

Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main

Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das
Lehramt an Grundschulen im Fach Sachunterricht

Multikulturalität im Sachunterricht der Primarstufe

-

Wie können Kinder die Gründe für die multikulturelle Gesellschaft in
Deutschland durch historisches Lernen erforschen?

Verfasserin:

Ceren Yilmaz

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
1.1 Motivation.....	1
1.2 Thematik und Schwerpunktsetzung	1
1.3 Forschungsstand.....	2
1.4 Aufbau und Zielsetzung	3
2. Die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland	4
2.1 Die Disambiguierung der Begriffe Multikulturalität und Migration /	4
Multikulturalität.....	4
2.2 Ursachen der Migrationsgeschichte in Deutschland nach 1950	8
2.2.1 Das Anwerben der Gastarbeiter	8
2.2.2 Die deutsche Flüchtlings- und Asylpolitik nach 2015	17
3. Historisches Lernen in der Primarstufe	24
3.1. Der Sachunterricht	24
3.1.1 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts.....	24
3.1.2 Historisches Lernen im Sachunterricht	27
3.2 Didaktische Konzepte des Geschichtsunterrichts	29
4. Didaktisch-methodische Grundlagen zur Unterrichtseinheit	36
4.1 Didaktische Überlegungen.....	36
4.1.1 Legitimation der Thematik.....	36
4.1.2 Zielsetzung und Kompetenzentwicklung mithilfe der Thematik	43
4.1.3 Didaktische Profilierung.....	47
4.1.4 Bezug zum Kerncurriculum Sachunterricht	50
4.2 Methodische Überlegungen	53
4.2.1 Die Grundidee des Stationenlernens	53
4.2.2 Der Zeitstrahl begleitend zur Unterrichtseinheit und als Ergebnissicherung	55
4.2.3 Die Zeitzeugenbefragung als Abschluss der Unterrichtseinheit	57

4.3 Die Vorstellung der ehemaligen Gastarbeiterin Frau Akyildiz	59
5. Planung einer Unterrichtseinheit.....	60
5.1. Die Unterrichtseinheit	60
5.1.1 Beschreibung der Unterrichteinheit anhand des Prozessmodells.....	60
5.2 Beschreibung einer ausgewählten Unterrichtsstunde	64
5.2.1 Zielsetzung der Unterrichtsstunde.....	64
5.2.2 Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsstunde.....	66
5.2.3 Methodische Überlegungen zur Unterrichtsstunde	68
5.2.4 Verlauf der Unterrichtsstunde	70
6. Fazit	71
7. Literaturverzeichnis.....	74
8. Eigenständigkeitserklärung.....	81
9. Anhang	82
9.1 Verlaufsplan	83
9.2 Elternbrief	84
9.3 Schlüsselgeschichte.....	84
9.4 Clipart Schlüsselfiguren, Mustafa und Enis (Für den Einstieg)	86
9.5 Materialien für die Stationsarbeit.....	88
9.6 Materialien für den Zeitstrahl	122
9.7 Interview Frau Akyildiz	127
9.8 Reflexionskarten	134
9.9 Erwartungshorizont Stationsarbeit.....	137

Gender-Erklärung

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser wissenschaftlichen Hausarbeit auf geschlechtsbezogene Formulierungen verzichtet. Es wird die Sprachform des generischen Maskulinums angewendet. An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass die ausschließliche Verwendung der männlichen Form geschlechtsunabhängig verstanden werden soll.

Dies soll keinesfalls eine Geschlechterdiskriminierung oder eine Verletzung des Gleichheitsgrundsatzes zum Ausdruck bringen.

1. Einleitung

1.1 Motivation

„Wir können das, was universell vorhanden ist – jeder Mensch hat eine Identität – nur anerkennen, indem wir auch dem, was jedem einzelnen eigentümlich ist, unsere Anerkennung zuteil werden lassen. Die aufs Allgemeine gerichtete Forderung wird zur Triebkraft der Anerkennung des Besonderen.“¹ Zecha weist mit diesem Zitat darauf hin, dass die Anerkennung und Wertschätzung kultureller Vielfalt erst dann gelingt, wenn wir beginnen, die Identitäten anderer teilweise zu unserer eigenen machen. Migration und die damit einhergehende kulturelle Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft ist ein lang andauerndes Phänomen. Es gibt kaum eine Gesellschaft, die nicht von Diversität betroffen ist. Dementsprechend spielt Multikulturalität auch eine entscheidende Rolle im Leben aller Kinder.

Ich arbeite seit 2 Jahren als Vertretungslehrerin an einer Grundschule und begegne häufig einer Vielzahl an Schülern mit unterschiedlichen Kulturen und Traditionen. Jedes Kind bringt auch seine eigene Geschichte mit. Diese individuellen Geschichten zu betrachten und den Kindern selbst näher zu bringen, ist meiner Meinung nach essentiell. Die Motivation für die folgende Thematik erschließt sich auch größtenteils hieraus. Ein Bewusstsein für Diversität und deren Hintergründe ist meines Erachtens von großer Bedeutung. Nur so gelingt es, Schülern die gesellschaftlichen Strukturen und den damit einhergehenden Wandel zu veranschaulichen. Mit zu den wichtigsten Bildungsaufgaben der Schule gehört es, Schülern den Zugang zur Gesellschaft zu öffnen, damit sie auch Teil dieser werden können. Damit dies gelingen kann, muss auch die Multikulturalität Thema des Unterrichts werden.

1.2 Thematik und Schwerpunktsetzung

In der folgenden Arbeit wird die multikulturelle Gesellschaft anhand der deutschen Migrationsgeschichte untersucht. Hierbei spielen im Laufe der Arbeit der Multikulturalitäts- und der Migrationsbegriff eine essentielle Rolle. Die Migrationsgeschichte Deutschlands begrenzt sich in dieser Arbeit auf das

¹ G. Zecha, Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 15.

Anwerben von Gastarbeitern ab 1955 und die Flüchtlingswelle im Jahre 2015. Die Begründung für die Schwerpunktsetzung wird im Laufe der Arbeit genauer erläutert.

1.3 Forschungsstand

Bislang wurden kaum empirische Studien zur Thematisierung von Multikulturalität im Geschichtsunterricht der Primarstufe veröffentlicht. Dennoch gibt es einige Studien, aus welchen Rückschlüsse für die Unterrichtsplanung gezogen werden können. So veröffentlicht die Shell Jugendstudie 2019 empirische Untersuchungen zu den Wertvorstellungen und Einstellungen deutscher Jugendlicher. Die in der Studie erwähnten Interessen können als Ansatz für den Unterricht genutzt werden. Obwohl die Studie Jugendliche zwischen zwölf und 15 Jahren untersucht, können die Ergebnisse auch auf die Primarstufe bezogen werden, da die geplante Unterrichtseinheit am Ende der Primarstufe durchgeführt werden soll. Dementsprechend weicht das Alter von den untersuchten Jugendlichen nur minimal ab. Die Studie kam zu dem Ergebnis, dass vier von fünf Jugendlichen kulturelle Vielfalt als sehr positiv wahrnehmen.² „Jugendliche in Deutschland sind weiterhin in ihrer großen Mehrheit tolerant gegenüber anderen Lebensformen, Minderheiten und sozialen Gruppen.“³ Hinzu kommt, dass die Familie und die sozialen Beziehungen zu den wichtigsten Wertorientierungen der Jugendlichen gehören.⁴ So kann die Migrationsgeschichte der eigenen Familie ebenfalls von großer Bedeutung sein. Anhand den in der Shell Studie veröffentlichten Interessen deutscher Jugendlicher können bereits die ersten Ansätze für die Unterrichtsplanung gebildet werden. Der Aspekt der Multiperspektivität, der in dieser Arbeit ebenfalls eine entscheidende Rolle spielt, wurde in einer Studie des Geschichtsdidaktikers Bodo von Borries im Jahre 1992 untersucht. Hier wurde Schülern eine historische Situation mit der Frage dargestellt, wie sie in dieser Situation handeln würden.⁵ Es wurde deutlich, dass sich die Schüler nach heutigen Maßstäben orientierten und es ihnen nicht gelang, sich in die damalige Zeit hineinzusetzen. Es kann als Gefahr für die

² Shell: Shell Jugendstudie Zusammenfassung, in: Shell, 2019, https://www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [24.08.2021]. S. 16.

³ Ebd., S. 18.

⁴ Vgl. ebd., S. 21.

⁵ Vgl. J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln, Böhlau. 1994, S. 53.

Freiheit und den Frieden angesehen werden, wenn es Schülern nicht gelingt, fremdartiges Handeln mit anderen Traditionen oder Mentalitäten zu erklären.⁶ Demnach stellt die Multiperspektivität ebenfalls eine Kompetenz dar, welche im Unterricht gefördert werden muss. Die Ergebnisse dieser beiden empirischen Untersuchungen können als Ansatz für die Arbeit und die geplante Unterrichtseinheit genutzt werden.

1.4 Aufbau und Zielsetzung

Ziel dieser Arbeit ist es, die Schüler auf die vorhandenen gesellschaftlichen Strukturen hinzuweisen. Ein wichtiger Punkt hierbei ist auch, dass die Schüler die kulturelle Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft nicht nur kennenlernen, sondern eigenständig die Hintergründe von Multikulturalität genauer analysieren und deren historischen Kontext miteinbeziehen können. Kinder begegnen in ihrer Klasse, in ihrer Nachbarschaft, in ihrem Sportverein oder auch in ihrem Freundeskreis diversen kulturell unterschiedlichen Menschen. Hierbei können Fragen zu deren Einwanderungsgeschichte entstehen. Mit Rückschluss auf die Einwanderungsgeschichte können Kinder bestimmte Lebensumstände, Werte und Normen verstehen. Hierdurch entwickeln sie ein besonderes Empathiegefühl für ihre Mitmenschen. Daraus schließe ich, dass die Wertschätzung anderer Kulturen und Lebensgeschichten für ein gemeinsames Zusammenleben innerhalb einer Gesellschaft von Bedeutung ist. Mit Rückgriff auf die Vergangenheit und deren Auswirkungen auf das heutige Leben lernen die Schüler, sich in der Zeit zu orientieren und Rückschlüsse für die Zukunft zu ziehen. Hierdurch kann ein sehr wichtiges Ziel historischen Lernens verwirklicht werden: die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins.

Im ersten Schritt soll das notwendige Fachwissen der Lehrperson erläutert werden. Hierbei wird zunächst der Multikulturalitätsbegriff genauer beschrieben. Daraufhin wird die deutsche Migrationsgeschichte erläutert. Nach dem fachwissenschaftlichen Teil folgt eine kurze Verknüpfung des historischen Lernens mit dem Sachunterricht. Da historisches Lernen in der Primarstufe durch den Sachunterricht realisiert wird, muss auch in dieser Arbeit der Sachunterricht thematisiert werden. Auf dieser Grundlage basierend wird dann

⁶ Vgl. J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln, Böhlau, 1994, S. 55.

untersucht, inwiefern sich die Thematik für die Primarstufe eignet. Hierbei werden die didaktischen Konzepte des Geschichtsunterrichts aufgegriffen und mit der zu planenden Unterrichtseinheit verknüpft. Dieses Kapitel stellt den fachdidaktischen Teil der Arbeit dar. Hier wird auch der Bezug zum Kerncurriculum und eine didaktische Profilierung vorgenommen. Zudem werden in diesem Kapitel die ausgewählten Methoden vorgestellt und begründet. Mithilfe des fachdidaktischen Teils der Arbeit kann dann die geplante Unterrichtsstunde vorgestellt werden.

2. Die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland

Die Fachlichkeit einer Lehrperson spielt für den Unterricht eine entscheidende Rolle. Sie gehört zu den Professionen einer kompetenten Lehrperson und muss im Vorfeld zu jeder Thematik angeeignet werden. Das folgende Kapitel widmet sich dem fachwissenschaftlichen Teil der Arbeit.

2.1 Die Disambiguierung der Begriffe Multikulturalität und Migration /

Multikulturalität

Heutzutage ist das Thema *Multikulturalität* immer noch sehr präsent. Dennoch ist sie kein neues Phänomen, sondern sie ist bereits im Altertum zu beobachten gewesen. Laut Zecha haben multikulturelle Gesellschaften bereits in der österreich-ungarischen Monarchie einen erkennbaren Höhepunkt erreicht⁷. „Wir erleben also heute erneut und in vielen Lebensbereichen ganz unmittelbar das Zusammentreffen mehrerer Kulturen innerhalb nationaler Grenzen“⁸. Laut Schmidtke ist die Handhabung religiöser und kultureller Vielfalt essentiell für den modernen Liberalismus. „Es gehört zu den grundlegenden Fragen des liberalen politischen Denkens, der Frage nachzugehen, wie mit kulturellen, religiösen oder ideologischen Differenzen gesellschaftlich und politisch umzugehen ist, ohne die Integration des politischen Gemeinwesens und seiner Institutionen zu gefährden.“⁹

⁷ Vgl. G. Zecha, Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), *Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium*, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 11

⁸ Ebd., S. 11.

⁹ O. Schmidtke: *Multikulturalität als zivilgesellschaftliche Gestaltungsaufgabe*, in: E. Ariëns/ E. Richter/ M. Sicking (Hg.): *Multikulturalität in Europa: Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft*, Bielefeld: transcript, 2002, S. 22.

Bevor die Begriffe *Multikulturalität* und *Migration* genauer erläutert werden, gilt es, die Begrifflichkeiten *Gesellschaft* und *Kultur* genauer zu erläutern. In der späteren Begriffsklärung wird deutlich, dass dies erforderlich ist, um das Phänomen der Multikulturalität zu verstehen. Eine Gesellschaft kann laut Beyersdörfer als eine Gesamtheit sozialer Beziehungen verstanden werden. Beyersdörfer spezifiziert, dass diese Gesamtheit „innerhalb einer von anderen abgrenzbaren Einheit von Menschen, die einen eigenen geographischen Raum bewohnen und ihr Zusammenleben eigenständig organisieren“¹⁰ entsteht. In einer Gesellschaft wird der Mensch zum Akteur, der wiederum genau diese gesellschaftlichen Strukturen hervorbringt. Dieses menschliche Tun erfolgt aber keineswegs aktiv. Hinzukommt, dass sich innerhalb dieser Gesellschaft auch Kulturen etablieren. Als *Kultur* versteht Beyerdörfer all dies, was nicht zur Natur des Menschen gezählt werden kann.¹¹ Hier fügt er hinzu, dass das Essen und die Geburt, die zu den natürlichen Vorgängen gehören, schon kulturell ausgestaltet sind.¹² Hier kann ergänzt werden, dass *Kultur* die Gesamtheit der menschlichen Schöpfung ist, aber im Einzelfall die Schwierigkeit darin liegt, eine klare Grenze zwischen „rein natürlichen“ und „kulturell ausgeprägten“ Verhaltensweisen zu ziehen.¹³

Der Begriff der Multikulturalität meint nach Beyersdörfer die gleichzeitige Anwesenheit verschiedener kultureller Gruppen, wobei aber offen bleibt, ob die innerhalb dieser Gesellschaft existierenden Kulturen friedlich oder konflikthaft miteinander interagieren.¹⁴ Hierdurch wird deutlich, dass der Multikulturalitätsbegriff ausschließlich die Existenz verschiedener Kulturen thematisiert und weniger die damit aufkommenden Chancen und Risiken. Häufig wird neben der Multikulturalität der Begriff der *Interkulturalität* angeführt. Hierbei bezieht sich die Interkulturalität vielmehr auf den Umgang innerhalb der Gesellschaft. „Es ist das »Inter« das Zwischen, worauf sich dieser Umgang bezieht, gegenüber dem »Multi«, dem bloßen »Mehr«“¹⁵. Dies impliziert die Deckungsungleichheit der beiden Begriffe. Während die Multikulturalität Bedingung für

¹⁰ F. Beyersdörfer: *Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln*, Münster: Lit, 2004, S. 19.

¹¹ Vgl. F. Beyersdörfer: *Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln*, Münster: Lit, 2004, S. 34 ff..

¹² Vgl. ebd., S. 34 ff..

¹³ Vgl. ebd., S. 35.

¹⁴ Vgl. F. Beyersdörfer: *Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln*, Münster: Lit, 2004, S. 43.

¹⁵ Ebd., S. 43.

Interkulturalität ist, ist dies umgekehrt nicht der Fall. Nach Rethmann betont die Interkulturalität Verbindungen zwischen Menschen verschiedenster Kulturen.¹⁶ Hierbei ist es essentiell, auch den Unterschied zum Multikulturalismus herzustellen. „Während die »Multikulturalität« vielmehr einen gesellschaftlichen Zustand beschreibt, stützt sich der »Multikulturalismus« auf eine politische Bewegung und Lebenseinstellung.“¹⁷ Ähnlich zur Interkulturalität, wertet der Multikulturalismus den gesellschaftlichen Zustand vielmehr aus. „Es empfiehlt sich, immer dann, wenn kulturelle Vielfalt, kultureller Pluralismus, cultural diversity als gegebene Wirklichkeit gemeint ist, den Begriff Multikulturalität zu verwenden – in Abgrenzung zum Multikulturalismus mit seinen politischen, pädagogischen, ideologischen Konnotationen, die im Bereich der wertenden und appellierenden Funktionen der jeweiligen Begriffsprägung liegen.“¹⁸ Eine multikulturelle Gesellschaft kann somit auf unterschiedliche Weise beschrieben werden.

Ein deskriptiver Begriff

Die bloße Anerkennung, dass in einer Gesellschaft innerhalb nationaler Grenzen zwei oder mehrere Kulturen existieren, kann laut Zecha durch die Multikulturalität oder kulturellen Pluralismus beschrieben werden.¹⁹ „Eine deskriptive Verwendung des Begriffs der multikulturellen Gesellschaft lässt es grundsätzlich offen, ob eine multikulturelle Gesellschaft als etwas Gutes oder als etwas Schlechtes betrachtet wird und ob diese Art von Gesellschaft durch politische Maßnahmen erhalten, vertieft oder aber verhindert und, sofern überhaupt möglich, abgeschafft werden soll.“²⁰ Eine deskriptive Verwendung kann ebenfalls mit dem Begriff des Multikulturalismus vorgenommen werden. Hier wird beschreibend festgestellt, dass die in einer Gesellschaft vorhandenen Kulturen in ihren Rechten und Pflichten gleichgestellt sind (z. B. in der österreichisch-ungarischen Monarchie).²¹

¹⁶ Vgl. F. Beyersdörfer: Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln, Münster: Lit, 2004, S. 43.

¹⁷ Ebd., S. 45.

¹⁸ Ebd., S. 43.r

¹⁹ Vgl. G. Zecha, Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 14.

²⁰ F. Beyersdörfer: Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln, Münster: Lit, 2004, S. 50.

²¹ Vgl. G. Zecha Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 14.

Ein normativer Begriff

Die normative Verwendung des Begriffs bezieht sich verstärkt auf den Umgang mit dieser Diversität. So meint normativer Multikulturalismus, dass die Mitglieder aller Kulturen mit Respekt zu behandeln sind.²² Dies zeigt, dass der normative Begriff „die wechselseitige kulturelle Bereicherung der Gruppen oder die Vielfalt der Gesellschaft durch Zuwanderung“²³ hervorhebt.

Das Aufeinandertreffen diverser Kulturen innerhalb einer Gesellschaft kann durch den Begriff der Multikulturalität deskriptiv ausgelegt werden. Dies ist in den meisten Fällen aber nicht ausreichend, da eine Interaktion dieser Kulturen unausweichlich ist. Hier greift der Multikulturalismus- und der Interkulturalitätsbegriff in seiner normativen Form.

Unter dem Begriff der Migration versteht man den Wechsel des Lebensmittelpunktes von Personen über internationale Grenzen.²⁴ Die dauerhafte Verlagerung des Lebensmittelpunktes ist auf unterschiedliche Ursachen und Beweggründe zurückzuführen. Heckmann nennt als zentrales Motiv der Migration den Wunsch danach, die eigenen Lebensbedingungen zu verbessern.²⁵

Zudem kann der Migrationsbegriff in seine unterschiedlichen Formen unterteilt werden. Diese unterscheiden sich vor allem im Integrationsprozess. Folgende Migrationsformen können aufgeführt werden:

- Internationale Freizügigkeit
- Arbeitsmigration
- Investorenmigration
- Familienmigration
- Fluchtmigration
- Einwanderung ethnisch Zugehöriger
- Bildungsmigration

²² Vgl. G. Zecha, Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 14

²³ F. Beyersdörfer: Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln, Münster: Lit, 2004, S. 50.

²⁴ Vgl. F. Heckmann: Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 23.

²⁵ Vgl. F. Heckmann: Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 22.

- Irreguläre Migration²⁶

Obwohl Migration vermeintlich aufgrund zwingender Motive geschieht, entscheiden sich Menschen freiwillig für diese. „Migration ist in diesem Verständnis ein soziales Handeln, gekennzeichnet durch Motive, durch eine Beurteilung der Handlungsmöglichkeiten und durch die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit der mit der Migration angestrebten Ziele.“²⁷ Diese Arbeit und dahingehend auch die geplante Unterrichtseinheit fokussiert sich vor allem auf die Arbeits- und Fluchtmigration. Wobei auch hier hinzugefügt werden kann, dass die Formen nicht immer scharf voneinander getrennt werden können, was im weiteren Verlauf der Arbeit nochmals deutlich wird.

2.2 Ursachen der Migrationsgeschichte in Deutschland nach 1950

Die Zuwanderungsgeschichte Deutschlands lässt sich durch zahlreiche Ereignisse wiedergeben und analysieren. Jedoch wird für die folgende Arbeit der fachwissenschaftliche Teil eingegrenzt. Da in Deutschland eine Vielzahl an Personen mit türkischem oder syrischem Hintergrund lebt,²⁸ fokussiert sich der fachwissenschaftliche Teil vor allem auf die Migrationsgeschichte dieser beiden Länder. So wird das Anwerben von Gastarbeitern nach 1950 und die Flüchtlingswelle im Jahre 2015 wiedergegeben. Dennoch werden auch andere Länder näher beleuchtet, die eine große interkulturelle Gruppe in Deutschland darstellen. Es folgt eine genauere Erläuterung der Schwerpunktsetzung.

2.2.1 Das Anwerben der Gastarbeiter

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs stand der Aufbau Deutschlands zunächst im Ungewissen. Obwohl viele alliierten Bombenangriffe die innerstädtischen Wohnviertel etwa zu vier Fünfteln zerstört hatten, waren die Produktionsanlagen in der Industrie weniger gravierend davon betroffen.²⁹ „Wenn also die Auswirkungen des Bombenkrieges auf die Industrieanlagen geringer waren als angenommen, kommt die wirtschaftliche Entwicklung während des Krieges

²⁶ Vgl. F. Heckmann: Integration von Migranten: Einwanderung und neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer VS, 2015, S. 25.

²⁷ Ebd., S. 24.

²⁸ Vgl. Statista: Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland von 2018 bis 2020, in: statista, 2021, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/> [26.08.2021]

²⁹ Vgl. U. Herbert: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2003, S. 192.

stärker ins Blickfeld.“³⁰ Dies impliziert eine schnelle Ausweitung der industriellen Produktion während des Krieges, die nur mithilfe ausländischer Zivilarbeiter und Kriegsgefangenen möglich war.³¹ Da die meisten Arbeitnehmer nur saisonal beschäftigt wurden, stand die deutsche Wirtschaft bei Kriegsende einem Arbeitskräftemangel gegenüber, und das bei einer ausgeweiteten Produktionskapazität.³² Dennoch standen zur Nachkriegszeit zunächst andere Probleme im Vordergrund. „Denn durch die wirtschaftliche Lähmungskrise der deutschen Wirtschaft (außer durch politische Entscheidungen der Alliierten vor allem hervorgerufen durch die weitgehende Zerstörung der Transportwege) lagen in der Nachkriegszeit große Teile der Produktionsanlagen in Deutschland still.“³³ Die Ausdehnung der Industriekapazität vom zweiten Weltkrieg wurde vor allem nach der Währungsreform 1948 deutlich. Diese bewirkte einen Aufschwung in den drei Westzonen Deutschlands.³⁴ Laut Herbert waren zwei Voraussetzungen wichtig für die Nutzung dieser Industriekapazität: das entsprechende Kapital und ausreichende Arbeitskräfte.³⁵ Es wurde deutlich, dass der hohe Bedarf an Arbeitskräften mit dem nationalen Arbeitskräftepotential nicht gedeckt werden konnte. Anwerbung und Zuwanderung ausländischer Arbeitskräfte schienen ein Mittel zu sein, die Lücke am Arbeitsmarkt zu schließen.³⁶ Um den Umfang und die Zusammensetzung der Migration kontrollieren zu können, wurde das bereits zur Vorkriegszeit „entwickelte System der zwischenstaatlichen Anwerbevereinbarungen“³⁷ genutzt und verfeinert. Es galt, den anwerbenden Ländern den Zugang zum Arbeitsmarkt des Abwanderungslandes zu garantieren und den Abwanderungsländern einen „Einfluss auf Zusammensetzung der Abwanderung sowie auf die Arbeits- und Lebensbedingungen der Migranten im Zielland zu nehmen.“³⁸ Hier greifen die Anwerbeverträge. Die Staaten, mit welchen die Bundesrepublik Anwerbeverträge schloss, waren Italien (1955),

³⁰ Vgl. U. Herbert: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2003, S. 192.

³¹ Vgl. ebd., S. 193.

³² Vgl. ebd., S. 193.

³³ Ebd., S. 193.

³⁴ Vgl. ebd., S. 193.

³⁵ Vgl. ebd., S. 193.

³⁶ Vgl. J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz: Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 9.

³⁷ J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz: Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 9 ff.

³⁸ Ebd., S. 10.

Spanien und Griechenland (1960), die Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal (1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968).³⁹

Italien

Die ersten Gastarbeiter, die nach Deutschland kamen, wurden aus Italien angeworben. Nach dem zweiten Weltkrieg wurde ein bilaterales Anwerbeabkommen entwickelt.⁴⁰ Darüber hinaus wurde Italien in die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) aufgenommen, die im Rahmen der Römischen Verträge entwickelt wurde und eine Freizügigkeit von Arbeitskräften gewährleistete.⁴¹ In welcher Form sich diese Freizügigkeit ausdrückte, wird im weiteren Verlauf genauer erläutert. Das bilaterale Abkommen zwischen Deutschland und Italien stellte die erste Phase der italienischen Abwanderung nach Deutschland dar, „in der die Migration von staatlichen Institutionen reguliert und gesteuert sowie durch Emigrationszentren verwaltet wurde.“⁴² Das deutsch-italienische Anwerbeabkommen von 1955 orientierte sich hierbei an alten Verwaltungstraditionen, wie sie bis zum zweiten Weltkrieg üblich waren. Laut Sala standen weniger unmittelbare Verhandlungen im Mittelpunkt, die einen Abschluss des Abkommens gewährleisten hätten, sondern es wurde vielmehr auf die Kontinuität der Anwerbung italienischer Arbeitskräfte gesetzt.⁴³ Die Abwanderung vermehrter Arbeitskräfte stellte für Italien ebenso eine große Entlastung dar. Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit in Italien wurde die Abwanderung als Lösung des ökonomischen Problems angesehen.⁴⁴ Die Aufmerksamkeit der italienischen Regierung „galt dementsprechend hauptsächlich dem »quantitativen Faktor« der Emigration, das heißt: Die italienische Seite war daran interessiert, dass möglichst viele

³⁹ Vgl. J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz: Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 10 ff..

⁴⁰ Vgl. G. Prontera: Das Emigrationszentrum in Verona. Anwerbung und Vermittlung italienischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland 1955-1975, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 89.

⁴¹ Vgl. ebd., S. 89.

⁴² Ebd., S. 89.

⁴³ Vgl. R. Sala: Die migrationspolitische Bedeutung der italienischen Arbeitswanderung in die Bundesrepublik, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 72.

⁴⁴ Vgl. G. Prontera: Das Emigrationszentrum in Verona. Anwerbung und Vermittlung italienischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland 1955-1975, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 90.

Arbeitslose im Ausland eine Beschäftigung finden.“⁴⁵ In beiden Hinsichten schien die Abwanderung der Arbeitskräfte somit eine Entlastung zu sein. Anfang der 1960er Jahre konnte sich durch die Anwerbung der italienischen Arbeitskräfte ein Anwerbesystem etablieren. „Der mittelfristige Erfolg der Anwerbung in Italien entsprach dem Siegeszug der forcierten Zentralisierung der Arbeitsmigration, welche die gesamte Zuwanderung aus dem Mittelmeerraum nach Westdeutschland prägte.“⁴⁶ Nach 1962 scheiterte aber die italienische Anwerbung italienischer Arbeitskräfte. „Denn die Einführung der Freizügigkeit in der EWG beseitigte die wichtigste Voraussetzung des Anwerbesystems: die Einschränkung individueller Migrationsfreiheit.“⁴⁷ Die in der EWG benannten Grundfreiheiten beinhalteten die Freiheit von Waren, Kapital, Dienstleistungen und der Arbeitskräfte.⁴⁸

Griechenland und Spanien

Ab 1960 standen die formalisierten Migrationsbeziehungen im Rahmen bilateraler Wanderungsverträge mit Griechenland und Spanien im Fokus.⁴⁹ Ähnlich wie bei Italien, erhofften sich auch die Griechen und Spanier, von der Abwanderung zu profitieren. Die beiden Länder sahen im gesicherten und privilegierten Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt eine Gelegenheit, „über Arbeitsmigration sozialen Druck abzuleiten und durch die Rücküberweisung von Lohnersparnissen gewissermaßen in Devisenzuflüsse umzuwandeln.“⁵⁰ Das bilaterale Wanderungsabkommen mit Griechenland und Spanien unterschied sich vom italienischen Abkommen. Deutschland innovierte ab 1960 die Anwerbeverträge mithilfe eines Listenverfahrens. „Es erlaubte dem Partnerstaat,

⁴⁵ J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz: Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 10

⁴⁶ R. Sala: Die migrationspolitische Bedeutung der italienischen Arbeitswanderung in die Bundesrepublik, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 86.

⁴⁷ Ebd., S. 86.

⁴⁸ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), in: bpb, [online] <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176910/europaeische-wirtschaftsgemeinschaft-ewg> [24.08.2021]

⁴⁹ Vgl. C. A. Rass, (2012). Die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit Griechenland und Spanien im Kontext eines europäischen Migrationssystems, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 53.

⁵⁰ C. A. Rass, (2012). Die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit Griechenland und Spanien im Kontext eines europäischen Migrationssystems, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, 54.

unabhängig von den Anforderungen deutscher Arbeitgeber Bewerberpools zu bilden, aus denen eingehende Stellenangebote besetzt werden konnten“.⁵¹

Die Türkei

Die Bundesrepublik hatte 1961 immer noch das Interesse, den hohen Bedarf an Arbeitskräften mithilfe von Anwerbeabkommen zu decken. Auf der anderen Seite hatten aber auch die „Entsendeländer“ weiterhin großes Interesse daran, ihren Arbeitsmarkt zu entlasten.⁵² Das gleiche Interesse verfolgte auch die türkische Militärregierung. „Die befristete Emigration von »überschüssigen« Arbeitskräften sollte nicht nur den Arbeitsmarkt entlasten, sondern auch dringend benötigte Devisen ins Land holen; später sollten die durch den Auslandsaufenthalt qualifizierten Rückkehrer die Modernisierung der einheimischen Wirtschaft fördern.“⁵³ Damit verfolgte die türkische Regierung eine Reform- und Modernisierungspolitik. Am 3. Oktober 1961 wurde dann die deutsch-türkische Anwerbevereinbarung getroffen.⁵⁴ Das türkische Abkommen unterschied sich allerdings in einigen Punkten von den anderen Ländern. Mit Ausnahme von Marokko und Tunesien wurde bei den anderen Ländern die Dauer des Aufenthalts nicht zeitlich beschränkt und auf eine Verlängerungsmöglichkeit hingewiesen.⁵⁵ Hinzu kam die Forderung der gesundheitlichen Eignung der türkischen Arbeitskräfte. Diese Forderung fand sich ebenfalls nur in den Abkommen mit der Türkei und Tunesien wieder.⁵⁶ Bezüglich des Familiennachzugs wurde ebenfalls zwischen den Ländern differenziert. „In den Abkommen mit Italien, Spanien, Griechenland und Portugal gab es jeweils einen Artikel, der freundlich auf die Möglichkeit eines Familiennachzugs hinwies“,⁵⁷ sollte ausreichend Wohnraum nachgewiesen werden können. Dieser Ausschnitt ist in den Abkommen mit Jugoslawien,

⁵¹ Vgl. C. A. Rass, (2012). Die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit Griechenland und Spanien im Kontext eines europäischen Migrationssystems, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, 64.

⁵² Vgl. M. Jamin: Fremde Heimat – Zur Geschichte der Arbeitsmigration, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 146.

⁵³ Ebd., S. 146.

⁵⁴ Vgl. ebd., S. 147.

⁵⁵ Vgl. ebd., S. 149.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 149.

⁵⁷ M. Jamin: Fremde Heimat – Zur Geschichte der Arbeitsmigration, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, 149.

Tunesien, Marokko und der Türkei nicht vorzufinden.⁵⁸ Nichtsdestotrotz wurde bereits nach kurzer Zeit deutlich, wie bedeutsam die türkischen Arbeitnehmer für die deutsche Wirtschaft waren. Dies führte wiederum zu den ersten Überlegungen, die Zwei-Jahres-Frist der türkischen Arbeitskräfte abzuschaffen.⁵⁹ Die Bedeutung der türkischen Arbeitnehmer wurde vor allem bei den deutschen Unternehmen ersichtlich. Es entsprach nicht ihrem Interesse, „alle zwei Jahre eingearbeitete türkische Arbeitskräfte, mit denen sie sehr zufrieden waren, wieder nach Hause zu schicken, um neue anzulernen, für die sich dann die Sprach- und Eingewöhnungsprobleme jedesmal neu stellen würden.“⁶⁰ So wurde bereits im November 1962 in Erwägung gezogen, die Zwei-Jahres-Frist der türkischstämmigen Gastarbeiter abzuschaffen.

Jugoslawien

Unmittelbar nach dem zweiten Weltkrieg war eine deutsch-jugoslawische Kooperation unvorstellbar. Dies war vor allem durch die Machtkonsolidierung der Kommunistischen Partei in Jugoslawien begründet.⁶¹ Doch der Bruch zwischen Tito und Stalin im Jahre 1948 führte eine Annäherung Jugoslawiens an die westliche Welt herbei.⁶² „Der jugoslawisch-sozialistische Alleingang und die außenpolitische Position Jugoslawiens außerhalb des Ostblocks wurden von den westeuropäischen Staaten und den USA mit großzügigen Krediten belohnt, was auch schrittweise zu einer Verbesserung der deutsch-jugoslawischen Beziehungen führte.“⁶³ Trotzdem war in den 1950er Jahren an eine Arbeitsmigration aus Jugoslawien nicht zu denken. Die jugoslawische Regierung erschwerte eine Abwanderung durch administrative Maßnahmen mit der Begründung, dass zunächst die Arbeitspotentiale innerhalb des Landes ausgeschöpft werden müssten.⁶⁴ Die gesamtwirtschaftliche Lage Jugoslawiens

⁵⁸ Vgl. M. Jamin: Fremde Heimat – Zur Geschichte der Arbeitsmigration, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, 149.

⁵⁹ Vgl. ebd., S. 150.

⁶⁰ Ebd., S. 150.

⁶¹ K. Novinscak: Auf den Spuren von Brandts Ostpolitik und Titos Sonderweg: deutsch-jugoslawische Migrationsbeziehungen in den 1960er und 1970er Jahren, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 136.

⁶² Vgl. ebd., S. 136.

⁶³ Vgl. ebd., S. 136.

⁶⁴ Vgl. K. Novinscak: Auf den Spuren von Brandts Ostpolitik und Titos Sonderweg: deutsch-jugoslawische Migrationsbeziehungen in den 1960er und 1970er Jahren, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C.

verschlechterte sich hingegen. Erneut „wurde die Arbeitsmigration als Entlastungsventil für den durch hohe Arbeitslosigkeit belasteten Arbeitsmarkt erkannt“. ⁶⁵ Mithilfe der bilateralen Abkommen wurde der „Export“ von jugoslawischen Arbeitslosen in westliche Anwerbestaaten staatlich forciert. ⁶⁶ Die deutsch-jugoslawischen Anwerbeverträge im Jahre 1968 bewirkten eine förmliche Massenbewegung. ⁶⁷ Personen mit einem hohen Bildungsniveau entschieden sich weniger dazu, abzuwandern. Die Abwanderer waren vor allem junge Menschen, die zuvor im Agrarsektor tätig waren. ⁶⁸ Überrepräsentiert waren bis zum Anwerbestopp „jugoslawische Arbeitnehmer aus Kroatien und Bosnien-Herzegowina, da sich auf diese Regionen viele Anforderungen deutscher Betriebe konzentrierten.“ ⁶⁹

Fahr- und Wohnsituation

Eine beliebte Transfermöglichkeit stellte der Zug dar. Flugzeuge wurden von der Bundesanstalt für Arbeit aus Kostengründen erst in den 1970er Jahren eingesetzt. ⁷⁰ Die Zugreisen waren äußerst beschwerlich für die ausländischen Arbeitnehmer. „Die vollbesetzten Wagen, die nur Sitzplätze hatten, wurden äußerst unzureichend gewartet und gesäubert. Probleme mit der Wasserversorgung, im Winter auch mit der Heizung, waren die Regel.“ ⁷¹ Hinzu kam, dass aufgrund der niedrigen Rückenlehnen keine Möglichkeit bestand, den Kopf anzulehnen. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Bundesbahn die Nahverkehrswagen (B3y-Wagen) als Sonderzüge einsetzte. ⁷² Erst ab den 1970er Jahren wurden die Transferbedingungen verbessert, als das Flugzeug zur Konkurrenz für die Bundesbahn wurde. ⁷³ Nachdem die Sonderzüge in München endeten, wurden die Menschen dort von Mitarbeitern der Weiterleitungsstelle

Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 136.

⁶⁵ K. Novinscak: Auf den Spuren von Brandts Ostpolitik und Titos Sonderweg: deutsch-jugoslawische Migrationsbeziehungen in den 1960er und 1970er Jahren, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 136.

⁶⁶ Vgl. ebd., S. 137.

⁶⁷ Vgl. ebd., S. 137 ff.

⁶⁸ Vgl. ebd., S. 137.

⁶⁹ Ebd., S. 138.

⁷⁰ Vgl. J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 153

⁷¹ Ebd., S. 153.

⁷² Vgl. ebd., S. 153 ff.

⁷³ Vgl. ebd., S. 153 ff.

empfangen.⁷⁴ Daraufhin wurden sie mit einer Mahlzeit versorgt „und dann zu den Zügen gebracht, mit denen sie zu ihren Arbeitgebern im gesamten Bundesgebiet führen.“⁷⁵

Die Bedingungen verbesserten sich allerdings mit der Ankunft in den firmeneigenen Wohnheimen nicht. Zu den äußerlichen Bedingungen lässt sich festhalten, dass sich die meisten Unterkünfte auf dem Betriebsgelände befanden und zum Teil auch von einem Stacheldrahtzaun umgeben waren.⁷⁶ Die Lager waren ein Massenquartier und zudem schnell und billig errichtet worden.⁷⁷ Die Behausung im Lager stellten Baracken dar. Das Leben innerhalb der Baracke war „durch räumliche Enge und niedrigen Komfort charakterisiert.“⁷⁸ Um den Wohnungsmarkt nicht weiter zu belasten, wurde die Unterbringung der Migranten auf die Arbeitgeber übertragen.⁷⁹ Die Aufwandsminimierung für die Unterkünfte kam den Ideen der Regierung geradezu entgegen. Der Gedanke eines temporären Aufenthalts steuerte dies jedoch entgegen, da „durch eine verbesserte Unterbringung die Abwanderung der angeworbenen Arbeitsmigranten“⁸⁰ verhindert werden könnte. Ab 1960 wurden die provisorischen Unterkünfte der ausländischen Arbeitskräfte in Frage gestellt. Laut Oswald und Schmidt war ein Grund hierfür, dass die Ausländerbeschäftigung expandierte und die Migranten weniger als Saison-, sondern eher als Dauerarbeitskräfte beschäftigt worden sind.⁸¹ „So entstanden auch nach 1960 zahlreiche neue Baracken und Barackenlager für »Gastarbeiter«.“⁸² Dennoch wurde auf eine mittlere Ausstattung gesetzt, mit der Begründung, dass die ausländischen Arbeitskräfte keine hohen Ansprüche hatten.⁸³ „Die Zimmer waren mit übereinandergestellten Betten mit Stahlrahmen, mit einem Spind und mit einem Stuhl pro Person und einem Tisch

⁷⁴ J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 154.

⁷⁵ Ebd., S. 154.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 158.

⁷⁷ Vgl. B. Schmidt & A. von Oswald A: „Nach Schichtende sind sie immer in ihr Lager zurückgekehrt...“ – Leben in „Gastarbeiter“-Unterkünften in den sechziger und siebziger Jahren, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 184.

⁷⁸ Ebd., S. 184.

⁷⁹ Vgl. ebd., S. 186.

⁸⁰ Ebd., S. 187.

⁸¹ Vgl. ebd., S. 187.

⁸² Vgl. ebd., S. 188.

⁸³ Vgl. ebd., S. 189.

für alle Zimmerbewohner, Vorhängen und einfachen Tapeten ausgestattet. Kochgelegenheiten gab es in einer zentral gelegenen Küche, wo sich je zwei Personen eine Kochplatte teilten und für jeden Bewohner ein kleines Wandschränkchen für die Aufbewahrung von Geschirr vorhanden war.“⁸⁴ Dennoch fehlte es deutlich an Platz und den damit einhergehenden Rückzugsmöglichkeiten. Laut Oswald und Schmidt rufen solche Massenunterkünfte den vollständigen Verlust der Privatsphäre hervor.⁸⁵ „Räumliche Segregation und Isolation nach außen und ein umfassendes Reglement nach innen verstärkten den Zustand einer entindividualisierten Zwangsgemeinschaft.“⁸⁶

Privat- und Familienleben

Freizeitaktivitäten oder andere Vergnügungen hielten sich bei vielen Gastarbeitern in Grenzen. Laut Oswald und Schmidt beschränkte sich die Freizeitgestaltung auf das Unterkunftsgelände und die sozialen Kontakte auf die Mitbewohner.⁸⁷ Zudem führte die anstrengende Arbeit und die darauffolgenden Haushaltsaufgaben dazu, dass kaum noch Kraft für weitere Aktivitäten blieb. „Da blieb bei manchen kaum Raum, die eigene eingekapselte Situation zu verändern. Seine Freizeit vergehe mit »Schreiben und Schlafen«, berichtete ein spanischer Bewohner der Opel-Wohnheime 1965.“⁸⁸ Dennoch gab es zum Teil Freizeitangebote auf dem Unterkunftsgelände, die auch genutzt wurden. So wurden beispielsweise Boccia, Tischtennis und Fußball gespielt.⁸⁹

Viele Familienmitglieder der Gastarbeiter befanden sich noch im Heimatland. Mit dem am 23. November 1973 verhängten Anwerbestopp sollte eine weitere Einreise von Migranten verhindert werden, doch stattdessen wurde das Gegenteil erreicht.⁹⁰ Die Gastarbeiter standen nun vor der Entscheidung, in ihr Heimatland zurückzukehren oder einen längeren Aufenthalt in Deutschland zu

⁸⁴ B. Schmidt & A. von Oswald A: „Nach Schichtende sind sie immer in ihr Lager zurückgekehrt...“ - Leben in „Gastarbeiter“-Unterkünften in den sechziger und siebziger Jahren, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 198.

⁸⁵ Vgl. ebd., S. 200.

⁸⁶ Ebd., S. 202.

⁸⁷ Vgl. ebd., S. 205.

⁸⁸ Ebd., S. 205.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 206.

⁹⁰ Vgl. A. Asligül: Vom "Gastarbeiter" zum "Deutschtürken"?: Studien zum Wandel türkischer Lebenswelten in Duisburg. Würzburg: Ergon V, 2018, S. 38.

planen. „Aufgrund der Schwierigkeit, in der Türkei den Lebensunterhalt zu verdienen, erwies sich der temporäre Verbleib in Deutschland für viele Familien von Vorteil.“⁹¹ So definiert sich vor allem die Phase von 1973 bis 1979 durch Familienzusammenführungen und den Nachzug von Familienmitgliedern.⁹²

2.2.2 Die deutsche Flüchtlings- und Asylpolitik nach 2015

Im folgenden Kapitel wird vermehrt der Begriff „Flüchtling“ verwendet. Die politische Korrektheit des Begriffs ist umstritten, da das Suffix „-ling“ den Begriff versachlicht und persönliche Hintergründe von Personen hierdurch in den Hintergrund rücken.⁹³ Ich möchte hiermit darauf hinweisen, dass ich mich von dieser negativen Konnotation distanzieren und der Begriff aus Gründen der Einfachheit genutzt wird.

Die Flüchtlingskrise 2015/16

Eine „Flüchtlingskrise“ wie sie heutzutage genannt wird, kann auf unterschiedlichen Ebenen genauer analysiert werden. Laut Luft gilt es, in solch einer Bewegung zunächst die Krise der Flüchtlinge genauer zu untersuchen.⁹⁴ Dennoch kann ergänzt werden, dass die Krisensituation in vielerlei Hinsicht erlebt wird. Dies meint vor allem die Betroffenheit der Zielländer. Die Krise zeigt sich in den Zielländern, wenn die Aufnahmekapazitäten überfordert und beispielsweise Überfremdungsängste geschürt werden.⁹⁵ Bevor die Situation in den Zielländern erläutert wird, sollen aber zunächst die Motive der Migranten genauer beleuchtet werden. Hierbei wird dann auch die Unterscheidung zwischen einer einfachen Migration und einer Asylmigration getroffen. Menschen, die „ein Land erreicht haben, das sie vor Verfolgung und wirtschaftlicher Not schützen kann, und trotzdem weiterwandern (um zu Familienangehörigen zu gelangen [...] oder weil sie sich in einem bestimmten Land besondere Chancen versprechen), werden sie zu Migranten. Wenn sie in diesem Land einen Asylantrag stellen, gehört dies – zur Asylmigration.“⁹⁶ In der

⁹¹ A. Asligül: Vom "Gastarbeiter" zum "Deutschtürken"? Studien zum Wandel türkischer Lebenswelten in Duisburg. Würzburg: Ergon V, 2018, S. 39.

⁹² Vgl. ebd., S. 39.

⁹³ Vgl. Sächsischer Flüchtlingsrat: ZUM BEGRIFF „FLÜCHTLING“, in: sächsischer Flüchtlingsrat, <https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de/de/zum-begriff-fluechtling/> [24.08.2021]

⁹⁴ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017, S. 8.

⁹⁵ Vgl. ebd., S. 10.

⁹⁶ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017, S. 14.

Migrationsforschung wird zwischen Anziehungs- und Abstoßungsfaktoren unterschieden. Zu den Abstoßungskriterien, auch Push-Faktoren genannt, zählen beispielsweise politische militärische Konflikte, Umweltkrisen, die Bevölkerungsentwicklung und die Regierung in den Abgabeländern.⁹⁷ Anziehungskräfte (Pull-Faktoren) können dagegen „zunehmende internationale wirtschaftliche Disparitäten und deren weltweite Wahrnehmung durch Verbreitung von Bildern des westlichen Lebensstils mittels elektronischer Massenmedien und sozialer Netzwerke“ darstellen.⁹⁸ Dennoch muss hinzugefügt werden, dass Push- und Pull-Faktoren oftmals nicht die einzigen Gründe darstellen. „Es müssen auch Gelegenheitsstrukturen für Wanderungen vorhanden sein – bei fehlender Realisierungsmöglichkeit wirken sich auch starke Abstoßungs- oder Anziehungskräfte nicht entscheidend aus.“⁹⁹ Dies impliziert, dass grundlegende Ressourcen gegeben sein müssen, damit Push- und Pull-Faktoren überhaupt wirken können.

Syrien

Der Syrienkrieg entstand 2011 im Rahmen des „arabischen Frühlings“. Dieser definierte sich durch die gesellschaftlichen Konfrontationen zwischen dem Regime der Baath-Partei und dem Assad-Clan „und heterogenen, teils prowestlichen, liberalen und potenziell demokratischen oppositionellen Kräften, die bald darauf wie in anderen arabischen Ländern auch auf die Konkurrenz islamistischer Gruppierungen ganz unterschiedlicher geistig-politischer Orientierung trafen.“¹⁰⁰ Der Bürgerkrieg in Syrien ist gekennzeichnet durch vermehrte Angriffe auf die Zivilbevölkerung. Teile der Bevölkerung werden sowohl vom Assad-Regime als auch von regierungsfreundlichen Milizen in wechselnder Koalition „in Geiselschaft genommen und systematisch von der Versorgung mit Nahrungsmitteln und medizinischer Versorgung abgeschnitten.“¹⁰¹ Die ersten Proteste gegen das Assad-Regime entstanden am 17. März 2011. Diese richteten sich „gegen die Verhaftung und Misshandlung

⁹⁷ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017, S. 15.

⁹⁸ Ebd., S. 15.

⁹⁹ Ebd., S. 15.

¹⁰⁰ E. Jahn: Politische Streitfragen: Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019, S. 207.

¹⁰¹ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017, S. 27.

einiger Kinder, die Graffiti mit politischen Parolen gesprüht hatten.“¹⁰² Die Proteste gegen die staatliche Gewalt breiteten sich im ganzen Land aus. Obwohl bis Januar 2012 die Massendemonstrationen überwiegend unbewaffnet stattfanden, wandten einige Demonstranten darauffolgend auch Gewalt an.¹⁰³ Aus dieser wechselseitigen Gewaltanwendung entstand der Bürgerkrieg. Der syrische Bürgerkrieg löste ebenfalls eine politische Debatte im Westen aus. Hier wurde über einen möglichen Interventionskrieg gegen das Assad-Regime diskutiert.¹⁰⁴ Da mit einer Zustimmung seitens Russlands und der VR China nicht zu rechnen war, wurde über eine Legitimation des UN-Sicherheitsrats hinweggesehen.¹⁰⁵ Nachdem dann auch Gaswaffen gegen die Zivilbevölkerung eingesetzt wurden, stritt der Westen verstärkter über eine mögliche Militärintervention zum Sturz des Assad-Regimes.¹⁰⁶ Aber auch die Selbstmordattentate und Bombenanschläge der Terrororganisation „Islamischer Staat“ drängten den Westen zu einer militärischen Intervention.¹⁰⁷ Als mit der Herausbildung des „Islamischen Staates“ der Bürgerkrieg in Syrien mit dem im Irak verschmolz, ist dadurch eine breite Allianz der westlichen Mächte entstanden. „Eine internationale Koalition, die von den USA angeführt wird, startete im September 2014 Luftangriffe auf Syrien, die gegen den Vormarsch des IS gerichtet waren.“¹⁰⁸ Das westliche Vorgehen gegen den IS mithilfe vereinzelter sunnitischer Staaten beschränkte sich auf Luftangriffe und die Unterstützung bewaffneter kurdischer Verbände im Nordirak und in Nordsyrien.¹⁰⁹ Seit dem Beginn des Krieges weitete sich die Gewalt im Land immer weiter aus, was zur Folge hatte, dass aktuell die meisten Flüchtlinge aus Syrien kommen.¹¹⁰ Viele Menschen flüchteten zunächst nach Jordanien oder in den Libanon. Aber auch hier verschlechterte sich der Zustand der Flüchtlinge. Monate mangelnder Ernährung ließen die Flüchtlinge vor Ort erkennen, dass sie sowohl dort als auch in ihrem Herkunftsland keine Perspektive hatten.¹¹¹

¹⁰² E. Jahn: Politische Streitfragen: Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019, S. 208.

¹⁰³ Vgl. ebd., S. 208.

¹⁰⁴ Vgl. ebd., S. 210.

¹⁰⁵ Vgl. ebd., S. 210.

¹⁰⁶ Vgl. ebd., S. 207.

¹⁰⁷ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 27.

¹⁰⁸ Ebd., S. 27.

¹⁰⁹ E. Jahn: Politische Streitfragen: Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019, S. 207.

¹¹⁰ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 28.

¹¹¹ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 28.

„Hoffnungslosigkeit und Verzweiflung“ benennt das UN-Flüchtlingshilfswerk, die UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees), als die wesentlichen Auslöser der Flucht.“¹¹²

Afghanistan

Mehr als 30 Jahre lang war Afghanistan das Land, aus dem die meisten Flüchtlinge kamen. „Der Einmarsch sowjetischer Truppen 1980 und der dann folgende Krieg ließen mehr als die Hälfte der Bevölkerung das Land verlassen.“¹¹³ Im Jahre 1996 ergriff die radikalislamistische militärische Bewegung, die Taliban, die Macht über Afghanistan.¹¹⁴ Die Anschläge vom 11. September 2001 wurden auch auf die Taliban zurückgeführt. „Als Reaktion griffen im Oktober 2001 die USA und Großbritannien das Land an und stürzten gemeinsam mit der Nordallianz das Taliban-Regime.“¹¹⁵ Daraufhin beteiligte sich eine Vielzahl an Ländern am Aufbau Afghanistans. Weiterhin haben humanitäre Hilfsorganisationen kaum Zugangsmöglichkeiten zum Land und so haben auch die Angriffe auf das Hilfspersonal zugenommen.¹¹⁶ Im Jahre 2021 zogen sich die internationalen Truppen aus Afghanistan zurück, woraufhin die radikal-islamischen Taliban wieder die Macht übernahmen.¹¹⁷

Der Irak

Der Irak gilt als ein klassischer „gescheiterter Staat“, da er und seine Bevölkerung seit über 35 Jahren keine länger andauernde Friedensphase erlebt hat.¹¹⁸ Die Situation des Landes definiert sich durch drei Irak-Kriege und Wirtschaftssanktionen der Vereinten Nationen, „wodurch mehr als 1,5 Millionen Iraker, davon 500 000 Kinder unter fünf Jahren, Opfer von Mangelernährung und unzureichender medizinischer Versorgung geworden sind.“¹¹⁹ Nachdem sich die Lage 2011 beruhigte, verschlechterte sie sich wieder ab 2014/15.

¹¹² S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 28.

¹¹³ Ebd., S. 32.

¹¹⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), in: bpb, <https://www.bpb.de/internationales/asien/afghanistan/> [24.08.2021]

¹¹⁵ Ebd.

¹¹⁶ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 33.

¹¹⁷ Vgl. ZDF: Afghanistan, in: ZDF, <https://www.zdf.de/nachrichten/thema/afghanistan-164.html> [22.08.2021]

¹¹⁸ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 33.

¹¹⁹ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 33.

Fluchtroute nach Deutschland

Laut Luft wird zwischen drei wesentlichen Fluchtrouten unterschieden: die östliche Mittelmeer-, die Westbalkanroute und die westliche Mittelmeerroute.¹²⁰ 2015 standen aber vor allem die östliche Mittelmeer- und die Westbalkanroute im Fokus der Öffentlichkeit. Die westliche Mittelmeerroute, welche „den Seeweg von Nordafrika zur iberischen Halbinsel sowie den Landweg über die spanischen Exklaven Ceuta und Melilla an der nordafrikanischen Mittelmeerküste“¹²¹ umfasst, hat aufgrund von verstärkten Grenzkontrollen an Bedeutung verloren.¹²² Die Westbalkanroute weist mehrere Migrationskanäle auf. Beginnend bei den Westbalkanstaaten selbst, nehmen Flüchtlinge den Weg über die bulgarisch-türkische oder die griechische Land- oder Seegrenze, um dann über Bulgarien, Serbien, Ungarn und Österreich nach Deutschland zu gelangen.¹²³ Statt über Bulgarien und Serbien, kann Österreich auch über Rumänien und Ungarn erreicht werden. „Eine weitere Option besteht über Albanien und Montenegro (oder Mazedonien) nach Serbien und von dort über Ungarn und Österreich, um nach Deutschland zu gelangen.“¹²⁴ Im Jahre 2015 ließ sich erkennen, dass die Aufnahmekapazitäten der Transitstaaten ausgeschöpft waren. Dies hatte zur Folge, dass Serbien und Mazedonien Ende November 2015 Zugangsbeschränkungen eingeführt haben, um die Migrationsbewegungen einzudämmen.¹²⁵ Abgesehen von Staatsangehörigen aus Syrien, Afghanistan und dem Irak wurden alle Flüchtlinge abgewiesen. Unabhängig davon kamen die meisten Migranten in diesem Jahr aus Syrien.¹²⁶ Neben der Westbalkanroute wurde aber auch die östliche Mittelmeerroute verstärkt genutzt. Über diese kamen 2015 vor allem Flüchtlinge aus Eritrea, Nigeria, Somalia und dem Sudan. Die rund 129.000 Personen kamen von Nordafrika über das Mittelmeer nach Italien und Malta.¹²⁷

¹²⁰ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S. 37.

¹²¹ Ebd. S. 37

¹²² Vgl. ebd., S. 39.

¹²³ Vgl. ebd., S. 37.

¹²⁴ Ebd., S. 38.

¹²⁵ Vgl. ebd., S. 38.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 39.

¹²⁷ Vgl. S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H. BECK, 2017, S.39.

Der deutsche Herbst 2015

Mit der Ankunft in Europa führte es viele Flüchtlinge auch nach Deutschland. Hierbei stellte sich die Frage, welche Faktoren entscheidend für die Wahl des Ziellandes waren. Vor allem zählten politische und wirtschaftliche Stabilität, aber auch der gute Ruf des Landes zu den wichtigsten Kriterien. „So gilt die Bundesrepublik Deutschland als eine der bedeutendsten Wirtschaftsmächte weltweit, als die dominierende Kraft in der Europäischen Union und als offenes, liberales Land.“¹²⁸

Obwohl bis Mitte 2015 rund vier Millionen Syrer ihr Land verließen, schenkte die deutsche Politik dem wachsenden Problem zunächst keine große Aufmerksamkeit.¹²⁹ Laut Hubert hing dies mit der seit 1997 geltenden „Dublin-Regelung“ zusammen, welche es vorsah, dass die Flüchtlinge dort ihren Asylantrag zu stellen hatten, wo sie zuerst EU-Boden betraten.¹³⁰ Daher schien das Problem vor allem zunächst Italien, Spanien und Griechenland zu betreffen. Diese betroffenen EU-Partnerländer erhielten nur wenig Unterstützung.¹³¹ Zudem litt auch das UN-Flüchtlingshilfswerk UNHCR unter finanziellen Problemen. Es erhielt ebenfalls wenig Unterstützung von der Bundesrepublik für seine Aufgabe, Flüchtlinge in Lagern der Nachbarstaaten zu versorgen.¹³² Bis zum Sommer 2015 hielt sich die Bundeskanzlerin Angela Merkel bezüglich der Flüchtlingsdebatte zurück. Der Druck auf die Regierung erhöhte sich aber. Nachdem Angela Merkel eine provisorisch hergerichtete Flüchtlingsunterkunft im sächsischen Heidenau besucht hatte, traf sie auf Demonstranten, die sie als „Volksverräterin“ betitelten.¹³³ Daraufhin beschloss die Kanzlerin, bezüglich der Flüchtlingsdebatte anders zu verfahren. „Sie wollte den wachsenden politischen Druck durch den Anstieg der Asylbewerberzahlen nicht durch Einschränkungen des Asylrechts abfangen.“¹³⁴ Am 5. September 2015 traf Angela Merkel dann eine Richtungsentscheidung. Nachdem Österreich ebenfalls

¹²⁸ S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017, S. 44.

¹²⁹ Vgl. H. Kleinert: Das vereinte Deutschland: Die Geschichte 1990 – 2020, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, S. 483.

¹³⁰ Vgl. ebd., S. 483. [direkt?]hq

¹³¹ Vgl. ebd., S. 484.

¹³² Vgl. ebd., S. 484.

¹³³ Vgl. ebd., S. 485.

¹³⁴ H. Kleinert: Das vereinte Deutschland: Die Geschichte 1990 – 2020, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, S. 485.

in einer Drucksituation im Vorgehen angesichts der Flüchtlingsdebatte stand, holte sich der Regierungschef Werner Faymann Angela Merkel zur Hilfe. Nachdem Victor Orban von der Situation in Ungarn berichtete, beschlossen Österreich und Deutschland, im Widerspruch zur Dublin-Regelung, die Flüchtlinge untereinander aufzuteilen.¹³⁵ Nachdem Österreich und Deutschland das gemeinsame Vorgehen beschlossen hatten, wurden die Ungarn informiert, „die inzwischen längst Busse in Marsch gesetzt hatten.“¹³⁶ Die Bundesrepublik musste sich nun auf die Ankunft der Flüchtlinge einrichten. Am Wochenende nach dem 5. September 2015 sind etwa 22.000 Flüchtlinge am Münchener Hauptbahnhof eingetroffen, von denen die meisten aus Syrien, dem Irak und Afghanistan kamen.¹³⁷ Ab dem 5. September 2015 schien das Dublin-Abkommen zusammengebrochen. Die daraus folgende Konsequenz war eine „Kultur des Durchwinkens“ seitens der osteuropäischen Politik.¹³⁸ Im Zusammenhang mit Grenzöffnungen war der Flüchtlingsstrom so weit gestiegen, dass für die Behörden ein geordnetes Asylverfahren nicht mehr möglich war.¹³⁹

Die Wohnsituation

Bereits seit den 2000er Jahren ist der deutsche Wohnungsmarkt überbelastet. In Folge der Flüchtlingswelle von 2015 wurde dieser noch weiter beansprucht. „Zum Jahresbeginn 2015 lautete die Prognose: Deutschland benötigt pro Jahr 250.000 neue Wohnungen. Wenige Wochen später war die Prognose veraltet. Per Jahresende 2015 dürfte eher von einem Bedarf von 400.000 neuen Wohnungen pro Jahr, vor allem Sozialwohnungen, auszugehen sein.“¹⁴⁰ Die Problematik lag vor allem in der mangelnden Existenz von Sozialwohnungen. Laut Eberhard von Einem wurden trotz des Anstiegs der Anzahl von Neubauten so gut wie keine Sozialwohnungen gebaut.¹⁴¹ Dementsprechend stellte die Unterbringung der Geflüchteten im Jahre 2015 ebenfalls eine gravierende

¹³⁵ Vgl. H. Kleinert: Das vereinte Deutschland: Die Geschichte 1990 – 2020, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020, S. 487.

¹³⁶ Ebd., S. 487.

¹³⁷ Vgl. ebd., S. 488.

¹³⁸ Vgl. ebd., S. 489.

¹³⁹ Vgl. ebd., S. 489.

¹⁴⁰ E. von Einem: Wohnungen für Flüchtlinge: Aktuelle sozial- und integrationspolitische Herausforderungen in Deutschland, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017, S. 11.

¹⁴¹ Vgl. ebd., S. 11.

Herausforderung dar. Bezüglich deren Unterbringung wurde zwischen einer Erstaufnahme (Not- und Sofortmaßnahmen) und einer langzeitigen Wohnmöglichkeit für diejenigen Flüchtlinge, „deren Asylantrag angenommen wurde oder die als Geduldete eine Bleibeperspektive haben“¹⁴², unterschieden. Aufgrund der Notlage wurden alle Möglichkeiten der Unterbringung genutzt. Dies bedeutete, eine „Erstunterbringung in Containern, in beheizten Zelten, in Turnhallen, in ehemaligen Kasernen, in leerstehenden Hotels, in Berlin auch im renovierungsbedürftigen Kongresszentrum, im Flughafen Tempelhof, in der Cité Foch und in leeren Bürogebäuden sind als Notmaßnahmen unvermeidbar.“¹⁴³ Aufgrund der schlechten sanitären Verhältnisse und der mangelhaften Einrichtungen wurden die Notaufnahmen nur als vorübergehende Lösung betrachtet.¹⁴⁴

3. Historisches Lernen in der Primarstufe

Historisches Lernen in der Primarstufe kann und muss durch den Sachunterricht umgesetzt werden, da der Geschichtsunterricht kein eigenständiges Fach ist. Im Zuge dessen gilt es, im folgenden Kapitel das historische Lernen mit den Prinzipien des Sachunterrichts in Beziehung zu setzen.

3.1. Der Sachunterricht

3.1.1 Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts

„Sachunterricht ist der Bereich in der Grundschule, der die Kinder in ihrer Weltwahrnehmung unterstützt und ihrer Weltdeutung Richtung und Methode gibt.“¹⁴⁵ Mit einem Paradigmenwechsel in den 1960er Jahren sollte die ideologieanfällige Heimatkunde durch ein wissenschaftsorientiertes Fach ersetzt werden.¹⁴⁶ Hierdurch entwickelte sich der Sachunterricht. Die neuen Ideen betreffen ebenfalls die Ausrichtung des Faches. Hierbei orientiert sich das Fach einerseits am Kind selbst und andererseits an der Wissenschaft.¹⁴⁷ „In diesem Zusammenhang ist z.B. die Konzeptionierung des heimatkundlichen Gesamtunterrichts (als alles integrierendes Fach) oder die (völlig konträre)

¹⁴² E. von Einem: Wohnungen für Flüchtlinge: Aktuelle sozial- und integrationspolitische Herausforderungen in Deutschland, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017, S. 14.

¹⁴³ Ebd., S. 14.

¹⁴⁴ Vgl. ebd., S. 14.

¹⁴⁵ W. Köhnlein: Sachunterricht und Bildung, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, 2012, S. 11

¹⁴⁶ Vgl. A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014, S. 8.

¹⁴⁷ Vgl. ebd., S. 10.

Orientierung an den Bezugsfächern des Sachunterrichts (wie z.B. Biologie, Geschichte oder Physik) und damit die klare Aufsplitterung des Faches in den 1970er- Jahren als Gegensatzpaar zu nennen.“¹⁴⁸ Der Sachunterricht orientiert sich demnach innerhalb der Wissenschaft an unterschiedlichen Perspektiven. Die Kindsorientierung wird hierbei allerdings nicht außer Acht gelassen. Laut Hartinger und Lange-Schmidt müssen im vielperspektivischen Sachunterricht die Erfahrungen des Kindes sowie die Fachwissenschaft gleichermaßen berücksichtigt werden.¹⁴⁹ Die Orientierung am Kind selbst bezieht sich meist auf dessen Lebenswelt. „Die lebensweltlichen Dimensionen können dann als Art Brücke zwischen den individuellen Erfahrungen der einzelnen Kinder und den fachlichen Inhalten und Methoden gesehen werden.“¹⁵⁰ Der Bezug zur Lebenswelt wird als mit der essentiellsten Aufgabe des Sachunterrichts verbunden angesehen. Der Perspektivrahmen Sachunterricht fügt aber hinzu, dass nicht nur die individuellen Erfahrungen eine Rolle spielen, sondern auch Lernvoraussetzungen, außerschulisch erlangte Wissensbestände und Kompetenzen.¹⁵¹ Darüber hinaus ist es laut Hartinger und Lange-Schubert von Bedeutung, die unterschiedlichen Perspektiven miteinander zu vernetzen, da sich lebensweltliche Fragestellungen nicht nur einer Perspektive zuordnen lassen.¹⁵² Bei der genaueren Betrachtung des Bildungsanspruches des Faches Sachunterricht muss zunächst der Bildungsbegriff definiert werden. Es muss mithilfe der Bildung gelingen, den Menschen zu einem Persönlichkeitsprofil zu verhelfen, sowie eine Lebens- und Handlungsorientierung zu erreichen.¹⁵³ Folgende Bildungsdefinition betrifft ebenfalls den Sachunterricht.

Darüber hinaus dient der Perspektivrahmen als Hilfe für die Selbstdefinition des Faches. Der Perspektivrahmen Sachunterricht wurde im Auftrag der Gesellschaft der Didaktik des Sachunterrichts verschriftlicht und gilt daher laut

¹⁴⁸ A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014, S. 10.

¹⁴⁹ Vgl. ebd., S. 11.

¹⁵⁰ Ebd., S. 11.

¹⁵¹ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 10.

¹⁵² Vgl. A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014, S. 11.

¹⁵³ Vgl. ebd., S. 12.

Hartinger und Lange-Schubert als „am meisten akzeptiertes Papier zur Selbstdefinition des Faches Sachunterricht.“¹⁵⁴

„Die Idee der Vielperspektivität ist auch für den Perspektivrahmen Sachunterricht konstitutiv“¹⁵⁵:

- „Sozialwissenschaftliche Perspektive“¹⁵⁶
- „Naturwissenschaftliche Perspektive“¹⁵⁷
- „Geographische Perspektive“¹⁵⁸
- „Historische Perspektive“¹⁵⁹
- „Technische Perspektive“¹⁶⁰

Der Perspektivrahmen beschreibt ebenfalls die grundlegenden Aufgaben des Sachunterrichts. So betont er aus pädagogischer und didaktischer Sicht, die Schüler dabei zu unterstützen,

- „Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen“
- „Selbstständig, methodisch und reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen“
- „Interesse an der Umwelt neu zu entwickeln und zu bewahren“
- „Anknüpfend an vorschulische Lernvoraussetzungen und Erfahrungen eine belastbare Grundlage für weiterführendes Lernen aufzubauen“
- „In der Auseinandersetzung mit den Sachen ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie“
- „Angemessen und verantwortungsvoll in der Umwelt zu handeln und sie mitzugestalten“¹⁶¹

Grundlegend wird festgestellt, dass Schülern durch den Sachunterricht ein Zugang zu ihrer eigenen Umwelt eröffnet wird. Dabei soll laut Hartinger und

¹⁵⁴ A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014. S. 12.

¹⁵⁵ Ebd., S. 15.

¹⁵⁶ Ebd., S. 15.

¹⁵⁷ Ebd., S. 15.

¹⁵⁸ Ebd., S. 15.

¹⁵⁹ Ebd., S. 15.

¹⁶⁰ Ebd., S. 15.

¹⁶¹ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 9.

Lange-Schubert die Lebenswelt sachbezogen verstanden werden, um sich in dieser bildungswirksam zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.¹⁶²

Ziele des Sachunterrichts

Der Perspektivrahmen Sachunterricht formuliert folgendes zentrales Ziel:

„Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“¹⁶³

Laut Hartinger und Lange-Schubert ist es von Bedeutung, das Ziel genauer auszudifferenzieren. Zunächst scheint dessen Wichtigkeit in der Kompetenz des Verstehens zu liegen. Hierbei liegt der Fokus auf dem inhaltlichen Bereich. Laut Hartinger und Lange-Schubert sollen die Schüler ein Wissen aufbauen, welches aber über die Begriffsebene hinausgeht und umfassend verstanden werden muss.¹⁶⁴ Ein weiteres Ziel des Sachunterrichts ist, den Kindern Zugangsweisen zu neuem Wissen zu eröffnen. Dadurch soll es ihnen gelingen, Wissen selbstständig aufzubauen.¹⁶⁵ Zudem sollen sie ihr Interesse an der Umwelt ausbauen. Dieses Ziel spricht die intrinsische Motivation des Kindes an. Laut Hartinger und Lange-Schubert gilt Interesse als sehr bildungswirksam, da die Motivation hierbei durch Erkenntnisorientierung und Freiwilligkeit geprägt ist.¹⁶⁶

3.1.2 Historisches Lernen im Sachunterricht

Da der Geschichtsunterricht in der Primarstufe durch den Sachunterricht realisiert wird, gilt es, auf Basis der grundlegenden Ziele des Sachunterrichts über den Stellenwert der Geschichte nachzudenken.

¹⁶² Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 10.

¹⁶³ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013, S. 13.

¹⁶⁴ Vgl. A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014, S. 13.

¹⁶⁵ Vgl. ebd., S. 14.

¹⁶⁶ Vgl. ebd., S. 14.

Bevor der Zusammenhang zum Sachunterricht hergestellt wird, soll die Definition historischen Lernens wiedergegeben werden. Hierzu schreibt Klaus Bergmann:

„Historisches Lernen ist das Erlernen der Fähigkeit, sich zu erinnern und die Zukunft nicht einfach geschehen zu lassen. In diesen Grundgedanken ist das frühe historische Lernen eingebettet. Es ist ein erstes Einüben in eine menschliche Fähigkeit, die sich über die Erinnerung an Ideen und Erfahrungen, die vom Vergessen bedroht sind, auf eine menschliche Zukunft richtet.“¹⁶⁷

Die Definition von Bergmann macht auf den Faktor aufmerksam, dass die Auseinandersetzung mit der Geschichte aufgrund ihrer Bedeutung für die Gegenwart und Zukunft an Relevanz gewinnt. Menschliches Handeln aus der Vergangenheit muss demzufolge reflektiert werden, um daraus einen Entschluss für zukünftige Handlungsweisen zu gewinnen. Dieses Argument wird auch im weiteren Verlauf des Textes in Zusammenhang mit dem Sachunterricht aufgeführt.

Die Relevanz des historischen Lernens im Sachunterricht wird mithilfe unterschiedlicher Argumente aufgeführt. Zum einen wird mit dem Schlüsselproblemkonzept von Wolfgang Klafki argumentiert. In diesem Zusammenhang kann gesagt werden, „dass gegenwärtige und zukünftige Schlüsselprobleme erst durch eine historische Analyse in ihrer Genese deutlich werden und Alternativen zur gegenwärtigen Welt und ihren Problemen durch den Vergleich mit dem historisch ganz Anderen, Fremden sichtbar und denkbar werden.“¹⁶⁸ Dies impliziert, dass gegenwärtige Fragen mithilfe der Geschichte beantwortet werden können. Ein weiteres Argument, das für eine Legitimation des historischen Lernens im Sachunterricht spricht, ist die „wuchernde“ Geschichtskultur, mit welcher wir stets konfrontiert werden. Klaus Bergmann spricht von der Allgegenwärtigkeit von Geschichte und impliziert hiermit, dass auch Kinder in ihrer Lebenswelt Geschichte begegnen, ohne dies explizit

¹⁶⁷ K. Bergmann: „Papa erklär‘ doch mal, wozu dient eigentlich Geschichte?“ Frühes historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: K. Bergmann & R. Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach, 2005, S. 9.

¹⁶⁸ D. Von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht: eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren: Schneider-Verl., 2011, S. 27.

wahrzunehmen.¹⁶⁹ Von Reeken formuliert hierdurch auch die Ziele historischen Lernens im Sachunterricht. Als grundlegendes Ziel historischen Lernens wird die Entwicklung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins aufgeführt, die wiederum zum Identitäts- und Persönlichkeitsbildungsprozess des Kindes beiträgt.¹⁷⁰ Geschichtsbewusstsein meint somit vor allem die Kompetenz, historische Sachverhalte und Deutungsmuster zu verarbeiten, damit sich Kinder in ihrer Zeit orientieren können. Demzufolge geht es keineswegs um das bloße Erlernen von abfragbarem Wissen. Die Inhaltswahl ist ebenso relevant. Mögliche Themen müssen von der fachwissenschaftlichen und sachunterrichtsdidaktischen Seite beleuchtet werden und sollten folgende Bedingungen erfüllen:

- Die Weiterentwicklung des Geschichtsbewusstseins der Schüler
- Das Entgegenkommen der Lernvoraussetzungen der Schüler
- Vereinbarkeit mit den Curricula des Sachunterrichts und deren Zielsetzungen¹⁷¹

3.2 Didaktische Konzepte des Geschichtsunterrichts

Im Folgenden werden die didaktischen Konzepte des Geschichtsunterrichts vorgestellt. Dabei wird der Fokus vor allem auf die Konzepte gelegt, die für die geplante Unterrichtseinheit von Relevanz sind. Zudem muss hinzugefügt werden, dass sich die didaktischen Konzepte unter den Geschichtsdidaktikern unterscheiden können. Ich stütze mich auf die Prinzipien von Mayer, Pandel, Schneider und Adamski (Hg.).

Gegenwartsbezug

„Geschichte ist eine Erinnerung an Vergangenes, das im wesentlichen vor unserer Lebensgeschichte geschehen ist. Die Erinnerung wird ausgelöst durch Orientierungsbedürfnisse, die wir in unserer Gegenwart und angesichts einer erhofften Zukunft haben.“¹⁷² Mit dieser Aussage impliziert Bergmann, dass

¹⁶⁹ Vgl. D. Von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht: eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren: Schneider-Verl., 2011, S. 27.

¹⁷⁰ Vgl. ebd., S. 29.

¹⁷¹ Vgl. D. Von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht: eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren: Schneider-Verl., 2011, S. 34. [Zitat?]

¹⁷² K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91.

Geschichte aufgrund unserer Orientierung in der Gegenwart rekonstruiert wird. Hierdurch entsteht ein Zusammenspiel unterschiedlicher Zeitzonen. Laut Bergmann ist eine Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit ein grundlegendes Verfahren bezüglich historischen Denkens.¹⁷³ Dies lässt sich mit dem Einfluss der Vergangenheit auf gegenwärtige und zukünftige Geschehen begründen. „Geschichte ist immer Nachdenken über Vergangenheit und das, was in einer Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird.“¹⁷⁴ Zudem wird Schülern dadurch die Bedeutung der Geschichte für ihre eigene Zukunft ersichtlich. „Historische Inhalte ohne (!) Gegenwartsbezug sind für die Schülerinnen und Schüler irrelevant und nicht vermittelbar.“¹⁷⁵ Des Weiteren ist die Trennung zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ohnehin nicht möglich. Geschichte ist in unterschiedlichen Ausdrucksformen repräsentativ. Relikte können den Schülern dabei helfen, Vergangenheit und Gegenwart in Beziehung zu setzen. Laut Bergmann ist die unmittelbare Gegenwärtigkeit von Relikten ein ersichtlicher Ausgangspunkt, um Schülern die Verbindung unterschiedlicher Zeitzonen zu vergegenwärtigen.¹⁷⁶ So können unterschiedliche historische Sachverhalte, welche heute noch ersichtlich sind, als Ausgangspunkt für einen gegenwartsbezogenen Unterricht genutzt werden. Für die Didaktik kommt die Erkenntnis der Geschichtlichkeit der Dinge, Sachverhalte, Institutionen und Normen zum Tragen.¹⁷⁷ Bergmann meint hiermit, dass historische Kontexte an Wandlungen und Veränderungen erschlossen werden. Diese Wandlungen implizieren wiederum die Geschichtlichkeit der Gegenwart. Somit gilt es, den Schülern andauernde Prozesse ersichtlich zu machen, damit die Gegenwart nicht als Endzustand verstanden wird. Klafki betont im Zusammenhang mit dem Gegenwarts- und Zukunftsbezug die Bedeutung der eigenen Urteils- und Handlungsfähigkeit, um Entwicklungsmöglichkeiten für die eigene Zukunft zu konstruieren. „Deshalb

¹⁷³ Vgl. K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91.

¹⁷⁴ Vgl. K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91.

¹⁷⁵ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91. (Karsten 1992)

¹⁷⁶ Vgl. ebd., S. 92.

¹⁷⁷ Vgl. ebd., S. 94.

müssen für den Unterricht vorgesehene Themen und die sie konstituierenden Ziele durch ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für den jungen Menschen und zunehmend mit ihnen zusammen begründet werden.“¹⁷⁸ Hierbei können zwei Varianten bezüglich des Verfahrens unterschieden werden: der chronologische und der nichtchronologische Geschichtsunterricht. Bergmann nennt zunächst einen Geschichtsunterricht, der weniger seine „Stoffe“ von der Chronologie vorgeben lässt, sondern seine Themen aus der Gegenwartsanalyse gewinnt.¹⁷⁹ Zum anderen kann auch nach den herkömmlichen Varianten verfahren werden. Hier werden die „Stoffe“ des Geschichtsunterrichts aus „chronologisch sortierten Vorgaben ministerieller Curricula bezogen.“¹⁸⁰ Obwohl sich einige Lehrpersonen immer noch vor der ersten Variante scheuen, scheint diese dennoch die effizientere zu sein. „Wenn Schülerinnen und Schüler von einem gegenwärtigen Problem so gepackt und beunruhigt sind, dass sie es auch historisch vertiefen wollen, werden sie das nötige Vorwissen auch selber ermitteln. Jedes Wissen, das selber ermittelt wird, ist dauerhafter als ein Wissen, das vermittelt wird.“¹⁸¹ Demnach kann es den Lernerfolg der Schüler nur bereichern, wenn eine Problemlage vorhanden ist, die gegenwärtig ist und ihr Leben berührt. Das didaktische Konzept der Problemorientierung wird im weiteren Verlauf nochmals genauer erläutert.

Schließlich wird ersichtlich, dass Geschichte vor allem dann an Bedeutung gewinnt, wenn deren Auswirkungen auf Gegenwart und Zukunft manifestiert werden. Hierdurch wird den Kindern die Bedeutung historischen Denkens veranschaulicht.

Multiperspektivität

Ein weiteres didaktisches Konzept, mit welchem die Wahl geschichtlicher Themen begründet werden kann, ist das Prinzip der Multiperspektivität. „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische

¹⁷⁸ Vgl. K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 99.

¹⁷⁹ Vgl. K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 99.

¹⁸⁰ Ebd., S. 99.

¹⁸¹ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 100

Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.“¹⁸² Es ist ersichtlich, dass menschliches Handeln situationsbedingt variieren kann und diese Situationen oder Bedingungen auf die Historie zurückzuführen sind. Laut Bergmann können Kinder hierdurch mit unterschiedlichen Perspektiven konfrontiert werden, um sich mit diesen anschließend auseinanderzusetzen.¹⁸³ Laut Huhn ist es nicht verwunderlich, dass unsere Wahrnehmung und unsere Sicht auf die Welt von unseren Lebenssituationen beeinflusst sind.¹⁸⁴ „Für historisches Lernen ist aber die Einsicht von Bedeutung, daß unsere Perspektive unsere Sicht der Vergangenheit beeinflußt und wie das geschieht. Gemeint ist mit dieser Einsicht eine Denkbewegung, die sich auf den Denkenden selber richtet, sich gewissermaßen auf sich selber zurückwendet, also im Wortsinne reflexiv ist.“¹⁸⁵ Perspektivität wirkt sich ebenfalls auf das historische Denken der Kinder aus. Mithilfe der Multiperspektivität werden unterschiedliche Operationen historischen Denkens gefördert. Laut Bergmann wird damit die Kompetenz des Verstehens und die des Empathieempfindens gefördert.¹⁸⁶ Durch die Perspektivenübernahme können unterschiedliche Normvorstellungen besser nachempfunden werden. Darüber hinaus können die Schüler mithilfe des multiperspektivischen Denkens lernen, die „Rahmenbedingungen vergangenen menschlichen Handelns und Leidens“ zu erklären.¹⁸⁷

Im Zusammenhang mit der Multiperspektivität spielt die Selbstreflexion der Schüler ebenfalls eine tragende Rolle. Die Rekonstruktion menschlichen Handelns führt zu unterschiedlichen Ansichten, die sie erkennen lassen, dass es nicht die eine Geschichte gibt und sich die eigene Perspektive, von denen der Mitschüler unterscheiden kann.¹⁸⁸ Diese Form der Selbstreflexion wirft ebenfalls Fragen auf, die Schüler wiederum mit der Geschichte zu begründen vermögen. „Ergiebige historisches Lernen hängt davon ab, ob es gelingt, aus unserer Zeit heraus Fragen zu formulieren, die bei Schülerinnen und Schülern

¹⁸² K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 65.

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 65.

¹⁸⁴ Vgl. J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln: Böhlau, 1994, S. 48.

¹⁸⁵ J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln: Böhlau, 1994, S. 49

¹⁸⁶ K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 65.

¹⁸⁷ Ebd., S. 65.

¹⁸⁸ Vgl. ebd., S. 65.

Neugier und die Bereitschaft auslösen können.“¹⁸⁹ Hier fügt Bergmann hinzu, dass die Perspektivenerkenntnis und -übernahme bereits in der Grundschule thematisiert werden kann.¹⁹⁰

Problemorientierung

Das didaktische Konzept der Problemorientierung ist mit dem der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung eng verknüpft. So schlägt Klafki infolge seiner grundlegenden Überlegungen zur Bildungstheorie und Didaktik eine Konzentration auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ vor.¹⁹¹ Laut Günther-Arndt besagt die Problemorientierung als didaktisches Prinzip, dass möglichst viele Unterrichtsstunden oder -einheiten durch die Bearbeitung eines historischen Problems bestimmt werden sollen.¹⁹² Mithilfe der Problemorientierung soll das Lernpotential in vielerlei Hinsicht angehoben werden. „Die als Herausforderung empfundene Diskrepanz veranlasst das erkennende Subjekt, nach Erklärung, Verstehen oder Veränderung zu streben, ohne dass dafür probate Denk- oder Handlungsrouniten zur Verfügung stünden.“¹⁹³ Die formulierten „Probleme“ beziehen sich dabei auch stets auf die eigene Lebenswelt der Schüler. „Unübersehbar orientieren sich diese »Schlüsselprobleme« an Gegenwartserfahrungen und ihrer Bedeutsamkeit für die Zukunft.“¹⁹⁴ Es wird ersichtlich, dass der problemorientierte Geschichtsunterricht die didaktischen Ansätze der Gegenwarts- und Zukunftsorientierung ebenfalls anspricht. Hierdurch wird deutlich, dass vor allem die intrinsische Motivation gefördert wird und der Schüler eine eigenständig Lernbereitschaft entwickeln soll. Der Begriff „Problem“ meint hier das verstehende Verarbeiten und die Gewinnung von geschichtlichen Einsichten.¹⁹⁵ Hierdurch kann vermieden werden, dass Schüler bloßes Faktenwissen lernen. Der problemorientierte Geschichtsunterricht zielt darauf ab, dass der Schüler einen persönlichen Bezug zum Geschichtsunterricht gewinnt. Hier liegt auch der

¹⁸⁹ Vgl. K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 67.

¹⁹⁰ Vgl. ebd., S. 68.

¹⁹¹ J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln: Böhlau, 1994, S. 138.

¹⁹² M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 78.)

¹⁹³ Ebd., S. 79.

¹⁹⁴ H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 140.

¹⁹⁵ Vgl. M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 80.

Unterschied zum kenntnisorientierten Unterricht. „Während kenntnisorientierter Unterricht die Gegenstände als gegeben voraussetzt und ihre Vermittlung zum Ziel hat, stellt problemorientierter Unterricht Fragen an die Geschichte oder macht die Fragen selbst zum Thema des Unterrichts.“¹⁹⁶ Dadurch, dass die Fragen zum Lerngegenstand werden, tritt „der einzelne Schüler in ein je eigenes Verhältnis zur Geschichte.“¹⁹⁷ Es wird deutlich, dass der problemorientierte Geschichtsunterricht die Schüler auf einer emotionalen Ebene anspricht. Die Schüler reflektieren, inwiefern die Lerninhalte sie selbst betreffen und was sie von diesen lernen können. „Die existentielle und emotionale »Betroffenheit« der Schülerinnen und Schüler durch (die) Geschichte, die von ihnen verspürten »Bedürfnisse« im Vollzug des historischen Lernens, die »Bedeutsamkeit«, die die Lernenden daher als der Einsicht fähige Wesen einzelnen historischen Phänomenen zubilligen, erhob er in den Rang geschichtsdidaktischer Kategorien.“¹⁹⁸ Die Bedeutung der eigenen Betroffenheit des Kindes kommt aber erst zum Tragen, wenn es den Schülern auch gelingt, ihre Verwicklung in die Geschichte selbstständig zu erkennen und in eigene Worte zu fassen. Erst dann gelingt es laut Barricelli, eine weltfremde Veranstaltung wie den Geschichtsunterricht in eine Haltung zu modifizieren, die den Menschen ausmacht.¹⁹⁹

Folgende didaktischen Konzepte sind ebenfalls von Relevanz für den allgemeinen Geschichtsunterricht und werden aus diesem Grund kurz erläutert. Dabei muss hinzugefügt werden, dass die folgenden Konzepte auch in der geplanten Unterrichtseinheit aufgegriffen werden, ohne explizit genannt zu werden:

¹⁹⁶ M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 80..

¹⁹⁷ M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 80.

¹⁹⁸ M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 80 ff.

¹⁹⁹ Vgl. ebd., S. 88.

Forschend-entdeckendes Lernen

Laut Henke-Bockschatz definiert sich das entdeckende Lernen durch eine gewisse Neugier der Schüler.²⁰⁰ Sie lernen, eigene Fragen und Probleme bezüglich einer Thematik aufzustellen, um daraufhin auch die Mittel für eine Problemlösung herauszuarbeiten.²⁰¹ „Entdeckendes Lernen fordert von den Lehrenden, dass sie dafür sorgen, dass die selbstständig Lernenden auf anregende und gehaltvolle Materialien und Methoden stoßen und zu zufriedenstellenden Ergebnissen gelangen [...]“²⁰² Ähnlich dem Prinzip der Problemorientierung legen die Schüler eigenständig den Ansatz fest, an dem sie weiterarbeiten.

Wissenschaftsorientierung

Die Wissenschaftsorientierung scheint für das Geschichtslernen selbstverständlich zu sein.²⁰³ So schreibt der Strukturplan, dass das Leben in einer modernen Gesellschaft erst dann gelingen kann, wenn Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsorientiert sind.²⁰⁴ So muss hinsichtlich des Geschichtsunterrichts darauf geachtet werden, diesen nicht zu „allgemeindidaktisch“, sondern „fachspezifisch“ zu profilieren.²⁰⁵

Handlungsorientierung

Die Handlungsorientierung gilt als ein Konzept, das nicht nur im Geschichtsunterricht, sondern auch in der Allgemeindidaktik sinnvoll erscheint. „Handlungsorientierter Unterricht ist ein Unterricht, der sich durch Eigenaktivität und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler auszeichnet, indem diese Kopf- und Handarbeit in einem ausgewogenen Verhältnis

²⁰⁰ Vgl. G. Henke Bockschatz: Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 15.

²⁰¹ Vgl. G. Henke Bockschatz: Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 15.

²⁰² G. Henke Bockschatz: Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 26.

²⁰³ Vgl. B. von Borries: Wissenschaftsorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 30

²⁰⁴ Vgl. ebd., S. 30.

²⁰⁵ Vgl. ebd., S. 41.

zueinander zum Erreichen eines Zieles einsetzen.“²⁰⁶ Demnach sollen Denkprozesse vor allem auch durch Handlungsaktivität erreicht werden. Hierdurch wird der Unterricht schülernah und abwechslungsreich. Laut Völkel müssen für den Geschichtsunterricht aber noch einige weitere Aspekte berücksichtigt werden. So müssen immer noch die reflektierenden Denkprozesse über Geschichte im Vordergrund stehen.²⁰⁷

4. Didaktisch-methodische Grundlagen zur Unterrichtseinheit

Im folgenden Kapitel tritt nun die geplante Unterrichtseinheit in den Fokus und es folgt der fachdidaktische Teil der Arbeit. Hierbei gilt es, die Relevanz der Thematik mithilfe fachdidaktischer Ansätze zu begründen und diese anschließend mit den passenden Methoden im Unterricht umzusetzen. Im folgenden Kapitel wird die geplante Unterrichtseinheit mit den Theorien der Geschichtsdidaktik verknüpft.

4.1 Didaktische Überlegungen

„Die Geschichtsdidaktik ist diejenige wissenschaftliche Disziplin, die sich mit der fachlichen Planung von Lernprozessen und der theoretischen Begründungen fachdidaktischer Entscheidungen befasst.“²⁰⁸ Demnach beschäftigt sich die Didaktik mit der Überlegung, weshalb bestimmte Inhalte im Unterricht vorzufinden sind und angewandt werden. Im Folgenden werden die didaktischen Überlegungen bezüglich der geplanten Unterrichtseinheit genauer erläutert.

4.1.1 Legitimation der Thematik

Kulturelle Heterogenität im schulischen Kontext und der Beginn der interkulturellen Pädagogik

Der Begriff der Heterogenität verweist im Rahmen schulpädagogischer Diskurse auf die Unterschiede zwischen den Schülern.²⁰⁹ Seit der Jahrtausendwende hat der Begriff nicht nur an Bedeutung gewonnen, wenn es um die Beschreibung unterrichtlicher Realität geht, sondern er hat sich auch als ein zentraler

²⁰⁶ B. Völkel: Handlungsorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 49.

²⁰⁷ Vgl. B. Völkel: Handlungsorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 63.

²⁰⁸ N. Brauch: Geschichtsdidaktik, Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015, S. 112.

²⁰⁹ Vgl. T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 94 Mecheril 2010b, S. 9.

Bezugspunkt in schulpädagogischen Zusammenhängen etabliert.²¹⁰ Heterogenität weist auf unterschiedliche Differenzierungskategorien hin. Mit Blick auf die erstellte Unterrichtseinheit wird der Fokus in der folgenden Analyse vermehrt auf die migrations- und kulturell bedingte Heterogenität gesetzt.

Laut der Definition im fachwissenschaftlichen Teil der Arbeit werden unter „Migration“ Bewegungen verstanden, „die zu einer gänzlichen, vorübergehenden oder teilweisen Verlegung des Arbeits- und/oder Lebenszusammenhangs von Personen führen und über bedeutsame Grenzen hinweg verlaufen.“²¹¹ Die Auswirkungen von Migration spiegeln sich vor allem in den multikulturellen Gesellschaften wider. Dies wiederum lässt sich ebenso auf die Zusammensetzung innerhalb einer Klasse übertragen. Aufgrund der (bildungs-)politischen und sozialen Bedeutung setzt sich laut Sturm der erziehungswissenschaftliche Diskurs vor allem seit den 1970er Jahren „systematisch mit der Frage von migrationsbedingter Heterogenität auseinander.“²¹² Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Anzahl der als „ausländisch“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen Ende der 1960er Jahre stark zunahm.²¹³ Dies wiederum führte dazu, dass Schulen zu einer Lösung oder Bearbeitungsform in Form von Zusatzangeboten griffen (z. B. Sprachförderkurse). „Insgesamt waren die eingeleiteten Maßnahmen damit assimilativ organisiert, da eine sprachliche Angleichung der »Migrationsanderen« das Ziel war.“²¹⁴ Den Grund dieses pädagogischen Handelns bilden die Sprachbarrieren und der Glaube an die Rückkehr der Migranten in das jeweilige Heimatland. „In diesem Sinne bediente die »Ausländerpädagogik« ein Verständnis, dass Deutschland den Status eines Einwanderungslandes absprach und eine nur temporäre Migration der »Gastarbeiter« vorsah.“²¹⁵ Die damit einhergehende Ausländerpolitik geriet aber

²¹⁰ Vgl. ebd., S.14.

²¹¹ T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 94.

²¹² Vgl. T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 96.

²¹³ T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 97.

²¹⁴ Vgl. ebd., S. 97.

²¹⁵ Ebd., S. 98

vermehrt in die Kritik, was wiederum einen Paradigmenwechsel auslöste, „der in der »interkulturellen Pädagogik« seinen neuen begrifflichen Rahmen fand.“²¹⁶

Die grundlegende Idee der „interkulturellen Pädagogik“ lässt erkennen, dass kulturelle Heterogenität durchaus präsent ist im Schulalltag und als positives Konzept für den Unterricht genutzt werden kann. Im Folgenden soll dieses Potenzial in Zusammenhang mit dem Geschichtsunterricht ausgeschöpft und mit ausgewählten didaktischen Konzepten begründet werden.

Gegenwartsbezug

„In der Nachbarschaft wohnen aramäische, kurdische und muslimische Türken, wohnen Deutsche aus Russland, manchmal auch Kriegsflüchtlinge und politische Flüchtlinge aus unterschiedlichen Ländern.“²¹⁷ Ausgangspunkt und die wichtigste Begründung für die Inhaltswahl ist der starke Gegenwartsbezug des Themas *Multikulturalität*. Auf die Wichtigkeit des Gegenwartsbezugs im Geschichtsunterricht verweist vor allem auch Klaus Bergmann. Laut Bergmann gelingt es uns erst, Geschichte zu rekonstruieren, wenn die Gegenwart als Orientierung genutzt wird.²¹⁸ Hier greift die Aktualität der Migrationsthematik in Deutschland. Mit der Themenwahl wird auf einen aktuellen gesellschaftlichen Zustand verwiesen, der somit auch im schulischen Kontext eine tragende Rolle spielt. „Die öffentlichen Diskurse, die politischen Debatten und Anstrengungen sowie die Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre in Deutschland verweisen darauf, dass das Thema Migration zu den wichtigsten gesellschaftlichen Auseinandersetzungen der Gegenwart und Zukunft avanciert ist.“²¹⁹ Es wird deutlich, dass multikulturelle Gesellschaften in der Bildungspolitik an Bedeutung gewonnen haben und aufgrund ihrer Entwicklung auch weiterhin an Bedeutung gewinnen werden. Hierdurch werden nicht nur Vergangenheit und Gegenwart berücksichtigt, sondern auch zukünftige Strukturen. Durch den Geschichtsunterricht wird die Bedeutung dieser drei

²¹⁶ T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 98.

²¹⁷ R. Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 120

²¹⁸ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S.91

²¹⁹ T. Geier & P. Mecheril: Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik, in: M. Kampshoff & C. Wiepcke: Vielfalt in Schule und Unterricht, Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2021, S. 54.

Zeitzone betont. „Geschichte ist immer Nachdenken über Vergangenheit und das, was in einer Gegenwart stattfindet und von Zukunftserwartungen beeinflusst wird.“²²⁰ Migration ist ein Phänomen, das schon immer existiert hat und auch zukünftig existieren wird. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass die Migrationsthematik sich in vielerlei Hinsicht auf das Bildungssystem auswirkt.²²¹ Dies impliziert, dass nicht nur Lehrpersonen von dieser Situation betroffen sind, sondern vor allem auch die Schüler selbst. Laut Mikrozensus hatte 2019 über ein Drittel (rund 37 Prozent) der Schüler an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen in Deutschland einen Migrationshintergrund.²²² Demnach begegnen Kinder spätestens nach ihrer Einschulung einer vielfältigen und multikulturellen Klassenzusammensetzung vor. Aus diesem Grund ist es ersichtlich, in der geplanten Unterrichtseinheit Rückgriff auf die Gegenwart zu nehmen. Die gegenwärtige Gesellschaft wird als Ausgangspunkt der Einheit genutzt, um dann im Laufe der Stunden eine historische Analyse vorzunehmen. So verweist die erste Stunde auf eine Geschichte aus der heutigen Zeit. Daraufhin sollen gegenwärtige Phänomene und Fragen mittels der Historie beantwortet werden. Die eigene Betroffenheit verweist auf den kindlichen Lebensweltbezug, der ebenfalls eine entscheidende Rolle für den Geschichtsunterricht spielt. Durch den Bezug zur eigenen Lebenswelt wird die Relevanz der Thematik ersichtlich und das Interesse an den Lerninhalten steigt. Um den Schülern dies in der geplanten Unterrichtsstunde erkennbar zu machen, soll auch Bezug zu deren individueller Geschichte genommen werden. Sie sollen in den Stunden die Gelegenheit bekommen, Bilder, Briefe oder andere Erinnerungsstücke, die ihre Familie besitzt, mitzubringen, die dann im Zeitstrahl verewigt werden können. Historische Inhalte sind ohne Gegenwartsbezug irrelevant und nicht vermittelbar.²²³ Zudem muss erwähnt werden, dass Kinder auch außerhalb des Klassenzimmers auf eine multikulturelle Gesellschaft treffen, wodurch der Lebensweltbezug noch stärker greift. Im Jahr 2019 hatten

²²⁰ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91.

²²¹ Vgl. C. Geier & P. Mecheril: Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik, in: M. Kampshoff & C. Wiepcke: Vielfalt in Schule und Unterricht, Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2021, S. 54.

²²² Vgl. Mediendienst Integration: Bildung, in: mediendienst integration, <https://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html#:~:text=Laut%20Mikrozensus%20hatte%202019%20%C3%BCber,Schulen%20in%20Deutschland%20einen%20Migrationshintergrund,> [25.08.2021]

²²³ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 92.

21,2 Millionen der insgesamt 81,8 Millionen Einwohner in Deutschland einen Migrationshintergrund (Zugewanderte und ihre Nachkommen).²²⁴ Das entspricht einem Anteil von 26,0 Prozent an der Gesamtbevölkerung.²²⁵ Somit kann festgehalten werden, dass Kinder sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule stets einer multikulturellen Gesellschaft begegnen. Hieraus resultiert wiederum, dass multikulturelle Gesellschaften durchaus im Geschichtsunterricht thematisiert werden können. Dieser Gedanke geht auch aus einer Empfehlung der Kultusministerkonferenz hervor, welche 1996 die Empfehlung formulierte, interkulturelle Bildung als einen Bestandteil der Allgemeinbildung zu begreifen.²²⁶ Mithilfe des Gegenwartsbezugs kann auch das Interesse am Thema für den Unterricht gewonnen werden. „Wenn Schülerinnen und Schüler von einem gegenwärtigen Problem so gepackt und beunruhigt sind, dass sie es auch historisch vertiefen wollen, werden sie das nötige Vorwissen auch selber ermitteln.“²²⁷ Hier kann die Aktualität der Multikulturalität einen Anreiz bilden, dass Kinder Fragen an die Geschichte stellen und die Ursachen für multikulturelle Gesellschaften ermitteln wollen. In der geplanten Unterrichtseinheit erhalten die Schüler auch mehrfach die Gelegenheit, Fragen an ihre Gegenwart zu stellen. Hier greift das didaktische Prinzip der Problemorientierung, welches im weiteren Verlauf genauer erläutert wird.

Multiperspektivität

Multikulturalität deutet bereits auf eine Gesellschaft hin, die durch unterschiedliche Lebensformen, Biografien, Kulturen oder Wertvorstellungen geprägt ist. In der interkulturellen Pädagogik erlangen Kulturen der Migranten diskursive Anerkennung, um unterschiedliche Identitäten zu respektieren. Diese Erkenntnis in der Bildungspolitik kommt dem Gedanken der Multiperspektivität ebenfalls zugute. In der Geschichtsdidaktik wird die Wichtigkeit eines

²²⁴ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I, in: bpb, 2020, <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> [22.08.2021]

²²⁵ Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I, in: bpb, 2020, <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> [22.08.2021]

²²⁶ Vgl. T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 2016, S. 99.

²²⁷ K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 100.

Perspektivenwechsels nämlich ebenso betont. „Multiperspektivität ist ein Prinzip historischen Lernens, bei dem historische Sachverhalte aus den Perspektiven verschiedener beteiligter und betroffener Menschen dargestellt und betrachtet werden.“²²⁸ Laut Rohrbach geht interkulturelles Lernen mit historischem Lernen einher, weil Vergangenheit immer eine andere Kultur aufzeigt und somit Fremdverstehen fördert.²²⁹ Dadurch wird laut Bergmann die Operation des Verstehens und des Empathiegefühls gefördert. Der Perspektivenwechsel kann mithilfe der Thematisierung von Multikulturalität in vielerlei Hinsicht geschehen. So kann der Fokus auf das damalige Leben der Gastarbeiter gelegt werden oder auf das der Flüchtlinge im Jahre 2015. Sowohl die Lebenssituationen im Heimatland als auch hier in Deutschland können näher betrachtet werden. Zudem können Kinder bereits verstehen, dass dieses Thema eine große Bedeutung für Erwachsene hat. „Kindern ist bekannt, dass Menschen arbeitslos sein können und dass Menschen ihre Heimat verlassen, um anderswo Arbeit zu suchen.“²³⁰ Hier greift die Thematik der Gastarbeiter. Das bereits vorhandene Verständnis kann mithilfe der geplanten Unterrichtseinheit weiter ausgebaut werden. Wichtig ist, dass dieser Perspektivenwechsel anschließend reflektiert wird. „Für historisches Lernen ist aber die Einsicht von Bedeutung, daß unsere Perspektive unsere Sicht der Vergangenheit beeinflusst und wie das geschieht. Gemeint ist mit dieser Einsicht eine Denkbewegung, die sich auf den Denkenden selber richtet, sich gewissermaßen auf sich selber zurückwendet, also im Wortsinne reflexiv ist.“²³¹ So können die Kinder in der geplanten Unterrichtseinheit beispielsweise lernen, dass ein Flüchtlingskind einen anderen Bezug zu Themen wie Familie oder Bildung hat, wenn dessen Biografie oder Rahmenbedingungen genauer betrachtet werden. Hierdurch können auch unterschiedliche Normvorstellungen besser nachempfunden werden.²³²

²²⁸ K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 65.

²²⁹ Vgl. R. Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 120.

²³⁰ R. Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 123.

²³¹ J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln: Böhlau, 1994, S. 49.

²³² Vgl. K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 65.

Problemorientierung

Die Problemorientierung als didaktisches Konzept meint, dass die Behandlung historischer Probleme möglichst viele Unterrichtsstunden und -einheiten bestimmen sollte.²³³ „Unübersehbar orientieren sich diese »Schlüsselprobleme« an Gegenwartserfahrungen und ihrer Bedeutsamkeit für die Zukunft.“²³⁴ Daraus geht hervor, dass der Gegenwartsbezug und die Problemorientierung stark ineinandergreifen. Dieses Kenntnis kann genutzt werden, um das Thema Multikulturalität ebenfalls mithilfe der Problemorientierung zu begründen. Das Phänomen der Multikulturalität ist auf eine lange Geschichte zurückzuführen, die nun von Seiten der Kinder genauer untersucht werden kann. „Die aktuelle Fluchtmigration und die lange verdrängte Tatsache der Arbeitsmigration fordern die Bildungsinstitutionen insbesondere dazu heraus, ihre Organisationsformen und Selbstbilder zu überdenken und zeitgemäß zu gestalten.“²³⁵ Kinder werden sich sehr wahrscheinlich fragen, weshalb Kinder aus unterschiedlichen Kulturkreisen in der Klasse sitzen. Sollten sie oder ihre Familie selbst betroffen sein, können sich diese Fragen auch auf ihre persönliche Migrationsgeschichte beziehen. Die stark präsente Multikulturalität bzw. migrationsbedingte Heterogenität kann zunächst ein Unverständnis für diese Verschiedenartigkeit auslösen, da die Ursachen bisher nicht thematisiert wurden. „Die als Herausforderung empfundene Diskrepanz veranlasst das erkennende Subjekt, nach Erklärung, Verstehen oder Veränderung zu streben, ohne dass dafür probate Denk- oder Handlungsroutinen zur Verfügung stünden.“²³⁶ Rita Rohrbach verweist ebenfalls auf mögliche Fragen von Seiten der Kinder, die durch historisches Lernen beantwortet werden können. „Historisches Lernen leistet mehr als den Appell, Verschiedenheit auszuhalten, weil es erklären kann,

²³³ Vgl. M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 78. Günther-Arndt, 2003, S. 169.

²³⁴ H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 140. Klafki, S. 120.

²³⁵ T. Geier & P. Mecheril: Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik, in: M. Kampshoff & C. Wiepcke: Vielfalt in Schule und Unterricht, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2021, S. 54.

²³⁶ M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J. Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 79.

wie historisch bedingte Verschiedenheit entsteht und Kontinuität die Grundlage für die differente Kultur bildet.“²³⁷

4.1.2 Zielsetzung und Kompetenzentwicklung mithilfe der Thematik

Angesichts der Ziele historischen Lernens spielen die zu erwerbenden Kompetenzen eine entscheidende Rolle. Diese Kompetenzentwicklungen legitimieren ebenso die Thematik und die geplante Unterrichtseinheit. Aufgrund der hohen Anzahl an Kompetenzmodellen beschränkt sich meine Auswahl im Folgenden auf zwei dieser Modelle. Meine Wahl sagt nichts über deren Qualität aus, sondern wurde intuitiv getroffen. Zudem wird im folgenden Kapitel ebenfalls eine Verknüpfung zu meiner geplanten Unterrichtseinheit hergestellt, die die Themen- und Methodenwahl ebenfalls nachvollziehbarer machen soll.

Wie bereits angedeutet, wird auf mehrere Kompetenzmodelle Bezug genommen. „Gemeinsam ist allen Modellen, dass sie von den geschichtsdidaktischen Grundannahmen von Karl-Ernst Jeismann und Jörn Rüsen ausgehen, also das Geschichtsbewusstsein als mentale Struktur, das den Umgang mit Vergangenheit und Geschichte bestimmt, in den Mittelpunkt stellen.“²³⁸ Zunächst wird das Kompetenzmodell der Forschergruppe FUER Geschichtsbewusstsein vorgestellt (FUER: Förderung und Entwicklung eines reflektierten und (selbst-)reflexiven Geschichtsbewusstseins)²³⁹, welches von vier Kompetenzen ausgeht, die durch einen Zyklus historischen Lernens in Verbindung gebracht werden.²⁴⁰ Den Ausgangspunkt dieses Zyklus bildet die Fragekompetenz. Laut Körber kann sich innere Irritation auf Seiten der Schüler ergeben, wenn sich eine Differenz zwischen Bewusstsein und Wahrgenommenem ergibt. Dies wiederum löst Interesse an der Klärung und auch Zuwendung zu Vergangenem aus.²⁴¹ „Derartige Verunsicherung/derartiges Interesse müssen, damit sie einen Denkprozess auslösen und vor allem tragen können, in historische Fragen transformiert werden.“²⁴² Bezüglich der

²³⁷ R. Röhrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 120.

²³⁸ U. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart : utb GmbH, 2015, S. 81.

²³⁹ Vgl. ebd., S. 81.

²⁴⁰ Vgl. ebd., S. 81.

²⁴¹ Vgl. A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner: Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 155.

²⁴² Ebd., S. 156.

historischen Fragekompetenz werden unterschiedliche Beispiele von Körber angeführt. Die geplante Unterrichtseinheit bezieht sich vor allem auf das eigene Verhalten oder das in der Familie. Die Schüler stellen Fragen, um das Verhalten in einer bestimmten Vergangenheit im Nachhinein historisch einzuordnen und zu verarbeiten.²⁴³ In Bezug auf die von mir geplante Unterrichtseinheit knüpft dies an die Migrationsgründe der Schüler und deren Familien an. Die Kinder fragen nach den unterschiedlichen Ursachen für die Migrationsbewegung der Klassenkameraden oder sogar der eigenen Familie. Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe. Nach der Fragekompetenz folgt nach dem FUER Kompetenzmodell die historische Methodenkompetenz. Hierbei spielen die Basisoperationen der Re- und De-Konstruktion eine entscheidende Rolle. Die Re-Konstruktion ist laut Schreiber ein synthetischer Akt, „in dem durch die (methodisch regulierte) Bezugnahme auf Vergangenes historische Narrationen/Geschichte(n) geschaffen werden.“²⁴⁴ Die De-Konstruktion übernimmt laut Schreiber dann vielmehr den analytischen Teil.²⁴⁵ Geschichte wird somit in dieser Kompetenz methodisch hergestellt und dann genauer untersucht. Die genauen Methoden zur Rekonstruktion der Migrationsgeschichte Deutschlands und der Ursachen für Multikulturalität werden im darauffolgenden Kapitel genauer vorgestellt. Dennoch kann vorweggenommen werden, dass es gelingen muss, vor allem durch handlungsaktive Methoden, die Geschichte den Kindern nahbar zu machen. Da vor allem die eigene Betroffenheit einen hohen Stellenwert hat, soll das Interesse der Kinder weiter ausgebaut werden, vor allem durch vielfältige Methoden, die eigene Geschichte und die der Familie zu rekonstruieren. Die historische Analyse (De-Konstruktion) bezieht sich auf unterschiedliche Ebenen. So werden vor allem die Migrationsgründe genauer beleuchtet, aber auch die Alltagsunterschiede zwischen der damaligen und der heutigen Zeit werden in der Unterrichtseinheit untersucht. Die Schüler sollen dadurch Bezug zu ihren Fragen nehmen und diese mithilfe des De-

²⁴³ Vgl. A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner: Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 180.

²⁴⁴ W. Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 196.

²⁴⁵ Vgl. W. Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 196.

Konstruktionsprozesses beantworten können. Die letzte Kompetenz, die von FUER Geschichtsbewusstsein aufgeführt wird, ist die Orientierungskompetenz. „Historische Orientierung meint dann ein Ausrichten zeitlicher Veränderungen und Entwicklungen und ein Sich-zurecht-Finden im Wandel, wobei die Endlichkeit des konkret in der Zeit Existierenden und die Unendlichkeit der Zeit die besonderen Herausforderungen an zeitliche Orientierung markieren.“²⁴⁶ Diese Kompetenz betont nicht nur eine Zurechtfindung in der Vergangenheit, sondern auch ein Bewusstsein für einen ständigen Wandel. Diese Kompetenz soll in der von mir aufgeführten Unterrichtseinheit vor allem durch den Zeitstrahl vergegenwärtigt werden. Dieser dient als eine Veranschaulichung zeitlicher Veränderung und bietet den Schülern eine Orientierungshilfe. Auch diese Methode wird im weiteren Verlauf noch genauer betrachtet.

Neben dem FUER Kompetenzmodell wird nun noch zum Kompetenzmodell von Peter Gautschi Bezug genommen. Die Bezugnahme auf ein weiteres Kompetenzmodell soll die Wichtigkeit hervorheben, unterschiedliche Kompetenzen zu beleuchten und zu fördern. Es wird nämlich deutlich, dass unterschiedliche Kompetenzmodelle auch unterschiedliche Kompetenzen ansprechen. Im Unterschied zum FUER Kompetenzmodell spielt bei den Überlegungen von Peter Gautschi der Prozess des historischen Lernens eine wichtigere Rolle. Zwar unterscheidet auch er verschiedene Teilkompetenzen, er widmet sich aber vielmehr der Logik und dem Ablauf des historischen Lernprozesses.²⁴⁷ Laut Baumgärtner stoßen die Schüler nach Gautschis Modell auf etwas Vergangenes, das ihr Interesse weckt, und widmen sich dann dem Sachverhalt, sollte das Interesse noch vorhanden sein. „Die Operationen »wahrnehmen«, »erschließen«, »interpretieren« und »sich orientieren« umschreiben dabei die jeweiligen Kompetenzen.“²⁴⁸ Deutlich wird in diesem Modell ebenfalls die Betonung der Interessenshervorhebung. Wie bereits mehrfach erwähnt, soll diese in meiner aufgeführten Unterrichtseinheit vor allem durch die persönliche Betroffenheit der Schüler und den starken

²⁴⁶ Vgl. W. Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 237.

²⁴⁷ Vgl. U. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart : utb GmbH, 2015, S. 83 .

²⁴⁸ Vgl. ebd., S. 84.

Gegenwartsbezug gelingen. Interesse kann vor allem dann hervorgebracht werden, wenn die Auswirkungen eines Themas auf die eigene Lebenswelt ersichtlich werden. Bezüglich der Kompetenzen lassen sich Parallelen, aber auch Unterschiede finden. Ähnlich zum FUER Modell führt Gautschi die Orientierungskompetenz auf, die eine Sinnbildung über Zeiterfahrung schaffen soll.²⁴⁹ In der geplanten Unterrichtseinheit soll es den Schülern gelingen, sich in der Zeit orientieren zu können, damit dann eine Orientierung in der eigenen Lebenswelt gelingen kann. So hilft der geplante Zeitstrahl den Kindern sich nicht nur in der Vergangenheit zu orientieren, sondern auch anzuerkennen, dass das menschliche Leben einem ständigen Wandel unterliegt. Die Erschließungs- und Interpretationskompetenz sind ähnlich zu den Basisoperationen „Re- und De-Konstruktion“ des FUER Kompetenzmodells. Die Erschließungskompetenz meint ähnlich zum Re-Konstruktionsprozess die „Entwicklung, Überprüfung und Darstellung von historischen Sachanalysen anhand von Quellen und Darstellungen zum korrekten und kompetenten Umgang mit verschiedenen Gattungen.“²⁵⁰ Hier gilt es wie beim Re-Konstruktionsprozess, historische Sachverhalte mithilfe beispielsweise von Quellen wiederzugeben. In der Unterrichtseinheit erfolgt diese Rekonstruktion vor allem durch die hauptsächliche Arbeitsphase, die Stationsarbeit: Die Schüler erlangen nicht nur Einblicke in die Geschichte ihrer Mitmenschen, sondern müssen diese mithilfe unterschiedlicher Aufgaben wiedergeben bzw. festigen. Die bloße Wiedergabe ist aber nach Gautschis Kompetenzmodell nicht ausreichend. Historische Ereignisse müssen analysiert und gedeutet werden. Die von Gautschi aufgeführte Interpretationskompetenz kommt hier zum Tragen. Diese Kompetenz spielt in der geplanten Unterrichtseinheit ebenso eine entscheidende Rolle. Die Schüler werden nicht nur Ursachen einer Migrationsbewegung nachvollziehen können, sondern auch die unterschiedlichen Lebensumstände zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten reflektieren. Hieraus ergibt sich die erwünschte Multiperspektivität. Die Anerkennung verschiedener Lebensumstände lässt die Schüler besser empfinden, dass Themen wie Bildung,

²⁴⁹ Vgl. U. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart : utb GmbH, 2015, S. 83.

²⁵⁰ Ebd., S. 83.

Kleidung oder Familie für ihre Mitmenschen eine ganz andere Bedeutung haben können. Mithilfe der Interpretationskompetenz soll genau dies gelingen.

4.1.3 Didaktische Profilierung

Im Folgenden wird mein fachwissenschaftlicher Teil mithilfe einer didaktischen Profilierung aufbereitet. Hierbei wird die didaktische Profilierung in ihren Grundlagen beschrieben, erläutert und anschließend mit meinen ausgewählten Inhalten in Verbindung gesetzt. Ergänzend hierzu orientiere ich mich im folgenden Kapitel vor allem an den theoretischen Grundlagen von Horst Gies.

In dem Prozess, historische Stoffe für den Unterricht aufzubereiten, findet immer eine Verkürzung, Vereinfachung und somit eine „Reduktion“ statt, wodurch komplexe Sachverhalte auf ihre wesentlichen Elemente zurückgeführt werden, um sie für den Lernenden überschaubar zu machen.²⁵¹ Hierzu wird angeführt, dass das „unendlich Faktische“ der Vergangenheit einer Läuterung unterzogen werden muss.²⁵² Dies impliziert, dass aufgrund der geschichtlichen Stoffmenge eine Reduktion für den Unterricht unumgänglich ist. Gies spricht bei dem Auswahlprozess auch von einem kreativen und konstruktiven Vorgang.²⁵³ Hierzu kann ergänzt werden, dass der Lehrperson viele Freiheiten bezüglich der Auswahl überlassen sind. „In dem, was für wichtig bzw. weniger wichtig oder gar unwichtig gehalten wird, steckt eine gewisse Beliebigkeit.“²⁵⁴ Dennoch ist die Begründung der ausgewählten Inhalte dadurch umso wichtiger. Ergänzend ist das Ziel der didaktischen Profilierung ebenso von Bedeutung, so wie es Gies betont:

„Didaktische Profilierung hat weder schematische Simplifizierung noch stereotypische Vereinfachung zum Ziel. Sie will im Gegenteil die Mehrdeutigkeit von Handlungen, die Multikausalität von Ereignissen, die Offenheit von Konflikten, die Interdependenz von Strukturen, die Gegenläufigkeit und die Unterschiedlichkeit von Motiven und Zielen historisch-politischer Aktivitäten sichtbar machen.“²⁵⁵

²⁵¹ Vgl. H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 153.

²⁵² Vgl. ebd., S. 154.

²⁵³ Vgl. H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 154.

²⁵⁴ H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 154.

²⁵⁵ Ebd., S. 155.

Bezüglich der Umwandlung diffuser in affine Stoffe betont Gies, mögliche Entscheidungs-, Konflikt- oder Problemsituationen zu berücksichtigen.²⁵⁶ Dies bedeutet, „auch fremde, ungewohnte Situationen, die kontrastiv und vergleichend mit aktuellen Verhältnissen in Beziehung gesetzt werden, können es Schülerinnen und Schülern erleichtern, Zugang zu einem schwierigen historischen Thema zu finden.“²⁵⁷ Im Hinblick auf die didaktische Profilierung muss der Unterricht stets beachtet werden. Gies betont, dass neben der Reduzierung vor allem die „Akzentuierung und Perspektivierung von Wissen und Können im Hinblick auf Unterricht“ eine entscheidende Rolle spielt.²⁵⁸ Da eine didaktische Profilierung hauptsächlich für den Unterricht durchgeführt wird, ist es von Bedeutung, die Beziehung zwischen den aktuellen Interessen der Schüler oder auch der Lehrperson und der sachlichen Adäquatheit der inhaltlichen Aufbereitung zu erörtern.

Im Rahmen der didaktischen Profilierung stellt Horst Gies gezielte Fragen, welche auf die Thematik der eigenen Unterrichtsinhalte übertragen werden sollen:

„Warum soll dieses Thema im Unterricht behandelt werden?“²⁵⁹

„Welches Lernpotential befindet sich in dem Unterrichtsthema und welche Ziele werden warum ausgewählt?“²⁶⁰

„Welche inhaltlichen Schwerpunkte werden warum gesetzt, und in welcher Reihenfolge und warum in dieser Reihenfolge sollen sie im Unterricht behandelt werden?“²⁶¹

Da die ersten beiden Fragen in Bezug auf die geplante Unterrichtseinheit bereits in den Kapiteln zuvor behandelt wurden, wird nun die dritte Frage genauer beleuchtet. Der Schwerpunkt der geplanten Unterrichtseinheit bezieht sich auf die Lebensgeschichte eines ehemaligen Gastarbeiters und eines Flüchtlingskindes aus Syrien. Da in Deutschland eine große Mehrheit mit

²⁵⁶ Vgl. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 156.

²⁵⁷ Ebd., S. 157.

²⁵⁸ Ebd., S. 157.

²⁵⁹ Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 157.

²⁶⁰ Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 157.

²⁶¹ H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004, S. 157.

türkischer und syrischer Zuwanderungsgeschichte lebt, wird die Schwerpunktsetzung hierdurch begründet.²⁶² Dabei fokussieren sich die Schüler auf die unterschiedlichen Beweggründe für Migration und die unterschiedlichen Lebens- und Gesellschaftsumstände zur damaligen Zeit. Die Auswahl der zu thematisierenden Inhalte lässt sich mithilfe der Fachwissenschaft sowie auch der Fachdidaktik begründen. Die für die Arbeit relevanten Ereignisse bezüglich der Migrationsgeschichte Deutschlands wurden bereits im fachwissenschaftlichen Teil aufgeführt.²⁶³ Mithilfe der Fachdidaktik konnte festgestellt werden, welche Inhalte vor allem von Relevanz sind, damit ein effektiver Lernzuwachs gelingen kann.²⁶⁴ Dabei wurde festgestellt, dass vor allem Ereignisse wichtig erscheinen, die die Auswirkungen des Themas auf die Lebenswelt der Kinder verdeutlichen. Hierauf bezogen, erweisen sich vor allem die Migrationsursachen als von Relevanz für die Unterrichtseinheit. Des Weiteren wurde bereits die Wichtigkeit der Multiperspektivität angesprochen.²⁶⁵ Um diese zu gewährleisten und das erwünschte Empathieempfinden auf Seiten der Kinder herzustellen, wird der Schwerpunkt neben den Migrationsursachen auf die Lebensumstände zur damaligen Zeit gesetzt. Zudem stellt der Alltag ebenfalls einen guten Ansatzpunkt dar, um den Bezug zur Lebenswelt der Kinder herzustellen. Die Reihenfolge der Unterrichtseinheit und deren Begründung wird im darauffolgenden Kapitel mithilfe des Prozessmodells geklärt.²⁶⁶

Zudem muss hinzugefügt werden, dass der *Krieg* ein sehr sensibles Thema darstellt. Die traumatischen Erlebnisse von betroffenen Flüchtlingskindern können hierbei schnell wieder aufgerufen werden. Rita Rohrbach führt demzufolge wichtige Aspekte auf, die bei einer Thematisierung berücksichtigt werden müssen. So kann die Kriegsthematik als Friedenserziehung in der Grundschule angesehen werden.²⁶⁷ Wichtig hierbei ist es, die Kinder durch schockierende oder moralisierende Inhalte nicht zu überfordern.²⁶⁸ So muss den

²⁶² Vgl. Statista: Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland von 2018 bis 2020, in: statista, 2021, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland> [30.08.2021]

²⁶³ Vgl. Kapitel 2.

²⁶⁴ Vgl. Kapitel 4.

²⁶⁵ Vgl. Kapitel 4.1.1.

²⁶⁶ Vgl. Kapitel 5.1.1.

²⁶⁷ Vgl. R. Rohrbach: *Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen*, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 125.

²⁶⁸ Vgl. ebd., S. 129.

Kindern während der Bearbeitung genug Freiraum gelassen werden. Darüber hinaus ist der gegenseitige Austausch ebenso bedeutsam. „Emotional bewegende Themen brauchen den freien und spontanen Austausch unter Gleichaltrigen und Gestaltungsmöglichkeit in Sozial- und Arbeitsformen sowie in den Arbeitsformaten.“²⁶⁹ Hierauf wird auch in der geplanten Unterrichtseinheit sehr viel Wert gelegt. Im Plenum, aber auch an den Stationen selbst bekommen die Kinder mehrfach die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen. Rohrbach betont zudem, dass der Einbezug der Eltern ebenfalls von Belang ist.²⁷⁰ Aus diesem Grund wird für die geplante Unterrichtseinheit ein Elternbrief konzipiert, der die Eltern über die Methoden, Ziele und Inhalte informieren soll. Aufgrund der Komplexität der Thematik ist die Unterrichtseinheit vor allem für eine vierte Jahrgangsstufe konzipiert.

4.1.4 Bezug zum Kerncurriculum Sachunterricht

Das Kerncurriculum wird an hessischen Primarstufen als verbindliche curriculare Grundlage genutzt.²⁷¹ „Im Mittelpunkt steht das, was alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn (bzw. nach bestimmten Abschnitten ihres Bildungsweges) können und wissen sollen.“²⁷² Hieraus erschließt sich, dass sich das Kerncurriculum nicht nur am Wissenserwerb orientiert, sondern auch an den zu erreichenden Kompetenzen. Aufgegriffen werden somit sowohl fachdidaktisch als auch pädagogisch begründete Bildungs- und Erziehungsziele. Die Kompetenzen werden in überfachliche und fachliche Kompetenzen unterteilt. Den überfachlichen Kompetenzen wird eine große Bedeutung beigemessen, da diese das „Zusammenwirken von Fähigkeiten und Fertigkeiten, personalen und sozialen Dispositionen sowie Einstellungen und Haltungen“²⁷³ betonen. Aus diesem Grund greift auch die geplante Unterrichtseinheit einige dieser Kompetenzen auf. Die personalen Kompetenzen zielen darauf ab, die Schüler zu selbstbestimmtem und eigenverantwortlichem Handeln zu leiten.²⁷⁴ Die Kompetenz wird in der geplanten Unterrichtseinheit

²⁶⁹ R. Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009, S. 129.

²⁷⁰ Vgl. ebd., S. 130.

²⁷¹ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 5.

²⁷² Ebd., S. 5.

²⁷³ Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 5.

²⁷⁴ Vgl. ebd., S. 8.

vor allem durch die gewählten Arbeitsformen und Methoden gefördert. Das Stationenlernen dominiert die Einheit. Mittels dieser Methode werden die Schüler dazu angeregt, selbständig zu arbeiten. Außerdem können die Schüler hier zwischen den einzelnen Stationen wählen und ihre Ziele ebenfalls selbstbestimmt steuern. Das soziale Miteinander in der Unterrichtseinheit ist ebenfalls von Belang. Die Kinder erhalten sowohl im Plenum als auch an den Stationen die Möglichkeit, sich untereinander auszutauschen. Dabei wird die im Kerncurriculum aufgeführte Sozialkompetenz ebenfalls aufgegriffen. Aufgrund unterschiedlicher Aufgabenformate innerhalb der Stationen können, die vom Kerncurriculum aufgezählten Lern- und Sprachkompetenzen ebenfalls gefördert werden.²⁷⁵ So kann die Sprache durch authentische Gesprächssituationen oder durch Schreibaufgaben gefördert werden. Die Kinder werden in der geplanten Unterrichtseinheit im Sprechen und im Schreiben gefördert. Neben den überfachlichen spielen auch die fachlichen Kompetenzen eine tragende Rolle. Mithilfe dieser sollen die Schüler lernen, „ihre natürliche, soziale und technische Lebenswelt zu erschließen, einen eigenen Standpunkt einzunehmen und die eigenen Möglichkeiten zu nutzen.“²⁷⁶ Die Kompetenz *erkunden und untersuchen* wird zu Beginn, aber auch im Laufe der gesamten Unterrichtseinheit gefördert.²⁷⁷ In der Einführung werden die Kinder dazu angeregt, Fragen an die Thematik zu formulieren und auch Problemstellungen zu benennen, die sie im Laufe der gesamten Einheit analysieren und am Ende auch beantworten. Hierbei spielt die Erkenntnisgewinnung dieser Kompetenz eine sehr wichtige Rolle.²⁷⁸ Da die Unterrichtseinheit einem fortdauernden Austausch unter den Schülern unterliegt, können hierdurch kommunikative Kompetenzen gefördert werden. Sie lernen zu Beginn, die Interessen anderer wahrzunehmen, diese zu artikulieren und dabei auch die passenden Begriffe zu verwenden (Kompetenzbereich *darstellen* und *formulieren*).²⁷⁹ Vor allem in der Abschlussreflexion dieser Unterrichtseinheit werden diese Kompetenzen besonders gefördert. Mithilfe des Zeitstrahls soll es den Schülern gelingen, ihre Ergebnisse in geeigneter Form festzuhalten (Kompetenzbereich *dokumentieren*

²⁷⁵ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 8.

²⁷⁶ Ebd., S. 11.

²⁷⁷ Vgl. ebd., S. 17.

²⁷⁸ Vgl. ebd., S. 17.

²⁷⁹ Vgl. ebd., S. 18.

und präsentieren).²⁸⁰ Informationen, Sachverhalte und Situationen zu beurteilen, stellt ebenfalls einen, vor allem für den Geschichtsunterricht, wichtigen Kompetenzbereich dar. Hier sollen die Schüler lernen, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges einzuordnen und in Bezug zu setzen.²⁸¹ Für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins ist diese Fertigkeit essentiell. In den geplanten Unterrichtsstunden wird diese Kompetenz vor allem dann gefördert, wenn die unterschiedlichen historischen Ereignisse am Zeitstrahl in Beziehung zueinander gesetzt werden und hieraus Rückschlüsse für Gegenwart und Zukunft gezogen werden können.

Neben den Kompetenzen zieht das Kerncurriculum aber auch relevante Inhalte für das Fach Sachunterricht hinzu. Mittels der Unterrichtseinheit gelingt es, vier von den fünf Inhaltsfeldern aufzugreifen. Die Inhaltsfelder *Gesellschaft und Politik*, *Raum* und *Geschichte und Zeit* werden besonders angesprochen.²⁸² Inhaltlich wird die *Geschichte und Zeit* am prägnantesten thematisiert. Das historische Lernen und die Auseinandersetzung mit dem Vergangenen stehen dabei im Fokus. In der geplanten Unterrichtseinheit setzen sich die Schüler mit den individuellen Lebensgeschichten von zwei Schlüsselfiguren (Mustafa und Enis) auseinander, die sie im Laufe der Unterrichtseinheit begleiten. Dabei stehen vor allem auch deren menschliches Handeln und die Lebensumstände im Fokus. Parallel zu den individuellen Lebensgeschichten werden aber auch historische Ereignisse in Gesellschaft und Politik thematisiert. Das Inhaltsfeld *Gesellschaft und Politik* wird aufgegriffen, da menschliches Handeln in der Geschichte von diesen Faktoren stark abhängig ist.²⁸³ Im Mittelpunkt dieses Inhaltsfeldes stehen das Verständnis von Beziehungen, der Aufbau von sozialen Kulturen und Einblicke in das Arbeitsleben.²⁸⁴ Vor allem durch die Gastarbeiterthematik und deren politische und gesellschaftliche Hintergründe kann dieses Inhaltsfeld aufgegriffen werden. Aber auch in der Flüchtlingsthematik ist die Politik von Belang. Ein wichtiges Inhaltsfeld,

²⁸⁰ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 18.

²⁸¹ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 18.

²⁸² Vgl. ebd., S. 15 ff.

²⁸³ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 19.

²⁸⁴ Vgl. ebd., S. 19.

welches ebenfalls in der geplanten Unterrichteinheit relevant ist, stellt der *Raum* dar. Hier sollen die Schüler ihren unmittelbaren Lebensraum genauer untersuchen.²⁸⁵ Der unmittelbare Lebensraum definiert sich durch eine Verschiedenartigkeit, die mithilfe der geplanten Unterrichteinheit genauer untersucht wird.

4.2 Methodische Überlegungen

Die „Methodik ist die Lehre von der Methode, in der Didaktik die Lehre der Unterrichtsmethode oder der Lehr- und Lernverfahren.“²⁸⁶ Demnach ist die Methodenwahl bedeutsam für den Unterricht und trägt auch zur Lernziel-erreichung bei. Im Laufe dieser Unterrichteinheit werden viele für die Umsetzung der gesetzten Lernziele förderliche Methoden verwendet, die im folgenden Kapitel genauer erläutert werden.²⁸⁷

4.2.1 Die Grundidee des Stationenlernens

Im Folgenden sollen die theoretischen Grundlagen des Stationenlernens, in Verbindung mit dessen Chancen und Risiken, aufgeführt werden. Hierbei wird auch der Bezug zu der von mir entwickelten Stationsarbeit genommen, um die Anwendung dieser Methode zu legitimieren.

Das Stationenlernen ist eine Arbeitsmethode, die durch ein Angebot mehrerer Lernstationen zu einem bestimmten Thema definiert wird und „von den Schülerinnen und Schülern in unterschiedlichen, häufig frei gewählten, Sozialformen und Reihenfolgen durchlaufen wird.“²⁸⁸ Dies zeigt auf, dass diese Arbeitsmethode selbstständiges und zielgerichtetes Handeln von Seiten der Kinder erfordert und fördert. Die geplante Unterrichteinheit zielt ebenfalls auf eine Selbstständigkeit der Kinder ab. Nach der Einführung begeben sich die Schüler eigenständig zu den Stationen. Die Arbeitsaufträge sind so konzipiert, dass so wenig Unterstützung wie möglich benötigt wird. Laut Pfeiffer wird vor allem auch die Kommunikation der Kinder untereinander angebahnt. Die Kinder können sich ebenfalls an den jeweiligen Stationen untereinander zu der

²⁸⁵ Vgl. Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 20.

²⁸⁶ H. Günther-Arndt: Geschichts-Didaktik: Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 2003, S. 15.

²⁸⁷ Vgl. ebd., S. 15.

²⁸⁸ S. Pfeiffer: Lernen an Stationen im Sachunterricht, Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 2007, S. 2.

geplanten Unterrichtseinheit austauschen. Da mehrere Kinder an einer Station arbeiten können, erhalten sie hier die Möglichkeit, sich gegenseitig auszutauschen und zu unterstützen. Auch für den Sachunterricht scheint diese handelnde Tätigkeit eine geeignete Form der Unterrichtsgestaltung zu sein. Nach Pfeiffer können vielfältige Lernanlässe so mit den unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Zugangsweisen des Sachunterrichts sinnvoll verbunden werden.²⁸⁹ Die Methode des Stationenlernens schafft den Kindern Freiheit für individuelles Lernen und Arbeiten und muss dennoch verbindliche Vorgaben einfordern, die für alle Schüler gelten.²⁹⁰ Die individuellen Fertigkeiten der Kinder stellen eine Bedingung für das eigenverantwortliche und selbstregulative Lernen dar. „Dabei geht es sowohl um die intellektuellen Möglichkeiten und die individuellen Interessen und Neigungen der Kinder als auch um Erwartungen, die sich auf das Arbeitstempo und die Konzentrationsfähigkeit beziehen.“²⁹¹ Dies bedeutet, dass eine Differenzierung ebenfalls stattfinden muss. In der von mir ausgeführten Stationsarbeit wird der Differenzierungspunkt vor allem durch die Wahl der Laufzettel aufgegriffen. Der Laufzettel, welcher von den Schülern begleitend zur Stationsarbeit genutzt wird, wird in drei Varianten ausgeteilt. Leistungsschwächere Schüler müssen beispielsweise andere Pflichtstationen bearbeiten als leistungsstärkere. So werden schwierigere Stationen für leistungsschwächere Kinder als Wahlstationen festgelegt. Da die Kinder diese Aufgaben dennoch bearbeiten bzw. zwischen den verschiedenen Wahlstationen frei wählen dürfen, wird hiermit der Gedanke der Selbstdifferenzierung aufgegriffen. Diese Differenzierungsform fördert die Selbstständigkeit der Kinder, da die Differenzierung durch das Kind selbst geschieht.²⁹² Zu Beginn der Stationsarbeit ist es von Bedeutung, dass durch die Thematik das Interesse der Schüler geweckt und an ihre Vorkenntnisse angeknüpft wird.²⁹³ Ein geeigneter Einstieg ist daher bedeutend. Der thematische Einstieg erfolgt in der geplanten Unterrichtseinheit durch die Schlüsselgeschichte. Diese bietet nicht nur einen spannenden und

²⁸⁹ Vgl. S. Pfeiffer: Lernen an Stationen im Sachunterricht, Baltmannsweiler: Schneider- Verl. Hohengehren, 2007, S. 2.

²⁹⁰ Vgl. ebd., S. 2.

²⁹¹ Ebd., S. 2.

²⁹² Vgl. K. Rödler: Mathe inklusiv: Ratgeber für die 1./2. Klasse, Hamburg: AOL-Verlag, 2016, S. 10

²⁹³ Vgl. S. Pfeiffer: Lernen an Stationen im Sachunterricht, Baltmannsweiler : Schneider- Verl. Hohengehren, 2007, S. 5.

abwechslungsreichen Einstieg, sondern greift auch thematisch relevante Begriffe auf.

4.2.2 Der Zeitstrahl begleitend zur Unterrichtseinheit und als Ergebnissicherung

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit der Methode des Zeitstrahls, welcher die Schüler im Laufe der gesamten Unterrichtseinheit begleiten wird und im Anschluss ebenso eine Form der Ergebnissicherung darstellt.

„Gerade in Zeiten kompetenzorientierter Lehrpläne, die von den Fachkonferenzen bei deren Umsetzung zwangsläufig eine Schwerpunktsetzung fordern, fehlt Schülerinnen und Schülern häufig ein chronologisches Überblickswissen.“²⁹⁴ Dieses chronologische Überblickswissen kann den Kindern eine Hilfestellung dabei sein, sich in der Geschichte zu orientieren und ein Bewusstsein für zeitliche Abfolgen zu schaffen. Einige Punkte sprechen für die Erstellung eines Zeitstrahls während des Geschichtsunterrichts. Zum einen, wie bereits angesprochen, ermöglicht der Zeitstrahl eine Orientierung in Raum und Zeit. Die Großchronologie muss den Schülern als erkennbare Größe fassbar gemacht werden.²⁹⁵ In der geplanten Unterrichtseinheit werden vor allem die unterschiedlichen Lebensabschnitte eines Gastarbeiters und eines Flüchtlingskindes thematisiert. Anhand des Zeitstrahls sollen die Schüler erlernen, dass die unterschiedlichen Lebensabschnitte miteinander verknüpft sind und dementsprechend auch deren chronologische Reihenfolge von Belang ist. Ergänzend hierzu kann gesagt werden, dass der Zeitstrahl den Schülern dabei helfen kann, Ursachen und Wirkungen genauer zu erforschen und eine Vielzahl an Perspektiven einzunehmen.²⁹⁶ Diese Kompetenzen sind vor allem auch für die Thematik der geplanten Unterrichtseinheit erforderlich. Die Kinder nehmen die Perspektive eines Gastarbeiters und eines Flüchtlingskindes ein und lernen anhand des Zeitstrahls unterschiedliche Gründe der Migrationsbewegung

²⁹⁴ U. Gutenberg/ T. Iser/ C. Machate: Interaktive Whiteboards im Unterricht: das Praxishandbuch, Braunschweig: Schroedel, 2010, S. 52.

²⁹⁵ Vgl. C. Schröter: Materialien für das Fach Geschichte Jahrgangsstufe 5/6, in: bildungsserver.berlin-brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/pdf/Ge-Zeitstrahl.pdf>, [20.08.2021]

²⁹⁶ Vgl. JustNow Projektteam: Die Zeitstrahl-Methode, in: teachjustnow, https://teachjustnow.eu/wp-content/uploads/documents/de/9_JustNow_Projektteam__Zeitstrahlmethode.pdf, S. 2.

kennen. Sie lernen, Zusammenhänge zwischen unterschiedlichen Ereignissen zu knüpfen und diese auch kritisch zu hinterfragen. Außerdem stellt der Zeitstrahl eine besonders visuelle Arbeitsmethode dar. Illustrierte Ereignisse können den Kindern in ihrem Lernprozess behilflich sein, da sie eventuell einprägsamer sind.²⁹⁷ Illustrationen, wie z. B. Fotos, werden ebenfalls in der geplanten Unterrichtseinheit angewandt. Neben Fotos, die unterschiedliche Ereignisse darstellen, sollen die Kinder auch eigenständig Bilder malen, die ihr neu erworbenes Wissen darstellen. Hierdurch kann zusätzlich die Kreativität der Kinder angeregt werden.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der hinzugezogen werden muss, ist, dass der Zeitstrahl auch einige Parallelen zum Advance Organizer aufweist. Der Advance Organizer stellt eine Methode für Kinder dar, die es ihnen ermöglichen soll, die zu behandelnden Inhalte mit Begriffen und Oberbegriffen in einen fachlogischen Zusammenhang zu bringen.²⁹⁸ Dadurch können die wesentlichen Inhalte strukturiert werden. Prinzipiell zielt auch der Zeitstrahl auf solch eine Struktur ab. Den Schülern soll es gelingen, nach jeder vollendeten Station den Zeitstrahl zu füllen und die einzelnen Ereignisse miteinander zu verknüpfen, wodurch ein Lernzuwachs erfolgt. Der Einstieg in den Advance Organizer sieht so aus, dass die Lehrperson zunächst einen Überblick über die Inhalte gibt und diesen mit Symbolen und Bildern illustriert. „Nachfolgend werden einzelne Themen aufgegriffen und detaillierter erläutert bzw. mit den Lernenden zusammen erarbeitet.“²⁹⁹ Auch der Zeitstrahl wird den Kindern im Vorfeld illustriert, da dieser als Gesamtprojekt gedacht ist und sich über eine komplette Wand erstrecken soll. Die einzelnen Themen werden schrittweise an den Stationen aufgegriffen, erarbeitet und am Zeitstrahl zusammengeführt. So lässt sich sagen, dass der Zeitstrahl eine geeignete Methode darstellt, um den Schülern eine Orientierungshilfe zu geben. Symbolisch betrachtet, kann der wachsende Zeitstrahl auch den Lernzuwachs der Kinder darstellen. Schrittweise erlernen sie nicht nur die Abfolge verschiedener historischer Ereignisse, sondern auch deren

²⁹⁷ JustNow Projektteam: Die Zeitstrahl-Methode, in : teachjustnow, https://teachjustnow.eu/wp-content/uploads/documents/de/9_JustNow_Projektteam__Zeitstrahlmethode.pdf, S. 2.

²⁹⁸ R. Hepting: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht: eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008, S. 522.

²⁹⁹ S. Traub: Lehren und Lernen mit Methode, Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2016, S. 150.

Gegenwärtigkeit. Hierdurch etabliert sich schrittweise das Geschichtsbewusstsein.

4.2.3 Die Zeitzeugenbefragung als Abschluss der Unterrichtseinheit

Im folgenden Kapitel wird die Methode der Zeitzeugenbefragung genauer untersucht, welche als Abschluss der Unterrichtseinheit vorgesehen ist.

Gerhard Henke-Bockschatz spricht hinsichtlich dieser Methode von einer Kommunikationsform, die vor allem in verschiedenen Bereichen der Geschichtskultur an Bedeutung gewonnen hat.³⁰⁰ Folgende Kommunikationsform definiert sich durch einen individuellen und subjektiven Umgang mit der eigenen Geschichte, wodurch die Zeitzeugenbefragung, auch Oral History genannt, sich zu einer historischen Erfahrungswissenschaft entwickelt.³⁰¹ „Die Aufmerksamkeit richtet nach dem Verhältnis zwischen den früheren Erfahrungen und ihrer Integration in die Identität eines Individuums.“³⁰² Deutlich wird also, dass die Person, die Geschichte erfahren hat, in den Mittelpunkt rückt. Diese Methode öffnet zum einen nicht nur den Unterricht, sondern erhält zudem noch andere didaktisch-methodische Begründungen.

Zum einen nennt Henke-Bockschatz den Vorteil, dass Schüler mithilfe solcher Gesprächssituationen der Geschichte unmittelbar begegnen können.³⁰³ Hierauf wurde auch in der geplanten Unterrichtseinheit sehr großer Wert gelegt. Da die Kinder von der Multikulturalitätsthematik selbst betroffen sind, soll es das Ziel sein, den Kindern diese Betroffenheit vor Augen zu führen. Ein Gespräch mit einem ehemaligen Gastarbeiter wird den Kindern aufzeigen, wie nah sie der Geschichte sind und wie diese auch ihre eigene Umwelt beeinflusst hat. Zudem setzen Zeitzeugenbefragungen im Allgemeinen „ein erhebliches Maß an Eigenaktivität der Lernenden voraus und sind damit prädestiniert für einen handlungsorientierten Unterricht.“³⁰⁴ Die Eigenaktivität der Schüler wird in der

³⁰⁰ Vgl. G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 354.

³⁰¹ Vgl. ebd., S. 355.

³⁰² Vgl. ebd., S. 355.

³⁰³ Vgl. G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 355.

³⁰⁴ Ebd., S. 356.

geplanten Unterrichtseinheit ebenfalls gefördert. So entwickeln die Kinder selbständig die Fragen, die sie dem Zeitzeugen stellen möchten. Hierzu wurde auch eine entsprechende Station entwickelt, die es den Kindern ermöglicht, die Zeitzeugenbefragung ohne große Unterstützung zu organisieren. Darüber hinaus gelingt mit dieser Methode eine Öffnung der Schule, bei der das außerschulische Leben ebenfalls in den Vordergrund rückt.³⁰⁵ So können auch Verwandte und Bekannte der Kinder in den Geschichtsunterricht miteinbezogen werden. Damit dies auch in der geplanten Unterrichtseinheit gelingen kann, werden die Kinder während der Stunden darauf aufmerksam gemacht, dass sie auch Bilder und Texte ihrer Familien mitbringen können, die dann ebenfalls am Zeitstrahl festgehalten werden können. „So wird direkt erfahrbar, dass historisches Lernen dazu beitragen kann, Mitmenschen besser zu verstehen.“³⁰⁶ Prinzipiell bietet die Zeitzeugenbefragung eine abwechslungsreiche Methode, die es den Schülern nicht nur ermöglicht, Geschichte erfahrbar zu machen, sondern generell mit Personen ihrer Lebenswelt in authentische Gesprächssituationen zu kommen.

Zudem müssen aber auch Aspekte berücksichtigt werden, durch die eine erfolgreiche Zeitzeugenbefragung erst gelingen kann. Laut Henke-Bockschatz müssen die Schüler mit der damaligen Lebenssituation des Zeitzeugen bzw. mit dem historischen Kontext bekannt gemacht werden.³⁰⁷ Dies soll mithilfe der Stationsarbeit im Vorfeld gelingen. Den Kindern wird in der Einführung die Lebensgeschichte eines Gastarbeiters nähergebracht. An den Stationen erfahren sie unter anderem die Gründe für die Reise oder wie das Leben damals hier in Deutschland aussah. Die Eigenaktivität der Schüler wurde im Vorfeld als Chance der Oral History betont. Henke-Bockschatz verweist aber auch darauf, dass die „gewöhnliche Bereitschaft zur Mitarbeit im Unterricht weit [darüber] hinausgeht“³⁰⁸ und es deshalb der Begleitung und Betreuung einer entsprechenden Lehrperson bedürfe. Hierzu lässt sich sagen, dass die Lehrperson in der geplanten Unterrichtseinheit stets zur Verfügung stehen wird,

³⁰⁵ Vgl. G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 356.

³⁰⁶ Vgl. ebd., S. 356.

³⁰⁷ Vgl. G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 357.

³⁰⁸ G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 357.

aber während der Erarbeitung in den Hintergrund rückt. Die Fragen werden ohne Unterstützung der Lehrperson entwickelt. Die darauffolgende Planung der Zeitzeugenbefragung wird aber im Plenum mithilfe der Lehrperson organisiert.

4.3 Die Vorstellung der ehemaligen Gastarbeiterin Frau Akyildiz

Im Folgenden wird die ehemalige Gastarbeiterin Frau Akyildiz vorgestellt, die für die Zeitzeugenbefragung in der geplanten Unterrichtseinheit befähigt ist. Die Informationen werden einem Interview entnommen, welches für die Ausstellung „Mainzer Gastarbeiter der ersten Generation“ im Rahmen des Stadthistorischen Museums Mainz entstanden ist.

Frau Akyildiz ist in Sile, Istanbul, aufgewachsen, wo sie überwiegend bei ihren Großeltern lebte, da ihre Eltern geschieden waren. Sie besuchte die Berlitz Sprachschule, wo sie Englisch und Französisch lernte. Zudem wurde sie im Schreiben an der Schreibmaschine ausgebildet. Nach Beendigung dieser Ausbildung hätte Frau Akyildiz Sekretärin werden können. Sie wurde das erste Mal durch ihren Bruder auf eine Deutschlandreise aufmerksam gemacht. Dieser schwärmte sehr von Deutschland, konnte aber selbst nicht hinreisen, da er als Unteroffizier noch seine Pflichtjahre in der Türkei absolvieren musste. So bewarben sich Frau Akyildiz und ihre Schwägerin bei Siemens in München. Doch nur die Schwägerin wurde angenommen. Wenig später erhielt Frau Akyildiz ein Angebot aus Großbritannien. Da die nötigen Papiere aber zu spät eintrafen, konnte sie auch diese Reise nicht antreten. Als Frau Akyildiz dann ein Angebot aus Bingen bekam, lehnte sie es zunächst ab. Dennoch schaute sie sich Bingen auf einer Landkarte an. Ihr gefiel die Vorstellung, am Rhein zu leben. Außerdem befand sich auch hier eine Berlitz Sprachschule, was Frau Akyildiz sehr ansprach. So entschied sich Frau Akyildiz im Jahre 1968, nach Deutschland zu reisen. Ihre Tochter blieb zunächst in der Türkei und kam nach ihrem Schulabschluss, im Jahre 1976, nach Deutschland. In Deutschland angekommen, musste Frau Akyildiz erfahren, dass ihr Wohnheim nicht in Bingen, sondern in Wörrstadt lag. Auch die Berlitz Sprachschule lag nicht in Bingen, sondern in Mainz. Frau Akyildiz fing bei NSM, einer Spielautomatenfirma, an. Die Arbeit war anstrengend, wie sie beschrieb. In der Türkei erhielt sie einen Vertrag, der ihr 2,99 Deutsche Mark pro Stunde zusprach. In Deutschland erhielt sie aber einen neuen Vertrag. Nun wurde sie mit 1,65 Deutsche Mark pro Stunde

entlohnt. Die ersten Wochen pendelte Frau Akyildiz zweimal pro Woche nach Mainz, um an den Englisch- und Deutschkursen teilzunehmen. Das Geld reichte aber nicht lange für das Zugticket. Zudem versprach sie ihrer Tochter, sie in der Türkei zu besuchen. Die Sekretärs-Ausbildung, die Frau Akyildiz in Istanbul an der Berlitz Schule begonnen hatte, konnte sie in Deutschland nicht beenden, da die Schule zu weit weg lag und Frau Akyildiz noch ein weiteres Jahr die Schule hätte besuchen müssen. Frau Akyildiz war sehr neutral zu Deutschland eingestellt, bemühte sich aber, so schnell wie möglich die deutsche Sprache zu lernen. Ihr Ziel war es, die englische und die deutsche Sprache zu lernen, um dann wieder in die Türkei zurückzukehren, um dort eine gute Arbeitsstelle zu finden.

5. Planung einer Unterrichtseinheit

Im folgenden Kapitel werden die in der Arbeit angeführten theoretischen Grundlagen auf eine von mir geplante Unterrichtseinheit übertragen. Die didaktisch-methodischen Überlegungen wurden im Hinblick auf die folgende Unterrichtseinheit differenziert aufgeführt.

5.1. Die Unterrichtseinheit

5.1.1 Beschreibung der Unterrichteinheit anhand des Prozessmodells

Im folgenden Abschnitt wird die geplante Unterrichtseinheit anhand des Prozessmodells des Amts für Lehrerbildung schrittweise vorgestellt. Die geplanten Unterrichtsmethoden, welche bereits im vorherigen Kapitel erläutert wurden, werden ebenso in dem Modell einbezogen.

Die erste Phase des Prozessmodells „**Lernen vorbereiten und initiieren**“ sieht verschiedene Punkte der Unterrichtsvorbereitung vor. Darunter fallen der „Bezug zum Kern- und Schulcurriculum“³⁰⁹, „die Lernausgangslage“³¹⁰, „die Transparenz der Kompetenzerwartungen“³¹¹ und „die affektive und kognitive Aktivierung“.³¹² Der Bezug zum Schul- und Kerncurriculum und auch die

³⁰⁹ Amt für Lehrerbildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 13.

³¹⁰ Amt für Lehrerbildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 13.

³¹¹ Amt für Lehrerbildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 13.

³¹² Amt für Lehrerbildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 13.

Verknüpfung zwischen den Inhalten und den Kompetenzen wurde bereits in vorherigen Kapiteln hergestellt.³¹³ Die erste Phase des Prozessmodells hebt vor allem aber auch die Bedeutung der Lernausgangslage hervor. „Transparenz herstellen heißt in diesem Kontext auch Klärung der Lernausgangslage.“³¹⁴ Hierzu wird der Einstieg vor der eigentlichen Stationsarbeit genutzt. Die Schüler bekommen in einem Stuhl- oder Sitzkreis eine Schlüsselgeschichte vorgelesen. Die Geschichte enthält bestimmte Schlüsselwörter, welche für die weitere Erarbeitung von Relevanz sind. Hierbei kann die Lehrperson bereits erfragen, welche Begriffe die Kinder bereits kennen und deren Vorwissen überprüfen. Eine weitere Überprüfung des Vorwissens bildet das Gespräch im Plenum. Die Lehrperson stellt hierbei Impulsfragen, die ebenfalls an das Vorwissen der Schüler anknüpfen. Hierdurch erfolgt auch eine kognitive Aktivierung der Schüler.

Die darauffolgende Phase **„Lernwege eröffnen und gestalten“** beschäftigt sich mit der Situierung, den Lernaufgaben, der Anknüpfung und Vernetzung, der Konstruktion und Instruktion und der Dokumentation der Lernwege.³¹⁵ Hierbei wird der Fokus vor allem auf die Erarbeitungsphase gelegt und wie diese handelnd und ehrfahrend bewältigt werden kann.³¹⁶ „Diese »Situierung« von Anforderungen mit differenzierten Lernmöglichkeiten bei gemeinsamer Zielrichtung lässt sich vor allem in Projekten bzw. in Lernfeldern realisieren.“³¹⁷ Anknüpfend daran wurde die Stationsarbeit entwickelt, die es den Kindern ermöglicht, selbstständig und handlungsleitend zu arbeiten. Die Kinder beginnen nun damit, die Geschichte von Mustafa und Enis anhand der unterschiedlichen Stationen zu erforschen. Wichtig hierbei ist, dass die Lehrperson dabei in den Hintergrund tritt, um den Kindern die Freiarbeit zu ermöglichen, aber dennoch vor allem leistungsschwächeren Kindern für Fragen zur Verfügung steht. Zudem betont die Phase die individuelle „Anknüpfung an und Vernetzung von Wissen und Können“ der Kinder.³¹⁸ Die Anknüpfung an das individuelle Lernniveau der

³¹³ Vgl. Kapitel 4

³¹⁴ Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 15

³¹⁵ Vgl. Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 17.

³¹⁶ Vgl. ebd., S. 17.

³¹⁷ Ebd., S. 19.

³¹⁸ Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 19.

Kinder spiegelt sich vor allem in der Wahl der Pflicht- und Wahlstationen wider. Hierbei wurden drei unterschiedliche Laufzettel erstellt, die sich in der Auswahl ihrer Pflichtstationen unterscheiden. Stationen, die im Umfang und Niveau höher angesetzt sind, werden für leistungsschwächere Kinder als Wahlstation markiert. Die Dokumentation der Lernwege erfolgt in der geplanten Unterrichtseinheit vor allem durch die Bearbeitung der Arbeitsblätter, aber auch durch den mitwachsenden Zeitstrahl, der sich schrittweise mit der Lebensgeschichte von den Symbolfiguren Mustafa und Enis füllt.³¹⁹ Anhand des Zeitstrahls lässt sich während der Stationsarbeit der Bearbeitungsstand ablesen. Die Kinder erhalten nach jeder Station die Aufgabe, sich zum Zeitstrahl zu begeben und diesen zu vervollständigen. Hierzu sollen die Kinder in einigen Sätzen aufschreiben, was sie an der Station gelernt haben. Auch hier werden die unterschiedlichen Niveaus berücksichtigt. Die Kinder können entweder freischreiben, sich eine Tippkarte dazu nehmen oder etwas malen. Hierbei festigen die Kinder ihre bereits erarbeiteten Kenntnisse und erhalten viele Möglichkeiten, den Zeitstrahl inhaltlich und visuell zu nutzen.

Die anschließende Phase **„Orientierung geben und erhalten“** beinhaltet die Lernstandfeststellung, die Selbst- und Mitschülereinschätzung, das Feedback und die Stärkung und Ermutigung.³²⁰ In der geplanten Unterrichtseinheit kommt die Klasse nochmals im Sitzkreis zusammen und reflektiert die bisherigen Stunden. Hierbei werden Impulsfragen der Lehrperson herangezogen, welche ebenfalls den Wissensstand der Schüler überprüfen. Hierzu wird allgemein reflektiert, was bisher gelernt wurde, es wird aber auch auf die Anfangsfragen Bezug genommen. Hier wird dann zusammen in der Klasse geschaut, welche Fragen bereits beantwortet werden können. Mithilfe dieser Lernstandfeststellung, vor allem in Form von Lerngesprächen, gelingt eine Orientierung auf dem weiteren Lernweg. Außerdem wird hier auch ein Ausblick auf die darauffolgende Stunde gegeben: die Zeitzugbefragung. Im Plenum werden die an der Station herausgearbeiteten Fragen durchgesprochen und themenweise an Schüler verteilt. Zudem gilt es in dieser Phase, ein effektives

³¹⁹ Vgl. Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 17.

³²⁰ Vgl. Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 22.

Lernklima zu erreichen. „Wichtig ist es, das Zutrauen der Lernenden in die eigene Leistungsfähigkeit und ihre Fähigkeit zur realistischen Einschätzung von Lernergebnissen zu stärken.“³²¹ Dieses positive Lernklima soll vor allem durch den gegenseitigen Austausch der Schüler gelingen. Hierdurch sollen die Schüler auch erreichen, ihre eigenen Leistungen zu reflektieren.

Die vierte Phase des Prozessmodells **„Kompetenzen stärken und erweitern“** wird ebenfalls während der Stationsarbeit umgesetzt, dies geht auch in die Zeitzeugenbefragung über.³²² Die Selbstverantwortung spielt auch in dieser Phase eine entscheidende Rolle. „Als Akteure im kompetenzorientierten Unterricht übernehmen die Lernenden an dieser Stelle sichtbar Verantwortung für ihren Lernfortschritt und beziehen somit persönlich Stellung.“³²³ Die Stationsarbeit ist darauf ausgelegt, dass die Schüler selbstständig arbeiten. Damit dies gelingen kann, müssen die Arbeitsaufträge dementsprechend differenziert werden. Die „Abstimmung der Maßnahmen auf die Lernvoraussetzungen“³²⁴ ermöglicht eine Öffnung des Unterrichts. Mittels der Zeitzeugenbefragung soll es den Schülern gelingen, anhand ihres bereits erworbenen Wissens differenzierte und zielgerechte Fragen an den Zeitzeugen zu stellen. Wichtig hierbei ist, dass eine authentische Gesprächssituation geschaffen wird, in der die Kinder nicht nur Fragen an den Zeitzeugen stellen, sondern auch ihr Wissen und ihre Lebenserfahrungen teilen. Hierdurch erfolgt eine geschichtliche Verknüpfung mit der Lebenswelt der Kinder. Es wird nochmals hervorgehoben, dass die Schüler als Akteure im kompetenzorientierten Unterricht agieren und dabei „sichtbar Verantwortung für ihren Lernfortschritt“ übernehmen.³²⁵

Die letzte Phase stellt das **„Lernen bilanzieren und reflektieren“** dar, die eine „gemeinsame Reflexion des Lernprozesses und der Lernbedingungen“ vorsieht.³²⁶ Hierzu wird der Zeitstrahl erneut herangezogen werden. Dieser ist zu diesem Zeitpunkt fertiggestellt und mit selbst erstellten Texten und Bildern der Kinder versehen. Mithilfe des Zeitstrahls erhalten die Kinder nicht nur einen

³²¹ Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 24.

³²² Vgl. ebd., S. 26.

³²³ Ebd., S. 26.

³²⁴ Ebd., S. 26.

³²⁵ Ebd., S. 26.

³²⁶ Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011, S. 29.

Überblick über die Migrationsgeschichte von Mustafa und Enis, sondern über die gesamte Unterrichtseinheit. Abschließend zur Unterrichtseinheit findet sich die Klasse erneut im Stuhlkreis wieder, damit die letzten Stunden im Plenum reflektiert werden können. Die Lehrperson agiert hier erneut mit Impulsfragen. Diese lauten unter anderem wie folgt: „Wie hat euch das Thema gefallen?“, „Was hat euch am meisten interessiert?“, „Was hat euch an der Stationsarbeit gefallen, was eher weniger?“ Die Fragen zur Stationsarbeit dienen dazu, dass die Kinder ihren Lernerfolg reflektieren können. Anschließend werden nochmals die Anfangsfragen vom ersten Tag aufgegriffen, damit sich ein roter Faden durch die ganze Unterrichtseinheit zieht. Die Unterrichtseinheit kann dadurch abgeschlossen werden.

Die Unterrichtseinheit, welche anhand des Prozessmodells beschrieben wurde, legt ihren Fokus auf ein selbstständiges und reflektiertes Lernen der Kinder. Im Laufe der Einheit stellt sich die Lehrperson in den Hintergrund, damit die Kinder selbst die Hintergründe ihrer Lebenswelt erforschen können.

5.2 Beschreibung einer ausgewählten Unterrichtsstunde

5.2.1 Zielsetzung der Unterrichtsstunde

Überfachliche Kompetenzen

Die Kinder lernen mithilfe der Stationsarbeit, selbstbestimmt und eigenverantwortlich zu lernen. Die Lehrperson nimmt sich zurück und die Schüler arbeiten überwiegend allein oder in Gruppen an den Stationen. Hierdurch wird die personale Kompetenz aus dem Kerncurriculum gefördert.³²⁷ Die realistische Selbstwahrnehmung erfolgt durch die Selbsteinschätzung bezüglich der Aufgaben. Die Schüler können neben den Pflichtstationen die anderen Stationen anhand ihrer Kompetenzen auswählen, die sie für sich als geeignet sehen. Durch das Autonomieerleben und die Selbstwirksamkeit entwickeln die Schüler ein positives Selbstkonzept.³²⁸ In der folgenden Stunde wird zudem die Sozialkompetenz stark berücksichtigt. Die Einführung der Unterrichtsstunde findet im Plenum statt und dient zu einem anfänglichen Austausch über die Thematik. Hierdurch kann im Bereich der Sozialkompetenz das aufgeführte

³²⁷ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 8.

³²⁸ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 8.

positive soziale Miteinander gefördert werden.³²⁹ Am Ende dieser Unterrichtsstunde erfolgt erneut ein Gespräch im Plenum zu einer abschließenden Reflexion. Hier lernen die Kinder die ersten Ansichten und Absichten ihrer Mitschüler kennen und setzen sich mit den dabei auftretenden Spannungen auseinander.³³⁰ Die Lernkompetenz in dieser Unterrichtsstunde wird durch unterschiedliche Arbeitsmethoden gefördert. Die Schlüsselgeschichte zu Beginn gibt den Schülern eine erste Einführung. Mittels der Stationenarbeit erhalten die Kinder die Möglichkeit, die wichtigsten Lerninhalte eigenständig zu erlernen. Die Ergebnissicherung am Zeitstrahl gibt den Kindern die Möglichkeit, die Inhalte zu visualisieren, in Beziehung zu setzen und somit auch zu reflektieren. Hierdurch können „variable Anforderungssituationen und Aufgaben mithilfe geeigneter Strategien und Arbeitsmethoden“³³¹ erschlossen und reflektiert werden.

Fachliche Kompetenzen

Mithilfe der folgenden Unterrichtsstunde werden zudem auch die fachlichen Kompetenzen nach den Bildungsstandards gefördert. Die im folgenden aufgeführten Kompetenzen fokussieren sich speziell auf die Bildungsstandards, da diese spezifischer formuliert sind als die allgemeinen Kompetenzmodelle für den Geschichtsunterricht. Die Kompetenzmodelle nach FUER und Gautschi sind allgemeiner gefasst und beziehen sich vor allem auf die komplette Unterrichtsreihe.³³² Der Kompetenzbereich *erkunden und untersuchen* wird vor allem zu Beginn der Stunde gefördert.³³³ Der Einstieg sieht es nämlich vor, dass die Schüler Fragen an die Thematik formulieren können. Die Lehrperson versucht, in einer authentischen Gesprächssituation das Vorwissen der Schüler zu aktivieren, und bietet ihnen dann die Möglichkeit, Fragen zu formulieren. Hierbei können auch Problemstellungen benannt werden, wodurch ebenfalls der Kompetenzbereich abgedeckt wird.³³⁴ Hier knüpft bereits ein anderer

³²⁹ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 8.

³³⁰ Vgl. ebd., S. 8.

³³¹ Vgl. ebd., S. 8.

³³² Vgl. Kapitel 4.1.2.

³³³ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 17.

³³⁴ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 17.

Kompetenzbereich an. Durch den Austausch mit anderen Mitschülern im Plenum können die Kinder lernen, Vermutungen und Erkenntnisse zu versprachlichen und ihre eigenen Interessen zu artikulieren (Kompetenzbereich *darstellen und formulieren*).³³⁵ Außerdem werden die Kinder nach der Schlüsselgeschichte im anschließenden Gespräch dazu angeregt, treffende Begriffe und Symbole zu verwenden.³³⁶ Die daran anschließende Stationsarbeit fördert ebenfalls mehrere Kompetenzen der Bildungsstandards. An den Stationen können sich die Schüler ebenfalls austauschen. Sie lernen vor allem aber, Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges in Beziehung zu setzen (Kompetenzbereich *Informationen, Sachverhalte und Situationen beurteilen*).³³⁷ Hierdurch lässt sich erschließen, dass es auch in dieser Unterrichtsstunde vor allem das Ziel ist, die Schüler auf Veränderung hinzuweisen. Das historische Lernen definiert sich in dieser Unterrichtsstunde vor allem durch die Erkenntnis, dass unser heutiges gesellschaftliche Leben durch die Geschichte oder, besser formuliert, durch die individuelle Geschichte aller einzelnen Personen geprägt ist. Nicht nur der Gegenwartsbezug wird durch die Thematisierung dieser Inhalte abgedeckt, sondern auch der Zukunftsbezug. Sollte dieser andauernde Prozess verstanden werden, wird den Schülern bewusst, dass die Gegenwart ebenfalls veränderbar ist.

5.2.2 Didaktische Überlegungen zur Unterrichtsstunde

Die Kernidee der Unterrichtsstunde ist es, den Schülern einen ersten Einblick in das Leben von dem Gastarbeiter Mustafa und dem Flüchtlingskind Enis zu geben, deren Geschichten im Laufe der nächsten Stunden genauer analysiert werden sollen. Die Unterrichtsstunde ist Teil der Unterrichtsreihe „Unsere neue Heimat“. Da vor allem eine Stationsarbeit für die Unterrichtseinheit vorgesehen ist, werden die Stunden nicht nur methodisch, sondern auch thematisch aufeinander aufbauen. Da die Stationen thematisch miteinander verknüpft sind und anschließend die Lebensgeschichte von Mustafa und Enis bilden, ist es besonders wichtig, dass die einzelnen Themen der Stationen und Stunden in Verbindung gebracht werden und die Schüler ein Verständnis für Veränderung entwickeln. Demnach werden die Kinder in dieser Stunde, welche auch die erste

³³⁵ Vgl. ebd., S. 18.

³³⁶ Vgl. ebd., S. 18.

³³⁷ Vgl. ebd., S. 18.

Stunde der Unterrichtseinheit darstellt, thematisch in die komplette Reihe eingeführt.

Die Thematik der Unterrichtsstunde lässt sich optimal in die Bildungsstandards einordnen, was bereits in den didaktischen Überlegungen zur gesamten Einheit aufgegriffen wurde. Die folgende Stunde baut auf diesem Kapitel auf.³³⁸ Wie bereits erwähnt, werden vor allem die Inhaltsfelder *Gesellschaft und Politik, Raum* sowie *Geschichte und Zeit* mithilfe der Unterrichtsreihe thematisiert.³³⁹ Die ausgewählte Stunde fokussiert sich aber vor allem auf die beiden zuletzt genannten Inhaltsfelder. Das Inhaltsfeld *Raum* wird vor allem durch den Einstieg in der folgenden Stunde angesprochen. Die Schlüsselgeschichte macht darauf aufmerksam, dass im direkten Lebensraum der Schüler Menschen verschiedener Herkünfte leben. Sie bekommen ein Bewusstsein dafür, ihre Umwelt und ihren Handlungsraum genauer zu untersuchen und damit einhergehend auch dessen Multikulturalität. Die folgende Unterrichtsstunde regt die Kinder dazu an, ihre Gesellschaft und deren kulturelle Vielfalt bewusst wahrzunehmen und sich zielgerecht zu erschließen. Gleich zu Beginn der Stunde werden die Schüler auf diese bedeutsame Erkenntnis aufmerksam gemacht. Diese greift vor allem das Themenfeld *Geschichte und Zeit* der Bildungsstandards auf. Wie bereits zuvor erwähnt, fokussiert sich die Unterrichtsreihe und somit auch die Stunde auf den geschichtlichen Aspekt der Bildungsstandards. Die Schüler erhalten durch die folgenden Stunden einen ersten Einblick, was Vergangenheit bedeutet und wie sich diese auf das heutige und zukünftige Leben auswirken kann. Hierdurch werden sie bereits für die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins sensibilisiert, um dieses dann in den folgenden Stunden zu vertiefen und zu festigen. Die folgende Unterrichtsstunde thematisiert vor allem die Zeitdimensionen „gestern“ und „heute“. Ziel ist es, hierauf aufzubauen und mithilfe historischen Lernens „das Bewusstsein für Veränderung und Perspektive“³⁴⁰ zu wecken. Hierdurch soll es gelingen, die Kinder auch auf die Veränderbarkeit des eigenen zukünftigen Lebens aufmerksam zu machen.

³³⁸ Vgl. Kapitel 4.

³³⁹ Vgl. Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 19 ff.

³⁴⁰ Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011, S. 16.

Neben den Bildungsstandards orientiert sich die Unterrichtsstunde vor allem aber auch an den fachdidaktischen Konzepten. Laut Schwabe bilden diese den Schlüssel für einen modernen, interaktiven und kompetenzorientierten Geschichtsunterricht.³⁴¹ Mit der folgenden Unterrichtsstunde werden vor allem die Konzepte *Gegenwartsorientierung*, *Multiperspektivität* und *Problemorientierung* aufgegriffen. Wobei hinzugefügt werden muss, dass die Multiperspektivität vor allem in den darauffolgenden Stunden an Bedeutung gewinnt und in der folgenden Stunde vor allem die beiden anderen Konzepte präsent sind. Die Unterrichtsstunde beginnt mit einer Schlüsselgeschichte, die zur heutigen Zeit stattfindet, um gleich zu Beginn die Schüler auf den Gegenwartsbezug aufmerksam zu machen. „Diese Gegenwarts- und Zukunftsbezogenheit ist eine grundlegende, nicht hintergehbare Voraussetzung allen historischen Denkens.“³⁴² Die Schüler verstehen hierdurch bereits den gesellschaftlichen Zusammenhang zwischen der Geschichte und ihrem eigenen Leben. Die Zeitleiste in der folgenden Stunde soll den Kindern auch die Verbindung der drei zeitlichen Ebenen „gestern“, „heute“ und „morgen“ visualisieren. Die Problemorientierung spielt auch zu Beginn dieser Stunde eine tragende Rolle. Dieses didaktische Konzept ist eng verknüpft mit der Gegenwartsorientierung, da Schlüsselprobleme auf Gegenwartserfahrungen beruhen. Die Schüler stellen zu Beginn der Stunde, vor der Erarbeitungsphase, Fragen an die Thematik. Mögliche Problemstellungen können ebenfalls benannt werden. Diese werden dann im Laufe der Stunde und der Unterrichtseinheit untersucht.

5.2.3 Methodische Überlegungen zur Unterrichtsstunde

Im Laufe der Unterrichtseinheit werden einige für die Umsetzung der gesetzten Lernziele förderliche Methoden verwendet, die im folgenden Kapitel genauer erläutert werden sollen.

Die Unterrichtsstunde beginnt mit der Schlüsselgeschichte. Durch die realitätsnahe Geschichte wird der Lebensweltbezug für die Schüler hergestellt. Laut Gies wird der komplexe Vorgang der Entwicklung einer individuellen Persönlichkeit aufgrund ihrer Interaktion mit einer spezifischen, sozialen und kulturellen

³⁴¹ Vgl. F. Schwabe: Fachdidaktische Prinzipien, in: geschichte-abitur, 2020, <https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien> [20.08.2021]

³⁴² K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91.

Lebensumwelt auch Sozialisation genannt.³⁴³ Die Auseinandersetzung mit der Lebensumwelt vergegenwärtigt den Kindern die Bedeutsamkeit der Thematik. Hierdurch wächst die Lernbereitschaft. Die Geschichte ist nicht nur an die Lebenswelt der Kinder angepasst, sondern enthält auch Schlüsselwörter, die als Impulse dienen. Hierdurch werden die Kinder schrittweise an die Thematik herangeführt. Des Weiteren wird mithilfe der Geschichte ein spannender Einstieg geschaffen, sie bietet den nötigen Input. Das darauffolgende Gespräch zielt darauf ab, die und Schüler zu aktivieren. Außerdem gelingt es der Lehrperson hierdurch, das Vorwissen der Klasse zu überprüfen. Nach dem Gespräch im Plenum verweist die Lehrperson auf den Zeitstrahl, der im Laufe der nächsten Unterrichtsstunden begleitend zur Stationsarbeit verwendet wird. Die Schüler bekommen durch die Einführung der Lehrperson eine Groborientierung über den historischen Kontext und das Prinzip der chronologischen Abfolge. Diese Großchronologie kann eine Hilfestellung für die Bildung eines Temporalbewusstseins sein und muss den Schüler als erkennbare Größe vermittelt werden.³⁴⁴ Nachdem der Zeitstrahl eingeführt wurde, beginnt die eigentliche Erarbeitungsphase: die Stationsarbeit. Diese Methode zielt vor allem auf ein selbstständiges Handeln ab. Da die Schüler selbst auswählen können, welche Stationen sie bearbeiten möchten, nachdem die Pflichtstationen vollendet wurden, wird hier der Gedanke der Selbstdifferenzierung aufgegriffen. Diese Differenzierungsform fördert die Selbstständigkeit der Kinder, da die Differenzierung durch das Kind selbst geschieht.³⁴⁵ Auf die Stationsarbeit folgt ein Reflexionsgespräch im Plenum. Die Nachbesprechung dient dazu, dass es jedem Kind gelingen kann, die ersten geschichtlichen Erkenntnisse zu verstehen, um darauf aufbauend an den folgenden Tagen an den Stationen weiterzuarbeiten.

³⁴³ Vgl. H. Gies: *Geschichtsunterricht : ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*, Köln: Böhlau, 2004, S. 43.

³⁴⁴ Vgl. C. Schröter: *Materialien für das Fach Geschichte Jahrgangsstufe 5/6*, in: bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/pdf/Ge-Zeitstrahl.pdf, [20.08.2021]

³⁴⁵ Vgl. K. Rödler: *Mathe inklusiv: Ratgeber für die 1./2. Klasse*, Hamburg: AOL-Verlag, 2016, S. 10.

5.2.4 Verlauf der Unterrichtsstunde

Der Einstieg

Die Schüler kommen zu Beginn im Sitzkreis zusammen. Die Lehrperson liest den Schülern eine Schlüsselgeschichte vor. Sie handelt von dem Kind Moritz, das in seiner Nachbarschaft und Klasse auf diverskulturelle Personen trifft. Die Lehrperson verwendet in der Geschichte unterschiedliche Schlüsselwörter, welche für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit von Belang sind. Anschließend gilt es, das Vorwissen der Kinder zu aktivieren. Die Lehrperson stellt die zwei Schlüsselfiguren vor, Mustafa und Enis, ein Gastarbeiter und ein Flüchtlingskind, die im Laufe der Unterrichtseinheit die Klasse begleiten werden. Nach der Geschichte stellt die Lehrperson Impulsfragen, die im Vorfeld erstellt wurden und die Kinder dazu anregen sollen, ihre Erfahrungen und ihr Wissen bezüglich dieser Thematik zu teilen. Hinzu erhalten die Schüler auch die Möglichkeit, selbst Fragen an die Thematik und die folgenden Stunden zu stellen, mit dem Lernziel, diese am Ende der Unterrichtseinheit beantworten zu können.

Die Erarbeitung

Zu Beginn der Erarbeitungsphase stellt die Lehrperson den Schülern den Zeitstrahl vor. Hierbei verweist sie auf den historischen Kontext, in den sich die relevanten Ereignisse einordnen lassen. Die Lehrperson verweist auf den 2. Weltkrieg, welcher im Zeitstrahl markiert wurde, und erläutert, dass mit dem 2. Weltkrieg die Anfänge der Gastarbeit einhergehen. Hierdurch bekommen die Schüler eine erste zeitliche Orientierung. Nachdem der Zeitstrahl vorgestellt wurde, stellt die Lehrperson die eigentliche Erarbeitungsphase vor: die Stationsarbeit. Die Schüler erhalten hier Laufzettel. Diese gibt es in drei Varianten. Die Lehrperson legt im Vorfeld fest, welche Schüler welchen Laufzettel erhalten. Die Schüler arbeiten selbstständig an den Stationen. Jede Station wird damit abgeschlossen, dass sich die Schüler zum Zeitstrahl begeben und diesen mit den neu erlernten Inhalten füllen. Hier werden auch unterschiedliche Schwierigkeitsstufen eingebaut. Die Schüler können eigenständig einen Text verfassen, eine Tippkarte hinzuziehen und mithilfe dieser einen Text verfassen oder ein passendes Bild malen.

Der Abschluss

Die Klasse kommt nochmals im Sitzkreis zusammen und reflektiert im Plenum, wie die Stationsarbeit verlaufen ist und was in der nächsten Stunde verbessert werden kann. Als Hilfestellung für die Reflexion legt die Lehrperson vier Karten in die Mitte des Sitzkreises mit der Aufschrift: „Ich fand gut, dass ...“, „Mir hat nicht gefallen, dass ...“, „Ich habe heute gelernt ...“, „Für das nächste Mal wünsche ich mir ...“. Die Schüler können diese Satzanfänge nutzen, um die Stunde zu reflektieren. Die Lehrperson weist die Schüler darauf hin, dass sie auch Zuhause bei ihren Eltern und Großeltern nach Fotos und Briefen nachfragen können, welche ebenfalls am Zeitstrahl angebracht werden können.

6. Fazit

Unsere Gesellschaft unterliegt einem ständigen Wandel und Kinder sind Teil dessen. „Multikulturalität“ ist ein alltägliches Phänomen, welchem Schüler tagtäglich begegnen. Demnach muss deren Thematisierung im Unterricht auch Priorität haben. Der Verweis auf diverskulturelle Gesellschaften ist allerdings nichts ausreichend. Kinder stellen Fragen, und so auch zu dieser Thematik. Diese Fragen müssen aufgegriffen und im Unterricht behandelt werden. So wurde auf Grundlage fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Erkenntnisse eine Unterrichtseinheit erstellt, mit welcher die Schüler selbstständig die Hintergründe einer multikulturellen Gesellschaft erforschen sollen. Es wird ersichtlich, dass die Thematik vor allem den Gegenwartsbezug als didaktisches Konzept aufgreift. Die Thematik spielt eine essentielle Rolle in der Lebenswelt der Kinder. Zudem wurden aber auch andere didaktischen Konzepte aufgegriffen. Die Unterrichtseinheit ist darauf ausgelegt, dass sich die Schüler in ihrer eigenen Gegenwart orientieren und Fragen an diese stellen. Hier greift das Prinzip der Problemorientierung. Da die Kinder bei den historischen Analysen verschiedene Perspektiven einnehmen, soll hiermit das Konzept der Multiperspektivität aufgegriffen werden. Demnach greift die Thematik einige didaktische Konzepte des historischen Lernens auf. Die Unterrichtseinheit greift aber zudem auf Unterrichtsmethoden zurück, die den Kindern das historische Lernen erst ermöglichen sollen. Der Fokus in der geplanten Unterrichtseinheit wurde vor allem auf ein selbstständiges und handlungsaktives Lernen gelegt. Dies soll vor allem mittels der Stationsarbeit gelingen. Diese wurde dahingehend

konzipiert und differenziert, dass auch leistungsschwächeren Schülern ein eigenständiges Lernen ermöglicht werden soll. Der Zeitstrahl begleitet die Schüler im Laufe der gesamten Unterrichtseinheit und soll ihnen den gesellschaftlichen Wandel visualisieren. Hierdurch können sie ein Gefühl dafür entwickeln, welche Auswirkungen Geschichte auf Gegenwart und Zukunft hat, was essentiell für die Entwicklung von Geschichtsbewusstsein ist. Die Zeitzeugenbefragung als Abschluss der Unterrichtseinheit kann den Schülern nochmals verdeutlichen, wie nahbar Geschichte ist.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, eine Unterrichtseinheit zu entwickeln, die Schüler nicht nur auf gesellschaftliche Strukturen hinweist, sondern auch auf deren historischen Kontext. Durch die Verbindung historischer Ereignisse mit der eigenen Gegenwart soll ein Geschichtsbewusstsein etabliert werden. Die Schüler sollen neben den Ursachen einer multikulturellen Gesellschaft auch die individuellen Geschichten ihrer Mitmenschen kennenlernen. Demzufolge ist es auch das Ziel, dass die Schüler neben dem Geschichtsbewusstsein ein gewisses Empathiegefühl entwickeln. Inwiefern die gesetzten Lernziele erreicht werden, kann erst nach der Durchführung der Unterrichtseinheit beschrieben werden. Dennoch kann festgehalten werden, dass die Unterrichtseinheit mittels lebensweltorientierter Beispiele und Visualisierungen die Schüler gut an die Thematik heranführt.

Die Fragestellungen, die durch Vollendung der Arbeit und die Unterrichtseinheit aufkommen, beziehen sich stark auf die historischen Ereignisse, die ebenfalls zu einer multikulturellen Gesellschaft beitragen, aber nicht in dieser Arbeit thematisiert werden konnten. Es ist ersichtlich, dass bei der Planung eine Schwerpunktsetzung erfolgen muss. Dennoch stellt sich die Frage, ob die Unterrichtseinheit insofern weiterentwickelt werden kann, dass auch andere historische Ereignisse beleuchtet werden können. Außerdem kann die Frage aufgeworfen werden, ob Kinder, die kaum einen Bezug zu der Thematik haben, ebenso für diese begeistert werden können. Eine Sorge, die nach Vollendung der Arbeit aufgekommen ist, ist die Frage, ob es gelingen kann, die eigene Betroffenheit der Schüler, die mehrfach angesprochen wurde, für jeden ersichtlich zu machen. Hinzu kommen aber auch die Fragen, die die Schüler selbst entwickeln werden, nach Vollendung der Unterrichtseinheit. So werden

vermutlich Spekulationen über den gesellschaftlichen Wandel aufgestellt: Wie wird unsere Gesellschaft in Zukunft aussehen? Was kann ich für ein gutes Zusammenleben innerhalb dieser Gesellschaft leisten?

Für meine eigene Person kann ich mitnehmen, wie sehr mich diese Thematik doch begeistert. Es ist erstaunlich, zu sehen, dass neben der eigenen Familie eine Vielzahl an Menschen die Entscheidung trifft, in ein anderes Land zu kommen, das ihnen zunächst sehr fremd ist. Wie bereits in der Einleitung angesprochen, begegne ich tagtäglich Schülern, die ebenfalls ihre eigene Migrationsgeschichte mit sich tragen. Um ihnen ein gutes Leben hier in Deutschland zu gewährleisten, wird oftmals an deren Sprachbarrieren angeknüpft. Dies reicht meines Erachtens aber allein nicht aus. Unabhängig von Sprachbarrieren muss es der Lehrperson gelingen, das soziale Miteinander zu stärken. Dies kann vor allem dann gelingen, wenn die Schüler ihre Mitmenschen und deren Lebensgeschichten kennenlernen. Durch die Analyse von Multikulturalität und deren Ursachen kann Verständnis und Empathie für die betroffenen Personen aufgebracht werden. Die individuelle Geschichte der Kinder zu thematisieren, sehe ich demnach als sehr bedeutungsvoll an. Ich weiß aber auch, dass diese Thematik mit sehr viel Sensibilität angegangen werden muss und es sehr wichtig ist, den Kindern ein sicheres Gefühl zu geben bzw. ihnen den dafür nötigen Freiraum zu lassen. So kann schließlich festgehalten werden, dass Multikulturalität durchaus im Geschichtsunterricht aufgegriffen werden muss. Es zeigt sich einfach, dass es nicht ausreicht, ein gegenwärtiges Phänomen nur zu benennen oder aufzuzeigen. Für das vollständige Verständnis dieses Phänomens (hier Multikulturalität) müssen die Hintergründe ebenfalls thematisiert werden. Hierdurch kann dann auch die Etablierung eines Geschichtsbewusstseins gelingen. Die Vergegenwärtigung, dass Historie sich auf die Gegenwart auswirkt und die Gegenwart auf die Zukunft, schafft nicht nur ein Bewusstsein für zeitlichen Wandel, sondern auch für gesellschaftliche Strukturen. Sollte dieses Bewusstsein entwickelt worden sein, können sich Schüler in ihrer Persönlichkeit weiterentwickeln. Hinzu kommt, dass ihre Teilhabe an der Gesellschaft ebenfalls in den Fokus gerückt wird.

7. Literaturverzeichnis

A. Asligül: Vom "Gastarbeiter" zum "Deutschtürken"? : Studien zum Wandel türkischer Lebenswelten in Duisburg. Würzburg: Ergon V, 2018.

A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner: Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007.

A. Hartinger & K. Lange-Schubert: Sachunterricht - Didaktik für die Grundschule, Berlin: Cornelsen Scriptor, 2014.

Amt für Lehrebildung: Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht: Lehr und Lernprozesse gestalten, Frankfurt, 2011.

B. Schmidt & A. von Oswald A: „Nach Schichtende sind sie immer in ihr Lager zurückgekehrt..." - Leben in „Gastarbeiter"-Unterkünften in den sechziger und siebziger Jahren, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S. 184-214.

B. Völkel: Handlungsorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 49-64.

B. von Borries: Wissenschaftsorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 30-48.

C. A. Rass, (2012). Die Anwerbeabkommen der Bundesrepublik Deutschland mit Griechenland und Spanien im Kontext eines europäischen Migrationssystems, in. J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 53-70

D. Von Reeken: Historisches Lernen im Sachunterricht: eine Einführung mit Tipps für den Unterricht, Hohengehren: Schneider-Verl., 2011.

E. Jahn: Politische Streitfragen: Krieg und Kompromiss zwischen Nationen und Staaten. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2019.

E. Von Einem: Wohnungen für Flüchtlinge: Aktuelle sozial- und integrationspolitische Herausforderungen in Deutschland, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2017.

F. Beyersdörfer: Multikulturelle Gesellschaft: Begriffe, Phänomene, Verhaltensregeln, Münster: Lit, 2004.

F. Heckmann: Integration von Migranten : Einwanderung und neue Nationenbildung, Wiesbaden: Springer VS, 2015.

G. Henke Bockschatz: Forschend-entdeckendes Lernen, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 15-29.

G. Henke-Bockschatz: Zeitzeugenbefragung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 354-369.

G. Prontera: Das Emigrationszentrum in Verona. Anwerbung und Vermittlung italienischer Arbeitskräfte in die Bundesrepublik Deutschland 1955-1975, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 89-102.

G Zecha, Impliziert der Multikulturalismus einen ethischen Relativismus?, in: C. Giordano (Hg.), Multikulturalismus und Multilingualismus: ein Symposium, Freiburg, Schweiz : Univ.-Verl., 2002, S. 11- 26.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts: Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2013.

Gutenberg/ T. Iser/ C. Machate: Interaktive Whiteboards im Unterricht: das Praxishandbuch, Braunschweig: Schroedel, 2010.

H. Gies: Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung, Köln: Böhlau, 2004.

H. Günther-Arndt: Geschichts-Didaktik : Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin: Cornelsen, 2003.

H. Kleinert: Das vereinte Deutschland: Die Geschichte 1990 – 2020, Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, 2020.

Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum Sachunterricht für Hessen, 2011.

J. Huhn: Geschichtsdidaktik: eine Einführung, Köln, Böhlau. 1994.

J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999.

J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz: Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012.

K. Bergmann: „Papa erklär‘ doch mal, wozu dient eigentlich Geschichte?“ Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I, in: K. Bergmann & R. Rohrbach (Hg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht, Schwalbach, 2005.

K. Bergmann: Gegenwarts- und Zukunftsbezug, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 91-112.

K. Bergmann: Multiperspektivität, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 65-77.

K. Novinscak: Auf den Spuren von Brandts Ostpolitik und Titos Sonderweg: deutsch-jugoslawische Migrationsbeziehungen in den 1960er und 1970er Jahren, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa, München: Oldenbourg, 2012, S. 133-148.

K. Rödler: Mathe inklusiv: Ratgeber für die 1./2. Klasse, Hamburg: AOL-Verlag, 2016.

M. Barricelli: Problemorientierung, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 78-90.

M. Jamin: Fremde Heimat – Zur Geschichte der Arbeitsmigration, in: J. Motte/ R. Ohliger/ A. von Oswald: 50 Jahre Bundesrepublik 50 Jahre Einwanderung: Nachkriegsgeschichte als Migrationsgeschichte, Frankfurt a. Main: Campus-Verl., 1999, S.145-164.

N. Brauch: Geschichtsdidaktik, Berlin/München/Boston: Walter de Gruyter GmbH, 2015.

O. Schmidtke: Multikulturalität als zivilgesellschaftliche Gestaltungsaufgabe, in: E. Ariëns/ E. Richter/ M. Sicking (Hg.): Multikulturalität in Europa: Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft, Bielefeld: transcript, 2002, S. 19-40.

P. Gautschi: Lernen an Stationen, in: U. Mayer/ H.-J Pandel/ G. Schneider/ P. Adamski: Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 2016, S. 515-531.

R. Hepting: Zeitgemäße Methodenkompetenz im Unterricht: eine praxisnahe Einführung in neue Formen des Lehrens und Lernens, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 2008.

R. Sala: Die migrationspolitische Bedeutung der italienischen Arbeitswanderung in die Bundesrepublik, in: J. Oltmer/ A. Kreienbrink/ C. Sanz Diaz (Hg.): Das "Gastarbeiter"-System: Arbeitsmigration und ihre Folgen in der Bundesrepublik Deutschland und Westeuropa. München: Oldenbourg, 2012, S. 71-88.

R. Rohrbach: Kinder & Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft: Was Erwachsene wissen wollen, Velber: Kallmeyer, 2009.

S. Luft: Die Flüchtlingskrise, München: C.H.BECK, 2017.

S. Pfeiffer: Lernen an Stationen im Sachunterricht, Baltmannsweiler : Schneider- Verl. Hohengehren, 2007.

S. Traub: Lehren und Lernen mit Methode, Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 2016.

T. Geier & P. Mecheril: Migrationspädagogik als Einsatz einer Allgemeinen Didaktik, in: M. Kampshoff & C. Wiepcke: Vielfalt in Schule und Unterricht, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 2021, S. 53-62.

T. Sturm: Lehrbuch Heterogenität in der Schule, München; Basel:: Ernst Reinhardt Verlag, 2016

U. Baumgärtner: Wegweiser Geschichtsdidaktik: Historisches Lernen in der Schule, Stuttgart: utb GmbH, 2015.

U. Herbert: Geschichte der Ausländerpolitik in Deutschland: Saisonarbeiter, Zwangsarbeiter, Gastarbeiter, Flüchtlinge, Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 2003.

W. Köhnlein: Sachunterricht und Bildung, Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2014.

W. Schreiber: Kompetenzbereich historische Methodenkompetenz, in: A. Körber/ W. Schreiber/ A. Schöner (Hg.): Kompetenzen historischen Denkens : ein Strukturmodell als Beitrag zur Kompetenzorientierung in der Geschichtsdidaktik, Neuried: ars una Verl.-Ges., 2007, S. 194-235.

Internetquellen

Bundeszentrale für politische Bildung: Afghanistan, in: bpb, <https://www.bpb.de/internationales/asien/afghanistan/> [24.08.2021]

Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I, in: bpb, 2020, <https://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i> [22.08.2021]

Bundeszentrale für politische Bildung: Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG), in: bpb, [online] <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/das-europalexikon/176910/europaeische-wirtschaftsgemeinschaft-ewg> [24.08.2021]

C. Schröter: Materialien für das Fach Geschichte Jahrgangsstufe 5/6, in: bildungsserver.berlin-brandenburg, <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/grundschule/implementationmaterial/pdf/Ge-Zeitstrahl.pdf>, [20.08.2021]

F. Schwabe: Fachdidaktische Prinzipien, in: geschichte-abitur, 2020, <https://www.geschichte-abitur.de/geschichtsunterricht/fachdidaktische-prinzipien> [20.08.2021].

JustNow Projektteam: Die Zeitstrahl-Methode, in: teachjustnow, https://teachjustnow.eu/wp-content/uploads/documents/de/9_JustNow_Projektteam__Zeitstrahlmethode.pdf

Mediendienst Integration: Bildung, in: mediendienst integration, <https://mediendienst-integration.de/integration/bildung.html#:~:text=Laut%20Mikrozensus%20hatte%202019%20%C3%BCber,Schulen%20in%20Deutschland%20einen%20Migrationshintergrund>, [25.08.2021]

Sächsischer Flüchtlingsrat: ZUM BEGRIFF „FLÜCHTLING“, in: sächsischer Flüchtlingsrat, <https://www.saechsischer-fluechtlingsrat.de/de/zum-begriff-fluechtling/> [24.08.2021].

Shell: Shell Jugendstudie Zusammenfassung, in: Shell, 15.10.2019, [online]: https://www.shell.de/about-us/shell-youth-study/_jcr_content/par/toptasks.stream/1570708341213/4a002dff58a7a9540cb9e83ee0a37a0ed8a0fd55/shell-youth-study-summary-2019-de.pdf [24.08.2021]. S. 16.

Statista: Anzahl der Ausländer in Deutschland nach Herkunftsland von 2018 bis 2020, in: statista, 2021, <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1221/umfrage/anzahl-der-auslaender-in-deutschland-nach-herkunftsland/> [26.08.2021]

ZDF: Afghanistan, in: ZDF, <https://www.zdf.de/nachrichten/thema/afghanistan-164.html> [22.08.2021]

8. Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende schriftliche Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen, die anderen Werken im Wortlaut oder Sinn entnommen sind, sind durch Quellenangaben im Text deutlich gemacht.

Wiesbaden, 10.09.2021

Ceren Yilmaz

9. Anhang

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Enis Clipart	86
Abbildung 2: Mustafa Clipart	87
Abbildung 3: Smileys	88
Abbildung 4: Blatt Illustration	99
Abbildung 5: Karte	105
Abbildung 6: Kompass	105
Abbildung 7: Flüchtlingsunterkunft	109

9.1 Verlaufsplan

Phase	Erster Tag	Zweiter Tag	Dritter Tag
Einführung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Klasse kommt im Sitzkreis zusammen - Die Lehrperson liest den Schülern eine Schlüsselgeschichte vor - Nach der Schlüsselgeschichte werden die Schüler im Plenum gefragt, welche Begriffe sie aus der Schlüsselgeschichte kennen - Die Schüler dürfen Fragen an die Thematik stellen - Die Lehrperson hängt zwei Illustrationen an die Tafel und stellt die neuen Schlüsselfiguren Mustafa und Enis vor 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Klasse kommt im Sitzkreis zusammen - Die Lehrperson fragt die Schüler was sie bereits gelernt haben und ob Fragen vom Vortag schon beantwortet werden können 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Klasse kommt im Sitzkreis zusammen - Die Lehrperson leitet die Kinder in den heutigen Tag ein (Zeitzeugeninterview) - Die Klasse bespricht im Plenum die Fragen, die aus der Stationsarbeit hervorgehen - Die Klasse teilt sich untereinander die Fragen ein
Erarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> - Die Lehrperson stellt den Kindern den Zeitstrahl vor, welcher sich über eine Wand erstreckt - Die Lehrperson gibt den Schülern an, wo sich die Ereignisse einordnen lassen (Ende zweiter Weltkrieg) - Die Lehrperson leitet die Stationsarbeit ein - Die Schüler bekommen ihre individuellen Laufzettel und beginnen mit der Stationsarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Schüler beginnen mit der Stationsarbeit - Der Zeitstrahl wird weiterhin vervollständigt 	<ul style="list-style-type: none"> - Klasse bleibt im Sitzkreis sitzen - Die Zeitzeugin betritt die Klasse und wird von der Klasse begrüßt - Die Schüler führen das Zeitzeugeninterview durch
Schluss- teil	<ul style="list-style-type: none"> - Die Klasse kommt erneut im Sitzkreis zusammen. - Die Stunde wird mittels der Reflexionskarten im Plenum reflektiert 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Klasse kommt im Plenum zusammen - Die Lehrperson leitet das Zeitzeugeninterview am 	<ul style="list-style-type: none"> - Nach dem Interview bedankt sich die Klasse bei der Zeitzeugin und sie wird verabschiedet. - Die Klasse kommt im Plenum zusammen

		nächsten Tag ein	- Die Schüler reflektieren das Zeitzeugenin- terview und die komplette Unterrichtsein- heit
--	--	---------------------	--

9.2 Elternbrief

Liebe Eltern,

ich möchte Sie darüber informieren, dass nächste Woche, das neue Sachunterrichtsthema „Unsere neue Heimat“ beginnen wird. Die Unterrichteinheit erstreckt sich über drei Schulstunden, verteilt auf drei Tage. Thema dieser Unterrichtsstunde wird es sein die Hintergründe von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte zu untersuchen. Dabei wird der Fokus vor allem auf das Anwerben von Gastarbeitern ab 1950 und die Flüchtlingswelle im Jahre 2015 gelegt. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, dass die Kinder durch die historische Analyse ein Geschichtsbewusstsein entwickeln und die Hintergründe ihrer Mitmenschen näher kennenlernen. Ich weiß, dass diese Thematik viel Sensibilität und Vorsicht abverlangt. Ich möchte Ihnen vergewissern, dass ich mir dessen bewusst bin und die Unterrichtseinheit dementsprechend didaktisch profiliert habe. Ich stehe gerne dazu bereit Ihnen meine Unterrichtsmaterialien im Voraus zur Verfügung zu stellen, sollten Sie noch Fragen oder Bedenken haben.

Mit freundlichen Grüßen

Ceren Yilmaz

9.3 Schlüsselgeschichte

Unsere neue Heimat

Es ist Dienstagmorgen, 7:15 Uhr und Moritz muss gleich los zur Schule. Jeden Morgen läuft Moritz auf seinem Schulweg an dem Reisebüro „Atalay“ vorbei. Dieses Reisebüro gehört einem alten Mann namens Mustafa, der hier aber nicht mehr arbeitet, weil er schon

Rentner ist. Als Moritz mal mit seinen Eltern an dem an dem Reisebüro vorbeilief, war Mustafa auch da. Sie unterhielten sich. Mustafa meinte, dass er damals als Gastarbeiter nach Deutschland kam und dann dieses Reisebüro eröffnete. Was ein Gastarbeiter war, wusste Moritz aber nicht. Moritz mag diese Straße sehr. Neben dem Reisebüro gibt es auch ein persisches Restaurant und ein japanisches Antiquitätengeschäft. Moritz' Mutter nennt diese Straße immer so lebendig und multikulturell, weil hier so viele Menschen mit Zuwanderungsgeschichte leben. In der Schule angekommen, geht Moritz direkt in sein Klassenzimmer. Sein Sitznachbar Enis ist schon da. Moritz weiß, dass Enis nicht hier geboren ist, sondern vor einiger Zeit mit seiner Familie aus Syrien kam. Enis sagt aber immer „Deutschland ist meine neue Heimat. Warum Enis Syrien verlassen musste, weiß Moritz aber nicht. Warum Mustafa nach Deutschland gekommen ist, weiß Moritz genauso wenig. Das interessiert ihn aber. Moritz würde sehr gerne die Geschichte der Menschen kennenlernen, mit denen er zusammenlebt.

9.4 Clipart Schlüsselfiguren, Mustafa und Enis (Für den Einstieg)



Abbildung 1: Enis Clipart

<https://www.pinterest.de/pin/646336984012990755/>



Abbildung 2: Mustafa Clipart

<https://www.pinterest.de/pin/711287334879621362/>

9.5 Materialien für die Stationsarbeit

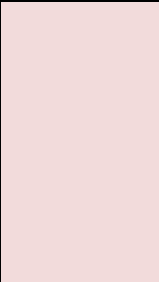
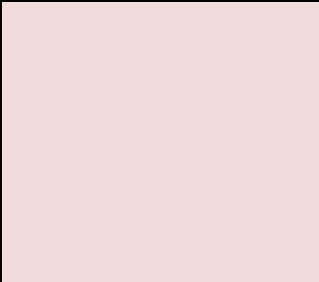

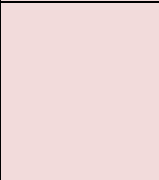


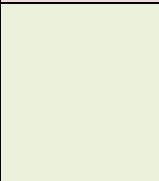
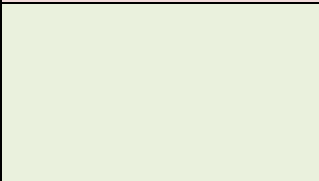

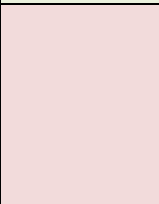


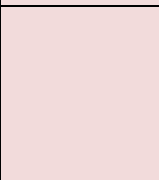


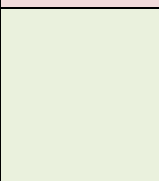
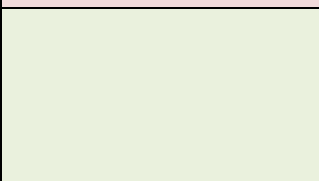

Laufzettel



Variante 1 (Für leistungsstarke Kinder)

Laufzettel von

 Pflichtstation

 Wahlstation

Station	Erledigt	Das habe ich gemacht.	Wie gefiel mir die Station?
1 - Die ersten Gastarbeiter kommen nach Deutschland			 Abbildung 3: Smileys https://www.google.com/search?q=drei+smiley+&tbm=isch&ved=2ahUKewiGhP7w_uXyAhVigM4BHY_tBe4Q2-cCegQIABAA&ooq=drei+smiley+&gs_lcp=CgNpbWcQAzIECAAQHjIGCAAQCB AeMgYIABAIEB46BAgAEEM6CAgAE LEDEIMBOggiABCABBcxAzoFCAAQgAQ6BggAEAcQHjoICAAQCBAAHEB5QubQJWL_4
2 - Mustafas Weg nach Deutschland			
3 - Mustafas Alltag in Deutschland			
4 - Enis berichtet über sein Leben in Syrien			
5 - Enis' Weg nach Deutschland			
6 - Enis' neues Zuhause			









7 - Wie geht es Mustafa und Enis heute?			
8 - Das Gstarbeiter Interview			

Variante 2 (Für leistungsschwache Kinder)

Laufzettel von

Pflichtstation

Wahlstation



















Station	Erledigt	Das habe ich gemacht.	Wie gefiel mir die Station?
1 - Die ersten Gastarbeiter kommen nach Deutschland			
2 - Mustafas Weg nach Deutschland		#	
3 - Mustafas Alltag in Deutschland			
4 - Enis berichtet über sein Leben in Syrien			
5 - Enis' Weg nach Deutschland			
6 - Enis' neues Zuhause			
7 - Wie geht es Mustafa und Enis heute?			
8 - Das Gastarbeiter Interview			

Variante 3 (Für Kinder mit Kriegstraumata oder -erfahrung)

Laufzettel von







Pflichtstation

Wahlstation

Station	Erledigt	Das habe ich gemacht.	Wie gefiel mir die Station?
1 - Die ersten Gastarbeiter kommen nach Deutschland			  
2 - Mustafas Weg nach Deutschland		#	  
3 - Mustafas Alltag in Deutschland			  
4 - Enis berichtet über sein Leben in Syrien			  
5 - Enis' Weg nach Deutschland			  
6 - Enis' neues Zuhause			  
7 - Wie geht es Mustafa und Enis heute?			  
8 - Das Gastarbeiter Interview			  

Arbeitsblätter

Station 1 - Die ersten Gastarbeiter kommen nach Deutschland

1. Lies den Zeitungsartikel „Deutschland wirbt für neue Arbeitskräfte“ durch. 
2. Wer hat wohl diese Aussage gemacht? Schneide das Memory aus und spiele es. Ordne die Aussagen den passenden Personen zu.  
3. Klebe die Lösung in die Tabelle ein. 
4. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen.  

Deutschland wirbt für neue Arbeitskräfte

Deutschland - 1955





Die Firma Siemens gibt an zu wenig Arbeitskräfte im Unternehmen zu haben. Arbeiter aus dem Ausland sollen hierbei die Lösung sein. „Im Gespräch ist gerade ein Abkommen mit Italien“, bestätigt Siemens Chef Karlheinz Kaske. Laut Kaske hat Italien ebenso großes Interesse einige Arbeitskräfte nach Deutschland abzugeben. In Italien herrscht zurzeit ein großes Arbeitslosigkeitsproblem. Durch die Abwanderung vieler Arbeitskräfte kann die Wirtschaft entlastet werden. „Wir erhoffen uns eine gute Zusammenarbeit mit Italien“, gibt Konrad Adenauer an.

Memory

Ich wünsche mir, dass in meinem Unternehmen mehr Arbeiter arbeiten.	Siemens Chef	Ich wünsche mir, dass ich in Deutschland eine gute Arbeit finden werde.	Italienischer Gastarbeiter
Ich wünsche mir, dass es der Wirtschaft im Land besser geht, wenn einige Arbeiter das Land verlassen.	Italienischer Regierungschef	Ich wünsche mir, dass eine friedliche Zusammenarbeit mit Italien entsteht.	Deutscher Politiker
Ich wünsche mir, dass mein Mann viel Geld in Deutschland verdient und dann so schnell es geht, zurückkommt.	Ehefrau eines italienischen Gastarbeiters	Ich wünsche mir, dass ich mich mit den neuen Kollegen aus Italien verstehen werde.	Deutscher Siemens Mitarbeiter

Aussage	Person

Station 2 - Mustafas Weg nach Deutschland






1. Lies die Geschichte über Mustafa. 
2. Wie könnte die Geschichte weitergehen? Wie wird sich Mustafa entscheiden? Schreibe auf. 
3. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen.  

Eine kurze Geschichte über Mustafa

Türkei - 1961

Wieder ein erfolgloser Tag für Mustafa. Seit Tagen fragt er in der Stadt nach einer Arbeit. In Cafés, Supermärkten und sogar bei Friseuren. Doch Mustafa kommt jeden Tag mit einer Absage nach Hause. Der türkische Arbeitsmarkt ist belastet. Viele Menschen sind arbeitslos. Das Geld für das Brot wird knapper. Seine Frau Nesrin macht sich Sorgen, dass sie ihren beiden Söhnen nichts bieten können. Mustafa setzt sich an den Küchentisch, trinkt seinen Tee und schlägt die Zeitung auf. Da stößt er auf die Schlagzeile „Deutschland will nun auch Arbeitskräfte aus der Türkei“. In diesem Artikel liest Mustafa, dass nun auch viele türkische Arbeitskräfte nach Deutschland gehen.

Station 3 - Mustafas Alltag in Deutschland

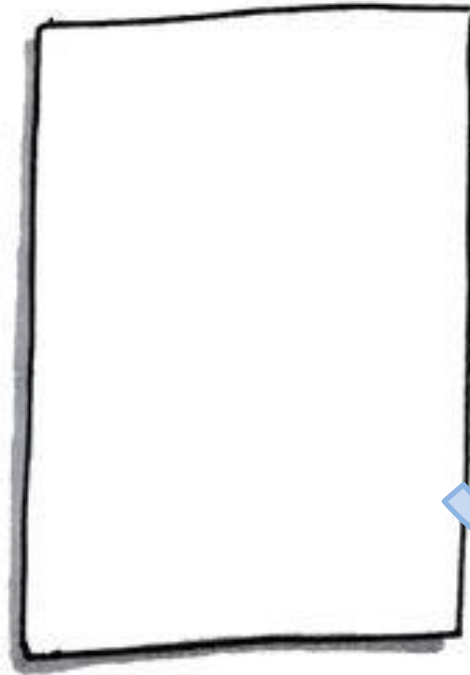
1. Stelle ein Standbild aus Mustafas Alltag nach. 
2. Schieße ein Foto mit der Polaroid Kamera und klebe es auf.

3. Schreibe auf welche Situation du dargestellt hast. 
4. Welche Gedanken hatte Mustafa in diesem Moment? Schreibe auf. 
5. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen. 

Mustafas Alltag in Deutschland

Deutschland - 1965

Nachdem ich mit der Arbeit fertig bin, komme ich in mein Gemeinschaftszimmer und lege mich erstmal eine halbe Stunde hin. Die Arbeit war wieder sehr erschöpfend. Viel Ruhe bekomme ich aber nicht, da viele Kollegen immer rein und raus gehen. Ich teile mir mein Zimmer mit fünf weiteren Männern. Ich setze mich an den einzigen Tisch in unserem Zimmer und unterhalte mich mit meinen Kollegen. Danach spielen noch ein wenig Tavla. Ich bekomme Hunger entscheide ich mich dazu mir etwas zu kochen. Dafür muss ich in die Gemeinschaftsküche von unserer Unterkunft gehen. In der Türkei habe ich am liebsten Kuru Fasulye gegessen, Bohneneintopf mit Fleisch. Das Gericht koche ich auch heute. Nachdem ich gegessen und den Abwasch gemacht habe, gehe ich wieder in mein Zimmer. Hier schreibe ich noch einen Brief an meine Frau. Nun ist es auch schon zehn Uhr abends geworden. Ich bin müde geworden Einige meiner Kollegen haben draußen noch Bocca gespielt. Dafür hatte ich keine Kraft mehr. Ich lege mich schlafen da ich morgen früh wieder früh aufstehen muss.

Ein Ausschnitt aus Mustafas Alltag



Diese Situation habe ich nachgestellt.







Abbildung 4: Blatt Illustration

https://www.google.com/search?q=rahmen+clipart+schwarz+wei%C3%9F+k&tbn=isch&ved=2ahUKEwjUxYyst-XyAhXK5rsIHbS-DZwQ2-cCegQIABAA&oeq=rahmen+clipart+schwarz+wei%C3%9F+k&gs_lcp=CgNpbWcQAZIHCCMQ7wMQJzIFCAAQgARQuRRYORdg7xhoAHAAeACAaYBiAGsA

Was waren Mustafas Gedanken in diesem Moment?



Station 4 -Enis berichtet über sein Leben in Syrien

1. Lies dir den Tagebucheintrag von Enis durch. 
2. Welche Gründe führen dazu, dass Enis und seine Familie Syrien verlassen wollen. Kreise die richtigen Wörter ein und schreibe sie raus. 
3. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen.  

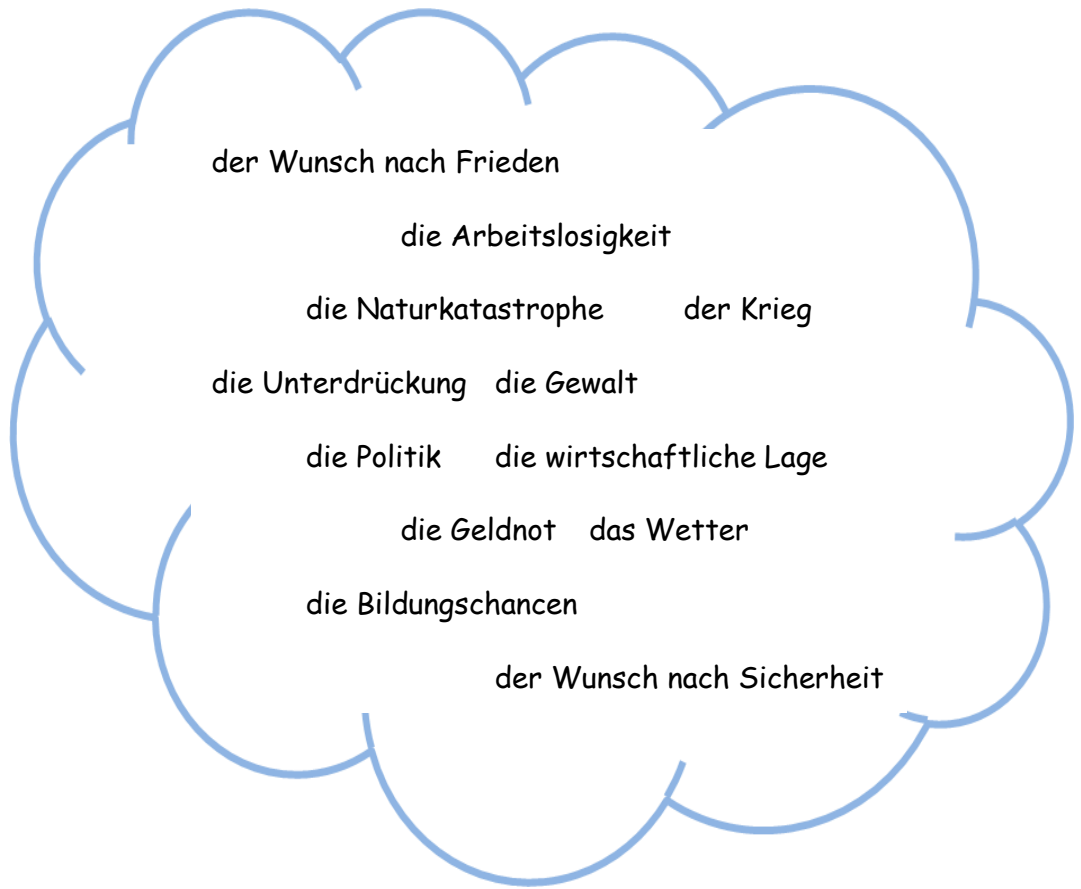
Enis' Tagebucheintrag

Syrien - 2015






Liebes Tagebuch,

Heute war es wieder ruhiger. Die Demonstrationen auf der Straße haben aufgehört. Die Regierung von Assad ist in den letzten Tagen stark gegen die Demonstranten vorgegangen. Auch mit Gewalt. Die syrische Bevölkerung ist sehr unglücklich mit der Regierung, weil sie von ihr unterdrückt wird. Deshalb gibt es hier viele Aufstände. Die letzten Tage wurde es deshalb ruhiger. Aber heute haben wir wieder einen Bombenangriff aus der Ferne gehört. Ich habe mir die Ohren zugehalten. Der Islamische Staat hat unsere Stadt eingenommen. Sie ist eine sehr gewaltvolle Organisation. Seit langer Zeit ist in diesem Land Krieg. Meine Mama hat mich getröstet und ihre Hand auf meine Schulter gelegt. Sie meinte zu mir, dass wir uns morgen auf den Weg machen. In ein anderes Land. In ein sicheres Land meinte sie. Deshalb haben wir heute Nacht noch unsere Taschen gepackt. Unser Wunsch ist es Deutschland zu erreichen...

Warum wollen Enis und seine Familie das Land verlassen?



Station 5 - Enis' Weg nach Deutschland

1. Lies dir den Text über die Fluchtroute von Enis durch. 
2. Zeichne den Weg von Enis und Adils in die Karte ein. 
3. Die unterschiedlichen Fluchtrouten können auch benannt werden: Die östliche Mittelmeerroute und die Westbalkanroute. Überlege wie wohl Enis' und Adils Weg heißt und beschrifte sie. 
4. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen.  

Die Fluchtroute von Enis

Syrien - 2016

Enis' Weg nach Deutschland begann an der türkischen Grenze. Hier blieben er und seine Familie einige Tage in einem Flüchtlingslager. Danach machten sie sich weiter auf den Weg nach Bulgarien. Enis und seine Familie müssen sich oft zu Fuß fortbewegen. Davon werden seine Schuhe kaputt. Außerdem konnten sie deshalb nur wenige Sachen mitnehmen, da sie alles selbst tragen müssen. Nach Bulgarien erreichen sie Serbien. An der serbisch-ungarischen Grenze gab es erst Probleme, doch dann kamen Enis und seine Familie auch in Ungarn an. Hier wurden Enis und seine Familie in einen Zug gebracht, der sie über Österreich nach Deutschland brachte. Im Flüchtlingslager in Deutschland begegnet Enis ganz vielen Kindern aus vielen anderen Ländern. So auch Adil, der mit seiner Familie aus Algerien kam. Er beschrieb Enis seinen Weg. Seine Familie kam aus Algerien. Mit einem Schlauchboot sind sie über das Mittelmeer zur spanischen Küste gefahren. Von Spanien aus kamen sie über Frankreich nach Deutschland.

Enis' Weg nach Deutschland

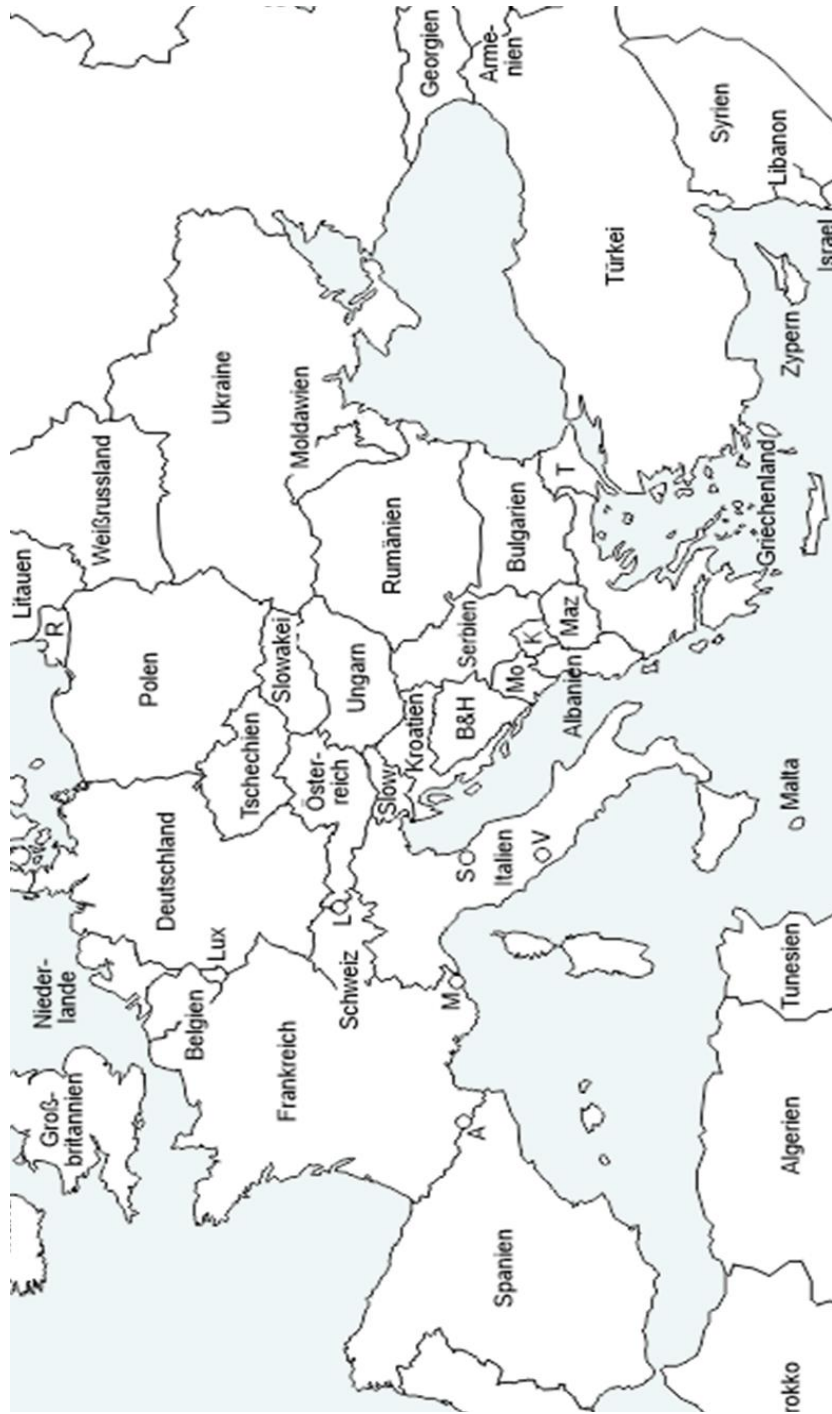


Abbildung 5: Karte

<https://crp-infotec.de/wp-content/uploads/europa-wo-endet-europa-farbig.gif>

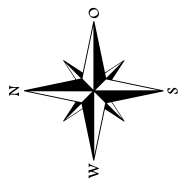


Abbildung 6: Kompass

<https://svgsilh.com/de/image/160863.html>

Station 6 - Enis' neues Zuhause

1. Wie sieht dein Kinderzimmer aus? Beschreibe es auf oder male

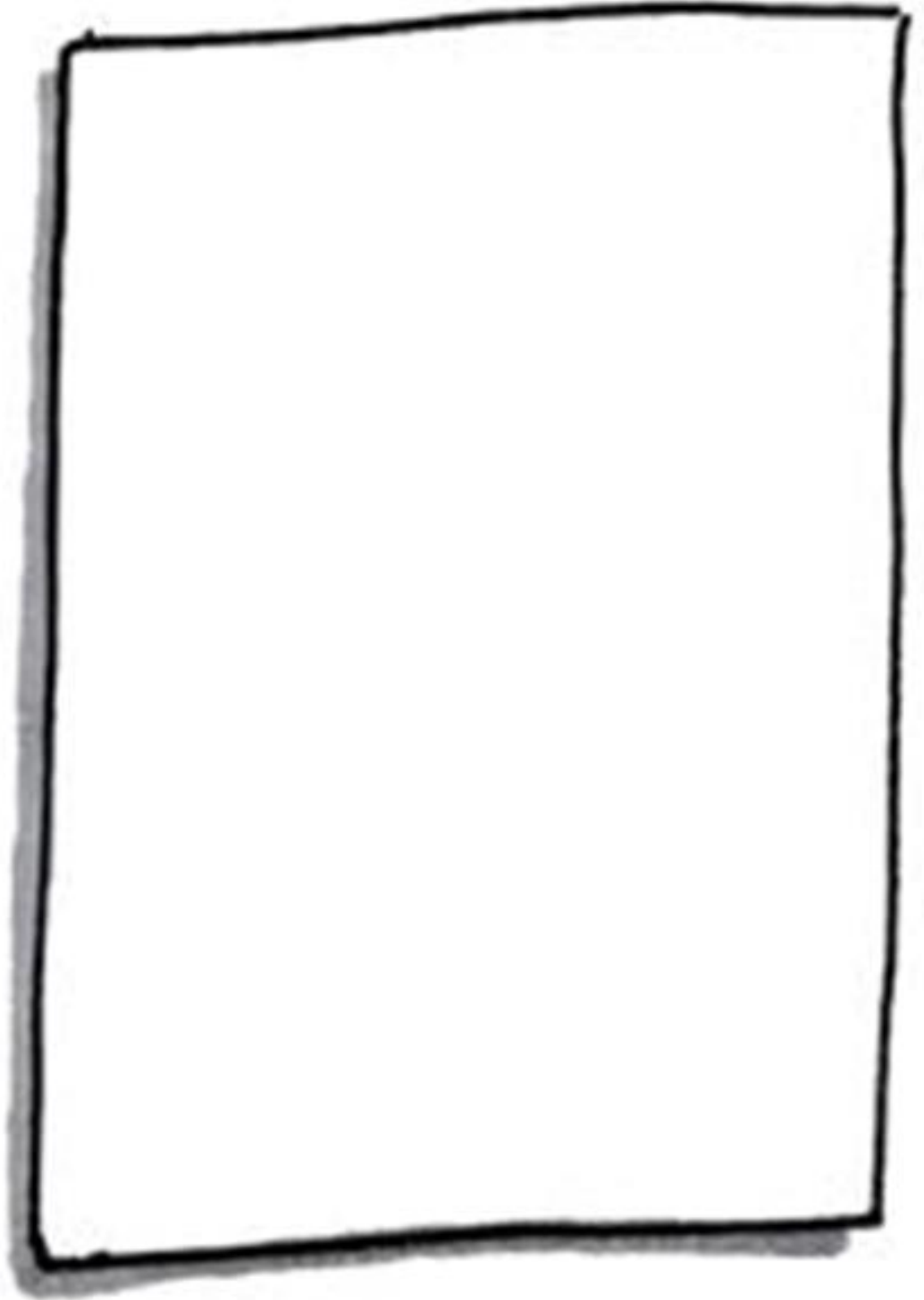
ein Bild. 

2. Schau dir nun die Flüchtlingsunterkunft von Enis an, welche Unterschiede fallen dir auf? Schreibe mindestens fünf Unterschiede auf.


3. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben

oder ein Bild malen. 


Mein Kinderzimmer





Station 7 Wie geht es Mustafa und Enis heute?

1. Lies dir die unterschiedlichen Aussagen durch. 
2. Welche Aussagen könnten von Mustafa und welche von Enis sein? Schneide sie aus und klebe sie richtig in die Tabelle ein.



3. Schreibe einen Brief an Mustafa oder Enis. Was wünschst du ihnen für die Zukunft und für ihr weiteres Leben hier Deutschland? 

4. Gehe nun zum Zeitstrahl. Vervollständige den Zeitstrahl mit deinem neu erlernten Wissen. Du kannst einen Text schreiben oder ein Bild malen.  

Ich bin froh nun ein sicheres und friedvolles Zuhause für mich und meine Familie zu haben.

Ich bin nun schon sehr lange in Deutschland. Dennoch bleibt mein Herz ein Stück weit in der Türkei.

Nachdem Deutschland keine Gastarbeiter mehr nehmen wollte, musste ich mich entscheiden. Entweder ich gehe zurück oder hole meine Familie hierher. Da meine Kinder hier bessere Chancen hätten, ist meine Familie auch nach Deutschland gekommen



Ich vermisse meine Freunde in Syrien. Ich weiß aber, dass es dort zu gefährlich ist, um zurückzukehren.

Ich hatte nicht geplant für immer in Deutschland zu bleiben. Ich wollte schnell viel Geld verdienen und danach

Ich gehe sehr gerne in die Schule. Auf dem Weg nach Deutschland habe ich es vermisst in die Schule zu gehen. Dennoch fällt mir die Sprache noch ein wenig schwer.

Mustafa	Enis

Station 8 - Das Gastarbeiter Interview

1. Lies dir die kurze Vorstellung von Frau Akyildiz durch. 
2. Stelle drei Fragen an Frau Akyildiz und schreibe sie auf die Kärtchen auf. 
3. Ordne deine Fragen den Kategorien in der Tabelle zu.

! Wenn deine Frage schon in der Tabelle steht, kannst du sie mit den Sternen Stickern kennzeichnen.

Frau Akyildiz

Frau Akyildiz wird uns am Ende dieser Woche besuchen. Sie ist in der Türkei aufgewachsen. In der Türkei lebte sie bei ihren Großeltern. Frau Akyildiz hat sich im Jahre 1968 dazu entschieden nach Deutschland zu kommen. Dadurch begann für sie ein großes Abenteuer begann...

Fragen an Frau Akyildiz

<p>Alltag in der Türkei</p>	
<p>Gründe für die Auswanderung</p>	
<p>Reise</p>	

<p>Alltag in Deutschland</p>	
<p>Freunde und Familie</p>	
<p>Arbeit</p>	

Freizeit	
Sonstiges	

Stationen Karten

Station

1

Station

2

Station

3

Station

4

Station

5

Station

6

Station

7

Station

8

9.6 Materialien für den Zeitstrahl

Tippkarten Zeitstrahl

Die deutsche Wirtschaft wächst stark und braucht deshalb viele Arbeiter.
1955 kommen die ersten Gastarbeiter aus Italien.
Italien leidet an einer Arbeitslosigkeit und ist froh darüber, wenn einige Arbeiter nach Deutschland gehen.
In der Türkei leiden ebenfalls viele Menschen unter Arbeitslosigkeit.
1960 wirbt Deutschland weiterhin für Gastarbeiter aus dem Ausland, diesmal aus der Türkei.
Die Arbeit der Gastarbeiter ist sehr anstrengend.
Nach der Arbeit bleibt den Gastarbeitern kaum Kraft. Sie beschäftigen sich oft nur noch ums Kochen und um Haushaltsaufgaben
Das Zimmer teilen sich die Gastarbeiter mit mit anderen Kollegen.
Auf dem Wohngelände der Gastarbeiter werden Freizeitaktivitäten angeboten.
In Syrien herrscht viel Gewalt durch die Regierung und die Terrororganisation „Islamsicher Staat“.
Viele Menschen entschieden sich dazu Syrien zu verlassen, um in ein friedlicheres Land zu flüchten.
Die meisten Menschen aus Syrien sind zu Fuß unterwegs.
Die Route aus Syrien über die Türkei, Bulgarien, Serbien, Ungarn und Österreich wird Westbalkanroute genannt.

In Deutschland angekommen werden die meisten Flüchtlinge in Flüchtlingsunterkünften untergebracht.

In den Flüchtlingsunterkünften teilen sich die Flüchtlinge oft ein Zimmer mit mehreren Familien.

Die meisten Flüchtlinge sind mittlerweile froh ein sicheres Zuhause zu haben, sind aber auch traurig über die Lage ihres Heimatlandes.

Viele Gastarbeiter haben ihre Familien hergeholt und sich für ein Leben hier in Deutschland entschieden.

1945

Ende

zweiter

Weltkrieg

1955

1961

1965

2015

2016

Heute

9.7 Interview Frau Akyildiz

Das Interview entstand im Rahmen des Projektes „Mainzer Gastarbeiter der ersten Generation“.

Link zum Interview:

https://www.youtube.com/watch?v=T44aVIDFyNk&ab_channel=StimpyThe1

Transkription der ersten 28 Minuten

Interviewer: Ich würde Sie gerne zum Einstieg fragen, was Ihnen einfällt, wenn Sie an Ihre Kindheit und an Ihre Jugendzeit zurückdenken?

Frau Akyildiz: Was mir einfällt? Och meine Güte, wenn ich jetzt alles erzählen würde, dann würde das die ganze Nacht dauern. Ich weiß nicht, ich bin zufrieden mit meiner Kindheit. Es war ziemlich abenteuerlich, weil ich in Istanbul geboren bin. Meine Eltern waren in Şile, ich bin in Şile groß geworden. Dann haben sich meine Eltern geschieden und ich war bei meinen Großeltern. Dann waren sie wieder zusammen und dann wieder geschieden und ich war bei meiner Oma und meinem Opa und bin in Şile geblieben. Für viele Menschen kann das problematisch sein, für mich war es das aber nicht, weil ich schon als Kind ein altdenkender Mensch war. Ich habe immer feststellen können, dass die Menschen nichts dafürkonnten. Alle wollen immer was Gutes machen, es ging aber nicht. Es kommt immer wieder was anderes. Deshalb konnte ich ihnen keine Schuld dafür geben, dass sie dies oder jenes nicht gemacht haben. Deshalb hatte ich für alles Verständnis und war glücklich. Das kann man von verschiedenen Seiten erzählen. Mal so mal so. Aber wie gesagt, weil ich Verständnis hatte, für meine Eltern oder die Umgebung, was sie alles waren. Sie haben alle ihr Bestes getan. Es musste auch Tränen geben und ich denke das hat mich auch irgendwie reif gemacht. Ich hatte große Freude an Kleinigkeiten. Wenn es an einem einzigen Baum Obst gab, hat mir das schon große Freude bereitet. Oder die Spielzeuge, als Kind hatten wir natürlich kaum Spielzeuge gehabt. Aber dafür ein farbiges Glas, das wir gegen die Sonne gehalten haben oder die Puppen, die meine Oma genäht hat. Das alles ist positiv und schöne Erlebnisse.

Interviewer: Das klingt danach, dass Sie eine sehr glückliche und optimistische Person sind. Hatten sie in ihrer Jugendzeit schon den Gedanken mal nach Deutschland zu gehen?

Frau Akyildiz: In meinem Leben nicht. 68 bin ich hierhergekommen. Anfang 68 war ich noch in der Sprachschule und hätte im Leben nicht gedacht, dass ich mal nach Deutschland kommen würde. Aber Ende 68 war ich dann doch in Deutschland.

Interviewer: Und warum haben sie sich dann dazu entschieden doch hierher zu kommen?

Frau Akyildiz: Für meine Entscheidung gab es nicht nur einen Grund. Es gibt immer mehrere Sachen, die zusammenkommen. Aber größte Grund war mein Bruder. Er schwärmte von Deutschland. Weil er aber Unteroffizier war, musste er noch seine Pflichtjahre absolvieren, die er noch nicht hatte. Er selbst konnte nicht nach Deutschland gehen, wollte aber unbedingt. Ich wollte nicht, ich war in der Sprachschule und habe Englisch und Französisch gelernt. Ich wollte nirgendwo hin. Ich wollte so mein Brot verdienen. Aber er konnte selbst nicht gehen. Damals konnten in zwei Wochen dann die Frauen nach Deutschland kommen. Aus Deutschland kam eine große Liste. Die wollten unbedingt Frauen, die kleinere Arbeit machen konnten, weil sie flinke Hände hatten. Und daher konnte man sehr schnell nach Deutschland kommen. Und wie gesagt, es kamen noch die anderen Gründe und ich sagte dann: „Naja gut, dann gehe ich halt mal.“ Ich wollte mit meiner Schwägerin zusammen gehen. Wir haben uns beworben. Mich haben sie aber nicht angenommen. Das war die Firma Siemens - nach München sollten wir hin. Meine Schwägerin wurde schon angenommen. Weil ich damals 29 Jahre alt war und Siemens hat nur die Frauen bis 25 Jahre angenommen. Also gut, was machen wir dann? Dann habe ich gesagt: „Es soll wohl nicht sein.“ Aber wie gesagt der Druck war sehr groß damals. Die Behörden wollten damals keinen Menschen gehen lassen. Und dann haben sie gesagt, dass sie ein anderes Angebot für mich haben: in England. Ich konnte auch nach England. Und ich meinte: „Oh gut, was Besseres hätte mir ja nicht passieren können.“ Ich konnte die Sprache

und hatte keine Schwierigkeiten. Aber der Brief, der mir geschickt wurde, dass ich dahin gehen soll, ist ein Monat später angekommen. Dann bin ich mit dem Brief zum Arbeitsamt und da war die Gruppe gerade dabei die letzten Vorbereitungen zu machen. Am nächsten Tag sollten sie fliegen. Und sie haben mir nicht geglaubt, dass die Post so spät gekommen ist, weil meine Adressnummer neu war und nicht so leicht gefunden wurden. Ach dann habe ich gesagt, es soll wohl nicht sein und ich gehe nach Hause und will nirgendwo mehr hin. Dann haben sie gesagt, dass sie ein Angebot aus Bingen haben. Ich hätte gleich nächste Woche hingekannt. Dann meinte ich aber, dass ich nicht mehr möchte und genug habe. Dann meinten sie zu mir, dass ich es mir überlegen soll. Naja, dann habe ich mir dort eine Landkarte geholt, von Deutschland. Ich bin nach Hause gekommen und habe Bingen gesucht und dachte mir, dass das am Rhein liegt, was gar nicht mal so schlecht ist. Dann habe ich das Lehrbuch angeschaut von Berlitz und da stand, dass auch in Bingen eine Berlitzschule ist. Ich dachte mir dann, dass das ja nicht schlecht ist. Ich kann mein Englisch verbessern, Deutsch lernen und in zwei Jahren bin ich top und finde in der Türkei eine tolle Arbeit. Naja, gesagt getan. Dann kamen wir in 2 Wochen nach Bingen. Wir waren 13 Frauen. Von der Firma kam ein Minibus mit zwei Meistern und sie haben uns abgeholt. Wir haben geguckt und dachten: „Oh schön Bingen, schöne Lichter, schönes kleines Städtchen.“ Ich habe dann auch ein Schild gesehen mit der Aufschrift „Berlitzschule“. Jetzt habe ich Glück dachte ich mir. Aber sie sind weitergefahren und wir ließen Bingen hinter uns. Wir Frauen haben uns gefragt wo wir hingehen, Bingen war ja schon vorbei. Naja, dann sind wir in Wörrstadt gelandet. Wir hielten vor einem alten Haus. Es kamen noch andere Frauen und die türkischen Familien aus der Umgebung, weil sie gehört hatten, dass die Neuen aus der Türkei kamen. Und sie wollten uns willkommen heißen. Wir kamen in ein großes Zimmer. Es war alles hell und sauber, also war nicht schlecht. Wir haben uns hingesetzt und gewartet, bis man uns irgendwas sagt. Und da war ein junges Mädchen, das gedolmetscht hat. Wir alle haben 50 DM bekommen und wir sollten uns am nächsten Tag ausruhen. Aber am übernächsten Tag wurden wir abgeholt und in die Firma gebracht, wie gesagt es war ja kurz vor Weihnachten. Naja, ich hatte im Zug eine Frau und ihre Tochter getroffen. Man

hatte uns in der Türkei immer davor gewarnt mit den falschen Leuten befreundet zu sein. Immer aufpassen, dass es anständige Frauen sind, weil es auch böse Menschen dort gibt. Aber ich dachte mir, eine Mutter mit Tochter wären wahrscheinlich die letzten, die was Böses anstellen würden. Naja, wir haben uns irgendwie angefreundet. Dann hat sie nicht wie wir alle gegessen und ist herumgelaufen und hatte ein Zimmer gefunden, das eine elektrische Heizung hatte. Alle anderen Zimmer hatten keine. Sie kam zu mir und hat sagte zu mir, ich solle auch meine Sachen in das Zimmer bringen.

Interviewer: Das klingt nach ersten sehr abenteuerlichen Tagen, die Sie hier in Deutschland verbracht haben. War dementsprechend ihr erster Eindruck positiv von Deutschland?

Frau Akyildiz: Weder noch. Ich hatte mich schon im Zug vorbereitet. Ich wollte, wie sagt man, unberührt bleiben. Ich hatte noch schlimmere Sachen erwartet. Es kommt darauf an, wie ich mich selbst verhalte. Gegenüber Gefahren und Frechheiten. Dem gegenüber wollte ich felsenfest stehen. Deshalb hat mich vieles nicht so berührt. Natürlich war ich aufgeregt und ein wenig ängstlich. Natürlich, Sie komme irgendwo hin, die Leute kennen sie nicht und die Sprache verstehen sie auch nicht. Die Sachen haben eine Kraft in sich. Später können sie gar nicht verstehen, wie das so gelaufen ist. Jetzt kann ich gar nicht glauben, dass ich nach Deutschland gekommen bin. Ich hätte diesen Mut heute gar nicht gehabt. Aber damals ging das. Sie sind in einer Welle drin und es läuft. Es ist gar nicht so schlimm, wie es von außen aussieht.

Interviewer: Sie waren also sehr normal eingestellt. Sie hatten nicht zu hohe Erwartungen. Wann haben sie sich denn dazu entschieden ihre Familie auch nach Deutschland zu bringen?

Frau Akyildiz: Meine Familie, meine Tochter ist in der Türkei geblieben, weil sie ja noch zur Schule ging. Sie hat ihr Abitur gemacht und kam später nach Deutschland, 76, ich bin 68 gekommen und sie ist 76 gekommen.

Interviewer: Und sie haben in Berlitz gearbeitet?

Frau Akyildiz: Nicht gearbeitet. Berlitz hat 1967 eine Sekretärinnenkurs angeboten für 2 Jahre. Im ersten Jahr sollte man intensiv Englisch lernen und ein wenig Buchhaltung. Ich war auch die Schulbeste gewesen. Ich bin jeden Tag hingegangen und hab intensiv gelernt. Aber ich musste natürlich noch ein Jahr hin. Also 68 war ich da und 69 hätte ich in Deutschland noch hingemusst. Wörrstadt war natürlich außerhalb gewesen. Nach Bingen sind es um die 30 km. Und ich hatte keine Möglichkeit dahin zu gehen. Aber ich habe im Nachhinein erfahren, dass die Schule sowieso in Mainz ist. Das Plakat war zwar da aber die Schule nicht.

Interviewer: Wie ging es für sie beruflich weiter, nachdem sie diese Ausbildung abgeschlossen haben?

Frau Akyildiz: Es kam gar nicht dazu. Es war halt nur ein Wunsch etwas in diese Richtung zu lernen. Wenn ich nach Deutschland nicht gekommen wäre, wie gesagt, ich hatte gut gelernt. Aber für den Abschluss hätte ich noch ein Jahr hingemusst. Dafür war ich aber in Deutschland. Daraus habe ich mir was Besseres gewünscht. Mein Englisch erweitern und dazu Deutsch lernen. Dann hätte ich zwei Sprachen. Kam aber nicht dazu.

Interviewer: Und sie haben dann auch in Wörrstadt gewohnt. Alleine oder in einer Gemeinschaft?

Frau Akyildiz: Wir sind erst in ein Wohnheim. Wir waren 13 Frauen und eine Woche vor uns kamen 12 andere Frauen. Das war ein altes Haus. Die Besitzer kamen aus Polen und hatten es vermietet. Da passierten natürlich ganz seltsame Sachen. Erst in der Küche, in den Schubladen, haben wir viele Sachen gesehen, die wir vorher nicht gesehen hatten. Wir haben uns gewundert und gefragt, wozu die Sachen gut sind. Dann hat man uns aber dafür verantwortlich gemacht, dass die Sachen verschwunden sind. Dass wir sie verkauft hätten oder sowas. Das haben wir damals gar nicht verstanden. Dabei hatten wir gesehen, dass der Mann dieselben Sachen

rausgeholt und gebracht hat. Wir wussten ja nicht, dass wird dadurch belastet werden. Es waren natürlich schon unangenehme Sachen passiert

Interviewer: Hatten sie viel Kontakt zu Deutschen oder waren sie eher unter sich?

Frau Akyildiz: Also ich bin ja offen gekommen und wollte nicht mit den türkischen Frauen da hocken und bedauern, dass ich im Ausland bin. Nein, ich wollte das alles nutzen. Die Sachen, die ich vorher gelesen hatte, die Städte. Ich hatte zum Beispiel die Nibelungen gelesen und wollte unbedingt Worms sehen. Das alles hat natürlich gedauert. Das alles kommt nicht wie man es sich es vorstellt. Natürlich wollte ich so schnell wie möglich die Sprache lernen. Deswegen wäre ich auch auf die Berlitzschule gegangen, sie war aber in Mainz. Ermstmal musste ein Jahr vorbeigehen und wir mussten erst Geld verdienen, weil das Geld, das wir verdienten, hätte für die Schule nicht gereicht. Wir hätten mit dem Zug fahren müssen. Das war alles gar nicht so einfach gewesen. Am Anfang bin ich zweimal in der Woche nach Mainz gefahren, um beim Englischkurs mitzumachen. Dann habe ich es aber sein gelassen, weil ich keine Kraft hatte. Deutsch ist natürlich auch wichtig, da Sie da leben. Ziemlich lange bin ich nach der Arbeit dahin und habe Englisch gelernt. Dann habe einundeinhalb Stunden gewartet, da um 20 Uhr der Deutschkurs begann. Der Kurs war auch eigentlich für die Studenten gedacht - nicht für die Arbeiter. So ganz billig war es natürlich auch nicht. Erstmal musste man es bezahlen. Als wir kamen, hatten wir einen Vertrag aus der Türkei, wo drin stand, dass wir 2,99 DM Stundenlohn bekommen sollten. Aber am ersten Tag, als wir gekommen sind, haben wir einen anderen Vertrag bekommen. Nun sollten wir 1,65 DM bekommen. Also war es noch niedriger. Dazu kommt natürlich, dass wir für das Wohnheim bezahlen sollten und für das Fahrtgeld nach Mainz. Und dann hatte ich meiner Tochter versprochen in 6 Monaten nochmal in die Türkei zu gehen, aber das Geld für Flugticktes war nicht da. Ich musste dann mit einer Familie gehen, die nur 100 DM von mir genommen haben und so konnte ich in die Türkei fahren. Also für die Schule hätte man etwas Geld sparen müssen und das hat natürlich auch gedauert.

Interviewer: Wie sah denn Ihr Alltag zu der Zeit aus. Ich konnte jetzt heraushören, dass Sie viel gearbeitet haben und nach Mainz gependelt sind

Frau Akyildiz: Ja am Anfang hat es gereicht, weil die Arbeit nicht so einfach war. Ich bin ja auch etwas groß und kräftig. Die großen Luftschrauben konnte ich mit einer Hand nicht halten, sondern musste beide Hände verwenden. Meine Hände sind so dick geworden. Dann haben sie heiße Schläge drauf gemacht und ich musste dann weiterarbeiten. Wir waren total müde nach der Arbeit. So viel Zeit ist uns nicht geblieben. In der ersten Woche sind viel sitzend eingeschlafen.

Interviewer: Waren Sie in einem Verein tätig?

Frau Akyildiz: Später. Damals gab es das ja nicht so wie jetzt. Auch in Wörrstadt waren viele Menschen von außerhalb gekommen. Viele Flüchtlinge aus Polen. Es gab auch viele Frauen, die in Fabriken arbeiten mussten, weil dessen Männer aus dem Krieg verletzt zurückkamen. Es war damals ganz anders als heute. Alle waren froh, dass wir gekommen waren. Wie gesagt in Wörrstadt waren viele genau so neu, sie konnten die Sprache, aber kamen von Schlesien oder was weiß ich woher. Und deshalb hatten wir mit allen ein ganz anderes Verhältnis, viele sich nicht sicher fühlten. Menschen, die immer an einem Ort gelebt haben, fühlen sich dort etwas sicherer. Auch wenn sie das alles mitmachen, bleibt ein bisschen Fremdheit. Ich hatte auch deutsche Bücher mitgebracht zum Lernen. Ich hatte auch welche geschickt bekommen, aus der Türkei. Es waren auch Bücher, die an den deutschen Gymnasien in der Türkei gelehrt wurden. Außerdem wurden beim Arbeitsamt in der Türkei viele Bücher angeboten. Die Leute sagen, dass sie ahnungslos gekommen sind. Es wurden aber Bücher angeboten und die Leute haben das Angebot nicht angenommen. Ich habe viele Bücher gekauft und mitgebracht zum Lernen und um mich anzupassen. Ohne sich anzupassen, geht es ja nicht, man muss sich ja zurechtfinden. Deshalb müssen die Leute die Sprache lernen.

9.8 Reflexionskarten

Ich fand gut,

dass ...

Ich habe
heute gelernt

...

Für das nächste

Mal wünsche ich

mir ...

9.9 Erwartungshorizont Stationsarbeit
Erwartungshorizont

Station	Kompetenzen	Punkte
1	Das Kind ist motorisch dazu befähigt das Memory auszuschneiden und sinngemäß zu spielen.	/ 1
	Das Kind kann die Aussagen zu den Personen zuordnen.	/ 7
2	Das Kind schreibt grammatikalisch richtige Sätze.	/ 1
	Das Ende der Geschichte ist inhaltlich passend zum Anfang.	/ 1
	Das Kind hat verstanden, dass die Geschichte auf die Abreise von Mustafa hindeutet.	/ 1
3	Das Kind kennt alle Wörter, die ihm zur Verfügung stehen.	/ 12
	Das Kind schafft es die richtigen Wörter herauszuschreiben.	/ 6
4	Das Kind kann die ausgewählte Situation richtig darstellen.	/ 1
	Das Kind kann die ausgewählte Situation richtig benennen.	/ 1
5	Das Kind kennt die Länder, die bei der Fluchtroute durchquert werden.	/ 9
	Das Kind kennt die Abfolge der Fluchtroute und kann sie in der Karte einzeichnen.	/ 10
	Das Kind kann die Westbalkanroute und die östliche Mittelmeerroute richtig eintragen.	/2
6	Das Kind kann das eigenen Zimmers malen oder beschreiben.	/ 1
	Das Kind erkennt mindestens fünf Unterschiede zum eigenen Zimmer auf und kann diese benennen.	/ 5
7	Das Kind kann die Aussagen zu den Personen zuordnen.	/ 6
	Das Kind ist motorisch dazu befähigt die Aussagen auszuschneiden und in die Tabelle zu kleben.	/ 1
	Das Kind schreibt grammatikalisch richtige Sätze.	/ 1

8	Das Kind schreibt grammatikalisch richtige Sätze.	/ 1
	Das Kind stellt inhaltlich passende Fragen an die Zeitzeugin.	/ 1
	Das Kind ordnet die Fragen inhaltlich passend den Kategorien zu.	/ 2

Gesamtpunktzahl (keine Noten, dient der groben Orientierung bezüglich der
Kompetenzen der Kinder): /70