

# Perspektivenwechsel mit Lebensliniendiagrammen und Szenariotechnik – subjektzentrierte Zugänge und leistungs-differenzierte Umsetzungsvarianten

christian.fridrich@phwien.ac.at, Fachbereich Geographie und Wirtschaftskunde, Pädagogische Hochschule Wien

eingereicht am: 21.09.2016, akzeptiert am: 03.11.2016

Gesellschaftliche und politische Diskurse über sozioökonomische Phänomene und Prozesse, wie etwa über den Themenkomplex Flucht – Flüchtlinge – Asyl, verlaufen im Allgemeinen auf einer abstrahierten und anonymisierten Ebene. Auch im Geographie und Wirtschaftskunde-Unterricht sind verallgemeinernde, deduktive Darstellungen häufig anzutreffen. In diesem Beitrag wird für einen Perspektivenwechsel plädiert, der zum Beispiel mit der Methode „Lebensliniendiagramm“ eingeleitet werden kann. Schüler/innen versetzen sich in die Lebenslage eines Menschen, in diesem Fallbeispiel eines minderjährigen syrischen Flüchtlings, bewerten sein Lebensgefühl und entwerfen ggf. im Anschluss mit Hilfe der Szenariotechnik Entwicklungsperspektiven für diesen Menschen. Dieser subjektzentrierte Zugang eröffnet die Chance auf eine andere Sichtweise und auf eine größere Sensibilisierung für das Schicksal und die Herausforderung anderer Menschen – und nicht zuletzt auf ein kritisches Überdenken des eigenen Standpunkts.

Keywords: Flüchtlinge, Perspektivenwechsel, Lebensliniendiagramm, Szenariotechnik, subjektzentrierter Zugang

## Change of perspective with lifeline diagrams and scenario technique – subject-centred approaches and implementation options for internal differentiated learning

Social and political discussions about socio-economic phenomena and processes, for instance about the issues migration – refugees – asylum, generally take place on an abstract and anonymous level. Generalized, deductive statements are frequently encountered in geography and economic education. This article is a plea for a change in perspective which can, for example, be initiated with the lifeline diagram method. Pupils put themselves in someone else's position, in this case example an under-age Syrian refugee, assess his attitude towards life and subsequently, with the help of scenario technique, create development prospects for this human. This subject-centred approach offers the chance of a different perspective and of a higher sensitization to the fate and the challenges facing other people – and lastly of a critical rethinking of one's own position.

Keywords: refugees, change of perspective, lifeline diagram, scenario technique, subject-centred approaches

### 1 Induktive versus deduktive Zugänge

Immer wieder tauchen Medienberichte über sozioökonomische und politische Ereignisse auf, die unangemessene Naturgesetzlichkeiten unterstellen, wie etwa jene Schlagzeile: „Neue Flüchtlingswelle rollt auf Europa zu“ (Kronen Zeitung vom 16.05.2014). Diese Aussage enthält wie etwa die Bezeichnung „Flüchtlingsstrom“ (z. B. bild.tv vom 14.09.2015) eine anonymisierende Abstrahierung menschlicher Schickale. Die Begriffe „Welle“ und „Strom“ entstammen Naturbeschreibungen, stellen somit Naturalisierungen dar

und erlangen in den Beschreibungen eigene Handlungsfähigkeit, weswegen hier von Reifikationen gesprochen werden kann. Zudem ist der mediale Diskurs mit teilweise kühler Distanziertheit durch Verwendung inadäquater Begriffe, wie etwa „Flüchtlings-Explosion“ (z. B. ShortNews vom 13.04.2014), geprägt. Diese weit verbreitete Semantik trägt zur Stereotypenbildung bei und ist als problematisch einzustufen, denn es geht um Menschen sowie deren Leben und Schicksal, nicht um unabwendbare Katastrophen.

Eine derartige mediale Berichterstattung hat eines gemeinsam: In den Diskurs werden Metaphern einge-

bracht, die Menschen oder gar menschliche Schicksale ausblenden und außer Acht lassen. Dies führt neben den fast kontinuierlich gemeldeten Zahlen über auf der Flucht verunglückte und gestorbene Schutzsuchende zu einer Abstumpfung bei Menschen in Österreich und generell im globalen Norden. Deren Blickwinkel entspricht externen Beobachter/innen, die auf Ereignisse, wie etwa Kriegsereignisse, blicken, welche in Form von Reiz und Reaktion wiederum auf anonyme Menschenmassen wirken (siehe Abb. 1). In dieser Perspektive befinden sich Schüler/innen, wenn zum Beispiel Fakten, Abläufe und mit vielen Zahlen garnierte Ereignisabfolgen zum Syrienkrieg und dessen Auswirkungen auf Menschen inklusive der Flucht im GW-Unterricht „behandelt“ werden.

Im politischen Diskurs erfolgt eine Zuspitzung dieser Vorgehensweise, indem rechtspopulistische Politiker/innen die Themen Flucht, Flüchtlinge und Asyl für Wahlkämpfe instrumentalisieren oder zur Erlangung des vielzitierten politischen Kleingelds missbrauchen. Parallel dazu laufen in den sozialen Medien so genannte „Flüchtlingsdebatten“, die je nach gesellschaftlichen oder politischen Ereignissen stärker positiv oder negativ verlaufen (siehe entsprechende Grafiken z. B. in Der Standard, Ausg. v. 3./4.09.2016, 2).

Schließlich erfolgt eine Umkehrung der Wahrnehmung der Bedrohung: Es wird nicht mehr wahrgenommen, dass Flüchtlinge vor Bedrohung und Krieg flüchten, sondern dass „wir“ und unsere Ruhe, unser Wohlstand, unser Abendland etc. von den „Wellen“, „Anstürmen“ und „Belagerungen“ der Flüchtlinge bedroht sind. Die Linguistin Ruth Wodak verweist in diesem Kontext auf die Sprache als mächtiges Instrument mit einer „dehumanisierenden Wirkung“, die zu einer „Verdrehung der Tatsachen“ führen kann (Tiefenthaler 2015; vgl. insbes. Wodak 2016).

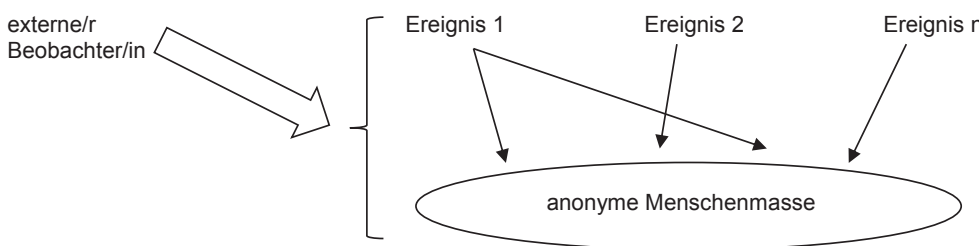


Abb. 1: Perspektive einer außenstehenden Beobachterin bzw. eines Beobachters (Entwurf und Grafik: Ch. Fridrich).

Einen anderen Blickwinkel nehmen Schüler/innen ein, wenn sie zum Beispiel chronologisch geordnete Ereignisse aus dem Leben eines einzelnen betroffenen Menschen analysieren und mögliche Folgen auf dessen Lebenslage einschätzen. Dieses positive oder negative Lebensgefühl der/des Betroffenen in ihrer/seiner jeweiligen Situation kann dann in ein sogenanntes Lebensliniendiagramm eingezeichnet und grafisch als Kurve veranschaulicht werden. Dieses Diagramm

ist als Raster vorgefertigt und verfügt über eine Zeitachse (x-Achse), auf der entweder Jahre oder Zahlen für durchnummerierte Lebenssituationen eingetragen sind. Die y-Achse wird von einer Plus-Minus-Skala gebildet. Somit kann von der/vom Lernenden je nach Stärke der vermuteten positiven oder negativen Ausprägung für jede Situation mittels einer Markierung im Diagramm eingetragen und abschließend zu einer Kurve verbunden werden (Schuler et al. 2013, 70 f.).

Der Blickwinkel der Lernenden auf „die Sache“ ist nun eine völlig andere. Sie vollziehen vorgegebene, in deduktiver Weise aufbereitete Lerninhalte nun nicht mehr nur nach, sondern versuchen sich in die Lebenssituation eines ausgewählten betroffenen Menschen, der als pars pro toto für eine mehr oder weniger große Gruppe steht, hineinzusetzen. Dieser Mensch reagiert nicht nur auf die externen Reize von Ereignissen, sondern versucht als in Machtgeflechte eingebettete/r Akteur/in, ihre/seine Lebenslage – meist zusammen mit anderen Menschen – (mit)zugestalten.

Zentral ist hierbei die Analyse der Bedeutung von Ereignissen und deren Wechselwirkung mit den betroffenen Menschen im Hinblick auf das Lebensgefühl dieser Menschen, und zwar aus deren Perspektive.

Diese subjektzentrierte Perspektive muss auch die/der externe Beobachter/in (= Schüler/in) einnehmen. Somit stellt dies eine Form des Perspektivenwechsels nach der Art der Beobachtung dar (Rhode-Jüchtern 2015/2012, 267), womit Veränderungen der Darstellung des Perspektivengeflechts verbunden sind (siehe Abb. 2).

Subjektzentrierungen wie Einzelschicksale haben in den Medien nur selten Platz, wie etwa die Olympia-Teilnahme der aus Syrien geflohenen 18-jährigen Schwimmerin Yusra Mardini, die nach dem Bewerb in einem Interview über andere geflohene Teilnehmerin-

nen und sich sagte: „Wir repräsentieren die Hoffnung. Wir repräsentieren 60 Millionen Menschen weltweit und wollen zeigen, dass wir etwas leisten und erreichen können – nicht nur im Sport“ (Der Standard, Ausg. v. 08.08.2016, 15). Ein anderes Fallbeispiel wurde am 27.08.2016 publiziert, ein Jahr nach dem Auffinden von 71 toten Flüchtlingen in einem Kühl-LKW auf der A 4. In dem Zeitungsbeitrag wurde ausführlich von einem Familienvater, der in dem LKW erstickt

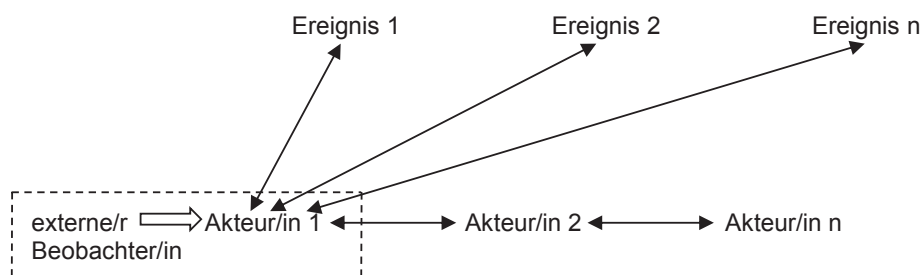


Abb. 2: Perspektivenwechsel der außenstehenden Beobachterin bzw. des Beobachters samt verändertem Beziehungsgeflecht hin zu einer subjekt-spezifischen Sichtweise (Entwurf und Grafik: Ch. Fridrich).

war, seiner Frau und seinen beiden Kindern sowie von den dramatisch veränderten Lebensumständen berichtet. Die Witwe kam zu Wort und erzählte von ihrem Leben in Syrien und Österreich (Die Presse, Ausg. v. 27.08.2016, 7).

Auch wenn mit dieser Vorgangsweise deutliche Bezüge zu den Lebenswelten anderer Menschen hergestellt, Bewertungen eingefordert und Argumentationsfähigkeiten gefördert werden, sind und bleiben die Schüler/innen letztlich externe Beobachter/innen aus einer anderen, aber subjekt-spezifischen Perspektive. Das stellt eine Grenze dieser Methode dar, denn „Lebenswelten sind letztlich wirklich nur von innen zu beschreiben“ (Padberg & Schraven 2015, 47). Dies gilt auch für ähnliche Methoden wie etwa Mystery, bei denen auf prinzipiell vergleichbare Weise Lebenswelten und Kontexte aus der Perspektive eines Menschen, zum Beispiel eines afrikanischen Arbeiters auf einer italienischen Orangenplantage (Fridrich 2015, 57 ff.), analysiert und bearbeitet werden.

Dennoch werden mit der Methode des Lebensliniendiagramms (siehe Abb. 3) Einfühlungsvermögen, Empathie und schließlich Sensibilität für die Lebenslage anderer Menschen, zum Beispiel Schutzsuchender, gefördert; dies stellt einen radikal anderen Zugang dar, als im Unterricht über „Flüchtlingsströme“ zu diskutieren. Denn immerhin geht es nicht um „Ströme“, „Wellen“ oder sonstige Objekte aus der leblosen Welt, sondern um Menschen mit Menschenwürde. Menschen und ihre Weltansichten, Ängste und Hoffnungen werden damit als bedeutungsvoll anerkannt. Resümierend formuliert: „Perspektive heißt soviel wie: aus einem bestimmten Winkel eine Sache durchschauen – eine Sache an sich wird so zu einer Sache für sich. Das ist eine doppelte Denkoperation, die zum einen die eigene Sicht definiert und daneben andere Blickwinkel als existent und bedeutungstragend respektiert“ (Rhode-Jüchtern 2015/1996, 298; Hervorhebung im Text).

Das Prinzip des Perspektivenwechsels ist weder neu, noch an die Methode des Lebensliniendiagramms gebunden. Verstörende und damit zu Reflexionen anregende Zugänge wurden bereits vor vielen Jahren etwa mit Filmen geschaffen. Es sei beispielsweise an den 1992 im ORF ausgestrahlten satirischen Film „Das

Fest des Huhnes“ (Wippersberg 1992) erinnert, in dem die „Gebräuche“ der oberösterreichischen „Ureinwohner/innen“ von afrikanischen Forschungsreisenden in ethnologischen Studien erforscht werden und mit „umgedrehten“, den österreichischen Zuseher/innen absurd erscheinenden Interpretationen versehen werden, die eben den tiefsinnigen Witz dieses fiktiven, parodierenden „Dokumentarfilms“ ausmachen. In eine ähnliche Richtung geht die Aufarbeitung in einem damaligen Schulbuch für die 12. Schulstufe, das den bereits vor weit über 20 Jahren im AHS-Oberstufen-Lehrplan (Bundesgesetzblatt 1989) neu verankerten Themenkreis „Wahrnehmung von Völkern und Staaten“ (zu den Hintergründen siehe W. Sitte 1993) mit dem Beispiel „Rollentausch‘ Thailand – Österreich“ (Fischer et al. 1992, 72) dahingehend aufarbeitet, dass männliche japanische Touristen nach Österreich kommen, um die vielgepriesenen österreichisch-alpinen Frauen zu erwählen, mitzunehmen und zu heiraten. Danach folgte eine Reihe von Umsetzungen und Anregungen für den Unterricht mittels diverser Medien.

Aus der jüngsten Vergangenheit kann exemplarisch auf die Dokumentation des ORF vom 10.8.2016 im Rahmen von Weltjournal+ „Busreise – Chinesen auf Europatour“ verwiesen werden, im Rahmen derer chinesische Tourist/innen innerhalb von zehn Tagen sechs europäische Staaten bereisen und aus ihrer Perspektive entspringende subjektive Theorien äußern, die das Gesehene und Erlebte erklären, was für mit-

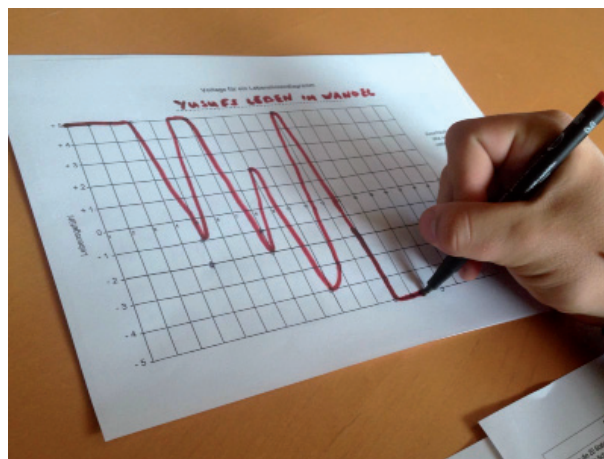


Abb. 3: Lebensliniendiagramm – ein Beispiel (Foto: Ch. Fridrich).

teleuropäische Zuseher/innen wiederum belastigend wirkt und damit prinzipiell einen fesselnden Ansatzpunkt für eine Bearbeitung im Unterricht eröffnen würde.

## 2 Positive versus negative künftige Entwicklungen

Eine derartige subjektzentrierte Zugangsweise bietet sich als rund zweistündiger induktiver Start in eine mehrere Stunden umfassende Unterrichtsreihe an (siehe Kap. 4.2.). Besonders spannend erscheint ein Perspektivenwechsel auch in einem anderen Bereich zu sein. Wird doch der mediale Diskurs oft dahingehend geführt, wie es mit „den Flüchtlingsströmen“ weiterginge, die vor den Mauern der Festung Europas lauern würden, so wird hier in Bezug auf künftige Entwicklungen wieder eine subjektzentrierte Perspektive eingeschlagen, in dem die zentrale Frage gestellt wird, wie es denn mit den betroffenen Menschen, also einem ausgewählten Schutzsuchenden zum Beispiel in Österreich weitergehen könnte.

Im Unterrichtskontext können leistungsstärkere Schüler/innen bzw. Klassen unmittelbar an das Lebensliniendiagramm mögliche Entwicklungswege mittels einer modifizierten Variante der Szenariotechnik (z. B. Reich o.J., 4 ff.; Retzmann 2011, 182 ff.) anschließen. Bei dieser geht es darum, Einflussfaktoren und -bereiche auf die Lebenssituation von Sub-

jekten zu identifizieren und die Bedeutung für deren Lebenslagen herauszuarbeiten. Anschließend soll auf dieser Basis ein begründetes positives und ein negatives Extremszenario sowie außerdem ein wahrscheinliches Trendszenario zum Beispiel für ein/e Asylwerber/ in in Österreich erarbeitet und beschrieben werden. Dabei werden – unter Berücksichtigung von aktuellen Einflussnahmen und Interessen unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen – mögliche Zukunftsbilder entwickelt, wodurch an das vorliegende Lebensliniendiagramm gleichsam ein trichterförmiges Gebilde (vgl. auch Reich o.J., 8) angeschlossen werden kann (siehe Abb. 4). Je weiter eine künftige Entwicklung von der Gegenwart entfernt liegt, desto vager werden die möglichen zu erwartenden Situationen, weswegen zwischen sehr positiven oder sehr negativen Situationen viele Zustände denkbar sind.

Auch wenn Geographie und Wirtschaftskunde ein gegenwarts- und zukunftsbezogener Unterrichtsgegenstand ist, so ist es in diesem Fall aufgrund der obigen Ausführungen dennoch sinnvoll, die thematisch fokussierte Biographie eines Menschen nachzuvollziehen, um sich schließlich die gegenwärtige Situation vor Augen zu halten und danach Zukunftsszenarien zu entwickeln. In der Abb. 4 wurden aus Gründen der Verständlichkeit daher mit den Beschriftungen unterhalb der geschwungenen Klammern didaktische Zusatzinformationen geboten, die in entsprechenden Diagrammen in der Arbeit mit den Schüler/innen nicht vorkommen.

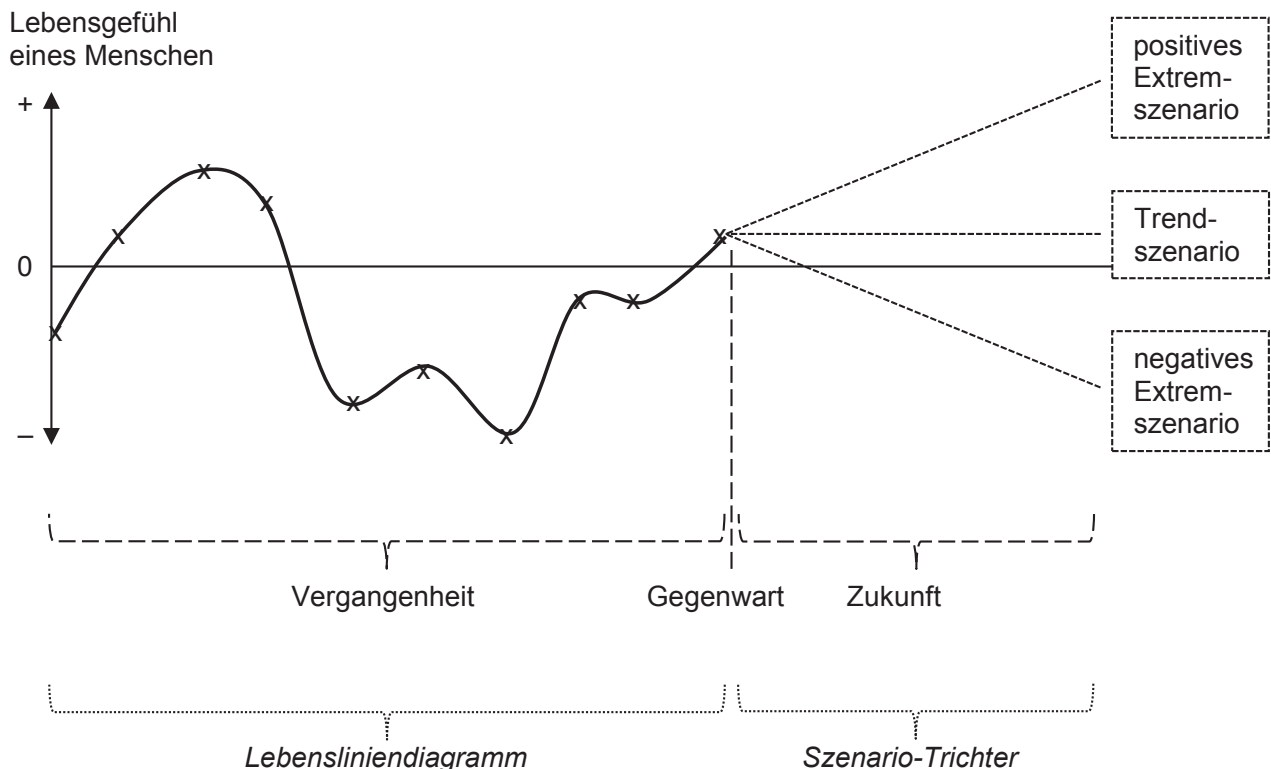


Abb. 4: Ein an ein exemplarisch erstelltes Lebensliniendiagramm angefügter „Szenario-Trichter“ (Entwurf und Grafik: Ch. Fridrich).



### 3 Hinweise zur unterrichtspraktischen Implementierung dieser Methoden

#### 3.1 Eignung der Methoden

Der Einsatz eines Lebensliniendiagramms samt abgeschlossenem Szenariotrichter dauert rund zwei Unterrichtsstunden (idealerweise eine Doppelstunde) und eignet sich in prinzipiell in allen Phasen einer mehrstündigen Unterrichtsreihe ab der 8. Schulstufe. Durch die subjektzentrierte Zugangsweise leitet sich allerdings eine besondere Eignung in den ersten beiden Stunden ab, bei der zum Thema der Reihe hingeführt wird, eine hohe Sensibilisierung für die Thematik erreicht und eine andere als die abstrahierende, stereotypenbildende Perspektive eingenommen werden soll.

Eingesetzt werden können diese Methoden in ausdifferenzierten Komplexitätsgraden ab der 8. Schulstufe, wobei in unterschiedlichen Klassen verschiedene Kontexte hergestellt und andere Schwerpunkte gesetzt werden können. Beispiele für Lebensliniendiagramme finden sich zu vielfältigen Themen wie Globalisierung, Globaler Süden, Globales Lernen, Arbeitsmigration, informeller Sektor, Entwicklungszusammenarbeit, Rolle der Frau, Jugendliche (Coen & Hoffmann 2012; Coen & Wenz 2012; Coen 2014; Bassing 2015), aber auch Tourismus, Urbanisierung, Stadtentwicklung und Stadtplanung (Scheefer 2014; Schuler 2014; Eberth 2015; Paulus 2015).

Im Unterrichtseinsatz zeigt sich, dass die auf diese Weise aufbereitete Thematik auf großes Interesse bei den Schüler/innen, aber auch bei Erwachsenen im Rahmen der Lehrer/innenausbildung stößt, sensibilisiert und betroffen macht. In Klassen mit vielen leseschwachen Schüler/innen dauert das Lesen und Einschätzen der einzelnen Erlebnisse erheblich länger, sodass im Sinne einer Differenzierung nach inhaltlichem Umfang zwei Varianten des Einsatzes bestehen. Erstens kann während zweier Unterrichtsstunden lediglich auf die Erarbeitung und Präsentation des Lebensliniendiagramms fokussiert und die Erarbeitung des Zukunftsszenarios weggelassen werden. Zweitens kann das gesamte Vorhaben auf zwei Stunden aufgeteilt werden. In der ersten Stunde wird das Lebensliniendiagramm erstellt und diskutiert, in der zweiten Stunde wird das Zukunftsszenario entwickelt und vorgestellt. Zwei Stunden bzw. eine Doppelstunde werden daher in der unterrichtlichen Umsetzung fast immer benötigt werden.

#### 3.2 Eine mögliche Variante der unterrichtspraktischen Umsetzung

Prinzipiell ist eine Vielzahl von verschiedenen didaktisch sinnvollen Einsatzmöglichkeiten von Lebenslini-

endiagrammen und der Szenariotechnik denkbar, wobei die hier ausgeführte Variante mehrmals<sup>1</sup> erprobt wurde. Zur besseren Nachvollziehbarkeit wird eine Strukturierung nach Phasen angeführt, die sich in der Praxis teilweise überlappen werden.

#### Phase 0: Vorbereitung durch die Lehrperson

Die Vorlagen eines speziell für das Lebensliniendiagramm vorbereiteten chronologischen Ablaufs und ein leeres Lebensliniendiagramm kopieren.

Entscheiden, ob Zusatzmaterialien wie etwa Fotos, Karten etc. ebenfalls kopiert werden sollen, wodurch dann die meist schwarz-weißen Kopien der Originale an Aussagekraft verlieren, oder ob die Materialien mittels einer Projektion gezeigt werden.

Überlegen, welche Sozialform zur Erarbeitung des Lebensliniendiagramms und ggf. des Zukunftsszenarios gewählt wird. Es empfiehlt sich eine Partner/innen-Arbeit mit gegenseitiger Unterstützung der beiden Lernenden, die zudem auch noch über die Einschätzung der einzelnen chronologischen Aspekte diskutieren können. Möglich wäre auch eine Kleingruppenarbeit von drei Mitgliedern, die dann noch alle auf das Lebensliniendiagramm und die anderen Unterlagen blicken können. Sinnvoll sind gerade hier leistungsheterogene Gruppen, weil die Diskussion und Kooperation zwischen den Schüler/innen bei der Ergebnisfindung zentral sind.

#### Phase 1: Einführung

Nach einem kurzen Einstieg in das Thema zum Beispiel mit einem Impulsbild und der erläuternden Einführung in die beiden Methoden Lebensliniendiagramm und ggf. Szenariotechnik werden leistungsheterogene Gruppen gebildet sowie Atlas, Bleistift und Radiergummi – für eine nachträgliche Änderung der Einschätzungen bewährt – durch die Schüler/innen vorbereitet.

Anschließend an das Austeilen der vorbereiteten Vorlagen, nämlich des chronologischen Ablaufs und des leeren Lebensliniendiagramms, sollen die Schüler/innen aufgefordert werden, sich in das Lebensgefühl der handelnden Person(en) hineinzusetzen und bei

<sup>1</sup> Der Prototyp wurde von meinem Sohn Christian Fridrich (8. Klasse AHS) getestet. Vielen herzlichen Dank für die vielen unermüdlichen Einsätze über die Jahre! Die vorläufige Endversion wurde im Wintersemester 2016/17 an einer NMS erprobt, wobei ich den Schüler/innen der 4. Klasse und ihrem GW-Lehrer vielmals für ihr Engagement und tolles Feedback danke! Wertvolle Rückmeldungen erhielt ich auch von den Teilnehmer/innen meiner Seminargruppe „Regionale Disparitäten – Zentren und Peripherien“ an der PH Wien, wofür ich ebenfalls sehr dankbar bin! Danach wurde schließlich die vorliegende Endversion erarbeitet.

der Einschätzung des Lebensgefühls sorgfältig abzuwägen. Nach ihrer persönlichen Schlussfolgerung, ob es sich um ein positives, neutrales oder negatives Ereignis handelt, sollen je nach Stärke oder Bedeutung des Ereignisses Markierungen bei der jeweiligen Lebensstation im Lebensliniendiagramm eingezeichnet und danach zu einer Kurve verbunden werden. Schüler/innen sollten darauf hingewiesen werden, dass es keine „letztgültig richtigen“ Einschätzungen geben kann, sondern nur subjektiv geprägte; darin liegt das besondere Problem der Empathie und des Sich-hinein-Versetzens, das bei dieser Gelegenheit explizit besprochen werden sollte. Es macht Sinn, alle 20 Stationen zuerst zu lesen, anschließend Orte im Atlas zu suchen und dann erst die einzelnen Markierungen in die leere Vorlage des Lebensliniendiagramms einzuzeichnen, denn damit kann das Auf und Ab in einem Lebensverlauf als Gesamtes besser eingeschätzt werden.

Wenn sich die Lehrperson zusätzlich für die Erarbeitung von Szenarien durch die Lernenden entschieden hat, kann je nach Leistungsstärke und Arbeitstempo der Schüler/innen der Auftrag gegeben werden, für die betreffende Person ein positives oder ein negatives Szenario oder ein Trendszenario – oder alle drei Szenarien – zu überlegen und schriftlich festzuhalten.

## Phase 2: Erarbeitung

In Partner/innen-Arbeit oder Gruppenarbeit analysieren die Schüler/innen den Text, verorten die Schauplätze und tragen mit einer Markierung wie Punkte oder Kreuze das eingeschätzte Lebensgefühl der betreffenden Person in das leere Lebensliniendiagramm ein. Zusätzlich können die Bilder, zu denen eine Überschrift gefunden werden kann und die den jeweiligen Ereignissen zugeordnet werden können, die Lebenssituationen illustrieren. Falls vorgesehen, entwickeln die Schüler/innen eines oder mehrere Zukunftsszenarien für die handelnde Person.

## Phase 3: Ergebnispräsentation

Vor der Ergebnispräsentation im Plenum sollte die Lehrperson nochmals darauf hinweisen, dass die getroffenen Einschätzungen möglicherweise sehr verschieden ausgefallen sind, ebenso wie die Beschreibung der Zukunftsszenarien, und dass nicht eine bestimmte Einschätzung „richtig“ sein kann.

Die Präsentationen werden schnell uninteressant, wenn eine Zweier- oder Dreiergruppe nach der anderen ihr Diagramm vorstellt. Bewährt hat sich die Vorstellung eines Diagramms durch Freiwillige, dann die anschließende Präsentation eines etwas anderen Diagramms mit unterschiedlichen Einschätzungen des

Lebensgefühls. Gerade über jene Aspekte, bei denen es dissonante Auffassungen gibt, wird es Diskussionen geben und werden auch andere Stimmen mit ihren Einschätzungen einbezogen werden. Interessant ist die Behandlung der Frage, welche Punkte warum und in welcher Weise unterschiedlich eingeschätzt werden. Fragen, die in diesem Kontext diskutiert werden können, sind: Welche subjektiven Theorien liegen diesen unterschiedlichen Einschätzungen zugrunde? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede in der Einschätzung einiger Punkte?

Eine ähnliche Vorgangsweise wird auch bei der Plenumsdiskussion über die Ergebnisse aus der Szenariotechnik sinnvoll sein. Hier bietet sich eine Besprechung zumindest folgender zwei miteinander eng verflochtener Fragestellungen an: a) Welche unterschiedlichen internen und externen Einflussfaktoren und -bereiche werden von den einzelnen Gruppen für die weitere Lebensentwicklung als relevant betrachtet? Gibt es bei der Findung dieser Faktoren absehbare „blinde Flecken“ (z. B.: „Hätte ich nicht gefunden“ bzw. „Kann ich nicht beurteilen“), wo die Arbeit in der Gruppe hilfreich sein wird? Die Auswertung könnte mit einem zentralen, auf ein Plakat oder an die Tafel gezeichneten Vierfelderschema erfolgen, in dem die Kategorien interne versus externe, sowie positive versus negative Einflussfaktoren eingetragen sind. b) Was erachten die Schüler/innen überhaupt als positives bzw. als negatives Extremszenario und warum? Gerade mit der Bearbeitung dieser Frage wird Kontingenz erfahrbar, weil verschiedene Schüler/innen bzw. Gruppen zu völlig unterschiedlichen Ergebnissen kommen werden und damit zusätzlich die dahinterstehenden subjektiven Relevanzsysteme diskutiert werden können.

Ein positives Extremszenario einer Gruppe könnte – in diesem konkreten Fallbeispiel (siehe Kap. 4) – aus einer eher traditionell-idealen Betrachtungsweise eines Lebensverlaufes entwickelt worden sein: tolle Arbeit, hohes Einkommen, nette Frau, ein bis zwei Kinder, Haus im Grünen, zwei Autos, etc. Ein ganz anders formuliertes positives Extremszenario könnte aber auch die Rückkehr nach Aleppo, Unterstützung der Eltern, Hilfe beim Wiederaufbau, politisches Engagement, etc. sein. Unzählige weitere Varianten sind denkbar, was (Gruppen von) Schüler/innen unter extrem positiv verstehen. Analog dazu können auch die negativen Extremszenarios und die Trendszenarios auf Differenzen und die dahinterstehenden Konzepte der Schüler/innen analysiert werden.

## Phase 4: Metakognitive Reflexion

Eine abschließende metakognitive Reflexion über den Verlauf der Lernprozesse kann auf die gruppeninterne Vorgangsweise bei der Einschätzung des Lebensge-

fühls, auf die im Plenum aufgetretenen Differenzen zwischen den einzelnen Einschätzungen und auf deren Ursachen fokussieren. Es können in dieser Phase nicht nur die Lernprozesse reflektiert werden, sondern auch eventuelle Änderungen von Meinungen und Einstellungen gegenüber den betroffenen Menschen.

## 4 Fallbeispiel „Yusuf aus Syrien“

### 4.1 Vorbemerkung

Die Kopiervorlage „20 Stationen in Yusufs Leben“ wurde entsprechend eines realen Lebensverlaufs eines aus Syrien stammenden minderjährigen Flüchtlings gestaltet. Er ist mit seinen beiden Brüdern von Syrien geflüchtet und hat sich bis ans Mittelmeer durchgeschlagen, ist dort mit einem völlig überladenen Schlauchboot, das schließlich gekentert ist, auf eine griechische Insel übersetzt. Von dort ist er auf abenteuerlichen Wegen bis nach Österreich gelangt.

Die entsprechenden ausführlichen Informationen erhielt der Verfasser aus erster Hand in einem zweistündigen Gespräch mit diesem Jugendlichen im Jahre 2016 in seiner betreuten Wohngemeinschaft für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge des Wiener Roten Kreuz. Es folgten Gespräche mit seinen Mitbewohnern. Das Gespräch fand in einer angenehmen Atmosphäre ohne Tonaufzeichnung statt, lediglich Notizen wurden vom Verfasser gemacht, um einen flüssigen, unbelasteten Gesprächscharakter zu bewahren. Zum Schutz der Persönlichkeit, die hier oberstes Prinzip ist, zumal sich Eltern, Geschwister und andere Verwandte noch in Syrien befinden, wurden Namen und Geburtsort geändert sowie persönliche Angaben so umgeschrieben, dass ein Rückschluss auf die betreffende Person unmöglich ist. Der Jugendliche war mit der Verarbeitung und Veröffentlichung seiner anonymisierten und bis zu einem gewissen Grad abstrahierten Biographie einverstanden, ebenso liegt eine diesbezügliche Einverständniserklärung der betreffenden Koordinationstelle des Wiener Roten Kreuz vor.

Bei der Verfassung der 20 Stationen von Yusufs Lebenslauf wurde darauf geachtet, dass die zentralen Aussagen, das stimmige Gesamtbild und der Sinn, wie er vom Jugendlichen intendiert worden war, erhalten blieben: das relativ unbeschwerte Leben in Damaskus (Syrien) mit vergleichbaren Alltagsfreuden und -herausforderungen Gleichaltriger bis zum Ausbruch des Bürgerkriegs, die Einflüsse des Kriegs auf sein Leben, die völlige Veränderung der Lebensumstände, der familiäre Entschluss zur Flucht sowie die Flucht selbst mit allen Ereignissen, Gefahren und Entbehrungen, bis hin zu Ankommen, Aufnahme und Betreuung in Österreich. Aus Gründen des Schutzes der Per-

sönlichkeit war es ebenfalls nicht möglich, zum Beispiel auf dem Handy angefertigte Originalbilder des Jugendlichen zu verwenden, weswegen zur besseren Veranschaulichung ausgewählte, adäquate Fotos der Agentur 123RF.com durch den Verfasser für die gegenständliche Publikation angekauft wurden.

Für Klassen mit geflohenen Kindern und Jugendlichen, die traumatisiert sein können, wird sehr sorgfältig zu überlegen sein, ob die Bearbeitung in dieser Weise überhaupt in Frage kommt, oder ob mit der intensiven Auseinandersetzung nicht erneute psychische Verletzungen drohen könnten.

### 4.2 Einbettung und übergeordnetes Ziel des Themas

In diesem Fallbeispiel zeigt sich sehr deutlich, wie eng politische Faktoren (z. B. Frieden, Krieg, Kriegsfolgen) mit gesellschaftlichen (z. B. massive Störungen des sozialen Lebens, Rekrutierung von Jugendlichen für die Regierungstruppen und andere Milizen) und wirtschaftlichen Faktoren (z. B. Aufbau, Erweiterung und Zerstörung der Lebensgrundlagen, Verlust des Arbeitsplatzes durch Kriegseinwirkung sowie vieler Lebensgrundlagen, wirtschaftliche Neuorientierung im Zielland) und räumlichen Faktoren (z. B. Fluchtrouten, geopolitische Interessen der Kriegsparteien) vernetzt sind. In der Realität bilden diese eine Einheit und sind untrennbar miteinander verbunden.

Die Themen Flucht, Flüchtlinge und Asyl waren im GW-Unterricht immer schon bedeutsam, sei es aufgrund von betroffenen Kindern und Jugendlichen an der eigenen Schule, sei es aufgrund der großen Anzahl der weltweit davon betroffenen Menschen. Ein Blick auf die Statistik der UNHCR zeigt, dass von 1996 bis 2012 die weltweite Anzahl der Flüchtlinge, Asylsuchenden und Binnenvertriebenen insgesamt um die 40 Millionen Menschen jährlich pendelt. Ab 2013 kam es zu einem deutlichen Anstieg auf über 50 Millionen Menschen, 2014 auf fast 60 Millionen. Im Jahre 2015 stieg die Zahl auf 65,3 Millionen Menschen weltweit, wobei über die Hälfte der *Flüchtlinge* aus Syrien, Afghanistan oder Somalia stammte (UNHCR 2016, 2 ff.).

Seitdem jedoch ein kleiner Anteil dieser vielen Millionen flüchtender Menschen verstärkt zur Wohlstandsinsel Europa bzw. EU gelangen, sind die Themen Flucht, Flüchtlinge und Asyl ein wichtiger, je nach aktuellen Ereignissen manchmal auch zentraler Teil des öffentlichen und fachlichen Diskurses, im Zuge dessen oft globale, nationale und regionale Bezüge diskutiert werden, was zweifellos bedeutsam ist. Die für den Unterricht zusätzlich relevante Ebene der persönlichen Schicksale wird dabei nicht selten ausgeblendet.

Für diese konkrete unterrichtspraktische Umsetzung wurde daher aus zwei Gründen das Schick-

sal eines Jugendlichen herangezogen: Erstens ist die Sensibilisierung von Schüler/innen höher, wenn sie das Schicksal einer/eines ungefähr Gleichaltrigen betrachten bzw. nachvollziehen und bearbeiten können. Zweitens soll mit dem Beispiel des Minderjährigen auf die vielen unschuldig in Krisen, Konflikte und Kriege involvierten Kinder und Jugendlichen erinnert werden, die – oft genug unbegleitet – zur Flucht gezwungen werden. Beinahe 10 000 dieser unbegleiteten minderjährigen Flüchtlinge haben alleine im Jahr 2015 Österreich erreicht (Asylkoordination Österreich 2016). EU-weit sind mehr als 10 000 unbegleitete minderjährige Flüchtlinge verschwunden. Über diese verletzlichsten der Schutzsuchenden sagte der Europol-Stabschef Brian Donald: “It’s not unreasonable to say that we’re looking at 10,000-plus children. Not all of them will be criminally exploited; some might have been passed on to family members. We just don’t know where they are, what they’re doing or whom they are with” (The Guardian, Ausg. v. 30.01.2016).

Angesichts dieser Dramatik, der zahlreichen Ereignisse und Meldungen sowie der inhaltlichen Fülle des Themenfeldes Flucht, Flüchtlinge und Asyl bietet sich das Prinzip der didaktischen Reduktion an. Es gilt, gleichermaßen einen altersadäquaten Überblick und eine strukturierte *Orientierung* über die Thematik zu bieten, andererseits dort, wo es notwendig und sinnvoll ist, exemplarische *Vertiefungen* durch Fallbeispiele zu gewährleisten (siehe Abb. 5). Daher kann eine didaktische Reduktion auf zweierlei Art erfolgen. Bei der horizontalen didaktischen Reduktion wird aus ei-

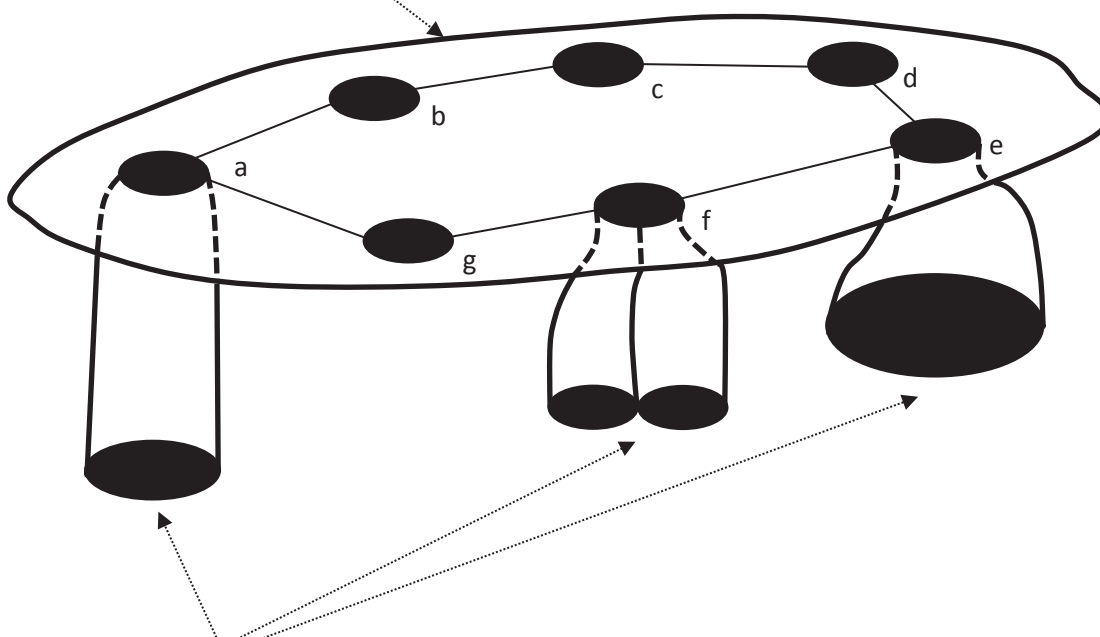
ner Unmenge von möglichen Themen deren Anzahl, hier sieben, mit Hilfe des exemplarischen Prinzips verringert. Im Zuge der vertikalen didaktischen Reduktion wird die qualitative Ausgestaltung der Fallbeispiele entweder durch die Bestimmung der inhaltlichen Tiefe mit gründlicher Bearbeitung aber Beschränkung auf einen Aspekt, hier a, oder durch eine gewisse Breite des Fallbeispiels durch Behandlung von Subpunkten, hier e, oder durch kontroversielle Bearbeitung des Fallbeispiels, hier f, vorgenommen.

Übergeordnetes Ziel dieser mit fünf bis sieben Stunden für die 7. Klasse AHS konzipierten Unterrichtsreihe ist – abseits vom überwiegend in deduktiver und zum Teil auch fremdenfeindlicher Weise geführten *Mainstream-Diskurs* – die Bearbeitung des Themenfeldes Flucht, Flüchtlinge und Asyl großteils aus der Sicht von Betroffenen, hier exemplarisch von minderjährigen Schutzsuchenden, Helfer/innen und Flüchtlingen. Zudem soll eine kritische Reflexion der individuellen Wahrnehmung und Bewertung von Schutzsuchenden ermöglicht werden.

Für die Unterrichtsreihe wird folgender Verlauf skizzenhaft vorgeschlagen (die Buchstaben beziehen sich auf jene in Abb. 5):

- Induktiver, sensibilisierender Einstieg in die Unterrichtsreihe und Perspektivenwechsel mittels Lebensliniendiagramm und Szenariotechnik: Fallbeispiel mit Tiefgang (ca. zwei Stunden, je nach Variante und Leistungsfähigkeit der Schüler/innen – siehe Kap. 3).
- Kurzer historischer Rückblick 1: Auch vor und während des Zweiten Weltkriegs flüchteten ver-

**Orientieren:** Strukturwissen und Konzeptwissen („Grundlandschaft“)



**Vertiefen:** (Fall-)Beispiele unterschiedlicher Breite, Kontroversität und Tiefe („Tiefenbohrungen“)

Abb. 5: Orientieren und Vertiefen im Rahmen der didaktischen Reduktion (modifiziert nach Lehner 2012, 84; Grafik: Ch. Fridrich).



folgte oder bedrohte Menschen aus Österreich und wurden in anderen Staaten aufgenommen (schriftliche Zeitzeug/innenberichte). Ab 1945 wurden außerdem immer wieder Flüchtlinge aus Krisen- und Kriegsregionen in Österreich integriert (Zeitungsmeldungen).

- c) Kurzer historischer Rückblick 2: Wie es zum Bürgerkrieg in Syrien kam – Ursachen und Anlass, Interessen der Kriegsparteien. Eindrücke der „anderen Art“ aus Syrien: Stimmungsbericht über Straßenhändler und Lebenswille aus Damaskus (Schami & Fadel 2016, 15) oder Verkostung eines syrischen Kichererbsenaufstrichs (ebd., 126).
- d) Aktuelle Zuwanderung nach Österreich im Überblick: Staatsangehörige, Motive, unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, politische und wirtschaftliche Forderungen von Politiker/innen, „Grenzmanagement“ (ein bis zwei Stunden, z. B. themenverschiedene Gruppenarbeit für b, c und d).
- e) Integrationsmaßnahmen und -barrieren in Österreich: Fallbeispiel mit breiter Analyse von gesetzlichen Grundlagen, praktischen Umsetzungen, privaten und öffentlichen Unterstützungen sowie – aus subjektsspezifischer Perspektive – der Bedeutung des Fremdseins in Österreich, der Bewältigung des Alltags und der Gestaltung der eigenen Lebenslage (eine Stunde).
- f) Stimmen für und gegen die weitere Aufnahme von Flüchtlingen in Österreich oder: Wie viele Geflüchtete verträgt Österreich? Kontroversielles Fallbeispiel: Auf der Basis internationaler Abkommen wie etwa der Genfer Flüchtlingskonvention, des politischen Diskurses, der Motivationsberichte von freiwilligen Helfer/innen und Stellungnahmen auf dem Umfeld der Schüler/innen sowie der Aussagen von Integrationsexpert/innen, Menschenrechtsexpert/innen, Wirtschaftsforscher/innen und Arbeitsmarktexpert/innen wird eine kontroverse Diskussion (Bundeszentrale für politische Bildung 2012) geführt. Im Zuge derer können auch die eingangs angeführten Metaphern von Flüchtlingsströmen und -wellen etc. sowie Unwörter wie „Gutmenschen“ und „Willkommensklatzcher“ diskutiert sowie der eigene Standpunkt reflektiert werden (eine Stunde).
- g) Überblick und Zusammenfassung, Sicherung des Lernertrags und Erkenntnisgewinns (eine Stunde).

### 4.3 Curriculare Verortung

Basierend auf dem Unterrichtsprinzip „Politische Bildung“ kann dieses Fallbeispiel – etwa bedingt durch aktuelle Ereignisse oder die individuelle Klassen- bzw. Schulsituation – bei Einsatz der oben diskutierten Differenzierungsmaßnahmen prinzipiell ab der

8. bis zur 13. Schulstufe eingesetzt werden.

Zudem wird mit diesem Unterrichtsarrangement ein Beispiel und Beitrag für das in der Sekundarstufe I vorgeschlagene Basiskonzept „Wandel“ geleistet (Fridrich 2016), mit dem die mehr oder weniger radikale Veränderung menschlicher Lebenswelten durch externe Einflüsse wie Krisen, Konflikte und Kriege verdeutlicht werden kann. Zum anderen wird das Basiskonzept „Diversität“ bezogen auf Gesellschaft und Lebensformen relevant. Für die Sekundarstufe II werden mit diesem Unterrichtsbeispiel zwei Basiskonzepte angesprochen: Erstens umfasst das Basiskonzept „Interessen, Konflikte und Macht“ Verlierer/innen (hier: Flüchtlinge) von politischen Entscheidungsprozessen (hier: Bürgerkrieg) sowie sozioökonomische Inklusion und Exklusion (hier: in Österreich). Zweitens wird mit dem Basiskonzept „Kontingenz“ zunächst einmal auf die räumliche, sozioökonomische und gesellschaftliche Einbettung von individuellen Herausforderungen und Problemen verwiesen sowie die Analyse von Mehrdeutigkeit und Mehrperspektivität gefordert (Bundesgesetzblatt 2016, 62 f.).

Gemäß den GW-Lehrplänen für die Sekundarstufe I (BMB 2000) und II (Bundesgesetzblatt 2016) kann dieses Fallbeispiel in folgenden Schulstufen realisiert werden.

4. Klasse / 8. Schulstufe im Themenkreis Gemeinsames Europa – vielfältiges Europa: Die Vielfalt Europas – Landschaft, Kultur, Bevölkerung und Wirtschaft – erfassen sowie erkennen, dass manche Gegenwarts- und Zukunftsprobleme nur überregional zu lösen sind, um damit die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit gesamteuropäischen Fragen zu fördern sowie Themenkreis Leben in einer vielfältigen Welt.
5. Klasse / 9. Schulstufe im Bereich Bevölkerung und Gesellschaft diskutieren: Ursachen und Auswirkungen der räumlichen und sozialen Mobilität in verschiedenen Gesellschaften diskutieren.
6. Klasse / 10. Schulstufe im Bereich Konvergenzen und Divergenzen europäischer Gesellschaften erörtern: Migrationen in und nach Europa erörtern.
7. Klasse / 11. Schulstufe im Bereich Veränderungen der geopolitischen Lage Österreichs erläutern: Qualitäten österreichischer Grenzen seit dem 20. Jahrhundert in ihren diversen Auswirkungen erläutern sowie im Bereich Demographische Entwicklung und gesellschaftspolitische Implikationen beurteilen: Auswirkungen gesellschaftlicher Inklusions- und Exklusionsprozesse auf die Lebenssituationen ausgewählter Bevölkerungsgruppen bewerten.
8. Klasse / 12. Schulstufe im Bereich Politische und ökonomische Systeme vergleichen: Ursachen und Auswirkungen sozialer und ökonomischer Disparitäten auf globaler Ebene beurteilen sowie Machtverhältnisse in politischen und ökonomischen Systemen analysieren.

## Literatur

- Asylkoordination Österreich (Hrsg.) (2016): Unbegleitete minderjährige Flüchtlinge (UMF). Web: <http://umf.asyl.at/> (2016-09-04).
- Bassing, S. (2015): Die Ein-Dollar-Brille – die etwas andere Entwicklungshilfe. In: Praxis Geographie, H. 12, 10–13.
- Bild.tv (14.09.2015): Flüchtlingsstrom hält an: Luftaufnahmen von der ungarisch-serbischen Grenze. Web: <http://www.bild.de/video/clip/fluechtling/drohne-ungarn-grenze-42572536.bild.html> (2016-08-25).
- BMB (Hrsg.) (2000): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde. NMS und AHS-Unterstufe. Wien. Web: [https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9\\_784.pdf?5i84jv](https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/ahs9_784.pdf?5i84jv) (2016-09-04).
- BMB (Hrsg.) (2004): Lehrplan Geographie und Wirtschaftskunde AHS-Oberstufe. Wien. Web: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> (2016-09-04).
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 9. August 2016 (2016): Änderung der Verordnung über die Lehrpläne der allgemein bildenden höheren Schulen. Web: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBlA\\_2016\\_II\\_219](https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=BgblAuth&Dokumentnummer=BGBlA_2016_II_219) (2016-09-02).
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2012): Strukturierte Kontroverse. Bonn. Web: <http://www.bpb.de/lernen/grafstat/grafstat-bundestagswahl-2013/148896/strukturierte-kontroverse> (2016-09-02).
- Coen, A.; Hoffmann, K. (2012): Das globalisierte Dienstmädchen. Das Thema Migration mithilfe von Lebenslinien erarbeiten. In: Praxis Geographie, H. 6, 42–48.
- Coen, A.; Wenz, H. (2012): Unsicherheit als Schicksal. Jung sein in Afghanistan. In: Praxis Geographie, H. 11, 32–38.
- Coen, A. (2014): „Solar-Mamas“ – Mütter und Großmütter bringen Licht ins Dorf. In: Praxis Geographie, H. 12, 32–25.
- Der Standard (8.8.2016, 15): Der Glücksfall Yusra Mardini. Wien, 15.
- Der Standard (03./04.09.2016): Datenpunkt. Vermessung der Flüchtlingsdebatte auf Facebook. Wien, 2.
- Die Presse (27.08.2016): 71 Tote im Lkw: Hasans letzte Stunden. Wien, 7.
- Eberth, A. (2015): Nairobi – die Metropole Ostafrikas. Aspekte der Urbanisierung mit den Methoden „Lebendige Karte“, „Lebenslinien-Diagramm“ und „Lebendiges Profil“ erfassen. In: Praxis Geographie, H. 7–8, 50–55.
- Fischer, I.; Fischer, R.; Klappacher, O. (1992): Planquadrat Erde. global – regional. 8. Klasse AHS. Linz: Veritas.
- Fridrich, Ch. (2015): Kompetenzorientiertes Lernen mit Mysterys – didaktisches Potenzial und methodische Umsetzung eines ergebnisoffenen Lernarrangements. In: GW-Unterricht 140, 50–62.
- Fridrich, Ch. (2016): Basiskonzepte in Geographie und Wirtschaftskunde – ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. In Geogra 59, 24–31.
- Kronen Zeitung (16.05.2014): Neue Flüchtlingswelle rollt auf Europa zu. Web: (<http://www.krone.at/welt/neue-fluechtlingswelle-rollt-auf-europa-zu-flucht-vor-armut-story-404605>) (2016-08-25).
- Lehner, M. (2012): Didaktische Reduktion. Bern – Stuttgart – Wien: Haupt.
- Padberg, St.; Schraven, M. (2015): „Warum Spanien ein paar Jahre reich war?“ – Darf mit Wohnungen spekuliert werden? In: GW-Unterricht 139, 42–53.
- Paulus, M. (2015): Mallorca – eine Insel vor dem Ausverkauf?! Auswirkungen des Tourismus mithilfe von Lebenslinien erarbeiten. In: Praxis Geographie, H. 11, 15–19.
- Reich, K. (o.J.): Szenario-Methode. Web: <http://methodenpool.uni-koeln.de/download/szenario.pdf> (2016-08-25).
- Retzmann, Th. (2011): Die Szenariotechnik – eine zukunftsorientierte Methode ökonomischer Bildung. In: Methodentraining für den Ökonomieunterricht II. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 175–194.
- Rhode-Jüchtern, T. (2015/2012): Perspektivität und Perspektiven. In: Kreative Geographie. Bausteine zur Geographie und ihrer Didaktik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 267–273.
- Schami, R.; Fadel, M. (2016): Damaskus. Der Geschmack einer Stadt. Berlin: Insel Verlag.
- Scheefer, G. (2014): Von der orientalischen Stadt zur globalen Metropole. Kurzlebige Wüstenblüten oder Städte der Zukunft? In: Geographie heute, H. 317, 26–29.
- Schuler, St.; Coen, A.; Hoffmann, K.W.; Rohwer, G.; Vankan, L., (2013): Mehr Denken lernen mit Geographie. Diercke Methoden 2. Braunschweig: Westermann, 70–93.
- Schuler, St. (2014): Stadtplanung in den schrumpfenden Städten des Ruhrgebiets. Das Beispiel des Sanierungsprojekts „Grüngürtel Duisburg-Nord“. In: Praxis Geographie, H. 10, 28–35.
- ShortNews (13.04.2014): Flüchtlings-Explosion in Italien: Mehr Asylanträge in Deutschland erwartet. Web: <http://www.shortnews.de/id/1085238/fluechtlings-explosion-in-italien-mehr-asylantraege-in-deutschland-erwartet#> (2016-08-25).
- Sitte, W. (1993): Zum Themenkreis „Wahrnehmung von Völkern und Staaten“ im GW-Lehrplan der 8. Klasse AHS. In: Wissenschaftliche Nachrichten, Ausg. April, 45–47.
- The Guardian (30.01.2016): 10,000 refugee children are missing, says Europol. London. Web: <https://www.theguardian.com/world/2016/jan/30/fears-for-missing-child-refugees> (2016-09-17).
- Tiefenthaler, D. (2015): Wenn Menschen zur ‚Flut‘ werden. Wien. ORF news vom 05.08.2015 Web: <http://orf.at/stories/2292457/2292454/> (2016-08-25).
- UNHCR (ed.) (2016): Global trends. Forced displacement in 2015. Geneve. Web: <http://www.unhcr.at/service/zahlen-und-statistiken.html> (2016-09-02).
- Wippersberg, W. (1992): Das Fest des Huhnes. Web: <https://www.youtube.com/watch?v=ASzG4QdriOg> (2016-08-25).
- Wodak, R. (2016): Politik mit der Angst. Zur Wirkung rechtspopulistischer Diskurse. Wien – Hamburg: Edition Konturen.

### 20 Stationen im Leben von Yusuf

Analysiere 20 ausgewählte Stationen im Leben des aus Syrien stammenden Jugendlichen Yusuf. Gehe dabei Schritt für Schritt vor:

1. Lies zuerst **alle** einzelnen Ereignisse genau durch.
2. Schlage die entsprechenden Ortsangaben im **Atlas** nach.
3. Was empfindet Yusuf in seiner ersten Lebensstation? Schätze sein Lebensgefühl ein. Wenn es extrem gut ist, trage in das **leere Diagramm** bei +5 einen Punkt oder ein x ein. Wenn es extrem schlecht ist, trage die Markierung bei -5 ein. Dazwischen kannst du alle Abstufungen verwenden. 0 ist neutral. Sprich dich dabei zuvor mit deinem/deiner Arbeitspartner/in ab.
4. Gehe nun mit den darauf folgenden Lebensstationen gleich vor und trage ein.
5. Wenn du fertig bist, **verbinde** die einzelnen Markierungen im Lebensliniendiagramm.
6. Gib Yusufs Lebensgeschichte im Lebensliniendiagramm einen **Titel**.
7. Ordne nun durch die entsprechenden Buchstaben den sechs Bildern zu. Sie geben zusätzliche Einblicke in Yusufs Leben. Finde zu jedem Bild eine passende **Überschrift**.
8. Vergleiche abschließend im Plenum die von dir gezeichnete Lebenslinie mit der deiner Mitschüler/innen. Erläutere Gemeinsamkeiten und Unterschiede.

Ein Blick in die Zukunft: Wie könnte es mit Yusuf weitergehen?

9. Beschreibe **schriftlich** ein sehr günstiges Szenario (positives Extremszenario), wie es Yusuf künftig ergehen kann. Oder wähle ein sehr ungünstiges oder ein neutrales Szenario, das du beschreiben kannst. Trage diese von dir ausgewählte Entwicklung anschließend **ins Diagramm** ein.
10. Vergleiche im Plenum die von dir beschriebenen Einflüsse auf Yusufs Leben mit jenen von anderen Mitschüler/innen. Untersuche, welche der einzelnen beschriebenen Entwicklungen in eurer Klasse als sehr positiv oder als sehr negativ gesehen werden.

Nr.	Yusuf erzählt wichtige Ereignisse aus seinem Leben
1	Ich heiße Yusuf und wurde 1999 in Aleppo geboren, habe eine Schwester und drei Brüder. Am liebsten mochte ich Fußballspielen, Schwimmen und Tischtennis. Ich erinnere mich noch gut an die Zeit, als ich fünf Jahre alt war. Wir wohnten in einer schönen, großen Wohnung in einem Vorort von Aleppo. Mit einem älteren Bruder war ich oft im Park Fußball spielen. Im Kindergarten war ich eher schüchtern, hatte aber nette Freunde.
2 Ⓐ	Ich habe mich immer sehr gefreut, wenn ich mit meinem Vater zur berühmten Umayyaden-Moschee in der Altstadt von Aleppo gehen durfte. Die Moschee ist ein großes Bauwerk, das mich sehr beeindruckt hat. Vor der Moschee waren viele Menschen, doch im Innenhof war es immer ganz ruhig. Sie befindet sich in der schönen Altstadt von Aleppo.
3	Einige Monate später durfte ich meinen Vater im Suq besuchen. Er war dort ein fleißiger Seifenhändler. Meine Mutter arbeitete jahrelang als Angestellte in einem Amt.
4	In Aleppo besuchte ich zusammen mit 32 anderen Schülern die erste Klasse der Volksschule für Buben. Die Schuluniform an meiner Schule war blau. Im Unterricht war ich von Beginn an fleißig und hatte gute Noten. Am liebsten hatte ich Englisch.
5 Ⓑ	Mein Vater wollte, dass ich schon als Kind in der Seifenhandlung im Suq aushelfe. Doch ich wollte viel lieber lesen und lernen. Manchmal gab es deswegen Streit. Hin und wieder half ich dennoch am Abend im Geschäft mit. Aber im Allgemeinen war die Beziehung zu meinen Eltern und zu meinen Geschwistern gut und die Stimmung daheim angenehm.
6 Ⓒ	Meine Eltern hatten eine große Wohnung, ein Auto und ein Geschäft – und meine Mutter einen guten Arbeitsplatz. Einer meiner Cousins spielte ein traditionelles Saiteninstrument, das Oud genannt wird. Ich hatte viele Cousinen und Cousins, Tanten und Onkel.
7	Als ich zehn Jahre alt war, reiste meine Familie gerne in Syrien. Ich lernte die Hauptstadt Damaskus, die Stadt Homs und viele andere Städte und Orte kennen. Syrien war ein sehr schönes Land, und ich habe mich sehr an meine Heimat gewöhnt.
8	Eines Tages begannen auf den Straßen Demonstrationen: Die Menschen protestierten gegen die Regierung. Dann schossen die Sicherheitskräfte auf die Menschen. Es gab Tote und Verletzte. Danach wurde in den Straßen lange Zeit gekämpft: Soldaten, Raketenwerfer, Kampfflugzeuge, Hubschrauber, Bomben. Ich hatte die ganze Zeit nur Angst!
9	Nun besuchte ich die dreijährige Mittelschule. Auch dort hat es mir gut gefallen, und bald hatte ich wieder viele neue Freunde. Englisch war nach wie vor mein Lieblingsfach.

10	In der Nacht vom 28. auf den 29. September 2012 gab es in Aleppo wieder schwere Kämpfe. Dabei wurde fast der gesamte historische Basar von Aleppo durch ein großes Feuer zerstört. Auch das Seifengeschäft meines Vaters brannte ab, und meine Familie verlor einen wichtigen Teil ihrer Lebensgrundlage.
11	Wenige Wochen später verlor auch meine Mutter ihren Arbeitsplatz, nachdem der Staat die Angestellten dieses Amtes nicht mehr bezahlen konnte. Ab nun mussten wir von unseren Ersparnissen leben.
12	Doaa hieß meine Freundin. Wir gingen gerne gemeinsam im Park spazieren oder in ein Café.
13 D	Als ich 15 Jahre alt war, war es in Aleppo überhaupt nicht schön. Es wurde gekämpft. Ich hörte Soldaten, Panzer und Schüsse. Wir mussten unsere Wohnung im Vorort verlassen, das Nachbarhaus wurde durch Raketen völlig zerstört. Einige Nachbarinnen und Nachbarn wurden in den Schuttmassen des Hauses begraben und starben. Unser Haus wurde geplündert, und wir fanden bei meiner Großmutter Unterschlupf.
14	Im Viertel meiner Großmutter war es relativ ruhig. In ihrer Wohnung ging es mir gut, denn meine Großmutter hatte mich sehr gerne und verwöhnte mich. Gemeinsam mit einem meiner Brüder hatte ich sogar ein eigenes Zimmer.
15	Im Juni 2015 sagte mein Vater: „Kinder, es ist Zeit! Es ist zu gefährlich hier! Auch in diesem Viertel wird jetzt gekämpft. Ihr seid außerdem in Gefahr, von Soldaten gefangen und zum Militär eingezogen zu werden. Dort müsstet ihr dann auf eure eigenen Landsleute schießen.“ Bis Oktober 2015 wurden Geldmittel für die Flucht aufgebracht und mögliche Fluchtrouten ausgekundschaftet. Dann wurden mein jüngerer, mein älterer Bruder und ich von meinen Eltern weggeschickt. Wir hatten einen Rucksack mit Kleidung und Essen, Geld, Handys und Pässe. Mit einem Kleinbus fuhren wir nach Norden bis vor die syrisch-türkische Grenze. Wir versteckten uns an der Grenze und liefen in der Morgendämmerung über die Grenze bis zur nächsten türkischen Ortschaft. Von dort fuhren wir mit verschiedenen Bussen bis Izmir.
16 E	Nach einigen Tagen haben wir Schlepper gefunden. Wir mussten uns in der Nacht im Wald an der Küste bei Izmir verstecken. In der Morgendämmerung liefen wir zum Schlauchboot. Der Schlepper stopfte das kleine Schlauchboot mit 30 Menschen voll. Es war windig, die Wellen waren hoch. Das Boot kenterte vor der Küste! Meine beiden Brüder und ich konnten uns bis zum Strand retten. Nicht alle schafften es! Wir waren nun auf der griechischen Insel Hios (Chios). In einem Lager warteten wir tagelang auf die Weiterreise nach Athen.
17 F	Von Athen fuhren wir mit dem Bus zur mazedonischen Grenze nach Idomeni, das ist ein griechisches Dorf an der mazedonischen Grenze. Während des tagelangen Wartens an der Grenze spielte ich Fußball mit meinem jüngeren Bruder, um ihn abzulenken und aufzumuntern. Von dort schlugen wir uns mit Bussen, Zügen und zu Fuß durch Mazedonien nach Belgrad, Osijek, Pécs, Győr über die österreichische Grenze nach Nickelsdorf durch. Von dort wurden wir nach Wien ins Notquartier beim Stadion gebracht.
18	Seit Juni 2016 lebe ich mit 14 anderen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in einer betreuten Wohngemeinschaft des Roten Kreuz in Wien. Wir haben rund um die Uhr tolle Betreuer. Einen mögen wir ganz besonders gern, wir nennen ihn „Onkel“. Zurzeit besuche ich ein Jugend-College der Stadt Wien und lerne Deutsch. Ich lerne jeden Tag viele Stunden.
19	Im kommenden Schuljahr will ich die Oberstufe des Gymnasiums beginnen, denn das konnte ich in Syrien leider nicht mehr. Dann will ich ein technisches Studium starten. Mit meinem Handy habe ich oft Kontakt mit meinen Eltern. Aber die Lage in Aleppo ist kritisch.
20	Neu sind in Österreich für mich der kalte Winter, die kurzen Öffnungszeiten der Geschäfte am Abend und die guten Verkehrsmittel. Meine positiven Gedanken sind: + Hier bin ich in Sicherheit. + In Österreich habe ich eine Chance und eine Zukunft. + Die Österreicher und Österreicherinnen, die ich kenne, sind freundlich. Doch manchmal bin ich auch nachdenklich: – In Syrien ist es gefährlich für meine Eltern, für meine Schwester und den anderen Bruder. – Ich habe hier leider noch zu wenig Kontakt zu österreichischen Menschen.



Bilder aus Yusufs Leben



alle Bilder © 123rf.com

*Ein Blick in die Zukunft:  
Wie könnte es mit Yusuf  
weitergehen?*

*Zeichne die Linie in diesem  
leeren Bereich (rechts vom  
Diagramm) weiter!*

**Vorlage für das Lebensliniendiagramm**

