

Ulrike Greiner, Wassilios Baros, Herlinde Aichner & Paraskevi Fanarioti

Vergangenheit als Zukunft: Utopien in Krisennarrationen von Schülerinnen und Schülern während der Corona-Pandemie

Abstract: Within the framework of our international study "Futures Literacy – Children's Crisis Narratives as Spaces of Utopias of Solidarity" we try to gain insights into students' school situation and (life) world in times of the coronavirus crisis through their crisis narratives. The method of youth writing enables us to put their perspectives at the centre of our analyses. We assume that through a multidimensional reconstruction of the children's narratives, narrative styles can be recognised and mental models of crisis processing can be made visible; on this basis the students can succeed to cope with present-day crises in an anticipatory use of ideas about the future. The text material from n=515 student texts was evaluated in the first step with a quantitative-qualitative content analysis (LCA). The second step, the exemplary analysis of individual student texts with the methodology of objective hermeneutics, exemplified by two texts, is presented here.

Kurzfassung: Im Rahmen unserer internationalen Studie „Futures Literacy – Krisennarrationen von Kindern als Räume von Utopien der Solidarität“ versuchen wir, über Krisennarrationen von Schülerinnen und Schülern zwischen 9 und 13 Jahren Einblicke in ihre Schulsituation und (Lebens-)Welt in Zeiten der Corona-Krise zu gewinnen. Die Methode des Youth Writing ermöglicht es, die Perspektiven der Jugendlichen in den Mittelpunkt unserer Analysen zu stellen. Wir nehmen an, dass durch eine mehrdimensionale Rekonstruktion der kindlichen Erzählungen Narrationsstile erkennbar und mentale Modelle der Krisenverarbeitung sichtbar gemacht werden können, auf deren Basis den Schüler*innen eine antizipatorische Nutzung von Zukunftsvorstellungen zur Bewältigung von Gegenwartskrisen gelingen kann. Das vorliegende, aus n= 515 Texten bestehende Datenmaterial wurde in der ersten Auswertungsphase durch eine quantitativ-qualitative Inhaltsanalyse mittels Latenter Klassenanalyse (LCA) ausgewertet. Phase zwei, die Analyse von einzelnen Schüler*innentexten auf Basis der Objektiven Hermeneutik, wird hier beispielhaft an zwei Texten vorgeführt.

1. Einleitung und Problemstellung

Zu den im Zuge der Corona-Pandemie eingetretenen Veränderungen von Schule, Lernumwelten und Unterricht einschließlich der Schulschließungen seit dem Frühjahr 2020 existieren mittlerweile etliche (inter)nationale Studien der empirischen Bildungsforschung (Huber et al., 2020; OECD, 2020), die den Umgang mit dieser Krise – zunehmend aus der Sicht verschiedener Akteursgruppen wie Eltern, Schüler*innen, Lehrpersonen, Schuldirektionen, Bildungsverantwortliche – thematisieren.

Dabei steht das Gelingen/Misslingen der Krisenbewältigung hinsichtlich des Funktionierens von Schule als Fernunterricht, auch und insbesondere für bildungsbenachteiligte Schüler*innen, sehr deutlich im Vordergrund, auf einer zweiten Ebene auch die möglicherweise substantiellen mittel- bis langfristigen Auswirkungen auf die Organisationsform Schule und Fragen der Bildungsgerechtigkeit bei längerem Verlauf oder der Wiederkehr solcher Krisen.

Selten, wenn überhaupt, kommt auf einer dritten Ebene zur Sprache, wie Jugendliche/Schüler*innen derartige globale Krisen einschließlich ihrer Wirkungen auf die je subjektive Lebenssituation und gesellschaftliche Rahmenbedingungen deuten und verarbeiten, was den Einfluss der Krisenverarbeitung – als Bildungschance (Kolleck, 2020) – auf die Bildungsprozesse von Schüler*innen miteinschließt.

An dieses Desiderat anknüpfend versuchen wir im Rahmen unserer internationalen, seit März 2020 laufenden Studie „Futures Literacy – Krisennarrationen von Kindern als Räume von Utopien der Solidarität“ (FULIC) über Krisennarrationen von Schüler*innen Einblicke in ihre Auseinandersetzung mit ihrer Schulsituation und (Lebens-)Welt in Zeiten der Corona-Krise zu gewinnen. Literacy begreifen wir vor diesem Hintergrund nicht nur als (mündliche und schriftliche) Sprach-, Schreib- und letztlich Artikulationskompetenz, sondern auch noch umfassender als Fähigkeit, „die Welt zu entziffern und in ihr zukunftsfähig zu handeln“ – im breiteren Sinne von „Literacy“ (UNESCO, 2004). Ziel der Studie ist es herauszufinden, wie Schüler*innen aus verschiedenen europäischen Ländern mit der Corona-Krise umgehen, wie sie diese mit Blick auf die Institution Schule, die Gesellschaft und die häusliche Umwelt erleben und kognitiv sowie emotional verarbeiten. Dabei liegt ein besonderer Fokus auf der Analyse von Zukunftsvorstellungen, die die Schüler*innen artikulieren.

In diesem Beitrag gehen wir einerseits von Ergebnissen einer quantitativen Inhaltsanalyse aus, die mittels Latenter Klassenanalysen zur Identifikation von Narrationsstilen führte, und andererseits von fein zisierten Textanalysen nach der Objektiven Hermeneutik. Letztere wird an zwei Texten vorgeführt, welche – der Berechnung von Membership-Probabilities entsprechend – unterschiedlichen latenten Klassen (Narrationsstilen) angehören. Da Futures Literacy als Kompetenz inhaltliche Dimensionen (thematische Ebenen) ebenso umfasst wie mental-textuelle Strategien, ist diese Kombination besonders spannend. Beide methodologischen Zugänge

können aber nicht in Korrespondenz gebracht werden, da sie von unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Hintergründen her argumentieren. Dennoch ist eine „Validierung“ der durch LCA gewonnenen Ergebnisse mittels Objektiver Hermeneutik in gewisser Weise unser angestrebtes Ziel.

2. Das Projekt „Futures Literacy – Krisennarrationen von Kindern als Räume von Utopien der Solidarität“: Theoretischer Rahmen und forschungsmethodisches Vorgehen

2.1 Theorie

Die Forschungsfragen des Projekts stehen in der Tradition eines systemischen Ansatzes, bei dem die subjektive Erfahrung von Schule und Lernen im Zusammenhang mit Aspekten des Lebensalltags, der Familie und der Einschätzung der gesellschaftlichen Folgen der Krise mit der Wahrnehmung und Bewertung möglicher Zukunftsperspektiven betrachtet wird. Adressiert sind Jugendliche als Akteur*innen von Schule und zugleich als Subjekte gesellschaftlicher Krisenverarbeitung. Zumal Freizeit- und Schulsystem, Alltagsleben und Schulleben, Gegenwart und Zukunftskonstruktionen als miteinander interagierend gedacht werden, soll einer ökologisch validen Forschung Folge geleistet werden (vgl. Zinnecker, 2008, mit Bezug zu Bronfenbrenner).

Insbesondere in einer außeralltäglichen Krise, die die Lebenswelt der Jugendlichen, aber auch die Schule als Institution deutlich beeinflusst, zeigen sich die Übergänge und Zusammenhänge zwischen Schule und Alltag, Lernen und Leben sehr viel deutlicher als im durch Routinen (ab)gesicherten (Schul-)Alltag. In Anlehnung an U. Oevermann (2008) wird Krise im Verhältnis zur Routine verstanden und bezeichnet keine Eigenschaft von Gegenständen, sondern ist immer in Relation zu einem prädikationsfähigen Subjekt zu verstehen. Krise charakterisiert eine Beziehung zwischen einem Gegenstand und einem Erfahrungssubjekt. In diesem Sinne erzeugt ein bestimmter Zustand insofern eine Krise, als er sich vom Subjekt als etwas Unbestimmtes mit seiner Wahrnehmung nicht routinemäßig sofort bestimmen lässt. Krisen bergen gleichzeitig das Potential, selbstverständlich Gewordenes zu irritieren, in Frage zu stellen und es dadurch benennbar – und bearbeitbar – zu machen.

Der Umgang mit Nicht-Wissen, zukunftsbezogener Ungewissheit und Ambiguität angesichts von Krisen (1) ebenso wie die praktische Notwendigkeit, krisenhafte Ereignisse zu bewerten (2), aber auch die Fähigkeit, Zukunftsszenarios zu imaginieren (3) und zukunftsrelevante Entscheidungen (4) zu treffen, fordern traditionelle kognitive und psychosoziale Bewältigungsmuster heraus. Sie sind auch die Kontextbedingungen für die Entstehung des Konzepts „Futures Literacy“ (Miller, 2007), welches im Rahmen dieses Projekts entlang der Analyse von Schüler*innentexten weiterentwickelt werden soll. Unterschiedliche Zugangsweisen sollen diese besondere Kompetenz¹ zur antizipatorischen Nutzung von Zukunftsvorstellungen – unter Einsatz unterschiedlichster nicht-deterministischer wissenschaftlicher und alltagspraktischer Methoden – anregen. Dabei geht es auch immer um das Verstehen und Lösen von Gegenwartsproblemen und ihrer „Zukunft“ (Miller, 2018) unter der Voraussetzung der Annahme komplexer und interagierender Systeme. Komplexe System-Umwelt-Beziehungen setzen wir auch in den Lebenswelten der Jugendlichen voraus. In der Studie wird angenommen, dass sich aus der Rekonstruktion von kindlichen Narrationen mentale Modelle der Krisenverarbeitung erschließen lassen, die die Situationsdefinitionen, aber auch die Formen der Antizipation von Zukunft bei Schulkindern prägen.

Die „Futures Literacy-Idee“² von Miller ruft zu einem experimentell-kreativen Umgang mit Krisen angesichts der Unbestimmtheit der Zukunft auf. Hier werden die Nachwehen der postmodernen Proklamation des „Endes der Geschichte“ insofern aufgegriffen, als vergangene Lösungen und auf Annahmen der Vergangenheit aufgebaute Zukunftsanalysen für die unbekannteren Herausforderungen der Zukunft nicht mehr tauglich erscheinen:

The premise of this paper, without claiming any degree of probability, is that the world around us today, in its evolving conceptual and practical attributes, is creating a context that, on the one hand, is dispensing with industrial era modes of perpetuating systemic stability, risk management, decision-making, etc., and, on the other hand, is embracing complexity, heterogeneity and spontaneity as opposed to simplification, homogeneity and planning. As a result, it is hypothesized that modal or non-predictive narratives (scenarios) could become more important and more practical, for two reasons. (Miller, 2007: 342–343)

Die adressierten zwei Gründe liegen darin, dass sich nicht nur die Welt wandelt, sondern auch die Bedingungen des Wandels und dass sich daher auch die Möglichkeiten und Methoden ändern müssen, Entscheidungen zu

¹ Eine besondere Kompetenz, die Miller explizit der jeweiligen Jugendgeneration zuschreibt: „Changes of this kind are often generational, meaning that young people who swim in the waters of complexity are not only more at ease than their elders who grew up on land, a less complex and mostly two-dimensional terrain, but are capable of conceiving and doing things that the elders simply cannot.“ (Miller, 2007: 343).

² Das Konstrukt Futures Literacy muss theoretisch und empirisch weiterentwickelt werden, wozu auch unsere diesbezüglich hier explorativen Studien beitragen wollen.

treffen, ja dass diese auch auf die hinter der Veränderung liegenden Bedingungsveränderungen zielen müssen. Miller arbeitet für die UNESCO an der Schnittstelle von interdisziplinärer Zukunftsforschung, Strategieberatung für Unternehmen und politischen Organisationen. Seine Ansage könnte auf den ersten Blick nicht kontrastiver zum Verständnis der Geschichtsphilosophie Blochs sein, welches der materialistisch-dialektischen Philosophietradition entstammt, die historische Entwicklungen klar von sozialwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten determiniert und damit auch vorhersehbar sieht³. Folgt man allerdings der neueren Bloch-Rezeption, so wird hervorgehoben, wie sehr Bloch auch innerhalb der dialektischen Denktradition stehend sich mit der Frage der Antizipation beziehungsweise auf die noch offene Zukunftsentwicklung auseinandergesetzt hat:

daß das zentrale *theoretische* Motiv, das Bloch zur materialistischen Dialektik führt, die Suche nach einer philosophischen Grundlage für das Denken von Veränderung, Bewegung und Offenheit ist. Dieses Motiv hält sich auch in seiner Rezeption der marxistischen Dialektik und in der Ausarbeitung seiner eigenen Konzeption als Leitgedanke durch. Immer wieder war – das hat sich gezeigt – das unruhige, bewegende, auf Veränderung ausgerichtete Moment von Dialektik das für Bloch wesentliche. Dialektisches Denken ist für Bloch, so läßt sich die Bedeutung von Dialektik zusammenfassen, der Ansatz, der das Denken des noch unentschiedenen Experiments Welt und Mensch wissenschaftlich fundiert möglich und notwendig macht. (Großmaß, 1978)

Auf den zweiten Blick kritisiert Miller die prädiktive Fortschreibung der Zukunft aus den Erkenntnissen über die Vergangenheit sehr ähnlich wie Bloch⁴, nämlich insofern, als darin die Vergangenheit als ebenso abgeschlossen betrachtet wird wie die Zukunft als vorhersehbar/berechenbar gilt. Insofern das Abgeschlossene oder Vorhersehbare dominiert, schreibt man paradoxerweise die Gegenwart einfach weiter: zurück in die Vergangenheit oder nach vorne in die Zukunft. Beides verhindert die Entwicklung dessen, was Miller wie Bloch als Fähigkeit der Antizipation bezeichnen, welches mit einer gewissen Aufrechterhaltung der produktiven Spannung zwischen Vorstellbarem, Möglichem und Unbekanntem zu tun hat:

Futures Literacy (FL) is a capability built on an understanding of the nature and attributes of anticipatory systems and processes. A Futures Literate person has the ability to select and deploy different anticipatory systems and processes, depending on aims and context. This skill can assist in overcoming some of the confusion and ignorance that arise when the future is reduced to a discoverable target for the purposes of preparation and /or planning. FL exposes the anticipatory assumptions and conceptions of the relationship of action to consequences, human agency, that shape the imaginary futures that human consciousness is able to conjure. As a result, it brings greater clarity and depth to sensing and sense-making in the present. (Miller, 2015: 515)

Für Bloch ist die Aufrechterhaltung der Spannung damit verbunden, dass die Vergangenheit noch nicht voll erkannt ist, ja dass sie sich noch nicht vollständig realisiert hat.⁵

Gemäß der These Blochs (Bloch, 1961), die Vergangenheit berge die Gestalt der Zukunft, aber als Potentialität, sollte man also auch die Gegenwart nicht so betrachten, als sei sie quasi schon Vergangenheit, sondern so, dass man den kontingenten Prozess erkennt – und damit gleichzeitig die Hoffnung als Handlungsaufforderung.

... hope has to be learned as well. It does not just come about automatically, but is the product of experience, failure, and resistance to an everyday acceptance of reality. Bloch called this *docta spes* or educated hope. Hope therefore learns, but it also teaches as well as constitutes its own conditions. It is also the means by which we reach beyond pessimistic nihilism to give purpose to an existence which is objectively purposeless in any transcendental sense. As Bloch puts it, our nature as *homo faber* is what transforms "nature perceived as utterly purpose-free" (*zit. nach Bloch, Das Prinzip Hoffnung, 1130–31*) to create a sort of optimistic nihilism in which hope is the wave and particle that carries us forward. (Thompson, 2013: 7)

Die ab 2000 auftretenden Gegenwartskrisen größeren Ausmaßes laden dazu ein, die Kontingenz der historischen Entwicklung wahrzunehmen und damit die nach 1989 ausgerufene These vom „Ende der Geschichte“ (Fukuyama, 1992) anzuzweifeln: Dieses „Offenhalten“ der Gegenwart bzw. der Interpretationen dessen, was wir als Krisen der Gegenwart verstehen, ist eine wesentliche Dimension von „Futures Literacy“.

³ Zur philosophischen Auseinandersetzung vgl. Poppers „Das Elend des Historizismus“ (2003), dessen Position beziehungsweise von Miller zustimmend referiert wird (Miller, 2007: 346, Fußnote 11).

⁴ Zu Blochs Verurteilung des Historismus, wo unter dem Gedenken an die Vergangenheit die Erinnerung – und damit auch die Fähigkeit des utopischen Denkens – erst recht begraben wird (vgl. Ueding, 2009: 85).

⁵ Blochs Konzept der Erinnerung als utopischem Bewusstsein von einer Zukunft, die ohne Gedächtnis nicht gestaltbar ist, kann produktiv für die Analyse des Datenmaterials genutzt werden. Dabei ist die Idee von „Futures Literacy“ mit dem Konzept von Bloch nicht nur aus Gründen der zeitlichen Divergenz zunächst nicht wirklich vergleichbar. Dazwischen liegen 80 Jahre, der Zweite Weltkrieg und der vielbeschworene Abschied vom Industriezeitalter zugunsten einer durch Digitalisierung und neue Mensch-Maschinen-Relationen geprägten Zeit, die mit Entscheidungsvielfalt und Nicht-Determinismus adressiert wird.

2.2 Methode

2.2.1 Datenerhebung

Youth Writing

Zur Gewinnung des Datenmaterials (Texte von Kindern) wurde „Youth Writing“ als Erhebungsmethode angewendet. Schulische und außerschulische Initiativen zu Praktiken des Youth Writing dienen nicht primär der Verbesserung der Schreibkompetenzen im üblichen Sinne, sondern zuvörderst der Artikulation und Klärung eigener Einstellungen und Haltungen zu brennenden Themen des Lebensalltags, der Politik und Gesellschaft. Besonders im angelsächsischen Raum werden solche Praktiken als substantielle Gelegenheiten verstanden, Jugendlichen zuzutrauen, sich schreibend zu kontroversiellen Themen des gesellschaftlichen Alltags und der eigenen Identitätsentwicklung zu äußern (vgl. Hoehsmann & Lightman, 2015). Die Perspektive der Jugendlichen kann dadurch explizit ins Zentrum der pädagogischen Betrachtung gerückt werden. Dies hat Konsequenzen auf die Lebensrelevanz von schulischen Schreibaufgaben und die Authentizität des damit verbundenen Lernanlasses (vgl. Yost & Vogel, 2012) und somit auf das Lernen. Zugleich ermöglicht es aber auch Lehrpersonen oder Forschenden, die mit Textmaterial von Jugendlichen arbeiten, tiefergehende Einblicke in Themen, Motive, Argumentationsweisen von Schüler*innen und dahinterliegende Sinnstrukturen zu zentralen gesellschaftlichen Fragestellungen zu erhalten. „Youth Writing“ kann verschiedene Schwerpunktsetzungen verfolgen bzw. verschiedene Formen annehmen. Im Kontext von „Civic Education“ (vgl. Garcia et al., 2020) wird bspw. die gesellschaftliche Teilhabe adressiert.

In unserer Studie kommt diese spezifische Schreibpraxis zur Anwendung, wie sie in der narratologischen Forschung oft mit Fokus auf Krisen und Krisenüberwindungen im Kontext der Antizipation möglicher Zukünfte eingesetzt wird (vgl. Balint & Wortmann, 2020).

Schreibaufgabe:

Es ist das Jahr 2080, du bist über 70 Jahre alt und dein Enkel/deine Enkelin ist zu Besuch. In den Medien wurde ausführlich über die Corona-Krise im Jahr 2020 berichtet.

Dein Enkel/deine Enkelin ist sehr neugierig und möchte mehr wissen. Er/Sie fragt dich nach deinen Erinnerungen. Du erzählst ihm/ihr, wie alles begonnen hat, wie sich dein Alltag, dein Schulleben, dein Familienleben und der Kontakt zu deinen Freunden verändert hat.

Umfang: 200-250 Wörter

Diesen Schreibauftrag erhielten zunächst Schüler*innen eines vierten Grundschuljahrgangs als unterrichtliche Schreibaufgabe von ihrer Deutschlehrerin. Die angegebene Anzahl der Wörter gibt dem Text eine Rahmung als normierte schulische Aufgabe. Der Schreibanlass ist ungewöhnlich, aber hochaktuell: Schüler*innen sollen imaginativ-retrospektiv ihre Erinnerungen an die Zeit der sogenannten „Corona-Krise“ verschriftlichen. Die Aufgabenstellung schreibt keine schulisch normierte Textsorte vor, zu erwarten waren Performanzen aus dem Bereich Narration bzw. fiktive Ego-Narration einerseits, dialogische Erzähl- bzw. Interview-Szenen andererseits. Das Zukunftsszenario impliziert das Futur II als Schreibhaltung („Es wird gewesen sein“).

Die erzählte Welt liegt dabei in der Gegenwart, die Erzählwelt in der Zukunft. Der indirekte Gegenwartsbezug ist dabei aussagekräftig für die Einschätzung der Gegenwart.

Ausgehend von dieser Aufgabenstellung (Bereich produktive Textkompetenz im Deutschunterricht) entstand die Idee, Schulen auf der Grundstufe und Sekundarstufe I aus mehreren europäischen Ländern einzuladen, ihre Schüler*innen im Alter zwischen 9 und 13 Jahren zu ersuchen, diesen Schreibauftrag ebenfalls zu erfüllen.

So erhielten die beteiligten Schüler*innen den von uns geringfügig modifizierten Schreibimpuls von ihren Lehrpersonen, welche die Genehmigung der Eltern zur anonymisierten Verwendung der Texte für die Forschung einholten. Das so entstandene Korpus von fiktiven Erzählungen einer „Großelterngeneration der Zukunft“ an ihre – noch ungeborenen – Enkel über das Leben in der Zeit der Corona-Krise dient unserer erziehungswissenschaftlichen Studie als Datenmaterial.

Zur objektiv-hermeneutischen Fallbestimmung und zur Interaktionseinbettung (vgl. Wernet, 2009: 53–54) des Textes der Schreibaufgabe lässt sich zusammenfassend festhalten: Die erzählte (in der Zukunft liegende) Zeit, die verwendet werden soll, wird exakt benannt (2080), ebenso erfolgt die persönliche Adressierung über das Alter (du bist über 70 Jahre alt). Die Kinder werden darüber hinaus dazu aufgefordert, sich in die Zukunft hineinzuversetzen und sich in ein alternatives/imaginiertes künftiges Selbst im Alter von 70 Jahren hineinzuversetzen. Die Festlegung auf dieses Alter wurde anhand der Annahme getroffen, dass man mit 70 Jahren bereits vieles erlebt hat, unter anderem auch Krisen und katastrophale Ereignisse. Des Weiteren werden die Kinder dazu angeregt, sich vorzustellen, dass sie bereits Großeltern sind, also schon die zweite Generation der

Familie erleben. Diese fiktive Zukunft wird nur im Hinblick auf das Alter bestimmt, nicht aber im Hinblick auf sozio-ökonomische Lebensverhältnisse (arm, reich etc.).

Bei der angesprochenen Krise handelt es sich um ein zeitlich terminiertes Ereignis von so komplexer und gravierender Natur, dass anzunehmen ist, man werde sich auch noch im Jahre 2080 daran erinnern.

Es erfolgt noch eine zweite Adressierung an den/die Schüler*in als Schreibsubjekt. Nicht nur der „Auftraggeber“ (die Lehrperson, die den Schreibauftrag gibt), sondern auch das fiktive Enkelkind im Text adressiert eine Erwartung, dass nämlich Erinnerungen berichtet/erzählt werden.

Die Großeltern sollen aktiv als Zeitzeug*innen befragt werden, es wird damit über objektives Sachwissen zur Krise hinausgegangen, um die individuelle Lesart und die persönlichen Erfahrungen des/der Zeitzeug*innen kennenzulernen.

Von den Schüler*innen als Schreiber*innen bzw. Erzähler*innen werden bei dieser Aufgabenstellung enorm viele gedankliche Operationen erwartet: Zum einen sollen sie sich in die Zukunft hineinversetzen und überlegen, wie sie unter gewissen Umständen gehandelt hätten. Zum anderen werden sie aufgefordert, sich, nachdem sie die Rolle des Großvaters/der Großmutter eingenommen haben, nochmals in die Situation eines Kindes hineinzusetzen, um sicherzustellen, dass das Gesagte verstanden worden ist.

Der/die Schüler*in wird durch diese Aufgabe mehrfach aufgefordert, auf Distanz zum eigenen Erleben zu gehen und aus dieser Distanz heraus auf das eigentlich Gegenwärtige zu blicken. Gleichzeitig muss er/sie aber auch aus der Distanz heraus das Erlebte als eine persönliche Erinnerung beschreiben. Aus der Aufgabenstellung ergibt sich daher ein Spannungsverhältnis zwischen berichtender Distanz auf der einen und persönlich erlebter Nähe auf der anderen Seite.

2.2.2 Textmaterial und Auswertung

Das empirische Material der laufenden Studie stammt aus zwei Erhebungswellen (Januar/Februar 2020 und Sommer/Herbst 2020) zu den zwei Phasen des sogenannten Lockdown, im Kontext der Schulschließungen und der unmittelbar daran anschließenden Wiederöffnung der Schulen in europäischen Ländern. Derzeit liegen Texte von ca. 800 Schüler*innen zwischen 9 und 13 Jahren aus Österreich, Deutschland, Griechenland und der Schweiz vor, die in mehreren Etappen multimethodisch ausgewertet werden.

Mit dem Ziel, Narrationsstile zu identifizieren, die Einblicke in die Schüler*innen-Perspektiven ermöglichen, wurden im ersten Schritt (1) die von den Schüler*innen produzierten Texte inhaltsanalytisch kodiert und im zweiten Schritt (2) einer Latent Class Analysis (LCA) (Lazarsfeld, 1950; Baros & Kempf, 2014) unterzogen (Baros, Greiner, Ivanova & Delic, 2021). Es handelt sich dabei um ein Verfahren, das durch eine systematische Kombination von quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse die Identifikation typischer narrativer und argumentativer Textmuster bis hin zu den Narrationsstilen erlaubt, welche die Rekonstruktion verschiedener Schüler*innen-Perspektiven ermöglichen. Durch Berechnung von Membership-Probabilities konnten für die einzelnen Klassen typische Texte identifiziert werden. Diese typischen Texte werden in einem dritten Schritt (3) weiteren qualitativen Analysen auf der Basis der Objektiven Hermeneutik (Zielsetzung des vorliegenden Beitrags) und der dokumentarischen Methode (Greiner, Baros, Delic & Aichner, 2021) unterzogen werden. Dadurch soll die Interpretation der durch Latente Klassenanalysen gewonnenen Ergebnisse validiert sowie ein weiterer Schritt unternommen werden, der es ermöglichen wird, latente Sinnstrukturen und konjunktive Erfahrungsräume von Zukunftsentwürfen zu erfassen. Das Projekt dient insgesamt der Weiterentwicklung des Konstrukts „Futures Literacy“.

3. Zielsetzung des vorliegenden Beitrags – Präzisierung der Fragestellung

„Futures Literacy“ als besondere Kompetenz zur Entwicklung von Zukunftsvorstellungen (pluraler Szenarios) und deren antizipatorischer Nutzung für die mentale und soziale Bewältigung von Gegenwartskrisen findet sich in bestimmten Texttypen wieder, in anderen eher sehr eingeschränkt oder gar nicht, wie schon die LCA zeigten, deren Ergebnisse als Ausgangsbasis der nächsten Analysen im Folgenden knapp vorgestellt werden.

Der vorliegende Beitrag verfolgt– neben dem Interesse an einer Validierung der Ergebnisse der LCA – die Fragestellungen, ob und wie es gelingen kann, die identifizierten Textklassen als Narrationsstile erstens genauer zu beschreiben und zweitens die Verschränkung von individuellem Fall und allgemeiner Struktur von Krisennarrationen aufzuzeigen. Textaussagen werden dabei nicht auf textexterne Kategorien zurückgeführt, sondern als strukturell notwendige (vgl. Oevermann, 2013: 81) Bedeutungen des Textes selbst expliziert. Insofern wird aus einer ganz anderen epistemologischen Perspektive auf Texte als Narrationsstile von Futures Literacy geblickt. Latenz meint hier nicht wie bei der LCA, wie sich nicht direkt beobachtbare Typen (Klassen) von Mustern anhand von manifesten Variablen abbilden (Tarnai & Rost, 1991), sondern wie sich über die Textpraxis des einzelnen Subjekts hinaus letztlich (interaktiv erzeugte) Sozialisationsstrukturen und auch (gesellschaftlich

mitproduzierte) Narrationen entdecken lassen, wobei dazu die Voraussetzung akzeptiert werden muss, dass die soziale Realität „als“ Text begriffen werden kann (Bude, 1982: 136). Dass soziale Systeme Sinnmuster aufbauen, die sich in individuellen Texten wieder auffinden lassen, führt noch nicht zum Verständnis des konkreten Falls. Im „Spielraum des Möglichen“ (Bude, 1982: 138), welchen die latenten Sinnstrukturen im jeweiligen Handlungssystem als „Code der sozialen Realität“ bereitstellen, bildet der konkrete Fall, in unserer Studie der konkrete Schüler*innen-Text, das Protokoll der Manifestation einer spezifischen sozialen (Deutungs-)Praxis:

Latente Sinnstrukturen sind objektive, regelhaft konstituierte sozio-kulturelle Muster, die das Denken und Empfinden sowie die alltäglichen Handlungen und damit die Lebenspraxis insgesamt rahmen. Welche dieser Vorgaben vom Einzelnen tatsächlich realisiert und damit Identität stiftend wirken, ist abhängig von den konkreten Kontextbedingungen in prägenden Bezugsgruppen (Familie, Freundeskreis, Milieu etc.). Die Fallstruktur resultiert aus dem Ineinandergreifen der latenten Sinnstrukturen, den Bedingungen der sozialen Umwelt der Individuen und deren Persönlichkeitsstruktur (Kleemann et al., 2009: 116).

Mittels der Methode der Objektiven Hermeneutik hoffen wir zeigen zu können, in welcher Weise bestimmte subjektive Darstellungen der Krise mit bestimmten mentalen Bewältigungsmodellen zusammenhängen, hinter denen sich soziale Praxen als größere soziale Zusammenhänge, auch „Verdeckungszusammenhänge“ (Hummrich, 2004: 616), rekonstruieren lassen.

4. Ergebnisse

4.1 Die durch Latente Klassenanalysen identifizierten Krisen-Narrationsstile

Aus der inhaltsanalytischen Auswertung von insgesamt 515 Texten mittels LCA konnten 6 Klassen identifiziert werden, die latente Krisen-Narrationsstile repräsentieren (vgl. den Aufsatz Baros et al., 2021 in diesem Heft). Diese können hier nicht im Detail einzeln dargestellt werden, wohl aber soll die folgende zusammenfassende Darstellung ihrer Unterschiede der Vorbereitung zur Wahl der beiden Texte für den nächsten Analyseschritt mittels Objektiver Hermeneutik dienen.

Die Narrationsstile und ihnen zugrundeliegende latente Muster unterscheiden sich hinsichtlich der sozialräumlichen Ausdehnung der Wahrnehmungsperspektive auf die Krise: von der kleinen privaten Lebenswelt des eigenen (häuslichen) Alltags über die Bedeutung der schulischen Lebenswelt bis hin zur Nennung weiterer sozialer (nationaler) Teilsysteme (welche von der Krise betroffen sind, sei es Wirtschaft, Tourismus oder Politik) bis hin zur internationalen Perspektive auf ein globales Problem, das einerseits ein neues „Wir“ und „Anderer“ erzeugt, andererseits auch grenzüberschreitende Solidarität anklingen lässt.

Die uns vorliegenden Texte der Schüler*innen und die identifizierten latenten Narrationsstile können als Ausdruck für die unterschiedliche Verarbeitung des COVID19 bedingten sozialen Zustandes verstanden werden: sie verdeutlichen die unmittelbare Wahrnehmung sowie die subjektive Erfahrung von Umwälzungen in der eigenen Lebens- und Schulwelt, repräsentieren jedoch auch eine Lebenspraxis im Umgang mit Gegenwartsproblemen und ihrer Lösung in einer hypothetischen Welt.

Der latente Narrationsstil 1 verbleibt thematisch in der Einschränkung der eigenen Lebenswelt und in den Auswirkungen der Krise für das eigene Subjekt. Ein mehrperspektivischer Blick auf die Krise (soziale Folgen, Folgen für andere Teilsysteme, globale Dimensionen) wird vernachlässigt und die Möglichkeit der Gestaltbarkeit des Lebens wird nicht in den Blick genommen (Ausblendung von erlaubten Aktivitäten). Aufgrund von fehlenden Strategien des Umgangs mit diesem Zustand der Limitation ist die einzige vorstellbare Möglichkeit ein Zurückkehren zur Normalität, sodass die „Vor-Corona-Zeit“ und Schreibgegenwart auch hypothetisch nicht überschritten werden kann. Der Wunsch nach einer Rückkehr zu „Normalverhältnissen“ ist auch kennzeichnend für den latenten Narrationsstil 6, wobei ein anderes Motiv dahintersteht: obwohl negative Krisenfolgen das Narrativ prägen, wird die eigene „privilegierte“ Situation hervorgehoben im Vergleich zu anderen stärker betroffenen Akteuren und von einem positiven Krisenausgang ausgegangen. Diese Klasse eröffnet den Blick auf mehrere Perspektiven (globale Zusammenhänge, Folgen für andere globale Akteure, Krisenbewältigung, Lernverhalten, Auswirkungen auf Schulleben und Alltag, Erklärungen zur Entstehung der Krise), doch werden (nationale) Folgen für andere Teilsysteme der Gesellschaft eher ausgeblendet. Das Bedürfnis nach „Sicherheit“ wird befriedigt durch die Konstruktion einer schnellen Rückkehr zu einem Zustand vor der Krise. Die Sehnsucht nach „Ruhe“ wird besonders im Narrationsstil 3 deutlich. Die Sensibilität gegenüber sozialen und globalen Zusammenhängen lässt demgegenüber die Wahrnehmung von Veränderungen in der eigenen alltäglichen Lebenswelt in diesem Narrationsstil stärker in den Hintergrund treten. Der latente Narrationsstil 2 ist geprägt durch die Wahrnehmung von Divergenz unterschiedlicher analoger und digitaler Räume sowie der Konstruktion des (digitalen) Raumes als Projektionsfläche für die Einschränkung (analoger) Routinen mit bedrohlichem Charakter. Auch wenn es in diesem latenten Narrationsstil gelingt, größere geographische Räume zu erfassen und auf der formalen Ebene des Textes fiktionale Räume in der Erzählung zu erschaffen, gelingt die Überschreitung im Sinne der Vision von alternativen Welten nicht, da das leitende Thema die Erfahrung von Diskontinuität bleibt.

Treten schulische Anforderungen in den Texten als Problemgegenstand zurück und/oder erweist sich Schule angesichts der weltweiten Probleme – oder auch der Probleme in Familie und Arbeitswelt der Eltern – in ihrer Bedeutsamkeit relativiert, lassen sich eher alternative fiktionale Welten und neu erdachte Zukunftsszenarios (Narrationsstil 5) finden. Klasse 5 enthält damit Elemente einer „routinenhaften“ Narration (vgl. auch zum Nachfolgenden Oevermann, 2008), einer Narration, die neue Routinen der Krisenbewältigung – etwa in fiktionalen Szenarios – ausbildet. In Anlehnung an Oevermann können Diskontinuitäten in der Lebens- und Schulwelt nicht durch krisenhafte Narrationen in der Unmittelbarkeit des Hier und Jetzt überwunden werden, sondern in Räumen für eine kreative Ausgestaltung der Zukunft. Die Imagination einer hypothetischen Zukunft kommt in der Krise einer Annäherung an das „Unbekannte“ im Sinne einer Krisenlösungsstrategie gleich. Durch Konstruktion von verschiedenen Varianten einer möglichen Zukunft entwickelt sich die Fähigkeit, aus der „traumatischen Krise“ in der Vorstellung neue Szenarios zu entwickeln, für die die bisherigen Routinen nicht mehr ausreichen.

Eine häufige positive Artikulation digitaler Welten (schulisch und privat) und Medien als (technischer) Krisenbewältigungsinstrumente (Narrationsstil 4) geht einher mit dem Ausbleiben alternativer Welt- und Zukunftsentwürfe. Als Ausgangspunkt für eine Veranlassung zu fiktionalen Zukunftsentwürfen erscheint damit die „krisenhafte Narration“.

Auf einem Kontinuum gesehen kann man von Klasse 1 zu Klasse 6 die Erweiterung der Wahrnehmungsperspektive auf die Krise erkennen, sozialräumlich und/oder zeitlich. Der sozialgeographische Weitblick (das ganze Ausmaß der Krise mit allen möglichen weltweiten Folgen) korreliert nicht unbedingt mit zeitlichem Weitblick, sondern kann auch ein „Gegenwartstableau“ dieser Krise bedeuten (Narrationsstil 6), dessen wahrgenommene Intensität Zukunftsentwürfe im Verborgenen lässt.

In diesem Sinne repräsentieren die latenten Stile Formen des Umgangs mit den aus dem Spannungsverhältnis zwischen den analogen und digitalen Komponenten individueller Lern- und Lebenswelten resultierenden Krisenerfahrungen. Dabei scheint die Gegenwärtsüberschreitung durch Antizipation von Entscheidungskrisen die Los-Lösung von der gegenwärtigen bedrohlichen COVID-Situation zu fördern, die Räume für die Art von Los-Lösung sind jedoch erst gegeben, wenn Ideen für neue Routinen in der Wahrnehmung der Krise zugelassen werden.

In einer vergleichenden Zusammenschau der Klassen zeigt sich, dass die Narrationsstile, die in geringerem Ausmaß fiktionale Zukunftsentwürfe beinhalten, stärker als „krisenhafte Narrationen“ charakterisiert werden können, da Krisenbewältigung durch neue Narrative (Routinen) nicht gelingt. Werden die Schule und deren Anforderungen sowie der eigene Alltag (Narrationsstile 1, 2, 6) oder schwerpunktmäßig soziale Folgen (Narrationsstil 3) als bedeutende lebenspraktische Probleme in besonderem Maße thematisiert, gibt es seltener Raum für (globale) Zukunftsentwürfe, artikulierte Krisenbewältigungsszenarien oder alternative Welten. Die Artikulation von Zukunftsentwürfen wird „gehemmt“: einerseits durch die in den jeweiligen Klassen unterschiedlich artikulierte „Rückwärtsgewandtheit“ (Narrationsstile 1, 3, 6), andererseits durch die Konstruktion unterschiedlicher unüberbrückbarer Räume und Bedrohungsszenarien (Narrationsstil 2).

4.2 Objektiv-hermeneutische Interpretation zweier Schüler*innen-Texte

Wie angekündigt, besteht der dritte Schritt nun daraus, aus zwei Klassen je einen Text auszuwählen und einer Analyse mittels der Objektiven Hermeneutik zu unterziehen. Wir haben dazu Klasse 1 und Klasse 5 gewählt, da sich die latenten Narrationsstile zwischen diesen beiden Klassen deutlich hinsichtlich der Kriterien unterscheiden, die uns in Bezug auf Futures Literacy interessieren, und wir den latenten Sinnstrukturen von Texten, die sich in diesen Klassen befinden, auf den Grund gehen wollten.⁶

Die Kriterien in Bezug auf Futures Literacy sind dabei in den Dimensionen Wahrnehmungsperspektive und Erzählmodus zu finden, konkretisiert an auffindbaren zeitlichen und räumlichen Überschreitungen, Zusammenhangsdenken, Imaginationen und Fiktionalisierungen.

Klasse 1 und Klasse 5 stehen in einem gewissen Kontrast. Texte der Klasse 5 stellen – mehr oder weniger, d. h. innerhalb des Kontinuums der Zugehörigkeit zu einer Klasse – Imaginationen einer hypothetischen Zukunft dar und sind auch häufig als „Erzählscene“ in einem fiktionalen Setting aufgebaut. In der Regel werden auch globale räumliche Dimensionen angesprochen, die erzählte bzw. berichtete Welt reicht konkret über den eigenen Alltag weit hinaus. Texte der Klasse 1 verbleiben währenddessen thematisch in der eigenen Lebenswelt mit eingeschränkter Wahrnehmungsperspektive auf die Krise (als Vergangenheit/Gegenwart) und bieten auch kaum

⁶ Wohl wissend, dass damit das Literacy Konzept eine Oberflächenstruktur (Performanz) und eine Tiefenstruktur (Kompetenz) erhält, welche sich auch in Kompetenzmodellen der Gegenwart noch wiederfindet. Zur Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff, welcher hier allerdings – im Sinne der objektiven Sinnstrukturen – über den strikt subjektgebundenen Kompetenzbegriff der empirischen Bildungsforschung hinausgeht bzw. sich davon klar abhebt. Vgl. diesbezüglich (mit Replik auf Chomsky) Oevermann (2013: 85).

alternative Zukunftsszenarios oder fiktive Zukunftswelten. Diese Fixierung in der Beschränkung auf den eigenen Lebensmittelpunkt betrifft auch die räumliche Gestaltung, globale Perspektiven – jenseits gewisser Klischees wie die Erwähnung von „China“ als Herkunftsland des „Virus“ – sind kaum erkennbar.

Dieser Kontrastierung, die die relevanten und für unsere Analyse bedeutsamen Unterscheidungen des Untersuchungsfeldes (vgl. Scherf, 2009: 305), nämlich unserer Texte, abbildet, erwarten wir mittels der Objektiven Hermeneutik wieder zu begegnen, dieses Mal aber im Nachweis der generellen Strukturen durch den jeweiligen konkreten textuellen Zusammenhang der ausgewählten Texte.

Der erste ausgewählte Text mit dem Titel „Corona“, trägt die interne ID-Nummer 1034 und stammt aus Klasse 1 mit einer Membership Probability MP=97,0%.

Der zweite ausgewählte Text mit dem Titel „Aufsatz in Deutsch: Corona Krise“ trägt die interne ID-Nummer 1053 und stammt aus Klasse 5 mit einer Membership Probability MP=55,3%

Das zehnköpfige Team, bestehend aus der Forscher*innengruppe und interessierten weiteren Kolleg*innen aus der Bildungsforschung⁷, hat in jeweils mehrstündigen Interpretationsprozessen zwei sequentielle Fallrekonstruktionen (Wernet, 2009: 90 ff.) durchgeführt. Die bekannten text-externen Kontextbedingungen (im Sinne der Modalitäten der Datenerhebung, Schreibaufgabe etc.) wurden dabei zunächst gemäß der Regel des prioritär textimmanenten ersten Analyseschritts ausgeblendet⁸.

Im Folgenden werden die Analysen der beiden Texte vorgestellt⁹. Wir zeigen hier nicht den gesamten vom Team vollzogenen Prozess¹⁰ mit allen Deutungsvarianten (Lesarten) mittels Gedankenexperimenten, sondern nur die wesentlichen Lesartenbildungen und Kontrastbildungen für die zentralen Sequenzen der beiden Textbeispiele, um vorzuführen, wie sich der systemische Zusammenhang und damit der innere Kontext erschließt und jeweils eine Fallstrukturhypothese formuliert wird.

4.2.1 Text „Corona“

Der folgende Text wurde von einem elfjährigen Schüler der 1. Klasse eines Salzburger Gymnasiums verfasst.

*Corona
Corona war eine schwierige Zeit.
Wir mussten alles schließen und uns nach Hause begeben.
Alle Menschen mussten leiden, so wie die Menschen, die von Corona betroffen waren, aber auch jene die zu Hause schmorren mussten.
Aber zusammen haben wir es geschafft.
Mit Maske und Abstand ohne Freunde oder nur übers Handy.
Wir alle haben uns gefreut, als alles zu Ende war, doch vom Anfang des Virus bis zum Ende verging viel Zeit und der Virus hinterließ viele Schrammen.
Während der Corona Zeit habe ich gelernt, sehr viel.
Vor allem habe ich gelernt, das Leben ohne all seine Freunde zu leben.
Die ersten Wochen waren die Hölle, nach einiger Zeit gewöhnte man sich an die Maßnahmen, doch wirklich besser wurde es nie.
Quarantäne wurde nach diesem Ereignis mein Erzfeind.
Nach zwei oder drei Monaten durfte man wieder in die Schule, denn das Zuhause-Lernen, das man auch Homeschooling nannte, war sehr anstrengend.
Das Jahr 2020 war ein einziges Chaos.
In diesem Jahr war ich in der Klasse 1h und schrieb diesen Text.*

⁷ Ausdrücklich zu danken ist PD. Dr. Johannes Twardella (Univ. Frankfurt a. M.), Experte für Objektive Hermeneutik, der im Rahmen einer von der Projektgruppe Empirische Migrationsforschung (PREMISA) (Schwerpunkt Bildungsforschung, FB Erziehungswissenschaft) der Universität Salzburg organisierten „Forschungswerkstatt Objektive Hermeneutik“ diesen Interpretationsprozess begleitet hat.

⁸ Zur Ausblendung des Wissens über den inneren Kontext eines Falls, welches die Sequenzanalyse behindern würde, bei gleichzeitig legitimer Heranziehung äußerer Kontexte, Recherchen etc. (vgl. Garz & Raven, 2020: 592).

⁹ Zum Problem der Darstellbarkeit eines komplexen qualitativen Analyseverfahrens in Forschungsberichten vgl. Oevermann, 1981.

¹⁰ In der Praxis wurde wie von Kleemann et al. (2009: 125) beschrieben, vorgegangen: Gedankenexperimentelle Entwicklung von Lesarten im Rahmen einer Sequenzanalyse (Hypothesengenerierung), Überarbeitung des Auswertungsprotokolls (Auswahl und Systematisierung der haltbaren Lesarten), Überprüfung der Lesarten an weiteren Belegstellen (Hypothesenverifikation), Entwickeln der Fallstruktur (Ausformulieren der verifizierten Lesarten unter Einbeziehung relevanter Theorieansätze).

Corona

Der Text beginnt mit dem Wort „Corona“, welches als eine Überschrift charakterisiert werden kann. Ebenfalls könnte es der Titel eines Buches sein. Charakteristisch ist, dass eine inhaltliche Richtung vorgegeben und eine (Lese-)Erwartung geweckt wird, wobei keine zusätzlichen Informationen gegeben werden, in welcher Hinsicht „Corona“ Thema sein soll. Dabei lassen sich zu diesem Zeitpunkt unterschiedliche Lesarten darüber entwickeln, wo diese Überschrift sinnhaft wäre (z. B. unterhaltende Texte, Gedichte, Romantitel, literarischer Text, Erzählung, Stichwort in einem Lexikon, etc.). Dass nur dieses Wort „Corona“ zuerst und allein erscheint, macht es schwierig, mögliche Textsorten zu bestimmen. Es sind verschiedene Genres denkbar (ein wissenschaftlicher oder ein literarischer Text, ein Sachtext, ein Lexikonartikel etc.). Diese Offenheit ist charakteristisch und auffällig und eröffnet einen Assoziationshorizont: der/ die Urheber*in des Textes appelliert an die Assoziationen des Lesers.

Corona war eine schwierige Zeit.

Auffällig ist, dass „Corona“ als „Zeit“ charakterisiert ist, dass der Begriff für einen Zeitabschnitt steht. „Corona“ steht nicht für die Krankheit, sondern für die Zeit, die durch diese Krankheit dominiert ist. Dabei wird nicht auf eine subjektive Erfahrung verwiesen, vielmehr wird eine Generalisierung erzeugt (die „Corona-Zeit“ betrifft alle). Die Formulierung in der Vergangenheitsform indiziert eine Distanzierung, aus der heraus eine bestimmte Zeit als besonders herausstechend kommentiert und als schwierige Zeit klassifiziert wird. Das Ausmaß der zeitlichen Distanz ist noch nicht klar, doch wird deutlich gemacht, dass diese Zeit abgeschlossen ist. Als noch nicht zwingende, aber naheliegende Lesart erscheint, dass es sich um einen längeren Zeitabschnitt handelt (ggf. liegt eine Generation dazwischen), auf den jetzt zurückgeblickt wird. Der Leser wird immer noch im Unklaren gelassen über die Textsorte. Über den Weg der Vergleichsmöglichkeiten/Kontrastbildung erscheint beispielsweise die „Pest-Parallele“ augenscheinlich, als etwas, das eine ganze Zeitepoche dominiert und v. a. im historischen Rückblick erinnert wird, im Sinne einer Pars-pro-Toto-Formulierung (Alles andere ist nicht mehr im Blick – was die Zeit charakterisiert, ist einzig „Corona“). Andere Lesearten wie etwa: „die Pollenzeit war dieses Jahr ganz schlimm“, können nicht favorisiert werden. Denn die Formulierung wäre mit stärkerem Bezug zum Betroffenenkreis getätigt worden (etwa: „Ich habe ziemlich gelitten während dieser Zeit“). Naheliegend scheint die Analogie zu einem epochalen Schlüsselproblem, das, wie nun– rückblickend gesehen– auch die Überschrift signalisiert, bekannt ist: die Leser wissen genau, was gemeint ist.

Die Zeit wird als „schwierig“ bewertet. Dies gibt jedoch den Hinweis, dass die Situation als solche am Ende auch bewältigt wurde; wäre man daran gescheitert, würde man nicht mehr sagen, es war schwierig. Diese als schwierig qualifizierte Zeit konstituiert sich in der Wahrnehmung eines Kontrasts zu einer Zeit (gegenwärtig), die als nicht schwierig bewertet wird. Die Zeit war schwierig, aber eben nicht zu schwierig, dass man daran gescheitert wäre, allerdings doch mit Herausforderungen/Belastungen, allem Möglichen verbunden.

Wir mussten alles schließen und uns nach Hause begeben.

Markant erscheint das „Wir“, das an dieser Stelle erstmals genannt ist und einen Gegensatz erzeugt wie auch die Spannung zur Absolutheit des ersten Satzes aufrechterhält. Das „Wir“ steht für das Kollektiv der Betroffenen. Die Absolutheit wird fortgesetzt: „Ausnahmslos“ alles musste schließen. Die Notwendigkeit des Schließens verdeutlicht Absolutheit und Fremdbestimmtheit. Es ist nicht klar, ob hier ein kollektives Bewusstsein artikuliert wird und/oder ob Befehle ausgeführt werden. Man könnte davon ausgehen, dass hier ein Auftrag ausgeführt wird, der eigentlich keinen oder einen unbekanntem Auftraggeber hat. Der Textabschnitt suggeriert jedenfalls, dass es keine andere Wahl und keine Alternativen gibt.

Bisher ist dieser Text in sich geschlossen, stimmig und kohärent. Der Erzähler spricht stellvertretend für das Wir/das Kollektiv. Ungeklärt bleibt, in welcher Position sich der Erzähler sieht, seine Betroffenheit wird lediglich durch seine Zugehörigkeit zum Kollektiv offengelegt. Das „Wir“ entsteht allerdings erst dadurch, dass es sich dieser Notwendigkeit fügen muss.

Auffällig ist auch die Einteilung in öffentlichen und privaten Raum als Kontrastierung von zwei Sphären (alles außerhalb des Hauses und alles innerhalb des Hauses). Der Rückzug auf die Privatsphäre („nach Hause“) kommt einem Raumverlust gleich. Die Wortwahl des „sich begeben“ verweist auf einen Zwang ohne alternative Entscheidungsmöglichkeit, unmittelbar und ohne Zwischenstopp („Begeben sie sich zum Ausgang“ – ähnlich einer kontrollierten Evakuierung – wäre hierfür ein treffendes/analoges Beispiel), wobei eine Konkretisierung von Machtverhältnissen ausbleibt. Kontexte werden nicht genannt und Assoziationshorizonte bewusst offengelassen.

Alle Menschen mussten leiden

Im Kontrast zur vorhergehenden Aussage erfolgt nun eine Objektivierung durch Distanzierung von der eigenen Involviertheit. Die Betroffenheit wird nicht mehr im „Wir“ artikuliert. Dadurch erhält das Erzählte mehr Gewicht im Sinne einer objektiven Schilderung der Situation. Es soll keine pointierte Thematisierung des eigenen Leids erzählt werden. Zum Ausdruck kommt erneut die Absolutheit („Alle“) sowie das Unabdingbare als Folge einer externen Instanz („mussten leiden“). Erweitert wird dies durch eine affektive Komponente („leiden“), womit eine gewisse Dramatisierung erfolgt. Die Wortwahl („mussten leiden“) wirkt metaphorisch im Sinne biblischen Leids (nicht als

Schicksal, sondern als Strafe verordnet, möglicherweise in Verbindung mit eigener Verschuldung oder als Erbringen eines Opfers).

so wie die Menschen, die von Corona betroffen waren,

Es wird die Behauptung aufgestellt, dass nicht nur diejenigen litten, die „Corona“ hatten, sondern auch alle anderen. Diese Analogie soll zeigen, dass das allgemeine Leiden so groß war, dass es jedenfalls mit dem Leiden der betroffenen Corona-Kranken gleichgesetzt werden kann. Es erhärtet sich die Hypothese, dass der erzwungene Aufenthalt zu Hause gleiches Leiden erzeugt wie etwa der Aufenthalt des Erkrankten auf der Intensivstation. Die „Absolutheit“ der „Corona-Zeit“ als Lesart bestätigt sich erneut: Alles schließt, alle Menschen, Corona als Zeitabschnitt ohne Entzugsmöglichkeit, alle leiden auf vergleichbare Art.

aber auch jene die zu Hause schmorren mussten.

„Corona“ macht keine Unterschiede, macht alle gleich, alle sind betroffen. Das Wort „schmorren“ erzeugt dabei unterschiedliche Assoziationen: eine biblische Analogie („in der Hölle schmoren“) oder einen zumindest andauernden, quälenden Zustand des Leidens „zu Hause“. Die Differenz zwischen dem tatsächlichen Leid und dem bloßen „Zu Hause-Sein“ ist unsichtbar gemacht. Diese Sichtweise wirkt verstörend aufgrund fehlender Perspektivenübernahme und mangelnder Empathiefähigkeit gegenüber Personen, die tatsächlich erkrankt sind, gleichzeitig hebt es die (subjektive) Erfahrung des Zuhause-Seins als besonders schwerwiegend hervor.

Aber zusammen haben wir es geschafft.

An dieser Stelle wird ein Bruch in der bis hierhin kohärenten Erzählung deutlich. Inhaltlich wird nicht explizit auf Corona eingegangen, sondern auf eine nicht näher benannte, damit verbundene und zusammen bewältigte Herausforderung. Dieser Wendepunkt in der Textstruktur schafft Erleichterung, dies vor allem in Kontrast zur zuvor skizzierten Figur des kollektiven Leids. Die pauschalierende, gewollt optimistische Aussage ähnelt dem Zitat einer politischen Rede, resümierend im Sinne eines Rückblicks: 'Es war eine schwierige Zeit, aber wir haben es geschafft'. Der Fall bewegt sich damit, wie zuvor bereits deutlich wurde, zwischen Übertreibung und Verharmlosung, zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung.

Mit Maske und Abstand ohne Freunde oder nur übers Handy.

Die Erzählung, die im vorigen Abschnitt als „Politikerrede“ charakterisiert wurde, setzt sich fort. Es handelt sich um eine Auflistung von unterschiedlichen Attributen für die „Corona-Helden“ im Sinne einer Explikation, wie es „geschafft“ wurde, wobei sich in der „(gem)einsam“ erlebten Distanz ein Paradox zeigt. Das Kollektiv ist eines der Distanz der Subjekte voneinander.

Wir alle haben uns gefreut, als alles zu Ende war, doch vom Anfang des Virus bis zum Ende verging viel Zeit und der Virus hinterließ viele Schrammen.

Auch wenn die Zeitspanne mit anderen Formulierungen gefasst wird und zum ersten Mal das Wort Virus erscheint, bleibt die grundlegende Struktur (Absolutheit, Kollektivität, Corona als abgeschlossener Zeitrahmen, Zäsur, Dramatisierung und Übertreibung, Erleichterung und Entdramatisierung) erhalten, welche sich als dominierende Lesart herauskristallisiert.

Der Fall bewegt sich zwischen Übertreibung und Verharmlosung: Die Menschheit hat unterschiedslos und erheblich gelitten, aber zugleich waren es eigentlich nur Schrammen, die verblieben sind.

Während der Corona Zeit habe ich gelernt, sehr viel. Vor allem habe ich gelernt, das Leben ohne all seine Freunde zu leben.

Nun spricht der Erzähler das erste Mal in Ich-Form und artikuliert eine eigene persönliche Erfahrung. Die geweckte Assoziation, dass die angesprochene Lernerfahrung im schulischen Kontext zu finden wäre, wird zurückgewiesen, „vor allem“ habe sie sich im Freundschaftsbereich abgespielt. Die genannte Entbehierungserfahrung scheint – dies wieder in Analogie zur Tendenz zur Entdramatisierung – aber gut bewältigt („viel gelernt“) worden zu sein.

Es lässt sich im Sinn einer sich entwickelnden Fallstrukturhypothese behaupten, dass die Erzählung einem bestimmten Schema folgt: Dramatisierung – Entdramatisierung – Dramatisierung etc., welche auch in der folgenden Sequenz wieder sichtbar wird:

Die ersten Wochen waren die Hölle, nach einiger Zeit gewöhnte man sich an die Maßnahmen, doch wirklich besser wurde es nie. Quarantäne wurde nach diesem Ereignis mein Erzfeind.

Die quasi-religiöse Metaphorik, die sich durch den Text zieht („leiden“, „schmoren“), wird hier mit den Begriffen „Hölle“ und „Erzfeind“ als Instrument der verabsolutierenden Bewertung der Situation benutzt: Es gibt wohl keine schrecklichere Situation als in der „Hölle“ zu sein und einen „Erzfeind“ zu haben, welcher Todfeind bleibt und niemals wirklich verschwindet („wirklich besser wurde es nie“). Diese Situation besteht hauptsächlich in dem Status der Quarantäne und damit einer Einsamkeit zu Hause. Damit ist das zweite Thema des Textes neben der

ambivalenten Einschätzung der Krise zwischen Harmlosigkeit und tödlicher Gefahr der Kontrast zwischen dem Gefühl von Verbundenheit und persönlicher Einsamkeit.

Nach zwei oder drei Monaten durfte man wieder in die Schule, denn das Zuhause-Lernen, das man auch Homeschooling nannte, war sehr anstrengend.

Wie im alten antiken Drama scheint hier die Auflösung des Stresserlebens zu erfolgen. Die Erlaubnis der Rückkehr in die Schule ist hier kausal verknüpft mit der Anstrengung des Homeschooling. Mit dem Verweis auf die persönliche Belastungserfahrung im Homeschooling erscheint die Rückkehr in den Schulalltag als erlösendes Zugeständnis („durfte man wieder“)

Das Jahr 2020 war ein einziges Chaos. In diesem Jahr war ich in der Klasse 1h und schrieb diesen Text.

Nach einer verabsolutierenden Gesamtbeurteilung des Jahres 2020 erfolgt die Positionsangabe des Ich-Erzählers, die verblüffenderweise mit einer Auflösung seiner Ich-Erzähler-Rolle bzw. einer Verschmelzung zwischen Ich-Erzähler und „tatsächlichem“ Autor (also dem Schüler der Klasse 1h) einhergeht. Der neutralisierende Abschluss verweist auf den Schreibauftrag und streicht jegliche mögliche Fiktionalität des Textes durch. Wäre der Text ein Film, würde der Zuschauer nun desillusioniert sein, da der scheinbare fiktive Rahmen weggezogen wird.

Zusammenfassend und im Sinne einer Fallstrukturhypothese kann geschlossen werden, dass auf der Basis eines Begriffs und einer Vorstellung von der Corona Krise, welche als sehr umfassend und die Zeit dominierend imaginiert wird, eine Erzählung mit hoher Ambivalenz zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, tödlicher Gefahr und gleichzeitiger Harmlosigkeit, zwischen Einsamkeit und sozialer Eingebundenheit, zwischen politischer Phrase und religiöser Konnotation vor uns liegt.

Die Analogie zur politischen Rede (rhetorische Floskeln: „Wir schaffen das“) durchzieht den Text, welcher den Ich-Erzähler zum Sprecher eines Wir-Kollektivs stilisiert. Die ganze Erzählung folgt einem Wechselschema und wechselt auch zwischen „ich“/„wir“/„alle“, Differenzierungen – z. B. zwischen verschiedenen Graden von Betroffenheit – werden dabei gerade vermieden. Es wird aus einer gewissen zeitlichen Distanz heraus ein Narrativ entwickelt von der kollektiven Bewältigung einer großen Herausforderung.

Mit Blick auf die Aufgabenstellung wird deutlich, dass hier reagiert wird auf eine vermutete Erwartung des schulischen Schreibauftrags, darlegen zu müssen, wie schwerwiegend diese Krise war, andererseits aber aus der Sicht des Erzählers Harmlosigkeiten berichtet werden. Eine Krisenerfahrung des Schülers ist nicht wirklich erkennbar, ebenso wenig ein imaginierender Blick in die Zukunft. Man musste zu Hause bleiben, es war unangenehm, man hat sich lediglich ein paar „Schrammen“ geholt. So gesehen müsste der erste Satz heißen: „Die Quarantäne war eine schwierige Zeit“ – als seine/ihre begrenzte und abgeschlossene Krisenerfahrung. Es lässt sich eben, so die implizite Deutung, aus einer recht begrenzten Erfahrung der Krise keine Heldengeschichte machen, wie der Selbstverweis des Ich-Erzählers am Textende – er habe den Text als Schüler in der 1h geschrieben – signalisiert. Dies steht in merkwürdigem Kontrast zum quasireligiösen Übertreibungspathos, in dem schrecklichste Vorstellungen („Hölle“) assoziiert werden. Das widersprüchliche Muster zwischen Übertreibung und Relativierung, Involviertheit und Distanzierung, singulärer Position und Kollektiv, durchzieht das Narrativ und ergibt die Fallstruktur. Ein Auseinanderfallen von eigenem Erleben einerseits, offiziellem und medialem Diskurs zur Krisenbewältigung andererseits lässt sich erkennen.

4.2.2 Text „Aufsatz in Deutsch: Corona Krise“

Der folgende Text ist ebenfalls von einem elfjährigen Schüler der 1. Klasse eines Salzburger Gymnasiums verfasst.

Aufsatz in Deutsch: Corona Krise

Es war Abend als die letzten Sonnenstrahlen verschwanden und mein kleiner Enkel und meine Wenigkeit eine Dokumentation im Fernsehen sahen die sich um die Corona Krise handelte. Nachdem die Doku vorbei war drehte sich mein Enkel langsam zu mir um und fragte: „Opa, hast du da schon gelebt?“ „Natürlich, damals war ich zwölf Jahre alt“, sagte ich. Dabei wusste ich dass meine Zeit gekommen war um einer Person, all mein Wissen zu verleihen. Aber weil er fünf Jahre alt war, wollte ich ihm keine Kopfschmerzen verursachen. „Naja es waren gerade Schlimme Zeiten, es gab Brände in Australien, ein tot von einem unschuldigen schwarzen Amerikaner und ein paar verrückte Präsidenten. Aber kommen wir mal zum wahren Thema ...“ erzählte ich. Dabei sah mich nun mein Enkel verstört an. Nach einer halben Minute kompletter Verstörung, fragte er endlich wieder, denn ich hatte schon Angst: „Das ist damals alles passiert?“ „Ja, für heute ist das unglaublich, aber damals war das der Alltag. Aber kommen wir zurück zum Thema. Wir mussten alle nach Hause und die Schule war zu Ende. Ursprünglich waren wir glücklich zwei Wochen hatten wir ausgehalten, danach wurde uns langsam langweilig und die Schule

fehlte uns. Die einzige Information, die wir hatten, hatten wir aus dem Fernsehen. Wir fühlten uns alle nicht gut, wir mussten alle Masken tragen. Dann wurde alles aufgelöst und dann kam es erst rec ..." sagte ich und wurde unterbrochen. „Opa was ist Schule?" fragte er.

Aufsatz in Deutsch: Corona Krise

Die Überschrift könnte einen schulischen Schreibauftrag markieren. „In Deutsch“ würde dann das Schulfach bezeichnen. „Aufsatz“ ist ein antiquierter Begriff. Neben dem schulischen Auftrag kann die Angabe – quasi als private Notiz– auch bedeuten, dass ein Aufsatz in „deutscher Sprache“ geschrieben werden soll oder auch gefunden wurde. Das Thema wird im Untertitel genannt: „Corona Krise“ ist offenbar ein stehender Terminus, die Bekanntheit mit dem Phänomen wird vorausgesetzt.

Es war Abend als die letzten Sonnenstrahlen verschwanden

So könnte eine Erzählung beginnen. Der Duktus mit der ausführlichen Zeitangabe insinuiert recht klar, dass nun in eine möglicherweise fiktive (romantische) Erzählwelt eingetaucht werden soll, welche auch mit dem „Beginn“ einer neuen Welt oder zumindest eines neuen Zeitabschnitts (Abend) bezeichnet wird.

und mein kleiner Enkel und meine Wenigkeit eine Dokumentation im Fernsehen sahen die sich um die Corona Krise handelte.

Nach der Zeitangabe des Abends folgt jetzt die genauere Handlungsbeschreibung, die das dialogische Setting (der Enkel und ich in einer irgendwie gearteten Kommunikationssituation) der nun folgenden Erzählung beschreibt. Wiederum wird die Corona Krise als stehender Begriff eingeführt, der so klar ist, dass ihn jede*r versteht und so wichtig, dass ihm das Fernsehen eine Dokumentation widmet. Noch ist nicht klar, ob die Realität der Corona-Krise zeitgleich zur Dokumentation stattfindet oder diese ein historischer Bericht ist.

Auffällig ist dabei, dass das „Erzähl-Ich“, das sich hier zum ersten Mal vorstellt, als „meine Wenigkeit“ bezeichnet wird. Damit kann der ausdrückliche Hinweis auf die eigene Bescheidenheit verbunden sein, als übertreibendes „Understatement“ drückt diese Formulierung aber auch das Gegenteil aus, nämlich die eigene (wenn auch eventuell – von anderen – unterschätzte) Bedeutung. Diese pseudobescheidene Bezeichnung des eigenen „Ich“ kann auch selbstironisierend gemeint sein. In der Spannung zwischen Selbstüberhöhung und Selbstabwertung befindet sich hier die Positionierung des Erzähler-Ich.

Nachdem die Doku vorbei war drehte sich mein Enkel langsam zu mir um

„Vorbei war“ signalisiert, dass eventuell nicht nur der Fernsehbericht, sondern auch die Corona Krise selbst endgültig abgeschlossen ist. Wie die Kontaktaufnahme durch den Enkel nun beschrieben wird, erhöht zunächst die Spannung und dient dem literarischen Element der Einleitung in eine deutungs offene Kommunikationssituation. Textbausteine aus der Populärliteratur werden verwendet. Eine zweite Bedeutung schwingt mit, nämlich, dass der Enkel erst langsam wieder in die gegenwärtige Realität zurückkehrt, nachdem er den Bericht über etwas endgültig Vergangenes gehört hatte.

und fragte: „Opa, hast du da schon gelebt?“

Nun erfolgt der Aufruf zum Zeitzugehen, wobei „da“ umgangssprachlich sowohl Zeit (damals) als auch Raum (dort) markiert. Das Kind zeigt dabei Verwunderung, auch hier eine mögliche „literarische“ Geste des Erstaunens.

„Natürlich, damals war ich zwölf Jahre alt“, sagte ich.

Im Kontrast zur oben angeführten „meine Wenigkeit“ zeigt sich hier, dass das Ich „natürlich“ in Verbindung mit diesem wichtigen Ereignis gebracht wird. Obwohl er noch klein war, „12 Jahre“, ist der Erzähler doch bedeutend aufgrund seiner Zeitzugehenschaft. Eine gewisse Kontinuität der abwechselnden Selbsteinschätzung als „unwichtig/wichtig“, „klein, groß“ deutet sich an. Im „Natürlich“ schwingt auch mit, dass der andere Gesprächspartner einen unterschätzen könnte und einem die Kompetenz absprechen könnte, Zeitzugehe zu sein. Diese wird aber heftig beansprucht – „Natürlich“.

Dabei wusste ich dass meine Zeit gekommen war

Die bedeutungsvolle Situation der Zeitzugehenschaft des Ich-Erzählers wird hier auch noch überhöht: die Situation ist dermaßen ernst und bedeutungsvoll, dass „die eigene Zeit“ gekommen ist. Die Lesart, dass nun mein Leben zu Ende geht und ich nun Lebewohl sagen muss, steht in Spannung zur letztlich entscheidenden Lesart, dass ich nun endlich jene Bedeutung bekomme und jene Aussagen machen kann, die mir zum Beispiel möglich machen, öffentlich aufzutreten. Eine gewisse Sakralität einer außergewöhnlichen Situation, möglicherweise der Wahrheitsenthüllung deutet sich an.

um einer Person, all mein Wissen zu verleihen.

Eine intergenerationale Transmission wird angesprochen. Nur eine Person soll so viel Wissen (= „all mein Wissen“) bekommen (kontrastreiche Formulierung). Dieses Wissen kann man nicht einfach so lernen, es ist ein sehr persönliches Geheimwissen, welches verliehen wird, d. h. dessen Weitergabe ist fast religionsstiftend oder herrschaftswertend. Die Sakralität lässt sich auch mit „Beichte“ und „Geheimnis“ assoziieren. Was hier an Wissen verliehen wird, ist kein gewöhnliches Wissen. Es wird ein Held präsentiert, der ein Geheimnis hütet.

Aber weil er fünf Jahre alt war, wollte ich ihm keine Kopfschmerzen verursachen.

Dieses Wissen bereitet Kopfschmerzen, d. h. es muss eine inhaltliche Schwere mit diesem Wissen verbunden sein, welche eine Zumutung bedeutet. Dass der Empfänger 5 Jahre alt ist, steht wiederum in Kontrast und Spannung dazu. Das, was der Erzähler sagen möchte, ist nicht möglich, darf oder kann nicht gesagt werden, auch aufgrund des kindlichen Alters des Empfängers, welcher dieses Wissen möglicherweise zwar kognitiv versteht, aber menschlich überfordert ist. Es stellt sich daher die Frage, welcher Art dieses geheimnisvolle und gewissermaßen bedrohliche Wissen ist.

„Naja es waren gerade Schlimme Zeiten, es gab Brände in Australien, ein tot von einem unschuldigen schwarzen Amerikaner und ein paar verrückte Präsidenten.“

Trotz der in der vorigen Sequenz ausgedrückten notwendigen Vorsicht, Wissen mitzuteilen, wird nun doch etwas mitgeteilt, nämlich wie die Zeiten allgemein waren. Mit „gerade“ ist umgangssprachlich gemeint, dass es parallele Ereignisse gab, und diese Gleichzeitigkeit des Auftretens von Ereignissen, die das schlimme Hauptereignis („Corona“) mitbegleiten, zeigt ein gewisses Zusammenhangsdenken des Textautors. Bei Katastropheneignissen wird in der Regel auch das Umfeld (zeitlich, Auftreten anderer Dinge) mitskizziert. „Corona“ steht in einer Kette von Ereignissen, könnte man deuten. Mit „Naja“ könnte man die Angabe dieser weiteren Ereignisse auch als Relativierung lesen. Was hier aufgezählt wird, ist aber offenbar offizielles Wissen, nicht aber das persönliche („mein“) Wissen, welches ja bis unmittelbar vor Beginn der Erzählzeit nicht mitgeteilt werden konnte. Hier zeigt sich die Spannung zwischen dem Erzählbaren, dem öffentlichen Wissen, und einem persönlichen Wissen, welches – aus verschiedenen Gründen – nicht mitgeteilt werden kann. Die Grundtendenz der gesamten Aussage des Textes scheint zu sein, dass jemand etwas erzählen möchte, was nicht gehört werden kann oder auch nicht verstanden werden kann, zumindest „nicht ohne Kopfschmerzen“, da es zumindest sehr belastend wäre/ist. Kindgerecht zu erzählen, worum sich der Erzähler hier bemüht, bedeutet, dass eine bestimmte Art von Wissen, welches der Zeitzeuge der Erfahrung hat, dem Kind gegenüber zurückgehalten wird. Obwohl die Dokumentation über die Corona Krise von beiden gesehen wurde, ist das dort veröffentlichte Wissen offenbar nicht so belastend wie es das persönliche Wissen des Erzählers wäre. Die persönliche Involviertheit des Erzählers erzeugte offenbar beim Kind eine viel größere Belastung, wüsste es darum. Der Verfasser bemüht sich also auf der Meta-Ebene der Erzählung (von Inhalten) um die Thematisierung der viel grundlegenden Frage, was von dem offenbar Schrecklichen erzählbar ist.

Aber kommen wir mal zum wahren Thema ...“ erzählte ich.

Was das „wahre Thema“ betrifft, also das eigentliche Thema, offenbar das heikle Thema, welches bisher im Verborgenen geblieben ist, stehen hier nur drei leere Punkte.

Hier haben wir einen Text, so eine sich herauskristallisierende Hypothese, der eigentlich die sich herausstellende Unmöglichkeit des Schreibauftrags vorführt: Die Vergangenheit kann, zumindest als das „wahre Thema“, nicht erzählt werden. Ausgerechnet dieser Text/Ich-Erzähler, der so viele Operationen vollzieht, um dem Enkel eine verstehbare Erzählung über die Corona Krise zu bieten, kommt nicht weiter. Der Inhalt der Erzählung sind hier drei leere Punkte. Ausgerechnet das, was mein zukünftiges Ich persönlich betrifft, vermag mein gegenwärtiges Ich nicht zu erzählen, so eine mögliche naheliegende Deutung.

Obwohl sich der Ich-Erzähler bemüht hat, ein Kommunikationssetting aufzubauen, innerhalb dessen erzählt werden kann, gelingt es nicht. Oder es wird nicht erzählt, weil das, was es inhaltlich zu erzählen gäbe, gar nicht das Thema wäre. Artikuliert wird hiermit auch die Diskrepanz zwischen dem Wissen über die Dramatik der Corona-Krise und dem eigenen Erleben (bzw. dem Mangel eigener Erfahrung). Die Fakten weiß man ja. Der Punkt, um den es zudem geht, ist, vorzuführen, wie schwierig Kommunikation über die Corona Krise (oder anderes) in der Zukunft sein könnte. Der Text thematisiert die Metaebene einer Kommunikation, die Gefahr läuft, verstörende Wirkungen auszulösen.

Dabei sah mich nun mein Enkel verstört an.

Die Unterbrechung wird also durch den verstörten Blick des Enkels verursacht. Der Enkel ist in einem Schockzustand. Der Verfasser beschäftigt sich wieder mit der Rezeption und dem, was eine Erzählung bzw. ein Bericht auslösen kann. Verstörung indiziert einen Schockzustand, eine Traumatisierung, eine schwere psychische Verletzung. Der Text lässt offen, ob sich die Verstörung auf die erzählten Themen über die schlimmen Zeiten bezieht oder auf die „drei Punkte“ der Auslassung, über die man „nichts weiß“, wie im Thriller etwa, wo man als Zuschauer den Horror ebenfalls nicht sehen muss, um die Angst mitzuempfinden. Das Unausgesprochene ist das Gravierende.

Nach einer halben Minute kompletter Verstörung, fragte er endlich wieder, denn ich hatte schon Angst: „Das ist damals alles passiert?“

Die Sequenz drückt die Erleichterung darüber aus, dass das Kind wenigstens noch oder wieder sprechen kann.

„Ja, für heute ist das unglaublich, aber damals war das der Alltag. Aber kommen wir zurück zum Thema. Wir mussten alle nach Hause und die Schule war zu Ende. Ursprünglich waren wir glücklich zwei Wochen hatten wir ausgehalten, danach wurde uns langsam langweilig und die Schule fehlte uns.“

Nun wird wieder das „Thema“ angesprochen, dieses Mal ist mit „Thema“ auch wiederum das Unausgesprochene gemeint, aber auch die Ereignisse, die in Folge aufgezählt werden, oder auch „Thema“ im Sinne dessen, dass der Aufsatz wieder zum Aufsatzthema zurückkehren muss. Insofern schreibt der Schüler alles nieder, was von ihm im Sinne einer Erzählung über die Corona Krise erwartet wird.

In Folge werden als „Thema“ eben auch Fakten und Ereignisse aufgezählt, die bekannt sind und einer gewissen Trivialisierung folgen. Dies lässt sich als Entdramatisierung und Spannungsabbau interpretieren. Für diesen Text sind die scheinbar dramatischen Ereignisse, die hier genannt werden, sogar Bausteine einer Entdramatisierung (wie eben Schulschließungen ...): durch den Wechsel der Zustände, die hier berichtet werden, wird indiziert, dass es eine Variation gibt, welche aber eben keine Dramatisierung bedeutet.

Die einzige Information, die wir hatten, hatten wir aus dem Fernsehen.

Schon damals hatte man die Information nur aus dem Fernsehen – dies gilt auch für die Zukunftserzählung, die mit dem Verweis auf die Fernsehdokumentation zu Corona beginnt.

Wir fühlten uns alle nicht gut, wir mussten alle Masken tragen. Dann wurde alles aufgelöst und dann kam es erst rec ...“ sagte ich und wurde unterbrochen.

Wiederum wird der Verfasser unterbrochen und kann nicht erzählen, was nun „kam“. Es findet eine Wiederholung statt, insofern wieder eine Unterbrechung stattfindet, allerdings dieses Mal durch die aktive Frage des Enkels, welche eine Frage ist, die alles verstummen lässt. ‚Und dann kam es erst recht ...‘ – jetzt ist die Trivialisierung zu Ende, zugleich wird der Text unterbrochen. Immer, wenn es spannend bzw. heikel wird, bricht der Bericht (oder das Geschehen) ab.

„Opa was ist Schule?“ fragte er.

Ein fünfjähriges Kind weiß in der Regel, was Schule ist – außer wenn es tatsächlich keine Schule mehr gibt – was bedeutet, dass wenn diese Lesart stimmt, wir uns dann in einer Utopie befinden. Es muss zwischen der Corona-Krise der Vergangenheit und der erzählten Utopie etwas geschehen sein, welches zum Beispiel eine Welt hat entstehen lassen, in der es nicht nur keine Schule mehr gibt, sondern sie nicht einmal mehr bekannt ist. – In der Klimaschutzbewegung („Fridays für future“) wird zur Zeit auf sehr ähnliche ironische, dystopische Slogans gesetzt („Opa, was ist ein Eisbär?“, „Opa, was ist ein Schneemann?“). Jedenfalls ist die Generationenkluft aufgrund der dramatischen Veränderungen, die stattgefunden haben müssen, so deutlich, dass der Ich-Erzähler vom Enkel nicht mehr verstanden werden kann.

Als Fallstrukturhypothese kann festgehalten werden: Anders als im ersten Beispieltext wird hier eine dialogische Alltagsszene zwischen Enkel und Großvater in der Zukunft imaginiert. Der Autor hat den Schreibauftrag offenbar als Aufforderung verstanden, zu skizzieren, wie ein intergenerationaler Dialog geführt werden könnte und welche kommunikativen Probleme dabei wahrscheinlich auftauchen. Der Text bietet Variationen des Mitteilens und Verschweigens, des (Miss-)Verstehens und Nicht-Verstehens an. Die Bedrohung durch den Virus selbst ist als eine absolut überwundene aufgefasst, sie ist nur mehr Gegenstand historischer Fernsehdokumentationen. Der Großvater wird wie ein Zeitzeuge befragt. Die Figuren werden profiliert: Selbstironisch zeichnet sich das Erzähl-Ich als jemand, der darauf gewartet hat, ‚von den schlimmen Zeiten‘ wie von Heldentaten zu erzählen (‚meine Zeit war gekommen‘), wie eine frühere Generation so gerne ‚vom Krieg‘ erzählt hat – auch wenn sich dann herausstellt, dass damals selbst die ‚einzige Informationsquelle‘ das Fernsehen gewesen war.

Es findet eine interessante Trennung zwischen dem Privaten und dem Öffentlichen statt. Es gibt allgemein bekannte Dinge, über die man sprechen kann (wie eben die berichteten Zustände der Corona-Krise), das wahre Thema ist aber das individuelle, eben wie es der Verfasser erlebt hat, aber nicht berichten kann. In diesem Text ist das, was nicht erzählt wird, das eigentlich Bedeutsame. Auch hier findet im Rhythmus der Erzählung ähnlich wie in Textbeispiel 1 Dramatisierung und Entdramatisierung der Ereignisse im Krisenbericht statt, allerdings werden hier jene erzählten Ereignisse der Corona-Krise (wie etwa Schulschließungen) als Faktor der Entdramatisierung benutzt, welche im anderen Text als dramatisch gelten.

Die Zukunft als Handlungszeit der Erzählung wird indirekt als Utopie charakterisiert – es wird eine Gesellschaftsordnung vorausgesetzt, in denen Kinder sich verrückte Präsidenten, nicht zu bändigende Naturkatastrophen und Polizeigewalt nur mehr mit ‚Verstörung‘ vergegenwärtigen können. Während dem

Großvater im Lockdown noch ‚die Schule fehlte‘, wird in der utopischen Zukunft die Institution Schule als Institution der überwundenen Katastrophenzeit nicht einmal mehr dem Namen nach bekannt sein. Der Text wertet „Corona“ damit einerseits als weiteres Symptom in einer Reihe von letztlich überwindbaren und zusammenhängenden Problemen der Gegenwart; andererseits ironisiert er die Schreibaufgabe selbst und zeigt eine selbstbewusste Distanz zum Phänomen „Corona“ wie auch zu den gesellschaftlichen Verfahren seiner Thematisierung und Bewältigung. Der Text führt antizipatorisches Denken und Handeln vor, indem die Zeitebene der Zukunft durch viele Hinweise als konkrete Utopie situiert wird.

Die Fiktionalisierung und auch die Ironisierung der Erzählung der bekannten Fakten über die Corona-Krise steht in einer Spannung zu dem Verschwiegenen, welches das Eigentliche ist. Der Text verbirgt das Private und Persönliche, während das Öffentliche so trivial ist, dass man es erzählen kann. Die schulische Limitierung durch den Schreibauftrag – auch in Zusammenhang mit der Wörteranzahl – setzt kreativen Formen von Literalität allerdings auch Grenzen.

5. Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse: Erzählend Alternativen antizipieren

Die ersten hier präsentierten Textanalysen nach der Objektiven Hermeneutik haben nicht nur mögliche Überschreitungen der Gegenwart im Sinn der Vision von alternativen Welten aufgezeigt, sondern auch eine mögliche Kluft, ja ein Auseinanderfallen von eigenem Erleben einerseits, offiziellem und medialem Diskurs zur Krisenbewältigung andererseits. Dieses Spannungsgefüge zwischen objektivem Ereignis, subjektivem Erleben und (medialer) Deutung, hier übersetzt zwischen der Corona-Krise und ihrer Bedeutung, kann an dieser Stelle nicht umfassend ausgelotet werden. Die Textanalysen in diese Richtung weiter zu betreiben, würde auch einen kritischen methodologischen Dialog zwischen Objektiver Hermeneutik und Verfahren der Diskursanalyse nahelegen. Die Schüler*innentexte lassen sich, so viel wurde deutlich, auch als soziale Praxis der Zusammenfügung von Widersprüchen verstehen, in denen nicht nur – durchaus auch nichtintendiert – Krisenbewältigung geübt, sondern auch verschiedene angebotene historische und gegenwärtige Narrationsmuster der Krisenbewältigung gegeneinander abgewogen werden. Dann stellt sich nicht nur die Frage, wie man aus der Krise wieder herauskommt, sondern auch welche Krisennarrationen hohe Plausibilität gewinnen und als „Heldengeschichte“ oder „Geschichte des Vergessens“ geschrieben werden und wie das eine mit dem anderen zusammenhängt. Es zeigt sich also nicht nur die diachrone Spannung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, sondern auch die synchrone Spannung zwischen den unterschiedlichen Narrationen ihres Verhältnisses. Diese Aufrechterhaltung der Spannung der Interpretationsoffenheit eines (Krisen) Ereignisses auf der Zeitachse einer offenen Zukunft ist eine Aufgabenstellung, die der Schreibauftrag mitadressiert: „daß das, was ist, nicht so sein muß, wie es ist“ (Bloch, 1997: 49). Dies gelingt den Texten unterschiedlich gut. Wenn diese als Ausdrucksgestalten sozialer Praxis gelten können, dann fällt der Umgang mit zukunftsbezogener Ungewissheit angesichts von Krisen ebenso wie die Not-Wendigkeit, krisenhafte Ereignisse zu bewerten und daraus Zukunftsszenarios zu imaginieren, doch sehr unterschiedlich aus. Es kann festgehalten werden, dass die durch Latente Klassenanalysen identifizierten Narrationsstile bezüglich der konkreten Texte auch im Verfahren der Objektiven Hermeneutik sichtbar werden, wenngleich in völlig anderer Weise. Diesen Narrationsstilen werden hier Narrationsstrukturen nachgeliefert, welche neben der Validierung der Interpretation der latenten Klassen eine erkenntniserweiternde Dateninterpretation ermöglichen.

Die Analysen nach der Objektiven Hermeneutik konnten nun aufweisen, in welcher Weise der konkrete Fall mit der allgemeinen Struktur von Krisennarrationen in Verbindung steht: offensichtlich hängen bestimmte subjektive Verarbeitungen der Krise mit bestimmten mentalen Bewältigungsmodellen zusammen, hinter denen sich soziale Praxen als größere soziale Zusammenhänge, auch „Verdeckungszusammenhänge“ (Hummrich, 2004: 616) rekonstruieren lassen. Die Art und Weise, wie die Corona Krise dargestellt und narrativ verarbeitet wird, sagt etwas aus darüber, wie die Schüler*innen Krisen der Zukunft – auch interpretierend – bewältigen werden – mit individuellen und gesellschaftlichen Folgen.

Literatur:

- Balint, J. & Wortmann, T. (Hrsg.) (2020). Krisen erzählen. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Baros, W., Greiner, U., Delic, A. & Ivanova, M. (2021). Children's Crisis Narratives as Futures Literacy. In: Gugg, R., Baros, W., Sünker, H. & Coelsch-Foisner, S. (Eds.), Utopie und Widerstand: Bloch, Ideologiekritik und Bildung. Conflict and Communication Online, 21(2) (October 2021).
- Baros, W., Greiner, U., Ivanova, M. & Delic, A. (2021). Perspektiven auf Schul- und Lebenswelten in Schüler/innen-Narrationen während der Corona-Krise im Frühjahr 2020. Zeitschrift für Bildungsforschung (2021). <https://doi.org/10.1007/s35834-021-00299-2>
- Baros, W. & Kempf, W. (2014). Zur Integration quantitativer und qualitativer Verfahren mittels Latent-Class-Analyse. In: Baros, W. & Kempf, W. (Hrsg.), Erkenntnisinteressen, Methodologie und Methoden interkultureller Migrations- und Bildungsforschung. Berlin: irena regener, 253–270.
- Bloch, E. (1961). Philosophische Grundfragen, I. Zur Ontologie des Noch-Nicht-Seins. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bloch, J. R. (1997). Utopie: Ortsbestimmung im Nirgendwo. Begriff und Funktion von Gesellschaftsentwürfen. Opladen: Leske und Budrich.

- Bude, H. (1982). Text und soziale Realität. Zu der von Oevermann formulierten Konzeption einer 'objektiven Hermeneutik'. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2(1), 134–143.
- Fukuyama, F. (1992). *The End of History and the Last Man*. New York: The Free Press.
- Garcia, A., Levinson, A. M. & Gargroetzi, E. C. (2020). „Dear Future President of the United States“: Analyzing Youth Civic Writing Within the 2016 Letters to the Next President Project. *American Educational Research Journal*, 57(3), 1159–1203.
- Garz, D. & Raven, U. (2020). Objektive Hermeneutik. In: Mey, G. & Mruck, K. (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Bd. 2: Designs und Verfahren (2., erw. u. überarb. Aufl.). Wiesbaden: Springer, 579–602.
- Greiner, U., Baros, W., Delic, A. & Aichner, H. (2021). Erfahrungsräume im Fallvergleich. *Differente Narrationen von SchülerInnen über das Leben in der Corona-Pandemie*. *Zeitschrift Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* (i.V.).
- Großmaß, R. (1978). Ernst Bloch. In: Kimmerle H. (Hrsg.), *Modelle der materialistischen Dialektik*. Beiträge der Bochumer Dialektik-Arbeitsgemeinschaft. Den Haag: Martinus Nijhoff, 161–184. URL (Zugriff 29.12.2020): <http://www.trend.infopartisan.net/trd0407/t020407.html>
- Hochsmann, M. & Lightman, N. (2015). Reframing Reading Youth Writing. In: Sefton-Green, J. & Rowsell, J. (eds.), *Learning and Literacy over Time. Longitudinal Perspectives*. London: Routledge, 134–148.
- Huber S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. *Erste Befunde des Schul-Barometers in Deutschland, Österreich und der Schweiz*. Münster, New York: Waxmann.
- Hummrich, M. (2004). Objektiv hermeneutische Zugänge. In: Glaser, E., Klika, D. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften*. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, 610–621. DOI: <https://doi.org/10.25595/1008>.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2009). Objektive Hermeneutik. In: Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (Hrsg.), *Interpretative Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 112–150.
- Kolleck, N. (2020). Bildung für die Zukunft in Zeiten globaler Krisen? Chancen und Dilemmata in der demokratischen und (trans)kulturellen Bildung sowie der Bildung für nachhaltige Entwicklung. *PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 2(6), URL (Zugriff 10.01.2020): <https://doi.org/10.4119/pflb-3914>, 14–26.
- Lazarsfeld, P. F. (1950). Logical and mathematical foundations of latent structure analysis. In: Stouffer, S. A., Guttman, L., Suchman, E. A., Lazarsfeld, P. F., Star, S. A. & Clausen, J. A. (eds.), *Studies in social psychology in world war II*, Vol. IV. Measurement and Prediction. Princeton/N.J.: Princeton University Press, 362–412.
- Miller, R. (2007). Futures Literacy: A Hybrid Strategic Scenario Method. *Futures*, 39(4), 341–362.
- Miller, R. (2015). Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy. *European Journal of Education*, 50(4), 513–523.
- Miller, R. (Ed.) (2018). *Transforming the Future. Anticipation in the 21st Century*. London: Routledge.
- OECD (2020). *THE IMPACT OF COVID-19 ON EDUCATION. INSIGHTS FROM EDUCATION AT A GLANCE 2020*. Paris: OECD Publishing. URL (Zugriff 29.12.2020): <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Oevermann, U. (1981). Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse (Manuskript). URL (Zugriff 29.12.2020): <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/files/4955/Fallrekonstruktion-1981.pdf>
- Oevermann, U. (2008). „Krise und Routine“ als analytisches Paradigma in den Sozialwissenschaften. In: Becker-Lenz, R. et al. (Hrsg.), *Die Methodenschule der Objektiven Hermeneutik*, 43–114.
- Oevermann U. (2013). Objektive Hermeneutik als Methodologie der Erfahrungswissenschaften von der sinnstrukturierten Welt. In: Langer, P., Kühner, A. & Schweder, P. (Hrsg.), *Reflexive Wissensproduktion*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie und Sozialpsychologie. Wiesbaden: Springer VS, 69–98.
- Popper, K. (2003). *Das Elend des Historizismus*. Studienausgabe. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Scherf, M. (2009). Objektive Hermeneutik. In: Kühl, S., Strodtholz, P. & Taffertshofer, A. (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 300–325.
- Tarnai, Ch. & Rost, J. (1991). Die Auswertung inhaltsanalytischer Kategorien mit Latent-Class Modellen. *ZA-Information / Zentralarchiv für Empirische Sozialforschung*, 28, 75–87.
- Thompson, P. (2013). Introduction: The Privatization of Hope and the Crisis of Negation. In: Thompson, P. & Zizek, S. (eds.), *The Privatization of Hope. Ernst Bloch and the Future of Utopia*. Durham and London: Duke University Press, 1–20.
- Ueding, G. (2009). *Utopie in dürrer Zeit. Studien über Ernst Bloch*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- UNESCO Education Sector (2004). *The plurality of literacy and its implications for policies and programs: Position paper*. Paris: UNESCO. URL (Zugriff 30.12.2020): <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>
- Wernet, A. (2009). *Einführung in die Interpretationstechnik der Objektiven Hermeneutik*. (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Yost, D.S. & Vogel, R. (2012). Writing Matters to Urban Middle Level Students. *The Writers Matter program motivates urban youth to write about their lives*. *Middle School Journal*, 43(3), 40–48.
- Zinnecker, J. (2008). Schul- und Freizeitkultur der Schüler. In: Helsper, W. & Böhme, J. (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 501–525.

Die Autor:innen

Ulrike Greiner, Univ.-Prof., DDr., School of Education, Universität Salzburg, Erzabt-Klotz-Straße 1, 5020 Salzburg; Bildungswissenschaftlerin; Leiterin der School of Education; Schwerpunkte: Professionsforschung und Lehrer*innenbildung, Aufbau von Bildungslaboren; Reflexive Grundbildung auf der Sekundarstufe I, „Reflective Writing/Epistemic Writing“ in der Schule und im Lehramtsstudium.

Mail: ulrike.greiner@plus.ac.at

Wassilios Baros, Univ.-Prof., Dr., ist Professor für Bildungsforschung an der Paris-Lodron Universität Salzburg und leitet die Projektgruppe Empirische Migrationsforschung (PREMISA). Seine Forschungsinteressen umfassen migrationspolitische Bildungsforschung, Latente Stilanalysen von Kommunikationskulturen und Rezipientenforschung.

Mail: wassilios.baros@plus.ac.at

Herlinde Aichner, Mag. phil., Salzburger Bildungslabore, Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig, Akademiestraße 23–25, 5020 Salzburg; Germanistin, Fachdidaktikerin und AHS-Lehrerin; Schwerpunkte: Literatur- und Lesedidaktik; Aufbau der Salzburger Bildungslabore.

Mail: herlinde.aichner@phsalzburg.at

Paraskevi Fanarioti ist Dissertantin, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Bildungsforschung der Paris Lodron Universität Salzburg und seit 2019 Projektmitarbeiterin der Projektgruppe Empirische Migrationsforschung (PREMISA). Ihre Forschungsinteressen umfassen Interkulturelle und politische Bildung, Theater und Migration, latente Stilanalysen und Kommunikationsforschung.

Mail: vivifanarioti@yahoo.gr