

Pegida als Gegenstand des Politikunterrichts

Ergebnisse und fachdidaktische Reflexion einer rekonstruktiven Unterrichtsanalyse an einem Gymnasium in Sachsen

Christopher Hempel, David Jahr und Dieter Koop

Zusammenfassung

Der Beitrag zeigt am Beispiel einer Unterrichtsstunde zum Thema "Pegida" an einem sächsischen Gymnasium, wie der Politikunterricht durch aktuelle und kontroverse Themen herausgefordert wird. Auf Basis der qualitativen Analyse des Unterrichtsgeschehens werden einige fachdidaktische Überlegungen abgeleitet.

Die Pegida-Bewegung als Herausforderung für den Politikunterricht

Seit Oktober 2014 veranstaltet die als Verein eingetragene Gruppierung Pegida fast wöchentlich Demonstrationen, die sich gegen die Einwanderungs- und Asylpolitik der Bundesregierung und der Europäischen Union richten. Im Stile einer „Empörungsbe-
wegung“ wird eine grundsätzliche und diffuse Unzufriedenheit mit der Politik artiku-
liert (vgl. Vorländer, Herold & Schäller 2016). Die Demonstrationen erreichten bald
nur in der sächsischen Landeshauptstadt Dresden anhaltend große Teilnehmerzahlen
von mehreren Tausend Menschen und können somit als ein „in hohem Maße [...] regi-
onales – ostdeutsches und sächsisches – beziehungsweise lokales – Dresdner – Phäno-
men“ (Decker 2015, S. 27) gelten. Gleichzeitig erreichte Pegida aber von Beginn an ei-
ne bundesweit hohe mediale und politische Aufmerksamkeit und ist gemeinsam mit
der 2013 gegründeten Partei ‚Alternative für Deutschland‘ (AfD) Ausdruck eines aus
vielen Ländern Europas bereits bekannten und nun auch in Deutschland deutlicher



sichtbaren Rechtspopulismus (vgl. Zick & Küpper 2015). Vor dem Hintergrund der anhaltenden Flucht vieler Menschen nach Europa lässt sich eine durch Pegida und die AfD mit vorangetriebene Polarisierung und Radikalisierung der öffentlichen Auseinandersetzung um die Flüchtlingspolitik konstatieren, die die politischen Schlagzeilen dominiert und immer öfter auch in Gewaltbereitschaft mündet.

Mit den äußerst kontrovers geführten öffentlichen Auseinandersetzungen um Pegida sind selbstverständlich auch Jugendliche in ihren Familien, in Vereinen, in Peer-Groups und in den sozialen Medien konfrontiert. Es ist nun gleichzeitig Herausforderung, Aufgabe und Chance für die schulische politische Bildung, dieses aktuelle und kontroverse Thema ins Klassenzimmer zu holen und dabei die Vorstellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler mit aufzugreifen. Wir bieten in diesem Beitrag keinen eigenen, fachdidaktisch begründeten Vorschlag an, wie Pegida im Unterricht zum Gegenstand gemacht werden kann oder soll (vgl. hierfür z.B. Fischer 2015). Stattdessen analysieren wir anhand einer exemplarisch ausgewählten Unterrichtsstunde an einem Gymnasium in Sachsen, wie ein solches Thema im Politikunterricht verhandelt wurde und reflektieren daran anschließend mit fachdidaktischem Interesse, worin Potentiale und Schwierigkeiten eines solchen von aktuellen Kontroversen geprägten Unterrichts bestehen können. Gleichzeitig erlaubt die Analyse dieser Unterrichtsstunde einer 11. Klasse aus dem Januar 2015 einen ‚historischen‘ Blick auf das Thema, dessen Politisierung bis heute anhält und politische Akteure sowie die öffentliche Debatte nachhaltig bestimmen.¹

Wir zeigen zunächst das der Analyse zugrunde liegende Gegenstandsverständnis und unser methodisches Vorgehen auf (2.), bevor wir die Ergebnisse der Rekonstruktion von zwei zentralen und interaktiv dichten Unterrichtspassagen zusammenfassend darstellen. Die ausgewählten Passagen entstammen zum ersten einer schülergeleiteten Klassendiskussion, die nach einer ca. halbstündigen Schülerpräsentation aktueller Nachrichten der vergangenen Woche („Wochenshow“) durchgeführt wurde (3.) und zum zweiten einem lehrkraftzentrierten Klassengespräch über Pegida im Anschluss an diese Schülerdiskussion (4.). Abschließend fassen wir die Befunde zusammen und leiten fachdidaktische Überlegungen ab (5.).

1. Politikunterricht als milieugebundene, praktisch hervorgebrachte Ordnung

Politikunterricht verstehen wir als ein soziales Geschehen, bei dem sich in der wiederholten Aufführung pädagogischer und fachkultureller Praktiken, die auf einem expliziten und impliziten Wissen der Beteiligten basieren, eine (fach)unterrichtliche Ordnung herausbildet und reproduziert (vgl. Reh, Rabenstein & Idel 2011; May 2015). Diesem Unterrichtsgeschehen begegnen wir zu Beginn nicht mit einer festen Überzeugung davon, was (fach-)didaktisch richtig und wichtig ist, sondern zunächst mit einer möglichst „distanzierten, normativ indifferenten Haltung, die dem analytischen Nachvollzug alltäglichen Unterrichts verpflichtet ist“ (Breidenstein 2015, S. 32) und die dabei gewonnenen Erkenntnisse als Impulse für die fachdidaktische Reflexion nutzt. Das Anliegen rekonstruktiver Unterrichtsforschung, diese alltäglichen, den Beteiligten reflexiv nicht unbedingt zugänglichen Praktiken in den Blick zu nehmen und die hieraus resultierenden Ordnungen zu beschreiben, erfordert die möglichst genaue Beobachtung der im Unterricht ablaufenden Interaktionen.

Im Rahmen eines explorativen Forschungsprojekts haben wir zu diesem Zweck mehrere Unterrichtsstunden im Fach Gemeinschaftskunde an einem Gymnasium im Umland einer sächsischen Großstadt videographiert.² Ausgewählte Passagen aus den schriftlich transkribierten Unterrichtsvideos wurden anschließend mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet (vgl. Bohnsack 2014). Die Dokumentarische Methode zielt auf die Rekonstruktion von (unterrichtlicher) Praxis und den impliziten Prämissen bzw. Orientierungen, die diese Praxis – das Handeln und Sprechen im Unterricht – strukturieren und sich in ihr ‚dokumentieren‘. Orientierungen können einerseits fundiert sein in schulischen Erfahrungen, die bspw. auf der Sozialisation in die (fach)unterrichtliche Ordnung basieren, und andererseits in außerschulischen Erfahrungen, die Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler über ihre Zugehörigkeiten zu bestimmten Milieus in den gemeinsamen Unterricht einbringen. Bei unserer Fallanalyse fokussieren wir die inhaltliche Ebene der Unterrichtsinteraktion, die dann „Umschlagplatz und Verhandlungsort der aus den außerunterrichtlichen und außerschulischen Erfahrungsräumen mitgebrachten [...] Orientierungsrahmen [ist]“ (Bonnet 2011, S. 200). Wir fragen konkret danach, welche gegenstandsbezogenen Orientierungen der am Unterricht Beteiligten in einzelnen Redebeiträgen aufgeworfen werden, wie diese in der Unterrichtsinteraktion weiterverarbeitet werden und wie sich dabei – auch in Abhängigkeit von der spezifischen Form des Unterrichts – der fachliche Gegenstand konstituiert (vgl. auch May 2015).

2. „Sind wir gegen die Falschen?“ Eine schülergeleitete Klassendiskussion zu Pegida³

Die ohne Beteiligung des Lehrers durchgeführte Klassendiskussion dauert etwa 15 Minuten und beginnt am Ende der ‚Wochenshow‘⁴ mit dem nachfolgend abgedruckten Stimulus von Jörg:

*Jörg: Dann kommen wir (.) zur Diskussion. Also, (.) es war ja viel los. Ä::hm (..) ok. Islamis-, also, es is sehr (...) also, es is sehr provokativ. Islamistischer Terror in aller Welt (.) und alles hetzt auf Pegida. Sind wir gegen die Falschen. Das is, also (.) ((*kreisende Armbewegung*)) das Hauptthema u::nd (.) dann leg mer gleich los. ((*zeigende Geste zu Paul*)) Paul.⁵*

Er rahmt die Frage zuvor als „sehr provokativ“ und differenziert so zwischen seiner potentiellen eigenen Position und der Frage, die er in seiner Funktion als Diskussionsleiter stellt. Aktualität und Kontroversität bestimmen das Herangehen, da gleich zwei in der öffentlichen Debatte stark diskutierte Phänomene – Pegida und der islamistische Terror – miteinander verbunden werden. Diese stehen in einem Zusammenhang, da sich Pegida öffentlich gegen eine „Islamisierung“ positioniert und dies mit dem Verweis auf (die Angst vor) islamistisch motiviertem Terrorismus legitimiert. Gleichzeitig wird Pegida auf einen Aspekt – die Gegnerschaft zum islamistischen Terror – reduziert, eine Verkürzung, an der sich die Schülerinnen und Schüler dann auch abarbeiten. Der Moderator problematisiert die Ablehnung von Pegida, indem er sie in den Kontext des islamistischen Terrors stellt und fordert die Klasse auf, sich zu positionieren, sich zu entscheiden. Mit der Frage, ob „wir gegen die Falschen“ sind, werden eine ‚pegidafreundliche‘ Haltung (hatten sie nicht doch recht?) sowie ein hier noch nicht näher bestimmtes Kollektiv proponiert, d.h. als Orientierungen aufgeworfen, zu denen sich die Mitschülerinnen und Mitschüler in Beziehung setzen müssen.

Die ersten Wortbeiträge in der Diskussion sind Argumentationen, die sich um Differenzierungen und die adäquate Verwendung von Begriffen bemühen. Dieser ‚fachli-

che' Modus des Sprechens über politische Phänomene ist distanziert und ermöglicht es, eigene politische Positionierungen zunächst zu vermeiden. Inhaltlich geht es nach diesen begrifflichen Abgrenzungsversuchen um den Umgang mit dem Phänomen Pegida. Dabei dokumentiert sich die gemeinsam hervorgebrachte Orientierung, dass politische Positionen unter Verzicht auf pauschale Vorverurteilungen in eine inhaltliche und differenzierte Auseinandersetzung mit dem als durchaus legitim erachteten politischen Akteur Pegida münden sollten. Der Einzelne muss sich innerhalb einer solchen Auseinandersetzung ein eigenständiges Urteil bilden können, ohne durch Andere bevormundet oder vereinnahmt zu werden. Diese Orientierung ist schon im Eingangsimpuls angelegt und wird hier elaboriert. Damit wird eine Differenz zwischen politischen Positionierungen zu Pegida, die zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen, und der Art und Weise, wie man über das Phänomen spricht, etabliert. Dieser Anspruch einer selbstständigen Urteilsbildung basiert möglicherweise bereits auf einem fachkulturellen Wissen darüber, worum es im Gemeinschaftskundeunterricht geht – nämlich um begründete Positionierungen. Der folgende Ausschnitt illustriert das exemplarisch:

Paul: da einfach mit Gegendemos ohne irgendwelchen Sinn zu antworten- am Beispiel- zum Beispiel, ä::hm hab ich ja schon in Geschichte erzählt. (..) Ä::hm, Kumpels von mir, die sind in Dresden. Die studieren da. Da- die gehen manchmal auch zu diesen- is ja jetzt auch bloß paar Mal zur Demo gegangen Pegida. Da gibt's welche an der Uni, also Professoren, die befehlen denen richtig, zu Gegendemos zu gehen. Also ohne Grund, obwohl die sich nicht mal damit beschäftigen richtig. Und das is halt das- das is'n Missstand-

Jörg: Das- da würdest du auch sagen, man muss die- (..) Programmpunkte ernst nehmen.

Paul: Man muss das ernst nehmen und man muss och die Leute ernst nehmen (..) und nicht nur sagen, dass das alles Nazis sind.

Jörg: Und mit den sprechen.

Hier verurteilt Paul eine behauptete Praxis, bei der Universitätsprofessoren Studierenden die Teilnahme an Gegendemonstrationen „befehlen“. Seine Beschreibung verweist auf die Abgrenzung gegenüber der Verweigerung einer inhaltlichen Auseinandersetzung und dem Absprechen der eigenen Urteilsfähigkeit seitens gesellschaftlicher Eliten. Stattdessen müsse man die „Programmpunkte ernst nehmen“ und einen Dialog über die damit verbundenen Positionen ermöglichen, wie Paul seinen schon zuvor aufgeworfenen Orientierungsgehalt gemeinsam mit Jörg weiter elaboriert. Die Bezeichnung von Demonstrationsteilnehmern als „Nazis“ wird hier als Strategie der anderen markiert, eine Debatte zu verhindern. Damit ist – wie der weitere Diskussionsverlauf zeigt – keine Ablehnung von Gegendemonstrationen verbunden („ich finde genauso wie Pegida mit den Programmpunkten und ihren Demos so Zeichen und Statements setzen will kann man auch mit ner Gegendemo n Zeichen setzen“). Entscheidend ist vielmehr, inwiefern der Einzelne seine eigene Überzeugung unbeeinflusst und frei artikulieren kann („dass man sich da selber jeder selber seine Meinung bilden muss“).

Vor allem im zweiten Teil der Diskussion kommt es dann zu stärker emotional aufgeladenen Beiträgen, die sich inhaltlich mit der Asyl- und Zuwanderungspolitik beschäftigen. Dieses Thema wird prominent durch Pegida repräsentiert, ist in der Eingangsfrage aber nicht explizit enthalten. Darin dokumentiert sich die hohe Relevanz dieses Themas für die Lernenden. Sie inszenieren sich, wie im Eingangsimpuls bereits angelegt, als Repräsentanten der Mehrheitsgesellschaft, die exklusiv ist, die sich von den Anderen, den Muslimen und Ausländern, abgrenzt und die über Einwanderung entscheidet. Diese klare Differenz wird von niemandem in Frage gestellt. Daneben

wird eine weitere, mit klarer Wertung verbundene Differenz zwischen zwei Gruppen von Ausländern artikuliert. Diese Unterscheidung bleibt dichotom und verhindert an dieser Stelle einen differenzierenden Blick auf das Thema. Die Akzeptanz von Einwanderung in die Gemeinschaft ist demzufolge wesentlich abhängig von einem ökonomischen Kalkül, einem Kosten-Nutzen-Denken mit Blick auf die Möglichkeiten des Sozialstaats und der kulturellen Integrationsbereitschaft derjenigen, die einwandern wollen. Die Möglichkeit einer Integration ist gleichwohl bestimmten Bedingungen unterworfen, etwa an der Arbeitswelt teilhaben zu können („wie will man sich bitte integrieren wenn man nicht arbeiten kann und in diesem Asylbewerberheim bleiben muss?“). Einwanderungspolitik wird hier kaum, um nur eine Alternative zu nennen, aus einer Menschenrechtsperspektive betrachtet, wo universelle Werte und rechtsstaatliche Prinzipien gelten, sondern auf der Ebene sozialstaatlicher Umverteilung und daran gebundener Verteilungskriterien. Folgender Ausschnitt steht hierfür exemplarisch:

Astrid: Also, um auf dein Punkt zurückzukommen, ich glaub, der Punkt ist nicht der, dass wir- (...) die arbeitenden Ausländer (...) loswerden wollen, sondern eher die, die dem Staat so wie n bisschen auf der Tasche liegen. Die herkommen und meinen, sie müssen hier nichts machen und bekommen- ((schaut zur Sitznachbarin)) Was hast du gesagt für Geld?

Caro: Die kriegen ganz gering- a- Die kriegen ja viele Gelder von uns. Also, (...) doch von uns. Die kriegen ja ihr Asylgeld. Die kriegen ja, wie Paul das vorhins meinte mit diesen Asylheimen, wo die einge- (...) quetscht werden. Ich glaub nicht, dass das- das- weiß nicht, wie das ist, aber die kriegen ja trotz allem Wohngeld und die kriegen viel. Die kriegen Wohnungen von uns-

Astrid: Und das ist dann der Punkt, wo ich sage, (...) das find ich nicht in Ordnung. Ich finde es in Ordnung, wenn sie sich hier integrieren und versuchen sich hier einzuleben, auf Deutsch arbeiten gehen oder studieren oder so. Damit hab ich überhaupt kein Problem und ich glaube, die Anhänger- die meisten Anhänger von Pegida auch nicht. es geht halt einfach darum, dass die Leute, die uns zu Hauf auf der Tasche liegen und sich einfach nicht kümmern, weil sie meinen, es wird schon irgendwie, (...) dass es denen jetzt so n bisschen an den Kragen geht.

Astrid und Caro führen gemeinsam die Unterscheidung zwischen ‚nützlichen‘ und ‚willkommenen‘ „Ausländern“ – die sich integrieren, die arbeiten gehen oder studieren – und den unwillkommenen, aber dennoch alimentierten „Ausländern“ ein, die „nichts machen“ und dafür „Geld bekommen“. In einer drastischen Sprache werden diese „Ausländer“ als eine Belastung konstruiert, von der man sich befreien müsse. Auffällig ist auch hier die Betonung der Gemeinschaft, der man sich selbst zugehörig fühlt und die man von den Anderen abgrenzt, die nicht nur unbestimmt und fremd bleiben, sondern die man auch noch direkt unterstützt, ohne dass sie es sich ‚verdient‘ haben.⁶

Eine Schülerin reagiert auf das inzwischen emotional aufgeladene Sprechen über die Frage nach dem Umgang mit bestimmten Gruppen von Einwanderern, indem sie auf die Islamisierung als dem eigentlichen Thema verweist. Dies kann als Versuch einer rituellen Konklusion, d.h. der Herbeiführung eines Themenwechsels ohne ‚echte‘ Beendigung der vorherigen Themenverhandlung, gelesen werden. Der Moderator ignoriert diesen Versuch und elaboriert den Orientierungsgehalt einer Steuerung von Zuwanderung in Abhängigkeit vom erwarteten Nutzen („gezielt schauen, wen wir gebrauchen können“) sowie der Anpassungswilligkeit („wer sich integriert“) und bringt exemplarisch das kanadische Zuwanderungssystem als Vorbild ins Spiel. Er teilt insofern die Orientierung seiner Vorrednerinnen, wählt jedoch eine andere, weniger emotionale Sprache. Er verschiebt den Modus der Auseinandersetzung wieder hin zu einer stärker ‚fachlichen‘ Diskussion und orientiert diese damit auf den unterrichtlichen Rahmen zurück. Schließlich fordert der Lehrer eine Beendigung der Diskussion. Die

Moderatoren bedanken sich und es wird zum Abschluss applaudiert, wodurch eine gewisse Künstlichkeit des inszenierten Gesprächs sichtbar wird.

3. „Jetzt ist die Frage gewesen: bin ich für oder gegen Pegida?“ Der Einstieg des Lehrers in das Gespräch

Nach der dargestellten schülergeleiteten Klassendiskussion, bei der sich der Lehrer vollständig mit eigenen Beiträgen zurückhält, übernimmt dieser nun wieder die Leitung der Klasse. Zu diesem Zeitpunkt bestehen mehrere Anschlussmöglichkeiten: Er kann sich den aufgeworfenen Orientierungen der Lerngruppe anschließen und diese weiter ausarbeiten oder ihnen völlig neue Rahmungen entgegenstellen. Unmittelbar nach der Diskussion bedankt er sich zunächst für „die sehr ausführliche Wochenshow“ und kündigt an, „nochmal ein bisschen alle aufzuklären“, damit sich dann jeder eine Meinung bilden könne. Es folgen Informationen zu den Ursprüngen von Pegida und dem Anwachsen der Teilnehmerzahlen. Ein Neun-Punkte-Programm von Pegida wird an die Wand projiziert. Der Lehrer wird schließlich von der Schülerin Astrid im Vorbeigehen zur Positionierung aufgefordert („Sind Sie für Pegida oder dagegen?“). Er geht nicht sofort darauf ein und projiziert eine weitere Folie an die Wand, die Zahlen über die Kosten der Zuwanderung enthält. Sie wird von einem Schüler laut vorgelesen. Anschließend beginnt er seinen eigenen Beitrag wie folgt:

„So, jetzt ist die Frage (.) gewesen, bin ich für oder gegen Pegida, ja? (.) Also ich muss eins sagen ähm (..) auf alle Fälle (...) merkt man (.) dass (.) in Deutschland ne sehr große Unwissenheit da ist, ja? Und äh, ich möchte den Pegida Anhängern keinen Vorwurf machen, dass sie auf die Straße gehen, weil ich denke auch, dass die Politik es versäumt hat, die deutsche Bevölkerung aufzuklären und vielleicht auch entsprechende Gesetze zu verabschieden, die mittlerweile ähm in der neoglobalisierten Welt nötig wären, ja? Wir leben in einer Welt mittlerweile, wo es weniger und weniger um Grenzen gibt, wo es immer mehr zur kulturellen Vermischung kommt ähm und da muss man sich um entsprechende Gesetze verabschieden, ja? In welche Richtung auch immer, das muss die Politik entscheiden.“

In diesen ersten Äußerungen werden bereits markante Eckpunkte eines Orientierungsrahmens sichtbar, der in den folgenden zehn Minuten weiter entfaltet wird. Statt einer persönlichen Stellungnahme zu Pegida wird hier ein analysierender Modus installiert, indem über Pegida gesprochen wird. Eine „große Unwissenheit“ wird als nachvollziehbare Ursache für Pegida genannt und damit an eine zentrale Prämisse der vorangegangenen Schülerdiskussion angeschlossen. Darüber hinaus kann mit dem Verweis auf „Unwissenheit“ die Problematik didaktisch bearbeitet werden und bleibt nicht mehr ein Thema der Straße, sondern wird zu einem des Unterrichts. Es geht um Aufklärung, um neue Erkenntnisse, Einstellungen, Sichtweisen und Urteile gegenüber der Migrationspolitik, die sowohl die Schülerinnen und Schüler gewinnen, die aber auch nach außen gewendet, letztlich Pegida den ‚Boden‘ entziehen sollen.

Eine neue Nuance, die im Beitrag des Lehrers nun aufgeworfen wird, bezieht sich auf die Adressierung der Verantwortlichen: Es ist „die Politik“, die eine Aufklärung der „deutschen Bevölkerung“ genauso „versäumt“ hat wie „Gesetze zu verabschieden“, die in einer „neoglobalisierten Welt“ aber „nötig wären“. Welche Gesetze dies sind wird an dieser Stelle nicht weiter konkretisiert. In diesen Äußerungen dokumentiert sich ein Politikverständnis, das an das Modell des Politikzyklus anschlussfähig ist: Politik hat die Aufgabe, Probleme rechtzeitig aufzugreifen und sie in den Modus der Problembe-

arbeitung und -lösung zu bringen. Der Entscheidungsbegriff wird ins Zentrum gerückt und damit eine Handlungsebene angesprochen, die vorrangig die politischen Institutionen als Akteure heraushebt. Die Einbeziehung der Zivilgesellschaft unterbleibt zunächst und kommt bei Pegida als Antwort auf „Versäumnisse“ eher indirekt zur Sprache. Insofern dokumentiert sich auch ein hierarchisches Verständnis von „Politik“ und „Bevölkerung“: die Bevölkerung verbleibt passiv, wohingegen die Politik notwendige Lösungen – in „welche Richtung auch immer“ – formulieren muss. Pegida wird damit eine Art Indikator für die Versäumnisse politischer Maßnahmen vor dem Hintergrund einer sich dynamisch verändernden gesellschaftlichen Ordnung.

Die oben benannte Verantwortlichkeit der Politik wird vom Lehrer im Anschluss weiter ausgebaut („Die Politik muss sich schnell was einfallen lassen, hier in Deutschland gewisse Aufklärung zu betreiben“) und später in den Kontext der Bevölkerungsentwicklung gestellt. In diesem Zusammenhang wird ein Argument für die Notwendigkeit von Migration formuliert, das wie in der Schülerdiskussion auf die Prämisse einer aufrechtzuerhaltenden Ordnung einerseits und ökonomischer Notwendigkeiten andererseits verweist („Aber wir sterben aus ohne Migranten“; „ohne Ausländer werden wir schneller als wir denken wirtschaftlich schwächeln“). Die Positionierung des Lehrers kulminiert schließlich in folgender Aussage: „Ich denke sogar, meine persönliche Meinung, wir brauchen sogar die Ausländer oder die Migrationsbürger, um unsern Wohlstand zu erhalten. (.) Das ist meine persönliche Meinung.“ Die mehrfache Betonung der „persönlichen Meinung“ zeigt ein Herantasten an eine für den Kontext des Politikunterrichts „angemessene“ Formulierung. Es dokumentiert sich eine Vorsicht vor politischen Positionierungen, die wir in vielen der von uns untersuchten Unterrichtsstunden bei verschiedenen Lehrpersonen beobachten konnten.

Der Lehrer nimmt eine migrationsfreundliche Haltung an, die auch während der Schülerdiskussion zuvor von einigen, aber nicht allen Lernenden vertreten worden ist. Insofern ist die Auseinandersetzung mit dem Thema insgesamt von kontroversen Positionen geprägt. Gleichzeitig bleiben die Rahmungen, innerhalb derer das Thema diskutiert wird, auch in der lehrergeleiteten Diskussion konstant. Pegida bleibt ein legitimer Akteur im politischen Diskurs und wird als nachvollziehbare Folge einer problematischen gesellschaftlichen und politischen Situation verstanden. Die Argumentationen sind zumeist ökonomisch gerahmt, wohingegen alternative Bezugnahmen, z.B. auf ethische oder rechtliche Kontexte, nicht vorgenommen werden. Die Redebeiträge der Lehrkraft können als doppeltes Harmonieangebot verstanden werden, indem eine abstrakte Einheit („die Politik“) als verantwortliche Instanz adressiert wird: Einerseits bezüglich der Gesellschaft, also dem Außen des Klassenzimmers, dessen Kontroversen durch ein „richtiges“ Antworten der Politik auf aktuelle Herausforderungen gelöst werden könnten. Andererseits bezüglich der Lerngruppe, also dem Innen des Klassenzimmers, indem die Kontroversen zwischen den Schülerinnen und Schülern untereinander sich insgesamt ebenfalls durch die Adressierung der Politik auflösen lassen. In diesem schulischen Mikrokosmos zeigen sich Grundtendenzen einer Einwanderungsdebatte, wie sie in der Folgezeit in den deutschen Medien breit geführt werden sollte.

4. Schlussfolgerungen

Das Format der schülergeleiteten Klassendiskussion bietet einen Rahmen, in dem Schülerinnen und Schüler politische Themen nach eigener Relevanz entfalten können. Es kommt zu einer Aushandlung mit hoher interaktiver Dichte. Die Lernenden haben

die Möglichkeit, Wissensbestände über und Haltungen zu politischen Themen in den Unterricht einzubringen, die in ihrer Lebenswelt außerhalb der Schule fundiert sind. Insofern spiegeln sich auf diese Weise gesellschaftliche Diskurse im Unterricht wider. Die Chance auf Multiperspektivität und damit auch Kontroversität ist gegenüber einem lehrkraftzentrierten Unterricht, in dem Klassendiskussionen durch die enge kommunikative Rahmung der Lehrkraft eine Tendenz zur Homogenisierung der Perspektiven aufweisen (vgl. Jahr & Hempel 2016, S. 184ff.), deutlich erhöht. In einer rekonstruktiven Perspektive auf diese Interaktionen können die kollektiv geteilten oder heterogenen Lernvoraussetzungen einer Klasse identifiziert werden. Ein solches Wissen kann wiederum eine wichtige Planungsgrundlage für einen Politikunterricht darstellen, der sich dem Prinzip der Schülerorientierung verpflichtet fühlt (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 61ff.).

Die Kehrseite der fehlenden Steuerung durch die Lehrkraft kann in dem Risiko bestehen, dass Aussagen im Raum verbleiben, die falsch, unvollständig oder zumindest klärungsbedürftig sind. Ein Erfassen der zahlreichen Beiträge und der sie strukturierenden Prämissen ist während des Vollzugs schülergeleiteter Klassendiskussionen kaum zu leisten. Für Themen mit einer hohen Komplexität und Aktualität ist zu überlegen, ob nicht stärker strukturierende Diskussionsverfahren wie Pro-Kontra-Streitgespräche oder Fishbowldiskussionen geeigneter wären, den Verlauf der Klassendiskussion zu ‚zähmen‘, ohne dabei die grundsätzlich wünschenswerte Multiperspektivität zu verhindern.

Obwohl die Beiträge dieser Klassendiskussion auf der Oberfläche kontrovers und heterogen erscheinen, lassen sich darunter liegende, kollektiv geteilte Orientierungen und Deutungsmuster in der Lerngruppe erkennen, die ein homogenes Milieu der Schülerinnen und Schüler nahelegen. So werden beispielsweise durchgehend Differenzen zwischen ‚Einheimischen‘ und ‚Fremden‘, Inländern und Ausländern produziert, wobei die Wahrnehmungen des Fremden verknüpft werden mit Verweisen auf Sozialpolitik, Arbeitsmarkt und Kultur. Aus den wiederkehrenden Argumentationen lässt sich ein von allen geteiltes Kulturverständnis rekonstruieren, das nationalstaatlich gerahmt und hermetisch abgeschlossen ist. Diese Vorstellung von Kultur und Nation als eine Art ‚Container‘ ermöglicht erst die klare Grenzziehung zwischen Innen und Außen. Mit den ökonomischen Folgen von Zuwanderung und der kulturellen Differenz der Zuwandernden sind dann jene Bereiche angesprochen, die als „Unsicherheit und Unbehagen“ (Decker 2015, S. 31) auch Unterstützerinnen und Unterstützer von AfD und Pegida antreibt. Auch dort findet sich darüber hinaus die Konstruktion eines homogenen, vage bleibenden „Wir“ in Abgrenzung zu vermeintlich bevorteilten „Anderen“, die einen wesentlichen Aspekt rechtspopulistischer Rhetorik bildet (vgl. Zick 2015, S. 10).

Diese Diagnose von kollektiv geteilten und impliziten Orientierungen ‚unterhalb‘ der Textoberfläche führt zu weiteren Fragen. Zum einen wird ein doppeltes Problem der Grenzen des Kontroversitätsgebots sichtbar: Welche Positionen müssen in eine Diskussion Eingang finden und wie weit reicht die Akzeptanz menschenrechtlich bedenklicher Positionen im Klassenzimmer (vgl. Pohl 2015)? Zum anderen ist zu fragen, wie mit einer solchen Homogenität auf der Ebene der Orientierungen umzugehen ist. Reinhardt (2012, S. 31) schlägt vor, dass in politisch homogenen Lerngruppen durch eine gezielte Politisierung der Lehrperson Kontroversität aktiv hergestellt werden soll. Unser Beispiel zeigt aber, dass es Klassendiskussionen geben kann, die durch eine Kontroversität an der Oberfläche bei gleichzeitiger Homogenität auf der Ebene impliziter Prämissen gekennzeichnet sind. Auch die lehrerzentrierte Phase durchbricht hier diese Homogenität nicht. Die Herausforderung zur Herstellung von Kontroversität ist

dann eine sehr viel anspruchsvollere. Sie wirft Fragen nach der Rezeption aktueller sozialwissenschaftlicher Debatten um den Kulturbegriff auf, dem Verhältnis von Nationalstaat und Globalisierung sowie Fragen nach Schwerpunkten und Themen des Lehrplans und der Lehrerausbildung.

Von Akteuren wie Pegida geprägte Diskurse sind nicht nur als ein sozialwissenschaftlich zu analysierendes Phänomen im Politikunterricht präsent, sondern können auch in den Argumentationen der Beteiligten im Klassenzimmer verankert sein. Es erscheint fraglich, ob sich ein derart aktuelles und kontroverses Thema für auf Analysefähigkeit zielende Zugänge wie eine Problemstudie (vgl. Fischer 2015) eignet, die eine Distanz voraussetzen, welche häufig nicht vorhanden sein dürfte. Dies tangiert grundsätzliche Fragestellungen der Didaktik politischer Bildung: Wie kontrovers und politisiert darf ein Thema eigentlich sein, ohne dass Unterricht aufhört, Unterricht zu sein? Was bedeutet eigentlich Urteilsbildung, wenn sich analytische Distanz zum Gegenstand schwer herstellen lässt? Was kann ein zufriedenstellendes Ergebnis einer solchen Unterrichtsstunde sein? Dies ist kein Plädoyer für die Ausblendung kontroverser Themen- und Fragestellungen. Erst durch die Behandlung solcher Fragen im Politikunterricht kann die Chance entstehen, dass sich Lernende ihrer eigenen Perspektive bewusst werden und sie gegebenenfalls irritieren lassen. Unser Beispiel verweist aber auch auf die Notwendigkeit für Lehrende und Lernende, ein begriffliches Instrumentarium zur Verfügung zu haben, um kontroverse Phänomene wie Pegida in einen politischen und gesellschaftlichen Kontext einzuordnen und Zugänge zur Herausbildung eigener politischer Positionen und Urteile zu ermöglichen. Es steht dabei außer Frage, dass auch Lehrpersonen Teil der Gesellschaft und spezifischen Milieus zugehörig sind. Dies zu reflektieren ist neben einer breiten fachlichen Fundierung, die im Sinne einer „Diagnosekompetenz“ (vgl. Petrik 2013, S. 47) die Analyse von kollektiven Orientierungen von Schülerinnen und Schülern erlaubt, ein wichtiger Aspekt der fachdidaktischen Professionalität von Lehrkräften.

Anmerkungen

- 1 Die Unterrichtsstunde fand neun Tage nach den islamistisch motivierten Terroranschlägen auf das Satiremagazin Charlie Hebdo in Paris und vier Tage nach der mit 25 000 Teilnehmenden größten Demonstration von Pegida in Dresden statt. Der Landesschülerrat Sachsen (2014) kritisierte zu diesem Zeitpunkt – auch unter Verweis auf die vielen Dresdner Schülerinnen und Schüler, die an den Demonstrationen teilnahmen – die fehlende Auseinandersetzung mit Pegida und Themen wie Zuwanderung in der Schule.
- 2 Unser Dank gilt den Lehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern, die uns einen Einblick in ihren Unterricht gewährt und diese Analyse ermöglicht haben.
- 3 Eine Darstellung der Ergebnisse aus der Analyse dieser Passage ist bereits als Kontrastfall zu einem anderen Unterrichtsetting unter der Frage nach der Form der Verhandlung kontroverser Themen im Politikunterricht veröffentlicht worden (vgl. Jahr, Hempel & Heinz 2016).
- 4 Hierbei halten abwechselnd zwei Lernende am Anfang der Stunde einen rückblickenden Vortrag zu politischen Ereignissen der vergangenen Woche. Dazu gehört ebenfalls die Moderation einer daran anschließenden Klassendiskussion zu einem dieser Ereignisse.
- 5 Die Transkription orientiert sich am Transkriptionssystem TiQ (vgl. Bohnsack 2014, S. 253ff.): ((lachen)) = szenischer Kommentar; (.) = Pause in Sekunden; provokativ = Betonung; u::nd = Dehnung von Lauten; Islamis- = Abbruch eines Wortes.
- 6 Die hier zitierte Passage ist der dramaturgische Höhepunkt der Diskussion. Es gibt auch Redebeiträge, die sich explizit gegen Pegida aussprechen: „aber ich denke auch dass gegen Pegida ganz schön viel spricht [...] die Prozentzahl d- ähm des Islams in Deutschland sind noch

nicht so dass man da irgendwie befürchten müsste dass das Christentum und das Judentum verdrängt wird und ä h m des Weiteren muss man ja auch sagen dass Deutschland inzwischen ohne ähm die Ausländer oder Immigranten, die hier leben und arbeiten auch inzwischen nicht mehr bestehen könnte [...].“ Die oben dargestellten Differenzziehungen und die ökonomische Rahmung der Argumentation bleiben gleichwohl bestehen.

Literaturverzeichnis

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016). Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. Aufl.). Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Bonnet, A. (2011). Erfahrung, Interaktion, Bildung. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 189-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Breidenstein, G. (2015). Qualitative Unterrichtsforschung und (fach-)didaktische Reflexion. In A. Petrik (Hrsg.), Formate fachdidaktischer Forschung in der politischen Bildung (S. 17-33). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Decker, F. (2015). AfD, Pegida und die Verschiebung der parteipolitischen Mitte. APuZ 65 (40), 27-32.
- Fischer, C. (2015). Was kann man an der PEGIDA-Bewegung (immer noch) lernen - und wie? Politikdidaktische Reflexionen mit einer Problemstudie als Beispiel. Gesellschaft - Wirtschaft - Politik (GWP) 64 (4), 567-580.
- Jahr, D. & Hempel, C. (2016). Lohnt sich das? Erkenntnischancen eines inklusionsbezogenen Forschungsprojekts zur Unterrichtssimulation „Dorfgründung“. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs (S. 182-192). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahr, D., Hempel, C. & Heinz, M. (2016). "... not simply say that they are all Nazis." Controversy in Discussions of Current Topics in German Civics Classes. Journal of Social Science Education 15 (2), online unter: <http://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/1481/1577>
- Landesschülerrat Sachsen (2014). PEGIDA-Demos zeigen Mangel und Notwendigkeit an politischer Bildung! online unter: <http://lsr-sachsen.de/2014/12/pegida-demos-zeigen-mangel-und-notwendigkeit-an-politischer-bildung/>. Zugriff am 12.04.2016
- May, M. (2015). Ordnungsbildung in fachkulturellen Praktiken. Empirische Rekonstruktionen am Beispiel der politischen Bildung. Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 6 (1), 72-91.
- Petrik, A. (2013). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (2. Aufl.). Opladen: Budrich
- Pohl, K. (2015). Kontroversität: Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung? In BpB (Hrsg.), Dossier Zukunft Bildung. Online unter: <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/208270/kontroversitaet?p=all>. Zugriff am 12.04.2016.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre (S. 209-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinhardt, S. (2012). Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Vorländer, H., Herold, M. & Schäller, S. (2016). PEGIDA. Entwicklung, Zusammensetzung und Deutung einer Empörungsbewegung. Wiesbaden: Springer VS.
- Zick, A. & Küpper, B. (2015). Volkes Stimme? Rechtspopulistische Überzeugungen der Mitte. APuZ 65 (40), 9-16.