originalen Begegnungen müssen zum Beispiel *first-person accounts* nicht unbedingt realer oder weniger manipuliert sein (Scott, 1992, zit. in: Nairn, 2005, 293). Nairn (2005, 294) warnt daher vor einer *logocentric essentializing epistemology*, die ohne kritische Vor- und Nachbereitung einer originalen Begegnung entstehen kann. Als ein Beispiel nennt sie: »...*the assumption that the truth or reality or experience of migration will be transparently*

*available to students if they talk with migrants rather than read about migration.*« (Nairn, 2005, 294).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass zwar Forschungsergebnisse zu Begegnungen mit Personen innerhalb und ausserhalb des Bildungskontextes vorliegen, bisher jedoch nach meinem Wissen sowohl originale Begegnungen mit Flüchtlingen als auch mit anderen schulexternen Personen in Schulzimmern kaum empirisch untersucht worden sind. Zusätzlich sind originale Begegnungen mit Personen eher selten unter der Perspektive ihrer Verflechtungen von Unterrichtspraktiken, Diskursen und Emotionen betrachtet worden.

### 1.3 Zielsetzung

Mein erstes Ziel mit der vorliegenden Masterarbeit besteht darin, aktuelle Erkenntnisse zu Aushandlungen des Themas »Flucht« im gymnasialen Geographieunterricht in der Schweiz in Erfahrung zu bringen. Ich möchte beispielsweise aufzeigen, wie in ausgewählten Schulklassen mit dem Thema umgegangen wird, welche Aspekte von Flucht diskutiert werden und wie Flüchtlinge dargestellt werden. Ich beabsichtige Vorstellungen und Meinungen von Lernenden und Lehrenden von Flüchtlingen zu dokumentieren und einen Einblick zu ermöglichen, wie Lernende und Lehrende in städtischen Gymnasien in der Schweiz Flüchtlinge wahrnehmen können. Darüber hinaus soll erforscht werden, was Schülerinnen und Schüler ihrer Meinung nach von einer solchen Unterrichtssequenz zum Thema »Flucht« mitnehmen können und inwiefern sie beispielsweise bestimmte Lernoutputs auch im Alltag beschäftigen oder umsetzen werden. Solche Forschungsergebnisse sollen ferner einen Überblick zu den Möglichkeiten und Grenzen von Lehrpersonen vermitteln und bei der Planung einer Unterrichtssequenz über die Flüchtlingsthematik behilflich sein.

Als zweites verfolge ich das Ziel, dass ich anknüpfend an den Forschungsstand (vgl. vorheriges Kapitel) zu Debatten im Forschungsbereich der *geographies of encounters* beitragen kann. In der vorliegenden Arbeit werden Schulbesuche von Solinetz als eine Möglichkeit von originalen Begegnungen zwischen Lernenden, Lehrenden und Flüchtlingen vorgestellt. Dazu möchte ich empirische Daten erheben und Erkenntnisse über mögliche Potentiale und Probleme gewinnen. Anhand der Potentiale soll gegebenenfalls beurteilt werden können, ob die Begegnungen als »bedeutungsvoll« (vgl. vorheriges Kapitel) betrachtet werden können oder nicht. Falls bedeutungsvolle Begegnungen stattfinden, beabsichtige ich insbesondere festzustellen, welche Vorurteile von Lernenden gegenüber Flüchtlingen vermindert oder verstärkt werden können. Aus solchen Ergebnissen soll abschätzbar werden, inwiefern sich Schulbesuche von Flüchtlingen in Schulklassen positiv auf den sozialen Zusammenhalt zwischen Einheimischen und Flüchtlingen auswirken können.

Als drittes Ziel intendiere ich an der Schnittstelle zwischen der Begegnungs- (vgl. Kapitel 1.2 und 2.3), der Emotions- (vgl. Kapitel 2.2) und der Diskursforschung (vgl. Kapitel 2.1) im Feld der Geographie neue und anschlussfähige Forschungsergebnisse zu generieren. Dafür möchte ich die Begegnungen unter der Perspektive ihrer Verflechtungen mit Diskursen und Emotionen betrachten. Diesbezüglich bezwecke ich insbesondere ermitteln zu können, was für eine Rolle Diskurse und Emotionen im Schulunterricht und bei originalen Begegnungen spielen können. Mögliche Auswirkungen auf Lernende und ihre Lernoutputs sowie auf Lehrende und Flüchtlinge sollen aufgezeigt werden.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit lautet, dass ich insbesondere gymnasiale Lehrpersonen und Mitarbeitende von Solinetz auf mögliche Potentiale und Probleme von Schulbesuchen von Flüchtlingen aufmerksam machen kann. Gegebenenfalls möchte ich ihnen zusätzlich Empfehlungen hinsichtlich einer (weiteren) Durchführung von originalen Begegnungen zwischen Lernenden, Lehrenden und Flüchtlingen geben.

## **1.4 Forschungsfragen und Annahmen**

Um die Ziele zu erreichen, werden drei Forschungsfragen gestellt. Empirisch umgesetzt werden die Forschungsfragen mit ausgewählten Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen zweier gymnasialer Schulklassen im Kanton Zürich (vgl. Kapitel 3.4).

- 1) Welche Diskurse von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen zeigen sich vor, während und nach Begegnungen mit Flüchtlingen zum Thema »Flucht« und über Flüchtlinge?

Die erste Forschungsfrage setzt sich mit den Diskursen zu Flucht und Flüchtlingen auseinander. Es wird ermittelt, welche Diskurse in den beiden Schulklassen dominant sind. Es wird insbesondere darauf geachtet, wie mit dominanten Diskursen zu Flüchtlingen, bekannt aus Schulbuchstudien (vgl. Kapitel 2.1.4), umgegangen wird. Zusätzlich wird nach neuen oder widersprüchlichen Diskursen gesucht.

- 2) Welche Emotionen, verbunden mit den Themen »Flucht« und »Flüchtlinge« werden bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen vor, während und nach Begegnungen mit Flüchtlingen im Unterricht sichtbar?

Die zweite Forschungsfrage analysiert, welche Emotionen in welchem Zusammenhang wahrnehmbar werden. Das Interesse richtet sich zusätzlich auf mögliche Auswirkungen von Emotionen auf die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen. Diesbezüglich wird ein besonderes Augenmerk auf mögliche Auswirkungen der produktiven Macht von Diskursen und Emotionen auf Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Flüchtlinge sowie deren gegenseitige Beeinflussung gelegt.

- 3) Welche Potentiale und Probleme können originale Begegnungen im Unterricht, die zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen stattfinden beinhalten?

Bezogen auf die Potentiale und Probleme wird einerseits aus Schülerinnen-, Schüler- und Lehrpersonensicht ermittelt, was Lernende durch originale Begegnungen lernen können. Andererseits wird untersucht, mit was für Problemen solche Begegnungen beispielsweise für die Unterrichtsgestaltung verbunden sein können. Zusätzlich soll erforscht werden, wie originale Begegnungen mit Flüchtlingen im Schulunterricht Diskurse und Emotionen von Lernenden und Lehrenden gegebenenfalls beeinflussen können. Falls es zu Beeinflussungen kommt, interessiert mich insbesondere, wie sich dadurch die Wahrnehmungen verändern, welche Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen von Flüchtlingen haben.

Generell gehe ich davon aus, dass sich die Wahrnehmung von Flüchtlingen der Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen während der Unterrichtssequenz verändern werden. Ich nehme an, dass nicht viele Lernende und Lehrende bereits einmal persönlich mit Flüchtlingen gesprochen haben. Aus diesem Grund erwarte ich, dass sich die Wahrnehmungen insbesondere durch die Begegnungen mit den Flüchtlingen im Verlauf der Unterrichtssequenz verändern werden. Basierend auf dem Forschungsstand (vgl. Kapitel 1.2) nehme ich an, dass Begegnungen, falls sie bedeutungsvoll sind, Vorurteile oder negative Emotionen abbauen und generell ein positiveres Bild von Flüchtlingen vermitteln können. Ich halte jedoch auch für wahrscheinlich, dass die Lernenden und Lehrenden die Flüchtlinge von Solinetz für eine Ausnahme halten können und dass sie ein positiveres Bild nicht automatisch auf alle Flüchtlinge beziehen. Überdies vermute ich, dass die Begegnungen mit Flüchtlingen Emotionen auslösen und dass diese unter anderem die Diskurse von Lernenden und Lehrenden beeinflussen können. Eine weitere Annahme besteht darin, dass sich die Schulbesuche positiv auf Aufmerksamkeit, Motivation und Lernoutputs von Schülerinnen und Schülern auswirken können.

## **1.5 Aufbau der Arbeit**

Der Aufbau der Masterarbeit gliedert sich in sechs Kapitel. Diese Einleitung enthält nachfolgend eine Auseinandersetzung mit dem Begriff »Flüchtling«. Im Anschluss werden im Kapitel 1 neben den zwei Begegnungskonzepten »Emotionale Begegnung« und »Originale Begegnung« die konzeptionellen Ansätze »Diskurse« und »Emotionen« definiert und erläutert. Das methodische Vorgehen wird im Kapitel 1 beschrieben. Die zentralen Schritte bestehen aus der Auswahl relevanter Fälle sowie der Erhebung, Aufbereitung und Analyse von Daten. Die Resultate der empirischen Datenanalyse werden im Kapitel 1 vorgestellt und erläutert. Im Kapitel 4.5.4 werden die erhobenen Resultate mit den konzeptuellen Ansätzen diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet. Nach dieser wissenschaftlichen wird zusätzlich eine praxisorientierte Diskussion mit Empfehlungen für

Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende ausgeführt. Am Ende dieses Kapitels wird auf offene Fragen aufmerksam gemacht und ein Ausblick gegeben. Im Kapitel 1 wird abschliessend ein persönliches Fazit zur Masterarbeit gezogen.

## 1.6 Auseinandersetzung mit dem Begriff »Flüchtling«

Die Definition des Begriffs »Flüchtling« hat sich in der Vergangenheit mehrmals verändert und lautet auch heute nicht überall gleich. Wie schwierig das Definieren des Begriffs sein kann, beschreibt Black (2009) im Artikel zum Begriff »Flüchtling« im *International Encyclopedia of Human Geography*. Black (2009, 125-126) nennt zuerst Charakteristiken von rechtlichen Definitionen und anschliessend fasst er zusammen, wie unterschiedlich der Begriff in den Sozialwissenschaften verstanden wird.

Allen rechtlichen Definitionen gemeinsam ist, dass Flüchtlinge internationale Grenzen überquert haben, dass sie aus politischen Gründen flüchten mussten und dass sie Zugang zu einem Asylprozess hatten (Black, 2009, 125-126). Theoretisch teilen die rechtlichen Definitionen auch die Auffassung, dass der Flüchtlingsstatus temporär ist. In der Praxis werden jedoch je nach Staat auch unbefristete Flüchtlingsausweise ausgestellt. Das Schweizer Staatssekretariat für Migration (SEM) nutzt zur rechtlichen Definition des Begriffs »Flüchtling« die Angaben der Genfer Flüchtlingskonvention (SEM, 2011, Zugriff: 5.9.2016). Gemäss der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling eine »(...) Person, die sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt oder in dem sie ihren ständigen Wohnsitz hat, und die wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung eine wohlbegründete Furcht vor Verfolgung hat und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Furcht vor Verfolgung nicht dorthin zurückkehren kann.« (UNHCR, o. J., Zugriff: 5.9.2016). Auch das Staatssekretariat für Migration (SEM) (2011, Zugriff: 5.9.2016) legt grundsätzlich fest, dass Flüchtlinge nur vorübergehend aufgenommen werden. Die Schweiz verteilt je nach Stand im Asylprozess unterschiedlich befristete Ausweise und Bezeichnungen: Einen N-Ausweis erhalten »Asylsuchende« für die Dauer ihres Asylverfahrens (SEM, 2017b, Zugriff: 1.2.2017). Wird einer Person ein Asylantrag gewährt, wird sie oder er als »anerkannter Flüchtling« bezeichnet und ihm oder ihr ein B-Ausweis ausgestellt (Schweizerische Flüchtlingshilfe, o. J.-b, Zugriff: 1.2.2017). Frühestens nach fünf Jahren kann mit einem B-Ausweis Antrag auf einen C-Ausweis gestellt werden (ebd.). Personen, die kein Anspruch auf Asyl haben, deren Wegweisung aus der Schweiz jedoch nicht möglich ist (z.B. aufgrund gesundheitlicher Gründe), erhalten einen F-Ausweis als »vorläufig aufgenommene Ausländerinnen und Ausländer« (SEM, 2017a, Zugriff: 1.2.2017). Ein F-Ausweis kann jeweils um 12 Monate verlängert werden (ebd.). »Abgewiesene Asylsuchende«, welche die Schweiz verlassen müssen, behalten ihren N-Ausweis oder erhalten ein provisorisches Ausweispapier

(Schweizerische Flüchtlingshilfe, o. J.-a, Zugriff: 1.2.2017). Manchmal tauchen abgewiesene Asylsuchende vor ihrer Wegweisung unter und versuchen als »Sans-Papiers« in der Schweiz Fuss zu fassen.

In den Sozialwissenschaften geht es im Unterschied zu den rechtlichen Definitionen weniger um die Regelung des rechtlichen Anspruchs auf Schutz (Black, 2009, 126). Hier geht es den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern eher darum analytisch unterscheidbare Kategorien von Personen zu beschreiben. Was und wer genau einer Kategorie angehört, wird jedoch ganz unterschiedlich verstanden. Je nach Wahlmöglichkeit von Personen kann zum Beispiel zwischen Migrierenden und Flüchtlingen unterschieden werden. Gemäss Black (ebd.) ist es aber nicht leicht zu bestimmen, wie gross die Wahlmöglichkeit der geflüchteten beziehungsweise migrierten Personen gewesen ist. Fokussiert man sich auf die Fluchtgründe kann zwischen politischen, wirtschaftlichen oder umweltbedingten Flüchtlingen unterschieden werden. Black (ebd.) macht jedoch auch hier darauf aufmerksam, dass es schwierig ist, zwischen politischen Flüchtlingen und anderen vertriebenen oder migrierten Personen zu unterscheiden. Die eindeutige Zuteilung in eine Kategorienordnung wird zusätzlich durch den Umstand erschwert, dass sich Personen innerhalb der Ordnung bewegen können und keine klaren Grenzen zwischen den Kategorien existieren (Ehrkamp, 2016, 2). Zum Beispiel kann in der Schweiz aus einem »Asylsuchenden« nach der Ablehnung des Asylgesuchs schnell ein illegaler »Sans-Papier« werden, während er in einem anderen Staat vielleicht einen Ausweis als »anerkannter Flüchtling« erhalten hätte.

Die genannten Ausführungen zeigen unter anderem, dass Definition sowie Kategorisierung von Flüchtlingen schwierig sein können (Black, 2009, 125-126) und dass nicht immer klare Grenzen zwischen unterschiedlichen Kategorien existieren (Ehrkamp, 2016, 2). Überdies ist für die vorliegende Masterarbeit von sekundärer Bedeutung, welche rechtlichen Ausweise Flüchtlinge besitzen oder welcher sozialwissenschaftlichen Kategorie sie angehören. Basierend auf diesen Erkenntnissen habe ich mich dazu entschieden, in dieser Arbeit Personen aus möglicherweise unterschiedlichen rechtlichen und sozialwissenschaftlichen Kategorien als »Flüchtlinge« zu bezeichnen.<sup>19</sup> Mit dem Begriff »Flüchtlinge« fasse ich einerseits Personendarstellungen und -bezeichnungen zusammen, welche im Zusammenhang mit dem Thema »Flucht« im Unterricht oder in Interviews verwendet werden. Andererseits bezeichne ich mit dem Begriff Mitglieder von Solinetz, welche an den untersuchten Schulbesuchen teilgenommen haben. Solinetz setzt sich nicht nur für anerkannte Flüchtlinge ein, welche die Definition der Genfer Flüchtlingskonvention erfüllen. Auch Asylsuchende, vorläufig aufgenommene Personen, abgewiesene Asylsuchende, schutzbedürftige Personen und Sans-Papiers können an Schulbesuchen von

---

<sup>19</sup> Die Bezeichnung wird nicht z.B. aus politischen Gründen verwendet, sondern weil die wiederholte Aufzählung von anerkannten Flüchtlingen, Asylsuchenden, vorläufig aufgenommenen Personen, abgewiesenen Asylsuchenden, schutzbedürftigen Personen und Sans-Papiers das Lesen der Masterarbeit erschweren würden.

Solinetz teilnehmen. Das heisst, dass in dieser Masterarbeit mit dem Begriff »Flüchtlinge« eine »*broad legal or descriptive rubric that includes within it a world of different socio-economic statuses, personal histories, and psychological or spiritual situations*« (Malkki, 1995, 496) angesprochen werden.

Dass ich in der schriftlichen Arbeit den Begriff »Flüchtlinge« verwende, bedeutet nicht, dass ich anderen Bezeichnungen oder Differenzierungen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen keine Aufmerksamkeit schenken werde. Ganz im Gegenteil, sowohl während der teilnehmenden Beobachtungen als auch in den problemzentrierten Einzelinterviews möchte ich ermitteln, wie Lernende und Lehrende Flüchtlinge bezeichnen, unterscheiden und darstellen (vgl. Kapitel 4.3.1). Falls sie explizit von Flüchtlingen sprechen, soll herausgefunden werden, wie sie den Begriff verwenden.<sup>20</sup> Statt dass ich beispielsweise zwischen unterschiedlichen Status von Flüchtlingen unterscheide, möchte ich die Wahrnehmungen und Vorstellungen von Lernenden und Lehrenden aufzeigen und gegebenenfalls ganz anderen oder ungebräuchlichen Bezeichnungen, Kategorisierungen und Definitionen Raum geben (vgl. Kapitel 4.3).

---

<sup>20</sup> Um möglichst offen zu bleiben und so wenig Einfluss wie möglich zu nehmen, werde ich beispielsweise zu Beginn von Unterrichtssequenzen oder Interviews darauf achten, dass ich zuerst auf Bezeichnungen verzichte und jeweils die Begriffe der Lernenden und Lehrenden übernehme. (weitere Informationen zum methodischen Vorgehen: Kapitel 1)

## 2 Konzeptionelle Ansätze

Die Einleitung zeigt, dass es sehr interessant sein kann, Begegnungen zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen unter der Perspektive ihrer Verflechtungen mit Diskursen und Emotionen zu betrachten. Für diese Analyse werden die Konzepte »Diskurse«, »Emotionen«, »Emotionale Begegnung« und »Originale Begegnung« herangezogen. Da die Konzepte »Diskurse« und »Emotionen« innerhalb von grösseren fachwissenschaftlichen Debatten stehen, werde ich im Folgenden zuerst meine Position innerhalb dieser Debatten erläutern. Anschliessend werden Begegnungen aus zwei Perspektiven beleuchtet. Aus dem fachwissenschaftlichen Forschungsfeld der *geographies of emotions* stammt das Konzept »Emotionale Begegnung«. Diese Perspektive wird ergänzt mit fachdidaktischer Literatur und dem Konzept »Originale Begegnung«.

Meine zu Grunde liegende Perspektive knüpft an die poststrukturalistische Wende der 1980er und 1990er Jahren an (Woodward, Dixon & Jones, 2009, 396). Die poststrukturalistische Wende führte unter anderem zu Forschungen mit den zentralen Fragen: Wie wird Realität sozial konstruiert? Wie produzieren soziale Machtbeziehungen Bedeutungen von beispielsweise Räumen, Individuen oder Gesellschaften (ebd.)? Welche Personen, soziale Gruppen oder Institutionen stecken hinter den sozialen Machtbeziehungen (ebd., 399)? Ein Forscher, welcher sich mit solchen Fragen beschäftigt hatte, war beispielsweise Michel Foucault. Er untersuchte unter anderem, wie Subjekte durch die produktive Macht von Diskursen sozial konstruiert werden. Heute noch werden poststrukturalistische Positionen und das Konzept der produktiven Macht von Foucault vertreten und studiert (Bregazzi & Jackson, 2016, 6). Die produktive Macht ist auch ein zentraler Zusammenhang der konzeptuellen Zugänge der vorliegenden Masterarbeit. Diskurse, Emotionen und Begegnungen werden einerseits von sozialen Machtbeziehungen beeinflusst und produziert. Andererseits besitzen sie selbst eine produktive Macht, die Realität hervorbringen kann.

### 2.1 Diskurse

Um zu verstehen, was und wie Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen über Flüchtlinge sprechen, werden in diesem Kapitel die Entstehung, die Funktionsweise und mögliche Auswirkungen von Diskursen besprochen. Aufgrund der unterschiedlichen Verwendungen von Diskursen in der wissenschaftlichen Literatur, wird das Konzept im Folgenden zuerst definiert. Anhand des gewählten Verständnisses können anschliessend die produktive Macht und mögliche Auswirkungen von Diskursen erklärt werden. Um Annahmen zu möglichen Diskursen innerhalb eines Schulunterrichts treffen zu können, wird die Entstehung von Diskursen in einem bestimmten räumlichen und zeitlichen Kontext besprochen. Bezogen auf

den Schulunterricht sind Diskurse in Schulbüchern sehr gut erforscht. Hierzu werden im letzten Teil dieses Kapitels die wichtigsten Ergebnisse und Annahmen zusammengefasst.

### 2.1.1 Definition und Verwendung des Konzepts »Diskurs«

In der Umgangssprache werden mit »Diskurs« gerne gesprochene oder geschriebene Kommunikationsformen rund um ein bestimmtes Thema bezeichnet. In der geographischen Literatur versteht man im Allgemeinen unter einem »Diskurs« eine Gruppe oder Ansammlung von Wörtern und Aussagen, welche mehr oder weniger organisiert sind. Im Spezifischen kann mit »Diskurs« jedoch auch ein präzises, theoretisches Konzept gemeint sein (Cresswell, 2009, 211).

Das Verständnis von »Diskurs« als ein präzises, theoretisches Konzept stammt unter anderem vom Philosoph, Psycholog und Soziologe Michel Foucault. Campbell (2009, 166) fasst die Verwendung des Begriffs »Diskurs« nach Foucault in *The Dictionary of Human Geography* zusammen als »[1] specific series of representations and practices through which [2] meanings are produced, identities constituted, social relations established, and [3] political and ethical outcomes made more or less possible.« Diskurse sind nach diesem Verständnis nicht nur Ansammlungen von Aussagen, sondern zusätzlich auch Repräsentationen und Praktiken, die einer bestimmten Regelmäßigkeit unterliegen und produktive Macht besitzen. Mit Regelmäßigkeit ist gemeint, dass ein Diskurs jeweils »eine Menge von Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault, 1981, 156) beinhaltet.<sup>21</sup> Ein Diskurs besitzt produktive Macht, da er nicht nur Etwas als Ansammlung von Aussagen beschreibt, sondern dieses Etwas gleichzeitig in der Realität hervorbringt und produziert (Cresswell, 2009, 211).

Ich möchte dieses Verständnis von Diskurs und die drei Teile der Definition [1-3] anhand eines Beispiels veranschaulichen. Der Diskurs »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« (*migrants as security threats*) wird von Ehrkamp (2016, 3f) in ihrem Bericht »*Geographies of migration I: Refugees*« angesprochen. Sie nennt den Diskurs im Zusammenhang mit verschiedenen Strategien für ein Migrationsmanagement von Staaten. Während der letzten 20 Jahren fühlten sich mehrere Nationalstaaten durch die zunehmende Migration immer stärker bedroht und sahen ihre Bevölkerungen und ihre Macht über Staatsgrenzen in Gefahr (ebd.). Solche Staaten neigten dazu, Migrierende inklusive Flüchtlinge als Sicherheitsbedrohung zu repräsentieren und durch Praktiken wie einer verstärkten Grenzüberwachung dieses Bild von Migrierenden und Flüchtlingen zu festigen [1]. Auch in der Schweiz formulierten und formulieren Politikerinnen und Politiker Zusammenhänge zwischen Flüchtlingen und einer Bedrohung der Sicherheit. Beispielsweise untersucht die nationale Gefährdungsanalyse mit dem Titel »Flüchtlingswelle« vom Bundesamt für

---

<sup>21</sup> Diese Regelmäßigkeit ist für meine Arbeit insbesondere während der Diskursanalyse von Bedeutung, da dadurch unterschiedliche Diskurse erkannt und voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Kapitel 3.7).

Bevölkerungsschutz (BABS, 2015) eine mögliche Entstehung und Entwicklung sowie wahrscheinliche Auswirkungen einer Gefährdung durch eine Flüchtlingswelle in der Schweiz. Nach dieser Analyse können mögliche Auswirkungen aus Vermögensschäden oder Bewältigungskosten für die Wirtschaft bestehen oder eine Einschränkung der Ordnung und inneren Sicherheit bedeuten (BABS, 2015, 10). Auch Zeitungen können sich auf den Diskurs beziehen. In der NZZ wurde beispielsweise berichtet, dass die Gemeinde Rekingen Flüchtlinge als eine «existenzielle» insbesondere finanzielle Bedrohung betrachten und dass der Gemeinderat dazu anrät, keine Wohnungen mehr an anerkannte Flüchtlinge zu vergeben (Aschwanden, 2016, Zugriff: 7.3.2017). Der Diskurs »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« existiert nicht nur verbal als Aussagebündel in Gesprächen und Texten. Durch ihn werden »[2] *meanings ... produced, identities constituted, social relations established (...)*«. Diskursiv entstandene Beurteilungen und Identitäten von Flüchtlingen können in der Realität für einen Flüchtling beispielsweise spürbar werden, wenn er von Passantinnen und Passanten als Bedrohung angesehen wird. Eine Auswirkung könnte auch darin bestehen, dass ein Flüchtling in Rekingen aufgrund des Aufrufs tatsächlich keine Wohnung erhalten würde. Zusätzlich können Flüchtlinge von den politischen Auswirkungen eines Diskurses betroffen sein, weil durch Diskurse »[3] *political and ethical outcomes made more or less possible*«. Als Beispiel hierzu kann der politische Entscheid der Abgeordneten im Budapester Parlament betrachtet werden, der den Aufenthalt von Asylsuchenden in Ungarn auf eine Transitzone einschränkt (Verseck, 2017, Zugriff: 7.3.2017). Kurz vor diesem Entscheid habe der Ministerpräsident Viktor Orbán eine Rede gehalten und die Migration als »das trojanische Pferd des Terrorismus« (Orbán, zit. in: ebd.) bezeichnet, wogegen die ungarische Grenze geschützt werden müsse. Bei politischen Bestimmungen wird die produktive Macht von Diskursen, Realität hervorzubringen, besonders gut sichtbar (vgl. Ehrkamp, 2016, 3-4). Den Unterstützenden des Diskurses »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« stehen Kritikerinnen und Kritiker gegenüber, welche den Diskurs gezielt angreifen und beispielsweise mit Projekten wie demjenigen von Solinetz zeigen möchten, dass Flüchtlinge keine Bedrohung darstellen müssen.

Je nachdem welcher Diskurs in einer Gesellschaft über eine Person oder eine soziale Gruppe wie Flüchtlinge dominant ist, resultieren verschiedene Auswirkungen politischer Bestimmungen für das Leben der betroffenen Migrantinnen und Migranten (Faist, 2000, 207). Zusätzlich werden den betroffenen Personen je nach Diskurs verschiedene Bedeutungen oder Handlungsmöglichkeiten zugeschrieben und sie werden anderen Subjektivierungen (vgl. folgendes Kapitel) unterworfen (Butler, 1997, 2).

### **2.1.2 Subjektivierte und handlungsfähige Personen**

Eine mögliche Auswirkung der produktiven Macht von Diskursen wird »Subjektivierung« (*subjectivation*) genannt. Subjektivierung bedeutet gemäss Foucault (1982, 212), dass eine Person durch die produktive Macht von Diskursen zu einem Subjekt konstruiert wird. Butler

(1997) fasst Subjektivierung als »*the making of a subject*« (Butler, 1997, 84) zusammen. Butler (1990, 2004) untersucht innerhalb des Felds der feministischen Forschung unter anderem die soziale Konstruktion der Kategorien »männlich« und »weiblich« (*gender*) und des biologischen Geschlechts (*sex*) (Butler, 1990, 149). Sie schreibt hierzu, dass man nicht als »Frau« beziehungsweise »Mann« geboren wird, sondern dass man erst durch wiederholte diskursive Praktiken innerhalb der Gesellschaft zu einer »Frau« beziehungsweise einem »Mann« gemacht wird (Butler, 1990, 33).

Youdell (2006) und Davies (2006) kombinieren die Arbeiten von Foucault und Butler um die Relevanz von Subjektivierungen für die Schulbildung aufzuzeigen. Youdell (2006) untersuchte Subjektivierungen während eines kulturellen Events in einem Gymnasium in Sydney, den sie als teilnehmende Beobachterin besuchte. Als arabische Schülerinnen und Schüler einen Essensstand mit arabischem Essen für den kulturellen Event gesponsert hatten und dieser von der Lehrerschaft akzeptiert wurde, konnte Youdell (2006, 522) eine Subjektivierung der arabischen Schülerinnen und Schüler zu »guten-arabischen-Schülerinnen und Schüler-Subjekten« beobachten. Auf den Essensstand hatten die Schülerinnen und Schüler »Libanesen regieren« und »Türken regieren« geschrieben sowie eine Mondsichel als Symbol des sunnitischen Islams gemalt. Basierend auf diesen Symbolen erkannte Youdell (2006, 523) einen diskursiven Rahmen, worin die Symbole von »westlichen, weissen Personen« mit fundamentalistischem Glauben und Terrorismus in Verbindung gebracht werden könnten. Tatsächlich nahm sie während des Events eine weitere Subjektivierung wahr, wobei aus den »guten-arabischen-Schülerinnen und Schüler-Subjekten« »islamische Fundamentalistinnen und Fundamentalisten« und »potentielle Terroristinnen und Terroristen« wurden. Diese Subjektivierung fiel ihr insbesondere aufgrund der starken Überwachung des Essensstands und unbegründeter Platzverweisungen seitens der Lehrerschaft auf. Mit ihren Resultaten möchte Youdell (2006, 526) zeigen, was unterschiedliche Diskurse und Praktiken an Schulen für Konsequenzen haben können.

Youdell (2006) und Davies (2006) haben gemeinsam, dass sie die Subjekte jeweils nicht als passive Personen sondern als handlungsfähige Akteurinnen und Akteure vorstellen. Davies (2006) untersucht Texte, welche Lehrpersonen während Forschungsarbeiten, Videoaufzeichnungen und Dokumentationen von Situationen in ihrer eigenen Schule angefertigt hatten. Davies (2006, 428) beschreibt, wie zwei Schüler nach einer Auseinandersetzung mit einer Lehrperson zu »unartigen Jungen« (*naughty boys*) subjektiviert wurden. Subjektivierung funktioniert jedoch laut Butler (1997, 14, zit. in: Davies, 2006, 428) nur, wenn die Subjektivierung von den Subjekten selbst angenommen wird. Die Subjekte haben zusätzlich die Möglichkeit, innerhalb bestimmter Grenzen, welche durch die produktive Macht von Diskursen vorgegeben sind, die diskursiven Machtbeziehungen mit zu formen. Die zwei Schüler zum Beispiel nahmen die Bezeichnung »unartige Jungen« freiwillig an, reagierten aber nicht mit dem von der Lehrperson erwarteten reumütigen Verhalten, welches »unartige Jungen« zeigen sollten (Davies, 2006, 428). Im

Gegenteil, die zwei Schüler nutzten die Bezeichnung, um ihrerseits Macht auszuüben und um die Lehrperson zu provozieren. Dies verdeutlicht, dass von Aussen Kategorien an die zwei Schüler herangetragen werden und dass die Schüler diese Kategorien freiwillig akzeptieren oder deren Interpretation verändern konnten.

### 2.1.3 Zeitlicher und räumlicher Kontext

Subjektivierungen, wie sie im vorherigen Kapitel beschrieben worden sind, finden in einem bestimmten Raum und zu einer bestimmten Zeit statt und hängen davon ab, welche Diskurse Macht auf Personen ausüben. Eine Kombination aus räumlichem und zeitlichem Kontext sowie Diskursen kann beispielsweise bestimmen, welches Verhalten und welche Reaktionen zu einem gewissen Zeitpunkt angebracht sind oder erwartet werden (Cresswell, 2009, 213). Die Schüler aus der Studie von (Davies, 2006, 428), welche von einer Lehrperson zu »unartigen Jungen« (*naughty boys*) subjektiviert worden sind, müssen in einem anderen räumlichen Kontext wie zum Beispiel bei ihnen zu Hause nicht unbedingt als unartig gelten. Zusätzlich wäre es möglich, dass ihr Verhalten zu einem anderen Zeitpunkt von der Lehrperson nicht als »unartig« betrachtet worden wäre.

Auch beim Beispiel »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« (vgl. Kapitel 2.1.1) wird deutlich, dass Diskurse je nach Kontext unterschiedlich stark dominant sind oder anders verstanden werden können. Die Abhängigkeit der Diskurse von räumlichen oder zeitlichen Kontexten, macht dieses Konzept besonders spannend für die Geographie (Cresswell, 2009, 213). Diskurse basieren auf Wissen, welches zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Region oder Räumlichkeit relevant ist oder als relevant betrachtet wird. Bublitz (2001, 228) verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff »Archiv«. Das Archiv besteht aus einem kontextabhängigen, kulturellen Wissensvorrat, der als historisches Apriori die Grenzen eines Diskursraums bestimmt. Innerhalb eines Diskursraums befinden sich mehrere Diskurse, welche sich ähneln oder aber das Gegenteil bedeuten können wie zum Beispiel »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« vs. »Flüchtlinge als notwendige Ressource«. Was in einem Diskurs als normal gilt, kann in einem anderen Diskurs abnormal sein (ebd., 243). Ein Diskurs wie zum Beispiel »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« kann in einer Gesellschaft dominant sein, wenn er sich als Norm innerhalb eines Diskursraums durchsetzt (ebd., 244).

Der räumliche Kontext, der für meine Arbeit und für mögliche Diskurse in Schulzimmern relevant ist, kann auf unterschiedlichen Massstabsebenen betrachtet werden. Einerseits können sich Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen zum Beispiel auf Diskurse in sozialen Medien beziehen, welche auf der ganzen Welt verbreitet werden oder beispielsweise auf Politikerinnen und Politiker, welche die Flüchtlingssituation in Europa oder der Schweiz diskutieren. Andererseits können auch die Schule und das Schulzimmer selbst als räumliche

Kontexte betrachtet werden, welche Diskurse produzieren oder Teil davon sein können (Cresswell, 2009, 213).

Der zeitliche Kontext, der mögliche Diskurse in den untersuchten Schulklassen mitbestimmt, kann beispielsweise anhand von historischen Ereignissen fassbar gemacht werden. Mehrere Autorinnen und Autoren nennen die Anschläge in New York im Jahr 2001 oder in London im Jahr 2005 als entscheidende Zeit, in der sich neue Diskurse formiert haben und beispielsweise die Religionszugehörigkeit von Migrantinnen und Migranten in Diskursen an Bedeutung gewonnen hat (Duemmler, 2015, 17; Zetter, 2007, 185; Youdell, 2006, 512). Youdell (2006, 512) spricht von einem Anti-Islam-Diskurs, der nach den 9/11 Anschlägen Aufschwung erhielt. Zetter (2007, 185) beschreibt die Entwicklung einer immer grösser werdenden Angst vor dem »Anderen« und dem »Fremden« seit den 1990er Jahren in Europa. Die Ursache dieser Angst sieht er unter anderem in einer Anhäufung von migrationsfeindlichen politischen Diskursen, überspitzen Darstellungen der Medien zum Beispiel von Wirtschaftsflüchtlingen sowie in einer Zunahme von nationalistischen Parteien in mehreren Ländern Europas.

#### **2.1.4 Diskurse in Schulmaterialien**

Innerhalb des genannten räumlichen und zeitlichen Kontexts könnten unzählige Diskurse in den untersuchten Schulklassen eine Rolle spielen und vorkommen. Da im Rahmen dieser Arbeit nicht alle möglichen schulischen, medialen, politischen oder alltäglichen Diskurse einbezogen werden können, fokussiere ich mich auf Studien, welche Diskurse in Schulmaterialien analysiert haben. Mich interessiert dabei, welche Diskurse zur Flüchtlingsthematik in Schulmaterialien bisher gefunden worden sind und inwiefern ähnliche oder abweichende Diskurse in den vorliegenden empirischen Daten gefunden werden können.

In denjenigen Schulbüchern, in denen das Thema »Migration« vorkommt, ist laut drei Studien ein sogenannter Problemdiskurs dominant. Bei diesem Diskurs werden Migrantinnen und Migranten als Problem, Gefahr oder Herausforderung dargestellt.<sup>22</sup> Die nachfolgend genannten Autorinnen und Autoren unterscheiden jeweils nicht zwischen den Begriffen »Problem«, »Bedrohung« und »Herausforderung«. Die drei Studien fanden zu unterschiedlichen Zeiten statt und bezogen sich jeweils unter anderem auf die vorherige Studie.

Hintermann (2010, 5) analysierte Schulbücher und Lehrpläne der AHS-Oberstufe<sup>23</sup> der Fächer Geographie, Wirtschaftskunde, Geschichte und Politische Bildung, die zwischen

---

<sup>22</sup> Der Diskurs »Migrierende als Sicherheitsbedrohung« (vgl. Kapitel 2.1.1) kann als Teildiskurs des Problemdiskurses betrachtet werden.

<sup>23</sup> Das Bildungssystem in Österreich bietet für begabtere Schülerinnen und Schüler ab der Volksschule (1. bis 4. Schuljahr) eine AHS-Unterstufe (5. bis 8. Schuljahr) und ab dem 9. Schuljahr eine AHS-Oberstufe an.

1970 und 2007 herausgegeben worden sind. Da Hintermann (2010, 11-12) innerhalb dieses Zeitintervalls die Schulbücher untereinander verglichen hatte, konnte sie unter anderem eine zeitliche Veränderung des Problemdiskurses aufzeigen. In Schulbüchern der 1970er und 1980er Jahre standen Probleme rund um die Gastarbeitermigration, die sich für Österreich und für die Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter selbst stellten, im Vordergrund. Ab 1990 thematisierten die Schulbücher vermehrt Probleme und Herausforderungen, welche durch Asylsuchende, Flüchtlinge und illegale Migration entstehen können. Zum Beispiel wird in einem Schulbuch die Aufnahme von Flüchtlingen mit Problemen für den Arbeitsmarkt oder den Schul- und Gesundheitssektor in Verbindung gebracht (Malcik & Sitte, 2006, 37, zit. in: Hintermann, 2010, 12).

Markom & Weinhäupl (2013, 15) ergänzen mit ihrer Studie die Ergebnisse von Hintermann (2010) gut, da sie 50 österreichische Schulbücher der AHS-Unterstufe und -Oberstufe<sup>23</sup> untersuchen, wovon viele nach 2007 herausgegeben worden sind. Die Schulbücher der Fächer Geschichte, Sozialkunde, Wirtschaftskunde und Geographie unterzogen sie einer Globalauswertung und 22 davon einer kritischen Diskursanalyse. Zusätzlich analysierten sie 24 Workshops von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen. Auch Markom & Weinhäupl (2013, 16) machen auf die Problematisierung von Migration und Flucht aufmerksam. Sie zeigen, dass bereits die Gliederung eines Schulbuchs einen Hinweis auf eine Einstellung gegenüber Migration geben kann. Die Migrationsthematik erscheint zum Beispiel im Kapitel »Veränderungen der österreichischen Gesellschaft« (Gutschner & Rohr, 2010, zit. in: Markom & Weinhäupl, 2013, 16) unter einem anderen Licht als im Kapitel »Herausforderungen des 21. Jahrhunderts« (ebd.), wo auch Terrorismus und Rechtsextremismus behandelt werden. Im Gegensatz zu Hintermann (2010) heben Markom & Weinhäupl (2013, 17) zwei unterschiedliche Teildiskurse innerhalb des Problemdiskurses hervor. Ein Teildiskurs hat die sprachliche Vielfalt und der andere die Segregation als mögliche problematische Konsequenzen von Migration zum Thema. Diese zwei Diskurse sind den beiden Autorinnen während den Workshops in Diskussionen über Bilder aus Schulbüchern aufgefallen. Die Schülerinnen und Schüler studierten die Abbildungen und äusserten anschliessend Bedenken bezüglich der sprachlichen Vielfalt oder mögliche Probleme aufgrund von der Segregation von Migrantinnen und Migranten. Der Segregationsdiskurs ist über diese Studie hinaus weit verbreitet. Es wird beispielsweise befürchtet, dass sich eine Parallelgesellschaft zwischen Migrantinnen, Migranten und Einheimischen bilden könnte und diskutiert inwiefern diese abwendbar ist (vgl. Nagel & Staeheli 2008, Phillips 2006, Phillips et al. 2007, Hiscott 2005, zit. in: Matejskova & Leitner, 2011, 2).

An die Arbeiten von Hintermann (2010) und Markom & Weinhäupl (2013) schliesst die Schulbuchstudie von Niehaus et al. (2015) an. Im Auftrag von der »Beauftragten der

---

In beiden Stufen wird u.a. zwischen verschiedenen Gymnasien unterschieden. Die AHS-Oberstufe kann man mit einer Matura abschliessen. (BMB, 2015, Zugriff: 3.1.2017)

Bundesregierung für Migration Flüchtlinge und Integration« wurden insgesamt 65 Schulbücher von drei Schulbuchverlagen in Deutschland der Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geographie der Jahrgangsstufen 7-10 analysiert (Niehaus et al., 2015, 10). Niehaus et al. (2015, 67) stellen kritisch fest, dass auch in den »aktuellsten« Schulbüchern Migration nach wie vor als problembehaftetes und konflikträchtiges Thema diskutiert wird. »Migration und Integration werden [in den untersuchten Geographieschulbüchern] insgesamt und durchgehend als konkret logistisches und abstrakt soziales, ökonomisches und politisches gesellschaftliches Problem gesehen.« Niehaus et al. (2015, 53).

Die zwei früheren Studien entdeckten in den Schulbüchern und Schülervorstellungen jedoch auch Diskurse, welche einen möglichen Nutzen der Migration beinhalten. In Schulbüchern ab den 1980er Jahren konnte Hintermann (2010, 9) einen Kosten-Nutzen-Diskurs von Migrantinnen und Migranten ausmachen. Insbesondere im Zusammenhang mit der nationalen Wirtschaft wird von einem Nutzen oder sogar von einer Notwendigkeit von ausländischen Arbeitskräften gesprochen. Dadurch, dass vor allem Vorteile für die Wirtschaft hervorgehoben werden, wird in mehreren Schulbüchern zwischen mehr und weniger »nützlichen« Migrantinnen und Migranten unterschieden. Die Arbeitsmigration wird geschätzt, während Asylsuchende und Flüchtlinge eher mit Kosten als mit Nutzen in Zusammenhang gebracht werden. Selten und erst in relativ aktuellen österreichischen Schulbüchern wie zum Beispiel im Schulbuch »Durchblick 6: Geografie und Wirtschaftskunde für die 10. Schulstufe« (Wohlschlägl, 2006, 86, zit. in: Hintermann 2010, 10) werden auch Vorteile von Asylsuchenden oder Flüchtlingen für die österreichische Gesellschaft erwähnt. Ein Vorteil hat zum Beispiel mit der demographischen Entwicklung zu tun (Hintermann, 2010, 10). In vielen europäischen Ländern ist die Altersvorsorge und das Wohlfahrtssystem aufgrund der demographischen Alterung der Bevölkerung in Gefahr. Wenige junge, arbeitsfähige Personen sollten für viele alte, pensionierten Personen aufkommen. In diesem Zusammenhang wird die Zuwanderung von Migrierenden, Asylsuchenden und Flüchtlingen in vielen Schulbüchern als möglicher Schlüssel für das Europäische Problem angepriesen. Vorteile von Migrantinnen und Migranten für den Arbeitsmarkt, für die Bevölkerungsentwicklung oder für das Sozial- und Pensionssystem von Österreich fassten auch Markom & Weinhäupl (2013, 16) in einem Nützlichkeitsdiskurs zusammen. Niehaus, et al. (2015, 54) sprechen nicht von Nützlichkeit sondern von Chancen der Migration und Integration für Deutschland. Hierzu fanden sie in den Schulbüchern jedoch wenige Beiträge. Wenn Chancen erwähnt werden, dann betreffend ökonomischen Wachstums oder Modernisierung der Gesellschaft.

Die Studien haben überdies einen dichotomen Diskurs gefunden, wobei »Wir« und »die Anderen« voneinander abgegrenzt werden. Zu diesem dichotomen Diskurs gehören laut Hintermann (2010, 13) zum Beispiel Beschreibungen und Bezeichnungen von »fremden« Personen oder alle Texte, welche einheimische Österreicherinnen und Österreicher als die Norm und Migrierende und Flüchtlinge als anders beschreiben. In der Regel werden in

diesen Schulbüchern nicht nur die kulturellen Unterschiede hervorgehoben, sondern zusätzlich mögliche Probleme einer solchen kulturellen Vielfalt erwähnt. Hintermann (2010, 13) kommt zum Schluss, dass der dichotome Diskurs in den aktuelleren Schulbüchern des 21. Jahrhunderts abgenommen hat. Die Ergebnisse von Niehaus et al. (2015, 46) weisen jedoch darauf hin, dass in ihren relativ aktuellen untersuchten Schulbüchern des 21. Jahrhunderts nach wie vor Abgrenzungen und stereotype Zuschreibungen dominant sind. Ein Titel einer Projektaufgabe in einem gymnasialen Geographieschulbuch lautet beispielsweise: »Wir untersuchen fremde Kulturen am Schulort« (GeoNRW 3, 2009, 160, zit. in: Niehaus et al., 2015, 46).

Nur selten haben Niehaus et al. (2015, 67) einen differenzierteren Umgang mit dem Thema »Migration« feststellen können. Ihnen fehlt in den Schulbüchern insbesondere eine Darstellung von Migration und (kultureller, sozialer, etc.) Heterogenität als Normalität und das Aufzeigen von Chancen und Nutzen dieser Heterogenität für die Gesellschaft. Zusätzlich sei es nicht hilfreich, wenn die Gesellschaft als ein »Wir« von den Migrantinnen und Migranten als »die Anderen« abgegrenzt wird.

Bei den vorgestellten Arbeiten handelt es sich hauptsächlich um Schulbuchstudien. Die Studien haben jedoch keine anderen Unterrichtsmaterialien wie zum Beispiel fachdidaktische Zeitschriften oder online zugängliches Unterrichtsmaterial untersucht. Während meiner Bachelorarbeit »Darstellung der Theorien und Konzepte der internationalen Migrationsforschung in Schulmaterialien für die Gymnasialstufe« (Gubler, 2014) konnte ich einen Unterschied zwischen Schulbüchern und fachdidaktischen Zeitschriften feststellen. Die Analyse zeigte zusammengefasst, dass die untersuchten fachdidaktischen Zeitschriften eher aktuelle Konzepte wie zum Beispiel die Transmigration<sup>24</sup> behandeln, während in den analysierten Schulbüchern solche aktuellen Konzepte meist ganz fehlen und dafür klassische Konzepte wie zum Beispiel das Push-Pull-Modell<sup>25</sup> dominant sind.

## 2.2 Emotionen

Der im vorherigen Kapitel genannte Segregationsdiskurs mit Schlagwörtern wie Parallelgesellschaft kann die Emotion »Angst« auslösen (Bachmann, 2016, 131). Gleichzeitig kann Angst jedoch auch Teil und Basis des Diskurses sein, ohne welche dieser nicht verbreitet werden könnte (ebd.). Aus einer poststrukturalistischen Perspektive können Emotionen in Diskurse eingebettet sein (Ahmed, 2004; Lutz & Abu-Lughod, 1990, zit. in:

---

<sup>24</sup> Unter Transmigration versteht man einen Prozess, welcher zu Vernetzungen zwischen mehreren Staaten und zu keiner sesshaften oder abgeschlossenen Migration führt (Bantman-Masum, 2015, 104). Anhaltende Mobilität und Beziehungen zwischen mehreren Staaten stehen bei dieser Migrationsform im Zentrum.

<sup>25</sup> Push-Pull-Modell: Aufgrund von Push-Faktoren werden Personen zur Abwanderung aus einem Herkunftsland bewegt und mit Pull-Faktoren von einem bestimmten Empfängerland angelockt (de Haas, 2007, 17).

Zembylas, 2011, 152). Emotionen werden Teil eines Diskurses, wenn Sprechakte und Machtbeziehungen gemeinsam Emotionen produzieren (Zembylas, 2011, 152). Ob jemand eine bestimmte Emotion fühlt oder nicht und wie stark die Emotion ist, hängt nach dieser Sichtweise von sozialisierenden Praktiken, Machtbeziehungen und Diskursen ab, welche eine Person umgeben (Boler, 1999; Zembylas, 2005, 2007, zit. in: Zembylas, 2011, 152). Sowohl Diskurse als auch Emotionen können ihrerseits durch Begegnungen mit Objekten und Personen verursacht oder beeinflusst werden (Ahmed, 2004b, 10).

Wenn Emotionen und deren Verflechtung in Diskurse und Begegnungen untersucht werden möchten, bedarf es zunächst einer Klärung unterschiedlicher Definitionen und Verwendungen von Emotion. Hierfür setzte ich mich im folgenden Unterkapitel mit den »geographies of emotions« auseinander. Teil davon ist unter anderem das Konzept »emotionale Begegnung«, welches im zweiten Unterkapitel erläutert wird.

### **2.2.1 Geographies of emotions**

Die geographische Forschung interessiert sich aus unterschiedlichen Gründen für Emotionen: Emotionen sind omnipräsent und wie Davidson & Smith (2009, 440) schreiben: »woven into the fabric of our everyday lives (...)«. Emotionale Erfahrungen, welche Personen in bestimmten Räumlichkeiten machen, hat die Humangeographie schon lange Zeit interessiert (Bondi, 2009, 446). Genau wie Personen, können auch Emotionen bestimmte Räume definieren und formen (Davidson & Smith, 2009, 440). Beispielsweise sind Räumlichkeiten wie das Zuhause (*home*) massgeblich von Emotionen geprägt.

Innerhalb des Forschungsfelds »geographies of emotions« (auch *emotional geographies* genannt) werden Räumlichkeiten und Relationalitäten von Emotionen sowie sozial-räumliche Zusammenhänge untersucht (vgl. Zembylas, 2011, 152; Kenway & Youdell, 2011). Es wird von mobilen Emotionen ausgegangen, welche zwischen »time, place and space« (Kenway & Youdell, 2011, 133) fließen und »social, cultural, political and economic collectivities« (*ebd.*) formen können. Dabei ist beispielsweise von Interesse, wie sich Emotionen zwischen Personen bewegen und wie dadurch die Identität dieser Personen geformt werden kann (Zembylas, 2011, 152). Je nachdem, welche Emotionen wir erleben, kann sich die Meinung darüber ändern, wer und was wir sind oder wie unsere Zukunft aussieht (Davidson & Milligan, 2004, 524). Zusätzlich können Interpretationen unserer Welt und Umgebung je nach wahrgenommener Emotion anders ausfallen (*ebd.*).

Forschende der »geographies of emotions« verstehen unter einer Emotion (*emotion*) ein nach Aussen orientiertes und ausdrucksvolles Gefühl, welches dem Denken verfügbar ist (Bondi, 2009, 446). Da Emotionen nach Aussen orientiert sind und bewusst artikuliert werden

können, ist es Aussenstehenden möglich, Emotionen in verbalen oder nonverbalen Äusserungen einer anderen Person ausfindig zu machen und zu analysieren (Pile, 2010, 9).<sup>26</sup> Diesem Verständnis steht das Forschungsfeld der »geographies of affects« gegenüber. Unterstützerinnen und Unterstützer grenzen sich unter anderem durch ein anderes Wording (*affect* statt *emotion*) davon ab (Schurr, 2014, 149; Davidson & Smith, 2009, 444). Hickey-Moody & Malins (2007) erklären den Unterschied folgendermassen:<sup>27</sup>

*«Affect is that which is felt before it is thought; it has visceral impact on the body before it gives subjective or emotive meaning. (...) Affect is very different from emotion: it is an a-subjective bodily response to an encounter. Emotion comes later, a classifying or stratifying of affect.» (Hickey-Moody & Malins, 2007, 9)*

Beruhend auf dieser Definition gehen die *affective geographies* davon aus, dass *affects* nicht repräsentiert werden können (Davidson & Smith, 2009, 444). Arbeiten, welche sich mit *affects* auseinandersetzen werden daher auch mehr-als-repräsentationale Geographien genannt (Schurr, 2014, 150). Ziel der Vertreterinnen und Vertreter ist, akademische Gewohnheiten zu überwinden und die Aufmerksamkeit auf mehr als verbale oder nonverbale Ausdrucksformen von Gefühlen zu richten. Statt Texte oder Erzählungen, wollen sie körperliche Erfahrungen und Bewegungen untersuchen. Sie hinterfragen nicht nur die Repräsentativität sondern auch die Authentizität von emotionalen Erfahrungen und kritisieren die »geographies of emotions« für die Untersuchung von zum Beispiel verbalen Äusserungen von emotionalen Erlebnissen (ebd., 149).

*Affective geographies* werden ihrerseits von Vertreterinnen und Vertretern der *geographies of emotions* kritisiert. Die Kritik betrifft am häufigsten die Ignoranz gegenüber Differenzen zwischen unterschiedlichen Personen (Schurr, 2014, 152). Affektive Geographien seien zu abstrakt und würden nicht darauf eingehen, wie einzelne Personen in ihrem Alltag Emotionen erleben und wie Bedeutungen von Emotionen unterschiedliche Wirklichkeiten produzieren können (ebd., 152).

Insbesondere feministisch geprägte emotionale Geographien betonen die Relevanz und die Konsequenzen von sozialen Differenzen. Aus ihrer Sicht können Personen je nach sozialer Positionierung oder Kategorisierung wie zum Beispiel männlich vs. weiblich (vgl. Schurr, 2014, 152) oder Migrierende vs. Einheimische (vgl. Snider, 2017) Emotionen auf bestimmte Art und Weise erleben. Snider (2017, 13) analysiert emotionale Erfahrungen, welche Migrantinnen und Migranten während alltäglichen Begegnungen mit Einheimischen in

---

<sup>26</sup> Wie genau in meiner Masterarbeit Emotionen erhoben und analysiert werden, steht im Kapitel 3.7 beschrieben. Kritik an diesem Ansatz und dessen Grenzen sind Themen des Kapitels 3.8.

<sup>27</sup> Der seit langer Zeit geführten Debatte bezüglich der Unterscheidung zwischen *emotion* und *affect* kann beispielsweise in Pile (2010), Bondi (2009), Tolia-Kelly (2006), Parr (2005) oder Thrift (2004) nachgelesen werden.

Boston wahrnehmen. Migrantinnen und Migranten werden zum Beispiel oft mit Fremdenfeindlichkeit oder anderer feindseligen Einstellungen konfrontiert, welche zu spezifischen emotionalen Erfahrungen führen (Snider, 2017, 14). Auch zum Beispiel eine Begegnung mit Polizistinnen und Polizisten kann bei Migrantinnen und Migranten andere Emotionen auslösen als bei Einheimischen (Sniders, 2017, 13).

### 2.2.2 Emotionale Begegnung

Die zuletzt geschilderten Begegnungen zwischen Migrierenden und Einheimischen werden von Snider (2017, 13) emotionale Begegnung (*emotional encounter*) genannt. Er versteht darunter einerseits Begegnungen, welche sich Personen imaginär vorstellen und mit bestimmten Emotionen verbinden (ebd., 14). Andererseits meint er damit Begegnungen, die tatsächlich zwischen Personen stattfinden und in irgendeiner Form emotional sind. Ersteres trifft beispielsweise auf eine Immigrantin in seiner Studie zu, welche Begegnungen in öffentlichen Verkehrsmitteln mit der Angst verbindet, von Einheimischen bäugt und negativ beurteilt zu werden und aus diesem Grund öffentliche Verkehrsmittel meidet (ebd., 17). Das Zweitgenannte wird zum Beispiel in Erzählungen eines Kolumbianers sichtbar, der von Begegnungen mit Amerikanerinnen und Amerikanern in öffentlichen Verkehrsmitteln berichtet, welche von unhöflichen Reaktionen und Wut seitens der Einheimischen geprägt gewesen seien (ebd., 16).

Wie Snider (2017) und andere Autorinnen und Autoren (vgl. Richter, 2015; Wilson, 2013) orientiert sich auch die vorliegende Masterarbeit an dem Verständnis von Begegnungen und Emotionen von Ahmed (2004a; 2004b; 2000a). Ahmed (2004a, 28) ist der Ansicht, dass Emotionen nicht nur in unserem Inneren vorkommen und von innen nach aussen gelangen, sondern vor allem zwischen uns und anderen Personen, Objekten oder Orten passieren. Ahmed (2004a, 30) schreibt: »*emotion take place in what I would call the contact zone of impressions; they involve how bodies are ›impressed upon‹ by objects and others.*«. Den Begriff »*impression*« versteht Ahmed wortwörtlich als einen fühlbaren Eindruck, den emotionale Begegnungen auf der Hautoberfläche von Personen hinterlassen können (Ahmed, 2004a, 30). Anders gesagt seien *impressions* Spuren, welche von anderen Personen bei Begegnungen hinterlassen werden.

Emotionale Begegnungen bestehen nicht nur aus einem Moment in der Gegenwart, sondern auch aus einer Vor- und einer Nachgeschichte. Bevor wir fremden Personen (z.B. Flüchtlingen) begegnen, haben wir von ihnen bestimmte Eindrücke (»*be under an impression*« (Ahmed, 2004a, 29)). Die Personen beeindruckt uns während der Begegnung ebenfalls (»*She made an impression*« (ebd.)) und die gesamte Begegnung hinterlässt einen Eindruck (»*to leave an impression*« (ebd., 29-30)).

Eine Vorgeschichte kann unter anderem Diskurse oder Kenntnisse über spezifische Personen oder Personengruppen sowie bisherige Begegnungen umfassen (Ahmed, 2004a, 30).

Vergangene Erfahrungen und Begegnungen müssen nicht unbedingt selbst erlebt worden sein (Richter, 2015, 143). Man kann auch davon hören, lesen oder sich zum Beispiel durch die Erziehung der Eltern bestimmte Voreinstellungen aneignen. Wenn zum Beispiel Einheimische in Zeitungen von Flüchtlingen lesen, können sie sich ohne deren Anwesenheit bedroht fühlen und beispielsweise Angst vor einem Arbeitsplatzverlust oder Ärger über mögliche Kosten spüren (Ahmed, 2004a, 26-27).<sup>28</sup> Es kann geschehen, dass Einheimische Flüchtlinge unmittelbar mit der Ursache von bestimmten Emotionen wie Wut oder Ärger in Verbindung bringen. Ahmed (2004a, 26) nennt eine solche Verknüpfung von Subjekten mit bestimmten Emotionen »*emotional reading of others*«. Eine Vorgeschichte kann die Auswahl an potentiellen Emotionen eingrenzen, welche eine bevorstehende Begegnung hervorrufen kann oder welche wir mit einem Gegenüber verknüpfen werden (Ahmed, 2004a, 30).

Noch während eine Vorgeschichte Einfluss ausübt, kann gleichzeitig die emotionale Begegnung selbst neue Eindrücke generieren und sich auf die Nachgeschichte auswirken (Ahmed, 2004a, 30). Wissenschaftliche Arbeiten verweisen auf sehr unterschiedliche Auswirkungen von emotionalen Begegnungen. Snider (2017, 17-18) zeigt auf, wie sich Einstellungen und Verhalten von Personen verändern können. Beispielsweise erzählen zwei interviewte Immigranten, dass sie in öffentlichen Verkehrsmitteln bereits mehrmals Konflikte zwischen wütenden Einheimischen und Immigranten miterlebt haben (ebd., 16). Seither versucht ein Immigrant, möglichst neutral und gleichgültig auszusehen und der andere meidet jegliche Interaktion mit Einheimischen. Andere Immigrantinnen und Immigranten meiden bewusst bestimmte Räume innerhalb von Boston, was zeigt, dass »*emotional encounters do not simply change relationships between people but also how both parties utilize and move around urban space.*« (Snider, 2017, 18).

Mögliche Auswirkungen von emotionalen persönlichen Erzählungen von Flüchtlingen auf Studentinnen und Studenten werden von Askins (2009, 10) angesprochen. Askins (2009, 4) untersucht hauptsächlich, was für eine Rolle Emotionen bei der Motivation für Aktivismus spielen können. Beziehungsweise wie Emotionen sie selbst dazu motivieren (konnten), sich in einer wohltätigen Organisation in Grossbritannien oder als Akademikerin zu engagieren. Sie geht in ihrer Arbeit jedoch auch kurz auf die Bedeutung von emotionalen Erzählungen für die Schulpraxis ein (ebd., 11). Sie erzählt, dass sie einen Flüchtling an die Universität eingeladen hat und dass dieser den Studentinnen und Studenten während einer sehr offenen und bewegenden Rede von seinen Erfahrungen als Flüchtling erzählt habe. Diese emotionale Erzählung habe die Studierenden nicht nur tief beeindruckt, sondern ihre generellen Wahrnehmungen von Flüchtlingen und Asylsuchenden verändert. Askins (2009, 11) spricht Emotionen eine einflussreiche und handlungsleitende Intensität zu, welche unter anderem zu tiefen Lernprozessen führen kann.

---

<sup>28</sup> Hier zeigt sich schön die Verwobenheit von Diskursen und Emotionen.

## 2.3 Originale Begegnungen

Begegnungen spielen nicht nur in der Fachwissenschaft, sondern auch in der Unterrichtsdidaktik eine Rolle. In der Geographiedidaktik gelten Begegnungen als ein wichtiges Gestaltungsprinzip zur Veranschaulichung oder Visualisierung eines Lerninhalts (Kestler, 2015, 338; Hasse, 2013, 12). Dabei unterscheidet man in der Regel zwischen einer medialen und einer originalen Begegnung (Kestler, 2015, 338; Frank, 2013, 23; Haversath, 2012, 252). Bei einer medialen Begegnung (auch Sekundärerfahrung genannt) findet eine indirekte beziehungsweise mittelbare Begegnung mit dem Lerninhalt über Medien statt (Frank, 2013, 23). Das heisst, dass Lernende beispielsweise über Videoausschnitte, Fotos oder Zeitungsberichte Informationen über Flüchtlinge vermittelt bekommen. Jede mediale Begegnung basiert auf der Wahrnehmung anderer und ist daher nur sekundär erfahrbar (Schockemöhle, 2009, 8). Im Gegensatz dazu ist bei einer originalen Begegnung (auch Primärerfahrung genannt) eine unmittelbare und direkte Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und einem Lerninhalt vorgesehen (Frank, 2013, 23). Der Lerninhalt ist »original«, da er weder in seiner Komplexität vereinfacht, noch didaktisch zubereitet worden ist (Kohler, 2007, 481). Solche Lerninhalte können aus einem Phänomen (vgl. Kohler, 2007, 481), einem Gegenstand (vgl. »Originale Gegenstände« (Neeb, 2013b)), einem Raum (vgl. »regionale Lernorte« (Haversath, 2012)) oder einem Lebewesen (vgl. Day, 2002) bestehen.

Während sich die Autorinnen und Autoren soweit einig sind, halten sie die natürliche Umwelt (auch Realraum genannt) von einem Lerninhalt für unterschiedlich wichtig (Neeb, 2013a, 210). Laut Flath (2012, 252, zit. in: Neeb, 2013a, 210), Stonjek (2005, S.194, zit. in: ebd.) und Haversath (2012, 252) sind Begegnungen nur original, wenn sie in ihrem alltäglichen Realraum stattfinden. Nach dieser Auffassung müssten originale Begegnungen mit schulexternen Personen in den Räumlichkeiten stattfinden, in welchen diejenigen Personen den grössten Teil ihres Alltags verbringen (z.B. Begegnung zwischen Lernenden und einer Landwirtin oder einem Landwirt auf ihrem oder seinem Hof (vgl. Schockemöhle, 2009, 244)). Der Alltag der untersuchten Flüchtlinge findet für gewöhnlich jedoch eher selten in Schulzimmern von Gymnasien statt.<sup>29</sup> Bei den Schulbesuchen von Solinetz würde es sich nach diesem Verständnis nicht um originale Begegnungen handeln. Anderen Autorinnen und Autoren ist die alltägliche Umgebung weniger wichtig und keine Bedingung für eine originale Begegnung (Neeb, 2013a, 210). Für sie zeichnen sich originale Begegnungen hauptsächlich durch eine aktive und intensive unmittelbare Auseinandersetzung mit einem Lerninhalt aus.

Sind nun Begegnungen mit Flüchtlingen im Schulzimmer original oder nicht? Aus drei Gründen ziehe ich in dieser Arbeit den Begriff »originale Begegnung« der Bezeichnung

---

<sup>29</sup> Hier wird von den untersuchten Flüchtlingen von Solinetz gesprochen. Für andere Flüchtlinge, welche in Gymnasien zur Schule gehen, kann selbstverständlich ein grosser Teil ihres Alltags in Schulzimmern stattfinden.

»mediale Begegnung« vor: Erstens stellt die Begegnung zwischen Lernenden und Flüchtlingen im Schulzimmer eine aktive und intensive unmittelbare Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt dar. Zweitens entsprechen Begegnungen mit Flüchtlingen nicht Sekundärerfahrungen, da Schülerinnen und Schüler einmalige, individuell unterschiedliche und persönliche Erfahrungen mit den Flüchtlingen gewinnen können. Drittens handelt es sich bei Erzählungen von Flüchtlingen in der Regel nicht um ein didaktisch vereinfachtes Medium. Zusätzlich scheint mir die Definition und Auswahl eines »Realraums« eines Flüchtlings schwierig und je nach Lernziel auch nicht unbedingt notwendig.

Der potentielle Mehrwert einer originalen Begegnung für die Lernenden entsteht nicht ausschliesslich aus der Bedeutung des Realraums. Hesske et al. (2014, 106) schreiben: »(...) das ›Wie‹ ist entscheidender als das ›Wo‹.«. Die Autorinnen und Autoren sprechen mit dem »Wie« die Planung und Umsetzung an. Sie sind der Meinung, dass originale Begegnungen in einer passenden Unterrichtssequenz eingebettet sein sollten und dass die Lernenden sorgfältig darauf vorbereitet werden sollten (vgl. Berry, 1997, 286). Findet ein Unterricht zum ersten Mal in dieser Form statt, könne zusätzlich das Anleiten von unerfahrenen Lernenden während der Begegnungen notwendig werden.

Potentiale von originalen Begegnungen können sehr vielfältig sein. Erstens können sich der Realitätsbezug eines Unterrichtsinhalts und das Verständnis von komplexen Sachverhalten durch den Gewinn konkreter Vorstellungen für die Lernenden erhöhen (Haversath, 2012, 253). Vernetztes Denken kann geübt und Wirklichkeitszusammenhänge können begreifbar werden (Schockemöhle, 2009, 9). Zweitens wird eine Lernumgebung geschaffen, welche sich positiv auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern und auf ihr Interesse an Unterrichtsinhalten auswirken kann (Haversath, 2012, 253; Schockemöhle, 2009, 6). Drittens sind sich Lehrpersonen einer relativ hohen Aufmerksamkeit und Konzentration der Lernenden sicher (Kalthoff & Roehl, 2011, 457). Es ist zusätzlich möglich, dass originale Begegnungen Einfluss auf »die Herausbildung von Werten und Einstellungen« (Schockemöhle, 2009, 8) nehmen sowie Erwartungen oder Beurteilungen auslösen. Dadurch können zukünftige Reaktionen und Handlungen massgeblich beeinflusst werden.

Bezogen auf Begegnungen mit Mitgliedern einer möglicherweise stereotypisierten sozialen Gruppe gehen Aronson et al. (2008, 454 ff., zit. in: Reinfried, 2015, 78) davon aus, dass Vorurteile, Stereotype oder Misstrauen vermindert werden können.<sup>30</sup> Einstellungsänderungen seien jedoch an bestimmte Voraussetzungen gebunden: Die Lernenden müssten mit den Personen, gegenüber welchen sie Vorurteile besitzen, beispielsweise persönlich interagieren können, gemeinsame Ziele verfolgen oder einen zwangslosen und wohlwollenden Umgang pflegen.

---

<sup>30</sup> Diese Annahmen stimmen mit denjenigen der Kontakthypothese überein (vgl. Kapitel 1.2).

Ein weiteres Potential besteht in der Verhinderung von trägem Wissen. Träges Wissen ist Wissen, welches in der Schule erworben wird und nur im Schulkontext zum Einsatz kommt (Kestler, 2015, 206; Schönknecht, 2007, 489; Kohler, 2007, 484). Das Wissen bleibt an die schulischen Aufgaben gebunden und kann von den Lernenden im Alltag oder anderen außerschulischen Bereichen nicht eingesetzt werden. Um dies zu verhindern und einen Transfer zu ermöglichen, sollten den Schülerinnen und Schülern authentische, lebensnahe und soziale Lernsituationen ermöglicht werden, wo sie selbstgesteuert und handlungsorientiert lernen können (Kestler, 2015, 207). Eine solche Lernsituation könne durch die Organisation von originalen Begegnungen im Unterricht ermöglicht werden.

Originale Begegnungen erlauben jedoch nicht automatisch selbstgesteuertes oder handlungsorientiertes Lernen. Dafür sollte ein Unterricht möglichst offen gestaltet sein (Kestler, 2015, 207). Offener Unterricht zeichnet sich durch eine hohe Aktivität von Schülerinnen und Schülern verglichen zu einer geringen Aktivität und Lenkung von Lehrpersonen aus (ebd.). Zu den offenen Unterrichtsformen gehören beispielsweise Freiarbeit oder Projektunterricht. Das relativ freie Gespräch mit den Flüchtlingen während der Schulbesuche kann als eine Form von offenem Unterricht betrachtet werden (vgl. ebd.).

Offene Unterrichtsformen sind bekannt dafür überfachliche Kompetenzen zu fördern (Kestler, 2015, 208; Schockemöhle, 2009, 48). Kompetenzen sind »die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert, 2001, 27-28). Kompetenzen können in Fachkompetenzen und überfachliche Kompetenzen unterschieden werden. Zu den Fachkompetenzen des Unterrichtsfachs »Geographie« kann beispielsweise fachbezogenes Wissen über Fertigkeiten (z.B. Kartieren) oder über Sachverhalte gehören (Neeb, 2012, 13, 51). Überfachliche Kompetenzen werden im »Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen« (EDK, 1994, 10) in fünf Kompetenzbereiche eingeteilt: Soziale, ethische und politische Kompetenzen (wird im Folgenden abgekürzt zu »Sozialkompetenz«), intellektuelle und wissenschaftstheoretische Kompetenzen, kommunikative, kulturelle und ästhetische Kompetenzen (wird im Folgenden abgekürzt zu »Kommunikationskompetenz«) sowie zwei Kompetenzbereiche der Persönlichkeitsentwicklung und der Informationstechnologien, Lern- und Arbeitstechniken. Werden im Unterricht soziale Erfahrungen wie beispielsweise Teamarbeit, Gespräche oder Begegnungen angeboten, wird der erste Kompetenzbereich angesprochen (EDK, 1994, 12). Ein solcher Unterricht schafft die Voraussetzung dazu, Engagement für Mitmenschen zu fördern sowie eigene und fremde Verhaltensmuster und Meinungen zu analysieren, zu verteidigen, zu akzeptieren oder zu kritisieren. Ferner wird von diesem Kompetenzbereich erwartet, dass die Mündigkeit von Lernenden gefördert wird und dass sich die Lernenden in einer sozialen Gemeinschaft besser integrieren und engagieren können. Bei Gesprächen während originalen Begegnungen kann

zusätzlich davon ausgegangen werden, dass Kompetenzen im kommunikativen, kulturellen und ästhetischen Bereich weiterentwickelt werden. Unterricht, der Möglichkeiten für Kommunikation und für das Kennenlernen von anderen Kulturen bietet, kann zur Erweiterung des Horizonts von Lernenden beitragen und ihnen neue Ansichten, Kultur- und Lebensformen vorstellen (EDK, 1994, 17). Durch neue Blickwinkel können die Lernenden einerseits ihr eigenes Weltbild und ihre Identität formen und andererseits Offenheit und Verständnis gegenüber anderen Lebensformen entwickeln (ebd., 17-18). Zu diesem Kompetenzbereich kann auch die interkulturelle Kompetenz gezählt werden. Im Sinne einer interkulturellen Kompetenz wird ein offener, interessierter und wertschätzender Umgang mit anderen Kulturen gefördert und eine positive Einstellung gegenüber Fremden und Fremdem gefördert (Coen & Hoffmann, 2008, 152). Als »geeignetste[r] Ansatzpunkt zum Verstehen von Fremdem und Fremden« (Thierer, 2008, 141-142) werden persönliche Begegnungen vorgeschlagen.

Offene Unterrichtsformen werden in der fachdidaktischen Literatur zusätzlich empfohlen, um affektive Lernziele<sup>31</sup> umzusetzen (Kestler, 2015, 208). Neben dem affektiven Lernzielbereich werden in der Didaktik ein kognitiver und ein psychomotorischer<sup>32</sup> Lernzielbereich voneinander unterschieden (Kestler, 2015, 71).<sup>33</sup> Affektive Lernziele können beispielsweise emotionale, moralische oder soziale Kompetenzen ansprechen (ebd.). Beabsichtigt werden unter anderem die Entwicklung von Empathie, Solidarität oder Verantwortungsbewusstsein (Schockemöhle, 2009, 56, 70). Originale Begegnungen können eine Gelegenheit für emotionale Lernerfahrungen bieten, da während zwischenmenschlichem Kontakt vielfältige Sinneserfahrungen möglich werden (Kohler, 2007, 482-483).

Offener Unterricht kann neben vielen Vorteilen jedoch auch mit hohen Kosten verbunden sein (Kestler, 2015, 208). Lernende und Lehrende können mit einem organisatorischen oder zeitintensiven Mehraufwand konfrontiert werden, während die kognitive Lerneffizienz gering ausfallen kann. Kestler (2015, 208) geht basierend auf empirischen Studien davon aus, dass kognitive Lernziele in lehrerzentrierten Unterrichtsformen (z.B. Frontalunterricht) effektiver erreicht werden können.<sup>34</sup> Kognitive Lernziele beinhalten unter anderem Wissen (z.B. Fachwissen aufzählen), Verstehen (z.B. Fachwissen erklären), Anwendung (z.B. etwas

---

<sup>31</sup> Der Begriff »affektive Lernziele« bezieht sich hier nicht (direkt) auf die *geographies of affects* (vgl. Kapitel 2.2.1), sondern auf ein didaktisches Konzept (vgl. Kestler, 2015, 71; Bloom, 1974, 20). Dabei werden Emotionen als ein Teilaspekt vom affektiven Lernzielbereich betrachtet (Kestler, 2015, 71).

<sup>32</sup> Der psychomotorische Lernzielbereich umfasst u.a. motorische Fähigkeiten des menschlichen Körpers (Kestler, 2015, 71) und wird in dieser Masterarbeit nicht weiter ausgeführt.

<sup>33</sup> Zu den drei Lernzielbereichen können Lehrpersonen zwar getrennte Lernziele formulieren oder unterschiedliche Lernoutputs feststellen, die affektiven, kognitiven und psychomotorischen Lernprozesse können sich jedoch gegenseitig beeinflussen (vgl. Erll & Gymnich, 2010, 148).

<sup>34</sup> Die empirischen Studien oder deren Autorinnen und Autoren werden von Kestler (2015, 208) nicht weiter spezifiziert. Gegenargumente werden unter anderem in den vorliegenden Ergebnissen gezeigt (vgl. Kapitel 4.5.1).

berechnen), Analyse (z.B. etwas klassifizieren), Synthese (z.B. etwas kombinieren) und Evaluation (z.B. etwas beurteilen) (Bloom, 1972, zit. in: Sitte & Wohlschlägl, 2001, 473-475). Mit diesen Limitierungen geht einher, dass möglicherweise externe Vorgaben wie beispielsweise Lehrpläne oder schulinterne Regelungen und Budgetvorgaben nicht eingehalten werden können.

Bezogen auf originale Begegnungen sind weitere Probleme bekannt. Finden sie im Schulzimmer statt, kann der eigentliche Kontext eines Unterrichtsinhalts fehlen, wodurch unzureichende oder falsche Schlussfolgerungen und Vorstellungen möglich werden (Kohler, 2007, 483). Bei subjektiven und persönlichen Erzählungen kann es geschehen, dass sich der Unterricht im Erzählen verliert (Fischer, 2007, 476). Um dies zu verhindern, kann den Lernenden zum Beispiel das Schaffen von Überblick und von Distanz zu den Erzählungen helfen. Zusätzlich können das Versachlichen und das kritische Hinterfragen von subjektiven Aussagen behilflich sein. Ein weiteres Problem originaler Begegnungen stellt ihre Unkontrollierbarkeit dar. Unabhängig von der Vor- und Nachbereitung können Lehrpersonen die Begegnungen und ihre Lernoutputs nicht gross beeinflussen (Kohler, 2007, 485). Bei Begegnungen können sowohl wichtige als auch weniger wichtige Inhalte diskutiert werden. Es ist nicht gross möglich zu steuern, auf was sich die Lernenden konzentrieren und was sie von den Begegnungen mitnehmen.

Wie in der Einleitung angedeutet (vgl. Kapitel 1.2), macht Nairn (2005, 294) auf das Problem aufmerksam, dass originale Begegnungen für die unbestreitbare Wahrheit und einzige Realität gehalten werden können. Es sei wichtig Lernende und Lehrende darauf hinzuweisen, dass originale Begegnungen genauso undurchschaubar, manipuliert oder real sein können (Scott, 1992, zit. in: Nairn, 2005, 294) wie beispielsweise Filmausschnitte, Schulbuchtexte oder Zeitungsberichte. Scott (1992, zit. in: Nairn, 2005, 294-295) erklärt, dass Schülerinnen und Schüler ihren eigenen Augen und Ohren während originalen Begegnungen stärker trauen und daher diese Wahrnehmungen für wahrscheinlicher halten als andere. Zusätzlich werden originale Begegnungen in Lehrbüchern der Geographiedidaktik gerne mit einer Begegnung mit der Wirklichkeit vorgestellt (vgl. Kestler, 2015, 338). Lehrpersonen sollten sich jedoch bewusst sein, dass Lernende jeweils nur eine bestimmte Situation des Wirklichen erfahren können (Hasse, 2013, 13). Zusätzlich können die Wahrnehmungen der Lernenden von den Gegenständen oder Personen während einer originalen Begegnung zum Beispiel von Diskursen oder Voreinstellungen beeinflusst sein (Nairn, 2005, 294). Auch wenn sich zum Beispiel Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen bewusst sind, dass Rassismus oder Stereotypen gegenüber Migrantinnen und Migranten existieren, kann es sein, dass sie nicht merken, »*how the politics of their own positions (May, 1999) would be implicated in the constitution of the ›migrant other‹ they were going to see and learn about.*« (Nairn, 2005, 295). Nairn (2005, 305) fand in seiner Untersuchung heraus, dass die Lernoutputs und die Wahrnehmungen von Migrantinnen und

Migranten davon abhängig waren, was die Studentinnen und Studenten von den Begegnungen erwartet und welche Überzeugungen sie davor geteilt hatten.

## 2.4 Fazit

Diskursen, Emotionen und Begegnungen ist gemeinsam, dass sie von räumlichen und zeitlichen Kontexten abhängen und von sozialen Machtbeziehungen beeinflusst werden können. Durch ihre produktive Macht können sie Realität hervorbringen und beispielsweise zu Subjektivierungen oder zu Ziehungen von Grenzen unter Personen führen.

In den zu untersuchenden Schulklassen könnten unter anderem Diskurse, welche durch Schulmaterialien vermittelt werden eine Rolle spielen. Dabei ist es möglich, dass diese Diskurse Einfluss auf Emotionen der Lernenden und Lehrenden nehmen werden. Emotionen »are ... a result of our personal and shared experiences, discourses, language, and shared meanings/values (Bennett, 2004; Bondi, 2005; Lupton, 1998).« (Snider, 2017, 15). Die genannten Faktoren im vorherigen Zitat können sich zusätzlich auf emotionale Begegnungen auswirken, welche ihrerseits mitbestimmen können, wie wir andere Personen wahrnehmen.

Bedeutungsvollen und originalen Begegnungen wird unter anderem zugetraut, dass sie Vorurteile vermindern, Empathie fördern sowie den sozialen Zusammenhalt stärken können (Schockemöhle, 2009, 56, 70). Originalen Begegnungen werden als didaktisches Konzept zusätzlich gerne positive Lerneffekte zugeschrieben. Es wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass die Originalität von Begegnungen nicht mit der Wirklichkeit gleichgesetzt werden sollte (Hasse, 2013, 13). Schülerinnen und Schüler können während originalen Begegnungen nur eine bestimmte Situation des Wirklichen erfahren. Bei subjektiven und persönlichen Erzählungen kann es zusätzlich geschehen, dass sich der Unterricht im Erzählen verliert (Fischer, 2007, 476). Um dies zu verhindern, kann den Lernenden zum Beispiel das Schaffen von Überblick und von Distanz zu den Erzählungen helfen. Zusätzlich können das Versachlichen und das kritische Hinterfragen von subjektiven Aussagen behilflich sein.

### **3 Methodisches Vorgehen**

Um die Forschungsfragen zu beantworten wird mit qualitativen Forschungsmethoden gearbeitet. In diesem Kapitel wird zuerst kurz erklärt, weshalb qualitative Forschungsmethoden für diese Masterarbeit sinnvoll sind. Anschliessend werden die einzelnen methodischen Schritte beginnend mit der Wahl des Forschungsfeldes bis hin zur Aufbereitung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten beschrieben und begründet. Der Schluss dieses Kapitels bildet eine Reflexion des gewählten methodischen Vorgehens.

#### **3.1 Qualitative Forschungsmethoden**

Die drei gewählten Forschungsfragen zielen darauf ab, mehr über Diskurse, Emotionen und originale Begegnungen zu erfahren, welche von mir als Forscherin wahrnehmbar sind. Es handelt sich dabei um individuell unterschiedliche Wahrnehmungen und Meinungen sowie um subjektive Erlebens-, Reflexions- und Lernprozesse der untersuchten Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Flüchtlinge. Diese Masterarbeit möchte diese Wahrnehmungen, Meinungen und Prozesse beschreiben, verstehen und interpretieren.

Um solche subjektiven Wahrnehmungen, Meinungen und Prozesse verstehen zu können sind flexible und offene qualitative Forschungsmethoden notwendig. Mit »flexibel« ist zum Beispiel gemeint, dass im Gegensatz zu quantitativen standardisierten Interviewfragebögen offene oder teilstrukturierte Interviewleitfäden verwendet werden (Mack et al., 2005, 4). Offene oder teilstrukturierte Interviewleitfäden erlauben eine gewisse Spontaneität und Anpassungsfähigkeit an die jeweiligen Interviewpartnerinnen und Interviewpartner. Letztere können ihrerseits frei und mit ihren eigenen Worten auf die Fragen antworten. Mit »offen« ist gemeint, dass während des gesamten Forschungsprozesses das »Prinzip der Offenheit« eingehalten werden soll. Das Prinzip der Offenheit soll verhindern, dass vor der Erhebung festgelegte Hypothesen, Kategorien oder andere methodische Vorentscheidungen die empirischen Erkenntnismöglichkeiten einschränken (Helfferich, 2011, 25; Witzel, 1985, 228). Hypothesen werden folglich nicht geprüft, sondern durch die qualitativen Forschungsmethoden erst generiert (Horn, 2013, 255).

Qualitative Forschungsmethoden eignen sich dementsprechend weniger für die Erhebung von kategorisierbaren, verallgemeinerbaren oder grossmassstäbig repräsentativen Daten und eher für die Analyse und detaillierte Beschreibung von wenigen, informativen Fällen (Horn, 2013, 255, Reuber & Pfaffenbach, 2005, 35). Dazu werden für die Datenauswertung interpretativ-verstehende Verfahren angewendet, wobei mathematisch-statistische Verfahren von vergleichsweise grosse Stichproben hier weniger Sinn machen.

## 3.2 Gütekriterien qualitativer Forschungsmethoden

Qualitative Forschungsmethoden haben jedoch genau wie quantitative Verfahren gewisse Gütekriterien einzuhalten. So sollten qualitative Untersuchungen beispielsweise intersubjektiv nachvollziehbar sein (Steinke, 2000, 323). Eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit kann erstens erreicht werden indem jeder Schritt des Forschungsprozesses beschrieben und begründet wird (vgl. Kapitel 3). Zweitens können kodifizierte Verfahren angewendet werden (Steinke, 2000, 326). In dieser Arbeit werden zum Beispiel die kodifizierten Regeln der Methoden »teilnehmende Beobachtung«, »problemzentriertes Interview«, »offenes Kodieren« und »Diskursanalyse« eingehalten (Methoden werden in den Kapiteln 3.5.1, 3.5.2 und 3.7 erklärt).

Als weiteres Gütekriterium ist die reflektierte Subjektivität zu nennen (Steinke, 2000, 331). Die Rolle und der Einfluss der forschenden Person soll offen dargelegt werden und während einer intensiven Selbstbeobachtung während des Forschungsprozesses beschrieben werden. Helfferich (2011, 157) spezifiziert, dass sich Forschende während der Selbstbeobachtung vergegenwärtigen sollen, »welches Vorwissen, welche impliziten Annahmen und unbewussten Erwartungen, welchen Normalitätshorizont und welche Aufmerksamkeitshaltungen, welche Ängste und Bewältigungsstrategien man« in den Forschungsprozess einbringt. (vgl. Kapitel 1.4 und 3.8)

Die »Indikation des Forschungsprozesses« (Steinke, 2000, 326) als weiteres Gütekriterium wird während der Reflexion des methodischen Vorgehens ermittelt (vgl. Kapitel 3.8). Bei der Beurteilung der Indikation werden die Schritte eines Forschungsprozesses hinsichtlich ihrer Angemessenheit und Zweckmässigkeit beurteilt. Die Resultate der Forschung sollen schliesslich hinsichtlich ihrer Relevanz und ihres praktischen Nutzens überprüft werden (Steinke, 2000, 330) (vgl. Kapitel 4.5.4).

## 3.3 Forschungsfeld(-er)

Das Forschungsfeld dieser Masterarbeit besteht genauer gesagt aus zwei Feldern, einem »Schulfeld«<sup>35</sup> und einem »Solinetzfeld«<sup>35</sup>. Beide Felder setzen sich zusammen aus bestimmten Räumlichkeiten, Personen und deren Interaktionen. Der grösste Teil meiner Forschung findet im Schulfeld statt und der zweitgrösste Teil an der Schnittstelle der beiden Felder während der Schulbesuche von Solinetz.

---

<sup>35</sup> Diese Begriffe und ihre Verwendung sind von mir selbst gewählt worden und entsprechen keinen Fachbegriffen.

Mit dem Begriff »Solinetzfeld« fasse ich Räumlichkeiten und Personen zusammen, welche ausserhalb des Schulfelds und im Zusammenhang mit Solinetz<sup>36</sup> für meine Masterarbeit von Bedeutung sind. Das Kennenlernen von Flüchtlingen und von Mitarbeitenden von Solinetz ist hauptsächlich ausserhalb des Schulfelds möglich (Gruppentreffen und Ausflüge von Solinetz). Die Interviews mit Flüchtlingen und Mitarbeitenden von Solinetz finden ebenfalls ausserhalb des Schulfeldes statt.

Die Datenerhebung im Schulfeld wird in zwei Gymnasien durchgeführt und findet in der Form von teilnehmenden Beobachtungen hauptsächlich in zwei Geographieschulzimmern statt. Eine teilnehmende Beobachtung wird zusätzlich in einem Museum bei einem Schulausflug dieser Klasse durchgeführt. Innerhalb dieser schulischen Räumlichkeiten werden Schülerinnen, Schüler, Lehrpersonen und Flüchtlinge teilnehmend beobachtet. Alle Interviews mit den Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen finden in separaten Zimmern der Gymnasien statt.

Sowohl das Schulfeld als auch das Solinetzfeld sind keine in sich geschlossene Räume. Unterschiedliche ausser- und innerschulische soziale Prozesse beeinflussen sich gegenseitig (Cook & Hemming, 2011, 2). Beispielsweise sind »*education spaces*« (Cook & Hemming, 2011) nicht isoliert von politischen, medialen oder alltäglichen Diskursen zu betrachten. Innerhalb dieser Masterarbeit wird das Schulfeld demzufolge als ein offener Raum verstanden, der ein »*coming together*« (Massey, 2005, 141, 115) von unterschiedlichen Lebensverläufen, Beziehungen, Vorstellungen und Wahrnehmungen jedes daran teilnehmenden Individuums beinhaltet (ebd.).

Der Zugang zu den beiden Forschungsfeldern wird mir von »*gatekeepers*« (Helfferich, 2011, 175) ermöglicht. *Gatekeepers* sind Schlüsselpersonen, welche Kontakte und Zugangswege ermöglichen (ebd.). Für diese Masterarbeit stellen einerseits zwei Geographielehrpersonen von je einem Gymnasium und andererseits eine Mitarbeitende von Solinetz solche *gatekeepers* dar. Durch sie werden mir Kontakte zu Schülerinnen, Schülern und Flüchtlingen, die Teilnahme an Unterrichtslektionen und Solinetzprojekten und die Durchführung von Interviews ermöglicht.

### 3.4 Sampling Strategie

Qualitative Forschungsprojekte arbeiten oftmals mit einer kleinen Anzahl Fälle und versuchen dafür informationsreiche und zweckdienliche Fälle für eine tiefgehende Analyse auszuwählen (Patton, 1990, 169). Damit ist gemeint, dass man Fälle finden möchte, welche ausführliche und relevante Informationen liefern und mit welchen man die Forschungsfragen

---

<sup>36</sup> Der gemeinnützige Verein Solinetz wurde im Jahr 2009 im Kanton Zürich gegründet (Solinetz, 2016b, Zugriff: 5.9.2016). Die Mitglieder von Solinetz setzen sich mit verschiedenen Projekten für die Bedürfnisse und Interessen von Flüchtlingen ein. Es werden beispielsweise die Projekte »Deutschkurse«, »Gemeinsam Znacht« oder »Schulbesuche« angeboten. Das Schulbesuchsprojekt wird im Kapitel 4.2.2 näher vorgestellt.

bestmöglich beantworten kann. Hierbei ist nicht die Generalisierbarkeit ein Ziel der Fallauswahl, sondern »[t]he purpose of purposeful sampling is to select informationrich cases whose study will illuminate the questions under study.« (Patton, 1990, 169). Für meine Masterarbeit sollen einerseits ein Schulbesuchsprojekt mit Flüchtlingen und andererseits geeignete Schulklassen ausgewählt werden. Überdies muss ich bestimmen, mit wem ich Interviews führen möchte und schliesslich auch welche Daten ich in die Analyse miteinbeziehen werde. Hierzu werden drei qualitative Sampling Strategien verwendet: *unique case sampling* (Yin, 2003, 40-41), *criterion sampling* (Patton, 1990, 176-177) und *theoretical sampling* (Mey & Mruck, 2009, 110). Im Folgenden werden diese Strategien genauer erklärt.

### 3.4.1 Auswahl eines Schulbesuchsprojekts

Das Schulbesuchsprojekt von Solinetz ist in seiner Art und Funktionsweise einzigartig. Es stellt aufgrund seiner Einmaligkeit beziehungsweise Seltenheit einen *unique case* oder zumindest einen *extreme case* dar (Yin, 2003, 40-41). Die Idee für diese Sampling Strategie stammt aus der Untersuchung des *Forum theatre workshop* als *unique case* von Day (2002, 24).

Es existieren aber mehrere einzigartige und unterschiedliche Schulbesuchsprojekte. Es gibt zum Beispiel auch einen Begegnungstag als Angebot der Schweizerischen Flüchtlingshilfe (o. J.-c, Zugriff: 2.11.16). Während des Begegnungstags der Schweizerischen Flüchtlingshilfe treffen sich Asylsuchende und Jugendliche am Vormittag in einem Durchgangszentrum und am Nachmittag in einer Schule (ebd.). Im Gegensatz dazu können beim Schulbesuchsprojekt von Solinetz neben Asylsuchenden zum Beispiel auch anerkannte Flüchtlinge, Sans-Papiers oder abgewiesene Asylsuchende teilnehmen. Dafür findet innerhalb dieses Projekts kein »Gegenbesuch« statt und die Unterkünfte von Flüchtlingen oder Räumlichkeiten von Solinetz werden nicht besucht.

Meine Entscheidung für das Schulbesuchsprojekt von Solinetz basiert auf persönlichen und praktischen Gründen. Meine Betreuerin, Dr. Sara Landolt, kann mich mit der ehemaligen Geschäftsleiterin und freiwilligen Mitarbeiterin von Solinetz, Frau Müller<sup>37</sup>, bekannt machen und mich dadurch bei der Kontaktaufnahme unterstützen. Dank dieses Angebots und Frau Müllers Interesse erhalte ich bereits im November 2015 die erste Gelegenheit bei einem Schulbesuch dabei zu sein. Zusätzlich darf ich bei Solinetz während wöchentlicher Treffen

---

<sup>37</sup> Die im Text verwendeten Namen von untersuchten Personen sind alle anonymisiert (ausser auf Wunsch Frau Müller). Für die Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitenden verwende ich jeweils einen Nachnamen und die Bezeichnungen Frau oder Herr. Die Schülerinnen, Schüler und Flüchtlinge werden mit einem Vor- und einem Nachnamen gekennzeichnet. Die unterschiedliche Bezeichnungsart wird gemacht, um schnell erkennen zu können, ob zum Beispiel gerade eine Lehrperson, eine Schülerin oder ein Flüchtling spricht. Die Namen stammen aus Listen der häufigsten Vor- und Nachnamen der Schweiz beziehungsweise des jeweiligen Herkunftslandes der Flüchtlinge.

der Schulprojektgruppe, weiteren Schulbesuchen und Ausflügen (Schlitteltag und Seilparknachmittag) dabei sein und die Teilnehmenden kennenlernen.

### 3.4.2 Auswahl von Schulklassen

Für die Auswahl von Schulklassen wende ich das *criterion sampling* nach Patton (1990, 176) an. Das heisst, dass ich mich aus einem Pool an Fällen (hier Schulklassen) für diejenigen Fälle entscheide, welche bestimmte Kriterien erfüllen (ebd.). Hierfür bestimme ich im Vorherein Kriterien, welche von Schulklassen erfüllt werden sollen, um für meine Masterarbeit relevant zu sein (vgl. Abbildung 1). Ein Vorteil dieser Strategie ist, dass man sich schnell auf zweckdienliche und informationsreiche Fälle konzentrieren und unpassende oder zwecksfremde Fälle aussortieren kann. Nachteile zeigen sich darin, dass die Zahl an geeigneten Fällen stark abnimmt, je mehr Kriterien man wählt und gleichzeitig die Abhängigkeit von Zusagen dieser restlichen Fälle zunimmt. Dementsprechend ist mir bewusst, dass ich unter Umständen auf gewisse Kriterien verzichten muss, falls ich nicht genug Zusagen von Schulklassen erhalte.

Die in der Abbildung 1 gezeigten Kriterien wähle ich aus unterschiedlichen Gründen aus: Am Schulbesuchsprojekt von Solinetz nehmen erwachsene Flüchtlinge teil, weswegen Solinetz seit der Gründung dieses Projekts im August 2015 vor allem Schulklassen mit Schülerinnen und Schülern in einem möglichst ähnlichen Alter besucht (v.a. Gymnasien, Fachmittelschulen und Berufsmaturitätsschulen) (Solinetz, 2016a, Zugriff: 18.5.2016). Es werden daher auch für die Masterarbeit Schulklassen mit erwachsenen Schülerinnen und Schülern gesucht (**Kriterium 1**). Ich möchte die Schulklassen möglichst lange begleiten, was bedingt, dass das Thema »Flucht« während einer grossen Zeitspanne und mehrerer Unterrichtslektionen ausführlich behandelt wird (**Kriterium 2**). Als Minimum bestimme ich sechs Lektionen, da ich von mindestens zwei Lektionen pro Schulbesuch und je zwei Lektionen für die Vor- und Nachbereitung ausgehe. Wenn in Berufsmaturitätsschulen, Fachmittelschulen oder Gymnasien Themen wie »Migration«, »Asyl« oder »Flucht« behandelt werden, dann vor allem in den Unterrichtsfächern Sozialwissenschaften (vgl. Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2015), Geographie oder Geschichte (vgl. Staatssekretariat für Bildung und Forschung, 2011, 53, 125; Kantonsschule Zürich Birch & Kantonsschule Rychenberg Winterthur, 2007, o. S.). Die zur Verfügung stehende Anzahl Lektionen dieser Fächer für die genannten Themen ist in Gymnasien für gewöhnlich grösser als in Fachmittelschulen und Berufsmaturitätsschulen (ebd.). Überdies bieten Gymnasien insbesondere im letzten Schuljahr (12. Schuljahr) Ergänzungs-, Wahl-, Wahlpflicht- oder Integrationsfächer an, in welchen die Themen »Migration«, »Asyl« oder »Flucht« ausführlicher behandelt werden können. Aus diesem Grund grenzt sich meine Suche auf gymnasiale Schulklassen im 12. Schuljahr ein. Priorität haben Schulklassen, welche das Thema »Flucht« im Grundlagenfachunterricht oder im Ergänzungsfachunterricht mit geografischen Themen behandeln (**Kriterium 3**).

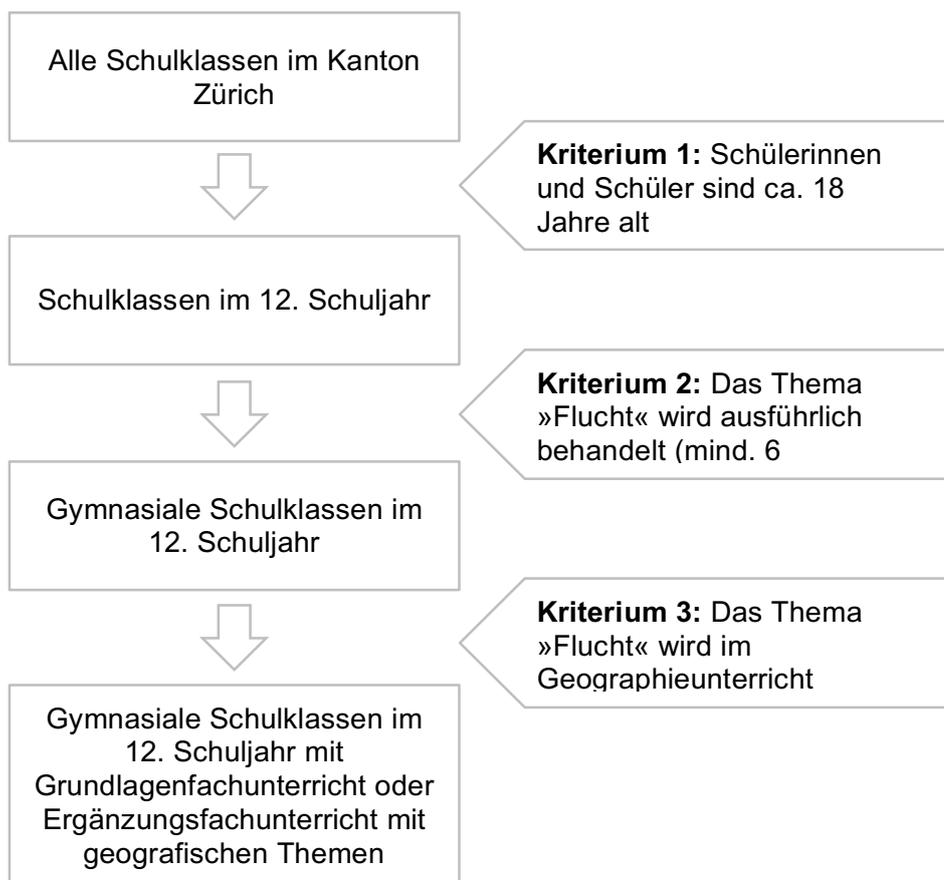


Abbildung 1: Verlauf der Auswahl von bestimmten Schulklassen (Quelle: Eigene Darstellung)

### 3.4.3 Auswahl von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern

Für die Interviews werden einerseits alle Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen der zwei untersuchten Schulklassen angefragt. Sie können sich freiwillig in eine Liste eintragen und mit allen Freiwilligen führe ich ein Interview durch. Bei den Anderen frage ich persönlich nach, ob sie nicht doch kurz Zeit für ein Interview hätten.

Andererseits sollen zwei Flüchtlinge und eine Solinetzmitarbeiterin zu einem Interview eingeladen werden. Hierfür wird ebenfalls das *criterion sampling* mit wenigen Kriterien genutzt. Bei den Flüchtlingen ist das entscheidende Kriterium, dass sie an mindestens einem der untersuchten Schulbesuche teilgenommen haben. Die Solinetzmitarbeiterin, Frau Müller, wird ausgewählt, da sie als ehemalige Geschäftsleiterin von Solinetz, als eine Initiantin des Schulbesuchsprojekts und als aktive Teilnehmerin an Schulbesuchen eine Expertin des Schulbesuchsprojekts darstellt. Die Wahl von »nur« diesen drei weiteren Interviews hängt mit der gewählten Fragestellung (vgl. Kapitel 1.4) und mit der im folgenden Kapitel erklärten »Auswahl der Datenmenge« sowie dem »*theoretical sampling*« zusammen.

### 3.4.4 Auswahl der Datenmenge

Die Auswahl der Datenmenge für meine Masterarbeit orientiert sich am Prinzip des »*theoretical samplings*« (Mey & Mruck, 2009, 111). Dabei wird während des Forschungsprozesses sukzessive entschieden, ob zusätzliche Interviews, Materialien oder Literatur sinnvoll wären, um Theorien herauszubilden oder Forschungsfragen beantworten zu können (ebd.). Die Auswahl der Datenmenge für meine Arbeit wird dementsprechend schrittweise erweitert und erst beendet, wenn ich innerhalb der begrenzten Zeit genug Daten gesammelt habe, um meine Forschungsfragen zu beantworten.

Für eine sukzessive Vergrößerung der Fallauswahl und der Datenmenge ist ein Forschungsprozess notwendig, der ebenfalls schrittweise abläuft. Ein sogenannter »rollender Forschungsprozess« (Mey & Mruck, 2009, 111) stellt eine solche Arbeitsweise dar, wo sich die Forschungsschritte Sampling, Erhebung und Auswertung wiederholen (vgl. Abbildung 2).

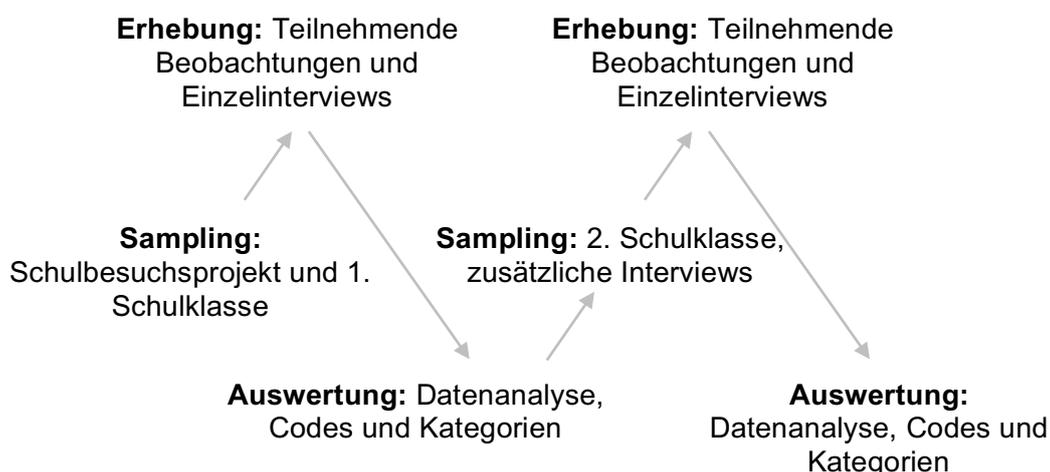


Abbildung 2: »Rollender Forschungsprozess« (Quelle: Eigene Darstellung angelehnt an Mey & Mruck, 2009, 111)

Der sukzessive »rollende Forschungsprozess« beginnt in meiner Masterarbeit mit der Auswahl und der Zusage eines Schulbesuchsprojekts und einer Schulklasse. Nach der ersten Erhebungsphase in dieser Schulklasse kann mit der Auswertung der gewonnenen Daten gestartet werden. Noch während dieser Auswertungs- und Analysephase wird eine weitere Schulklasse während einer zweiten Samplingphase ausgesucht. In der ersten Auswertungsphase und vor der zweiten Erhebungsphase sollen die Interview- und Beobachtungsleitfäden überarbeitet werden.

Gemäss des *theoretical samplings* entscheide ich mich während des zweiten Samplings für zusätzliche Interviews. Einzelinterviews mit zwei Flüchtlingen und einer Solinetzmitarbeiterin sollen die bisherigen Daten mit einem Einblick in die Erfahrungen von Solinetzmitgliedern ergänzen. Es werden nur zwei Flüchtlinge interviewt, da Schülerinnen,

Schüler und Lehrperson im Fokus meiner Arbeit stehen und ich die begrenzte Zeit auch dementsprechend auf die verschiedenen Fälle aufteilen will.

Zusätzlich scheint mir ein spätes Einzelinterview mit einem Schüler der ersten Schulklasse interessant, um zu sehen, wie dieser Schüler fünf Monate nach der Unterrichtssequenz darüber spricht. Dieses Interview liegt ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit, weil nicht mit allen Schülerinnen und Schülern mehrere Monate nach dem Schulbesuch ein Interview geführt werden kann. Aus diesem Grund kann dieses Interview (mit Jonas Frei, Klasse 1) in der Analyse nicht gleich wie alle anderen behandelt werden. Das heisst, Aussagen aus diesem Interview werden jeweils in einer Fussnote gekennzeichnet. Zusätzlich werden auf den Antworten dieses Interviewpartners keine Argumente aufgebaut. Seine Aussagen werden jedoch verwendet, wenn sie gemeinsam mit Aussagen anderer Schülerinnen und Schüler zum Beispiel dominante Diskurse oder Emotionen illustrieren können.

Der »rollende Forschungsprozess« und das *theoretical sampling* sind Teil der Methodik der *grounded theory*. Die Methodik der *grounded theory* wurde vor fast 50 Jahren von Barney Glaser und Anselm Strauss ausgearbeitet und seit damals von ihnen selbst und von anderen Autorinnen und Autoren weiterentwickelt (Mey & Mruck, 2009, 100). *Grounded theory* ist nicht EINE Methode, sondern beinhaltet unterschiedliche Methoden für mehrere Schritte eines Forschungsprojektes mit dem Ziel, eine theoretisch gesättigte Theorie herauszubilden. Flick (2005a, 257-258) hält es jedoch aufgrund der mangelnden Ressourcen für unrealistisch, im Rahmen einer Diplomarbeit eine theoretisch gesättigte Theorie zu entwickeln. Auch in meiner Masterarbeit konnte und wollte ich nicht alle Methoden der *grounded theory* anwenden um eine theoretisch gesättigte Theorie zu entwickeln. Das Ideal einer theoretischen Sättigung, bei welcher durch weitere Fälle keine neuen Erkenntnisse dazugewonnen werden würden (Mey & Mruck, 2009, 112), konnte ich aus Mangel an Zeit und Erfahrung nicht anstreben. Flick (2005a, 258) schliesst jedoch nicht aus, dass nur einzelne Instrumente der *grounded theory* angewendet werden können. Ich entschied mich dazu, zweckdienliche Methoden der *grounded theory* wie das *theoretical sampling* oder das offene Kodieren (vgl. Kapitel 3.7) mit anderen dazu passenden Methoden zu kombinieren.

### 3.5 Datenerhebung

Um die Forschungsfragen beantworten zu können, werden teilnehmende Beobachtungen und Einzelinterviews durchgeführt. Im Zentrum steht ein Schulbesuch von Flüchtlingen von Solinetz in einer Schulklasse. Vor, während und nach einem Schulbesuch von Solinetz wohne ich dem Unterricht der jeweiligen Schulklasse bei. Die Dauer der teilnehmenden Beobachtung einer Klasse wird bestimmt durch die Zeitspanne, in welcher die Themen »Migration«, »Flucht« und »Asyl« behandelt werden. Im Anschluss an die teilnehmenden Beobachtungen finden ca. eine Woche nach dem Schulbesuch von Solinetz Einzelinterviews

mit Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen statt. Vor der ersten teilnehmenden Beobachtung erhalten alle Teilnehmenden eine Einverständniserklärung, welche sie ablehnen, abändern oder akzeptieren und unterschreiben können (vgl. Anhang A: Einverständniserklärung (EV))

Mit dieser Masterarbeit wird eher eine theoretische als eine numerische Generalisierung angestrebt. Bei einer numerischen Generalisierung ist vor allem die Anzahl Fälle von Bedeutung (Flick, 2005a, 260). Eine theoretische Generalisierung kann entweder durch eine maximale Variation der Fälle oder durch eine grosse theoretische Reichweite erreicht werden. Aufgrund mangelnder Zeit war es mir nicht möglich, maximal variierende Schulklassen oder Schulhäuser auszuwählen. Zusätzlich konnte ich keinen grossen Einfluss auf die Variation der Fälle innerhalb einer Schulklasse nehmen. Daher kombinierte ich unterschiedliche Datenerhebungsmethoden (teilnehmende Beobachtungen und Einzelinterviews) um durch diese Triangulation eine grössere theoretische Reichweite anzustreben (Flick, 2005a, 260). Durch die Triangulation konnte ich die Ergebnisse aus den teilnehmenden Beobachtungen und aus den Einzelinterviews vergleichen und dadurch sowohl eine Erkenntniserweiterung als auch eine wechselseitige Überprüfung garantieren (Flick, 2004, 41).

### 3.5.1 Teilnehmende Beobachtungen

Die teilnehmende Beobachtung beschreibt eine Datenerhebung, bei welcher die Forschenden Aktivitäten von Untersuchungsgegenständen sowohl beobachten als auch selbst an den Aktivitäten teilnehmen (Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Würde nur teilgenommen werden, hätten Forschende keine Kapazitäten um zu beobachten (Breidenstein, 2006, 21). Bei reinen Beobachtungen, würden persönlichen Erfahrungen der Forschenden im Feld fehlen.

Meine Rolle während den teilnehmenden Beobachtungen wurde von Gold (1958, 221) mit »*observer-as-participant*« bezeichnet. Diese Rolle nimmt eine mittlere Position zwischen einem »*complete participant*« (Gold, 1958, 219) und »*complete observer*« (Gold, 1958, 221) ein. Im Unterschied zum »*participant-as-observer*« (Gold, 1958, 220) besteht die Haupttätigkeit des *observer-as-participant* darin, Daten zu sammeln und nicht darin, aktiv am Geschehen teilzunehmen. Die Teilnahme kann jedoch auch als *observer-as-participant* aktiver gestaltet werden, um beispielsweise Aktivitäten der Teilnehmenden besser verstehen zu können (Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Dies bedeutet konkret, dass der Fokus meiner Zeit in den Schulklassen auf der Beobachtung lag. Dennoch sass ich wie eine Schülerin im Schulzimmer, machte bei den meisten Aufgaben mit (wie zum Beispiel Filmanalyse, Museumsbesuch, Gruppenarbeit, etc.) oder führte Pausengespräche. Meine Teilnahme beinhaltete zudem leibliche Erfahrungen. Segbers & Kanwischer (2015, 297) beschreiben leibliche Erfahrungen von Forschenden folgendermassen: »Durch körperliches

und seelisches Fühlen und den Gebrauch der Sinne können die Forschenden an der Situation teilhaben und sie in ihrer Komplexität erfassen.« (ebd.). Die Schwierigkeit der Rolle als *observer-as-participant* besteht darin, trotz der aktiven und leiblichen Teilnahme stets reflexiv und kritisch denkend zu sein (Segbers & Kanwischer, 2015, 299).

Teilnehmende Beobachtungen sind für meine Forschungsfragen aus mehreren Gründen sinnvoll: Erstens können damit nonverbale Gefühlsausdrücke, soziale Interaktionen oder Bewegungen in ihrem natürlichen Umfeld analysiert werden (Schmuck, 1997, zit. in: Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Teilnehmende Beobachtungen erlauben folglich ein simultanes Miterleben von Emotionen und Gesprächsinteraktionen. Allenfalls besteht die Möglichkeit, auch Ursachen und Auswirkungen von Emotionen und Interaktionen beobachten zu können. Zweitens können damit Aspekte beobachtet werden, welche Teilnehmende für selbstverständlich oder unangebracht halten und während Interviews nicht äussern würden oder wollten (Lüders, 2005, 390). Drittens sind teilnehmende Beobachtungen ein Werkzeug zur Nachvollziehung oder Überprüfung von Interviewaussagen (Marshall & Rossman, 1995, zit. in: Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Überdies kann man beobachtete Aspekte in Interviews miteinbeziehen und diese diskutieren.

Um die Beobachtungen besser vergleichen und analysieren zu können, fertige ich einen Beobachtungsleitfaden an (Duemmler, 2015, 112). Sowohl bei den Beobachtungs- als auch bei den Interviewleitfäden gilt, dass sie offen und flexibel sein und bleiben sollen (Strauss & Corbin, 1996, 152). Aus diesem Grund besteht mein Beobachtungsleitfaden aus zwei Teilen: Aus einem relativ offen gehaltenen ersten Teil und einem relativ strukturierten zweiten Teil.

Den ersten Teil des Beobachtungsleitfadens nutze ich für eine »*descriptive observation*« (Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016), wo ich alle für die Forschungsfragen relevanten Beobachtungen relativ offen und flexibel von Hand notieren kann. Dieser Teil ist nicht vollständig offen, sondern besteht aus einer Tabelle mit den Spalten »Zeit«, »Beobachtungen« und »Notizen« in der ersten Schulklasse (vgl. Tabelle 1) beziehungsweise mit den Spalten »Zeit«, »Beobachtungen«, »Emotionen« und »Selbstbeobachtung« in der zweiten Schulklasse (vgl. Anhang B: Beobachtungsleitfaden (Teil 1)). Die Unterschiede in den zwei Tabellen resultierten aus einer Überarbeitung und Optimierung des Beobachtungsleitfadens nach der Erhebungsphase in der ersten Schulklasse. Als Optimierung schien es mir sinnvoll, die Spalte »Notizen« in die zwei Spalten »Emotionen« und »Selbstbeobachtung« aufzuteilen. »Emotionen« sollten stärker hervorgehoben werden, da diese besonders gut während der teilnehmenden Beobachtung erkannt und wahrgenommen werden können. »Selbstbeobachtung« steht in einer separaten Spalte, da ich mich noch bewusster auf die Reflexion meiner eigenen Subjektivität im Sinne des dazu gehörigen Gütekriteriums qualitativer Forschungsarbeiten (vgl. Kapitel 3.2) konzentrieren wollte.

Tabelle 1: Ausschnitt aus einem Beobachtungsleitfaden (Teil 1) zum Schulbesuch von Solinetz in der ersten Schulklasse (S=Schülerinnen und Schüler)

Zeit	Beobachtungen	Notizen
16:35	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gespräche kommen ins Rollen</li> <li>- In der Gruppe mit Nasir Assal spricht zuerst vor allem er und eine Schülerin zeigt <u>Mitleid und Betroffenheit</u>.</li> <li>- In der Gruppe mit Nyima Labdrön stellen die S viele Fragen und zeigen sich <u>sehr interessiert</u> und <u>mitfühlend</u>. Selten herrscht Stille oder eine unangenehme Pause. Auch Nyima Labdrön stellt Fragen an die Schülerinnen und Schüler.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ich kann mich zuerst nicht auf die Gruppe konzentrieren, bei welcher ich sitze.</li> </ul>

Der zweite Teil des Beobachtungsleitfadens besteht aus einer Tabelle mit vorgegebenen Kategorien wie zum Beispiel »Situationsbeschreibung«, »Emotionen« oder »Schulpraxis« (z.B. Unterrichtsmaterialien, Lernziele, Vor- und Nachbereitung) (vgl. Tabelle 2 und Anhang C: Beobachtungsleitfaden (Teil 2)). Dieser detaillierte zweite Teil ist für eine »selective observation« (Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016) gedacht. Im Sinne einer selektiven Beobachtung dient dieser Teil dazu, bestimmte beobachtete Aktivitäten oder Interaktionen in die jeweilige passende Spalte in der Tabelle von Hand einzutragen. Da das Zuordnen und Ausfüllen des zweiten Teils viel Aufmerksamkeit und Zeit benötigt, bearbeite ich diesen Teil hauptsächlich nach den Schullektionen und konzentriere mich während des Unterrichts auf den zweiten Teil und auf das Beobachten und das Teilnehmen.

Tabelle 2: Ausschnitt aus einem Beobachtungsleitfaden (Teil 2) zum Schulbesuch von Solinetz in der ersten Schulklasse (S=Schülerinnen und Schüler, LP=Lehrperson, F=Flüchtling(e))

Themenblöcke	Leitfragen und Beispiele	Beobachtungen
<b>Situationsbeschreibung</b>		
S, LP, F und Solinetzmitarbeit ende	Anzahl S? Verhältnis w / m? Wie viele S sitzen mit wie vielen F zusammen?  Sitzordnung? Wo ist die LP?	18 S 9 männliche und 9 weibliche S 7 Männer und 1 Frau sitzen mit je 2 oder 3 S beisammen um eine Schulbank. Ein kleiner Bube ist entweder bei Vater oder läuft herum. Meistens F vis à vis von S LP läuft herum, hört mit, sitzt nicht bei einer Gruppe

Unterschiedliche Forschende empfehlen bei teilnehmenden Beobachtungen, mit den untersuchten Personen partizipativ zu forschen (vgl. Bachmann, 2016, 76; Marshall &

Batten, 2004, zit. in: Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Bei einer partizipativen Forschung werden die untersuchten Personen in den Forschungsprozess miteinbezogen und einzelne partizipative Elemente gemeinsam umgesetzt (Marshall & Batten, 2004, zit. in: Kawulich, 2005, Zugriff: 10.4.2016). Partizipative Forschung wird insbesondere bei einer längeren und engen Zusammenarbeit mit den untersuchten Personen für sinnvoll gehalten (ebd.). Von einer solchen Zusammenarbeit sollen sowohl Forschende als auch untersuchte Personen profitieren können (ebd.). Den untersuchten Personen sollen beispielsweise die einzelnen Forschungsschritte und -ziele transparenter werden und ihre Interessen oder Erfahrungen können in die Forschung miteinbezogen werden. Oftmals werden auch die Forschungsergebnisse gemeinsam diskutiert.

Einzelne partizipative Forschungselemente werden auch in der vorliegenden Masterarbeit umgesetzt. Diese sind jedoch nur in der zweiten Schulklasse möglich, da ich dort die Schulklasse über eine deutlich längere Zeit besuchen kann und mehr als eine Lektion zu Verfügung erhalte. Während einer Lektion kann ich meine Masterarbeit vorstellen und den Lernenden qualitatives Forschen und insbesondere eine qualitative Interviewmethode näherbringen. Im folgenden Kapitel wird unter anderem erklärt, inwiefern ich im Zusammenhang mit der Interviewmethode die Lernenden in den Forschungsprozess miteinbeziehen werde.

### **3.5.2 Problemzentrierte Einzelinterviews**

Zusätzlich zu teilnehmenden Beobachtungen werden Einzelinterviews mit Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen, Flüchtlingen und Solinetzmitarbeitenden durchgeführt. Einzelinterviews werden Gruppeninterviews vorgezogen, da erstere für Interviewpartnerinnen und Interviewpartner angenehmer sein können, wenn über emotionale, intime oder in der Gesellschaft problematisierte Themen gesprochen wird (Pratt, 2000, 18). Besonders innerhalb eines Schulkontexts sind Einzelinterviews zusätzlich sinnvoller, da eine vermeintlich private Gruppeninterviewatmosphäre zu Aussagen von Schülerinnen und Schülern führen kann, welche Konsequenzen im Schulalltag haben können (Mitchell, 1999, 45, zit. in: Pratt, 2000, 18).

Bei der detaillierten Vorgehensweise des Einzelinterviews orientiere ich mich am problemzentrierten Interview nach Witzel (1985). Diese Interviewform ist besonders geeignet, um Wahrnehmungen, Meinungen oder Erfahrungen von Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern zu einem gesellschaftlichen Problem oder Thema zu ergründen (Witzel, 1985, 230). Die gesellschaftliche Problemstellung für meine Masterarbeit besteht aus dem Thema »Flucht und Asyl« im Allgemeinen und aus der Aushandlung dieses Themas im Geographieunterricht im Spezifischen.

Das problemzentrierte Interview zeichnet sich insbesondere durch seine Prozesshaftigkeit aus (Helfferich, 2011, 49). Die Interviewenden und die Interviewten arbeiten während des

ganzen Prozesses gemeinsam an einer Problemstellung. Die Interviewende soll im Verlauf des Gesprächs die Sicht der Interviewten immer besser verstehen. Den Interviewten sollen dafür Erfahrungen, Emotionen oder Meinungen, welche ihnen zuvor noch nicht klar oder offensichtlich gewesen sind, bewusster werden. Diese Zusammenarbeit von Interviewenden und Interviewten bedingt ein dialogisches Interview, wo ein Dialog zwischen den beiden Parteien entstehen kann und nicht die Interviewten einen Monolog halten wie zum Beispiel in narrativen Interviews (ebd., 43-44).

Der Dialog wird im Falle eines problemzentrierten Interviews durch einen teilstrukturierten Interviewleitfaden unterstützt. Ein stark strukturierter und standardisierter Leitfaden würde das Prinzip der Offenheit einschränken (vgl. Kapitel 3.1). Subjektive Beschreibungen, Erzählungen und Meinungen beispielsweise zum Schulbesuch sind jedoch in dieser Arbeit von grosser Bedeutung. Ein teilstrukturierter Interviewleitfaden eignet sich daher besser als ein stark strukturiertes (Flick, 2005b, 191).

In problemzentrierten Interviewleitfäden werden sowohl erzählungsgenerierende als auch verständnisgenerierende Kommunikationsstrategien angewendet (Witzel, 2000, Zugriff: 15.5.2016; Witzel, 1985, 245). Erzählungsgenerierende Fragen sind zentral, damit die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner zuerst möglichst frei erzählen können (Witzel, 1985, 245). Mit entsprechenden Nachfragen werden Erzählsequenzen der Interviewten weiter detailliert und mit ad-hoc-Fragen werden bisher unbesprochene Themen in das Gespräch eingebracht (Witzel, 2000, Zugriff: 15.5.2016). Verständnisgenerierende Fragen lassen sich aufteilen in Zurückspiegelungs-, Verständnis- und Konfrontationsfragen (Witzel, 2000, Zugriff: 15.5.2016; Witzel, 1985, 244-248). Mit Verständnisfragen können Erläuterungen von Interviewten besser nachvollzogen werden (Witzel, 1985, 247). Bei Zurückspiegelungsfragen können Interviewende Antworten von Interviewten zusammenfassen, an die Interviewten zurückspiegeln und von diesen kontrollieren lassen (ebd., 248). Mit Konfrontationsfragen können Widersprüchlichkeiten und Ungereimtheiten geklärt werden (ebd.).

Erzählungsgenerierende Fragen sind besonders beim Gesprächseinstieg und für eine offene Interviewatmosphäre von grosser Bedeutung (Witzel, 1985, 245). Eine Gesprächsatmosphäre soll Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern Vertrauen und Sicherheit vermitteln (Helfferich, 2011, 54). Dies kann notwendig sein, um subjektive, sensible Informationen oder intime Emotionen erheben zu können. Es wird davon ausgegangen, dass es Interviewten in einer offenen, vertrauenswürdigen und angenehmen Gesprächsatmosphäre leichter fällt über ihre Emotionen zu sprechen *»and thereby make their emotional knowledge available to researchers.«* (Bondi, 2009, 449).

In meinem Interviewleitfaden sind erzählungsgenerierende Fragen zur Einleitung unterschiedlicher Themenbereiche ausformuliert (vgl. linke Spalte in den Tabellen Anhang E bis H). Für mögliche Nachfragen oder ad-hoc-Fragen sind Stichworte aufgelistet (vgl.

mittlere Spalte in den Tabellen Anhang E bis H). Verständnisgenerierende Fragen sind abhängig vom Inhalt der Erzählsequenz und können daher nicht im Voraus formuliert werden. Zu geeigneten Zeitpunkten im Gespräch können jedoch mögliche Vertiefungsfragen gestellt werden (vgl. rechte Spalte in den Tabellen Anhang E bis H) (Helfferrich, 2011, 186-187). Auch inhaltsleere Aufrechterhaltungsfragen wie beispielsweise »Und dann?« sollen genutzt werden (Helfferrich, 2011, 104).

Die Interviewleitfäden unterscheiden sich leicht je nach Schulklasse und je nachdem, ob die Interviews mit Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen oder Flüchtlingen durchgeführt werden. Diese Unterschiede entstehen einerseits wegen der Überarbeitung und der Anpassung der Interviewleitfäden und andererseits wegen eines partizipativen Forschungselements in der zweiten Schulklasse (vgl. Kapitel 3.5.1). Den Schülerinnen und Schülern wird das methodische Vorgehen dieser Masterarbeit und insbesondere die Anfertigung eines qualitativen Interviewleitfadens mit offenen Fragen erklärt. Während einer Gruppenarbeit können sie die Interviewmethode ausprobieren und zu meinen Forschungsfragen offene Interviewfragen formulieren. Einige dieser Interviewfragen füge ich anschliessend dem Interviewleitfaden hinzu (vgl. kursiv geschriebene Fragen im Interviewleitfaden Anhang E & F). Die partizipative Forschung werde ich nach der Datenanalyse mit einem weiteren Besuch bei der Schulklasse und der Präsentation sowie gemeinsamen Diskussion der Ergebnisse abschliessen.

Als zusätzliche Instrumente werden Tonaufzeichnungen und ein Kurzfragebogen verwendet (Witzel, 2000, Zugriff: 15.5.2016). Der Kurzfragebogen (vgl. Anhang D: Kurzfragebogen) enthält Faktenfragen zur Person und dient als Hauptgrundlage für die Beschreibung der Stichprobe (vgl. Kapitel 4.2). Die Tonaufzeichnungen werden bei der Transkription verwendet. Die Einzelinterviews sollen zwischen 30 und 45 Minuten dauern.

### **3.6 Datenaufbereitung**

Die Datenaufbereitung soll das, was man gehört und gesehen hat in Textform bringen (Reuber & Pfaffenbach, 2005, 153) und für die Analyse geeignet darstellen. Die teilnehmenden Beobachtungen werden in der Form eines Beobachtungsprotokolls aufbereitet. Die Einzelinterviews werden transkribiert und analysiert.

Die Anfertigung der Beobachtungsprotokolle erfolgt jeweils unmittelbar nach einer teilnehmenden Beobachtung. Die Beobachtungsprotokolle bestehen aus den digitalisierten Inhalten der von Hand ausgefüllten Beobachtungsleitfäden (vgl. Anhang B: Beobachtungsleitfaden (Teil 1) und Anhang C: Beobachtungsleitfaden (Teil 2)) und aus zusätzlichen Erinnerungen oder anderen Ergänzungen. Während des Protokollierens hebe ich wichtig erscheinende Textstellen hervor und bringe in Klammern Anmerkungen oder Erklärungen an. Das Hervorheben und die eingeklammerten Ergänzungen verdeutlichen, dass eine Protokollierung bereits eine erste Interpretation beinhaltet (Reuber & Pfaffenbach,

2005, 158). Wie auch beim Transkribieren bin ich mir aus diesem Grund bewusst, dass man hiermit »eine erste, eigene Ebene der Deutung« (Reuber & Pfaffenbach, 2005, 158) produziert.

Sämtliche Unterrichtslektionen und alle Einzelinterviews werden mittels eines Aufnahmegeräts aufgezeichnet. Die Tonaufzeichnungen von den Einzelinterviews werden von mir mittels des Transskriptionsprogramms f5 transkribiert. Hierbei verwendete ich Transskriptionscodes für ein effizientes Transkribieren, für Anonymisierungen und für Bemerkungen (vgl. Tabelle 3). Anonymisiert werden personen- oder ortsbezogene Angaben, sodass Interviewaussagen nicht mehr einer bestimmten Person oder einem Gymnasium zugeordnet werden können (Helfferich, 2011, 191). Die Interviewsprache »Schweizerdeutsch« wird in den Transskripten beibehalten, um die Daten möglichst authentisch erheben zu können. Für die Dokumentation der Ergebnisse werden ausgewählte Interviewaussagen ins Standarddeutsche übersetzt (vgl. Kapitel 1 und 5). Interpunktionszeichen wie Punkte oder Kommas fehlen beziehungsweise stehen, je nachdem ob die Interpunktionen in den Aussagen »hörbar« waren oder nicht (Helfferich, 2011, 57).

Die Tonaufzeichnungen der Unterrichtslektionen werden aus zwei Gründen nicht transkribiert: Erstens liegen die Daten zu den Unterrichtslektionen als Beobachtungen in den Beobachtungsprotokollen bereits vor. Zweitens benötigt insbesondere das Transkribieren von Unterrichtslektionen, die viele unterschiedliche Geräusche und Stimmen enthalten können, sehr viel Zeit (45 Minuten dauern ca. 5-7 Stunden). Die Tonaufzeichnungen können jedoch bei Unklarheiten oder bei bedeutenden Unterrichtssequenzen hinzugezogen werden.

Tabelle 3: *Verwendete Transkriptionscodes*

<b>Transkriptionscodes</b>	<b>Erklärung</b>
I / G	Ich als Interviewende / Ich als teilnehmende Beobachterin in transkribierten Gruppengesprächen während Schulbesuchen
LP(1, 2, 3)	Lehrperson (1, 2, 3)
S	Schülerinnen und Schüler
Sm(1, 2, 3, etc.)	Schüler (1, 2, 3, etc.)
Sw(1, 2, 3, etc.)	Schülerin (1, 2, 3, etc.)
AA, BB, CC, DD, etc.	Abgeänderte Abkürzungen von Namen von Flüchtlingen oder Solinetzmitarbeitenden
x	Anonymisierte Textstellen (z.B. Ortsangaben)
#00:00:00-0#	Zeitmarken
...	Einzelne Wörter (maximal vier), die ausgelassen werden, da sie nicht relevant sind (z.B. vierfache Wiederholung von einem »und«)
(...)	Satzteile oder ganze Sätze, die nicht transkribiert werden, da sie nicht relevant sind (z.B. starkes Abschweifen vom Thema)
(Text)	In Klammern stehen Anmerkungen meinerseits, Angaben zum Verhalten einer Person, Geräuschbeschreibungen oder andere Rahmenbedingungen. z.B. Jemand lacht → (lacht) z.B. Sprechpause von wenigen Sekunden → (kurze Pause) z.B. Längere Sprechpausen → (lange Pause) z.B. unverständliche Wörter oder Sätze → (unverständlich)
»Text«	Zwischen Anführungs- und Schlusszeichen stehen Aussagen, welche von den Interviewten oder Beobachteten zitiert oder nachgesprochen werden (oft mit verstellter Stimme).
Mehrere Kleinbuchstaben hintereinander	Gedehnte Wörter z.B. Äääähm z.B. Jaaaa
Rot hervorgehobene Textstellen	Interviewpassagen, welche mir spontan auffallen und für die Fragestellung wichtig erscheinen.

### 3.7 Datenanalyse

Für die Datenanalyse werden »offenes Kodieren« (Mey & Mruck, 2009) und die »Foucaultsche Diskursanalyse« (Diaz-Bone, 2006) kombiniert. Diese Kombination empfiehlt sich für meine Masterarbeit, weil nicht nur Diskurse erhoben werden sollen, sondern auch Emotionen und unterschiedliche Aspekte bezüglich der originalen Begegnungen. Beide Datenanalysen werden mittels der Software MAXQDA12<sup>38</sup> computergestützt durchgeführt.

Das offene Kodieren dient einer ersten Sichtung, Codierung und Kategorisierung des empirischen Materials (Mey & Mruck, 2009, 117). Diese Codierform ist offen, weil keine im Voraus bestimmten Codes und Kategorien an das Datenmaterial herangetragen werden. Stattdessen werden »Konzepte, auf die das empirische Material verweist, entdeckt und benannt« (ebd., 118) sowie mit einem Code versehen. Der Ablauf einer offenen Codierung wird im Folgenden anhand eines Ausschnitts aus einem Interviewtranskript veranschaulicht (vgl. Abbildung 3).

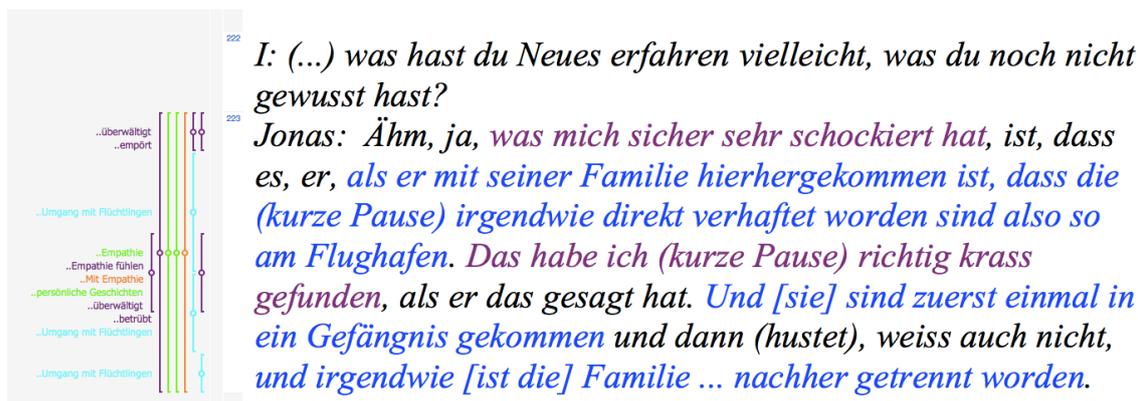


Abbildung 3: Übersetzter Ausschnitt aus einem offen kodierten Interview mit Jonas Frei (Klasse 1) (Quelle: Screenshot in MAXQDA12)

Bei einer offenen Codierung werden in einem ersten Schritt für die Forschungsfragen als sinnvoll betrachtete Textstellen ausgewählt und in einzelne Segmente zerlegt (ebd., 119). Die einzelnen Segmente sind in der Abbildung 3 mit Farbe hervorgehoben. In einem zweiten Schritt werden diese Segmente mit generativen Fragen detailliert analysiert (ebd., 120). Generative Fragen und Antworten lauten beispielsweise für das erste Segment:

- Was? Schockierung

<sup>38</sup> MAXQDA12 ist eine Software für quantitative und qualitative Datenanalysen (weitere Informationen: <http://www.maxqda.com>). Durch die Nutzung dieser Software bin ich dazu verpflichtet, folgenden Hinweis in meiner Masterarbeit festzuhalten:

"Contains information from lemmatization dataset based on "Deutsche Morphologie-Daten" by Daniel Naber (<http://www.danielnaber.de/morphologie/>), which is made available under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0 license (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>)".

- Wer? Schüler ist schockiert gewesen über persönliche Geschichte von einem Flüchtling.
- Wann? Schüler erzählt in Vergangenheitsform. Er wirkt jedoch auch während des Interviews noch schockiert und empört.
- Warum? Wegen einer persönlichen Geschichte von einem Flüchtling über seine unmittelbare Verhaftung nach seiner Ankunft in der Schweiz
- Womit? Persönliche Geschichte
- Wozu? Schüler empfindet Mitgefühl.
- Weitere generative Fragen lauten: Wie? Wo?

Danach wird allen ausgewählten Segmenten mindestens ein Code zugeteilt (ebd., 125). Das erste Segment wird hier mit den Codes »schockiert«, »empört«, »mit Empathie« und »persönliche Geschichten« versehen. Ein Code wird jeweils mit einem Kommentar und einem Beispiel zur Erläuterung des Codes versehen (ein sogenanntes Memo). Als Letztes werden ähnliche, überlappende Codes zu einem Code zusammengefasst und zusammengehörige Codes in Kategorien höherer Ordnung eingeteilt (ebd., 127). Die beiden Codes »schockiert« und »empört« gehören beispielsweise zur Kategorie »Emotionen«. Offenes Kodieren generiert schliesslich eine Liste von Codes, Kategorien, Memos und Segmenten pro Interviewtranskript (ebd., 129). Die Code- und Kategorienliste des ersten Interviewtranskripts wird weiterverwendet und während der gesamten Datenanalyse laufend ergänzt und überarbeitet. Eine Liste der wichtigsten Codes und Kategorien meiner Datenanalyse ist im Anhang I: Liste der wichtigsten Codes und Kategorien zu finden.

Das offene Kodieren ist eine Datenanalysestrategie der *grounded theory* (vgl. Kapitel 3.4.4). Neben dem offenen Kodieren werden für die *grounded theory* zusätzlich axiales und selektives Kodieren durchgeführt (Mey & Mruck, 2009, 117). In dieser Masterarbeit wird hauptsächlich offen kodiert, da bereits durch das offene Kodieren Daten nicht nur beschrieben, sondern auch hinter den Daten liegende Konzepte gefunden und Hypothesen gebildet werden können (ebd., 109, 127). Am Rande werden jedoch auch Beziehungen und Zusammenhänge zwischen Codes und Kategorien untersucht (axiales Kodieren) und Kernkategorien festgelegt (ebd., 117).

Mittels einer Diskursanalyse können Diskurse aus gesprochenen oder geschriebenen Texten rekonstruiert werden (Diaz-Bone, 2006, Zugriff: 8.9.2016; Bublitz, 2001, 233). Der gewählten Diskursanalyse der vorliegenden Masterarbeit liegt das Verständnis eines Diskurses von Foucault zugrunde, welches im Kapitel 2.1.1 beschrieben worden ist. Im gleichen Kapitel ist die Regelmäßigkeit von Diskursen erwähnt worden, welche zentral ist, um Diskurse im Datenmaterial erkennen zu können (Landolt, 2008, 244; Bublitz, 2001, 227).

Diskurse sind durch ihre »diskurstragende[n] Kategorien« (Bublitz, 2001, 239) mit bestimmten Begriffen erkennbar. Wird beispielsweise in einer Unterrichtslektion über die Nützlichkeit von Flüchtlingen für die Schweiz gesprochen, kann die diskurstragende

Kategorie »Nützlichkeit« des Nützlichkeitsdiskurses (vgl. Kapitel 2.1.4) erkannt werden. Solche »[d]iskurstragende[n] Kategorien müssen gewusst sein, um ... [von Forschenden] erkannt zu werden.« (Bublitz, 2001, 237). Man weiss von diskurstragenden Kategorien jedoch nur, wenn man einen Überblick über den Wissensvorrat der Gesellschaft hat und man das »Archiv der Gesellschaft« (vgl. Kapitel 2.1.3) kennt (ebd.). Auf das Archiv einer Gesellschaft und auf den davon abhängigen Diskursraum lässt sich schliessen, wenn Kenntnisse über den räumlichen und zeitlichen Kontext, die Kultur oder die Geschichte dieser Gesellschaft vorhanden sind. Die Erwerbung solcher Kenntnisse wird durch mein Forschungsdesign begünstigt: Zum einen bin ich bereits Teil der gleichen westeuropäischen, deutschschweizerischen Kultur und Geschichte wie die untersuchten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen. Zum anderen steht mir Literatur zu Diskursen in Schulmaterialien zur Verfügung (vgl. Kapitel 2.1.4). Überdies gewähren mir teilnehmende Beobachtungen Zugang zu mir unbekanntem Wissensvorräten.

Die Diskursanalyse nach Diaz-Bone (2006, Zugriff: 8.9.2016) beginnt nach der Datenaufbereitung mit einer Oberflächenanalyse, wobei das Datenmaterial nach wiederkehrenden Begriffen, Thematisierungen oder Problematisierungen abgesucht wird. Im Verlauf der interpretativen Analytik, dem nächsten Schritt der Diskursanalyse, werden die diskursiven Beziehungen rekonstruiert (Diaz-Bone, 2006, Zugriff: 8.9.2016). Es wird versucht eine Regelmäßigkeit innerhalb von Aussagen zu erkennen (ebd.) und auf diskurstragende Kategorien zu schliessen. Unterschiedliche Diskurse werden identifiziert, voneinander unterschieden und verglichen (Bublitz, 2001, 244). Jeder Diskurs wird innerhalb des computergestützten Analyseprogramms MAXQDA12 mit einer Regel und Beispielen erläutert. Ist die interpretative Analytik bereits fortgeschritten, werden die zu Grunde liegende Organisation und Schemata von Diskursen ergründet (Diaz-Bone, 2006, Zugriff: 8.9.2016). Ist eine Hierarchie von Diskursen erkennbar? Welche Diskurse sind dominant, welche nicht? Auf welche Diskurse wird Bezug genommen und Opposition betrieben? Der letzte Schritt der Diskursanalyse beschäftigt sich mit der Ergebnisaufbereitung. Als Ergebnisse werden die einzelnen Diskurse, Beziehungen dazwischen und die Hierarchie der Diskurse vorgestellt. Diese Ergebnisse werden interpretiert und Rückschlüsse auf die produktive Macht von Diskursen gezogen. Was bringen Diskurse in der Realität hervor und woraus besteht ein hervorbringendes Moment? Welche Annahmen können über die Regeln der Ordnung der Gesellschaft gemacht werden (Bublitz, 2001, 233)?

### **3.8 Reflexion des methodischen Vorgehens**

Mich beeindruckt der Erkenntnisgewinn, den die gewählten qualitativen Forschungsmethoden für meine Masterarbeit ermöglicht haben. Annahmen, welche ich zu Beginn der Masterarbeit aufgestellt habe, müssen teilweise gänzlich widerlegt werden und

können dafür mit unerwarteten, interessanten Resultaten ersetzt werden. Hierbei bewährte sich insbesondere das »Prinzip der Offenheit« (vgl. Kapitel 3.1) während der gesamten Datenerhebung. Mit diesem Prinzip im Hinterkopf gelang es mir beispielsweise den Befragten während Interviews für ihre eigene Sichtweise genügend Raum zu geben, diese Sichtweise nachzuvollziehen und gemeinsam zu elaborieren. Während teilnehmenden Beobachtungen führte die Einhaltung des Prinzips dazu, dass mich wiederholt Bewegungen, Emotionen und Interaktionen überraschen konnten.

Das gewählte methodische Vorgehen stellte sich als sehr geeignet für die Forschungsfragen heraus. Die teilnehmenden Beobachtungen boten die Gelegenheit, Emotionen und emotionale Begegnungen in ihrem natürlichen Umfeld und deren Ursachen und Auswirkungen mitzuerleben. Besonders der relativ lange Aufenthalt in der zweiten Schulklasse erlaubte, dass ich die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen näher kennenlernen und dadurch Dynamiken, Interaktionen sowie schulinterne und -externe Diskurse besser auffassen konnte.

Die Entscheidung für problemzentrierte Einzelinterviews bewährte sich, weil ich mit den Interviewten problembehaftete Themen diskutieren konnten und mir sehr intime und emotionale Erlebnisse mitgeteilt worden sind. Die teilstrukturierten Interviewleitfäden waren strukturiert und offen genug. Mir blieb genügend Spielraum und doch stellte ich den Schülerinnen und Schülern vergleichbare Fragen. Die Kombination von erzählgenerierenden und verständnisgenerierenden Fragen empfand ich für meine Fragestellung als ideal. Die erzählgenerierenden Fragen konnten die Befragten abholen und eine offene und lockere Interviewatmosphäre schaffen. Die Interviews gelangen besonders gut, wenn die erste erzählgenerierende Frage bei den Befragten gut ankam und tatsächlich zu einer längeren Erzählung anregte. Anschliessend konnte mit verständnisgenerierenden Fragen an die Erzählepisoden angeknüpft werden. Die verständnisgenerierenden Fragen führten dazu, dass ich die Befragten und ihre Sicht auf das Thema immer besser nachvollziehen konnte. Gleichzeitig hatten diese Fragen aber auch den Effekt, dass sich die Befragten selbst ihrer Emotionen und Meinungen stärker bewusst worden sind. Antwortete eine Befragte zum Beispiel, dass sie nichts erstaunt habe, erfuhr ich mit Zurückspiegelungsfragen nach einer späteren Erzählsequenz, was die Befragte doch alles überrascht hat. Überdies führte diese Fragestrategie dazu, dass ich meine Vorannahmen über die jeweiligen Befragten und über das Thema selbst immer wieder überdachte. Die Problemzentrierung gelang mir nicht immer gleich gut. Nicht immer hatten die Interviews »... den Charakter einer gemeinsamen, aufdeckenden Arbeit an einem Thema (...).« (Helfferich, 2011, 38). Teilweise glichen die Interviews eher einem episodischen Interview. Dennoch fand ich das problemzentrierte Interview für meine Fragestellung passend, da ich mittels der Werkzeuge »Zurückspiegelung«, »Verständnisfrage« und »Konfrontation« die Erfahrungen und Meinungen der Befragten genauer verstehen und nachvollziehen konnte (Witzel, 1985, 247). Zusätzlich hatte ich das Gefühl, dass die Befragten während des

Interviews ihre eigenen Emotionen und Erfahrungen selbst besser einordnen konnten. Problemzentrierte Interviews »leiten einen Prozess der Reflexion bei den Befragten, die ihre eigenen Äußerungen da, wo sie unklar sind, überdenken und korrigieren sollen.« (Helfferich, 2011, 44)

*»Ich habe es sehr angenehm gefunden ... und auch interessant für mich selbst, so um noch einmal darüber zu reflektieren.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Trotz des Erkenntnisgewinns sind ein paar Änderungen beim methodischen Vorgehen empfehlenswert. Hinsichtlich der Datenerhebung wäre es besser gewesen, nicht nur eine Woche nach dem Schulbesuch Interviews zu führen. Idealerweise wären die Vorstellungen der Schülerinnen und Schülern einmal vor der Unterrichtseinheit ermittelt worden, ein zweites Mal unmittelbar nach den Schulbesuchen und ein weiteres Mal ein paar Monate später. Solche Datenerhebungsreihen könnten aber auch als Analyse von Schülertagebucheinträgen durchgeführt werden.

Aufgrund meiner bescheidenen Erfahrungen als Forscherin bereitete mir die Umsetzung einiger methodischer Schritte manchmal Probleme. Zum einen dauerte es ein paar Unterrichtslektionen, bis ich mich beim teilnehmenden Beobachten auf meine Rolle einlassen konnte. Zuerst verfiel ich oft in eine schülerähnliche Rolle und konzentrierte mich vor allem auf das Gesagte und auf die Sprechenden. Erst nach einer Weile konnte ich mich auf Bewegungen, Interaktionen und beispielsweise auch auf nicht-sprechende, kitzelnde Schülerinnen und Schüler konzentrieren. Zum anderen gelang es mir in den Einzelinterviews nicht immer suggestive Fragen (z.B. »Hast du dich nie unwohl gefühlt?«), verschachtelte Fragen (z.B. »Was hast du Neues erfahren oder was hast du schon gewusst?«) oder geschlossene Fragen (z.B. »War damals die Flüchtlingsthematik ein grosses Thema?«) zu vermeiden.

Zuerst hatte ich alle Tonaufzeichnungen transkribieren wollen, dann aber schnell realisiert, dass ich nicht alle Interviews und alle Unterrichtslektionen komplett transkribieren kann. Schliesslich konnte ich nur die Interviews mit den Lernenden, den Lehrenden und mit der Solinetzmitarbeiterin vollständig transkribieren. Von den Interviews mit den Flüchtlingen konnte ich nur die relevantesten Ausschnitte verschriftlichen. Auf eine Transkription der Unterrichtslektionen musste ich aufgrund der begrenzten Zeit ganz verzichten. Es hat sich jedoch herausgestellt, dass die Beobachtungsprotokolle der Lektionen ausreichend waren.

Der Forschungsprozess hat für mich von Anfang an auch ein Lernprozess dargestellt. Beispielsweise habe ich gelernt, dass persönliche Einstiegsfragen (z.B. zur Maturaarbeit) für den Erzählfluss von Schülerinnen und Schülern und für eine offene Interviewatmosphäre sehr förderlich sein können. Zusätzlich habe ich das Datenanalyseprogramm MAXQDA12 kennenlernen dürfen. Dabei habe ich unter anderem gelernt, wie man offen kodiert und mittels dieser computergestützten Datenanalyse dominante Diskurse ermitteln kann.

## 4 Ergebnisse

Wie in Kapitel 1 beschrieben, wurden problemzentrierte Einzelinterviews und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt und ausgewertet. In diesem Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse vorgestellt und erläutert. In einem ersten Teil werden die Kontaktaufnahme und die Fallauswahl beschrieben und daraus erste Schlussfolgerungen gezogen. Anschliessend werden nacheinander die Resultate der Analyse der Diskurse, der Emotionen sowie der Potentiale und Probleme der originalen Begegnungen vorgestellt.

### 4.1 Kontaktaufnahme

Für die Masterarbeit habe ich mit Mitarbeitenden und Flüchtlingen von Solinetz sowie mit Lehrpersonen Kontakt aufgenommen. Meine erste Begegnung mit Teilnehmenden von Solinetz fand während eines Treffens der Schulbesuchsprojektgruppe im November 2015 statt. Anschliessend begleitete ich zwei Schulbesuche, welche einen ersten Einblick in das Schulbesuchsprojekt ermöglichten und noch nicht analysiert wurden. Diese verliefen hinsichtlich des Programms sehr ähnlich wie der Schulbesuch in der ersten untersuchten Schulklasse (vgl. Kapitel 4.2.1). Das Kennenlernen von Solinetzmitarbeitenden und Flüchtlingen gelang während eines Schlitteltages im März und bei einem Ausflug in den Seilpark im August 2016 besonders gut. Im Mai 2016 fand der erste untersuchte Schulbesuch mit den Flüchtlingen Nyima Labdrön, Munir Hanif, Rashad Shah, Zahir Rahimi, Abraham, Aram Negusse und Nasir Assal sowie zwei Solinetzmitarbeitenden statt. Im November 2016 erfolgte der zweite untersuchte Schulbesuch mit den Flüchtlingen Abraham, Aram Negusse, Jamil Afridi und Tjark Rahmani sowie einer Solinetzmitarbeiterin.

An potentielle Geographielehrpersonen wandte ich mich per Mail und per Telefon. Ich stellte ihnen das Schulbesuchsprojekt und meine Masterarbeit vor und fragte sie um Interesse an einer Zusammenarbeit an. Der Entscheid der Lehrpersonen für oder gegen die Organisation eines Schulbesuchs beruhte unter anderem auf den Faktoren: Verwendbarkeit für eine Unterrichtssequenz, bisherige Erfahrungen mit originalen Begegnungen und notwendiger Zusatzaufwand. Zwei Lehrpersonen entschieden sich gegen den Schulbesuch, da das Thema »Flucht« nicht zu ihren bevorstehenden Unterrichtssequenzen passte. Die drei Lehrpersonen (Frau Fischer, Herr Keller und Herr Schmid)<sup>39</sup>, welche zusagten, begrüsst die Organisation

---

<sup>39</sup> Die im Text verwendeten Namen von untersuchten Personen sind alle anonymisiert (ausser auf Wunsch Frau Müller). Für die Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitenden verwende ich jeweils einen Nachnamen und die Bezeichnungen Frau oder Herr. Die Schülerinnen, Schüler und Flüchtlinge werden mit einem Vor- und einem Nachnamen gekennzeichnet. Die unterschiedliche Bezeichnungsart wird gemacht, um schnell erkennen zu können, ob zum Beispiel gerade eine Lehrperson, eine Schülerin oder ein Flüchtling spricht. Die Namen stammen aus Listen der häufigsten Vor- und Nachnamen der Schweiz beziehungsweise des jeweiligen Herkunftslandes der Flüchtlinge.

eines Schulbesuchs als geeignete Ergänzung zu ihren bereits geplanten Unterrichtssequenzen über Migration. Nicht nur das Thema passte, sondern auch die frei zur Verfügung stehende Anzahl Lektionen. Da beide untersuchten Unterrichtssequenzen Teil von Ergänzungsfächern waren, stand den Lehrpersonen Zeit für eine relativ detaillierte Behandlung des Themas »Migration« zur Verfügung. Die nachfolgenden Zitate aus den Einzelinterviews mit Frau Fischer und Herr Keller zeigen, dass man sich im Grundlagenfach »Geographie« nicht lange mit dem Thema »Migration« beschäftigen kann und weshalb sich Schulbesuche besser für Ergänzungsfächer eignen:

*»Dort [in einem Lehrbuch] ist Migration in einem Abschnitt drin, also es ist vielleicht maximal eine Seite. Und bei dem belasse ich es auch, weil ich sowieso relativ knapp dran bin mit der Zeit. Aber es ist einfach wichtig, dass man es dort [im Grundlagenfach] schon einmal aufnimmt.« (Herr Keller)*

*»Bei uns in der Geographie passt es eben eigentlich nicht in das Grundlagenfach. Also ... es ist nicht etwas, was im Vordergrund steht. ... Speziell das Thema ›Flüchtlinge‹ ... also die Flüchtlingsproblematik, das ist jetzt wirklich speziell etwas für das Ergänzungsfach.« (Frau Fischer)*

Die relativ flexible Zeit während eines Ergänzungsfaches setzen alle befragten Lehrpersonen gerne für originale Begegnungen ein:

*»Ich finde eben auch, das ist auch etwas, was in der Schule manchmal ein wenig zu kurz kommt und was ich auch in dieser Form des Ergänzungsfaches und Wahlfaches eben wirklich auch fördern möchte. Damit es auch für solche Begegnungen Platz gibt.« (Frau Fischer)*

Alle Lehrpersonen hatten bereits positive Erfahrungen mit originalen Begegnungen gemacht und waren auch aus diesem Grund sehr interessiert am Schulbesuchsprojekt von Solinetz. Frau Fischer hatte in früheren Jahren mehrere Personen aus verschiedenen Kulturkreisen ins Schulzimmer eingeladen. Im letzten Ergänzungsfach, unterrichtet von Herrn Keller, war bereits ein Flüchtling von Solinetz auf Besuch. Herr Schmid, welcher erst später begonnen hat, das untersuchte Ergänzungsfach gemeinsam mit Herrn Keller zu unterrichten, hatte in anderen Unterrichtsfächern bereits positive Erfahrungen mit originalen Begegnungen mit Personen gemacht:

*«Und wenn man tausend Dokumentationen gesehen hat, ist es etwas Anderes, wenn die Person dann vor einem sitzt und man das bespricht. Diesbezüglich glaube ich, ist es sehr lehrreich.« (Herr Schmid)*

Die drei Lehrpersonen überzeugte zusätzlich der geringe Zusatzaufwand. Die Schulbesuche wurden hauptsächlich von Solinetz und mir organisiert. Das heisst, Solinetzmitarbeitende und ich kontaktierten die Flüchtlinge. Die Lehrpersonen sorgten für die Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler und für eine kleine Verpflegung während des Schulbesuchs.

## 4.2 Beschreibung der Fallauswahl

Um die Erläuterung der Ergebnisse in den Kapiteln 4.3 bis 4.5 nachvollziehen zu können, ist es notwendig, mehr über die untersuchten Schulklassen, Unterrichtssequenzen und Flüchtlinge zu erfahren. Dies ist insbesondere von Bedeutung, da Diskurse und Emotionen je nach Mensch und Kontext verschieden wahrgenommen, interpretiert oder produziert werden können (vgl. Kapitel 1). Zuerst werden die wichtigsten Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen beiden und innerhalb beider Schulklassen erläutert. Anschliessend folgt eine Vorstellung des Schulbesuchsprojekts und der Teilnehmenden.

### 4.2.1 Schulklassen 1 und 2

Die untersuchten Schulklassen gleichen sich bezüglich der Klassenstruktur und des Unterrichtssettings (vgl. Tabelle 4). Beide Klassen befinden sich im 12. Schuljahr der Sekundarstufe 2. Das Verhältnis zwischen weiblichen und männlichen Lernenden ist jeweils fast ausgewogen. Zusätzlich unterscheidet sich das Alter der interviewten Schülerinnen und Schüler nicht wesentlich zwischen den Klassen (vgl. Anhang J: Informationen zu den interviewten Personen).

Beim Unterrichtssetting handelt es sich in beiden Fällen um ein Ergänzungsfach<sup>40</sup>. Eine genauere Betrachtung dieses Unterrichtssettings ist entscheidend, zumal sich Ergänzungsfachunterricht oft vom Grundlagenfachunterricht unterscheidet. Erstens sind Lehrpersonen von Ergänzungsfächern freier bei der Auswahl des Unterrichtsinhalts (Staatssekretariat für Bildung und Forschung, 2011, 115). Zweitens werden die Ergänzungsfächer von den Lernenden in der Regel freiwillig gewählt (Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2017, Zugriff: 5.1.2017). Es wird davon ausgegangen, dass es Lehrpersonen in solchen selbst gewählten Unterrichtsfächern leichter fällt, Interesse, Aufmerksamkeit und Konzentration von Lernenden zu wecken und aufrechtzuerhalten (Berry, 1997, 287). Drittens steht in Ergänzungsfächern mehr Zeit für beispielsweise Projektunterricht, freie Unterrichtsgespräche oder originale Begegnungen zur Verfügung (Frau Fischer).

---

<sup>40</sup> Ein Ergänzungsfach ist ein Unterrichtsfach, welches Schülerinnen und Schülern in Maturitätsschulen als Wahlpflichtfach angeboten werden kann. In der Regel wird mindestens ein Ergänzungsfach neben den Grundlagefächern und dem Schwerpunktfach besucht. (Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt, 2017a: Zugriff: 5.1.2017)

Tabelle 4: Übersicht über die untersuchten Schulklassen

	<b>Schulklasse 1</b>		<b>Schulklasse 2</b>	
Schulstufe	12. Schuljahr, Sekundarstufe 2		12. Schuljahr, Sekundarstufe 2	
Anzahl Schülerinnen und Schüler	18 (9 Schülerinnen und 9 Schüler)		13 (7 Schülerinnen und 6 Schüler)	
Alter von interviewten Schülerinnen und Schülern	Zwischen 18 und 20 Ø 18.6 (vgl. Anhang J)		Zwischen 17 und 19 Ø 18.2 (vgl. Anhang J)	
Wohnort der interviewten Schülerinnen und Schüler	44% wohnhaft in politischen Gemeinden mit weniger als 5'000 Einwohnerinnen und Einwohnern 55% wohnhaft in einer Grosstadt		44% wohnhaft in politischen Gemeinden mit rund oder mehr als 20'000 Einwohnerinnen und Einwohnern 55% wohnhaft in einer Grosstadt	
Schulfach	Ergänzungsfach (3 Lektionen pro Woche)		Ergänzungsfach (3 Lektionen pro Woche)	
Lehrpersonen	Frau Fischer		Herr Keller und Herr Schmid	
Schulbesuch	Flüchtlinge: 7 Männer, 1 Frau, 1 kleiner Junge Solinetzmitarbeitende: Herr Moser, Frau Steiner		Flüchtlinge: 4 Männer Solinetzmitarbeitende: Frau Steiner	
	<b>Zeitintervall</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Zeitintervall</b>	<b>Anzahl</b>
Unterrichtssequenz »Migration und Flucht«	12.5.2016 – 26.5.2016	2 <sup>41</sup> x 3 Lektionen	25.8.2016 – 10.11.2016	8 x 3 Lektionen
Teilnehmende Beobachtungen	12.5.2016 – 26.5.2016	2 x 3 Lektionen	25.8.2016 – 10.11.2016	6 <sup>42</sup> x 3 Lektionen
Schulbesuch von Solinetz	19.5.2016	1 x 3 Lektionen	3.11.2016	1 x 3 Lektionen
Problemzentrierte Einzelinterviews (vgl. Anhang J)	26.5.2016 – 31.5.2016	5 Schülerinnen 3 Schüler 1 Lehrerin	7.11.2016 – 22.11.2016	6 Schülerinnen 3 Schüler 2 Lehrer
Zusatzinterview (vgl. Kapitel 3.4.4)	3.10.2016	1 Schüler		

<sup>41</sup> In der ersten Schulklasse fand keine Nachbereitung statt. Es wurde das Thema »Wasser« in den Lektionen nach dem Schulbesuch behandelt. In dieser Zeit durfte ich mit ein paar Lernenden bereits erste Interviews führen.

<sup>42</sup> In dieser Klasse fand an einem Nachmittag selbstständiger ausserschulischer Projektunterricht statt, welcher nicht teilnehmend beobachtet wurde. An einem weiteren Nachmittag war es mir nicht möglich, anwesend zu sein.

Die interviewten Schülerinnen und Schüler der beiden Schulklassen unterscheiden sich jedoch relativ stark hinsichtlich ihrer bisherigen Erfahrungen mit Flüchtlingen (vgl. Anhang J: Informationen zu den interviewten Personen). Mit Ausnahme von einem Schüler (Liam Becker<sup>43</sup>) und einer Schülerin (Sofia Wolf), kommen die neun interviewten Schülerinnen und Schüler der ersten Schulklasse während des Schulbesuchs zum ersten Mal mit Flüchtlingen ins Gespräch (vgl. Anhang J). In der zweiten Schulklasse haben sieben von neun interviewten Schülerinnen und Schülern bereits vor dem Schulbesuch einmal mit Flüchtlingen gesprochen (vgl. Anhang J). Zusätzlich schreiben Tim Weiss, Sarah Wyss und Eva Graf ihre Maturarbeit über Flüchtlinge. Mehrere Lernende und Herr Schmid engagieren sich darüber hinaus in ihrer Freizeit für Flüchtlinge oder besuchen beispielsweise gemeinsam einen Verein.

Interessant ist, dass sich die Schulklassen nicht nur in der durchschnittlichen Anzahl Erfahrungen mit Flüchtlingen unterscheiden, sondern auch in ihrer durchschnittlichen Wahrnehmung der Aktualität der Flüchtlingsthematik. Hier lassen sich die interviewten Schülerinnen und Schüler in drei Typen einteilen: Typ 1 »Thema ist noch nicht aktuell«, Typ 2 »Thema ist im Moment sehr aktuell« und Typ 3 »Thema ist schon lange aktuell«. Ein Drittel der Interviewten der ersten Schulklasse nimmt die Flüchtlingsthematik bezogen auf die Schweiz oder bezogen auf ihr Gymnasium als »noch nicht aktuell« wahr:

*»Ich persönlich habe in der Schweiz nicht so viel mitbekommen, was so läuft. Und so die Flüchtlingsanstürme sind hier in ... [Stadt anonymisiert] oder Umgebung nicht wirklich angekommen.« (Nina Braun, Klasse 1)*

*»Es ist ja noch kein wirkliches, momentan noch nicht so ein grosses Problem, das wirklich unseren Alltag bestimmt ... also das Flüchtlingsproblem, von welchem ja alle reden. (...) Es ist wie so ein wenig abgekapselt, weil es uns halt nicht so betrifft. ... Wir sind halt im Gymi, wir bekommen es halt auch nicht so direkt mit. (...) Aber es ist halt etwas Neues und es gibt keine, also über alle, über viele andere Themen gibt es bereits Bücher und das ist etwas Neues und es gibt noch keine Experten<sup>44</sup> darüber, welche Bücher geschrieben haben. Und darum nehme ich an, dass es für die Lehrpersonen auch schwieriger ist.« (Lena Klein, Klasse 1)*

Ein Drittel der Befragten der ersten Schulklasse und mehr als die Hälfte der zweiten Schulklasse empfindet die Flüchtlingsthematik als »im Moment sehr aktuell« und denkt, dass das Thema auch in Zukunft aktuell bleiben wird:

---

<sup>43</sup> Liam Becker (Klasse 1) ist im Rahmen seiner Maturarbeit zum ersten Mal Flüchtlingen begegnet.

<sup>44</sup> Viele der interviewten Personen verwenden keine geschlechtergerechte Sprache. Um die Aussagen der Interviewten möglichst unverändert analysieren zu können, wird dennoch ihre Sprache in den Zitaten übernommen. Ansonsten werden in der Masterarbeit die Regeln der geschlechtergerechten Sprache eingehalten.

*»weil es halt ein sehr präsentenes Thema ist, weil es auch ein globales Problem ist.« (Elias Roth, Klasse 2)*

*»Ich finde es einfach ein Thema, das alle interessieren sollte heutzutage, weil ich finde, es ist etwas, was auf uns zukommt oder allgemein schon da ist und dass es falsch ist, wenn man vor dem einfach die Augen verschliesst und sagt: › Mich betrifft es sowieso nicht. ‹.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Das übrige Drittel der Interviewten der ersten Klasse und mehr als die Hälfte der zweiten Klasse denkt, dass das Thema »schon lange aktuell« ist. Typ 2 »Thema ist im Moment sehr aktuell« und Typ 3 »Thema ist schon lange aktuell« können sich überschneiden und gleichzeitig vertreten werden:

*»Die Flüchtlingsfrage ist ja eigentlich im Moment in ganz Europa aktuell. Ich hätte es halt cool gefunden, wenn mir das [im Unterricht] auch noch ein wenig auf internationaler Ebene und vielleicht auch mit der vergangenen Geschichte angeschaut hätten. Was ich zum Beispiel extrem spannend finde, ist, dass im zweiten Weltkrieg die Schweiz an der deutschen Grenze keine jüdischen Flüchtlinge aufgenommen hat und diese dann alle denunziert worden sind. Ich finde, dass ist eigentlich ein Beispiel, welches uns ja bereits gelernt hat, dass man eigentlich offen [mit Flüchtlingen] umgehen sollte.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

Lena Klein (Klasse 1) und Elias Roth (Klasse 2) sind nicht die Einzigen, welche die Flüchtlingsthematik als ein Problem bezeichnen. Mehrere Interviewte sprechen auch von einem »schwierigen Thema« (Sarah Wyss, Klasse 2). Als Problem oder Schwierigkeit der Flüchtlingsthematik wird unter anderem genannt, dass man noch nicht viel darüber weiss (Lena Klein, Klasse 1) oder dass die Zukunft relativ ungewiss ist und »man nicht weiss, wie es weitergeht« (Sarah Wyss, Klasse 2). Gemäss Sarah Wyss gibt es auch noch keine guten Lösungsmöglichkeiten, womit alle Personen einverstanden wären. Schwierig kann auch sein, dass es viele polarisierenden Meinungen zu diesem Thema gibt (Elias Roth, Klasse 2) und es unter anderem deshalb nicht einfach ist, sich eine eigene Meinung zu bilden (Lena Klein, Klasse 1). Für Elias Roth (Klasse 1) besteht im Zusammenhang mit der Flüchtlingsthematik ein weiteres Problem darin, dass in der Politik »extrem viel falsch läuft« (ebd.). Tim Weiss (Klasse 2) findet es problematisch, dass viele Menschen die Flüchtlingsthematik ignorieren oder verdrängen. Tim Weiss und Lena Klein finden es wichtig, dass man die Schwierigkeit des Themas zum Beispiel bei politischen Entscheidungen anerkennt. Für sie geht damit das Bewusstsein einher, dass es bei dem Thema um Menschen und nicht um Gegenstände geht.

Kurz zusammengefasst kann gesagt werden, dass die interviewten Schülerinnen und Schüler der ersten Schulklasse durchschnittlich weniger persönliche Erfahrungen mit Flüchtlingen gemacht haben und die Flüchtlingsthematik im Durchschnitt als weniger aktuell

wahrnehmen als die Interviewten der zweiten Schulklasse. Lernende aus beiden Schulklassen finden die Flüchtlingsthematik aus unterschiedlichen Gründen schwierig oder problematisch. Viele finden es wichtig, dass man sich der Schwierigkeit des Themas bewusst ist und das Thema weder ignoriert noch versachlicht wird.

Unterschiede zwischen den zwei Schulklassen können nicht durch den Wohnort erklärt werden und entsprechen diesbezüglich nicht der Literatur. Gemäss Wilson (2016, 3) sind urbane Räume charakterisiert durch zahlreiche unterschiedliche Begegnungen. In Grossstädten sollten persönliche Begegnungen mit Flüchtlingen wahrscheinlicher sein als in ländlichen Gemeinden (Frau Müller). Zusätzlich werden in Grossstädten beispielsweise mehr Informationen oder Projekte für, mit und über Flüchtlinge angeboten (ebd.). Sieben von neun Schülerinnen und Schüler beider Schulklassen, welche noch nie mit Flüchtlingen gesprochen haben, wohnen jedoch in einer Grossstadt. Sie gehören nicht zu den jeweils 44%, die in vergleichsweise kleineren Gemeinden als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler wohnen (vgl. Tabelle 4). Angehörige der zwei 44% Anteile beider Klassen haben hingegen alle bereits einmal Flüchtlinge gesehen oder mit ihnen gesprochen. Der Umstand, dass sich der 44% Anteil der ersten Schulklasse aus Gemeinden mit weniger als 5'000 Einwohnerinnen und Einwohnern und die 44% der zweiten Schulklasse aus Gemeinden mit rund oder mehr als 20'000 zusammensetzt, macht folglich ebenfalls keinen Unterschied.

Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich auch innerhalb einer Klasse voneinander. Variationen sind beispielsweise hinsichtlich des Interesses an den Unterrichtsthemen und des Vorwissens erkennbar. Obwohl die Grundmotivation in Ergänzungsfächern generell sehr hoch ist, sind nicht alle Schülerinnen und Schüler gleich stark interessiert an den Themen »Migration« und »Flucht«. Ein paar Schülerinnen und Schüler entschieden sich aufgrund von anderen ausgeschriebenen Themen oder aus weiteren Gründen für das Ergänzungsfach. Ein Schüler wählte das Ergänzungsfach vor allem wegen einer Unterrichtssequenz über die Entwicklungszusammenarbeit (Jonas Frei<sup>45</sup>, Klasse 1). Eine Dreiergruppe ist laut Interviewaussagen anderer Lernenden generell am Thema »Migration« wenig interessiert und habe sich vor allem um des kleinen Aufwandes willen und infolge der Teilnahme von Kolleginnen und Kollegen für das Ergänzungsfach entschieden (Tim Weiss & Sarah Wyss, Klasse 2).

Unter anderen war bei Tim Weiss und Sarah Wyss bereits eine leichte Übersättigung des Themas »Migration« erkennbar (Beobachtung, 29.9.2016). Auch Herr Keller fällt auf:

*»Man kann sagen, dass ja das Thema Migration fast ein wenig populär ist. Jetzt gibt es Schüler, jetzt gerade die Viertklässler, die sich zum Teil mit ihrer Maturarbeit auch schon damit auseinandersetzen und ein paar ja dann*

---

<sup>45</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

*explizit auch bei ihren Präsentationen eine gewisse, ja schon ein wenig eine Übersättigung angezeigt haben.» (Herr Keller)*

Herr Schmid hat die gleiche Beobachtung gemacht, ist aber teilweise auch überrascht vom Engagement, welches die Schülerinnen und Schüler während des Schulbesuchs gezeigt haben. Herr Schmid warnt daher vor voreiligen Schlüssen über das Interesse und das Vorwissen der Lernenden:

*«Das hat eben wahrscheinlich mit dem viel zu tun, ... dass man selber abgestumpfter ist im Thema als das Publikum.» (Herr Schmid)*

Besonders in der ersten Schulklasse, aber auch in der zweiten Schulklasse gab es durchaus Schülerinnen und Schüler ohne grosses Vorwissen:

*«Ich habe nichts gewusst. Ich habe wirklich null Vorwissen gehabt. So daher habe ich wirklich jedes Mal etwas Neues dazu gelernt und es hat mich auch sehr zum Nachdenken angeregt.» (Fiona Gross, Klasse 2)*

Bevor auf den Inhalt der Unterrichtssequenzen eingegangen wird, werden zuerst die Lehrziele vorgestellt, welche sich die drei Lehrpersonen für die Unterrichtssequenz gesetzt haben. Die Lehrpersonen wollten mit der Unterrichtssequenz unter anderem erreichen, dass Lernende:

- ein Basiswissen zu den Themen »Migration« und »Flucht« erhalten und zum Beispiel Fachbegriffe zuordnen können oder Grössenordnungen der internationalen Migration und der Binnenmigration kennenlernen. (Frau Fischer)
- aktuelle Herausforderungen und globale Zusammenhänge bezogen auf die Themen »Migration« und »Flucht« verstehen (Herr Keller und Herr Schmid)<sup>46</sup>
- Unterrichtsinhalte mit aktuellen ausserschulischen Diskussionen (z.B. in der Politik) verknüpfen können (Herr Keller)
- ihre geografischen Fertigkeiten ausbauen: Kartenausschnitte und Grafiken im Zusammenhang mit der Flüchtlingsthematik analysieren, interpretieren und kritisch hinterfragen. (Frau Fischer)
- ihre überfachlichen Kompetenzen erweitern: Selbstständiges Arbeiten, Recherchieren in unterschiedlichen Medien, Protokollieren und fundiertes Diskutieren. (Herr Keller und Herr Schmid)<sup>46</sup>
- mehrperspektivisch und vernetzt Denken können und dadurch die Realität besser verstehen lernen (Herr Keller und Herr Schmid)<sup>46</sup>
- Argumente beurteilen und formen sowie eine eigene Position einnehmen und verteidigen können. (Frau Fischer; Herr Schmid)

---

<sup>46</sup> Dieses Lernziel wurde von Herrn Keller und Herrn Schmid auf den Unterlagen für die Lernenden notiert. Die Unterlagen können im Anhang nicht veröffentlicht werden, um die Anonymität der untersuchten Personen zu wahren.

- in ihren interkulturellen Kompetenzen gefördert werden (Herr Keller und Herr Schmid)<sup>46</sup>

Bezogen auf die originale Begegnung mit Flüchtlingen standen folgende Lernziele im Vordergrund:

- Hintergrundwissen zu den Flüchtlingen von Solinetz vermitteln, um bei den Gesprächen während des Schulbesuchs eine Fokussierung und Vertiefung zu fördern (Herr Schmid)
- Erzählungen der Flüchtlinge mit dem erworbenen Hintergrundwissen verknüpfen (Herr Keller)
- Nicht nur oberflächliche Fragen, sondern auch Fragen auf einer persönlicheren und emotionaleren Ebene stellen lernen (Frau Fischer)
- Eigene Haltung gegenüber anderen Kulturen reflektieren (Frau Fischer)
- Offen auf Personen einer anderen Kultur zugehen können (Frau Fischer)

Die Unterrichtssequenzen gehörten zwar beide zum Typ »Ergänzungsfach«, wurden aber von den Lehrpersonen sehr verschieden gestaltet. In der Tabelle 4 ist ersichtlich, dass die erste Schulklasse die Themen »Migration« und »Flucht« während 6 Lektionen und die zweite Schulklasse während 24 Lektionen behandelte. In Abbildung 4 und Abbildung 5 wird der Unterrichtsinhalt der beiden Unterrichtssequenzen zusammengefasst.

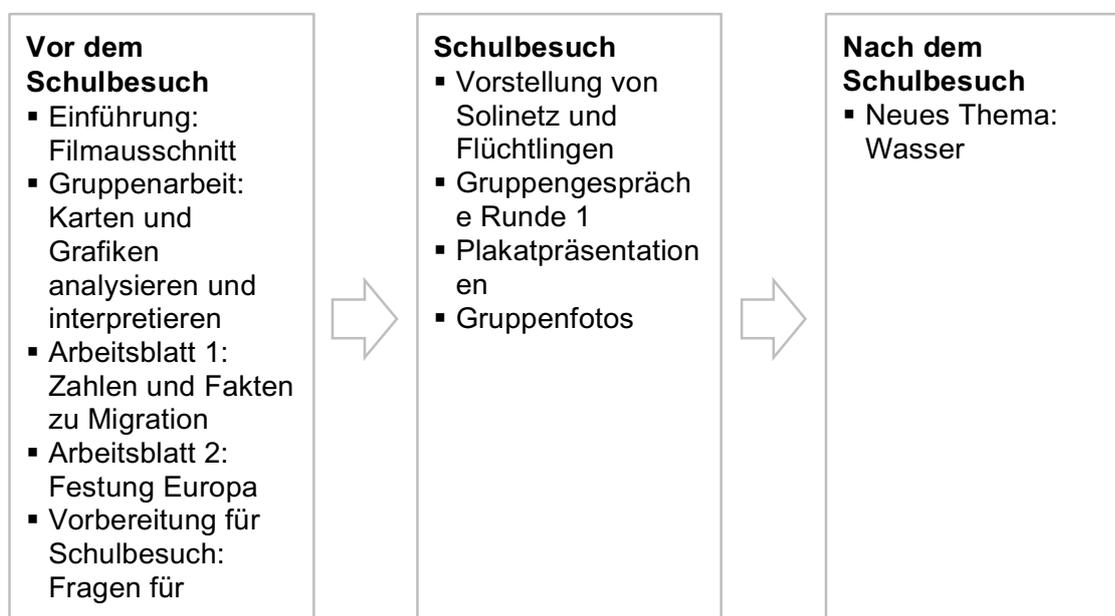


Abbildung 4: Unterrichtssequenz der Klasse 1 (Quelle: Eigene Darstellung)

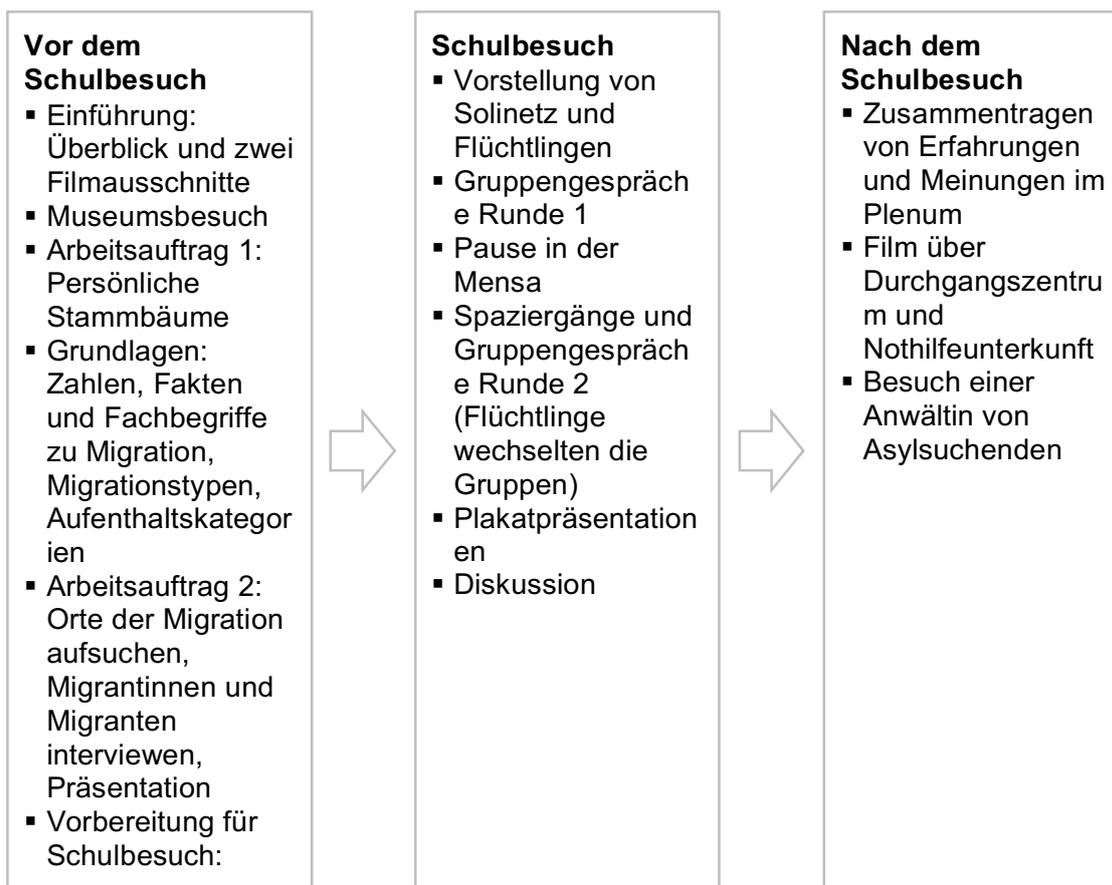


Abbildung 5: Unterrichtssequenz der Klasse 2 (Quelle: Eigene Darstellung)

Beide Unterrichtssequenzen beinhalteten eine theoretische Einführung in das Thema »Migration«. Alle Lehrpersonen repetierten ein paar Kenntnisse aus dem Grundlagenfach wie zum Beispiel die Unterscheidung unterschiedlicher Migrationstypen. Zusätzlich wurden Grössenordnungen der internationalen Migration und der Binnenmigration genannt und Karten zur Visualisierung von Migrationsbewegungen hinzugezogen. In beiden Schulklassen war die rechtliche Definition eines anerkannten Flüchtlings ein Thema. Die Lehrpersonen der zweiten Schulklasse nutzten zusätzlich mehrere Lektionen, um einen Einblick in das Asylverfahren der Schweiz zu vermitteln.

Abgesehen von der theoretischen Einführung fällt auf, dass die Lehrpersonen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt haben. Der Fokus in der ersten Schulklasse lag auf den Herausforderungen und den Handlungsmöglichkeiten bezüglich der Flüchtlingsthematik (Beobachtung, 12.5.2016). Im Film über Flüchtlinge in Griechenland waren Probleme von und mit Flüchtlingen, mögliche Folgen eines Kulturschocks, gefährliche Fluchtreisen und (zu) hohe Erwartungen von Flüchtlingen die Hauptthemen. Während der Gruppenarbeit analysierten die Schülerinnen und Schüler Karten und Grafiken und fassten ihre Interpretationen auf einem Arbeitsblatt zusammen. Bei den Karten und Grafiken standen Migrationsbewegungen aus Ländern des globalen Südens in Richtung Länder des globalen Nordens sowie daraus resultierende Herausforderungen wie zum

Beispiel *Brain Drain*<sup>47</sup> im Vordergrund. Im Filmausschnitt und auf dem zweiten Arbeitsblatt sind zusätzlich Handlungsmöglichkeiten und Massnahmen von Europa ein Thema. Der Fokus in der zweiten Schulklasse lag während der ersten drei Lektionen auf den Chancen der Migration und auf der Migrationsgeschichte der Schweiz (Beobachtung, 25.8.2016). In der zur Einleitung gezeigten Nachrichtenmeldung vom Schweizer Fernsehen sind hoch- und niedrigqualifizierte Migrierende ein Thema. Es wird darin betont, dass der Arbeitsmarkt in der Schweiz beide Typen Migrierende braucht und dass die Schweizer Wirtschaft profitieren kann. Als zweites wurde ein Video des Staatssekretariats für Migration angesehen und kritisch diskutiert. In diesem Videoausschnitt wird ein eingebürgerter und sportlich erfolgreicher ehemaliger Flüchtling porträtiert. Dieses Video wurde von der Klasse nicht nur positiv, sondern auch negativ als einseitige Berichterstattung und als Werbung für besonders vorbildliche Flüchtlinge kritisiert (Beobachtung, 25.8.2016). In der anschliessend besuchten Museumsausstellung wurde unter anderem anhand der Migrationsgeschichte der Schweiz gezeigt, wie die Schweiz in unterschiedlichen Bereichen von der Migration profitieren konnte und weiterhin profitieren kann. Als Hausaufgabe und erster Arbeitsauftrag fertigten die Lernenden persönliche Stammbäume an, mit welchen in der darauffolgenden Lektion ihre persönlichen Migrationsgeschichten besprochen wurden. Diese Aufgabenstellung ist bekannt dafür, die Wahrnehmung der Migration als Teil der eigenen Familie zu fördern (Padberg et al., 2016, 202). Der Schwerpunkt der weiteren Lektionen lag auf der Organisation und der Durchführung von drei unterschiedlichen originalen Begegnungen<sup>48</sup>. Bei der ersten originalen Begegnung ging es darum, dass die Schülerinnen und Schüler Orte der Migration in ihrer unmittelbaren ausserschulischen Umgebung aufsuchen. Während dieses Arbeitsauftrags sollten sie ein Interview mit mindestens einer Person mit Migrationshintergrund organisieren, zum Hintergrund recherchieren und danach eine Präsentation vorbereiten. Als theoretische Grundlage erhielten die Lernenden den aktuellen Migrationsbericht des Staatssekretariats für Migration (SEM, 2015). Als Vorbereitung für diesen Arbeitsauftrag durfte ich während einer Lektion eine Einführung zu qualitativen Forschungsmethoden und insbesondere zu qualitativen Interviewtechniken gestalten (vgl. »partizipatives Element« in Kapitel 3.5.2). Nach den Präsentationen zum zweiten Arbeitsauftrag und nach den Herbstferien fand die Vorbereitung für die zweite originale Begegnung beziehungsweise für den Schulbesuch statt. In der Vorbereitung wurde insbesondere auf die zwei Ländern Eritrea und Afghanistan eingegangen (Beobachtung, 27.10.2016). Zu diesen Ländern erhielten die Schülerinnen und Schüler Hintergrundinformationen geografischer, geschichtlicher und politischer Art. Zur

---

<sup>47</sup> Unter *Brain Drain* versteht man die Emigration von hochqualifizierten Personen aus ihrem Herkunftsland. In der Regel erfolgt die Migration aus dem globalen Süden in Richtung globaler Norden. Während die Empfängerländer einen *Brain Gain* erhalten, verlieren die Herkunftsländer hochqualifizierte Personen und werden mit unterschiedlichen Problemen konfrontiert. (vgl. Crush & Hughes, 2009)

<sup>48</sup> Für diese Masterarbeit werden nur die originalen Begegnungen mit Flüchtlingen während des Schulbesuchs von Solinetz analysiert.

Visualisierung zeigten die zwei Lehrpersonen je einen kurzen Filmausschnitt. Nach der Informationsvermittlung über die beiden Länder folgten eine Woche später die persönlichen Gespräche mit den eritreischen und afghanischen Flüchtlingen. Die dritte originale Begegnung bestand aus dem Besuch einer Anwältin von Asylsuchenden. Sie erzählte von ihrer Arbeit als Rechtsvertretung und beantwortete Fragen der Schülerinnen und Schüler.

Anders als in der ersten Schulklasse wurden in der zweiten Schulklasse hauptsächlich Argumente zugunsten von Flüchtlingen diskutiert. Die meisten Unterrichtsinhalte handelten von den Chancen der Migration oder von der misslichen Situation und der ungerechten Behandlung von Flüchtlingen. Zum Beispiel wurde eine Woche nach dem Schulbesuch ein Film über die unangenehmen Seiten des Lebens in einem Durchgangszentrum oder in einer Nothilfeunterkunft in der Schweiz gezeigt. In den Schilderungen der Anwältin wurden die Flüchtlinge ebenfalls als Opfer innerhalb des europäischen und Schweizer Asylsystems dargestellt. Den beiden Lehrpersonen und einer Schülerin der zweiten Schulklasse war die Behandlung des Themas »Flucht« zu wenig kontrovers:

*»Also es [die Unterrichtssequenz] ist ja sehr aus der Sicht (kurze Pause) von Linken, Linksozialen gewesen. ... Ich finde man muss immer so wie beides einbeziehen. Vielleicht auch einmal – also ich bin auch eher links! – aber, dass man vielleicht auch einmal jemanden, wo man weiss, dass er ganz rechts ist, mit dem konfrontiert dort [im Schulzimmer]. Was der vielleicht so für Erfahrungen schon gehabt hat oder eben nicht gehabt hat, ja, das hätte ich noch sehr spannend gefunden.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

*»Wir sind jetzt einfach eine Gruppe von Gleichgesinnten gewesen. Das jetzt, was quasi in der Schweizer Bevölkerung ja einen grossen Teil beschäftigt – die Überfremdungsängste, die Distanzierung und [das] Ausweisen [von Flüchtlingen] – das hat in dem Sinne gefehlt. Also in dem Sinne hätte es vielleicht noch ein wenig so eine Kontroverse gebraucht. Damit man auch noch ein wenig mehr herausgefordert gewesen wäre.« (Herr Keller)*

Die Unterrichtssequenzen und spezifischen Wünsche der Lehrpersonen beeinflussten die Zusammensetzungen der zwei Gruppen von Flüchtlingen während der Schulbesuche. Unmittelbar vor der Unterrichtssequenz zu »Migration« und »Flucht« hatte die erste Schulklasse das Thema »Kultur« behandelt. Passend dazu wollte Frau Fischer den Lernenden Zugang zu Flüchtlingen aus möglichst unterschiedlichen Kulturen ermöglichen. Herr Keller und Herr Schmid war es wichtig, dass sie sich auf höchstens zwei bis drei Länder beschränken können, um diese Länder möglichst detailliert zu behandeln. Diese Wünsche führten dazu, dass die erste Schulklasse von acht Flüchtlingen aus sechs unterschiedlichen Ländern und die zweite Schulklasse von zwei Eritreern und zwei Afghanen besucht worden waren.

Auch die Schulbesuche selbst verliefen nicht identisch. Der Schulbesuch in der ersten Schulklasse fand im Schulzimmer statt und bestand aus einleitenden Informationen zum Schulbesuchsprojekt, einer Vorstellungsrunde der Flüchtlinge, einer Runde Gruppengespräche und aus Plakatpräsentationen. Zwei bis drei Lernende konnten zusammen mit einem Flüchtling ein Gespräch führen. Gleichzeitig gestalteten sie gemeinsam ein Plakat (vgl. Abbildung 6) mit den wichtigsten Erkenntnissen, welches die Schülerinnen und Schüler nach den Gruppengesprächen allen Anwesenden vorstellten. Im Unterschied zur ersten Klasse fanden beim zweiten untersuchten Schulbesuch zwei Runden mit Gruppengesprächen statt. Die erste Runde fand ebenfalls im Schulzimmer inklusive Plakatgestaltung statt. Die zweite Runde wurde nach einer Verpflegungspause in der Mensa in der Form eines Spaziergangs im Freien durchgeführt. Abgeschlossen wurde der Schulbesuch mit den Präsentationen der Plakate und einer offenen Diskussion.



*Abbildung 6: Unkenntlich gemachtes Foto vom Schulbesuch in der zweiten Schulklasse (Quelle: Solinetzmitarbeiterin)*

Die Nachbereitung bestand in der zweiten Schulklasse aus einer kurzen Reflexion zum Schulbesuch im Plenum. Herr Keller und Herr Schmid zeigten nach der Reflexion eine Dokumentation über ein Durchgangszentrum und eine Nothilfeunterkunft. Am gleichen Nachmittag fand zusätzlich die originale Begegnung mit der Anwältin statt. In der ersten Schulklasse fand keine Nachbereitung statt und wurde ein neues Thema behandelt.

#### 4.2.2 Schulbesuchsprojekt von Solinetz

Solinetz ist ein gemeinnütziger Verein, welcher sich seit 2009 für Flüchtlinge einsetzt (Frau Müller). Das Schulbesuchsprojekt ist eines von über 30 Projekten<sup>49</sup> im Kanton Zürich. Dieses Projekt wurde im August 2015 unter anderen von Frau Müller gegründet. Hauptziele des Projekts sind gemäss Frau Müller:

- Begegnungen und Austausch zwischen Flüchtlingen und Einheimischen ermöglichen
- Mit statt über Flüchtlinge sprechen
- Vorurteile konfrontieren und vermindern
- Flüchtlinge als unterschiedliche, normale Personen wahrnehmen
- Informieren und sensibilisieren
- Kritischer Umgang mit Medien empfehlen
- Aktive Beteiligung bei Abstimmungen empfehlen

Die vier Projektverantwortlichen gehen davon aus, dass sich persönliche Begegnungen positiv auf die Beziehung zwischen Flüchtlingen und Einheimischen auswirken. Diese Annahme gleicht der Kontakthypothese von Allport (vgl. Kapitel 1.2). Zusätzlich sind sie davon überzeugt, dass die Schule einen idealen Rahmen für solche bedeutungsvollen Begegnungen bietet (vgl. Wilson, 2016; Hemming, 2011):

*»Ja, dass es begleitet ist und für das ist die Schule ein guter Ort oder. Man kann nicht einfach irgendwie am Bahnhof einen Flüchtling anpöbeln. Sondern man sagt ›Hey, jetzt sitzen wir an einen Tisch und sprechen miteinander.«  
Dann ist eine Lehrperson da, welche das Ganze überwacht und es sind kleine Gruppen. Also wir schauen immer, dass Flüchtlinge nicht irgendwie vor einer Klasse stehen müssen. (...) Dass es wirklich so einen Rahmen gibt, ..., wo man auch wirklich alle Fragen stellen darf. Und wir sagen ja immer ›Man darf alles fragen, aber wir müssen nicht alles beantworten.« (Frau Müller)*

Trotz der Regel, dass nicht alle Fragen beantwortet werden müssen, stellen sich nicht viele Flüchtlinge gerne für die Schulbesuche zur Verfügung. Frau Müller erwähnt während des Interviews mehrmals das Problem, längerfristig interessierte Flüchtlinge zu finden. Die Flüchtlinge stört insbesondere die Monotonie, welche sich durch ähnliche Fragen der Schülerinnen und Schüler ergibt (Frau Müller; Aram Negusse). Flüchtlinge können zusätzlich mit der beliebten Schülerfrage nach den Erfahrungen auf der Flucht Mühe haben (Frau Müller; Aram Negusse). Die relativ zeitnahen und schlimmen Erlebnisse während der Flucht haben die Flüchtlinge oft am wenigsten verarbeiten können.

---

<sup>49</sup> Weitere Informationen zu den unterschiedlichen Projekten von Solinetz: [http://solinetz-zh.ch/wp-content/uploads/Projektliste\\_Solinetz.pdf](http://solinetz-zh.ch/wp-content/uploads/Projektliste_Solinetz.pdf)

Wer macht dann bei den Schulbesuchen mit? Am beliebtesten ist das Schulbesuchsprojekt bei jungen Männern, welche an lehrreichen Konversationen auf Hochdeutsch interessiert sind, gerne vor fremden Personen von sich erzählen und Kontakte mit Einheimischen knüpfen möchten (Frau Müller; Aram Negusse). Andere Teilnehmende sind politisch interessiert und möchten die Hauptziele hinter dem Schulbesuchsprojekt unterstützen (Frau Müller; Nyima Labdrön). Bei den teilnehmenden Flüchtlingen, welche ich kennengelernt habe, handelt es sich um äusserst engagierte junge Männer und Frauen im Alter zwischen 18 und 40 Jahren. Mit »äusserst engagiert« meine ich, dass sich die Flüchtlinge aktiv für ihre Integration im Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft einsetzen und beispielsweise gleichzeitig an mehreren Projekten unterschiedlicher Organisationen teilnehmen oder so viel Deutschunterricht wie möglich besuchen wollen (Nyima Labdrön; Aram Negusse). Herr Schmid stellt im Interview ebenfalls fest, wie gut und vielseitig sich die Flüchtlinge in der kurzen Zeit integrieren konnten. Er stellte fest, dass es sich bei den Flüchtlingen des Schulbesuchsprojekts um eine »spezielle Auswahl« handelt, welche nicht unbedingt repräsentativ sein muss.

### **4.2.3 Fazit**

Zu Beginn dieser Masterarbeit habe ich die Annahme aufgestellt, dass nicht viele Lernende und Lehrende bereits einmal persönlich mit Flüchtlingen gesprochen haben (vgl. Kapitel 1.4). Diese Annahme hat sich insbesondere in Bezug auf Schülerinnen und Schüler der zweiten Schulklasse als falsch erwiesen. Mehrere Lernende und Lehrende haben nicht nur mit Flüchtlingen gesprochen, sondern auch mit ihnen beispielsweise während der Maturarbeit zusammengearbeitet. Zusätzlich habe ich nicht erwartet, dass es so viele Schülerinnen und Schüler gibt, welche die Flüchtlingsthematik als »noch nicht aktuell« empfinden.

Die Ergebnisse des Kapitels 4.2.1 machen unter anderem auf die mögliche Heterogenität zwischen und innerhalb von Schulklassen aufmerksam. Diese Heterogenität sollte insbesondere bezogen auf das Vorwissen von Lernenden beachtet werden. Es hat sich hier gezeigt, dass das Vorwissen einer Schülerin oder eines Schülers und in diesem Fall auch bisherige Begegnungen beispielsweise einen grossen Einfluss auf Vorstellungen von einem Unterrichtsthema nehmen können.

Die Ergebnisse weisen zusätzlich darauf hin, dass Lehrpersonen darauf achten sollten, wie kontrovers ein Thema in ihrem Unterricht diskutiert wird. Insbesondere in der zweiten Schulklasse sind hauptsächlich Argumente zugunsten von Flüchtlinge behandelt worden. Mehreren Lernenden und Lehrenden haben andere Ansichten und Argumente gefehlt (vgl. Kapitel 4.2.1). Sie haben andere Sichtweisen nicht (nur) aufgrund ihrer eigenen politischen Einstellung vermisst, sondern hauptsächlich aus Interesse, Neugierde und um andere Einstellungen besser nachvollziehen zu können. Ich halte es daher für äusserst sinnvoll,

Schülerinnen und Schülern im Unterricht wenn möglich eine grosse Bandbreite an Ansichten und Argumenten aufzuzeigen. Eine solche Auseinandersetzung im Unterricht könnte ferner dazu genutzt werden, um unterschiedlichen persönlichen Einstellungen von Lernenden Raum zu geben und den Umgang mit verschiedenen Argumenten zu üben.

### 4.3 Diskurse, die sich zeigen

Die Diskursanalyse der Interviewtransskripte schafft die Voraussetzung, Meinungen und Vorstellungen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen zum Thema »Flucht« und über Flüchtlinge zu ergründen. In diesem Kapitel werden die nachfolgend aufgelisteten dominanten Diskurse erläutert:

- A »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten«
- B »Sie und Wir«
- C »einfach wauu!«
- D »so wie ein Lehrer«

Die Diskurse beinhalten zum einen Aussagebündel, die Flüchtlinge (A, C, D) beschreiben. Zum anderen beschäftigen sich dominante Diskurse mit einer Dichotomie zwischen Flüchtlingen und Nicht-Flüchtlingen (B). Ein aufschlussreicher Diskurs, welcher jedoch nur ungefähr in der Hälfte aller Interviews vorkommt, hat mit der Darstellung von Flüchtlingen als lehrende Personen (D) zu tun. Mehrere Diskurse kommen in den gleichen Interviews vor, obwohl sie sich widersprechen. Zum Beispiel werden Flüchtlinge als normale Menschen (A) beschrieben, welche sich aber doch irgendwie von »uns« unterscheiden (B) oder sogar Heldinnen und Helden darstellen (C).

#### 4.3.1 Diskurs »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten«

In einem Punkt sind sich alle Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen während der Interviews einig: Flüchtlinge sind normale Menschen wie sie selbst auch. Dieses argumentative Muster tritt vor allem in Erzählungen der Interviewten vom Schulbesuch auf, wenn sie die Flüchtlinge von Solinetz beschreiben oder mit sich selbst vergleichen. Einige Interviewte stellen ohne weitere Erklärung fest, dass es sich um »normale Menschen«<sup>50</sup> handelt. Andere belegen ihre Aussage mit zusätzlichen Ausführungen und nennen Eigenschaften von »normalen Menschen«. Mia Weber beschreibt Flüchtlinge folgendermassen:

*»Man denkt immer, jetzt kommen irgendwelche Aliens und ich meine, [Flüchtlinge] sind ganz normale Menschen wie wir. Sie haben eine Familie,*

---

<sup>50</sup> U.a. Mia Weber (Klasse 1)

*eine Geschichte, Traditionen und Hobbies genau wie wir.« (Mia Weber, Klasse 1)*

»Geschichte« ist neben »normal« das zweite Schlüsselwort dieses Diskurses. In jedem Interview taucht der Begriff »Geschichte« auf. Begleitet wird der Begriff in der Regel von Adjektiven wie »verschieden«, »persönlich« oder »eigen«. Manchmal wird auch von Lebensgeschichte gesprochen. Ähnlich wie Mia Weber bezeichnen auch andere Schülerinnen und Schüler »verschiedene Geschichten« als eine Eigenschaft von normalen Menschen.

Wieso scheinen die verschiedenen Geschichten von Flüchtlingen den Interviewten so erwähnenswert? Erstens waren die Lebensgeschichten der Flüchtlinge das Hauptthema der Gespräche während der Schulbesuche. Zweitens haben die Geschichten und vor allem ihre Diversität die Lernenden interessiert, beeindruckt und teilweise überrascht. Erstaunt erzählten mir ein paar Interviewte von Rashad Shahs Doktorat oder dass Tjark Rahmani nie die Schule besuchen konnte. Jamil Afridi blieb insbesondere aufgrund seiner Mitwirkung in einem Theater und Munir Hanif hinsichtlich seiner Fotografieleidenschaft in Erinnerung. Leicht empört berichteten mir die Gesprächspartner von Nasir Assal, dass er sich mit seinem Aufenthaltsstatus in der Schweiz keine SIM-Karte kaufen darf. Über Abraham Haile wurde mir gesagt, dass er aufgrund des eingeschränkten Telefonnetzes in Eritrea kaum mit seinen Eltern sprechen kann.

Je nach Vorwissen oder Voreinstellungen überraschten die Diversität und die Normalität der Flüchtlinge die Interviewten als neue Erkenntnis oder sie bestätigten seit längerer Zeit vorhandene Einstellungen oder Kenntnisse. Überrascht waren hauptsächlich diejenigen Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen, welche während des Schulbesuchs zum ersten Mal mit Flüchtlingen gesprochen hatten. Solche Lernende sagen zum Beispiel, sie seien von der Diversität unter den Flüchtlingen beeindruckt gewesen:

*»Dass das alles so verschiedene Menschen sind, mit so verschiedenen Gedanken und weiss nicht was. Und ja, einfach so die Diversität und so weiter, das habe ich eindrücklich gefunden.« (Elias Roth, Klasse 2)*

*»Ich habe einfach mir die Leute ein wenig anders vorgestellt. Weil es ist eine recht gemischte Gruppe gewesen. Ich habe gedacht, es seien mehr Leute zum Beispiel von Eritrea oder einfach von einem Land. Und es hat alle Altersgruppen gehabt. ... Habe ich recht cool gefunden!« (Noah Wagner, Klasse 1)*

Andere seien überrascht gewesen, dass sie den Flüchtlingen nicht angesehen haben, dass diese Flüchtlinge sind. Fiona Gross (Klasse 2) beispielsweise sei davon ausgegangen, dass

man den Flüchtlingen eine Traumatisierung anmerkt. Jonas Frei<sup>51</sup> (Klasse 1) habe erwartet, dass die Flüchtlinge schmutzigere oder abgenutztere Kleidung tragen würden. Sofia Wolf und Lena Klein (Klasse 1) sind von jüngeren Personen ausgegangen. Noah Wagner spricht das Bildungsniveau der Flüchtlinge an:

*»Mich hat auch überrascht, dass recht viele die Schule besucht haben. Der eine ist ja, glaube ich, sogar Doktor gewesen, Mathematik sogar, also extrem gut ausgebildet eigentlich.« (Noah Wagner, Klasse 1)*

Mehr als die Hälfte aller Interviewten vergleicht ungefragt ihre Wahrnehmung von Flüchtlingen mit deren Darstellungen in den Medien. Die Meisten sind der Meinung, dass Flüchtlinge normaler, diverser und positiver sind, als sie in den Medien dargestellt werden. Elias Roth (Klasse 2) und Sofia Wolf (Klasse 1) finden, dass die Medien Feindbilder vermitteln. Emma Koch (Klasse 1) und Mia Weber (Klasse 1) sprechen davon, dass Medien hauptsächlich negative Aspekte der Flüchtlinge betonen:

*»Also allgemein in den Medien ... wird es oft einfach eben so negativ dargestellt: ›Jetzt kommt wieder eine Schar Leute, wo wollen die jetzt überhaupt hin?‹ und so. Und es gibt ganz wenige Beiträge, wo eigentlich aufgeklärt wird, wieso sie überhaupt kommen, oder was ihnen begegnet oder.« (Mia Weber, Klasse 1)*

Für einige Schülerinnen und Schüler scheint in Anbetracht der Menschlichkeit und Unterschiedlichkeit von Flüchtlingen der Begriff »Flüchtling« nicht (mehr) angebracht zu sein. Sie meinen damit nicht, dass andere Begriffe wie »Geflüchtete« angemessener wären. Einige finden, dass ein Begriff allein nicht ausreicht und stärker zwischen Flüchtlingen differenziert werden sollte. Luana Gerber (Klasse 2) ist dieser Meinung, weil ihr bewusst worden ist, »dass es verschiedene Arten gibt, dass es eben für jede Person anders ist.« Sie findet, dass man mehrere Definitionen für Flüchtlinge finden sollte und empfiehlt dabei zu beachten, wer die Flüchtlinge sind, woher sie kommen und was sie erlebt haben. Andere Interviewte halten Bezeichnungen für Flüchtlinge generell für nicht korrekt oder nicht notwendig:

*»Ich finde es extrem schwierig, einfach ›Flüchtlinge‹ zu sagen, weil das gibt es halt nicht. Jeder hat seine eigenen Gründe und seine eigene Geschichte. (...) So ein Begriff kann man schon nehmen, aber (...) ich habe ein wenig ein Problem damit, weil es für mich so wirkt, als würde man alle über einen Kamm scheren.« (Elias Roth, Klasse 2)*

Nicht nur Elias Roth ist neben der genauen Bezeichnung wichtiger, dass man Flüchtlinge nicht verallgemeinert:

---

<sup>51</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

*»Ich finde es schwierig, wenn man einfach immer von ›der Flüchtling‹ spricht. Also ich finde, man muss immer auch die Gründe dahinter sehen, wieso sie geflüchtet sind und nicht alle so generell als Flüchtlinge in einen Topf werfen. Das ist das, was mir der Schulbesuch eigentlich klargemacht hat. Dass ganz andere Geschichten und andere Gründe mitspielen. (...) Ja, dass man es nicht verallgemeinern darf.« (Lena Klein, Klasse 1)*

Zur Anerkennung von Normalität und Diversität von Flüchtlingen kann auch die Feststellung dazugehören, dass nicht alle Flüchtlinge »gut« sind. Das bedeutet, dass normale Menschen inklusive Flüchtlinge beispielsweise auch faul, unhöflich oder kriminell sein können. Frau Müller stellt fest, dass sich nicht jeder traut, sich negativ über Flüchtlinge zu äussern und dass einige Personen Flüchtlinge künstlich idealisieren. Sie stellt jedoch als Anforderung, dass man nicht alle Flüchtlinge sympathisch finden soll. Die interviewten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen lassen sich zwei Gruppen zuteilen: Die Mehrheit verteidigt Flüchtlinge gegenüber gebräuchlichen Vorurteilen und betont stattdessen ihre Freundlichkeit, ihren Fleiss oder ihr Engagement. Oft werden die »unguten« Flüchtlinge als die Ausnahme betrachtet und die »Guten« als die Regel:

*»Bei der SVP oder so hast du gleich automatisch das Gefühl, dass die das Bild von einem bösen Flüchtling haben, oder dass sie so das Gefühl haben: ›Nein, überhaupt nicht, die machen alles schmutzig und die rauben uns aus!‹ ... und irgendwie finde ich dann, das kommt doch gar nicht so rüber. Ich frage mich immer, wie sie das so wahrnehmen müssen, dass sie das Bild von diesen Leuten haben. Das finde ich eigentlich sehr schade. Also (kurze Pause) eigentlich schon fast ein wenig traurig, weil es meiner Meinung nach einfach nicht so ist.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

*»Das ist so ein kleiner Prozentsatz, aber jeder denkt jetzt gleich ›Oooh alle Flüchtlinge sind [oder] werden jetzt kriminell ... oder treiben sich nur noch am Bahnhof herum‹. Aber ich denke, dass sind so wenige Leute.« (Jonas Frei<sup>52</sup>, Klasse 1)*

Andere teilen mir mit, dass ihnen bewusst ist, dass bestimmte Vorurteile oder negative Eigenschaften für einige Flüchtlinge zutreffen können und für andere nicht:

*»Ich meine, ja ok es passiert, [dass Flüchtlinge kriminell werden]. Aber ich meine, es passiert genau gleich mit Schweizern.« (Nina Braun, Klasse 1)*

Tim Weiss (Klasse 2) erzählt, wie er realisiert hat, dass Personen mit ganz unterschiedlichen politischen Einstellungen flüchten. Er hat von seinem Gesprächspartner erfahren, dass dieser konservativ eingestellt ist. Vor dem Schulbesuch hatte Tim Weiss jedoch angenommen, dass

---

<sup>52</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

Flüchtlinge wie er selbst sozial und liberal eingestellt sind. Die Tatsache, dass Flüchtlinge in ihrem Herkunftsland selbst gegen Flüchtlinge sein können, stimmte ihn nachdenklich. Obwohl ihn diese Vorstellung kurz geärgert hat, findet er es wichtig zu erkennen, dass theoretisch jeder flüchten kann.

Nur eine Schülerin trennt explizit »gute« Flüchtlinge von »unguten« Flüchtlingen. Für sie gehören zu den »guten« Flüchtlingen diejenigen, welche »sich Mühe geben, sich wirklich integrieren und ihr Bestes geben.« (Sofia Wolf, Klasse 1). »Ungute« Flüchtlinge sind jene, welche »auf die schiefe Bahn geraten (...)« (ebd.).

Mehrere Interviewte bestehen darauf, dass man Flüchtlinge nicht nur als normale Menschen sieht oder bezeichnet, sondern auch wie normale Menschen behandelt. Dazu gehöre, dass man Flüchtlinge weder übermässig bevor- noch benachteilige. Unter Benachteiligungen verstehen sie jede Form von Diskriminierung in unserer Gesellschaft. Beispielsweise nehmen einige Interviewte Anstoss an Einschränkungen für Flüchtlinge im Arbeitsmarkt oder an lang andauernden Asylverfahren mit ungewissem Ausgang. Die meisten Lernenden und Lehrenden zeigen zusätzlich grosses Unverständnis für die gängigsten Vorurteile gegenüber Flüchtlingen. Rund die Hälfte der zweiten Schulklasse spricht sich stattdessen für Chancengleichheit und für eine Öffnung aller Grenzen aus. Neben der Benachteiligung wird jedoch auch eine übertriebene Fürsorge um Flüchtlinge kritisiert. Lena Klein (Klasse 1) ist der Meinung, dass man Flüchtlinge in der Schweiz teilweise überbehütet. Sie findet, dass man Flüchtlinge vermehrt selber Entscheidungen treffen oder tätig werden lassen sollte. Auch gemäss Olivia Brunner (Klasse 2) sollte man Flüchtlinge nicht anders behandeln als andere Personen. Sie erzählt davon, dass sie ausserhalb der Schule von einem Flüchtling um ihre Handynummer gefragt worden ist. Sie hat damals abgelehnt und erklärt im folgenden Interviewausschnitt weshalb:

*»Es ist dann ... ein wenig ein Konflikt gewesen, weil ich ... es eigentlich cool finde, wenn man sich so integrieren möchte, aber andererseits kann ich nicht irgendeinem Fremden meine Nummer geben (...). Ich finde, es ist auch ein Fehler, ... wenn gesagt wird ›Ah, es ist ja ein Flüchtling.‹... Dann ist es so eine Zwangsintegration.« (Olivia Brunner, Klasse 2)*

Folglich möchte Olivia Brunner ihre Handynummer nicht jemandem geben, »nur« weil dieser oder diese ein Flüchtling ist. Das folgende Zitat illustriert, unter welchen Umständen Olivia Brunner gerne mit einem Flüchtling ihre Kontaktdaten austauscht:

*»Ich habe jetzt mit Jamil Afridi, mit dem Einen, der [beim Schulbesuch] hier gewesen ist, ... meine Mailadresse ausgetauscht und wir sind jetzt ein wenig am Schreiben. Aber weil wir es chillig gehabt haben und dann ist es wie so, dann nehme ich gerne so einen Kontakt auf. Aber ... nicht so ›Ich bin jetzt Schweizerin und ich integriere dich.‹ Das ist so, ja, so ein wenig ein Flüchtlingsbonus ...und ich habe das Gefühl, so degradiert man Menschen.*

*Also weißt du so ›Bist du ein Flüchtling?‹ Das ist eigentlich nicht so, wie man eine Freundschaft aufbauen sollte.« (Olivia Brunner, Klasse 2)*

Gemäss Olivia Brunner kann eine vorschnelle oder unbegründete Bevorteilung beziehungsweise ein »Flüchtlingsbonus« als positive Diskriminierung von Flüchtlingen verstanden werden. Besser sei, wenn man mit Flüchtlingen genau wie mit anderen Personen zuerst ein Gespräch führt und beispielsweise dann Kontaktdaten austauscht, wenn man eine interessante oder lustige Zeit verbracht hat. Während der Pause beim Schulbesuch hatten Olivia Brunner und Jamil Afridi die Gelegenheit zu zweit ein solches Gespräch zu führen und eine »chillige« Verbindung aufzubauen. Unter diesen Umständen war es für sie in Ordnung, ihre Mailadresse zu geben und den Kontakt zu halten. Dies empfindet sie weder als Zwangsintegration noch als Flüchtlingsbonus, sondern als die korrekte Art und Weise, wie man mit normalen Menschen eine Freundschaft beginnen sollte.

Zu einer normalen Behandlung gehört für Nora Steiner, dass man mit Flüchtlingen gleich wie mit anderen Personen spricht. Sie möge es nicht, wenn man zum Beispiel in einem Gespräch die Stimme verstellt oder die Sätze vereinfacht:

*»Sie [eine Solinetzmitarbeiterin] hat dann [beim Schulbesuch] wirklich auch so einen Ausländerakzent angenommen. Ich könnte in die Luft gehen, wenn ich das höre! Mich stört das sehr, weil das ist so ›Ja, verstehst du mich?‹ oder weisst du. Anstatt dass du einfach normal Hochdeutsch mit den Leuten sprichst. Ich habe das Gefühl, dass sie dann auch mehr das Gefühl haben, dass sie ernst genommen werden. ... Also ich habe das Gefühl, dass die das auch spüren, wenn ich anders [mit ihnen spreche].« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Bereits während einer Teilnahme an einem anderen Projekt von Solinetz war Nora Steiner aufgefallen, dass ein paar Solinetzmitarbeitende einen »Ausländerakzent« annehmen, wenn sie mit Flüchtlingen sprechen. Nora Steiner stören zusätzlich Vorstellungsrunden mit Flüchtlingen. Sowohl zu Beginn des ersten Projekts als auch zu Beginn des Schulbesuchs habe sie Vorstellungsrunden miterlebt, welche sie als einen künstlichen und gezwungenen Umgang mit Flüchtlingen wahrgenommen hat.

»Normal« behandeln kann auch heissen, dass man mit Flüchtlingen nicht nur über das Thema »Flucht« spricht. Herr Schmid gefielen insbesondere die Momente während des Schulbesuchs, wo er und die Lernenden Gemeinsamkeiten und Berührungspunkte mit den Flüchtlingen, welche nichts mit einer Flucht zu tun haben, entdecken und besprechen konnten. Er würde sich bei einem nächsten Schulbesuch wünschen, dass die Flüchtlinge noch mehr aus ihrem alltäglichen Leben erzählen und dass »(...) weniger zum Thema Flucht [und] mehr zum Thema Mensch und Leben (...)« (Herr Schmid) besprochen wird. Mehr als die Hälfte der Lernenden misst fluchtunabhängigen Gesprächsthemen ebenfalls besonders grossen Wert bei. Die meisten Schülerinnen und Schüler der zweiten Schulklasse

beschrieben den Spaziergang ausserhalb des Klassenzimmers als optimale Gelegenheit, um auch auf andere Gesprächsthemen zu kommen:

*»Der Spaziergang hat neuen Schwung und neue Ideen gebracht. Dann siehst du die Umgebung und fragst beispielsweise ›Welchen Sport machst du?‹. Und dann kommst du auf ganz andere Ebenen, als nur ›Du bist Flüchtling? Von wo kommst du? Was sind deine Familienhintergründe?‹« (Nora Steiner, Klasse 2)*

*»Wir haben [beim Spaziergang] überhaupt nicht über Flüchtlinge gesprochen, sondern eher darüber, wie wir die Welt sehen und so. Was eigentlich viel spannender gewesen ist. Klar hat es mich auch interessiert, was passiert ist. Aber es ist viel spannender gewesen, über seine Ansichten zu sprechen, halt einfach wie mit einem normalen Kollegen und nicht als Flüchtling.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

Zusammenfassend kann ich festhalten, dass die meisten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen zum Zeitpunkt der Interviews der Meinung sind, dass Flüchtlinge unterschiedliche normale Menschen sind. Diese Erkenntnis war jedoch nicht für alle Interviewte selbstverständlich und kam für einige überraschend. Die persönlichen Gespräche mit den Flüchtlingen haben zur Produktion dieses Diskurses massgeblich beigetragen. Vielen Lernenden wurde durch die diversen Geschichten der Flüchtlinge bewusst, dass man sie nicht verallgemeinern kann. Die meisten interviewten Schülerinnen und Schüler nehmen »Flüchtling« als eine Bezeichnung wahr, die nicht von den Flüchtlingen selbst geschaffen worden ist und kritisierbar sowie veränderbar ist:

*»Es liegt an uns, nicht einen Flüchtling, sondern einen Menschen zu sehen.«  
(Olivia Brunner, Klasse 2)*

#### **4.3.2 Dichotomer Diskurs »Sie und Wir«**

Der dichotome Diskurs »Sie und Wir« zeigt sich in sehr vielen Interviewaussagen. Innerhalb des Diskurses nimmt ein Interviewter oder eine Interviewte mit Begriffen wie »Sie«, »Die« oder »bei ihnen« Bezug auf die Gruppe »Flüchtlinge« und vergleicht Flüchtlinge mit der Gruppe »Einheimische«. Der oder die Interviewte zählt sich selbst zu den Einheimischen und bezeichnet die Gruppe mit »Wir« oder »Uns«. Einige Interviewte schliessen im »Wir« lediglich sich selbst und die Mitschülschaft ein, andere beziehen sich damit allgemein auf einheimische Schweizerinnen und Schweizer. Es kommt auch vor, dass nur ein Flüchtling (»Er«, »Sie«, etc.) mit den Einheimischen (»Wir«, »Uns«, etc.) oder mit der oder dem Interviewten (»Ich«, »Mir«, etc.) verglichen wird. Die zwei Aussagen von Luana Gerber und Herr Keller sollen den Diskurs illustrieren:

*»Da ist so eine Kluft dazwischen, was wir für Normen haben und was bei uns normal ist und bei ihnen.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

*»Es ist vielleicht eine gewisse Distanz [beim Schulbesuch spürbar], da sie ja einen ganz anderen Lebenshintergrund haben oder auch einiges miterlebt haben und jetzt quasi in einem fremden Land und Kulturkreis sind und wir sind von hier.« (Herr Keller)*

Dieser Diskurs tritt in der Regel dann auf, wenn sich die Interviewten mit den Flüchtlingen des Schulbesuchs oder mit Flüchtlingen in Filmen, die im Unterricht gezeigt wurden, vergleichen. Fast alle Interviewten nehmen mindestens einmal Bezug auf sich selbst und vergleichen beispielsweise die eigene Lebenssituation mit derjenigen von Flüchtlingen:

*»Ich meine, die sind gleich alt gewesen, der Eine auch irgendwie 20 [Jahre alt]. Und was sie in ihrem Leben schon gemacht haben, ist ganz anders. So Kleinigkeiten, wie für uns Hausaufgaben vergessen, sind nicht mehr wichtig. Stattdessen geht es um das Überleben und um die Zukunft.« (Eva Graf, Klasse 2)*

Die Aussage von Eva Graf illustriert, dass laut diesem Diskurs Flüchtlinge irgendwie doch speziell und nicht ganz normale Menschen sind. Das argumentative Muster dieses Diskurses steht daher im Widerspruch zum Diskurs »Flüchtlinge sind normale Menschen mit verschiedenen Geschichten«. Die verschiedenen Geschichten von Flüchtlingen spielen im Diskurs »Sie und Wir« keine Rolle. Stattdessen gehen die Interviewten auf Eigenschaften ein, welche die Gruppe »Flüchtlinge« von der Gruppe »Einheimische« unterscheiden (vgl. die ersten zwei Zitate dieses Kapitels). Dass die Diskurse widersprüchlich sind, heisst jedoch nicht, dass sie nicht von den gleichen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern verwendet werden. Einige Interviewte gehen zuerst auf die Unterschiede zwischen Flüchtlingen und Einheimischen ein und heben anschliessend die Dichotomie auf, indem sie beispielsweise wie Luca Schulz und Jonas Frei<sup>53</sup> (Klasse 1) sagen, dass Flüchtlinge trotz der Unterschiede im Endeffekt normale Menschen wie sie selbst sind.

Oft genannte Eigenschaften, welche bei Flüchtlingen »anders« oder »speziell« sind, beziehen sich auf ihre Flucht, ihre Kultur oder die Lebensumstände in ihrem Herkunftsland. Alle Aspekte rund um die Flucht scheinen die Lernenden besonders zu interessieren und zu faszinieren. Sowohl gemäss meinen Beobachtungen während beider Schulbesuche als auch nach Frau Müllers Schilderung sind die beliebtesten Fragen der Schülerinnen und Schüler an die Flüchtlinge »Warum bist du geflüchtet und wie?«. Neben den Fluchtursachen, dem Fluchtweg und den Fluchtmitteln wurden während der Schulbesuche zusätzlich die Erfahrungen während der Flucht und die bisher erlebten Lebensumstände als Flüchtlinge in

---

<sup>53</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

der Schweiz besprochen. Ausser einem Schüler erzählen alle interviewten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen in ihren Interviews von solchen Aspekten der Flucht, ohne direkt danach gefragt zu werden. Im Zusammenhang mit der Flucht von Flüchtlingen wird oftmals eine Kombination aus Satzteilen wie »für uns« und »unvorstellbar« verwendet:

*»Wir wissen nie, was sie wirklich auf dieser Reise durchgemacht haben. Und ich nehme an, dass sie wirklich ein paar Sachen vor Augen gehabt haben, die wir uns überhaupt nicht vorstellen können.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Abgesehen von Aspekten rund um die Flucht erwähnen Interviewte die Kultur und die Lebensumstände im Herkunftsland von Flüchtlingen als abweichend von ihrer eigenen Kultur und ihrem Land. Diese zwei Eigenschaften beziehen die Interviewten im Gegensatz zur Eigenschaft »Flucht« in der Regel nicht explizit auf die Gruppe »Flüchtlinge«, sondern eher auf die Herkunftsländer der Flüchtlinge und deren Bevölkerung. Bezüglich der Kultur wird entweder generell gesagt, dass die Kultur von Flüchtlingen oder von deren Herkunftsländern anders ist oder es wird detaillierter auf die Kultur und einzelne Kulturleistungen wie Sprache, Religion, Normen oder Weltanschauung eingegangen. Sofia Wolf (Klasse 1) zählt auf, dass Flüchtlinge eine ganz andere Kultur und Weltanschauung haben und dass sich ihre Vorstellungen von Familie und Frauengleichberechtigung von »unseren« Vorstellungen unterscheiden. Beispielsweise komme der Familie in den Herkunftsländern der Flüchtlinge eine zentralere Rolle zu als bei uns. Mia Weber (Klasse 1) geht näher auf die Religion ein, welche in den Herkunftsländern der Flüchtlinge »grundsätzlich anders« sei und die Bevölkerung dieser Länder sowohl in ihren Werten als auch in ihren Vorstellungen, wie man leben sollte, beeinflusse. Luana Gerber (Klasse 2) fällt beim Vergleich der Lebensumstände in Eritrea mit denjenigen in der Schweiz zum Beispiel auf, dass in Eritrea Militärzwang herrscht und dass das Handynetzwerk und der öffentliche Verkehr schlechter sind.

Die Unterschiede zwischen Flüchtlingen und Einheimischen werden selten als Problem betrachtet. Wenn, dann werden in der Regel Missverständnisse oder Unverständnis als potentielle Schwierigkeiten genannt:

*»Wenn ... Flüchtlinge kommen, kommen die meistens aus irgendeinem Land, das eine total andere Kultur hat wie wir und nachher, ja, ist es halt ein wenig ein Kulturschock, wenn sie kommen. Oder auch für uns, wenn so viele Flüchtlinge kommen, so: ›Was machen die jetzt da? Und wieso machen die das so und nicht so, wie wir es machen?« (Luca Schulz, Klasse 1)*

Es dominieren jedoch neutral formulierte Beschreibungen der Unterschiede, ohne diese zu werten oder auf Konsequenzen einzugehen. Wenn Interviewte aussagen, dass Unterschiede beispielsweise zu Missverständnissen oder Konflikten führen können, haben sie in der Regel gleichzeitig eine Lösung für dieses Problem bereit. Mia Weber (Klasse 1) sieht der Wille

und der Versuch, sich gegenseitig zu verstehen, als eine Lösung. Noah Wagner ist der Meinung:

*»Wenn man sich einfach normal verhält, ist das kein Problem. Man kann ja akzeptieren, dass der Andere ein wenig anders ist und der Andere muss akzeptieren, dass es im neuen Land auch etwas anders ist und beide sich vielleicht ein wenig anpassen und dann ist das kein Problem.« (Noah Wagner, Klasse 1)*

Unterschiede müssen zwar keine Konflikte produzieren, können aber zu Grenzziehungen zwischen Flüchtlingen und Einheimischen führen. Begriffe wie »Kluft« oder »Distanz« (vgl. die ersten zwei Zitate in diesem Kapitel) sowie »Barriere« weisen darauf hin, dass Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen mit der Dichotomie »Sie und Wir« eine Grenze zwischen Flüchtlingen und Einheimischen ziehen. Diese Grenze kann entweder verbal konstruiert werden, oder bei einer Begegnung spürbar oder räumlich sichtbar sein. Herr Kellers Aussage zu Beginn dieses Kapitels bezieht sich auf den Schulbesuch, als er eine Distanz zwischen den Lernenden und Flüchtlingen wahrgenommen hat. Diese Distanz ist hier nicht räumlich zu verstehen. Mehrere Interviewte gingen wie Herr Keller davon aus, dass die Lebensgeschichten von Flüchtlingen so verschieden oder unvorstellbar sein können, dass eine fühlbare Distanz zu ihnen entsteht. Andere Interviewte erzählen, dass sie hauptsächlich zu Beginn der Gespräche eine Distanz gespürt haben. Sie sprechen von einer Hemmschwelle oder einer Barriere, welche sie daran gehindert hat, mit Fragen stellen zu beginnen. Die Hälfte der Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse habe mit persönlichen und intimen Fragen zur Flucht gezögert. Olivia Brunner (Klasse 2) fand, dass sie kein Recht dazu habe, einer ihr fremden Person solche Fragen zu stellen. Fiona Gross (Klasse 2) hatte Angst, den Flüchtlingen zu nahe zu treten und bei ihnen Wunden aufzureissen.

Eine Hemmschwelle oder eine Distanz kann sich gemäss Sofia Wolf im Verlauf eines Schulbesuchs verändern:

*»Am Anfang war die Aufwärmphase. Aber dann war schnell ein Gespräch da und es lief gut. Aber vorher und nachher war es eine seltsame Situation. Am Anfang hast du dich noch nicht getraut, sie anzusprechen, weil du irgendwie nicht gewusst hast, was jetzt läuft. Und nach dem Gespräch, nach all den Vorstellungen war es dann auch irgendwie seltsam. (...) Irgendwie war es wieder so ein seltsamer Umgang, so ein fremdlicher. (...) Das hast du dann bei fast allen eigentlich gemerkt. Nachdem sie mit den Personen gesprochen hatten, war es ein wenig wieder wie am Anfang.« (Sofia Wolf, Klasse 1)*

Das Zitat von Sofia Wolf illustriert, dass sie während des Gesprächs mit einem Flüchtling eine Hemmschwelle überwinden und ein gutes Gespräch führen konnte. Nach diesem Gruppengespräch habe sich jedoch erneut eine wahrnehmbare Grenze zwischen ihr und ihrem Gesprächspartner ausgebildet und sich wieder ein »fremdlicher« Umgang eingestellt.

In beiden Klassen wurde der Begriff »Barriere« auch im Zusammenhang mit einer Sprachbarriere aufgrund unterschiedlich guter Deutschkenntnisse der Flüchtlinge verwendet. In der Regel wurden die Deutschkenntnisse der Flüchtlinge von den Lernenden und Lehrenden zwar sehr gelobt. Es wurde mir in den Interviews jedoch auch von Gruppen erzählt, welche sich weniger gut verständigen konnten. Lena Klein beschreibt eine Sprachbarriere und mögliche Konsequenzen:

*»Also ich habe das Gefühl, wenn man einander nicht versteht, dann ist schon einmal eine sehr grosse Barriere da, welche man nicht so einfach überwinden kann, auch wenn wichtige Grundgedanken nicht so verschieden sind. Aber die Sprache ist halt.« (Lena Klein, Klasse 1)*

Räumlich sichtbar war die Grenze, als die Flüchtlinge zu Beginn und während der Schulbesuche räumlich getrennt von den Schülerinnen und Schülern standen oder sassen (Beobachtung, 19.5.16 und 3.11.16; Sofia Wolf, Klasse 1). Während der Schulbesuche sass in 7 von 12 Gruppengesprächen ein Flüchtling vis à vis von mehreren Schülerinnen und Schülern getrennt durch einen Tisch (vgl. Abbildung 7). In der Pause der zweiten Schulklasse verliess die Hälfte der Lernenden das Gebäude, während die Flüchtlinge in der Mensa verweilten. Im weiteren Verlauf dieser Pause ergaben sich jedoch zwei spontane Gruppengespräche zwischen Schülerinnen, Schülern und Flüchtlingen.



*Abbildung 7: Unkenntlich gemachtes Foto vom Schulbesuch in der ersten Schulklasse (Quelle: Solinetzmitarbeiterin)*

Auch wenn viele Lernende die Gespräche mit den Flüchtlingen als normal, offen und teilweise freundschaftlich beschreiben (vgl. Kapitel 4.3.1), zeigen meine erhobenen Daten, dass zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen dennoch unterschiedliche Grenzen gezogen worden sind. Einige Grenzen haben während des Schulbesuchs abgebaut werden können. Andere Grenzen sind zwar für die Dauer eines

Gesprächs in den Hintergrund getreten, sind jedoch unmittelbar nach dem Gespräch wieder von Lernenden und Lehrenden gespürt oder räumlich sichtbar geworden.

### 4.3.3 Diskurs »einfach wauu!«<sup>54</sup>

Der Diskurs »einfach wauu!« stellt eine weitere Abweichung vom Diskurs »Flüchtlinge sind normale Menschen mit verschiedenen Geschichten« dar. In diesem Diskurs werden die Flüchtlinge statt als normal oder heterogen, als besonders mutig, stark, motiviert, sprachtalentiert oder sogar heldenhaft beschrieben.

Das argumentative Muster des Diskurses »einfach wauu!« steht in einem engen Zusammenhang mit der Emotion »beeindruckt«. Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen zeigen sich aufgrund unterschiedlicher Eigenschaften von Flüchtlingen beeindruckt und stellen Flüchtlinge in ihren Erzählungen während der Interviews als äusserst stark, mutig, motiviert, sprachtalentiert oder sogar als Heldinnen und Helden dar. Der Diskurs »einfach wauu!« kann als Teil des dichotomen Diskurses »Sie und Wir« betrachtet werden, wenn in den Erzählungen »Sie«, die beeindruckenden Flüchtlinge, von »Uns«, den Einheimischen, abgegrenzt werden.

Die meisten Lernenden und Lehrpersonen präzisieren, inwiefern die Flüchtlinge sie beeindrucken. Drei Schülerinnen und Schüler verwenden in ihren Aussagen unter anderem wortwörtlich das Wort »wauu«. Der Name des Diskurses stammt von folgender Aussage:

*»Wenn solche Leute mit 14 auf ihren Weg gehen und das alles auf sich nehmen - Was habe ich mit 14 gemacht? Ich habe [einen] ‚Wilden Hühner Klub‘ im Gartenhaus gemacht und ... mich gefragt, wer in unseren Klub kommt und wer nicht. (lacht) Das sind so meine Probleme gewesen ... - das finde ich so »einfach wauu!« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Luana Gerber beeindruckt Erfahrungen und Probleme, welche Flüchtlinge in teilweise sehr jungem Alter auf der Flucht erleben und die Diskrepanz zu ihren eigenen Erlebnissen im gleichen Alter. Sie bezieht sich mit der Formulierung »das alles« auf zuvor im Interview genannte Erfahrungen und Probleme von Flüchtlingen. Sie und andere Interviewte erzählen beispielsweise beeindruckt, dass eine Flucht mehrere Jahre dauern kann und dass es sich um einen sehr beschwerlichen und gefährlichen Weg handelt. Luana Gerber imponiert, wie ihr Gesprächspartner während der lang andauernden Flucht Geld, Nahrung und Kleidung beschafft hat. Luana Gerber und Olivia Brunner (Klasse 2) finden es »krass«, dass ihre Gesprächspartner mehrere Länder zu Fuss durchquert hatten. Tim Weiss (Klasse 2) berichtet, dass man auf der Flucht entführt und bestohlen werden kann und ist besonders beeindruckt von flüchtenden Kindern und Minderjährigen. Noah Wagner (Klasse 1) findet es »extrem«, dass sein Gesprächspartner mit 20 Jahren ganz alleine durch drei Länder

---

<sup>54</sup> Luana Gerber (Klasse 2)

geflüchtet war und anschliessend aus einem Boot, welches Risse bekam, gerettet werden musste. Viele Interviewte sind sich einig, dass solche Erfahrungen und Probleme sehr viel Kraft und Stärke verlangen:

*»Ich meine, dass sie hierhergekommen sind, braucht enorm viel Kraft.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

*»Die Tibeterin ist ja geflüchtet, aber irgendwie erwischt worden und musste ins Gefängnis. Und danach hat sie wirklich gefunden: ›Ok, ich muss es trotzdem nochmals versuchen.« Das habe ich sehr stark gefunden, dass sie gesagt hat: ›Ok, ich bin zwar jetzt im Gefängnis, aber ich muss hier ausbrechen.« Sie ist dann mit einer Kollegin irgendwie aus dem Gefängnis ausgebrochen und danach ... über die Grenze [geflüchtet].« (Jonas Frei<sup>55</sup>, Klasse 1)*

Sarah Wyss verwendet im Zusammenhang mit Erlebnissen von Flüchtlingen das Wort »mutig«:

*»Sie nehmen sehr viele Gefahren auf sich, um aus dem schrecklichen Leben etwas Neues zu machen. Eigentlich sind es extrem mutige Menschen, welche finden ›Ich mache jetzt etwas dagegen und lasse mich nicht weiter in dem.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Viele Erlebnisse und Leistungen der Flüchtlinge scheinen den Schülerinnen und Schülern unglaublich:

*»Das ist unglaublich, dass er das überhaupt geschafft hat! (...) Ich habe grossen Respekt vor solchen Menschen. Wirklich! Weil das ist etwas, was ich mir (kurze Pause) schon gar nicht einmal vorstellen kann und ja, (sehr leise) das ist (seufzt) impreeessive (seufzt).« (Luana Gerber, Klasse 2)*

*»Wenn du hörst, wie lange der gegangen ist und du dir denkst ›Ich weiss nicht, wie ich das irgendwie geschafft hätte.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Formulierungen wie »extrem mutig«, »unglaublich«, »beeindruckend« oder »sehr stark« lassen eine heldenhafte Darstellung von Flüchtlingen erkennen. Aus diesem Grund könnte der Diskurs »einfach wauu!« auch Heldinnen-und-Helden-Diskurs genannt werden. Eine heldenhafte Darstellung wird auch im folgenden Zitat deutlich:

*»Er ist ja zwei, drei Jahre älter als ich. Und was er schon erlebt hat und was ich schon erlebt habe, ist doch ein wenig ein Unterschied oder. Und wenn man so seine Lebensgeschichte hört, dass seine Schwester dort ist ... und dass sie getrennt voneinander sind, dass er über Monate lang flüchten musste, das*

---

<sup>55</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

*Meer überqueren musste, um sein Leben kämpfen musste und so Sachen. Und dann vergleichst du das mit dir selber und dann siehst du einfach, was der Unterschied ist: ›Ja, du bist in der Schule gewesen bis jetzt, was hast du schon gemacht?‹ (lacht)« (Liam Becker, Klasse 1)*

Gemäss Liam Becker hat der erwähnte Flüchtling in seinem Leben schon mehr gemacht als er und mehr gemacht, als zur Schule zu gehen. Im Unterschied zu Liam Becker, habe der Flüchtling zum Beispiel kämpfen müssen. Auch anderen interviewten Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen imponiert der Kampfgeist und der Überlebenswille von Flüchtlingen. Jonas Frei schätzt den Überlebenswillen der Tibeterin und ihrer Kollegin, welche aus dem Gefängnis und über den Himalaya geflüchtet sind, folgendermassen ein:

*»Ihr Überlebenswillen ist enorm! Also weißt du, dass sie so etwas auf sich nehmen. Also nur schon so eine Reise und alle Gefahren, welche auf dieser Reise sind. (...) Dass der Wille so krass bei ihnen da ist, um zu sagen ›Ok, vielleicht sterbe ich auf dieser Reise, aber ich muss diese jetzt einfach machen, weil es bei uns noch schlimmer ist. (kurze Pause) Das finde ich ist etwas, was man sich gar nicht so selber vorstellen kann.« (Jonas Frei<sup>56</sup>, Klasse 1)*

Einige Befragte scheint nicht nur zu beeindrucken, dass der Durchhaltewille während der Flucht sehr gross sein muss, sondern auch dessen Fortbestehen nach der Flucht und nach der Ankunft in der Schweiz. Luana Gerber (Klasse 2) erstaunt, dass ihr Gesprächspartner trotz der beschwerlichen, langen Flucht zurzeit auf eine Lehrstelle in einem Altersheim hinarbeitet. Im gleichen Satz äussert sie die Vermutung, dass sein Durchhaltewille und seine Motivation vielleicht auch gerade wegen seinen Erfahrungen auf der Flucht und seiner Zielstrebigkeit weiter anhalten.

Unabhängig von den Erfahrungen während der Flucht hat mehrere Interviewte beeindruckt, dass die Flüchtlinge (weiterhin) sehr motiviert sind, sich in der Schweiz zu integrieren. Olivia Brunner beispielsweise hält es nicht für selbstverständlich, dass jemand, welcher sich auf ungewisse Zeit im Asylprozess befindet und auch nach mehreren Jahren noch ausgeschafft werden könnte, »überhaupt die Motivation besitzt, sich zu integrieren« (Olivia Brunner, Klasse 2), Freunde zu suchen oder Deutsch zu lernen.

Fast alle Lernenden und Lehrenden äussern anerkennende Worte bezüglich der Geschwindigkeit und der Effizienz der Flüchtlinge beim Lernen der deutschen Sprache:

*»Generell habe ich gefunden, das haben auch die Schülerinnen und Schüler gesagt oder es hat sie überrascht, dass sie eigentlich gut Deutsch können. Aber das habe ich wirklich auch gefunden, dass es wahnsinnig ist auch so von einem ganz anderen Sprachkreis her.« (Frau Fischer)*

---

<sup>56</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

*»Ich finde es auch krass, wie extrem gut und schnell sie Deutsch lernen können. Also ich mein Deutsch (kurze Pause) enorm schwierige Sprache!«  
(Olivia Brunner, Klasse 2)*

Die Ausführungen in diesem Kapitel zeigen, dass die meisten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen beeindruckt sind von den Erfahrungen und Problemen, welche die Flüchtlinge auf der Flucht erlebt haben. Sie bewundern unter anderem deren Mut, Stärke und Durchhaltewille. Teilweise erscheinen die Leistungen so unglaublich, dass die Flüchtlinge von den Interviewten als Heldinnen und Helden dargestellt werden. Es sind jedoch nicht alle Schülerinnen und Schüler dieser Meinung. Zwei Lernende widersprechen dem Diskurs »einfach wauu!«. Alex Widmer (Klasse 2) ist zwar von vielen Eigenschaften von Flüchtlingen beeindruckt, die Entscheidung zu flüchten, empfindet er jedoch nicht als besonders heldenhaft:

*»Ich habe wie das Gefühl, dass es früher Revolutionen und Aufstände gegeben hat und heute flüchtet man einfach.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Alex Widmer kann vor allem nicht ganz nachvollziehen, wieso man aus Eritrea flüchtet:

*»Dann haben wir [in einer Unterrichtslektion] das Video gesehen, für welches endlich mal jemand etwas in Eritrea filmen konnte. Klar ist dort nicht alles schön, aber es hat auch Kaffees gegeben und die Leute haben ... einen Kaffee getrunken. Ich bin so verwirrt gewesen. Klar ist es schlimm, irgendwie, anscheinend. Aber dass du dann durch Libyen flüchtest und über Äthiopien, Sudan. Ich weiss nicht.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Nach den Aussagen fügt er jedoch noch hinzu:

*»Also klar muss es schlimm sein. Das weiss ich ja schon, aber irgendwie ja.«  
(Alex Widmer, Klasse 2)*

Die zweite Schülerin, welche bei einer Interviewstelle dem Diskurs widerspricht, ist Luana Gerber. Luana Gerber ist grundsätzlich sehr beeindruckt von den Flüchtlingen von Solinetz und hat mit einer ihrer Aussagen den Ausschlag für den Namen des Diskurses »einfach wauu!« gegeben (vgl. vorherige Zitate von Luana Gerber). Sie zeigt sich insbesondere von Jamil Afridi und seiner Rede während des Spaziergangs über Toleranz, offene Grenzen und Chancengleichheit tief beeindruckt:

*»Ich glaube, er ist so ein radikaler Freidenker. Also einer, welcher findet:  
›Päff, es ist mir eigentlich egal, was du für eine Religion hast. (...) Ja ich habe einen Glauben, aber mir macht das nichts aus.« Er akzeptiert alles und er findet auch, dass jeder alles akzeptieren sollte. ... Auch bezüglich seiner Situation findet er: ›Wenn alle das so akzeptieren würden, dann hätte auch ich es leichter.« (...) Er hofft darauf, dass alle so eine Einstellung bekommen werden, er sieht aber für sich selbst keine Zukunft.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Als Luana Gerber erkannt habe, dass er sich selbst bereits aufgegeben zu haben schien, sei sie sehr enttäuscht gewesen:

*»Und dann aber trotzdem von sich selbst schon so ein wenig: ›Für mich ist es schon zu spät‹. Dann habe ich gefunden: ›Nein, also das kannst du jetzt auch nicht machen!‹ (...) Das ist seltsam gewesen. Weißt du, einer, welcher so gut eigentlich, wo ich wirklich sagen muss: ›Das könnte unsere Zukunft sein, wenn man beginnen würde, so zu denken‹ und er dann aber selber trotzdem so [von sich denkt]. (...) Für mich hat das nicht so ganz zusammengepasst. Das habe ich schade gefunden.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Luana Gerber ist ernüchtert, weil sie eigentlich beeindruckt ist von Jamil Afridi und seinen Einstellungen, diese jedoch nicht zu seiner Einstellung gegenüber ihm selbst passen. Sie ist davon überzeugt, dass er für viele Personen ein Vorbild sein könnte. Ihrer Meinung nach gehört es sich für ein Vorbild jedoch nicht, sich selbst aufzugeben.

#### **4.3.4 Diskurs »so wie ein Lehrer«<sup>57</sup>**

Eine Wahrnehmung von Flüchtlingen als Personen, von welchen man etwas lernen kann, wird von unterschiedlichen interviewten Schülerinnen und Schülern geäußert. Diese kann bereits in den Erzählungen von Luana Gerber (Klasse 2) des vorhergehenden Kapitels identifiziert werden. In der folgenden Aussage kommt der Diskurs noch konkreter zum Ausdruck:

*»Aber er hat es [Chancen von Toleranz, offenen Grenzen, Gleichberechtigung] vor allem für uns gesehen [statt für sich selbst]. Und er ist dann mehr so ein wenig, ja, mehr so wie ein Lehrer gewesen, wo dann [beim Spaziergang] so ein wenig mit uns mit[gelaufen] ist und uns Sachen auf den Weg mitgegeben hat.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Die meisten Interviewten beschreiben relativ genau, was sie von den Flüchtlingen lernen können:

*»Was ich eigentlich am letzten Donnerstag am meisten gelernt habe, ist, dass sie, die Flüchtlinge, selbst ganz im Moment leben. Und das ist überhaupt nicht unsere Kultur. Wir sind immer: ›Was ist passiert? ... Was ist Morgen?‹ ... und ich bin ganz die Planerin. Und das ist mir am Donnerstag aufgefallen, sie sind wirklich so im Moment glücklich gewesen, dass sie jetzt hier sind. Und das habe ich wirklich mitnehmen können. (...) Also daran habe ich jetzt wirklich an jedem Tag denken müssen, weil mir das oft passiert, dass ich nicht im Moment lebe.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

---

<sup>57</sup> Luana Gerber (Klasse 2)

*»Ja die Werte, die Erfahrungen, also ›Mach diesen Fehler nicht!‹. ... Dieses Wissen, welches man weitergibt, das ist ... auch enorm wichtig bei den Flüchtlingen, dass sie uns das weitergeben. Sie wissen ja, was sie alles erlebt haben oder. (...) Und das wird auch gemacht, es gibt ja so viele Sachen [Vorträge, Ausstellungen, etc.]. Aber ich glaube es wird zu wenig verbreitet. Es gibt es im kleinen Rahmen. [Aber] hauptsächlich die Menschen, welche bereits sozial handeln würden, schauen sich das an. Es sollte eigentlich ein Schulfach sein oder so.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Alex Widmer spricht zwei mögliche Lernoutputs an: Erstens könne man von den Erfahrungen und Erlebnissen von Flüchtlingen lernen und daraus Konsequenzen ziehen. Zweitens könne man sich soziales Handeln aneignen. Andere Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen sagen, dass man zum Beispiel von der positiven, optimistischen, toleranten und offenen Einstellung von Flüchtlingen lernen könne. Weitere Lernoutputs werden im Kapitel 4.5 ausgeführt.

Alex Widmer empfiehlt in seiner Aussage, dass sich die Weitergabe des Wissens von Flüchtlingen an ein breites und nicht zu differenziertes Publikum richten sollte. Für ideal halte er die Einführung eines Schulfaches, wo Erfahrungen geteilt werden können und über die aktuelle Geschichte gesprochen und philosophiert wird. Seine Idee begründet er folgendermassen:

*»Viele Lehrpersonen machen es einfach von sich aus, aber es sollte einfach flächenüberdeckend, ja, es sollte vielleicht in der ganzen Schweiz [gemacht werden]. Ich meine, wenn du bei der Schule etwas einführst, dann ist das allen Schülern weitergegeben. Das ist dann eine Generation, wo du so wie einen Samen [pflanzen kannst] und der keimt! Es ist viel schwieriger erwachsene, 40, 50 Jährige, welche eine feste Meinung haben, umzupolen. Du solltest ja auch nicht umpolen, aber sagen ›Schau, so und so ist es, aus diesen Gründen denke ich so.« Und ich finde, die Gründe ... sollte dann ein Mensch auch verstehen.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Alex Widmer geht es nicht nur um die Weitergabe von Wissen, sondern auch um die Vermittlung von Werten. Seiner Meinung nach ist es zwar nicht die Aufgabe von Schulen, Meinungen von Lernenden umzupolen, aber durch Erkenntnisse von bestimmten Einstellungen oder sozialen Handlungen zu überzeugen. Er betrachtet die Schule als geeignet dafür, weil es einfacher sei, Kinder, Jugendliche oder junge Erwachsene statt ältere Erwachsene zu überzeugen.

Die Lehrerrolle von Flüchtlingen habe sich laut Interviewten aus der zweiten Schulklasse unterschieden, je nachdem ob der Flüchtling im Schulzimmer oder während des Spaziergangs »gelehrt« hat. Gemäss Luana Gerber & Tim Weiss haben sie drinnen von

Abraham Haile Geschichtsunterricht und draussen von Jamil Afridi Philosophie- und Politikunterricht gehabt:

*»Hier drinnen ist es wirklich mehr darum gegangen: ›Ok, wer bist du? Was hast du erlebt?‹ Und die Informationen sind schon ein wenig anders gewesen, also es ist wirklich einfach informativ gewesen. Und nachher beim Spaziergang ist es wirklich eher philosophisch gewesen. (...) Es ist dann der Afghan gewesen, welcher dann erzählt hat, wie er so die Welt sieht ohne Grenzen und so Sachen. (...) Er hat auch so gesagt: ›Ja, schaut einmal, ich sehe das alles so.‹ Und wir haben ihn dann auch über Religion, Gott und die Welt und so gefragt.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Neben dem Ort können auch andere Faktoren einen Einfluss darauf haben, wie und ob überhaupt Flüchtlinge »unterrichten« (können). Sarah Wyss (Klasse 2) vermutet, dass es darauf ankommt, ob man während eines Gesprächs ein Plakat gestalten muss oder nicht. Die Arbeit am Plakat im Schulzimmer habe sie oft am Zuhören gehindert. Fiona Gross (Klasse 2) geht davon aus, dass es auf den Flüchtling ankommt. Tjark Rahmani sei im Vergleich zum zweiten Gesprächspartner »noch ein wenig mehr gefangen gewesen in seiner Geschichte (...) und er hat sich auch nicht so bemüht, irgendwie ins Gespräch zu kommen« (Fiona Gross, Klasse 2). Tjark Rahmani wurde im Gegensatz zu anderen Flüchtlingen weniger oft als lehrender Mensch und stattdessen eher als traumatisierter Mensch dargestellt. Auch Nora Steiner verwendet dieses Aussagemuster:

*»Man musste sehr viel fragen und das habe ich persönlich etwas unangenehm gefunden, weil ... du möchtest ihm ja auch nicht die Spaghetti aus der Nase ziehen. (...) Es ist mir stark so rübergekommen, als dass er noch enorm viel selbst verarbeiten müsste von der Geschichte, welche er erlebt hat.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Auch andere Kommentare weisen darauf hin, dass die Interviewten nicht alle Flüchtlinge gleich stark als lehrende oder wie in Luana Gerbers Fall als »weise« Personen wahrnehmen:

*»Und er [Jamil Afridi] hat auch viel älter gewirkt. Ich hätte ihn nie so jung geschätzt. Er ist ja jünger als der Eritreer gewesen. Und ich hätte gedacht, er sei sicher älter, also mindestens so 7 Jahre. (...) Ihn würde ich eigentlich wirklich als weisen Menschen bezeichnen.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Formulierungen wie »älter wirken«, »weise« »Lebenserfahrung« oder »reif« befinden sich in den Interviewtranskripten oft kurz vor oder nach Elementen des Diskurses »so wie ein Lehrer«. Viele Interviewten staunen über die Menge an Lebenserfahrung der Flüchtlinge. Als Beispiele folgen die Äusserungen von Eva Graf und Nina Braun:

*»Ich habe auch das Gefühl gehabt, dass sie älter gewesen sind als ihr [tatsächliches] Alter. ... Sie haben sehr viel Lebenserfahrung und durch das*

*vielleicht auch bereits so ein wenig eine Lebensphilosophie.« (Eva Graf, Klasse 2)*

*»Dass er viel mehr erlebt hat [als ich] auf der ganzen Reise und darum wahrscheinlich auch daran gereift ist, also einfach so viel Erfahrung mitbringt.« (Nina Braun, Klasse 1)*

Die meisten Interviewten sind sich einig, dass Flüchtlinge über sehr viel Lebenserfahrung und Wissen verfügen und dass einige Flüchtlinge diese Kenntnisse »so wie ein Lehrer« weitergeben können. Andere Flüchtlinge scheinen noch so traumatisiert zu sein, dass sie ihre Erfahrungen weniger gut erzählen können oder wollen.

#### **4.3.5 Fazit**

Die meisten Diskurse, welche in den untersuchten Schulklassen sichtbar werden, habe ich nicht erwartet. Ich bin unter anderem erstaunt, dass alle Interviewten zum Zeitpunkt der Interviews der Meinung sind, dass Flüchtlinge ganz diverse und normale Menschen wie sie selbst auch sind. Besonders interessant finde ich, was die Normalität und die Diversität von Flüchtlingen für die Interviewten bedeutet. Für einige Lernende geht mit dieser Erkenntnis einher, dass sie Flüchtlinge nicht (mehr) alle in einen Topf werfen können. Anderen Lernenden wird bewusst, dass theoretisch jede Person flüchten kann (ob arm oder reich, ob sympathisch oder nicht, etc.). Die Erkennung der Normalität und Diversität hat auch zu einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Begriff »Flüchtling« geführt. Mehrere Interviewte stellen beispielsweise fest, dass es sich um einen künstlichen Begriff handelt, der verändert werden kann. Wichtiger als die jeweilige Bezeichnung ist jedoch vielen, dass man hinter dem Begriff unterschiedliche Personen erkennt und diese wie normale Menschen behandelt. Solche Überlegungen könnten Lehrpersonen in den Unterricht aufnehmen. Beispielsweise könnte diskutiert werden, was »normal behandeln« alles bedeuten kann. Diesbezüglich könnte unter anderem besprochen werden, wo negative und positive Diskriminierungen beginnen und enden können.

Ein weiteres interessantes Resultat erkenne ich in der Widersprüchlichkeit zwischen den unterschiedlichen Diskursen. Flüchtlinge werden teilweise von der gleichen Person einmal als ähnlich und ein andermal als ganz anders als die Person selbst beschrieben. Beide Beschreibungen beschäftigen die meisten Lernenden auch zum Zeitpunkt der Interviews noch deutlich. Vielen Interviewten scheint es sehr wichtig, neben der Normalität von Flüchtlingen gleichzeitig hervorzuheben, wie beeindruckend und unglaublich diese sind. Es wird davon berichtet, was Flüchtlinge bereits alles geschafft haben oder besser können im Vergleich zu anderen Menschen.

Zusätzlich werden Flüchtlinge auch als Lehrpersonen und Vorbilder dargestellt. Daraus schliesse ich, dass Flüchtlinge die Möglichkeit haben, mit ihren Erfahrungen zu beeindrucken und ihr Wissen weiterzugeben. Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende

könnten insbesondere den Diskurs »so wie ein Lehrer« ausnützen und beispielsweise während eines Schulbesuchs Flüchtlinge etwas unterrichten lassen.

Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieses Kapitels in den Kontext der Literatur gestellt und die Forschungsfragen beantwortet. Im nachstehenden Kapitel werden die Ergebnisse zu den sichtbar gewordenen Emotionen vorgestellt.

## **4.4 Emotionen, die sichtbar werden**

Emotionen sind einerseits im Unterricht und während Interviews beobachtet und andererseits aus den transkribierten Interviewaussagen ermittelt worden. Nachfolgend wird zuerst der Frage nach dem zeitlichen Auftreten und der Ursache ausgewählter Emotionen nachgegangen. Als zweites steht ein ausgeprägter Stimmungswandel in der zweiten Schulklasse im Fokus der Dokumentation. Anschliessend werden weitere Zusammenhänge zwischen den Begegnungen während der Schulbesuche und den Emotionen der Lernenden und Lehrenden veranschaulicht. Im letzten Unterkapitel stehen Auswirkungen von Emotionen im Fokus.

### **4.4.1 »Theoretische Sachen«<sup>58</sup> vor dem Schulbesuch**

Die Analyse der teilnehmenden Beobachtungen zeigt, dass in beiden Schulklassen vor, während und nach den Schulbesuchen Emotionen sichtbar werden. Dabei treten vor einem Schulbesuch andere Emotionen und Ursachen von Emotionen auf als währenddessen oder danach<sup>59</sup>.

In der ersten Klasse werden vor dem Schulbesuch vermehrt Emotionen gezeigt, als die Schülerinnen und Schüler untereinander von ihrer bevorstehenden Maturareise sprechen oder als Frau Fischer Zwischenmahlzeiten für den bevorstehenden Schulbesuch (Beobachtung, 12.5.2016) oder für die Maturaabschlusslektion ankündigt (Beobachtung, 26.5.2016). Dabei zeigen sie sich aufgeregt und erfreut. Auch in der zweiten Schulklasse werden vor dem Schulbesuch hauptsächlich Emotionen im Zusammenhang mit Angelegenheiten sichtbar, welche wenig mit dem jeweiligen Unterrichtsinhalt zu tun haben (Beobachtungen, 25.8.2016-27.10.2016). Es dominieren zum Beispiel Sorgen oder Stress wegen der Maturarbeit oder bestimmter Prüfungen. Zusätzlich äussern viele Lernende Emotionen wie Ärger oder Enttäuschung, als sie die Resultate ihrer Arbeitsaufträge für das Ergänzungsfach zurückerhalten (Beobachtungen, 8.9.2016 & 27.10.2016). Mehrere

---

<sup>58</sup> Olivia Brunner (Klasse 2)

<sup>59</sup> Das »danach« bezieht sich in der ersten Schulklasse nur auf die Reaktionen während der Interviews, da keine Nachbereitung des Schulbesuchs stattfand und stattdessen ein neues Thema behandelt wurde.

Schülerinnen und Schüler äussern generell einen Unmut über theorielastige Unterrichtslektionen<sup>60</sup>:

*»Wir haben recht oft halt so ziemlich theoretisch über solche Sachen gesprochen. Wo es mir lieber gewesen wäre, mal ein konkretes Beispiel dazu zu hören. Weil die Theorie, ja, irgendwann hast du sie gehört, irgendwann hast du sie verstanden.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Bezogen auf den Unterrichtsinhalt werden in beiden Schulklassen Emotionen vor allem dann sichtbar, wenn Filmausschnitte gezeigt werden. In der ersten Schulklasse treten bei einem Filmausschnitt über das Aufeinandertreffen von Touristen, Einheimischen und ankommenden Flüchtlingen in Griechenland unterschiedliche Emotionen auf (Beobachtung, 12.5.2016). Auf die Frage von Frau Fischer, was der Filmausschnitt bei ihnen auslöst, antworten die Lernenden: Mitleid gegenüber den Flüchtlingen und Unsicherheit darüber, wie man ihnen helfen kann (Beobachtung, 12.5.2016). Zusätzlich werden Ärger, Empörung oder Unverständnis gegenüber den unrealistischen Vorstellungen und hohen Erwartungen der Flüchtlinge genannt (ebd.). Ähnliche Emotionen gehen in den Interviews mit der Erwähnung von hohen Erwartungen der Flüchtlinge aus dem genannten Filmausschnitt einher:

*»Ich habe ein Unverständnis aufgebracht und habe nicht verstanden, wieso sie überhaupt das erwarten, ja, dass man ihnen gleich den roten Teppich vor die Füsse legt zum Beispiel (...) und eigentlich hat es mich ein wenig wütend gemacht, dass sie so denken. Aber andererseits finde ich auch, dass man denen schon helfen sollte.« (Emma Koch, Klasse 1)*

Sarah Wyss erklärt im Interview, worin sich Filmausschnitte von anderen Unterrichtsmedien unterscheiden:

*»Ich kann es [Unterrichtsinhalt] mir vor allem gut merken, wenn ich es mit Bildern sehe. Wenn man ... einen Film dazu schaut, ...bekommt man noch einmal einen ganz anderen Eindruck mit Bildern und so weiter. Und viel emotionaler, als wenn man es einfach liest.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Filmausschnitte haben ihrer Meinung nach dafür andere Nachteile:

*»Einen Film kannst du nicht fragen, wenn du Fragen hast, wie das genau gewesen ist, sondern du erfährst genau das Gleiche wie alle anderen. ... Und beim Schulbesuch ist es noch 10mal mehr individueller und emotionaler.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

---

<sup>60</sup> Wenn man den Inhalt der Unterrichtssequenz der zweiten Klasse betrachtet, fällt auf, dass nicht viele theorielastigen Unterrichtslektionen stattgefunden haben (vgl. Kapitel 4.2.1). Genau gesagt, gab es sieben Lektionen von insgesamt 24, wo nicht entweder ein Museum besucht, ausserschulische Interviews geführt, Schülervorträge gehalten oder originale Begegnungen stattgefunden haben.

Gemäss Sarah Wyss sind die Begegnungen während des Schulbesuchs emotionaler und individueller als Filmausschnitte. Was während solchen Begegnungen passieren kann, wird in den folgenden Kapiteln dokumentiert.

#### 4.4.2 Stimmungswandel: »eine Stufe runtergefahren«<sup>61</sup>

In der zweiten Klasse kann zwischen der Stimmung der Lernenden vor dem Schulbesuch und währenddessen ein ausgeprägter Wandel beschrieben werden. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler der zweiten Schulklasse zeigt sich während der Unterrichtslektionen vor dem Schulbesuch sehr aktiv, redselig oder lebhaft und stellt viele Fragen (Beobachtungen, 25.8.2016-27.10.2016). Nur ein kleiner Teil an Lernenden engagiert sich während der gleichen Lektionen weniger aktiv. Diese Schülerinnen und Schüler hören entweder ruhig zu oder beschäftigen sich mit dem Handy oder dem Malen von Zeichnungen. Während des Schulbesuchs herrscht insgesamt eine viel ruhigere und nachdenklichere Stimmung (Beobachtung, 3.11.2016). Alex Widmer ist ein Schüler, welcher vor dem Schulbesuch immer sehr viele Fragen gestellt und sich dann während der Begegnung sehr still verhalten hat. Ohne nach einem Stimmungswandel gefragt zu werden, erzählt Alex Widmer im Interview:

*»Ich weiss noch genau, wir sind vorher irgendwie, ... bevor die Flüchtlinge gekommen sind, sind wir irgendwo in der Zukunft gewesen: ›Das und das und das und das müssen wir noch machen‹ und nur noch in dem ›Ahhhh, das Wetter ist doof und so.‹ [gewesen] und dann, zäg, sind wir aus [diesem Denken] raus gewesen. Also es ist wie so ›Stopp!‹ Alle sind ein wenig eine Stufe runtergefahren.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Sarah Wyss ist eine weitere Schülerin, bei welcher ein sichtbarer Stimmungswandel beobachtet werden konnte. Als ich sie im Interview auf meine Beobachtungen anspreche, erklärt sie:

*»Ich bin da sehr am Nachdenken gewesen. Eben, ich habe schon mit vielen Flüchtlingen Kontakt gehabt, aber es ist noch einmal etwas Anderes, wenn du dann wirklich so offen mit ihnen über solche Sachen [Fluchterfahrungen] sprichst. (...) Also mir wäre es jetzt sehr unangenehm gewesen, mich dann dort irgendwie auffällig zu verhalten. Ich meine, das ist wirklich sehr ein interessantes Thema und dann musst du jetzt also, ja, dann konzentrierst du dich auf das, ja.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Ein Stimmungswandel ist auch Herrn Schmid aufgefallen:

*»Ich habe das als sehr positiv, als Ausdruck von Respekt, auch von einer gewissen Bescheidenheit interpretiert. (...) Auch mehr zuhören, statt direkt*

---

<sup>61</sup> Alex Widmer (Klasse 2)

*fragen und unüberlegt handeln. (...) Ich schätze es mittlerweile viel mehr, wenn auch einmal eine gewisse Ruhe herrscht, so ein Nachdenken. Ich finde das ist fast das Wichtigste.» (Herr Schmid)*

Herr Schmid fasst die ruhige und nachdenkliche Stimmung in der zweiten Klasse als hilfreich und wichtig auf. Es sei förderlich, wenn man für die Schülerinnen und Schüler Lernsituationen schafft, welche sie zuerst überraschen und sie dann einordnen müssen. Hierfür solle man den Lernenden jedoch genug Zeit und Raum geben. Eine Stärke von Lehrpersonen zeige sich darin, dass diese nach solchen Lernerlebnissen nicht gleich mit dem Unterricht weitermachen, sondern die Stille der Klasse aushalten und der Phase des Nachdenkens Zeit einräumen.

#### **4.4.3 »Emotionale Strömungen«<sup>62</sup> während des Schulbesuchs**

Die meisten Emotionen, welche während der Interviews sichtbar werden, werden im Zusammenhang mit den Schulbesuchen gezeigt oder geäußert. Dies ist bei Interviewfragen zu erwarten gewesen, welche explizit nach den Wahrnehmungen während des Schulbesuchs fragen. Dieser Fall kann insbesondere anhand der Interviewfrage »Wie hast du dich während des Schulbesuchs gefühlt?« veranschaulicht werden. Darauf antworten die interviewten Lernenden und Lehrenden zum Beispiel:

*»Ist noch schwierig zu sagen, wie ich mich gefühlt habe. (lange Pause) Ruhig, nachdenklich, betroffen, (kurze Pause) aber auch sehr glücklich, wenn zum Beispiel jemand wie (...) der ... Eritreer, welcher sehr positiv eingestellt ist[, etwas erzählt hat]. So eine Positivität kenne ich gar nicht in meinem Umfeld! (kurze Pause) Ich glaube, ... ich habe auch Licht gesehen.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

*»Ja, also ich bin manchmal recht überrascht gewesen, wie gut es ihm gegangen ist. Also ›gut‹, er habe in die Schule gehen können, er habe manchmal Strom gehabt, gut das ist nicht so, aber er hat auch fließendes Wasser gehabt zum Beispiel. Also das hat mich noch erstaunt, weil ich habe eigentlich gedacht, es sei in Eritrea schlimmer.« (Noah Wagner, Klasse 1)*

*»Ich habe ein schlechtes Gewissen gehabt! Ganz ehrlich! Also, wo er erzählt hat, wie es ihm gegangen ist, wie er zu Hause gelebt hat und wie es seiner Familie geht. (...) Ich bin dort gesessen und habe gedacht ›Ok, ich habe eine Mutter und einen Vater zu Hause. Ich habe einen Bruder und dem geht es gut. Ich habe ein Haus! (...)‹ Also das ist mir dann irgendwie nicht mehr recht. Dann bin ich direkt so: ›Ahh, eigentlich ist doch das überhaupt nicht fair!‹« (Luana Gerber, Klasse 2)*

---

<sup>62</sup> Sarah Wyss (Klasse 2)

*»Es hat mich ziemlich interessiert, was er für ein Leben gehabt hat oder was er für Interessen hat. ... Aber es hat mich auch ziemlich betroffen [gemacht], als er halt erzählt hat, ja, dass er sich gerne integrieren möchte, aber dass Schweizerinnen und Schweizer ihn irgendwie nicht akzeptieren können. Ja und das hat mich halt schon ein wenig betroffen, weil eigentlich denke ich ab und zu wirklich genau gleich.« (Emma Koch, Klasse 1)*

Neben diesen vier zitierten Schülerinnen und Schülern<sup>63</sup> beziehen sich auch andere Lernende in ihren Antworten auf Erzählungen der Flüchtlinge und auf ähnliche Emotionen, welche bestimmte Gesprächsthemen hervorgerufen haben. Dabei erweisen sich sowohl die Gesprächsthemen als auch die dabei ausgelösten Emotionen als sehr divers. Die Gespräche während der Schulbesuche haben zum Beispiel von den Fluchtursachen, Fluchterfahrungen oder von den Lebensumständen im Herkunftsland gehandelt (Beobachtungen, 19.5.2016 & 3.11.2016). Einige Lernende und Lehrende erinnern sich als erstes an Überraschung (u.a. Noah Wagner, Klasse 1) oder an ihre Betroffenheit (u.a. Emma Koch, Klasse 1; Alex Widmer, Klasse 2). Andere denken zuerst an ein schlechtes Gewissen (u.a. Luana Gerber, Klasse 2) oder an Freude (u.a. Alex Widmer, Klasse 2). Sofia Wolf (Klasse 1) zum Beispiel erinnert sich als erstes an ihre Enttäuschung über die Information, dass die Flüchtlinge von Solinetz bereits seit mindestens einem Jahr in der Schweiz sind. Sie hätte jedoch gerne mit Personen der »neuen Flüchtlingswelle, welche ja halt wirklich mit einem Schlepperboot gekommen sind« (Sofia Wolf, Klasse 1) gesprochen.

Bei Interviewfragen, welche nicht explizit etwas mit dem Schulbesuch zu tun haben, habe ich nicht erwartet, dass sich die Interviewten dennoch so oft auf die Schulbesuche beziehen. Als Beispiel folgt ein Ausschnitt aus dem Interview mit Nora Steiner (Klasse 2):

*I: »An was magst du dich da noch erinnern, was ihr da [während dieser Unterrichtssequenz] alles gemacht habt?«*

*Nora Steiner: »Also soll ich jetzt so chronologisch vorgehen oder soll ich einfach mal so ein wenig erzählen?«*

*I: »Ja, oder fangen wir bei dem an, was du am spannendsten gefunden hast.«*

*Nora Steiner: »Also was ich am emotionalsten gefunden habe, ist der letzte Donnerstag gewesen, [als der Schulbesuch stattgefunden hat].«*

Emotional finden die Lernenden und Lehrenden den Schulbesuch aus ganz unterschiedlichen Gründen. Zum einen haben bei ihnen, wie vorhin gezeigt, bestimmte Gesprächsthemen Emotionen ausgelöst. So erzählt Olivia Brunner (Klasse 2), dass sie die Information »schockiert« hat, dass Jamil Afridi trotz vier Jahre Aufenthalt in der Schweiz und unterschiedlichen Integrationsbemühungen ausgeschafft werden könnte. Tim Weiss

---

<sup>63</sup> Diese vier zitierten Schülerinnen und Schüler stellen nur eine Auswahl dar und illustrieren Emotionen, welche auch in anderen Einzelinterviews sehr oft sichtbar geworden sind.

(Klasse 2) empört sich über die lange Zeitdauer, die es dauern kann, bis Asylsuchende von den Behörden den »doofen Zettel« erhalten. Nina Braun drückt ihre Freude darüber aus, dass sie in ihrer Gruppe während des Schulbesuchs »die ganze Zeit durchgeplaudert« (Nina Braun, Klasse 1) haben. Zum anderen scheinen Emotionen der Flüchtlinge eine grosse Rolle gespielt zu haben. Während der Begegnungen haben Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen den Flüchtlingen bestimmte Emotionen angemerkt, diese Emotionen mitgeföhlt oder unterschiedliche Reaktionen darauf gezeigt. Anhand einer Aussage von Sarah Wyss kann veranschaulicht werden, wie und weshalb sie annimmt, einem Flüchtling Emotionen »angemerkt« zu haben:

*»Beim Schulbesuch ist es noch 10mal mehr, individueller und emotionaler. Weil du halt doch ein Gesicht genau vor dir hast. Hast du im Film schon auch, aber wie nicht (kurze Pause) echt. (...) Ja, du spürst halt auf eine Art seine Emotionen besser. (...) Du merkst doch einem Menschen an, oder ich habe das Gefühl, ich merke das extrem gut, wenn jemand zum Beispiel sehr unsicher ist. Und das merkst du durch den Film weniger gut, weil gewisse emotionale, ich weiss auch nicht, irgendwelche Strömungen oder so [fehlen], welche du halt so [bei einer Begegnung] spürst.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Sarah Wyss (Klasse 2) spricht von »emotionalen Strömungen«, welche sie während des Schulbesuchs wahrgenommen hat. Solche emotionalen Strömungen einer Person könne man nur dann wahrnehmen, wenn sich die Person »echt« und unmittelbar vor einem befinde. Beim Schulbesuch seien diese Voraussetzungen erfüllt gewesen und hätten ermöglicht, dass sie dem Flüchtling aufgrund seiner emotionalen Strömungen bestimmte Emotionen anmerken und diese Emotionen spüren konnte.

Auch Tim Weiss und Nora Steiner haben ihrem jeweiligen Gesprächspartner Emotionen angemerkt:

*»Ich weiss nicht, vielleicht sind das seine Augen gewesen, aber ich habe irgendwie das Gefühl gehabt, dass er [Tjark Rahmani] Tränen in den Augen gehabt hat, diese aber stark unterdrückt hat. Und er hat auch immer so seine Lippen irgendwie, als ob er wie so ein wenig nervös gewesen wäre. Und darum habe ich mich ein wenig zurückgenommen mit Fragen stellen, weil ich finde, man muss nicht ... künstliche Fragen stellen, wenn man merkt, dass das Gegenüber vielleicht auch nicht ganz alles erzählen möchte.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

*»Ich habe das Gefühl, dass ich mich gut in einen Menschen hineinversetzen kann. ... Und ich habe das Gefühl (kurze Pause), dass jetzt auch alle in unserer Gruppe gemerkt haben, dass er [Abraham Haile] jetzt nicht darüber sprechen möchte, was jetzt in Libyen gewesen ist. Wenn er es erzählt, dann von ihm*

*selbst aus, aber sicher nicht [dass wir] jetzt einfach direkt fragen.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

Nora Steiner und Tim Weiss haben bei ihrem jeweiligen Gesprächspartner nicht nur bestimmte Emotionen registriert, sondern auch dementsprechend darauf reagiert. Ihre Wahrnehmungen von Tränen, Nervosität oder Zurückhaltung haben dazu geführt, dass sie ihren Gesprächspartnern weniger oder andere Fragen gestellt haben. Tim Weiss sagt auch, dass er sich gut in Personen »hineinversetzen« kann und dass er deswegen gespürt hat, dass Abraham Haile über ein bestimmtes Thema nicht sprechen möchte. Andere Interviewte erzählen, dass sie mit den Flüchtlingen »mitfühlen« können:

*»Das Gespräch hat mir einfach noch einmal gezeigt, dass es wirklich etwas bringt, wenn man mit diesen Leuten auch persönlich spricht. ... Das zeigt einem eben, dass das eben nicht nur negative Konsequenzen hat, sondern dass man wirklich auch mit diesen Leuten mitfühlen kann und auch den Grund sieht, wieso sie jetzt hier in der Schweiz sind.« (Liam Becker, Klasse 1)*

Die meisten interviewten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen sprechen nicht explizit über ein Mitgefühl sondern indirekt mit Mitgefühl über Flüchtlinge und ihre Situation:

*»Ich würde mir das als Qual vorstellen, wenn du hier bist, aber du nicht weisst, ob du Morgen ausgeschafft werden könntest. Sagen wir es mal so ganz krass. (...) Du bist schon seit drei Jahren hier und nachher heisst es einfach: »Ja und jetzt musst du gehen.« Dann ist es so: »Ja, aber hä? (...) Ich habe nichts falsch gemacht. Ich habe versucht, etwas aufzubauen oder. Ich habe versucht, irgendwo Kontakte zu knüpfen und mich ein wenig zu integrieren. Und jetzt muss ich wieder gehen? Ja, danke!« (Luana Gerber, Klasse 2)*

*»Ich habe mir dann im Nachhinein noch recht viele Gedanken darüber gemacht ..., wie schwer es eigentlich für sie ist, um den Entschluss zu fassen: »Ich gehe jetzt.« Ich glaube, das hat man ihnen wirklich angemerkt gehabt, als sie über das gesprochen haben.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

*»Also es hat einem, man hat irgendwie darüber nachgedacht, halt sich versucht das vorzustellen, wie es eigentlich wäre, wenn es einem selbst passieren würde.« (Lenaf Klein, Klasse 1)*

Neben dem Mitgefühl ist während der Begegnungen mehrmals ein geteiltes Gefühl zwischen Lernenden, Lehrenden und Flüchtlingen sichtbar geworden. In der ersten Klasse hat eine Gruppe während des Schulbesuchs erfahren, dass sie in ihrer Freizeit alle gerne fotografieren und sich erfreut darüber ausgetauscht (Beobachtung, 19.5.2016). Eine Gruppe mit männlichen Schülern und Flüchtlingen hat sich gemeinsam über die Militärpflicht für Männer in Eritrea und in der Schweiz geärgert (ebd.). In der zweiten Schulklasse haben sich Tim Weiss und Jamil Afridi gemeinsam über die Grenzen und Ausgrenzungen in der Welt

empört (Beobachtung, 3.11.2016). Tim Weiss fügt im Interview hinzu, dass er den Austausch über ihre gemeinsamen Ansichten sehr geschätzt hat und dass ihm dieses Gesprächsthema viel besser gefallen hat, als die Themen rund um die Flucht.

Die meisten Lernenden und Lehrenden sprechen im Zusammenhang mit dem Schulbesuch von sehr intensiven Emotionen. Für die Schülerinnen Fiona Gross, Sarah Wyss und Nora Steiner waren die Begegnungen sogar »extrem intensiv« oder »zu heavy«:

*»Extrem intensiv, (kurze Pause) weil (kurze Pause) ja eben es ist etwas ganz Anderes, wenn man solche Erfahrungen nicht nur [von Anderen als Flüchtlingen] erzählt bekommt, sondern auch wirklich spürt. Vor allem beim ersten Flüchtling aus Afghanistan, der hat wirklich (kurze Pause) Sachen nicht gehabt (kurze Pause), Bildung zum Beispiel konnte er nie haben.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

*»Der [Schulbesuch] ist wirklich ein wenig, für mich ist der zu heavy gewesen. Mir gehen so Geschichten sehr nahe. Und ich bin dann nachher für kurze Zeit nach draussen gegangen. (...) Mir sind wirklich Tränen gekommen, weil ich das manchmal nicht so abstrahieren kann. Weil ich vergleiche, nicht die untereinander, aber weil die so in meinem Alter sind, frage ich mich wirklich so ›Wauu, wie privilegiert bin ich eigentlich! (...)‹« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Solch emotional intensive Momente können ein Problem für Lernende und Lehrende darstellen. Nämlich dann, wenn die Begegnung so emotional oder intensiv ist, dass sie als »zu heavy« (Nora Steiner, Klasse 2) empfunden wird, Lernende »ein wenig zerstört« (Fiona Gross, Klasse 2) oder »schockiert« (Luana Gerber, Klasse 2). Bei den genannten drei Schülerinnen hat dies neben Tränen zur Konsequenz gehabt, dass sich zurückhaltend gezeigt oder weniger Fragen gestellt haben:

*»Ich habe dann irgendwie gar nicht so viel fragen können, weil ich recht überwältigt gewesen bin von dem, was er erzählt hat.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Die Lehrpersonen erwähnen in den Interviews weder Aufgewühltheit noch Betroffenheit von Schülerinnen und Schülern. Herrn Keller und Herrn Schmid sind zwar Änderungen der Stimmung innerhalb der Klasse (vgl. Kapitel 4.4.2), aber keine überwältigenden Emotionen aufgefallen. Herr Schmid ist der Ansicht, dass 18 bis 20jährige Lernende mit solchen Erzählungen gut umgehen können, auch wenn die Geschichten teilweise unangenehm oder schwierig sind. Er hält es in dieser Altersstufe für angemessen und sinnvoll, wenn solche Erfahrungen nicht immer »schulisch abgefedert« (Herr Schmid) werden. Aus einer solchen Konfrontation und damit verbundenen Emotionen und Gedanken könne sich ein besonderer Lerngewinn entwickeln. Auch wenn dies gemäss meinen Daten auf die meisten Lernenden zutrifft, ist den Aussagen von einigen Schülerinnen zu entnehmen, dass sie eine gewisse Abfederung dennoch geschätzt hätten (u.a. Fiona Gross, Klasse 2).

Tränen sind nicht nur bei mehreren Schülerinnen geflossen, sondern gemäss Nora Steiner »vielleicht« beziehungsweise laut Mia Weber »beinahe« bei ein paar Flüchtlingen. Aufgrund der erzählten schlimmen Erfahrungen der Flüchtlinge und weil »sie beinahe in Tränen vor dir stehen, ... nimmt einem das halt extrem mit.« (Mia Weber, Klasse 1). Diese Aussage weist darauf hin, dass das Zusammenspiel von bestimmten Gesprächsthemen mit wahrnehmbaren Emotionen der Flüchtlinge intensive Emotionen ausgelöst hat.

Die vorhergehenden Zitate von Fiona Gross, Nora Steiner und Mia Weber zeigen, dass sie die Erfahrungen der Flüchtlinge gespürt haben, oder dass sie ihnen nahegegangen sind oder sie mitgenommen haben. Einem anderen Schüler sind sie »ans Herz« (Jonas Frei<sup>64</sup>, Klasse 1) gegangen. Zusätzlich haben sie mehrere Lernende und Lehrende »berührt«:

*»Ja dann hat es mich irgendwie voll touched gehabt das ganze Zeug. Dann musste ich mal ein wenig spazieren, weil eben, mir gehen solche Sachen nahe.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Solche Formulierungen deuten an, dass Wahrnehmungen von den Erzählungen der Flüchtlinge an die Körper der Interviewten heran- oder in die Körper hineingelangt sind. Sie haben die Interviewten etwas spüren lassen, haben sie berührt oder bewegt.

Nur ein Schüler zeigt sich im Interview vom Schulbesuch relativ unberührt. Er sagt zwar, dass ihn das Gespräch interessiert hat (Luca Schulz, Klasse 1). Er habe jedoch weder besonders viel Freude noch ein grosses Mitleid dabei empfunden. Für ihn sei klar:

*»Es ist halt einfach so, ändern können wir es jetzt nicht. Wir müssen schauen, dass er sich jetzt hier integrieren kann.« (Luca Schulz, Klasse 1).*

In der Regel haben die interviewten Lernenden und Lehrenden die Begegnungen mit den Flüchtlingen jedoch emotional oder sogar überwältigend empfunden. Emotionen sind ausgelöst, angemerkt und nachempfunden worden oder haben die Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen berührt oder bewegt.

#### **4.4.4 Emotionale Begegnungen motivieren und hinterlassen Eindrücke**

Meine Daten lassen auf unterschiedliche Auswirkungen von den Schulbesuchen schliessen. Ein grösserer Teil davon wird im anschliessenden Kapitel 4.5 ausgeführt. In diesem Kapitel werden zwei Auswirkungen erläutert, welche in einem engeren Zusammenhang mit den emotionalen Begegnungen stehen. Dies betrifft zum einen hinterlassene Eindrücke und zum anderen die Frage, ob die Emotionalität, die durch den Schulbesuch entstanden ist als Motivation für ein eigenes Engagement für Flüchtlinge gesehen wird.

---

<sup>64</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

Die Begegnungen mit den Flüchtlingen haben bei einigen Lernenden und Lehrenden Eindrücke hinterlassen:

*»Ich finde einfach auch immer wieder diese Einzelschicksale und diese langen Geschichten irgendwie berührend und eindrücklich.« (Frau Fischer)*

Der Wortstamm »Eindruck« und flektierte Wortformen davon stellen in den analysierten Interviews dominante Diskurssegmente dar. Wie im Kapitel 4.3.3 beschrieben, geht die Emotion »beeindruckt« zum Beispiel mit dem Diskurs »einfach wauu!« einher. Dabei haben bestimmte Eigenschaften der Flüchtlinge Lernende und Lehrende beeindruckt und werden in den Interviews zum Beispiel als stark oder heldenhaft dargestellt. Wortformen wie »eindrücklich« oder »Eindrücke« kommen zusätzlich explizit in allgemein gehaltenen Beurteilungen der Schulbesuche vor:

*»Also natürlich vor allem letzte Woche ist sehr eindrücklich gewesen. (...) Es ist schon noch einmal so eine ganz andere Ebene, wenn man dann auch wirklich Leute mit verschiedenen Schicksalen trifft.« (Elias Roth, Klasse 2)*

*»Ja, einfach alle diese Eindrücke und Geschichten, welche man da mitbekommt. (...) So etwas, was man dort erfährt, das ist viel intensiver als über die Medien, finde ich jetzt. Die Medien können das zwar krass darstellen, aber wenn du das wirklich so erfährst, das finde ich (kurze Pause) einfach sehr krass irgendwie oder! Das (kurze Pause) ... sind einfach diese Eindrücke, welche man nachher mitnimmt und die Erfahrung, einmal so etwas gehört zu haben. Ja, das ist etwas, was ich ... nachher auch weitererzählen kann.« (Jonas Frei<sup>65</sup>, Klasse 1)*

*»Du hörst das halt immer im Fernsehen und so weiter. Aber wenn du mal eine Person vor dir hast, welche wirklich ihre Geschichte hat, ist das schon noch einmal ganz anders und viel eindrücklicher irgendwie.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Oftmals wird indirekt erklärt, welche Eindrücke hinterlassen worden sind. Fiona Gross haben während des ersten Gesprächs mit einem Flüchtling ganz unterschiedliche Emotionen berührt:

*»Am Anfang war ich schon ein wenig zerstört, weil ich gedacht habe so: ›Oh Gott, wie schlimm ist die Welt.« (lacht) Aber dann ist es irgendwie so gewesen, dass ich gedacht habe: ›Ja, gleichzeitig haben diese Menschen ja auch wieder Hoffnung. ... Man kann Dinge verändern und es gibt trotzdem Hoffnung, auch wenn Menschen so etwas auf sich nehmen müssen.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

---

<sup>65</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

Sowohl die Bedrücktheit als auch die Hoffnung haben Fiona Gross nach dem Schulbesuch »noch länger beschäftigt« (ebd.). Auch bei Sofia Wolf sind positive Emotionen hinterlassen worden, sodass sie nach dem Schulbesuch »sehr positiv gestimmt nach Hause gegangen« (Sofia Wolf, Klasse 1) ist. Diesen Ausgang hat sie vor dem Schulbesuch nicht unbedingt erwartet. Sie erzählt im Interview, dass sie nicht sicher gewesen ist, ob sie sich auf den Schulbesuch freuen soll oder nicht. Sie sei darüber besorgt gewesen, dass die Gespräche nicht funktionieren oder nicht informationsreich werden. Diese Sorge hat mit ihrer Befürchtung zu tun gehabt, dass während der Begegnungen »kurze Antworten kommen, sie nicht einmal richtig Deutsch können, ja, so Sachen. Einfach, dass das Gespräch halt nicht wirklich läuft.« (Sofia Wolf, Klasse 1).

Sofia Wolf ist nicht die einzige Schülerin, welche vor dem Schulbesuch etwas beunruhigt hat. Mehrere Lernende haben zum Beispiel befürchtet, dass die Flüchtlinge einen negativen Eindruck von ihnen haben. Luana Gerber und Sarah Wyss äussern im Interview ihre Überraschung und Erleichterung darüber, dass die Flüchtlinge gegenüber Schweizerinnen und Schweizern positiv eingestellt sein können. Sie haben beide während des Schulbesuchs mit Abraham Haile gesprochen und waren gemäss ihren Aussagen vor dem Gespräch unsicher gewesen, was er ihnen gegenüber für Vorurteile besitzen könnte. Diese Unsicherheit hat sich dann aufgrund einer bestimmten Erzählung von Abraham Haile aufgelöst: Er hat ihnen beiden erzählt, dass er zwar während seiner Flucht aufgrund von schlimmen Erlebnissen eine Abneigung gegenüber Weissen entwickelt hätte, dann aber in Europa realisiert habe, dass die Weissen gar nicht so schlimm sind. Luana Gerbers Erleichterung über seinen Einstellungswandel wird in folgender Aussage sichtbar:

*»Zuerst habe ich so gedacht, ja, vielleicht hat er jetzt so das Gefühl, dass wir jetzt hier so einen sozialen Einsatz machen oder und ein wenig mit den Flüchtlingen sprechen und dass wir das eigentlich so ein wenig, ja, für ein gutes Gewissen machen. Ich habe so ein wenig das Gefühl gehabt, dass die vielleicht so das Bild von uns haben oder (kurze Pause). Ja, oder respektive wäre das so ein wenig das [Bild], (...) welches ich jetzt ein wenig hätte. Vielleicht nicht wahnsinnig aber trotzdem so ein wenig so: »Ja, das sind da die privilegierten Schüler oder.« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Auch in Interviewaussagen weiterer Schülerinnen und Schüler wird eine Erleichterung oder Überraschung darüber sichtbar, dass die Flüchtlinge keinen negativen Eindruck von ihnen haben und weder Ärger noch Wut gegen sie richten. Tim Weiss kann es kaum nachvollziehen, weshalb die Flüchtlinge ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern keine Wut entgegenbringen:

*»Ich finde es extrem mutig, dass du in eine Klasse gehst und das erzählst, ohne irgendwie (kurze Pause) wütend auf die zu sein. Ich hätte das Gefühl, ich wäre immer so wütend auf uns! Einfach so auf diese ignoranten, ja auf die*

*ignoranten Leute, welche sich gar nicht irgendwie für (kurze Pause) für das Problem interessieren und welche auch gar nichts dagegen machen wollen.«  
(Tim Weiss, Klasse 2)*

Die genannten Ausführungen veranschaulichen unter anderem zwei Dinge: Zum einen sind frühere Eindrücke der Lernenden von neuen Eindrücken überlagert worden. So hat sich bei Sofia Wolf (Klasse 1) der Eindruck gelöst, dass mit Flüchtlingen kein funktionierendes Gespräch entstehen kann und ist von der angenehmen Begegnung mit den Flüchtlingen positiv überrascht worden. Zum anderen haben die Flüchtlinge bei den Lernenden Eindrücke über Eindrücke hinterlassen, welche Flüchtlinge ihrerseits von den Lernenden haben. So zum Beispiel bei Tim Weiss, welcher Erleichterung darüber zeigt, dass Flüchtlinge ihn mit positiven Emotionen verbinden und nicht wütend auf ihn sind.

Das vorherige Zitat von Tim Weiss geht folgendermassen weiter:

*»Ich meine, ich muss sagen, dass ich ja am Ende des Abends trotzdem da bin, welcher mit seinem iPhone aus Mineralien aus Kinderhänden aus dem Kongo im Bett liegt und irgendwie noch (kurze Pause) ... im H&M T-Shirt aus Bangladesch. Ich meine, genau das, was wir, was das auslöst oder. Ich bin auch viel zu wenig konsequent! Aber das habe ich jetzt eben sehr spannend gefunden, das auch zu sehen.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

Mehrere Schülerinnen und Schüler sind der gleichen Ansicht wie Tim Weiss und sagen in den Interviews aus, dass sie eine Mitschuld an der Not einiger Flüchtlinge tragen. Einige erzählen, dass der Schulbesuch ein Schuldgefühl oder ein schlechtes Gewissen ausgelöst hat, andere zählen wie Tim Weiss auf, weswegen sie sich mitschuldig fühlen. Nora Steiner ist besonders wütend darüber, dass »wir ... so unfähig sind, dass wir es nicht schaffen, dass jeder Mensch die gleichen Voraussetzungen hat, um irgendwie zu leben.« (Nora Steiner, Klasse 2). Ein Teil der Mitschuld kann für Tim Weiss auch dann entstehen, wenn man theoretisch sozial eingestellt ist, aber wie er selbst nicht konsequent genug handle.

Der Schulbesuch habe Tim Weiss mit der Inkonsequenz seines Handelns konfrontiert und ihn dazu motiviert nach und nach »immer einen Schritt weiter zu gehen.« (Tim Weiss, Klasse 2). Ohne konkret danach gefragt zu werden, teilen weitere Schülerinnen und Schüler mit, dass sie der Schulbesuch zu einem Engagement für Flüchtlinge motiviert hat. Noah Wagner (Klasse 1) zum Beispiel ist bewusst worden, dass es für Flüchtlinge wichtig ist, dass er mit ihnen spricht oder etwas mit ihnen unternimmt. Sofia Wolf (Klasse 1) möchte bei der Integration von Flüchtlingen mithelfen und sich gemeinsam mit einer Kollegin bei einem Sportprojekt mit Flüchtlingen anmelden. Luana Gerber (Klasse 2) möchte den Flüchtlingen, welchen sie begegnet, ihre Freude darüber zeigen, dass sie hier sind. Sie wünscht sich zusätzlich, noch mehr darüber zu erfahren, wie sie sich persönlich für Flüchtlinge engagieren kann:

*»Das fände ich schon noch cool, wenn wir noch mehr [als Mitarbeit bei Organisationen wie Solinetz oder als Rechtsvertretung von Asylsuchenden] sehen würden so: ›Ok, was kann ich machen, wenn ich jetzt irgendwie, phuu (kurze Pause) ähm (kurze Pause), ich beginne jetzt mit einem Medizinstudium, möchte aber trotzdem etwas für diese Menschen machen? Oder was kann ich machen, wenn ich irgendetwas anderes (kurze Pause) also unabhängig davon [studieren werde]?« (Luana Gerber, Klasse 2)*

Von dem genannten Aussagemuster sind Äusserungen von Lernenden abzugrenzen, welche zwar ebenfalls relativ detaillierte Handlungen vorschlagen, als Akteure jedoch nicht die eigene Person, sondern hauptsächlich »man«, »wir« oder zum Beispiel die Schweiz angeben:

*»Was man machen kann, ist, dass man sie aufnehmen kann und ihnen hier versuchen kann, zu helfen.« (Luca Schulz, Klasse 1)*

Zusätzlich zeigt sich bei mehreren Schülerinnen und Schülern teilweise parallel zu ihrer geäusserten Motivation, sich zu engagieren, das Aussagemuster, dass ihrer Motivation oder ihren Handlungsmöglichkeiten gewisse Grenzen gesetzt sind. Eine solche Grenze kann zum Beispiel aus einem bestimmten Zeitpunkt bestehen:

*»Ich mache es dann, wenn ich die Maturität<sup>66</sup> habe. Dann fange ich mal an oder so (lacht).« (Tim Weiss, Klasse 2)*

Andere Interviewte verfügen generell über eine sehr begrenzte Zeit oder haben »immer extrem viel vor« (Nora Steiner, Klasse 2):

*»Also ich würde mich gerne engagieren oder so, aber eben ich habe wie noch mein Leben und dann ist es manchmal ein wenig schwierig. Aber eben so etwas wie Fussball an einem Donnerstagabend finde ich eine super coole Idee.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Auch Alex Widmer (Klasse 2) stellt es sich schwierig vor, sich neben seinen künstlerischen Tätigkeiten intensiv beispielsweise für Solinetz zu engagieren. Er »würde extrem gerne helfen« (Alex Widmer, Klasse 2), aber er glaube, dass es sich dabei »wirklich auch [um] eine Aufgabe an sich« (ebd.) handle. Er ist der Meinung, dass diese Aufgabe sehr ernst genommen und wenn, dann richtig ausgeführt werden sollte:

*»Wenn ich das mache, wenn ich Menschen helfen will, dann besitze ich auch genug Kraft und genug Zeit, damit es nicht einfach nur Wischiwaschi irgendwie so etwas ist. Also, (kurze Pause) ich weiss nicht, ich weiss nicht, ob*

---

<sup>66</sup> Die Maturität wird Tim Weiss voraussichtlich im Sommer 2017 abgeschlossen haben.

*mich das, ob es mich wirklich [angeht? interessiert?]<sup>67</sup>.« (Alex Widmer, Klasse 2)*

Mehrere Schülerinnen und Schüler finden es nicht nur schade, sondern trotz ihrer eigenen sozialen Einstellung und Motivation unter bestimmten Gesichtspunkten auch sinnvoll, dass das Engagement für Flüchtlinge begrenzt ist. Für sinnvoll halten sie zum Beispiel eine Begrenzung der Aufnahme von Flüchtlingen in der Schweiz. Olivia Brunner (Klasse 2) zum Beispiel befürchtet, dass es »banlieuemässig wird, wie in Paris« (Olivia Brunner, Klasse 2), wenn die Schweiz unbegrenzt Flüchtlinge aufnehmen würde. Fiona Gross (Klasse 2) kann das Argument ihrer Mutter nachvollziehen, dass die Schweizer Wirtschaft unter einer sehr hohen Zahl aufgenommener Flüchtlinge leiden könnte. Emma Koch hält neben einer unbegrenzten Aufnahme von Flüchtlingen auch andere Handlungen für Flüchtlinge für ungerechtfertigt:

*»Mich macht es halt wütend, dass sie [Flüchtlinge aus dem Filmausschnitt über Griechenland] von uns wirklich so viele Sachen, so viel verlangen ... und dass wir ihnen aus ihrer Sicht wirklich helfen müssen. Und das finde ich halt nicht gerechtfertigt. Weil es gibt auch in der Schweiz ziemlich viele, welche wirklich wenig Geld haben, welche im Existenzminimum leben und ja (lacht).« (Emma Koch, Klasse 1).*

In den Interviews stellen jedoch Aussagen wie diese eine Ausnahme dar. Nichts desto trotz sind das Aussagen, die gewinnbringend in den Schulunterricht aufgenommen werden könnten, da sie zum Teil spannende Konstruktionen aufweisen, wie etwa die Gegenüberstellung von Personen, die in der Schweiz am Existenzminimum leben, mit Flüchtlingen. Die Diskussion und Auseinandersetzung mit solchen Konstruktionen erlauben es auch, das Thema »Flucht« in einem gesamtgesellschaftlichen Kontext zu diskutieren. Auch wenn auf den ersten Blick Armut in der Schweiz und Asyl nichts miteinander zu tun haben, kann es in der Perspektive von Lernenden, wie das Zitat zeigt, sehr wohl Verknüpfungen geben.

#### **4.4.5 Fazit**

Die meisten Emotionen, welche während Unterrichtslektionen und Interviews im Zusammenhang mit einem Unterrichtsinhalt gezeigt oder geäußert werden, sind durch Inhalte von Filmausschnitten oder Schulbesuchen hervorgerufen worden. In der Regel haben die interviewten Lernenden und Lehrenden die originalen Begegnungen mit den Flüchtlingen als besonders intensiv und eindrücklich empfunden. Sarah Wyss (Klasse 2) findet ein Schulbesuch sogar noch emotionaler als ein Film. Daraus schliesse ich, dass

---

<sup>67</sup> Alex Widmer (Klasse 2) bricht an dieser Stelle seinen Satz ab und beginnt eine neue Aussage zu einem anderen Thema. Es ist anzunehmen, dass er hier mitteilen möchte, dass und weshalb er nicht unbedingt dafür geeignet ist, die beschriebene »Aufgabe« auszuführen.

originale Begegnungen gegenüber anderen Unterrichtsformen zu bevorzugen wären, falls Lernende während bestimmten Unterrichtslektionen möglichst viele Emotionen mit Unterrichtsinhalten verknüpfen wollen.

Wenn solch emotional intensive Momente in der Schule geschaffen werden, kann das für den Unterricht und das Lernen sowohl Potentiale als auch Probleme bedeuten. Der Schulbesuch in der zweiten Schulklasse hat beispielsweise eine ruhige und nachdenkliche Stimmung ausgelöst. Die Aufmerksamkeit und die Konzentration der meisten Schülerinnen und Schüler auf Unterrichtsinhalte waren deutlich grösser als in anderen Lektionen. Viele Lernende haben während des Schulbesuchs hervorgerufene Emotionen wie zum Beispiel ein schlechtes Gewissen und damit verbundene Überlegungen auch über den Schulbesuch hinaus beschäftigt. Ich schliesse daraus, dass emotional intensive Momente eine gute Voraussetzung für intensive Lernprozesse darstellen können. Solche Momente sind jedoch nicht per se lernintensiv. Dafür sollten die Emotionen unter anderem mit bestimmten Unterrichtsinhalten verknüpft werden können. Bei den untersuchten Schulbesuchen ist dies beispielsweise gefördert worden, indem die Lernenden auf die emotionalen Begegnungen vorbereitet und dabei unter anderem mit Hintergrundwissen ausgestattet worden sind. Anschliessend könnten die emotionalen Erfahrungen jedoch zusätzlich in einen grösseren theoretischen Zusammenhang gestellt werden. Konkret könnte beispielsweise das hervorgerufene schlechte Gewissen einiger Lernenden diskutiert werden. Wieso empfinden die Lernenden ein schlechtes Gewissen? Hat das schlechte Gewissen mit ihnen und ihrem eigenen Verhalten zu tun? Welche Zusammenhänge könnte es zwischen der Situation von bestimmten Flüchtlingen und bestimmten Handlungen von Lernenden oder allgemeiner von Schweizerinnen und Schweizern geben? Wer oder was könnte beispielsweise für Fluchtbewegungen zur Verantwortung gezogen werden? Emotional intensive Momente sind eher weniger lernintensiv, wenn sie Lernende so stark aufwühlen oder überwältigen, dass sie Lernende und ihre Lernprozesse blockieren und beispielsweise das weitere Stellen von Fragen verhindern.

Lehrpersonen sollten zusätzlich aufmerksam gegenüber unerwarteten Verknüpfungen von Lernenden zwischen dem Thema »Flucht« und anderen Themen sein. Wenn Lernende beispielsweise Personen kennen, welche in der Schweiz in relativer Armut leben, kann die Besprechung von finanziellen Unterstützungsleistungen von Flüchtlingen negative Emotionen auslösen (vgl. Kapitel 4.4.4). Das Thema »Flucht« kann dabei mit ganz anderen Themen und damit verbunden Emotionen verknüpft werden, als es vielleicht andere Lernende oder Lehrende tun würden. Auch wenn auf den ersten Blick Armut in der Schweiz und Flucht nichts miteinander zu tun haben, kann es in der Perspektive von Lernenden sehr wohl Verknüpfungen geben. Werden solche Verknüpfungen aufgedeckt, kann es sich lohnen, diese während Nachbereitungslektionen zu besprechen oder beispielsweise das Thema »Armut in der Schweiz« als Exkurs zu behandeln.

Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieses Kapitels in den Kontext der Literatur gestellt und die Forschungsfragen beantwortet. Im folgenden Kapitel werden (weitere) Potentiale und Probleme von originalen Begegnungen erläutert.

## 4.5 Potentiale und Probleme originaler Begegnungen

Die Datenanalyse weist sowohl auf Potentiale als auch auf Probleme von originalen Begegnungen im Unterricht hin. Im Folgenden wird zuerst auf ausgewählte Lernoutputs eingegangen, welche sich im Zusammenhang mit den originalen Begegnungen gezeigt haben. Anschliessend werden weitere Potentiale zum Beispiel betreffend Einprägung von Lerninhalten, Perspektivenwechsel oder Einstellungen gegenüber Flüchtlingen veranschaulicht. Zuletzt werden die Nachhaltigkeit und die Unverfälschtheit von originalen Begegnungen hinterfragt und auf weitere Probleme hingewiesen.

### 4.5.1 Lernoutputs: »Horizont erweitern«<sup>68</sup>

Lernoutputs, welche sich im Verlauf der Unterrichtssequenz gezeigt haben, basieren auf den Unterrichtslektionen vor, während und nach den Schulbesuchen. In dieser Masterarbeit werden jedoch hauptsächlich Lernoutputs aufgezeigt, welche bei den originalen Begegnungen oder bei der Verknüpfung von Unterrichtsinhalten der Lektionen vor und während der originalen Begegnungen entstanden sind. Eine Auswahl an gezeigten Lernoutputs der untersuchten Schülerinnen und Schüler<sup>69</sup> kann unterteilt werden in:

- Sozial- und Kommunikationskompetenz
- Persönlichkeitsentwicklung
- Dankbarkeits- und Wertschätzungsgefühl
- Fachkompetenz

Die Gespräche während der originalen Begegnungen haben den Schülerinnen und Schülern eine Gelegenheit gegeben, ihre Sozial- und Kommunikationskompetenzen zu fördern. Lernende haben einerseits ein grösseres Mitgefühl und Engagement für Flüchtlinge (vgl. Kapitel 4.4.3) und eine positivere Einstellung ihnen gegenüber entwickelt (vgl. Kapitel 4.5.2). Andererseits werden Fortschritte im Bereich der Kommunikation sichtbar. Schülerinnen und Schüler haben beispielsweise Erfahrungen dazugewonnen, wie man miteinander kommunizieren kann, wenn man nicht über gleich gute Deutschkenntnisse verfügt (Frau Fischer; Herr Keller). Zusätzlich haben sie mögliche Fragestellungen beurteilt und auf Fragen verzichtet, welche ihnen unangebracht erschienen sind (z.B. Olivia Brunner; Eva Graf; Nora Steiner, Klasse 2).

---

<sup>68</sup> Nora Steiner (Klasse 2)

<sup>69</sup> Auch bei den Flüchtlingen können sich Lernoutputs ergeben haben, auf welche in weiterführenden Forschungen eingegangen werden könnte.

Auf eine mögliche Entwicklung der Persönlichkeit hat mich insbesondere die Aussage von Nora Steiner aufmerksam gemacht:

*»Am meisten habe ich wirklich beim Schulbesuch gelernt. Über mich selber, sowie auch über andere Menschen und auch für mein weiteres Leben. Mit Abstand habe ich wirklich letzten Donnerstag, glaube ich, so einen Sprung gemacht! (Sie deutet mit den Armen an, wie gross der Sprung ist.)« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Ein Sprung innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung bedeutet für Alex Widmer (Klasse 2) bedeutet, dass ihn der Schulbesuch zum Nachdenken angeregt hat und dass er über seine Ziele im Leben besser Bescheid weiss als vorher. Fiona Gross (Klasse 2) berichtet von einer Erweiterung ihres Horizonts. Ihr sei unter anderem bewusstgeworden, dass »nicht alles selbstverständlich ist« (Fiona Gross, Klasse 2), was sie hat. Eva Graf (Klasse 2) ist der Meinung, dass die Erzählungen der Flüchtlinge ihr Leben »in ein ganz anderes Licht« gerückt haben und kleine Sorgen unwichtig erscheinen lassen. Auch Tim Weiss (Klasse 2) hat die Schwierigkeit eigener Probleme im Vergleich zu Problemen von Flüchtlingen relativiert.

Das gesteigerte Bewusstsein für ihre relativ privilegierte Lebenssituation hat bei den meisten Schülerinnen und Schülern ein Dankbarkeits- und Wertschätzungsgefühl ausgelöst. Sie sind im Allgemeinen dankbar dafür, »wie viel Glück [sie] eigentlich haben« (Sarah Wyss, Klasse 2). Im Spezifischen wird die Schulbildung vermehrt erwähnt und geschätzt. Alex Widmer erzählt von einem »Aha-Erlebnis« (Alex Widmer, Klasse 2), als er realisiert habe, wie viel der Besuch eines Gymnasiums und die Möglichkeit zu studieren bedeuten. Fiona Gross teilt die Meinung von Alex Widmer und zieht daraus Konsequenzen:

*»Und dann ist es mir wie viel mehr bewusst worden, wie gut wir es haben ... und ich habe mich seitdem ... nie mehr über die Schule beklagt.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

Unter Fachkompetenz habe ich angelehnt an Neeb (2012, 13, 51) Wissen über geographische Fertigkeiten und Sachverhalte zusammengefasst (vgl. Kapitel 2.3), welches Schülerinnen und Schüler im Verlauf der Unterrichtssequenz erworben und insbesondere während ihrer Vorträge und Interviews präsentiert haben. Sowohl in den untersuchten Unterrichtssequenzen als auch in den vorliegenden Ergebnissen steht Wissen über geographische Sachverhalte (fasse ich im Folgenden als Fachwissen zusammen) im Vordergrund. Bezogen auf die Schulbesuche basieren die erworbenen Kenntnisse hauptsächlich auf den Inhalten der persönlichen Geschichten der Flüchtlinge und den damit verbundenen Überlegungen (vgl. Kapitel 4.3.1).

In den Interviews werden zum Beispiel Fluchtursachen eines bestimmten Flüchtlings, Länder ihres oder seines Fluchtweges sowie mögliche Auswirkungen dieser Flucht für den Flüchtling oder betroffene Länder aufgezählt, umschrieben oder beurteilt. Zusätzlich

bringen Schülerinnen und Schüler zum Ausdruck, dass sie beispielsweise die bisherige und aktuelle Lebenssituation eines Flüchtlings beschreiben oder das Asylverfahren in der Schweiz erklären und beurteilen können. Mehrere Lernende differenzieren die unterschiedlichen Aufenthaltsstatus in der Schweiz und nehmen zu den davon abhängigen Konsequenzen für ausgewählte Flüchtlinge Stellung. Das Fachwissen wurde in den Interviews folglich nicht nur aufgezählt und wiedergegeben, sondern beispielsweise auch definiert, verglichen, erklärt, begründet oder beurteilt. Als Beispiel folgt eine Aussage von Lena Klein, in welcher sie anhand der Erzählungen ihrer Gesprächspartnerin den Tibet und die Schweiz miteinander vergleicht:

*»[In ihrer Familie haben sie] 10 Kinder gehabt und ich bin ein Einzelkind. ... In der Schweiz hast du halt die Kleinfamilie und dort ist es wirklich so gross alles (lacht). Und ... die Schulbildung ist halt ... im Kloster, das kennst du ja bei uns eigentlich nicht mehr. Und klar, wir haben auch Bauern bei uns, aber es ist ... etwas ganz Anderes (lacht). (...) Dort ist es halt wie so eine Lebensgrundlage. In der Schweiz, habe ich das Gefühl, arbeitet niemand mehr für das, also fast niemand mehr, für das reine Überleben. (...) Und halt ja, also ich glaube, das ist auch schwierig sich vorzustellen, dass einem halt die Regierung Angst machen kann, das kennen wir ja auch nicht. Und bei uns ist halt auch das politische System ganz anders. Wir haben ja relativ viel Selbstbestimmung und dort einfach überhaupt nicht.« (Lena Klein, Klasse 1)*

Lena Kleins Aussage veranschaulicht, was sie aus der persönlichen Geschichte einer Frau aus Tibet erfahren hat. Sie vergleicht den Tibet und die Schweiz bezogen auf die Familienstruktur, die Schulbildung, das politische System sowie die Bedeutung von Landwirtinnen und Landwirte beziehungsweise von der Arbeit an sich. Sie begründet, weshalb sich die Bedeutung von Berufen innerhalb der Landwirtschaft zwischen Tibet und der Schweiz unterscheiden kann und beurteilt das politische System von Tibet.

Anhand der nachstehenden Äusserung von Liam Becker kann gezeigt werden, was er für eine Verknüpfung zwischen Fachwissen unterschiedlicher Unterrichtslektionen herstellt:

*»Wir haben das [in den drei Unterrichtslektionen vor dem Schulbesuch] angeschaut, glaube ich, (...), dass ähm vor allem die Mittelklasse eigentlich nicht die ganz Armen gehen. Die können sich das meistens gar nicht leisten, sondern eher die, welche doch ein wenig einen finanziellen Grundstock haben. Also vor allem die dann auch flüchten, weil ... es ist, glaube ich, auch teuer, also so wie ich es [während des Schulbesuchs] mitbekommen habe, mit dem Schiff und mit dem Autotransport und meistens hast du einen Führer und, also so haben sie es mir erzählt, und das braucht ja auch die finanziellen Möglichkeiten dazu. Und ja, das ist auch noch erstaunlich gewesen, dass*

*eigentlich nicht die ganz Armen, die, welche gänzlich im Elend leben, dann flüchten können.» (Liam Becker, Klasse 1)*

Liam Becker hat gelernt, dass die Mehrheit der Flüchtlinge trotz grösster Not nicht aus den einkommensschwächsten Personen besteht, weil nur Personen mit ausreichenden finanziellen Mitteln flüchten können. Vor dem Schulbesuch hat er zu diesem Thema unter anderem ein Diagramm erhalten und dieses gemeinsam mit Mitschülerinnen und Mitschülern interpretiert (Beobachtung, 12.5.2016). Während der originalen Begegnung hat er dann konkret erfahren, wofür zum Beispiel bei einer Flucht wie viel Geld ausgegeben werden muss.

Die erhobenen Ergebnisse lassen erkennen, dass Schülerinnen und Schüler sowohl vor als auch während des Schulbesuchs Lernoutputs generiert haben. Zusätzlich ist es den Lernenden und Lehrpersonen gelungen, dass Fachwissen unterschiedlicher Lektionen transferiert und verknüpft werden konnte.

Berücksichtigt werden muss, dass sich die Lernoutputs bei originalen Begegnungen nicht gut steuern lassen. Zum einen kann als Lehrperson nicht gut kontrolliert werden, was die Lernenden fragen und was die Flüchtlinge antworten. Zum anderen kann generell einigen Personen das Erzählen eigener Erfahrungen, so wie es während der Schulbesuche gemacht wird, mehr liegen als anderen (Herr Schmid). Herr Schmid betrachtet diese Unkontrollierbarkeit jedoch relativ gelassen:

*»Entweder es gelingt oder nicht. Und das kannst du wie nicht so gross voraussehen und das ist auch das Tolle. Es dürfen auch Sachen nicht gelingen, unbedingt finde ich.« (Herr Schmid)*

#### **4.5.2 Potentiale: »Prägt und bleibt im Kopf«<sup>70</sup>**

Worin genau die Potentiale der untersuchten originalen Begegnungen bestehen, ist im vorherigen Kapitel noch zu wenig deutlich geworden. Zur Klärung beitragen kann die Auseinandersetzung mit weiterem Datenmaterial. Fiona Gross und Eva Graf beispielsweise erzählen:

*»Bei dem Besuch von Solinetz habe ich dann sehr viel lernen können und es hat mich sehr beeindruckt, weil (kurze Pause) ja, es ist halt etwas ganz Anderes, wenn man wirklich mit den Leuten spricht, als wenn man es im Fernsehen sieht.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

*»Es ist eine andere Wissensvermittlung als ... im Frontalunterricht. Halt dass man einfach jemanden zu [ihm oder ihr] persönlich befragen kann, oder dass so diese Offenheit da ist, hat mir gut gefallen.« (Eva Graf, Klasse 2)*

---

<sup>70</sup> Mia Weber (Klasse 1)

*»Vorher haben wir ja Hintergründe zu Eritrea erfahren. Weshalb die Menschen überhaupt flüchten, ist mir nicht so ganz klar gewesen, weil man hört ja das schon wegen des Militärs, aber es ist noch einmal anders, wenn man einen persönlichen Kontakt hat (kurze Pause) das ist, ja, ich glaube, das ist mir am meisten hängen geblieben.« (Eva Graf, Klasse 2)*

Fiona Gross und Eva Graf weisen auf mehrere Potentiale von den von ihnen erlebten originalen Begegnungen hin, welche auch von anderen Lernenden und Lehrenden oft genannt werden. Ein Potential besteht aus dem »persönlichen Kontakt« (Eva Graf, Klasse 2), welcher einen bedeutenden Unterschied zwischen originalen Begegnungen und anderen Unterrichtsformen auszumachen scheint. Es fällt den Interviewten nicht immer leicht, diesen Unterschied oder dessen Bedeutung in Worte zu fassen. Herr Schmid beschreibt den Unterschied folgendermassen:

*»Ich glaube einfach der Kontakt, auch wenn es nicht der Erste ist, sich wieder einmal ... während einer gewissen Zeit mit Flüchtlingen und ihren Geschichten auseinandersetzen. Dass es eben wirklich so ist, dass sie während zwei Jahren auf der Balkanroute unterwegs sind (...). Ich glaube nicht, dass man das ... so wissen kann. Und wenn man tausend Dokumentationen gesehen hat, ist es etwas Anderes, wenn die Person dann vor einem sitzt und man das bespricht. Diesbezüglich glaube ich, ist es sehr lehrreich. (lange Pause) Plus dann das fachliche Wissen darüber, wie das Leben in Eritrea ist, wie das Leben in Afghanistan ist oder auch: »Ich bin Afghan aber noch nie in Afghanistan gewesen.«<sup>71</sup> Das sind, glaube ich so Erkenntnisse, welche man vielleicht nicht einfach gerade so hat.« (Herr Schmid)*

Innerhalb dieses Ergebniskapitels ist die Besonderheit originaler Begegnungen zusätzlich mit Formulierungen beschrieben worden wie »etwas ganz Anderes« (Fiona Gross, Klasse 2), »extrem intensiv« (ebd.), »10mal mehr, individueller und emotionaler« (Sarah Wyss, Klasse 2), »sehr eindrücklich« (Elias Roth, Klasse 2) und »andere Wissensvermittlung (Eva Graf, Klasse 2). Sowohl die Individualität, die Emotionalität, die Intensität, die Eindrücklichkeit als auch die Wissensvermittlungsform stellen gleichzeitig Eigenschaften und weitere Potentiale von den untersuchten originalen Begegnungen dar. Diese Potentiale können erstens dazu führen, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden. Lernende können beispielsweise dazu motiviert werden, sich für Flüchtlinge (vgl. Kapitel 4.4.4) oder im Unterricht zu engagieren. Letzteres zeigen unter anderen Sarah Wyss (Klasse 2) und Fiona Gross (Klasse 2), welchen es wichtig gewesen ist, dass sie sich während des Schulbesuchs konzentrieren und nicht ablenken lassen. Frau Fischer stellt fest:

---

<sup>71</sup> Der erwähnte Flüchtling hat mehrere Lernende und Lehrende damit erstaunt, dass er als Afghan noch nie in Afghanistan gewesen ist und vor seiner Flucht illegal und ohne Pass in Iran gelebt hat (Herr Schmid).

*»Ich habe dir ja auch schon gesagt, dass es eigentlich eine sehr zurückhaltende Klasse ist und ich gedacht hätte, dass die Gespräche vielleicht ... schleppender wären. Also dort bin ich eigentlich positiv überrascht gewesen auch von den Schülern. Wo ich gefunden habe, (...) dass sie sich (...) eine lange Zeit mit dieser einen Person austauschen konnten.« (Frau Fischer)*

Zweitens kann die Individualität von originalen Begegnungen beispielsweise den Vorteil haben, dass »jeder auch die Möglichkeit gehabt hat, sich einzubringen oder auch seine Fragen zu stellen, welche einem interessiert haben.« (Herr Keller). Drittens können Eigenschaften originaler Begegnungen bewirken, dass behandelte Unterrichtsinhalte »am meisten hängen« (Eva Graf, Klasse 2) bleiben oder wie es Mia Weber ausdrückt:

*»Es prägt und bleibt im Kopf. Und dann eben, wenn man dann am nächsten Tag wieder irgendetwas in den Nachrichten liest oder sieht, dann denkt man schon zurück und denkt: ›Ja, ihnen geht es jetzt wahrscheinlich genauso.« (Mia Weber, Klasse 1)*

Nora Steiner weiss, welchen Unterrichtsinhalt sie sich merken können wird und welchen nicht:

*»So ein Besuch ist so etwas, ..., an das erinnere ich mich das ganze Leben lang. Wenn ich 30 bin, weiss ich immer noch, dass Flüchtlinge zu uns in die Schule gekommen sind. Aber an die Präsentationen über die Orte der Migration in Zürich werde ich mich nicht mehr erinnern.« (Nora Steiner, Klasse 2)*

Eine gesteigerte Einprägsamkeit und Nachvollziehbarkeit von Unterrichtsinhalten kann insbesondere durch die Form der Wissensvermittlung gefördert werden. Das Besondere an der Wissensvermittlung bei originalen Begegnungen besteht gemäss Eva Graf (Klasse 2) daraus, dass man den Flüchtlingen direkt Fragen stellen kann und nicht nur etwas über sie liest oder hört. Zusätzlich schätzt sie, »dass es nicht mehr so theoretisch erzählt wird, sondern einfach praktisch, menschlich« (Eva Graf, Klasse 2). Konkrete, fassbare und eingängige Beispiele erkennt auch Elias Roth als Potential:

*»Dass wir wirklich einmal so genaue Fälle anschauen und auch Kontakt mit wirklichen Leuten haben, welche ... in irgendeiner Form geflüchtet sind. (...) Ja, das ist, vor allem der Eindruck von dem ist natürlich etwas, was man sonst relativ schwer so, oder ... wo ich jetzt doch sehr gut gefunden habe und ... noch einmal so ein wenig eine andere Perspektive gibt.« (Elias Roth, Klasse 2)*

Das Aufzeigen einer anderen Perspektive kann ein weiteres Potential der untersuchten originalen Begegnungen darstellen. Anders ist an der Perspektive, dass die Lernenden die

Flüchtlinge und ihre Erzählungen unmittelbar wahrnehmen und mit ihnen interagieren können (z.B. Elias Roth, Sarah Wyss, Herr Schmid):

*»Sodass du noch einmal eine andere Ansicht ... auf das Thema hast. Es muss ja nicht heissen, dass du nachher alle Flüchtlinge aufnehmen willst. ... (kurze Pause) Ich glaube, man muss dem auf eine Art eine Chance geben, einfach mal nicht nur immer über die Medien Sachen erfahren.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Das Zitat von Sarah Wyss kann die Frage aufwerfen, ob es denn Lernende gibt, welche nach einem Schulbesuch tatsächlich mehr Flüchtlinge als vorher aufnehmen möchten. Welche Änderungen der Wahrnehmung von Flüchtlingen sind bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen sichtbar geworden? Im Kapitel 4.3.1 ist bereits darauf hingewiesen worden, dass ein paar Lernende Flüchtlinge zum Beispiel traumatisierter, schmutziger, jünger, schlechter ausgebildet oder generell weniger unterschiedlich erwartet hätten. Im Folgenden wird erläutert, inwiefern sich die Einstellung gegenüber Flüchtlingen verändert hat. Hier lassen sich die interviewten Schülerinnen und Schüler in zwei Typen einteilen: Typ 1 »keine grosse Änderung der Einstellung« und Typ 2 »positivere Einstellung«. Eine negativere Einstellung gegenüber Flüchtlingen als vor dem Schulbesuch hat keine Interviewte und kein Interviewter gezeigt. Ein Teil des Typ 1 begründet die unveränderte Einstellung damit, dass sie bereits vor dem Schulbesuch ein »relativ offenes und ohnehin schon wohlwollendes Bild« (Frau Fischer) gehabt haben. Nina Braun fügt dem hinzu, dass »wir alle froh sein können, dass (...) nicht wir gezwungen werden, irgendwohin zu flüchten.« (Nina Braun, Klasse 1). Ein anderer Teil der Lernenden und Lehrenden des Typ 1 ist der Meinung, dass sich ihre Einstellung zwar nicht gross verändert hat, aber durch die originale Begegnung bestätigt oder verstärkt worden ist. Sarah Wyss (Klasse 2) und Elias Roth (Klasse 2) sprechen davon, dass die Gespräche während des Schulbesuchs ihre positive Einstellung bestätigt und bekräftigt haben. Noah Wagner ergänzt, dass das Gespräch bei ihm »das Verständnis noch einmal ... vergrössert« (Noah Wagner, Klasse 1) hat. Eine Verstärkung der Einstellung wird im Folgenden Zitat sichtbar:

*»Also eine positive Grundeinstellung und ... Wertschätzung ..., habe ich eigentlich schon gehabt. Aber ... sie hat sich noch viel mehr verstärkt, eben einfach durch das Bewusstwerden. (...) Ich habe nur Sachen im Fernseher oder so gesehen und eben, wenn man Leute trifft, verstärkt das dann noch ein wenig mehr.« (Fiona Gross, Klasse 2)*

Der Typ 2 »positivere Einstellung« beinhaltet eine relativ grosse Spannbreite an unterschiedlichen Einstellungsänderungen. Zum einen ist bei Emma Koch (Klasse 1) und Sofia Wolf (Klasse 1) erkennbar, dass sie Flüchtlinge zum Zeitpunkt der Interviews sehr viel positiver wahrnehmen als vor dem Schulbesuch. Bei Emma Koch äussert sich die Veränderung wie folgt:

*»Es hat sich verändert, dass ich auf den einzelnen Menschen achten sollte. Also nicht alle sind aggressiv oder nicht alle sind (kurze Pause) ja so blöd und neidisch, sondern sie wollen sich auch integrieren und sie sind wirklich nett! Und man sollte sie auch unterstützen, finde ich. Und das hat sich halt auch sehr geändert, dass ich jeden Menschen halt wirklich kennenlernen möchte und mir dann eine Meinung bilden sollte (...).« (Emma Koch, Klasse 1)*

Emma Koch hat durch die originale Begegnung gelernt, dass es Individuen gibt und sie sich mit diesen auseinandersetzen muss, bevor sie ein Pauschalurteil, welches sie irgendwoher hat, zu ihrer eigenen Meinung macht. Sie findet, dass man aus einem Schulbesuch vieles lernen kann, »auch wenn es nur Vorurteile wegwischt« (Emma Koch, Klasse 1).

Sofia Wolfs Einstellung gegenüber Flüchtlingen hat sich im Verlauf der Unterrichtssequenz von negativ zu noch negativer bis hin zu relativ positiv entwickelt:

*»Als wir den Film [über Flüchtlinge in Griechenland] gesehen haben, habe ich eben gefunden: ›...Das geht gar nicht, dass du hierherkommst und einfach das Gefühl hast, dass alle ... für dich arbeiten müssen und du machst so ein wenig Ferien und ... bekommst Geld.« Danach habe ich halt den Eindruck gehabt, dass das für die Meisten ... so ist. Und als sie dann halt hierhergekommen sind, hat man gesehen, was sie alles dafür machen müssen, wie viele Steine ihnen in den Weg gelegt werden, (...) dass sie versuchen sich zu integrieren, dass sie die Sprache lernen, dass sie arbeiten möchten, dass sie sogar gerne arbeiten, (...), ja, dass sie Menschen sind wie wir!« (Sofia Wolf, Klasse 1)*

Die Erzählungen der Flüchtlinge haben ihr »dann eigentlich wieder einen positiven Eindruck gegeben.« (Sofia Wolf, Klasse 1). Das Zitat von Sofia Wolf zeigt auch, inwiefern das Unterrichtsmaterial Einstellungen von Lernenden beeinflussen kann. Durch die Wahl des Unterrichtsmaterials können Schülerinnen und Schüler unter anderem dazu gebracht werden, mit Widersprüchen innerhalb eines Unterrichtsthemas umzugehen. Darüber hinaus verdeutlicht die Aussage, dass Einstellungen nicht fix, sondern sich je nach Kontext verschieben können.

Neben den grossen Einstellungsentwicklungen von Emma Koch und Sofia Wolf fallen bei anderen Lernenden kleinere Veränderungen auf. Beispielsweise zeigen sich Luana Gerber (Klasse 2) und Tim Weiss (Klasse 2) positiv überrascht, weil ihr Gesprächspartner aus Afghanistan nicht so streng religiös ist wie angenommen. Luana Gerber hat sich vorgestellt, dass die Religion bei vielen Muslimen zuoberst stehen würde. Bei Jamil Afridi stehe Religion jedoch nach seiner Familie an dritter Stelle. Tim Weiss hat die Belesenheit und die politischen sowie philosophischen Ansichten von Jamil Afridi überrascht. Er hat angenommen, dass man in Afghanistan eher fünfmal am Tag betet, als dass man solche Dinge lernt.

Olivia Brunner (Klasse 2) hat die Wirkung des Schulbesuchs auf Einstellungen gegenüber Flüchtlingen so sehr überzeugt, dass sie sich vorgenommen hat, eine Begegnung zwischen ihrem Bruder und Flüchtlingen zu organisieren. Ihr Bruder sei gegen Flüchtlinge und für Sparmassnahmen im Asylbereich. Sie hofft, dass eine persönliche Begegnung bei ihrem Bruder Änderungen seiner Einstellung bewirken kann:

*»Ich einfach so: ›Du kommst mit und lernst die Flüchtlinge kennen und dann sprechen wir noch einmal darüber!‹ (lacht) ... Also weißt du, wenn er so sagt: ›Sparmassnahmen!‹, kann er das schon sagen. Aber ich kenne meinen Bruder. Er ist ein sehr herzhafter Mensch. Und wenn er neben einem Flüchtling steht, kann er nicht mehr sagen so: ›Sparmassnahme!‹« (Olivia Brunner, Klasse 2)*

Gemäss Olivia kann sich ein »herzhafter« Mensch während einer Begegnung mit Flüchtlingen nicht abschätzig über Flüchtlinge äussern. Sie geht dabei davon aus, dass die originale Begegnung ihren Bruder emotional berühren und dadurch seine Einstellung verändern würde.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Potentiale wie die Emotionalität, Intensität, Individualität oder die Eindringlichkeit von originalen Begegnungen sichtbar werden. Diese Potentiale beeinflussen sich gegenseitig oder können ihrerseits dazu führen, dass die Motivation, die Einprägbarkeit oder das Verständnis von Lernenden gefördert werden. Zusätzlich ist die Einstellung gegenüber Flüchtlingen bei einigen Schülerinnen und Schülern positiver geworden.

#### **4.5.3 Probleme: »Realitätsbasis ... hat gefehlt«<sup>72</sup>**

Die Emotionalität und Intensität von originalen Begegnungen bedeuten für den Unterricht nicht nur Vor- sondern auch Nachteile. Ein Problem kann daraus bestehen, dass eine zu grosse Aufgewühltheit Lernende und ihre Lernprozesse blockieren kann (vgl. Kapitel 4.4.3).

Anderen Lernenden und Lehrenden erscheinen die originalen Begegnungen als zu kurz oder nicht nachhaltig. Mia Weber sagt zum Beispiel, ihr sei der Gedanke schwergefallen, dass sie und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler »jetzt einfach wieder nach Hause gehen und alles wieder in Ordnung ist.« (Mia Weber, Klasse 1). Herr Keller erkennt ein Problem und ein Verbesserungspotential, an der Art und Weise wie die originale Begegnung durchgeführt worden ist:

*»Es ist einmal ein Schauen, wie es bei den anderen aussieht und dann verabschiedet man sich. Da habe ich irgendwie ... ein zwiespältiges Gefühl gehabt. ... Sie kommen dann einmal so für einen Nachmittag und dann hat es sich und wir machen die Türe wieder zu. Ich weiss nicht, wie sie das dann empfunden haben. Oder es ist wie so (kurze Pause) ich will jetzt nicht sagen*

---

<sup>72</sup> (Herr Keller)

*... ein Vorführen, aber irgendwie doch einfach so eine Kurzvisite. Vielleicht müsste man sich auch einmal ... überlegen, ob man vielleicht auch einen Unterricht über eine längere Zeit miteinander weiterentwickeln könnte.«  
(Herr Keller)*

Das »Vorführen« (Herr Keller) von Flüchtlingen hat auch andere Schülerinnen und Schüler gestört. Nora Steiner (Klasse 2) hat es insbesondere dann »komisch gefunden«, als die Flüchtlinge ins Schulzimmer getreten sind und »sie so wie unser, wie soll ich sagen, Produkt oder wie eine Information gewesen sind, auf welche wir uns dann darauf stürzen.« (Nora Steiner, Klasse 2). Alex Widmer (Klasse 2) hat der Schulbesuch zu Beginn an eine Museumsausstellung erinnert. Dabei habe er ein zwiespältiges Gefühl empfunden: Einerseits habe er sich daran gestört, die Flüchtlinge wie Schauobjekte auszufragen. Andererseits sei er neugierig gewesen und habe die Gelegenheit für Fragen ausnützen wollen. Mia Weber hat an einen Zoo gedacht und erklärt, weshalb sie auf diesen Gedanken gekommen ist:

*»Wenn halt schon vorher so eine Einstellung gemacht wird: ›Ok, es kommen jetzt ganz besondere Leute, (...) die sind nicht wie wir.‹, dann entsteht schon eine Barriere und diese kann man nachher in einem Gespräch nicht überwinden. (...) Dann kommen sie so herein und dann denkt man so: ›Boaah, woher sind jetzt die alle gekommen!‹ Und das ist halt einfach, meine Kollegin hat zum Beispiel geäußert: ›Es ist ein wenig wie im Zoo.‹ und ich finde, da hat sie schon ein wenig recht gehabt.« (Mia Weber, Klasse 1)*

Die Aussagen mehrerer Interviewten lassen darauf schliessen, dass der Eindruck einer Vorführung von Flüchtlingen hauptsächlich vor oder zu Beginn der originalen Begegnung entstanden ist. Als Auslöser dieses Eindrucks werden zum Beispiel die Ankündigung des Schulbesuchs durch Lehrpersonen oder Solinetzmitarbeitende (ebd.), die Vorstellungsrunde der Flüchtlinge (z.B. Nora Steiner, Klasse 2) oder die Aufforderung, den Flüchtlingen Fragen zu stellen, genannt. Letzteres wird von Sofia Wolf auch dafür verantwortlich gemacht, dass eine »sehr gestellte Situation« (Sofia Wolf, Klasse 1) entstanden ist. Bei mehreren Lernenden hat sich das komische oder zwiespältige Gefühl im Verlauf des Schulbesuchs gelöst, unter anderem weil »man ... dann ... trotzdem sehr schnell ins Gespräch gekommen ist.« (Sofia Wolf, Klasse 1).

Dass die Gesprächsaufforderung und -führung für einige Lernende anfangs gestellt oder künstlich gewirkt hat, scheint den Wahrheitsgehalt der Erzählungen der Flüchtlinge nicht beeinträchtigt zu haben. Im Gegenteil, die meisten interviewten Schülerinnen und Schüler berichten mit Begeisterung, wie real, wahr oder unverfälscht die originale Begegnung gewesen ist:

*»Mein Highlight ist ganz klar gewesen, als letzte Woche die Flüchtlinge gekommen sind. Einfach weil ich gefunden habe, dann ist es nicht so*

*theoretisch, (...), dann hörst du jetzt einfach, wie es wirklich ist und wie das ... läuft.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

*»Wenn das Thema angesprochen wird, dann kannst du sagen so: ›Ich habe mit solchen Leuten gesprochen und ich weiss, um was es geht oder. Ich weiss, von was ich spreche oder. Es ist nicht, dass du irgendeinen Zeitungsartikel nachplapperst, sondern du kannst wirklich erzählen, was (kurze Pause) die aus eigener Hand gesagt haben ohne Verfälschungen durch die Medien.« (Jonas Frei<sup>73</sup>, Klasse 1)*

*»Beim Film weisst du auch nie, was herausgeschnitten worden ist oder was nicht. Und es ist einfach der Moment [bei der Begegnung], welcher ganz real gewesen ist.« (Sarah Wyss, Klasse 2)*

Können theoretische Unterrichtsinhalte aus Schulbüchern oder Lehrfilmen im Vergleich zu originale Begegnungen als weniger »wirklich« erachtet werden? Sind Erzählungen der Flüchtlinge realer als Inhalte im Fernsehen oder in Zeitungsartikeln? Werden bei einer originalen Begegnung keine »Verfälschungen« gemacht? Wird bei den Erzählungen von Flüchtlingen nichts »herausgeschnitten«? Nicht unbedingt – würden andere interviewten Lernende und Lehrende auf die gestellten Fragen antworten:

*»Ich finde es einfach einen sehr grossen Unterschied, ob du es von den Medien hörst, wo du Fakten hast oder wenn du es von den Leuten hörst, wo du noch deine eigene Meinung bilden kannst.« (Sofia Wolf, Klasse 1)*

*»Es ist aber wahrscheinlich eben auch wieder ein wenig eine spezielle Auswahl [von Flüchtlingen], welche dann bei Solinetz dabei ist.« (Herr Schmid)*

*»Ganz wichtig ist (...), dass man halt einfach verschiedene Meinungen einholt. Weil es gibt auch Beiträge [in den Medien], welche die Realität zeigen.« (Mia Weber, Klasse 1)*

Diese Zitate werden hier nicht gezeigt, um alle Begriffe der Schülerinnen und Schüler auf die Goldwaage zu legen. Die Interviewten sollen auch nicht in unterschiedliche Typen aufgeteilt werden, welche für oder gegen den Wahrheitsgehalt der Erzählungen der Flüchtlinge argumentieren. Anhand der Aussagen soll veranschaulicht werden, dass die aufgeworfenen Fragen nicht so leicht zu beantworten sind und dass sowohl Schulbuchinhalte und Medienberichte als auch originale Begegnungen kritisch hinterfragt werden sollten.

Findet keine kritische Hinterfragung des Schulbesuchs statt, kann ein Problem einer originalen Begegnung daraus bestehen, dass Schülerinnen und Schülern eine kritische

---

<sup>73</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

Distanz zu den Erzählungen der Flüchtlinge fehlt oder dass sie sich von einer »Realitätsbasis« (Herr Keller) entfernen:

*»Es ist auch dann fast in das philosophische utopische auch ein wenig gegangen, als ... mehrere von den vier [Flüchtlingen] betont haben, dass sie sich eigentlich eine Welt ohne Grenzen vorstellen. (...) Was sicherlich eine schöne Vision ist aber, wenn man die Realität anschaut, doch vor sehr grosse Hürden gestellt wird. Und auch unsere Schüler haben ja das ... gut gefunden. Aber wenn wir ihnen nachher sagen würden, dass sie dann den Wohlstand, welchen sie jetzt haben, teilen müssten und dass der Wohlstand (...) nicht für die gesamte Weltbevölkerung gleich hoch sein kann (...), das ist dann einfach zu wenig diskutiert worden. Also, dass von mir aus gesehen, so die Realitätsbasis zum Teil auch ein wenig gefehlt hat, was die Sachzwänge sind (kurze Pause) und welche unter Umständen auch ein gewisses, ja Verständnis schafft für andere Ansichten (kurze Pause) im politischen Bereich.« (Herr Keller)*

Herr Keller stellt zusätzlich fest, dass die Behandlung der Flüchtlingsthematik im Unterricht und die Darstellungen von Flüchtlingen nicht die Diversität widerspiegelt hat, welche in der Schweizer Gesellschaft vorhanden ist. Um zu verhindern, dass einer originalen Begegnung eine Realitätsbasis oder eine Diversität fehlt, müssten gemäss Herrn Keller weitere Perspektiven hinzugezogen und kontrovers diskutiert werden (vgl. Kapitel 4.2.1).

Trotz der Probleme originaler Begegnungen hat sich gezeigt, dass alle Interviewten den Schulbesuch weiterempfehlen würden. Die Mehrheit der interviewten Lernenden gehen soweit, dass sie persönliche Gespräche mit Flüchtlingen insbesondere an Schulen für obligatorisch erklären würden:

*»Jeder Mensch in diesem Land sollte mindestens (kurze Pause) eine Geschichte von ihnen kennen und zwar vis-à-vis aus dem Gesicht. Das würde so viel ändern.« (Tim Weiss, Klasse 2)*

#### **4.5.4 Fazit**

Vergleicht man die angedachten Lernziele der Lehrpersonen für den Schulbesuch (vgl. Kapitel 4.2.1) mit den Lernoutputs fällt auf, dass die meisten erreicht werden konnten. Bezogen auf das erste Lernziel von Herrn Schmid hat sich gezeigt, dass viele Lernende tatsächlich auf den Inhalt der Vorbereitungslektionen für den Schulbesuch Bezug genommen und den Flüchtlingen dazu Vertiefungsfragen gestellt haben. Dadurch konnte besonders in der zweiten Schulklasse gefördert werden, dass Lernende neben oberflächlichen Fragen wie »Wieso bist du geflüchtet?« auch tiefgründigere und komplexere Fragen stellen konnten. Zwei Lernziele von Frau Fischer konnten ebenfalls erfüllt werden: Erstens haben die meisten Lernenden ihre Haltung gegenüber anderen Kulturen reflektiert und teilweise geändert.

Zweitens haben viele Schülerinnen und Schüler gezeigt, dass sie offen auf Personen einer anderen Kultur zugehen können. Alle interviewten Lernenden, welche zu Beginn des Schulbesuchs diesbezüglich skeptisch waren, sind während der Gespräche positiv überrascht worden.

Dahingegen sind die Erzählungen der Flüchtlinge von den Schülerinnen und Schülern weniger oft wie von Herrn Keller angedacht in den Kontext des erworbenen Hintergrundwissens gestellt worden. Ich gehe davon aus, dass dies unter anderem mit der teilweise fehlenden kritischen Distanz zu den Erzählungen und mit den intensiven Emotionen zu tun gehabt haben könnte. Herr Keller stellt zusätzlich fest, dass die Behandlung der Flüchtlingsthematik und die Darstellungen von Flüchtlingen innerhalb der gesamten Unterrichtssequenz nicht die Diversität widerspiegeln haben, welche in der Schweizer Gesellschaft vorhanden ist. Den Lernenden habe eine Realitätsbasis und beispielsweise genügend Wissen über Sachzwänge gefehlt. Um dies zu verhindern, müssten sich die Schulklassen meiner Meinung nach während einer Nachbereitung des Schulbesuchs mit den Erzählungen der Flüchtlinge kritischer auseinandersetzen und diese aus unterschiedlicheren Perspektiven beleuchten. Konkret könnte dies beispielsweise bezogen auf die Gespräche zwischen Lernenden und Flüchtlingen über offene Grenzen gemacht werden. Welche Argumente sprechen für eine Öffnung und welche dagegen? Was könnten offene Grenzen konkret für die Schweiz und für andere Länder bedeuten? Woraus könnten Potentiale und Herausforderungen einer Öffnung von Grenzen für die Schweiz und für die Herkunftsländer (z.B. Bezug zu *Brain Drain*<sup>47</sup>) bestehen? Wie und für wen könnte oder sollte eine Öffnung von Grenzen umgesetzt werden? Solche Diskussionen könnten zusätzlich verhindern, dass den Lernenden eine Realitätsbasis fehlt.

Unabhängig von den Lernzielen ist mir aufgefallen, dass das Wissen, welches die Flüchtlinge vermittelt haben, von einigen Lernenden als echter beurteilt worden ist als andere Unterrichtsinhalte. Dies kann einerseits einer besseren Einprägung und Nachvollziehbarkeit von Wissen dienen. Andererseits erkenne ich darin auch eine Gefahr, wenn nicht mit allen Unterrichtsmedien (inklusive Schulbesuch) im Unterricht kritisch umgegangen wird. Meiner Meinung nach könnten sich Lehrpersonen während einer Nachbereitung des Schulbesuchs beispielsweise mit der Auswahl an Flüchtlingen von Solinetz kritisch auseinandersetzen. Im Kapitel 4.2.2 habe ich festgehalten, dass es sich bei den Flüchtlingen, welche sich bei den Schulbesuchen beteiligen, um eine »spezielle Auswahl« handelt. Beispielsweise könnte mit Schülerinnen und Schülern diskutiert werden, welche Personen ihrer Meinung nach gerne an solchen Schulbesuchen teilnehmen und aus welcher Motivation. Es könnte zusätzlich darüber nachgedacht werden, weshalb sich nicht auch andere und generell nicht viele Flüchtlinge gerne für die Schulbesuche zur Verfügung stellen.

In der folgenden Schlussdiskussion werden die Ergebnisse dieses Kapitels in den Kontext der Literatur gestellt und die Forschungsfragen beantwortet.

## 5 Schlussdiskussion

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse, welche im Kapitel 4 herausgearbeitet worden sind, mit den konzeptuellen Ansätzen diskutiert und die Forschungsfragen beantwortet. Nach dieser wissenschaftlichen wird zusätzlich eine praxisorientierte Diskussion mit Empfehlungen für Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende ausgeführt. Anschliessend wird auf offene Fragen aufmerksam gemacht und ein Ausblick gegeben.

### 5.1 Mosaik widersprüchlicher Diskurse und Realitäten

In den untersuchten Schulklassen zeigen sich unter anderem vier dominante Diskurse: »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten«, »einfach wauu!«, »so wie ein Lehrer« und »Sie und Wir« (vgl. Kapitel 4.3). Interviewte Lernende und Lehrende beziehen sich in ihren argumentativen Mustern hauptsächlich auf die originale Begegnung mit den Flüchtlingen und weniger oft auf andere Inhalte der Unterrichtssequenz. Dementsprechend sind in den Diskursen oftmals konkret Flüchtlinge des jeweiligen Schulbesuchs von Solinetz gemeint und beschrieben. Ich kann aufgrund der Ergebnisse im Kapitel 4.5.2 annehmen, dass die originalen Begegnungen für die Lernenden und Lehrenden sehr eindrücklich und einprägsam gewesen sind. Dies könnte eine Erklärung dafür sein, weshalb die Interviewten, auch ohne direkt danach gefragt zu werden, vermehrt auf den Schulbesuch Bezug nehmen.

Die vier Diskurse haben gemeinsam, dass sie zumeist eine positive Wahrnehmung von Flüchtlingen von Solinetz wiedergeben. Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen sprechen davon, wie normal, wie beeindruckend oder sogar heldenhaft die Flüchtlinge sind und was sie von ihnen lernen können (vgl. Kapitel 4.3). Auch die festgestellten Unterschiede zwischen den Flüchtlingen und ihnen selbst, werden selten als Problem betrachtet (vgl. Kapitel 4.3.2).

In diesem Punkt unterscheiden sich die argumentativen Muster in den untersuchten Schulklassen wesentlich von den Diskursen, welche bei Schulbuchstudien gefunden worden sind (vgl. Kapitel 2.1.4). Niehaus et al. (2015, 67) haben festgestellt, dass auch in »aktuellsten« Schulbüchern Migration nach wie vor als problembehaftetes Thema diskutiert wird. Im Unterschied dazu wird in den analysierten Interviews eher selten ein Problemdiskurs sichtbar. Es gibt zwar Lernende und Lehrende, welche beispielsweise argumentieren, dass eine hohe Anzahl Flüchtlinge nicht gleich gut finanziert werden könnte oder eine Herausforderung für den Arbeits- und Wohnungsmarkt in der Schweiz darstellen würde (z.B. Sarah Wyss, Klasse 2). Oder es werden Missverständnisse und Konflikte als potentielle Schwierigkeiten von kulturellen Unterschieden zwischen Flüchtlingen und Einheimischen genannt (vgl. Kapitel 4.3.2). Wenn sich aber Schülerinnen, Schüler oder

Lehrpersonen auf den Problemdiskurs beziehen, nennen sie oft entweder Lösungen für genannte Herausforderungen (ebd.) oder nehmen eine Gegenposition ein (vgl. Kapitel 4.3.1).

Ein weiterer Unterschied betrifft die (Ab-)Normalität von Flüchtlingen. Schulbuchstudien haben ergeben, dass Migration und Heterogenität selten als Normalität dargestellt werden (Niehaus et al., 2015, 67). Zu dieser Darstellung verhält sich der Diskurs »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten« entgegengesetzt (vgl. Kapitel 4.3.1). Zum Zeitpunkt der Interviews sind sich die Interviewten einig, dass Flüchtlinge normale und heterogene Menschen wie sie selbst sind. Mehrere Interviewte bleiben nicht bei dieser mehr oder weniger neuen Erkenntnis und leiten weiterführende Folgerungen ab (vgl. Kapitel 4.3.1). Einige Schülerinnen und Schüler folgern, dass man Flüchtlinge nicht nur als normale Menschen bezeichnen, sondern auch wie normale Menschen behandeln sollte. Dazu gehöre beispielsweise, dass man Flüchtlinge weder negativ noch positiv diskriminiert. Andere stellen fest, dass man Flüchtlinge »nicht in einen Topf werfen« (Lena Klein, Klasse 1) kann.

Trotz der Anerkennung von Normalität und Diversität von Flüchtlingen fällt einigen Interviewten die Vorstellung schwer, dass nicht alle Flüchtlinge gut oder sympathisch sind. Tim Weiss (Klasse 2) beschäftigt die Feststellung, dass Abraham Haile keine soziale und liberale Einstellung wie er selbst hat und aufgrund seiner konservativen Einstellung in seinem Herkunftsland selbst gegen Flüchtlinge sein könnte. Frau Müller vertritt bezüglich der Sympathie gegenüber Flüchtlingen die Haltung, dass man Flüchtlinge nicht idealisieren sollte, sondern ihnen die gleichen Rechte wie anderen Personen zuspricht.

In Bezug auf die untersuchten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen würde ich nicht von »Idealisieren«, sondern von einer mehrheitlich positiven oder positiver werdenden Wahrnehmung von Flüchtlingen sprechen. Werden Flüchtlinge im Allgemeinen angesprochen, hat sich allerdings in den Interviewaussagen gezeigt, dass Schülerinnen und Schüler ihre positive Wahrnehmung generalisieren. Oft werden die »unguten« Flüchtlinge als die Ausnahme betrachtet und die »Guten« als die Regel (vgl. Kapitel 4.3.1).

Die Aussagen der interviewten Lernenden über Ausnahmen und Regeln können mit dem *discourse of exceptionality* von Matejskova & Leitner (2011, 28) verglichen werden. Matejskova & Leitner (2011, 28) haben gezeigt, dass Begegnungen, welche die Einstellung eines Einheimischen gegenüber einem Immigranten oder einer Immigrantin geändert haben, als positive Ausnahmen wahrgenommen werden können und nicht automatisch die Akzeptanz aller Immigrantinnen und Immigranten bedeuten (vgl. Kapitel 1.2). In den Ergebnissen dieser Masterarbeit zeigt sich stattdessen, dass ein paar Schülerinnen und Schüler bisherige oder neu entwickelte positive Wahrnehmungen auf eine Mehrheit von Flüchtlingen übertragen. Das heisst, einzelne Flüchtlinge von Solinetz und bestimmte positive Eigenschaften von ihnen können nach den Begegnungen statt als Ausnahme als Regel wahrgenommen werden.

Eine positive Wahrnehmung zeigt sich zusätzlich in Aussagen von Schülerinnen und Schülern über die Nützlichkeit von Flüchtlingen. Unter anderem wird erwähnt, in welcher Form beispielsweise die Schweizer Gesellschaft und Wirtschaft von Flüchtlingen profitieren kann (z.B. Sarah Wyss, Klasse 2; vgl. Kapitel 4.3.4). Dieses argumentative Muster entspricht dem Nützlichkeitsdiskurs, welcher in den Schulbuchstudien ebenfalls sichtbar geworden ist (vgl. Kapitel 2.1.4).

Der Diskurs »Sie und Wir« gleicht ebenfalls einem Diskurs in den Schulbuchstudien. Innerhalb dieses Diskurses gehen die interviewten Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen auf Eigenschaften ein, welche bei Flüchtlingen doch irgendwie »anders« und nicht unbedingt »normal« sind (vgl. Kapitel 4.3.2). Sowohl die vorliegenden Ergebnisse als auch die Schulbuchstudien verzeichnen diesbezüglich einen dichotomen Diskurs. Zum dichotomen Diskurs, welcher unter anderen Hintermann (2010, 13) in Schulbüchern ermittelt hat, können zum Beispiel Beschreibungen und Bezeichnungen von »fremden« Personen gehören oder alle Texte, welche einheimische Österreicherinnen und Österreicher als die Norm und Migrierende und Flüchtlinge als anders beschreiben (vgl. Kapitel 2.1.4). Im Gegensatz zu den Diskursen in Schulbüchern bezeichnen die interviewten Lernenden und Lehrenden die Flüchtlinge jedoch nicht als Fremde und halten die Unterschiede selten für problematisch.

In den Interviews fällt auf, dass Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen gleichzeitig widersprüchliche Diskurse vertreten können. Einige Interviewte gehen zum Beispiel zuerst auf die Unterschiede zwischen Flüchtlingen und Einheimischen ein und heben anschliessend die Dichotomie auf, indem sie beispielsweise wie Luca Schulz und Jonas Frei<sup>74</sup> (Klasse 1) sagen, dass Flüchtlinge trotz der Unterschiede im Endeffekt normale Menschen wie sie selbst sind. Daraus lässt sich schliessen, dass eine Wahrnehmung von Flüchtlingen in der Regel aus einem Mosaik vielfältiger Diskurse besteht. Das bedeutet auch, dass nicht gut anhand eines Aussagemusters eine Aussage über die Einstellung von jemandem gegenüber Flüchtlingen gemacht werden kann.

Vielfältige Diskurse lassen auf eine Diversität an Bedeutungen, Subjektivierungen oder soziale Beziehungen schliessen, welche aufgrund der produktiven Macht von Diskursen hervorgebracht worden sind (vgl. Kapitel 2.1.1). Ein Diskurs besitzt produktive Macht, da er nicht nur Etwas als Ansammlung von Aussagen beschreibt, sondern dieses Etwas gleichzeitig in der Realität hervorbringt und produziert (Cresswell, 2009, 211). Im Folgenden soll anhand von Tjark Rahmani gezeigt werden, auf welche Weise sich die produktive Macht eines Diskurses auf ihn und seine Gruppenmitglieder ausgewirkt hat. Im Diskurs, welcher dabei eine Rolle spielt, werden Flüchtlinge von Lernenden als traumatisierte Personen dargestellt (vgl. Kapitel 4.3.4). Nora Steiner (Klasse 2) und Fiona

---

<sup>74</sup> Jonas Frei ist der Schüler, welcher ausserhalb des systematischen Vorgehens dieser Arbeit in einem zusätzlichen Interview mehrere Monate nach dem Schulbesuch interviewt worden ist (vgl. Kapitel 3.4.4).

Gross (Klasse 2) haben beide mit Tjark Rahmani gesprochen und ihn in den Interviews als zurückhaltend, nervös und »gefangen ... in seiner Geschichte« (Fiona Gross, Klasse 2) beschrieben.

Nora Steiner hat zusätzlich »das Gefühl gehabt, dass er Tränen in den Augen gehabt hat, diese aber stark unterdrückt hat.« (Nora Steiner, Klasse 2). Diese Wahrnehmung hat unter anderem zwei Konsequenzen ausgelöst: Erstens, habe sie sich während des Gesprächs zurückgehalten beim Fragen stellen. Zweitens, sei das Gespräch für sie so emotional und intensiv gewesen, dass ihr selbst die Tränen gekommen sind und sie an die frische Luft gehen musste. Das heisst, Nora Steiner kann die Traumatisierung nicht nur als Ansammlung von Aussagen beschreiben, sondern hat Tjark Rahmani die Traumatisierung angemerkt, was bei ihr selbst unter anderem eine zurückhaltende Interaktion und Tränen hervorgebracht hat. Über den tatsächlichen Gemütszustand von Tjark Rahmani oder darüber, wie er sich beispielsweise gefühlt hat, als die Schülerin ihm weniger Fragen gestellt hat, können und müssen an dieser Stelle keine Daten präsentiert werden. Interessant ist jedoch, dass Mitglieder der Gruppe, welche als nächstes mit Tjark Rahmani gesprochen haben, keine Traumatisierung erwähnen.

Fiona Gross (Klasse 2) stellt im Verlauf des Interviews fest, dass sie das Bild von traumatisierten Flüchtlingen bereits vor dem Schulbesuch gehabt hat. Sie habe sich die Flüchtlinge eigentlich traumatisierter vorgestellt und sei von der teilweise sehr positiven Einstellung überrascht gewesen. Folglich hat der Diskurs über traumatisierte Flüchtlinge Fiona Gross in den Schulunterricht begleitet, ist aufgrund der Begegnung hinterfragt worden, worauf sich ihre Wahrnehmung von Flüchtlingen verändert hat.

Anhand der Ausführung des Diskurses über traumatisierte Flüchtlinge lässt sich zusätzlich veranschaulichen, wie die zwei Schülerinnen Flüchtlinge im Vornhinein mit bestimmten Emotionen verknüpft haben und dadurch ein »*emotional reading of others*« (Ahmed 2004a, 26) stattgefunden hat (vgl. Kapitel 2.2.2). Das Bild des traumatisierten Flüchtlings hat dabei die Auswahl an potentiellen Emotionen eingrenzen können, welche die Begegnung bei den Schülerinnen hervorgerufen hat oder welche sie mit ihrem Gegenüber verknüpft haben (Ahmed, 2004a, 30). Die Ergebnisse haben diesbezüglich jedoch auch gezeigt, dass sich Personen dieses Prozesses bewusst sein können. Fiona Gross (Klasse 2) stellt fest, dass es sich um ein Bild von ihr gehandelt hat, welches sich überdies aufgrund der Wahrnehmung der positiven Einstellung einiger Flüchtlinge kritisieren und verändern lassen hat.

Bezüglich der ersten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass sich vor, während und nach Begegnungen mit Flüchtlingen gleichzeitig vielfältige und teilweise widersprüchliche Diskurse zeigen, welche Flüchtlinge unter anderem als unterschiedliche, normale Menschen darstellen, die aber aufgrund bestimmter Eigenschaften doch irgendwie speziell, heldenhaft oder wie Lehrpersonen sein können. Die Begegnungen mit den Flüchtlingen haben zur Produktion dieser Diskurse massgeblich beigetragen. Gezeigt hat sich auch, wie sich

Diskurse und Emotionen gegenseitig beeinflussen und sich auf die zwischenmenschliche Interaktion auswirken können.

## 5.2 »Emotions do things«<sup>75</sup>

Im Kapitel 4.4 ist festgehalten worden, dass die Lernenden und Lehrenden den Schulbesuch aus ganz unterschiedlichen Gründen emotional finden. Zum einen haben bei ihnen, bestimmte Gesprächsthemen oder -situationen Emotionen ausgelöst. Erzählungen von Fluchtursachen und -erfahrungen hätten beispielsweise Betroffenheit, Empörung oder ein schlechtes Gewissen ausgelöst. Gute Deutschkenntnisse der Flüchtlinge und angeregte oder philosophische Gespräche seien mit Freude und Überraschung verbunden gewesen. Zum anderen scheinen Emotionen der Flüchtlinge eine grosse Rolle gespielt zu haben. Während der Begegnungen haben Schülerinnen, Schüler und Lehrpersonen den Flüchtlingen bestimmte Emotionen angemerkt, diese Emotionen mitgeföhlt oder unterschiedliche Reaktionen darauf gezeigt. Zusätzlich sind die Wahrnehmungen von den Erzählungen der Flüchtlinge an die Körper der Interviewten heran- oder in die Körper hineingelangt. Sie haben die Interviewten etwas spüren lassen, haben sie beröhrt oder bewegt.

Die Ergebnisse im Kapitel 4.4 veranschaulichen unter anderem das Verständnis von Emotionen von Zembylas (2011, 152) und Ahmed (2004a, 28) (vgl. Kapitel 2.2). Zembylas (2011, 152) schreibt, dass sich Emotionen mobil zwischen Personen bewegen und aufgrund einer produktiven Macht die Identität dieser Personen mitformen können. Ahmed (2004a, 28) ist der Meinung, dass Emotionen nicht nur in unserem Inneren vorkommen und von innen nach aussen gelangen, sondern vor allem zwischen uns und anderen Personen passieren. Sie schreibt: *»emotion take place in what I would call the contact zone of impressions; they involve how bodies are ›impressed upon‹ by objects and others.«* (Ahmed, 2004a, 30). Die Mobilität von Emotionen ist von Interviewten nicht nur indirekt, sondern von Sarah Wyss (Klasse 2) auch direkt als »emotionale Strömung« beschrieben worden (vgl. Kapitel 4.4.3). Solche emotionalen Strömungen einer Person könne man nur dann wahrnehmen, wenn sich die Person »echt« und unmittelbar vor einem befinde (Sarah Wyss, Klasse 2). Beim Schulbesuch im Gegensatz zu Filmausschnitten seien diese Voraussetzungen erfüllt gewesen und hätten ermöglicht, dass sie dem Flüchtling aufgrund seiner emotionalen Strömungen bestimmte Emotionen anmerken und diese Emotionen spüren konnte.

Die produktive Macht emotionaler Begegnungen hat sich bei den untersuchten Lernenden und Lehrenden auf unterschiedliche Weise geäussert. Erstens hat sich aufgrund des Schulbesuchs fast bei allen Lernenden der zweiten Klasse ein Stimmungswandel gezeigt (vgl. Kapitel 4.4.2). Mehrere Interviewte und ich haben beobachtet, dass sich von Beginn

---

<sup>75</sup> (Ahmed, 2004a, 26)

des Schulbesuchs an eine vergleichsweise ruhigere, nachdenklichere und konzentriertere Stimmung im Schulzimmer ausgebreitet hat. Herr Schmid betont die Bedeutung eines solchen Stimmungswandels und den daraus resultierenden Lernprozess. Er hält Situationen für besonders lernintensiv, welche Schülerinnen und Schüler überraschen oder verwirren und sie dann einordnen müssen. Zweitens hat die produktive Macht von Emotionen beeinflusst, wie Lernende und Lehrende zum Zeitpunkt der Interviews Flüchtlinge wahrnehmen. Sofia Wolf zum Beispiel hat die Gespräche mit den Flüchtlingen »viel positiver (kurze Pause) gefunden, als erwartet.« (Sofia Wolf, Klasse 1).

Nach dem Schulbesuch bezeichnet sie die Begegnung stattdessen als bereichernd und die Flüchtlinge als interessant und offen. Emma Koch (Klasse 1) hat Flüchtlinge vor dem Schulbesuch unter anderem für aggressiv gehalten und hat mit ihnen Ärger und Empörung verknüpft. Frühere Eindrücke von ihr haben sich jedoch gelöst und sind während der emotionalen Begegnungen mit neu hinterlassenen Eindrücken ersetzt worden. Solche Änderungen der Wahrnehmung von Flüchtlingen aufgrund emotionaler Begegnungen entsprechen den Ergebnissen von Askins (2009, 11) (vgl. Kapitel 2.2.2). In ihrer Untersuchung haben emotionale Erzählungen von Flüchtlingen Studierende nicht nur tief beeindruckt, sondern ihre generelle Wahrnehmung von Flüchtlingen und Asylsuchenden verändert. Sie spricht Emotionen unter anderem deswegen eine einflussreiche und handlungsleitende Intensität zu.

Auch Ahmed (2004a, 26) ist der Meinung: »*Emotions do things*«. Damit meint sie unter anderem, dass Emotionen Kollektive bilden können (vgl. Kapitel 2.2.1). Ahmed (2004a, 25) nennt als Beispiel, dass Einheimische basierend auf gemeinsamen negativen Emotionen gegenüber Flüchtlingen ein Kollektiv formen können, welches sich gemeinsam fürchtet oder ärgert. Von dieser Art unterscheiden sich jedoch diejenigen Kollektive wesentlich, welche sich in den untersuchten Schulklassen zwischen Lernenden, Lehrenden und Flüchtlingen entwickelt haben. Im Zusammenhang mit Gemeinsamkeiten mit Flüchtlingen beschreiben mehrere Lernende und Lehrende ein geteiltes Gefühl, welches eine Verbundenheit zwischen ihnen und bestimmten Flüchtlingen ausgelöst hat (vgl. Kapitel 4.4.3).

Emotionale Begegnungen haben nicht nur Kollektive geformt, sondern auch Schülerinnen und Schüler dazu motiviert, sich in Zukunft für Flüchtlinge zu engagieren (vgl. Kapitel 4.4.4). Askins (2009, 4) hat diesbezüglich geschrieben, dass Emotionen dazu motivieren können, sich zum Beispiel in einer wohltätigen Organisation zu engagieren. Genau dies hat Sofia Wolf (Klasse 1) mit einer Teilnahme in einem Sportprojekt geplant.

Darüber hinaus zeigt sich jedoch bei mehreren Schülerinnen und Schülern teilweise parallel zu ihrer geäußerten Motivation, sich zu engagieren, das Aussagemuster, dass ihrer Motivation oder ihren Handlungsmöglichkeiten gewisse Grenzen gesetzt sind. Beispielsweise berichten die Interviewten von ihrer begrenzten Zeit, von priorisierten Hobbies oder davon, dass sie sich selbst für ungeeignet halten. Mehrere Lernende und

Lehrende finden es unter bestimmten Gesichtspunkten auch sinnvoll, dass Handlungsmöglichkeiten für Flüchtlinge begrenzt sind. Für sinnvoll halten sie zum Beispiel eine Begrenzung der Aufnahme von Flüchtlingen in der Schweiz. Bei solchen Beurteilungen können beispielsweise Emotionen wie die Angst vor einem Banlieue »wie in Paris« (Olivia Brunner, Klasse 2) eine Rolle spielen.

Bezüglich der zweiten Forschungsfrage kann zusammengefasst werden, dass verbunden mit den Themen »Flucht« und »Flüchtlinge« bei Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen hauptsächlich während Begegnungen mit Flüchtlingen und in den Interviews intensive und eindrückliche Emotionen wie zum Beispiel Überraschung, Betroffenheit, Freude, Empörung oder ein schlechtes Gewissen sichtbar werden. Emotionale Begegnungen mit Flüchtlingen haben Einfluss auf die Konzentration und Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern genommen, Wahrnehmungen von Flüchtlingen verändert, Mitgefühl und geteilte Gefühle ausgelöst und ein paar Lernende dazu motiviert, sich in Zukunft und falls alle Grenzen beseitigt sind, sich für Flüchtlinge zu engagieren.

### 5.3 Bedeutungsvolle Begegnungen

Vergleicht man die Ergebnisse aus Kapitel 4.5 mit denjenigen der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur in den Kapiteln 1.2 und 2.3 kann man sowohl Übereinstimmungen als auch erweiterte Erkenntnismöglichkeiten feststellen. Bezüglich möglicher Probleme originaler Begegnungen weisen Kohler (2007, 485) und meine Analyse im Kapitel 4.5.1 darauf hin, dass Lehrpersonen unabhängig von der Vor- und Nachbereitung die Begegnungen und ihre Lernoutputs nicht gross steuern können. Zum einen kann als Lehrperson nicht kontrolliert werden, was die Lernenden fragen und was die Flüchtlinge antworten. Zum anderen kann generell einigen Personen das Erzählen eigener Erfahrungen, so wie es während der Schulbesuche gemacht wird, mehr liegen als anderen (Herr Schmid). Die interviewten Lehrpersonen betrachten diese Unkontrollierbarkeit jedoch relativ gelassen und Herr Schmid findet sogar, dass es auch interessant sein kann, wenn einmal eine Begegnung nicht gelingen würde.

Nairn (2005, 294) warnt, dass originale Begegnungen für die unbestreitbare Wahrheit und einzige Realität gehalten werden können (vgl. Kapitel 1.2). Auch bei den untersuchten Schülerinnen und Schüler stelle ich fest, dass ihnen teilweise eine kritische Distanz zu den Erzählungen der Flüchtlinge fehlt (vgl. Kapitel 4.2.1). Um dem entgegenzuwirken sollten sowohl Schulbuchinhalte und Medienberichte als auch originale Begegnungen gemeinsam mit den Lernenden kritisch hinterfragt werden. Um zu verhindern, dass einer originalen Begegnung eine »Realitätsbasis« (Herr Keller) fehlt, müssten nach Herrn Keller zusätzlich zur originalen Begegnung mit Flüchtlingen weitere Perspektiven hinzugezogen und kontrovers diskutiert werden. Beispielsweise hätten neben Flüchtlingen auch Politikerinnen und Politiker mit unterschiedlichen Einstellungen eingeladen werden können. Interessant

könnte auch ein Gespräch mit Schweizerinnen und Schweizern sein, welche sich gegenüber Flüchtlingen benachteiligt fühlen (z.B. hinsichtlich staatlicher finanzieller Unterstützung). Neben vielfältigen ausserschulischen Gästen oder Unterrichtsmaterialien könnten auch die widersprüchlichen Diskurse von Lernenden dazu verwendet werden, um auf unterschiedliche Sichtweisen aufmerksam zu machen.

Die Daten weisen darauf hin, dass bei originalen Begegnungen mit Flüchtlingen Emotionalität und Intensität der Gespräche zu einem weiteren Problem führen können (vgl. Kapitel 4.4.3). Die Empfindungen können so stark sein, dass Lernende vom Schulbesuch überwältigt werden. Eine solche Überwältigung hat unter anderem dazu geführt, dass sich ein paar Schülerinnen und Schüler während des Schulbesuchs zurückhaltend verhalten und weniger Fragen gestellt haben. Vor solchen blockierenden Emotionen warnt auch Zembylas (2016, 121) und fordert, dass den emotionalen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf bestimmte Unterrichtsthemen mehr Beachtung geschenkt werden. Unter anderem hält er es für sinnvoll, wenn im Unterricht eine kritische Auseinandersetzung mit den ausgelösten Emotionen stattfindet und diese produktiv umgesetzt wird. Konkret könnte beispielsweise das hervorgerufene schlechte Gewissen einiger Lernenden diskutiert werden.

Darüber hinaus weisen meine Ergebnisse darauf hin, dass bei originalen Begegnungen mit Flüchtlingen ein Vorführungseffekt entstehen kann. Mit Vorführungseffekt ist gemeint, dass bestimmte Situationen während des Schulbesuchs einigen Schülerinnen und Schülern den Anschein einer Ausstellung von Flüchtlingen als Schauobjekte vermittelt haben. Andere Lernende haben beim Schulbesuch an einen Zoo gedacht und ein unangenehmes Gefühl dabei empfunden. Die Aussagen mehrerer Interviewten lassen darauf schliessen, dass der Eindruck einer Vorführung von Flüchtlingen hauptsächlich vor oder zu Beginn der originalen Begegnung entstanden ist und sich anschliessend aufgelöst hat. Mögliche Ursachen eines Vorführungseffekts wie zum Beispiel eine bestimmte Art und Weise der Ankündigung des Schulbesuchs können jedoch relativ leicht vermieden werden (vgl. Kapitel 5.4).

Bezüglich der ermittelten Potentiale der untersuchten originalen Begegnungen (vgl. Kapitel 4.5.2) stimmt mit der fachdidaktischen Literatur (vgl. Kapitel 2.3) erstens überein, dass sich gemäss der interviewten Lernenden der Realitätsbezug von Unterrichtsinhalten und ihr Verständnis von komplexen Sachverhalten durch den Gewinn konkreter Vorstellungen und Beispiele erhöht hat (vgl. Haversath, 2012, 253). Zweitens deuten die Ergebnisse darauf hin, dass durch die originale Begegnung eine Lernumgebung geschaffen worden ist, welche sich positiv auf die Motivation von Schülerinnen und Schülern und ihr Interesse an Unterrichtsinhalten ausgewirkt hat (vgl. Haversath, 2012, 253; Schockemöhle, 2009, 6). Drittens berichten die Interviewten von einer erhöhten Aufmerksamkeit und Konzentration während des Schulbesuchs (vgl. Kalthoff & Roehl, 2011, 457). Viertens habe ich bezogen auf die fünf überfachlichen Kompetenzbereiche (EDK, 1994, 10) feststellen können, inwiefern die Persönlichkeitsentwicklung, die Sozialkompetenz und die

Kommunikationskompetenz der untersuchten Lernenden durch die originale Begegnung mit Flüchtlingen gefördert worden sind (vgl. Kapitel 4.5.1). Während die Kompetenzbereiche »intellektuelle und wissenschaftstheoretische Kompetenzen« und »Informationstechnologien, Lern- und Arbeitstechniken« durch die originalen Begegnungen nicht speziell erweitert worden sind, äussern mehrere Interviewte dafür nach den Gesprächen mit den Flüchtlingen ein vergrössertes Dankbarkeits- und Wertschätzungsgefühl gegenüber ihrer relativ privilegierten Lebenssituation.

Zusätzlich deuten die Ergebnisse darauf hin, dass einige interviewte Schülerinnen und Schüler bei den Gesprächen mit den Flüchtlingen mehr Fachkompetenzen erworben haben, als teilweise in der fachdidaktischen Literatur und von interviewten Lehrpersonen angenommen worden ist. Gemäss Kestler (2015, 208) können kognitive Lernziele in lehrerzentrierten Unterrichtsformen (z.B. Frontalunterricht) effektiver erreicht werden, während mit offenen Unterrichtsformen affektive Lernziele besser umgesetzt werden können (vgl. Kapitel 2.3). Die Ergebnisse dieser Masterarbeit zeigen jedoch unter anderem die Quantität und Qualität von Fachwissen auf, welches die Lernenden während der originalen Begegnungen erwerben konnten. In den Ergebnissen im Kapitel 4.5.1 wird sichtbar, dass das erworbene Fachwissen nicht nur aufgezählt, sondern beispielsweise auch definiert, verglichen, erklärt, begründet oder beurteilt worden ist. Vergleicht man dies mit der »Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich« (Bloom, 1974) zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler erworbenes Wissen nicht nur wiedergeben, sondern es auch verstehen, analysieren und evaluieren können. Zusätzlich weisen die Ergebnisse dieser Masterarbeit darauf hin, wie stark kognitive mit affektiven Kompetenzen verbunden sein können. Fachwissen beispielsweise konnte besonders gut im Zusammenhang mit erlebten Emotionen beurteilt oder eingeprägt werden.

Ein paar Lernende zeigen zusätzlich in den Interviews, dass sie das erworbene Fachwissen von der originalen Begegnung auf andere Unterrichtslektionen und umgekehrt transferieren können. Teilweise werden auch ausserschulische Informationen oder zum Beispiel mediale Diskurse mit dem Fachwissen in Beziehung gesetzt und kritisch hinterfragt. Aus diesem Grund nehme ich an, dass während der Unterrichtssequenz nur begrenzt »träges Wissen« (vgl. Kestler, 2015, 207) vermittelt und erworben worden ist.

Bezogen auf Begegnungen mit »Mitgliedern einer Fremdgruppe« (Reinfried, 2015, 78) haben Aronson et al. (2008, 454 ff., zit. in: Reinfried, 2015, 78) festgestellt, dass bei Lernenden Vorurteile, Stereotype oder Misstrauen vermindert werden können. Solche Einstellungsänderungen werden auch in der vorliegenden Masterarbeit dokumentiert. Im Kapitel 4.3.1 wird darauf hingewiesen, dass ein paar Lernende Flüchtlinge zum Beispiel traumatisierter, schmutziger, jünger, schlechter ausgebildet oder generell weniger unterschiedlich erwartet hätten. Im Kapitel 4.5.2 wird zusätzlich gezeigt, dass mehrere Lernende eine positivere Einstellung gegenüber Flüchtlingen entwickelt haben oder dass

ihre bereits sehr positive Einstellung durch die originale Begegnung bestätigt oder verstärkt worden ist.

In der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Literatur wird vermehrt darüber geschrieben, dass Einheimische gegenüber Flüchtlingen negative Vorurteile besitzen und inwiefern diese durch Begegnungen abgebaut werden können (vgl. Kapitel 1.2 und 2.3). In dieser Masterarbeit ist sichtbar geworden, dass sich viele Lernende vor dem Schulbesuch hauptsächlich Sorgen um allfällige negative Vorurteile der Flüchtlinge gegenüber ihnen selbst gemacht haben (vgl. Kapitel 4.4.4). In solchen Interviewaussagen wird eine Erleichterung oder Überraschung darüber sichtbar, dass Flüchtlinge keinen negativen Eindruck von ihnen haben und weder Ärger noch Wut gegen sie richten. Tim Weiss (Klasse 2) kann es kaum nachvollziehen, weshalb die Flüchtlinge ihm und seinen Mitschülerinnen und Mitschülern keine Wut entgegenbringen. Solche Äusserungen oder Erwähnungen eines schlechten Gewissens deuten darauf hin, dass sich einige Schülerinnen und Schüler an der Not einiger Flüchtlinge mitschuldig fühlen.

Nur »bedeutungsvolle« Begegnungen können zu einer Verminderung von Vorurteilen, zu einem stärkeren sozialen Zusammenhalt oder zu einer vergrösserten Empathie mit Fremden führen (Valentine, 2008, 325). Gemäss dieser Aussage und der vorliegenden Ergebnisse bezüglich Mitgefühl (vgl. Kapitel 4.4.3), Einstellungsänderungen und Vorurteile (vgl. Kapitel 4.5.2) kann der Schulbesuch als »bedeutungsvolle« Begegnung betrachtet werden. Dies obwohl die Schulbesuche weder aus regelmässig durchgeführten Begegnungen (Amin, 2002, 969) noch aus einer intensiven Zusammenarbeit (vgl. Mayblin et al., 2015; Day, 2002) bestanden haben. Dagegen spricht, dass der Schulbesuch einigen Lernenden und Lehrenden als zu kurz oder nicht nachhaltig erschienen ist. Mia Weber sagt zum Beispiel, ihr sei der Gedanke schwergefallen, dass sie und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler »jetzt einfach wieder nach Hause gehen und alles wieder in Ordnung ist.« (Mia Weber, Klasse 1). Doch nicht für alle Schülerinnen und Schüler hat es sich um eine einmalige Begegnung gehandelt. Olivia Brunner (Klasse 2) spricht davon, dass sie und Jamil Afridi auch nach dem Schulbesuch miteinander in Kontakt geblieben sind. Überdies hat sie die Wirkung des Schulbesuchs auf Einstellungen gegenüber Flüchtlingen so sehr überzeugt, dass sie sich vorgenommen hat, selbst eine Begegnung zwischen ihrem Bruder und ein paar Flüchtlingen von Solinetz zu organisieren.

Bezüglich der dritten Forschungsfrage kann festgehalten werden, dass Begegnungen im Unterricht, die zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen stattfinden, mit Problemen wie zum Beispiel ein Vorführungseffekt von Flüchtlingen, eine fehlende Realitätsbasis oder blockierende Emotionen verbunden sein können. Als mögliche Potentiale können dahingegen beispielsweise die Individualität, Emotionalität, Intensität und die Eindringlichkeit eines persönlichen Kontaktes mit Flüchtlingen genannt werden. Mögliche Vorteile sind auch eine gesteigerte Nachvollziehbarkeit und Einprägsamkeit von Sachverhalten, Einstellungsänderungen oder eine erhöhte Motivation und Konzentration der

Lernenden. Meiner Ansicht nach haben viele der genannten Potentiale von originalen Begegnungen insbesondere damit zu tun, dass die originalen Begegnungen so viele Emotionen ausgelöst haben.

## 5.4 Empfehlungen für Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende

Insbesondere für Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitende, welche einen (weiteren) Schulbesuch von Solinetz in einer Schulklasse durchführen möchten, können aus den Ergebnissen meiner Masterarbeit Empfehlungen abgeleitet werden. Die folgenden Empfehlungen sind je nach gewählter (Lern-)Zielsetzung verschieden relevant und können auch in anderen Unterrichtssettings von Bedeutung sein.

Lehrpersonen und Solinetzmitarbeitenden kann ich folgende Empfehlungen geben:

- Ankündigungen eines Schulbesuchs vermeiden, welche Unterschiede zwischen Lernenden und Flüchtlingen betonen (vgl. Kapitel 4.5.3)  
(z.B. weniger ideal: »Jetzt kommen dann ganz andere Leute wie wir und ihr müsst mit ihnen ganz deutlich sprechen, damit sie euch auch ja verstehen.« (Mia Weber, Klasse 1))
- Eine allfällige Vorstellungsrunde zu Beginn eines Schulbesuchs so gestalten, dass Flüchtlinge nicht »vorgeführt« werden (vgl. Kapitel 4.5.3)  
(z.B. nicht nur Flüchtlinge, sondern auch Lernende und Lehrende sich vorstellen lassen oder eine Vorstellungsrunde spielerisch mit persönlichen Gegenständen umsetzen (Herr Schmid))
- Während des Schulbesuchs auch über andere Themen als das Thema »Flucht« sprechen (vgl. Kapitel 4.3.1)  
(z.B. über Gemeinsamkeiten (Herr Schmid, Frau Müller), »über Gott und die Welt« (Luana Gerber, Klasse 2))
- Eine Gesprächsrunde während eines Spaziergangs oder einer anderen Tätigkeit durchführen (vgl. Kapitel 4.3.1)  
(»Der Spaziergang hat neuen Schwung und neue Ideen gebracht.« (Nora Steiner, Klasse 2) oder gemeinsam eine Museumsausstellung besuchen (Frau Müller))
- Originale Begegnung nachhaltiger gestalten, sodass es nicht bei einer einmaligen Begegnung bleibt, ein Vorführungseffekt vermieden werden und (vgl. Kapitel 4.5.3)  
(z.B. über eine längere Zeit gemeinsam mit Flüchtlingen einen Unterricht entwickeln (Herr Keller, Frau Müller))
- Den Diskurs »so wie ein Lehrer«<sup>76</sup> ausnützen und Flüchtlinge zum Beispiel über ihr Herkunftsland unterrichten lassen (vgl. Kapitel 4.3.4)

Weitere Empfehlungen für Lehrpersonen lauten:

---

<sup>76</sup> Luana Gerber (Klasse 2)

- Vermittlung von Hintergrundwissen als Vorbereitung auf die Schulbesuche (vgl. Kapitel 4.2.1)  
(z.B. über Herkunftsländer, Fluchtursachen oder Asylverfahren in der Schweiz (Frau Fischer, Herr Keller, Herr Schmid))
- Kritische Auseinandersetzung im Unterricht mit Darstellungen von Flucht und Flüchtlingen in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmedien (vgl. Kapitel 2.1.4 und 4.5.3)
- Kritische Auseinandersetzung im Unterricht mit der originalen Begegnung mit Flüchtlingen und deren Potentiale und Probleme (vgl. Kapitel 4.5.2 und 4.5.3)
- Aufzeigen von verschiedenen Perspektiven innerhalb der Flüchtlingsthematik und Förderung kontroverser Diskussionen (vgl. Kapitel 4.2.1, 4.5.2 und 4.5.3)  
(z.B. Handlungsmöglichkeiten und -grenzen oder verschiedene politische Ansichten diskutieren (Herr Keller))
- Sowohl negative als auch positive Diskriminierung mit den Lernenden diskutieren  
(z.B. Was kann eine Bevorteilung von (nicht unbedingt finanzschwachen) Flüchtlingen beispielsweise für Einheimische in der Schweiz bedeuten, welche einkommensschwach sind (vgl. Kapitel 4.4.4)? Diesbezüglich können neue Perspektiven sichtbar werden, welche in den beiden untersuchten Schulklassen nicht besprochen worden sind.)
- Den Diskurs »normale Menschen mit verschiedenen Geschichten« im Unterricht behandeln und diesbezüglich darauf aufmerksam machen, dass theoretisch jede Person (ob männlich oder weiblich, arm oder reich, konservativ oder liberal eingestellt, etc.) flüchten kann. Dabei kann auch darauf hingewiesen werden, dass man weder alle Einheimische noch alle Flüchtlinge sympathisch finden muss. (vgl. Kapitel 4.3.1)
- Auseinandersetzung mit emotionalen Reaktionen von Schülerinnen und Schülern (vgl. Kapitel 5.3)

## 5.5 Mögliche Forschungsfelder und Ausblick

Diese Masterarbeit verweist auf unterschiedliche offene Fragen und weiteren Forschungsbedarf. Während in der vorliegenden Arbeit die Diskurse und Emotionen von Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen untersucht worden sind, wäre es interessant zu ermitteln, wie Flüchtlinge die Schulbesuche erleben und wie sie die Lernenden und Lehrenden wahrnehmen. Diesbezüglich könnte auch der Frage nachgegangen werden, weshalb sich nicht viele Flüchtlinge gerne für die Schulbesuche zur Verfügung stellen (vgl. Kapitel 4.2.2). In den vorliegenden Ergebnissen ist sichtbar geworden, dass auch positive Diskriminierungen bei Begegnungen mit Flüchtlingen von Bedeutung sein können (vgl. Kapitel 4.3.1). Es erscheint angebracht, die Rolle positiver Diskriminierungen bei der Behandlung der Flüchtlingsthematik im Unterricht oder aus anderen Perspektiven näher zu

untersuchen. Statt Schulbesuche in Gymnasien könnten zum Beispiel auch Begegnungen zwischen Einheimischen und Flüchtlingen in Sekundarschulen, Vereinen oder Asylunterkünften untersucht werden. Darüber hinaus könnte eine Analyse von Diskursen und Emotionen von Lernenden auch im Zusammenhang mit originalen Begegnungen mit Gegenständen oder mit ausserschulischen Lernsituationen sehr informativ sein.

Flucht wird weiterhin in der ganzen Schweiz und in Schweizer Schulen ein Thema bleiben oder noch an Relevanz gewinnen. Der Geographieunterricht besitzt die Möglichkeit, das Phänomen der »Migration ... in all seinen Widersprüchen erkennbar und damit kritisierbar und gestaltbar zu machen.« (Padberg u. a., 2016, 202). Darüber hinaus kann er einen geeigneten Rahmen dafür bieten, dass bedeutungsvolle Begegnungen zwischen Einheimischen und Flüchtlingen stattfinden.

In Zukunft muss in der Schweiz vermehrt mit Einsparungen im Bildungsbereich oder mit Vereinheitlichungen von Lehrplänen gerechnet werden. Dadurch wird vermutlich die Durchführung originaler Begegnungen in den Hintergrund treten. Die vorliegende Masterarbeit liefert Argumente dafür, weshalb sorgfältig durchgeführte originale Begegnungen für Lernende und Lehrende sehr wertvoll sein können und nicht darauf verzichtet werden sollte.

## 6 Persönliches Fazit

Mir persönlich hat diese Masterarbeit die Möglichkeit gegeben Geographieunterricht aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Statt als Schülerin oder als Lehrperson habe ich als teilnehmende Beobachterin ganz neue Erfahrungen sammeln dürfen. Während des Unterrichts habe ich meine Aufmerksamkeit beispielsweise auf Blickwechsel zwischen Lernenden und Lehrenden oder auf geflüsterte Kommentare von Schülerinnen und Schülern richten können. Zusätzlich habe ich während der Interviews mit einzelnen Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen den Schulunterricht reflektieren und ihre vielfältigen Vorstellungen und Meinungen erfahren können. Gelegenheit und Zeit für solche vertieften Gespräche bezüglich einer Unterrichtssequenz sind im Alltag einer Lehrperson nicht oft umsetzbar. Darüber hinaus bin auch ich als teilnehmende Beobachterin von den originalen Begegnungen mit Flüchtlingen emotional berührt und von den Erzählungen beeindruckt worden. Gleichzeitig haben mich zum Beispiel die ermittelten Darstellungen von Flüchtlingen als Heldinnen und Helden oder als Lehrpersonen überrascht und inspiriert.

Für meine zukünftigen Tätigkeiten als Lehrperson erachte ich insbesondere die Erkenntnisse bezüglich der produktiven Macht von Diskursen und Emotionen als sehr sinnvoll. Ich werde weiterhin ein besonderes Augenmerk auf dominante Diskurse und emotionale Reaktionen in meinem Schulunterricht legen. Der Vielfältigkeit vorhandener Diskurse und Emotionen in einer Schulklasse möchte ich mit einem mehrperspektivischen Unterricht gerecht werden und für möglichst viele Unterrichtsthemen gemeinsam mit den Lernenden das jeweilige Mosaik unterschiedlicher Diskurse und Emotionen analysieren.

## Literatur

- Ahmed, (2000a). Embodying strangers. In: *Strange Encounters: Embodied Other in Post-Coloniality* (Bd. 5, 38–54). London / New York: Routledge.
- Ahmed, (2000b). *Strange Encounters: Embodied Other in Post-Coloniality*. London / New York: Routledge.
- Ahmed, (2004a). Collective Feelings: Or, the Impressions Left by Others. *Theory, culture & society*, 21(2), 25–42.
- Ahmed, (2004b). *The Cultural Politics of Emotion*. New York: Routledge.
- Amin, A. (2002). Ethnicity and the Multicultural City: Living with Diversity. *Environment and Planning A*, 34(6), 959–980.
- Andersson, J., et al. (2012). Consuming Campus: Geographies of Encounter at a British University. *Social & Cultural Geography*, 13(5), 501–515.
- Aschwanden, E. (2016). Rekingen sieht Flüchtlinge als «existenzielle Bedrohung». Zugriff: 7. März 2017, <https://www.nzz.ch/schweiz/asylwesen-keine-wohnungen-fuer-fluechtlinge-ld.105457>.
- Askins, K. (2009). „That“s Just What I Do’: Placing Emotion in Academic Activism. *Emotion, Space and Society*, 2(1), 4–13.
- BABS (Bundesamt für Bevölkerungsschutz). (2015). Nationale Gefährdungsanalyse – Gefährdungsdossier: Flüchtlingswelle.
- Bachmann, (2016). Diskurse über MigrantInnen in Schweizer Integrationsprojekten Zwischen Normalisierung von Prekarität und Konditionierung zur Markttauglichkeit. In: Geisen, T. (Hrsg), *Beiträge zur Regional- und Migrationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bantman-Masum, E. (2015). Lifestyle Transmigration: Understanding a Hypermobile Minority in Merida, Mexico. *Journal of Latin American Geography*, 14(1), 101–117.
- Barford, A. (2017). Emotional Responses to World Inequality. *Emotion, Space and Society*, 22, 25–35.
- Berry, K. A. (1997). Projecting the Voices of Others: Issues of Representation in Teaching Race and Ethnicity. *Journal of Geography in Higher Education*, 21(2), 283–289.
- Black, R. (2009). Refugees and Displacement. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 125–129.
- Bloom, B. S. (1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim und Basel: Beltz.
- BMB (Bundesministerium für Bildung). (2015). Allgemein bildende höhere Schule (AHS). Zugriff: 3. Januar 2017, <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/ahs.html>.
- Bogner, F. X. & Wiseman, M. (2004). Outdoor Ecology Education and Pupils Environmental Perception in Preservation and Utilization. *Science Education International*, 15(1), 27–48.
- Bondi, L. (2009). Emotional Knowing. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 446–452.

- Bregazzi, H. & Jackson, M. (2016). Agonism, Critical Political Geography, and the New Geographies of Peace. *Progress in Human Geography*, 1–20.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bublitz, H. (2001). Differenz und Integration: Zur diskursanalytischen Rekonstruktion der Regelstrukturen sozialer Wirklichkeit. In: Keller, R., Hirsland, A., Schneider, W. & Viehöfer, W. (Hrsg.), *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse: Theorien und Methoden*. Opladen: Leske + Budrich, 225–260.
- Budke, A. & Kanwischer, D. (2006). „Des Geographen Anfang und Ende ist und bleibt das Gelände“- Virtuelle Exkursionen contra reale Begegnung. In: Hennings, W., Kanwischer, D. & Rhode-Jüchtern, T. (Hrsg.), *Exkursionsdidaktik-innovativ!? Erweiterte Dokumentation zum HGD-Symposium 2005 in Bielefeld*. Weingarten: Geographiedidaktische Forschungen, 128-141.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power: Theories in Subjection*. Stanford: Stanford University Press.
- Butler, J. (2004). *Undoing Gender*. London: Routledge.
- Campbell, D. (2009). Discourse. In: Gregory, D., et al. (Hrsg.), *The Dictionary of Human Geography* (5. Aufl.). Oxford: Blackwell Publishing Ltd, 166–167.
- Coen, A. & Hoffmann, K. W. (2008). „Wir können sie noch nicht einmal besuchen“: Interkulturelle Bildung und szenisches Arbeiten im Rahmen der Lehrerbildung. In: Budke, A. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 151–163.
- Cook, V. A. & Hemming, P. J. (2011). Education Spaces: Embodied Dimensions and Dynamics. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 1–8.
- Cresswell, T. (2009). Discourse. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 211–214.
- Crush, J. & Hughes, C. (2009). Brain Drain. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 342–347.
- Davidson, J. & Milligan, C. (2004). Embodying Emotion, Sensing Space: Introducing Emotional Geographies. *Social & Cultural Geography*, 5(4), 523–532.
- Davidson, J. & Smith, M. (2009). Emotional Geographies. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 440–445.
- Davies, B. (2006). Subjectification: The Relevance of Butler’s Analysis for Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425–438.
- Day, L. (2002). „Putting Yourself in Other People’s Shoes’: The Use of Forum Theatre to Explore Refugee and Homeless issues in Schools. *Journal of Moral Education*, 31(1), 21–34.
- de Haas, H. (2007). *Migration and Development: A Theoretical Perspective*. Bielefeld: COMCAD.
- Diaz-Bone, R. (2006). Zur methodologisierung der Foucaultschen Diskursanalyse. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 7(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/>.

- Duemmler, K. (2015). *Symbolische Grenzen*. Bielefeld: transcript.
- EDK (die Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren). (1994). *Rahmenlehrplan für die Maturitätsschulen*.
- Ehrkamp, P. (2016). Geographies of Migration I: Refugees. *Progress in Human Geography*, 1–10.
- Erl, A. & Gymnich, M. (2010). *Interkulturelle Kompetenzen: Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett Lerntraining GmbH.
- Faist, T. (2000). Transnationalization in international Migration: Implications for the Study of Citizenship and Culture. *Ethnic and Racial Studies*, 23(2), 189–222.
- Fischer, H.-J. (2007). Die Sachen darstellen und reflektieren. In: Kahlert, J., et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Kempten: Julius Klinkhardt, 470–480.
- Flick, U. (2004). *Triangulation: Eine Einführung*. (Bohnsack, R., Lüders, C. & Reichertz, J., Hrsg.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Flick, U. (2005a). Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U., von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 252–265.
- Flick, U. (2005b). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Foucault, M. (1981). *Archäologie des Wissens (L'archéologie du savoir, Paris, 1969)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982). The Subject and Power. In: Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (Hrsg.), *Michel Foucault: Beyond hermeneutics and structuralism*. Brighton: Harvester, 208–226.
- Frank, F. (2013). Begegnung. In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik: Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 23.
- Freytag, T., Gebhardt, H., Gerhard, U. & Wastl-Walter, D. (Hrsg.) (2016). *Humangeographie kompakt*. Berlin: Springer.
- Gold, R. L. (1958). Roles in Sociological Field Observations. *Social Forces*, 36(3), 217–223.
- Gubler, M. (2014). *Darstellung der Theorien und Konzepte der internationalen Migrationsforschung in Schulmaterialien für die Gymnasialstufe: Diskussion mit Fokus auf Caregiving und Kinder in transnationalen Familien*. Bachelorarbeit, Universität Zürich.
- Hasse, J. (2013). Anschauung. In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik: Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 12–13.
- Haversath, J.-B. (2012). *Geographiedidaktik: Theorie - Themen - Forschung*. Braunschweig: Westermann.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hemming, P. J. (2011). Meaningful Encounters? Religion and Social Cohesion in the English Primary School. *Social & Cultural Geography*, 12(1), 63–81.
- Hesse, S., Fuhrmann, D., Maisch, M. & Vettiger, B. (2014). *Einblick in die Lehrdiplom-Ausbildung in Geographie (SII): Außerschulische Lernaktivitäten im Geopark Sardona*.

- In: Brovelli, D., Fuchs, K., Rempfler, A. & Sommer Häller, B. (Hrsg.), *Ausserschulische Lernorte - Impulse aus der Praxis*. Berlin: LIT-Verlag, 105–114.
- Heynoldt, B. (2016). Outdoor education als Produkt handlungsleitender Überzeugungen von Lehrpersonen: Eine qualitativ-rekonstruktive Studie. (Hemmer, M., Nebel, J. & Krautter, Y., Hrsg.). Münster: Monsenstein und Vannerdat.
- Hickey-Moody, A. & Malins, P. (2007). *Deleuzian Encounters: Studies in Contemporary Social Issues*. Basingstoke: Palgrave.
- Hintermann, C. (2010). Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte: Eine Analyse der Konstruktion von Migrationen und Migrant/innen in GW-Schulbüchern. *GW-Unterricht*, (119), 3–18.
- Horn, M. (2013). Forschung in der Geographiedidaktik. In: Kanwischer, D. (Hrsg.), *Geographiedidaktik: Ein Arbeitsbuch zur Gestaltung des Geographieunterrichts*. Stuttgart: Borntraeger, 247–260.
- Kalthoff, H. & Roehl, T. (2011). Interobjectivity and Interactivity: Material Objects and Discourse in Class. *Human Studies*, 34(4), 451–469.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2015). Kantonaler Lehrplan für die Berufsmaturität.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2017a). Maturitätsprofile und -fächer. Zugriff: 5. Januar 2017, <http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/matueritaetsprofile.html>.
- Kanton Zürich Bildungsdirektion Mittelschul- und Berufsbildungsamt. (2017b). Maturitätsschulen. Zugriff: 5. April 2017, <http://www.mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen.html>.
- Kantonsschule Zürich Birch & Kantonsschule Rychenberg Winterthur. (2007). Die Fachmittelschule des Kantons Zürich: Lehrplan FMS ZH.
- Kawulich, B. B. (2005). Participant Observation as a Data Collection Method. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6(2), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/>.
- Kenway, J. & Youdell, D. (2011). The Emotional Geographies of Education: Beginning a Conversation. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 131–136.
- Kestler, F. (2015). Einführung in die Didaktik des Geographieunterrichts. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Kohler, B. (2007). Originale Begegnung. In: Kahlert, J. et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Kempten: Julius Klinkhardt, 481–486.
- Landolt, (2008). »Männer besaufen sich, Frauen nicht«: Geschlechterkonstruktionen in Erzählungen Jugendlicher über Alkoholkonsum. In: Binswanger, C., Bridges, M., Schnegg, B. & Wastl-Walter, D. (Hrsg.), *Gender Scripts: Widerspenstige Aneignungen von Geschlechternormen*. Frankfurt/NewYork: Campus Verlag, 243–264.
- Laurier, E. & Philo, C. (2006). Cold Shoulders and Napkins Handed: Gestures of Responsibility. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 31(2), 193–207.
- Lüders, C. (2005). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung: Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 384–401.

- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G. & Namey, E. (2005). *Qualitative Research Methods: A Data Collector's Field Guide*. North Carolina: Family Health International.
- Malkki, L. H. (1995). Refugees and Exile: From „Refugee Studies“ to the National Order of Things. *Annual Review of Anthropology*, 24, 495–523.
- Markom, C. & Weinhäupl, H. (2013). Migration diskursiv: Problematisierung und Sprachkritik in Schulbuch und Schule. In: Binder, S., Klien, H. & Kössner, E. (Hrsg.), *Wenn KSA zur Schule geht: Kultur- und Sozialanthropolog\_innen im Bildungsbereich zwischen Forschung und Praxis*, 15–21.
- Massey, D. B. (2005). *For Space*. London: Sage.
- Matejskova, T. & Leitner, H. (2011). Urban Encounters with Difference: The Contact Hypothesis and Immigrant Integration Projects in Eastern Berlin. *Social & Cultural Geography*, 12(7), 717–741.
- Mayblin, L., Valentine, G., Kossak, F. & Schneider, T. (2015). Experimenting with Spaces of Encounter: Creative Interventions to Develop Meaningful Contact. *Geoforum*, 63, 67–80.
- Messmer, K., Von Niederhäusern, R., Rempfler, A. & Wilhelm, M. (Hrsg.). (2011). *Ausserschulische Lernorte: Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*. Berlin: LIT-Verlag.
- Mey, G. & Mruck, K. (2009). Methodologie und Methodik der Grounded Theory. In: Kempf, W. & Kiefer, M. (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie: Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik* (Bd. 3). Berlin: Regener, 100–152.
- Militz, E. & Schurr, C. (2016). Affective Nationalism: Banalities of Belonging in Azerbaijan. *Political Geography*, 54, 54–63.
- Nairn, K. (2005). The Problems of Utilizing ‘Direct Experience’ in Geography Education. *Journal of Geography in Higher Education*, 29(2), 293–309.
- Neeb, K. (2012). *Geographische Exkursionen im Fokus empirischer Forschung: Analyse von Lernprozessen und Lernqualitäten kognitivistisch und konstruktivistisch konzeptionierter Schülerexkursionen*. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Neeb, K. (2013a). Originale Begegnung. In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik: Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 210–211.
- Neeb, K. (2013b). Originale Gegenstände. In: Böhn, D. & Obermaier, G. (Hrsg.), *Didaktische Impulse: Wörterbuch der Geographiedidaktik: Begriffe von A-Z*. Braunschweig: Westermann, 211–212.
- Niehaus, I., Hoppe, R., Otto, M. & Georgi, V. B. (2015). *Schulbuchstudie: Migration und Integration*. (Beauftragte der Bundesregierung für Migration Flüchtlinge und Integration, Hrsg.).
- Padberg, S., Pichler, H., Hintermann, C. & Baumann, (2016). *Flucht und Migration bewegt Schüler/innen, Studierende und Lehrpersonen! Geographiedidaktik und Geographieunterricht für Menschenrechte und gegen Rassismus*. *GW-Unterricht*, 142/143(2–3), 197–205.
- Parr, H. (2005). Emotional Geographies. In: Cloke, P., Crang, P. & Goodwin, M. (Hrsg.), *Introducing Human Geography*. London: Arnold, 472–485.

- Patton, M. Q. (1990). Purposeful Sampling. In: Patton, M. Q. (Hrsg.), *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Beverly Hills: Sage, 169–186.
- Pile, (2010). Emotions and Affect in Recent Human Geography. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 35(1), 5–20.
- Pratt, G. (2000). Studying Immigrants in Focus Groups. In: Moss, P. (Hrsg.), *Feminist Geography in Practice: Research and Methods*. Malden: Blackwell.
- Reinfried, (2015). Vorurteile und Stereotype bewusst machen. In: Reinfried, & Haubrich, H. (Hrsg.), *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie*. Berlin: Cornelsen Schulverlage, 74–79.
- Reuber, P. & Pfaffenbach, C. (2005). Methoden der empirischen Humangeographie. Braunschweig: Westermann.
- Richter, M. (2015). Can you Feel the Difference? Emotions as an Analytical Lens. *Geographica Helvetica*, 70(2), 141–148.
- Schockemöhle, J. (2009). Außerschulisches regionales Lernen als Bildungstrategie für eine nachhaltige Entwicklung: Entwicklung und Evaluierung des Konzeptes „Regionales Lernen 21+“. Weingarten: Selbstverlag des Hochschulverbandes für Geographie und ihre Didaktik e.V.
- Schönknecht, G. (2007). Expertinnen und Experten. In: Kahlert, J., et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Kempten: Julius Klinkhardt, 486–490.
- Schurr, C. (2014). Emotionen, Affekte und mehr-als-repräsentationale Geographien. *Geographische Zeitschrift*, 102(3), 148–161.
- Schweizerische Flüchtlingshilfe. (o. J.-a). Abgewiesene Asylsuchende. Zugriff: 1. Februar 2017, <https://www.fluechtlingshilfe.ch/asylrecht/rechtlicher-status/abgewiesene-asylsuchende.html>.
- Schweizerische Flüchtlingshilfe. (o. J.-b). Anerkannte Flüchtlinge (Asylgewährung). Zugriff: 1. Februar 2017, <https://www.fluechtlingshilfe.ch/asylrecht/rechtlicher-status/anerkannte-fluechtlinge-asylgewaehrung.html>.
- Schweizerische Flüchtlingshilfe. (o. J.-c). Begegnungstag. Zugriff: 2. Februar 2016, <https://www.fluechtlingshilfe.ch/bildung/jugendliche/begegnungstag.html>.
- Segbers, T. & Kanwischer, D. (2015). Ethnographie als Methodologie in der Geographiedidaktik: Teilnehmende Beobachtung und Tagebuchanalyse im Kontext exkursionsdidaktischer Forschung. In: Budke, A. & Kuckuck, M. (Hrsg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. Münster: LIT-Verlag, 294–317.
- SEM (Staatssekretariat für Migration). (2011). Flüchtlingsbegriff und Asylrecht. Zugriff: 5. September 2016, <https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/asyl/asyl/asylrecht.html>.
- SEM (Staatssekretariat für Migration). (2015). *Migrationsbericht 2015*.
- SEM (Staatssekretariat für Migration). (2017a). Ausweis F (Vorläufig aufgenommene Ausländer). Zugriff: 1. Februar 2017, [https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt/nicht\\_eu\\_efta/ausweis\\_f\\_\\_vorlaeufig.html](https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt/nicht_eu_efta/ausweis_f__vorlaeufig.html).
- SEM (Staatssekretariat für Migration). (2017b). Ausweis N (für Asylsuchende). Zugriff: 1. Februar 2017, [https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt/nicht\\_eu\\_efta/ausweis\\_n\\_\\_asylsuchende.html](https://www.sem.admin.ch/sem/de/home/themen/aufenthalt/nicht_eu_efta/ausweis_n__asylsuchende.html).
- Sitte, W. & Wohlschlägl, H. (2001). Beiträge zur Didaktik des „Geographie und Wirtschaftskunde“-Unterrichts. Wien: Universität Wien Institut für Geographie und

## Regionalforschung.

- Snider, M. (2017). Moving Encounters: Latinas/os about Town in East Boston, MA. *Emotion, Space and Society*, 22(In Progress), 13–20.
- Solinetz. (2016a). Projekte: Schulbesuche. Zugriff: 18. Mai 2016, <http://solinetz-zh.ch/projekte/schulbesuche/>.
- Solinetz. (2016b). Über uns. Zugriff: 4. Mai 2016, <http://solinetz-zh.ch/ueber-uns/>.
- Solinetz. (2017). Schulbesuche: Begegnungen statt Vorurteile! Flüchtlinge besuchen Ihre Schulklasse. Zugriff: 2. Januar 2016, <http://solinetz-zh.ch/projekte/schulbesuche/>.
- Staatssekretariat für Bildung und Forschung. (2011). Richtlinien für die schweizerische Maturitätsprüfung. Zugriff: <https://www.sbf.admin.ch/sbf/de/home/themen/bildungsraum-schweiz/maturitaet/schweizerische-maturitaetspruefung.html>.
- Steinke, I. (2000). Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U., Von Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch, 319–331.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Thierer, A. (2008). Fremdverstehen im Geographieunterricht: Theoretische Überlegungen und Unterrichtspraktische Folgerungen. In: Budke, A. (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht*. Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 137–149.
- Thrift, N. (2004). Intensities of Feeling: Towards a Spatial Politics of Affect. *Geografiska Annaler*, (86), 57–78.
- Tolia-Kelly, D. P. (2006). Affect: An Ethnocentric Encounter? Exploring the „Universalist“ Imperative of Emotional/Affectual Geographies. *Area*, 38(2), 213–217.
- UNHCR. (o. J.). Fragen & Antworten: Flüchtling. Zugriff: 5. September 2016, <http://www.unhcr.de/questions-und-answers/fluechtling.html>.
- Valentine, G. (2008). Living with Difference: Reflections on Geographies of Encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323–337.
- Verseck, K. (2017). Flüchtlingspolitik in Ungarn: Abschottung total. Zugriff: 7. März 2017, <http://www.spiegel.de/politik/ausland/victor-orban-schottet-ungarn-mit-neuen-gesetzen-gegen-fluechtlinge-ab-a-1137716.html>.
- Watson, (2009). Brief Encounters of an Unpredictable Kind: Everyday Multiculturalism in Two London Street Markets. In: Wise, A. & Velayutham, (Hrsg.), *Everyday Multiculturalism*. Houndsmills / Basingstoke / Hampshire: Palgrave, 125–139.
- Weinert, F. E. (2001). *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wilson, H. F. (2013). Learning to Think Differently: Diversity Training and the „Good Encounter“. *Geoforum*, 45, 73–82.
- Wilson, H. F. (2016). On Geography and Encounter: Bodies, Borders, and Difference. *Progress in Human Geography*, 1–21.
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In: Jüttemann, G. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder*. Weinheim: Beltz, 227–255.
- Witzel, A. (2000). Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung*,

- I(22), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/>.
- Woodward, K., Dixon, D. P. & Jones, J. P. (2009). Poststructuralism / Poststructuralist Geographies. In: Kitchin, R. & Thrift, N. (Hrsg.), *International Encyclopedia of Human Geography*. Amsterdam: Elsevier, 396–407.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Youdell, D. (2006). Subjectivation and Performative Politics: Butler thinking Althusser and Foucault: Intelligibility, Agency and the Raced–Nationed–Religioned Subjects of Education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 511–528.
- Zembylas, M. (2011). Investigating the Emotional Geographies of Exclusion at a Multicultural School. *Emotion, Space and Society*, 4(3), 151–159.
- Zembylas, M. (2016). Teaching in the Real World. In: Kress, T. M., Lake, R. L. & Quinlan, K. M. (Hrsg.), *How Higher Education Feels: Commentaries on Poems That Illuminate Emotions in Learning and Teaching*. Rotterdam: SensePublishers, 107–126.
- Zetter, R. (2007). More Labels, Fewer Refugees: Remaking the Refugee Label in an Era of Globalization. *Journal of Refugee Studies*, 20(2), 172–192.

## Anhang A: Einverständniserklärung (EV)



Universität  
Zürich<sup>UZH</sup>

### Geographisches Institut

Universität Zürich  
Abt. GTT - Fachausbildung Lehramt Geographie

Masterarbeit  
Michelle Gubler  
[michelle.gubler@uzh.ch](mailto:michelle.gubler@uzh.ch)

Betreut von Dr. Sara Landolt

### Einverständniserklärung für das Forschungsprojekt «Wenn Flüchtlinge Schulklassen besuchen»

Die aktuelle Flüchtlingssituation ist nicht nur in den Medien oder in der Politik ein verbreitetes Thema, sondern auch im Schulunterricht. Beim Behandeln solcher Themen im Unterricht können verschiedene Vorstellungen oder Emotionen eine Rolle spielen. Was passiert, wenn nun Flüchtlinge eine Schulklasse besuchen und unterschiedliche Vorstellungen oder Emotionen von Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen interagieren? Ein solcher **Schulbesuch von Flüchtlingen in einer Schulklasse** steht im Zentrum meiner Masterarbeit.

Das Forschungsprojekt ist Teil der **Masterarbeit** von mir, Michelle Gubler. Die Masterarbeit untersucht zum einen die Einbettung von Themen wie „Migration“ oder „Flucht“ und von Schulbesuchen von Solinetz<sup>1</sup> im Schulunterricht. Ausserdem soll herausgefunden werden, wie innerhalb der gewählten Schulklassen über und mit Flüchtlingen gesprochen wird und welche Emotionen verbunden mit Flüchtlingen sich innerhalb des Schulkontexts zeigen. Mit dieser Masterarbeit soll ausserdem zur Erforschung von originalen Begegnungen zwischen Schülerinnen, Schülern, Lehrpersonen und Flüchtlingen im Unterricht beigetragen werden.

Die Unterrichtslektionen vor, während und nach dem Schulbesuch von Solinetz (**Datum**) werden von mir **teilnehmend beobachtet** und der Ton mit einem Aufnahmegerät **aufgezeichnet**. Das heisst, dass ich wie eine Schülerin im Klassenzimmer sitzen, zuhören und teilweise etwas beitragen werde. Vor und nach dem Schulbesuch von Solinetz finden Interviews mit interessierten Schülerinnen, Schülern und Lehrpersonen statt. Es kann zu jedem Zeitpunkt **freiwillig** und ohne Konsequenzen eine Tonaufnahme, Beobachtung oder ein Interview abgebrochen werden. Die Tonaufnahmen werden von mir schriftlich erfasst und die Daten wissenschaftlich ausgewertet. Dabei werden alle Aussagen von Teilnehmenden **anonymisiert**. Das heisst, Namen, Ortsangaben und andere Hinweise zu Personen, die diese für Aussenstehende erkennbar machen, werden geändert. Die Daten werden **vertraulich** behandelt und verwaltet. Die Auswertungen werden in der Masterarbeit **veröffentlicht**. Bei Interesse werde ich allen Teilnehmenden die Masterarbeit nach der Veröffentlichung oder auf Wunsch auch vorher zuschicken.

Für Informationen oder Fragen stehe ich Ihnen gerne zur Verfügung: [michelle.gubler@uzh.ch](mailto:michelle.gubler@uzh.ch) oder  
xxx xxx xx xx

Mit Ihrer **Unterschrift** bezeugen Sie, dass Sie den Text der Einverständniserklärung gelesen und verstanden haben. Sie bestätigen ausserdem, dass Sie freiwillig an den teilnehmenden Beobachtungen, den Tonbandaufnahmen und bei Interesse an Interviews teilnehmen.

Datum:

Unterschrift:

---

<sup>1</sup> Informationen zu Solinetz und zu dem Projekt ‚Schulbesuche‘ unter: <http://solinetz-zh.ch/projekte/schulbesuche/>

## Anhang B: Beobachtungsleitfaden (Teil 1)

Nachfolgend wird ein Ausschnitt aus dem Beobachtungsleitfaden (Teil 1) der Schulklasse 2 gezeigt. Dieser Leitfaden stellt eine überarbeitete Version desjenigen der Schulklasse 1 dar (vgl. Tabelle 1; Kapitel 3.5.1). Die Stichwörter nach den Pfeilen dienten mir zur Lenkung meiner Aufmerksamkeit während der teilnehmenden Beobachtung.

<b>Zeit</b>	<b>Beobachtungen</b> → Kommunikationsmuster, Positionen im Schulzimmer, Bewegungen, soziale Interaktionen, Körperhaltungen, Handlungen, Tätigkeiten, Blicke, Fragen/Antworten → Wer? Mit wem? Was? Wann? Wo? Wie? Wie viele? Wie lange? Weshalb? Wohin?	<b>Emotionen</b> → Gefühlsausdrücke, Atmosphäre, Stimmung	<b>Selbstbeobachtung</b> → Implizite Annahmen, unbewusste Erwartungen, Aufmerksamkeitshaltung, Emotionen (z.B. Ängste)

## Anhang C: Beobachtungsleitfaden (Teil 2)

Im Beobachtungsleitfaden (Teil 2) der Schulklasse 2 können Beobachtungen von S (Schülerinnen und Schülern), LP (Lehrpersonen) und F (Flüchtlingen) notiert werden. Kursiv geschriebene Textteile können nur während der Schulbesuche von Solinetz beobachtet werden. Dieser Leitfaden stellt eine leicht überarbeitete Version desjenigen der Schulklasse 1 dar (vgl. Tabelle 2; Kapitel 3.5.1).

Themenblöcke	Leitfragen und Beispiele	Beobachtungen
<b>Situationsbeschreibung</b>		
S, LP, F und Solinetzmitarbeitende	Anzahl Personen? Verhältnis weibliche und männliche Personen? Sitzordnung? <i>Wie viele S sitzen mit wie vielen F zusammen?</i> <i>Wo befindet sich die LP während des Schulbesuchs?</i> → Skizze anfertigen	
Schulzimmer	Objekte im Schulzimmer? <i>Wie wurde Schulzimmer für den Schulbesuch gestaltet?</i> → Skizze ergänzen	
Unterrichtslektion	Ablauf? Lernziele für S? Arbeitsaufträge für S und F? Welche Unterrichtsmaterialien werden verwendet? z.B. Texte, Abbildungen, Filmausschnitte → Wie reagieren S, LP und F darauf?	
Vorwissen	Vorwissen der S? Fragen der S und F?	
<b>Diskurse</b>		
Regelhaftigkeiten: »Aussagen, die einem gleichen Formationssystem zugehören« (Foucault, 1981, 156)	Was und wie wird über Flüchtlinge gesprochen? z.B. Welche Begriffe, Beschreibungen oder Kategorien werden für Flüchtlinge verwendet? z.B. Flüchtlinge sind (hilflos, etc). <i>Was wird beim Schulbesuch auf die Poster geschrieben?</i>	
Bezug auf bekannte Diskurse	Auf welche Diskurse z.B. aus Schulmaterialien oder Medien beziehen sich S, LP und F? z.B. Problemdiskurs, Kosten-Nutzen-Diskurs, dichotomer Diskurs, etc. (vgl. Niehaus et al., 2015; Hintermann, 2010, 13) Stimmen S, LP und F mit den Diskursen überein oder werden auch Gegenargumente sichtbar? Wenn ja, welche?	

	<p>Woraus bestehen gegebenenfalls dichotome Diskurse zwischen S, LP und F?</p> <p>Welche Fremd- und Selbstzuschreibungen werden gemacht?</p> <p>z.B. Mögliche Kriterien für Abgrenzungen: Religion, Nationalität, Aufenthaltsstatus, Freizeitgestaltung, Sprache und Ethnizität (Duemmler, 2015, 113)</p>	
Produktive Macht von Diskursen	Wie wirken Sprechakte auf S, LP und F?	
	<p>Subjektivierungen: »the making of a subject« (Butler, 1997, 84)</p> <p>z.B. Zwei Schüler werden nach einer Auseinandersetzung mit einer Lehrperson zu »unartigen Jungen« (naughty boys) subjektiviert (Davies, 2006, 428)</p>	
	Welche Diskurse lösen gegebenenfalls welche Emotionen aus und umgekehrt?	
<b>Emotionen</b>		
Art und Weise	<p>Welche Emotionen von S, LP und F werden sichtbar?</p> <p>Atmosphäre im Schulzimmer?</p> <p><i>Inwiefern zeigen sich emotionale Begegnungen zwischen S, LP und F?</i></p>	
Auslöser	<p>»assortment of elements that stimulate the emergence of certain feelings and practices« (Militz &amp; Schurr, 2016, 2)</p> <p>z.B. bestimmtes Thema, Filmausschnitt</p> <p><i>Welche Momente oder Themen während der Begegnungen lösen Emotionen aus?</i></p>	
Auswirkungen	Auswirkungen von Emotionen?	
<b>Originale Begegnung</b>		
Einbettung	<p>Einbettung der originalen Begegnung in den Unterricht?</p> <p>z.B. Bezug zum Lehrplan, Vor- und Nachbereitung des Schulbesuchs</p>	
Einleitung	<p>Wie leiten Lehrpersonen und <i>Solinetzmitarbeitende</i> den Schulbesuch ein?</p> <p><i>Wie stellen sich die Flüchtlinge vor?</i></p>	
Potentiale und Probleme	<p>Potentiale?</p> <p>Probleme?</p> <p>z.B. Kontrollverlust als potentielles Problem</p>	
Lernoutputs	<p>Was können S, LP, F dabei lernen?</p> <p>z.B. fachliche und überfachliche Kompetenzen</p>	

## Anhang D: Kurzfragebogen

Universität Zürich

GEO 511 Masterarbeit

Michelle Gubler

### Kurzfragebogen

Im Folgenden werde ich Ihnen einige Faktenfragen und Fragen zu Ihrer Person stellen.

---

1. Geschlecht

weiblich       männlich

---

2. Alter

..... Jahre

---

3. Wohnort (z.B. Hegi, Seuzach)

.....

---

4. Nationalitäten (z.B. Schweiz (und) Spanien / *Afghanistan (und) Iran*)

.....

---

5. Migrationshintergrund

selber migriert, im Alter von .....       Vater / Mutter / beide Elternteile sind migriert  
 keinen       .....

5. Seit wann sind Sie in der Schweiz?

..... Monate  
 ..... Jahre

---

6. Haben Sie vor dem Schulbesuch schon einmal Flüchtlinge getroffen?

Ja, gesehen       Ja, zusammen gesprochen  
 Nein       Ja, .....

6. An wie vielen Schulbesuchen haben Sie bisher teilgenommen?

.....

---

7. Was alles wird Ihnen vom Schulbesuch / von den Schulbesuchen in Erinnerung bleiben?

.....  
.....  
.....

---

## Anhang E: Interviewleitfaden Schülerinnen und Schüler

Der nachfolgende Interviewleitfaden stellt eine leicht überarbeitete Version desjenigen der Schulklasse 1 dar (vgl. Kapitel 3.5.2). Kursiv geschriebene Fragen sind in Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern der zweiten Schulklasse während des partizipativen Elements entstanden (vgl. Kapitel 3.5.2).

Erzählaufforderung	Stichworte für Nach- oder ad-hoc-Fragen	Mögliche Vertiefungsfragen
<i>[Themenbereich 1: Erfahrungen mit dem Thema »Flucht« bzw. mit Flüchtlingen allgemein]</i>		
Kannst Du mir einmal erzählen, was Du bereits für Erfahrungen mit dem Thema »Flucht« gemacht hast?	Persönliche Erfahrungen Begegnungen / Gespräche mit Flüchtlingen (z.B. Maturarbeit)	Wie erlebst Du persönlich Flüchtlinge in der Schweiz?
	Diskurse	Wie spricht ihr im Kollegenkreis oder in der Familie über Flüchtlinge?
	Emotionen (Angst, Ärger, Mitleid, etc.)	Was empfindest Du, wenn Du über Flüchtlinge sprichst oder davon hörst?
<i>[Themenbereich 2: Unterrichtslektionen vor und nach dem Schulbesuch]</i>		
Ihr habt während dieses Semesters unterschiedliche Aspekte zu den Themen »Migration« und »Flucht« im Unterricht behandelt. Kannst Du mir erzählen, was ihr alles gemacht habt?	Unterrichtsinhalte (Theorieinputs, Filme, Stammbäume, etc.)	Was wurde zu wenig behandelt, was zu oft?
	Emotionen	Was hat Dir Spass gemacht, was nicht? Was war spannend, was nicht? Was hat Dich geärgert und was gefreut? Beispielsweise habt ihr Filme über Flüchtlinge angeschaut. → Was ist Dir davon in Erinnerung geblieben? Was hat dies bei Dir ausgelöst?
	Diskurse	Was für Aussagen hast Du rund um das Thema »Flucht« während der Unterrichtslektionen gehört? → Was denkst Du dazu? Was lösen diese bei Dir aus? Teilst Du diese? Warum, warum nicht?  In den Unterrichtslektionen habt ihr unterschiedliche Gruppen von Flüchtlingen unterschieden. Wodurch können sich Flüchtlinge deiner Meinung nach unterscheiden?  Sind Dir Meinungsverschiedenheiten bezogen auf das Thema »Flüchtlinge« in Deiner Klasse aufgefallen? Welche?
<i>[Themenbereich 3: Erfahrungen während des Schulbesuchs]</i>		
Letzte Woche hat der Schulbesuch von	Erster Eindruck	<i>Was war dein erster Eindruck, als der Besuch ins Schulzimmer gekommen ist?</i>

Solinetz stattgefunden. Kannst Du mir erzählen, wie der gewesen ist?		Was hat Dich überrascht?
	Inhalt des Gesprächs Diskurse	Über was habt ihr gesprochen? Was hast Du bereits gewusst, was war neu? Was hättest Du noch gerne fragen wollen, es aber nicht gefragt? Weshalb?
	Fremd- und Selbstzuschreibungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Nationalität, Religion, Alter, Sprache, Bildung, Kultur, Ethnizität etc.)	Wenn Du an die behandelten Unterrichtsinhalte denkst. Was für Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu den Schulbesuchsgästen sind Dir aufgefallen? Was sind Dir für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede unter den Flüchtlingen von Solinetz aufgefallen? Was für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Dir und den Flüchtlingen sind Dir aufgefallen?
	Emotionen	<i>Beschreibe mir bitte die Stimmung während des Besuchs.</i> Wie hast Du Dich während des Gesprächs gefühlt? Was hat Dich überrascht / gefreut / geärgert / beunruhigt, was nicht? <i>Welche Emotionen haben sich während des Schulbesuchs verändert?</i> <i>Wie hast Du Dich nach dem Schulbesuch gefühlt?</i>
		Wie hat sich das Gespräch beim Spaziergang vom Gespräch im Schulzimmer unterschieden?
<i>[Themenbereich 4: Vergleich der Vorstellungen vor und nach dem Schulbesuch]</i>		
Wenn Du Dich nun noch einmal zurückerrinnerst. Wie hast Du Dir den Schulbesuch vorgestellt gehabt?	Vor bzw. nach dem Schulbesuch Vorstellungen und Erwartungen	Welche Vorstellungen / <i>Vorurteile</i> von Dir wurden durch den Schulbesuch bestätigt? Welche nicht? Wie würdest Du jetzt jemand anderem einen Flüchtling beschreiben? <i>Hat sich deine Vorstellung von einem Flüchtling geändert?</i>
<i>[Themenbereich 5: Bedeutung des Schulbesuchs für die Schulpraxis]</i>		
Kannst Du mir beschreiben, unter welchen Umständen Du einen solchen Schulbesuch anderen Schulklassen empfehlen würdest? Was spricht dafür, was dagegen?	Vor- und Nachbereitung	Wie gut vorbereitet hast Du Dich beim Schulbesuch gefühlt? Was war gut? Was hat Dir gefehlt? Wie sollen Deiner Meinung nach Lehrpersonen mit dem Thema »Flüchtlinge« umgehen?
	Potentiale und Grenzen von Schulbesuchen von Solinetz	Was hast Du während des Schulbesuchs gelernt? Was nimmst Du für Dich persönlich vom Schulbesuch mit? Was würdest Du an den Schulbesuchen ändern?

## Anhang F: Interviewleitfaden Lehrpersonen

Der nachfolgende Interviewleitfaden stellt eine leicht überarbeitete Version desjenigen der Lehrperson aus Schulklasse 1 dar (vgl. Kapitel 3.5.2).

Erzählaufforderung	Stichworte für Nach- oder ad-hoc-Fragen	Konkrete Fragen
<i>[Themenbereich 1: Erfahrungen mit dem Thema »Flucht« bzw. mit Flüchtlingen allgemein]</i>		
Kannst du mir einmal erzählen, was du bereits für Erfahrungen mit dem Thema »Flucht« gemacht hast?	privat (Begegnungen etc.) im Unterricht	
<i>[Themenbereich 2: Unterrichtslektionen vor und nach dem Schulbesuch]</i>		
Ein Ergänzungsfach ist ein spezielles Schulfach und stellt keinen gewöhnlichen Geographieunterricht dar. Kannst Du mir einmal erzählen, wie es zum diesjährigen Inhalt und Aufbau des Fachs gekommen ist?	Thema »Migration«, »Flucht«	Wieso wurde das Thema »Migration« gewählt? Aus welchen Gründen habt Ihr Euch für einen Schulbesuch bereit erklärt? Wie war dieses Ergänzungsfach vor einem Jahr gestaltet? Themen? Wird beispielsweise im Lehrerzimmer darüber gesprochen, wie, wo oder wann man das Thema »Flucht« am besten unterrichten könnte?
Ihr habt während dieses Semesters unterschiedliche Aspekte zu den Themen »Migration« und »Flucht« im Unterricht behandelt und verschiedene Aufträge dazu gestellt. Kannst Du mir erzählen, was ihr alles gemacht habt?	Unterrichtsinhalt	Welche theoretischen Grundlagen waren Dir für dieses Semester wichtig? Welche Lehr- und Lernziele hast Du gesetzt? Was wurde zu wenig behandelt, was zu oft? Wie hast Du die Vorbereitungslektionen für den Schulbesuch gefunden?
	Emotionen	Was hast Du bei diesen Unterrichtslektionen spannend gefunden, was nicht? Was hat Dir Spass gemacht, was nicht? Was hat Dich vielleicht geärgert oder was gefreut? Beispielsweise habt ihr Filme über Flüchtlinge angeschaut. → Was ist Dir davon in Erinnerung geblieben? Was hat der Film bei Dir ausgelöst?
	Diskurse	Was für Aussagen hast Du rund um das Thema »Flüchtling« während der Unterrichtslektionen wahrgenommen? → Was denkst Du dazu? Was lösen diese bei Dir aus? Teilst Du diese? Warum, warum nicht?

		Sind Dir Meinungsverschiedenheiten bezogen auf das Thema »Flüchtlinge« in der Klasse aufgefallen? Welche?
<i>[Themenbereich 3: Erfahrungen während des Schulbesuchs]</i>		
Letzte Woche hat der Schulbesuch von Solinetz stattgefunden. Kannst Du mir etwas darüber erzählen?	Erster Eindruck	Was war Dein erster Eindruck, als der Besuch ins Schulhaus gekommen ist? Was hat Dich vielleicht überrascht?
	Inhalt des Gesprächs Diskurse	Was hast Du während des Gesprächs über die Flüchtlinge erfahren? Was hast Du bereits gewusst, was war neu? Was hättest Du noch gerne fragen wollen, es aber nicht gefragt? Weshalb?
	Fremd- und Selbstzuschreibungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Nationalität, Religion, Alter, Sprache, Bildung, Kultur, Ethnizität etc.)	Wenn Du an die behandelten Unterrichtsinhalte denkst. Was für Unterschiede oder Gemeinsamkeiten zu den Schulbesuchsgästen sind Dir aufgefallen? Was für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede unter den Flüchtlingen sind Dir aufgefallen?
	Emotionen	<i>Beschreibe mir bitte die Stimmung während des Besuchs.</i> Wie hast Du Dich während des Gesprächs gefühlt? Was hat Dich überrascht / gefreut / geärgert / beunruhigt, was nicht? <i>Welche Emotionen haben sich während des Schulbesuchs verändert?</i> <i>Wie hast Du Dich nach dem Schulbesuch gefühlt?</i>
		Wie hat sich das Gespräch beim Spaziergang vom Gespräch im Schulzimmer unterschieden?
	Wahrnehmung der S	Wie hast Du die Lernenden während des Besuchs wahrgenommen? Haben sich die S gemäss Deinen Vorstellungen verhalten? Die S kamen mir während des Schulbesuchs ein wenig zurückhaltend vor. An was könnte das Deiner Meinung nach gelegen haben?
	<i>[Themenbereich 4: Vergleich der Vorstellungen vor und nach dem Schulbesuch]</i>	
Wenn Du Dich nun noch einmal zurückerinnerst. Wie hast Du Dir den Schulbesuch vorher vorgestellt gehabt?	Vor bzw. nach den Schulbesuchen Vorstellungen und Erwartungen	Welche Vorstellungen / <i>Vorurteile</i> von Dir wurden durch den Schulbesuch bestätigt? Welche nicht? Wie würdest Du jetzt jemand anderem einen Flüchtling beschreiben? <i>Hat sich deine Vorstellung von einem Flüchtling geändert?</i>

<i>[Themenbereich 5: Bedeutung eines Schulbesuchs (originale Begegnung) für die Schulpraxis]</i>		
Kannst Du mir beschreiben, was ein solcher Schulbesuch für den Schulunterricht oder die Unterrichtsplanung für Konsequenzen haben kann?	Vor- und Nachbereitung Lehrplan Unterrichtsmaterialien	Was würdest Du anderen Lehrpersonen für eine Vorbereitung auf einen Schulbesuch empfehlen? Was empfindest Du hinsichtlich einer Nachbereitung des Schulbesuchs als wichtig? Wenn Du noch mehr Lektionen Zeit hättest, wie würdest Du das Thema Flucht jetzt weiter behandeln?
	Schulbesuche in unterschiedlichen Schulklassen (Alter, Schulfach, etc.)	Wie könnten sich Deiner Meinung nach solche Schulbesuche in verschiedene Schulstufen voneinander unterscheiden? Was für eine Rolle spielt das Schulfach? Geografie?
Was können Deiner Meinung nach Lernende durch den Schulbesuch von Solinetz lernen?	Kompetenzen, Lernziele, politische Bildung, Kritisches Denken, Fachwissen, etc.	Was für eine Rolle spielen Deiner Meinung nach Emotionen während Schulbesuchen?
	Voraussetzungen für einen »guten« Schulbesuch	Was für Voraussetzungen sollten gegeben sein, damit so ein Schulbesuch gelingt?
	Potentiale und Probleme von Schulbesuchen von Solinetz	Unter welchen Umständen würdest Du einen solchen Schulbesuch anderen Schulklassen empfehlen? Was spricht dafür, was dagegen? Was für negative Folgen könnte ein solcher Schulbesuch mit sich bringen? Was würdest Du an den Schulbesuchen ändern?
	Engagement, Activism	Ein paar Lernende haben nach einem anderen Schulbesuch mit ein paar Flüchtlingen Kontakt gehalten. → Wie könnte man solches Engagement bei Lernenden fördern? Sollte man das?
	Was nimmst Du für Dich persönlich von den Schulbesuchen mit?	
<i>[Themenbereich 6: Thema »Flucht« im Schulunterricht]</i>		
Was konnten Deiner Meinung nach die Lernenden während des gesamten Ergänzungsfachs lernen?	Thema »Flüchtling«	Wie wichtig findest Du es, im Unterricht über Flüchtlinge zu sprechen? Wie sollen Deiner Meinung nach Lehrpersonen mit dem Thema »Flüchtlinge« umgehen? Welche Aspekte findest Du beim Thema »Flüchtling« wichtig?

## Anhang G: Interviewleitfaden Flüchtlinge

Erzählaufforderung	Stichworte für Nach- oder ad-hoc-Fragen	Konkrete Fragen
<i>[Themenbereich 1: Solinetz und Projekt »Schulbesuch«]</i>		
Kannst Du mir einmal erzählen, wie Du zu Solinetz gekommen bist?	Seit wann?	Wieso genau Solinetz? Wie kann man bei Solinetz Mitglied werden?
Irgendwann hast Du Dich dazu entschieden, an den Schulbesuchen von Solinetz teilzunehmen. Kannst Du mir erzählen, wie es dazu gekommen ist?		Wieso genau dieses Projekt? Wer kann alles an den Schulbesuchen teilnehmen? An wie vielen Schulbesuchen hast Du bereits teilgenommen? Was profitierst Du von den Schulbesuchen? Wie lange möchtest Du noch bei Schulbesuchen teilnehmen?
<i>[Themenbereich 2: Erfahrungen während der Schulbesuche]</i>		
Du hast am (Datum) an einem Schulbesuch im Gymnasium x teilgenommen. Kannst Du mir etwas darüber erzählen?	Fremd- und Selbstzuschreibungen Gemeinsamkeiten und Unterschiede	Was für Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen Dir und den Schülerinnen sind Dir aufgefallen?
	Inhalt des Gesprächs	Über was habt ihr gesprochen? Was hast Du während des Gesprächs über die Schülerinnen erfahren? Was hättest Du noch gerne fragen wollen, es aber nicht gefragt? Weshalb?
	Diskurse	Was für Aussagen über Flüchtlinge hast Du während den Schulbesuchen schon gehört? Was lösen diese bei Dir aus? Welche Fragen stellen Schülerinnen und Schüler am meisten?
	Emotionen (Ärger, Angst, Wut, Freude, Erstaunen etc.)	Wie hast Du Dich während des Gesprächs gefühlt? Was hat Dich überrascht / gefreut / geärgert / beunruhigt, was nicht?
	Vor bzw. nach den Schulbesuchen	Wie hast Du Dir vor Deinem ersten Schulbesuch die Schülerinnen und Schüler vorgestellt? Welche Vorstellungen oder Meinungen von Dir wurden durch die Schulbesuche bestätigt? Was sprach gegen Deine Vorstellungen oder Meinungen? Was nimmst Du für Dich persönlich von den Schulbesuchen mit?

	Unterschiede zwischen Schulbesuchen	Wenn Du den Schulbesuch im Mai mit anderen Schulbesuchen vergleichst, was war im Mai speziell/anders? Was war gleich?
<i>[Themenbereich 3: Thema »Flucht« im Schulunterricht]</i>		
Stell Dir einmal vor, Du wärst die Lehrperson, welche wir besucht haben. Was würdest Du den Schülerinnen und Schülern alles zum Thema »Flüchtlinge« beibringen wollen?		Wie sollen Deiner Meinung nach Lehrpersonen mit dem Thema »Flüchtlinge« umgehen?
	Potentiale und Probleme von Schulbesuchen von Solinetz	Was können Lernende durch den Schulbesuch von Solinetz lernen? Warum würdest Du Lehrpersonen einen Schulbesuch von Solinetz empfehlen? Warum nicht? Was würdest Du an den Schulbesuchen ändern?

## Anhang H: Interviewleitfaden Solinetzmitarbeitende

Erzählaufforderung	Stichworte für Nach- oder ad-hoc-Fragen	Konkrete Fragen
<i>[Themenbereich 1: Solinetz und Projekt »Schulbesuch«]</i>		
Kannst Du mir einmal erzählen, weshalb und wie es zu Solinetz gekommen ist?	Ziele Projekte Mitgliederzahl	Wer kann bei Solinetz Mitglied nehmen? Wie kann man bei Solinetz Mitglied werden?
	Definition von Flüchtling	Auf der Internetseite verwendet Solinetz den Begriff »Flüchtling«. Wie definierst Du den Begriff?  Auf der Internetseite steht: <i>«Wir solidarisieren uns mit den sich in der Schweiz aufhaltenden Flüchtlingen – unabhängig von ihrem Aufenthaltsstatus.»</i> Welche Menschen betrachtet Solinetz alles als Flüchtlinge? Was haben sie in den Augen von Solinetz gemeinsam?
	Begegnungen zwischen Einheimischen und Flüchtlingen	Auf der Internetseite steht, dass es ein Anliegen von Solinetz ist <i>«... Begegnungen zwischen Einheimischen und Flüchtlingen zu ermöglichen (...).»</i> . Wo und wie gelingen solche Begegnungen am besten? Was können solche Begegnungen Deiner Meinung nach bewirken? Welche Bedingungen sollten für eine «nachhaltige» Begegnung gegeben sein?
2015 wurde das Projekt »Schulbesuche« gegründet. Kannst Du mir erzählen, weshalb und wie es dazu kam?	Ziele Unterschiede / Gemeinsamkeiten zu anderen Projekten	War das Projekt von bereits bestehenden Projekten inspiriert?
Beschreibe mir doch einmal, wie das Projekt »Schulbesuche« genau funktioniert.	Zielpublikum erste Kontaktaufnahme (wer, wann, wie) Ablauf Vorgespräche	Wer kann alles an den Schulbesuchen teilnehmen? Was für Schulen besucht Ihr am häufigsten? Und welche am liebsten? Weshalb? Erwartungen von Lehrpersonen?
<i>[Themenbereich 2: Erfahrungen während der Schulbesuche]</i>		
Du hast bereits an vielen Schulbesuchen teilgenommen. Kannst Du mir einmal von Deinen Erfahrungen erzählen?	Anzahl	An wie vielen Schulbesuchen hast Du bereits teilgenommen?
	Vor bzw. nach den Schulbesuchen Vorstellungen und Erwartungen Änderungen	Wie hast Du Dir einen Schulbesuch vor dem ersten Mal vorgestellt? Welche Vorstellungen oder Erwartungen von Dir wurden bestätigt, welche nicht? Was für Änderungen an der Art der Durchführung von Schulbesuchen habt ihr bereits vorgenommen? Weshalb?
	Emotionen	Was für eine Rolle spielen Deiner Meinung nach Emotionen während Schulbesuchen?

	Engagement, Activism	Ein paar Lernende hatten nach einem Schulbesuch noch weiterhin Kontakt mit ein paar Flüchtlingen und haben regelmässig Fussball gespielt. Was für ähnliche Fälle sind Dir bekannt?
	Schulbesuche in unterschiedlichen Schulklassen (Schulstufe, Alter, Stadt/Land, etc.)	Was waren die grössten Unterschiede zwischen verschiedenen Schulbesuchen? Was für eine Rolle spielt das Alter von Lernenden? Was für eine Rolle spielt das Schulfach? Geografie? Internetseite: <i>«Unser Angebot richtet sich sinnvollerweise an Klassen der Oberstufe sowie Berufsschule und Gymnasium.»</i> Warum? Was hast Du für einen Eindruck von Schulbesuchen in Gymnasien?
Wenn Du nun einmal an Schulbesuche in Gymnasien denkst. An was erinnerst Du Dich dabei noch gut?	Diskurse	Was für Aussagen über Flüchtlinge hast Du während solchen Schulbesuchen schon gehört? Was lösen diese bei Dir aus? Welche Fragen stellen Lernende am meisten?
	Emotionen (Ärger, Angst, Wut, Freude, Erstaunen etc.)	Was für Emotionen haben die Schulbesuche bei Dir ausgelöst? Was hat Dich überrascht / gefreut / geärgert / beunruhigt, was nicht?
<i>[Themenbereich 3: Thema »Flüchtlinge« im Schulunterricht]</i>		
Stell Dir einmal vor, Du wärst eine Geographielehrerin in einem Gymnasium. Was alles würdest Du Deinen Lernenden zum Thema »Flüchtlinge« beibringen wollen?		Wie sollen Deiner Meinung nach Lehrpersonen mit dem Thema »Flüchtlinge« umgehen?
	Vor- und Nachbereitung	Wie sollten sich Schulklassen auf einen Schulbesuch von Solinetz vorbereiten? Ihr empfiehlt auf der Internetseite geeignetes Material. Worauf wird darin Wert gelegt? Was würdest Du Lehrpersonen für eine Nachbereitung empfehlen?
	Potentiale und Probleme von Schulbesuchen von Solinetz	Was können Lernende durch einen Schulbesuch von Solinetz lernen? Warum würdest Du Lehrpersonen einen Schulbesuch empfehlen? Wann nicht? In vielen Schulklassen sitzen bereits Lernende mit und ohne Fluchthintergrund nebeneinander. Wie lange denkst Du, sind Schulbesuche von Solinetz trotzdem noch sinnvoll? Warum? Was möchtest Du an den Schulbesuchen in Zukunft gerne noch ändern?

## Anhang I: Liste der wichtigsten Codes und Kategorien

Kategorien	Codes
Aktualität des Themas	»Thema ist noch nicht aktuell« »Thema ist im Moment sehr aktuell« »Thema ist schon lange aktuell«.
Diskurse	»normale Menschen mit verschiedenen Geschichten« »Sie und Wir« »einfach wauu!« »so wie ein Lehrer« »haben ein Trauma« Nützlichkeitsdiskurs Problemdiskurs
Themen während Unterricht und Interviews	Leben im Herkunftsland Fluchtursachen Fluchterfahrungen Mögliches Trauma Bildungsgrad von Flüchtlingen Hohe Erwartungen von Flüchtlingen Leben in der Schweiz Umgang mit Flüchtlingen Gegenargumente zu gängigen Vorurteilen Ursachen von gängigen Vorurteilen Arbeiten in der Schweiz Finanzierung von Flüchtlingen Rückkehr von Flüchtlingen Flüchtlinge in den Medien Flüchtlinge im Schulunterricht Gemeinsamkeiten / Unterschiede zwischen Lernenden und Flüchtlingen Gemeinsamkeiten / Unterschiede unter Flüchtlingen Offene Grenzen Andere Themen als Flucht
Emotionen	Ursachen von Emotionen Auswirkungen von Emotionen beeindruckt überrascht erfreut Unverständnis fühlen sich unwohl fühlen verärgert betroffen verängstigt schlechtes Gewissen Mitgefühl empfinden

	empört überwältigt
Potentiale originaler Begegnungen	Persönlicher Kontakt Individualität Emotionalität Intensität Eindrücklichkeit Einprägsamkeit Motivation Wissensvermittlungsform Anschauliche, konkrete Beispiele Andere Perspektive Veränderungen der Wahrnehmungen von Flüchtlingen
Probleme originaler Begegnungen	Schock / Überwältigung Nicht nachhaltig Vorführung von Flüchtlingen Fehlende Realitätsbasis Kommunikationsproblem Vor- und Nachbereitung
Ziele	Ziele von Solinetz Lehrziele von Lehrpersonen
Lernoutputs	Sozialkompetenz Persönlichkeitskompetenz Dankbarkeits- und Wertschätzungsgefühl Bewusstheit Engagement vernetztes Denken kritisches Denken Verständnis Sachkompetenz

## Anhang J: Informationen zu den interviewten Personen

Die nachfolgenden Informationen zu den interviewten Personen basieren auf den Resultaten der Kurzfragebögen (Anhang D). Alle Wohnorte werden zur Wahrung der Anonymität weggelassen und das Alter von Lehrpersonen und Flüchtlingen gerundet.

	<b>Pseudonym</b>	<b>Alter</b>	<b>Nationalität</b>	<b>Migrationshintergrund</b>	<b>Bisherige Erfahrungen mit Flüchtlingen bzw. Anzahl Schulbesuche<sup>77</sup></b>
<b>Klasse 1</b>	Mia Weber	19	Lettland	Mutter	Nein
	Noah Wagner	18	Schweiz	keinen	Ja, gesehen
	Liam Becker	18	Schweiz	keinen	Ja, zusammen gesprochen, u.a. Maturarbeit
	Luca Schulz	19	Schweiz	keinen	Weiss nicht
	Emma Koch	19	Schweiz, Österreich, Polen	Migriert im Alter von 5	Nein
	Lena Klein	18	Schweiz	keinen	Ja, gesehen
	Sofia Wolf	18	Niederlande	Eltern	Ja, zusammen gesprochen
	Nina Braun	18	Schweiz	Mutter	Ja, gesehen
	Jonas Frei	20	Schweiz, Deutschland	Migriert im Alter von 1	Nein
	Frau Fischer	40	Schweiz	keinen	Ja, zusammen gesprochen
<b>Klasse 2</b>	Tim Weiss	19	Schweiz, Deutschland	Vater	Ja, zusammen gearbeitet, u.a. Maturarbeit, Engagement in Freizeit
	Alex Widmer	19	Schweiz	Vater	Nein
	Elias Roth	19	Schweiz	keinen	Ja, zusammen gesprochen
	Sarah Wyss	18	Schweiz, Deutschland	Mutter	Ja, zusammen gesprochen, u.a. Maturarbeit, Engagement in Freizeit (z.B. Nachhilfeunterricht)
	Nora Steiner	18	Schweiz	keinen	Ja, zusammen gesprochen, u.a. Solinetz Sportprojekt

<sup>77</sup> Kursiv geschriebener Titel bezieht sich auf die zwei Flüchtlinge Nyima Labdrön und Aram Negusse.

	Eva Graf	19	Schweiz, Österreich, Dänemark	Mutter	Ja, zusammen gesprachen, u.a. Maturarbeit
	Olivia Brunner	18	Schweiz	Grossvater	Ja, zusammen gesprachen
	Luana Gerber	17	Schweiz	keinen	Ja, Verein
	Fiona Gross	17	Schweiz	keinen	Nein
	Herr Keller <sup>78</sup>	50	-	-	Ja, u.a. bereits vorher einmal einen Flüchtling in den Unterricht eingeladen (Herr Keller)
	Herr Schmid <sup>78</sup>	40	-	-	Ja, u.a. Engagement in Freizeit (Herr Schmid)
<b>Solinetz</b>	Frau Müller	38	Schweiz	keinen	Ja, u.a. Solinetz
	Nyima Labdrön	30	Tibet	Vor 4 Jahren in die Schweiz immigriert	Bisher 4 Schulbesuche
	Aram Negusse	20	Eritrea	Vor 2 Jahren in die Schweiz immigriert	Über 10 Schulbesuche

<sup>78</sup> Bei Herrn Keller und Herrn Schmid wurde der Kurzfragebogen nicht ganz ausgefüllt und dafür mit Informationen aus ihren Interviews ergänzt. Dies hatte damit zu tun, dass das Interview leider länger als angenommen gedauert hat und ich mich deswegen dazu entschieden habe, das Interview nicht weiter auszudehnen und den Kurzfragebogen mit Interviewdaten zu vervollständigen. Diese Entscheidung halte ich dennoch für zweckmässig, weil die informativste Spalte für diese Masterarbeit bezogen auf die Lehrpersonen aus derjenigen ganz rechts mit dem Titel »Bisherige Erfahrungen mit Flüchtlingen« besteht.

## Persönliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und die den verwendeten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Winterthur, 21.4.17

Ort, Datum

M. Jan

Unterschrift