

Politisches Lernen zwischen Heterogenität und Bildungserfolg

Migration und Integration als Aufgabenfelder der politischen Bildung

Aus politikdidaktischer Perspektive stellen Aspekte der Heterogenität ein grundlegendes Merkmal der politischen und kulturellen Sozialisation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen dar. Weltweite Migrationsprozesse im Zusammenhang mit einer Abkehr von homogenen gesellschaftlichen Verhältnissen hin zu einer verstärkten Pluralisierung von Lebensformen und Wertorientierungen führen in schulischen und außerschulischen Kontexten u. a. zu kulturellen, sozialen, ethnischen und milieuspezifischen sowie biographischen Verschiedenheiten, die einerseits als enorme Herausforderungen und andererseits als fruchtbare Katalysatoren für die politische Bildungsarbeit verstanden werden können. Das Faktum der Heterogenität in Bezug auf politische Sachverhalte, Meinungen, Einstellungen, Wertorientierungen, Handlungs- und Verhaltensweisen ist konstitutiv für eine politisch-demokratische Sozialisation, die sich gerade nicht in der vorschnellen Harmonisierung, sondern vor allem in der kontroversen Auseinandersetzung auch mit dem »Fremden« bzw. dem Unbekannten realisiert. Insbesondere in der Frage einer europäischen Identität dreht sich die Debatte auch zunehmend um die Vereinbarkeit des Schutzes von Minderheiten und der kulturellen Vielfalt in der Mehrheitsgesellschaft, denn »*cultural diversity*« wird als ein Grundpfeiler der europäischen Demokratie definiert, als Bestandteil einer »postnationalen Konstellation« (Foroutan & Schäfer, S. 16). Demnach lässt sich Heterogenität als multifaktorielles Phänomen in bildungswirksame Kommunikation über Politik transformieren. Nicht zuletzt sollen u. a. kulturelle, soziale und herkunftsspezifische Besonder- und Verschiedenheiten der Lernenden als gemeinwohlorientierte Interessen in politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse einfließen. Der demokratische Umgang mit Heterogenität in politischen Bildungskontexten sollte sich dabei an den folgenden übergeordneten Zielsetzungen orientieren: politische Bewusstseinsbildung, Aufbau demokratischer Wertorientierungen, Entwicklung von politischer Urteils- und

Handlungsfähigkeit sowie Methodenkompetenz, Befähigung zur Teilhabe und Teilnahme an der partizipatorischen und deliberativen Demokratie in der Bürger- und Zivilgesellschaft. Diese Ziele kommen auch in einem parlamentarischen Antrag an die Bundesregierung zur Sprache, in dem diese u. a. aufgefordert wird, bei der Weiterentwicklung und Förderung der politischen Bildung ebenfalls verstärkt die Belange von Migrantinnen und Migranten mit einzubeziehen. Gerade Zugewanderten seien die Grundzüge der freiheitlich demokratischen Grundordnung zu vermitteln, um Integration auch politisch und in demokratischem Sinne gelingen zu lassen. Über die nationalstaatliche Perspektive hinaus seien weiter v. a. die europapolitische sowie eine an den Erfordernissen der globalisierten Arbeits- und Wirtschaftswelt orientierte politische Bildung besonders vonnöten (vgl. Deutscher Bundestag, 2008). Als weitere Lern- und Aufgabefelder können hier die Leitlinien und Schwerpunkte des Curriculums der UNESCO-Projektschulen genannt werden, die dezidiert die Menschenrechtsbildung, die Friedens- und Demokratieerziehung, das interkulturelle und globale Lernen, die Umweltbildung sowie die Bildung für nachhaltige Entwicklung vorsehen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2007, 245 ff).

Die Forderungen des parlamentarischen Antrags lassen sich ohne weiteres auf die integrationspolitischen Ziele der Bundesregierung herunterbrechen, wie sie u. a. im Curriculum und im Konzept für einen bundesweiten Orientierungs- und Integrationskurs niedergelegt sind (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, 2007 und 2008). Insofern richten sich diese – wie auch letztlich der Einbürgerungstest selbst und dies darüber hinaus auch im Unterschied zur politischen Bildung an Schulen – ausschließlich an rein heterogene Gruppen, allerdings ohne einen solchen Anspruch in der politischen Erwachsenenbildung erfüllen zu können. Die Bildungspraxis in den Orientierungskursen verzichtet nämlich weitgehend auf ein Curriculum in dem Sinne, als dass das Ziel dieser Kurse, nämlich das Bestehen des im Jahr 2008 eingeführten bundeseinheitlichen Einbürgerungstests, auch ohne größeren Zeitaufwand und durch reines Memorieren der bekannten 330 Prüfungsfragen erreicht werden kann. Dessen Vorläufer, die Einbürgerungstests in den Ländern Baden-Württemberg und Hessen, standen allerdings noch stärker in der Kritik, wobei Baden-Württemberg durch die Verwendung eines sogenannten »Gesprächleitfadens für Muslime« sicherlich die Grenzen für die Maßgaben einer »deutschen Leitkultur« sprengte.

Mit der Aufgabenstellung, wie die gesellschaftlich brisante Problematik der Migration und Integration – aber auch nicht zuletzt die der Partizipation und Verantwortungsübernahme auf Seiten von Menschen mit

Migrationshintergrund – in der politischen Bildung bzw. im Politikunterricht nutzbar gemacht werden kann, kommen v. a. auch Zusammenhänge zwischen den Aspekten der Heterogenität und des Bildungserfolgs ins Spiel, welche für die Erfolgsbedingungen schulischer Lehr-Lern-Prozesse von Bedeutung sind. Danach lässt sich die Heterogenität der Schülerschaft beschreiben anhand und aufgrund

- der sozialen und kulturellen Herkunft,
- der sprachlichen Orientierung und Kompetenz,
- des Geschlechts,
- der kognitiven und metakognitiven Kompetenzen sowie der motivationalen, konstitutionellen und affektiven Merkmale,
- der politisch-sozialen Orientierungen über Meinungen, Einstellungen und Werteorientierungen,
- der politisch relevanten Persönlichkeitsmerkmale sowie
- der Relevanz politischer Sozialisationsprozesse.

Auf Seiten der Lehrenden und Lernenden können in diesem Zusammenhang sprachliche Kommunikationsprozesse, Lehr- und Lerndiskurse sowie nicht zuletzt v. a. auch die Auswahl von Methoden analysiert werden. Dabei geht es um meta- und objektsprachliche Kenntnisse und Kompetenzen als Voraussetzungen für gelingenden Unterricht. Weiter im Fokus des Politikunterrichts stehen Lehrmaterialien und -medien wie Lehrwerke, Texte, Bilder und Bild-Text-Kombinationen sowie Differenzierungen zwischen Lerner-, Lehrer- und »Lehrmittelsprachen« zur Analyse von fachsprachlichen Diskursen. Schließlich geht es auch um die Differenzen zwischen wissenschaftlicher und »alltagsdidaktischer« Fachsprache. Daraus lassen sich u. a. die folgenden forschungsleitenden Fragestellungen ableiten:

1. Welche Faktoren bestimmen den Politikunterricht in heterogenen Klassen hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen sowie politisch-kulturellen Strukturierung und Qualität von Lehr-/Lerndiskursen, fachsprachlichen Lehrstilen, Verständlichkeit von Lehrmitteltexten, mentalen Modellen und Alltagstheorien sowie der Metaphorik von Bildern?
2. Welche Methoden können bei Lernenden mit Migrationshintergrund für bestimmte Ziele und Lerngegenstände und unter Wertschätzung anderer Codes ausgewählt werden?
3. Welche Aspekte und Varianten des Umgangs mit sprachlich-kommunikativen Faktoren führen zu Qualitätssicherung und Optimierung von Bildungsprozessen und zur Entwicklung einer adressatengerechten politisch-demokratischen Lernkultur?

4. Welche Aspekte eines verbesserten Umgangs mit den oben genannten Faktoren müssen im Kontext heterogener Lernvoraussetzungen als integrale Bestandteile der Professionalisierung des Lehrberufs betrachtet und in der Lehreraus- und -fortbildung gefördert werden?
5. Welche Lerngegenstände des Curriculums sind für Lernende mit Migrationshintergrund schwer zugänglich und erzeugen vielleicht sogar kulturelle Dissonanzen?
6. Wie gelingt es Lehrenden, die kulturellen, sozialen und milieuspezifischen Verschiedenheiten der Lernenden als jeweils legitimes, gemeinwohlorientiertes Interesse in politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen, die Lernende möglichst lebenslang zur Teilhabe und Teilnahme an der partizipatorischen und deliberativen Demokratie befähigt?

Politische Bildungsprozesse können somit als individuelle, langfristig wirkende sowie deklaratives und prozedurales Wissen anvisierende Lehr- und Lernprozesse verstanden werden. Die Analyse von Unterricht, Lehr- und Lernmitteln sowie Lehr- und Lernmethoden kann dazu beitragen, die Implementierung didaktischer Forschungsergebnisse in die Lehreraus- und -weiterbildung sowie eine Zusammenarbeit zwischen den einzelnen Fachdisziplinen und -didaktiken zu befördern.

Die Thematik fügt sich in die aktuelle nationale und internationale Diskussion zur Optimierung von Lehrer- und Schülerkompetenzen ein, wie sie u. a. mit PISA (vgl. Baumert et al. & Deutsches PISA-Konsortium, 2001, S. 323–407) verbunden wird. So werden Aspekte wie Lehrerkompetenzen und die Qualität von Lehrmitteln als Faktoren des »inputs« von Lehr-Lern-Prozessen verstanden, die in hohem Maße für die Förderung der Kompetenzentwicklung von Schülerinnen und Schülern relevant sind. Vor allem gehen auch vom »input« der Lehrpläne Vorgaben für Inhalte und Methoden aus, die sich eng aufeinander beziehen. So erscheinen für bestimmte Lerngegenstände des Fachcurriculums allenfalls auch nur bestimmte Methoden geeignet, um u. a. Empathiefähigkeit oder interkulturelle Kompetenz anstreben zu können. Wie diese Methodenkompetenzen zu stärken bzw. aufzubauen sind, hängt letztlich auch stark von der Integrationsfähigkeit der jeweiligen Elternhäuser der Migrantinnen und Migranten ab, von denen ebenfalls vermehrt Impulse zum Kompetenzerwerb und zur Leistungsmotivation der Schülerinnen und Schüler sowie nicht zuletzt auch zur eigenen Bildung ausgehen müssten. Dies wird auch im aktuell laufenden Bundesprogramm »Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie« des Bundesministeriums für Familie, Se-

nieren, Frauen und Jugend deutlich hervorgehoben (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2007).

Der Zusammenhang von Heterogenität und Bildungserfolg im Politikunterricht macht es auf diese Weise deutlich, dass u. a. die Aspekte der Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden, der politisch-kulturellen Diversität sowie die von Lehrwerken miteinander verbunden sind. Durch die vielfältigen familiären Milieus und biographischen Verläufe von Migrantengruppen werden somit unterschiedliche Erfahrungen, Interessen, soziale Kompetenzen, Leistungsmotive und Mentalitäten von Schülerinnen und Schülern in eine gemeinsame Schulklasse mitgebracht. Heterogenität kann im Folgenden auch als Beschreibung von Verschiedenheit verstanden werden, d. h. sie ist zunächst weder als wünschenswerte Grundlage für eine »Pädagogik der Vielfalt« (vgl. Prengel, 2006) noch als abzulehnende Abweichung von einer Norm zu fassen. Im deutschen Schulwesen kann diese Problemstellung nicht als gelöst angesehen werden, weil unterschiedliche Differenzierungs- und Homogenisierungsmaßnahmen, wie z. B. die altershomogene Einschulung sowie die Einteilung der Schülerinnen und Schüler auf unterschiedliche weiterführende Schulen nach der (im Normalfall) vierten Klasse, durchgeführt oder Rückstufungen vorgenommen werden (Tillmann, 2004, S. 6ff). Hinzu kommt, dass in Deutschland die soziale Herkunft stärker als in den meisten anderen OECD-Staaten über Bildungschancen entscheidet.

Neben der Heterogenität auf Schülerseite finden sich Formen der Heterogenität aber auch auf verschiedenen anderen Ebenen des Bildungssystems (Tabelle 1).

Der systematische Rückgriff auf verschiedene Ebenen ist für die Erfassung von Heterogenität von doppelter Bedeutung: Zum einen kann in theoretisch-systematischer Sicht untersucht werden, inwieweit die verschiedenen Formen der Heterogenität auf Schülerebene sich in den anderen Ebenen widerspiegeln. Zum zweiten ist es erklärtes Ziel des Bildungswesens, die Bedingungen so zu gestalten, dass sie einen angemessenen Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler sichern.

Während das Streben nach Homogenität in der Schülerschaft unter deutschen Lehrkräften nach wie vor großen Zuspruch erfährt, wird dagegen in vielen anderen Ländern ein integrativer Unterricht favorisiert. So werden beispielsweise in Finnland, Großbritannien, Schweden und Kanada nahezu alle Kinder bis zum Ende der neunten Klasse gemeinsam unterrichtet. Rückstellungen und Rückstufungen sind dort so gut wie unbekannt (Krohne & Tillmann 2006, S. 8 ff). Auch steht der Um-

gang der deutschen Lehrkräfte mit Heterogenität von Lerngruppen in einem Spannungsfeld mit dem vorherrschenden Leitbild für den »richtigen« Unterricht. Dieses Leitbild geht von einem perfekten Drehbuch für jede Unterrichtsstunde, einem homogenen Lerntempo der Gruppe sowie der ständigen Kontrolle über die Lernenden aus. Ein Unterricht nach diesem Leitbild muss von vorneherein alle Beteiligten überfordern, da die Idealvorstellungen von der Lerngruppe nicht oder nur äußerst schwer erfüllt werden können.

Tab. 1: Heterogenität im Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen

Systemebene	Schulsystem	Bildungsübergänge	Förderstrategie	Selektionsstrategie	Schulpolitik	Schulverwaltung
Schulebene	Schulform	Schulleitung, Kollegium, Schulklima	Strategien zur Schulentwicklung (Autonomie)	Sozialstruktur des Schulsprengels, Milieu	Schulprofil, Ressourcen, Betreuungsangebote	Professionalität
Klassenebene	Klassenstruktur, Stratifikation	Leistungsniveau	Lehrperson	Differenzierung, Förderung, Überweisung	Raumsituation, Klassengröße	Klassengröße
Schülerebene	Disposition, Entwicklungsstand	Leistung, Förderbedarf	Gender	Soziokultureller Hintergrund	Sozialverhalten, Soziale Stellung	Politisch-soziale Orientierung
Unterrichtsebene	Quantität	Qualität	Lehr-/Lernverfahren	Lehrplan	Disziplin, Lernverhalten	Unterrichtsatmosphäre, Lernkultur

Quelle: Nach dem Programm des Promotionskollegs und Bildungserfolg »Hererogenität und Bildungserfolg« <http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Promotionskolleg/PromotionskollegProgramm.pdf>.

Konsequenzen für Migrationspolitik, Schule und Politikunterricht

Politische (und nicht zuletzt auch historische) Bildung wird in der Migrationsgesellschaft in einem komplexen Gefüge von Zielen, Inhalten, Me-

thoden und politischen Voraussetzungen ausgehandelt, wobei sich Lernprozesse stets wechselseitig bedingen. Bei der Frage einer erweiterten politischen Teilhabe bzw. größerer Partizipation für Lernende mit Migrationshintergrund gilt es, sich von einem allzu einfachen bzw. linearen Begriff der Integration, der allein auf Spracherwerb und die Vermittlung relevanten Faktenwissens an Zuwanderer abzielt, zu verabschieden. Dies muss v. a. auch für den Politikunterricht gelten, der seine Curricula stärker an die Notwendigkeiten der gesellschaftlichen und politischen Partizipationsmöglichkeiten von Lernenden mit Migrationshintergrund anpassen müsste. Integrationspolitisch wirksam bzw. identifikationsstiftend sollte deshalb auch in (näherer) Zukunft ein von der Staatsbürgerschaft unabhängiges Wahl- und Abstimmungsrecht für alle Einwohner auf lokaler Ebene sein, damit auch Minderheiten nicht an der Mitwirkung von politischen Willensbildungsprozessen ausgeschlossen sind. Der Status der Unionsbürgerschaft würde damit durch ein kommunales Wahlrecht auch für Nicht-EU-Bürger/-innen ergänzt. Hierdurch würden sicherlich auch die Appelle nach größerer Verantwortungsbereitschaft bei diesen Zielgruppen wirksamer werden, sich stärker gemeinwohlverpflichtend und -orientiert in einer Bürger- und Zivilgesellschaft zu engagieren. Wenn es zutrifft, dass sich Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihrem Politikverständnis nicht wesentlich von dem deutscher Jugendlichen unterscheiden und bei beiden Gruppen ein »enger« Politikbegriff dominiert, der – entfernt von der eigenen Lebenswirklichkeit – vorrangig politische Vorgänge auf Bundesebene im Blick hat (Roth, 2009, S. 32), dann ist leicht nachvollziehbar, dass sich Politik für Jugendliche v. a. auf der medial inszenierten Darstellungsebene vollzieht bzw. abbildet. Das Bewusstsein der Gestaltbarkeit von Politik in kommunalen Lebens- und Kommunikationsräumen erscheint demzufolge schwach ausgeprägt, wohingegen gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund die Frage des Vertrauens in das politische System abhängig von der ihnen entgegengebrachten Anerkennung innerhalb ihrer sprachlich und kulturell differenten Lebenswelten ist (Roth, 2009, S. 32f).

Bei der Vermittlung historisch-politischen Wissens stellt sich ebenfalls die Frage nach dem Zweck bzw. der Funktion dieses Lernens. Zur Erklärung kann hierfür ein ebenso idealtypisch vereinfachtes wie plausibles dreistufiges Kategorisierungsmodell herangezogen werden (Ohliger, 2006, S. 17ff), bei dem die Trennlinien zwischen den Kategorien fließend verlaufen.

Tab. 2: Aufgaben politischen und historischen Wissens

	Politisches Wissen	Historisches Wissen
Funktionswissen	xxx	x
Orientierungswissen	xx	xx
Identifikationswissen	x	xxx

(x = wenig; xx = mittel; xxx = viel)

So zielt das Funktionswissen auf den Erwerb von Kenntnissen, die dazu befähigen sollen, alltagspolitische Handlungen zu verstehen, zu verfolgen und selbst auszuüben. Hierzu zählen u. a. Kenntnisse des Wahlsystems, der Grundrechte oder einfacher Verfahrens- und Verwaltungsregeln. Das Orientierungswissen geht über das politische Alltagswissen hinaus und ist stärker auf historische Kenntnisse bezogen. Hierzu gehören etwa Wissen über die Entstehung der Bundesrepublik, die Genese der Europäischen Union oder auch Kenntnisse über die wechselvolle Geschichte und Entwicklung binationaler Beziehungen zu Nachbarländern wie Frankreich oder Polen. Über das Funktions- und Orientierungswissen hinaus geht schließlich das historisch-politische Identifikationswissen, welches stärker der Förderung von Identitätsbildungsprozessen dient und sich deshalb in der Regel auch auf weiter zurückliegende Epochen bezieht (Ohliger, 2006, S. 18). Dies kann – wie die durch das Erbe des Nationalsozialismus vorbelastete deutsche Geschichte zeigt – vom Faktum des Holocaust bis in imaginäre Bereiche von Entstehungs- und Ursprungsmythen zurückreichen und daher auch zur Abgrenzung gegenüber anderen Kulturen und Gesellschaften instrumentalisiert werden. Die politische wie auch die historische Bildung stehen damit vor der schwierigen Aufgabe, ein gebrochenes und in weiten Teilen auch negatives deutsches Geschichtsbild vermitteln zu müssen, was gerade im Kontext heterogener Schulklassen nur schwer als Mittel positiver Identifikation dienen kann. Gleiches gilt für die politische Kommunikation (vgl. Brunold 2006). Für das politische Lernen in heterogenen Gruppen ist es folglich unabdingbar, sich der politischen Tragweite historischer Bezüge bewusst zu sein und die Struktur des Unterrichts sowie auch die Auswahl von Unterrichtsmaterialien nach diesen Gesichtspunkten mitzubedenken bzw. auszuwählen.

Als eine besondere Herausforderung der politischen Bildung muss es deshalb gelten, die Vermittlung politischen Wissens aus der Kategorie des reinen Funktionswissens zu befreien, um der Gefahr eines immer noch allzu häufig praktizierten und allzu sehr auf den *Polity*-Aspekt verpflich-

teten formalisierten institutionenkundlichen Lernens zu begegnen. Um entsprechend dem vorliegenden Kategorisierungsmodell (Ohliger, 2006, S. 17ff) Identifikationswissen auch im Politikunterricht stärker vermitteln zu können, müsste durch die Dimension der »politics« v. a. die Prozesshaftigkeit von Politik mehr in den Vordergrund treten, um gegen ein nach wie vor eher statisch vermitteltes Gesellschaftsbild schulische Gegenwürfe zu einer verbindlicheren Identifikation mit dem Gemeinwesen setzen zu können. Gesellschaftliche Teilhabe und politische Partizipation stehen nämlich immer im Kontext heterogener Lebensverhältnisse, welche die Ausbildung politischer Orientierungen und Praktiken an sich nicht behindern (Roth, 2009, S. 32). So findet das Leben vieler Jugendlicher mit Migrationshintergrund der zweiten und dritten Generation bezeichnenderweise eher »in« statt »zwischen« zwei Welten statt, wie dies z. T. immer noch unzutreffend in vielen Schulbüchern und Unterrichtswerken dargestellt und vermittelt wird (Schroedel, 2003, S. 225). Diese häufig vertretene Kultur-Konflikt-These negiert hybride Identitäten, was bedeutet, dass Menschen sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlen können. Dies trifft insbesondere auf muslimische Jugendliche zu, für die der Zwang zur einseitigen kulturellen Verortung problematisch sein kann. (Foroutan & Schäfer, 2009, S. 11ff). Insofern ist jede Idee von Gemeinschaft konstitutiv darauf angewiesen, sich gegen diejenigen abzugrenzen, die sich zu den gemeinschaftsstiftenden Normen, Werten, Symbolen, Ritualen etc. nicht bekennen (Hormel & Scherr, 2005, S. 247), ohne allerdings hier den Begriff der »Deutschen Leitkultur« weiter ins Spiel bringen zu wollen.

Soziologisch kann Religion als Deutungsbasis für Lebenswirklichkeit verstanden werden, als Instrument zur Bewältigung von Lebenssituationen (Gebauer, 1984, S. 69). Bereits vor fast 30 Jahren wurde dabei schon die These vertreten, dass die europäische Kultur nur deshalb dem Islam überlegen sei, weil sie aus einer industriellen Revolution hervorging und die Reformation sowie eine Phase der Aufklärung ihr vorausging, die zu einer Trennung von Religion und Politik, von Staat, Gesellschaft und Kirche geführt habe (vgl. Tibi, 1980). Dass sich dieser Wandel in der Einwanderungsgesellschaft bis heute ungleichzeitig vollzieht und dabei die Gefahr der Entstehung von Parallelgesellschaften nach wie vor heraufbeschworen wird, ist nicht zuletzt eine Folge der traditionellen Verknüpfung von Religion und Staat bzw. Gesellschaft in islamisch geprägten Migrantengruppen. Eine hierauf bezogene Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen der politischen Bildung darf sich deswegen nicht auf eine Aufarbeitung schulischer Bedingungen politischen Lernens beschränken, son-

dern sie muss v. a. auch die Notwendigkeit einer Analyse des familialen und alltagspraktischen Umfeldes einschließen.

Für den Politikunterricht bedeutet dies vordringlich, dass sich politische Bildungsziele – insbesondere in Klassen mit hohem Migrantenanteil – stets an den Leitprinzipien und Normen von Verfassung bzw. Grundgesetz zu orientieren haben und diese sich widerspruchsfrei ausformulieren lassen. An der Aufarbeitung von Diskrepanzerfahrungen sowie der Berücksichtigung unterschiedlicher »Lebenswirklichkeiten« lässt sich aufzeigen, dass aufgrund differenter Erfahrungen von Gesellschafts-, Kultur- und Traditionsnormen politisches Lernen bei Migrantinnen und Migranten muslimischen Glaubens zu erheblichen Identitätskrisen führen kann. Dies haben nicht zuletzt die Ausschreitungen mit ihren fatalen Auswirkungen im Zusammenhang mit der Veröffentlichung der Mohammed-Karikaturen gezeigt. In diesem Kontext muss auch das mitunter stark ausgeprägte Nationalgefühl türkischstämmiger Migrantinnen und Migranten erwähnt und als durchaus problematisch identifiziert werden, denn immerhin ist die Beleidigung des »Türkentums« als Straftatbestand in der türkischen Verfassung verankert, wenn auch mittlerweile etwas abgeschwächt. So kann der in Geschichtslehrwerken häufig vorkommende Begriff des "kranken Mannes am Bosphorus" – als Metapher für den Untergang des Osmanischen Reichs – zu teilweise erheblichen Irritationen v. a. bei männlichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund führen.

Auf die schulische Bildungswirklichkeit bezogen ist es deshalb einsichtig, dass eine differenzierende und individualisierende Lernkultur besser geeignet ist, heterogenen Lernergruppen gerecht zu werden als ein frontal gesteuerter Unterricht. Dabei muss sich die konkrete Ausgestaltung der Lernumgebungen selbstverständlich an den zu unterrichtenden Inhalten und den jeweiligen individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler orientieren. Hier scheint eine Anknüpfung an die Forschungstradition zu »*pedagogical content knowledge*« hilfreich (vgl. Shulman, 1986). In einem ersten Zugriff kann man diesen Bezug als Verbindung zwischen inhaltlich-fachwissenschaftlichem und allgemeinem didaktisch-pädagogischem Wissen zu einer spezifischen Kompetenz fassen, bei der Lehrende Wissen über eine Vielzahl von didaktisch-methodischen Zugangs-, Erklärungs- und Veranschaulichungsmöglichkeiten zu einzelnen Lehrgegenständen haben (vgl. Einsiedler, 2007). Dieses Wissen ist

- domänenspezifisch, d. h. es gilt nur für einen Lernbereich innerhalb eines spezifischen Faches,

- lernerinnen- und lernerspezifisch, indem es biographische Voraussetzungen und Lernschwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt sowie
- situationsspezifisch, indem es ein angemessenes Lehrerhandeln in den jeweiligen Unterrichtssituationen unterstützt.

Damit ist es idealiter möglich, im »*pedagogical content knowledge*« die Berücksichtigung von jeweils heterogenen Unterrichtssituationen, Lernvoraussetzungen sowie Merkmalen auf System-, Schul- und Klassenebene von Schülerinnen und Schülern abzubilden und zu erheben.

Angesichts der Tatsache, dass Lernen ein hochgradig individueller Prozess der Konstruktion von Realität ist, muss auch der bisher wenig beachtete Aspekt der »Verständlichkeit« als eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Lehr- und Lernprozessen angesehen werden. So müssen beispielsweise Texte möglichst für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe verständlich sein, indem sie an das jeweils vorauszusetzende deklarative Fachwissen als »*content knowledge*« sowie an das deklarative Weltwissen anschließen. Das Weltwissen, das auch politisch-kulturelles Wissen beinhaltet, umfasst dabei gegenwartsbezogenes, systematisches und auch historisches Wissen, wozu das prozedurale Wissen des Schließens und Erschließens, des Analysierens und des Synthetisierens von Informationen gehört (vgl. East, 1992). Vor allem im Politikunterricht spielt der kommunikative Diskurs in der Klasse als immersives Element eine den Unterrichtserfolg sowie die Effizienz und Nachhaltigkeit der Lernprozesse in entscheidendem Maße mit beeinflussende Rolle. Ein Unterrichtsdiskurs, der weitgehend auf Frontalunterricht reduziert ist, stellt unzweifelhaft ein nicht zu unterschätzendes Hindernis für Lernfortschritte dar.

Der Aspekt der »Verständlichkeit« ist im Unterricht bisher empirisch kaum untersucht worden, weder bezogen auf kommunikative Diskurse in Klassenverbänden noch hinsichtlich von Textangeboten in Lehrwerken (vgl. Herwartz-Emden, 2003; 2006). Lehrwerkanalysen sind in der Regel inhaltsorientiert, analysieren jedoch nicht, wie Lernende und Lehrende die Lehrwerke verstehen. Es gehört zu den Grundaufgaben der Lehrenden, bei ihren didaktisch-methodischen Entscheidungen geradezu selbstverständlich einen der Lerngruppe angemessenen Verständlichkeitsgrad sprachlich-textlicher Äußerungen, so u. a. im Unterrichtsgespräch, in der Gestaltung von Arbeitsmaterialien und der Auswahl von Texten zu antizipieren. Hierbei stellt sich die Frage, wie bei der Auswahl von Lerngegenständen und Medien kulturelle Heterogenität abgebildet wird und inwiefern dabei die Visualisierung von Texten in Lehrwerken zur Verständlichkeit beiträgt

bzw. sich Unterrichtsdiskurse, die Bild-Text-Verbünde zum Gegenstand haben, gestalten lassen. In diesem Kontext kann bislang kaum auf wissenschaftliche Unterstützung zurückgegriffen werden; häufig fehlt sogar ein reflexives Bewusstsein der subjektiven Kognitionen und Entscheidungstendenzen, weil die fachdidaktische Lehreraus- und -weiterbildung dieses Thema bislang kaum aufgreift. Allerdings konstituieren sich in jüngster Zeit vielversprechende Initiativen, die diese Forschungsbeispiele aufgreifen.

In der Geschichtsdidaktik bzw. der historisch-politischen Bildung liegen dagegen bereits seit längerer Zeit aussagekräftige empirische Studien vor (vgl. von Borries, 1995), denen zufolge die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler die Darstellungen in ihren Geschichtslehrwerken nicht ausreichend verstehen. Gleichwohl fehlen bislang differenzierende Studien, die Aufschluss darüber geben, was genau von wem nicht oder nur unzureichend verstanden wird, sowie eine gezielte Untersuchung der Faktoren, die jene evidenten Verständlichkeitsdefizite herbeiführen oder beeinflussen (vgl. Ohliger, 2006). Darüber hinaus aber fordern die Anwendung der fachdidaktischen Prinzipien und des forschend-entdeckenden Lernens – aber auch eine verstärkte Einbeziehung von Internet- und *e-learning*-Angeboten – zunehmend mehr professionelle Kompetenzen bei den Lehrenden ein (vgl. Meyer 2003).

Auf dem Gebiet des empirisch fassbaren Professionswissens und des professionellen Handelns von Lehrenden muss schließlich geklärt werden, welche Zielsetzungen, Lerninhalte sowie methodischen Zugangsmöglichkeiten im Politikunterricht mit Migrantinnen und Migranten eher schwierig bzw. eher unproblematisch erscheinen sowie in welchen Themenbereichen dagegen mit Schwierigkeiten oder gar Widerständen in der Vermittlung zu rechnen ist. Ein typisches Problemfeld ist sicherlich in der Akzeptanz der Universalität von Menschenrechten, von Grundrechten sowie der rechtsstaatlichen Institutionen zu sehen, die sich innerhalb von Migrantengruppen mit bestimmten regionalen Herkunftsbezügen und ihren dadurch sozialisationsbedingten Werthaltungen mehr oder weniger deutlich unterscheiden. Dabei geht es nicht selten um ethisch-moralisch sowie religiös andersartig besetzte Wertvorstellungen, die v. a. den Einfluss des Staates auf die Familienpolitik und Erziehungspraxis zurückzudrängen gedenken, was sich nicht zuletzt an den Grenzen des Gleichheitsprinzips im Genderverständnis zeigt. Unabdingbar für weitere Forschungen wäre es hier, Lernende unter ihrem jeweiligen Migrationshintergrund zu betrachten, denn Schüler mit polnischen oder russischen Wurzeln sind gänzlich anders familiär sozialisiert als jene, die aus dem arabischen Raum stammen oder auch jene,

die einen türkischen Migrationshintergrund haben. Wieder anders stellt sich die Situation bei Schülern aus dem Kosovo oder anderen Ländern des ehemaligen Jugoslawien dar (vgl. Wetzel, 2008). Insbesondere die Thematiken des Nationalsozialismus und des Holocausts werden hier zu einer Herausforderung für die Lehrenden, da diese mitunter für jene Schüler Teil der Geschichte ihrer jeweiligen Herkunftsländer sind und sie dadurch auch ihren eigenen »Opferdiskurs« mit in den Unterricht einbringen. Dies zeigt, dass über die Dimension der historischen Bezüge des aktuellen Rechtsextremismus sowie der Menschenrechtserklärungen und -diskurse hinaus festzustellen ist, dass aktuelle Kontroversen, welche die Frage nach dem nationalen Selbstverständnis der Bundesrepublik aufwerfen, sich immer wieder mit Auseinandersetzungen über den angemessenen Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit verbinden lassen (Hormel & Scherr, 2005, S. 238ff). Durch sie wird es ermöglicht, die Vermittlung demokratischer Grundorientierungen gegen tradierte Konzepte einer staatsbürgerlichen Erziehung abzugrenzen, die auf Herstellung der Identifikation mit der nationalen Gemeinschaft zielt (Hormel & Scherr, 2005, S. 247).

Literatur

- BAUMERT, J. ET AL. & DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001). PISA 2000. *Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske & Budrich.
- BORRIES, B. VON (1995). *Das Geschichtsbewußtsein Jugendlicher. Erste repräsentative Untersuchung über Vergangenheitsdeutungen, Gegenwartswahrnehmungen und Zukunftserwartungen von Schülerinnen und Schülern in Ost- und Westdeutschland*. Weinheim: Juventa.
- BRUNOLD, A. (2006). »Du bist Deutschland« – Eine Inszenierung von Politik. *Polis*, Heft 2/2006, 19–21.
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.) (2007). Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. www.bamf.de
- BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (Hrsg.) (2008). *Konzept für einen bundesweiten Integrationskurs*. www.integration-in-deutschland.de
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2007): *Bundesprogramm »Vielfalt tut gut – Jugend für Vielfalt, Toleranz und Demokratie«*. <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/Kinder-und-Jugend/demokratie-staerken.html>

- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (Hrsg.) (2007): *Migration als Herausforderung. Praxisbeispiele aus den UNESCO-Projektschulen*. Bonn.
- DEUTSCHER BUNDESTAG (2008). *Drucksache 16/9766 vom 25.06.2008*. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/16/097/1609766.pdf>
- EAST, P. (1992). *Deklaratives und prozedurales Wissen im Fremdsprachenerwerb. Eine empirische Untersuchung des Grammatikwissens von deutschen Lernern mit Englisch als Fremdsprache*. München: Tuduv.
- EINSIEDLER, W. (2007). »Pedagogical Content Knowledge« – eine neue Hoffnung in der empirischen Unterrichtsforschung? Vortragsmanuskript Universität Augsburg. www.wolfgang-einsiedler.de/pdf/Vortrag_PedagogicalContentKnowledge2007.pdf
- FOROUTAN, N. & SCHÄFER, I. (2009). Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. *Aus Politik und Zeitgeschichte*. B 5.
- GEBAUER, K. (1984). Islamische Tradition, Integration und politisches Bewusstsein – einige Überlegungen und Folgerungen. In Scheron, B. & Scheron, U. (Hrsg.). *Politisches Lernen mit Ausländerkindern*. Düsseldorf: Schwann.
- HERWARTZ-EMDEN, L. (2003). Einwandererkinder im deutschen Bildungswesen. In Baumert, J., Cortina, K. S., Leschinsky, A., Mayer, K. U. & Trommer, L. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Reinbek: Rowohlt.
- HERWARTZ-EMDEN, L. & SCHNEIDER, S. (2006). Soziale, kulturelle und sprachliche Herkunft. In Arnold, K.-H., Sandfuchs, U. & Wiechmann, J. (Hrsg.). *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- HORMEL, U. & SCHERR, A. (2005). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- KROHNE, J. & TILLMANN, K.-J. (2006). Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. *Schul-Management*, 37, H.3. 6–9.
- MEYER, H. (2003): Zehn Merkmale guten Unterrichts. Empirische Befunde und didaktische Ratschläge. *Pädagogik* 10. 36–43.
- OHLIGER, R. & FONDS ERINNERUNG UND ZUKUNFT DER STIFTUNG ERINNERUNG, VERANTWORTUNG UND ZUKUNFT (2006): *Integration und Partizipation durch historisch-politische Bildung. Stand-Herausforderungen-Entwicklungsperspektiven*. Berlin.
- PRENGEL, A. (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- ROTH, H.-J. (2009): Lebenssituation und politische Positionierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund – einige Thesen. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte. Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten*, B 5.

- SCHROEDEL-VERLAG (Hrsg.) 2003: Trio 9. *Geschichte/Sozialkunde/Erdkunde (GSE). Ausgabe für Hauptschulen in Bayern*, Hannover.
- SHULMAN, L. S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, 4–14.
- TIBI, B. (1980): Der Islam als eine Defensivkultur im technisch-wissenschaftlichen Zeitalter. *Frankfurter Hefte*, 35 Jhrg., Heft 4, 13–21.
- TILLMANN, K.-J. (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In G. Becker (Hrsg.), *Heterogenität. Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken*. Seelze: Friedrich-Verlag.
- WETZEL, J. (2008): Erinnern unter Migranten. Die Rolle des Holocaust für Schüler mit Migrationshintergrund. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Dossier und Erinnerung*. www.bpb.de/themen/2U78WH.html