

Der Orientierungsrahmen in Zeiten gesellschaftlicher Transformation

LERNEN ZWISCHEN
MIGRATION
UND POPULISMUS



Unterrichtsmaterial zum
KMK-Orientierungsrahmen
für den Lernbereich
Globale Entwicklung

für die Fächer
Politik & Wirtschaft
und **Geschichte (Sek I & II)**

**ENGAGEMENT
GLOBAL**

Service für Entwicklungsinitiativen



**U N I K A S S E L
V E R S I T Ä T**

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. Vorwort	03
2. Aufbau und Ziel dieses Heftes	05
3. Unterrichtsmodule – Schwerpunkt: Populismus	07
M (1) Rechtspopulismus, erklärt am Beispiel der PSL (Partido Social Liberal) in Brasilien von Marian Bonami, Simon Heimerl & Yannik Henrich	08
M (2) Warum werden rechtspopulistische Parteien gewählt? von Maren Dasenbrock & Stefanie Wolke	16
M (3) Migration und Arbeitsmarkt von Jan Elvert & Janna Josten	30
4. Unterrichtsmodule – Schwerpunkt: Flucht und Migration	40
M (4) Fluchtursachen von Eva Bartoszewska, Isabel Führer, Maximilian Kohler & Birthe Praedel	41
M (5) Diskriminierung und Verfolgung/Landraub und Rohstoffhandel als globale Fluchtursachen von Melike Celik, Aschna Hamza & Burcu Kocakaplan	57
M (6) Flucht und Vertreibung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges von Anne Braun, Cindy Fricke & Daniel Schultheiß	69
M (7) Was bedeutet Heimat und warum verlassen Menschen sie? von Chiara Pöllmann, Saskia Pukat & Franziska Reith	82
5. Unterrichtsmodule – Schwerpunkt: Migration, Kultur, Identität	90
M (8) Kulturelle Vielfalt – Herausforderung und Chance von Kristina Bach, Kevin Beuermann & Qudsia Scharifi	91
M (9) Identität von Regina Bockshorn, Claudia Hunink, Volkan Sarica & Mallalai Yousifzai	99
6. Impressum	111



1. Vorwort

Die Herausforderungen

Migration und Populismus – zwei Phänomene, über die in Politik und Gesellschaft mindestens kontrovers, oft jedoch emotional hoch aufgeladen diskutiert wird. Die Frage, wie beidem zu begegnen ist, ist nicht nur im nationalen, sondern vielmehr im globalen Maßstab eine zentrale Herausforderung der Gegenwart. Einfache Antworten auf diese komplexen Entwicklungen sind keine Lösung.

Im Jahr 2017 befanden sich, so schätzt die Flüchtlingsorganisation der Vereinten Nationen, 68,5 Millionen Menschen auf der Flucht (vgl. UNHCR 2018). Die Gründe dafür sind zahlreich. Sicher sind es die seit Jahren andauernden Konflikte, z.B. in Syrien und im Jemen, oder die nach wie vor prekäre Sicherheitslage in Afghanistan, die hier eine zentrale Rolle spielen. Es ist jedoch auch und nicht zuletzt der im globalen Maßstab höchst ungleich verteilte Zugang bzw. Verbrauch von (lebenswichtigen) Ressourcen und die damit einhergehende Auslagerung der sozialen und ökologischen Kosten auf andere (vgl. Brand/Wissen 2017, Lessenich 2016). Die Kosten einer für viele Menschen zur Normalität gewordenen Lebensweise, die günstige (auch internationale) Mobilität, ständige Verfügbarkeit von vergleichsweise billigen Lebensmitteln und andere Formen des Konsums umfasst, tragen andere - und vor allem: andere anderswo auf der Welt. Dabei sind es nicht zuletzt transnational operierende Wirtschaftsakteur*innen, deren Gewinnerwartungen ebenso von niedrigen Lohnkosten, Sozialstandards und Deregulierungen im Steuer- und Naturschutzbereich abhängen, wie die Dividenden, welche ihre Aktionär*innen regelmäßig erwarten. Das Spannungsverhältnis zwischen *wirtschaftlicher* Einfluss- und *politischer* Regulierungsmacht, zwischen *ökonomischen* Interessen einerseits und den *sozialen wie ökologischen* Folgen andererseits wird dabei immer wieder aufs Neue offensichtlich.

Der Wunsch, die jeweils individuelle Vorstellung eines guten Lebens Realität werden zu lassen, für sich selbst, für Familie oder Verwandte, ist folglich häufig mit dem Verlassen des gegenwärtigen Aufenthaltsortes verbunden.

Doch nicht nur das *Gehen* bedeutet häufig große Anstrengungen und Gefahren für Gesundheit und Leben. Dasselbe gilt für das *Ankommen*, für die Tage, Monate und Jahre danach. Insbesondere in den Jahren 2015 fortfolgende – nach dem „Langen Sommer der Migration

2015“ (Hess et al. 2017) sind diejenigen Stimmen in der politischen und gesellschaftlichen Diskussion immer dominanter geworden, die von „Islamisierung“, „Überfremdung“, „Sozialschmarotzern“, „Asyltourismus“, „Deutschland als „Weltsozialamt“, „Anti-Abschiebe-Industrie“ und am extremistischen Flügel vom sogenannten „Großen Austausch“ sprechen. Die rhetorische Gewalt wird von derjenigen gegen Menschen begleitet. Nichtregierungsorganisationen dokumentierten tausende gewalttätige Übergriffe gegen Geflüchtete und deren Unterkünfte in den vergangenen Jahren (vgl. Amadeu Antonio Stiftung/Pro Asyl 2017). Politisch sind diese Positionen mittlerweile durch zahlreiche Parteien in vielen Parlamenten Europas mindestens als starke Fraktionen vertreten. In nicht wenigen Fällen sind sie an der Regierung beteiligt oder allein in der Regierungsverantwortung. Die Entwicklung ist dabei keine exklusiv europäische. In den USA ist Donald Trump bereits seit drei Jahren im Amt, die Politik des türkischen Präsidenten Erdogan steht nach wie vor massiv in der Kritik und in Südamerika reiht sich Jair Bolsonaro als neuer Präsident Brasiliens in die Liste jener ein, die neben einem autoritären Regierungsstil eine genaue Vorstellung davon haben, wer legitimer Teil der jeweiligen Gesellschaft ist und wer eindeutig nicht dazu gehört.

Globales Lernen und Politische Bildung

Vor dem Hintergrund solcher Entwicklungen muss Bildung verstanden werden als *ein* Mittel, um ein Bewusstsein für jene gegenwärtigen und zukünftigen Herausforderungen zu entwickeln, die eigene individuelle Mitverantwortung kritisch zu reflektieren sowie auf deren Bewältigung hinzuarbeiten (vgl. Klafki 2007). Der Ansatz des Globalen Lernens eignet sich dabei besonders, um diese epochaltypischen globalen Strukturprobleme unserer Zeit im Rahmen von Bildungssettings zu thematisieren (vgl. ebd.). Denn um Globalisierungsprozesse und die damit einhergehenden politischen, ökonomischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen lernend zu erschließen, so zeigen die Erfahrungen aus der Bildungspraxis, bedarf es eines besonderen Zugangs – diesen bietet das Globale Lernen (vgl. Overwien 2018).

Dabei sollen die Lernprozesse nicht etwa bei der Informationsbeschaffung über und der Analyse von Globalisierungsprozessen enden. Lernen wird hier nicht verkürzt als eine rein abstrakte intellektuelle Denkleistung verstanden. Vielmehr sollen das Erkennen und Bewerten immer auch zum konkreten Handeln befähigen und anregen. Das EPIZ-Berlin

bringt diesen Anspruch auf den Punkt, indem es Lernen im globalen Kontext immer auch als Grundlage und Stein des Anstoßes sieht, „*sich an der Entwicklung einer zukunftsfähigen Gesellschaft zu beteiligen*“ (EPIZ 2015, 7). Insofern liegt es nahe, Globales Lernen für die Politische Bildung weiter zu erschließen. Denn auch diese will „nicht bei einer folgenlosen Analyse, einer passiv-intellektuellen Kritikfähigkeit [...] stehen bleiben“ (Nonnenmacher 2011, 466). Auch sie will Lernende ermutigen und befähigen, Probleme und Konflikte zu analysieren, zu beurteilen und durch konkretes Engagement auf Veränderungen hinzuwirken.

Globales Lernen in die Schule bringen – Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Dem Leitbild einer nachhaltigen globalen Entwicklung verpflichtet, obliegt es gegenwärtigen ebenso wie nachkommenden Generationen, Kompetenzen „für eine zukunftsfähige Gestaltung“ (OR 2016, 18) der sozialen, politischen, ökonomischen und ökologischen Verhältnisse zu erwerben. Lernende müssen befähigt werden, gestaltend „Mitverantwortung im globalen Rahmen“ (ebd. OR 2016, 18) übernehmen zu können. Zu diesem Zweck muss Globales Lernen, im Rahmen einer Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in Schulstrukturen, Unterricht und Fachdidaktik verankert werden. Um diesen Prozess zu unterstützen, hat die Kultusministerkonferenz in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung sowie zahlreichen Lehrer*innen und Fachdidaktiker*innen den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung erarbeitet. Dieser unterstützt Bildungsakteur*innen und -institutionen auf unterschiedlichen Ebenen bei der Implementierung Globalen Lernens in Struktur und Praxis.

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung/Pro Asyl (2017): Gewalt gegen Flüchtlinge 2017: Von Entwarnung kann keine Rede sein. Online verfügbar unter: <https://www.proasyl.de/news/gewalt-gegen-fluechtlinge-2017-von-entwarnung-kann-keine-rede-sein/> (zuletzt geprüft: 28.02.2019).
- Brand, Ulrich/Wissen, Markus (2017): Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung von Mensch und Natur in Zeiten des globalen Kapitalismus. München: oekom Verlag.
- EPIZ Berlin (2015): Globales Lernen. Handbuch für Referent_innen. Konzeption, Durchführung und Auswertung von Veranstaltungen des Globalen Lernens. URL: http://www.epiz-berlin.de/wp-content/uploads/Ref_Handbuch_2017.pdf (zuletzt geprüft: 28.02.2019).
- Hess, Sabine et al. (2017): Der lange Sommer der Migration. Grenzregime III. Hamburg: Assoziation A.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim: Beltz.
- Lessenich, Stephan (2016): Neben uns die Sintflut: Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis. Berlin: Hanser.
- Nonnenmacher, Frank (2011): Analyse, Kritik und Engagement – Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts. In: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische Politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 459–470.
- Kultusministerkonferenz/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2016): Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Overwien, Bernd (2018): Flucht und Migration in Europa: Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse und lokaler Handlungsoptionen. In: Andreas Eis/Claire Moulin-Doos (Hrsg.): Kritische Politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen: Prolog Verlag, S. 133–134.
- UNHCR (2018): Statistiken. Online verfügbar unter: <https://www.unhcr.org/dach/de/services/statistiken> (zuletzt geprüft: 28.02.2019).

2. Aufbau und Ziel dieses Heftes

Der Kontext

Das vorliegende Materialheft versammelt neun Unterrichtsmodule. Die Unterrichtskonzepte samt dazugehöriger Materialien wurden für 90-minütige Doppelstunden unterschiedlicher Schulfächer, -formen und -stufen konzipiert. Thematisch bewegen sich alle, mit jeweils unterschiedlichem Fokus, innerhalb der Themenkomplexe Migration, Flucht und Populismus. Die Konzepte samt Materialien wurden von Lehramtsstudierenden im Rahmen des Projektseminars „Migration und Populismus als Themen Politischer Bildung“ an der Universität Kassel im Wintersemester 2018/2019 entwickelt. Sie sind das Ergebnis großen Interesses und außerordentlichen Engagements seitens der 27 angehenden Grundschul-, Haupt- und Realschul-, Gymnasial- sowie Berufsschullehrer*innen.

Ziel war es, das Konzept des Globalen Lernens entlang der im Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung definierten Leitideen, Kompetenzbereiche und Ziele für die eigene praktische Erarbeitung und Konzeption von Unterricht nutzbar zu machen.

Zielgruppe

Dieses Heft richtet sich an Lehrer*innen, Multiplikator*innen und andere interessierte Bildungspraktiker*innen und dient der Nutzung im Rahmen ihrer Arbeit. Die Module bieten Inspiration für eigene Unterrichtsüberlegungen, können aber auch in der hier vorliegenden Version – natürlich mit den jeweiligen lerngruppenspezifischen Anpassungen – direkt eingesetzt werden.

Zum Aufbau der einzelnen Module

Das vorliegende Heft umfasst neun Unterrichtsmodule. Die Module sind in den drei Themenkomplexen *Rechtspopulismus*, *Flucht und Migration* sowie *Migration, Kultur und Identität* verortet.

Jedem Unterrichtsmodul ist ein Überblick vorangestellt, welcher zentrale Eckdaten des nachfolgenden Stundenkonzepts zu entnehmen sind (etwa: Lernziel, Leitfrage der Doppelstunde, Kompetenzbereiche des Globalen Lernens, Kurzübersicht über die Methoden und Sozialformen, Kurzübersicht über die benötigten Materialien und Medien).

Auf den Überblick folgt der exemplarische Ablaufplan für die Doppelstunde. Dieser enthält Informationen über die Phasierung der Stunde (Einstiegs-, Erarbeitungs-, Diskussions- und

Sicherungsphasen) samt den jeweiligen Angaben zum konkreten Inhalt der einzelnen Phasen.

Auf den Ablaufplan folgen die jeweils für die Doppelstunde notwendigen Unterrichtsmaterialien.

Ogleich die Unterrichtskonzepte mit Blick auf konkrete Schulformen und -stufen geplant wurden, können diese mit den notwendigen Modifikationen jedoch problemlos adaptiert werden.

Zu den einzelnen Unterrichtsmodulen in diesem Heft

Schwerpunkt: Populismus

M (1) Marian Bonami, Simon Heimerl & Yanik Henrich nehmen die jüngsten Präsidentschaftswahlen in Brasilien zum Anlass, sich in ihrem Stundenentwurf dem Thema Rechtspopulismus aus globaler Perspektive zu widmen. Mit einem Gruppenpuzzle zu den Themenkomplexen „Rassismus“, „Korruption“, „Wirtschaftliche Entwicklung“ und „Kriminalität/ Armut“ erarbeiten die Schüler*innen zentrale Erklärungsansätze für den Wahlerfolg des derzeitigen brasilianischen Präsidenten Jair Bolsonaro.

M (2) Maren Dasenbrock und Stefanie Wolke werfen in ihrer Doppelstunde die Frage auf, warum rechtspopulistische Parteien Erfolge feiern. Dabei nehmen sie die Veränderungen im Bereich der Arbeitsmarktstruktur und Sozialpolitik in den Blick. Mithilfe der Talkshow-Methode wird somit eine politisch hochbrisante Kontroverse in den Bereichen Migration – Arbeitsmarkt – Beschäftigungsentwicklung aufgegriffen und im Unterricht verarbeitet.

M (3) Jan Elvert & Janna Josten widmen ihre Doppelstunde der oft in Stellung gebrachten Aussage, Migrant*innen und Geflüchtete nähmen „Anderen“ Arbeitsmöglichkeiten. Schüler*innen lernen in dieser Doppelstunde nicht nur unterschiedliche Aufenthaltstitel und die sich daraus ergebenden Zugänge zum Arbeitsmarkt kennen, sondern auch die Segmentierung desselben in unterschiedliche Bereiche und die Folgen für die Beschäftigten. Der Entwurf stellt somit eine Verbindung von Politischer und Ökonomischer Bildung her und wappnet Schüler*innen inhaltlich für die Argumentation gegen einen beliebten populistischen Vorwurf.

Schwerpunkt: Flucht und Migration

M (4) Eva Bartoszewska, Isabel Führer, Maximilian Kohler & Birthe Praedel gestalten in ihrem Entwurf eine einführende Doppelstunde zum Thema Fluchtursachen. Mithilfe von Informationstexten und dazugehörigen personalisierten Fallbeispielen erarbeiten die Schüler*innen sich selbstständig Kenntnisse über unterschiedliche Fluchtursachen und erkennen dabei, dass diese miteinander in Beziehung stehen. So ist Armut nicht zuletzt oft in der Verschärfung klimatischer Verhältnisse begründet, zu denen die unmittelbar Betroffenen in der Regel am wenigsten beitragen.

M (5) Melike Celik, Aschna Hamza & Burcu Kocakaplan konzipieren eine Doppelstunde zum Themenkomplex Fluchtursachen und nehmen dort insbesondere Flucht aufgrund von Diskriminierung einerseits und Landgrabbing andererseits in den Blick. Methodisch abwechslungsreich enthält dieses Modul einen Stundeneinstieg über ein Video der Organisation Sea-Watch, einen Inneren Monolog sowie die Arbeit und Präsentation in einer Expert*innengruppe.

M (6) Anne Braun, Cindy Fricke & Daniel Schultheiß schaffen mit ihrem Doppelstundenkonzept ein fächerübergreifendes Unterrichtssetting, indem die angehenden Geschichts- und Grundschullehrer*innen einen Entwurf für eine Doppelstunde im Fach Geschichte vorlegen. Dieser ist jedoch ebenfalls für Kooperationen, z.B. mit dem Fach Politik & Wirtschaft, offen. Am Beispiel der Fluchtbewegung Wolgadeutscher nach dem Zweiten Weltkrieg lernen Schüler*innen Migration und Flucht als überzeitliches Phänomen kennen, welches schon immer untrennbarer Teil deutscher, europäischer und globaler Geschichte ist – vielmehr Regel als Ausnahme also.

M (7) Chiara Pöllmann, Saskia Pukat & Franziska Reith nutzen Janne Tellers Geschichte „Krieg – Stell dir vor, er wäre hier“, welche die Logik von Flucht und Migration umdreht, indem nämlich hier die Menschen des Globalen Nordens – genauer Deutschlands – zu Flüchtlingen werden, als Lerngelegenheit zum Perspektivwechsel. Am Beispiel von vier selbst erstellten Kurzgeschichten, welche auf realen Schilderungen geflüchteter Menschen basieren und diese literarisieren, lernen Schüler*innen zum Thema Flucht.

Schwerpunkt: Migration, Kultur, Identität

M (8) Kristina Bach, Kevin Beuermann & Qudsia Scharifi widmen sich in ihrem Unterrichtskonzept dem Thema „Kulturelle Vielfalt“

und greifen somit ein hoch relevantes Thema auf, über das politisch und gesellschaftlich heftig gestritten wird. Sie adaptieren das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication für den Unterricht. So organisieren sie ein Lernsetting, welches systematisch angeleitet einen Prozess des gegenseitigen Kennenlernens und Verstehens in diversen und heterogenen Lerngruppen ermöglicht.

M (9) Regina Bockshorn, Claudia Hunink, Volkan Sarica & Mallalai Yousifzai gestalten ein zweistündiges Lernsetting zum Thema „Identität“ in der globalen Migrationsgesellschaft. Mit der Methode der „Identitätszwiebel“ reflektieren Schüler*innen individuell, was ihnen persönlich wichtig ist und was sie selbst als Menschen jeweils ausmacht. Im gemeinsamen Austausch miteinander können die Lerner*innen im Anschluss feststellen, dass Zuschreibungen über „die anderen“ in den seltensten Fällen zutreffen und unter Umständen mehr Gemeinsamkeiten existieren, als man gemeinhin annimmt.

Unterrichtsmodule

Schwerpunkt:

Populismus

**M (1) Rechtspopulismus, erklärt am Beispiel der
PSL (Partido Social Liberal) in Brasilien**
von **Marian Bonami, Simon Heimerl & Yannik Henrich**

M (2) Warum werden rechtspopulistische Parteien gewählt?
von **Maren Dasenbrock & Stefanie Wolke**

M (3) Migration und Arbeitsmarkt
von **Jan Elvert & Janna Josten**

M (1)

Rechtspopulismus, erklärt am Beispiel der PSL (Partido Social Liberal) in Brasilien

von Marian Bonami, Simon Heimerl & Yannik Henrich



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Gymnasium, E-Phase



Lernziele

- Die Schüler*innen erkennen Rechtspopulismus nicht als spezifisch deutsches oder europäisches, sondern vielmehr als globales Phänomen.
- Die Schüler*innen erkennen und analysieren unterschiedliche Faktoren, die den Erfolg rechtspopulistischer Akteur*innen und Parteien begünstigen können.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 1. Methoden der Informationsbeschaffung und -verarbeitung



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (18) Armut und soziale Sicherheit
- (17) Migration und Integration
- (18) Politische Herrschaft, Demokratie, Menschenrechte



Methodenüberblick/Sozialformen

Brainstorming, Textarbeit, Gallery Walk/Gruppenarbeit, Plenum



Material und Medien

Tafel, Laptop, Beamer, Youtube-Video über die aktuelle Situation in Brasilien, Arbeitsaufträge, Materialpool für Gruppen 1-4 (Themen: Rassismus, Korruption, Wirtschaftskrise, Kriminalität und Armut), Plakate, Stifte, Kreppband

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
5'	Einstieg/ Vorwissen aktivieren	Die SuS sammeln an der Tafel Merkmale und Charakteristika rechtspopulistischer Parteien (z.B. rhetorische Strategien, Themen).	Brainstorming im Plenum (Unterrichtsgespräch)	Tafel, Kreide
5'	Thematischer Input/Impuls	Einführung in das Thema der Doppelstunde: Rechtspopulismus als globales Phänomen am Beispiel Brasiliens.	Video, Plenum	Laptop, Beamer, Youtube-Video
15'	Arbeitsphase	<p>https://www.daserste.de/information/politik-weltgeschehen/weltspiegel/sendung/brasilien-demokratie-in-gefahr-100.html</p> <p>Die SuS stellen Verständnisrückfragen zum Video.</p> <p>Auf Basis des Videos tragen die SuS Gründe für den Aufstieg des rechtspopulistischen Präsidenten Jair Bolsonaro zusammen.</p> <p>Folgende Oberthemen sollten dabei herausgearbeitet und in der darauffolgenden Phase in Gruppen vertieft werden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Korruption 2. Rassismus 3. Wirtschaftskrise 4. Kriminalität & Armut <p>Oberthemen werden im Verlauf des Plenumsgesprächs von der Lehrkraft markiert und an der Tafel festgehalten.</p>	Unterrichtsgespräch/ Plenum	Tafel, Kreide

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit <small>(Minuten)</small>	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
45'	Gruppenarbeitsphase	Die SuS arbeiten in Gruppen zu den vier Themenkomplexen Korruption, Rassismus, Wirtschaftskrise sowie Armut und Kriminalität und halten ihre Arbeitsergebnisse in Form eines Plakats fest	Gruppenarbeit	Tafel, Textmaterialien für die Gruppen, Plakate, Stifte
20'	Präsentationsphase	Vorstellung der Gruppenergebnisse in Form eines Gallery Walk	Gallery Walk	Plakate, Kreppband

(II) INFORMATIONSTEXT FÜR DIE LEHRKRAFT

Allgemeine Anmerkungen zur Doppelstunde

- Die vorliegende Konzeption eignet sich für Lerngruppen, die bereits zum Thema Rechtspopulismus gearbeitet haben.
- Sollten die Schüler*innen das Unterrichtsthema „Rechtspopulismus“ noch nicht behandelt haben, kann die Doppelstunde als Einstieg in das Thema dienen. Das Brainstorming am Anfang kann dann mehr assoziativen Charakter haben („Was wisst ihr darüber? Was habt ihr gehört?“), anstatt bereits im Unterricht erarbeitetes Fachwissen zu aktivieren.

Hinweise zur Gruppenarbeit:

- Für jede der vier Arbeitsgruppen steht ein thematisch passender Pool aus Texten zur Verfügung. Die Texte können, mit Blick auf die Zusammensetzung der Lerngruppe, von der Lehrkraft individuell ausgewählt werden.
- Die Recherchetexte werden an den jeweiligen Tischen der einzelnen Gruppen für die Schüler*innen ausgelegt.
- Das Textmaterial enthält zusätzlich einen Einführungstext. Dieser kann einleitend von allen Schüler*innen gelesen werden, um eine gemeinsame Wissensgrundlage zu schaffen.

(III) MATERIAL – ARBEITSAUFTRÄGE FÜR DIE GRUPPEN

Gruppenarbeit zum Thema „Korruption“:

1. Lest einen Text zum Thema „Korruption in Brasilien“ aufmerksam durch und haltet dabei die wichtigsten Informationen stichpunktartig fest. Die Texte sollten in der Gruppe so verteilt sein, dass alle Gruppenmitglieder unterschiedliche Texte zum selben Thema lesen.
2. Tauscht euch anschließend in der Gruppe kurz über das Gelesene aus.
3. Erstellt mithilfe der Informationen aus den Texten ein Plakat zum Thema Korruption. Achtet dabei darauf, dass jedes Gruppenmitglied in der anschließenden Präsentationsphase in der Lage ist, euer Plakat vorstellen zu können.

→ Leitfragen, welche euch beim Erstellen eures Plakates helfen können:

- Wie und wo lässt sich Korruption in Brasilien beobachten?
- Welche Akteur*innen sind involviert?
- Was hat die Regierung bisher unternommen, um dagegen vorzugehen?
- Wie äußert sich die PSL dazu und welche Lösungen bietet sie an?

Gruppenarbeit zum Thema „Rassismus“:

1. Lest einen Text zum Thema „Rassismus in Brasilien“ aufmerksam durch und haltet dabei die wichtigsten Informationen stichpunktartig fest. Die Texte sollten in der Gruppe so verteilt sein, dass alle Gruppenmitglieder unterschiedliche Texte zum selben Thema lesen.
2. Tauscht euch anschließend in der Gruppe kurz über das Gelesene aus.
3. Erstellt mithilfe der Informationen aus den Texten ein Plakat zum Thema Rassismus. Achtet dabei darauf, dass jedes Gruppenmitglied in der anschließenden Präsentationsphase dazu in der Lage ist, euer Plakat vorstellen zu können.

→ Leitfragen, die euch beim Erstellen eures Plakates helfen, können sein:

- Wie äußert sich Rassismus in der Gesellschaft Brasiliens?
- Welche gesellschaftlichen Gruppen sind von Rassismus betroffen und warum?
- Wie ist die Regierung des Landes bisher mit dem Thema umgegangen?
- Wie äußert sich die PSL dazu und welche Lösungen bietet sie an?

Gruppenarbeit zum Thema „Wirtschaftskrise“:

1. Lest einen Text zum Thema „Wirtschaftskrise in Brasilien“ aufmerksam durch und haltet dabei die wichtigsten Informationen stichpunktartig fest. Die Texte sollten in der Gruppe so verteilt sein, dass alle Gruppenmitglieder unterschiedliche Texte zum selben Thema lesen.
2. Tauscht euch anschließend in der Gruppe kurz über das Gelesene aus.
3. Erstellt mithilfe der Informationen aus den Texten ein Plakat zum Thema Wirtschaftskrise. Achtet dabei darauf, dass jedes Gruppenmitglied in der anschließenden Präsentationsphase in der Lage ist, euer Plakat vorstellen zu können.

→ Leitfragen, die euch beim Erstellen eures Plakates helfen können:

- Worin liegen die Gründe für die wirtschaftlichen Probleme Brasiliens?
- Welche gesellschaftlichen Gruppen sind von den Auswirkungen der Krise inwiefern betroffen?
- Welche Maßnahmen wurden in der Vergangenheit von der Regierung zur Stabilisierung der Wirtschaft ergriffen (und mit welchem Erfolg)?
- Wie will die PSL das Land aus der Krise führen?

Gruppenarbeit zum Thema „Kriminalität und Armut“:

1. Lest einen Text zum Thema „Kriminalität und Armut“ aufmerksam durch und haltet dabei die wichtigsten Informationen stichpunktartig fest. Die Texte sollten in der Gruppe so verteilt sein, dass alle Gruppenmitglieder unterschiedliche Texte zum selben Thema lesen.
2. Tauscht euch anschließend in der Gruppe kurz über das Gelesene aus.
3. Erstellt mithilfe der Informationen aus den Texten ein Plakat zum Thema Kriminalität und Armut. Achtet dabei darauf, dass jedes Gruppenmitglied in der anschließenden Präsentationsphase in der Lage ist, euer Plakat vorstellen zu können.

→ Leitfragen, welche euch beim Erstellen eures Plakates helfen können:

- Wo liegen die Gründe für die große Armut und die hohe Kriminalität im Land?
- Wie hängen Kriminalität und Armut zusammen?
- Wie geht die Regierung mit dem Problem der großen Armut und der steigenden Kriminalität bisher um?
- Welche Maßnahmen will die PSL ergreifen, um Armut und Kriminalität entgegenzuwirken?

(IV) MATERIAL: GRUNDLAGENTEXT UND GRUPPENTEXTE

Überblickstext für alle Schüler*innen

Precht, Oliver (2018): Jair Bolsonaro: Apocalypse Brasil. Die Zeit. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/kultur/2018-11/jair-bolsonaro-rassismus-homophobie-rechtspopulismus-brasilien> (zuletzt geprüft: 26.11.2018).

Textauswahl für die Arbeitsgruppe „Armut und Kriminalität“

Duclos, Fernando/Düttmann, Denis (2018): Kriminalität in Brasilien. Wenn Kliniken einem Feldlazarett gleichen. n-tv. Online verfügbar unter: <https://www.n-tv.de/panorama/Wenn-Kliniken-einem-Feldlazarett-gleichen-article20439005.html> (zuletzt geprüft: 20.05.2018).

Fischermann, Thomas (2016): Die geteilte Stadt. Rio de Janeiro. Hg. v. Die Zeit. Die Zeit. Rio de Janeiro (33). Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/zeit-magazin/2016/33/brasilien-rio-de-janeiro-arm-reich-fotografie-favelas> (zuletzt geprüft: 21.11.2018).

Hofmann, Katharina (2017): Brasilien. Der Präsident knechtet die Schwächsten. Die Zeit. São Paulo. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2017-09/brasilien-armut-favela-michel-temer> (zuletzt geprüft: 09.12.2018).

Peters, Benedikt (2019): Bolsonaros Plan. Süddeutsche Zeitung. München. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/brasilien-bolsonaro-reformen-1.4270745> (zuletzt geprüft: 01.01.2019).

Textauswahl für die Arbeitsgruppe „Korruption“

Der Spiegel (2017): Korruptionsskandal in Brasilien. Präsident Temer will Ermittlungen stoppen. Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/politik/ausland/brasilien-praesident-michel-temer-will-ermittlungen-stoppen-a-1148655.html> (zuletzt geprüft: 20.01.2019).

Leinhos, Luten/Meyer, Carsten (2018): Brasiliens gekaufte Demokratie. Korruption in großem Stil. ZDF – Zweites Deutsches Fernsehen. Online verfügbar unter: <https://www.zdf.de/nachrichten/heute/brasiliens-gekaufte-demokratie-102.html> (zuletzt geprüft: 19.02.2019).

Otten, Christina (2006): Brasilien – Mit Gewalt und Korruption arrangiert. Handelsblatt. Düsseldorf. Online verfügbar unter: <https://www.handelsblatt.com/politik/international/brasilien-mit-gewalt-und-korruption-arrangiert/2655466-all.html?ticket=ST-2993317-EcWfs-OzYHFGNbgw0gwQF-ap5> (zuletzt geprüft: 18.05.2019).

Wesche, Philipp/Zilla, Claudia (2017): Korruption in Brasilien – ein Fass ohne Boden. Der Lava-Jato-Fall, seine Aufklärung und die regionalen Implikationen. In: SWP Aktuell (39), S. 1–8. Online verfügbar unter: https://www.swp-berlin.org/fileadmin/contents/products/aktuell/2017A39_wse_zll.pdf (zuletzt geprüft: 19.05.2019).

Textauswahl für die Arbeitsgruppe „Rassismus“

Herrmann, Boris (2018): Wir stehen am Anfang der Barbarei. Süddeutsche Zeitung. Rio de Janeiro. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/brasilien-wir-stehen-am-anfang-der-barbarei-1.4176834-2> (zuletzt geprüft: 19.10.2018).

Metz, Michaela (2013): 140 Schattierungen von Braun. Süddeutsche Zeitung. München. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/kultur/rassismus-in-brasilien-schattierungen-von-braun-1.1737750> (zuletzt geprüft: 04.01.2019).

Neue Zürcher Zeitung (2009): Vielschichtiger Rassismus in Brasilien. São Paulo. Online verfügbar unter: https://www.nzz.ch/vielschichtiger_rassismus_in_brasilien-1.1681185 (zuletzt geprüft: 12.01.2019).

Textauswahl für die Arbeitsgruppe „Wirtschaftskrise“

Flemes, Daniel (2018): Wahl in Brasilien: Rechtspopulismus auf dem Vormarsch. GIGA – German Institute of Global and Area Studies (5). Online verfügbar unter: <https://www.giga-hamburg.de/de/publikation/wahl-in-brasilien-rechtspopulismus-auf-dem-vormarsch> (zuletzt geprüft: 09.12.2018).

Peters, Benedikt (2019): Bolsonaros Plan. Süddeutsche Zeitung. München. Online verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/politik/brasilien-bolsonaro-reformen-1.4270745> (zuletzt geprüft: 01.01.2019).

Glüsing, Jens (2015): Die Millionen der Doleiros. Der Spiegel. Hamburg (42). Online verfügbar unter: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-139226822.html> (zuletzt geprüft: 10.02.2019).

M (2)

Warum werden rechtspopulistische Parteien gewählt?

von **Maren Dasenbrock & Stefanie Wolke**



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Gymnasium, Q-Phase



Lernziele

- Die Schüler*innen lernen die politischen Positionen unterschiedlicher sozialer/ politischer Gruppen zum Thema Migration kennen und analysieren diese.
- Die Schüler*innen nehmen die Pluralität von Interessen, Meinungen, Sorgen, aber auch von Vorurteilen wahr.
- Die Lernenden erkennen den Zusammenhang zwischen den Teilbereichen Wirtschaft, Politik und Soziales.
- Die Lernenden versetzen sich in fremde Positionen, analysieren diese und hinterfragen folglich ihre eigene Positionierung erneut.
- Die Schüler*innen können populistischen Aussagen argumentativ entgegentreten.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Bewerten; 5. Perspektivwechsel und Empathie
- Bewerten; 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Bildanalyse, Murmelfase, Textarbeit, Talkshow, Mind-Map/Plenumsgespräch, Einzelarbeit, Gruppenarbeit



Material und Medien

Overhead-Projektor, Folien, Folienstifte, Material – Informationstexte, Material – Beobachtungsaufträge, Material – Regeln für eine Talkshow, Material – Zeitplan für eine Talkshow, Material – Aufgabenkarte Moderation, Material – Beispielhafte Beobachtungsaufträge

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
20'	Einstieg/ Aktivierung	Durch den Vergleich von Wahlstatistiken aus dem Jahr 2013 und 2017 entwickeln Schüler*innen ein Bewusstsein für die anwachsende rechtspopulistische Wählerschaft in Deutschland. Die Lehrkraft führt die Talkshow-Methode ein.	Bildanalyse Murmelfase Plenum	Overhead-Projektor (OHP) Folien Folienstifte
20'	Erarbeitungsphase 1	Zuweisung der für die Talkshow notwendigen Rollen durch die Lehrkraft. Anschließend: Erarbeitung der unterschiedlichen Positionen durch die Schüler*innen mithilfe von Informationstexten.	Textanalyse Einzelarbeit	Informationstexte
20'	Erarbeitungsphase 2	Die Schüler*innen finden sich in ihren Rollengruppen zusammen. Austausch über erarbeitete Argumente ihrer Position. Antizipation von Argumenten der Gegenseite. Konzeption von Gegenstrategien. Wählen der Repräsentant*innen zur Entsendung in die Talkshow.	Austausch Gruppenarbeit	Informationstexte

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
20'	Debattenphase	Talkshow-Phase: Die Moderation leitet die Talkshow anhand von erarbeiteten Leitfragen, die Repräsentant*innen debattieren und das Publikum erhält einen Beobachtungsauftrag.	Talkshow Plenum	Informationstexte
10'	Reflexionsphase: Inhaltliche Auswertung	Die Schüler*innen werden aus ihren Rollen geholt, beschreiben, wie sie sich während der Debatte in ihren Rollen gefühlt haben und wie sie die Debatte wahrgenommen haben. Eigene Gefühle und Positionen sollen ausgedrückt werden. Gemeinsam mit den „Zuschauer*innen“ werden die inhaltlichen Argumente reflektiert.	Plenum	OHP, Folien, Folienstifte
	Didaktische Reserve: methodische Auswertung	Die Schüler*innen beziehen Stellung zur Methode der Talkshow.	Plenum	

(II) INFORMATIONSTEXT FÜR DIE LEHRKRAFT

Die Talkshow-Methode

Während der Doppelstunde wird eine Diskussion simuliert, deren Grundablauf einer Fernseh-Talkshow entspricht. Für die Durchführung einer Talkshow im Politik- und Wirtschaftsunterricht spricht, dass jede*r Schüler*in eine Vorstellung von einer Talkshow hat, da es wahrscheinlich ist, dass sie*er bereits eine solche im Fernsehen gesehen hat (vgl. Reinhardt 2009, 206). Das Format einer inszenierten Talkshow ist motivierend, da in vielen Talkrunden rhetorische Schlagabtausche stattfinden und jede*r Teilnehmer*in sich rechtfertigen möchte (vgl. Pohl/Soldner 2008, 39). Die Durchführung muss durchdacht und geplant werden. Die Schüler*innen der Lerngruppe müssen sich untereinander respektvoll und fair verhalten, denn die Streitfrage kann schnell durch unangemessenes Verhalten oder durch Polarisierung bestimmter Charaktere in den Hintergrund geraten, sodass es zu keiner inhaltlichen Auseinandersetzung kommt (vgl. Reinhardt 2009, 206). Besonders anspruchsvoll ist die Rolle des*der Moderator*in (vgl. ebd., 208). Die Lehrperson kann notfalls diese Rolle einnehmen, um die Diskussion zu lenken. Außerdem müssen zusätzlich Regeln festgelegt werden (vgl. ebd.), die zu Beginn der Erarbeitungsphase ausgeteilt werden und den Schüler*innen vor der Debattenphase bekannt sein müssen. Sie müssen die Regeln während der Debattenphase präsent haben und sich nach ihnen richten, damit eine konstruktive Auseinandersetzung mit der Streitfrage während der Talkshow stattfinden kann. Zudem sollte zuvor ausreichend inhaltlicher Input gegeben werden, damit die Schüler*innen ausreichend Diskussionsinhalte haben und inhaltlich gewappnet sind (vgl. Pohl/Soldner 2008, 39).

Mithilfe der Talkshow-Methode sollen kontroverse politische Themen präsentiert und in einem Streitgespräch diskutiert werden (vgl. Methodenkartei Universität Oldenburg). Diese Methode soll insbesondere die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen stärken. Eine Talkshow teilt sich in drei Phasen auf: Recherche-, Debatten- und die Reflexionsphase (vgl. ebd.). In einer ersten Erarbeitungsphase werden die Schüler*innen in die jeweiligen Rollen eingeteilt und die Informationstexte ausgeteilt. Die Schüler*innen sollen zunächst in Einzelarbeit ihre Texte erarbeiten und ihre Rollen verstehen, sodass jede*r Expert*in ihres*seines Textes wird.

Während der zweiten Erarbeitungsphase finden sich die Schüler*innen in ihren jeweils spezifischen Rollengruppen zusammen, tauschen ihre Ergebnisse aus der ersten Erarbeitungsphase aus und wählen eine*n Repräsentant*in für die nachfolgende Diskussion aus. Die Repräsentant*innen können auch gelost oder von der Lehrperson bestimmt werden. Die Variante, dass die Gruppen unabhängig von der Lehrperson die*den Vertreter*in wählen, ist die am stärksten motivierende Möglichkeit, da die Schüler*innen autonom und selbstbestimmt entscheiden können.

Während der Debattenphase, dem Hauptteil der Talkshow, debattieren die Repräsentant*innen unter der Leitung der Moderation. Falls die*der Moderator*in im Verlauf keine weiteren Impulse für die Diskussion geben kann, unterstützt die Lehrkraft. Die Repräsentant*innen sollen sich mithilfe der zuvor entwickelten Argumente in ihren Rollen profilieren (vgl. Pohl/Soldner 2008, 40). Als Vorbereitung auf die Debattenphase sollten die Tische und die Stühle dementsprechend gerückt sein, sodass das „Setting“ einer Talkshow entsteht. Zudem wird der Zeitverlaufsplan der Talkshow mithilfe des Overhead-Projektors (OHP) an die Wand projiziert, damit alle Schüler*innen den Phasen folgen können. Die Schüler*innen sollen Namensschilder mit den fiktiven Namen entwerfen, um Ernsthaftigkeit zu inszenieren (vgl. ebd., 115). Die restlichen Schüler*innen erhalten arbeitsteilige Beobachtungsaufträge, um im Anschluss an die Debattenphase ein differenziertes Bild der Diskussion darzustellen. So hat jede*r Schüler*in eine Aufgabe während dieser Phase. Außerdem wird ein offener Platz für das Publikum oder für die Lehrperson angeboten, um neue Argumente mit in die Diskussion einzubringen. Während der letzten Phase der Talkshow, der Reflexionsphase, werden die Schüler*innen aus ihren Rollen geholt. Die Rollendistanzierung soll direkt im Anschluss an die Debatte geschehen (vgl. Pohl/Soldner 2008, 131). Die Schüler*innen schildern zunächst ihre unmittelbaren Eindrücke und wie sie sich in den fremden Rollen gefühlt haben (vgl. ebd.). Anschließend wird das Geschehen aus der Debattenphase reflektiert, analysiert und interpretiert. Die Ergebnisse aus den Beobachtungsaufträgen werden hinzugezogen. Dabei sollen die Schüler*innen insbesondere politikwissenschaftliche Kategorien hinzuziehen und sich ein Urteil bilden (vgl. Pohl/Soldner 2008, 115). Die Ergebnisse der inhalt-

lichen Auswertung werden mittels einer Mind-Map auf dem OHP gesichert. Zum Schluss gibt jede*r Schüler*in ein inhaltlich begründetes Urteil zur Leitfrage „Warum werden rechtspopulistische Parteien gewählt?“ ab. Die politischen Positionen werden kritisch reflektiert und bewertet. Es sollen alle Schüler*innen kurz ihre Einschätzungen vortragen, damit die Lehrperson den jeweiligen Lernerfolg und Kompetenzzuwachs diagnostizieren kann (vgl. ebd., 132).

Literatur (methodenspezifisch; die Talkshow-Methode)

Pohl, Kerstin/Soldner, Markus (2008): Die Talkshow im Politikunterricht. Direkte Demokratie. Methoden + Materialien + Arbeitsvorschläge. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Reinhardt, Sibylle (2009): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Methodenkartei Universität Oldenburg: Talkshow – Methodenkartei der Uni Oldenburg. Online verfügbar unter: https://www.methodenkartei.uni-oldenburg.de/uni_methode/talkshow/ (zuletzt geprüft: 09.12.2018).

(III) INFORMATIONSTEXT FÜR DIE LEHRKRAFT

Bei der hier konzipierten Talkshow steht die Leitfrage im Mittelpunkt, warum seit einigen Jahren vermehrt rechtspopulistische Parteien gewählt werden. Die Leitfrage wird dabei vor dem Hintergrund des Themenkomplexes Arbeitsmarktentwicklung/Arbeitsmarktpolitik diskutiert. Daraus ergeben sich für die Talkshow zwei konträre Positionen:

- eine migrationskritische Position, welche davon ausgeht, dass Migration zu einer Verschärfung der Situation auf dem Arbeitsmarkt beiträgt (Minderung der Zahl verfügbarer Arbeitsplätze, erhöhte Arbeitsplatzkonkurrenz, erhöhte Sozialausgaben durch Arbeitslosigkeit),
- eine Migration befürwortende Position, welche davon ausgeht, dass Migration nicht zu einer Verschärfung auf dem Arbeitsmarkt führt, sondern sich dieser vielmehr durch den Zuzug von Migrant*innen positiv entwickelt.

Beide Positionen werden durch dazu passende Informationstexte inhaltlich unterfüttert. In der Talkshow können jeweils mehrere Diskutierende dieselbe Position diskutieren (pro/contra), so dass etwa zwei Schüler*innen eine kritische und zwei weitere eine befürwortende Position einnehmen.

Die beiden Pro- und Contra-Positionen werden um die Rolle des*der Moderator*in erweitert, welche*r ebenfalls einen Grundlagentext zur fachlichen Vorbereitung der Moderation erhält. Um einen Überblick über die in der Talkshow vertretenen Positionen zu erhalten, kann die Moderation ebenfalls die Texte der Pro- und Contra-Seite konsultieren.

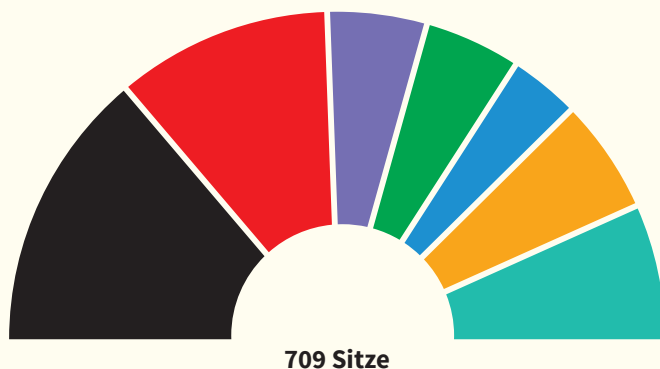
(IV) MATERIAL – BUNDESTAGSWAHLERGESBISSE 2013 UND 2017

Quelle:

Der Bundeswahlleiter (2017): Bundestagswahl 2017. Endgültige Ergebnisse. Online verfügbar unter: <https://www.bundeswahlleiter.de/bundestagswahlen/2017/ergebnisse.html> (zuletzt geprüft: 13.03.2019).

Sitzverteilung

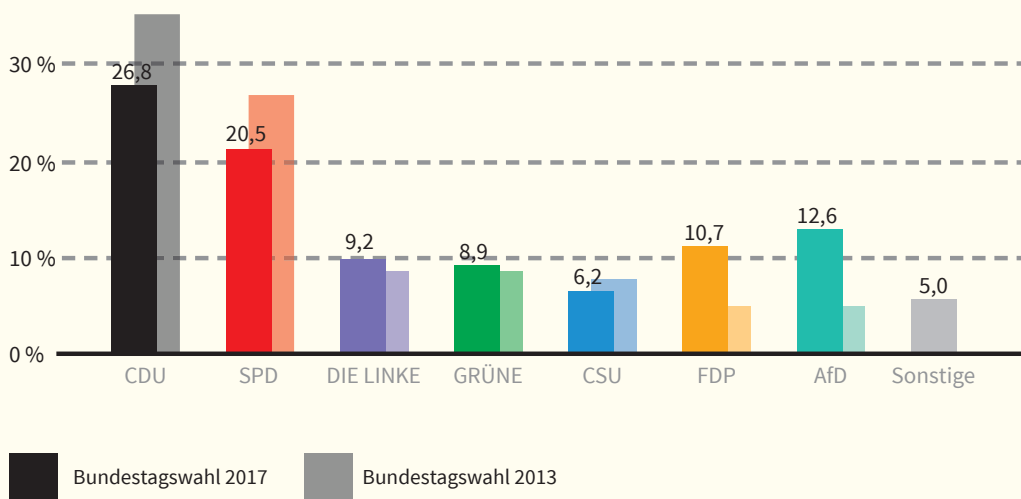
Bundestagswahl 2017, Deutschland
Endgültiges Ergebnis



Der Bundeswahlleiter, Wiesbaden 2017

Zweitstimmanteile

Bundestagswahl 2017, Deutschland
Endgültiges Ergebnis



Der Bundeswahlleiter, Wiesbaden 2017

(V) Material – Informationstext Moderator*in**Quelle:**

Bundesagentur für Arbeit (April 2019): Auswirkungen der Migration auf den deutschen Arbeitsmarkt (Monatszahlen). Online verfügbar unter: <https://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Statistische-Analysen/Statistische-Sonderberichte/Generische-Publikationen/Auswirkungen-der-Migration-auf-den-Arbeitsmarkt.pdf>, S. 5. (zuletzt geprüft: 13.03.2019).

Auswirkungen der Migration auf den deutschen Arbeitsmarkt Deutschland (Monatszahlen)

„Die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarktes wird zunehmend von Migration beeinflusst. Die Zuwanderung nach Deutschland hat in den letzten Jahren deutlich zugenommen. Hauptgründe dafür sind Zuwanderungen infolge der uneingeschränkten Arbeitnehmerfreizügigkeit für die neuen osteuropäischen Mitgliedstaaten der Europäischen Union (EU), die EU-Schuldenkrise und zuletzt die Fluchtmigration [...] Aufgrund der Zuwanderung nimmt das Arbeitskräfteangebot in Deutschland zu, was (isoliert betrachtet) zu mehr Beschäftigung, aber auch zu einer höheren Arbeitslosigkeit führen kann. Die Höhe der Arbeitslosigkeit hängt davon ab, wie schnell die zugewanderten Menschen eine Beschäftigung finden und wie hoch das Arbeitslosigkeitsrisiko in den aufgenommenen Jobs ist. Auch dann, wenn die Integration schnell gelingt, wird es infolge saisonaler, struktureller oder betrieblicher Gründe immer einen gewissen Umfang von Arbeitslosigkeit geben, der sich bei zunehmendem Arbeitskräfteangebot entsprechend erhöht. [...] Darüber hinaus muss bei der Beurteilung der Migration auf den Arbeitsmarkt zwischen Arbeits- und Fluchtmigration unterschieden werden. Arbeitsmigranten können die Migration planen und die Aufnahmefähigkeit des Arbeitsmarktes im Aufnahmeland mit ihrem Qualifikationsprofil abgleichen. Arbeitsmigration führt deshalb zu einer schnelleren Arbeitsmarktintegration als Fluchtmigration. Die Arbeitsmarktintegration von Flüchtlingen wird nach den Erfahrungen der Vergangenheit dagegen mehrere Jahre brauchen. [...]“

(VI) MATERIAL – INFORMATIONSTEXT MIGRATIONSKRITISCHE POSITION

Quelle:

Eckert, Daniel (2017): Die Zahlen offenbaren das Ausmaß der Flüchtlingskrise. Online verfügbar unter: <https://www.welt.de/wirtschaft/article163753103/Diese-Zahlen-offenbaren-das-Ausmass-der-Fluechtlingskrise.html>, (zuletzt geprüft: 25.07.2019).

Diese Zahlen offenbaren das Ausmaß der Flüchtlingskrise

„Hierzulande leben so viele Ausländer wie noch nie. Welche Folgen das für Gesellschaft und Wirtschaft hat, ist unter Ökonomen umstritten. Eine Analyse der Zahlen zeigt jedoch eine deutliche Tendenz. Offizielle Zahlen trudeln nur zögerlich ein, aber nach und nach wird das Ausmaß der Herausforderung klar. Der Zustrom von Flüchtlingen wird die deutschen Sozialsysteme vor eine immense Belastungsprobe stellen. Wie groß die Probleme sind, zeigt sich als Erstes in den Arbeitslosenstatistiken. Anerkannte Asylbewerber können sich in Deutschland nach einer relativ kurzen Wartefrist um Jobs bewerben. Finden sie keine Beschäftigung, haben sie wie jeder andere Anrecht auf Grundsicherung (Hartz IV).

Ökonomen sind noch uneins über den langfristigen Effekt von Migration auf die deutsche Wirtschaftsentwicklung. Doch der Erstkontakt vieler Migranten mit dem deutschen Arbeitsmarkt zeigt die Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Zumindest kurzfristig werden vor allem Asylbewerber von außerhalb Europas die Armutsquote in vielen Kommunen merklich erhöhen.

Zuwanderung hat sich deutlich beschleunigt

Ausländer werden zu einem dominierenden Faktor für die Sozialsysteme und auch für die Beschäftigungssituation: „Die Entwicklung des deutschen Arbeitsmarkts wird zunehmend von Migration bestimmt“, stellte das Statistische Bundesamt in Wiesbaden in einer aktuellen Studie fest. Die Zuwanderung hat sich in den vergangenen Jahren deutlich beschleunigt. [...] Nach vorläufigen Zahlen des Statistischen Bundesamtes sind seit dem Jahr 2011 mindestens drei Millionen Menschen nach Deutschland eingewandert. Jeder 25. Einwohner ist neu dazugekommen. Insgesamt leben aktuell mindestens 9,5 Millionen Personen mit ausländischer Staatsbürgerschaft in der Bundesrepublik, das entspricht elf bis zwölf Prozent der Gesamtbevölkerung. [...]

Residenzpflicht erschwert Eingliederung

Während Südeuropäer sich relativ gut und schnell in den Jobmarkt integrieren, lässt sich das für andere Bevölkerungsgruppen nicht sagen. Wie die Zahlen der Bundesagentur zeigen, ist das Bild bei Zuwanderern aus Osteuropa durchwachsen. [...] Die eigentliche Herausforderung stellen jedoch Migranten aus „nichteuropäischen Asylherkunftsländern“ dar, wie es in der Amtssprache heißt. Schnelle Erfolge auf dem Jobmarkt sind aus verschiedenen Gründen nicht zu erwarten. Zu häufig nicht vorhandenen Deutschkenntnissen kommen fehlende Qualifikationen oder Nachweise. „Die größte Herausforderung der Flüchtlingskrise ist sicherlich die Arbeitsmarktintegration“, gibt Panu Poutvaara, Professor am Ifo-Institut, zu. Der Migrationsforscher bemängelt zudem unnötige bürokratische Hürden wie die Residenzpflicht, die das Einstellen von Geflüchteten in Betrieben erschweren.

Migration strapaziert Sozialsysteme

Das Gros der Flüchtlinge mehrte folglich zunächst das Heer der Sozialhilfeempfänger. So verzeichnen die in Deutschland lebenden Syrer eine Hartz-IV-Quote von 75 Prozent. Ähnliche, wenngleich nicht ganz so dramatische Zahlen gibt es bei Menschen aus dem Irak und aus Eritrea. Diese Ziffer bezieht sich nicht auf Schutzsuchende, die in Sammelunterkünften wohnen, sondern einen eigenen Haushalt bilden. Kritiker warnen vor einer Zuwanderung in die Sozialsysteme. Tatsächlich offenbart ein Blick auf die längerfristige Entwicklung, dass Ausländer einen immer größeren Teil der Sozialhilfeempfänger in Deutschland bilden. Hatten 2011 erst 19 Prozent der Hartz-IV-Empfänger eine ausländische Nationalität, so betrug die Quote 2016 bereits 27 Prozent.

Mehr als 260.000 Syrer könnten Familien nachholen

Ob eine schlechte Integrationspolitik dafür mitverantwortlich ist oder nicht: Die jüngste Migration strapaziert die Sozialsysteme. Ein Großteil der finanziellen Lasten entfällt auf die Kommunen, weshalb der Deutsche Städtetag bereits Alarm schlägt. Im Jahr 2016 sind die Ausgaben für Sozialleistungen um 9,8 Prozent auf 59,3 Milliarden Euro geklettert, das waren 5,3 Milliarden Euro mehr als im Vorjahr. Im Vergleich mit 2014, dem Jahr vor der Flüchtlingskrise, sind die Ausgaben um rund zehn Milliarden Euro nach oben geschneit. „Wenn man die üblichen Steigerungsraten von vier Prozent jährlich zugrunde legt, ist ein flüchtlingsbedingter Anstieg in Milliardenhöhe realistisch“, rechnet Helmut Dedy, Hauptgeschäftsführer des Deutschen Städtetags, vor.

Die tatsächlichen finanziellen Belastungen gehen aber darüber hinaus. Denn sie umfassen unter anderem auch Ausgaben für Unterkünfte und Schulungsmaßnahmen. Das Münchner Ifo-Institut beziffert die direkten Mehrausgaben der Krise für Deutschland allein in diesem Jahr auf 20 bis 25 Milliarden Euro, und das ist noch nicht alles. „Die langfristigen Kosten hängen sehr stark davon ab, wie gut oder schlecht uns die Integration gelingt“, sagt Ifo-Wissenschaftler Poutvaara. Prinzipiell können Migranten eine Volkswirtschaft durch ihre Arbeitskraft und ihr Wissen beleben. Im Falle der Flüchtlinge ist Poutvaara allerdings nicht allzu optimistisch, dass das auf absehbare Zeit der Fall sein wird: „Leider muss man erwarten, dass die fiskalischen Folgen auch auf lange Frist negativ sein werden.“ Allerdings könnten die Kosten aus seiner Sicht erheblich gesenkt werden, wenn Staat und Gesellschaft Geflüchtete darin unterstützen, Arbeit zu finden oder ein Studium aufzunehmen. [...]

Ein Effekt der verstärkten Zuwanderung vor allem aus nichteuropäischen Ländern ist zudem, dass das statistische Armutsrisiko in Deutschland steigt. Das liegt auch an der Berechnungsmethode. Armutsgefährdet im Sinne der Definition ist jeder, der weniger als 60 Prozent des mittleren Einkommens verdient.

15,7 Prozent der Deutschen von Armut bedroht

Die Armut in Deutschland ist gestiegen. Das geht aus einem Bericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbands hervor. Die zu Grunde gelegte Definition von Armut ist aber umstritten. [...]

Forscher des arbeitgebernahen IW Köln merken dagegen an, dass die Migration in die Bundesrepublik selbst dann attraktiv bleibt, wenn die Neuankömmlinge von Hartz IV abhängig oder nur prekär beschäftigt sind. „Viele der zusätzlichen ‚Armen‘ können ihren Lebensstandard in Deutschland verbessern“, sagt IW-Ökonom Klaus-Heiner Röhl. Egal ob bulgarischer Arbeiter oder syrischer Flüchtling, die Einwanderung nach Deutschland bedeute einen Wohlstandsgewinn. Und genau deshalb wird die Zuwanderung in die Bundesrepublik anhalten.“

(VI) MATERIAL – MIGRATION BEFÜRWORDENDE POSITION

Quelle:

Oberhuber, Nadine (2018): Besser als gedacht. Online verfügbar unter: <https://www.zeit.de/wirtschaft/2018-08/fluechtlinge-arbeitsmarkt-integration-ausbildung-arbeitsplatz/komplettansicht?print> (zuletzt geprüft: 16.03.2019).

Flüchtlinge und Arbeitsmarkt

„Besser als gedacht

Die Integration von Geflüchteten funktioniert auch über den Arbeitsmarkt. Aber wie viele haben bereits einen Job? Was machen die anderen? Eine Analyse in fünf Zahlen [...]

261.702 Anträge auf Asyl hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) im Jahr 2017 positiv beschieden. Diese Flüchtlinge fallen unter die sogenannte Gesamtschutzquote. Sie dürfen arbeiten, weil sie entweder als Flüchtlinge anerkannt sind, unter Schutz stehen oder nicht abgeschoben werden dürfen. In einigen Fällen, etwa bei Duldung und Abschiebeverbot, müssen jedoch zusätzlich die Ausländerbehörden über die Arbeitserlaubnis entscheiden. Hinzu kommen Menschen, deren Asylverfahren zwar noch läuft, die aber trotzdem unter bestimmten Bedingungen arbeiten dürfen. Sie müssen jedoch damit rechnen, später abgeschoben zu werden. [...]

187.000 Menschen mit Schutzstatus sind derzeit offiziell als arbeitslos gemeldet. Diese Zahl hat sich seit Sommer 2017 nicht groß verändert. Die Zahl der unterbeschäftigten Flüchtlinge ist jedoch etwa doppelt so hoch – es sind 395.000 Geflüchtete. Zu ihnen zählt die Statistik der Arbeitsagentur jene, die gern mehr arbeiten würden, die, die in Umschulungen stecken oder zeitweilig durch Krankheit und Traumatisierung nicht arbeitsfähig sind. Die Zahl sinkt seit ihrem Höchststand von 2017 jedoch wieder. Vor einem Jahr gab es noch etwa 420.000 unterbeschäftigte Flüchtlinge. [...] Insgesamt haben rund 307.000 Geflüchtete aus den Hauptherkunftsländern Irak, Afghanistan und Syrien Arbeit gefunden, sagt die Bundesagentur für Arbeit. [...] Die Beschäftigungsquote der Flüchtlinge liegt damit aktuell bei 27,2 Prozent (Stand Ende Juni 2018). Für alle Ausländer (auch die aus EU-Ländern), liegt sie bei 49,3 Prozent, für Deutsche bei 68,3 Prozent. Das zeige, dass die Arbeitsmarktintegration der Flüchtlinge „einen langen Atem“ brauche, wie es das Institut der deutschen Wirtschaft (IW) formuliert. Laut einer älteren Studie des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (IAB) von 2015 dauert es rund fünf Jahre, bis die Beschäftigtenquote von Flüchtlingen bei 50 Prozent liegt und sechs Jahre bis zur 60-Prozent-Schwelle. Nach 14 Jahren erreicht die Quote dann ihren Höchststand von 75 Prozent. Andere Zuwanderer erreichen diese Quoten etwa doppelt so schnell. Sprachbarrieren sind sicherlich die Hauptursache für die Verzögerung: Viele Geflüchtete müssen nicht nur Deutsch lernen, sondern auch die lateinische Schrift. Die nämlich beherrscht nur ein Drittel der Geflohenen, hat eine Befragung des BAMF ergeben. [...]

Es stimmt nicht, dass viele Geflüchtete nur wenig gebildet sind, zumindest nicht, wenn man die volljährigen Asylantragssteller betrachtet. Die Mehrheit der Geflohenen ist jünger als 25 Jahre alt. 45 Prozent von ihnen sind sogar minderjährig. In dieser Gruppe haben viele wegen der mehrjährigen Flucht keine abgeschlossene Schulausbildung vorzuweisen. Aber: Von den Volljährigen, die einen Asylantrag stellten, haben 34 Prozent eine Mittelschule besucht, 20 Prozent ein Gymnasium und 17 Prozent haben einen Hochschulabschluss, ermittelte das BAMF Ende 2017. Das sind insgesamt 71 Prozent Qualifizierte. Lediglich 12 Prozent haben keine formelle Schulbildung und 20 Prozent nur eine Grundschule besucht. Vor allem aus dem Iran kommen viele Bestausgebildete, hier weisen 80 Prozent als höchsten Schulabschluss Abitur oder Uniabschluss vor. Von den Syrern sind es 40 Prozent und von den Irakern und Pakistani 30 Prozent. Der Nachweis einer beruflichen Ausbildung ist ungleich schwerer, weil es in anderen Staaten keine geregelte duale Ausbildung gibt wie in Deutschland. [...]

(IX) MATERIAL – ZEITPLAN FÜR EINE TALKSHOW

Quelle:

Quelle: Pohl, Kerstin/Soldner, Markus (2008): Die Talkshow im Politikunterricht. Direkte Demokratie. Methoden + Materialien + Arbeitsvorschläge. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S.75.

„Zeit	Phase
00 - 02 Min.	Begrüßung des Publikums und Vorstellung des Themas und der Talkshowgäste durch die Moderatorin/den Moderator
03 - 08 Min.	Eingangsstatements aller Talkshow-Gäste
09 - 24 Min.	Diskussion – geleitet durch die Moderatorin/den Moderator
25 - 28 Min.	Abschlussstatements aller Talkshow-Gäste
29 - 30 Min.	Zusammenfassende Abschlussbemerkung der Moderatorin/des Moderators, Verabschiedung und Dank an Talkshowgäste und Publikum“

(X) MATERIAL – AUFGABENKARTE MODERATION

Quelle:

Pohl, Kerstin/Soldner, Markus (2008): Die Talkshow im Politikunterricht. Direkte Demokratie. Methoden + Materialien + Arbeitsvorschläge. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S.75.

„Während der Talkshow haben Sie folgende Aufgaben:

- Am Beginn der Talkshow begrüßen Sie kurz das Publikum und die [...] Gäste, die sie kurz mit Namen, Funktion und Grundsatzposition vorstellen.
- Abschließend führen Sie kurz in das Thema ein [...].
- Danach fordern Sie die Gäste der Reihe nach auf, ihre Eingangsstatements vorzutragen.
- Nach dieser ersten Runde geben Sie die Diskussion frei.
- Sie moderieren die Diskussion und achten drauf, dass all gleich häufig zu Wort kommen, ergreifen aber nicht Partei. Bei Bedarf geben Sie der Diskussion mit Hilfe von vorbereiteten Fragen neue Impulse. [...]
- Sie achten darauf, dass die Talkshow dem vorgegebenen Ablaufschema folgt. Die einzelnen Zeitvorgaben sind ungefähre Richtwerte. Die Gesamtzeit von maximal 30 Minuten sollte aber nicht überschritten werden“

(XI) MATERIAL – BEOBACHTUNGSAUFRÄGE

Quelle:

Pohl, Kerstin/Soldner, Markus (2008): Die Talkshow im Politikunterricht. Direkte Demokratie. Methoden + Materialien + Arbeitsvorschläge. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, S.118.

Hinweise zu Beobachtungsaufträgen für die Zuschauer*innen

- „[...] Arbeitsteilige Beobachtungsaufträge ermöglichen eine differenzierte Auswertung.
- Die einfachste Möglichkeit der Beobachtung besteht darin, jeweils einen Teil der Zuschauerinnen und Zuschauer je einen Talkshowgast beobachten zu lassen – gegebenenfalls schon mit einer ganz bestimmten Fragestellung. Dabei sollten die Zuschauerinnen und Zuschauer nicht den Talkshowgast aus ihrer eigenen Gruppe beobachten [...].“

M (3)

Migration und Arbeitsmarkt

von **Jan Elvert** und **Janna Josten**



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Gymnasium, E-Phase



Lernziele

- Die Schüler*innen sind in der Lage, die bekannte populistische Parole „Migrant*innen nehmen uns Arbeitsplätze weg“ faktenbasiert zu dekonstruieren.
- Die Schüler*innen können populistischen Aussagen (s.o.) argumentativ entgegentreten.
- Die Schüler*innen lernen die unterschiedlichen Aufenthaltstitel in der Bundesrepublik Deutschland kennen.
- Die Schüler*innen erkennen, dass zwischen unterschiedlichen Aufenthaltstiteln und der Möglichkeit, einer Erwerbsarbeit nachzugehen, ein Zusammenhang besteht.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 1. Informationsbeschaffung und Verarbeitung
- Bewerten; 6. Kritische Reflexion und Stellungnahme



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Karikaturenanalyse, Gallery Walk/fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch, Einzelarbeit, Partner*innenarbeit, Plenumsgespräch



Material und Medien

Material – Karikatur, Overhead-Projektor/Beamer, Material – Statistik und Begriffsbestimmungen, Material – Eine Einführung in das Asyl- und Aufenthaltsrecht, Material-Segmentierung des Arbeitsmarktes, Arbeitsaufträge, Plakate, Stifte (Edding)

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
15'	Einstieg/ Aktivierung	Die Schüler*innen analysieren die vorliegende Karikatur (1. Schritt: beschreiben, 2. Schritt: interpretieren). Aus der Analyse der Lernenden wird das Thema der Doppelstunde hergeleitet: Auseinandersetzung mit der rechtspopulistischen Parole „Migrant*innen nehmen uns Arbeitsplätze weg.“	Karikaturenanalyse/ fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch	Karikatur, Overhead-Projektor/ Beamer
25'	Erarbeitungsphase 1	Die Schüler*innen werden in Gruppen eingeteilt und erarbeiten zuerst in Einzelarbeit den jeweiligen Gruppentext entlang vorgegebener Leitfragen. (Gruppen: (1) Statistik und Begriffsbestimmungen, (2) Einführung in das Asyl- und Aufenthaltsrecht, (3) Segmentierung des Arbeitsmarktes).	Textarbeit/Einzelarbeit	Gruppentexte (1–3)
30'	Erarbeitungsphase 2	Die Schüler*innen diskutieren innerhalb ihrer Gruppe das Gelesene, klären offene Verständnisfragen und visualisieren zentrale Inhalte ihrer Texte auf einem Plakat	Gruppenarbeit	Materialsammlung, Arbeitsauftrag 2, Flipcharts/Karton DIN A2
20'	Präsentationsphase	Die Schüler*innen präsentieren ihre Arbeitsergebnisse gruppenweise und diskutieren Rückfragen.	Präsentation/Plenum	Tafel/Wand/ Kreppband

(II) MATERIAL – KARIKATUR

Die für die Einstiegs- und Aktivierungsphase der Stunde notwendig Karikatur „Arbeitslosenquote“ von Kostas Koufogiorgos aus dem Jahr 2017 kann unter dem Link

https://de.toonpool.com/cartoons/Arbeitslosenquote_291827

heruntergeladen werden.

(III) MATERIAL – STATISTIK UND BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

¹**Datenquelle:** Statistisches Bundesamt - Ausländische Bevölkerung und Schutzsuchende. Ergebnisse des Ausländerzentralregisters (AZR)

Ausländische Bevölkerung nach Aufenthaltsstatus/Schutzsuchende nach Schutzstatus - Fakten

„[...] Von den gut 10 Millionen Personen, die Ende 2016 ohne deutsche Staatsangehörigkeit in Deutschland lebten, bestand nach Angaben des Ausländerzentralregisters (AZR) für 43,4 Prozent die vollständige Freizügigkeitsberechtigung nach EU-Recht. Diese Personen können also ihren Aufenthalt und Wohnsitz innerhalb der Europäischen Union frei bestimmen und jederzeit ändern. 24,9 Prozent hatten einen zeitlich unbefristeten und 18,0 Prozent einen zeitlich befristeten Aufenthaltstitel. 2,0 Prozent aller Ausländer hatten einen Antrag auf einen Aufenthaltstitel gestellt. 11,6 Prozent hielten sich Ende 2016 ohne Aufenthaltsstatus in Deutschland auf – darunter hatten 5,2 Prozent eine Aufenthaltsgestattung, befanden sich also noch im laufenden Asylverfahren (523 Tsd.), und 1,5 Prozent wurden geduldet (155 Tsd.). Gut 482.000 Personen konnten keinem Status zugeordnet werden – darunter Ausreisepflichtige, Fortzüge ohne Abmeldung, fehlerhafte Einträge sowie „Untergetauchte“ [...]“

Eine Betrachtung der ausländischen Bevölkerung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass bei der größten Gruppe – den Türken – der Anteil der Personen mit einem unbefristeten Aufenthaltstitel mit 72,5 Prozent überdurchschnittlich hoch war. Unter den Gruppen, die im Jahr 2016 mit mehr als 100.000 Staatsangehörigen in Deutschland lebten, lag der Anteil der Personen mit einem unbefristeten Aufenthaltstitel auch bei Personen aus Bosnien und Herzegowina (64,6 Prozent), der Ukraine (57,5 Prozent), Serbien (53,9 Prozent) sowie Russland (50,8 Prozent) bei mehr als der Hälfte. Am niedrigsten war der Anteil der Personen mit einem unbefristeten Aufenthaltstitel bei den Syrern, Afghanen und Irakern (1,8 bzw. 6,3 und 15,5 Prozent).

Auf der anderen Seite war der Anteil der Personen mit einem zeitlich befristeten Aufenthaltstitel bei den Personen mit syrischer und chinesischer Staatsangehörigkeit am höchsten (64,1 bzw. 60,3 Prozent). Gut die Hälfte der knapp 78.000 Chinesen mit zeitlich befristetem Aufenthaltstitel hatte diesen zum Zweck der Ausbildung. Bei den 409.000 Syrern mit zeitlich befristetem Aufenthaltstitel überwogen klar völkerrechtliche, humanitäre oder politische Gründe (347.385 Personen). Schließlich fallen bei den Personengruppen ohne Aufenthaltsstatus die Staatsangehörigen aus Afghanistan und dem Irak auf: 70,1 Prozent der Afghanen und 46,0 Prozent der Iraker hatten keinen Aufenthaltsstatus – rund 178.000 bzw. 105.000 Personen. Darunter hatten wiederum rund 123.000 bzw. 62.000 Personen eine Aufenthaltsgestattung, warteten also auf eine Entscheidung über den Asylantrag (48,3 bzw. 27,4 Prozent).

Von den gut 10 Millionen Personen, die Ende 2016 ohne deutsche Staatsangehörigkeit in Deutschland lebten, waren 1,6 Millionen Schutzsuchende; also Ausländer, die sich unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten. Viele der Schutzsuchenden sind erst in den letzten Jahren nach Deutschland eingereist. Allein zwischen Ende 2014 und Ende 2016 erhöhte sich die Zahl der Schutzsuchenden in Deutschland von 751.405 auf 1.602.590.

Bei gut einem Drittel der 1,6 Millionen Schutzsuchenden war der Schutzstatus Ende 2016 noch offen (35,7 Prozent). Es war also noch nicht darüber entschieden, unter welchen Bedingungen diese rund 573.000 Personen in Deutschland bleiben konnten oder ob sie ausreisen mussten (rund 523.000 befanden sich in laufenden Asylverfahren, 50.000 verfügten lediglich über einen Ankunftsnachweis). 37,4 Prozent bzw. 600.000 Schutzsuchende hatten einen befristeten Schutzstatus und 17,0 Prozent bzw. rund 272.000 einen unbefristeten.

Etwa jedem Zehnten der 1,6 Millionen Schutzsuchenden wurde kein Schutzstatus zuerkannt (9,8 Prozent). Davon waren rund 118.000 geduldet ausreisepflichtig (zum Beispiel aufgrund von fehlenden Ausweispapieren, der Aufnahmeverweigerung des Zielstaates oder bei bevorstehender Operation des Ausreisepflichtigen), mehr als 11.000 waren latent ausreisepflichtig (die Ausreisepflichtigen konnten noch Rechtsmittel gegen die Begründung der Ausreisepflicht einlegen) und gut 28.000 waren vollziehbar ausreisepflichtig (die Begründung der Ausreisepflicht war rechtskräftig).¹

Das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erteilt Asylbewerberinnen und Asylbewerber, die sich noch im Asylverfahren befinden, eine Aufenthaltsgestattung. Diese berechtigt sie bis zur Entscheidung über den Asylantrag in Deutschland zu leben und unter bestimmten Bedingungen zu arbeiten. Personen, die als asylberechtigt anerkannt werden, erhalten eine auf drei Jahre befristete Aufenthaltserlaubnis, die nach drei Jahren in eine Niederlassungserlaubnis umgewandelt werden kann. Neben dem Recht auf Asyl (Art. 16a GG) existiert die Möglichkeit der Zuerkennung der Flüchtlingseigenschaft im Sinne der Genfer Flüchtlingskonvention (§ 3 AsylG). Personen, die nicht die Voraussetzungen für eine Anerkennung als Asylberechtigte oder Flüchtlinge erfüllen, können subsidiären Schutz erhalten.

Ein Anspruch auf eine Duldung besteht, wenn einer Abschiebung rechtliche oder tatsächliche Abschiebehindernisse entgegenstehen – dabei bleiben die Geduldeten weiterhin ausreisepflichtig. Zu den rechtlichen Abschiebehindernissen zählen zum Beispiel das Recht zur Wahrung des Ehe- und Familienlebens oder die Geltendmachung von krankheitsbedingten Gefahren, die durch die Abschiebung selbst entstünden. Eine Abschiebung ist darüber hinaus aus tatsächlichen Gründen unmöglich, wenn Reisedokumente (zum Beispiel Ausweispapiere) fehlen, der Zielstaat die Aufnahme verweigert oder Verkehrswege unterbrochen sind. Daneben besteht für die Ausländerbehörden die Möglichkeit eine Ermessensduldung aus dringenden humanitären oder persönlichen Gründen (zum Beispiel bei einer unmittelbar bevorstehenden Operation oder einem baldigen Abschluss eines Schul- oder Ausbildungsjahres) sowie bei erheblichem öffentlichem Interesse zu erteilen.

Zu den 482.415 Personen, denen am 31.12.2016 kein aufenthaltsrechtlicher Status zugeordnet werden konnte, gehören Ausreisepflichtige (zum Beispiel nach Ablehnung/Erlöschung des Aufenthaltstitels), Fortgezogene ohne behördliche Abmeldung bzw. weitergezogene Schutzsuchende („Karteileichen“), Doppelzählungen, unvollständige Einträge sowie „untergetauchte“ Ausländerinnen und Ausländer. Letztere sind Personen, die sich nach ihrer Registrierung ohne eingetragenen Aufenthaltstitel, ohne gültigen Ankunftsnachweis, ohne Gestattung oder Duldung weiterhin in Deutschland aufhalten. Auch wenn es ein gesetztes Ziel ist, konnte das BAMF Anfang 2018 noch keine Auskunft darüber geben, welchen Anteil die einzelnen Personengruppen an allen Personen ohne aufenthaltsrechtlichen Status haben.

Nach der Definition des Statistischen Bundesamtes sind Schutzsuchende Ausländerinnen und Ausländer, die sich unter Berufung auf humanitäre Gründe in Deutschland aufhalten. Die Begründung für ihren Aufenthalt wird hierbei aus ihrem Aufenthaltsstatus im Ausländerzentralregister abgeleitet. Zu den Schutzsuchenden in Deutschland zählen die folgenden drei Kategorien von Ausländerinnen und Ausländern:

- Schutzsuchende mit offenem Schutzstatus halten sich zur Durchführung eines Asylverfahrens in Deutschland auf, wobei über ihren Schutzstatus noch nicht entschieden wurde.
- Schutzsuchende mit anerkanntem Schutzstatus besitzen einen befristeten oder unbefristeten Aufenthaltstitel aus dem humanitären Bereich des Aufenthaltsgesetzes.
- Schutzsuchende mit abgelehntem Schutzstatus halten sich nach Ablehnung im Asylverfahren oder nach Verlust ihres humanitären Aufenthaltstitels als Ausreisepflichtige in Deutschland auf.“

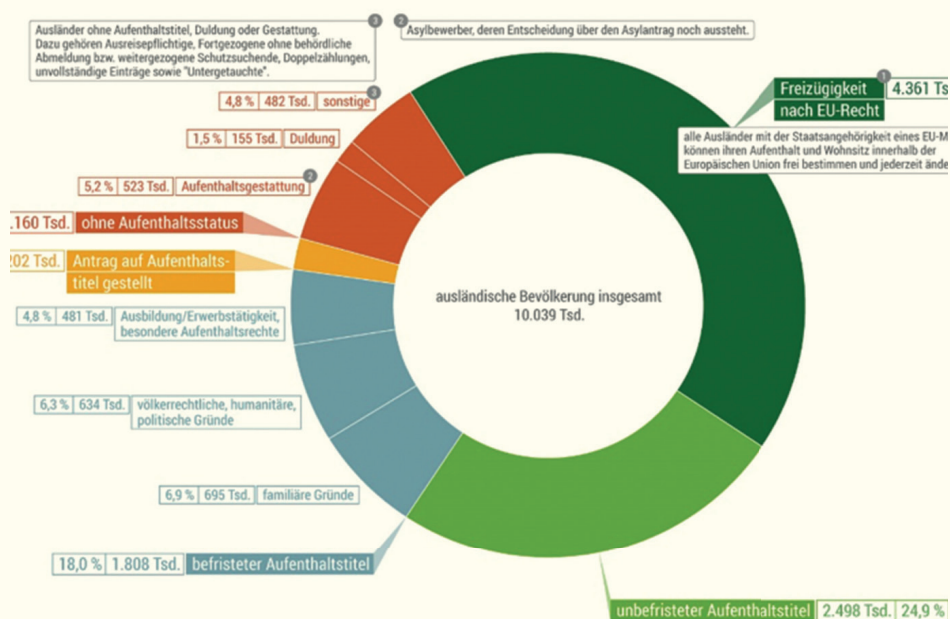
Ausländische Bevölkerung nach Aufenthaltsstatus

In absoluten Zahlen und Anteile in Prozent, 31.01.2016

Quelle (Text und Abbildungen):

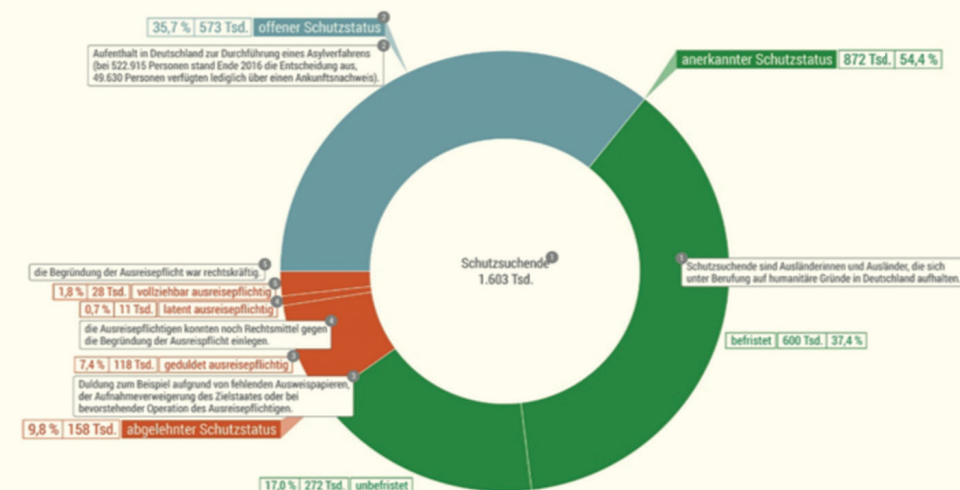
Bundeszentrale für Politische Bildung (2018): Ausländische Bevölkerung nach Aufenthaltsstatus/Schutzsuchende nach Schutzstatus.

Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/268959/aufenthaltsstatus-schutzstatus> (zuletzt geprüft: 26.04.2019).



Schutzsuchende nach Schutzstatus

In absoluten Zahlen und Anteile in Prozent, 31.12.2016



(IV) MATERIAL –ASYL- UND AUFENTHALTSRECHT AUF EINEN BLICK

„Eine kleine Einführung in das Asyl- und Aufenthaltstrecht“

Quelle:

Kimel, Alexandra Jasmina (2016): Eine kleine Einführung in das Asyl- und Aufenthaltsrecht. Online verfügbar unter: http://aas16c.wegewerk.org/w/files/juan/faq_asylrechtsfragen_final.pdf, S. 1 (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

„Aufenthaltstitel im Bundesgebiet der BRD	Inhalt/Bedeutung
Niederlassungs-erlaubnis	Die Niederlassungserlaubnis ist ein rechtmäßiger, unbefristeter Aufenthaltstitel ohne Beschränkungen. Eine Ausweisung ist nur nach schweren Straftaten möglich.
Aufenthalts-erlaubnis	Eine Aufenthaltserlaubnis kann nach positiver Beendigung des Asylverfahrens ausgestellt werden. So z. B. wenn der Antragsteller_in Asyl bekommen hat, ihm/ihr die Flüchtlingseigenschaft zuerkannt wurde oder er/sie als subsidiär schutzbedürftig eingestuft wurde (Aufenthalt aus humanitären Gründen). Ein Aufenthalt durch Eheschließung fällt aber z.B. ebenfalls darunter. Eine Beendigung des Aufenthalts ist bei Wegfall des Erteilungsgrundes und bei Ausweisung möglich.
Aufenthalts-gestattung	Eine Aufenthaltsgestattung wird während des Asylverfahrens ausgestellt. Der Aufenthalt ist rechtmäßig, wird aber auf die Dauer des Asylverfahrens beschränkt. Nur bei Straftaten kann er Aufenthalt während des noch laufenden Asylverfahrens beendet werden.
Duldung	Eine Duldung ist kein rechtmäßiger Aufenthalt, sie dient zur Überbrückung der Dauer des Bestehens eines Abschiebungshindernisses oder des Asylverfahrens von Ehepartnern/Kindern. Bei Wegfall des Abschiebungshindernisses ist eine Aufenthaltsbeendigung jederzeit möglich. In der Vergangenheit kam es vermehrt zum Fall einer Ketten-duldung, in der nach Ablauf der einen Duldung über Jahre hinweg immer wieder weitere Duldungen ausgesprochen wurden, die Antragsteller jedoch so in einer permanenten Unsicherheit und Rechtsein-schränkung gehalten wurden. Dies galt besonders für Menschen mit nicht eindeutig geklärt Identität, wodurch diese gleichzeitig auch an einer freiwilligen Ausreise gehindert wurden.
Grenzübertritts-bescheinigung	Eine Grenzübertrittsbescheinigung ist kein Aufenthaltspapier. Sie wird ausgestellt, wenn das Asylverfahren negativ beendet wurde und der Antragsteller ausreisen soll. Auf ihr ist ein Datum, bis wann der Antragsteller ausgereist sein muss, bis zu diesem Tag ist sie gültig, muss dann an der Grenze abgegeben werden und dient so zur Kont-rolle der erfolgten Ausreise.
Fiktions-bescheinigung	Eine Fiktionsbescheinigung wird ausgestellt, wenn das Asylverfahren schon vorbei, die Entscheidung der Ausländerbehörde über eine Auf-enthaltserlaubnis aber noch nicht gefallen ist.
- nichts -	„Ein Mensch, der keinen Aufenthaltstitel in Deutschland hat, gilt als illegalisiert, er kann jederzeit von der Polizei in Gewahrsam genom-men und abgeschoben werden. Er hat keinerlei Ansprüche auf Unter-stützung oder sonstiges. Nur in einem akuten medizinischen Notfall muss er in einem Krankenhaus behandelt werden, um sein Leben zu schützen.“

(V) MATERIAL – SEGMENTIERUNG DES ARBEITSMARKTES

Quelle:

Tamesberger, Dennis/Schmidt, Michaela (2010): Öffnung der Arbeitsmärkte. Auswirkungen auf die ArbeitnehmerInnen und Anknüpfungspunkte an transnationale Solidarität, S. 10. Online verfügbar unter: http://momentum-kongress.org/cms/uploads/documents/Beitrag_Tamesberger_Schmidt19_2_2011_5329.pdf (zuletzt geprüft: 19.02.2019).

Segmentierung des Arbeitsmarktes – Der duale Arbeitsmarkt

„Die Theorie des dualen Arbeitsmarkts des Ökonomen Michael J. Piore (2006) bietet im Unterschied zu neoklassischen Migrationstheorien eine nachfrageseitige Erklärung für Zuwanderung an. Gemäß dieser Theorie weisen Arbeitsmärkte in Industriestaaten ein primäres und ein sekundäres Segment auf, wobei letzteres durch hohe Instabilität, schlechte Arbeitsbedingungen, niedrige Löhne und geringen sozialen Status charakterisiert ist. Da es schwer fällt, Arbeitskräfte für diese Jobs zu finden, rekrutieren Unternehmen Arbeitsmarktreserven und ImmigrantInnen. Diese Anwerbungsstrategien der Unternehmen sind die Ursache für Migration. ImmigrantInnen eignen sich zudem besonders für Jobs im sekundären Segment, weil sie sich aus rein ökonomischen Gründen für einen Job entscheiden und das Sozialprestige des Jobs in ihrer Entscheidung nicht berücksichtigen. Da sie ihr Engagement am Arbeitsmarkt des Zuwanderungslands als vorübergehend betrachten, sind sie laut Piore (2006) bereit, schlechtere Jobs und Arbeitsbedingungen zu akzeptieren. Dies ändert sich jedoch bei längerem Aufenthalt der MigrantInnen im Zuwanderungsland und sie geraten in Konkurrenz und Konflikt mit den ansässigen Arbeitskräften. (Parnreiter, 2001)“

Statistiken der Bundesagentur für Arbeit: „Immer mehr Flüchtlinge finden einen Job“

Quelle:

Rubel, Cordula: Immer mehr Flüchtlinge finden einen Job. Online verfügbar unter: <https://www.tagesspiegel.de/politik/statistiken-der-bundesagentur-fuer-arbeit-immer-mehr-fluechtlinge-finden-einen-job/22720788.html> (zuletzt geprüft: 19.02.2019).

„Erfreuliche Entwicklung: Im April hatten 26 Prozent der Flüchtlinge einen Job. Auch die Zahl der Hartz-IV-Empfänger in dieser Gruppe ist gesunken.

Die Zahl der Flüchtlinge, die in Deutschland einen Arbeitsplatz erhalten, steigt. Bisher haben 290.000 Menschen aus Kriegs- und Krisenländern wie Syrien Beschäftigung aufgenommen, wie aktuelle Statistiken der Bundesagentur für Arbeit (BA) zeigen. Es gebe keinen Grund, den Kopf in den Sand zu stecken, sagte BA-Vorstandschef Detlev Scheele am Mittwoch: „Das ist eine sehr erfreuliche Zahl.“

Die meisten haben sozialversicherungspflichtige Arbeit gefunden (80 Prozent), etwa ein Fünftel sind geringfügig beschäftigt. Hinzu kommen 28.000 junge Menschen, die eine Ausbildung begonnen haben und weitere 26.000, die auf der Suche nach einer Lehrstelle sind. „Da sind wir sogar ein bisschen erfolgreicher als wir dachten“, sagte Scheele.

1,5 Millionen Menschen aus Krisenländern in Deutschland

Seit drei Monaten geht auch die Zahl der Geflüchteten, die auf Hartz IV angewiesen sind, leicht zurück. Das liegt daran, dass mehr Menschen eine Arbeit annehmen als neue Empfänger nachkommen. „Es gibt keinen Run ins Sozialsystem“, sagt Daniel Terzenbach. Er beschäftigt sich bei der Bundesagentur seit längerem mit der Arbeitsmarktintegration dieser Personengruppe. Im Schnitt verließen zuletzt 2500 Menschen im Monat den Hartz-IV-Bezug, während 2400 nachrückten. Eine „beruhigende Entwicklung“, wie der BA-Geschäftsführer findet.

Im April 2018 waren 1,5 Millionen Menschen aus Kriegs- und Krisenländern in Deutschland, wie es in einem Bericht des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) heißt. Zu diesen Ländern gehören Syrien, der Irak, Afghanistan, Iran, Pakistan, Somalia, Eritrea und Nigeria.

Unter den Geflüchteten sind viele Kinder, im erwerbsfähigen Alter sind eine Million Menschen. Knapp 26 Prozent davon hatten im April eine Anstellung. Viele Migranten sind aktuell noch nicht auf Arbeitssuche, etwa weil sie einen Deutsch- oder Integrationskurs absolvieren oder sich in einer Fördermaßnahme befinden.

Die Mehrheit der arbeitslosen Flüchtlinge ist unter 35 Jahre alt. Mit formalen Qualifikationen kommen nur wenige nach Deutschland. Gut zwei Drittel der Betroffenen bringen Kenntnisse für

Helfertätigkeiten mit, etwa 15 Prozent sind Fachkräfte oder Spezialisten. Bei den Branchen ragt die Zeitarbeit deutlich heraus, jede dritte Anstellung erfolgte 2017 in diesem Bereich. An zweiter Stelle stehen das Gastgewerbe und wirtschaftliche Dienstleistungen (meist Reinigungsgewerbe), gefolgt von der Autoreparatur oder dem Handel mit Kraftfahrzeugen.

Große Unterschiede bei den Geschlechtern

Große Unterschiede gibt es bei den Geschlechtern. Während es bei den Männern gelang, jeden fünften Hartz-IV-Bezieher in Arbeit zu bringen, liegt diese Quote bei den Frauen bei gerade mal vier Prozent. BA-Experte Terzenbach erklärt dies nur zu einem kleineren Teil mit fehlenden Qualifikationen: „Das hat auch kulturelle Gründe.“ Ein anderes Rollenverständnis sowie fehlende Kinderbetreuung führten dazu, dass es schwerer sei, Frauen in einen Job zu vermitteln. „Da haben wir auch noch nicht die Antwort“, sagt Terzenbach. Auch bei den Deutschkenntnissen schneiden geflüchtete Frauen in der Regel schlechter ab als die Männer, sagt Joachim Möller, Leiter des Nürnberger Forschungsinstituts IAB. Von den Menschen, die nach 2013 nach Deutschland kamen, gaben in Befragungen etwa 50 Prozent der Männer an, mittlerweile über akzeptable Sprachkenntnisse zu verfügen, während es bei den Frauen nur 30 Prozent waren.

Fehlende Deutschkenntnisse weiterhin größte Hürde

Die fehlenden Deutschkenntnisse sind nach Ansicht von Arbeitsmarktforschern nach wie vor die größte Hürde. Hinzu kommt, dass es hierzulande nicht einfach ist, ohne formale Abschlüsse und Zeugnisse auf dem Arbeitsmarkt Fuß zu fassen. IAB-Leiter Möller warnt außerdem vor überzogenen Erwartungen. Unter den Flüchtlingen, die aus humanitären Gründen hier Schutz suchten, seien auch stark traumatisierte und körperlich geschädigte Personen, sagt er: „Wir werden nicht jeden dauerhaft integrieren können.“

(VI) MATERIAL – ARBEITSAUFTRÄGE**Arbeitsaufträge – Einzelarbeit****1) Aufenthaltstitel**

- a. Welche gültigen Aufenthaltstitel gibt es in der Bundesrepublik Deutschland?
- b. Welche Möglichkeiten gibt es bei abgelehntem Asylantrag auf Aufenthalt?
- c. Beschreiben Sie kurz die Unterschiede zwischen den verschiedenen Aufenthaltstiteln.
- d. Welche Aufenthaltstitel ermöglichen eine Erwerbstätigkeit?

2) Statistik

- a. Beschreiben Sie kurz die prozentuale Verteilung der unterschiedlichen Aufenthaltstitel.
- b. Beschreiben Sie den Status „schutzsuchend“. Was bedeutet dies?
- c. Wann sind die Voraussetzungen für ein Schutzersuchen erfüllt? Benennen Sie.

3) Der duale Arbeitsmarkt

- a. Charakterisieren Sie die Segmentierung des dualen Arbeitsmarktes. Was macht die beiden Bereiche jeweils aus?
 - b. Arbeiten Sie heraus, mit welchen Vorurteilen sich Migrant*innen auf dem Arbeitsmarkt konfrontiert sehen.
 - c. Erklären Sie, warum Migrant*innen häufiger auf dem sekundären Arbeitsmarkt vertreten sind. Benennen Sie drei Gründe und beurteilen Sie diese anhand Ihres Vorwissens und der vorliegenden Texten.
-

Arbeitsaufträge – Gruppenarbeit**Gruppe 1**

- 1) Visualisieren Sie Ihre Ergebnisse aus Aufgabe 1) *Aufenthaltstitel* auf einem Plakat. Nutzen Sie zur Darstellung, wenn möglich, Grafiken, Mind-Maps oder vergleichbare Formen der Visualisierung.
- 2) Präsentieren Sie Ihren Mitschüler*innen Ihr Plakat im anschließenden Gallery Walk.

Gruppe 2

- 1) Visualisieren Sie Ihre Ergebnisse aus Aufgabe 2) *Statistik* auf einem Plakat. Nutzen Sie zur Darstellung, wenn möglich, Grafiken, Mind-Maps oder vergleichbare Formen der Visualisierung.
- 2) Präsentieren Sie Ihren Mitschüler*innen Ihr Plakat im anschließenden Gallery Walk.

Gruppe 3

- 1) Visualisieren Sie Ihre Ergebnisse aus Aufgabe 3) *Der duale Arbeitsmarkt* auf einem Plakat. Nutzen Sie zur Darstellung, wenn möglich, Grafiken, Mind-Maps oder vergleichbare Formen der Visualisierung.
- 2) Präsentieren Sie Ihren Mitschüler*innen Ihr Plakat im anschließenden Gallery Walk.

Unterrichtsmodule

Schwerpunkt:

Flucht und Migration

M (4) Fluchtursachen

von **von Eva Bartoszewska, Isabel Führer, Maximilian Kohler & Birthe Praedel**

M (5) Diskriminierung und Verfolgung/Landraub und Rohstoffhandel als globale Fluchtursachen

von **Melike Celik, Aschna Hamza & Burcu Kocakaplan**

M (6) Flucht und Vertreibung im Umfeld des Zweiten Weltkrieges

von **Anne Braun, Cindy Fricke & Daniel Schultheiß**

M 7) Was bedeutet Heimat und warum verlassen Menschen sie?

von **Chiara Pöllmann, Saskia Pukat & Franziska Reith**

M (4) **Fluchtursachen**

von **Eva Bartoszewska, Isabel Führer, Maximilian Kohler & Birthe Praedel**



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Realschule, Klasse 9



Lernziele

- Die Schüler*innen lernen im Rahmen der Doppelstunden vier unterschiedliche Fluchtursachen kennen (Krieg, Verfolgung, Umweltveränderungen, Armut).
- Die Schüler*innen erkennen, dass Fluchtursachen oft miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen.
- Die Schüler*innen erkennen, dass auch die Lebens- und Konsumformen in Ländern wie Deutschland dazu beitragen, dass Menschen aus anderen Teilen der Erde ihre Heimat verlassen müssen.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 3. Analyse des Globalen Wandels
- Handeln; 10. Handlungsfähigkeit im Globalen Wandel



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (11) Globale Umweltveränderung
- (15) Armut und Soziale Sicherheit
- (16) Frieden und Konflikt
- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Lehrer*innenvortrag, Think-Pair-Share, Kurzpräsentation, Brainstorming/Gruppenarbeit, Plenumsgespräch



Material und Medien

Overhead-Projektor & Folie/Laptop & Beamer (Material – Fallbeispiel „Diop“), Material – Arbeitsblätter Fluchtursachen 1–4 (pro Gruppe jeweils ein Informationstext & ein personalisiertes Fallbeispiel), Plakate, Stifte (Edding), Kreppband

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
15'	Einstieg/ Aktivierung	Die Lehrkraft stellt die Geschichte von Diop vor (vorlesen, visualisieren). Die Schüler*innen haben Zeit, über die Geschichte nach-zu-denken. An der Tafel werden Eindrücke und inhaltliche Informationen in Form einer Mind-Map gesammelt.	Lehrer*innenvortrag, Think-Pair-Share, Brainstorming	Overhead-Projektor & Folie (alternativ: Beamer), Tafel
30'	Erarbeitungsphase 1	Die Schüler*innen arbeiten in vier inhaltlichen Gruppen (aufgeteilt in acht Kleingruppen) mit Sachtexten und Fallbeispielen zu verschiedenen Fluchtursachen mit dem Ziel, eine Präsentation mithilfe eines Plakats zu erstellen. Gruppe 1+2: Krieg Gruppe 3+4: Verfolgung Gruppe 5+6: Armut Gruppe 7+8: Umwelt & Klima.	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter zu den Fluchtursachen
15'	Erarbeitungsphase 2	Die Kleingruppen finden sich in ihrer großen thematischen Gruppe zusammen und erstellen gemeinsam ein Plakat.	Gruppenarbeit	Arbeitsblätter, Plakate, Stifte, Kreppband

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
25'	Präsentationsphase	Die Plakate werden gut sichtbar an der Tafel angebracht und zwei Schüler*innen präsentieren die Ergebnisse. Die jeweilige Kontrollgruppe ergänzt die Präsentation ggfs. inhaltlich.	Kurzpräsentation	Plakate der Schüler*innen
5'	Abschlussphase	Die Lehrkraft stellt die Impulsfrage: <i>„Erkennt Ihr einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Fluchtursachen oder sind sie immer klar voneinander abzugrenzen? Denkt dabei auch an die Anfangsgeschichte von Diop.“</i>	Unterrichtsgespräch	Plakate der Schüler*innen, Geschichte von Diop
	Sicherungsphase	Die Arbeitsergebnisse werden von der Lehrkraft digitalisiert und den Schüler*innen zugänglich gemacht.		

(II) MATERIAL – FALLBEISPIEL „DIOP“

Quelle:

Overwien, Bernd (2018): Flucht und Migration in Europa: Reflexion globaler Ungleichheitsverhältnisse und lokaler Handlungsoptionen, S. 138. In: Andreas Eis & Claire Moulin-Doos (Hrsg.): Kritische politische Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit? Immenhausen: Prolog Verlag, S. 133–143.

„Auf einer Tagung [...] erzählt Diop, ein junger Geflüchteter aus dem Senegal, seine Geschichte. Als er zwölf Jahre alt war, starb sein Vater. Er und seine Geschwister übernahmen dessen Arbeit auf dem Fischerboot. Die Fänge wurden von Jahr zu Jahr geringer. Die Fischer wüssten, dass dies vor allem an den europäischen und anderen internationalen Fangflotten liege, die mit dem Einverständnis der senegalesischen Regierung so intensiv fischen, dass für die Einheimischen kaum etwas bleibe. Das Geld, das internationale Unternehmen dafür bezahlen, komme bei den Fischern nicht an. Diop entschloss sich dann, als er alt genug war, nach Europa zu fliehen. Über Mauretanien und die kanarischen Inseln kam er nach Spanien und arbeitete im Tomatenanbau. Bedingt durch die Finanzkrise und ihre Folgen waren diese Jobs nun auch für Spanier*innen plötzlich wieder attraktiv. Diop verlor den Job und ging nach Deutschland, wo er seitdem auf ein Asylverfahren wartet.“

(III) MATERIAL GRUPPE 1+2 – KRIEG

FLUCHTURSACHE KRIEG

Aufgaben

- 1) Lest den vorliegenden Text und arbeitet die wichtigsten Informationen zur Fluchtursache „Krieg“ stichpunktartig heraus.
- 2) Diskutiert eure Ergebnisse in der Gruppe und besprecht das nachfolgende Fallbeispiel. Um welche Person(en) geht es dort? Was haben sie erlebt? Was findet ihr besonders interessant und warum?
- 3) Erstellt gemeinsam mit der zweiten Gruppe, die zur Fluchtursache „Krieg“ arbeitet, ein Plakat, auf dem ihr eure Ergebnisse zusammenfasst.
- 4) Präsentiert das Plakat vor der Klasse.

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 9. Online verfügbar unter: https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

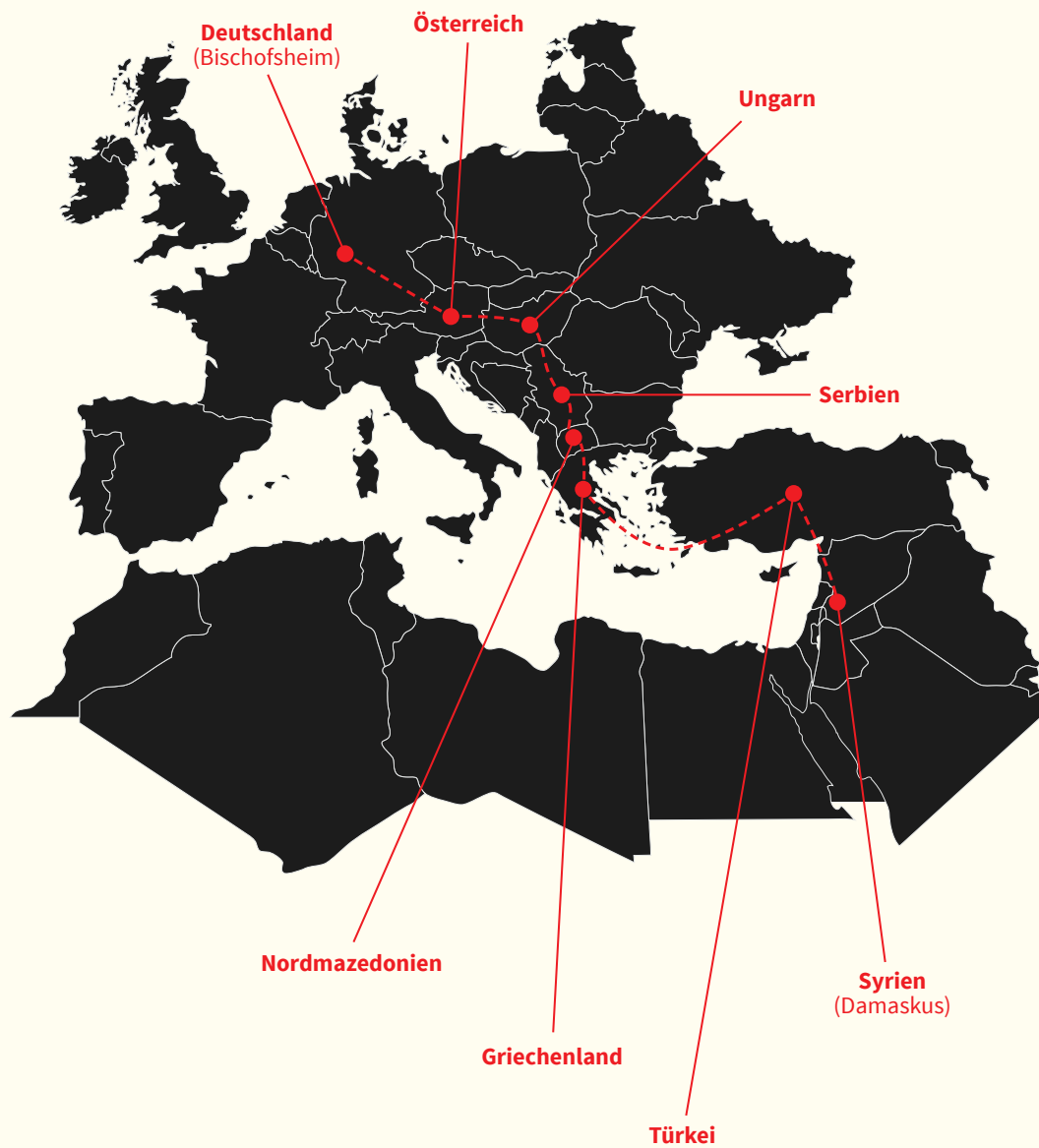
„Krieg ist weltweit die zentrale Fluchtursache. Laut Angaben des Flüchtlingshilfswerks der Vereinten Nationen UNHCR gab es im Jahr 2015 fast 68,5 Millionen Menschen, die aufgrund bewaffneter Konflikte und Gewalt von ihrem Zuhause vertrieben waren. In den letzten zehn Jahren haben sich die Flüchtlingszahlen aufgrund von Krieg und Gewalt fast verdoppelt. Und in allen zehn Staaten, die 2017 die größten Fluchtbewegungen zu verzeichnen hatten, herrschte Krieg oder ein bewaffneter Konflikt. Als mit dem Fall der Mauer in Deutschland die Nachkriegsordnung, die die Welt seit Ende des Zweiten Weltkriegs dominierte, zusammenbrach, schien eine Ära des Friedens weltweit möglich. Der Ost-West-Konflikt mit seinem bedrohlichen Potential eines Atomkriegs war beendet. Nun, ein Vierteljahrhundert später, hat sich diese Hoffnung auf Frieden als trügerisch erwiesen. Anstelle der alten Ordnung, die unterschiedliche Konflikte entlang der Ost-West-Achse sortierte und einhegte, leben wir heute in Zeiten einer neuen Unordnung, in der sich lokale Konflikte sehr schnell in unübersichtliche internationale Konflikte mit einer unüberschaubaren Zahl an ausländischen Akteuren verwandeln. Der Syrien-Konflikt steht dafür geradezu beispielhaft mit den USA, Russland, Saudi-Arabien, Iran und der Europäischen Union als Beteiligte, die entweder direkt oder indirekt in die kriegerischen Auseinandersetzungen involviert sind. [...] Die Folgen dieser Entwicklung sind fatal: Allein aus der umkämpften Ostukraine brachten sich bis zu zwei Millionen Menschen in Sicherheit, aus Syrien weit über sechs Millionen. In Kriegsregionen wie Afghanistan oder Somalia dauert das Flüchtlingsschicksal schon seit Generationen an. Hunderttausende Somalis leben zum Beispiel seit den 1990er-Jahren in Dadaab, einem der größten Flüchtlingslager der Welt, in der Wüste im benachbarten Kenia. Die fortgesetzte Verfolgung und brutale Vertreibung der muslimischen Minderheit der Rohingya aus Myanmar hat in Bangladesch riesige Flüchtlingslager entstehen lassen. Dort leben aktuell über eine Million Rohingya unter menschenunwürdigen Bedingungen. Es zeichnet sich bei all den genannten Konflikten ab, dass eine Lösung nicht in Sicht ist, da sie eines politischen Willens aller Beteiligten bedürfte, eigene politische und ökonomische Interessen hintanzustellen, um zu einer Befriedung zu gelangen. Vom Frieden gar nicht zu reden.“

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 11. Online verfügbar unter https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_flieden.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

Fallbeispiel – „Shaza Alfayome“

„Zwischen Mainz-Bischofsheim und Damaskus liegen nicht nur knapp 3.000 Kilometer, sondern Welten: Hier die betuliche rheinlandpfälzische Kleinstadt, in der nach 18 Uhr die Bürgersteige hochgeklappt werden, dort die Millionenmetropole, die im Zentrum eines inzwischen siebenjährigen zerstörerischen Bürgerkrieges liegt und in der manche Viertel wegen Bombardements und blutiger Kämpfe ausgestorben sind. Binnen 17 Tagen ist die junge Shaza Alfayome im August 2015 von der einen Welt in die andere gewechselt. Sie hat ihr altes Leben in der syrischen Hauptstadt zurückgelassen und ein neues in Bischofsheim begonnen. Anfang Dezember sitzt die 17-Jährige in einer Mainzer Eisdielen und sagt: „Mein Leben ist jetzt hier.“ In Syrien besuchte Shaza in Damaskus eine Kunstschule. Doch sie wollte mehr als Häkeln und Nähen und plante, später Jura zu studieren. Das aber machte der Krieg unmöglich. Näher und näher rückte er an die Hauptstadt heran, Sorge und Angst wuchsen. Ein Jahr lang konnte Shaza die Schule nicht besuchen, die Zukunft war ungewiss und bedrohlich, nichts war mehr sicher und niemand konnte sagen, wann und ob überhaupt es das wieder werden würde. Irgendwann riet ihre Mutter ihr, sich auf den Weg zu machen. „Sie sagte, dass ich in Deutschland zur Schule gehen könne und später auch auf die Universität.“ Im Sommer 2015 verabschiedete Shaza sich von ihrer Mutter und brach gemeinsam mit ihrem Vater auf. Mit dem Bus in den Libanon, von dort mit einem Schiff in die Türkei und mit mehr als 100 Menschen in einem LKW an den Strand von Izmir. Mit einem Schlauchboot wollten sie auf eine griechische Insel übersetzen, doch das klappte nicht. Dank GPS-fähigen Handys konnte die Küstenwache kontaktiert werden, die sie auf dem Mittelmeer aufsammlte und nach Griechenland brachte. Shaza durchquerte weitere Länder, ließ sich von keiner Grenze aufhalten. Mazedonien, Serbien, Ungarn, Österreich, schließlich Deutschland. Die Reise quer über das europäische Festland beschreibt Shaza so: „Als wir auf der Flucht waren, ging alles fast wie von selbst. Wir haben gehandelt, ohne darüber nachzudenken. Die nächsten Schritte werden einfacher sein, haben wir immer gesagt.“ Nach ihrer Ankunft in Passau wurden Shaza und ihr Vater von der Polizei in die hessische Erstaufnahmeeinrichtung in Gießen gebracht, in der sie zwei Monate bleiben mussten. Von hier aus kam sie nach Bischofsheim – nicht wissend, wie es weitergehen wird. Der Kampf um einen dauerhaften Aufenthalt, um Gewissheiten, führt durch einen komplizierten deutschen Paragraphendschungel. „Ich frage mich schon die ganze Zeit, ob und wann ich die Schule besuchen darf. Niemand kann es mir sagen.“ So weiß Shaza auch nicht, wann sie ihre Mutter wiedersehen wird. Manchmal suchen ihre Augen nach den richtigen Worten. Doch wenn sie spricht, steckt eine auffallende Klarheit in ihnen: „Ich wünsche mir, dass Deutschland neben Syrien ein zweites Zuhause sein wird. Ich hoffe nur, dass mich die anderen so akzeptieren wie ich bin, als Muslimin mit Kopftuch. Ich bin vielleicht eine Fremde, aber ich bin vor allem ein Mensch. [...]“



(IV) MATERIAL GRUPPE 3+4 – VERFOLGUNG

FLUCHTURSACHE VERFOLGUNG

Aufgaben

- 1) Lest den vorliegenden Text und arbeitet die wichtigsten Informationen zur Fluchtursache „Verfolgung“ stichpunktartig heraus.
- 2) Diskutiert eure Ergebnisse in der Gruppe und besprecht das nachfolgende Fallbeispiel. Um welche Person(en) geht es dort? Was haben sie erlebt? Was findet ihr besonders interessant und warum?
- 3) Erstellt gemeinsam mit der zweiten Gruppe, die zur Fluchtursache „Verfolgung“ arbeitet, ein Plakat, auf dem ihr eure Ergebnisse zusammenfasst.
- 4) Präsentiert das Plakat vor der Klasse.

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 17. Online verfügbar unter: https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

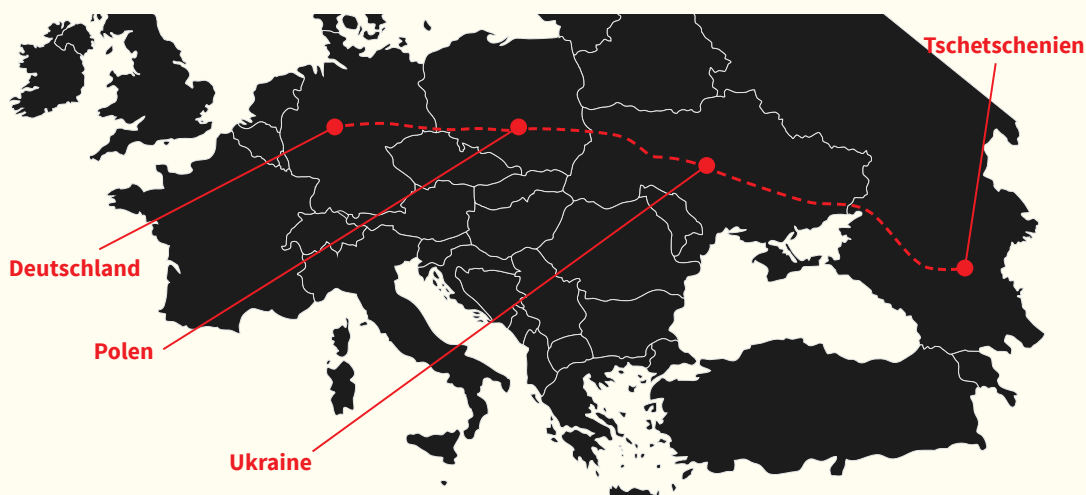
„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Jeder hat Anspruch auf alle in dieser Erklärung verkündeten Rechte und Freiheiten, ohne irgendeinen Unterschied, etwa nach Rasse, Hautfarbe, Geschlecht, Sprache, Religion, politischer oder sonstiger Anschauung, nationaler oder sozialer Herkunft, Vermögen, Geburt oder sonstigem Stand. Jeder hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person.“ So heißt es in den ersten drei Artikeln der UN-Menschenrechtscharta. Es sind glasklare Formulierungen, die auch in die Verfassungen zahlreicher Staaten aufgenommen wurden. Zwischen diesen Idealen und der Realität besteht jedoch ein gewaltiger Graben. Zumeist ist es die stumme Gewalt der Lebensverhältnisse, die Menschen ein Leben in Würde, Freiheit und Sicherheit unmöglich macht. Überall dort, wo Menschen keinen Zugang zu sauberem Wasser, ausreichend Nahrung, einem Dach über den Kopf, zu Bildung und Gesundheit haben, werden ihre Rechte missachtet. Darüber hinaus werden Menschen in ihren Rechten durch Gesetze und staatliches Handeln beschnitten. Das zeigt auch der jüngste Report der Menschenrechtsorganisation amnesty international. Ihm zufolge schränken drei von vier Regierungen weltweit die Meinungsfreiheit ein. In mehr als drei von fünf Ländern werden Menschen gefoltert oder anderweitig misshandelt. In 78 Ländern gibt es Gesetze, die einvernehmliche sexuelle Beziehungen zwischen gleichgeschlechtlichen Erwachsenen unter Strafe stellen. Das sind nur einige Beispiele, die zeigen, dass die Verfolgung von politischen Meinungen und von der Mehrheit abweichenden Lebensweisen auf der Welt nicht die Ausnahme, sondern die Regel darstellt. Es zeigt aber auch das Scheitern der Annahme, die Einbindung von Staaten und Märkten in eine globale Wirtschaft würde das Entstehen von demokratischen und freiheitlichen Verhältnissen fördern. In vielen Ländern funktioniert eine kapitalistische Wirtschaftsweise auch ohne Demokratie und den Schutz der Menschen vor Verfolgung. Nach Angaben der Vereinten Nationen werden weltweit 900 Millionen Menschen aus den jeweiligen Gesellschaften ausgegrenzt, benachteiligt und zum Teil auch verfolgt, weil sie einer ethnischen oder religiösen Minderheit angehören. Hierzu zählen zum Beispiel die tamilische Minderheit auf Sri Lanka, die Angehörigen der jesidischen Religion im Irak, die Kurdinnen und Kurden in der Türkei sowie die Rohingya in Myanmar. Die Diskriminierung durch den Staat verlängert sich oft auch in die Gesellschaft – etwa dann, wenn Menschen aufgrund ihrer Religion, ihres Aussehens oder ihrer Identität auf dem Wohnungs- oder dem Arbeitsmarkt benachteiligt werden. Verfolgung und Diskriminierungen zwingen überall auf der Welt Menschen dazu, ihr Zuhause zu verlassen und anderswo Schutz, Freiheit und Gerechtigkeit zu suchen. Aus wenig anderen Ländern Afrikas etwa kommen so viele Flüchtlinge nach Europa wie aus Eritrea. Vertrieben werden sie nicht von einem Krieg – sie fliehen vor Zwangsarbeit, unbefristetem Militärdienst und willkürlichen Inhaftierungen. Im Zuge der Bekämpfung von Fluchtursachen hat die Europäische Union im Herbst 2015 dennoch beschlossen, 200 Millionen Euro an Eritrea zu zahlen, um die Auswanderung zu begrenzen. Die Gelder gehen an das autoritäre Regime, das für die massiven Menschenrechtsverletzungen im Land verantwortlich ist.“

Fallbeispiel – „Madina und Ramzan“

Quelle:

Polis – Politik lernen in der Schule. Polis aktuell Nr. 10 (2018): Flucht und Asyl, S. 12. Online verfügbar unter https://www.politik-lernen.at/dl/slutJMJKomLmOJqx4KJK/pa_2015_5_flucht_asyl_web.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

„Madina floh aus großer Sorge um ihre Sicherheit und das Leben ihres Sohnes Ramzan nach Österreich. Madinas Mann Khusein hat sich in Tschetschenien dem Widerstandskampf gegen die Herrschaft des Präsidenten Ramzan Kadyrow angeschlossen und seine Familie verlassen. Daraufhin sind tschetschenische Behörden bei Madina und Ramzan aufgetaucht und haben verlangt, dass ihnen der Aufenthaltsort Khuseins bekanntgegeben wird. Für den Fall, dass Madina und Ramzan dem nicht nachkommen, drohte man ihnen damit, das Haus abzubrennen und Gewalt gegen beide auszuüben. Madina begründet ihren Asylantrag in Österreich damit, dass sie und ihr Sohn, weil beide den Aufenthaltsort ihres Mannes nicht kennen und folglich die Behörden nicht zufrieden stellen könnten, in Tschetschenien fortwährenden Repressalien ausgesetzt wären.“



(V) MATERIAL GRUPPE 5+6 – ARMUT

Aufgaben

- 1) Lest den vorliegenden Text und arbeitet die wichtigsten Informationen zur Fluchtursache „Armut“ stichpunktartig heraus.
- 2) Diskutiert eure Ergebnisse in der Gruppe und bespricht das nachfolgende Fallbeispiel. Um welche Person(en) geht es dort? Was haben sie erlebt? Was findet ihr besonders interessant und warum?
- 3) Erstellt gemeinsam mit der zweiten Gruppe, die zur Fluchtursache „Armut“ arbeitet, ein Plakat, auf dem ihr eure Ergebnisse zusammenfasst.
- 4) Präsentiert das Plakat vor der Klasse.

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 13. Online verfügbar unter: https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

FLUCHTURSACHE ARMUT

„[...] Weltweit leiden rund 700 Millionen Menschen unter extremer Armut. Das heißt, dass fast jeder zehnte Mensch hungrig schlafen geht. Doch selbst wenn Menschen „genug zum Überleben“ haben, bedeutet das nicht, dass sie ein Leben unter menschenwürdigen Bedingungen führen können. Wenn Menschen keinen Zugang zu gesunder Ernährung haben, zu sauberem Wasser und sanitären Anlagen, zu guten Arbeitsbedingungen und Bildung, gilt ihr Recht auf Leben nur eingeschränkt. Die Ungleichheit kann beziffert werden: In Mali sterben 178 von 1.000 lebend geborenen Kindern bevor sie das fünfte Lebensjahr erreichen. In Deutschland sind es vier. Auch die Lebenserwartung verdeutlicht die soziale Spaltung: Wer in Deutschland lebt, wird durchschnittlich 81 Jahre alt, in Sierra Leone nur 47 – also 34 Jahre weniger. Die Unterschiede zeigen sich auch im Zugang zu medizinischer Versorgung. Nur in wenigen Ländern des globalen Südens gibt es ein funktionierendes, allgemein zugängliches Gesundheitssystem, vielerorts fehlt es an Fachpersonal. In Mali etwa muss sich ein Arzt oder eine Ärztin im Schnitt um 10.000 Menschen kümmern, in Deutschland sind es 39 Ärztinnen und Ärzte. Die heutige Misere ist auch dadurch entstanden, dass zahlreiche Staaten die Ausgaben für Gesundheit massiv gekürzt haben. Dazu waren sie u.a. aufgrund der Strukturanpassungsprogramme gezwungen, die ihnen von der Weltbank und dem Internationalen Währungsfonds als Bedingung für Kreditvergabe oder Schuldenerlass auferlegt worden waren. Öffentliche Krankenhäuser wurden geschlossen oder an private Anbieter abgetreten, bei denen jede Leistung von den Patientinnen und Patienten bezahlt werden muss. Wer arm ist, findet oftmals gar keinen Arzt und keine Ärztin oder kann sich die Behandlung und die Medikamente nicht leisten. Viele verschulden sich und sind am Ende ärmer als zuvor. All das müsste nicht sein, denn es ist genug für alle da. Allerdings ist der Reichtum extrem ungleich verteilt. In den Entwicklungs- und Schwellenländern des Südens leben 84 Prozent der Weltbevölkerung. Während sie 92 Prozent der weltweiten Krankheitslast tragen, kommen ihnen nur 16 Prozent der globalen Ausgaben für Gesundheit zugute. Hieran hat ihre Einbindung in den Weltmarkt nichts geändert – im Gegenteil. Zwar haben die Internationalisierung der Produktion und Freihandel auch Wohlstand geschaffen und soziale Aufstiege ermöglicht. Gleichzeitig aber haben sie die sozialen Ungleichheiten verschärft: Allein in den letzten fünf Jahren hat sich das Vermögen der ärmeren Hälfte der Weltbevölkerung fast halbiert, während die Reichen noch reicher geworden sind. Heute besitzen die 42 reichsten Menschen der Welt so viel wie die ärmere Hälfte der Weltbevölkerung, rund 3,7 Milliarden Menschen. [...]“

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 13. Online verfügbar unter https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zu-letzt geprüft: 26.04.2019).

Fallbeispiel – „Ibrahim“

„Als ich das erste Mal Weihnachten erlebt habe, musste ich weinen. Ich hatte Angst, weil ich das nicht kannte, dass man so viele Geschenke bekommt. Ich bin jetzt 19 Jahre alt und lebe in Deutschland. Geboren wurde ich in Guinea. Ich bin der älteste Sohn und habe noch zwei jüngere Schwestern. Guinea liegt in Westafrika und hat viele Traumstrände, doch der größte Teil der Bevölkerung ist sehr arm. Meine Mutter musste allein für uns Kinder sorgen, weil der Vater früh gestorben war. Sie verdiente Geld, indem sie an der Straße Erdnüsse und andere Knabberereien verkaufte. Ihr Verdienst reichte aber nicht aus, um uns zur Schule zu schicken. Dazu kam, dass eine Militärdiktatur herrschte und es immer wieder zu Unruhen kam, bei denen es auch Tote gab. Als ich zwölf Jahre alt war, schickte mich meine Mutter weg. Ich sollte ins Ausland gehen und nach einer besseren Zukunft suchen. Sie wusste nicht viel über die Welt, aber sie glaubte, dass das die einzige Möglichkeit war, der Armut zu entkommen. Fünf Jahre lang schlug ich mich mit Gelegenheitsjobs in sechs verschiedenen Ländern durch: zunächst in Mali, dann in Burkina Faso, Niger, Algerien, Marokko und schließlich in Spanien. In all diesen Ländern hielt ich mich illegal auf. Ich versuche, diese Zeit zu vergessen, weil ich da viele schlimme Dinge gesehen und erlebt habe. Drei Mahlzeiten am Tag – das habe ich erst in Deutschland kennengelernt. Mit zwei Freunden schaffte ich es dann, von Spanien mit dem Bus nach Deutschland zu kommen. Ein Helfer hatte uns die Bustickets besorgt. Doch auf der Fahrt hatten wir große Angst, entdeckt und verhaftet zu werden. Als wir in Deutschland ankamen, waren wir von der Hilfsbereitschaft der Menschen und auch der Behörden überwältigt. Ich kam in eine Einrichtung für minderjährige Jugendliche. Bei einer Untersuchung stellten Ärzte fest, dass ich seit meiner Geburt einen unbehandelten Nabelbruch hatte, außerdem schlechte Zähne. Jetzt bin ich wieder gesund. Mittlerweile habe ich eine eigene Wohnung. Ich bin sehr stolz darauf, dass ich Lesen und Schreiben gelernt habe, und möchte nächstes Jahr meinen Hauptschulabschluss machen. Bei den örtlichen Stadtbetrieben habe ich ein vierwöchiges Praktikum gemacht. Die Arbeit hat mir so viel Spaß gemacht, dass ich nach der Schule am liebsten dort anfangen würde. Ich bin sehr traurig darüber, dass ich keinen Kontakt mehr zu meiner Familie habe. Selbst mit Hilfe des Roten Kreuzes konnte ich sie nicht ausfindig machen. Deshalb fühle ich mich manchmal ein bisschen einsam. Außerdem schlafe ich schlecht, weil ich immer noch nicht weiß, ob ich in Deutschland bleiben darf oder nicht. Das möchte ich auf jeden Fall, auch wenn das Leben für mich noch schwierig ist, denn ich habe keine andere Heimat mehr“



(VI) MATERIAL GRUPPE 7+8 – UMWELT & KLIMA

Aufgaben

- 1) Lest den vorliegenden Text und arbeitet die wichtigsten Informationen zur Fluchtursache „Umwelt und Klima“ stichpunktartig heraus.
- 2) Diskutiert eure Ergebnisse in der Gruppe und besprecht das nachfolgende Fallbeispiel. Um welche Person(en) geht es dort? Was haben sie erlebt? Was findet ihr besonders interessant und warum?
- 3) Erstellt gemeinsam mit der zweiten Gruppe, die zur Fluchtursache „Umwelt und Klima“ arbeitet, ein Plakat, auf dem ihr eure Ergebnisse zusammenfasst.
- 4) Präsentiert das Plakat vor der Klasse.

FLUCHTURSACHE UMWELT & KLIMA

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 13. Online verfügbare unter https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zu-letzt geprüft: 26.04.2019).

„Angesichts einer auf stetiges Wachstum ausgerichteten Produktionsweise und einer verschärften Konkurrenz auf dem Weltmarkt nehmen der Raubbau und die Ausbeutung der natürlichen Ressourcen zu. Die Verbrennung fossiler Brennstoffe wie Kohle, Öl und Gas, aber auch die zunehmende Entwaldung sowie die intensive Land- und Viehwirtschaft verursachen die hohe Treibhausgaskonzentration in der Erdatmosphäre, die unser Klima bedroht. „Diese Wirtschaftsweise hat zwar – besonders in der westlichen Welt – zu einem erheblichen Anstieg des Wohlstands geführt, ging und geht aber mit massiv ungleicher Verteilung, rücksichtslosem Abbau von Rohstoffen und enormer Umweltverschmutzung einher“, heißt es in dem Positionspapier der Deutschen Plattform für Globale Gesundheit. Der steigende Meeresspiegel macht tief liegende, flache Küstenzonen und ganze Inselstaaten langfristig unbewohnbar. Böden und Grundwasser versalzen, Zahl und Ausmaß von Überschwemmungen nehmen zu. Immer häufiger kommt es zu extremen Wetterereignissen wie Wirbelstürmen und Sturmfluten. Steigende Temperaturen und lang anhaltende Trockenzeiten erschweren die Landwirtschaft und verschlechtern den Zugang zu sauberem Wasser. Die meisten dieser Veränderungen sind schleichend. Dennoch haben sie dramatische Auswirkungen, allerdings nicht überall in gleichem Maße. Der Klimawandel wird am stärksten die so genannten Entwicklungsländer im globalen Süden treffen – und damit diejenigen, die am wenigsten zu ihm beigetragen haben. Noch heute verbraucht eine Bewohnerin einer Industrienation etwa fünf Mal so viel des Treibhausgases Kohlenstoffdioxid (CO₂) wie eine Bewohnerin eines Entwicklungs- oder Schwellenlandes. Eine einzige Flugreise von Frankfurt am Main nach Sydney und zurück setzt so viel CO₂ frei wie die meisten der rund eine Milliarde Menschen, die mit weniger als einem US-Dollar pro Tag auskommen müssen, während ihres ganzen Lebens zu verantworten haben. Auch innerhalb aller Länder gibt es eine riesige Kluft zwischen den Ärmern und denjenigen, die sich einen klimaschädlichen Lebensstil leisten können – von der Mobilität über die Nutzung von Elektrogeräten bis zu einem hohen Fleischkonsum. Gleichzeitig haben Entwicklungsländer weit weniger Chancen als Industriestaaten, sich durch technische Maßnahmen zu wappnen und an veränderte Klimabedingungen anzupassen. Seit der Jahrtausendwende soll sich die Zahl der Klima- und Umweltflüchtlinge der International Organisation für Migration (IOM) zufolge von 25 auf 50 Millionen verdoppelt haben; für das Jahr 2050 werden bereits 200 Millionen Umweltflüchtlinge prognostiziert. Besonders betroffen sind Bangladesch, viele Inseln im Südpazifik und die Länder der Sahelzone in Afrika. Gleichwohl kennt die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 noch keine Umwelt- bzw. Klimaflucht; der völkerrechtliche Status dieser Gruppe von Flüchtlingen ist bis heute völlig ungeklärt. Für die Betroffenen gibt es daher weder juristischen Schutz noch zuständige Institutionen. Auch im deutschen Asylrecht finden Klimaflüchtlinge keine Anerkennung.“

Quelle:

Richter, Anke (2017): Wie ein Inselstaat im Meer versinkt – Ein Klimaflüchtling berichtet. Stern Interview vom 11. Juli 2017. Online verfügbar unter: <https://www.stern.de/nido/familienleben/klimawandel-verschluckt-tuvalu--ein-fluechtling-berichtet-7526996.html> (zuletzt geprüft: 04.02.2019).

Fallbeispiel – „Sigeo Alesana“**„Wie ein Inselstaat im Meer versinkt - ein Klimaflüchtling berichtet**

Sigeo Alesana musste mit seiner schwangeren Frau aus dem Südseeinselstaat Tuvalu flüchten, da dieser im Pazifischen Ozean versinkt. Heute leben sie in Neuseeland - als weltweit erste anerkannte Klimaflüchtlinge.

Herr Alesana, was war der Grund, warum Sie vor neun Jahren Tuvalu verließen?

Ich wollte vor allem eine eigene Familie gründen. Eine bessere. Ich habe jetzt drei gesunde Söhne, die alle in Neuseeland geboren wurden – acht, fünf und ein Jahr alt. Sie hätten in Tuvalu nicht überlebt.

Warum nicht?

Als meine Frau Siga zum ersten Mal schwanger wurde, sind wir zur Entbindung auf die Hauptinsel ins Krankenhaus gefahren. Aber dort gibt es keine Notfallmedizin, nur einfachste Versorgung. Die Nabelschnur hatte sich um den Hals des Babys gelegt, aber niemand konnte einen Kaiserschnitt machen. Ein Nottransport nach Fidschi ging auch nicht, weil das Flugzeug von dort nachts bei uns nicht landen konnte. Wir haben keine Lichter, wir sind ein armes Land. Die Infrastruktur ist sehr schlecht. Unser Baby starb, und Siga verlor viel Blut. Sie hätte es beinahe nicht überlebt.

Wie erging es Ihnen danach?

Auch das zweite Baby verloren wir im achten Monat. Wieder gab es keine richtige ärztliche Versorgung. Wir wollten dann nur für einen Besuch nach Neuseeland fliegen, wo meine Schwestern lebten. In Fidschi mussten wir erst wochenlang auf ein Visum warten. Als wir endlich in Auckland landeten, war Siga wieder schwanger. Da wussten wir: Wenn wir Kinder haben wollen, können wir nicht nach Tuvalu zurück. Das konnten wir nicht riskieren.

Also blieben Sie illegal in Neuseeland?

Ich habe das Besuchervisum erst auf sechs und dann auf neun Monate verlängert. Ich musste einen Job finden, egal was, um meine Familie zu ernähren. Unser Geld war aufgebraucht. Ich arbeitete zuerst bei McDonald's und versuchte es mit einem Arbeitsvisum. Es wurde abgelehnt. Aber ich habe dennoch geglaubt, dass ich es schaffe. Ich wusste auch, dass ich als illegaler „Overstayer“ jederzeit geschnappt und abgeschoben werden könnte. Also hielt ich mich an alle Gesetze, trank keinen Alkohol, fuhr nur mit Führerschein. In Tuvalu läuft man überall hin, niemand hat ein Auto. In Neuseeland hatte ich schon nach zwei Monaten die Prüfung gemacht.

Was wäre passiert, wenn man Sie in der Zeit ausgewiesen hätte?

Ich hätte es in einem anderen Land versucht. Ich wäre nicht in Tuvalu geblieben. Niemals.

Weil der Meeresspiegel aufgrund der Erwärmung des Pazifiks ansteigt?

Ich habe es mit eigenen Augen gesehen: Unser Haus stand mal 200 Meter vom Ufer entfernt, dann waren es nur noch 100 Meter. Bei der jährlichen „King Tide“, der großen Flut, stand es jedes Mal unter Wasser. In zehn Jahren ist es vielleicht verschwunden. Das Meer kommt immer näher. Wenn die jährliche Springflut einsetzt, stehen Teile der Insel tagelang unter Wasser. Durch das Ansteigen des Meeresspiegels haben sich alle Umweltprobleme, mit denen der Atollstaat Tuvalu seit Jahrzehnten zu kämpfen hat, drastisch verschlimmert.

Was bedeutet der Klimawandel für die Wasserversorgung auf den Atollen?

Sie wird immer schlechter. Lange Dürreperioden sind jetzt normal. Das Wasser im Brunnen kann man oft nicht mehr trinken, weil es so salzig und schmutzig ist. Als Kind hatte ich ständig Hautausschläge. Wie will man dort leben?

„Ich musste vor ein Tribunal und von allem erzählen“

Wovon haben Sie gelebt?

Ich war Lehrer, aber wir alle müssen zusätzlich den Boden bewirtschaften. Durch die Dürre, die Versalzung und die Wirbelstürme gab es immer schlechtere Ernten. Unsere Atolle sind winzig, und es gibt viele soziale Probleme: zu viel Alkohol, zu viele Menschen auf wenig Raum. Tuvalu ist überbevölkert. Bei uns gibt es ständig Gewalt, und immer dreht es sich um Land.

Wie haben Sie die dauerhafte Aufenthaltsgenehmigung bekommen?

Es war ein langer Prozess, bis ich schließlich einen Anwalt fand. In meinem Antrag habe ich nichts verschwiegen. Ich musste vor ein Tribunal und von allem erzählen – von meinem Leben, meinen Eltern, all unseren Problemen in Tuvalu. Es waren harte Fragen über ein hartes Leben, stundenlang. Die Fragen brachten mich sogar zum Weinen. Mein Antrag wurde in der Begründung auch deshalb bewilligt, weil meinen Kindern ein Leben in Tuvalu aufgrund der Zustände dort nicht zuzumuten wäre. Ohne meine Familie wäre ich abgeschoben worden. Aber ich bin dem neuseeländischen Staat unendlich dankbar, dass er mich angehört hat. Meine Frau schrie vor Freude, als dann die Zusage kam. Nach sieben unendlich langen Jahren der Ungewissheit!

Bei Ihnen hängen Bibelsprüche an der Wand. Sind Sie gläubig?

Ich bin immer noch Christ. Wenn mein Herz mir sagt, dass ich Tuvalu verlassen muss, weil es dort nicht sicher ist, kommt das von Gott. Gott will, dass ich meine Familie ernähren und beschützen kann.

Das neuseeländische Dunedin, wo Sie jetzt wohnen, ist eine kalte Stadt und hat kaum polynesischen Einwohner. Fühlen Sie sich dort wohl?

Ich liebe es, mit meinen Jungen ins Kino, ins Schwimmbad und den Park zu gehen. Parks gibt es in Tuvalu nicht. Ich werde dann selber zum Kind und hole mit meinen Söhnen all das nach, was ich in Tuvalu nie hatte. Tupou, mein Ältester, spielt Rugby und Fußball, er hat sogar Auszeichnungen in der Schule bekommen. Ich weiß, dass meine Kinder hier etwas Richtiges lernen können und Chancen haben, die ich nie hatte. Ich will das Beste für sie und bin sehr glücklich, dass mein Leben sich so verändert hat. Ob diese Kinder als Erwachsene noch in Tuvalu leben, ist fraglich - zu erdrückend scheinen die Umweltprobleme, die der Meeresspiegelanstieg verursacht.

Können Sie mir Fotos aus Tuvalu zeigen?

Wir haben dort nie eine Kamera besessen. Daher haben wir nichts als unsere Erinnerungen.

Gute oder schlechte?

Ich vermisse meine Heimatinsel sehr. Ich komme von Nanumea, ganz hoch im Norden. Es ist ein einmaliger Schatz, genauso wie unsere Kultur, unsere Lieder und Gebräuche. Aber dieser Schatz wird bald versinken.

„Wenn wir Kinder haben wollen, können wir nicht nach Tuvalu zurück“

Fehlt Ihnen das Inselleben manchmal?

Die Menschen dort sind entspannter, sie feiern mehr miteinander, tanzen und essen gemeinsam. Hier in Neuseeland musst du vor allem erst mal hart arbeiten. Das hat in Tuvalu nicht Priorität.

Dort zählt die Gemeinschaft, hier zählt die Familie. Ich möchte, dass meine Kinder anders aufwachsen als ich. Sie essen auch lieber Brot als Taro. Aber wir sprechen unsere Sprache zu Hause und feiern den Unabhängigkeitstag.

Sorgen Sie sich denn um Ihr Land?

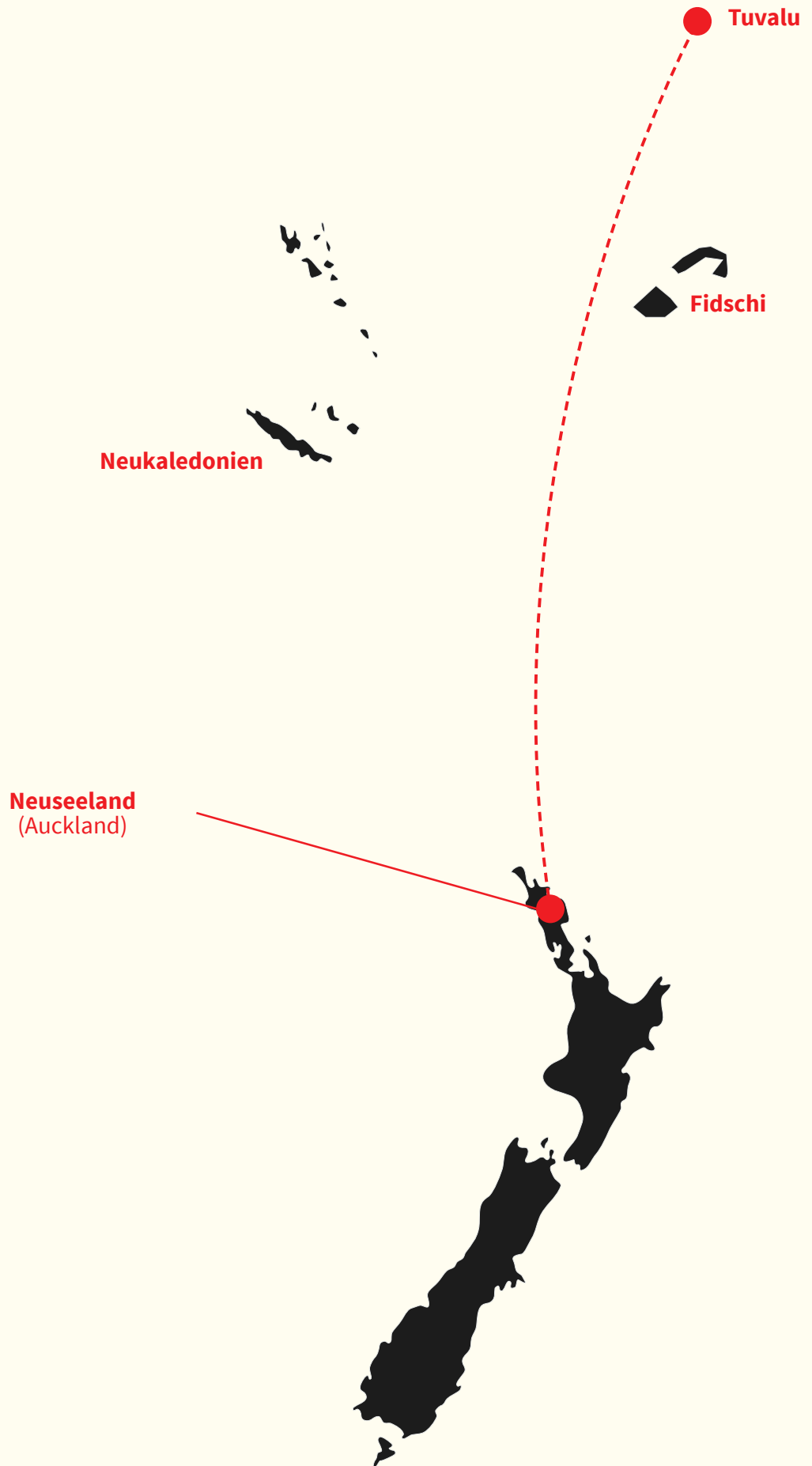
Wenn wir alle fortgehen, wird auch unsere Kultur und Identität verloren gehen. Das ist sehr traurig. Aber ich persönlich denke zuerst an meine Familie. Tuvalu kommt an zweiter Stelle.

Wollen Sie Ihren Kindern irgendwann einmal Ihre Heimat zeigen, bevor sie vom Klimawandel komplett zerstört ist?

Meine Frau Siga und ich wollen eigentlich nicht mehr zurück. Es ist auch viel zu teuer, und was dort passiert, macht uns nur traurig. Aber Tupou möchte gerne hin. Wir haben ihm erzählt, dass die Menschen auf der Hauptinsel auf der Landebahn vom Flughafen spazieren und spielen und nachts darauf schlafen, weil es da kühler ist als in den engen Häusern. Das findet er aufregend. Er möchte dort so gerne mal mit dem Fahrrad herumfahren.

Die Familie:

Der ehemalige Lehrer Sigeo Alesana, 36, und seine Frau Siga, 32, lebten auf einem Atoll des Inselstaates Tuvalu, bis sie 2008 nach Neuseeland kamen. Dort wurden ihre drei Söhne Tupou, 8, Tolise, 5, und Alesana, 1, geboren. Die polynesischen Familie bekam vor zwei Jahren eine unbegrenzte Aufenthaltserlaubnis und lebt in Dunedin, einer Kleinstadt auf der Südinsel. Sigeo Alesana macht dort Schichtarbeit in einer Kaffeerösterei. [...]“



AUF EINEN BLICK:**M (5)**
**Diskriminierung und Verfolgung/
Landraub und Rohstoffhandel
als globale Fluchtursachen**von **Melike Celik, Aschna Hamza & Burcu Kocakaplan****Lernziele**

- Die Schüler*innen beschäftigen sich mit den Fluchtursachen „Diskriminierung und Verfolgung“ sowie „Rohstoffhandel und Landraub“ und arbeiten auf Grundlage des Materials die Eigenschaften und Hintergründe dieser beiden spezifischen Fluchtursachen heraus.
- Die Schüler*innen erkennen, dass durch diskriminierendes Handeln und Verfolgung die Existenz von Menschengruppen bedroht wird, sie in ihren Menschenrechten verletzt und damit zur Flucht gezwungen werden.
- Die Schüler*innen erkennen den Einfluss globaler Finanzmärkte und Konzerne auf den Landraub sowie die sozialen und ökonomischen Folgen für die ansässige Bevölkerung.

**Kompetenzbereiche des Globalen Lernens**

- Erkennen; 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung
- Erkennen; 3. Analyse Globalen Wandels

**Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich
Globale Entwicklung**

- (4) Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum
- (5) Landwirtschaft und Ernährung
- (16) Frieden und Konflikt
- (17) Migration und Integration

**Methodenüberblick/Sozialformen**

Stummer Impuls, Lehrer*innenvortrag, Schüler*innenvortrag, Unterrichtsgespräch/Ple-num, Einzelarbeit, Gruppenarbeit

**Material und Medien**

Laptop, Beamer, Lautsprecher, Sea-Watch-Video, Liedtexttranskript, Leitfragen – Innerer Monolog, Kreide, Tafel, Overhead-Projektorfolie – Zitate, Arbeitsblätter – Gruppe 1–8, Overhead-Projektorfolien, Folienstifte

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit <small>(Minuten)</small>	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
5'	Einstieg/ Aktivierung	<p>Die Schüler*innen sehen sich den von Sea-Watch produzierten Videoclip zum Song „Europa“ von den Toten Hosen an.</p> <p>Austeilen der dazugehörigen Liedtranskripte an die SuS durch die Lehrkraft</p> <p>Schüler*innen dürfen sich während des laufenden Videos Notizen am Transkript machen</p> <p>Videolink: www.youtube.com/watch?v=GiZ-0hEB1Xzw.</p>	Plenum, „Stummer Impuls“ Impuls	Laptop, Beamer, Lautsprecher, Transkript
10'	Erarbeitungsphase 1	<p>Erneutes Durchlesen des vorliegenden Transkripts</p> <p>Verfassen eines Inneren Monologs (maximal fünf Sätze), in dem die SuS ihre Gedanken zum Gesehenen / Gehörten zum Ausdruck bringen</p> <p>Zur Hilfestellung werden folgende Leitfragen mithilfe eines OHPs/Beamers an die Wand gebracht:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie haben das Gesehene und das Gehörte auf dich gewirkt? 2. Wie fühlst du dich, nachdem du das Video gesehen hast? 	Gruppenarbeit	

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
10'	Sicherung 1	<p>Vorlesen von drei Inneren Monologen im Plenum (werden von Lehrkraft und Mitschüler*innen nicht kommentiert)</p> <p>Stichpunktartige Bündelung der inhaltlich thematisierten Schwerpunkte in den vorgetragenen Inneren Monologen durch die Lehrkraft an der Tafel</p> <p>Herausarbeiten der Leitfrage der Doppelstunde: Weshalb riskieren Menschen auf der Flucht ihr Leben?</p> <p>Anschreiben der Leitfrage an die Tafel</p>	Plenum, Lehrer*innenvortrag	Kreide, Tafel
5'	Inhaltliche Hinführung	<p>Vorstellen von Flucht, Vertreibung und Migration als globale Phänomene durch die Lehrperson und Schaffen von Transparenz für den weiteren Unterrichtsverlauf: Es geht um das ‚Warum‘ bzw. um Fluchtursachen</p> <p>Darstellung der Relevanz des Themas anhand dreier kurzer Statements</p>	Unterrichtsgespräch	

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
35'	Erarbeitung 2	<p>Die Schüler*innen erarbeiten in Gruppen das Material zu den Fluchtursachen „Verfolgung und Diskriminierung“ sowie „Rohstoffhandel und Landraub“</p> <p>Bereitstellung entsprechenden Textmaterials samt schriftlichem Arbeitsauftrag sowie Bekanntgabe der Gruppenzuteilungen.</p> <p>Sicherung der Arbeitsergebnisse auf einer Folie.</p> <p>Statements (s. inhaltliche Einführung) bleiben während Erarbeitungsphase an der Wand.</p>	Gruppenarbeit	Textmaterial und Arbeitsauftrag, Folien, Folienstifte, Gruppenzuteilungen
20'	Sicherung 2	<p>Zu beiden Themen stellt jeweils eine Gruppe ihre Ergebnisse vor, die anderen Gruppen fungieren als Kontroll- oder Ergänzungsgruppen.</p> <p>Besprechen der Ergebnisse im Plenum, ggf. Ergänzungen auf Folien.</p>	Schüler*innenvortrag, Unterrichtsgespräch	Folien, OHP, Folienstifte (ggf. farbig)
5'	Abschluss	<p>Verdeutlichung der engen Verbundenheit von Fluchtursachen durch die Lehrperson.</p> <p>Die Schüler*innen werden gefragt, ob sie den von ihnen zu Beginn der Stunde formulierten Inneren Monolog nun verändern, bestätigen oder etwas noch besonders hervorheben würden.</p>	Reflexives Unterrichtsgespräch	

(II) LIEDEXTTRANSKRIPT

Quelle:

Video: Sea-Watch e.V. (2018): Video unterlegt mit dem Titel „Europa“ von den Toten Hosen.

Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=GiZ0hEB1Xzw> (zuletzt geprüft: 17.04.2019).

Bild: antriksh (2014): Online verfügbar unter: <https://pixabay.com/de/photos/meer-boot-ozean-flüchtlinge-wasser-412519/> (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

Texttranskript: Die Toten Hosen (2012): Europa. Online verfügbar unter: <https://www.dietotenhosen.de/diskographie/songs/europa> (zuletzt geprüft: 23.05.2019).

Transkript zum Song „Europa - Toten Hosen“

„Unten im Hafen setzen sie die Segel
Fahren hinaus aufs offene Meer
Zum Abschied winken ihre Familien
Schauen ihnen noch lange hinterher.

Und das Wasser liegt wie ein Spiegel
Als sie schweigend durchs Dunkel ziehen
Kaum fünfzig Meilen bis zum Ziel
Das so nah vor ihnen liegt.

Sag mir, dass das nur ein Märchen ist
Mit Happy End für alle Leute
Und wenn sie nicht gestorben sind
Leben sie noch heute.

Sie kommen zu Tausenden, doch die Allermeisten
Werden das gelobte Land niemals erreichen
Denn die Patrouillen werden sie aufgreifen
Um sie in unserem Auftrag zu deportieren.

Und der Rest, der wird ersaufen
Im Massengrab vom Mittelmeer.

Weil das hier alles kein Märchen ist
Kein Happy End für all die Leute
Und wenn sie nicht gestorben sind
Sterben sie noch heute.
Sterben sie noch heute.“

(III) LEITFRAGEN – INNERER MONOLOG

1. Wie haben das Gesehene und das Gehörte auf dich gewirkt?
2. Wie fühlst du dich, nachdem du das Video gesehen hast?

(IV) OVERHEAD-PROJEKTORFOLIE – IMPULSZITATE

Quelle:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft/medico international (2018): Warum Menschen fliehen. Ursachen von Flucht und Migration – Ein Thema für Bildung und Gesellschaft, S. 7. Online verfügbar unter https://www.medico.de/fileadmin/user_upload/media/Warum_Menschen_fliehen.pdf (zu-letzt geprüft: 26.04.2019).

„In mindestens drei von fünf Ländern werden Menschen gefoltert oder anderweitig misshandelt.“

„Sämtliche zehn ärmsten Länder der Welt sind reich an Rohstoffvorkommen.“

„In fast jedem siebten Land der Erde herrscht Krieg.“

(V) DISKRIMINIERUNG UND VERFOLGUNG ALS FLUCHTGRÜNDE AM BEISPIEL DER SINTI UND ROMA

Quelle:

Flüchtlingsrat Niedersachsen/Pro Asyl (2010): Ausgrenzung und Verfolgung von Roma. Online verfügbar unter: https://www.nds-fluerat.org/wp-content/uploads/2010/08/Infofaltblatt_Roma_11.pdf (zu-letzt geprüft: 01.06.2019)

„Aktualität antiziganistischer Verfolgung und Ausgrenzung

Das Fortbestehen antiziganistischer Vorurteile führt noch heute zu Diskriminierung und Ausgrenzung der Roma, bis hin zu Verfolgung und Vertreibung [...].

Ausgrenzung und Armut in Serbien

In Serbien leben nach Schätzungen 500.000 bis 800.000 Roma. Obwohl sie dort seit Jahrhunderten ansässig sind, werden sie noch immer als „Zigeuner“ diskriminiert. Viele von ihnen leben in selbst gezeimerten Baracken, die in irregulären Siedlungen errichtet wurden. Dort gibt es meist weder Wasser- noch Stromversorgung oder sanitäre Anlagen. Immer wieder werden Roma auch Ziel von nationalistischen Angriffen. Die serbische Polizei geht kaum gegen solche Gewalttaten vor. Viele Roma trauen sich auch nicht, Angriffe zu melden, da sie Angst vor der Polizei haben. In der Vergangenheit gab es immer wieder Berichte über Polizeigewalt gegenüber Roma. Abschiebung von Roma-Flüchtlingen.

In Deutschland leben zehntausende Roma aus Staaten des ehemaligen Jugoslawien, die vor den Zuständen in ihren Heimatländern fliehen mussten. Viele von ihnen sind heute von Abschiebung in ihre Heimatländer bedroht, obwohl sie oft seit mehr als 10 Jahren hier leben und sich mit ihren Kindern hier zu Hause fühlen. [...]

Zur Geschichte der Roma und Sinti

Die Roma leben seit Jahrhunderten in ganz Europa und sind mit schätzungsweise 9 Millionen Angehörigen die größte europäische Minderheit. Es ist unklar, wann genau die Roma nach Europa einwanderten, die ersten Erwähnungen gab es aber bereits im späten 13. Jahrhundert. Im 14. Jahrhundert lebten Roma im heutigen Serbien, Mazedonien und anderen Gebieten des Balkans. Zum Beginn des 15. Jahrhunderts ist die Ankunft der Roma im deutschen Sprachraum belegt. Die Gruppe der Sinti ist seitdem in Mitteleuropa und vor allem in Deutschland ansässig.

Vorurteile und Ausgrenzung

Schon früh werden die Roma und Sinti als „Zigeuner“ bezeichnet und es entwickeln sich Vorurteile, die bis heute im Zigeunerbild erhalten geblieben sind. Hintergrund dieser Vorurteile ist die Tatsache, dass die Roma als Fremde in eine Gesellschaft kommen, die tiefgreifende Umwälzungen erlebt. Immer mehr Menschen werden im Spätmittelalter an den Rand der Gesellschaft gedrängt, gleichzeitig wird die Armenfürsorge eingeschränkt und macht im Zuge der Reformation einer verstärkten Sozialdisziplinierung Platz. In dieser gesellschaftlichen Situation ist die Integration von Fremden sehr schwierig. Die Roma werden als „Zigeuner“ zu Dieben und Gesindel, zu Spionen und Lügner stilisiert. Sie dienen den Herrschenden als abschreckendes Beispiel zur Disziplinierung der Untertanen und den Unterdrückten als Ventil für ihre Frustration. Denn in den „Zigeunern“ sehen sie diejenigen, die sich die Freiheiten nehmen, die ihnen selbst verwehrt werden. In den folgenden Jahrhunderten verfestigen sich diese Vorurteile und das Bild von den „Zigeunern“ nimmt einen festen Platz in der Entwicklung der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft ein.

Vom traditionellen zum rassistischen Antiziganismus

Schon seit dem Ende des 15. Jahrhunderts kam es immer wieder zur Verfolgung der Roma und Sinti. Auf verschiedenen Reichstagen wurden sie für vogelfrei erklärt, das heißt, sie waren rechtlos und durften straflos getötet werden. Im 16. und 17. Jahrhundert wurden die „Zigeuner“ noch im Zusammenhang mit anderen wandernden Gruppen, wie Spielleuten oder entlassenen Solda-

ten, genannt, die in dieser Zeit weit verbreitet waren. Im frühen 18. Jahrhundert wurden sie zum Oberbegriff für „herrenloses Diebesgesindel“ und „Outlaws“. Der Obrigkeit geht es dabei darum, Gruppen, die sich der neuen Sozialordnung, der Kontrolle und Disziplinierung, entziehen, zu einem einheitlichen Feindbild zusammen zu fassen. Mit dem Aufkommen von Rassentheorien im 18. Jahrhundert, die Merkmale und Verhalten von Menschen als durch die „Rasse“ biologisch festgelegt zu erklären versuchten, begann sich auch der Antiziganismus zu verändern. Der „wissenschaftliche“ Antiziganismus behauptete nun, dass den „Zigeunern“ das Stehlen, das Lügen und die mangelnde Hygiene angeboren seien. Damit wurde ihre Unverbesserlichkeit „bewiesen“. Diese rassistischen Theorien wurden später auch von den Nationalsozialisten aufgegriffen.

Der Völkermord an den Sinti und Roma

Schon 1933 forderte das Rassen- und Siedlungsamt der SS in Berlin, Sinti und Roma sowie Nachkommen aus Ehen von Partnern unterschiedlicher Herkunft sterilisieren zu lassen. Der Rassenwahn der Nazis erfasste mit dem „Blutschutz-“ und dem „Ehegesundheitsgesetz“ ab 1935 (auch) Sinti und Roma. Zur „Reinerhaltung des deutschen Blutes“ sollten keine Ehen geschlossen werden von Deutschen mit Jüdinnen/Juden, von Deutschen mit „Zigeunern, Negern und ihren Bastarden“. Angehörige der Sinti und Roma waren medizinischen Versuchen ausgeliefert, sie wurden sterilisiert und vermessen wie Vieh; sie mussten auch Zwangsarbeit, z.B. in Rüstungsbetrieben, leisten. Der geplante Völkermord an den Sinti und Roma wurde brutal in die Tat umgesetzt. Die Nazis verschleppten sie in Ghettos, Gefängnisse, Zuchthäuser und KZs, wo sie alle Erniedrigungen, Verletzungen, Brutalitäten ertragen mussten, bevor letztlich über 500.000 von ihnen ermordet wurden. Orte ihres Leidens und Sterbens waren z.B. Bergen-Belsen, Buchenwald, Auschwitz-Birkenau und Theresienstadt. Auf dem Gebiet des damaligen Jugoslawien kämpften viele Roma mit den Partisanen gegen die Faschisten. Etwa 120.000 wurden in den Konzentrationslagern der Ustascha-Faschisten ermordet.

Entschädigung und Gedenken in der BRD

Entschädigungsleistungen wurden den Sinti und Roma zunächst gänzlich vorenthalten. Es konnten Einzelanträge gestellt werden, die aber meist abgelehnt wurden oder so erstaunliche Entschädigungssummen wie DM 53,- oder DM 124,- zur Folge hatten. Als die Bürgerrechtsbewegung der Sinti und Roma 1979 mit einer Kundgebung im ehemaligen KZ Bergen-Belsen und besonders 1980 mit einem Hungerstreik im KZ Dachau verzweifelt auf sich aufmerksam machen musste, entschied der Bundestag 1981 über eine Pauschalentschädigung von bis zu DM 5.000,- für bisher noch nicht entschädigte und noch lebende Verfolgte des NS-Regimes. Erst im Jahre 2008 wurde in Berlin der erste Spatenstich für ein Mahnmal getan, das an das Schicksal der Sinti und Roma erinnern soll. Es wurde niemals daran gedacht, der Verantwortung für den Völkermord an den Roma durch ein Aufnahmeprogramm für Roma-Flüchtlinge Rechnung zu tragen, obwohl viele Roma aus dem heutigen Serbien und dem Kosovo Familienmitglieder durch die Greuel der deutschen Besatzungszeit verloren haben.“

(VI) ROHSTOFFHANDEL UND LANDRAUB

Quelle:

FDCL – Forschungs- und Dokumentationszentrum Chile-Lateinamerika e.V. (Jahr unbekannt): Land-Grabbing. Online verfügbar unter: <http://land-grabbing.de/land-grabbing/> (zuletzt geprüft: 28.05.2019).

Land Grabbing, was ist das?

„[...] Was ist neu an der Landnahme?

Profitorientierte Konzerne eignen sich schon seit vielen Jahrzehnten fruchtbares Tropenland an, um Kaffee, Kakao oder Bananen für den Export anzubauen. Neu sind jedoch das Ausmaß und die Geschwindigkeit dieses Landerwerbs sowie die dabei zu beobachtende massive Umgehung von Landrechten. Bei der neuen Landnahme heute werden nicht nur wie zuvor Cash Crops (Kaffee, Kakao, Bananen) angebaut, sondern auch Grundnahrungsmittel wie Weizen, Reis und Mais. Zu dem traditionellen Motiv der Profitmaximierung ausländischer Investoren gesellt sich das der eigenen Ernährungssicherung der investierenden Länder. [...]

Das wahre Ausmaß der neuen Landnahme und der ihr zugrunde liegenden Geschäfte sowie die konkrete Zahl der Verträge sind aufgrund mangelnder Transparenz in den Verhandlungen schwer zu erfassen. Der Weltbank-Ökonom Klaus Deininger schätzt, dass über zehn bis 30 Prozent des global verfügbaren Ackerlandes Verhandlungen laufen. Die Organisation GRAIN veranschlagt die bisher für internationale Landkäufe investierte Summe auf 100 Milliarden US-Dollar. Die Weltbank geht dagegen vorsichtig von 50 Milliarden US-Dollar aus. Das wissenschaftliche Institut IFPRI (International Food Policy Research Institute) gibt an, dass ausländische Investoren sich in den Entwicklungsländern bereits zwischen 15 und 19,8 Millionen Hektar landwirtschaftliche Nutzfläche gesichert haben oder kurz davor stehen, diese zu erwerben. [...]

Nach den verfügbaren Informationen sind die folgenden Entwicklungsländer in Afrika und Asien besonders betroffen: Angola, Äthiopien, Indonesien, Kambodscha, Kenia, Demokratische Republik Kongo, Republik Kongo, Laos, Madagaskar, Mali, Mongolei, Mosambik, Sambia, (Süd-) Sudan, Tansania, Uganda und die Philippinen sowie Myanmar. Vergleichbare Entwicklungen sind aber auch in Brasilien, Kolumbien, in der Russischen Föderation und in der Ukraine zu beobachten. Viele der vorgesehenen oder bereits realisierten Landverkäufe bzw. -verpachtungen finden in Ländern statt, die von der FAO (Food and Agricultural Organization, Teilorganisation der UNO) als Länder mit unsicherer Ernährungssituation eingestuft wurden, so beispielsweise Kenia, Sudan, Uganda und Myanmar. [...]

Vor dem Hintergrund der wachsenden Weltbevölkerung, zunehmender Landnutzungskonflikte und ökologischer Belastungen wie dem Klimawandel wird auch landwirtschaftlicher Boden immer mehr zu einem knappen Gut und rückt somit verstärkt ins ökonomische Interesse. In diesen Zusammenhang ist auch Land Grabbing einzuordnen. Der Boden als Produktionsfaktor steht mehr denn je unter dem Druck verschiedener Nutzungsinteressen. Anhaltendes Bevölkerungswachstum, Urbanisierung und damit einhergehende fortschreitende Flächenversiegelung sowie Klimawandel, Desertifikation und großflächige Erosionen erhöhen die Nachfrage und den Preis des Bodens sowie der damit verbundenen natürlichen Ressourcen. Weitere Faktoren verstärken die neue Landnahme:

Nahrungsmittelkrise

Der Preisanstieg für Nahrungsmittel auf dem Weltmarkt in den Jahren 2005 bis 2008 hat den Prozess der Landnahme gefährlich beschleunigt. Im Zuge der ansteigenden Weltmarktpreise auf Agrarprodukte stiegen auch die Preise für Boden in den rasch wachsenden Schwellenländern und der industrialisierten Welt. Dies machte das billigere Land in den Entwicklungsländern für InvestorInnen zunehmend attraktiv. Die Explosion der Nahrungsmittelpreise führte dazu, dass vom Nahrungsmittelimport abhängige Staaten befürchteten, ihren steigenden Nahrungsmittel-

bedarf nicht mehr vom Weltmarkt abdecken zu können. Zu diesen Staaten zählen China, Indien, Südkorea, Japan und Saudi Arabien. Die Bevölkerung dieser Staaten wächst stark an, während ihre nutzbare Ackerfläche begrenzt ist. [...]. Vor diesem Hintergrund kaufen oder pachten staatliche und halbstaatliche Firmen mit Unterstützung der Regierungen große Ackerflächen in Drittländern. Die darauf angebauten Produkte sind fast ausschließlich für den Export bestimmt. Das heißt, sie werden in die Staaten der InvestorInnen importiert und dienen so der Ernährungssicherheit dieser Staaten. [...]

Der Klimawandel

Der Klimawandel verschärft die Lage zusätzlich. Globale Erwärmung, kürzere Regenzeiten, der Anstieg des Meeresspiegels, zunehmende Dürren und Schädlingsbefall führen zu Ernteausfällen. Knapper werdende Ackerlandressourcen stehen einer steigenden Bevölkerungszahl gegenüber. Auf dem globalen freien Markt verstärken diese Faktoren den Ausverkauf von Land. [...]

Situation in den Zielländern

Die Länder, in denen Land großflächig an ausländische Unternehmen verpachtet wird, gehören überwiegend zur Gruppe der wenig und am wenigsten entwickelten Entwicklungsländer. Es sind jedoch auch Länder des ehemaligen Ostblocks in Europa betroffen. Folgende Strukturen in den betroffenen Ländern verstärken und ermöglichen den Landkauf [...]

Die Auswirkungen von Land Grabbing

Die Auswirkungen des Land Grabbing sind desaströs und umfangreich. Die Landnahme hat enorme soziale, ökonomische sowie ökologische Folgen in den betroffenen Ländern. Bedrohung der kleinbäuerlichen Landwirtschaft Die großflächige Bewirtschaftung der Agrarflächen durch ausländische InvestorInnen marginalisiert die kleinbäuerliche Landwirtschaft und vernichtet somit die Existenzgrundlage der Kleinbauern und -bäuerinnen. Neben den Landrechten für den Anbau von Grundnahrungsmitteln sind auch traditionelle Weiderechte, Wassernutzungsrechte und Nutzungsrechte für Sammelprodukte (zum Beispiel Feuerholz oder Medizinalpflanzen) durch die neue Landnahme bedroht. Diese stellen einen wichtigen Beitrag zum Lebensunterhalt von Frauen und ihren Familien sowie der gesamten Gesellschaft dar. [...]

Die Pachtung von Land durch ausländische Konzerne wird die Ernährungssicherheit einiger Entwicklungsländer weiter destabilisieren. Das Land, welches an ausländische InvestorInnen verpachtet wurde, kann nicht mehr zur Nahrungsproduktion für lokale Gemeinschaften verwendet werden. Die Erträge des von ausländischen Großkonzernen bewirtschafteten Landes dienen größtenteils dem Export. Die ohnehin schon zunehmend vom Nahrungsmittelimport abhängigen Länder des Südens sind nun noch stärker auf Importe angewiesen. Die Ernährungssicherheit ist in diesen Ländern damit gefährdet. [...]

Der Zugang zu Land und Konflikte um Landrechte verursachen in vielen Ländern seit Jahrzehnten gewaltsame Auseinandersetzungen und Krieg. In den meisten dieser Länder ist die Mehrheit der Menschen von der Landwirtschaft als hauptsächliche Quelle ihres Einkommens abhängig. Die Welle der Landgeschäfte birgt fraglos das Risiko, schlummernde Konflikte zum Ausbruch zu bringen oder existierende zu verlängern und zu verschärfen. Land Grabbing verursacht Vertreibung und Landflucht. Viele der ansässigen Kleinbauern und -bäuerinnen werden von ihrem Land vertrieben und flüchten zunehmend in die Städte. Doch dort finden sie oftmals keine oder nur prekäre Arbeit, wodurch sich ihre (ökonomische) Situation weiter verschlechtert. Besonders gravierend ist die Situation für Indigene und NomadInnen. [...]

Die Großkonzerne schaffen auf dem gepachteten Land keine oder häufig nur sehr schlecht entlohnte Arbeitsplätze mit widrigen Arbeitsbedingungen. Die attraktiven Arbeitsplätze werden oft mit Personal aus dem Investorland besetzt. [...]

Absehbar sind ökologische Schäden und Umweltzerstörungen, z.B. durch erhöhten Wasserverbrauch, durch Rodung von Waldgebieten oder die Übernutzung von Grenzstandorten. Die Bio-

diversität könnte abnehmen, Tier- und Pflanzenarten aussterben.

Die typische Bewirtschaftung der agroindustriellen Großplantagen durch ausgedehnte Monokulturen mit intensivem Pestizid- und Mineraldüngereinsatz bis hin zum Einsatz genetisch veränderten Saatguts birgt ein hohes Risiko negativer Auswirkungen auf Umwelt und lokale Bevölkerung. [...]

Menschenrechtsverletzungen durch Land Grabbing

Land Grabbing verletzt das Menschenrecht auf angemessene Ernährung. Dieses ist Teil des geltenden Völkerrechts und im Artikel 11 des Internationalen Paktes über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte („Sozialpakt“) von 1966 niedergelegt. Das Menschenrecht auf Nahrung verpflichtet die nationalen Regierungen die Ernährung ihrer BürgerInnen zu gewährleisten und zu sichern. Der Bevölkerung muss es möglich sein, sich durch eigene Produktion, durch Einkommen oder durch fremde Hilfe angemessen zu ernähren. Die Regierungen sind verpflichtet dieses Recht gegenüber einschränkenden Interventionen Dritter zu schützen. Die internationale Staatengemeinschaft muss nationale Regierungen bei der Umsetzung des Rechts auf Nahrung unterstützen. Weltweit können genügend Nahrungsmittel produziert werden, um alle Menschen angemessen zu ernähren. Das Problem liegt in der unzureichenden Verteilung von Nahrung. Hunger ist ein politisches Problem, das an seinen sozialen, politischen und ökonomischen Ursachen bekämpft werden muss. Das Recht auf Nahrung muss einklagbar sein. Menschenrechte müssen Vorrang vor Handelsrechten oder Investitionsabkommen haben.“

(VII) ARBEITSAUFTRÄGE GRUPPENARBEIT

Arbeitsauftrag – Gruppe: Diskriminierung und Verfolgung

1. Lest euch in Einzelarbeit das Material zum Thema Diskriminierung und Verfolgung durch.
2. Tragt in eurer Kleingruppe alle wichtigen Informationen zum Verstehen der Fluchtursache Diskriminierung und Verfolgung auf einer Folie zusammen.
3. Stellt die Folie im Plenum vor.

Zur Bearbeitung des Materials dürft ihr euch an folgenden Leitfragen orientieren:

1. Wie äußerte sich die Diskriminierung und Verfolgung der Sinti und Roma in der Geschichte?
- 2) Inwiefern sind Sinti und Roma noch heute von Diskriminierung, Ausgrenzung oder Verfolgung betroffen?
- 3) Auf welche Weise wurden Sinti und Roma für die an ihnen verübten Verbrechen entschädigt?

Arbeitsauftrag – Gruppe Rohstoffhandel und Landraub

- 1) Lest euch in Einzelarbeit das Material zum Thema Rohstoffhandel und Landraub durch.
- 2) Tragt in eurer Kleingruppe alle wichtigen Informationen zum Verstehen der Fluchtursache Rohstoffhandel und Landraub auf einer Folie zusammen.
- 3) Stellt die Folie im Plenum vor.

Zur Bearbeitung des Materials dürft ihr euch an folgenden Leitfragen orientieren:

- 1) Was bedeutet Land Grabbing?
- 2) Wer profitiert von „Land Grabbing“ und wer trägt die Folgen?
- 3) Welche Auswirkungen hat das „Land Grabbing“ auf die lokale Bevölkerung der betroffenen Länder?

M (6)

Flucht und Vertreibung im Umfeld des 2. Weltkrieges

von **Anne Braun, Cindy Fricke & Daniel Schultheiß**



Schulfach

- Geschichte



Schulform und -stufe

- Gymnasium, 10. Klasse



Lernziele

- Die Schüler*innen erkennen Flucht als wiederkehrendes historisches Phänomen, welches zentraler Bestandteil deutscher, europäischer und globaler Geschichte und Gegenwart ist.
- Die Schüler*innen rekonstruieren anhand historischer Quellen die Migrationsbewegung vertriebener Deutscher nach dem Zweiten Weltkrieg.
- Die Schüler*innen sind in der Lage, die historischen Ereignisse mit den gegenwärtigen zu vergleichen und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zu identifizieren.
- Die Schüler*innen entwickeln eine Kompetenz in der Analyse von historischen Quellen.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 3. Analyse des Globalen Wandels



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
- (16) Frieden und Konflikt
- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Gruppenpuzzle/Einzelarbeit, Gruppenarbeit, Plenum



Material und Medien

Zitat zum Stundeneinstieg, Arbeitsblatt – Aufgabenblatt, Arbeitsblatt – Gruppe 1–4, Arbeitsblatt – Sicherung

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit <small>(Minuten)</small>	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
10'	Einstieg/ Aktivierung	Die Schüler*innen sollen schätzen, woher das zum Stundenbeginn an die Wand projizierte Zitat stammt und ordnen es begründet zeitlich ein.	Plenum	Zitat, Beamer, OHP/OHP-Folie
20'	Arbeitsphase 1	Die Lehrkraft führt in das Thema der Doppelstunde „Flucht und Vertreibung im Umfeld des 2. Weltkrieges“ ein. Anschließend arbeiten die Schüler*innen in Expert*innengruppen zu ihrem jeweiligen Gruppenthema	Gruppenarbeit, Einzelarbeit	Textmaterial, Aufgabenstellungen
15'	Sicherung 1	Die Schüler*innen tragen ihre Arbeitsergebnisse in die dafür vorgesehene Tabelle ein.	Gruppenarbeit in Expert*innengruppen	Arbeitsblatt (Sicherung)
30'	Arbeitsphase 2, Sicherung 2	Die Schüler*innen verlassen ihre Expert*innengruppen und finden sich in Stammgruppen zusammen, in der jede*r Vertreter*in einer der vier Gruppen anwesend ist. Die Schüler*innen tauschen sich in den Stammgruppen über die verschiedenen Unterthemen aus, halten die neuen Informationen aus den anderen Gruppen in der Tabelle fest und vervollständigen diese dadurch.	Gruppenarbeit in Stammgruppen	Arbeitsblatt (Sicherung)
15'	Abschlussdiskussion	Rückbezug zum Stundeneinstiegszitat wird hergestellt. Gegenwartsbezug: „Wo seht ihr Parallelen zwischen der Situation der Flüchtlinge damals und der Situation heute?“	Plenum	Arbeitsblatt (Sicherung)

(II) ZITAT ZUM STUNDENEINSTIEG

Quelle:

Kossert, Andreas (2016): Wann ist man angekommen? Flüchtlinge und Vertriebene im Nachkriegsdeutschland. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/deutschlandarchiv/238108/fluechtlinge-und-vertriebene-im-nachkriegsdeutschland#footnode1-1> (zuletzt geprüft: 17.04.2019)

„Aus ihrem Land waren sie vertrieben worden, und in unserem wurden sie nicht heimisch. Sie hatten sich bei uns niedergelassen, sie hatten in unserer Stadt ihr Quartier aufgeschlagen, aber eigentlich bewohnten sie ihre verschwundene Heimat. Fortwährend sprachen sie darüber, was sie alles verloren hatten, und davon wollte keiner in der Stadt etwas hören.“

(III) ARBEITSBLATT GRUPPE 1 – FLUCHTBEDINGUNGEN

Quelle:

Bienert, Hannes: Vertreibungen und Flucht aus Polen. In: LeMO-Zeitzeugen, Lebendiges Museum Online, Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar unter: <http://www.hdg.de/lemo/zeitzeugen/hannes-bienert-vertreibungen-und-flucht-aus-polen.html> (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

„Hannes Bienert: Vertreibung und Flucht aus Polen“

Auf der Flucht

„[...] In Beuthen fuhr schon die russische Spur, die breite. In Gleiwitz fuhr noch die deutsche Normalspur, so wie sie jetzt die Eisenbahn hat. Mit Spur meine ich den Gleisabstand. Die russische Spur ist größer als die deutschen Gleise, die man hier am Bahnhof sieht. Da zog ich meine alte Luftwaffenhelferuniform in tintenblau an und packte den Rucksack, musste aber bei meiner Flucht aufpassen. Ich kam in Gleiwitz an, und musste mich tagsüber verstecken. Der Zug wurde erst nachmittags eingesetzt. Der war voller Flüchtlinge, mit Sack und Pack, mit Kind und Kegel. Ich konnte da ja nicht offiziell rein. Die polnische Streife lief da herum, und kontrollierte auch, ob da nicht Polen dabei waren, die nach Deutschland abhauen wollten, oder sonstige Illegale. Die machten zwischendurch Ausweiskontrollen. Bis zuletzt hielt ich mich versteckt. Kurz bevor der Zug abfuhr, wollte ich dann noch aufspringen, kam dann aber nicht mehr drauf. Die Trittbretter besetzt, zwischen den Waggons, auf den Puffern, auf den Dächern: Alles voller Menschen. Kein Krümel mehr Platz. Und dann war mir alles scheißegal. Ich sagte mir: „Zurück kannst du nicht mehr.“ Also setzte ich alles auf eine Karte. Von hinten kroch ich auf den Kohlentender. Die Dampflokomotiven heizten damals mit Kohlen. Hinter der Lokomotive war dann der Kohlentender angehängt. Der Heizer konnte sich umdrehen und von dort aus Kohle scheppen. Er machte die Klappe auf und die Kohle kam in den Ofen rein. Und ich hatte mich oben auf den Kohlen versteckt. [...] Das Ende vom Lied war, dass auf einmal die Kohlen alle waren. Ich rutschte immer tiefer runter, und plötzlich war ich in dem Lokomotivraum, da, wo die Heizer der Lokomotive waren. Ich hatte immer Zigaretten und Tabak dabei. Ich gab denen was und die drückten ein Auge zu und hielten die Schnauze. Dann kamen wir in Waldenburg an. [...] Am nächsten Morgen kamen dann die anderen und die Waggons wurden voll. Gegen Mittag ging es dann los. Es kamen polnische Soldaten bis zur deutschen Grenze an der Oder, und dann stiegen amerikanische Soldaten ein. [...]

An der Grenze

Als wir an der Grenze ankamen, stiegen die Polen aus. Wir mussten dann wieder in ein Sammellager, eine große Turnhalle, in der wir uns ausziehen mussten. Da kamen sie dann mit einer großen Holzspritze (wie eine große Luftpumpe zum Aufblasen von Luftballons), gefüllt mit Entlausungspulver. Wir mussten uns nackt hinstellen. Von Kopf bis Fuß sahen wir danach aus wie Bäcker. Das war ein Tötungsmittel gegen die Läuse oder für die Läuse. Danach kamen wir wieder für ein paar Tage in ein Sammellager, dort wurde der ganze Transport aufgeteilt, das war wahrscheinlich eine Abmachung: Die einen kamen nach Sachsen, die anderen kamen nach NRW [Nordrhein-Westfalen], nicht alle zu einem Punkt. Ich kam, zusammen mit zwei, drei Mädchen nach Westhoven bei Dortmund. Im Schulhof wurden wir ausgeladen. Es kamen Leute, die zwei bis drei von uns, ob sie wollten oder nicht, in ihre kleinen Siedlungshäuser aufnehmen mussten, weil sie von der Besatzung dazu gezwungen wurden. Eigentlich hatten wir ja damals die Adresse in Lübeck als Treffpunkt ausgemacht. Trotzdem machte ich dann erst einmal mit, obwohl ich eigentlich sofort abhauen wollte. Ich hab mir gesagt: Mach du erst mal zwei, drei Tage Pause! Ruh dich aus! Das Schöne war, es gab ja damals noch Lebensmittelkarten und Tabakkarten für Rauchwaren. Man bekam entweder 40 Zigaretten, oder ein Paket Tabak im Monat. Ich konnte dann die Lebensmittelmarken und Tabakmarken holen, das wartete ich noch ab. Als ich die Klamotten hatte, haute ich dann bei Nacht und Nebel nach Lübeck ab.“

Arbeitsaufträge

1. Charakterisiere die Fluchtbedingungen anhand der vorliegenden Quellen.
Beziehe dich auch auf den Fluchtweg, den Proviant und die Aufnahme an der Grenze.
Notiere deine Ergebnisse.
2. Überlege, wie sich die Flüchtenden gefühlt haben müssen. Notiere deine Ergebnisse.
3. Siehst du Parallelen oder Unterschiede zu vergleichbaren Situationen in der heutigen Zeit?
Diskutiere mit den Mitgliedern deiner Gruppe.

(IV) ARBEITSBLATT GRUPPE 2 – FLUCHTURSACHEN

Quelle:

Brandes, Detlef (2011): Flucht und Vertreibung 1938–1950. Mainz: Institut für europäische Geschichte. Online verfügbar unter <http://ieg-ego.eu/de/threads/europa-unterwegs/ethnische-zwangsmigration/detlef-brandes-flucht-und-vertreibung-1938-1950> (zuletzt geprüft, 26.04.2019).

Flucht und Vertreibung

„Schon seit den letzten Tagen des Januar 1945 waren immer mehr Flüchtlinge in ihre inzwischen von der sowjetischen und polnischen Armee besetzten Heimatsorte zurückgekehrt. Nach dem Waffenstillstand am 8. Mai bemühten sich weitere Deutsche nach Hause zu kommen. Bis zum 1. Juni überquerten etwa 400.000 Menschen die Oder und Neiße in östlicher Richtung, bis polnische Truppen die Übergänge sperrten. Die Tatsache, dass immer mehr Flüchtlinge zurückkamen, veranlasste die polnischen Behörden, die Aussiedlung zu beschleunigen. Schon am 26. Mai 1945 beschloss das Zentralkomitee (ZK) der Polnischen Arbeiterpartei, alle Deutschen innerhalb eines Jahres zu vertreiben und in den sogenannten „wiedergewonnenen Gebieten“ noch im Sommer 1945 2,5 Millionen Polen anzusiedeln.[...]

Mit sowjetischer Genehmigung begannen die polnische und die tschechoslowakische Regierung mit der Vertreibung der Deutschen, um noch vor der bevorstehenden alliierten Konferenz vollendete Tatsachen zu schaffen. Die Vertreibung aus Ostdeutschland begann oft früh morgens; die Menschen bekamen vielfach nur 15 Minuten Zeit, ihre Häuser zu verlassen. Andernorts wurden die Deutschen zwei Wochen im Voraus informiert, wann sie ausgesiedelt werden sollten und was sie mitnehmen dürfen. Es wurde berechnet, dass die militärischen und zivilen Behörden Polens im Juni und Juli 1945, das heißt vor der Potsdamer Konferenz, etwas 400.000 Deutsche vertrieben haben.[...]

Am 21. November 1944 entzog der „Antifaschistische Rat der Volksbefreiung Jugoslawiens“ (AVNOJ) den Deutschen die bürgerlichen Rechte und konfiszierte ihr Eigentum. Der größte Teil der Jugoslawiendeutschen wurde allerdings noch vor dem Eintreffen der Partisanen und der sowjetischen Armee evakuiert. Die, die es nicht mehr geschafft oder sich zum Bleiben entschlossen hatten, erlebten eine Zeit schwerer Zwangsarbeit, Vergewaltigung, Folter und willkürlicher Exekutionen. Im Oktober 1945 begann Jugoslawien, die Volksdeutschen auszuweisen, doch nahmen die Besatzungsbehörden in Österreich und Deutschland damals nur weniger Transporte an, so dass die restlichen Deutschen erst 1948 abgeschoben werden konnten. [...]

Motive und Ziele

Die Vertreibungen und Deportationen waren unterschiedlich motiviert und verfolgten unterschiedliche Ziele, die sich allerdings in den meisten Fällen überschneiden. Im Fall Polens, Ungarns, Jugoslawiens und der Tschechoslowakei spielte das Motiv eine wichtige Rolle, die landwirtschaftliche „Überschussbevölkerung“ der eigenen Nation mit zusätzlichem Boden der Vertriebenen auszustatten. Schon das Manifest des Lubliner Komitees vom 22. Juli 1944 kündigte die Schaffung eines Bodenfonds an, aus dem Land an landarme und landhungrige Bauern verteilt werden sollte. In diesem Zusammenhang wurden die Ähnlichkeiten zwischen der Raumplanung der Nationalsozialisten und der polnischen Regierung hervorgehoben. Die tschechoslowakische Regierung wollte besonders slowakischen Bauern Land der Deutschen und Magyaren anbieten, die ungarische die Flüchtlinge und Vertriebenen aus Siebenbürgen und der Slowakei, die jugoslawische besonders verdiente Partisanen unterbringen.

Ein weiteres Motiv war der Wunsch nach Vergeltung für tatsächliche oder angebliche Kollaboration. Als Strafdeportationen bezeichnete die Sowjetführung die Umsiedlung in der Endphase des Krieges und der unmittelbaren Nachkriegszeit. In und nach dem Krieg hatte ein antideutscher Radikalismus praktisch alle Schichten der tschechischen, polnischen und jugoslawischen Bevölkerung erfasst. In den ersten Wochen schürten Politiker und Generäle noch das Bedürfnis nach Vergeltung. Am 17. April 1945 rief die neue tschechoslowakische Regierung die Bevölkerung auf, sich an den Deutschen für ihre Bestialitäten zu rächen und kein Erbarmen mit den deutschen Feinden zu haben.[...]

Deutsche Flüchtlinge berichten aber auch, dass sich ortsansässige Polen gleichgültig oder sogar hilfsbereit verhielten.“

Der Historiker Johannes Hürter schreibt über die Ursachen von Flucht und Vertreibung:

Quelle:

Hürter, Johannes (2005): Nationalistisches Besatzungsregime und russischer Vernichtungskrieg im Osten, S.47 In: Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Flucht, Vertreibung, Integration. Bielefeld: Kerber, S. 36–49.

„[...] Kein Verbrechen geschieht zwangsläufig, und ein Unrecht rechtfertigt nicht das andere. Allerdings muss bei den Verbrechen gegen die deutsche Bevölkerung im Osten in Rechnung gestellt werden, welchen Hass zuvor die nationalsozialistische Besatzungsherrschaft in der Tschechoslowakei und mehr noch in Polen und der Sowjetunion geschürt hat. Das „Lebensraum“-Konzept Hitlers sah eine beispiellose Gewaltpolitik vor, die auf der Grundlage der rassistischen Hierarchisierung ganze Nationen und ethnische Gruppen entweder zu den Herren Europas machen oder unterdrücken, deportieren und auslöschen wollte. Bei einem deutschen Erfolg wäre ganz Osteuropa bis zum Ural in ein „großgermanisches“ Schreckensreich verwandelt worden. Doch auch, wenn diese verbrecherischen Pläne letztlich nur in Ansätzen verwirklicht werden konnten, erlitten als Folge des Wahns vom deutschen „Lebensraum im Osten“ viele Millionen Juden und Slawen Tod und Entwurzelung – noch bevor der erste Deutsche in den Ostgebieten vertrieben oder ermordet wurde. Umso heftiger schlug die Gewalt auf die Deutschen zurück, zumal die Erbitterung der Tschechen, Polen und Russen vom Stalinismus und seiner Sowjetisierungspolitik zusätzlich angeheizt und gelenkt wurde [...].“

Der Historiker Hans-Ulrich Wehler äußert sich in einem Interview mit dem SPIEGEL:

Quelle:

„Die Debatte wirkt befreiend“ – Der Historiker Hans-Ulrich Wehler über die verspätete Aufarbeitung von Leiden und Elend der Vertriebenen. In: Der Spiegel. Die Flucht – SPIEGEL-Serie über die Vertreibung der Deutschen aus dem Osten, 13/2002, S. 61–64. Online verfügbar unter: <https://magazin.spiegel.de/EpubDelivery/spiegel/pdf/21856139> (zuletzt geprüft: 20.05.2019).

„[...] SPIEGEL: Zur Klarheit über das Geschehen gehört die Analyse der Ursachen, die zur Flucht und Vertreibung der Deutschen aus den Ostgebieten führten. Welche Faktoren halten Sie für die wichtigsten?

Wehler: Die Ereignisse folgen weitgehend dem simplen Schema von Aktion und Reaktion. Die Aktion geht aus von den deutschen Besatzungstruppen, den SS-Dienststellen, den Einsatzgruppen und Himmlers Reichskommissariat für die Festigung deutschen Volkstums. Sie steuern die Bevölkerungsverschiebung und die Germanisierung in den eroberten Gebieten. [...]

SPIEGEL: Die Vertreibung der Deutschen war dann vor allem eine Vergeltungsmaßnahme?

Wehler: Bei den osteuropäischen Exilpolitikern, die nach 1945 ans Ruder kommen, lässt sich ein Denkprozess beobachten: Wenn sich der Krieg zu unseren Gunsten wendet, werden wir nicht mehr mit komplizierten Minderheitsverträgen versuchen, einen Modus vivendi mit deutschen Minderheiten zu finden. Dann werden wir entsprechend radikale Maßnahmen wie die Deutschen vorher ergreifen.

SPIEGEL: Aber Stalin fängt schon vorher damit an.

Wehler: Erst nachdem der Krieg begonnen hat. Wolgadeutsche und andere Minderheiten sind in den Augen der Bolschewiki unsichere Kantonisten. Bei den ersten deutschen Truppenvorstößen zeigen sich Kollaborationsneigungen, und dann kommt die Umsiedlung. Die ist dann rabiat bis zum Exzess.

SPIEGEL: Woher kommt das starke Bedürfnis, nur mit Menschen gleicher Nationalität in einem Staat leben zu wollen?

Wehler: Sicher gibt es das alte sozialpsychische Problem, dass die In-Group, wer immer das gerade ist, Fremde, die Out-Group, fernhalten möchte. Aber die europäischen Staaten waren, wenn man die Legenden beiseite lässt und sich ihre Geschichte genau anschaut, niemals homogen. In Frankreich etwa sprachen 1789 nur 13 Prozent des Staatsvolks, die in der Ile-de-France lebten, Französisch; ihre Landsleute in Burgund oder der Provence redeten für sie unverständlich. Dann kommt ein nationales Bildungssystem und vereinheitlicht die Sprache. So ist die Neigung, in einem Nationalstaat nur mit Gleichsprachigen zusammenleben zu wollen, ein historisches Kunstprodukt, das weder inneren noch äußeren Frieden schafft. [...]“

Arbeitsaufträge

1. Arbeitet heraus, worin die Historiker die Ursachen für die Flucht und Vertreibung der Deutschen sehen.
2. Diskutiert und beurteilt, ob die Behauptungen der Historiker zutreffend sind.

(V) ARBEITSBLATT GRUPPE 3 – BEHANDLUNG DER VERTRIEBENEN DURCH EINHEIMISCHE

Quelle:

von Lüpke, Marc (2016): Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg. „Wie Vieh abgeschätzt“. Online verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/einestages/vertriebene-nach-zweitem-weltkrieg-millionen-suchten-zuflucht-a-1076872.html> (zuletzt geprüft: 26.04.2019).

Flüchtlinge nach dem Zweiten Weltkrieg – „Wie Vieh abgeschätzt“ – Textauszug

„Keiner hat „Hier“ geschrien, wenn es darum ging, Flüchtlinge aufzunehmen“, sagt der Historiker Andreas Kossert von der Stiftung Flucht, Vertreibung, Versöhnung (SFVV). Zwar wurden viele Flüchtlinge und Vertriebene in Lagern zusammengepfercht, in denen zuvor Zwangsarbeiter gelebt hatten, oder fanden Platz in notdürftig errichteten Nissenhütten. Aber ein Großteil der Menschen wurde in privaten Haushalten oder Bauernhöfen einquartiert – und sei es gegen erbitterten Widerstand der Eigentümer. Bisweilen mussten alliierte Besatzungssoldaten zu den Waffen greifen, um den Vertriebenen zu einer Unterkunft zu verhelfen.

Für die Einheimischen waren die Neuankömmlinge im Nachkriegsdeutschland schlicht Nahrungskonkurrenten. Wie die siebenjährige Helga Bianca Kränicke. Als das Flüchtlingskind aus Pommern 1946 in der neuen Heimat Schleswig-Holstein einen Apfel vom Weg auffas, verdrosch der Eigentümer mit einer Harke ihren Großvater, dann nahm er dem Mädchen das angebissene Obst weg, wie Kränicke in dem Buch „Flüchtlingsland Schleswig-Holstein“ berichtete.

Als „Polacken“ oder „Zigeuner“ beschimpften Einheimische die Vertriebenen, auf die nun der von den Nationalsozialisten gegen die slawischen „Untermenschen“ im Osten geschürte Rassenhass zurückfiel. 1947 tönte der bayerische Bauernfunktionär Jakob Fischbacher: „Die Preußen, dieses Zeugs, und die Flüchtlinge müssen hinausgeworfen werden, und die Bauern müssen dabei tatkräftig mithelfen. Am besten schickt man die Preußen gleich nach Sibirien.“

Die Geschichte der deutschen Vertriebenen zeigt, welches Wahngewilde die von den Nazis beschworene „Volksgemeinschaft“ war. „In der Rückschau wird immer behauptet, dass damals Deutsche zu Deutschen kamen“, sagt Andreas Kossert. „Aber schauen Sie sich einmal an, wo diese Menschen alle herstammten: Es kamen nicht nur sogenannte Reichsdeutsche aus Ostpreußen, Schlesien oder Pommern, sondern auch Deutsche von der russischen Wolga, aus dem Baltikum, aus Böhmen oder Rumänien, Donauschwaben aus Jugoslawien. Das war eine Mischung von Menschen, die das Schicksal des Heimatverlusts und eine Affinität zur deutschen Sprache und Kultur teilten. Trotzdem waren sie aufgrund von Bräuchen und der konfessionellen Zugehörigkeit sehr unterschiedlich.“

„Devise: Friss oder stirb“

Lediglich die Jungen und Kräftigen waren als billige Arbeitskräfte begehrt. Sie ersetzten die alliierten Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter, die vor Kriegsende für die Deutschen geschuftet hatten. „Wir wurden von den Bauern wie Vieh abgeschätzt. Die Bauern nahmen nur die, die arbeiten konnten“, erzählte ein Schlesier, den es als Siebenjährigen mit Mutter und Geschwistern ins Emsland verschlagen hatte. Kossert zitiert ihn im Buch „Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945“.

Rund zehn Millionen Flüchtlinge und Vertriebene mussten sich damals in West-Deutschland eine neue Heimat aufbauen. Dieser gewaltige Bevölkerungszuwachs sollte Westdeutschland verändern. So lebten 1939 in Schleswig-Holstein erst knapp 1,6 Millionen Menschen, Ende 1946 waren es über 2,5 Millionen [...].“

Arbeitsauftrag

1. Arbeite anhand des Textes heraus, wie die Vertriebenen von den Einheimischen behandelt wurden.

(VI) ARBEITSBLATT – GRUPPE 4 EINGLIEDERUNG DER VERTRIEBENEN

Quelle:

Dickinson, David (2015): Kinder und Enkelkinder der deutschen Vertriebenen in den neuen Bundesländern tragen das Gespür anderer Welten. Weshalb die Exploration der Vergangenheit zur Aufarbeitung post-traumatischer Belastung in der Psychotherapie unvermeidbar ist. Online verfügbar unter: https://epub.ub.uni-greifswald.de/frontdoor/deliver/index/docId/1872/file/diss_dickinson_david_1.pdf (zuletzt geprüft: 26.04.2019), S.11–18.

Unterbringung der Vertriebenen

„Im Jahre 1950 gab es insgesamt zwölf Millionen registrierte Vertriebene in den vier deutschen Besatzungszonen, davon wurden 8,1 Millionen Menschen im Gebiet der BRD auf die drei Besatzungszonen verteilt und ein knappes Drittel, nämlich 4,1 Millionen in der SBZ, wo die Vertriebenen 1949 24,1 % der Gesamtbevölkerung bildeten, dies war ein erheblicher Einschnitt in die Bevölkerungsstruktur. Dabei waren regionale Unterschiede signifikant [...], im heutigen Mecklenburg-Vorpommern wurden 44,3 % der Vertriebenen untergebracht und nur 17,2 % in Sachsen (Kossert 2008). 1949 lebten fast 50 % von ihnen in kleinen Gemeinden in Mecklenburg-Vorpommern, was die soziale Integration erschwerte. Ein Teil wanderte bis zum Mauerbau 1961 in die BRD aus. Ein gutes Drittel der gesamten DDR-Flüchtlinge hat vermutlich einen Vertriebenenhintergrund (Holz, 2004).

Politischer Status der Vertriebenen in der SBZ

In der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) galten die Vertriebenen offiziell als „Umsiedler“. Die Bezeichnungen „Flüchtlinge“ oder „Vertriebene“ waren wegen ihrer Andeutung einer politischen Bedeutung verboten. Dies resultierte in erster Linie aus der Notwendigkeit, eine freundschaftliche Beziehung zur VR Polen und zur UdSSR zu gestalten bzw. zu bewahren. Die Umsiedler galten daher bereits seit Anfang der 50er-Jahre offiziell als integriert und wurden somit nicht weiter als eigenständige Gruppe anerkannt bzw. behandelt.

Formal wurden sie der einheimischen Bevölkerung gleichgestellt und vom Staat unterstützt (Burk, 2005). Unter dem Einfluss der Sowjetunion setzte man diese Assimilierungspolitik weitgehend konsequent um, was nicht verhinderte, dass das „Sonderbewusstsein“ der Betroffenen im Verborgenen weiter existierte. Andersherum gelang es der sowjetischen Militäradministration sowie der späteren DDR-Führung nicht, die Ablehnung und die Vorurteile der einheimischen Bevölkerung gegenüber den Neuankömmlingen abzubauen (Rösgen von Kerber, 2005).

Politischer Status und machtbedingte Konflikte

Viele Vertriebene fanden sich kaum mit der ablehnenden Haltung der Einheimischen ab. Das Gefühl der Benachteiligung sowie der materiellen und kulturellen Diskriminierung hielt bei den meisten Betroffenen noch lange an (Burk, 2011, Kossert, 2008). In der SBZ war der Unterschied zwischen tatsächlich Erlebtem und gesellschaftlich erlaubter bzw. vorgeschriebener Haltung sehr groß. Viele litten sehr unter der Nähe zum sowjetischen Militär und der von oben auferlegten Haltung, die Russen als „Freund“ und „Retter“ anerkennen zu müssen.

Auf der gesellschaftlichen Ebene wurde in der SBZ bereits 1952/53 endgültig erklärt, die „erfolgreiche Lösung des Umsiedlerproblems“ umgesetzt zu haben. Die gesellschaftliche Zugehörigkeit der Vertriebenen wurde anerkannt und damit auch ihr Recht auf Gleichbehandlung (Rösgen von Kerber, 2005). Zwar wurden zu Beginn die Themen der sozialpolitischen Vertriebenenförderung und Integration behandelt, allerdings mit wenigen Resultaten, da die Bedingungen im Nachkriegsdeutschland und die vorsichtige bzw. ablehnende Haltung der Einheimischen gegenüber der Integrationspolitik wenig Raum für Toleranz ließen.

Nichtsdestotrotz hatte die aktiv betriebene Integrationsbereitschaft der Politik einen positiven Einfluss auf die eher integrationshemmende Haltung der einheimischen Bevölkerung (Rösgen von Kerber, 2005). Die sowjetische Militäradministration bemühte sich dabei, die „Umsiedler“ in erster Instanz bei Einheimischen unterzubringen und die Auffanglager zu schließen. Die Folge war, dass 1947 bereits 80 % der Betroffenen zur Untermiete bei Einheimischen einquartiert waren. Im Oktober 1948 lebten bereits 98 % aller Umgesiedelten in „Dauerwohnungen“. Tatsächlich waren diese Wohnungen jedoch zumeist unzureichende Provisorien (Rösgen von Kerbet, 2005)

Vorurteile und Ausgrenzung von Vertriebenenfamilien

Die Unterbringung in Privatwohnungen sorgte für weitere Konflikte zwischen den Einheimischen und den Vertriebenen. Die Einheimischen wehrten sich häufig, Vertriebene in ihren Wohnungen aufzunehmen, was dann oft mithilfe von staatlichen Zwangsmaßnahmen durchgesetzt wurde. Solidarität mit den Vertriebenen und ihrer Lage seitens der Einheimischen gab es wenig und dies wurde in der SBZ auch nicht unterstützt. Durch die Nähe der DDR zur Sowjetunion und deren Politik wäre ein offizielles Anerkennen des „Opferstatus“ der Vertriebenen nicht möglich gewesen. Tatsächlich konnten sich Vertriebene aus der ehemaligen DDR erst nach der Wende 1989 öffentlich mit ihrem Hintergrund auseinandersetzen (Burk, 2011).

Ein wichtiger Grund für diese von oben angewiesene Assimilierung war sicherlich, dass die SBZ mit der beginnenden Blockbildung ihre Rohstoffe und die Produkte der Grundstoffindustrie fast nur noch von ihren östlichen und südlichen Nachbarn beziehen konnte. Dafür waren schnelle Handelsabkommen, Freundschaftsverträge und wirtschaftliche Zusammenarbeit auf allen Ebenen notwendig (Burk, 2011).

Mit der Einführung der Landwirtschaftlichen Produktionsgenossenschaften (LPG) ab 1952 mussten alle Bauern ihr Eigentum in die LPG einbringen, dadurch verloren die Besitzunterschiede an Bedeutung. Für viele Vertriebene bedeutete das allerdings, dass sie schon wieder ihren (gerade erst erarbeiteten) Besitz hergeben mussten. Das wurde von ihnen erneut als Einschnitt erfahren.

Kulturelle Unterdrückung und Aufstiegsmöglichkeiten

Die kulturelle Eigenständigkeit der „Umsiedler“ wurde unterdrückt. Eine Identifikation über den neu gebildeten Staat und die Zugehörigkeit zur sozialistischen Gesellschaft wurde staatlich insbesondere über die Position des Einzelnen als produktiver Arbeiter und die politische Loyalität zur SED angestrebt. Das gelang nicht immer, vielfach lebte man die eigene Kultur in der Familie aus oder versuchte, sich auf verschiedensten Wegen mit Landsleuten zu treffen, beispielsweise auf Rügen (Holz, 2004).

Viele der Vertriebenen passten sich allerdings auch schnell dem neuen politischen System an. Aufgrund der „Entnazifizierung“ wurden viele Stellen im öffentlichen Dienst frei, die oft von Vertriebenen besetzt wurden, denen eine Nazi-Vergangenheit schwerer nachzuweisen war. 1949 stammten bereits 13 % der Abgeordneten in Landtagen, 11,9 % der Kreistagsabgeordneten, 17 % der Kreisräte und immerhin 12,6 % der Bürgermeister in der SBZ aus Vertriebenenkreisen, im öffentlichen Dienst sogar an die 20,1 %, wovon viele in 14 leitenden Positionen tätig waren (Burk, 2011)

Da die „Umsiedler“ ab 1952/53 offiziell erfolgreich integriert waren, gab es ab diesem Zeitpunkt keine Statistiken mehr über die Weiterentwicklung der Zahl der Vertriebenen oder gar darüber, wie viele von ihnen in den Westen abgewandert waren, ein Tabuthema in der DDR. Auch den Verlauf der Integration kann man fortan nur noch durch Erfahrungsberichte und private Erzählungen nachvollziehen, da wissenschaftliche Arbeiten zu diesem Thema ebenfalls nicht erwünscht waren. Öffentliche Äußerungen über die Erfahrungen während der Flucht wurden offiziell untersagt. Die Behörden verboten alle Versuche, die ostpreußische, schlesische oder sudetendeutsche Kultur zu pflegen. Zudem wurde das Thema Vertreibung insgesamt tabuisiert, unter anderem um das Ansehen der Sowjetunion und der Roten Armee nicht zu beschädigen. [...]

Staatlich gestaltete Identifikationsmöglichkeiten

In der DDR boten vor allem Massenorganisationen, wie die Freie Deutsche Jugend (FDJ), der Kulturbund (KB), der Demokratische Frauenbund Deutschlands (DFD) und viele andere Jugendlichen wie Erwachsenen Identifizierungsmöglichkeiten, durch die sich verändernde und gleichmachende Gesellschaftsstruktur. Hier war es möglich, sich mit den Einheimischen gleichzustellen und sich über den wirtschaftlichen Aufstieg als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu erleben.

Die staatlich angeordnete Anpassungsbereitschaft hing eng mit einem gesellschaftlichen Wandel zusammen, dem sich die Einheimischen ebenso unterwerfen mussten wie die Vertriebenen.

Da die Ausgangsbasis unter den Vertriebenen bezüglich ihrer Grundversorgung schlecht war, waren die Assimilierungsbereitschaft und der Aufstiegswille im neuen System oft besonders hoch. Somit spielten die Vertriebenen eine große Rolle im sich neu formierenden Gesellschaftssystem der DDR. Es entstanden enge Verbindungen zum Betrieb der Arbeitsbrigaden oder zu Jugendorganisationen, die trotz aller vorzufindenden Doppelmoral eine Identifikation mit der DDR ermöglichten (Burk, 2011). [...]

Aufstiegsorientierung

Die Vertriebenen der ersten Folgegeneration waren häufig besonders aufstiegsorientiert sowie auf Qualifikation und berufliche Entwicklung hin orientiert (Burk, 2011). Konsequenzen hatte das auf die Erziehung ihrer Kinder. Für diese wurde es als unentbehrlich angesehen, sich in der Schule anzustrengen und gute Noten zu bekommen, um später eine gute Ausbildung absolvieren zu können.

Viele Menschen, die in der alten Heimat studiert oder eine gute Berufsausbildung absolviert und viele Verlusterfahrungen gemacht hatten, hatten den festen Willen, sich aus den elenden Zuständen der Ankunftszeit herauszuarbeiten, sich eine gesellschaftlich feste Position zu schaffen und sich selbst sowie den anderen dadurch zu zeigen, was sie leisten konnten. Dadurch wurde die DDR zu einer Aufstiegs-gesellschaft vieler, die auch den Flüchtlingen und Vertriebenen Möglichkeiten bot. Außerdem gab es zu Arbeitsplätzen Wohnungen, Privilegien und Sonderrationen. Die psychische Dimension hingegen, die Wünsche, Hoffnungen und Ziele der Betroffenen, ihre reale Situation, ihre Talente und Möglichkeiten, spielten eine untergeordnete Rolle (Burk, 2011). [...]"

Lediglich die Jungen und Kräftigen waren als billige Arbeitskräfte begehrt. Sie ersetzten die alliierten Kriegsgefangenen und Zwangsarbeiter, die vor Kriegsende für die Deutschen geschuftet hatten. „Wir wurden von den Bauern wie Vieh abgeschätzt. Die Bauern nahmen nur die, die arbeiten konnten“, erzählte ein Schlesier, den es als Siebenjährigen mit Mutter und Geschwistern ins Emsland verschlagen hatte. Kossert zitiert ihn im Buch „Kalte Heimat. Die Geschichte der deutschen Vertriebenen nach 1945“.

Rund zehn Millionen Flüchtlinge und Vertriebene mussten sich damals in West-Deutschland eine neue Heimat aufbauen. Dieser gewaltige Bevölkerungszuwachs sollte Westdeutschland verändern. So lebten 1939 in Schleswig-Holstein erst knapp 1,6 Millionen Menschen, Ende 1946 waren es über 2,5 Millionen [...]"

Arbeitsaufträge

1. Beschreibt, wie die Vertriebenen integriert wurden.
2. Beurteilt, inwieweit die individuellen Wünsche und Vorstellungen der Vertriebenen dabei beachtet wurden.
3. Erklärt, wie die Einheimischen auf die Integration der Vertriebenen reagierten.

(VII) ARBEITSBLATT - SICHERUNG

G1 Flucht- bedingungen	G2 Fluchtursachen	G3 Behandlung der Vertriebenen durch Einheimi- sche	G4 Wie wurden die Vertriebenen ein- gegliedert?

M (7)

Was bedeutet Heimat und warum verlassen Menschen sie?

von Chiara Pöllmann, Saskia Pukat & Franziska Reith



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Realschule, Klasse 8



Lernziele

- Die Schüler*innen lernen anhand vier literarisierter Fallbeispiele vier unterschiedliche Fluchtursachen kennen.
- Die Lernenden werden durch die Arbeit mit Janne Tellers Kurzgeschichte „Krieg – Stell dir vor, er wäre hier“ zum Perspektivwechsel angeregt.
- Durch den Perspektivwechsel versuchen die Schüler*innen nachzuvollziehen, was es für Menschen bedeuten kann, ihre Heimat zu verlassen.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung
- Erkennen; 2. Erkennen von Vielfalt
- Bewerten; 5. Perspektivenwechsel und Empathie



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (16) Frieden und Konflikt
- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Murmelphase, Mind-Map, Lehrer*innen-/Schüler*innenvortrag, Lehrer*innen/
Schüler*innengespräch/Einzelarbeit, Gruppenarbeit



Material und Medien

Tafel, Kreide, Auszug aus Janne Tellers „Krieg – Stell dir vor, er wäre hier“, Fallbeispiele
1–4, Arbeitsblatt – Steckbrief

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
20'	Einstieg / Aktivierung	Die Geschichte zum Thema Flucht/ Heimat von Janne Teller wird von der Lehrkraft vorgelesen. In einer anschließenden Murmelphase mit einem*inem*r Partner*in tauschen sich die Schüler*innen darüber aus, was ihnen bei der Geschichte – mit Blick auf die Themen Heimat und Flucht – durch den Kopf geht. Einige Schüler*innen äußern ihre Eindrücke im Plenum.	Lehrervortrag Partner*innenarbeit (PA) Plenumsgespräch	Geschichte
30'	Erarbeitung	Die Schüler*innen werden in Gruppen mit jeweils ca. vier Schüler*innen eingeteilt und setzen sich zusammen (insgesamt ca. sechs Gruppen). Anschließend erhält jede Gruppe eine kurze Geschichte eines geflüchteten Menschen. Insgesamt gibt es drei verschiedene Fallbeispiele, sodass immer zwei Gruppen das gleiche Fallbeispiel bearbeiten. Jede*r Schüler*in liest nun das Fallbeispiel in Einzelarbeit Die Aufgabenstellung wird im Plenum laut vorgelesen, um Unklarheiten und Missverständnisse zu vermeiden. Die Schüler*innen erarbeiten daraufhin einen Steckbrief zu ihrem jeweiligen Fallbeispiel, wobei eine tabellarische Gliederung an der Tafel schon vorgegeben ist. Die entsprechenden Informationen werden auf Moderationskarten gesammelt.	Einzelarbeit (EA) Lehre*innen-/Schüler*innengespräch Gruppenarbeit (GA)	Fallbeispiele, Papierkarten (farbig, jedes Fallbeispiel eine Farbe), Tafel, Kreide, Lineal für Tafel

Zeit <small>(Minuten)</small>	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
30'	Präsentation Sicherung	Die Schüler*innen stellen ihre Ergebnisse vor, indem sie ihre Karten an die Tafel pinnen und sie kurz präsentieren (Fallbeispiel, Personen). Die Gruppe mit dem gleichen Fallbeispiel ergänzt die Ergebnisse (Kontrollgruppe).	Schüler*innenvortrag GA/Plenum	Tafel, Magnete
10'	Sicherung	Die an der Tafel zusammengetragenen und präsentierten Ergebnisse werden individuell notiert.		AB mit der Tabelle der Tafel

(II) KURZGESCHICHTENAUSZUG AUS JANNE TELLERS „KRIEG – STELL DIR VOR ER WÄRE HIER“

Quelle:

Teller, Janne (2017): Krieg – Stell dir vor, er wäre hier. München: Carl Hanser Verlag, S. 7–14.

„Wenn bei uns Krieg wäre. Wohin würdest du gehen?“

Wenn durch die Bomben der größte Teil des Landes, der größte Teil der Stadt in Ruinen läge? Wenn das Haus, in dem du mit deiner Familie lebst, Löcher in den Wänden hätte? Wenn alle Fensterscheiben zerbrochen, das Dach weggerissen wäre? Der Winter steht bevor, die Heizung funktioniert nicht, es regnet herein. Ihr könnt euch nur im Keller aufhalten. Deine Mutter hat Bronchitis, und bald wird sie wieder eine Lungenentzündung bekommen. Dein großer Bruder hat schon früh bei einem Vorfall mit einer Mine drei Finger der linken Hand verloren und unterstützt gegen den Willen deiner Eltern die Milizia. Deine kleine Schwester wurde von Granatsplittern am Kopf verletzt, sie liegt in einem Krankenhaus, dem es an allem fehlt. Deiner Großeltern starben, als eine Bombe ihr Pflegeheim traf. Du bist noch unversehrt, aber du hast Angst. Morgens, mittags, abends, nachts. Jedes Mal, wenn in der Ferne die Raketen abgefeuert werden, zuckst du zusammen, jedes Mal, wenn du am Horizont Licht aufscheinen siehst und du nicht weißt, ob diese Rakete dieses Mal in deiner Richtung fliegt. Jedes Mal, wenn es irgendwo kracht, zuckst du zusammen. Wie viele deiner Freunde wurden dieses Mal getroffen?

Die Wasserrohre sind schon lange geplatzt. Jeden Tag müssen du und dein großer Bruder durch die Straßen und über den Rathausplatz zum öffentlichen Wasserversorgungswagen laufen, jeder mit zwei Eimern. Den Platz muss man schnell überqueren. In einigen Gebäuden lauern Hecken-schützen, Griechen und Franzosen, die lange genug in Deutschland gelebt haben, um mit einem von uns verwechselt zu werden. Aber nicht lange genug, um sich als Teil von uns zu fühlen, wenn Krieg ist und Nationalität eine Definition von Freund und Feind. Schlimmer als die Angst ist der Hunger. Am allerschlimmsten ist die Kälte. Du frierst die ganze Zeit, und dabei ist es erst Anfang November. Du weißt nicht, wie ihr den Winter überleben sollt. Der Arzt sagt, deine Mutter wird einen weiteren Winter im Keller nicht schaffen. Er kann euch zu keiner besseren Bleibe verhelfen. Es gibt zu viele andere, die einen weiteren Winter im Keller nicht schaffen werden. Dein bester Freund ist verschwunden. Sein Vater war Mitglied des Bundestags. In der neuen Welt ist für Abgeordnete kein Platz. Die Demokratie hat zur Europäischen Union geführt, und die Europäische Union ist zusammengebrochen. So heißt es. In der neuen Welt darf niemand Demokrat sein.

Dem Vater gelang es, rechtzeitig das Land zu verlassen. Die Familie hätte nachfolgen sollen. Das tat sie nicht. Drei Tage nachdem der Vater gefahren war, kam die neue Gleichschaltungspolizei, um deinen Freund und seinen kleinen Bruder zu holen. Der kleine Bruder kam acht Tage später zurück, ohne das linke Auge und mit merkwürdigen Kopfbewegungen. Er sitzt die ganze Zeit in einer Ecke und nickt immerzu und sagt: „Nein, ich weiß nichts, ich weiß nichts.“ Die Mutter läuft durch die Straßen und bettelt um Essen und fragt nach ihrem ältesten Sohn, obwohl das Gerücht geht, er sei tot. Sie kann ohne den Sohn nicht wegfahren. Das Land, das den Vater aufgenommen hat, hält nichts von Familienzusammenführung. Sie selbst wird nicht verfolgt, die kann kein Asyl bekommen.

Du fragst deinen Vater nicht mehr: Wohin? Wohin sollt ihr gehen?

Auf wohin? gibt es keine Antwort. Eure Familie ist zu einer Zahl geworden. Fünf! Es gibt kein Land, das weitere fünf Flüchtlinge haben will. Flüchtlinge, die die Sprache nicht beherrschen, die nicht wissen, wie man sich in einer klassischen Kulturgesellschaft benimmt, dass man seinen Nachbarn respektiert, den Gast höherstellt als sich selbst und die Tugend einer Frau achtet. Flüchtlinge, die nicht wissen, wie man in der Hitze lebt. Nein, es gibt kein Land, dass die dekadenten Menschen aus dem Norden aufnehmen will.“

(III) FALLBEISPIEL 1 – AMAL

Quelle:

Grundlage für dieses Fallbeispiel sind die Schilderungen der Geflüchteten Doaa aus Syrien, welche auf der Internetseite des UNHCR einsehbar sind unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlinge-erzaehlen/doaa-aus-syrien/> (zuletzt geprüft: 17.04.2019). Das Fallbeispiel hat demnach eine reale Grundlage und wurde für das vorliegende Material literarisiert.

Mein Name ist Amal. Ich bin 19 Jahre alt und komme aus Syrien. Ich lebte mit meinen Eltern und meinen fünf Geschwistern in einem Haus. Eigentlich ging es uns immer gut, mein Vater und mein älterer Bruder hatten einen guten Job und wir hatten genug Geld zum Leben. Drei meiner jüngeren Geschwister und ich gingen noch zur Schule, meine jüngste Schwester war noch zu jung und meine Mutter kümmerte sich jeden Tag um sie, kochte für uns und machte den Haushalt.

Leider brach in unserem Land Krieg aus und terroristische Organisationen übernahmen in weiten Teilen des Landes die Macht, raubten Dörfer aus, töteten Menschen und zerstörten alles. Das alles machte mir Angst und ich fühlte mich nicht mehr sicher. Zwar war das alles noch weit von uns weg, aber ich hatte Angst, dass sie irgendwann auch zu uns kommen würden. Als eines Nachts unser Nachbardorf ausgeraubt wurde, den Menschen dort alles Wertvolle weggenommen wurde, einige Menschen erschossen wurden und andere, insbesondere die Frauen, verschleppt und versklavt wurden, beschloss unsere Familie zu fliehen. Meine Eltern gaben meinem großen Bruder und mir all unser Ersparnis und sagten uns, dass wir mit dem Geld nach Europa fliehen sollten. Dort würden wir in Sicherheit sein und könnten Geld verdienen, damit sie und unsere Geschwister bald nachkommen könnten.

Mein Bruder und ich erfuhren von der Möglichkeit, mit Booten über das Meer nach Europa reisen zu können. Als wir zu dem vereinbarten Treffpunkt kamen, waren dort noch viele andere Menschen. Zunächst dachten wir, dass wir in ein großes Schiff steigen würden, auf dem jeder einen Platz bekommen würde. Als sich aber herausstellte, dass wir alle in ein kleines Schlauchboot steigen würden, hatte ich Angst. Auf dem Boot saßen wir nun beengt mit Paaren, Kindern, Babys und alten Menschen. Mehrere Tage und Nächte saßen wir auf dem Boot und hatten schrecklich Hunger und Durst, die Kinder weinten und bei jeder Welle dachte wir, wir würden kentern. Viele konnten nicht schwimmen und genug Rettungswesten gab es schon gar nicht. Immer wieder sah ich, wie jemand über Bord ging. Wir versuchten, ihn wieder in das Boot zu holen, aber manchmal war die Strömung so stark, dass sie uns immer weiter auseinandertrieb. Es war einfach schrecklich. Ich dachte an meine Eltern, denen wir doch versprochen hatten, dass wir Geld verdienen würden, damit sie ebenfalls nach Deutschland kommen könnten und uns alles Ersparnis gegeben haben. Das sollte doch nicht umsonst gewesen sein. Als nach vielen Tagen und Nächten, die uns wie Jahre vorkamen, endlich Land in Sicht war, versuchten wir uns mit Rufen und Winken bemerkbar zu machen. Glücklicherweise entdeckte uns die griechische Küstenwache und rettete uns. Ich war so froh, wieder an festen Boden unter den Füßen zu spüren, dass ich erst einmal in Tränen ausbrach. An Land bekamen wir Decken, Wasser und etwas zu Essen. Man fragte uns, wohin wir reisen wollten, und brachte uns zu Bahnhöfen. Mein Bruder und ich wünschten uns so sehr, nach Deutschland zu reisen. Mit dem Zug konnten wir dann über Kroatien nach Deutschland fahren. Zwar dauerte diese Zugfahrt auch sehr lange, ich fürchtete mich aber nicht so sehr. An Schlaf war trotzdem nicht zu denken, weil ich bei jedem Ruckeln aufwachte, hochschreckte und dachte, dass ich noch immer auf dem Schlauchboot sitzen würde. Als wir nach wenigen Tagen schließlich in Deutschland ankamen, erwarteten uns nette Menschen, die uns in eine Unterkunft brachten. Dort bekamen wir frische Kleidung und ein Bett.

Noch heute muss ich immer wieder an die schlimmsten Wochen meines Lebens denken und kann nachts oft nicht schlafen.

Arbeitsauftrag:

1. Lest die vorliegende Geschichte und erstellt anhand der Kategorien auf eurem Arbeitsblatt zu eurer Person einen Steckbrief.

(IV) FALLBEISPIEL 2 – MALA

Quelle:

Grundlage für dieses Fallbeispiel sind die Schilderungen der Geflüchteten Maymun aus Somalia, welche auf der Internetseite des UNHCR einsehbar sind unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlinge-erzaehlen/maymun-aus-somalia/> (zuletzt geprüft: 17.04.2019). Das Fallbeispiel hat demnach eine reale Grundlage und wurde für das vorliegende Material literarisiert.

Ich bin 23 Jahre alt, heiße Mala und komme aus Somalia. Ich bin gläubige Muslimin und seit acht Jahren mit meinem Mann Akono verheiratet. Wir leben gemeinsam in einer kleinen Wohnung in der Nähe meiner Eltern. Eigentlich bin ich sehr glücklich in meinem Leben. Das einzige, was mich wirklich traurig macht, ist, dass ich meine Liebe zum Laufen nicht ausüben kann. Ich finde diesen Sport wirklich toll und würde so gerne auch einmal an großen, internationalen Wettbewerben teilnehmen.

Leider dürfen muslimische Frauen in Somalia aber keinen Sport machen, also auch ich nicht. Irgendwann kam ich auf die Idee, dass ich doch bestimmt meiner Leidenschaft nachkommen könnte, wenn ich angemessene, islamische Sportkleidung tragen würde und mich dabei auch verschleiern würde. Leider war dem nicht so. Eines Abends, als mein Mann auf dem Weg von der Arbeit nach Hause war, wurde er von einigen Männern bedroht. Sie sagten zu ihm, dass er mir verbieten müsse, Sport zu treiben, und wenn er das nicht tue, passiere etwas Schlimmes. Da mein Mann mich aber in meinem Hobby unterstützte, weil er sah, wie glücklich es mich machte, ignorierte er die Drohung.

Einige Tage später rumpelte es mitten in der Nacht und ich schreckte aus meinem Schlaf hoch. Vier vermummte Männer nahmen meinen Mann mit und töteten ihn, weil er mir das Laufen nicht verbieten wollte. Ich hatte solche Angst und war am Boden zerstört. Als ich nach einigen Wochen zudem noch bemerkte, dass ich schwanger war, beschloss ich, dass es so nicht weitergehen konnte. Ich wollte doch für mich und mein Kind eine bessere Zukunft und das tun, was mir Spaß macht, und nicht das, was andere mir erlauben. Was wäre denn, wenn sie mir und meinem Kind auch noch etwas antun würden?

Im fünften Monat schwanger versuchte ich nun nach Ägypten zu kommen und von dort aus wollte ich mit dem Boot über das Mittelmeer nach Italien reisen. Glücklicherweise nahm mich ein LKW-Fahrer mit. Einige Tage fuhr ich mit ihm mit. Er war zwar nett, aber ich hatte auch ein bisschen Angst. Als wir irgendwann in Ägypten ankamen, musste ich noch einige Stunden zu Fuß zu einem Hafen laufen und konnte von dort aus in ein Boot steigen. Ich hatte solche Angst um mein ungeborenes Kind. Was wäre denn, wenn ich vom Boot fallen würde? Ich konnte doch nicht schwimmen.

Als nach einigen banger Tagen und Nächten Land in Sicht war, weinte ich vor Glück. Die italienische Küstenwache half uns, an Land zu kommen. Man brachte uns dort in Unterkünfte, gab uns etwas zu Essen und zu trinken und wir konnten endlich einmal schlafen. Einige Wochen später musste ich ins Krankenhaus, weil ich Wehen bekam. Ich brachte ein gesundes Mädchen zur Welt und war so glücklich darüber. Ich versprach ihr, dass sie ein besseres Leben haben würde und ich alles dafür tun würde, dass wir in Italien bleiben können und es uns dort besser geht.

Arbeitsauftrag:

1. Lest die vorliegende Geschichte und erstellt anhand der Kategorien auf eurem Arbeitsblatt zu eurer Person einen Steckbrief.

(V) FALLBEISPIEL 3 – VLADIMIR

Quelle:

Grundlage für dieses Fallbeispiel sind die Schilderungen des Geflüchteten Nikolai aus der Ukraine, welche auf der Internetseite des UNHCR einsehbar sind unter: <https://www.uno-fluechtlingshilfe.de/fluechtlinge/fluechtlinge-erzaehlen/nikolai-aus-ukraine> (zuletzt geprüft: 17.04.2019). Das Fallbeispiel hat demnach eine reale Grundlage und wurde für das vorliegende Material literarisiert.

Mein Name ist Vladimir, ich bin 44 Jahre alt und komme aus Donezk in der Ukraine. Ich lebe dort mit meiner Frau und meinen Kindern. Vor ein paar Jahren zog mich das Militär ein. Es herrschte Ausnahmezustand in der Ukraine und der Krieg stand kurz bevor. Ich war ein normaler Handwerker und hatte nicht viel. Jeder, der konnte und die körperlichen Voraussetzungen erfüllte, musste der Armee helfen.

Lange Zeit blieben ich und die anderen Soldaten in unserem Gebiet verschont und konnten uns auf die Versorgung in zerstörten Gebieten konzentrieren. Doch eines Tages kam der Krieg auch zu uns. Es wurde viel geschossen, es flogen Bomben und ringsherum entfachten immer wieder Feuer. Jedes Mal erschrakten wir und an Schlaf war nicht zu denken. Jedes Mal dachte ich an meine Familie, betete und hoffte. Ich wollte doch so sehr wieder zu ihnen zurück. Manchmal fragte ich mich, wie es ihnen geht. Man konnte ja schließlich kaum telefonieren. Geht es ihnen gut? Haben sie genug zu Essen? Steht unser Haus noch? Immer wieder musste ich auch mit ansehen, wie Kameraden von einer Kugel getroffen wurden. Jedes Mal versuchten wir, ihre Wunden zu versorgen und sie in Krankenhäuser zu bringen, aber nicht immer schafften sie es. Oft genug musste ich mit ansehen, wie jemand gestorben ist. Trotzdem musste ich mich immer wieder daran erinnern, warum ich dort war. Ich war hier, um für unser Land zu kämpfen, und darauf musste ich mich konzentrieren. Jede kleine Unaufmerksamkeit hätte fahrlässig sein können. Nach einigen Wochen und vielen gefallenen Soldaten beruhigte sich die Lage wieder und wir fuhren raus aufs Land, um uns das Ausmaß der Zerstörung anzuschauen. Vieles lag in Trümmern und kaum ein Mensch lief umher. Wir stiegen aus dem Panzer aus und schauten uns um. Wir gingen ein paar Schritte und auf einmal gab es einen lauten Knall. Ab hier verschwinden meine Erinnerungen. Ich weiß nur, dass ich mit Schmerzen und Verbänden an den Händen in einem Krankenhaus aufgewacht bin. Man erzählte mir, dass einer von uns wohl auf eine Mine getreten sein muss und ich das Unglück nur knapp überlebt habe. Man kann wohl von Glück reden, dass ich nur eine Hand verloren habe und nicht mein ganzes Leben.

Dies ist nun schon ein paar Jahre her. Seitdem haben meine Familie und ich von den Ersparnissen meiner Eltern gelebt, doch auch die sind fast aufgebraucht. Der Staat hier kommt nicht für die Folgen auf. Und als Handwerker kann ich nun auch nicht mehr arbeiten, schließlich habe ich nur noch eine Hand. Eine Umschulung zu etwas anderem war viel zu teuer und das konnte ich mir nicht leisten. Wir setzten uns also mit dem letzten Geld in den Zug und machten uns auf den Weg nach Deutschland, in das Land mit neuen Hoffnungen, wieder etwas Arbeit zu finden, um meine Familie finanziell unterstützen zu können.

Arbeitsauftrag:

1. Lest die vorliegende Geschichte und erstellt anhand der Kategorien auf eurem Arbeitsblatt zu eurer Person einen Steckbrief.

(VII) ARBEITSBLATT – STECKBRIEF

Name, Alter	Heimatland	Fluchtgrund	Weitere Informationen

Unterrichtsmodule

Schwerpunkt:

Migration, Kultur, Identität

M (8) Kulturelle Vielfalt – Herausforderung und Chance
von **Kristina Bach, Kevin Beuermann & Qudsia Scharifi**

M (9) Identität
von **Regina Bockshorn, Claudia Hunink, Volkan Sarica & Mallalai Yousifzai**

M (8)**Kulturelle Vielfalt - Herausforderung und Chance**

von **Kristina Bach, Kevin Beuermann & Qudsia Scharifi****Schulfach**

- Politik und Wirtschaft

**Schulform und -stufe**

- Realschule, Klasse 10

**Lernziele**

- Lernende nehmen Kultur als etwas Wandelbares wahr, was sich durch unterschiedliche Überzeugungen, Ideen, Wertvorstellungen, Traditionen und Einflüsse verändert und entwickelt.
- Lernende erkennen, dass Kultur nie eine Allgemeinzuschreibung an alle Menschen aus z.B. einem bestimmten Land sein kann, da selbst Menschen aus demselben Land Kultur unterschiedlich verstehen und leben.
- Lernende erkennen, dass eine Person niemals Repräsentant*in einer Kultur sein kann.
- Lernenden entwickeln die Fähigkeit zur Perspektivübernahme.

**Kompetenzbereiche des Globalen Lernens**

- Erkennen; 2. Erkennen von Vielfalt
- Bewerten; 5. Perspektivwechsel und Empathie

**Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich
Globale Entwicklung**

- (1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
- (17) Migration und Integration

**Methodenüberblick/Sozialformen**

Karikaturenanalyse, Stummer Impuls, Lehrer*innenvortrag, Partner*inneninterview/Einzel- und Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch

**Material und Medien**

Tafel, Kreide, Arbeitsblatt 1 – Karikatur (als Overhead-Folie, als Kopie oder per Beamer), Arbeitsblatt 2 – Eisberg-Modell, Arbeitsblatt 3 – Autobiografie, Arbeitsblatt 4 – Gemeinsamkeiten und Unterschiede

**(I) HINTERGRUNDTEXT FÜR DIE LEHRKRAFT:
KULTUR ALS THEMA IM UNTERRICHT, DAS EISBERG-MODELL DER KULTUR UND
DIE ABC'S OF CULTURAL UNDERSTANDING AND COMMUNICATION**

Bolten (2007) formuliert Empfehlungen zum Umgang mit dem Thema Kultur, die die interkulturelle Kompetenzentwicklung anregen sollen. Die Empfehlungen beinhalten den Aspekt, die Tiefenstruktur einer Kultur besser zu verstehen, um Vorurteile und Stigmatisierungen zu vermeiden. Dabei könne einer Nation nicht etwa eine allgemeingültige Kulturzuschreibung gemacht werden, sondern sie sei aus einer Sichtweise auf individueller Entwicklung sowie gesellschaftlicher Veränderungen zu betrachten. Mit diesem Punkt geht die Empfehlung einher, die Merkmale der anderen Kultur nicht nur aus eigener Perspektive zu bewerten. Eine interkulturelle Begegnung kann durch Einfühlungsvermögen, Rollendistanz, Toleranz, Flexibilität und die Fähigkeit, Widersprüche „aushalten“ zu können, gelingen.

„Kulturen sind historisch zu großen Teilen Resultat interkultureller Prozesse, zu denen besonders Migrationsbewegungen, Handelsbeziehungen und Kolonialisierungen zählen. Folglich existieren zwischen Kulturen mehr oder minder große Überlappungen: Kulturen sind an ihren Rändern „ausgefranst“ und lassen sich nicht als Container darstellen.“ (Ebd., 25)

Kulturen sind somit dynamisch und keine starren Muster, sondern stets im Verhältnis der Geschichte und interkultureller Prozesse zu verstehen: „Kulturen in „Reinkultur“ gibt es nicht“ (Erl/Gymnich 2013).

Um ein solches Verständnis entwickeln zu können, ist es von Vorteil, die Grundstruktur einer Kultur zu verstehen, welche in Anlehnung an Weaver (1993) im Modell eines Eisbergs veranschaulicht werden kann. Das Modell beinhaltet eine bewusste und nach außen sichtbare Ebene – der Bereich über der Wasseroberfläche. Die kulturspezifischen Merkmale sind hier leicht zu verändern und erlernbar. Hinzu kommt die unbewusste, nach außen unsichtbare Ebene, der Bereich unter der Wasseroberfläche. Diese Eigenschaften sind tief verankert und implizit gelernt worden.

Mit Blick auf diese teils impliziten, teils expliziten Bestandteile von Kultur lohnt in Lernsettings die Arbeit mit Patricia Schmidts (1998) Ansatz der ABC's of Cultural Understanding and Communication. Schmidt hat dieses Modell in den USA entworfen, um angehende Lehrkräfte kulturell zu sensibilisieren.

Das Modell besteht aus insgesamt fünf Stufen: Autobiografie, Biografie, interkulturelle Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, kulturelle Analyse von Unterschieden und Kommunikation (Schmidt 1998). Eva Wilden erklärt, dass in Schmidts Modell „[...] nicht nur eine Auseinandersetzung mit dem Anderen und dessen kultureller Zugehörigkeit, sondern immer auch eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und kulturellen Prägung stattfindet“ (Wilden 2008).

In der ersten Arbeitsphase, der Autobiografie (A), schreiben die Lernenden ihre eigene Lebensgeschichte auf und versuchen dabei, möglichst viele Details einfließen zu lassen. Dabei ist es von Vorteil, wenn sie bereits mit Erinnerungen aus der frühen Kindheit beginnen und diese verschriftlichen.

Im Anschluss an die Autobiografie folgt die Biografie (B). Darunter versteht Schmidt die Durchführung eines Interviews mit einer Person, die aus einem anderen Kulturkreis stammt. Die Person wird befragt und im Fokus stehen wichtige Lebensereignisse. Schmidt empfiehlt, die Fragen so zu stellen, dass sie möglichst offen formuliert sind, sodass die befragte Person entscheiden kann, wie viel sie von sich preisgibt und in welcher Form (vgl. Schmidt 1998). „Dieser Schritt fördert eine kulturelle Sensibilisierung, die Voraussetzung für den Vergleich und die Analyse von kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten [...]“ (Wilden 2008). Schmidt betont zudem,

dass in dieser Arbeitsphase die befragte Person keinesfalls eine Kultur im Ganzen repräsentiert und dass es sich bei allen befragten Personen um Individuen handelt (Schmidt 1998). Im dritten Teil (C) geht es darum, zu vergleichen. Dieser Teil ist in drei separate Teile gegliedert. Bei der interkulturellen Analyse (C1) geht es um die Analyse von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die sich während Phase A und Phase B herauskristallisiert haben. Hier bietet es sich Schmidt zufolge an, eine Tabelle zu erstellen, welche diese anschaulich darstellt. Bei der kulturellen Analyse der Unterschiede (C2) sollen die Lernenden ihre eigenen Gedanken vorstellen, die entstanden sind, als die Gemeinsamkeiten und Unterschiede thematisiert wurden. Sie sollen deutlich machen, welche Aspekte zu Bewunderung geführt haben und welche Aspekte möglicherweise abschreckend auf sie gewirkt haben. Im letzten Schritt (C3) findet die Kommunikation statt (Schmidt 1998). Laut Wilden (2008) „[...] entwickeln die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in diesem Schritt ein Verständnis für die andere Kultur und erkennen, wie ihre Wahrnehmung durch die eigene kulturelle Prägung beeinflusst wird (Ethnozentrismus)“.

Quellen :

- Bolten, Jürgen (2007). Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung.
- Erl, Astrid/Gymnich, Marion (2013). Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Stuttgart: Klett.
- Schmidt, Patricia (1998). The ABC's of Cultural Understanding and Communication. *Equity & Excellence*, 31:2, 28–38.
- Weaver, Gary (1993). Understanding and Coping with Cross-Cultural Adjustment Stress. In: Michael Paige, R. (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, S. 137–167.
- Wilden, Eva (2008). Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Frankfurt/M.: Lang.

(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
8'	Einstieg/ Aktivierung	Die Lehrperson (LP) begrüßt die Schüler*innen (SuS) und zeigt ihnen die Karikatur, ohne diese zu kommentieren. Die SuS sollen die Karikatur zunächst beschreiben (Was ist abgebildet? Was sehen sie?) und dann analysieren (Was könnte warum die Aussage sein?).	Stummer Impuls Karikaturenanalyse Unterrichtsgespräch	OHP/Beamer Karikatur
2'	Überleitung	Die LP benennt das Thema der Doppelstunde, stellt die Leitfrage vor und informiert die SuS über den weiteren Verlauf der Doppelstunde.	Lehrer*innenvortrag	Tafel
15'	Erarbeitung 1	Die SuS sollen den Begriff der „Kultur“ nach ihrem bisherigen Wissensstand definieren. Die Lehrperson sammelt die Schüler*innenäußerungen an der Tafel. Im Anschluss stellt der*die Lehrer*in eine Begriffsdefinition (s.o. Informationen für die Lehrkraft) vor.	Begriffsimpulse / Brainstorming Unterrichtsgespräch	Tafel, Kreide

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
10'	Erarbeitung 2	Die LP führt das Eisberg-Modell der Kulturen ein. Anschließend ordnen die SuS unterschiedliche Merkmale in Partner*innenarbeit dem Eisberg-Modell zu und anschließend erfolgt die Besprechung im Plenum.	Partner*innenarbeit Unterrichtsgespräch	Arbeitsblatt (AB) – Eisberg OHP Folie
5'	Überleitung	In der nächsten Phase befassen sich die SuS mit dem Eisberg-Modell auf persönlicher Ebene, indem sie das ABC-Modell kennenlernen.	Lehrer*innenvortrag	Tafel
15'	Anwendung 1	Autobiografie: Die SuS lernen sich und ihre eigene Kultur kennen, indem sie Fragen über sich selbst beantworten.	Einzelarbeit	AB – Biografie
15'	Anwendung 2	Biografie: Die SuS interviewen eine*n Mitschüler*in und stellen dieser Person Fragen zu ihrer kulturellen Identität.	Interview Partner*innenarbeit	
20'	Vertiefung	Vergleich: Die SuS reflektieren die Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf die Karikatur bezogen.	Unterrichtsgespräch	AB – Gemeinsamkeiten

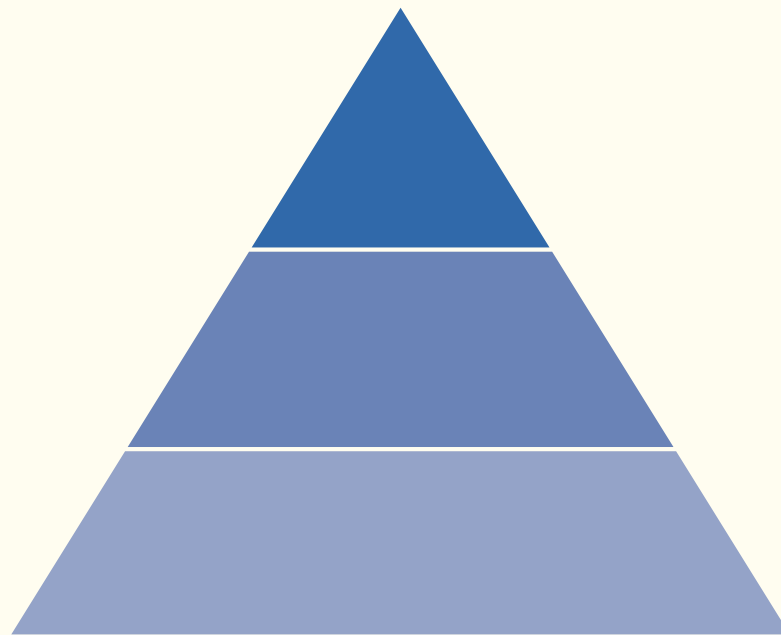
(III) MATERIAL – KARIKATUR

Die für die Einstiegs- und Aktivierungsphase der Stunde notwendig Karikatur „Du dich Anpassen! Und welchem?!“ kann unter dem Link

<https://www.toonpool.com/toonagent/showimage?imageid=270566>

heruntergeladen werden.

(IV) ARBEITSBLATT – EISBERG-MODELL



Ordne die folgenden Begriffe den verschiedenen Ebenen des Eisberg-Modells zu. Überlege, warum der einzelne Begriff exakt der Ebene zugeordnet werden sollte.

**Rolle der Frau
bzw. des Mannes**

Bildung

Rolle der Familie

Erziehung

Sprache

Essen

Religion

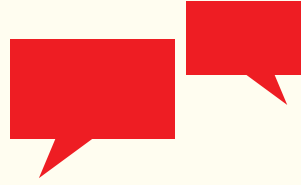
Kleidung

**Einstellung zu
Freunden**

(V) ARBEITSBLATT – AUTOBIOGRAFIE

Kulturelle Vielfalt – Wer bist du?

- Wer bist du?
- In deinem Leben sind verschiedene Feste und Rituale verankert. Welche Traditionen sind dir besonders wichtig?
- Nicht nur das Aufwachsen, sondern auch die Erziehung spielt eine entscheidende Rolle. Welche Werte wurden dir vermittelt beziehungsweise sind für dich und dein Umfeld von Bedeutung?
- Nicht nur die Erziehung ist ein wichtiges Thema, wenn man sich mit unterschiedlichen Kulturen befasst, sondern auch das verschiedene Essen. Welche Gerichte werden bei euch zubereitet und was ist dein Lieblingsessen?
- Religionen sind in den verschiedenen Kulturen ebenfalls unterschiedlich. Wie sieht die Religion in deiner Kultur aus? Besuchst du beispielsweise hin und wieder/regelmäßig die Kirche, Moschee oder Synagoge? Oder bist du vielleicht gar nicht gläubig?



(VI) ARBEITSBLATT – GEMEINSAMKEITEN UND UNTERSCHIEDE

Tauscht euch sich nun bitte mit eurem*eurer Partner*in darüber aus, was euch verbindet und was euch voneinander unterscheidet. Tragt eure Ergebnisse stichwortartig in die nachfolgende Tabelle ein.

Gemeinsamkeiten	Unterschiede

M (9) Identität

von Regina Bockshorn, Claudia Hunink, Volkan Sarica & Mallalai Yousifzai



Schulfach

- Politik und Wirtschaft



Schulform und -stufe

- Berufsschule, 1. Halbjahr des ersten Ausbildungsjahres



Lernziele

- Die Lernenden erkennen, dass Identitäten vielfältig und komplex sind. Entsprechend ist jeder Mensch gleichzeitig verschiedenen Gruppen zugehörig und weist unterschiedlichste Charakteristika auf, die starren stereotypen Vorstellungen diametral gegenüberstehen.
- Die Lernenden erkennen, dass sie zahlreiche Gemeinsamkeiten mit Mitschüler*innen aufweisen, von denen sie es im Vorfeld nicht angenommen hätten.
- Aufgrund der intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Identität sowie den Charaktereigenschaften anderer Individuen und dem daraus resultierenden Erkenntnisgewinn werden die Lernenden zu Perspektivwechseln befähigt. D.h., sie lernen das Gegenüber und sich selbst besser zu verstehen und reflektieren das eigene Handeln.
- Durch die Unterstützung, im Rahmen der Doppelstunde einen Perspektivwechsel zu vollziehen, wird langfristig der Logik der Ausgrenzung entgegengewirkt.



Kompetenzbereiche des Globalen Lernens

- Erkennen; 2. Erkennen von Vielfalt
- Bewerten; 5. Perspektivwechsel und Empathie



Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung

- (1) Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion
- (17) Migration und Integration



Methodenüberblick/Sozialformen

Brainstorming, Identitätszwiebel-Methode/Einzel- und Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch



Material und Medien

Tafel, Kreide, Arbeitsblatt (1), Arbeitsblatt (2), acht verschiedenfarbige Zettel/Moderationskarten pro Schüler*in (Klassensatz), Plakate (Klassensatz), Stifte (Edding)

(I) HINTERGRUNDINFORMATIONEN FÜR DIE LEHRKRAFT

Bedeutend ist, sich bewusst zu machen, dass das Thema der Unterrichtsstunde den Persönlichkeitsbereich der Schüler*innen stark berührt. Daher ist es wichtig, sich nicht wertend zu äußern oder Vorurteilen Raum zu geben. Um das zu gewährleisten, ist es zentral, wenn nicht bereits vorhanden, Gesprächsregeln aufzustellen oder diese aufzufrischen.

Es ist essenziell für diese Stunde, dass der vorgegebene Ablauf strikt eingehalten wird. Zum besseren methodischen Verständnis auf Seiten der Schüler*innen sollte vor der Einzelarbeitsphase die Identitätszwiebel-Methode durch die Lehrkraft exemplarisch einmal vor den Augen der Schüler*innen vorgeführt werden. Ein exemplarischer Ablauf zum praktischen Anfertigen der Identitätszwiebel findet sich weiter unten.

- a. Die zu beantwortenden Fragen der Einzelarbeitsphase können je nach Klassenstruktur und Sensibilitäten angepasst, verändert und/oder gestrichen werden.
- b. Die Unterrichtsstunde ist so geplant, dass den Schüler*innen die einzelnen Arbeitsphasen von der Lehrkraft nicht im Vorfeld vorgestellt werden. Der Grund für dieses Vorgehen ist die Annahme, dass die Antworten der Schüler*innen ehrlicher ausfallen und nicht an das soziale Umfeld angepasst werden, wenn sie nicht wissen, dass sie diese noch mit ihren Mitschüler*innen teilen sollen. Da es sich jedoch um ein sehr persönliches Thema handelt, kann der Stundenverlauf den Schüler*innen auch im Vorfeld transparent gemacht werden. Durch einen transparenten Stundenverlauf wird den Schüler*innen ermöglicht, selbst den Grad der Offenheit ihrer Aussagen zu bestimmen. Die Entscheidung bleibt am Ende der Lehrkraft überlassen, die ihre Lerner*innengruppe am besten einschätzen kann.

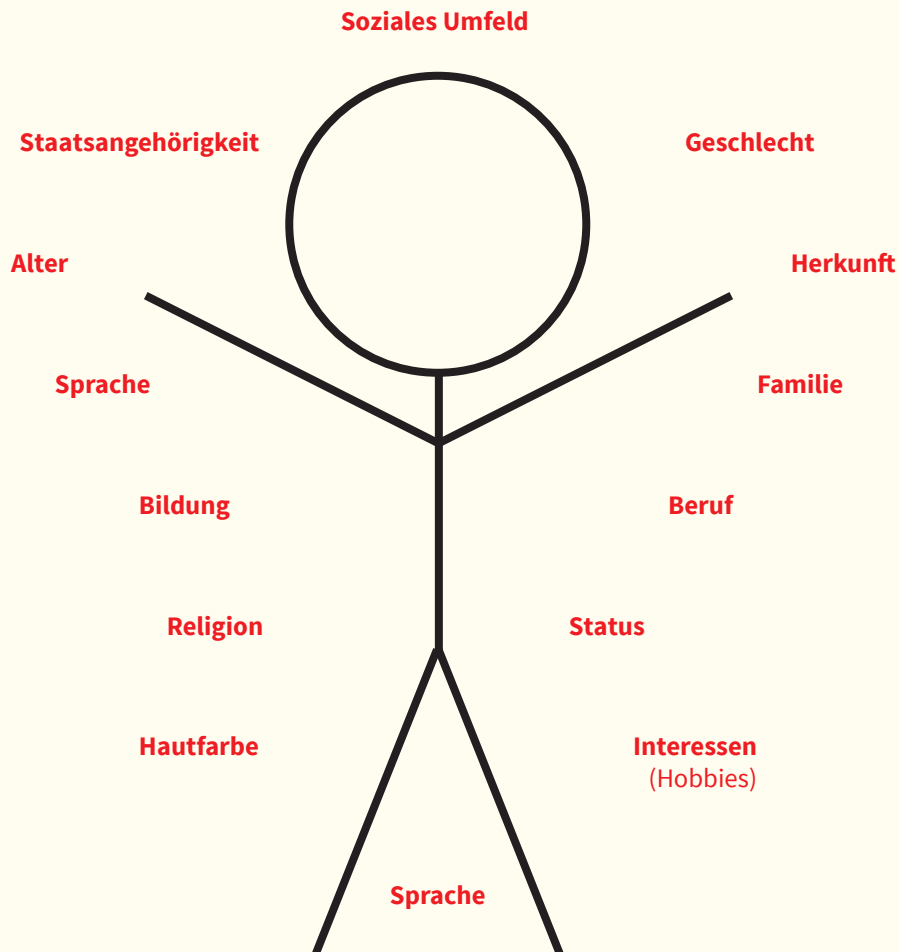
(I) VERLAUFSPLAN

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
10'	Einstieg	Aktivierung des Vorwissens der SuS bzgl. Identitätsmerkmalen unter der Fragestellung: „Was macht die Identität eines Menschen aus?“ Die von den SuS genannten Merkmale werden von der Lehrkraft an der Tafel, rund um ein vorher aufgezeichnetes Strichmännchen notiert.	Brainstorming Plenum	Tafelbild
15'	Arbeitsphase 1	<p>Die Lernenden erarbeiten anhand des Arbeitsauftrages von Arbeitsblatt (AB) 1 ihre eigene anonyme Identitätszwiebel.</p> <p>Anhand von Fragen zum Thema Identität setzen sich die SuS selbstständig mit ihren Gedanken und Meinungen auseinander.</p> <p>Nach der Beantwortung der Fragen priorisieren sie ihre Antworten nach persönlicher Relevanz.</p> <p>Anschließend basteln sie ihre Identitätszwiebel, indem sie zuerst die Karte mit der Priorität 1 zerknüllen. Die Karte mit der Priorität 2 wird um den Papierball der 1. Priorität gewickelt und die Karte mit der 3. Priorität um den Papierball aus 1. + 2. usw., bis alle Karten zu einem Papierball zerknüllt wurden.</p>	Brainstorming Plenum	Arbeitsblatt 1

Zeit (Minuten)	Phase	Inhalt	Methode / Sozialform	Medien / Material
30'	Arbeitsphase 2	Die Lernenden tauschen innerhalb ihrer Gruppen ihre Identitätszwiebeln aus. Die Identitätszwiebeln der Gruppenmitglieder werden nach und nach „geschält“. Dabei tauschen sich die Gruppenmitglieder über einzelne Merkmale aus und priorisieren einzelne „Zwiebelschalen“ für ein gemeinsames Gruppenstrichmännchen.	Gruppenarbeit	Arbeitsblatt 2 Gruppenarbeit Plakate
20'	Präsentation	Die einzelnen Gruppen stellen ihren Gruppenstrichmännchen der Klasse vor. Dabei begründen sie ihre gewählten Begrifflichkeiten und die Priorisierung einzelner Merkmale.	Plenum	Plakate
15'	Ergebnissicherung und Reflexion	Durch Leitfragen werden die Ergebnisse der Unterrichtsstunde zusammengefasst und reflektiert.	Plenum	Ggfs. Sicherung auf Metaplan-Karten

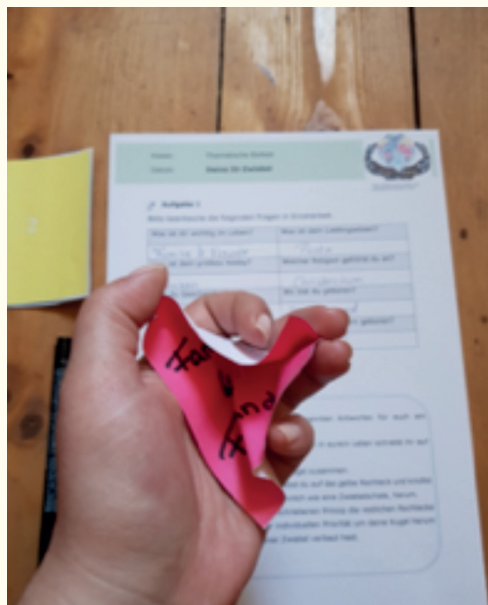
(III) ERWARTUNGSHORIZONT FÜR BRAINSTORMING IN DER EINSTIEGSPHASE

Leitfrage: Welche Merkmale machen eine Persönlichkeit aus?

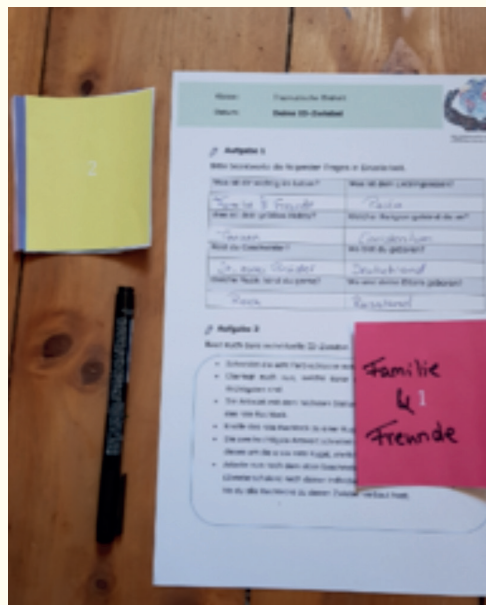


(IV) IDENTITÄTSZWIEBEL-METHODE – SCHRITTWEISE ERKLÄRT

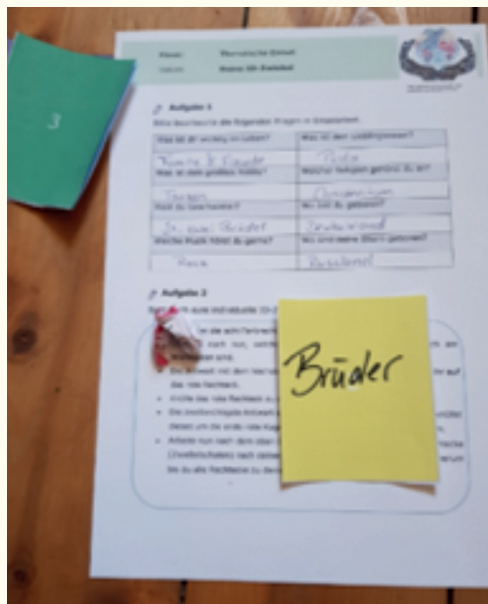
Leitfrage: Welche Merkmale machen eine Persönlichkeit aus?



1. Schritt



2. Schritt



3. Schritt



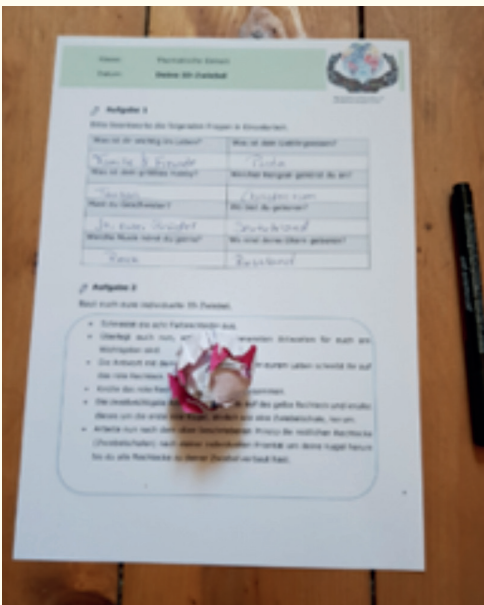
4. Schritt



5. Schritt



6. Schritt



7. Schritt



8. Schritt



(V) ARBEITSBLATT 1

Bildquelle: johnhain (2014).
Online unter: <https://pixabay.com/de/illustrations/werden-wird-praesenz-hier-jetzt-511557/> (zuletzt geprüft: 27.04.2019)

Klasse: _____

Datum: _____

Thematische Einheit: Deine ID-Zwiebel _____

Aufgabe 1:

Bitte beantworte die folgenden Fragen in Einzelarbeit:

Was ist dir wichtig im Leben?

Was ist dein Lieblingsessen?

Was ist dein größtes Hobby?

Welcher Religion gehörst du an?

Hast du Geschwister?

Wo bist du geboren?

Welche Musik hörst du gerne?

Wo sind deine Eltern geboren?

Aufgabe 2:

Baut euch eure individuelle ID-Zwiebel.

- Schneidet die acht Farbrechtecke aus.
- Überlegt euch nun, welche eurer genannten Antworten für euch am wichtigsten sind.
- Die Antwort mit dem höchsten Stellenwert in eurem Leben schreibt ihr auf das rote Rechteck.
- Knülle das rote Rechteck zu einer Kugel zusammen.
- Die zweitwichtigste Antwort schreibst du auf das gelbe Rechteck und knüllst dieses um die erste rote Kugel, ähnlich wie eine Zwiebelschale, herum.
- Arbeite nun nach dem oben beschriebenen Prinzip die restlichen Rechtecke (Zwiebelschalen) nach deiner individuellen Priorität um deine Kugel herum, bis du alle Rechtecke zu deiner Zwiebel verbaut hast.

(VI) ZWIEBELSCHALEN ALS KOPIERVORLAGE

1

2

3

4

5

6

7

8

(VI) ARBEITSBLATT 2

Bildquelle: johnhain (2014). Online unter:
<https://pixabay.com/de/illustrations/werden-wird-praenz-hier-jetzt-511557/>
(zuletzt geprüft: 27.04.2019)



Klasse:

Datum:

Thematische Einheit: Deine ID-Zwiebel

Aufgabe 3:

- Bitte findet euch in Gruppen zu je vier Mitgliedern zusammen.
- Jedes Mitglied legt seine ID-Zwiebel in die Mitte des Gruppenarbeitstisches.
- Mischt durch und jedes Gruppenmitglied zieht zufällig eine Zwiebel aus der Mitte.
- Schält die Zwiebel, die ihr gezogen habt.
 - Entblättert die einzelnen Schichten der Zwiebel.
 - Verändert dabei nicht die Reihenfolge der Schalen.
 - Am Ende müsste die rote Schale oben auf dem Stapel vor euch oben liegen.



Aufgabe 4:

- Lest euch die Schalen, die vor euch liegen, gut durch.
- Diskutiert miteinander und findet einen gemeinsamen Oberbegriff für die unterschiedlichen Antworten auf den farblich gleichen Schalen. Also für die roten Schalen, für die gelben Schalen usw.
- Erstellt in der Gruppe einen gemeinsamen Strichmenschen auf einem Plakat.
- Ordnet eurem Gruppenstrichmenschen die von euch vorher festgelegten Oberbegriffe zu.
- Präsentiert euer Plakat euren Mitschüler*innen.

(VII) REFLEXIONSFRAGEN ZUR ERGEBNISSICHERUNG IM PLENUM

Der Einstieg in die Reflexion kann mit sehr offenen Fragen nach dem Erleben eingeläutet werden, z.B.:

- Was habt ihr erlebt?
- Wie ist es euch mit dem Arbeitsauftrag – seinen zwei Ebenen: Auseinandersetzung in Einzelarbeit und Austausch in der Gruppe – ergangen?
- Was war besonders überraschend? Womit habt ihr nicht gerechnet?

Je nach Lerngruppe können sich unterschiedlich intensive Reflexionen ergeben. Falls der gewünschte Reflexionsgrad nicht bereits durch die ersten öffnenden Fragen erreicht wurde, kann die Lehrperson mit weiteren Fragen einen Weg zur Meta-Ebene eröffnen. Sie kann das gemeinsam gewonnene Wissen bzw. das gemeinsam Erlebte nochmal in einem kleinen, ggf. durch Meta-Plankarten gestützten Input sichern.

6. Impressum

Konzept, Text und Herausgeberschaft

Nicholas Henkel – Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung der Universität Kassel im Rahmen des Projekts

„Der Orientierungsrahmen in Zeiten gesellschaftlicher Transformation – Lernen zwischen Populismus und Migration“

Universität Kassel – Fachbereich 05 – Didaktik der Politischen Bildung
Nora-Platiel-Straße 1, 34127 Kassel • Mail: N.Henkel@uni-kassel.de

Autor*innenschaft Unterrichtsentwürfe

Kristina Bach, Kevin Beuermann, Regina Bockshorn, Marian Bonami, Anne Braun, Eva Bartoszewska, Melike Celik, Maren Dasenbrock, Jan Elvert, Cindy Fricke, Isabel Führer, Aschna Hamza, Simon Heimerl, Yannik Henrich, Claudia Hunink, Janna Josten, Burcu Kocakaplan, Maximilian Kohler, Chiara Pöllmann, Birthe Praedel, Saskia Pukat, Franziska Reith, Volkan Sarica, Qudsia Scharifi, Daniel Schultheiß, Stefanie Wolke, Mallalai Yousifzai

Korrektorat

Freies Lektorat - Anna Lina Dux
Brüder-Grimm-Straße 102 • 34134 Kassel
www.annalinadux.de • Mail: info@annalinadux.de

Gestaltung/Layout

Lutz Reimer - QUERWERK Grafikbüro
Westring 68 • 34127 Kassel
www.querwerk-kassel.de • Mail: kontakt@querwerk-kassel.de

Druck

www.flyeralarm.de

August 2019

Diese Publikation wird gefördert durch Engagement Global mit Mitteln des BMZ und wurde im Rahmen der Länderinitiativen zur Umsetzung der Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung erstellt.

Das Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung der Universität Kassel ist für den Inhalt alleine verantwortlich. Der Inhalt spiegelt nicht die Ansichten des BMZ wider.

