



Praxistest #7

Migration als globales Phänomen

Anregungen für die Unterrichtsplanung

Glaucia Peres da Silva und Dennis Neumann

Glaucia Peres da Silva und Dennis Neumann

Migration als globales Phänomen

Anregungen für die Unterrichtsplanung

Kurzbeschreibung

Die Themen Flucht, Zuwanderung, Asyl und Integration werden in Deutschland intensiv und kontrovers diskutiert. Der aktuelle Weltklimagipfel in Bonn (November 2017) setzt hier zum Beispiel einen neuen Akzent, in dem er die Lage von Menschen in den Blickpunkt stellt, die aufgrund des Klimawandels flüchten müssen, da ihr Zuhause von extremen Wetterveränderungen zerstört wird.

Insgesamt erscheint auffällig, dass in öffentlichen und privaten Debatten jedoch häufig nationalstaatliche oder persönliche *Konsequenzen* dominieren, die *Ursachen* und *Gründe* von Migrationsbewegungen treten in den Hintergrund. Hier ist die Frage: Welche Perspektiven zum Thema Migration werden im Unterricht beleuchtet? Einige Schulbücher und Unterrichtsmaterialien setzen auf einen emotionalisierenden Zugang zum Lerngegenstand. Um die politisch-gesellschaftlichen Herausforderungen, die aus Migration erwachsen, jedoch verstehen und beurteilen zu können, bedarf es einer umfassenden und gesellschaftsanalytisch fundierten Perspektive.

Dieser Beitrag bietet einen Impuls, der unterrichtlichen Behandlung von migrationspolitischen Fragen eine solche Perspektive nicht nur anbei zu stellen, sondern ihr vorzuschicken. Hierzu wird Migration als globales Phänomen beschrieben und für den Unterricht ein wissenschaftsorientierter Zugang vorgeschlagen. Die Autorin und der Autor liefern hierfür eine soziologische Sachanalyse sowie konkrete Anregungen für den Einstieg in eine Unterrichtsreihe in der Sekundarstufe I mit exemplarischen Aufgabenstellungen.

Der Praxistest ist im Rahmen eines fachwissenschaftlich-fachdidaktischen Kooperationsseminars im Studiengang Bachelor Lehramt Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen entstanden.

Über die Autorin und den Autor

Dr. Glaucia Peres da Silva ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für vergleichende Soziologie an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen die Analyse kultureller Phänomene im Zusammenhang mit wirtschaftlichen Faktoren in sich wandelnden sozialpolitischen Kontexten. 2016 wurde sie mit dem Lehrpreis der UDE ausgezeichnet.

Dr. Dennis Neumann ist Akademischer Rat am Lehrstuhl Didaktik der Sozialwissenschaften an der Universität Duisburg-Essen. Seine Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind Theorien und Modelle der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik, insbesondere Kompetenzmodellierung und -diagnostik, sowie die Vorbereitung und Begleitung des Praxissemesters.

glaucia.peres@uni-due.de

dennis.neumann@uni-due.de

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	4
2. Sachanalyse.....	4
3. Fachdidaktische Analyse.....	8
4. Anregungen für die Methodenwahl und den Unterrichtsverlauf.....	11
Literaturverzeichnis	15
Impressum	17

1. Einleitung

Die Flüchtlingsbewegungen wurden in Deutschland in den vergangenen Jahren so intensiv und kontrovers diskutiert, wie nur wenige andere Themen. Hoffnungen und Befürchtungen, Ressentiments oder gar Feindseligkeiten prägten hierbei den Diskurs. Kaum verwunderlich ist es daher, dass nahezu jede Partei auch im Bundestagswahljahr 2017 migrationspolitische Fragen fokussiert – ob es nun um legale und sichere Flüchtlingswege oder eine feste Abschiebequote geht. Auffällig ist, dass in öffentlichen wie privaten Debatten indes häufig nationalstaatliche oder persönliche Konsequenzen thematisiert werden, die aus Migration erwachsen, seltener jedoch deren Ursachen und Gründe. Um gesellschaftspolitisch zielgerichtet diskutieren zu können, bedarf es aber einer umfassenden – und damit gleichsam gesellschaftsanalytisch fundierten – Perspektive.

Dieser Beitrag bietet einen Impuls, der unterrichtlichen Behandlung von migrationspolitischen Fragen eine solche Perspektive nicht nur anbei zu stellen, sondern ihr vorzuschicken. Hierzu wird Migration als globales Phänomen beschrieben und für den Unterricht ein wissenschaftsorientierter Zugang vorgeschlagen. Unterrichtsmaterialien, die einen schülerorientierten Ansatz verfolgen und die Schülerinnen und Schüler über eine subjektive Betroffenheit (Hilligen, 1985, S. 34) zu erreichen versuchen, wird eine sachlich-analytische Behandlung gegenübergestellt. Die Beschäftigung mit gesellschaftspolitischen Kontroversen zum Lerngegenstand ist hierdurch nicht ausgeschlossen – dies ist aufgrund des Kontroversitätsgebotes des Beutelsbacher Konsens (Wehling, 1977) ohnehin angezeigt – und sollte im Sinne des vorliegenden Entwurfs unter Berücksichtigung anderer Fächerperspektiven im weiteren Verlauf einer Unterrichtsreihe erfolgen.

Migration als Unterrichtsgegenstand kann aus den Blickwinkeln unterschiedlicher Bezugsdisziplinen der Sozialwissenschaften wie Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften oder

Soziologie betrachtet werden. Dieser Beitrag ist aus einer Kooperation zwischen Fachdidaktik und Fachwissenschaft Soziologie an der Universität Duisburg-Essen entstanden. Er bietet daher jene zwei Perspektiven auf das Thema an. Hierzu wird der Lerngegenstand zuerst soziologisch analysiert, bevor er fachdidaktisch eingeordnet wird und methodische Empfehlungen gegeben werden. Ohne Wissen über die Lerngruppe ist eine angemessene Unterrichtsplanung freilich nicht möglich. Die nachfolgenden Ausführungen sind daher als Anregungen für die eigene Planung zu lesen. Eine Revision mit Anpassungen an die eigene Lerngruppe sollte unbedingt erfolgen.

2. Sachanalyse

Migration bezeichnet einen „Prozess der dauerhaften Wohnsitzänderung von Menschen“ (Pries, 2010, S. 475), der sich auf verschiedenen Ebenen vollziehen kann. Betrachtet man die Menschenbewegungen auf lokaler Ebene, rücken die Land-Stadt-Migration (Urbanisierungsprozesse) und die Stadt-Umland-Wanderungen in den Vordergrund. Innerhalb der Grenze eines Nationalstaats sind die Menschenbewegungen zwischen Städten und Bundesländern von Bedeutung. Als globales Phänomen lässt sich die Migration erst charakterisieren, wenn die Grenzen der Nationalstaaten überschritten werden und dadurch geographisch entfernte Regionen in Kontakt miteinander gebracht werden. Dieser Prozess wird internationale Migration genannt (ebd., S. 475).

Die Debatte über internationale Migration betrachtete bis in die 1990er Jahre Menschenbewegungen auf dieser Ebene als eine Bewegung vom Wohnsitz A nach Wohnsitz B, die nur einmal in der Biographie eines Menschen passiert. Aus dieser Perspektive wurde Migration als Ergebnis einer Ein- oder Auswanderung konzipiert, die sich mit der Berücksichtigung der Rückkehrwanderungen verknüpfen ließ. Der Fokus der Forschung lag entweder auf der Herkunftsregion, wo die Bevölkerung schrumpft, oder der An-

kunftsregion, wo sich die Bevölkerung diversifiziert. In der geradlinigen Migration kommen diese beiden Momente zusammen. Diese Betrachtungsweise bildet die Grundlage der klassischen Migrationstheorie.

Die Veränderungen in den Kommunikations- und Transportmöglichkeiten im Zuge der Globalisierung in den letzten zwei Jahrzehnten machten die internationale Migration komplexer. Die Prämissen der klassischen Migrationstheorie treffen auf diese neue empirische Realität nicht mehr zu. Als Folge erweiterte die aktuelle Forschung den Blick auf internationale Migration, um Migration selbst neu zu definieren. Aus dieser neuen Perspektive wird Migration als ein dauerhafter Prozess verstanden. Da die wiederkehrende Wohnsitzänderung auf die Biographien der Migrantinnen und Migranten einwirkt, wird über eine „nomadische Daseinsweise“ (ebd.) gesprochen. Die Menschenbewegungen verlaufen nicht mehr geradlinig von der Herkunfts- in die Ankunftsregion, sondern werden von Zwischenstationen geprägt. Aus diesem Grund liegt der aktuelle Fokus der Forschung auf denjenigen Orten, die zu einem bestimmten Zeitpunkt durch die Wanderungsströme vernetzt werden.

Die Ursachen, Formen und Folgewirkungen von Migration

Um die aktuellen Veränderungen der internationalen Migration als globales Phänomen verständlich zu machen, wird im Folgenden die klassische Migrationstheorie mit der aktuellen Migrationsforschung aus soziologischer Perspektive verglichen. Die soziologischen Analysen der internationalen Migration konzentrieren sich auf drei Aspekte: ihre Gründe, ihre Formen und ihre Folgewirkung. Dabei sollen Impulse für die aktuelle gesellschaftspolitische Debatte gegeben werden.

Ursachen von Migration

Erklärungen der Migrationsgründe aus der Perspektive der klassischen Migrationstheorie basierten hiernach weniger auf sozialen Aspekten,

sondern eher auf geographischen und ökonomischen Faktoren. Einerseits spielten die realen geographischen Distanzen eine Rolle, um die Wahrscheinlichkeit und Häufigkeit der Migration zu bestimmen. Andererseits wurde davon ausgegangen, dass sich die Menschen, nach einer Abwägung der Kosten und Nutzen, für die Migration als eine Form der Nutzenmaximierung entscheiden. Höhere Löhne und bessere Beschäftigungschancen wären push-Faktoren, welche die Migrant*innen aus benachteiligten Regionen anziehen würden. Alternative Ansätze betrachteten die internationale Migration als Mittel zur Risikodiversifizierung von Haushaltseinkommen (Stark, 1984), insofern die Familie durch die Erwerbstätigkeit eines ihrer Mitglieder im Ausland verschiedene Einkommensquellen besäße und so ihr Armutrisiko verringern würde. Soziale Faktoren wurden erst als Ursache für Migration betrachtet, als empirisch bewiesen werden konnte, dass die internationale Migration durch die Mittelschichten vorangetrieben wurde und nicht durch die ärmere Bevölkerung. Da die ökonomischen Faktoren nicht ausreichend waren, um dieses Phänomen zu erklären, entwickelte Hoffmann-Nowotny (1970) die *Theorie struktureller Spannungen*. Laut dieser Theorie ist die internationale Migration ein Mittel, um das ungleiche Verhältnis zwischen Macht und Prestige in der Herkunftsregion zu bewältigen. Dabei spielen nicht nur die Löhne oder die Beschäftigungschancen, sondern auch Ansehen und gesellschaftliche Teilhabe eine Rolle in der Entscheidung für Migration. Diese Gründe würden die Motivation der Mittelschichten erklären.

Die Öffnung für die Analyse der sozialen Ursachen für Migration bewegte Forscher*innen dazu, vermehrt empirische Untersuchungen durchzuführen und andere gesellschaftlichen Faktoren als Gründe für Migration aufzudecken.

Vier Beispiele für diese Erweiterung des Blicks in der soziologischen Forschung werden im Folgenden genannt. Massey et al. (1997) entwickelten den Ansatz der *kumulativen Verursachung* der internationalen Migration. In ihrer Forschung

stellten sie fest, dass die Etablierung einer bestimmten Migrantengruppe in einer Ankunftsregion die Nachfrage nach bestimmten Dienstleistungen auslösen kann, die neue Migrationsströme generiert. Zum Beispiel fördern mexikanische Migrantengruppen in New York City die Migration anderer Mexikanerinnen und Mexikanern, die sich auf das Kochen mexikanischen Essens spezialisiert haben. Es gibt daher nicht nur *eine* Ursache für alle Migrationsfälle, sondern eine Verkettung von Faktoren, die zur Migration führen können. Diese Differenzierung ließ sich jedoch noch mit der klassischen Migrationstheorie vereinbaren, denn die Menschenbewegungen könnten aus Region A nach Region B konzentriert sein.

Vertiefte Analysen der konkreten Ursachen für Migration führten zu der Erkenntnis, dass sich Migrantinnen und Migranten netzwerkförmig bewegen. In diesem Sinne bestimmen verschiedene soziale Beziehungen die Herkunft und das Ziel der Menschenbewegungen, die im ständigen Hin und Her oder in Kreisläufen erfolgen. Dabei rückte das *Migrationsnetzwerk* als Erklärungsmodell der Motivation für Migration in den Vordergrund. Aus dieser Sicht trifft das geradlinige Modell der klassischen Migrationstheorie (Migration aus Region A nach Region B) nicht mehr zu. Diese Menschen können innerhalb kurzer Zeit ihren Status als Migrant*innen aufgeben, um ihn später wiederaufzunehmen. Diese Art von Migration wird beispielsweise durch den demographischen Wandel in Europa verursacht. Mit der Alterung der Bevölkerung und dem darauffolgenden negativen natürlichen Bevölkerungssaldo gewinnt die Migration „für die Arbeitsmarkt- und Sozialversicherungssysteme“ (Swiaczny, 2013, S. 7) an Bedeutung. Dabei spielen sowohl die Bildungsmigration als auch die Migrant*innen in Pflegeberufen eine wichtige Rolle. Das ist der Fall der osteuropäischen Migrant*innen, die Care-Arbeit (Haushalt- und Sorgearbeit) in Westeuropa ausüben und zwischen ihrer Herkunft- und Ankunftsland pendeln (Lutz & Palenga Möllenbeck, 2010).

Größere Beachtung wird außerdem den institutionellen Rahmenbedingungen (politischen und normativen Regulierungen) und den soziokulturellen Beziehungen zwischen Ländern oder Regionen im historischen Verlauf geschenkt. Diese Perspektive der *Migrationssysteme* (Zollberg & Smith, 1996) begründet die internationale Migration durch das Zusammenspiel von individuellen und institutionellen Faktoren. Als Beispiel können die politischen Vereinbarungen, die ehemalige Kolonien und Kolonialmächte noch verbinden, und die Migrationsströme unter den Amerikas (Smith, 2001) dienen. In Deutschland ist die Anwerbung von Gastarbeitern nach dem Zweiten Weltkrieg das klassische Beispiel für diese Art von Migration. Diese Menschenbewegung wurde nicht nur durch individuelle Gründe ausgelöst, sondern auch durch politische Entscheidungen. Interessant ist in diesem Fall, dass neue Migrationsbewegungen aus derselben Herkunftsregion als Folge des Ankommens von Gastarbeitern stattfanden (kumulative Verursachung), die den Wanderungsstrom zwischen diesen Ländern verstärkten (Faist, 2007). In dieser Hinsicht macht es Sinn, verschiedene Perspektiven auf Migration zu kombinieren, um komplexe Migrationsprozesse zu verstehen.

Zuletzt schlägt ein weiterer Ansatz vor, den Begriff von internationaler Migration durch den der *transnationalen Migration* zu ersetzen, um hervorzuheben, dass „sich durch wiederholte zirkuläre Wanderungsprozesse innerhalb dichter grenzüberschreitender Netzwerke neue Formen transnationaler sozialer Felder oder Sozialräume herausbilden“ (Pries, 2010, S. 478). Das bedeutet, dass die Migrant*innen in Beziehungsnetzwerken eingebettet sind, die zugleich zwei oder mehrere Nationalstaaten verbinden und mannigfaltige Verstrickungen implizieren, die letztendlich zur häufigen Grenzüberschreitung führen (Basch, Glick Schiller, & Szanton Blanc, 1994, S. 7). Die Musiker aus der Karibik sind ein Beispiel dafür, denn sie geben Konzerte und nehmen ihre Alben auf verschiedenen Inseln in Mittelamerika und in unterschiedlichen Städten in Nord-

amerika auf, wobei sie ständig in Bewegung sind (Guilbault, 1996).

Formen von Migration

Die soziologischen Analysen der Migrationsformen zeigen eine ähnliche Entwicklung wie die der -ursachen. In der klassischen Migrationstheorie standen drei Formen der Migration im Mittelpunkt. Eine Form ist die *Ein- oder Auswanderung*, die die erste Menschenbewegung in eine Richtung aus der Perspektive der Ankunfts- oder der Herkunftsregion bezeichnet. Eine andere Form ist die *Rückkehrmigration*, die sich auf die zeitlich begrenzte Migration bezieht, die sich an die Rückkehr in die Herkunftsregion anschließt. Der Begriff der *Diasporamigration* bezeichnet eine dritte Migrationsform, die aus der Wanderung aus einer Herkunftsregion in verschiedene Ankunftsregionen besteht. Dabei lassen sich die Migranten durch ihre räumliche Zerstreung, ihre Orientierung nach einer realen oder vorgestellten Heimat und die Beibehaltung von soziokulturellen Grenzen identifizieren, eben, wenn sie keine direkte Verbindung miteinander haben (Brubaker, 2005). In allen diesen Fällen wäre es möglich, die Bewegung von Region A nach Region B zu identifizieren.

An die Forschung über die transnationale Migration anschließend, erweiterten sich die Blicke auf die Migrationsformen in der aktuellen Forschung, um auch die *Transmigration* zu berücksichtigen, die durch die regelmäßige Überschreitung von Ländergrenzen geprägt wird. Das Leben der Transmigrant*innen spannt sich zwischen verschiedenen Orten auf. Dabei werden sowohl die Elemente der Herkunfts- und der Ankunftsregionen als auch der Zwischenstationen aufgenommen, um die soziale Positionierung und die Identitäten der Transmigrant*innen zu definieren. In diesen Sozialräumen, die sich allmählich stabilisieren, bilden sich Referenzsysteme, die pluri-lokal sind, d. h. sich gleichzeitig auf mehr als eine Lokalität beziehen. In diesem Zusammenhang ist die scharfe Identifizierung eines Menschen als ausschließlich zu einer Region zugehörig sehr schwer (Basch et al.,

1994).

In der Analyse der Migrationsformen haben sich die Forscher*innen weiterhin bemüht, die Unterscheidung zwischen freiwilliger und unfreiwilliger Migration zu etablieren. Differenziert wird zwischen einer ökonomisch motivierten Migrationsform von Wanderungen, die sich auch als Bildungsmigration oder Arbeitsmigration beschreiben lässt, und einer Migration aus politischen Gründen und der Fluchtmigration, die den Menschen die Auswanderung aufzwingen. Hier lassen sich die Kriegsflüchtlinge und die Menschen, die aus von Umweltkatastrophen betroffenen Regionen flüchten, klassifizieren. Trotz der Bedeutung dieser Typisierung für das internationale Recht, die internationale Politik und auch die Öffentlichkeit, sind die durch diese Kategorien beschriebenen Phänomene sehr schwer zu trennen. Sollen die ärmeren Gruppen, die aus Umweltkatastrophen flüchten, eher als freiwillige oder unfreiwillige Migranten betrachtet werden? Aus diesen Gründen werden die zuletzt genannten Typen oft in Frage gestellt.

Folgewirkungen von Migration

Die Forschung zu den *Folgewirkungen* der internationalen Migration beweist ebenfalls, dass sich das Phänomen heutzutage aus einer erweiterten Perspektive verstehen lässt. Aus der klassischen Perspektive wurden die Folgewirkungen häufig durch Begriffe wie Assimilation, Integration und Eingliederung erfasst. Basierend auf den Studien der Chicagoer Schule (Taft, 1953) wurde die Aufnahme ankommender Migranten in die Gesellschaft der Ankunftsregion als ein siebenstufiger Prozess beschrieben: „(1) kulturelles Lernen, (2) Entwicklung einer positiven Einstellung zur Aufnahmegesellschaft, (3) Entwicklung einer negativen Einstellung zur Herkunftsgesellschaft, (4) wirtschaftliche Akkommodation, (5) soziale Akzeptanz durch die Aufnahmegesellschaft, (6) Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft und (7) Einverständnis mit den Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft“ (Taft, 1953 zitiert nach Pries, 2010, S. 481). Dieser Prozess kann passiv sein sowie eine interaktionistische oder ei-

ne pluralistische Form annehmen. Um diesen Integrationsprozess zu beobachten, untersuchten die Forscher*innen die Assimilation der Migrant*innen in die Ankunftsregion. In dieser Perspektive wurde die jeweilige Herkunft der Migrant*innen ausgeblendet, insofern sie als eine homogene Gruppe behandelt wurden, die der (ebenfalls homogenen) Bevölkerung der Ankunftsregion gegenübersteht.

Die Perspektive der transnationalen Migration betrachtet die Folgewirkung von Migration anders. Im Fokus stehen die Beziehungen zwischen den unterschiedlichen transnationalen Migrant*innen und der Bevölkerung der Ankunftsregion. Anstelle einer eindimensionalen Integration oder Assimilation der Migranten treten *mehrdimensionale* Folgewirkungen der Transmigration in den Blick, die auch widersprüchlich sein können. In diesem Kontext gewinnt der Begriff von Inkorporation an Bedeutung, der „die gesellschaftliche Einbindung von Migranten als ergebnisoffener sozialer Prozess der ökonomischen, kulturellen, politischen und sozialen Verflechtung auf der lokalen, regionalen, nationalen und transnationalen Ebene“ (Pries, 2010, S. 482) erfasst. Zugleich werden neue Diskurse über die Identität der Ankunftsregion gebildet, die auf eine neue Deutung des Begriffs von Integration bestehen. Im Fall Deutschlands schlägt beispielsweise Foroutan (2015) vor, dass Integration ein neues Metanarrativ sein kann, das als Leitbild die „Einheit der Verschiedenen“ für das Einwanderungsland Deutschland etablieren soll.

Diese neue Perspektive auf die internationale Migration betont also ihren globalen Charakter und verschiebt den Fokus der Debatte von den nationalen Grenzen hin zu den komplexen Vernetzungen von Lokalitäten über die nationalen Grenzen hinweg. Einige aktuelle Ereignisse machen die Notwendigkeit des transnationalen Blicks deutlich, um die Migration als ein globales Phänomen zu begreifen. Die internationale Flüchtlingswelle kann nicht als eine lineare Menschenbewegung von einem Herkunftsort zu einer Ankunftsregion verstanden werden. Dieser Mi-

grationstyp sollte als eine Rückkehrmigration betrachtet werden, insofern sich die Flüchtlinge vorübergehend in einem anderen Land aufhalten, bis die Ursachen der Flucht unter Kontrolle sind. Anschließend ist die Rückkehr zu ihrem Herkunftsort angedacht. Die komplexe Vernetzung von Flüchtlingscamps in Krisenregionen, die Migration zu den Nachbarländern, die Migration zu Fernländern durch die Aktivierung von Netzwerkkontakten in der Diaspora oder auf illegalen Wegen, die Bedeutung der Zwischenstationen und die Frage der Etablierung in einer Ankunftsregion machen jedoch deutlich, dass sich die Flüchtlinge in einem transnationalen Sozialraum bewegen, der durch eine Verschränkung von lokalen, nationalen und internationalen Regulierungsinstrumenten bestimmt wird. Außerdem ist das endgültige Zielland der Flüchtlinge nicht immer klar bestimmt, insofern ein Asylantrag lediglich einen befristeten Aufenthaltstitel darstellt. In diesem Sinne ist die Migration als dauerhafter Prozess zu verstehen.

3. Fachdidaktische Analyse

Die fachwissenschaftliche Analyse legt nahe, Migration nicht als temporär abgeschlossene, linear verlaufende Aus- und Zuwanderung beschreiben zu können. Nichtsdestoweniger finden sich derlei vereinfachende Erklärungsmuster häufig in gesellschaftspolitischen Debatten über Zuwanderung und werden nicht zuletzt durch rechtsorientierte Akteure und Parteien bedient. Die Furcht vor Überfremdung bestimmt dann die Wahrnehmung – eine kontrovers und multiperspektivisch geführte Diskussion ist kaum mehr möglich, da sich Emotionalität und Sachlichkeit immer noch schwer vertragen.

Im didaktischen Zuschnitt des Unterrichts auf die Schüler*innenemotionen einzugehen, kann dennoch begründet werden. Unter anderem durch Verweis auf das Unterrichtsprinzip der Schülerorientierung, wodurch die Lernprozesse „an den Interessen, Bedürfnissen und Erwartungen der Lernenden“ (Detjen, 2013, S. 330) ausge-

richtet werden sollen. Der Unterricht soll „inhaltslich ... an der Existenz, an der konkreten Lebenssituation des Schülers“ (Schelle, 2005, S. 84) ansetzen und Betroffenheit herstellen (ebd.). Hierzu können in den Unterrichtsmaterialien dann Migrantinnen und Migranten zu Wort kommen, die erklären, warum sie nach Deutschland gekommen sind. Oder es werden Themen diskutiert, die einen gewissen Problemdruck auf die Lernenden ausüben sollen (Detjen, 2013, S. 331), so zum Beispiel die Frage nach den gesellschaftlichen Herausforderungen, die durch Migration entstehen. Denkbar ist auch, dass sich die Schülerinnen und Schüler in die Lage von Flüchtlingen versetzen und hierdurch individuelle Fluchtursachen nachvollziehen lernen sollen, die in Kriegen und politischer oder religiöser Verfolgung zu finden sind.

Es gibt gute Gründe dafür, einen an den (antizipierten) Interessen der Lernenden orientierten didaktischen Zugang zu wählen – beispielsweise wäre die Förderung interkultureller Verständigung (MSW NRW, 2014b, S. 11) zu nennen –, jedoch gibt es zweierlei zu bedenken: Erstens muss eine intrinsische Motivation der Lernenden zur Auseinandersetzung mit einem solchen Unterrichtszugang nicht unbedingt vorhanden sein (Detjen, 2013, S. 331). Zweitens können Interessen auch von Stereotypen geprägt sein (ebd.), was einer differenzierten Betrachtung des Phänomens Migration abträglich wäre. Dass es, wie die soziologische Analyse zeigt, noch weitere Gründe für Migration gibt, würde dann kaum mehr zur Sprache kommen. Problematisch könnte zudem eine gefühlsbasierte Überwältigung der Lernenden wirken, wenn auf Ebene der subjektiven Betroffenheit gelernt wird. Die in mancherlei Hinsicht wenig sachlich geführte öffentliche Diskussion um den Umgang mit Flüchtlingen dürfte ausreichend Emotionalität in den Unterrichtsverlauf einbringen – eine argumentationshomogene oder apathisch-indifferente Lerngruppe (ebd., S. 328) ist daher kaum zu erwarten. Bevor sich die Schülerinnen und Schüler mit den persönlichen oder politisch-gesellschaftlichen Herausforderungen auseinander-

setzen, die aus Migration erwachsen (vgl. für Nordrhein-Westfalen zum Beispiel das 12. Inhaltsfeld im Kernlehrplan für Politik/Wirtschaft, Sekundarstufe I oder auch das Inhaltsfeld 3 im Kernlehrplan für Sozialwissenschaften, Sekundarstufe II), sollten daher zunächst Gründe und Ursachen für Migration analysiert werden. Ein wissenschaftsorientierter Unterrichtszugang kann hierfür das Mittel der didaktischen Wahl sein.

Didaktisches Prinzip Wissenschaftsorientierung

Als didaktisches Prinzip zielt Wissenschaftsorientierung auf eine fachlich angemessene und sachlich korrekte Darstellung wissenschaftlicher Theorien und Befunde im Unterricht ab, damit „keine für das Verständnis eines Gegenstandes wesentlichen wissenschaftlichen Erkenntnisse ausgeblendet werden“ (ebd., S. 339). Wissenschaftlich unhaltbare Behauptungen oder Falschdarstellungen sollen so verhindert werden, obgleich das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens weiterhin beachtet werden muss. Dementsprechend dürfen auch umstrittene Auffassungen – sofern sie wissenschaftlich solide sind – nicht verschwiegen werden (ebd.). Welche wissenschaftlichen Darstellungen für den Unterricht ausgewählt werden, ist hierbei eine Kernfrage. Da Lehrerinnen und Lehrer in der Unterrichtsplanung durch die Beantwortung dieser Frage zumindest für ihren Unterricht über die Grenze zwischen etablierten, abwegigen, aber noch gangbaren, und nicht mehr haltbaren wissenschaftlichen Positionen entscheiden, müssen sie über profundes Fachwissen zum Unterrichtsgegenstand verfügen. Infolgedessen kommt der Sachanalyse in wissenschaftsorientierten Ansätzen eine herausragende Bedeutung zu (Gagel, 2005, S. 165).

Unabhängig davon, welche wissenschaftlichen Sichtweisen im Rahmen der Sachanalyse als bedeutsam charakterisiert wurden, ist stets einer Verabsolutierung wissenschaftlichen Wissens vorzubeugen, indem es als „unsicheres Wissen“ (Gagel, 1989 zitiert nach Gagel, 2005, S. 158)

dargestellt wird, das nur vorläufig und relativ richtig ist (ebd.). Hierdurch sollen Lernende im reflexiven Umgang mit wissenschaftlichen Erkenntnissen geschult werden (Reinhardt, 2012, S. 181f.). Zwar wird fachdidaktisch diskutiert, inwieweit wissenschaftliche Propädeutik Bestandteil des Curriculums sein sollte (zur Kritik vgl. Detjen, 2013, S. 338), jedoch dürfte unstrittig sein, dass Schülerinnen und Schüler adäquate Arbeitstechniken benötigen, um sozialwissenschaftliche Theorien und empirische Befunde entsprechend rezipieren zu können. Neben basale Techniken wie Lesen und Rezipieren (Eichner, 2013) treten dann speziellere methodische Herangehensweisen wie zum Beispiel die Analyse und Deutung von Statistiken und Tabellen (Lach & Massing, 2013). Beherrschen die Lernenden diese Arbeitstechniken nicht, liegt die Annahme nahe, dass sie wissenschaftliches Wissen schon aufgrund von Verständnisbarrieren als wenig sinnvoll empfinden und dann an ihren – möglicherweise falschen – Alltagsvorstellungen festhalten.

Mit Blick auf die kognitive Anschlussfähigkeit wissenschaftlichen Wissens warnt Reuel (2002) denn auch grundsätzlich vor überhöhten Erwartungshaltungen: „[M]an muss darin erinnern, dass das weit fortgeschrittene Auflösungs- und Rekombinationsvermögen der modernen Wissenschaft keine Garantie für das Weltverstehen von Jugendlichen ist“. Dem kann entgegengehalten werden, dass sich ein didaktischer Wert insbesondere aus der Ordnungs- und Systematisierungsfunktion der Wissenschaft ergibt (Gagel, 2005, S. 163). Wo das Alltagsverstehen an seine Erklärungsgrenzen stößt oder singuläres Faktenwissen konzeptuell desintegriert bleibt, dürfte ein (wissenschaftsmethodisch) geordneter Zugang zum Unterrichtsgegenstand besonderes Lernpotential für die Schülerinnen und Schülern entfalten. Gagel bezeichnet die sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen deshalb auch als „Reservoir, ... aus dem Wissen abgerufen werden kann“ (ebd., S. 165).

Interdisziplinäre Verknüpfung

Um systematisierend und ordnend wirken zu können, sollte sich wissenschaftsorientierter Unterricht fachlich dabei nicht ausschließlich aus einer sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplin speisen, sondern interdisziplinäres Wissen integrieren (ebd., S. 164f.). Deshalb sollten die nachfolgenden Anregungen für die Methodenwahl und den Unterrichtsverlauf in einer übergeordneten Reihenplanung verortet werden. Hier wäre eine Thematisierung gesellschaftspolitischer und ökonomischer Folgen von Migration die logische – dann auch sozialwissenschaftlich-integrative – Weiterführung des vorliegenden Beitrags. Beispielfhaft am Kernlehrplan für Sozialwissenschaften bzw. Sozialwissenschaften/Wirtschaft für die Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen liegen inhaltliche Relationen zu Lerngegenständen wie internationalen Menschenrechten und deren rechtlicher und normativer Verankerung, ökonomische Konsequenzen der Globalisierung (beides Inhaltsfeld 7), politische Krisenbewältigung in Europa (Inhaltsfeld 5), Identitäts- und Rollenmodellen (Inhaltsfeld 3) oder auch Ursachen und Folgen sozialer Ungleichheit sowie hiermit zusammenhängender Aufgaben des Sozialstaates (Inhaltsfeld 6) nahe (MSW NRW, 2014b). Darüber hinaus bieten sich fächerübergreifende Verknüpfungen zum Geschichtsunterricht an. Dort werden Unterrichtsinhalte wie Flucht und Vertreibung in Europa in der Sekundarstufe I (Inhaltsfeld 10) behandelt (MSW NRW, 2007). In der Oberstufe ließe sich eine Verbindung zum Inhaltsfeld 1 (Erfahrung mit Fremdsein in weltgeschichtlicher Perspektive) herstellen (MSW NRW, 2014a).

Einbezug politischer Basis- und Fachkonzepte

Wie die soziologische Analyse gezeigt hat, sollten die Schülerinnen und Schüler Wissen über die multikausalen und dynamisch wirkenden Ursachen von Migration erwerben, um gesellschaftspolitische Kontroversen beurteilen zu können.

Auf konzeptueller Ebene ist hiermit ein Verständnis über das – von den Lernenden möglicherweise als paradox empfundene – Phänomen von Kontingenz verbunden, das sich aus einer soziologischen Sichtweise ergeben kann: Als Wissenschaft „lehrt uns [Soziologie], dass alles auch anders sein könnte, dass die Verhältnisse also prinzipiell instabil und damit gestaltbar sind. Sie lehrt uns aber auch wie widerständig, ja wie stabil sich die Verhältnisse gegen Veränderungen, zumindest gegen einen eindimensional planenden Zugriff wehren“ (Nassehi, 2011, S. 28). Durch eine solche Perspektivierung ist im späteren Unterrichtsverlauf dann ein Brückenschlag zum politischen Basiskonzept Ordnung möglich, hier genauer zu den Aufgaben des Sozialstaates im gleichnamigen Fachkonzept. Der Sozialstaat „soll soziale Gerechtigkeit herstellen oder gewährleisten“ (Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter, 2010, S. 91) sowie „erträgliche Lebensbedingungen, Eigenverantwortung, soziale Sicherheit und soziale Gleichheit“ (ebd.) ermöglichen. Die Lernenden sollten gesellschaftliche Verhältnisse als prinzipiell veränderbar wahrnehmen, was einer „diffuse[n] Ablehnung jeglicher Veränderung durch die Politik“ (ebd., S. 93) vorbeugen helfen kann. Gleichzeitig sollte darauf geachtet werden, dass die Lernenden keine überhöhten Erwartungshaltungen an politische Gestaltungsmöglichkeiten hegen. Aufgrund der engen Beziehung zwischen den Basiskonzepten Ordnung und Gemeinwohl (ebd., S. 54) ist der Fokus auf das Fachkonzept Menschenwürde unerlässlich, da sich Diskussionen um Obergrenzen der Flüchtlingsaufnahme oder die Ausgestaltung des Asylrechts ohne normative Referenzen zur fundamentalen Frage nach der Würde des Menschen sowie der politischen und rechtlichen Durchsetzung von Menschenrechten nur unvollständig führen lassen.

Fachwissen ist gleichwohl nur eine – obgleich zentrale – Dimension der politisch-sozialwissenschaftlichen Kompetenz von Schülerinnen und Schülern. Bevor im Unterricht über staatliche Maßnahmen der Regulierung von Zuwanderung debattiert wird (Gestaltungsurteil) oder Ge-

rechtigkeitsfragen erörtert werden (Werturteil), sollten die Lernenden zunächst einfachere Sachurteile fällen. Die in diesem Entwurf vorgeschlagene, primär analytische Ausrichtung des Unterrichts wird mithin auch dadurch begründet, dass einem komplexen normativen *politischen* Urteil, das gleichermaßen Fragen der Legitimität und Effizienz umfasst, zunächst Feststellungs- und Erweiterungsurteile vorausgehen sollten. Auf deren methodische Anleitung wird im Folgenden näher eingegangen.

4. Anregungen für die Methodenwahl und den Unterrichtsverlauf – Sekundarstufe I

Gedacht sind die Anregungen für die Planung eines Einstiegs in eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe I – hier am Beispiel Gymnasium – im 4. Inhaltsfeld (Chancen und Probleme der Industrialisierung und Globalisierung) oder im 12. Inhaltsfeld (Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft). Die Planungsanregungen können in etwa 2 bis 3 Unterrichtsstunden (je nach Stundenmodell) eingebettet werden.

In einem ersten Schritt recherchieren die Schülerinnen und Schüler eigenständig, wie viele Menschen de facto in ihre Heimatstadt zugewandert sind. Hierzu bieten einige Städte aktuelle demografische Kennziffern an. Im Folgenden wird das Online-Datenangebot des Amtes für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen genutzt. Ein Arbeitsauftrag für die Lerngruppe könnte dann lauten:

- 1. Untersuche, wie viele Menschen aus welchen Herkunftsländern im Zeitraum von Juni 2015 bis Juni 2017 in die Stadt Essen zugewandert sind. Nutze hierzu aktuelle Statistiken der Stadt Essen**

(Startseite: https://www.essen.de/rathaus/aemter/ordner_12/StadtforschungVeroeffentlichungen.de.html).

- a) Fasse in einer Tabelle schriftlich zusammen (max. 10 Zeilen), aus welchen Herkunftsländern die Menschen häufig zuwandern. Gib in der Tabelle *absolute* Zahlen an.
- b) Ordne deinen Angaben in einer weiteren Spalte *relative* Zahlen zu, die den prozentualen Anteil der zugewanderten Bevölkerung an der Essener Gesamtbevölkerung darstellen.

Wo nötig, sollten Lehrerinnen und Lehrer bei der Bearbeitung der Aufgaben unterstützen, da die notwendigen Informationen auf den Websites erst nach einiger Suche zu finden sind. Je nachdem, wie gut Recherchetechniken beherrscht werden, bietet sich ein Ausdruck der entsprechenden Auszüge aus den Veröffentlichungen der Stadt Essen an. Die Anforderungen würden sich hierdurch auf das Erkennen und Reorganisieren der relevanten Daten beschränken. Dennoch sollte das kognitive Anspruchsniveau dieser dann recht schlicht erscheinenden Aufgabe nicht unterschätzt werden, da sich das Trennen von wichtigen und unwichtigen Informationen in umfangreichen Statistiken als durchaus schwierig erweisen kann. Die Ergebnisse sollten anschließend neutral und sachlich im Plenum vorgestellt werden. Abhängig von der Lerngruppe kann ein Zwischenschritt erfolgen, in dem die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse vorab noch paarweise vergleichen, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu identifizieren. Jede Partnerin und jeder Partner dieser Tandems sollte anschließend in der Lage sein, die Ergebnisse des jeweils anderen vorzustellen. Dieser Dreierschritt wird als Think-Pair-Share beschrieben (zu den weiteren Möglichkeiten kooperativer Arbeitsformen vgl. Bönsch, 2006, S. 80ff.).

Die intendierten Erkenntnisse aufseiten der Lernenden lassen sich so zusammenfassen (vgl. für das Folgende Stadt Essen, 2017): Für die Stadt Essen kann zunächst – möglicherweise erwar-

tungskonform für die Lernenden – ein Anstieg der Zahl der Migrantinnen und Migranten aus Syrien und dem Irak im zugrundeliegenden Zeitraum festgestellt werden (am Beispiel Syrien von 2.817 Zugewanderten in 2015 auf 10.569 Zugewanderte in 2017 zum Erhebungszeitpunkt). Der Anteil der Bevölkerung mit türkischer oder polnischer Staatsangehörigkeit an der Essener Gesamtbevölkerung blieb in diesem Zeitraum relativ konstant und lag bis zum Stichtag der Erhebung mit 15,6 % (Türkei) bzw. 13,9 % (Polen) etwa doppelt so hoch, wie der Anteil der Bevölkerung mit syrischer Staatsangehörigkeit (7,1 % in 2017, in 2015 waren es noch 2,2 %); die übergeordnete Bezugsgröße (Bevölkerung am Ort der Hauptwohnung) sollte als Referenzpunkt in der Präsentation aufgegriffen werden. Dies könnte die Schülerinnen und Schüler insofern überraschen, als in der medialen Berichterstattung und der öffentlichen Diskussion der jüngeren Vergangenheit häufig ausschließlich die Zahl der Kriegsflüchtlinge fokussiert wurde, andere Migrant*innengruppen jedoch kaum Beachtung fanden. Mehr noch könnte die Lernenden zum Nachdenken anregen, dass – bezogen auf die insgesamt 25 in der Tabelle angegebenen Herkunftsländer bzw. -regionen – in 2017 knapp 60% der Doppelstaatler*innen und Nichtdeutschen *innerhalb* des europäischen Kontinents zugezogen sind.

Es wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler über mindestens basale Fähigkeiten im Umgang mit Tabellen und Statistiken verfügen müssen, um eine solche Auswertung leisten zu können. Deshalb sollte die Lehrperson im Gesprächsverlauf auf die Unterschiede von absoluten und relativen Zahlen eingehen. Im ersten Teil der Aufgabe könnten die recherchierten Zahlen den Eindruck „absoluter“ Größen erweckt haben. Deren Aussagekraft soll daher durch die nachfolgende Aufgabe (Bezugnahme auf andere Kennziffern) angemessen beurteilt werden (Lach & Massing, 2013, S. 22). Ebenso scheint es angezeigt, bereits an dieser Stelle im Unterrichtsverlauf dafür zu sensibilisieren, dass die vorge-

stellten Zahlen nicht für qualitative Aussagen über die gesellschaftspolitischen Chancen und Herausforderungen herangezogen werden können, die insbesondere mit der Zuwanderung aus *unterschiedlichen* Herkunftsländern in Verbindung stehen. Im Sinne der soziologischen Analyse des Lerngegenstands kann die Relation zwischen der aus dem mittleren Osten und der aus Europa zugezogenen Bevölkerung denn auch als erster inhaltlicher Ankerpunkt gesetzt werden, um unterschiedliche Zuwanderungsgründe anzudeuten. Immerhin weisen schon die statistischen Veröffentlichungen darauf hin, dass die Zuwanderung der Bevölkerung aus Syrien offenbar aus Fluchtmigration resultiert, während für die Zuwanderung von Menschen aus mitteleuropäischen Ländern die seit 2011 geltende Arbeitnehmerfreizügigkeit innerhalb der Europäischen Union ursächlich sein könnte. Die Verschiedenartigkeit der Migrationsgründe steht im nächsten Arbeitsschritt im Mittelpunkt.

Hierzu kann zunächst ein kurzes Video der geopolitischen ARTE-Sendung *Mit offenen Karten* gezeigt werden

(<http://www.bpb.de/mediathek/73432/migration-die-gruende>).

Eine Beobachtungsaufgabe für die Schülerinnen und Schüler kann zum Beispiel so lauten:

2. Notiere die im Video genannten Gründe für Migration in Stichpunkten.

Das Video fällt mit einer Spieldauer von ungefähr 11 Minuten relativ kurz aus und dürfte sich daher problemlos in den regulären Unterrichtsverlauf einbetten lassen. Typischerweise werden in der Sendung ausschließlich Karten gezeigt, aber keine (bewegten) Bilder. Dem hier gewählten wissenschaftsorientierten Unterrichtszugang kommen diese eher nüchterne visuelle Aufbereitung sowie der um einen sachlich-analytischen Tenor bemühte Begleittext zugute. Verbunden mit der kurzen Laufzeit ist eine hohe Informationsdichte, die für die Lernenden herausfordernd sein kann. Je nach Aufnahmefähigkeit bzw.

bereitschaft der Lerngruppe dürfte sich eine Wiederholung wichtiger Abschnitte des Videos lohnen.

Schon aufgrund des komprimierten Formats kann der Beitrag inhaltlich die in der Sachanalyse herausgearbeitete Bandbreite der Gründe für Migration selbstverständlich nicht vollends abdecken. In Anbetracht dessen, dass diese Anregungen für die Unterrichtsplanung zum Thema Migration aber ohnehin innerhalb einer umfangreicheren Reihenplanung zu verorten sind, lassen sich Limitationen der analytischen Tiefe nicht vermeiden. Dennoch können die Lernenden wesentliche Aspekte der bislang genannten Migrationsgründe auch im Videobeitrag entdecken: Als Ursachen werden unter anderem Kriege und religiöse Verfolgung, aber auch ökonomisch motivierte Migration genannt. Ebenso wird Transmigration thematisiert. Diese Differenzierung der Ursachen gehört zu den Vorzügen des Videos. Zu beachten ist, dass das Video 2009 produziert wurde und somit aktuelle Ereignisse wie die Kriegsflucht aus Syrien nicht mehr adäquat darstellt. Hierauf sollten die Lernenden vor oder nach dem Anschauen des Videos hingewiesen werden.

Die Zusammenfassung der im Video aufgeführten Migrationsgründe kann im Plenum erfolgen und mit einer mündlichen Aufgabenstellung angeleitet werden, beispielsweise so:

3. Beschreibt die im Video genannten Migrationsursachen. Kennst du weitere Gründe, die nicht im Video genannt wurden?

Die Schülerinnen und Schüler müssen hier auf basalem Niveau ein Feststellungsurteil treffen, das „ein adäquates Erfassen der Merkmale des jeweils vorliegenden Sachverhaltes an[strebt]“ (Detjen, Massing, Richter & Weißeno, 2012, S. 55) und „sprachliches Ausdrucksvermögen“ (ebd.) integriert. Die genannten Migrationsgründe sollten an der Tafel fixiert und zur Sicherung zu einem späteren Zeitpunkt von den Schüler*innen notiert werden.

Auf Grundlage der Videoanalyse können die Lernenden noch ein weiteres Sachurteil verbalisieren, das auf den vorausgegangenen Unterrichtsverlauf zurückgreift und das bis zu diesem Zeitpunkt geführte Gespräch im Plenum erweitert. Hierzu kann sich diese mündliche Aufgabe eignen:

4. Nehmt noch einmal eure Tabelle aus der ersten Aufgabe zur Hand. Prüft, ob in eurer Tabelle die gleichen Herkunftsländer aufgeführt sind, die auch im Video erwähnt wurden. Welche möglichen Migrationsursachen lassen sich den in eurer Tabelle genannten Bevölkerungsgruppen zuordnen?

Ein solches Erweiterungsurteil kennzeichnet, „dass ... [es] das Ergebnis wichtiger, das eigentliche politische Urteil fundierender analytischer Tätigkeiten“ (ebd., S. 59) darstellt. Doch obwohl aufgrund des Aufgabencharakters (noch) nicht von einem *politischen* Erweiterungsurteil gesprochen werden kann (ebd.), soll diese grundlegende Klassifikation die Schülerinnen und Schüler beim Verständnis für die Migrationsursachen der Bevölkerung in der recherchierten Stadt unterstützen und gesellschaftspolitisch ausgerichtete Lernprozesse vorbereiten.

Die weitere Planung im Anschluss an die Einstiegsphase ist schließlich abhängig von den Konzepten der Politik, die im späteren Verlauf einer Unterrichtsreihe fokussiert werden sollen. So liegt es beispielsweise nahe, die Ursachen für Fluchtmigration zu ergründen, wenn ein Werturteil zur Diskussion über Obergrenzen für die Aufnahme von Flüchtlingen getroffen werden soll (Fachkonzept Menschenwürde) oder Grundlagen zur Arbeitnehmerfreizügigkeit zu thematisieren, wenn über binneneuropäische Arbeits- und Armutsmigration und die Folgen für das deutsche Sozialsystem gesprochen werden soll (Fachkonzept Sozialstaat). Doch obgleich die vorliegenden Überlegungen zunächst lediglich auf einen wissenschaftsorientierten *Einstieg* in eine Unterrichtsreihe zum Lerngegenstand Migration abzielen, kann empfohlen werden, auch im weiteren Unterrichtsverlauf stets einen Blick auf die zur Verfügung stehenden (wissenschaftlichen) Befunde, Daten und Fakten zu werfen, bevor gesellschaftspolitisch debattiert wird, so am Beispiel der Zu- bzw. Abwanderung von Bürgerinnen und Bürgern nach respektive aus Deutschland (europäische Binnenmigration) durch Sichtung des Freizügigkeitsmonitorings des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge.

Literaturverzeichnis

- Basch, L., Glick Schiller, N. & Szanton Blanc, C. (1994). *Nations unbound: Transnational projects, postcolonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Basel: Gordon and Breach.
- Bönsch, M. (2006). *Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken*. (Bd. 1. 2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brubaker, R. (2005). The 'diaspora' diaspora. *Ethnic and Racial Studies*, 28(1), 1-19.
- Detjen, J. (2013). *Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland* (2. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Detjen, J., Massing, P., Richter, D. & Weißeno, G. (2012). *Politikkompetenz – ein Modell*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eichner, D. (2013). Lesen, Markieren, Exzerpieren. In G. Breit, D. Eichner, S. Frech, K. Lach & P. Massing, *Methodentraining für den Politikunterricht II. Arbeitstechniken, Sozialformen, Unterrichtsphasen* (2. Aufl., S. 13-20). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Faist, T. (2007). Transnationale Migration als relative Immobilität in einer globalisierten Welt. *Berliner Journal für Soziologie*, 3, 365-385.
- Foroutan, N. (2015). Die Einheit der Verschiedenen: Integration in der postmigrantischen Gesellschaft. *focus Migration*, 28. Kurzdossier. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gagel, W. (2005). Wissenschaftsorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. Aufl., S. 156-169). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Guilbault, J. (1996). Beyond the »World Music« label. An ethnography of transnational musical practices. *PopScriptum*. Beitrag zur Konferenz *Grounding Music*, Mai 1996. Abgerufen am 29.09.2017 unter http://www2.hu-berlin.de/fpm/textpool/texte/guilbault_beyond-the-world-wusic-label.htm
- Hilligen, W. (1985). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts* (4. Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. (1970). *Migration. Ein Beitrag zu einer soziologischen Erklärung*. Stuttgart: Enke.
- Lach, K. & Massing, P. (2013). Umgang mit Statistiken und Tabellen. In G. Breit, D. Eichner, S. Frech, K. Lach & P. Massing, *Methodentraining für den Politikunterricht II. Arbeitstechniken, Sozialformen, Unterrichtsphasen* (2. Aufl., S. 21-30). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Lutz, H. & Palenga Möllenbeck, E. (2010). Care-Arbeit, Gender und Migration. Überlegungen zu einer Theorie der transnationalen Migration im Haushaltsarbeitssektor in Europa. In U. Meier-Gräwe (Hrsg.), *Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung* (S. 181-199). Wiesbaden: Springer.
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A. & Taylor, J. E. (1998). *Worlds in motion. Understanding international migration at the end of the millennium*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2007). *Geschichte. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein Westfalen*. Abgerufen am 10.10.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/gym8_geschichte.pdf

- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014a). *Geschichte. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein Westfalen*. Abgerufen am 10.10.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/ge/KLP_GOSt_Geschichte.pdf
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2014b). *Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft. Kernlehrplan für die Sekundarstufe II Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen am 10.10.2017 unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_SII/sw/KLP_GOSt_SoWi.pdf
- Nassehi, A. (2011). *Soziologie. Zehn einführende Vorlesungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pries, L. (2010). Soziologie der Migration. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Spezielle Soziologien* (S. 475-490). Wiesbaden: VS Verlag.
- Reinhardt, S. (2012). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Reuel, G. (2002). *Die Verfächerung der allgemeinbildenden Schule – Rücknahme oder Progression? Wissenschaftsorientierung*. Abgerufen am 10.10.2017 unter https://www.sowi-online.de/reader/integrationsproblem_sozialwissenschaftlichen_faecher/wissenschaftsorientierung.html
- Schelle, C. (2005). Adressatenorientierung. In W. Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (3. Aufl., S. 79-92). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Stark, O. (1984). Discontinuity and the theory of international migration. *Kyklos*, 37, 206-222.
- Smith, R. (2001). Current dilemmas and future prospects of the inter-american migration system. In A. R. Zollberg & P. M. Benda (Hrsg.), *Global Migrants, Global Refugees. Problems and Solutions* (S. 121-167). New York: Berghahn Books.
- Stadt Essen (Hrsg.) (2017). *Ein Blick auf... Menschen in Essen. Bevölkerung am 30.06.2017*. Abgerufen am 10.10.2017 unter https://media.essen.de/media/wwwessende/aemter/12/Menschen_in_Essen_2017_9.pdf
- Swiaczny, F. (2013). Demographischer Wandel und Migration in Europa. *focus Migration*, 24. Kurzdossier. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Taft, R. (1953). The shared frame of reference concept applied to the assimilation of immigrants. *Human Relations*, 6, 45-55.
- Wehling, H.-G. (1977). Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.), *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart: Klett.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell* (Schriftenreihe Band 1016). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Zolberg, A. R. & Smith, R. C. (1996). Migration systems in comparative perspective. An analysis of the inter-american migration system with comparative reference to the mediterranean-european system. *Prepared for the Bureau of Population, Refugees, and Migration, US Department of State*.

Impressum

CIVES-Praxistest #7, 22.11.2017

ISSN (Online) 2364-6292

Herausgeberin/V. i. S. d. P.:

Univ.-Prof. Dr. Sabine Manzel

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Deutschland

E-Mail: sabine.manzel@uni-due.de

Internet: <https://www.uni-due.de/politik/manzel.php>

Darüber hinaus gilt das Impressum der Universität Duisburg-Essen, das unter <https://www.uni-due.de/de/impressum.shtml> zu finden ist.

Redaktion und Layout:

Laura Möllers und Patrick Motté

Redaktionsanschrift:

CIVES! School of Civic Education

Fakultät für Gesellschaftswissenschaften

Universität Duisburg-Essen

Universitätsstr. 12

45117 Essen

Tel. +49 201-183-6908

<http://cives-school.de>

info@cives-school.de

„Disclaimer“:

Das Urheberrecht sowie die inhaltliche Verantwortung liegen bei der Autorin sowie dem Autor.

Namentlich gekennzeichnete Beiträge werden von den Autoren selbst verantwortet und geben nicht die Meinung der Herausgeberin oder der Redaktion wieder.

Dieser *CIVES-Praxistest* enthält Hinweise auf und Verknüpfungen zu Websites und digitalen Dokumenten Dritter („externe Links“). Diese Dokumente und Websites unterliegen der Haftung der jeweiligen Herausgeber oder Betreiber. Die Herausgeber oder Autoren des *CIVES-Praxistest* haben keinerlei Einfluss auf die aktuelle und zukünftige Gestaltung und auf die Inhalte der verknüpften Seiten. Das Setzen von externen Links bedeutet nicht, dass sich der Anbieter die hinter dem Verweis oder Link liegenden Inhalte zu Eigen macht. Eine ständige Kontrolle dieser externen Links ist für den Anbieter ohne konkrete Hinweise auf Rechtsverstöße nicht zumutbar. Bei Kenntnis von Rechtsverstößen werden jedoch derartige externe Links unverzüglich gelöscht.

Weitere Beiträge in der Reihe *CIVES-Praxistest*

CIVES-Praxistest #6, 12.06.2017

Claudia Luft, Sabine Manzel, Farina Nagel:

Unterrichtsentwurf

„Gewaltenteilung, oder: Alle Macht in einer Hand?“

Schaubilder im sprachsensiblen Politikunterricht

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2016/11/CIVES-Praxistest-6.pdf>



CIVES-Praxistest #5, 30.11.2016

Till van Treeck:

Welches Menschenbild für die ökonomische Bildung?

Nicht-egoistisches Verhalten und soziale Vergleiche in der Haushaltstheorie

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2016/11/CIVES-Praxistest-5.pdf>



CIVES-Praxistest #4, 14.08.2015

Philipp Kortendiek, Till van Treeck:

Die Eurokrise unterrichten

Was lernen SchülerInnen in Deutschland und Frankreich über die Eurokrise?

http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/08/CIVES-Praxistest4_DE.pdf



CIVES-Praxistest #3, 23.02.2015

Till van Treeck:

Wirtschaft und Schule: „Notwendigkeit der Altersvorsorge“

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/02/CIVES-Praxistest3.pdf>



CIVES-Praxistest #2, 14.01.2015

Silvia Blum, Roxana Langner, Zhu Zhai, Sabine Manzel:

Soziale Ungleichheit auf dem Arbeitsmarkt: Fokus Geschlechtergerechtigkeit

Unterrichtsentwurf

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/01/CIVES-Praxistest2.pdf>



CIVES-Praxistest #1, 01.12.2014

Till van Treeck:

Handelsblatt macht Schule: „Unsere Wirtschaftsordnung“

Kurzgutachten zur Unterrichtseinheit

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2014/12/CIVES-Praxistest1.pdf>



Beiträge in der Reihe *CIVES-Forum*

CIVES-Forum #4, 07.12.2015

Thomas Kremers:

Demokratie lernen und leben in der Schule

Impulse des Kooperativen Lernens für den sozialwissenschaftlichen Unterricht

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/12/CIVES-Forum4.pdf>



CIVES-Forum #3, 12.11.2015

Claudia Luft, Sabine Manzel, Farina Nagel:

Scaffolding als Unterstützungssystem im sprachsensiblen Unterricht

Ansätze einer textsortenorientierten Sprachbildung im Politikunterricht

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/11/CIVES-Forum3.pdf>



CIVES-Forum #2, 10.07.2015

Annika Overdick, Sabine Manzel:

Feedback geben im Politikunterricht

Konstruktion eines Auswertungsmanuals und Hypothesengenerierung zum Einfluss von Feedback auf Schülerverhalten

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/07/CIVES-Forum2.pdf>



CIVES-Forum #1, 23.02.2015

Silvia Blum:

Wie werden SchülerInnen im Wirtschaftsunterricht mit der Mindestlohnthematik konfrontiert?

Die Mindestlohndebatte in Unterrichtsmaterialien

<http://cives-school.de/wp-content/uploads/2015/02/CIVES-Forum1.pdf>



Die Reihe *CIVES-Praxistest* zielt auf die unterrichtliche Praxis der sozialwissenschaftlichen Bildung ab. Ziel ist es, den Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis zu stärken, einen Raum für Beiträge mit explorativem Charakter zu bieten und unterschiedliche Sichtweisen miteinander zu kontrastieren. Bei Beiträgen zur Reihe handelt es sich z. B. um Besprechungen von Unterrichtsmaterialien, die im Hinblick auf Qualitätsmerkmale wie fachliche Richtigkeit, Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte und Ausgewogenheit der Darstellung betrachtet werden. Ebenso werden Entwürfe für Unterrichtsstunden oder -reihen zu aktuellen Themen für den Politik-/SoWi-Unterricht veröffentlicht, die einer praktischen Erprobung bedürfen. Veröffentlichungen in *CIVES-Praxistest* werden fachwissenschaftlich/fachdidaktisch durch das *CIVES*-Team betreut. *CIVES-Praxistest* ist offen für externe Beiträge. Gerade Bildungspraktiker/-innen laden wir zur Mitwirkung ein.

Die *CIVES! School of Civic Education* stärkt den integrativen und multidisziplinären Charakter der Lehrer/-innenausbildung im Fach Sozialwissenschaften der Universität Duisburg-Essen. *CIVES* wird aus öffentlichen Mitteln finanziert.

CIVES fördert die Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule und trägt mit Angeboten für Studierende und

bereits unterrichtende Politik-/SoWi-Lehrerinnen und Lehrer zu einer professionellen Aus- und Weiterbildung bei.

(Zukünftige) Lehrkräfte sollen so in die Lage versetzt werden, Schüler und Schülerinnen zu mündigen Bürgern und Bürgerinnen zu bilden, die sozialwissenschaftliche Sachgegenstände multiperspektivisch betrachten können.