Die Fallstudie *Mehmet* – Eine Unterrichtsreihe für das Thema Migration und Integration

Christian Fischer und Sabine Thormann

Christian Fischer, Sozialkundelehrer und Doktorand an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeits- und Interessenschwerpunkte: Erschließung von Wirtschaftsordnungen durch Planspiele(n), Simulative Methoden im Politikunterricht, Kompetenzorientierung, Erhebung und Rekonstruktion von Lernprozessen.

Zusammenfassung
In der Fallstudie *Mehmet* setzen sich die Schüler anhand eines konkreten Falles exemplarisch, handlungsorientiert und kooperativ mit dem Thema „Integration und Zuwanderung" auseinander. Im Fall geht es um die problemhaltige Lebens- und Handlungssituation von Mehmet, einem 17jährigen Jungen kurdischer Abstammung, der mit seiner Familie in Halle/Saale lebt. Die Fallstudie wurde jeweils im Sozialkundeunterricht einer Gymnasial-, Realschul- und Berufsschulklasse erprobt. Der Beitrag stellt die Konzeption der Fallstudie *Mehmet* vor und reflektiert die Unterrichtserfahrungen an den verschiedenen Schulformen.

Dr. Sabine Thormann, ist Lehrerin, Fachleiterin am Staatlichen Studienseminar Halle und Magdeburg für das Fach Sozialkunde und Dozentin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die dokumentarische Methode in der Anwendung auf Unterrichtsinteraktionen und die Entwicklung von politisch-demokratischer Konfliktfähigkeit.

Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Integration und Zuwanderung gehört zum Aufgabenbereich der politischen Bildung. Neben der hohen gesellschaftspolitischen Bedeutung begründet sich die Relevanz des Themas für den Politikunterricht mit der Lebenswirklichkeit der Schüler. Das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichem Herkunftshintergrund ist inzwischen Bestandteil ihrer Alltagswelt – auch wenn die Intensität je nach Region und Größe des Wohnorts variiert. Zudem genießen Integrations- und Zuwanderungsfragen eine große mediale Aufmerksamkeit. Folglich kommt der Thematik eine unmittelbar lebensweltorientierende Bedeutung für die Schüler zu.

Obgleich die Politikdidaktik begonnen hat, sich mit migrationsbezogenen Fragestellungen auseinanderzusetzen (vgl. Schulte 2006, Lange 2008, Lutter 2011), steht die Entwicklung entsprechender Lehr-Lernarrangements noch am Anfang. Die meisten Unterrichtsvorschläge bauen auf einer (additiven) Abfolge von Erarbeitungs- und Anwendungsschritten auf, die primär inhaltsbezogen sind (z.B.: Zandonella 2003; Thurich 2005 u.a.). Auch die von Andreas Lutter in seiner Studie „Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen" abgeleiteten „Leitideen der Vermittlung" bleiben skizzenhaft und ohne Methodenbezug (vgl. Lutter 2011: 211-229). Dabei ist es die Methode, die die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Lerngegenstand bestimmt (vgl. Reinhardt/Richter 2007: 12). Sie strukturiert die Unterrichtsreihe und gibt den

Lernweg vor. Von der Wahl der Methode hängt ab, welche Aspekte des Lerngegenstandes akzentuiert und welche Lernziele realisiert werden können (vgl. Reinhardt/Richter 2007: 12).

Was in der Politikdidaktik bisher fehlt, sind methodenbasierte Unterrichtsreihen zum Thema „Integration und Zuwanderung", die in der Praxis erprobt und mit Erfahrungsberichten für unterschiedliche Schulformen versehen sind. Ausgehend von dieser Problemsicht erfolgte die Entwicklung der Fallstudie *Mehmet*. In dieser Unterrichtsreihe setzen sich die Schüler anhand eines konkreten Falles *exemplarisch*, *handlungsorientiert* und *kooperativ* mit Integration und Zuwanderung auseinander. Die Fallstudie wurde jeweils im Sozialkundeunterricht einer Gymnasial- (Klassenstufe 10), Realschul- (Klassenstufe 10) und Berufsschulklasse (1. Lehrjahr) erprobt. Der vorliegende Beitrag stellt die Konzeption der Fallstudie *Mehmet* vor und reflektiert die Unterrichtserfahrungen an den verschiedenen Schulformen. Damit ist es möglich, erste thesenartige und deskriptive Aussagen über schulspezifische Verläufe abzuleiten.

1. Migration und Integration: Chancen und Herausforderung für Politik und Gesellschaft

Im Jahr 2011 lebten in Deutschland etwa 16 Millionen Personen mit Migrationshintergrund[1] (vgl. BMI 2011: 21). Hierzu gehören zugewanderte und in Deutschland geborene Aussiedler, Ausländer sowie Eingebürgerte sowie deren Kinder in erster, zweiter und dritter Generation. Der Begriff Ausländer ist eine rechtliche Kategorie und bezieht sich auf alle hier Lebenden ohne deutschen Pass. „Migration" kommt aus der lateinischen Sprache und heißt übersetzt „Wanderung". Menschen verlassen dabei aus unterschiedlichen Motiven ihre Heimat. Migration wird im Zuge einer fortschreitenden Globalisierung und der damit einhergehenden zunehmenden Mobilität immer mehr Menschen betreffen. Gleichzeitig sind westliche Industriestaaten wie Deutschland aufgrund des zu erwartenden demographischen Wandels auf die Zuwanderung insbesondere von Fachkräften angewiesen.

„Integration" bedeutet vom Wortsinn her die Herstellung eines Ganzen oder der Zusammenführung des „Verschiedenen", wobei das Verschiedene als solches kenntlich bleibt. Integration lässt sich deutlich abgrenzen von Assimilation, die als „Aufgabe der eigenen kulturellen und sprachlichen Herkunft und im Sinne einer vollständigen Anpassung an die deutsche Gesellschaft" (Meier-Braun 2011: 3) zu verstehen ist. Integration umfasst die soziale, sprachliche, berufliche und kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft. Es darf allerdings nicht darüber hinweg getäuscht werden, dass jenseits dieser allgemeinen Definition im wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs eine hohe Spannbreite des Begriffsverständnisses vorliegt, der von einer strukturellen Eingliederung bis zu Konzepten multikultureller Mehrfachidentitäten reicht. Insbesondere die Sarrazin-Debatte zeigte das hohe gesellschaftliche und politische Konfliktpotential des Themas Integration.

Während die Bundesrepublik über Jahrzehnte Probleme hatte, sich als Einwanderungsland zu verstehen und sich politisch dazu zu bekennen, setzte sich vor ungefähr 12 Jahre ein Konzeptwechsel durch. Integrationspolitik bekam auf der Ebene von Bund und Ländern einen neuen Stellenwert. Die Reform des Staatsangehörigkeitsrechts[2] im Jahr 2000 markierte erstmals einen entscheidenden Wendepunkt in der Ausländerpolitik der BRD. Zum 01. Januar 2005 trat das mit großer Mehrheit im Bundestag verabschiedete „*Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern"*, in der Öffentlichkeit als „Zuwanderungsgesetz" bezeichnet, in Kraft. Es enthält u.a. Vorschriften zu Einreise und Aufenthalt von Ausländern und differenziert Aufenthaltstitel in eine (befristete) Arbeitserlaubnis und eine (unbefristete) Niederlassungserlaubnis. Die am 28. August 2007 in Kraft getretene Reform des Zuwanderungsgesetzes betrachtet als einen Kernpunkt vor allem Maßnahmen zur Förderung der Integration von legalen Zuwanderern. Eine dezidierte Fördermaßnahme ist hier die bundesweite Durchführung von verpflichtenden[3] Integrationskursen, in denen Sprachkenntnisse und Grundwissen zur Rechts- und Gesellschaftsordnung der BRD vermittelt werden (vgl. BMI 2011: 55). Auch in dem seit dem Jahr 2006 im Bundeskanzleramt stattfindenden nationalen Integrationsgipfel diskutieren „alle staatlichen Ebenen ─ Bund, Länder und Kommunen ─ sowie Vertreter der Bürgergesellschaft und Migranten" (ebd.: 82) über Probleme der Zuwanderung und erarbeiten Lösungsvorschläge. Der daraus manifestierte Nationale Integrationsplan (NIP) ist nach Vorgabe des Koalitionsvertrages für die 17. Legislaturperiode zu einem Nationalen Aktionsplan Integration mit neuen Zielen und Indikatoren[4] zur Überprüfung der Umsetzung weiterentwickelt worden (vgl. ebd.: 83).

Es geht u.a. darum, die Integrationskurse zu verbessern und eine frühe Sprachförderung zu realisieren. Die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat insbesondere durch empirische Untersuchungen in den letzten Jahren viel Aufmerksamkeit erfahren. Es konnte u.a. gezeigt werden, dass der kollektive Selbstwert, d.h. die Bewertung der eigenen kulturellen Identität sowohl Ressource als auch Blockade für die sprachliche Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund sein kann (vgl. Wolfgramm/Rau/Zander-Music/Neuhaus/Hannover 2010: 59ff.). Junge Menschen mit Migrationshintergrund müssen damit rechnen, aufgrund ihres ‚Andersseins' bei Bewerbungen und Einstellungen benachteiligt zu sein (vgl. Sachverständigenrat 2010: 187). Differenzen in den schulischen Leistungen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund lassen sich insbesondere auf Bedingungen zurückführen, die eng mit der sozialen Herkunft verknüpft sind (vgl. Stanat/Rauch/Segeritz 2010). Jugendliche, die frühzeitig mit der deutschen Sprache konfrontiert werden und sie im Alltag nutzen, erzielen bessere schulische Leistungen (vgl. ebd.). Auch eine mögliche Benachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund bei der Übergangsempfehlung in die Sekundarstufe I steht im Fokus kontroverser Diskussion (vgl. Tiedemann/Billmann-Mahecha 2007).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Migration und Integration einen hohen Stellenwert im gesellschaftlichen und politischen Diskurs einnehmen. Über die

inhaltliche Ausgestaltung von Migration und Integration liegen unterschiedliche parteipolitische Positionen vor, so wie sie im Material 12 (vgl. Didaktischer Koffer) überblicksartig aufgeführt sind.

2. Die Fallstudie als Methode: Lernchancen und Durchführung

Welche didaktischen Anforderungen stellt das Thema „Integration und Zuwanderung" an den unterrichtlichen Lernprozess? Zunächst lässt sich festhalten, dass der Zugang der Schüler zur Thematik weder in politisch-institutionellen Fragestellungen, noch in abstrakt-sozialwissenschaftlichen Systematisierungen liegt, sondern sich auf der Ebene des sozialen Nahraums befindet (vgl. Lutter 2011: 189-191). Es handelt sich ferner um eine äußerst sensible und komplexe Thematik, bei der unterschiedliche Perspektiven und Wahrnehmungsweisen von Integration und Zuwanderung Beachtung finden müssen. Daher ist eine Unterrichtsorganisation notwendig, die es ermöglicht, divergente Erklärungen, Einschätzungen und Emotionen zum Lerngegenstand zu artikulieren und diskursiv zu verhandeln. Mit Blick auf die lebenspraktische Bedeutung des Themas für die Schüler kann es auch nicht allein um den Erwerb von Wissen gehen. Die Zielsetzung liegt vielmehr in einer produktiven und handlungsanleitenden und insofern kompetenzorientierten Verarbeitung des Wissens. Es geht um die Entwicklung von „*Qualifikationen* und *Kompetenzen* […], die für die Bewältigung des Zusammenlebens in einer vom Anspruch her demokratischen Einwanderungsgesellschaft für Einheimische und Zugewanderte erforderlich sind" (Schulte 2006: 43).

Die Fallstudie erscheint als Methode im besonderen Maße dazu geeignet, um den formulierten Anforderungen an den unterrichtlichen Lernprozess gerecht werden zu können. Ausgangs- und ständiger Bezugspunkt einer Fallstudie ist ein konkreter Fall, der die Lernenden in eine problemhaltige Lebens- und Handlungssituation versetzt, die sie bewältigen müssen (vgl. Reinhardt 2005: 124; Kaiser/Kaminski 1994: 140). Die Schüler erschließen sich den Fall, indem sie Fragen entwickeln und Informationen auswerten. Dabei erwerben sie Fachkenntnisse, mit denen sie anwendungsbezogen umgehen müssen. Auf dieser Grundlage entwickeln und bewerten die Schüler anschließend Handlungsmöglichkeiten für den Fall und diskutieren diese (vgl. Reinhardt 2005: 124). Sie trainieren damit, Entscheidungen zu beurteilen und Konsequenzen zu reflektieren (vgl. Grammes 2007: 58). Dieses Vorgehen macht es notwendig, die unterschiedlichen Perspektiven der Personen im Fall zu übernehmen (vgl. Reinhardt 2005: 124). Auf diese Weise ermöglicht die Fallstudie multiperspektives Lernen. Die Fallstudie vollzieht sich dabei als „Interaktions- und Entscheidungsprozeß" (Kaiser/Kaminski 1994: 142), in dessen Rahmen die Schüler ihre unterschiedlichen Wahrnehmungsweisen, Emotionen und Schlussfolgerungen offen artikulieren und kontrovers verhandeln können (vgl. Kaiser/Kaminski 1994: 141-142).

Eine Fallstudie enthält fünf Phasen.

Übersicht 1: Verlaufsschema Fallstudie

Konfrontation mit dem Fall (Plenum)	Einstieg in den Fall Fragen entwickeln zum Fall
Informationen auswerten (einzeln oder in Kleingruppen)	Erschließen des Falles Fragen beantworten
Exploration und Resolution (in Kleingruppen)	Entwicklung unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten Abwägen der Handlungsmöglichkeiten Entscheidung für einen Handlungsweg
Disputation (Plenum, Konferenzspiel)	Kleingruppen stellen ihre Handlungsentscheidungen vor Begründung der Entscheidung für die jeweiligen Handlungswege Diskussion der Handlungswege zwischen den Kleingruppen
Kollation mit der Realität (Plenum)	Abgleich der getroffenen Handlungsentscheidung mit Vergleichsfällen Wie wurde in den Vergleichsfällen entschieden? Mit welchen Folgen?

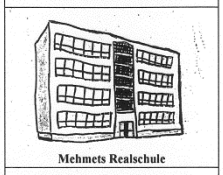
(eigene Darstellung unter Bezug auf Reinhardt 2005: 127)

3. Die Konzeption der Fallstudie *Mehmet*

In der Fallstudie *Mehmet* geht es um einen 17jährigen Jugendlichen kurdischer Abstammung, der mit seiner Familie in Halle/Saale lebt. Mehmet hat einen guten Hauptschulabschluss, mit dem er aber nicht den gewünschten Ausbildungsplatz bekommt. Um seine Ausbildungschancen zu verbessern, besucht er die Realschule, wo er aber große Probleme hat. Der Fall *Mehmet* problematisiert die Bildungs- und Ausbildungssituation von Jugendlichen mit Migrationshintergrund; er zeigt Mehmets Wunsch nach Zugehörigkeit und Teilhabe, die schulischen Probleme und Hindernisse, die Überforderung der Lehrer, fehlende Unterstützung und die Konfrontation mit negativen Pauschalisierungen seitens einiger Mitschüler. Im Fall stellt sich die Frage, wie es für Mehmet weitergehen soll. Diese Frage bezieht sich nicht allein auf die Schule, sondern auf seine zukünftige Lebensperspektive als Mensch mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft. Es geht hier also nicht nur um Mehmet, sondern in einer erweiterten Sicht auch um das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen mit und ohne Migrationserfahrung.

Fallbeispiel *Mehmet*

Fallstudie Mehmet



Mehmet ist 17 Jahre alt, kurdischer Abstammung und lebt seit acht Jahren in Halle/Saale. Er kam mit seinen Eltern und seinen zwei älteren Schwestern im Jahr 2003 als Asylbewerber aus dem Irak (südlich von Kirkuk) nach Halle. Seine Familie war dort aus politischen und ethnischen Gründen verfolgt worden. Inzwischen besitzt die Familie eine dauerhafte Niederlassungserlaubnis, worauf sie stolz ist. Sein Vater hat ein Geschäft aufgebaut, in dem er orientalische Lebensmittel verkauft und einen Imbiss betreibt. Die meisten Kunden kommen aus dem Migrantenmilieu. Seine beiden Schwestern machen in Halle eine Fachschulausbildung zu Kosmetikerinnen.

Mehmet hat einen guten Hauptschulabschluss, mit dem er aber vergeblich versucht hat, eine geeignete Ausbildungsstelle zu bekommen. Er würde gerne Einzelhandelskaufmann im Elektronikbereich werden. Er hat den großen Traum, irgendwann vielleicht mal Filialleiter in einer großen Handelskette zu werden. Obwohl er sich auf viele Ausbildungsstellen beworben hat, wurde er zu keinem einzigen Vorstellungsgespräch eingeladen. Mehmet bekam nur Absagen, was ihn sehr nachdenklich machte. Er fragte sich: „Geht es auch anderen Jugendlichen so? Oder hängt es an meiner Herkunft?".

Nach dieser Enttäuschung hat sich Mehmet entschieden den Realschulabschluss zu machen. Vielleicht verbessert das ja seine Chancen. Er will es auf jeden Fall versuchen. Seine Eltern sind von der Idee nicht begeistert. Sie denken: „Wozu braucht der Junge einen Realschulabschluss oder eine Ausbildung? Der kann doch sofort bei uns im Geschäft anfangen und Geld verdienen." Mehmets Vater könnte seinen Sohn gut als Hilfe im Geschäft gebrauchen.

Die Realschule fällt Mehmet schwer. Er lernt zwar fleißig und ist gut in Mathematik, aber die deutsche Sprache macht ihm zu schaffen. Seine Familie kann ihm dabei wenig helfen. Seine Eltern verfügen zwar über Deutschkenntnisse, zu Hause wird aber nur kurdisch gesprochen. Die meisten von Mehmets Freunden haben ebenfalls einen Migrationshintergrund und die gleichen Probleme mit der deutschen Sprache. Mehmets Lehrer fühlen sich mit dem Sprachproblem überfordert. Sie sind der Meinung, dass es außerschulische Förderangebote geben muss.

Heute ist für Mehmet kein schöner Tag. Gerade hat er seine Deutschklassenarbeit (eine Gedichtinterpretation) mit der Note 5 zurückbekommen. Er steht zwischen seinen Klassenkameraden und schimpft über die Schule. Eine Mitschülerin sagt leise zu ihrer Freundin: „Mehmet tut mir Leid, denn der bemüht sich ja wenigstens. Das ist ja sonst eher selten." Mehmet hört das und fragt, was sie damit meint. Das Mädchen erklärt: „Naja, die meisten Ausländer versuchen doch erst gar nicht sich anzupassen, unsere Kultur und Sprache zu lernen." Als Mehmet sich empört, sagt eine andere Klassenkameradin: „Mensch Mehmet, das ist doch nichts gegen dich. Aber die meisten Ausländer, auch wenn` se irgendwann den deutschen Pass haben, kassieren doch nur die Stütze ab. Und meine Mutter geht für sechs Euro die Stunde putzen. Darüber könnt` ich mich aufregen!". Was ursprünglich mitfühlend gemeint war, verletzt Mehmet zutiefst. Er fragt sich: „Warum sagen die so etwas? Warum denken die so? Wie reden die über mich, wenn ich nicht dabei bin?". Mehmet ist stinksauer und enttäuscht: der Misserfolg in der Schule, das Gerede der Mädchen. Er denkt: „Sollte ich die Realschule nicht doch lieber abbrechen? Manchmal habe ich alles so satt." Wie soll es weitergehen?

Der Fall ist fiktiv aber dennoch realistisch und lebensnah. Mit Verweis auf die Sachanalyse erfolgte seine Konstruktion fachwissenschaftlich fundiert. Der Fall *Mehmet* zeigt *exemplarisch* Probleme, die viele Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihr soziales Umfeld betreffen. Für die Fallkonstruktion haben wir außerdem das Gespräch mit Menschen gesucht, die entweder beruflich mit Migration/Integration zu tun haben oder über einen eigenen Migrationshintergrund verfügen, um so ihre Sicht auf den Gegenstand und den Fall mit einzubeziehen.

Bei der Konstruktion des Falles wurde bewusst auf polarisierende Negativphänomene wie systeatische Integrationsverweigerung oder religiöser Fundamentalismus verzichtet, um der Gefahr einer unzulässigen Pauschalisierung im Unterricht entgegenzuwirken. Gleichzeitig lädt der Fall aber auch nicht zu vorschnellen Harmoniepostulaten ein. Das Fallbeispiel greift negative Äußerungen über „Ausländer" auf. Diese sind so formuliert, dass Jugendliche, die diese Vorurteile teilen, sich getrauen, ihre Zustimmung im Unterricht zu artikulieren. Erst im Verlauf der Fallstudie erfolgt eine Richtigstellung durch Faktenwissen. Dahinter steht die didaktische Intention, diesen Jugendlichen den Weg in den Lernprozess zu ebnen. Moralische Appelle und Belehrungen gleich zu Beginn der Fallstudie würden nur dazu führen, dass sie den folgenden Auseinandersetzungsprozess für sich ablehnen. Die Möglichkeit einer kritischen (Selbst-)Reflexion ihrer Vorurteile wäre damit verbaut.

Die Fallstudie Mehmet ist *entscheidungs-* und *handlungsorientiert*. Die Schüler setzen sich mit der Frage auseinander, wie es für Mehmet weitergehen soll. Sie entwickeln unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten, die sie aus der Sicht der am Fall beteiligten Personen beurteilen. In einer simulierten Fallkonferenz diskutieren sie rollenbezogen die entwickelten Handlungsmöglichkeiten und einigen sich auf eine Entscheidung.

Des Weiteren ist die Fallstudie Mehmet *kooperativ* und *binnendifferenziert* ausgerichtet. Die Schüler bearbeiten den Fall in einem Wechsel aus Einzel- und Gruppenarbeit. Individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden finden in den gruppeninternen Austauschphasen Raum und Beachtung (vgl. Brüning/Saum 2010: 12-13). Die Fallstudie *Mehmet* ist außerdem schulformenübergreifend konzipiert. Dahinter steht die feste Überzeugung, dass sich methodenbasierte Unterrichtsreihen nicht allein auf den Politikunterricht am Gymnasium beschränken dürfen; auch die anderen Schulformen brauchen sie. Im Erfahrungsteil des vorliegenden Beitrags wird reflektiert, worin der gemeinsame, schulformenübergreifende Erkenntniskern der Fallstudie liegt und welche schulformenspezifischen Besonderheiten/Probleme es gibt.

4. Durchführung

Die Durchführung der vorliegenden Fallanalyse richtet sich an eigens entwickelten Materialien aus. Die Materialien sind im Text fett gedruckt und über den „Didaktischen Koffer" unter der Internetadresse http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/ zu beziehen.

4.1 Konfrontation mit dem Fall

Der Lehrer trägt das Fallbeispiel *Mehmet* (**Material 1**) anregend und empathisch vor. Die Konfrontation mit dem Fall kann durch Bilderfolien (**Material 2**) unterstützt werden. Beim Vortragen des Falls geht der Lehrer abschnittweise vor. Da das Fallbeispiel verhältnismäßig komplex und lang ist, werden die Schüler aufgefordert, sich nach jedem Abschnitt ihre Fragen zum Fall zu notie-

ren. In der Praxis hat sich dieses Vorgehen sehr gut bewährt. Nach der unmittelbaren Fall-Konfrontation bekommen die Schüler zunächst die Möglichkeit, erste Meinungen und Emotionen frei zu äußern. Anschließend tragen sie ihre Fragen zum Fall vor. Im Unterrichtsgespräch entwickeln sich erfahrungsgemäß auch neue Fragen. Die Fragen der Schüler zum Fall werden durch den Lehrer auf einer Folie schriftlich festgehalten und gebündelt. Zusätzlich kann der Lehrer selber noch Fragen ergänzen. Bei den entwickelten Fragen handelt es sich um Leitfragen für die anschließende Erschließung des Falles. Erfahrungsgemäß ergeben sich die folgenden (hier zusammengefassten) Leitfragen:

1. Brauchen wir Leute wie Mehmet (überhaupt) in Deutschland?
2. Was bedeutet Integration? Ist Mehmet/Mehmets Familie integriert?
3. Was ist eine dauerhafte Niederlassungserlaubnis?
4. Welche Förderangebote/Hilfen gibt es für Leute wie Mehmet?
5. Findet Mehmet die gewünschte Lehrstelle nicht wegen seiner Herkunft?
6. Geht es anderen/allen Jugendlichen mit ausländischen Wurzeln auch so wie Mehmet?
7. Warum sagen die Klassenkameradinnen von Mehmet so was? Haben sie vielleicht schlechte Erfahrungen mit Ausländern gemacht? Liegt es an ihren Familien?
8. Haben die Mädchen (vielleicht) nicht sogar recht?

4.2 Informationen auswerten

In dieser Phase werden der Fall und sein gesellschaftlicher Kontext erschlossen. Die Phase ist hier als Gruppenpuzzle organisiert. Dabei handelt es sich um ein kooperatives Verfahren, das auf wechselseitigen Erklärungsprozessen basiert (vgl. Brüning/Saum 2006: 111-114). Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können sich in diesem Rahmen gut entfalten (vgl. Brüning/Saum 2010: 12-13). Im Gruppenpuzzle werden die folgenden vier Themen bearbeitet: „A: Zuwanderungen und Integration in Deutschland“, „B: Lebenssituation von Menschen mit Migrationshintergrund“, „C: Integrationsförderung bei Menschen mit Migrationshintergrund“, „D: Vorurteile gegen Menschen mit Migrationshintergrund“. Die Klasse wird dazu in Stammgruppen zu je vier Schülern eingeteilt. In den Stammgruppen übernimmt jeder Schüler jeweils eines der vier Themen. Die Bearbeitung der Themen erfolgt auf der Grundlage der **Materialien 3, 4, 5** und **6**. Die Materialien sind mit Arbeitsaufgaben versehen, die durch die Schritte des Gruppenpuzzles führen. Die Bearbeitung der Themen B (**Material 4**) und D (**Material 6**) entspricht einem höheren Anspruchsniveau als die Bearbeitung der Themen A (**Material 3**) und C (**Material 5**), so dass man mit der Themenverteilung noch zusätzlich dem unterschiedlichen Leistungsvermögen von Schülern gerecht werden kann.

a) Individuelles Erarbeiten:
Jeder Schüler bearbeitet sein Thema zunächst in Einzelarbeit und hält seine Arbeitsergebnisse auf dem Ergebnisblatt (**Material 7**) fest. Für ihr jeweils bearbeitetes Thema werden die Schüler zu Experten erklärt.

b) Austausch in den Expertengruppen:
Diejenigen Schüler, die das gleiche Thema bearbeitet haben, kommen in Expertengruppen zusammen. In den themengebundenen Expertengruppen besprechen, vergleichen und diskutieren sie ihre zuvor erarbeiteten Arbeitsergebnisse. Zudem legen sie fest, was die anderen Schüler in ihren Stammgruppen zu ihrem Thema in das Ergebnisblatt übernehmen sollen.

c) Vermittlung in den Stammgruppen:
Die Schüler finden sich nun wieder in ihren Stammgruppen zusammen. Dort erklärt jeder Experte den Anderen sein bearbeitetes Thema. Am Ende dieses Schrittes haben sich die Schüler gegenseitig alle Themen zur Erschließung des Falles *Mehmet* erklärt.

d) Präsentation und Beantwortung der Leitfragen:
Eine Stammgruppe stellt ihre Arbeitsergebnisse vor und beantwortet die in der Konfrontation mit dem Fall *Mehmet* aufgeworfenen Leitfragen. Die Antworten werden zur Diskussion gestellt. Dabei sollen auch die anderen Stammgruppen sich zu den Leitfragen positionieren.

4.3 Exploration und Resolution für Handlungsmöglichkeiten

a) Entwerfen von Handlungsmöglichkeiten:
Nach der Erschließung des Falles steht die zentrale Frage im Raum, wie es mit Mehmet weitergehen soll. Wie soll er handeln? In Kleingruppen (mindestens fünf) denken die Schüler darüber nach, welche unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten es für Mehmet gibt. Ziel ist es, in alle möglichen Richtungen zu denken. Die Aufgabenstellung hierzu findet sich in **Material 8**.

b) Beurteilung und Entscheidung aus Rollenperspektive:
Die Lehrkraft teilt jeder Kleingruppe eine der folgenden Rollen zu: Mehmet, Mehmets Eltern, Mehmets Lehrer (Herr Bau und Frau Schmidt), die Schülervertreter (Jenny und Lukas), die/der Integrationsbeauftrage der Stadt, der/die Schulleiter/in als Moderator. Im **Material 9** sind die dazugehörigen Rollenkarten vorhanden. Die Kleingruppen übernehmen nun die Perspektive ihrer jeweils zugeordneten Rolle und beurteilen die zuvor entwickelten Handlungswege für Mehmet. Das heißt: Aus einer rollengebundenen Perspektive werden die Vorteile, Nachteile und Folgen verschiedener Handlungswege reflektiert. Am Ende dieses Arbeitsschrittes muss sich jede Kleingruppe für einen Handlungsweg entscheiden, den sie aus ihrer Rollenperspektive für am besten hält.

4.4 Disputation

Die Disputation findet in Form einer simulierten Fallkonferenz statt. Grundlage ist das **Material 10**. An der Fallkonferenz nehmen Mehmet, Mehmets Eltern, Mehmets Lehrer, die Schülervertreter und der/die Integrationsbeauftragte der

Stadt teil. Die Kleingruppen bestimmen ihren/ihre Vertreter, die in der übernommenen Rolle an der Fallkonferenz teilnehmen. Die Fallkonferenz wird geleitet durch die/den Schulleiter/in als Moderator. Diese Rolle kann ein geübter Schüler oder die Lehrkraft übernehmen. In der Fallkonferenz diskutieren die beteiligten Personen unterschiedliche Handlungswege aus ihren jeweiligen Rollenperspektiven. Am Ende muss eine Entscheidung getroffen werden. Nach Abschluss der Fallkonferenz erzählen die beteiligten Schüler zunächst, wie sie sich in den Rollen gefühlt haben, was sie gut fanden und was sie gestört hat. Diese Erzählung ermöglicht die Rollendistanzierung.

4.5 Kollation (Abgleich) mit der Realität

a) Reflexion der Realitätstauglichkeit:
Die in der Fallkonferenz getroffene Entscheidung, wie Mehmet in seiner Problemsituation handeln solle, wird auf ihre Realitätstauglichkeit überprüft (**Material 11**). Im Unterrichtsgespräch wird gemeinsam reflektiert, inwiefern die getroffene Entscheidung realistisch und für sein weiteres Leben förderlich ist. Darüber hinaus wird nach realen Vergleichsfällen gesucht. Das kann durch die Lerngruppe oder die Lehrkraft geschehen. Die zentrale Frage lautet, wie in ähnlichen Fällen gehandelt wurde und inwiefern diese Handlungswege von der in der Fallstudie getroffenen Entscheidung abweichen.

b) Politisierung:
Neben der Ebene des sozialen Nahraums sollte das Thema „Integration und Zuwanderung“ auch über eine politische Perspektive erschlossen werden (vgl. Lutter 2011: 191-195). Bereits während des Verlaufs der Fallstudie artikulieren die Schüler in der Regel implizit Forderungen für die politische Gestaltung von Integration. Im vorliegenden Arbeitsschritt wird die politische Gestaltungsperspektive ins Zentrum der Reflexion gestellt. Im Unterrichtsgespräch wird gemeinsam überlegt, welche politischen Maßnahmen a) für Mehmet und b) für Integration im Allgemeinen förderlich wären (**Material 12**). **Material 12** enthält zusätzlich eine Übersicht über die migrationspolitischen Forderungen der Parteien. Die Auseinandersetzung mit den Positionen der Parteien geht über die unmittelbare Struktur der Fallstudie hinaus und ist als mögliches Anschlussmodul zu verstehen.

5. Erfahrungen

Die Fallstudie *Mehmet* wurde im Sozialkundeunterricht einer Gymnasial-, Realschul- und Berufsschulklasse erprobt. Für die detaillierte Darstellung der Erfahrungen reicht der Rahmen des vorliegenden Beitrags nicht aus. Ein ausführlicher Erfahrungsbericht für alle drei Schulformen mit einer vergleichenden Analyse befindet sich im Didaktischen Koffer. Im Folgenden sollen lediglich die Handlungsmöglichkeiten gezeigt werden, die die Schüler für Mehmet im Unterricht entwickelt haben.

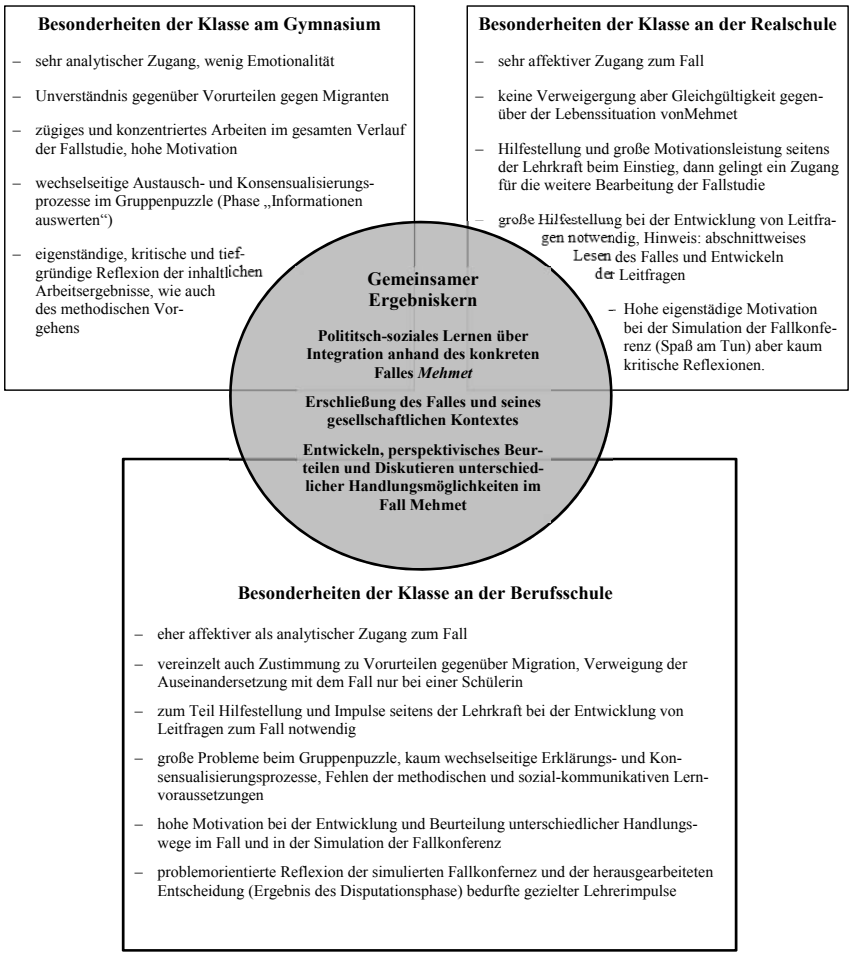
- Mehmet bleibt an der Realschule und nimmt außerschulische Förderangebote an.
- Die Mitschüler versprechen ihrerseits Mehmet gezielt beim Lernen zu unterstützen. Dieses Hilfsangebot wird flankiert mit der Maßnahme, das Thema Integration und Zuwanderung im Unterricht verstärkt zu thematisieren, um Vorurteilen und Diskriminierungen vorzubeugen.
- Den Lehrern wird aufgrund ihrer (selbst betonten) hohen Belastung keine explizite Fördertätigkeit zugesprochen. Sie sollen Mehmet im Unterricht nur im Rahmen des Möglichen helfen.

Die Eltern erklären sich damit einverstanden, dass Mehmet an der Realschule bleibt – allerdings mit dem Verweis darauf, dass die Lösung aus ihrer Sicht nicht die günstigste sei. Zumindest bis zum Abschluss der Realschule wollen sie ihn aber unterstützen.

In allen Schulformen stellte sich als Ergebnis der Fallkonferenz heraus, dass Mehmet an der Realschule bleiben und außerschulische Förderangebote wahrnehmen solle sowie dass die Mitschüler seiner Klasse ihn mehr unterstützen wollen.

Übersicht 2 zeigt den gemeinsamen Ergebniskern der Fallstudie und die schulformenspezifischen Besonderheiten im Überblick. Mit Blick auf das Gruppenpuzzle in der Phase „Informationen auswerten – Erschließung des Falles“ möchten wir noch den Hinweis geben, dass seine Durchführung hohe methodische und sozial-kommunikative Fähigkeiten voraussetzt. Sollte eine Lerngruppe gar nicht oder nur wenig mit kooperativen Lernverfahren vertraut sein, so empfiehlt sich der Einsatz einer „herkömmlichen“ Gruppenarbeit in dieser Phase. Jede Gruppe bearbeitet dann jeweils nur eines der vier Themen, präsentiert anschließend ihre Arbeitsergebnisse im Plenum und beantwortet im Rahmen der Präsentation die thematisch passenden Leitfragen.

Übersicht 2: Gemeinsamer Ergebniskern und schulformenspezifische Besonderheiten



Anmerkungen

1 Bei dieser Wendung handelt es sich um eine formale Bezeichnung aus dem Integrationsbericht der Bundesbeauftragten. Wir arbeiten mit dieser Wendung als formaler Kategorie. Uns ist bewusst, dass sie bei Menschen, die mit dieser Kategorie gemeint sind, auch auf Ablehnung stoßen kann. Alternativ könnte man auch von ‚Menschen mit Migrationserfahrung‘ oder mit ‚Migrationsgeschichte‘ sprechen. Die potentiell emotionalisierenden Wirkung von Sprache im Kontext von Migration/Integration kann auch im Unterricht thematisiert werden (vgl. Erfahrungsbericht Gymnasium im Didaktischen Koffer).

2 Am 01. Januar 2000 traten die erleichterten Einbürgerungsbestimmungen vor allem für Ausländerkinder in Kraft. Die 1998 gewählte Bundesregierung von SPD und Bündnis 90/Die Grünen rückte vom Abstammungsprinzip ab und führte die Einbürgerung durch das Geburtsrecht ein, wonach „die Staatsangehörigkeit vom Geburtsort bzw. –land abgeleitet wird“ (Meier-Braun 2011: 5).

3 Zuwanderer sind zur Teilnahme am Integrationskurs verpflichtet, sofern sie nicht über einfache mündliche Sprachkenntnisse verfügen.
4 Die Bundesbeauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration hat ein Indikatorenset (sog. Integrationsmonitoring), bestehend aus 100 Indikatoren in 14 Feldern (wie z.B. Bildung, Arbeitsmarkt) entwickeln lassen (vgl. Luft 2012: 41). Die Indikatoren sollen Aussagen darüber zulassen, inwiefern sich Personen mit Migrationshintergrund von der Bevölkerung ohne Migrationshintergund unterscheiden (vgl. ebd.).

Literatur

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2006): Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung, Essen

Brüning, Ludger/Saum, Tobias (2010): Individualisierung und Differenzierung – aber wie? Kooperatives Lernen erschließt neue Zugänge. In: Pädagogik 11/2010, S. 12-15

Bundesministerium des Innern (BMI) (Hrsg.) (2011): Migration und Integration. Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Berlin. In: http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2011/Migration_und_Integration.html?nn=762420 [29.7.2012]

Didaktischer Koffer. In: http://www.zsb.uni-halle.de/archiv/didaktischer-koffer/

Grammes, Tilman (2007): Fallstudie. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik - Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 58-62

Kaiser, Franz-Josef/ Kaminski, Hans (1994): Methodik des Ökonomie-Unterrichts. Grundlagen eines handlungsorientierten Lernkonzepts mit Beispielen. Bad Heilbrunn

Lange, Dirk (Hrsg.) (2008): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden

Luft, Stefan (2012): Einwanderer mit besonderen Integrationsproblemen: Daten, Fakten und Perspektiven. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch für Migration und Bildung. Weinheim (u.a.): S. 38-56

Lutter, Andreas (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen. Wiesbaden

Meier-Braun, Karl-Heinz (2011): Integrationsland Deutschland. Vielfalt leben und gestalten. Einleitung. In: Politik & Unterricht, Heft 2-2011, S. 3-12

Reinhardt, Sibylle (2005): Politik – Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin

Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (2007): Einführung: Der didaktische Rahmen. In: Reinhardt, Sibylle/Richter, Dagmar (Hrsg.): Politik – Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin, S. 7-26

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hrsg.) (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten mit Integrationsbarometer. Berlin

Schulte, Axel (2006): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Pädagogische Aufgaben, sozialwissenschaftliche Grundlagen und Elemente der didaktisch-methodischen Umsetzung. In: Behrens, Heidi/Motte, Jan (Hrsg.): Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Zugänge – Konzepte – Erfahrungen. Schwalbach/Ts., S. 43-81

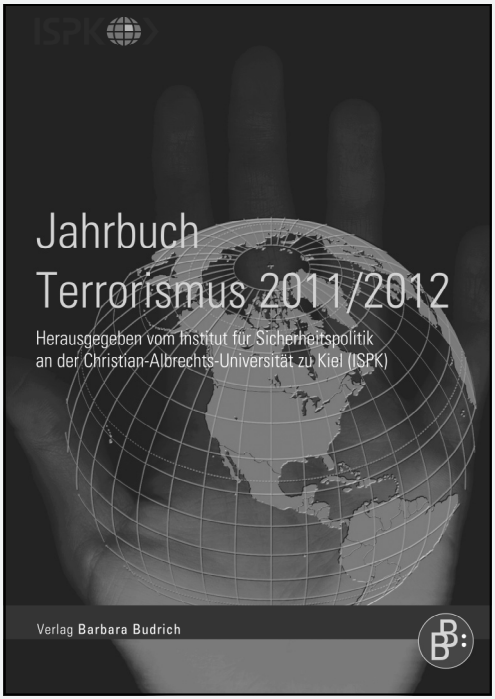
Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael (2010): Kapitel 7.1. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E. et al. (Hrsg.): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 200-230

Thurich, Eckart (2005): Getrennte Welten? Migranten in Deutschland. Reihe: Themenblätter im Unterricht, Frühjahr 2005_Nr.43. In: http://www.bpb.de/system/files/pdf/1KKNXG.pdf [30.4.2012]

Wolfgramm, Christine/Rau, Melanie/Zander-Music, Lysann/Neuhaus, Janine/Hannover, Bettina (2010): Zum Zusammenhang zwischen kollektivem Selbstwert und der Motivation, Deutsch zu lernen. In: Z.f.Päd. 56. Jahrgang. 55. Beiheft, S. 59-77

Zandonella, Bruno (2003): Zuwanderung nach Deutschland. Reihe: Themenblätter im Unterricht, Herbst 2003_Nr. 31. In: http://www.bpb.de/system/files/pdf/UWSEJO.pdf [30.4.2012]

Das Standardwerk der Terrorismus-Forschung



Jahrbuch Terrorismus 2011 / 2012

Herausgegeben vom Institut für Sicherheitspolitik an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (ISPK)

2012. 467 Seiten. Kart.
36,00 € (D), 37,10 € (A)
ISBN 978-3-8474-0011-0

Das Jahrbuch Terrorismus 2011/2012 bietet einen breitgefächerten Überblick über die Schwerpunkte des Terrorismus weltweit. Neben der eigenen ISPK-Datensammlung werden aktuelle Trends und Entwicklungen sowie qualitative Länder- und Regionalanalysen präsentiert. Neu ist ein Abschnitt, der theoretische und methodische Fragen der Terrorismusforschung aufgreift.

Jetzt in Ihrer Buchhandlung bestellen oder direkt bei:

Verlag Barbara Budrich •
Barbara Budrich Publishers
Stauffenbergstr. 7. D-51379 Leverkusen Opladen
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •
info@budrich-verlag.de

www.budrich-verlag.de • www.budrich-journals.de