



Die
Bundesregierung



Lehrplanstudie Migration und Integration

Lehrplanstudie Migration und Integration

Liebe Leserinnen und Leser,

rund ein Viertel der Menschen in unserem Land hat eine familiäre Einwanderungsgeschichte. Deutschland ist eine Einwanderungsgesellschaft und das schon seit Generationen. Die gesellschaftliche Vielfalt in unserem Land ist für die allermeisten Kinder und Jugendlichen in den Schulen und Klassenzimmern längst selbstverständlich. Deshalb ist es wichtig, dass Vielfalt mit allen Chancen und Herausforderungen, die mit ihr verbunden sein können, auch im Schulunterricht und in den Lehrmaterialien eine angemessene Rolle spielt.

In der Schule lernen unsere Kinder fürs Leben, hier werden wichtige Grundlagen gelegt, um das gute Miteinander zu stärken, Konflikte bewältigen zu können und damit Zugehörigkeit und Zusammenhalt zu fördern. Wenn es darum geht, Lehrerinnen und Lehrer und unsere Schulen bei dieser entscheidenden Aufgabe zu unterstützen, kommt den Lehrplänen eine zentrale Bedeutung zu. Sie sind der Rahmen, anhand dessen Lehrerinnen und Lehrer ihren Unterricht gestalten. Was in Lehrplänen erfasst ist, findet Eingang in die schulische Praxis. Die vorliegende Studie setzt sich deshalb mit der Frage auseinander, wie Migration und Integration in den Lehrplänen zum Thema gemacht werden und welche Basis die Lehrpläne für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung bieten.

Die Autorinnen und Autoren zeigen, an welchen Stellen angesetzt werden kann, um Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden gezielt bei der Lehrplanüberarbeitung zu unterstützen: Etwa durch einen bundesweiten und regelmäßigen Dialog, der best practice im Umgang mit Vielfalt in den Lehrplänen für alle zugänglich macht. Zugleich wird empfohlen, dass mehr Lehrkräfte und Fachdidaktikerinnen und -didaktiker mit Migrationsgeschichte bei der Überarbeitung von Lehrplänen mitwirken. Ebenso rät die Studie, multiprofessionelle Teams einzubinden, um diversitätssensible Bildung als Querschnittsaufgabe im Schulalltag zu verankern. Hier können außerschulische Bildungsvereine und Migranten selbstorganisationen mit ihrer Expertise wertvolle Impulse liefern.

Entscheidend ist aber auch, den Lehrerinnen und Lehrern für den Schulalltag den Rücken zu stärken, denn sie sind es, die sich tagtäglich für ein gutes Miteinander einsetzen. Deshalb ist es wichtig, dass die Themen Migration und Integration, der Umgang mit Vielfalt und auch damit verbundenen Konflikten zu einem festen Bestandteil der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften werden.

Ich danke den Autorinnen und Autoren der Studie vom Mercator Forum Migration und Demokratie der Technischen Universität Dresden für die Analyse und ihre wertvollen Empfehlungen. Den Leserinnen und Lesern wünsche ich eine aufschlussreiche Lektüre und hoffe, dass die Studie einen Beitrag für die diversitätssensible Berücksichtigung der Themen Migration und Integration im Schulunterricht und bei der Weiterentwicklung von Lehrplänen liefern kann.

Ihre

Annette Widmann-Mauz

Annette Widmann-Mauz MdB
Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin



Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Inhaltsverzeichnis

	Ergebnisse in Kürze	8
1.	Einleitung	10
2.	Forschungsstand	14
2.1	Migration und Integration	15
2.2	Lehrplanforschung zu Migration und Integration	15
2.3	Zentrale Gesichtspunkte der Migrationspädagogik	17
3.	Methoden und Vorgehen	20
3.1	Die wissenssoziologische Diskursanalyse im Feld	21
3.2	Sample, Feldzugang, Erhebung und Auswertungsschritte	21
3.2.1	Dokumentenanalyse	22
3.2.2	Qualitative Interviews	24
3.2.2.1	Landesbehörden	24
3.2.2.2	Lehrkräfte	24
3.2.2.3	Freie Träger der Lehrkräftefortbildung	25
3.2.2.4	Erhebung und Auswertung der Interviews	26
4.	Ergebnisse	28
4.1	Landesschulgesetze	29
4.2	Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und ihre Umsetzung auf Landesebene	32



4.3	Lehrpläne	36
4.3.1	Prozesse der Lehrplanentwicklung	36
4.3.1.1	Besonderheiten der Lehrplanentwicklung in den Ländern	37
4.3.1.2	Zusammensetzung der Lehrplankommissionen	37
4.3.1.3	Einbindung von Außenperspektiven in die Lehrplanentwicklung	38
4.3.2.	Aufbau, Besonderheiten und Häufigkeitsanalyse der Lehrpläne	41
4.3.2.1	Bayern	41
4.3.2.2	Berlin/Brandenburg	42
4.3.2.3	Nordrhein-Westfalen	44
4.3.2.4	Sachsen	45
4.3.3	Inhaltsanalyse der Lehrpläne	47
4.3.3.1	Geographie	48
4.3.3.2	Geschichte	54
4.3.3.3.	Politik	62
<hr/>		
4.4	Schulische Praxis	71
4.4.1	Lehrplanumsetzung	71
4.4.1.1	Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte	73
4.4.1.2	Deutung der Begriffe in Lehrplänen	74
4.4.1.3	Migrationsbedingte Diversität im Lehrkräftekollegium und Mehrsprachigkeit an der Schule	76
4.4.2	Schulbücher und Lehrmaterialien	78
4.4.2.1	Lehrplankonformität der Schulbücher	78
4.4.2.2	Migration und Integration in Schulbüchern	80
4.4.2.3	Qualität und Flexibilität von Lehrmaterialien	81
5.	Handlungsempfehlungen	84
6.	Literaturverzeichnis	86
7.	Anhang	92

Ergebnisse in Kürze

- Lehrpläne besitzen eine Rahmenfunktion, geben Kompetenzen und Ziele vor und leiten schulische Praxis an. Ihre inhaltliche Konkretisierung und Aktualisierung erfahren sie im Unterricht. Lehrpläne werden von Lehrplankommissionen überarbeitet, die Schulentwicklungsinstitute bzw. Landesbehörden im Auftrag der Kultusministerien einberufen. Es gibt keine länderübergreifende einheitliche Verfahren der Fortentwicklung von Lehrplänen. Die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) haben insgesamt mehr Einfluss auf die inhaltliche Überarbeitung von Lehrplänen als die Landesschulgesetze.
- Lehrpläne gewichten die Themen Migration und Integration je nach Land und Fach unterschiedlich. Im Fach Geographie steht Migration besonders häufig im thematischen Zusammenhang mit Verstädterung, globalen Disparitäten und Bevölkerungswachstum, im Fach Geschichte dagegen mit Vertreibung, Krieg und Kolonialismus sowie mit dem Prozess der europäischen Integration. Im Fach Politik geht es im Zusammenhang mit Migration häufig um Fragen von Identitätsbildung, Rassismus und Toleranz sowie um Menschenrechte und um Europa.
- Die Realität Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft spiegelt sich nicht systematisch in den Lehrplänen wider. Zwar zeigen viele der untersuchten Lehrpläne globale Verflechtungen auf und thematisieren Migrationsbewegungen, doch Deutschland als Einwanderungsgesellschaft wird als solche nicht systematisch in den Lehrplänen behandelt. Weder die historischen Entwicklungen noch die Herausforderungen werden in den Lehrplänen für den Unterricht vorgesehen. Migrationsbedingte Vielfalt und Fragen nach Identität und Zugehörigkeit werden nur selten thematisiert.
- Migrations- und Integrationsphänomene werden überwiegend mit krisenhaften Entwicklungen verknüpft. Dabei können Krisenszenarien und -narrative den Blick davor verstellen, dass Migration von der Gastarbeiteranwerbung in den 1950er und 1960er Jahren bis hin zur Fachkräftemigration längst Bestandteil gesellschaftlicher Normalität ist. Auch wird damit die Bedeutung der Integration als eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe verkannt.
- Menschen mit Migrationsgeschichte sind in den Lehrplankommissionen deutlich unterrepräsentiert. In die Aus- und Überarbeitung von Lehrplänen ist wissenschaftliche Exper-

tise selten fest eingebunden. Neuere (diversitätssensible) Konzepte zum Umgang mit Vielfalt finden kaum Berücksichtigung.

- Die Themen Migration und Integration werden im Wesentlichen von den Lehrkräften in der schulischen Praxis erschlossen. Die Schulpraxis zeigt aber: Werden Migration und Integration im Lehrplan nicht explizit aufgeführt, schaffen sie den Eingang in den Unterricht nur selten.
- Einem optimalen Transfer in die Praxis stehen eine Reihe von Faktoren im Wege: Erstens, der Faktor Zeit; im Schulalltag reicht die Zeit oftmals nicht aus, um sich über die prüfungsrelevanten Inhalte der Lehrpläne hinaus mit den Themen Migration, Vielfalt und Integration im Unterricht zu befassen. Zweitens prägen Vorbehalte und Unsicherheiten den Umgang mit migrationsbezogenen Themen. Schließlich mangelt es, drittens, an einer spezifischen, auf Migration und Integration ausgerichteten Aus- und Fortbildung von Lehrkräften.
- Schulbücher gelten bisweilen als ‚heimlicher Lehrplan‘, die Übersetzung der Lehrpläne in die schulische Praxis durch Schulbücher gelingt jedoch nur bedingt. Große Bedeutung kommen den von Lehrkräften eigenständig gewählten Lehrmaterialien zu.

→ Empfohlen wird, Migration, Vielfalt und Integration in den Lehrplänen erstens explizit, zweitens auch auf der Ebene der prüfungsrelevanten Sachinhalte und drittens im Rahmen einer Bildung über Deutschland als Einwanderungsgesellschaft zu verankern. Insbesondere die zentralen Migrationsbewegungen nach Deutschland sollten, unter Einbeziehung migrantischer Perspektiven, berücksichtigt werden. Eine Einbindung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte und migrationspädagogischen Fachdidaktikerinnen und -didaktikern in den Prozess der Überarbeitung von Lehrplänen sollte sichergestellt werden. In der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sollten Module über Migration, Vielfalt und Integration verankert werden.

Die migrationsbedingte Vielfalt in Deutschland ist vielerorts schon seit Jahrzehnten Alltag. Jede vierte Person in Deutschland besitzt einen ‚Migrationshintergrund‘, unter Schülerinnen und Schülern beträgt der Anteil ausweislich des Mikrozensus 2019 rund 37 Prozent.¹ Gerade Schulen nehmen diesbezüglich eine zentrale Stellung ein. Denn Schulen gehören als Institutionen der Bildung zu den zentralen Einrichtungen gesellschaftlicher Teilhabe und gesamtgesellschaftlicher Integration. Die Kultusministerkonferenz hat bereits im Jahr 1996 und dann wieder in 2013 darauf reagiert und die Verankerung von interkultureller Bildung als Querschnittsaufgabe für Schulen und als Schlüsselkompetenz der Schülerinnen und Schüler beschlossen (KMK 2013). Zahlreiche Handreichungen aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft zu diversitätssensibler bzw. interkultureller Lehre,² Appelle zu mehr politischer Bildung im Kontext von Migration³ oder auch die Ergebnisse der Schulbuchstudie Migration und Integration von 2015 (Niehaus et al. 2015) machen deutlich: Es besteht Handlungsbedarf im Umgang mit migrationsbedingter Diversität, und dies auf allen Ebenen der Schul- und Unterrichtsgestaltung.

Wenn nach der Implementierung von diversitätssensibler Bildung im Unterricht gefragt wird, stehen als Grundpfeiler der Unterrichtsgestaltung, neben den Schulbüchern, vor allem die Lehrpläne der Länder im Fokus. Lehrpläne sind als Rahmen zu verstehen, anhand derer Lehrkräfte den Unterricht gestalten und die Länder eine administrative Steuerung ausüben. Die Lehrpläne spiegeln auch gesellschaftlich anerkanntes, legitimes Wissen wider und sollten daher komplexe und kontroverse Sachverhalte adäquat zu vermitteln suchen.

Das dieser Studie zugrundeliegende Interesse ist die Frage, ob und wie Migration und Integration in den Lehrplänen zum Thema gemacht werden

und welche Basis die Lehrpläne für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung bieten. Ferner ist zu fragen, wie der Transfer in die schulische Praxis funktioniert und wie Lehrkräfte die Umsetzung der curricularen Vorgaben gestalten, was sie ggf. davon abhält, diversitätssensible Unterrichtsgestaltung zu praktizieren und welche Lernmittel sie verwenden, wenn sie denn über Migration und Integration sprechen.

Zu diesem Zweck hat das Mercator Forum Migration und Demokratie (MIDEM) an der TU Dresden im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration die vorliegende Studie zu den Lehrplänen ausgewählter Schulformen für die Fächer Geographie, Geschichte und Politik/Gemeinschaftskunde durchgeführt. Die Studie umfasst eine Analyse der Lehrpläne der Klassenstufen sieben bis zehn der Länder Bayern, Berlin und Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Sachsen.

In die Analyse wurden die relevanten Rahmenbedingungen und die Prozesse der Lehrplanentwicklung im jeweiligen Bundesland einbezogen. So sind neben den Lehrplänen auch die Schulgesetze und einschlägigen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) analysiert sowie Interviews zur Bedeutung dieser normativen Vorgaben durchgeführt worden. Auch wurde die Entstehung und Weiterentwicklung von Lehrplänen nachvollzogen, um Kenntnisse darüber zu erlangen, wer an der Lehrplanüberarbeitung beteiligt ist und wie dieser Prozess ggf. zu optimieren ist. Um darüber hinaus die schulpraktische Relevanz der Lehrpläne sowie ihre Entstehung angemessen untersuchen zu können, ist die Lehrplananalyse um die aus leitfadengestützten Interviews gewonnenen Perspektiven von ausgewählten Experten und Expertinnen der Lehrplanentwicklung und der Lehr-

-
- 1 Statistisches Bundesamt (DeStatis) (2020) Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2019: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-2010220197004.pdf?__blob=publicationFile#page=46 (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021)
 - 2 Bspw. LISUM, 2018: https://bildungserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/diversity/HR_uebergrThema_Akzeptanz-VonVielfalt_2018_10_15.pdf, der FU Berlin, 2017: https://www.geschkult.fu-berlin.de/studium/beratung/qualitaetssicherung/diversitaet-und-lehre/diversitaet_lehre_praxishandreichung_stand_dez_2017.pdf oder dem Autor*innen Kollektiv Rassismuskritischer Leitfaden, 2015 https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leitfaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf
 - 3 Bspw.: Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), 2015: <http://dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/a14f689ffb500ab8f26f23645062aada.pdf>

kräftefortbildung und - vor allem - der Lehrkräfte selber ergänzt worden.

Die Studie gliedert sich in fünf Teile. Zunächst wird der Forschungsstand umrissen. Dabei werden auch zentrale Konzepte der Migrationspädagogik skizziert, die dazu dienen, Begriffsfelder für die Analyse zu definieren und zu strukturieren (Kap. 2). Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen. Die Ergebnispräsentation (Kap. 4) gliedert sich in vier Teile. In den ersten drei Teilen werden einschlägige Passagen aus den Schulgesetzen, aus dem KMK-Beschluss von 2013 und die Lehrpläne in den untersuchten Ländern analysiert. Im vierten Teil der Ergebnispräsentation wird die Untersuchung der schulischen Praxis hinsichtlich der Umsetzung der Lehrpläne und der Erfahrungen mit Migration, Diversität und gesamtgesellschaftlicher Integration in der Schule dargestellt. Die Studie schließt mit Handlungsempfehlungen für Politik und Praxis (Kap. 5).

2.1 Migration und Integration

Migration und Integration werden in politischen und wissenschaftlichen Debatten kontrovers diskutiert. Die ‚Flüchtlingskrise‘ hat den Stellenwert dieser Themen für Politik und Gesellschaft in aller Deutlichkeit vor Augen geführt. Auch Fragen der Steuerung von Migration sowie der gesamtgesellschaftlichen Fähigkeit zur Integration haben an Bedeutung gewonnen (s. dazu Fachkommission Integrationsfähigkeit 2021).

Migration und Integration werden in der wissenschaftlichen Diskussion sowohl aus normativer wie aus empirischer Perspektive erörtert. Angesichts globaler Migrationsbewegungen werden Fragen der Steuerung, der rechtlichen und politischen Gestaltung ebenso verhandelt wie solche der demokratischen und gesellschaftlichen Akzeptanz. Ansätze und Problemrahmungen können nationale, inter-, supra- und transnationale Inhalte enthalten. In der Schulbuch- und Lehrplanforschung spiegeln sich diese grundlegenden, kontrovers ausgetragenen Deutungen der Migrationsdynamiken bislang kaum wider.

Mit Blick auf die Integrationsthematik scheint sich im wissenschaftlichen Diskurs in jüngster Zeit eine Tendenz herauszukristallisieren, dass unter Integration die „chancengleiche Teilhabe und Teilnahme“ an allen wichtigen gesellschaftlichen Teilbereichen verstanden werden kann (vgl. Fachkommission Integrationsfähigkeit 2021; SVR 2010). Damit ist auch die Überzeugung verbunden, dass Integration eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe ist und als fortwährender Prozess der Integration in unterschiedlichen Bereichen, nicht als ein einmal erreichter Zustand, zu verstehen ist. Indes sind für gelingende Integration die Ertüchtigung der gesellschaftlichen Regelsysteme – Arbeit, Wohnen, Bildung – von entscheidender Bedeutung. Integration umfasst auch soziale Teilhabe, Austausch mit der aufnehmenden Bevölkerung und Freiheit von Diskriminierung. Somit geraten hier auch Einstellungen und Verhalten der bereits ansässigen Bevölkerung zu Zugewanderten und ihren Nachkommen in den Fokus. Integration als gleichberechtigte Teilhabe und Teilnahme wird als dauerhafte Herausforderung für den gesellschaftlichen Zusammenhalt beschrieben und betrifft die Gesamtbevölkerung.

Der Weg zu einem solchen Verständnis von Integration ist lang gewesen und in Teilen nach wie vor strittig. So lassen sich bspw. Konzepte von Assimilation

(vgl. Koopmans 2017; Esser 2001) und Anpassung an eine „Leitkultur“ mit solchen von Multikulturalität bzw. Multikulturalismus (vgl. Joppke 2017), der Anerkennung gruppenspezifischer Unterschiede, konfrontieren. Ansätze der „super-diversity“ (Vertovec 2006) betonen die grundsätzliche Vielfalt als generelles Kennzeichen moderner, ausdifferenzierter Gesellschaften. Auch hat zuletzt eine Position, vor allem, die der sogenannten Neuen Deutschen Organisationen (vgl. ndo 2020), an Aufmerksamkeit gewonnen, die von der Vorstellung einer „postmigrantischen Gesellschaft“ (vgl. Yıldız 2014; Foroutan 2019) geprägt ist, die Fragen von Zugehörigkeit und Identität fortwährend neu aushandelt.

Aus der Migrations- und Integrationsforschung ergeben sich somit Begrifflichkeiten (darunter z.B. Integration, Migration, Asyl, Flucht, interkulturell, Diversity, Assimilation, Werte), auf deren Verwendung und inhaltliche Ausgestaltung die Lehrpläne untersucht werden können. Weitere Begriffe für ein umfassendes Wortfeld ergeben sich aus dem spezifischen Forschungsstand zur Lehrplanforschung.

2.2 Lehrplanforschung zu Migration und Integration

Der Schule als das zentrale Regelsystem für (Aus-) Bildung und Sozialisation kommt im Themenfeld der Integration eine Schlüsselfunktion zu. Daher ist es wichtig zu erfahren, wie Migration und Integration in Schulbüchern thematisiert, wie sie in den Lehrplänen konzipiert und für die operative Umsetzung ausgestaltet werden, welche Kontextbedingungen ihrer Entstehung und Entwicklung auf sie einwirken und welche Praxiserfahrungen im Prozess der thematischen Vermittlung gewonnen werden. Im Unterschied zur Schulbuchforschung liegen jedoch nur wenige empirische Arbeiten zum Themenfeld Migration und Integration in Lehrplänen vor. In der *Schulbuchforschung* sind neben fächerübergreifenden Studien (vgl. Grabbert 2010; Hintermann 2018; Höhne/Kunz/Radtke 1999, 2000, 2005; Maier 2018; Markom/Weinhäupl 2017; Niehaus 2017; Niehaus et al. 2015) auch Studien für die einzelnen Fächergruppen wie auch für einzelne Themenschwerpunkte vorgelegt worden. So haben Alavi (2004) und Weiß (2015) das Fach Geschichte, Budke/Hoogen (2018), Land (2018), Langer/Budke/Ziemen (2018) und Padberg

et al. (2016, 2018) das Fach Geographie, Geuenich (2015) und Ströhle (2014) das Fach Politik/Sozialkunde und auch Schroberth (2017) das Fach Religion mit Blick auf Migration und Integration hin untersucht. Alavi (2013), Eick (2008), Georgi (2008, 2009), Kleff (2008), Lange (2008), Münz (2008) und Schmitt (2008) fokussierten die Themenschwerpunkte Erinnerungskultur und kollektives Gedächtnis bzw. kollektive Identität. Friebel (2015), Kröhnert-Othman/Kamp/Wagner (2011), Grawan (2014), Marmer (2013), Marmer/Sow/Ziai (2016) und Melter (2015) analysierten in ihren Studien die Reproduktion ethnozentrischer oder rassistischer Vorurteile bei der Darstellung von Afrika oder dem Islam im Schulbuch.

Insgesamt kamen die Studien zu dem Ergebnis, dass bei der Darstellung in den Schulbüchern auf problematische Stereotype von Migranten und Migrantinnen zurückgegriffen wird, wobei diese in Abgrenzung zur vermeintlich homogenen autochthonen Gesellschaft als abweichender Sonderfall und Herausforderung dargestellt werden. So resümieren Niehaus et al.: „[...] es ist kritisch zu bewerten, dass sich auch in der neuen Schulbuchgeneration kaum Ansätze eines differenzierten Umgangs mit dem Thema Migration finden“ (2015: 67). Zu den Empfehlungen der Schulbuchstudie (Niehaus et al. 2015: 67f.) zählt auch die Verankerung von Migration und Integration als Querschnittsthemen in den Lehrplänen, denen in der wissenschaftlichen Literatur eine hohe Relevanz beigemessen wird (vgl. Künzli et al. 2013: 179ff.). An diese Empfehlungen knüpft die vorliegende Studie an.

Im Bereich der *Lehrplanforschung* finden sich Ansätze in der Studie „Schulbildung von Migrantenkindern und Kindern autochthoner Minderheiten in der BRD. Eine Bestandsaufnahme“. Unter der Leitung von Gogolin, Neumann und Reuter wurden in der Zeit von 1995-1997 Curricula zur schulischen Bildung von Minderheiten in den 16 Ländern der Bundesrepublik Deutschland untersucht. Mit Blick auf die Gesamtheit der untersuchten Bundesländer hielten Gogolin/Neumann/Reuter (1998: 672) fest, dass „interkulturelle Bildung“ nur als abstraktes Postulat „harmonischer Begegnung“ in die Lehrpläne vor allem für die Fächer Religion, Ethik und Sozialwissenschaften Eingang gefunden habe.

Die Lehrpläne Bayerns, Schleswig-Holsteins und Mecklenburg-Vorpommerns wurden von Bühler-Otten/Neumann/Reuter (2000) auf kompetenzori-

enterte Standards für das Aufgabengebiet interkultureller Bildung untersucht. Dabei wurde festgestellt, dass Schleswig-Holstein eine heterogene, sich aus Mehrheits- und Minderheitsangehörigen zusammensetzende Schülerschaft zugrunde legte. Die Lehrpläne Bayerns und Mecklenburg-Vorpommerns beinhalteten Textpassagen, die sowohl von einer heterogenen als auch von einer homogenen deutsch/christlichen Schülerschaft ausgingen. Bühler-Otten/Neumann/Reuter kritisierten eine einseitige, von der Mehrheit auf die Minderheit gerichtete Perspektive in den Lehrplänen. In Bayern und Mecklenburg-Vorpommern äußerte sich dies in Aufforderungen zu einer beschreibenden Betrachtung „der ‚ausländischen Mitschüler‘ oder ‚des Islams‘“ (ebd.: 313). Dies war in Schleswig-Holstein seltener der Fall. In einer Nachfolgestudie stellten Neumann und Reuter (2004) fest, dass Berlin und Bayern zwar über die fachlichen Inhalte hinausgehende Kompetenzen als Ziele der Lehr- und Lernprozesse festlegten und darunter auch „interkulturelle Kompetenz“ fiel, doch kamen sie zu dem Schluss, dass diese sehr vage und eine präzise Bestimmung schuldig blieben.

Eine Studie über die gegenwärtige Stellung der Themen von Migration und Integration in Lehrplänen fehlt bislang. Die Arbeiten von Ströhle (2014), Höhne/Kunz/Radtke (2005) sowie Niehaus et al. (2015) berücksichtigen Lehrpläne allenfalls kursorisch und konzentrieren sich auf Schulbücher. Eine Ausnahme bildet die Pilotstudie des Georg-Eckert-Institut – Leibniz Institut für internationale Schulbuchforschung zum Thema „Migrationsbedingte Vielfalt in (sic!) Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen“. Darin untersuchte Ahrlichs (2015) Lehrpläne der Fächer Deutsch, Geschichte, Politik/Wirtschaft, Gesellschaftslehre und Geographie in Niedersachsen. Sie konstatiert ähnlich wie Neumann und Reuter (2004), dass die staatlichen Vorgaben sehr allgemein gehalten sind und wenige konkrete Impulse enthalten (vgl. Ahrlichs 2015: 18). Etwas genauer würden die Empfehlungen für interkulturelles Lernen in einem im Jahr 2000 herausgegebenen Handbuch des niedersächsischen Kultusministeriums formuliert, wobei sich darin jedoch Widersprüche fänden. Dabei solle einerseits gesellschaftliche Vielfalt als Normalfall behandelt werden, doch sei andererseits „interkulturelle Bildung“ kaum ein Thema in den Lehrplänen; es werde nur in optionalen Zu-

satzmaterialien behandelt. Dadurch aber werde Vielfalt doch zur „Ausnahmeerscheinung“ (Ahlrichs 2015: 19). Das gelte auch für das Handeln der Lehrkräfte. Anhand einer qualitativen und quantitativen Befragung von Lehrkräften wurde das Spannungsverhältnis zwischen theoretischen Anforderungen an die Lehrerschaft für einen diversitätssensiblen Unterricht und den praktischen Herausforderungen des Schulalltags untersucht. Viele Lehrkräfte versuchten bewusst nicht in Kategorien wie deutsche und ausländische Schüler zu denken, brächten aber eine dichotome Denkweise zum Ausdruck und reproduzierten ungewollt die dichotome Unterteilung (Ahlrichs 2015: 57 ff.). Zudem wurden Dilemmata der interkulturellen Bildung in der Lehrpraxis festgestellt, die darin bestünden, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund als solche mit ihrem spezifischen Wissen einzubinden, ohne sie als Kontrastfolie zur vermeintlich homogenen deutschen Gesellschaft vorzuführen bzw. bestehende Differenzen vereinfachend abzutun (vgl. ebd.: 59 ff.). Außerdem griffen Lehrkräfte in der Schulpraxis auf durch öffentliche bzw. private Diskurse geformte Alltagsvorstellungen zurück, die mit Vereinfachungen und dichotomen Beschreibungen versehen seien (vgl. Ahlrichs 2015: 65). Die Lehrkräfte forderten selbst in den Interviews den Ausbau spezifischer Fortbildungsmöglichkeiten. Ahlrichs regte an, die Untersuchung von Lehrplänen auf weitere Bundesländer auszuweiten, um beurteilen zu können, ob die Ergebnisse ihrer Studie auch auf die anderen Bundesländer übertragen werden könnten (vgl. 2015: 67).

Eine eingehende Untersuchung der Themen Migration und Integration in Lehrplänen mehrerer Bundesländer steht noch aus. Dieses Desiderat ist Ausgang für diese Studie, indem sie mit Hilfe inhaltsanalytischer Forschungsmethoden die aktuellen Lehrpläne der untersuchten Länder der Schulbuchstudie (Niehaus et al. 2015) hinsichtlich der Berücksichtigung von Migration und Integration als Gegenstand von Lehrinhalten und Lernzielen untersucht. Auch der Erforschung der Rahmenbedingungen bei der Entstehung und Umsetzung von Lehrplänen in diesem Themenfeld geht die vorliegende Studie nach.

2.3 Zentrale Gesichtspunkte der Migrationspädagogik

Der migrationspädagogische Diskurs veränderte sich über die Jahrzehnte und unterlag diversen Paradigmenwechseln. Die in den 1970er Jahren praktizierte „Ausländerpädagogik“ beruhte auf einer „Defizitperspektive“ (Nohl 2006: 15), in der die kulturellen Einstellungen und Kenntnisse von Migranten und Migrantinnen sowie deren Kinder als ‚rückständig‘ betrachtet wurden. Im Zuge kritischer Auseinandersetzung mit ihr wurden Konzepte der „interkulturellen Pädagogik“ entwickelt, die auf einer „Differenzperspektive“ fußten. Zwar war die interkulturelle Pädagogik nicht nur für Migranten und Migrantinnen konzipiert – durch das Kennenlernen anderer Kulturen sollte Toleranz seitens der Aufnahmegesellschaft eingeübt werden, doch lag diesem Ansatz ein Kulturverständnis zugrunde, welches Kulturen als monolithische Blöcke verstand. Mittlerweile gilt ein solches ‚containerartiges‘ Kulturverständnis, das die Unterschiede ‚zwischen‘ Kulturen hervorhebt und für Hybrididentitäten blind zu sein scheint, als veraltet, bisweilen auch als rückständig.

In den Geistes- und Sozialwissenschaften hat sich ein Kulturverständnis etabliert, das davon ausgeht, dass Kultur *„in ihrem weitesten Sinne als die Gesamtheit der einzigartigen geistigen, materiellen, intellektuellen und emotionalen Aspekte angesehen werden kann, die eine Gesellschaft oder eine soziale Gruppe kennzeichnen. Dies schließt nicht nur Kunst und Literatur ein, sondern auch Lebensformen, die Grundrechte des Menschen, Wertsysteme, Traditionen und Glaubensrichtungen“* (UNESCO 1982). Kulturen bestehen somit aus komplexen Sinn- und Zeichensystemen, sind dabei aber nicht als starr vorzustellen, sie unterliegen vielmehr einem steten Wandel (vgl. Reckwitz 2004). Erst vor dem Hintergrund spezifischer Bedeutungen, Weltinterpretationen und Sinnzuschreibungen wird die Welt entsprechend erfahrbar (ebd.). Jedes Individuum ist dabei in verschiedene Bedeutungssysteme eingebunden. Kultur ist somit gleichermaßen kontingent wie unvermeidlich. Wichtige Impulse für eine diesen Erkenntnissen Rechnung tragende Pädagogik lieferte die Antidiskriminierungspädagogik seit den 1980er Jahren. Sie betont den Konstruktionscharakter von Kultur und Ethnie (vgl. Nohl 2006) und zeigt auf, wie kulturalisierende und ethnisierende Zuschreibungen zu Diskriminierung führen können. Vor allem

die Diversity-Pädagogik knüpft an jene Ansätze an, die die Mehrdimensionalität von Kultur als abhängig von Selbst- und Fremdbeschreibung, aber auch von sozialer Ungleichheit begreift (Nohl 2006: 134).

Ein diskriminierungssensibler migrationspädagogischer Ansatz rückt Formen der Benachteiligung in den Vordergrund. Soziale Diskriminierung bezeichnet Praktiken der „Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung [...], die gegen Angehörige bestimmter Gruppen [...] gerichtet sind“ (Gomolla 2016: 73). Dabei stehen vor allem mehrdimensionale Formen von Ungleichbehandlung und Diskriminierung bestimmter Gruppen im Vordergrund. Der Ansatz der *Intersektionalität* veranschaulicht dies in bildlicher Weise: Wie auf einer Straßenkreuzung (engl. Intersection) treffen verschiedene Dimensionen von Gruppenzugehörigkeit und entsprechenden Sinnzusammenhängen und Bedeutungssystemen aufeinander. Entlang von Kategorien wie Geschlecht, Generation, Religion, Migration, Alter lassen sich diese unterscheiden (vgl. Nohl 2006: 134). Diskriminierungen erfolgen häufig nicht nur entlang einer dieser Kategorien, sondern sind vielfach genau dort wirksam, wo mehrere dieser Kategorien kumuliert auftreten und sich verschiedene Diskriminierungsformen gegenseitig verstärken (Crenshaw 1991).

In der Migrationspädagogik hat zuletzt ein neuer Diskurs um Rassismus an Relevanz gewonnen. Danach ist Rassismus nicht biologisch, sondern kulturell bestimmt. Balibar nennt das „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1989: 373). Hierbei wird mit Begriffen wie ‚Ethnopluralismus‘ und ‚Kulturkreisen‘ argumentiert. Kulturelle Merkmale dienen dabei als Basis für Ungleichheitsbehauptungen. Da Rassismus vornehmlich kulturalistisch argumentiert und migrationsbedingte kulturelle Vielfalt nur eine Dimension unter stets mehreren potentiellen (kulturellen) Ungleichheitsdimensionen ist, wurde Rassismus zuletzt auch umfassender und allgemeiner konzeptualisiert. Mit Biskamp kann unter Rassismus verstanden werden: *„ein soziales Verhältnis, spezifischer [...] ein Herrschafts- oder Dominanzverhältnis, das bestimmte Gruppen bei der Verteilung*

symbolischer oder materieller Ressourcen benachteiligt und alle anderen entsprechend privilegiert – sei es durch staatliche Institutionen, sei es auf dem Arbeits- und Wohnungsmarkt, sei es in anderen sozialen Beziehungen“ (Biskamp 2016: 58).⁴

Wenn Integration, wie eingangs definiert, als ein umfänglicher gesamtgesellschaftlicher Prozess und nicht nur als Aufgabe einzelner Gruppen verstanden werden muss, gewinnt ein solches Konzept von Rassismus insofern an Bedeutung, als Einstellungen und Strukturen auf ihren systematischen Charakter der Diskriminierung, der Ungleichbehandlung und der Herabsetzung befragt werden müssen. Hieraus ergeben sich dann Folgerungen für den Themenkomplex Integration und Migration in der schulischen Lehre.

Ein solcher Ansatz besteht darin, „Irritation als Lernanlass“ (Schäffter 1997; nach Kourabas 2019: 13) konzeptuell zu entfalten. So kann beispielsweise in einer Unterrichtseinheit damit begonnen werden, Schüler und Schülerinnen auf das Verständnis bestimmter Begriffe hin zu befragen. Lutter (2010) zeigt, wie mit solch einer Methode unterschiedliche Vorstellungen von Integration innerhalb der Schülerschaft zutage treten können. Diese Stoßrichtung für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung verfolgen ebenso die explizit „rassismuskritischen Ansätze“, die sich wie Fereidooni und Massumi auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) aus dem Jahr 2015 oder wie Marmer et al. (2015) auf die Menschenrechte berufen. Rassismuskritische Bildung bedeutet hier die permanente Reflexion und Kritik von eigenen und gesellschaftlichen Wissensbeständen (vgl. u.a. Fereidooni 2019: 3). Als eines der Lernziele wird das Erkennen und Benennen von rassismusrelevanten Strukturen in Bildern, Texten und Reden durch die Schülerinnen und Schüler angeregt (vgl. Marmer et al. 2015: 43f. u. Fereidooni 2019: 3). Zudem sollen Schülerinnen und Schüler lernen, wie Kulturen und Menschen „anders“ gemacht werden, und welche Funktion die Konstruktion der Andersartigkeit für gesellschaftliche Narrative aber auch Machtstrukturen hat (vgl. Fereidooni

4 Solche umfassenden Definitionen von Rassismus sind nicht unumstritten. Während die Stärke dieses Ansatzes darin liegt, Analogien in unterschiedlichen Formen von Diskriminierung und Herabwürdigung (Rassismus, Sexismus, Klassismus, Ableismus, etc.) aufzuzeigen, können Spezifika der jeweiligen Phänomene aus den Augen verloren werden. Für den Begriff People of Color und die damit verbundenen spezifischen Rassismuserfahrungen vgl. die Ausführungen der Neuen Deutschen Medienmacher (Neue Deutsche Medienmacher, in: <https://glossar.neuemedienmacher.de/glossar/people-of-color/> zuletzt aufgerufen am 16.10.2020)

2019: 3). Daneben sollen Schüler und Schülerinnen antirassistische Handlungskompetenz erwerben, damit sie sich gegen menschenfeindliche Äußerungen und Praktiken positionieren können (ebd.). Zudem wird gefordert, dass Multiperspektivität in den Unterricht eingebracht und gefördert wird, etwa durch das Einbeziehen „nicht-weißer Quellen“ (vgl. Marmer et al. 2015: v.a. 44).

Angesichts der zentralen Gesichtspunkte des zeitgenössischen migrationspädagogischen Diskurses werden die Schwierigkeiten einer verantwortungsvollen Bildungspraxis ersichtlich. Paradox anmutende Situationen und potentielle Fallstricke sind dabei in der Lehre nicht unüblich: „Während es einerseits darum geht, Migration als eine historische Normalität darzustellen, müssen andererseits rassistische Verhältnisse, die Migration verursachen, und rassistische Umstände, die das Leben von Migrant*innen oft bestimmen, thematisiert werden“ (Marmer et al. 2015: 37). Dabei besteht nicht nur die Gefahr, „Migrant*innen als Opfer zu inszenieren“ (ebd.), sondern auch lediglich negative Bilder durch positive, nicht weniger rassistische Bilder wie rhythmische Begabung oder kulinarische Vielseitigkeit, zu ersetzen (vgl. ebd.: 35). Es gilt in der Schule, sich den Begriffen und Phänomenen Diskriminierung, Intersektionalität und Rassismus sowie den Herausforderungen einer diversitätssensiblen Bildungspraxis zu stellen, nicht zuletzt, weil kulturelles Eigen- und gesellschaftliches Selbstverständnis für persönlichkeitsbildende Prozesse von zentraler Bedeutung ist.

Der migrationspädagogische Diskurs betont somit:

- Kultur und Identität sind dynamisch und setzen sich aus vielen Merkmalen zusammen. Sie zeichnen sich durch Mischformen und Veränderung aus.
- Diskriminierungen beziehen sich häufig auf mehrere Merkmale und verstärken sich oftmals gegenseitig (Intersektionalität).
- Rassistische Einstellungen und Verhaltensweisen finden sich in allen Teilen der Gesellschaft und können in Institutionen eingelassen sein.
- Schülerinnen und Schüler sollten befähigt werden, selber diskriminierungssensibel zu handeln und Strukturen der Benachteiligung oder Herabwürdigung zu erkennen und ihnen zu entgegnen.

Die Untersuchung der *Lehrpläne* erfolgt in mehreren Schritten. Zunächst wird eine quantitative und qualitative Untersuchung ausgewählter Lehrpläne (dazu mehr in Kap. 3.2) durchgeführt, um herauszufinden, wie oft und in welchen Kontexten die gegenwärtigen Lehrpläne Migration und Integration erörtern. Da diese Untersuchung nur begrenzt Auskunft über die Entwicklung, aber auch Anwendung der Lehrpläne in der Unterrichtspraxis gibt, werden zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit dem Personal der Lehrplanentwicklung in den Landesbehörden, mit Lehrkräften sowie Personen aus dem Bereich der Lehrkräftefortbildung durchgeführt. Damit können Erkenntnisse über die Gestaltung und Entstehung von Lehrplänen gewonnen werden, aber auch darüber, wie Lehrkräfte Vorgaben aus den Lehrplänen umsetzen.

Obgleich die Analyse der Lehrpläne und die Interviews keinen Anspruch auf statistische Repräsentativität erheben, orientiert sich die Fallauswahl an einer „*konzeptuellen Repräsentativität*“ (Strübing 2014: 31), bei der entlang der theoretischen Konzeptualisierung des Forschungsgegenstandes alle relevanten Daten für eine Analyse erhoben werden.

3.1 Die wissenssoziologische Diskursanalyse im Feld

Mit der Wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) werden die Kontexte der Lehrpläne erschlossen. Die WDA ermöglicht es, das ‚Wissen‘ um Migration und Integration zu erschließen, wie es sich in den Lehrplänen darstellt und wie es in Umsetzung und schulpraktischem Vollzug gedeutet, angewendet und dabei verändert wird. So können auch die impliziten Wissensbestände um Migration und Integration, insbesondere in ihren begrifflichen und konzeptuellen Zusammenhängen mit „Interkulturalität“, „Intersektionalität“, „Diversität“ und „Rassismus“ offengelegt und sichtbar gemacht werden. Innerhalb der Studie kann damit das durch die Lehrpläne gesetzte und in den Schulen zu vermittelnde Wissen um Migration und Integration einerseits mittels der Dokumentenanalyse herausgearbeitet werden. Andererseits kann

das Wissen in Beziehung gesetzt werden zu den Wissensbeständen der Akteurinnen und Akteuren aus der Praxis und der Lehrplanentwicklung, aber auch zu den Erkenntnissen aus dem Bereich der pädagogischen Forschung: Die WDA bietet somit ein methodologisches Gerüst, um die Ergebnisse der Dokumentenanalyse mit denen der Interviews systematisch im Sinne der Triangulation (Flick 2011: 12) zu verknüpfen.

Die WDA bezeichnet ein sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm, das zur Analyse von gesellschaftlichen Wissensverhältnissen und Wissenspolitiken dient (vgl. Keller 2013: 27). Wissensverhältnisse bezeichnen dabei die vermeintliche ‚objektive Wirklichkeit‘, welche aber als externalisiertes Produkt menschlicher und vergesellschafteter Tätigkeit betrachtet wird. Somit strukturieren Wissensverhältnisse Sinngebungen und Handlungsweisen von sozialen Akteuren (vgl. ebd.: 28). Wissenspolitiken wiederum betonen den Prozess und Wandlungscharakter der Wissensverhältnisse und die aktive Rolle sozialer Akteure. Das betrifft auch den skizzierten pädagogischen Diskurs in Deutschland, wie er sich von einer „Ausländerpädagogik“ über die Konzepte von „Interkulturalität“ zu diversitätssensibilisierenden und rassismuskritischen Ansätzen entwickelt hat. Eine wissenssoziologisch informierte Untersuchung des Feldes „Migration und Integration“ im Kontext von Lehrplänen vermag Narrative, Spannungsfelder und Zielkonflikte aufzuzeigen und Handlungsstrategien zu erschließen.

3.2 Sample, Feldzugang, Erhebung und Auswertungsschritte

Das Sample⁵ ergibt sich aus der Auftragslage der Studie, lässt sich aber auch unter systematischen Gesichtspunkten rechtfertigen. Mit der Auswahl von fünf Untersuchungsländern wird analog zur „Schulbuchstudie Migration und Integration“ (Niehaus et al. 2015) im Sinne des ‚Theoretical Samplings‘ (vgl. Keller 2013: 49) die Korpusbildung entlang der Dimensionen *geographischer Verteilung* (Nord/Süd, Ost/West, Flächenstaat/Stadtstaat), *historisch-politischer Prägung* (westdeutsche/ostdeut-

5 Ein Sample bezeichnet die Gesamtheit der konkreten ‚Fälle‘ (hier die Bundesländer), die in die Analyse einbezogen werden.

sche Länder, sowie die historische parteipolitische Dominanz) und der *Demographie* (Bevölkerungszahl und -zusammensetzung, Anteil an Menschen mit Zuwanderungsgeschichte) vorgenommen. Die untersuchten Länder sind Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen und Berlin/Brandenburg. Letztere bilden einen Bildungsverbund (gemeinsame Lehrpläne für die Klassenstufen 1-10 seit dem Schuljahr 2017/2018). Mit den Lehrplänen von Berlin/Brandenburg fallen zwar der einzige Stadtstaat und das flächenmäßig größte ostdeutsche Bundesland des Samples zusammen, doch für die Lehrplanentwicklung bilden Berlin und Brandenburg einen wichtigen Sonderfall, den es zu berücksichtigen gilt. Bayern und Nordrhein-Westfalen sind bezüglich der Bevölkerungszahl und der Fläche die quantitativ bedeutendsten westdeutschen Bundesländer. Sachsen ist als das bevölkerungsreichste ostdeutsche Bundesland in das Sample aufgenommen worden. Berücksichtigt wurden bei der Auswahl der Bundesländer auch unterschiedliche politische Konstellationen. In Bayern und NRW gibt es zudem langjährige Migrationserfahrungen, während Sachsen und Brandenburg erst in den letzten Jahren stärker von Migration geprägt sind.⁶ Zur Untersuchung der Lehrpläne werden die Klassenstufen 7-10 herangezogen, da ab Klassenstufe 7 in allen Bundesländern die weiterführende Schule beginnt bzw. schon begonnen hat und mit spätestens Klassenstufe 10 das Ende der allgemeinen Schulpflicht eintritt. Da die Realschule/Sekundarschule/Oberschule⁷ und das Gymnasium die quantitativ bedeutendsten Schulformen sind, wurden diese für das Sample verwendet. Entsprechend des Forschungsstandes werden die Lehrpläne⁸ der Fächer (Geschichte, Geographie und Politik) der Jahre 2015-2020 in das Sample aufgenommen,⁹ die die Themen Migration und Integration behandeln.

3.2.1 Dokumentenanalyse

Neben den Lehrplänen werden auch die jeweiligen Landesschulgesetze in die Analyse einbezogen und auf ihre Thematisierung von Migration und Integration untersucht. Auf Bundesebene wird der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) zu „Interkultureller Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1993/2013 analysiert. Im Anschluss werden die Länderberichte zur Umsetzung des Beschlusses von 2013 der fünf untersuchten Länder daraufhin untersucht, wie genau die Länder die Beschlusslage der KMK umsetzen. In einigen Ländern gibt es diesbezüglich Beschlüsse und Weisungen auf Landesebene, die, sofern vorhanden, Teil der Analyse sind. Die Lehrpläne werden im Rahmen der Häufigkeitsanalyse auf die Begriffe in Abbildung 1 untersucht, um die Frequenz der Begriffe für die Lehrpläne zu eruieren und begriffliche Profile der Lehrpläne herauszuarbeiten.

Die Begriffe ergeben sich aus dem dargelegten Forschungsstand zum Themenfeld Migration und Integration und zum migrationspädagogischen Diskurs. Die Häufigkeitsanalyse wurde mittels der lexikalischen Suche in MAXQDA für jedes Fach und für die Schulformen einzeln durchgeführt. Nach der ersten Sichtung der Lehrpläne wurde die Liste der Begriffe weiter ausdifferenziert. Zum einen zwischen solchen Begriffen, die Migration und Integration explizit in den Lehrplänen benennen. Zum anderen zwischen solchen Begriffen, die einen impliziten Bezug zu den Themen Migration, migrationsbedingte Vielfalt und Integration aufweisen, die aber auch in anderen thematischen Kontexten auftauchen. Die ersten Ergebnisse der Häufigkeitsanalyse waren für die Entwicklung der Interviewleitfäden und für die Vorbereitung auf die Interviews leitend.

6 Das vormalig geteilte Berlin bildet einen Sonderfall.

7 Der Begriff Realschule bezeichnet in dieser Studie nicht nur die Realschule in NRW und Bayern, sondern auch die Oberschule in Sachsen und Brandenburg sowie die integrierten Sekundarschulen (Oberschulen und Gesamtschulen) und Gemeinschaftsschulen in Berlin.

8 In den Bundesländern gibt es auch verschiedene Lehrpläne und entsprechende Bezeichnungen. In Bayern und Sachsen gilt die Bezeichnung Lehrpläne. In Berlin und Brandenburg gibt es Rahmenlehrpläne, die durch schulinterne Curricula (SchiC) ergänzt werden. In NRW sind es die Kernlehrpläne, die durch schulinterne Lehrpläne (SiLP) ergänzt werden. In der Studie wird auch der Begriff Lehrpläne für die Rahmen- und Kernlehrpläne verwendet. Im Anhang (7. Kapitel) sind die analysierten Lehrpläne aufgelistet.

9 Die Fächer lauten für die Länder unterschiedlich: Berlin/Brandenburg: Geschichte, Geografie, Politische Bildung; NRW: Erdkunde, Geschichte und am Gymnasium Wirtschaft-Politik bzw. an der Realschule Politik; Bayern: Geographie, Geschichte, Sozialkunde/Politik und Gesellschaft; Sachsen: Geschichte, Geographie; Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft (GRW) bzw. an der Oberschule Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung. In der Studie wird vereinfacht von Geschichte, Geographie und Politik gesprochen.

Abb. 1: Auflistung der zentralen Begriffe zu Migration und Integration

Migration	Integration	Kultur
Migrant / Migrantin	Verschiedenheit	Werte
(Ein-)Wanderung	Diversität/diversity	Identität
Flucht	Vielfalt	Solidarität
Asyl	interkulturell	Diskriminierung
fremd	Zugehörigkeit	Menschenfeindlichkeit
eigen	Anerkennung	Rassismus
Gruppen	Akzeptanz	Terror
	Anpassung	Extremismus
	Assimilation	Toleranz

Eigene Darstellung

An die Häufigkeitsanalyse schließt die inhaltliche Analyse der Lehrpläne mithilfe von MAXQDA an. Aufgrund der Textfülle des vorliegenden Datenkorpus wurde zunächst eine thematische Grobcodierung vorgenommen (vgl. Kuckartz 2010: 212). Dazu wurden deduktiv, d.h. aus den theoretischen und konzeptuellen Vorüberlegungen der Studie Codes gebildet, die den Suchbegriffen aus der Häufigkeitsanalyse entsprechen, aber noch durch ein paar weitere ergänzt, die im weiteren Sinne mit Migration zusammenhängen. In einem nächsten Schritt wurden die einzelnen Segmente der Lehrpläne codiert (vgl. Kuckartz 2010: 201f.). Im Anschluss daran wurden die Codes weiter ausdifferenziert. Dieses Vorgehen wurde pro Fach für etwa drei bis vier Lehrpläne angewendet, bis das entwickelte Codesystem als erschöpft bezeichnet werden konnte. Das Codesystem konnte so als Gerüst für die Analyse aller weiteren Lehrpläne genutzt werden. Die entwickelten Codes sind ausschließlich Faktencodes, also bspw. „Kolonialismus“ oder „historische Migrationsbewegung“, die keine besondere Kenntnis des Gegenstandes

voraussetzen und damit intersubjektiv verständlich sind.¹⁰ Vereinzelt tauchten Codes nur in einzelnen Lehrplänen auf – die meisten Codes ziehen sich aber durch die Lehrpläne, was zeigt, dass es viele inhaltliche Überschneidungen der Lehrpläne gibt. Allerdings unterscheidet sich die Häufigkeit der Codes stark. Parallel zur Codierung der Segmente wurden die einzelnen Lehrpläne mit Dokumenten-Memos versehen, um die ersten Analyseergebnisse festzuhalten (vgl. Strauss/Corbin 1996: 169f.). Im nächsten Schritt wurden alle Segmente, die gleich codiert waren, also alle Textstellen, in denen es bspw. um „Kolonialismus“ geht, zusammen betrachtet: Gibt es Unterschiede in den Formulierungen? In welchen Lehrplänen geht es besonders häufig um dieses Thema? In welchem Lehrplan spielt es keine Rolle? Da der Fokus der Lehrplananalyse aber in den einzelnen Lehrplänen lag, spielten die Ländervergleiche eine untergeordnete Rolle. Zu diesen Segmentsammlungen wurden im nächsten Schritt konzeptuelle Memos verfasst, die den ersten Schritt zum endgültigen Text darstellten (vgl. ebd.: 173).

10 Neben Faktencodes gibt es auch wertende Codes, also bspw. „rassistische Zuschreibung der Befragten“, die Inhalte oder Aussagen der analysierten Dokumente bewerten (dazu Kopp/Menez 2005: 25 f.). Solche Codes wurden in der vorliegenden Analyse nicht verwendet.

3.2.2 Qualitative Interviews

Entsprechend der Konzeption von Bähr und Künzli (1999: 4) wird davon ausgegangen, „dass Lehrplanarbeit auf drei Ebenen stattfindet, nämlich der der Lehrplanentwicklung, der der Vermittlung (Lehrerbildung, Lehrmittelproduktion) und der der Unterrichtsplanung“ (Fuchs et al. 2014: 12). Dabei unterscheiden sich der intendierte Lehrplan (auf der Policy-Ebene) und der implementierte Lehrplan (Schul-/Klassenebene) voneinander (Valverde et al. 2002: 10 zit. n. Fuchs et al. 2014: 11). Dementsprechend setzt die Lehrplananalyse auf mehreren Ebenen an. Auf der Ebene des *intendierten* Lehrplans, der Policy-Ebene, wurden diejenigen befragt, die in den Landesbehörden für die Erstellung und Überarbeitung der Lehrpläne ihrer Länder zuständig sind. Auf der Ebene des *implementierten* Lehrplans, der Schul- und Klassenebene, wurden Lehrkräfte der verschiedenen Schulformen befragt. Für die Ebene der *inhaltlichen Vermittlung* wurden Akteure der Lehrkräftefortbildung befragt, diese kennen sowohl die spezifischen Anliegen und Probleme von Lehrkräften als auch die der Lehrkräftefortbildung. Die eingesetzten leitfadengestützten Interviews ermöglichen es, sowohl Antworten auf konkrete Sachfragen zu erhalten, als auch Raum für die eigene Relevanzsetzung durch die befragten Personen zu eröffnen.

3.2.2.1 Landesbehörden

Die Landesbehörden (Abb. 2) unterstehen den jeweiligen Kultusministerien der Länder.

Die Anfragen an diese Behörden erfolgten nach den Kriterien des Aufgabenbereichs und der Position innerhalb der Landesbehörde. Entsprechend wurde zuerst die Leitung, die für die Lehrplanerstellung der einschlägigen Fächer verantwortlich ist, angefragt.

3.2.2.2 Lehrkräfte

In allen Bundesländern sind jeweils eine Lehrkraft aus einem Gymnasium sowie in Bayern und Nordrhein-Westfalen eine Lehrkraft aus einer Realschule/Berufskolleg interviewt worden, in Berlin eine Lehrkraft aus der integrierten Sekundarschule und in Brandenburg und Sachsen eine Lehrkraft aus der Oberschule. Die Schulen wurden in Bezug auf ihren Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ‚Migrationshintergrund‘¹¹ ausgewählt. Um möglichst kontrastive Fälle zu generieren, wurden Schulen mit hohem und niedrigem Anteil an Schülerinnen und Schülern mit ‚Migrationshintergrund‘ ermittelt. Dies bemaß sich in Relation zur durchschnittlichen migrantischen Vielfalt der Schülerschaft innerhalb des Bundes-

Abb. 2: Übersicht der Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden

Bayern	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB)
Berlin/Brandenburg	Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)
Nordrhein-Westfalen	Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule (QUA-LiS NRW)
Sachsen	Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung (LaSuB)

Eigene Darstellung

11 ‚Migrationshintergrund‘ wurde an dieser Stelle für die Schulauswahl nicht spezifisch operationalisiert; es wurden die Daten und entsprechenden Operationalisierungen der Statistiken und Antworten der Landesregierungen auf die kleinen Anfragen in den Parlamenten übernommen.

landes. Dazu sind zuerst nur Bevölkerungsdaten der Landkreise, kreisfreien Städte und Bezirke nach migrationsbedingter Diversität ermittelt worden, um über die Wohnortbindung auch auf die relative migrantische Vielfalt der Schülerschaft zu schließen. Unterfüttert wurde die Identifizierung von Schulen mit hoher und niedriger relativen migrationsbedingt vielfältigen Schülerschaft durch die Antworten der Landesregierungen auf kleine Anfragen in den Landesparlamenten zur relativen Anzahl von Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund.¹² Aus den potentiell in Frage kommenden Schulen wurde nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und angefragt. Um Lehrkräfte für Interviews über die Schulen anfragen zu können, bedurfte es je nach Bundesland verschiedener Verfahren der Genehmigung. In einigen Bundesländern liegt die zentrale Entscheidung bei den Schulen und Schulkonferenzen. In anderen wird die wissenschaftliche Erhebung an Schulen durch das Kultusministerium geprüft und genehmigt. Diese Prozesse nahmen bis zu drei Monate in Anspruch, und es bedurfte beispielsweise der ausführlichen Schilderung des Forschungsvorhabens, der eingesetzten Erhebungsinstrumente und des Datenschutzkonzepts. Die Anfragen an die Schulen über die Schulleitungen verliefen nur teilweise erfolgreich. Viele Schulleitungen verwiesen bei der Absage auf die pandemiebedingte Ausnahmesituation.¹³ Zudem lehnten einige Schulen die Teilnahme an der Befragung ab, mit Verweis darauf, dass sie einen relativ geringen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsbiographie haben. Darin wurde schon ein geringer Stellenwert der Thematik Migration für die jeweilige Schule deutlich, da darin die implizite Annahme formuliert wurde, dass es nur in Schulen mit höherer migrationsbedingter Diversität innerhalb der Schülerschaft Sinn mache, über die Thematisierung von Migration anhand von Lehrplänen ins Gespräch zu kommen. Neben diesen Anfragen wurden daher auch solche Lehrkräfte angefragt, die sich in Vereinen für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, Verbänden oder Gewerkschaften organisieren, sowie Lehrkräfte, die schon

einmal Kontakt zu Fortbildungsinstituten hatten. Letztlich konnte trotz der geschilderten Schwierigkeiten sichergestellt werden, dass das Sample vollzählig, entsprechend der Konzeption, war.

3.2.2.3 Freie Träger der Lehrkräftefortbildung

Auf der Ebene der Lehrplan-Vermittlung wurden Praktiker und Praktikerinnen aus regionalen und landesweiten Bildungsvereinen wie auch von kommunalen Bildungsträgern befragt, die zu den Themenfeldern Migration, diversitätssensible Bildung und Integration Fortbildungen für Lehrkräfte durchführen und Bildungsmaterialien herstellen. Sie sind ‚zwischen‘ der Intention und der Implementation der Lehrpläne angesiedelt. Diese Praktiker und Praktikerinnen kritisieren die geringe Thematisierung von Migration, Vielfalt und Integration in der Lehrkräfteausbildung und bieten deswegen Fortbildungen an. Sie stellen häufig eigene Lernmittel her, weil sie thematische Lücken oder kontextuelle Rahmungen in den Schulbüchern kritisieren. Diese kritische Perspektive auf die bestehenden Lehrpläne und Lehrmittel stellt eine wichtige Ergänzung zu den Berichten der gegenwärtigen Situation dar. Die Interviewpartner und -partnerinnen aus dem Feld der Lehrkräftefortbildung wurden anhand von Fortbildungskatalogen der Landesinstitute und der freien Internetrecherche rekrutiert. Das erste Kriterium für die Auswahl eines Trägers war, dass die angebotenen Fortbildungen einschlägig für die untersuchte Thematik sind. Andererseits sollte das Sample hier der besonderen Bedeutung der Perspektive von Menschen mit Migrationsgeschichten Rechnung tragen, sodass auch verstärkt solche Träger angefragt wurden, die sich selbst als ‚migrantische Selbstorganisation‘ (MSO) bzw. als ‚Migrantenorganisation‘ (MO) bezeichnen. Aus jedem Bundesland wurde mindestens ein Akteur der Lehrkräftefortbildung interviewt.

12 Eine Auflistung der genutzten Dokumente zur Ermittlung des Anteils der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, nach Bundesland findet sich in Kapitel 7. Anhänge

13 Die COVID-19-Pandemie und die damit verbundenen Schutzmaßnahmen (Schulschließungen, Homeschooling, Kontaktvermeidung) haben sich auch auf die Studie ausgewirkt. Vor allem die virtuellen Arbeitstreffen und Schwierigkeiten bei der Rekrutierung der Interviewpartnerinnen und -partner sind hier anzuführen.

3.2.2.4 Erhebung und Auswertung der Interviews

Im Zeitraum von Oktober bis Dezember 2020 wurden 23 Interviews, die zwischen 35 und 90 Minuten umfassen, geführt (davon zwei als Doppelinterview). Es wurden 13 Lehrkräfte, 7 Personen aus dem Bereich der Lehrkräftefortbildung und 5 Personen aus den Landesbehörden interviewt (vgl. Abb. 3). Unter den Lehrkräften befanden sich 6 mit Migrationshintergrund. Unter den interviewten Personen sind 15 Frauen und 10 Männer. Aufgrund der pandemiebedingten Einschränkungen konnten nicht alle Interviews in physischer Präsenz geführt werden. Nur in Bayern und Berlin war dies zu einem frühen Zeitpunkt der Erhebungsphase möglich. Alle anderen Interviews wurden per Videoschaltung oder (bei schlechten Internetverbindungen) per Telefon geführt. Die Interviews wurden mit einem Audio-recorder aufgezeichnet und über gesicherte Verbindungen auf einen Server der TU Dresden in einen mittels der Software „Boxcryptor“ verschlüsselten Ordner geladen, sodass nur das Projektteam Zugriff auf die Rohdaten hatte. Die Interviews wurden in einem einfachen Transkriptionssystem (nach Kuckartz et al. 2008) transkribiert.

Zunächst wurden Prozessbeschreibungen beispielsweise bei der Lehrplanentwicklung und Schulbuchzulassung systematisch zusammengetragen und kontextualisiert. Um die diskursstrukturierenden kollektiven Wissensverhältnisse in den Blick zu bekommen, wurden darüber hinaus die Interviews mittels des Codierverfahrens der Grounded Theory Methodology (GTM) ausgewertet. Es wurde zunächst offen codiert (Strauss/Corbin 1996: 43ff.). Ziel ist dabei die Generierung von Codes und Kategorien. Die Daten selbst erscheinen zunächst als „geschlossene Oberfläche“ (Strübing 2014: 15). Um die Daten systematisch zu konzeptualisieren, ist es notwendig, die geschlossene Oberfläche aufzubrechen. Codes wurden insbesondere der Methode des ständigen Vergleichens gemäß (vgl. Glaser/Strauss 1967: 101) zu Kategorien synthetisiert. Schließlich wurden diese Kategorien zueinander in Beziehung gesetzt (axiales Codieren), also zu einem Zusammenhangsmodell zusammengeführt (Strübing 2014: 16). Im gesamten Prozess wurden die Gedanken, Ideen und Verfahrensweisen in Memos festgehalten und systematisiert. Diese schriftlichen Analyseprotokolle (Strauss/Corbin 1996: 169) dienen der Ergebnissicherung und der Abstraktion der Inhalte.

Abb. 3: Übersicht der Befragten des Samples nach Merkmalen

Land	Institution	Fächer	Lehrkraft Migrationshintergrund	Relative migrant. Diversität der Schülerschaft	Transkript
Bayern	Lehrkräftefortbildung einer größeren Stadt	-	-	-	TS 1.1
Berlin	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.2
Brandenburg	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.3
Brandenburg	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.3
NRW	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.4
Sachsen	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.5.1
Sachsen	zivilgesellschaftlich (e.V.)	-	-	-	TS 1.5.2
Bayern	ISB	-	-	-	TS 2.1
Berlin/Brandenburg	LISUM	-	-	-	TS 2.2
NRW	QUA-LiS	-	-	-	TS 2.3
Sachsen	LaSuB	-	-	-	TS 2.4
Sachsen	LaSuB	-	-	-	TS 2.4
Bayern	Realschule	Deutsch / Gemeinschaftskunde	1	hoch	TS 3.1.1
Bayern	Gymnasium	Geographie/Deutsch	1	hoch	TS 3.1.2
Bayern	Realschule	Deutsch/Geographie/DaZ	1	hoch	TS 3.1.3
Berlin	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	Politik/Geschichte/Ethik	1	hoch	TS 3.2.1
Berlin	Oberschule	Politik/Deutsch/interkulturelle Kompetenzen	0	hoch	TS 3.2.2
Brandenburg	Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe	Geschichte/Politik	0	gering	TS 3.3.1
Brandenburg	Gymnasium	Geschichte/Geographie	0	gering	TS 3.3.2
NRW	Gymnasium	Geographie/Psychologie	1	hoch	TS 3.4.1
NRW	Berufskolleg	Geschichte/Englisch/DaF, DaZ	1	mittel bis hoch	TS 3.4.2
NRW	Gymnasium	Englisch/Politik und Wirtschaft	0	hoch	TS 3.4.3
Sachsen	Oberschule	Geographie/Deutsch	0	gering	TS 3.5.1
Sachsen	Gymnasium	Geschichte/Deutsch	0	mittel	TS 3.5.2
Sachsen	Gymnasium	Deutsch/Geschichte/GRW	0	gering bis mittel	TS 3.5.3

Eigene Darstellung

Die Entwicklung und Überarbeitung der Lehrpläne¹⁴ obliegt den Kultusministerien der jeweiligen Bundesländer und den ihnen unterstellten Schulentwicklungsinstituten (außer in Berlin/Brandenburg, wo es einen Bildungsverbund¹⁵ gibt). Jedes Land legt in seinem Landesschulgesetz fest, welche Aufgaben schulische Bildung zu erfüllen hat. Darüber hinaus arbeiten die Kultusministerien der Länder in der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (kurz: Kultusministerkonferenz, oder KMK) zusammen, deren Beschlüsse aufgrund der mit ihnen einhergehenden Selbstverpflichtung eine besondere Ordnungs- und Orientierungsfunktion für die Entwicklung und Überarbeitung der Lehrpläne besitzen. Im Abschnitt 4.1 werden daher zunächst die Schulgesetze der fünf untersuchten Länder in den Blick genommen und auf Rolle und Bedeutung der Themen Migration, Vielfalt und Integration untersucht. Im nächsten Schritt wird der für das Untersuchungsfeld wichtige Beschluss der Kultusministerkonferenz „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013) und seine Umsetzung in den fünf untersuchten Ländern anhand entsprechender Berichte der Länder in „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Bericht der Länder über die Umsetzung des Beschlusses“ (KMK 2017) untersucht.

4.1 Landesschulgesetze

Landesschulgesetze bilden nicht nur den rechtlichen Rahmen für die Entwicklung der Lehrpläne. Nach Einschätzung einiger Interviewpartnerinnen und -partner¹⁶ stellen Landesschulgesetze auch einen wichtigen Bezugspunkt dar, um Fortbildungen im Bereich der Migrationspädagogik und der diversitätssensiblen Bildung anzubieten.

Zwischen den Schulgesetzen der Bundesländer gibt es deutliche Unterschiede. Dies gilt sowohl für die Frage nach der Art und Weise, wie auf den Schutz vor Diskriminierung in der Schu-

le hingewirkt werden soll, als auch für die interkulturelle Bildung im schulischen Unterricht. Einheitlichkeit besteht allerdings darin, dass es im Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schulen liegt, die Schule zu einem diskriminierungsfreien Raum zu machen. Diese Maßgabe ist, wie die Abbildung 4 zeigt, in unterschiedlicher Form in allen Landesschulgesetzen verankert:

-
- 14 In einigen Bundesländern heißen sie Lehrpläne, in anderen Rahmen- oder Kernlehrpläne. Sie werden in der Studie gesammelt als Lehrpläne bezeichnet.
- 15 Berlin und Brandenburg bilden seit 2007 eine sog. Bildungsregion. Mit dem LISUM bündeln sie Ressourcen und wichtige Bereiche der Bildungspolitik werden zwischen den Bundesländern abgestimmt. Seit 2017 gibt es gemeinsame Lehrpläne.
- 16 Die Bedeutung der Schulgesetze wurde in Vorgesprächen mit potentiellen Interviewpartnerinnen und -partnern aus dem Fortbildungsbereich erfragt.

Abb. 4: Ziele und Grundsätze in den Landesschulgesetzen

Bayern	<p>Art. 2 Aufgaben der Schulen (1) Die Schulen haben insbesondere die Aufgabe, (...) - zu verantwortlichem Gebrauch der Freiheit, zu Toleranz, friedlicher Gesinnung und Achtung vor anderen Menschen zu erziehen, zur Anerkennung kultureller und religiöser Werte zu erziehen, - Kenntnisse von Geschichte, Kultur, Tradition und Brauchtum unter besonderer Berücksichtigung Bayerns zu vermitteln und die Liebe zur Heimat zu wecken, - zur Förderung des europäischen Bewusstseins beizutragen, - im Geist der Völkerverständigung zu erziehen und die Integrationsbemühungen von Migrantinnen und Migranten sowie die interkulturelle Kompetenz aller Schülerinnen und Schüler zu unterstützen (...). <i>Bayerisches Schulgesetz 2000: 1</i></p>
Berlin	<p>§ 2 Recht auf Bildung und Erziehung (1) Jeder junge Mensch hat ein Recht auf zukunftsfähige, diskriminierungsfreie schulische Bildung und Erziehung ungeachtet insbesondere einer möglichen Behinderung, der ethnischen Herkunft, einer rassistischen Zuschreibung, des Geschlechts, der Geschlechtsidentität, der sexuellen Orientierung, des Glaubens (sic!), der religiösen oder politischen Anschauungen, der Sprache, der Nationalität, der sozialen und familiären Herkunft seiner selbst und seiner Erziehungsberechtigten oder aus vergleichbaren Gründen. <i>Berliner Schulgesetz 2004: 8</i></p> <p>§ 4 Grundsätze für die Verwirklichung (2) (...) Die Schule ist inklusiv zu gestalten, so dass die gemeinsame Unterrichtung und Erziehung sowie das gemeinsame Lernen der Schülerinnen und Schüler verwirklicht, Benachteiligungen ausgeglichen und Chancengleichheit hergestellt werden. Dabei ist das Prinzip des Gender Mainstreaming und die interkulturelle Ausrichtung der Schulgestaltung zu berücksichtigen, wonach alle erziehungs- und bildungsrelevanten Maßnahmen und Strukturen unter Einbeziehung der Geschlechterperspektive und der interkulturellen Perspektive zu entwickeln sind. Schulen sind verpflichtet, Schülerinnen und Schüler vor Diskriminierungen wegen der in § 2 Absatz 1 genannten Gründe zu schützen. (...) <i>Berliner Schulgesetz 2004: 10</i></p>
Brandenburg	<p>§ 4 Ziele und Grundsätze der Erziehung und Bildung (4) Die Schule wahrt die Freiheit des Gewissens sowie Offenheit und Toleranz gegenüber unterschiedlichen kulturellen, religiösen, weltanschaulichen und politischen Wertvorstellungen, Empfindungen und Überzeugungen. Keine Schülerin und kein Schüler darf einseitig beeinflusst werden. Keine Schülerin und kein Schüler darf wegen der Abstammung, Nationalität, Sprache, des Geschlechts, der sexuellen Identität, sozialen Herkunft oder Stellung, einer Behinderung, der religiösen, weltanschaulichen oder politischen Überzeugung oder aus rassistischen Gründen bevorzugt oder benachteiligt werden. Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken. <i>Brandenburger Schulgesetz 2008/2012: 9</i></p>
Nordrhein-Westfalen	<p>§ 2 Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen 5. Menschen unterschiedlicher Herkunft vorurteilsfrei zu begegnen, die Werte der unterschiedlichen Kulturen kennenzulernen und zu reflektieren sowie für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einzustehen (...). <i>Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005/2020: 2</i></p>
Sachsen	<p>§ 1 Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule (5) Die Schüler sollen insbesondere lernen (...) 4. allen Menschen vorurteilsfrei zu begegnen, unabhängig von ihrer ethnischen und kulturellen Herkunft, äußeren Erscheinung, ihren religiösen und weltanschaulichen Ansichten und ihrer sexuellen Orientierung sowie für ein diskriminierungsfreies Miteinander einzutreten (...). <i>Sächsisches Schulgesetz 2020: 4</i></p>

Mit Ausnahme von Art. 2 gibt es im **Bayerischen Schulgesetz** kaum Verweise auf migrations- oder integrationsbezogene Themen. Zwar räumt das Gesetz die Möglichkeit ein, die Einschulung für Schülerinnen und Schüler mit nichtdeutscher Muttersprache zu verschieben, doch ansonsten gibt es keine Anforderungen im Sinne einer diversitätssensiblen oder integrationsfördernden Bildung. Ebenso wenig gibt es interkulturell- oder diversitätssensible Maßgaben zur Zulassung von Lernmitteln.

Im **Berliner Schulgesetz** gibt es mehrere Stellen, an denen auf einschlägige Werte und Themen verwiesen wird. Neben den oben aufgeführten Textstellen im ersten Artikel des Schulgesetzes wird an mehreren weiteren Stellen darauf verwiesen, dass auf eine diskriminierungsfreie Schulkultur hinzuwirken ist (vgl. Berliner Schulgesetz 2004: 66) und nur solche Lernmittel zuzulassen sind, die dieses Ziel fördern (vgl. Berliner Schulgesetz 2004: 20). Mit §15 normiert das Berliner Schulgesetz eine eigene Richtlinie für den Unterricht für Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache (vgl. Berliner Schulgesetz 2004: 19). Das Gesetz sieht zudem vor, dass dem Berliner Landesschulbeirat auch eine Vertreterin oder ein Vertreter des Landesbeirats für Integrations- und Migrationsfragen mit beratender Stimme angehören soll (vgl. Berliner Schulgesetz 2004: 97).

Das **Brandenburger Schulgesetz** verweist neben der oben aufgeführten Stelle auch darauf, dass nur solche Lernmittel zuzulassen sind, die kein „geschlechts- oder religionsdiskriminierendes oder ein rassistisches Verständnis“ (Brandenburger Schulgesetz 2008/2012: 17) fördern.

Eine ähnliche Maßgabe findet sich auch im **Schulgesetz** des Landes **Nordrhein-Westfalen**. Darin heißt es, dass nur Lernmittel zugelassen werden, die „nicht ein diskriminierendes Verständnis fördern“ (Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005/2020: 8). Zudem schreibt das Schulgesetz vor, dass Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Muttersprache besonders gefördert werden

und dass ihre Erstsprache und die damit verbundene Kultur geachtet wird (vgl. Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005/2020: 3).

Im **Sächsischen Schulgesetz** gibt es kaum Bezüge zu migrationsbezogenen Themen oder integrationsfördernden Maßnahmen, mit Ausnahme der Möglichkeit, dass Schülerinnen und Schülern mit nicht-deutscher Muttersprache an andere Schulen versetzt werden können, die Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterrichten. Maßgaben zur Zulassung von Lernmitteln werden nicht formuliert.

Ein wichtiger Unterschied zwischen den Schulgesetzen der Länder besteht in der Frage nach den Grundsätzen schulischer Erziehung. In drei der fünf Länder wird zur Begründung der Erziehungsgrundsätze explizit auf Religion Bezug genommen. In den Gesetzen der Länder Bayern und Nordrhein-Westfalen ist der Erziehungsauftrag in der „Ehrfurcht vor Gott“ (Bayerisches Schulgesetz 2000: 1; Schulgesetz Nordrhein-Westfalen 2005/2020: 2) bestimmt. In Sachsen wird auf die „christliche Tradition im europäischen Kulturkreis“ (Sächsisches Schulgesetz 2004: 4) rekurriert. In den Schulgesetzen der Länder Berlin und Brandenburg findet sich kein Verweis auf Religion oder Gottesbezug.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schulentwicklungsinstitute der untersuchten Länder bewerten die Schulgesetze der jeweiligen Länder insgesamt als „solides Fundament“ und als „ganz gut gemacht“.¹⁷ So haben die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Landesbehörden auch nicht das Gefühl, schulgesetzliche Hürden gestellt zu bekommen. Umstrittenere Formulierungen seien in den Schulgesetzen unter Verweis auf andere Abschnitte „ins rechte Licht“ gerückt worden und könnten auch durch andere Bestimmungen relativiert werden.¹⁸ Auch spielten manche strittige Formulierungen, wie die Bekenntnisorientierung, für die alltägliche Arbeit keine Rolle, weil man diese schlicht nicht auf dem „Schirm“ habe.¹⁹ Die Bekenntnisorientierung der Schulgesetze in Bayern, Nordrhein-Westfalen und Sachsen bleibt in

17 TS 2.3_66; TS 2.1_45

18 Vgl. TS 2.2_41; TS 2.4_77; TS 2.3_70

19 TS 2.3_68

den Interviews jedoch nicht ohne Widerspruch: Eine Lehrkraft verweist darauf, dass Kolleginnen und Kollegen, die diese Bekenntnisse nicht teilen, sich an anderen Normen, die sich ebenfalls aus den Landesschulgesetzen ergeben, orientieren.²⁰

Die Schulgesetze finden für die Entwicklung und Überarbeitung der Lehrpläne vor allem dann Beachtung, wenn sie Übergänge zwischen verschiedenen Klassenstufen oder Schulformen (unterschiedliche Bildungswege) regeln. Denn die Lehrpläne sind darauf hin gestaltet, Anschlussfähigkeit und Kontinuität zwischen den Lehrplänen der einzelnen Klassenstufen und den Übergängen der Schulformen zwischen Grundschule, Sekundarstufe 1 und ggf. Sekundarstufe 2 sicherzustellen, damit die Übergänge zwischen den Schulformen auch wirklich funktionierten.²¹ Zudem wird in den Interviews darauf verwiesen, dass selten Schulgesetze als administrative Stellschraube genutzt würden: *„Schulgesetze werden ja auch nicht so häufig angefasst und abgeändert und so weiter und sofort, aber (...) bisher hat sich in unserer Arbeit noch nicht die Frage gestellt, dass wir da jetzt auf einmal einen Rahmen vorgefunden hätten, der uns, an der Aktualisierung der Curricula behindert hätte. Also im Gegenteil. Es ist glaube ich alles (...) gut machbar“*.²² Insgesamt zeigt sich sowohl vonseiten der Schulentwicklungsinstitute bzw. Landesbehörden, wie auch von den Fortbildungsver-einen eine positive Einschätzung der Schulgesetze.

4.2 Beschlüsse der Kultusministerkonferenz und ihre Umsetzung auf Landesebene

Der Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013) ist das zentrale Dokument in Bezug auf ‚interkulturelle Bildung‘. Interkulturelle Bildung wird im Beschluss als Querschnittsaufgabe für alle Schulen definiert. Ziel sei es, eine *„umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln“* (KMK 2013: 2).

Der erste Grundsatz des Beschlusses für interkulturelle Bildung sieht vor, dass Schulen Vielfalt als Normalität und als Chance wahrnehmen sollen. Der zweite Grundsatz besagt ferner, dass die Schule in allen Fächern zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beitragen soll. Die Grundsätze 3 und 4 besagen, dass Schule als zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen fungiert und dass sie aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit den Eltern gestaltet (vgl. ebd.: 3ff.).

Der Beschluss gibt zu jedem dieser vier Grundsätze zahlreiche Beispiele, wie diese in der schulischen Praxis umgesetzt werden können. Dazu gehören die Sprachbildung, die in die schulinternen Curricula aufzunehmen sei, der Einbezug außerschulischer Partner, Schulhauscodes²³ oder die Einbindung der Eltern in die schulische Praxis, aber auch allgemeinere Empfehlungen für die Schulen, wie die Wertschätzung und Anerkennung herkunftsbedingter Mehrsprachigkeit oder die Förderung der Selbstreflexion. Darüber hinaus begrüßt die KMK die Initiative vieler Länder, den Anteil von Lehrkräften und anderem pädagogischem Per-

20 Vgl. TS 3.1.1_31

21 Vgl. TS 2.1_45; TS 2.3_66

22 TS 2.2_41

23 Schulhauscodes sind Regelwerke zum Umgang, die sich Schulen selbst geben.

sonal mit Migrationshintergrund zu erhöhen. Die KMK legt im Beschluss auch fest, auf welchen Ebenen dieser umgesetzt werden soll. Die Hauptverantwortung für die systematische Entwicklung kultureller Bildung liegt bei der Schulleitung (vgl. KMK 2013: 11). Doch auch in den Bildungsplänen und Qualitätsentwicklungsmaßnahmen der Länder soll er berücksichtigt werden.

Wie die einzelnen Länder den Beschluss umgesetzt haben, lässt sich einem Dokument der KMK aus dem Jahr 2017 mit dem Titel „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses“ entnehmen. Darin gehen die Bundesländer auf die Umsetzung des Beschlusses in ihrem Land ein.

In **Bayern** wurden in den neuen Lehrplänen, dem sogenannten *LehrplanPLUS*, die wachsende Heterogenität in den Klassenzimmern sowohl als Handlungsfeld als auch als Lerninhalt berücksichtigt und interkulturelle Bildung als schulartübergreifendes Bildungsziel festgelegt (vgl. KMK 2017: 7 f.). Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) stellt Materialien online zur Verfügung, die sich mit interkultureller Vielfalt beschäftigen. Bayern verweist im Bericht auf verschiedene Multiplikatorinnen- und Multiplikatorenprogramme sowie das Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte (LeMi) für Fortbildungen und Beratungsangebote für die Schulen. Zur Einbindung der Eltern schreibt Bayern allen Schulen vor, ein schulspezifisches Konzept zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu erstellen (vgl. KMK 2017: 8). Migrantenorganisationen (MO) sind bereits seit 2009 an einem Runden Tisch mit dem Kultusministerium zur schulischen Integration beteiligt – dabei geht es vor allem um Informationsangebote für Familien mit Migrationshintergrund.

Auch in **Berlin** wurde interkulturelle Bildung im Lehrplan von 2017/18 (der im Bildungsverbund mit Brandenburg entstand) als Grundsatz festgelegt, er verlangt von den Schulen eine Verankerung von interkultureller Bildung in den schul-

internen Curricula (vgl. KMK 2017: 10). Die Lehramtszugangsverordnung legt fest, dass Studierende in ihrer Ausbildung zur Lehrkraft Kenntnisse und Fähigkeiten in inklusiver Bildung und im Umgang mit heterogenen Gruppen erwerben. Diverse Fortbildungsreihen im Themenfeld der interkulturellen Bildung sind in Form von regionalen Angeboten, schulinternen Fortbildungen und Beratungen hinzugekommen. Dafür wurde im Jahr 2016/17 auch eine mehrstufige Qualifizierung der Lehrkräfte angeboten. Einen besonderen Fokus legt das Land Berlin mit diversen Qualifizierungsmaßnahmen auf die Sprachförderung. Auch die Ansprache an Eltern mit Migrationshintergrund gehört zum Maßnahmenkatalog. Darüber hinaus hat die Initiative ‚Vielfalt bildet Berlin‘ zum Ziel, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund auf dem Weg in den Lehrberuf zu unterstützen.

Da in Berlin und Brandenburg dieselben Lehrpläne als Basis der Unterrichtsgestaltung gelten, ist auch in **Brandenburg** interkulturelle Bildung fester Bestandteil des Lehrplans. Die Materialien zu den einschlägigen Themen wie Diversität, interkulturelle Bildung, Diskriminierungsformen etc. sind auf dem gemeinsamen Bildungsserver mit Berlin für beide Länder gleichermaßen nutzbar. Darüber hinaus betont der Bericht aus Brandenburg vor allem die Kooperation mit außerschulischen Bündnissen und Projektpartnerinnen und -partnern (wie der Landeszentrale für politische Bildung, der Regionalen Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie, Brandenburg (RAA Brandenburg) und dem Bündnis für Brandenburg), die die Schulen in Schulentwicklungsprozessen begleiten und Fortbildungen zu den oben genannten Themen gestalten sollen (vgl. KMK 2017: 17).

Der Bericht des Landes **Nordrhein-Westfalen** befasst sich vorrangig mit der personellen Aufstellung, die an Schulen insgesamt, aber auch den kommunalen Integrationszentren zur Verfügung steht (vgl. KMK 2017: 34).²⁴ Gemeinsam mit der Landesweiten Koordinierungsstelle (LaKi) hat die Qualitäts- und Unterstützungsagentur – Landes-

24 Aus den kurzen Berichten werden große Unterschiede zwischen der Ausstattung der Länder deutlich. Beispielsweise sind in Bayern 880 Schulpsychologinnen und Psychologen im Dienst, während es in NRW nur 34 sind (vgl. KMK 2017: 6, 35). Dabei ermittelt das Statistische Bundesamt in Bayern 1,6 Mio. Schülerinnen und Schüler an allgemein- und berufsbildenden Schulen und in NRW 2,5 Mio. Schülerinnen und Schüler. In: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/981823/umfrage/anzahl-der-schueler-an-allgemeinbildenden-schulen/> (zuletzt aufgerufen am 10.02.2021).

institut für Schule (QUA-LiS) die Fortbildungsmaßnahme zu interkultureller Schulentwicklung erarbeitet. Zur Einbindung von Schülerinnen und Schülern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, gibt es kein landesweites Konzept. Allerdings wurde in der Lehrkräfteausbildung für alle Lehrkräfte Deutsch als Zweitsprache als verpflichtendes Modul eingeführt. In NRW wird herkunftssprachlicher Unterricht bereits in 18 Sprachen erteilt. Für 16 bis 25-jährige Zugewanderte gibt es Berufskollegs, die schulische Bildung und den Berufseinstieg verbinden sollen.

Sachsen betont im Bericht die vielen Schulpartnerschaften, die grenzüberschreitende Kooperation und interkulturelle Bildung fördern. Darüber hinaus ist von Integrationskonzepten für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Rede. Dabei geht es zum einen um Vorbereitungsklassen zum Erlernen der deutschen Sprache, zum anderen um Deutsch als Zweitsprache (DaZ) als integrativer Teil des Deutschunterrichts (vgl. KMK 2017:49). An vielen Schulen gibt es auch herkunftssprachlichen Unterricht. Zur Umsetzung des KMK-Beschlusses in der Aus- und Fortbildung sowie bezüglich der Lehrpläne und Prozesse der Schulentwicklung nimmt der Bericht des Bundeslands Sachsen keinen Bezug.

Die im Rahmen der Kultusministerkonferenz erörterten Themen und Maßnahmen schätzen alle Interviewteilernehmerinnen und -teilnehmer aus den Landesbehörden als sehr relevant und wichtig für ihre Arbeit mit den Lehrplänen ein. Im Hinblick auf das untersuchte Themenfeld gilt dies insbesondere für den Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013). Zur Einschätzung der Rolle der KMK-Beschlüsse für die Lehrpläne gehen die Antworten der Interviewten teilweise weit auseinander. In **Berlin/Brandenburg** ist die Bezugnahme auf die KMK-Beschlüsse am eindeutigsten, weil diese innerhalb der Lehrpläne benannt werden. Die Schulen sind angehalten, die Lehrpläne und da-

mit auch die KMK-Beschlüsse im schulinternen Curriculum (SchiC) umzusetzen und mittels der vorgeschlagenen fächerübergreifenden Themen eine Schwerpunktsetzung im SchiC vorzunehmen und damit ein schulspezifisches Profil zu schaffen.²⁵ Ein Interviewpartner betont in diesem Zusammenhang: „Ja, also gegenwärtig berücksichtigen wir diese (...) durch die KMK aufgeworfenen Themen und Beschlüsse in einer ganz guten Form durch einen Rahmenlehrplanteil, der sich den übergreifenden Themen widmet. Also wir haben da einen sogenannten Teil B. Und in dem werden diese übergreifenden Themen, die für alle Fächer wichtig sind, beschrieben“.²⁶

In den anderen drei Bundesländern fließen die Beschlüsse der KMK über die jeweiligen Ministerien und den konkreten Überarbeitungsaufträgen an die nachgeordneten Behörden in die Lehrpläne ein. So wird etwa das ISB in **Bayern** vom bayerischen Kultusministerium beauftragt, auf Basis der KMK-Beschlüsse, der einheitlichen Prüfungsanforderungen sowie der festgelegten Bildungsstandards die Lehrpläne zu er- bzw. überarbeiten.²⁷

Aus **NRW** berichtet der Interviewpartner, dass die KMK-Beschlüsse „absolut wichtige Bezugsdokumente“ seien, wobei in der finalen Fassung des Lehrplans nicht unmittelbar der Bezug auf die Beschlüsse ausgewiesen wird.²⁸

In **Sachsen** wird das LaSuB mit der Prüfung der Kompatibilität der Lehrpläne und neuen KMK-Beschlusslagen betraut. Auf dieser Grundlage werden neue Beschlusslagen in Eckwertepapieren oder direkt in curriculare Vorgaben überführt. Ein Interviewpartner betonte dementsprechend: „Nicht jede KMK-Beschlusslage oder -Idee geht gleich in eine Lehrplanüberarbeitung. Aber bei den ganz großen Leitlinien, wie zum Beispiel bei diesen KMK-Standards oder auch bei den großen Leitlinien zur Digitalisierung, versucht man dann auch in die curricularen Vorgaben das zu vernetzen, wenn es darum geht auch in Schule Veränderung zu machen“.²⁹

25 Vgl. TS 2.2_35

26 TS 2.3_35

27 Vgl. TS 2.1_41

28 TS 2.3_62; vgl. TS 2.3_63ff.

29 TS 2.4_58

Zusammenfassend, lässt sich festhalten, dass die KMK-Beschlüsse insgesamt mehr Einfluss auf die inhaltliche Überarbeitung von Lehrplänen haben als die Schulgesetze. Sie werden zumeist in die Überarbeitung der Lehrpläne einbezogen und an verschiedenen Stellen (von den Präambeln hin zu Modulen der Unterrichtsgestaltung) in den Lehrplänen festgehalten.

4.3 Lehrpläne

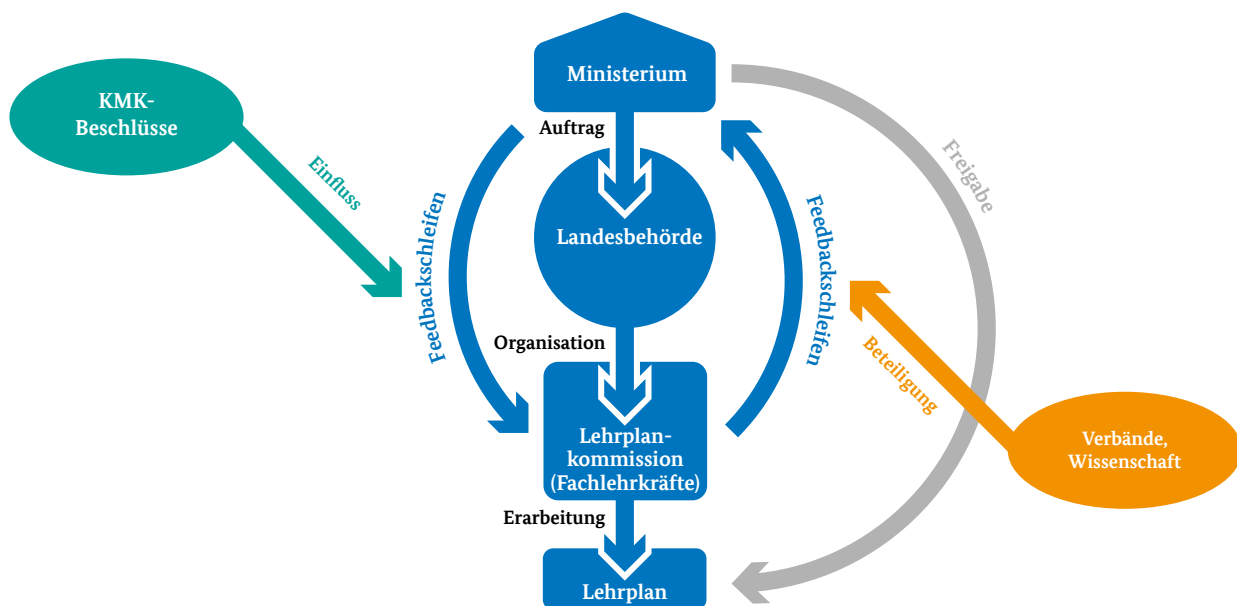
Bevor es um die Inhalte der Lehrpläne geht, werden zunächst die Prozesse der Lehrplanentwicklung, wie sie von den interviewten Landesbehörden beschrieben wurden, nachgezeichnet und dargelegt, welche Akteursgruppen an den Prozessen der Lehrplanentwicklung und -überarbeitung beteiligt sind.

4.3.1 Prozesse der Lehrplanentwicklung

Die Prozesse der Lehrplanentwicklung unterscheiden sich in den einzelnen Bundesländern. Darüber hinaus sind die Angaben der interviewten Beschäftigten der Landesbehörden von Land zu Land unterschiedlich detailliert. Dennoch lassen sich Gemeinsamkeiten bei den untersuchten

Ländern ausmachen und als vierstufiger Prozess idealtypisch rekonstruieren (siehe Abb. 5). Der Entwicklungsprozess beginnt in allen Ländern mit einem Auftrag von Seiten der Kultusministerien, die Lehrpläne zu überarbeiten bzw. anzupassen.³⁰ Die Landesbehörden organisieren und koordinieren die konkreten Abläufe. Eine zentrale Aufgabe besteht in der Besetzung und Anleitung der Lehrplankommissionen, die sich überwiegend aus Fachlehrkräften zusammensetzen.³¹ Die durch die Lehrplankommission entwickelten Lehrplanentwürfe durchlaufen Feedbackschleifen mit den Verantwortlichen in den Ministerien und in den Landesbehörden.³² Durch die Feedbackschleifen können neben weiteren Perspektiven und Positionen³³ auch neue KMK-Beschlüsse einbezogen werden.³⁴ Nach mehrfacher Prüfung werden die überarbeiteten Lehrpläne durch die jeweiligen Kultusministerien freigegeben.

Abb. 5: Idealtypische Lehrplanentwicklung



Quelle: TS 2.1, TS 2.2, TS 2.3, TS 2.4. Eigene Darstellung

30 Die Lehrplanentwicklung ist genauer gesagt meist eine Lehrplanweiterentwicklung, bei der die vorangegangenen Lehrpläne stets als Bezugsdokumente dienen (vgl. TS 2.1_21; TS 2.2_11; TS 2.3_30; TS 2.4_12ff.).

31 Vgl. TS 2.1_7ff.; TS 2.2_11; TS 2.3_30; TS 2.4_14ff.

32 Vgl. TS 2.1_7; TS 2.2_11; TS 2.3_30; TS 2.4_14

33 Eine Form der Beteiligung von Wissenschaft oder Verbänden ist bei der grundständigen Erarbeitung von Lehrplänen in jedem der untersuchten Länder vorgesehen (vgl. TS 2.1_13,17,19; TS 2.2_11; TS 2.3_34; TS 2.4_20ff.)

34 Vgl. TS 2.1_41; TS 2.2_11; TS 2.3_62; 2.4_58

4.3.1.1 Besonderheiten der Lehrplanentwicklung in den Ländern

Besonders der gemeinsame Lehrplanentwicklungsprozess der Länder Berlin und Brandenburg unterscheidet sich deutlich von den anderen Ländern. Mit dem Entwicklungsauftrag seitens der Kultusministerien wird eine Steuerungsgruppe einberufen, die sich aus Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des LISUM und aus Vertreterinnen und Vertretern der Ministerien zusammensetzt. Die Steuerungsgruppe legt fest, wie die Rahmenlehrplangruppen zusammengesetzt werden und was diese erarbeiten sollen, welche Fristen vorgesehen sind, welche konkreten Abläufe zu koordinieren sind, bis hin zu Fragen der Öffentlichkeitsarbeit und der Einbeziehung von Verbänden und Gremien.³⁵ Zudem konzipiert und begleitet die Steuerungsgruppe einen Evaluationsprozess der Lehrpläne (durch Befragung der Lehrkräfte), der jedem Entwicklungsprozess vorangestellt ist.³⁶

Neben Berlin/Brandenburg weicht auch Sachsen vom ‚idealtypischen‘ Prozess der Lehrplanentwicklung ab. In Sachsen sind die zentralen Bezugsdokumente für die Lehrplanentwicklungen ‚Eckwertepapiere‘,³⁷ die unter Abstimmung von Kultusministerium und dem LaSuB formuliert werden. Anhand eines Eckwertepapiers wird eine „Inventur“ der älteren Lehrpläne erstellt, wobei zunächst versucht wird, bestehende Lehrpläne thematisch zu erweitern und zu vertiefen. Als Beispiel kann die Einarbeitung neuer Leitlinien zu den Themenbereichen politische Bildung, nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung genannt werden.³⁸ Zentraler Akteur bei der Lehrplanweiterentwicklung ist auch in Sachsen die Lehrplankommission. Eine weitere sächsische Besonderheit ist, dass in einer ersten Feedbackschleife die

Lehrplanentwürfe von Fachberaterinnen und Fachberatern (Fachlehrkräfte mit schulaufsichtlichen Aufgaben) begutachtet werden.³⁹ Anschließend folgt eine weitere Prüfung durch das Ministerium. Nach erfolgter Überarbeitung werden die Lehrpläne durch das Ministerium freigegeben. Das LaSuB begleitet ab diesem Zeitpunkt die Implementierung in Kommunikation mit den Lehrkräften und durch die Bekanntmachung der Neuerungen in den Lehrplänen.⁴⁰

4.3.1.2 Zusammensetzung der Lehrplankommissionen

In allen untersuchten Bundesländern besteht die Lehrplankommission zum größten Teil – wenn nicht ausschließlich – aus Lehrkräften einschlägiger Fächer.⁴¹ Für Berlin/Brandenburg gilt, dass die Zusammensetzung der Rahmenlehrplankommissionen von Mal zu Mal im Detail variiert und von der Vereinbarung zwischen LISUM und den Ministerien abhängig ist.⁴² Wichtig für die Kommissionen in Berlin/Brandenburg ist, dass die Lehrkräfte aus den jeweiligen Ländern und Schulformen ausgewogen repräsentiert sind, da die Rahmenlehrpläne nicht nur länderübergreifende, sondern auch schulformenübergreifende Gültigkeit haben.⁴³ Es wird berichtet, dass in der letzten Lehrplanüberarbeitung für das Fach politische Bildung eine Fachdidaktikerin einer ansässigen Universität (FU Berlin) mit in die Lehrplankommission aufgenommen wurde und in dieser Funktion regulär an allen Sitzungen teilgenommen hat.⁴⁴ Dass die Wissenschaft personell in der Lehrplankommission vertreten ist, bleibt hier die Ausnahme im Sample. In NRW bestehen die

35 Vgl. TS 2.2_11

36 Vgl. TS 2.2_7, 11

37 Vgl. TS 2.4_12

38 TS 2.4_14, vgl. TS 2.4_14

39 Vgl. TS 2.4_14, 18

40 Vgl. TS 2.4_14. Ebenfalls wird in NRW von einer Implementationsveranstaltung für die finalen Versionen der neuen Lehrpläne mithilfe der Fachberaterinnen und Fachberater berichtet (vgl. TS 2.3_32).

41 Vgl. TS 2.1_7; TS 2.2_11; TS 2.3_32; TS 2.4_14

42 Vgl. TS 2.2_11

43 Vgl. TS 2.2_11

44 Vgl. TS 2.2_17

Kommissionen hauptsächlich aus Fachlehrkräften, aber auch aus einem fachlichen Betreuer oder einer Betreuerin des QUA-LiS sowie einem Vorsitz (der meist durch eine Dezernentin oder einen Dezernenten der Bezirksregierung bekleidet wird).⁴⁵ In keinem der untersuchten Bundesländer wird von der systematischen Einbindung der Perspektiven von Menschen mit Migrationsgeschichten in die Kommissionen berichtet.

Für die Rekrutierung der Lehrplankommissionen gibt es keine festgelegten Verfahrenswege. Wie in Berlin/Brandenburg gibt es auch in NRW kein institutionalisiertes Verfahren zur Rekrutierung der Kommissionsmitglieder. Teilweise werden Lehrkräfte innerhalb der Bildungsverwaltung durch Schulreferat, Schulaufsicht, Fachdezernenten oder Fachbetreuer der QUA-LiS für die Mitarbeit in den Lehrplankommissionen empfohlen und angesprochen, teilweise bewerben sich die Lehrkräfte für die Mitarbeit.⁴⁶ Diese Vorgehensweise scheint auch in den anderen untersuchten Bundesländern üblich zu sein. Aus Bayern wird berichtet, dass es sich um „ausgewiesene Fachkollegen, qualifizierte Lehrkräfte“ handelt und für Sachsen gilt, dass für die Besetzung der Lehrplankommissionen Fachlehrerinnen und Fachlehrer gebeten werden, sich in der Mitarbeit zu engagieren.⁴⁷

Die Bedeutung der Lehrkräfte bzw. Fachberaterinnen und Fachberater wird in den Interviews mit den Vertreterinnen der jeweiligen Landesbehörden an mehreren Stellen hervorgehoben. Diese hätten eine Scharnierfunktion zwischen konzeptioneller administrativer Ebene und Praxis an der Schule inne, welche sowohl für die Lehrplanentwicklung als auch die Implementation nützlich

sein könnte.⁴⁸ Dabei wird stets betont, dass für diese Aufgaben besonders qualifizierte und engagierte Lehrkräfte in Frage kommen. Diese Lehrkräfte zu finden und zur Mitarbeit zu motivieren, sei nicht immer leicht. So heißt es: „die guten Leute haben meistens auch mehrere Eisen im Feuer“⁴⁹ und haben damit oft ein begrenztes Zeitpensum. Für die Vergütung der Mitarbeit in den Lehrplankommissionen werden Honorare oder „Abminderungsstunden“⁵⁰ angeboten.⁵¹

4.3.1.3 Einbindung von Außenperspektiven in die Lehrplanentwicklung

In allen untersuchten Bundesländern gibt es neben den Lehrplankommissionen bestimmte Verfahren zur Diversifizierung der Perspektiven. Dabei wird in fast allen untersuchten Ländern auf die Beteiligung der Wissenschaft geachtet. Während in Berlin/Brandenburg von der Beteiligung der wissenschaftlichen Perspektive in den Lehrplankommissionen berichtet wird (s.o.), ist in Sachsen⁵² und Bayern die Einbeziehung von wissenschaftlicher Expertise bei grundständigen Arbeiten oder in Einzelfällen vorgesehen. In Bayern gibt es Anhörungen, zu denen gezielt Verbände, Vereine und auch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler als Sachverständige eingeladen werden.⁵³ Dieser Anhörungsprozess erfolgt nach Kenntnis der interviewten Expertin schriftlich, und die Ergebnisse der Anhörungen finden über die Lehrkommissionen und das Kultusministerium Eingang in den Lehrplan.⁵⁴ Von einer gezielten und systematischen Einbeziehung migrantischer Perspektiven kann jedoch nicht die Rede sein.

45 TS 2.3_32

46 Vgl. TS 2.2_11; TS 2.3_32

47 TS 2.1_7; vgl. TS 2.4_14

48 Vgl. TS 2.4_16

49 TS 2.3_32

50 ‚Abminderungsstunden‘ bezeichnen Stunden, die von der Pflichtstundenzahl der Lehrkraft abgezogen werden.

51 Vgl. TS 2.2_11

52 Vgl. TS 2.4_20

53 Vgl. TS 2.1_13

54 Vgl. TS_2.1_19

Unter den untersuchten Bundesländern bildet Nordrhein-Westfalen eine Ausnahme bezüglich der Einholung wissenschaftlicher Expertise. In NRW findet zwar eine Verbändebeteiligung statt, die in die Feedbackschleifen integriert ist. Die verschiedenen Anliegen können hierbei auf Basis eines Lehrplanelntwurfs an die Lehrplankommission herangetragen werden.⁵⁵ Es werden aber „bewusst“ keine Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in den Entwicklungsprozess miteinbezogen. Als Begründung wird angeführt, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler oftmals widersprüchliche Stellungnahmen und Einschätzungen abgaben.⁵⁶

Gerade die Einbeziehung von wissenschaftlicher Expertise legt einen Zielkonflikt innerhalb der Lehrplanelntwicklung offen. Auf der einen Seite sollen Lehrpläne fundiertes Wissen unter Berücksichtigung wissenschaftlicher Erkenntnisse vermitteln. Auf der anderen Seite sollen Lehrpläne in überschaubarer Zeit entwickelt bzw. überarbeitet werden.⁵⁷ Mit Verweis auf Positionen von Lehrkräften, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, aber auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im Ministerium wird auf zentrale Abstimmungsschleifen mit dem Ministerium verwiesen und dass Inhaltliches erst ausgehandelt werden müsse.⁵⁸ Ein Interviewteilnehmer betont mit seiner Wortwahl die Konflikthaf-tigkeit der Abstimmungsprozesse: „Dafür mussten wir durchaus *kämpfen* [Hervorh. d. Verf.]“.⁵⁹ Zuletzt resümiert der Interviewpartner: „*Und ich wünsche mir einfach nur insgesamt für diese Verfahren mehr Zeit, um solche Sachen auch dann in Ruhe auszufechten. Weil, am Ende hat doch immer einer das Gefühl, was verloren zu haben.*“⁶⁰ Inhaltliche Schwächen und die Befürchtung, nicht auf dem aktuellen Stand der Forschung basierende Lehrpläne zu veröffentlichen, werden durch einen Zeitmangel in den Abstimmungsprozessen begründet.

Zusammenfassung:

Kernelemente der Lehrplanelntwicklung

Das Grundgerüst der Lehrplanelntwicklungsprozesse gleicht sich in allen untersuchten Ländern. Allerdings unterscheiden sich einzelne Prozesse einschließlich der Besetzung oder Rekrutierung der Lehrplankommissionen. Diese Unterschiede finden sich nicht nur zwischen den Ländern, sondern auch innerhalb einzelner Länder, da manche Verfahrenswege nicht festgelegt sind.

Es bestehen teilweise Zielkonflikte bei der Lehrplanelntwicklung. Die Einbindung fundierten Wissens und vielfältiger Perspektiven in die Lehrplanelntwicklung benötigt längere Abstimmungsprozesse und droht damit den engen zeitlichen Rahmen der Lehrplanelntwicklungsprozesse zu sprengen. Ferner gilt es für die Besetzung der Lehrplankommissionen und für die Feedbackschleifen in den Prozessen festzuhalten, dass in keinem der untersuchten Länder systematisch darauf geachtet wird, migrantische Perspektiven in die Kommissionsarbeit einzubeziehen.

55 Vgl. TS 2.3_34

56 Vgl. TS 2.3_34

57 Vgl. TS 2.3_72

58 Vgl. TS 2.3_74-76

59 TS 2.3_74

60 TS 2.3_74

4.3.2 Aufbau, Besonderheiten und Häufigkeitsanalyse der Lehrpläne

Die Untersuchung der Lehrpläne setzt mit einer Häufigkeitsanalyse von Begriffen aus den Themenfeldern Migration, Vielfalt und Integration ein. Es wird zunächst untersucht, wie oft es in den Lehrplänen der Fächer Geographie, Geschichte und Politik um migrationsverwandte Themen geht. Diese Analyse wurde für jedes Bundesland und Fach gesondert durchgeführt.⁶¹ Die Lehrpläne in den untersuchten Ländern sind in etwa gleich lang: Pro Fach beträgt ihr Umfang rund 30 Seiten.⁶² Nur etwa ein Drittel bis die Hälfte des Seitenumfangs der Lehrpläne geht auf die Unterrichtsgestaltung entsprechend der Module ein, die unterrichtet werden

sollen. Die übrigen Teile der Lehrpläne legen Kompetenzen fest und betten die Bildungsziele für das jeweilige Fach in die Schulform oder allgemeinere Bildungsziele ein. Insgesamt zeigt die Häufigkeitsanalyse aller untersuchten Länder, dass Migration und Integration in den Lehrplänen der Fächer Geographie, Geschichte und Politik Unterrichtsgegenstand sind. Um das Wortfeld um Migration, Vielfalt und Integration zu erschließen, wurden zunächst auf Grundlage der zentralen Themen des migrationspädagogischen Diskurses Begriffe festgelegt, deren Verwendung auf eine Thematisierung von Migration, Vielfalt oder Integration schließen lässt. Die Begriffe des Wortfeldes, welche in den untersuchten Lehrplänen auftauchen, sind in der Abbildung 6 aufgeführt.⁶³

Abb. 6: Häufigste Begriffe aus allen Lehrplänen



Quelle: aktuelle Lehrplangenerationen (Gym; RS/OS/GS) der Fächer Geographie, Geschichte und Politik der Klassenstufen 7-10 aus BY, BE, BB, NW und SN. Eigene Darstellung

- 61 Ein Vergleich zwischen den Ländern ist auf der Ebene der verschiedenen begrifflichen Schwerpunktssetzungen (des Profils) sinnvoll, nicht aber auf der Ebene der absoluten Begriffsnennungen, da sich die Lehrpläne zwischen den Ländern in Struktur und Aufbau zu sehr unterscheiden. Bspw. gilt in Berlin und Brandenburg ein Lehrplan für mehrere Schulformen, während in Sachsen jede Schulform separate Lehrpläne hat.
- 62 Eine Ausnahme bilden die bayerischen Lehrpläne für Sozialkunde bzw. Politik und Gesellschaft, welche deutlich kürzer sind.
- 63 Die Größe des Begriffs entspricht der Häufigkeit der Nennungen desselben in den Lehrplänen.

Die Häufigkeitsanalyse zeigt, dass die Begriffe Kultur mit 231 und Werte mit 138 Nennungen in allen untersuchten Bundesländern zusammen die am häufigsten genannten Begriffe sind.⁶⁴ Bei der Zahl für den Begriff Werte muss allerdings bedacht werden, dass allein in den sächsischen Lehrplänen Werte 101 Mal auftaucht.⁶⁵ In den übrigen Lehrplänen kommt er insgesamt nur 37 Mal vor. Um Migration geht es an zahlreichen Stellen, mit 77 Mal wird Migration am dritthäufigsten genannt. Alle Lehrpläne enthalten den Begriff Migration, bis auf die Geschichte Lehrpläne in NRW. Der Begriff Integration kommt in allen Lehrplänen nur 14 Mal vor. Auch um Vielfalt geht es in den Lehrplänen oft (57 Mal), wobei sich hierbei große regionale Unterschiede zeigen – häufig wird er in Berlin/Brandenburg und Sachsen verwendet, in Bayern wenig und in NRW gar nicht. Einige der auf der Basis der Migrationspädagogik ausgemachten Begriffe tauchen in den Lehrplänen nicht oder kaum auf – etwa Diskriminierung, Akzeptanz, Anerkennung, Assimilation, Zugehörigkeit und Verschiedenheit. Das Thema Flucht wird in allen untersuchten Ländern primär aus historischer Perspektive betrachtet und taucht entsprechend oft in den Lehrplänen des Geschichtsunterrichts auf.

Zwei Begriffe sind im Zuge der inhaltlichen Analyse aufgekommen, die für jeweils ein Bundesland von größerer Bedeutung waren. In Sachsen ist es der Begriff freiheitlich-demokratische Grundordnung (fdGO) (31 Mal) und in Nordrhein-Westfalen Mobilität (11 Mal).

4.3.2.1 Bayern

In Bayern treten neue Lehrpläne für die untersuchten Fächer zwischen 2016 und 2022 in Kraft. Diese sind kompetenzorientiert und entsprechend konstituieren *Kompetenzerwartungen* und *Inhalte zu den Kompetenzen* die Lernbereiche, nach denen die Lehrpläne gegliedert sind.

Die Lehrpläne sehen für jedes Fach ein „Fachprofil“ vor, das Lernziele für das Fach definiert. Im Fachprofil der untersuchten Fächer wird aufgezeigt, wie Verbindungen zu den anderen Fächern hergestellt und auf diese Weise auch interkulturelles Lernen gefördert werden kann. Im Fall des Erdkunde- bzw. Geographieunterrichts heißt es beispielweise:

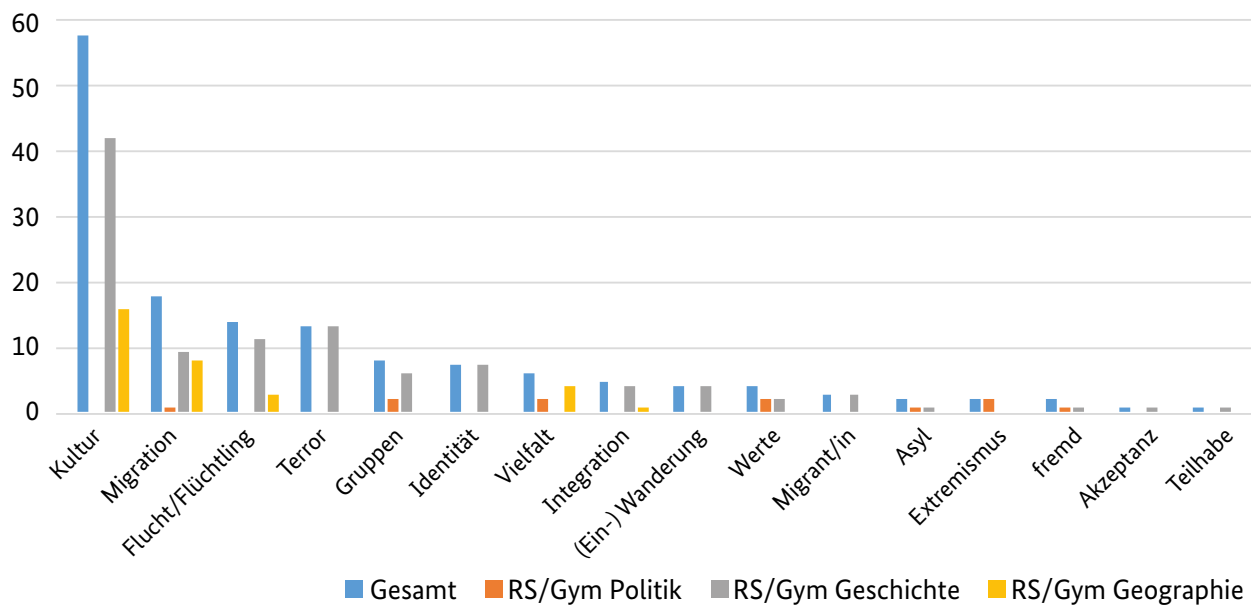
„Bei regionalen und landeskundlichen Themenfeldern sowie bei der Analyse von Kulturphänomenen lassen sich Verbindungen mit den Fächern Geschichte, Sozialkunde, Religionslehre und Ethik, aber auch mit den modernen Fremdsprachen herstellen. Gemeinsam mit diesen Fächern fördert der Geographieunterricht das interkulturelle Lernen. Mit dem Fach Wirtschaft und Recht bietet sich eine gemeinsame Behandlung wirtschaftsgeographischer Themen an“ (BY_Gym_Geo_Fachprofil_2017: 11).

Zuerst fällt die geringe Anzahl an Begriffsnennungen im Fach Sozialkunde bzw. Politik und Gesellschaft (Politik) auf (s. Abb. 7). Das liegt daran, dass Politik in Bayern (außerhalb von Schulen mit sozialwissenschaftlichem Profil) in Gymnasium und Realschule nur in der 10. Klassenstufe gelehrt wird und die Lehrpläne entsprechend kurz ausfallen. Der Begriffshäufigkeit entsprechend wird auch Geschichte mehr unterrichtet als Geographie. In den Lehrplänen des Freistaats Bayern werden Migration und Integration an vielen Stellen explizit genannt. Der Schwerpunkt liegt dabei auf dem Begriff Kultur. Das Begriffspaar Migration/Flucht folgt mit deutlichem Abstand. Neben den Begriffen Migration und Flucht spielen auch gruppenbezogene Begriffe eine große Rolle: Begriffe wie etwa ‚(DDR-/Klima-)Flüchtlinge‘, ‚Asyl-

64 Die Suchergebnisse wurden bereinigt, da manche Begriffe in anderen Kontexten oder Wortverbindungen keine sinnvolle Verknüpfung mit unserem Themenfeld aufwiesen. So wurden zum Beispiel Begriffe wie ‚Zeitrichtwerte‘, ‚Westintegration unter Adenauer‘, ‚Lernkultur‘, ‚Gruppenarbeit‘ oder ‚bewerten‘ aus der Zählung genommen.

65 Die Interviewpartnerinnen aus Sachsen sprechen diesbezüglich von einer werteorientierten Bildung.

Abb. 7: Häufigkeitsanalyse Bayern



Quelle: aktuelle Lehrplangeneration BY. Eigene Darstellung⁶⁶

bewerber', ‚Heimatvertriebene‘, ‚Migrant/Migrantin‘, ‚Spätaussiedler‘ oder ‚Gastarbeiter‘ tauchen vor allem in den bayerischen Geschichtslehrplänen auf. Die Wörter Gruppen, Identität und Vielfalt, werden noch vor Integration häufig genannt. Migration und Integration kommen häufiger in den Lehrplänen der Realschule als am Gymnasium vor. Begriffe wie Diversität/diversity, interkulturell oder auch Toleranz tauchen nicht auf. Im Vergleich zu den anderen Bundesländern taucht der Begriff Heimat in den bayerischen Lehrplänen mit 10 Nennungen häufig auf (nur in Sachsen häufiger). Die Kontexte, in denen es um Heimat geht, werden in der Inhaltsanalyse der Lehrpläne näher betrachtet.

4.3.2.2 Berlin/Brandenburg

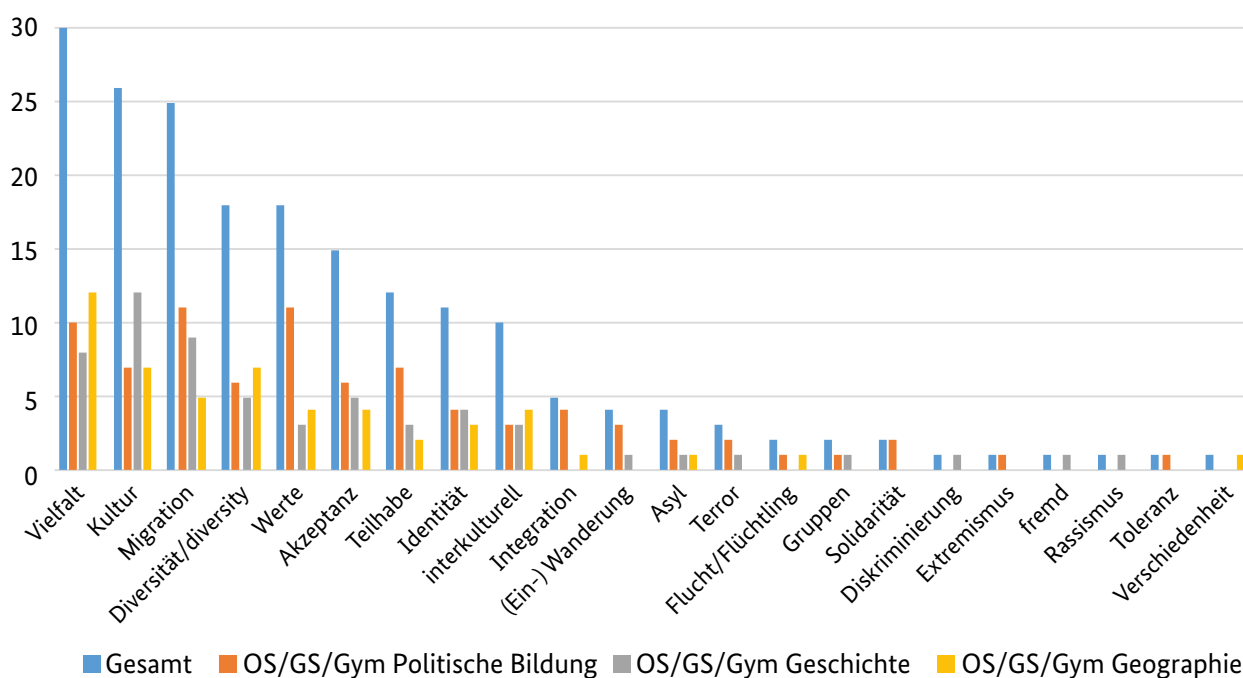
Berlin und Brandenburg befinden sich im Bildungsverbund⁶⁷ und haben seit 2017/18 gemeinsame Lehrpläne. In den Lehrplänen der Fächer Geographie, Politik und Geschichte wird in den Klassenstufen 7/8 und 9/10 jeweils ein großes Thema fächerübergreifend behandelt – alle drei Fächer unterrichten also fächerspezifische Gesichtspunkte desselben Themas. Dies ist im Ländervergleich eher ungewöhnlich. Die Lehrpläne zu jedem Themengebiet werden zunächst im Hinblick auf Zielsetzungen eingeführt und Schnittstellen zu übergreifenden Themen aufgezeigt. Wenn es im Folgenden um die Unterrichtsgestaltung geht, ist der Lehrplan in zwei Spalten unterteilt – die verbindlichen Inhalte und die möglichen Konkretisierungen, anhand derer diese Inhalte vermittelt werden können.

Insgesamt geht aus der Analyse der Lehrpläne der Länder Berlin und Brandenburg hervor, dass die Begriffe Vielfalt, Kultur, Migration und Diversität

⁶⁶ Eine tabellarische Übersicht der Diagramme findet sich für jedes Bundesland im Anhang (Kapitel 7).

⁶⁷ Zum Schuljahr 2017/2018 gab es für die Klassen 1 bis 10 in den Schulen Berlins und Brandenburgs erstmalig einen gemeinsamen Lehrplan. Dieser löste die zuvor bis einschließlich zum Schuljahr 2016/2017 gültigen Lehrpläne unter anderem auch für die Sekundarstufe I ab. Aus diesem Grund erfolgt zunächst die Häufigkeitsanalyse der gemeinsamen Lehrpläne der Länder Berlin und Brandenburg, die seit dem Schuljahr 2017/2018 gültig sind. Anschließend werden cursorisch und im Vergleich Besonderheiten aus den vorherigen Lehrplänen aufgezeigt.

Abb. 8: Häufigkeitsanalyse Berlin/Brandenburg



Quelle: aktuelle Lehrplangeneration BE/BB. Eigene Darstellung

besonders häufig genannt werden, aber auch Identität an vielen Stellen vorkommt. Diese Verteilung gleicht bezüglich der häufigen Nennung von Kultur und Migration den Befunden aus den bayerischen Lehrplänen. Im Kontrast zu Bayern geht es in den Lehrplänen der Länder Berlin und Brandenburg häufiger im Fach Politik um Migration als in den anderen beiden Fächern. Allerdings besteht ein Unterschied zu den Lehrplänen anderer Länder (außer NRW) darin, dass es in den Lehrplänen Berlin/Brandenburgs in allen Fächern mehrfach um Teilhabe geht. Die Themen Asyl, Solidarität, Diskriminierung und Rassismus tauchen dagegen nur vereinzelt auf (s. Abb. 8). Im Vergleich zu den älteren Lehrplänen der Länder Berlin und Brandenburg fällt auf, dass Asyl und Migration nun häufiger Teil der Lehrpläne sind und auch die Begriffe Diversität/diversity Einzug in die Lehrpläne erhalten. Andere Begriffe wie fremd und Toleranz kommen dagegen nur noch einmal vor. Auch weitere einschlägige Begriffe wie Anerkennung und Zugehörigkeit, aber auch Migrant/Migrantin und Menschenfeindlichkeit bleiben in den Lehrplänen Berlins und Brandenburgs unerwähnt.

In den vorherigen Lehrplänen aus Berlin, die bis zum Schuljahr 2016/17 gültig waren, liegt der Schwerpunkt noch deutlicher im Bereich Kultur.

Dagegen werden Migration kaum und Integration gar nicht genannt. Der Begriff Kultur wird insgesamt 45 Mal genannt, wobei er fachbezogen am häufigsten im Lehrplan des Faches Geschichte vorkommt. Während der Ausdruck fremd in den nun aktuellen Lehrplänen nicht mehr genannt wird, ist er im alten Lehrplan noch vielfach präsent (vor allem im Fach Geschichte). Ähnliches gilt für Toleranz. Dieser wird bis 2016/17 noch neun Mal in den Lehrplänen genannt und findet in der neuen Fassung nur noch einmal Verwendung. Der Begriff Identität wird in den älteren Lehrplänen ebenso häufig wie in den neuen verwendet. Die Begriffe Solidarität, interkulturell und Diskriminierung hingegen werden – verglichen mit den älteren Lehrplänen – weniger häufig erwähnt.

In den Brandenburger Lehrplänen bis 2016/17 zeigt sich ein ähnliches Bild wie bei den Berliner Lehrplänen im gleichen Zeitraum: Der Schwerpunkt liegt auf dem Begriff Kultur, wobei auch der Begriff interkulturell (15 Mal) auffällig oft genannt wird. Der Begriff Kultur taucht insgesamt 35 Mal auf – vor allem in Geschichte. Besonders auffällig ist der Anstieg der Nennung von Vielfalt. In den alten Lehrplänen wird der Begriff im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Vielfalt 6 Mal aufgeführt, während er in den neuen insgesamt 30 Mal und somit am häufigsten

ten fällt. Die Begriffe fremd und Identität finden mit jeweils zehn Nennungen an vielen Stellen der Lehrpläne Beachtung. Die Themen Migration (vier Nennungen) und Integration (drei Nennungen) sind dagegen selten Gegenstand der Lehrpläne, etwa gleichauf mit der Nennung des Begriffs Toleranz. Die Begriffe Flucht und Asyl werden jeweils einmal benannt.

4.3.2.3 Nordrhein-Westfalen

Die analysierten Lehrpläne aus Nordrhein-Westfalen traten seit 2019 in Kraft. Zu den Querschnittsaufgaben aller Fächer in NRW gehört die interkulturelle Bildung wie auch Menschenrechtsbildung und Werterziehung. Es gibt in den Lehrplänen Kompetenzerwartungen, die bis zum Ende der Sekundarstufe I gelten. Anders als in den übrigen Bundesländern werden die Inhaltsfelder, anhand derer die Kompetenzen erlernt werden sollen, keinen Klassenstufen zugeordnet. Zu jedem Inhaltsfeld gibt es Kompetenzen und inhaltliche Schwerpunkte, in denen aufgezeigt wird, anhand welcher Ereignisse oder Themen die Sach- und Urteilskompetenzen vermittelt werden können.

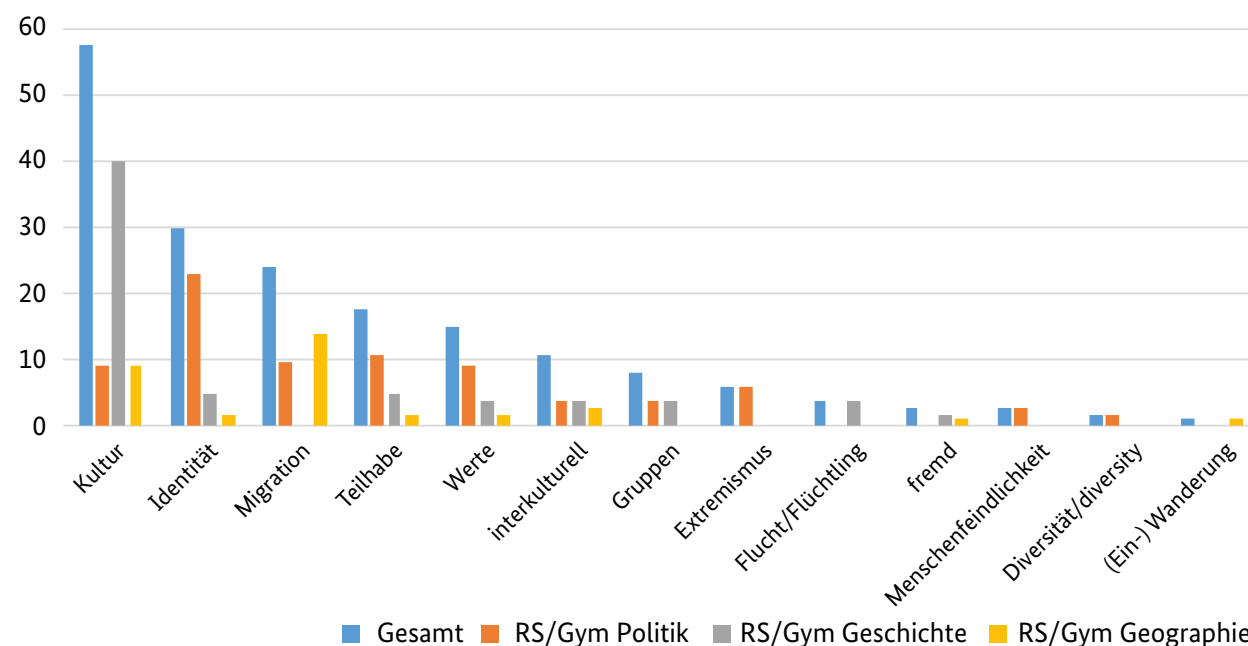
Wie auch in den übrigen Bundesländern sind in Nordrhein-Westfalen die häufigsten Begriffe einerseits Kultur, andererseits Identität und Migra-

tion. Der Begriff Integration wird nicht genannt. Auffällig ist, dass der Begriff Migration in den aktuell gültigen Lehrplänen häufiger vorkommt als in den früheren Lehrplänen. In den früheren Lehrplänen wurde der Begriff öfter in den Lehrplänen der Realschulen genannt als in denen der Gymnasien. In den aktuellen Lehrplänen hingegen wird Migration in den Gymnasien ebenso häufig wie in denen der Realschulen verwendet.

Etwas seltener als Identität wird der Begriff Migration in den Lehrplänen genannt. Mehr als in jedem anderen Bundesland geht es in den Lehrplänen um Teilhabe – insbesondere der Politikunterricht thematisiert im Kontext von gesellschaftlicher Mitgestaltung häufig Teilhabe. Auch der Begriff Identität nimmt eine wichtige Stellung in den Lehrplänen in Nordrhein-Westfalen ein. Um den Begriff interkulturell geht es an 11 Stellen der Lehrpläne (s. Abb. 9).

Die Begriffe Zugehörigkeit, Vielfalt aber auch Rassismus, Diskriminierung, Solidarität und Asyl sind in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens nicht enthalten. Dafür taucht in NRW der Begriff Mobilität in den Lehrplänen auf: Um Mobilität geht es 11 Mal. In den übrigen Bundesländern wird der Begriff gar nicht oder nur vereinzelt verwendet.

Abb. 9: Häufigkeitsanalyse Nordrhein-Westfalen



Quelle: aktuelle Lehrplangeneration NW. Eigene Darstellung

4.3.2.4 Sachsen

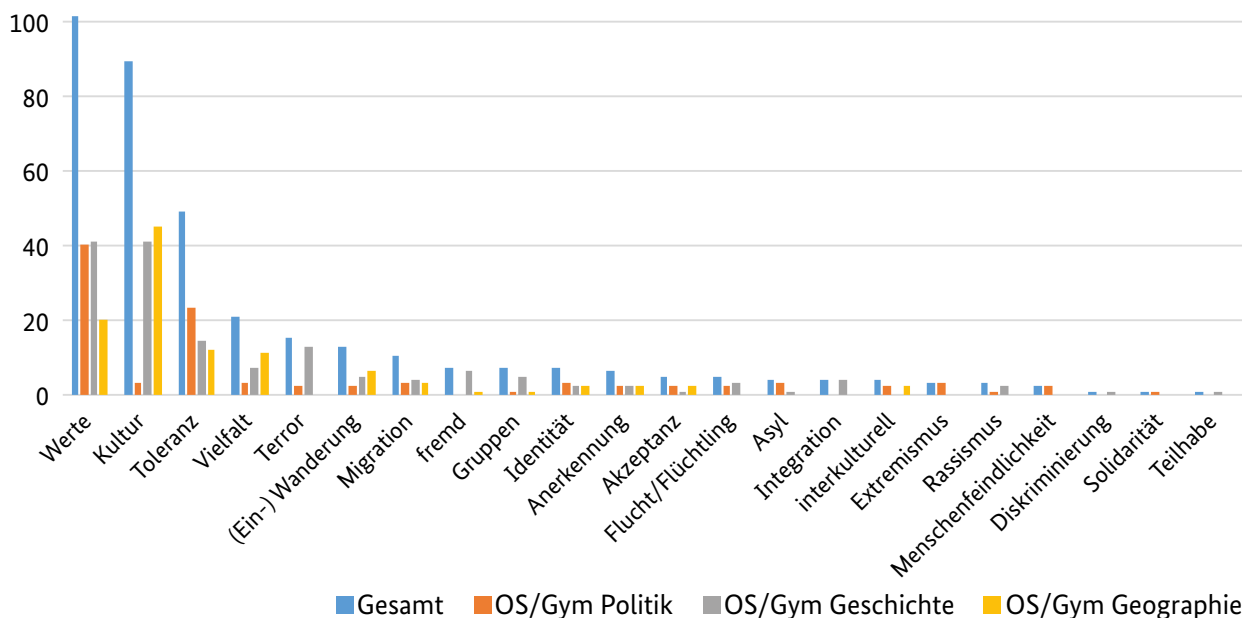
Die sächsischen Lehrpläne sind in Lernbereiche pro Jahrgangsstufe aufgeteilt. Jedes Thema wird anhand der Lernziele und Lerninhalte konkretisiert und mit Hinweisen auf Themen versehen, die im Unterricht diskutiert werden können. Die migrationsbezogenen Suchbegriffe sind am häufigsten in diesem Teil des Lehrplans zu finden. Fächerübergreifender Unterricht wird anhand einer Reihe von möglichen Themen (beispielsweise Raum und Zeit, Natur und Kultur oder auch Arbeit, Umwelt, Gerechtigkeit, Verhältnis der Generationen oder Medien) vorgeschlagen. Verbindlich ist der Unterricht im Fächerverbund (wie in Berlin/Brandenburg) aber nicht. In Sachsen gibt es in den Lehrplänen die Werteorientierung. Das heißt, dass jedes Thema nach Kompetenzen, Inhalten und Werten dargestellt wird. Dazu sagt eine Mitarbeiterin der sächsischen Landesbehörde: „[Wir haben uns] hier in Sachsen auch verpflichtet gefühlt (..) durch, Sie wissen es, unterschiedliche Vorkommnisse auch hier in der schulischen Bildung nochmal einen Schwerpunkt zu setzen. Und Werteorientierung selber ist einer der drei Pfeiler unserer Lehrpläne.

Wir haben also Wissenserwerb, Kompetenzentwicklung und Werteorientierung [...] jeder Fachlehrplan muss Werteorientierung in fachliche Ziele umsetzen. ähm und ich fand das auch damals schon in 2004 sehr progressiv, auch im Vergleich zu anderen Bundesländern“⁶⁸

Die Verbindung zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung (fdGO) wird in allen untersuchten sächsischen Lehrplänen im Vergleich zu den übrigen Ländern auffällig häufig gezogen. Anders als in den Lehrplänen der Länder Berlin, Brandenburg und NRW und Bayern ist der Begriff ständiger Referenzpunkt, im Rahmen dessen Werte entwickelt werden sollen (bspw. in SN_Gym_Ges_2004: 3). Auffällig ist auch die häufige Erwähnung von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In den sächsischen Lehrplänen werden besonders viele Bezüge zwischen globalem Norden und Süden hergestellt. Verantwortungsbewusstes Handeln der Schülerinnen und Schüler wird unter Bezugnahme auf globale Interdependenzen gefördert.

Wie erwähnt, gibt es in den Lehrplänen des Freistaats Sachsens eine auffällige Häufung des Be-

Abb. 10: Häufigkeitsanalyse Sachsen



Quelle: aktuelle Lehrplangeneration SN. Eigene Darstellung

griffs Werte. Er taucht insgesamt 101 Mal auf und damit deutlich häufiger als alle anderen Begriffe in Sachsen oder auch in den Lehrplänen der anderen Länder (s. Abb. 10). Das liegt vor allem daran, dass in jedem Themenfeld zum Abschluss ein Wertebefug hergestellt werden soll.

Doch auch weitere Begriffe in verwandten Themenfeldern wie Kultur (89 Mal), Toleranz (49 Mal) und Vielfalt (21 Mal) werden vergleichsweise häufig genannt. Dabei geht es um Werte (insbesondere im Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht), um Toleranz (im Gemeinschaftskundeunterricht) und um Kultur (im Geschichts- und Geographieunterricht), wobei im Ländervergleich die Begriffe Werte und Toleranz eine besonders hervorgehobene Stellung einnehmen. Diversität/*diversity* wird dagegen in keinem der Lehrpläne erwähnt. Neben dem Schwerpunkt auf Werte und Kultur werden auch die Themen Migration, (Ein-)Wanderung und Integration an vielen Stellen der Lehrpläne behandelt. Das Themenfeld Flucht und Asyl wird an fünf bzw. vier Stellen behandelt. Der Begriff Terror reiht sich in der Zählung zwischen den Begriffen Vielfalt und Migration ein. Ebenfalls auffällig ist, dass der Begriff Heimat, der nicht von Beginn an in der Analyse integriert war, mit 81 Nennungen nicht nur häufig, sondern auch besonders oft (60 Mal) in Lehrplänen (Geschichte und Geographie) der Oberschule vorkommt.

Insgesamt zeigt sich, dass in den sächsischen Lehrplänen im Vergleich zu den anderen Bundesländern sehr viele der einschlägigen Begriffe vereinzelt genannt werden, so auch die Begriffe Akzeptanz, Anerkennung, Rassismus, Diskriminierung und Menschenfeindlichkeit bis hin zu Solidarität.

Zusammenfassung: Wortfeldprofil der Länder

In allen untersuchten Ländern nimmt der Begriff Kultur eine besondere Stellung innerhalb der Lehrpläne ein. In der jeweiligen Schwerpunktsetzung unterscheiden sich die Länder aber deutlich voneinander. Während Bayern einen Schwerpunkt neben Migration auf Personengruppen legt (‚Flüchtlinge‘, ‚Asylbewerber‘, ‚Heimatvertriebene‘, ‚Gastarbeiter‘), betonen Berlin und Brandenburg in der gemeinsamen Gestaltung der Lehrpläne die *Akzeptanz von Vielfalt (Diversität)*. Die Lehrpläne in NRW zeichnen sich besonders durch den hohen Stellenwert von Teilhabe, Migration und Identität aus, während gleiches in Sachsen für die Begriffe Toleranz und vor allem Werte gilt.

Die Länder Berlin/Brandenburg sowie Sachsen haben mit jeweils 22 Begriffen die meisten Begriffe des Wortfeldes um Migration und Integration in den Lehrplänen aufgeführt.

4.3.3 Inhaltsanalyse der Lehrpläne

Die inhaltliche Analyse der Lehrpläne zeigt, an welchen Stellen Migration, Vielfalt und Integration in den Lehrplänen der untersuchten Länder behandelt werden, wo sich Anknüpfungspunkte zur Thematik finden lassen, und wo die Themensetzung der Lehrpläne die Themen Migration, Vielfalt und Integration ausschließt. Denn die Lehrpläne entfalten ihre sinnstiftende Funktion in der expliziten Erörterung von Themen, wie auch durch das Auslassen von Themen.

Das Begriffsfeld wurde für die inhaltliche Analyse dann weiter unterschieden zwischen Begriffen, die im engeren Begriffsfeld von Migration oder Integration liegen und deren Erwähnung immer mit migrationsbezogenen Themen verknüpft ist, und solchen Begriffen, die eher im erweiterten Begriffsfeld um Migration und Inte-

gration liegen und deswegen zwar häufig in Zusammenhang mit migrations- oder integrationsbezogenen Themen verwendet werden, aber mitunter auch in anderen Kontexten vorkommen oder nur peripher mit den Themen Migration/Integration zusammenhängen (s. Abb. 11). Während beispielsweise der Begriff 'Flucht' unmittelbar auf das Thema 'Migration' schließen lässt, ist dies etwa beim Begriff 'Kultur' nicht notwendigerweise der Fall.

Die Inhalte der Lehrpläne wurden danach untersucht, in welchen Kontexten die Lehrpläne vorgesehen Migration und Integration im Unterricht einzubringen. Die Ergebnisse werden nach Fach, für jedes Bundesland und die einzelnen Klassenstufen vorgestellt. Zum Abschluss jedes Fachs werden auch Anknüpfungspunkte aufgezeigt, wo Lehrkräfte den Migrationsbezug in Themenfeldern herstellen können.

Abb. 11: Übersicht der einschlägigen Begriffe des engen und weiten Themenfelds um Migration und Integration

Enges Themenfeld Migration bzw. Integration	Weites Themenfeld um Migration bzw. Integration	
Migration	Verschiedenheit	Kultur
Migrant / Migrantin	Diskriminierung	Eigen
Integration	Menschenfeindlichkeit	Fremd
(Ein-) Wanderung	Rassismus	Gruppen
Nomadismus	Anerkennung	Terror
Flucht	Akzeptanz	Extremismus
Asyl	Anpassung	Identität
Interkulturell	Teilhabe	Solidarität
Diversität/ <i>diversity</i>	Verstädterung/Urbanisierung	Toleranz
Vielfalt	Landflucht	(Post-) Kolonialismus
	Werte	

Quelle: Lehrpläne (Gym; RS/OS/GS) der Fächer Geographie, Geschichte und Politik der Klassenstufen 7-10 aus BY, BE, BB, NW und SN.
Eigene Darstellung

4.3.3.1 Geographie

Bayern

Geographie wird in Bayern am Gymnasium in den Jahrgangsstufen sieben, acht und zehn – in der Realschule von Klasse sieben bis neun unterrichtet. Mit der neuen Lehrplangeneration 2020/21 gibt es keinen Geographieunterricht in Klasse 8 in bayerischen Gymnasien mehr. Nur noch in den Klassenstufen 5,7,10,11 und 12.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

In der **siebten Klasse** sieht der gymnasiale Lehrplan im Geographieunterricht den Schwerpunkt *Europa* vor. Europa wird als gemeinsamer Bezugsrahmen eingeführt, in dem es um „Einheit und Vielfalt“ (BY_Gym_Geo_2019: 1) beispielsweise in Bezug auf die Landessprachen und Minderheiten geht. Die Schülerinnen und Schüler sollen die „*Kultur und Lebensweisen in europäischen Ländern [analysieren], um die Bereitschaft zu entwickeln, sich für Integration in Deutschland einzusetzen.*“ (ebd.: 2) Mit Blick auf Europa in der Welt schlägt der Lehrplan vor, über Migration in und nach Europa zu sprechen und dabei die wirtschaftlichen und sozialen Folgen für die Herkunfts- und Zielgebiete in den Blick zu nehmen.

Der Lernbereich 4 der siebten Klasse fokussiert auf ländliche Regionen Europas (vgl. ebd.: 3f.). Periphere ländliche Räume sollen u.a. danach untersucht werden, inwiefern Disparitäten zu anderen Regionen Europas bestehen und was die Ursachen für diese Disparitäten sind. In diesem Zusammenhang wird im Lehrplan auch das Thema „Arbeitsmigration in und nach Europa: wirtschaftliche und soziale Folgen für Herkunfts- und Zielgebiet“ (ebd.: 4) eingebracht. Dies stellt im Ländervergleich eine Besonderheit dar. Denn Arbeitsmigration wird in den Lehrplänen der übrigen Länder nicht explizit aufgeführt.

Auch im Lernbereich 5 *Metropolen und Verdichtungsräume* in Europa wird auf die Arbeitsmigration in Europa verwiesen. Dass Verstädterung auch mit einer Verschiebung der Arbeitsplätze in die Metropolen einhergeht, taucht zwar auch in anderen Lehrplänen auf, zumeist jedoch ohne wörtlichen Bezug auf Migrationsbewegungen.

Im Themenfeld *Regionaler Rückblick und globale Erweiterung* regt der Lehrplan der **achten Klasse** dazu an, über weltweite Verflechtungen zu unterrichten: „*Lupe in den Heimatraum: z. B. (...) Spuren fremder Kulturen im Heimatraum (...), Fenster in die Welt: z.B. (...) globale Flüchtlingsbewegungen, weltweiter Einfluss von Religionen*“ (BY_Gym_Geo_8_2004: 2). In diesem Kapitel werden auf der einen Seite explizit Flucht und globale Disparitäten als Fluchtursache

Abb. 12: Häufigste Begriffe in den Geographielehrplänen



Quelle: aktuelle Lehrplangenerationen des Fachs Geographie der Klassenstufen 7-10 aus BY, BE, BB, NW, SN. Eigene Darstellung

im Lehrplan aufgeführt, auf der anderen Seite regen die Lehrpläne an, zu untersuchen, wie die Einflüsse „anderer Kulturen“ Bayern prägen und vor Ort in Bayern praktiziert werden.

Ebenfalls geht es u.a. um die tropischen und subtropischen Regionen, wobei das Thema Nomadismus Erwähnung findet, wenn es um Landnutzung und ihre sozialen sowie ökologischen Folgen geht. Nomadismus wird mit Wassermangel und die Aufgabe des nomadischen Lebens mit der Etablierung von Bewässerungslandwirtschaft in Zusammenhang gesetzt. Der Übergang zu humangeographischen Fragestellungen ist dabei fließend.

„Am Beispiel der Trockenräume des Orients wird den Schülern die besondere ökologische Sensibilität von arid-subtropischen Ökosystemen bewusst. Darüber hinaus erfahren sie, in welcher Weise sich dieser heute vorwiegend durch den Islam geprägte Kulturraum zu einem Spannungsraum der Weltpolitik entwickelt hat“ (ebd.: 1) Unter dem Stichpunkt „Spannungsraum der Weltpolitik: ethnische, religiöse, politische oder wirtschaftliche Konflikte“ wird wiederum auf die „Migrationsproblematik“ (ebd.: 2) verwiesen.

In der Realschule geht es in dieser Klassenstufe u.a. um die Einflüsse europäischer Besiedlung auf Sprache und Städte des amerikanischen Kontinents (vgl. BY_RS_Geo_8_2020: 2). Das Wort Kolonialismus wird nicht gebraucht. Im Themenfeld *Amerika* geht es auch um die Konstruktion von Grenzen, wobei innere (bspw. *gated Communities*) wie äußere Grenzen (bspw. zwischen den USA und Mexiko) thematisiert werden (ebd.: 3f.).

In der **neunten Klasse** der Realschule geht es im Themenbereich *Deutschland und seine Einbindung in die Welt* u.a. um Migration. Im Kontext der Bevölkerungsentwicklung werden Ursachen und Folgen der Migration neben Themen wie Altersstrukturen und der Bevölkerungszusammensetzung im Lehrplan aufgeführt (vgl. BY_RS_2008: 440). Im globalen Kontext sollen auch „Flüchtlingsströme“ (ebd.) thematisiert werden. Ab 2021/22 gilt für Klasse 9 ein neuer Lehrplan. Darin werden Hunger und Migration miteinander in Kontext gebracht (vgl. BY_RS_Geo_9_2021: 3). Ferner gibt es eine Unterrichtseinheit zur Bevölkerung und Bevölkerungspolitik Deutschlands. Dabei sollen verschiedene Migrationsarten unterschieden werden und der Einfluss von Migration auf Bevölkerungsverteilung besprochen werden (vgl. ebd.: 5).

Wenn es in der **zehnten Klasse** des Gymnasiums um den Pazifikraum geht, soll in Bezug auf Australien u.a. auf das Thema Migration eingegangen werden – nur hier taucht der Begriff in dieser Klassenstufe wörtlich auf. Im Themengebiet Russland stehen dahingegen die Binnenwanderungen im Vordergrund (vgl. BY_Gym_Geo_10_2004: 2). Ab Schuljahr 2022/23 gilt in der zehnten Klasse ein neuer Lehrplan. In diesem Lehrplan wird Migration explizit genannt, und es gibt darüber hinaus Anknüpfungspunkte, bei denen eine Thematisierung von Migration naheliegt. So bringt der Lernbereich Leben in einer Welt die Situation Geflüchteter in Deutschland als Themenvorschlag ein (vgl. BY_Gym_Geo_10_2022: 2). Im Lernbereich 4: *Klima im Wandel* werden ‚Klimaflüchtlinge‘ als Thema genannt (vgl. ebd.: 3). Der künftige bayerische Lehrplan ist damit der einzige der untersuchten Lehrpläne, der Klimaflucht als Unterrichtsthema einbringt. Im Themenbereich 5: *Traditionsreicher Kulturraum im Spannungsfeld aktueller Geopolitik – Nordafrika, Naher und Mittlerer Osten* geht es um Nomadismus, aber auch um Ursachen und Folgen von Migration aus und für die Region (vgl. ebd.: 4). Mit Blick auf Lateinamerika werden Megacities und soziale Folgen (vgl. ebd.: 6), die aus Wanderungsbewegungen vom Land in die Stadt entstehen, behandelt. Im überarbeiteten Geographielehrplan der zehnten Klasse gibt es demzufolge in mehreren Themenbereichen Nennungen von einschlägigen Begriffen, um über weltweite und regionale Migrationsbewegungen zu sprechen.

[Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik](#)

In der **achten Klasse** geht es im Inhaltsfeld *Afrika südlich der Sahara* auch um die kolonialen Einflüsse auf diese Region. Hier können aus historischer Perspektive die europäischen Eroberungszüge als spezifische Form der Migration eingebracht werden (vgl. BY_Gym_Geo_8_2004: 2). Die gleichen Anknüpfungspunkte bieten sich im darauffolgenden Themenfeld zu Mittel- und Südamerika und den karibischen Inseln. Darüber hinaus geht es im Lehrplan mit Blick auf Afrika auch um die Desertifikation der Sahelzone, die das Leben in dieser Region zunehmend erschwert. Hier werden die Folgen der Desertifikation erörtert, zu denen auch die Landflucht der dort ansässigen Bevölkerung gehört. Im Fall Lateinamerikas spielen auch migrationsverwandte Themen wie Metropolisierung und damit auch Landflucht eine Rolle.

In der **zehnten Klassenstufe** geht es um das Leben in verschiedenen Weltregionen. Das erste Themengebiet der zehnten Klasse umfasst die Wirtschaftsmächte Indien und China. Der Lehrplan sieht vor, dass mit diesem geographischen Fokus unter anderem „Bevölkerungsprobleme: Bevölkerungsverteilung, Bevölkerungswachstum, Wanderungen, Bevölkerungspolitik“ und „Gesellschaften im Umbruch: kolonialzeitliche, soziokulturelle, ökonomische und politische Einflüsse (...)“ (BY_Gym_Geo_10_2004: 1) im Unterricht eingebracht werden. Mit dem Wanderungsbegriff ist freilich auch Migration impliziert. Mögliche inhaltliche Schwerpunkte liegen auf der Binnenmigration und dem Zusammenhang zwischen Wanderung und Arbeitsplätzen, die damit einhergehende Metropolisierung und Dynamiken von Süd-Süd Migrationen.

Einige der Lernbereiche in den bayerischen Lehrplänen für Geographie schließen mit dem Unterthema *Regionaler Bezug und globale Erweiterung* ab. Eine solche Einordnung jedes Themenfeldes ermöglicht es, Interdependenzen zu thematisieren und danach zu fragen, welche Rolle das jeweilige Thema als Ursache auf oder Auswirkung von Wanderungsbewegungen spielt und wie es das Leben von Menschen vor Ort und global beeinflusst.

Zwischenfazit

Die bayerischen Lehrpläne für Geographie thematisieren Migration und Integration im Ländervergleich am häufigsten. In verschiedenen Kontexten werden migrationsrelevante Inhalte in benachbarte Themenfelder eingebracht. Besonders hervorzuheben ist auch, dass ein migrationsbezogenes Phänomen zur Sprache kommen, das sonst kaum erwähnt wird: Klimaflucht sowie innereuropäische Disparitäten, die zu wirtschaftlich motivierter Migration führen. Der bayerische Lehrplan für die siebte Klasse sieht vor, ländliche Gegenden Europas und die Auswirkung der Disparitäten zwischen diesen Gegenden und urbanen Zentren in Europa mit Migrationsbewegungen zusammenzudenken. Damit wird eine der zentralen gegenwärtigen Migrationsbewegungen nach Deutschland im Lehrplan abgebildet.

Wie in den anderen Lehrplänen Bayerns auch, wird im Geographieunterricht im Themenfeld *Regionaler Rückblick und globale Erweiterung* über die bayerische Heimat gesprochen. Die Schülerinnen und Schüler sollen gemäß dem Lehrplan fremde Einflüsse auf die Kultur in ihrer „Heimat“ ausmachen.

Die Gegenüberstellung „fremder Kulturen“ und „Heimat“ könnte auf ein Verständnis von Kultur und Identität hindeuten, das zwar wechselseitige Beeinflussung anerkennt, aber auch die klare Unterscheidung betont was als genuine deutsche bzw. bayerische Kultur gilt und was exogen ist und damit letztlich nicht Teil der „eigenen Kultur“.

Berlin/Brandenburg

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

In Berlin/Brandenburg soll das Thema *Migration und Bevölkerung* im Doppeljahrgang **siebte und achte Klasse** im Fächerverbund in Geografie, Geschichte und politischer Bildung unterrichtet werden. Im Fach Geografie geht es dabei vor allem um den Zusammenhang zwischen Migration und Demographie sowie um Landflucht bzw. die Urbanisierung als Motor für Migrationen (vgl. BE/BB_Geo_2017: 24). Bei diesen zwei Themengebieten bietet es sich an, sowohl über Süd-Nord als auch über Süd-Süd Migration zu sprechen. Der Fokus bezüglich des Nexus Migration-Demographie liegt dabei auf der alternden Bevölkerung, also primär den Industriestaaten. Im Themengebiet *Migration und Bevölkerung* werden sowohl der Begriff *interkulturelle Bildung* als auch *diversity* benutzt (vgl. ebd.). Die Verwendung des Begriffs *diversity* hebt sich von den Lehrplänen der übrigen Länder ab, in denen dieses Konzept keine Verwendung findet. Im Ländervergleich einzigartig ist auch, dass ein eigener Unterrichtsblock zum Thema Migration für alle drei untersuchten Fächer im Lehrplan vorgesehen ist.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Das Thema *Europa in der Welt*, das sich in **der neunten und zehnten Klasse** im Lehrplan findet, wirft einen – im Vergleich zu den anderen Bundesländern – ungewohnten Blick auf Europa: Es geht um die „Konstruiertheit von Räumen“ und den Zusammenhang dieser zur „europäischen Identität“ (BE/BB_Geo_2017: 29). Anhand von Raumkonzepten und ihrem historischen Wandel soll kulturelle Vielfalt untersucht werden. Darüber hinaus geht es in diesem Themenfeld wie in den anderen untersuchten Ländern auch um die europäische Idee und die Auswirkungen der EU im Alltag der Schülerinnen und Schüler.

Daneben bieten sich weitere Stellen an, den Bezug zu Migration herzustellen: Im fächerverbindenden Themengebiet Armut und Reichtum (auch **siebte** und **achte Klasse**) (vgl. ebd.: 26) werden als Themen Ursachen und Folgen von Armut sowie Wege aus der Armut genannt. Hier kann ein Bezug zu Migration als Antwort und Lösungsweg aus der Armut, aber auch als Umverteilungsmechanismus (Rücküberweisungen/*remittances*, *brain drain/brain gain*, etc.) hergestellt werden.

In der **neunten** und **zehnten Klasse** soll es u.a. um Klimaschutz als Beispiel für einen internationalen Konflikt gehen. Hier sieht der Lehrplan auch die Mobilitätsbildung vor. Obwohl der Mobilitätsbegriff verwendet wird, werden klimabedingte Migration oder Flucht nicht wörtlich behandelt. Im Thema *Wirtschaftliche Verflechtungen und Globalisierung* (vgl. ebd.: 28) geht es an keiner Stelle explizit um Migration als Ursache und/oder Folge der Globalisierung. Wenn es um Dimensionen der Globalisierung geht, liegt es aber nahe, dass Migration als soziale und kulturelle Dimension der Globalisierung angesprochen wird.

Im Berliner Geografielehrplan bis 2017 gibt es keine direkten Bezüge zur Migrationsthematik, vereinzelt geht es aber um Verstädterung (*Asien*) und Nomadismus (*Leben in Trockenräumen*) (vgl. BE_Geo_2006: 21, 24). Der bis 2017 gültige Lehrplan aus Brandenburg verweist auf den ersten Seiten zum fächerübergreifenden Unterricht auf die Themen Migration und Integration (vgl. BB_Geo_2008: 9). Im fachspezifischen Teil der Unterrichtsgestaltung verweist er – analog zum Berliner Lehrplan – auf Verstädterung und Nomadismus.

Zwischenfazit

Die Umsetzung des Themas Migration in Form eines eigenen Moduls für den Geografieunterricht unterstreicht die Bedeutung des Themas für den Lehrplan. Während alle anderen Lehrpläne eher die Verknüpfungen zur Migrationsthematik in anderen Inhaltsfeldern aufzeigen, zeichnen sich die Lehrpläne Berlins/Brandenburgs darin aus, Migration in ihrer Vielfalt an Ursachen und Auswirkungen darzustellen.

Nordrhein-Westfalen

Der Erdkundeunterricht beider untersuchter Schulformen hat laut der Präambel zum Ziel, „Grundlage für das Wahrnehmen eigener Lebenschancen sowie für eine reflektierte Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten“ (NW_RS_Geo_2020: 7) zu sein. Migration wird als Chance und Herausforderung mit anderen globalen Themen wie Klimawandel, Verstädterung, Bevölkerungsentwicklungen und dem Ausgleich von Disparitäten genannt. Die genannten globalen Probleme zu lösen, soll im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung erfolgen (vgl. ebd.: 8). „Interkulturelle Kompetenzen“ sind als allgemeiner Bildungs- und Erziehungsauftrag festgelegt.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Migration wird im Inhaltsfeld *Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung* behandelt.⁶⁹ Es geht hierbei um ökonomische, ökologische und gesellschaftliche Ursachen und Folgen von Migration – darunter auch um Push- und Pull-Faktoren, die Migration bedingen. Sowohl gesellschaftlich als auch wirtschaftlich bedingte Migrationsbewegungen sollen hier betrachtet werden. Ferner sollen die Schülerinnen und Schüler befähigt werden, über die Auswirkungen von Migration auf die Herkunfts- und die Zielregion sowie über die Auswirkungen staatlicher Politiken zur Steuerung von Bevölkerungswachstum zu urteilen (vgl. NW_Gym_Geo_2019: 30; NW_RS_Geo_2020: 28).⁷⁰

Im Inhaltsfeld 7: *Innerstaatliche und globale Disparitäten* geht es in einem Unterpunkt um Migration. Dort wird vorgesehen, die „Wechselwirkungen zwischen Tragfähigkeit, Ernährungssicherung und Migration“ (NW_Gym_Geo_2019: 29; NW_RS_Geo_2020: 27) zu thematisieren.

69 Weil die Inhaltsfelder in NRW keinen Klassenstufen zugeordnet sind, fehlt diese Angabe in den jeweiligen Abschnitten.

70 Die Erdkunde-Lehrpläne in NRW ähneln sich, sodass in der Ergebnispräsentation weitestgehend auf beide Schulformen gleichermaßen verwiesen werden kann.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Das Thema Verstädterung wird mit Mobilität und Digitalisierung in Zusammenhang gebracht (NW_Gym_Geo_2019: 31f.). Im Lehrplan geht es um die „Raumwirksamkeit von Digitalisierung“ (ebd.: 32). Er regt an, über „Standortfaktoren digitaler Infrastruktur, den Onlinehandel, die Verlagerung von Arbeitsplätzen, digital vernetzte Güter- und Personenverkehre“ und über „Veränderung von Pendlerströmen“ (ebd.: 32; NW_RS_Geo_2020: 30) zu unterrichten. Bei all diesen Themen liegt es nahe, sie auch unter dem Gesichtspunkt der (Arbeits-) Migration zu betrachten und dabei auch zu erörtern, inwiefern die Digitalisierung Zentrum und Peripherie (im städtischen Kontext und in der globalen Wirtschaft) neu strukturiert und damit auch die Attraktivität von Migrationszielen verändert. Mögliche Vertiefungen beinhalten entsprechende Themen wie die weltweite Arbeitsteilung und sich verändernde Standortgefüge.

Im Geographielehrplan, der bis 2019 gültig war, gibt es das Inhaltsfeld 7 *Wachstum und Verteilung der Weltbevölkerung als globales Problem*, in dem es wörtlich um Migration geht. Neben Aspekten der Altersstruktur und Verstädterung sieht der Lehrplan vor, „räumliche Auswirkungen politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in Herkunfts- und Zielgebieten“ zu behandeln (NW_Gym_Geo_2007: 31). Ansonsten finden sich keine Verweise auf migrations- oder integrationsbezogene Themen.

Zwischenfazit

In den Lehrplänen des Faches Erdkunde an Gymnasien und den Realschulen Nordrhein-Westfalens fällt auf, dass der Begriff Mobilität fast so oft wie der Begriff Migration vorkommt. Dabei wird Mobilität vor allem in den Kontexten bevorzugt, in denen es um Modernisierungsprozesse (wie die Digitalisierung) geht oder auch um Phänomene wie Verstädterung oder innereuropäische Binnenmigration. Im Ländervergleich einzigartig ist, dass im Themenfeld Digitalisierung auch die Auswirkungen der Digitalisierung auf Mobilität von Menschen angesprochen werden. Die Themen Digitalisierung und Globalisierung werden in diesem Lehrplan eingehend und in verschiedenen Hinsichten behandelt.

Sachsen

Der Geographielehrplan in Sachsen thematisiert ab der siebten Klasse pro Klassenstufe eine Weltregion. Es gibt daher stets einen geographischen Fokus, anhand dessen geologische, klimatische und soziale Spezifika im Unterricht behandelt werden sollen.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Der Lehrplan für den Geographieunterricht an sächsischen Gymnasien hat kaum direkte Bezüge zur Migrationsthematik. Einzig in der **siebten Klasse** gibt es große Lernbereiche zum Kontinent *Afrika* in denen, neben den geologischen Gegebenheiten, dem Vorkommen von Ressourcen und den klimatischen Zonen, auch wirtschaftliche und soziale Themen aufgelistet werden. Es geht im Lehrplan um einseitige Exportstrukturen und Konflikte, aber auch um Migration und Integration in verschiedenen Gesellschaften (vgl. SN_Gym_Geo_2019: 17). So regt der Lehrplan beim Thema Südafrika an, das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher ethnischer Gruppen im Unterricht zu behandeln und in der Übersicht über Afrika die koloniale Vergangenheit ebenso wie aktuelle Migration zu besprechen (vgl. SN_Gym_Geo_2019: 16 ff.).

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Es gibt außer dem oben erwähnten Themenkomplex keine impliziten Bezüge zur Migrationsthematik in den Klassenstufen sieben bis zehn, jedoch einige Anknüpfungspunkte, an denen Migration und Integration mit den Themen des Lehrplans in Beziehung gesetzt werden kann.

In der **achten Klasse** liegt der Fokus auf Asien. Im Unterrichtsschwerpunkt zu China geht es vor allem um Bevölkerungspolitik und soziale und ökologische Auswirkungen der chinesischen Wirtschaft (vgl. SN_Gym_Geo_2019: 21). Hier ist es vorstellbar, dass Binnenmigration und Arbeitsmigration in der Umsetzung der Lehrpläne zur Sprache kommen.

In der **neunten Klassenstufe** geht es um Nord- und Südamerika. Hier werden keine Bezüge zu den Migrationsbewegungen zwischen den Kontinenten gemacht. Einzig die Verstädterung Lateinamerikas wird hier angesprochen (vgl. ebd.: 24).

In der **zehnten Klasse** geht es u.a. um *Europa im Wandel*. In diesem Kontext zeigen sich vor allem bei der Besprechung der staatlichen und wirtschaftlichen Entwicklung ehemaliger sozialistischer Länder Möglichkeiten, über Grenzkonstruktionen und sich verändernde Zugehörigkeitsformen zu sprechen. Als Beispiel wird in diesem Zusammenhang Russland genannt. In der Oberstufe derselben Klassenstufe soll laut Lehrplan „Heimatverbundenheit“ vermittelt werden, aber auch im Kontext der „Welt als globales Dorf“ über Migrationsbewegungen gesprochen werden (SN_OS_Geo_2019: 26).

Der Geographielehrplan, der bis 2019 gültig war, sah in der elften Klasse eine Wahlpflichtunterrichtseinheit zum Thema *Internationale Wanderungen* vor. Im Lernbereich 4 der siebten Klassenstufe Afrika südlich der Sahara wird Migration wörtlich als Beispiel, neben Konflikten, Bürgerkriegen und einseitigen Exportstrukturen erwähnt, anhand dessen wirtschaftliche und soziale Probleme im Unterricht eingebracht werden können (vgl. SN_Gym_Geo_2004: 18). Um Kolonialismus geht es nur bezüglich seines Einflusses auf Grenzziehungen in Afrika (vgl. ebd.: 17). Darüber hinaus wird Nomadismus als Thema eingeführt. Auch der Lernbereich 3 *Wirtschaftsraum Sachsen* der Klassenstufe 10 erwähnt Zuwanderung als eine Dimension, um über Alterspyramiden zu sprechen (vgl. ebd.: 28 f.).

Zwischenfazit

Im Geographieunterricht in Sachsen gibt es seit 2019 in den untersuchten Klassenstufen kaum Bezüge zu Migration und zu integrationsbezogenen Themen. Einzig in der siebten Klasse wird Migration wörtlich im Lehrplan erwähnt. Ein Blick in die Lehrpläne der Oberstufe zeigt aber, dass Migration zu den zentralen Themen der elften Klasse (sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs) gehört. Im Lehrplan der Oberstufe geht es an mehreren Stellen um kulturelle Vielfalt, allerdings nicht bezogen auf Deutschland (vgl. etwa SN_OS_Geo_2019: 16).

Zusammenfassung:

Migration und Integration im Geographieunterricht

In den Geographielehrplänen der Untersuchungsländer wird Migration in allen Ländern besonders häufig im Zusammenhang mit Verstädterung, globalen Disparitäten und Bevölkerungswachstum thematisiert. Im Geographieunterricht wird über Ursachen und Folgen von Migrationsbewegungen gesprochen sowie über spezifische Migrationskonstellationen von Süd-Süd-Migrationen wie Binnenmigration und Landflucht. In zwei Lehrplänen, Berlin/Brandenburg und Sachsen, werden Grenzziehungen und sich verändernde Grenzen explizit thematisiert. In NRW wird Mobilität mit Prozessen der Digitalisierung in Zusammenhang gebracht. In Bayern gibt es Module, die den Begriff ‚Heimat‘ ins Zentrum rücken.

Während die bayerischen Lehrpläne die meisten Nennungen von einschlägigen Begriffen zur Migrations- und Integrationsthematik aufweisen, haben die Länder Berlin/Brandenburg eine umfangreiche Unterrichtseinheit zum Thema Migration und Bevölkerung. In den sächsischen Geographielehrplänen und jenen aus Nordrhein-Westfalen gibt es deutlich weniger Bezüge zu den untersuchten Themen.

4.3.3.2 Geschichte

Bayern

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Im aktuellen bayrischen Geschichtslehrplan geht es an einer Lehrstelle direkt um Migration, allerdings nur in einem Wahlpflichtthema: Als fächerübergreifendes Unterrichtsthema mit Sozialkunde können die Schulen in der **zehnten Klasse** unter vier Themen wählen, eines davon heißt „Migration in Bayern: z. B. Migrationsbewegungen verschiedener Gruppen im historischen Kontext (z. B. Flüchtlinge und Vertriebene, ‚Gastarbeiter‘; Russlanddeutsche; Asylsuchende), Erfolge und Probleme der Integration in verschiedenen Bereichen“ (BY_Gym_Ges_10_2004: 2). In etwa drei Unterrichtsstunden können die Lehrkräfte hier historische, politische und soziale Kontexte der Migrationsbewegungen nach Bayern und die Integration in die bayerische Gesellschaft besprechen. Der Lehrplan für die zehnte Klasse in Geschichte, der 2022 in Kraft tritt, beginnt mit dem Themengebiet *Das geteilte Deutschland und die Wiedervereinigung*.

Der Lehrplan sieht vor, dass die Schülerinnen und Schüler über die gesellschaftlichen und politischen Systeme der beiden deutschen Staaten wie auch über die Flucht- und Migration in die Bundesrepublik unterrichtet werden: „[Schülerinnen und Schüler] erfassen die Bedeutung von Heimatvertriebenen, DDR-Flüchtlingen und ‚Gastarbeitern‘ für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung der Bundesrepublik bis Ende der 1960er Jahre“ (BY_Gym_Ges_10_2022: 1). Auch die sozialen und kulturellen Auswirkungen der Einwanderung der ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter‘ finden in diesem Lehrplan Platz und bieten so die Möglichkeit, über eine der (zahlenmäßig) bedeutendsten Wanderungsbewegungen der deutschen Geschichte zu sprechen (vgl. ebd.: 1f.). Das Thema des Wahlbereichs „Migration in Bayern“ aus dem bisher gültigen Lehrplan wird ab dem Schuljahr 2022/23 in ein reguläres Modul überführt (ebd.).

Im Lehrplan der Realschule (Klasse 9, bilingualer Teil) wird im Kontext der Industrialisierung das Wort „immigration“ in einem sozioökonomischen Zusammenhang als Stichwort unter „Ways out of misery“ angeführt (vgl. BY_RS_

Abb. 13: Häufigste Begriffe in Geschichtslehrplänen



2008: 438). Erst ab 2022/23 nimmt die Thematisierung von Migration in der zehnten Klasse in der Realschule einen größeren Raum ein. Hier wird zusätzlich der Lernbereich: *Migration in der Geschichte* eingeführt (vgl. BY_RS_Ges_10_2022: 6). Die Schülerinnen und Schüler sollen erkennen, dass „Migration ein sich durch die Jahrhunderte ziehendes Phänomen ist, das unterschiedliche Gruppen, Schichten und Ethnien erfasst“ (ebd.: 7) Dabei sollen die Emigration von Deutschen, ebenso wie historische Immigrationsbewegungen nach Deutschland („Flucht und Vertreibung“, „Gastarbeiter“, „Arbeitsmigranten“ (ebd.: 7) etc.) Gegenstand des Unterrichts sein. Auch die gegenwärtige Situation von Migranten in Deutschland ist Thema – „Deutschland als Einwanderungsland“ (ebd.).

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Neben der direkten Erwähnung der Migrations-thematik gibt es diverse Themengebiete, in denen es im weiteren Sinne um migrationsbezogene Themen geht. In der **siebten Klasse** besprechen die Schülerinnen und Schüler die Kolonialgeschichte Europas und damit auch verschiedene Aspekte von Migrationsbewegungen. Thema sind: „*Motive und Folgen der Entdeckungsfahrten und der europäischen Kolonialisierung bis zur Mitte des 17. Jh., um wirtschaftliche und kulturelle Nachwirkungen bis in unsere Gegenwart zu beschreiben und zu beurteilen*“ (BY_Gym_Ges_7_2019: 3). Die Kolonialisierung als historische Wanderbewegung impliziert Bezüge zum Thema Migration.

Im Lernbereich 3 *Neue räumliche und geistige Horizonte* der gleichen Klassenstufe geht es um die Kontakte zwischen den Kulturen. Dazu heißt es: „*[Schülerinnen und Schüler] erkennen, dass die Begegnung zwischen den Völkern und Kulturen im Mittelalter [...] einerseits zu politischen, religiösen sowie kulturellen Konflikten und andererseits zu einer Weitung des räumlichen und geistigen Horizonts führte. Sie nutzen diese Kenntnisse zur Orientierung in Geschichte und Gegenwart, um z.B. Chance und Herausforderung des Kulturkontaktes für Individuum und Gesellschaft einzuschätzen*“ (BY_Gym_Ges_7_2019: 3). Im Wesentlichen geht es in diesem Lernbereich um historische Kulturbegegnungen, allerdings wird hier auch der Transfer von mittelalterlichen Begegnungen zwischen verschiedenen Kulturen zur

gegenwärtigen Begegnung von Kulturen bemüht. Im gleichen Lernbereich der Realschulen sollen ebenso mittelalterliche Konflikte thematisiert werden. Dabei lautet das Ziel: „*[Die Schülerinnen und Schüler] leiten aus dem historischen Aufeinandertreffen verschiedener Völker und Kulturen (z. B. Kreuzzüge) die Notwendigkeit eines friedfertigen Dialogs ab*“ (BY_RS_Ges_7_2019: 2).

Die **achte Klasse** beginnt im Geschichtsunterricht laut Lehrplan mit dem Thema *Französische Revolution*. Hier geht es zwar nicht unmittelbar um Migration, allerdings werden hier die Menschenrechte eingeführt wie auch neue Territorialverteilungen und Staatsgründungen thematisiert (vgl. BY_Gym_Ges_8_2020: 1). Diese Themen könnten in anderen Kontexten, die der Lehrplan vorsieht, aufgegriffen werden: bspw. in Bezug auf Migrationsursachen (Missachtung von Menschenrechten, Recht auf Asyl), Migrationspolitiken, Unterschiede zwischen Binnen- und internationaler Migration.

Vorgesehen in derselben Klassenstufe ist auch der Komplex „bayerische Identität“. Hierzu heißt es im Lehrplan: *[Die Schülerinnen und Schüler] „diskutieren [...] die Frage nach einer bayerischen Identität vor dem Hintergrund des historisch gewachsenen Territoriums und des vielfältigen kulturellen Erbes Bayerns. Sie nutzen ihre Überlegungen für die Orientierung in der eigenen Lebenswelt, bei der Begegnung mit regionaler Tradition und im Kontakt mit Menschen anderer Herkunft“* (ebd.: 3). Was im Lehrplan als vielfältiges kulturelles Erbe verstanden wird, wird im nächsten Abschnitt verdeutlicht. Die bayerische Bevölkerung setzt sich demnach zusammen aus: „*Altbayern, Franken, Schwaben, Heimatvertriebene[n], Spätaussiedler[n], Zuwanderer[n]*“ (ebd.: 4).

Der Themenbereich 6 *Imperialismus und Erster Weltkrieg* in behandelt u.a. die koloniale Aufteilung der Welt. Es geht hierbei u.a. darum, inwiefern diese auch „historische Wurzeln gegenwärtiger Konflikte z.B. in Afrika und Südosteuropa“ sind (BY_Gym_Ges_8_2020: 6). An dieser Stelle werden Kontinuitäten der kolonialen Weltaufteilung und daraus resultierende Konflikte erwähnt. Der Zusammenhang zwischen den Konflikten und Migrationsbewegungen wird nicht explizit hergestellt, er liegt jedoch nahe. Dieses Themenfeld wird an der Realschule in der neunten Klasse behandelt. Auch der Geschichtslehrplan, der ab

2021/22 gültig ist, sieht diese Thematisierung in der neunten Klasse vor. Die „Aufteilung der Welt“ soll hier insbesondere unter dem Gesichtspunkt ihrer Auswirkungen auf die „betroffenen Völker“ besprochen werden (vgl. BY_RS_Ges_9_2021: 2).

In der **neunten Klasse** geht es im gymnasialen Geschichtsunterricht in Bayern zunächst um die NS-Zeit, wobei auch die ideologischen Grundlagen wie die ‚Rassenlehre‘, Antisemitismus etc. im Lehrplan in den Fokus gerückt werden.⁷¹

Auch im Lehrplan ab 2022 wird die Verfolgung bestimmter Minderheiten als zentrales Merkmal der NS-Herrschaft aufgeführt. Zudem gibt es den neuen Lernbereich *Rechte des Menschen gestern und heute*, in dem „Grund- und Menschenrechte als entscheidender Teil des Wertekonsenses unserer Gesellschaft“ begriffen werden (BY_Gym_Ges_9_2021: 4). Um diese in der Praxis zu besprechen, sollen die UN-Menschenrechtscharta sowie die Europäische Menschenrechtskonvention an einem aktuellen Beispiel im Unterricht eingebracht werden. Welche Beispiele von den Lehrkräften gewählt werden, obliegt ihnen selbst. Hier könnte eine Verbindung zu Menschenrechtsverletzungen und der dadurch verursachten Flucht hergestellt werden. Auch der nächste Lernbereich Deutschland und die Siegermächte ist in dieser Form neu im Lehrplan. Hier sieht der Lehrplan vor, „Flucht und Vertreibung während und nach dem Zweiten Weltkrieg als drastische[r] Einschnitt in die Biografie der Betroffenen“ zu unterrichten (BY_Gym_Ges_9_2021: 5). Im alten Lehrplan wird die Nachkriegszeit anhand der Themen *„Besatzungsherrschaft und staatlicher Neubeginn am Beispiel Bayerns; Integration von Flüchtlingen und Vertriebenen in Bayern, z. B. Sudetendeutsche, Schlesier o. a.“* (BY_Gym_Ges_9_2004: 2) behandelt. Dabei geht es anhand lokaler Beispiele um zwei historische Erfahrungen: zum einen um die Vertreibung und zum anderen um die Integration der Vertriebenen und Geflüchteten. Im folgenden Themenbereich des Lehrplans, der bis 2021 gilt, *Weltpolitische Veränderungen im Schatten des Kalten Kriegs* geht es um die „Anfänge der europäischen Integration: Deutsch-Französische Freundschaft“ (ebd.: 2). Neben der europäischen Einigung

werden als weltpolitische Veränderungen der Nahostkonflikt sowie der Nord-Süd-Konflikt genannt. Dem Lehrplan zufolge verläuft der Nord-Süd-Konflikt zwischen den „aus der Entkolonialisierung hervorgegangenen Entwicklungsländern und den ehemaligen Kolonialmächten“ (ebd.). Es ist durchaus vorstellbar, dass bei der Besprechung dieses Konflikts auch die aus ihm resultierenden Migrations- und Fluchtbewegungen in die Unterrichtsgestaltung einbezogen werden. Die Folgen der Entkolonialisierung werden im neuen Lehrplan im letzten Lernbereich zur Weltpolitik im Kalten Krieg erwähnt (vgl. BY_Gym_Ges_9_2021: 6f.).

In der **zehnten Klasse** geht es zunächst um die „Auflösung der bipolaren Welt“ (BY_Gym_Ges_10_2004: 1). Neben Entspannungspolitik, Glasnost und Perestrojka soll auch die Osterweiterung der EU thematisiert werden, wobei auch ein Bewusstsein für die zukunftsweisende Bedeutung der europäischen Integration erworben werden soll. Ferner wird auch die identitätsstiftende Funktion von Geschichte zum Gegenstand des Geschichtsunterrichts gemacht. Der Lehrplan beginnt damit, „Herausforderungen der Politik in Deutschland und der Welt seit den 1970er und 1980er Jahren durch neue ökonomische, soziale und ökologische Probleme“ (ebd.: 1) im Unterricht zu behandeln. Hier werden keine weiteren inhaltlichen Vorgaben gemacht, gleichwohl bestünde die Möglichkeit, in diesem Kontext Migration zu thematisieren. Ein ähnlicher Themenbereich findet sich in der gleichen Klassenstufe der Realschullehrpläne. Hier werden die „Entkolonialisierung und ihre Folgen“ als Thema benannt (BY_RS_2008: 533).

Im Themenbereich *Europa und die Welt nach dem Ende des Ost-West-Konflikts* wird „der Nahe Osten als Region politischer und religiös-kultureller Konflikte seit den 1970er Jahren“ bezeichnet und zum Thema gemacht. Dabei ist auch das „Aufeinandertreffen von Kulturen in einer globalisierten Welt: Beispiele für Konflikte (u. a. ‚11. September‘) und Chancen (z. B. Kulturaustausch)“ (BY_Gym_Ges_10_2004: 2) Bestandteil des Unterrichts.

71 Der Lehrplan der Realschule, der ab 2021/22 gilt, hat einen besonderen Fokus. Hier wird die ideologische Basis der ‚Volksgemeinschaft‘ mit ihrer implizierten Ausgrenzung in Verbindung gebracht: „Sie [die Schülerinnen und Schüler] erfassen dabei auch, weshalb die ‚Volksgemeinschaft‘ für viele Menschen Ausgrenzung und Verfolgung bedeutete.“ (BY_RS_Ges_9_2021: 4).

Zwischenfazit

In den bayerischen Geschichtslehrplänen wird Migration zwar nur einmal wortwörtlich erwähnt, jedoch gibt es mehrere Stellen im Lehrplan, die im weiteren Themenfeld von Migration oder Integration liegen. Insbesondere im Hinblick auf die Ausbildung von Identitäten gibt es einige Bezüge zu interkulturellen Begegnungen. Die bayerischen Lehrpläne des Faches Geschichte bieten viele Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von migrations- und integrationsbezogenen Fragestellungen. Besonders hervorzuheben ist der Lernbereich Migration in der Geschichte in der zehnten Klasse an bayerischen Realschulen nach der neuen Lehrplangeneration. Dieser thematisiert explizit Deutschland als Einwanderungsland. Das bildet eine Ausnahme in der Untersuchung, aber ist mit ca. fünf veranschlagten Unterrichtsstunden auch relativ kurzgehalten.

Berlin/Brandenburg

Die historische Identitätsbildung ist in Berlin/Brandenburg als Ziel des Geschichtsunterrichts bestimmt. In zahlreichen Themenfeldern sind ‚interkulturelle Kompetenzen‘ und die Akzeptanz von *diversity* als Ziele der Module festgelegt. Diese werden zumeist neben der Demokratiebildung genannt.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Mit dem Themenkomplex *Migration und Bevölkerung* in der **siebten** und **achten Klasse** wird Migration „[...] als ein zentrales Merkmal menschlicher Gesellschaften in der Vergangenheit und Gegenwart [...]“ (BE/BB_Ges_2017: 29) für den Geschichtsunterricht verstanden. Dabei wird die Migration im 19. Jahrhundert nach Amerika, Verschleppung der afrikanischen und Vertreibung der indigenen Bevölkerung (vgl. ebd.: 29) genannt. Mit regionalem Fokus auf Berlin und Brandenburg wird einerseits die „Ostsiedlung und Binnenkolonisation“ (ebd.) und andererseits „frühzeitliche (Zwangs-)Migrationen (z.B. Hugenotten, Böhmen, Türken, Afrikaner)“ (ebd.) genannt.

Migration soll im Themenkomplex *Migration und Bevölkerung* unter der Leitfrage: „Verlust, Herausforderung und Katastrophe?“ (ebd.) thematisiert werden. Migration wird anhand dieser Leitfragen

ausschließlich als krisenhafter Zustand gefasst, was sich durchaus aus den herangezogenen historischen Erfahrungen erschließen lässt.

In den Wahlmodulen der **Klassenstufen neun** und **zehn** gibt es diverse Anknüpfungspunkte, um integrationsrelevante Aspekte in den Fokus zu rücken. Vor allem das Themenfeld *Feindbilder*, das anhand von Fallanalysen der Frage nachgehen soll: „Keine Gemeinschaft ohne Feind?“ (BE/BB_Ges_2017: 34) eröffnet die Möglichkeit, Phänomene wie Nationalismus, Rassismus, (Post-)Kolonialismus und religiöse Vielfalt im Unterricht zu behandeln. Insbesondere die Implikationen von Eigen- und Fremdgruppenkonstruktionen können in diesem thematischen Rahmen erörtert werden.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Neben den direkten Bezügen zur Migrationsthematik gibt es mehrere Stellen, die thematische Bezüge zu Migration und Integration aufweisen. In der Einleitung des Themenkomplexes *Armut und Reichtum* in der **siebten** und **achten Klasse** heißt es zwar, dass dieses Thema geeignet sei, Akzeptanz von *diversity* zu befördern (vgl. ebd.: 28). In den Themen, die zur Unterrichtsgestaltung vorgeschlagen werden, findet sich dieser Aspekt aber nicht wieder. Dabei könnte es sich in Zusammenhang mit globalen Disparitäten aber durchaus anbieten, auch über Migration zu sprechen. Ein Wahlmodul für diese Klassenstufen ist *Europäische Expansion und Kolonialismus* unter der Leitfrage: „z.B. Verbindung oder Eroberung der Welt?“ (ebd.: 30). Der Lehrplan sieht an diesen Stellen u.a. vor, über „Kolonialismus“, „Sklavenshandel“, „Imperialismus und Rassismus“ (ebd.) zu unterrichten. Auch könnten die Themen von Vertreibung bzw. erzwungener Migration (*forced migration*) in den Unterricht eingebunden werden.

Im Themenfeld *Konflikte und Konfliktlösungen*, das in der **neunten** und **zehnten Klasse** in den drei untersuchten Fächern übergreifend unterrichtet werden soll, wird als Fallanalyse der Nahostkonflikt vorgeschlagen (vgl. ebd.: 32). Obwohl dies der Lehrplan nicht vorsieht, bieten sich in diesem Zusammenhang viele Anknüpfungspunkte, um über Migration als Flucht zu sprechen. Anhand dieser und anderer Fallanalysen lässt sich der Einfluss von Konflikten auf Wanderungsbewegungen aufzeigen.

Im fächerübergreifenden Themenmodul *Europa in der Welt* sieht der Lehrplan vor, „Europa im Austausch mit einer außereuropäischen Kultur“ (BE/BB_Ges_2017: 33) zu thematisieren. Vorgeschlagen werden an dieser Stelle China oder das Osmanische Reich jeweils „in der Frühen Neuzeit und um 1900“ (ebd.). Auch hier liegt ein impliziter Bezug zu Migration und Wanderungsbewegungen sowie zu kultureller Vielfalt vor.

Im Wahlpflichtfach ergeben sich vor allem im Modul *Kampf gegen Formen menschlicher Unfreiheit* (ebd.: 37) Anknüpfungspunkte, um über Vertreibung, Menschenrechte und Bürgerrechte und die Rechte von Minderheiten zu sprechen.

Im Berliner Lehrplan, der bis 2017 gültig war, kommt Migration vor allem in den ‚Längsschnittthemen‘ vor, aus denen eins (an Hauptschulen) bzw. zwei (an Realschulen und Gymnasien) ausgewählt werden sollen. Es gibt für die Klassenstufe 9/10 insgesamt 17 Themen, eins davon fokussiert auf Migration und dabei auch auf Deutschland und Europa als Einwanderungsregionen. Ein weiteres Wahlthema ist der *Umgang mit Fremden*, in dem es um interreligiöse Begegnung und auch um Kolonialismus geht (vgl. BE_Ges_2006: 35; 25 für Klassenstufe 7/8). Daneben wird „Migrationen und globalisierte Gesellschaften“ als mögliches Vertiefungsthema zum übergeordneten Thema „Krisenherde und internationales Konfliktmanagement“ (ebd.: 44; 34 für Klassenstufe 7/8) eingebracht. An den gleichen Stellen geht es auch um Kolonialismus. Vertreibung, Verfolgung und Flucht werden nicht behandelt.

Im bis 2017 gültigen Lehrplan Brandenburgs gibt es vergleichbare Längsschnittthemen wie in Berlin, wobei hier mehr Beispiele genannt und damit auch eine breitere Themenvielfalt abdeckt werden. Es soll um „*Migrationen, z. B. Wanderungen/Flucht und Vertreibung aus politischen, religiösen, wirtschaftlichen Gründen, ‚Gastarbeiter‘/ ‚Vertragsarbeiter‘, Asyl*“ gehen (BB_Ges_2010: 27). Daneben gibt es auch ein Längsschnittthema, das sich explizit dem Thema einer vielfältigen Gesellschaft widmet: „*Leben in und mit der Vielfalt in historischer Perspektive, z. B. ethnische und*

soziale Herkunft, Gender, Religion, Alter, Behinderung, Biografien im Kontext der europäischen Teilung“ (ebd.). Es gibt keine migrations- oder integrationsbezogenen Themen in den Pflichtmodulen.

Zwischenfazit

Insgesamt ziehen sich Themen von Migration sowie migrationsbedingter Vielfalt durch den Geschichtslehrplan in Berlin/Brandenburg. Es gibt ein Modul, in dem es explizit um historische Migrationsbewegungen geht. Darüber hinaus benennt der Lehrplan an mehreren Stellen Feindbilder, deren Besprechung für Fragen der migrationsbedingten Vielfalt und Integration anschlussfähig ist. Es gibt ferner einige Hinweise auf historische Migrationsbewegungen. Was allerdings ausbleibt, ist die eingehende Behandlung der Migrationserfahrungen im Deutschland des 20. und 21. Jahrhunderts.

Nordrhein-Westfalen

Ziel des Geschichtsunterrichts in NRW ist es, einen reflektierten Umgang der Schülerinnen und Schüler mit der Geschichte zu fördern. Das Geschichtsbewusstsein ist dann als reflektiert zu bezeichnen, wenn „*Schülerinnen und Schüler sich des Konstruktionscharakters von Geschichte, ihrer Standortgebundenheit und Perspektivität bewusst sind. Geschichtsbewusstsein verlangt von ihnen, eigene Deutungsmuster zu überprüfen und ggf. zu verändern, und steht somit gegen verfestigte Geschichtsbilder und ‚Identitätslosigkeit‘. Es leitet zu einem aktiven demokratischen Umgang mit konkurrierenden Identitäten an*“ (NW_Gym_Ges_2019: 8).

Der Geschichtsunterricht soll also Orientierung geben und zugleich die Diversifizierung von Perspektiven aufzeigen. Beides ist im Sinne einer diversitätssensiblen Bildung bedeutsam.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

In den Kurzzusammenfassungen der zehn Inhaltsfelder taucht in keinem Themenfeld der Begriff

Migration auf. Auch um Integration geht es im engeren Sinn nicht.⁷²

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Es gibt zwei implizite Bezüge zu migrations- oder integrationsrelevanten Themen im Geschichtslehrplan. Im Inhaltsfeld zum Nationalsozialismus und der NS-Herrschaft regt der Lehrplan an, „Flucht und Vertreibung im europäischen Kontext“ (NW_Gym_Ges_2019: 32) zu behandeln. Darüber hinaus bietet das Themenfeld einen Überblick über „grundlegende Elemente der NS-Ideologie (u.a. ‘Rassenlehre’, Antisemitismus, ‘Führergedanke’), deren Ursprünge und deren gesellschaftliche und politische Auswirkungen“ (ebd.). Diese Aspekte der deutschen Geschichte ermöglichen somit eine Unterrichtsgestaltung, die auf Themen und Konfliktfelder der Integration in einer vielfältigen Gesellschaft Bezug nimmt.

Im Themenfeld *Frühe Neuzeit - Neue Welten, Neue Horizonte* werden inhaltliche Bezüge zu den Themen Migration und Wanderungsbewegungen hergestellt. Hinsichtlich der Migrationsbewegungen europäischer Großmächte auf die afrikanischen, amerikanischen und asiatischen Kontinente ist von „Europäer und Nicht-Europäer – Entdeckungen und Eroberungen“ (NW_Gym_Ges_2019: 28) die Rede. Auch wenn der Begriff des Kolonialismus nicht auf der Ebene der Sachhalte zu verzeichnen ist, wird er im Zusammenhang mit der Ausbildung von Urteilskompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Fokus auf die Modi der Erinnerung eingeführt. Auch im Themenfeld rund um Imperialismus und den ersten Weltkrieg geht es weniger um die Epochen selbst, als darum, wie an die deutsche Kolonialgeschichte erinnert wird. Aber auch „Motive, Formen und Folgen des Imperialismus europäischer Staaten in Afrika“ (ebd.: 30) sind im Lehrplan enthalten. Hier bieten sich Anknüpfungspunkte, um euro- und ethnozentrische Denkweisen und Haltungen kritisch zu reflektieren.

Im bis 2019 gültigen Lehrplan tauchen weder die Wörter Migration noch Integration auf. Aller-

dings gleicht dieser Lehrplan im zehnten Inhaltsfeld *Nationalsozialismus und Zweiter Weltkrieg* dem Lehrplan von 2019 bezüglich der Thematisierung von Flucht und Vertreibung (vgl. NW_Gym_Ges_2007: 31). Auch das Inhaltsfeld *Neue Welten – neue Horizonte* findet sich bereits im älteren Lehrplan, wobei hier ebenfalls „Europäer und Nicht-Europäer – Entdeckungen und Eroberungen“ (ebd.: 30) behandelt werden sollten. Daneben gibt es im Themenfeld 5 den Schwerpunkt Mittelalter, in dem auch im Zusammenhang mit „christlicher Missionierung, Pilgerreisen, Ausbreitung des Islam, Handelsreisen“ (ebd.) interkulturelle Begegnungen Teil des Lehrplans sind: Neben Formen des kulturellen Austausches geht es auch um das „Neben- und Gegeneinander am Rande des Abendlandes: Christen, Juden und Muslime“ (ebd.).

Zwischenfazit

Der 2019 veröffentlichte Lehrplan aus NRW legt seinen Fokus insbesondere auf wirtschaftliche Entwicklungen. Dagegen spiegeln sich historische Entwicklungen der migrationsbedingten Vielfalt in Nordrhein-Westfalen nicht im Lehrplan wider. Auch die Verbindungen deutscher Geschichte mit den Geschichten der zentralen Herkunftsländer (Türkei, Polen, Russland, Rumänien und Italien) kommen im Geschichtsunterricht nicht vor. Zudem ist es im Vergleich zu anderen Bundesländern auffällig, dass globale Entwicklungen seit 1945 primär mit wirtschaftlichen Ereignissen wie dem Ölpreisschock oder der Entwicklung des Sozialstaates in Zusammenhang gebracht werden. Andere Bundesländer fokussieren an dieser Stelle auf die Menschenrechte oder (wie im Falle von Bayern und Berlin/Brandenburg) auch auf relevante Migrationsbewegungen, die die deutsche Gesellschaft geprägt haben.

Sachsen

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Der Begriff Migration taucht nur einmal im sächsischen Geschichtslehrplan für das Gymnasium auf: Im Lernbereich 2 der **achten Klassenstufe** Das

72 Nur im Zusammenhang mit der europäischen Integration wird der Begriff Integration genannt.

Doppelgesicht des Fortschritts – Industrialisierung und die Folgen. Hier werden die Auswirkungen der Industrialisierung auf das Leben der Menschen im 19. Jahrhundert genannt, wobei insbesondere die „Änderungen traditioneller sozialer Strukturen, die Arbeits- und Lebensverhältnisse“ sowie die „Verstädterung und Umwelt“ (SN_Gym_Ges_2019: 21) zum Thema gemacht werden. In der Bemerkungsspalte werden „Migrationsbewegungen“ (ebd.) im 19. Jahrhundert als möglicher Fokus im Rahmen dieses Themas aufgeführt.

An der Oberschule gibt es im Lehrplan - anders als am Gymnasium - einen eigenen Lernbereich zum Thema „Migration und Integration – Flucht und Vertreibung in der Geschichte“ (SN_OS_Ges_2019: 25 f.). Im Rahmen dieser Unterrichtseinheit der 10. Klasse sollen sich Schüler und Schülerinnen zu Migrationsursachen und Integrationsbemühungen positionieren (vgl. ebd.). Es zeichnet sich aus dem Lehrplan ab, dass hier - im Vergleich zu anderen Lehrplänen - eine etwas systematischere Betrachtung der Einwanderungsbewegungen nach Deutschland vorgenommen wird und auch die Auswirkungen der Vielfalt im Klassenzimmer besprochen werden. Es werden Thematisierungsbeispiele wie: „Asylrecht, Gastarbeiter, Umgang mit Minderheiten“ oder auch „Bezüge zu Herkunftsländern von Schülern, deren Herkunftssprache nicht oder nicht ausschließlich Deutsch ist“ (ebd.: 26) genannt.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

An einigen Stellen gibt es im gymnasialen Lehrplan Themen, die Migrations- und Integrationsfragen streifen. In der **siebten Klassenstufe** behandelt der Lehrplan unter anderem die Herausbildung moderner Staatlichkeit sowie die europäische Kolonialisierung anderer Kontinente. Die Schülerinnen und Schüler sollen dabei unter anderem erkennen, dass „kulturelle Überheblichkeit und technische Überlegenheit europäischer Eroberer Hochkulturen zerstörte“ und „feststellen, dass Religion für machtpolitische Zwecke instrumentalisiert werden kann“ (SN_Gym_Ges_2019: 15). Entlang des Themas der ‚Entdeckung Amerikas 1492‘ soll es um die Ressourcen gehen, die in Süd- und Nordamerika gefunden wurden und um die „Rückwirkungen der Kulturbegegnung auf Europa“ (ebd.: 16). Daneben geht es im Lehr-

plan auch um den Umgang „der Eroberer mit Ureinwohnern am Beispiel einer indianischen Hochkultur“ (ebd.). Als Stichwörter zur weiteren Vertiefung werden hier die Zerstörung von Hochkulturen, die Kolonialisierung und die Europäisierung Mittel- und Südamerikas genannt. Der Lehrplan regt an, dass mittels Abenteuerromanen ein Perspektivwechsel gelingen solle, indem die Vorstellungen „vom Fremden“ und „Abbildungen des Fremden“ (ebd.) im Unterricht besprochen werden. Je nach praktischer Ausgestaltung dieses Themas könnte somit eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Darstellungen in Abenteuerromanen stattfinden oder diese auch nur reproduziert werden. Dazu finden sich im Lehrplan jedoch keine Hinweise.

Im **achten Schuljahr** wird die Auswirkung von ‚übersteigertem Nationalismus‘ auf den Ersten Weltkrieg nachgezeichnet. Hier schlägt der Lehrplan die Analyse von Selbst- und Fremdwahrnehmung von Großmächten vor: „Denkmäler, Lieder, Symbole, Karikaturen, Reden“ usw. können als „gesellschaftliche Ausdrucksformen des übersteigerten Nationalismus“ (vgl. SN_Gym_Ges_2019: 21) untersucht werden. Neben Nationalismus geht es im Lehrplan auch um Militarismus und Kolonialismus (vgl. ebd.). Hier bieten sich viele Anknüpfungspunkte, um über Migrationsursachen, Eigengruppenkonstruktionen und globaler Ungleichheit mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen.

In der **neunten Klasse** ist besonders der Themenkomplex des Nationalsozialismus und der NS-Herrschaft Gegenstand des Geschichtslehrplans. Ziel ist es, dass die Schülerinnen und Schüler „der Entwürdigung von Menschen und antidemokratischen Tendenzen entgegenzutreten“ (SN_Gym_Ges_2019: 24). Hier zeigt sich, dass die Unterrichtseinheiten die Schülerinnen und Schüler im Sinne einer diskriminierungssensiblen Bildung zum Handeln befähigen soll. Neben historischen Daten geht es auch um die ideologischen Grundlagen der NS-Herrschaft. Als Beispiele werden hier ‚Volksgemeinschaft‘, Antisemitismus, Antibolschewismus, Rassismus“ (ebd.: 25) genannt. In der Lehre über den Holocaust sollen, laut Lehrplan, Empathie und Perspektivwechsel geübt werden (vgl. ebd.). Das Wort Vertreibung taucht nur im Zusammenhang mit den Folgen des Zweiten Weltkriegs für Deutschland auf. Dabei geht es um die Bombardierung deutscher Städte (insbesondere Dresdens) sowie um Kriegsgefangene (vgl. ebd.: 26).

In der **zehnten Klasse** setzen sich die Lehrpläne, im Anschluss an das Thema der neunten Klasse, mit Vertriebenen im Zusammenhang mit der Potsdamer Konferenz und den Besatzungszonen auseinander. Wenn es um die Beziehung zwischen Ost- und Westdeutschland geht, wird vielfach auch über Feindbilder gesprochen. Im *Vergleich der beiden deutschen Staaten* geht es jedoch nicht um die Fluchtgeschichten aus Ostdeutschland und die Grenzpolitik der DDR.

Im sächsischen Lehrplan, der bis 2019 gültig war, geht es – ähnlich wie im erneuerten Lehrplan – nur bezüglich der Industrialisierung (Klassenstufe 8) wörtlich um Migranten (vgl. SN_Gym_Ges_2004: 20). Um Integration geht es nur im Zusammenhang mit Prozessen der europäischen und deutschen Einigung (Klassenstufe 10). Das Modul zu *Religionen und Kulturen im Mit- und Gegeneinander*⁷³ (Klassenstufe 6) sowie die Module, in denen es um Kolonialisierung geht (7./8. Klassenstufe), finden sich im alten Lehrplan und wurden im neuen übernommen.

Zwischenfazit

In den sächsischen Lehrplänen für Geschichte gibt es kaum direkte Bezüge zu Migration oder Integration, dafür finden sich einige Themenfelder, die im erweiterten Begriffsfeld vor allem von integrationsbezogenen Themen liegen, etwa die Kolonialisierungsbewegungen aus Europa und die Ideologie des Nationalsozialismus.

Zusammenfassung:

Migration und Integration im Geschichtsunterricht

Im Fach Geschichte wird Migration in den untersuchten Ländern vor allem dann thematisiert, wenn es um Vertreibung und Krieg geht, um Kolonialismus, sowie den Prozess der europäischen Integration. In allen Ländern geht es im Geschichtslehrplan überwiegend dann um Migration und Zwangsmigration, wenn europäische Entdeckungsreisen und europäischer Kolonialismus Thema sind. Rassismus und Antisemitismus als Einstellungsmuster werden vor allem in Zusammenhang mit Nationalsozialismus und der NS-Herrschaft thematisiert.

Zu den Themen, die in den Lehrplänen der untersuchten Länder kaum oder gar nicht behandelt werden, gehören Migrationsbewegungen nach und in Deutschland im 20. Jahrhundert. Dazu zählen die Vertriebenenbewegungen nach dem 2. Weltkrieg, die innerdeutschen Fluchtbewegungen von der DDR in die Bundesrepublik, die Anwerbung von ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern‘ bzw. ‚Vertragsarbeiterinnen und Vertragsarbeitern‘, die Einwanderung von ‚Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern‘ aus Osteuropa und Russland sowie die Fluchtmigrationen aus dem Balkangebiet, die Personenfreizügigkeit innerhalb der Europäischen Union und schließlich die jüngsten Fluchtbewegungen nach Deutschland. Eine systematische Betrachtung der Entwicklungen, die zur heutigen migrationsbedingten Vielfalt in Deutschland geführt haben, regen die Lehrpläne so gut wie nicht an.

73 Bei der kursorischen Sichtung der Lehrpläne benachbarter Klassenstufen wurden einige Besonderheiten für die sächsischen Geschichtslehrpläne festgestellt. Dabei wird ein konfliktbasiertes Verständnis von Kulturbegegnung deutlich. Es heißt: „Die Schüler erkennen, dass die römische Antike auf unsere Kultur nachwirkt, dass das Christentum für die europäische Kultur prägend ist, dass die Begegnung von Kulturen zu Konflikten führt und die eigene kulturelle Entwicklung beeinflusst, dass Konflikte zwischen Kulturen noch heute aktuell sind, dass Erziehungsziele veränderlich sind und die Erziehung in der freiheitlich-demokratischen Grundordnung auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit abzielt“ (SN_Gym_Ges_2019: 11). Insbesondere der dritte Punkt dieser Aufzählung macht deutlich, dass in diesem Lehrplan davon ausgegangen wird, dass die Begegnung von Kulturen nahezu zwangsläufig zu Konflikten führt. Hier könnte kritisch hinterfragt werden, ob an dieser Stelle ein Verständnis geschlossener homogener Kulturen vorherrscht, welche konfliktiv aufeinanderstoßen. Eine solche Lesart von Kulturalität blendet Prozesse aus, die auf eine Normalisierung von Inter- und Transkulturalität ausgelegt sind. Der Lernbereich 3 der sechsten Klassenstufe geht auf Religionen und Kulturen im Mit- und Gegeneinander ein. Zunächst liegt der Fokus auf Jüdinnen und Juden als Minderheiten in der christlichen Gesellschaft. Im Anschluss daran geht es um die Entstehung und Ausbreitung des Islams und schließlich um das „Zusammentreffen von Christentum und Islam zwischen Absolutheitsanspruch, Duldung und kulturellem Austausch“ (ebd.: 25). Die Bemerkungsspalte verweist auf ‚heilige Kriege‘, in Form von Kreuzzügen und Dschihad, wie auch auf Medizin, Wissenschaft und Handel als Beispiele für den Austausch. Dabei soll die Mehrperspektivität aus Sicht aller drei erwähnten Religionen auf die Kreuzzüge berücksichtigt werden. Das Thema schließt mit der Anwendung der Kenntnisse über das Zusammentreffen von Kulturen auf ein aktuelles Beispiel ab. Als mögliche Themen werden hier „Einsatz für kulturelle Toleranz“, wie auch [der] „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ und „Fundamentalismus, Terrorismus“ (ebd.) aufgeführt. Insgesamt überwiegt an diesen Stellen eine selektive Lesart des Islam, der auf seine konfliktiven Bedeutungsvarianten politischer Konflikte verengt wird. Das zeigt sich daran, dass der Fokus auf ‚heilige Kriege‘ gelegt wird, dann auf Fundamentalismus und Terrorismus.

4.3.3.3 Politik

Bayern

Das Fach Sozialkunde gibt es in Bayern für alle Schüler und Schülerinnen der Realschulen und Gymnasien verpflichtend nur in der Klassenstufe 10. Im Rahmen des Fachs Sozialkunde/Politik und Gesellschaft in sozialwissenschaftlichen Gymnasien (SWG) beginnt der Politikunterricht mit der achten Klasse. In Realschulen mit entsprechendem sozialwissenschaftlichen Profil beginnt in Klasse 7 das Fach Sozialwesen. Der Lehrplan für den Politikunterricht der Gymnasien (SWG) sieht Unterrichtseinheiten zu migrationsbedingter Diversität und dem gesellschaftlichen Zusammenleben auf Basis von Toleranz vor. Im Folgenden wird auf verschiedene Stellen in den sozialwissenschaftlichen Lehrplänen der Gymnasien und Realschulen in Bayern unabhängig von deren Profil eingegangen.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Im Fach Sozialwesen der Realschulen findet Migration in den Jahrgangstufen 7 bis 9 keine direkte Erwähnung. Der Begriff der Integration wird le-

diglich im Bezug zu Menschen mit Beeinträchtigung und als komplementärer Begriff zu Inklusion angeführt (vgl. BY_RS_SozWe_8_2020: 5f.).

Im Lehrplan der **achten Klasse** Gymnasium (SWG), der seit dem Schuljahr 2020/21 gültig ist, taucht der Begriff Migration ebenfalls nicht auf. Der Begriff Integration wird dagegen im Themenfeld 6.1 *Heimat(en) verstehen und gestalten* verwendet (vgl. BY_Gym_PuG_SWG_8_2020: 6) und dabei mit dem Heimatbegriff in Beziehung gesetzt.

Der erste Lernbereich der **neunten Klasse** für Gymnasien (SWG) geht explizit auf die Bedeutung von Toleranz und der Achtung der Menschenwürde ein (vgl. BY_Gym_SK_SWG_2004: 1). Hier werden im Detail Fragen der Minderheitenrechte sowie integrationsbezogene Herausforderungen behandelt. Weitere vorgeschlagene Themen sind Ursachen zunehmender Ausgrenzung, integrationsfördernde staatliche und gesellschaftliche Maßnahmen sowie die Grundrechte als Maßstab und Grundlage für Integration (vgl. ebd.). Dieser Themenbereich widmet sich also explizit Fragen der Integration und der Ausgrenzung. Eine so eingehende Beschäftigung mit diesen Themen ist im Ländervergleich die Ausnahme. Nur Berlin/Brandenburg behandelt diese Themen in ähn-

Abb. 14: Häufigste Begriffe in Politiklehrplänen



Quelle: aktuelle Lehrplangenerationen des Fachs Politik der Klassenstufen 7-10 aus BY, BE, BB, NW, SN. Eigene Darstellung

lichem Umfang. Aufgrund der stichwortartigen Aufzählung kann nicht genau eingeschätzt werden, welches Verständnis von Integration diesem bayerischen Lehrplan zugrunde liegt. Im dritten Lernbereich dieses Lehrplans, *Leben in Europa*, wird neben der europäischen Einigung und der Wertegemeinschaft auch auf die Bedeutung interkulturellen Lernens verwiesen (vgl. ebd.: 2). Der Lehrplan für den Politikunterricht (SWG), der im Schuljahr 2021/2022 in Kraft tritt, beginnt mit dem Thema *Auswirkungen von Politik erfahren – Politik für Jugendliche, Politik von Jugendlichen*. Darin finden sich zwar integrationsrelevante Anknüpfungspunkte, aber keine expliziten Hinweise auf integrationspezifische Fragen. Im Zusammenhang mit dem Thema *Zusammenhalt früher und heute – den gesellschaftlichen Wandel verstehen* werden Menschen mit Migrationshintergrund als eine Personengruppe genannt, über die im Unterricht gesprochen werden kann (vgl. BY_Gym_PuG_SWG_9_2021: 3). Auch Toleranz soll als erstrebenswerte Verhaltensweise im Unterricht behandelt werden. Der Wegfall der expliziten Thematisierung von integrationsrelevanten Themen fällt jedoch ins Auge.

In der **zehnten Klasse** der Realschule wird Migration und Integration im regulär für alle verpflichtenden Fach Sozialkunde nicht explizit behandelt (vgl. BY_RS_2008: 537 ff.). Im Lehrplan Sozialkunde, der ab dem Schuljahr 2022/23 in Kraft tritt, wird Migration nur in Zusammenhang mit „Herausforderungen für den Rechts- und Sozialstaat“ als eines der möglichen Beispiele erwähnt (BY_RS_SK_2022: 4). Im Fach Sozialwesen (an Realschulen mit sozialwissenschaftlichem Profil) hingegen wird Migration vorrangig als Herausforderung für die Identitätsbildung bzw. das Zusammenleben thematisiert. Hier geht es um: „soziale Auswirkungen von Migrationsbewegungen, z.B. Verlust traditioneller Bezugssysteme, Integrationsprobleme und -möglichkeiten“ (BY_RS_2008: 547). Der Lehrplan für Sozialwesen, der im Schuljahr 2022/23 in Kraft tritt, zeigt einen Lernbereich zu Migration. Er heißt *Migration und Integration als gesellschaftliche Herausforderungen*. Dies suggeriert einen Problemfokus, die inhaltliche Ausgestaltung des Lernbereichs im Lehrplan ist dann aber sehr vielfältig und höchst umfangreich (vgl. BY_RS_SozWe_10_2022: 2). Es geht dabei auch um Themen, die in keinem der anderen Lehrpläne zur Sprache kommen, wie das Engagement von Nonprofit-Organisationen für Geflüchtete und Asylbewerber, wechselseitige

Integration und eine Grundhaltung der Menschlichkeit als Basis gesellschaftlichen Zusammenlebens (vgl. ebd.: 3). Der Lehrplan unterscheidet hier als einziger wörtlich zwischen legaler und illegaler Zuwanderung (vgl. ebd.: 4)

In der zehnten Klasse des Fachs Sozialkunde an Gymnasien (außer SWG) gibt es das fächerübergreifende Wahlpflichtthema *Migration in Bayern* (vgl. BY_Gym_SK_10_2004: 2). Der Lehrplan des Politikunterrichts sieht vor, dass es um dieselben Themen wie im Geschichtsunterricht gehen soll, d.h. um historische und gegenwärtige Migrationsbewegungen nach Bayern und Deutschland. Hervorzuheben ist, dass die Geschichte der ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiter‘ und auch ‚Russlanddeutschen‘ im Lehrplan als Teil der deutschen Geschichte behandelt und die Bedeutung für die vielfältigen Identitäten in Deutschland in den Lehrplänen betont wird (vgl. ebd.: 2). Dies findet hier allerdings nur in Form eines Wahlthemas statt.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Neben den Stellen der bayerischen Lehrpläne, an denen es explizit um migrationsbezogene Themen geht, gibt es auch noch einige Anknüpfungspunkte zu thematisch verwandten Gebieten. So wird in der gymnasialen **achten Klasse** im Kapitel zu *Heimat(en) verstehen und gestalten* (vgl. BY_Gym_PuG_SWG_8_2020: 6) anhand aktueller Beispiele die Frage diskutiert, inwiefern der Heimatbegriff in der Politik Identifikations- und Integrationspotenzial hat. Im nächsten Schritt soll anhand eines Vergleichs von „Fremdbilder[n] und eigene[m] Erleben des Heimattraums [...] jenseits von Klischeevorstellungen ein differenziertes Bild“ (ebd.: 6) entwickelt werden. Als Dimensionen des Heimatbegriffs werden benannt: „z.B. räumlich, emotional, sozial, kulturell, biografisch, politisch“ (ebd.). Ob die Diskussion der Heimatbegriffsthemen mit Migration und Integration zusammengebracht werden soll, bleibt offen. Im weiteren Verlauf der achten Klasse des Gymnasiums geht es im Lehrplan u.a. darum, auf zwischenmenschlicher Ebene die Konfliktfähigkeit zu steigern, wobei „Toleranz als Grundlage unseres Zusammenlebens“ (ebd.: 2) begriffen wird. Der Lernbereich *Die anderen und ich – Zusammenleben in der sozialen Gruppe* sieht vor, „Mechanismen sowie Folgen der Vorurteilsbildung“ zu reflektieren und „Favorisierungs- oder Diskriminierungsten-

denzen in Gruppen“ wahrzunehmen, aber auch das eigene Verhalten und Einstellungen auf Vorurteile zu hinterfragen und „Angriffe auf die Würde des Menschen“ (ebd.: 8) zu erkennen.

Der Lehrplan für Sozialkunde an den Realschulen sieht zwar nicht die explizite Beschäftigung mit dem Thema Migration vor, aber unter den Stichpunkten „Der Einzelne in der Gesellschaft“ (BY_RS_2008: 538) oder „Die Bundesrepublik Deutschland in Europa und der Welt“ (ebd.: 540) gibt es einige Anknüpfungspunkte, um über das Themenfeld Migration und Integration zu unterrichten.

Zwischenfazit

Zusammenfassend zeigt sich eine große Diskrepanz zwischen den Lehrplänen für das Fach Sozialkunde/Politik und Gesellschaft (regulär ab Klassenstufe 10) und den Fachlehrplänen der Schulen mit sozialwissenschaftlichem Profil bezüglich der Thematisierung von Migration und Integration.

Während Migration und Integration in den regulären Lehrplänen kaum behandelt wird, sind in den bayerischen Lehrplänen für die Schulen mit entsprechendem Profil im Ländervergleich umfangreiche Module enthalten, an denen über Migration und die Bedeutung von migrationsbedingter Vielfalt für die Herausbildung und Aushandlung des gesellschaftlichen Selbstverständnisses gesprochen werden kann. In den Lehrplänen, die ab 2021 in Kraft treten, gehen viele der expliziten Nennungen einschlägiger Begriffe verloren. Der Fokus verschiebt sich hin zur Erörterung demokratischer Werte. In der Umsetzung können sicherlich viele migrationsbezogene Themen weiterhin als Beispiele angeführt werden.

Berlin/Brandenburg

Im Fach Politische Bildung wird die Anerkennung von kultureller, ethnischer und religiöser Vielfalt als Ziel des Unterrichts bestimmt (vgl. BE/BB_PB_2017: 3).

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Im fächerübergreifenden Themenblock Migration und Bevölkerung der **siebten** und **achten Klasse** sieht der Lehrplan vor, Migration vor allem im Hinblick auf gegenwärtige Migrationsbewegungen im Unterricht zu behandeln:

„Im Mittelpunkt des Unterrichts im Fach Politische Bildung steht in diesem Themenfeld die Auseinandersetzung mit aktuellen Migrationsursachen und den gesellschaftlichen Auswirkungen der Migrationsbewegungen. Im Kontext der universalen Menschenrechte und des Asylrechts diskutieren die Schülerinnen und Schüler Ziele und Strategien der deutschen Integrations- und Einwanderungspolitik sowie Chancen und Probleme in einer zunehmend von Vielfalt geprägten Gesellschaft“ (BE/BB_PB_2017: 26).

Hier geht es also zentral um Integration und Teilhabe sowie im nächsten Abschnitt des Lehrplans auch um Migrationsursachen und „hybride Identitäten“ (ebd.). Somit betont der Lehrplan der Länder Berlin/Brandenburg die zunehmende Vielfalt der Gesellschaft und spricht explizit von hybriden Identitäten.

Im Teilabschnitt über *Integration und Teilhabe* werden u.a. die universellen Menschenrechte, das deutsche und europäische Asylrecht und die deutsche Migrationspolitik als Themen genannt. Die Lebensrealität Geflüchteter in Deutschland und Europa sowie weitere Konkretisierungen der Thematik anhand des Asylrechts, der universalen Menschenrechte oder der deutschen Migrationspolitik wird im Lehrplan vorgeschlagen (vgl. ebd.). Bezüglich der *Migrationsursachen* wird zwischen Push und Pull-Faktoren unterschieden, die mit den Schülerinnen und Schülern besprochen werden sollen (vgl. ebd.). Im inhaltlichen Themenfeld *Biografien und hybride Identitäten* schlägt der Lehrplan die Themen „Integration, Transnationalismus, Marginalisierung und Segregation“ (vgl. ebd.) vor. Diese Themen sollen im Kontext mit der Einwanderung und dem Leben in einer vielfältigen Gesellschaft besprochen werden. In diesem Themenkomplex geht es um die Erfahrungen, die Menschen mit und ohne Migrationsbiographien machen.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

Auch in anderen Themen geht es im weiteren Sinne um Migration. Im fächerübergreifenden Themenschwerpunkt *Europa in der Welt* der **neunten** und **zehnten Klasse** liegt der Fokus im Politikunterricht darauf, wie europäische Identitäten entstehen, aber auch, wie sich die Außengrenzen der EU über die Jahrzehnte verschoben haben und welche Auswirkungen dies hat (vgl. BE/BB_

PB_2017: 31). Hier wird nicht explizit auf aktuelle Migrationsbewegungen innerhalb Europas eingegangen. Diese Themen ließen sich aber in diesem Zusammenhang mühelos damit in Verbindung bringen. Dies gilt auch für den Themenbereich *Politische Entscheidungen in Europa*, in dem neben der Währungsunion, der Außen- und Sicherheitspolitik auch eine gemeinsame Migrationspolitik im Lehrplan genannt wird (vgl. ebd.).

An mehreren Stellen im Lehrplan könnte man aufgrund der thematischen Nähe annehmen, dass in der praktischen Umsetzung ein Bezug zu Migration hergestellt wird: Im fächerübergreifenden Unterricht zu *Armut und Reichtum (Klasse sieben und acht)* werden im Politikunterricht Dimensionen sozialer Ungleichheit aufgezählt, wobei „Herkunft“ und „Milieu“ zusammengefasst werden (vgl. ebd.: 24). Im Themengebiet *Leben in einer globalisierten Welt* bietet der Unterpunkt *Kultur – die Welt als globales Dorf* Anknüpfungspunkte, um über die Prozesse transnationaler und hybrider Kulturen und Identitätsbildung zu unterrichten (vgl. ebd.: 25).

Im Berliner Lehrplan, der bis 2017 gültig war, geht es im Themenfeld 3 *Menschenrechte* um Migration. Es sollen „Ursachen und Folgen von Migrationsbewegungen [dargestellt werden]“ (BE_SK_2006: 29). Um Integration geht es, wenn kommunikative und soziale Fähigkeiten im Themenfeld *Jugendliche und Politik* eingeübt werden sollen. Hierbei sollen sie auch eine „bewusste, objektivierende Wahrnehmung der Situation Gleichaltriger in unserer Gesellschaft und in anderen Kulturen“ entwickeln (ebd.: 25). In diesem Themenfeld (wie in weiteren Themenfeldern) werden „Migranten“ auch als eine Sozialgruppe genannt, deren Vorstellungen untersucht werden können (vgl. ebd.: 26). Die Gesellschaft wird dabei als pluralistisch beschrieben.

Die Vorstellung von Migrantinnen und Migranten als eine Sozialgruppe findet sich auch im Themenfeld zu *Jugend und Politik* des bis 2017 gültigen Lehrplans des Landes Brandenburg (vgl. BB_PB_2010: 21). Im Themenfeld *Menschenrechte* geht es in Brandenburg allerdings nicht wie in Berlin um Migration oder Migrationsursachen (vgl. ebd.: 23).

Zwischenfazit

Im Lehrplan der Länder Berlin/Brandenburg geht es um Ursachen und Folgen von Migration wie auch um Migrationspolitik. Mit ihrer expliziten Benennung von Themen wie hybriden Identitäten und Transnationalismus heben sich die Lehrpläne aus Berlin/Brandenburg von den anderen Bundesländern ab. Auch die Thematisierung von Europas Grenzen, deren Verschiebung sowie der Einfluss dieser Verschiebung auf europäische Identitäten ist ein Alleinstellungsmerkmal. Insgesamt betrachtet, bieten die Lehrpläne des Politikunterrichts einen ausführlichen Einblick in zentrale gegenwärtige Fragestellungen in Bezug auf Migration und Integration.

Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen heißt der Politikunterricht an Gymnasien seit 2019 *Wirtschaft-Politik*. Für Realschülerinnen und Realschüler heißt das Fach *Politik*. Die Fächer *Wirtschaft* und *Politik* werden an der Realschule getrennt voneinander unterrichtet, wobei die jeweilige Schulkonferenz die Fächer auch zusammenlegen kann.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Zwei von elf Themenfeldern des Lehrplans für Gymnasien benennen die Themen *Migration* oder *migrationsbedingte Vielfalt*: die Themenfelder 4 *Identität und Lebensgestaltung* und 11 *Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik* (vgl. NW_Gym_WiPo_2019). Analog dazu gibt es in den Realschulen die namensgleichen Themenfelder (2 und 6) (vgl. NW_RS_Po_2020).⁷⁴ Das Themenfeld 4 *Identität und Lebensgestaltung* hat von drei Schwerpunkten einen Fokus (auch) auf „Herausforderungen im Zusammenleben von Menschen auch mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen und Geschlechterrollen“ (NW_Gym_WiPo_2019: 22). Das Zusammenleben von Menschen, besonders mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, wird hier als Herausforderung gefasst.

74 Die Lehrpläne der Realschule und des Gymnasiums gleichen sich an diesen Stellen. Sie werden hier nicht separat aufgeführt.

Das letzte Inhaltsfeld des Lehrplans, Nummer 11 *Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik*, geht dezidiert auf Migration ein (ebd.: 35). Dabei ist Migration einer der zu behandelnden inhaltlichen Schwerpunkte (neben der UN-Menschenrechtscharta und Sicherheitspolitik). In den Sach- und Urteilskompetenzen geht es darum, welchen Stellenwert die Menschenrechte in der globalen Politik und welche Möglichkeiten und Grenzen der Friedenssicherung zur Verfügung stehen. Ferner geht es um Erscheinungsformen und Ursachen internationaler Konflikte, Krisen und Kriege. Im letzten Punkt sollen verschiedene Formen der Migration dargestellt werden. Hierbei sieht der Lehrplan vor, Ursachen, Chancen und Herausforderungen von Migration zu besprechen. Der ganze Komplex dieses Themenfeldes setzt Migration diskursiv mit Sicherheitspolitik in Beziehung bzw. mit der „Abwehr aktueller Bedrohungslagen“.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

In zwei weiteren Inhaltsfeldern des Lehrplans bieten sich Verknüpfungen zur Migrationsthematik an. Das Inhaltsfeld 2 *Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie* sieht vor, Ursachen, Merkmale und Erscheinungsformen von Extremismus, Antisemitismus und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit im Unterricht zu behandeln, sowie die Gefährdung für die freiheitlich-demokratische Grundordnung durch ‚Rechts- und Linksextremismus‘ zu beurteilen (vgl. ebd.: 28). An dieser Stelle findet sich eine implizite Verknüpfung zum Themenfeld Integration, da die oben genannten Einstellungen häufig als Reaktion auf migrationsbedingte Vielfalt gedeutet werden.

Das Inhaltsfeld 7 *Soziale Sicherung in Deutschland* bringt zwar nicht explizit die Themen Migration oder Integration auf, doch es bietet Anknüpfungspunkte, um über Beschäftigungsverhältnisse und Entlohnungsstrukturen, von Zugewanderten zu sprechen (vgl. ebd.: 31).

Im bis 2019 gültigen Lehrplan gab es ein Inhaltsfeld mit dem Schwerpunkt *Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft* (vgl. NW_Gym_PoWi_2007: 32). Hierin sieht der Lehrplan vor, „Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkei-

ten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ (ebd.) zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Daneben gibt es noch eine Stelle, an der es um Einstellungen geht, die in (migrationsbedingt) vielfältigen Gesellschaften relevant sind: im Inhaltsfeld *Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie* sollen „Ursachen und Abwehr[möglichkeiten] von politischem Extremismus und Fremdenfeindlichkeit“ (ebd.: 31) thematisiert werden. Während dieser Teil in ähnlicher Form nach 2019 weiter enthalten bleibt, verschwindet die Passage, in der es explizit um Migration und Integration geht, fast komplett aus dem Inhaltsfeld zu Identität und Lebensgestaltung.

Zwischenfazit

Im Wirtschaft-Politik/Politik Lehrplan aus NRW werden Migration und Integration kaum thematisiert. Gründe für Migrationsbewegungen (bspw. wirtschaftliche Ungleichheit, Unsicherheit), spezifische historische Bewegungen (bspw. Abkommen mit Ländern für ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeiten‘) sowie die Entwicklung der Schutzrechte von Geflüchteten (bspw. Asylrecht) kommen nicht zur Sprache (vgl. NW_Gym_WiPo_2019).

Insgesamt gibt es nicht viele Stellen, an denen in den Politiklehrplänen von NRW vorgesehen ist, über migrationsbedingte Vielfalt zu unterrichten. Nur in Zusammenhang mit Sicherheitspolitik und als Herausforderung für die Identitätsbildung wird Migration explizit benannt. Sicherheit und Migration inhaltlich eng zu verknüpfen, könnte einen Beitrag zur Erklärung von Migrationsursachen leisten, aber auch als Teil einer problematischen Verschränkung beider Thematiken gesehen werden. Weitere inhaltliche Verknüpfungen, die in anderen Bundesländern mit Migration hergestellt werden, finden sich hier nicht.

Sachsen

In den Zielen und Aufgaben des Gymnasiums im Fach Gemeinschaftskunde/Recht/Wirtschaft (GRW)⁷⁵ werden die Kompetenzen „Empathie und Perspektivwechsel“ (SN_Gym_GRW_2019: VIII) neben u.a. „Werteorientierung“ und „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ genannt. Auch die Bildung interkultureller Kompetenzen wird hier als Ziel definiert.

75 Das Fach wird im weiteren Verlauf mit Politik abgekürzt. In der Oberschule heißt das Fach Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung (GK).

„Das Fach vermittelt ein Spektrum von Wert- und Normvorstellungen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung und grenzt sich deutlich von jenen Positionen ab, die im Widerspruch zu diesem Wertekanon mit dem Fundament der Menschenwürde stehen. Empathie und Perspektivwechsel ermöglichen grundsätzlich, dass unter Wahrung und Herausbildung der eigenen Identität und des Selbstwertgefühls auch die Positionen und Standpunkte anderer verstanden und als legitim toleriert werden. Diese Prämissen gelten gleichfalls für das interkulturelle Zusammenleben in der Gesellschaft“ (SN_Gym_GRW_2019: 1).

Die Thematisierung von Migration oder Integration im engeren Sinne

Im gymnasialen Lehrplan, der bis 2019 gültig war, tauchen die Begriffe Migration und Integration, aber auch Wanderung, Verfolgung oder Flucht nicht in den untersuchten Klassenstufen auf.⁷⁶ Der seit 2019 (für die 10. Klasse ab 20/21) gültige Lehrplan hingegen füllt diese Lücke. Im Lernbereich *Herausforderungen für Europa in einer globalen Welt* in der **zehnten Klasse** des Gymnasiums sollen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit zur Toleranz im Rahmen der freiheitlichen demokratischen Grundordnung erlernen, indem sie „interkulturelle Kompetenzen ausprägen, sich der individuellen Verantwortung für die Zukunftsfähigkeit unserer Wirtschaft in einer globalisierten Welt zum Wohle aller bewusst werden, sich mit der europäischen Idee und der Rolle der Europäischen Union in der Welt auseinandersetzen“ (SN_Gym_GRW_2019: 14). Thematisch geht es dabei um die weltweite politische Situation des 21. Jahrhunderts, also etwa Krieg und Frieden, Klimawandel, Armut, Terrorismus wie auch Flucht und Migration (vgl. ebd.: 16). Terrorismus wird an dieser Stelle in einem Gliederungspunkt mit Klimawandel, Ressourcenknappheit, Hunger und Armut genannt, worauf unmittelbar die Begriffe Flucht und Migration folgen (vgl. ebd.).⁷⁷ Im Themenfeld *Migration und Asyl* wird auf Schutzsuchende fokussiert. Die zur Behand-

lung empfohlenen Themen sind: „Zuwanderung, Abwanderung, Aufnahme von Schutzsuchenden: politisches Asyl, Flucht vor Krieg und Gewalt sowie Asylverfahren und subsidiärer Schutz“ (vgl. SN_Gym_GRW_2019: 16). Der Blick auf diese Themen soll laut Lehrplan die Diskursfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhöhen, eine Werteorientierung bieten und die Verantwortungsbereitschaft fördern (vgl. ebd.).

Im bis zum Jahr 2019 gültigen Lehrplan der sächsischen Oberschule wird in der zehnten Klasse das Thema Migration im Lernbereich *Globale Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung* verhandelt. Hierbei wird Migration im Zusammenhang mit globaler sozialer Ungleichheit – im Zusammenhang mit dem „Nord-Süd-Konflikt“ (SN_OS_GK_2004: 10) thematisiert.

Die Thematisierung von Migration oder Integration im weiteren Sinne und mögliche Anknüpfungspunkte zur Migrationsthematik

In der **neunten** Klassenstufe des Gymnasiums geht es im Themenfeld *Politische Ordnung in der Bundesrepublik Deutschland* auch um Aspekte der „wehrhaften‘ Demokratie“, um gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit, Rassismus, Populismus und die „Begriffe Rechtsextremismus, Linksextremismus und Fundamentalismus (vgl. SN_Gym_GRW_2019: 12). Die Ziele dieses Lernbereichs sind, die Stärkung der Reflexions- und Diskursfähigkeit, Werteorientierung und Verantwortungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd.). In diesem Themenfeld lassen sich Reaktionen auf eine migrationsbedingt vielfältige Gesellschaft thematisieren. Die Begriffe der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit, des Rassismus und Populismus decken ein breites Spektrum an problematischen Einstellungen ab, die gegenüber Vielfalt hervortreten können. An der Oberschule gibt es einen thematisch ähnlichen Lernbereich mit dem Namen *Entscheidungsprozesse und politische Ordnung* (vgl. SN_OS_GK_2019: 10f.).

76 Bis 2019 wird Migration, Binnenmigration und Integration in der elften Klasse genannt (vgl. SN_Gym_GRW_2004: 22). Einzig das Wahlpflichtthema *Leben und Arbeiten in der Europäischen Union* in der zehnten Klassenstufe des Gymnasiums erwähnt als Stichwort die Freizügigkeit, was einen Bezug zu Migration vermuten lässt (vgl. ebd.: 11). Auch setzte der Politikunterricht am Gymnasium bis 2019 erst mit der neunten Klassenstufe ein. Das wurde mit den neuen Lehrplänen in die siebte Klassenstufe vorgezogen.

77 In einem ähnlichen Rahmen wird das Thema an der Oberschule im Lernbereich *Leben in einer Welt* (aber in Klassenstufe 8) eingebracht (vgl. SN_OS_GK_2019: 9).

Es bietet sich vor allem an zwei weiteren Stellen an, den Bezug zu Migration herzustellen. Die Lehrpläne beginnen sowohl im Gymnasium als auch in der Oberschule in der **siebten Klasse** mit dem Lernbereich *Leben in der Gesellschaft* (vgl. SN_Gym_GRW_2019: 7; SN_OS_GK_2019: 6f.). In der Oberschule soll dabei inhaltlich auf „Aspekte der europäischen und globalen Dimension des Zusammenlebens im Alltag“ eingegangen werden (ebd.: 7). Im Gymnasium schließt der Bereich *Demokratie und Partizipationsmöglichkeiten in der Kommune* an (vgl. SN_Gym_GRW_2019: 7). Es geht zunächst ganz grundsätzlich um gesellschaftliches Zusammenleben, die Bedeutung von Regeln und Politik (vgl. ebd.). Im Anschluss daran soll *eine aktuelle Kontroverse in der Gesellschaft oder in der Kommune* behandelt werden (vgl. ebd.: 8), in der die Möglichkeit bestünde, über Integrationspolitik zu diskutieren.

Europa wird in der **zehnten Klasse** des Gymnasiums als Werte-, Wirtschafts-, Friedens- und Solidargemeinschaft begriffen, und aktuelle Herausforderungen für die EU werden mit Blick auf Europa-Skepsis, Nationalismus, Austrittsbestrebungen und EU-Erweiterungen betrachtet (vgl. SN_Gym_GRW_2019: 16). Diese Themen könnten mit Problemen einer europäischen Identitätsbildung zusammengebracht werden. Die Lehrpläne sehen das aber nicht explizit vor.

Zwischenfazit

In den sächsischen Lehrplänen für Politik seit 2019 gibt es mehrere Stellen, um Migration und integrationsbezogene Themen zu besprechen. Ein eigener Themenschwerpunkt zeigt Themen der Zuwanderung und Abwanderung, vor allem aber auch Schutzrechte für Geflüchtete auf. Darüber hinaus geht es um die Ausbildung von Toleranz und Abwehrreaktionen auf migrationsbedingte Vielfalt wie Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Zusammenfassung:

Migration und Integration im Politikunterricht

Im Fach Politik geht es im Zusammenhang mit Migration und Integration häufig um Identitätsbildung, Rassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sowie Menschenrechte und Europa. Alle Lehrpläne verknüpfen Migration mit Europa, der europäischen Einigung und Europa als identitätsstiftendem Bezugsrahmen. Um gemeinsame Migrationspolitik an den europäischen Außengrenzen geht es nur in Berlin/Brandenburg.

In Bayern und Berlin/Brandenburg dominiert eine diskursive Verschränkung von Migration und Menschenrechten. In Sachsen ist die Thematisierung von Integration von der Verbindung mit dem Toleranzbegriff geprägt. Hier, wie auch in Bayern, wird der Begriff der Toleranz vielfach verwendet, um über gesellschaftliches Zusammenleben und interkulturelle Begegnung zu sprechen. In Nordrhein-Westfalen wird Migration im Politiklehrplan im Zusammenhang mit Sicherheitspolitik und mit Menschenrechtsfragen thematisiert.

Die Politiklehrpläne von Berlin/Brandenburg und Sachsen thematisieren das deutsche Asylrecht. In Berlin/Brandenburg werden hybride Identitäten und die Rolle migrationsbedingter Vielfalt zur Herausbildung dieser Identitäten erwähnt. Zugleich werden in diesen Lehrplänen Auswirkungen von Migrationsbewegungen nach Deutschland, die Identitätsbildung und Fragen des Deutschseins verhandelt.

Zusammenfassung der Lehrplananalyse

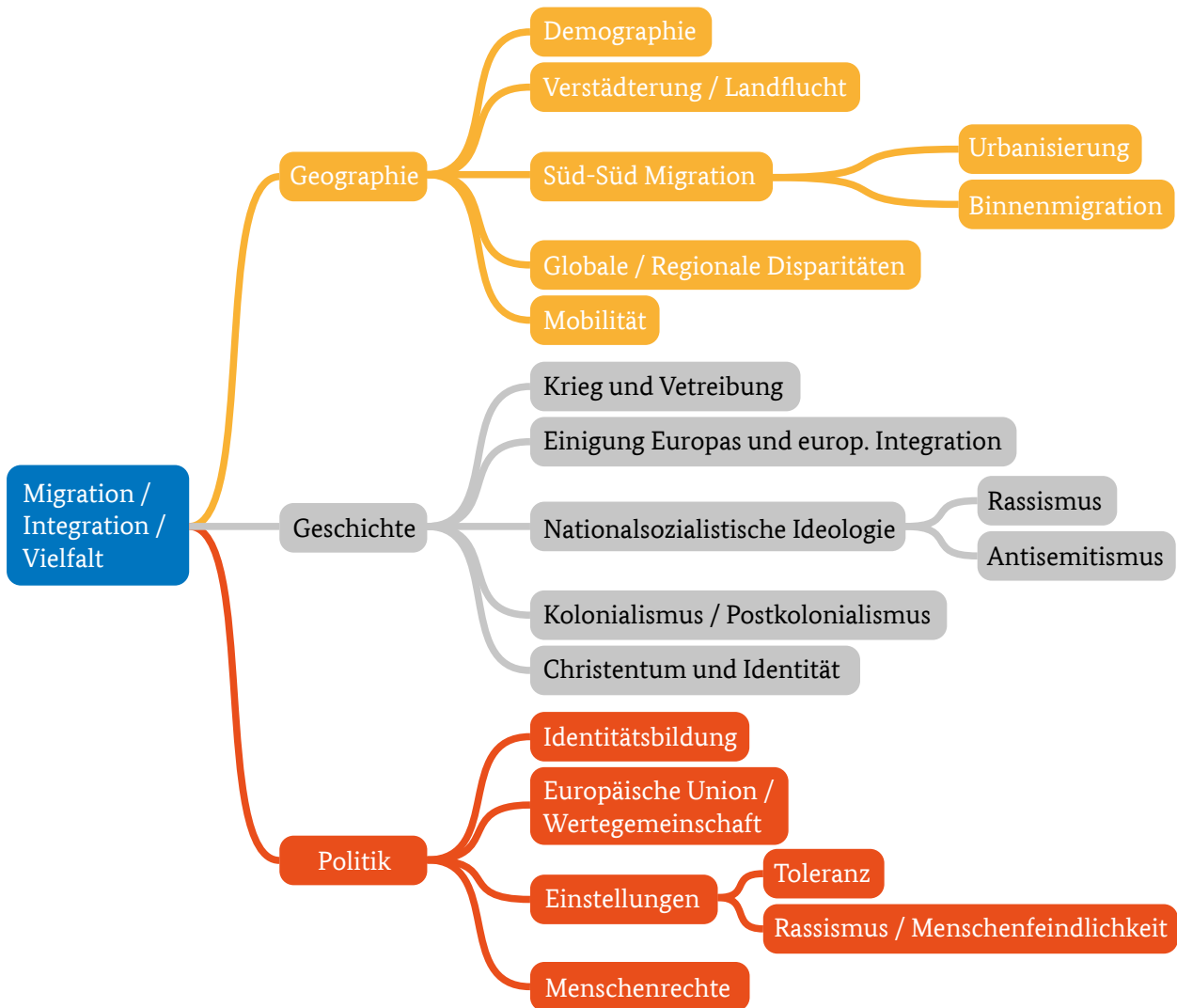
Die inhaltliche Analyse der Lehrpläne zeigt, dass in den drei untersuchten Fächern in jedem Bundesland zwischen der siebten und der zehnten Klasse Migration, migrationsbedingte Vielfalt oder Integration in verschiedener Hinsicht ein Thema in den Lehrplänen ist – allerdings in sehr unterschiedlichem Umfang und an vielen Stellen auch nicht explizit. Die Lehrpläne der einzelnen Fächer haben unterschiedliche Schwerpunkte, in denen dazu angeregt wird, über Migration, Integration oder migrationsbedingte Vielfalt zu unterrichten (s. Abb. 17). Viele Lehrpläne betonen die Bedeutung der Multiperspektivität auf Ereignisse. Es geht vielerorts darum, die eigene Perspektive durch andere Erzählungen zu kontrastieren und Deutungsvielfalt zu ermöglichen. Die Lehrpläne zeigen an vielen Stellen globale Verflechtungen auf und geben Einblicke in das Leben und die Herausforderungen an Orten auf der ganzen Welt, die zu Migrations- und Fluchtursachen werden können. Im Sinne des ‚Globalen Lernens‘⁷⁸ ist an diesen Stellen vorgesehen, Süd-Süd-Migration wie auch Ursachen für die Migration aus dem globalen Süden in den globalen Norden im Unterricht einzubringen. Dadurch können die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Migration ein komplexes und vielfältiges Phänomen ist, das weit in die Vergangenheit zurückreicht und unterschiedliche Formen und Ausprägungen kennt. Insgesamt zeigt sich, dass es in den Lehrplänen aus Bayern und Berlin/Brandenburg am häufigsten um migrations- oder integrationsbezogene Themen geht. Dagegen gibt es insbesondere in den Lehrplänen Nordrhein-Westfalens wenige Stellen, an denen es explizit um Migration, migrationsbedingte Vielfalt oder Integration geht. In Sachsen werden vor allem die Auswirkungen von Vielfalt auf Einstellungen beleuchtet – es geht also um Toleranz, aber auch Rassismus und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit.

Einige Lehrpläne reproduzieren stellenweise die konfliktträchtige Unterteilung zwischen Eigen- und Fremdgruppe. Dabei werden Kulturen an manchen Stellen der Lehrpläne als voneinander getrennte ‚eigene‘ und ‚fremde‘ Kulturen beschrieben, deren Begegnung zu Konflikten führt. Beispiele hierfür finden sich etwa in den bayerischen und sächsischen Geschichtslehrplänen. Demgegenüber wird Migration in den Geschichtslehrplänen Nordrhein-Westfalens ausgespart. Dort geht es nicht um Migration als historisches, geschweige denn Jahrhunderte übergreifendes Phänomen wie etwa an bayerischen Realschulen. Wenn es im Politikunterricht um Migration geht, wird Migration als Sicherheitsthema problematisiert. Einzig in Berlin/Brandenburg sehen die Lehrpläne explizit vor, Biographien auf Migrationsbezüge zu untersuchen und hybride Identitäten im Unterricht zu behandeln.

Deutschland als Einwanderungsgesellschaft wird in den Lehrplänen bislang kaum thematisiert. Die historischen Migrationsbewegungen, die die heutige Zusammensetzung der deutschen Gesellschaft geprägt haben, werden (mit Ausnahme des aktuellen sächsischen Oberschullehrplans und des ab 2022/23 gültigen bayerischen Geschichtslehrplans) nicht in den aktuellen Lehrplänen thematisiert.

78 Globales Lernen ist ein Bildungskonzept. Die Website des Bundesprogramms Bildung-trifft-Entwicklung definiert das Konzept wie folgt: Globales Lernen: „versteht sich als pädagogische Antwort auf die Anforderungen, denen wir uns durch die Globalisierung aller Lebensprozesse stellen müssen. (...) Ausgangspunkt war die Erkenntnis, dass Entwicklung keine alleinige Aufgabe der so genannten Entwicklungsländer beziehungsweise des Globalen Südens ist. Vielmehr muss sich auch die Lebensweise in den Industrienationen des Globalen Nordens ändern, um nachhaltig und zukunftsfähig zu sein. Lernprozesse sind weltweit notwendig. Das Ziel Globalen Lernens ist es, gemeinsame Wege zu finden, um unsere Welt lebenswert zu erhalten.“ (In: <https://www.bildung-trifft-entwicklung.de/de/was-ist-globales-lernen.html>, zuletzt aufgerufen: 18.02.2021)

Abb. 15: Verknüpfung der Themen Migration und Integration in Lehrplänen



Quelle: Lehrpläne der Klassenstufe 7-10 aus BY, BE, BB, NW und SN. Eigene Darstellung.

4.4 Schulische Praxis

Der Transfer migrationsbezogener Lerninhalte aus den Lehrplänen in die schulische Praxis geht mit Herausforderungen und Problemen einher. Darüber geben die Interviews Auskunft.

4.4.1 Lehrplanumsetzung

Lehrpläne gelten als Basis für den Unterricht und werden von den interviewten Lehrkräften als „Fundament“, „Grundlage“ und „Wegweiser“ beschrieben.⁷⁹ Einhellig wird auch die Möglichkeit betont, eigene thematische Akzente setzen und eigene Materialien berücksichtigen zu können.⁸⁰ Dem steht jedoch ein zentrales Problem entgegen, welches in diesem Zusammenhang von vielen Interviewten artikuliert wird: die mangelnde Zeit in Schulalltag und Unterricht, nicht zuletzt bedingt durch die Fülle des zu behandelnden Stoffs.⁸¹ Auch von Seiten der Landesbehörden wird der Zeit- und Ressourcenmangel⁸² in den Schulen betont und die Diskrepanz zwischen Lehrplaninhalten und tatsächlich zur Verfügung stehenden Zeiteinheiten als Problem hervorgehoben. Ein Interviewpartner schildert es so: *„Also [dass] die Curricula häufig nicht mit den bereitgestellten Stunden und den tatsächlichen Stunden korrespondieren. Dass man zwar einen schönen Rahmenlehrplan hat, von dem man denken könnte, dass die Schüler und Schülerinnen angemessenen Unterricht auch dann zu diesen Themen haben, aber häufig passt das, was man auf der Stundenebene hat, nicht ganz dazu. Das sehe ich als ein großes Problem an, also die Curricula spiegeln an der Stelle mehr vor, als tatsächlich dann im Unterrichtsalltag umgesetzt werden kann. Also das Programm sieht insgesamt über alle Fächer hinweg besser und anspruchsvoller aus, als es dann tatsächlich in der Umsetzung ist.“*⁸³

Um mit der Diskrepanz zwischen Stofffülle und verfügbarer Unterrichtszeit umzugehen, so berichten die Lehrkräfte, werden die Unterrichtsstunden des Schuljahres pragmatisch geplant: Maßstab sind die zu erreichenden Ziele.⁸⁴ Dabei dienen vor allem die prüfbaren und für die zentralen Abschlussprüfungen relevanten Themen als Orientierungspunkte:⁸⁵ *„Dann ist es auf der anderen Seite so, dass der Lehrplan natürlich schon seine Richtung so vorgibt und oftmals für manches, was man jetzt machen wollte, was einem vielleicht auch wichtiger vorkäme, eigentlich nicht der Raum unbedingt da ist [...]“*⁸⁶ Vor dem Hintergrund dieser geschilderten Einschränkungen scheint sich der tatsächliche Gestaltungsspielraum der Lehre darauf zu beschränken, bestimmte Themen des Lehrplans im Unterricht zu priorisieren und andere zu vernachlässigen. Letzteres betrifft in der Praxis insbesondere jene Themen, die nicht prüfungsrelevant – im Sinne von prüfbaren Kompetenzen – sind, etwa die Erziehung zum „mündigen Bürger“.⁸⁷ Eine Lehrkraft, die für die Landesbehörde auch an der Entwicklung der Abiturprüfungen mitwirkt, resümiert bezüglich der häufig zu beobachtenden Vernachlässigung migrationsbezogener Themen in den Lehrplänen wie auch im Unterricht: *„Aber ich könnte mir schon vorstellen, wer da nicht direkt angehalten wird als Lehrer, der macht es nicht. [...] Man hat zwar die Möglichkeit das zu machen, aber man muss wirklich sagen, dass in der Zeit, die man dann hat, [...] machen die Lehrer zum größten Teil andere Dinge. Und das fällt uns auch immer schwer, Abituraufgaben zu dem Thema zu machen, weil das eben im Lehrplan nicht diese große Rolle spielt und diesen großen Platz einnimmt und wir uns nicht sicher sind, ob, inwieweit das behandelt wird von den Lehrern.“*⁸⁸

79 TS 3.3.1_10; TS 3.5.1_13; TS 3.5.3_18

80 Vgl. TS 3.1.2_31; TS 3.1.3_19; TS 3.2.2_23; TS 3.3.1_41; TS 3.3.2_45; TS 3.4.1_15; TS 3.5.1_19; TS 3.5.2_14; TS 3.5.3_42

81 Vgl. u.a. TS 3.1.1_15; TS 3.1.2_25ff., 57; TS 3.1.3_9; TS 3.3.2_93; TS 3.4.2_28

82 Vgl. TS 2.4_79

83 TS 2.3_45

84 Vgl. TS 3.2.2_21

85 Vgl. u.a. TS 3.1.2_21; TS 3.4.3_19; TS 3.5.1_95; TS 3.5.1_39; TS 3.5.2_12

86 TS 3.5.2_12

87 TS 3.5.2_10ff.

88 TS 3.5.3_46

Neben diesen allgemeineren Faktoren hängt die Thematisierung von Migration und Integration auch von spezifischen Faktoren ab. In Berlin/Brandenburg und Nordrhein-Westfalen sind es die einzelnen Schulen, die einen besonderen Einfluss auf die Umsetzung der Themen aus den Lehrplänen im Unterricht haben. In diesen Bundesländern existieren schulinterne Curricula (SchiC, Berlin/Brandenburg) und schulinterne Lehrpläne (SiLP, NRW), die sich zwar an den Rahmen- bzw. Kernlehrplänen der Länder orientieren, aber für die jeweilige Schule eigene Schwerpunkte setzen.⁸⁹ Obwohl in den Bundesländern ein (Rahmen-) oder Kernlehrplan gilt, kommt es dennoch zu einer gänzlich unterschiedlichen Unterrichtspraxis auf der Ebene der Schule. Am Beispiel von Berlin/Brandenburg kann das am deutlichsten gezeigt werden. So berichtet eine interviewte Lehrkraft aus einer Brandenburger Schule, dass migrationsbezogene Themen eher zu kurz kommen,⁹⁰ während eine Lehrkraft aus einer Schule in Berlin, für die derselbe Rahmenlehrplan gilt, das Fach „Interkulturelle Bildung“ unterrichtet, welches auf einem schulinternen Curriculum basiert.⁹¹ Die unterschiedliche Praxis zwischen den Schulen wird mit Blick auf die zentralen Abschlussprüfungen auch kritisch kommentiert: „Jeder kann machen was er will. Aber am Ende der 12. Klasse wird ein Zentralabitur geschrieben. Das passt alles irgendwie nicht zusammen so richtig“.⁹²

Nicht nur zwischen den Schulen, auch zwischen den Klassen innerhalb einer Schule kann sich die Behandlung der Lehrplanthemen unterscheiden. Die Lehrkräfte schildern, dass sie mit ihrer Unterrichtsgestaltung auf spezifische Interessen und

Einstellungen ihrer Schülerschaft konstruktiv reagieren.⁹³ So berichten mehrere Lehrkräfte im Zusammenhang mit dem Thema Migration von Schülern und Schülerinnen mit problematischen, bisweilen rechtsextremen Ansichten.⁹⁴ Daran anschließende notwendige Diskussionen kosten die Lehrkräfte nicht nur Kraft und Zeit, auch wissen diese nicht immer mit den Situationen angemessen umzugehen. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn es auch die Eltern sind, die fremden- oder migrationsfeindliche Ansichten „mit in die Schule reintragen“.⁹⁵ Beispielhaft für die Art und Weise, wie Lehrkräfte in solchen Situationen vorgehen, ist die Reaktion einer Lehrkraft aus Sachsen: „Und da ich aber nun nicht unbedingt irgendwelche Ansichten der AfD vielleicht dann unterstütze oder auch vielleicht stehen lasse, muss ich da schon immer sehen, dass ich da irgendwie gut rauskomme“.⁹⁶ Die Unsicherheitserwägungen angesichts der Reaktion der Eltern wie auch der Schülerinnen und Schüler ist den entsprechenden Landesbehörden bewusst: „Lehrer fühlen sich verunsichert (...), welche Haltung darf ich zeigen, welche Meinung darf ich vertreten, wie offen darf ich den Diskurs in einer Klasse gestalten – darf ich Schülern das Wort – muss ich Schülern das Wort abschneiden, die offensichtlich rechte oder nationalistische Haltungen kommunizieren? Wie reagiere ich, muss ich die Eltern informieren? Also diese Unsicherheiten, die sind glaube ich bei vielen Kolleginnen und Kollegen da. Die versuchen wir natürlich abzufangen“.⁹⁷ Hier werden unter anderem zentrale Fragestellungen der Politischen Bildung angesprochen. Der Beutelsbacher Konsens⁹⁸ gilt in der Lehre als Maßstab dafür, wie politische Bildung im Sinne der

89 Rahmen- oder Kernlehrpläne aus Berlin/Brandenburg und NRW sind vergleichbar mit den Lehrplänen auf Landesebene in Bayern und Sachsen. Siehe hierzu Kapitel 3 in dieser Studie.

90 Vgl. TS 3.3.2_45

91 Vgl. TS 3.2.2_9

92 TS 3.3.2_99

93 Vgl. TS 3.1.3_73

94 Vgl. TS 3.3.1_88; TS 3.3.2_51; TS 3.4.2_42; TS 3.5.1_47; TS 3.5.3_77ff.

95 Vgl. TS 3.5.1_47

96 TS 3.5.3_86

97 TS 2.4_41

98 Anliegen des Beutelsbacher Konsenses ist es, Kontroverses auch in der politischen Bildung kontrovers darzustellen. Das bedeutet nicht, dass die Lehrkräfte wertneutral bleiben müssen. Es gilt jedoch das „Überwältigungsverbot“: „Der Beutelsbacher Konsens verpflichtet Lehrkräfte gegen Indoktrination, aber nicht zur Wertneutralität“ vgl. <https://www.lpb-bw.de/beutelsbacher-konsens> - (zuletzt aufgerufen am: 06.01.21)

freiheitlich demokratischen Grundordnung zu gestalten ist. Ein sicherer Umgang mit den Prinzipien des Beutelsbacher Konsenses verschafft Gewissheit über die legitime Gestaltung des Unterrichts und verleiht damit mehr Sicherheit gegenüber den Schülern und Schülerinnen sowie den Eltern. Die Unsicherheiten der Lehrkräfte im Umgang mit dem Beutelsbacher Konsens beeinflussen die Behandlung kontroverser gesellschaftspolitischer Themen im Unterricht – dies wird etwa auch in der nordrhein-westfälischen Landesbehörde betont und als große Herausforderung beschrieben.⁹⁹

4.4.1.1 Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte

Die Lehrkraft bleibt der entscheidende Faktor bei der Umsetzung des Lehrplans im Unterricht. Dies wird von den interviewten Lehrkräften betont.¹⁰⁰ Wie „präsent“ einer Lehrkraft ein Thema ist, ob diese über hinreichendes Wissen und Selbstsicherheit verfügt, oder sie es womöglich auch mit der eigenen Biographie verbinden kann, entscheidet oftmals über die Einbettung von Migration und Integration in den Unterricht.¹⁰¹ Auf die Frage nach dem Stellenwert der Themen Migration, Integration, Diversität oder auch Migrationspädagogik in ihrer Ausbildung antworten die meisten Lehrkräfte, dass diese Themen nur eine geringe bis gar keine Rolle gespielt haben.¹⁰² Die Diskrepanz zwischen den Anforderungen der Lehrpläne an die Lehrkräfte und der Ausbildung der Lehrkräfte wird in manchen Interviews direkt angesprochen. „Vor allem gibt es in den Lehrplänen wird interkulturelle Kompetenz gefordert, ne, auch im Unterricht. Aber im Studium wird das

jetzt zwar auch thematisiert, aber eigentlich reicht das für die gesellschaftliche Realität nicht mehr aus, also die interkulturelle Kompetenz an sich entspricht eigentlich nicht den Anforderungen, die wir jetzt in der gesellschaftlichen Wirklichkeit haben. [...] Aber vielmehr geht es da darum, dass man so, ja, Probleme wie Rassismus oder Diskriminierung dem entgegenwirkt und so aktuelle Themen wie Rassismuskritik oder Diskriminierungskritik. Diese Kompetenzen werden im Studium nicht vermittelt“.¹⁰³ Nur vereinzelt berichten Lehrkräfte davon, dass die Themen um Migration und Integration Teil ihrer Ausbildung waren,¹⁰⁴ meist im Rahmen der Ausbildung für Deutsch als Zweitsprache (DaZ).¹⁰⁵ Zudem berichten die interviewten Personen von einer Art stiller Übereinkunft innerhalb der Kollegien, wer für interkulturelle Bildung oder Diversity-Education im Schulalltag verantwortlich sei. Während die Lehrkräfte der Fremdsprachen und des Deutschunterrichts sowie jene aus den Sozial- und Gesellschaftswissenschaften hier auch außerhalb ihres Unterrichts – für den gesamten Schulalltag – in die Verantwortung genommen werden, wenn es Diversitätssensibilität oder interkultureller Kompetenz bedarf, gelte das beispielsweise nicht für Sport- und Mathelehrkräfte.¹⁰⁶ Die Verantwortung für die Themen Interkulturalität und Diversität wird an den Fächerkombinationen der Lehrkräfte und der vermuteten Nähe der Fächer und der Studieninhalte zu diesen Themen festgemacht. „Das bedeutet aber im Umkehrschluss natürlich, dass es an einem Kollegen, der Mathe, Physik hat, vollkommen vorbeigeht“,¹⁰⁷ vermutet eine Lehrkraft (Deutsch/Geschichte), die von sich erzählt, dass es zwar Möglichkeiten gegeben hatte, sich mehr mit der Thematik um migrationsbedingte Vielfalt zu befassen, sie dies aber nie gemacht habe.¹⁰⁸

99 Vgl. TS 2.3_18, 26, 70

100 Vgl. u.a. TS 3.1.2_29; TS 3.1.3_25; TS 3.3.1_26,28; TS 3.5.2_18

101 TS 3.3.1_26; Vgl. TS 3.1.3_37; TS 3.5.1_19

102 Vgl. TS 3.2.2_17; TS 3.2.1_11; TS 3.3.1_48ff.; TS 3.4.1_41; TS 3.5.3_88; TS_3.3.2_53; TS 3.5.1_27

103 TS 3.4.2_10

104 Vgl. TS_3.4.3_13

105 Vgl.: TS 3.1.3_39; TS 3.5.2_62

106 Vgl. TS 1.2_21; TS 3.1.3_25; TS 2.4_14

107 TS 3.5.2_62

108 Vgl. TS 3.5.2_36

Im Zusammenhang mit der Verankerung von migrationspädagogischen oder diversitätssensiblen Inhalten in der Lehrkräfteausbildung wird auch auf die Rolle der Universitäten verwiesen. Aus einer Landesbehörde wird kritisch angemerkt, dass die Vorbereitung auf die vielfältigen Herausforderungen in der Praxis nicht nur schwierig, sondern auch aufgrund der akademischen Freiheit an den Universitäten (vgl. Art. 5 Abs. 3 GG) nicht so einfach administrativ zu implementieren sei.¹⁰⁹ Doch die Lehrkräfte, die sich dafür aussprechen, die Themen Migration und Integration stärker in der Ausbildung zu verankern, konzipieren das meist ohnehin mit direktem Bezug zur Praxis und würden ein diesbezügliches „Pflichtmodul“¹¹⁰ etwa in Form einer Fortbildung im Referendariat begrüßen.¹¹¹ Eine Lehrkraft, die sich ebenfalls eine stärkere Verankerung der Thematik in der Ausbildung wünscht, betont, dass die Relevanz für solche Themen oft erst in der Lehrpraxis vor einer Klasse und nicht im theoretischen Studium ersichtlich wird. *„Naja, es gibt sehr viele, es gibt ja sehr viele Themen, über die man sozusagen in der Ausbildung mal spricht und bei denen einem auch bei vielen klar ist, dass einen das nie unbedingt betreffen wird, aber die werden trotzdem mal mit durchgesprochen. Und wenn sie einen dann betreffen, dann merkt man doch, dass man irgendwie ein Grundwissen da hat[...].“*¹¹²

Auch aus dem Bereich der Lehrkräftefortbildung werden ähnliche Forderungen formuliert. Die Lehrkräfteausbildung sollte stärker praxisorientiert aufgestellt werden – so der Tenor.¹¹³ Insbesondere sollten „intersektionale“ Themen sowie

eine fächerunabhängige rassismuskritische Bildung für die Lehrkräfte in die Ausbildung integriert werden.¹¹⁴ Zugleich weisen einige Interviewte aus der Lehrkräfte-Fortbildung darauf hin, dass die einschlägigen Angebote erst in Anspruch genommen werden, wenn ein konkreter Bedarf besteht, es beispielsweise schon Konfliktsituationen gibt. Fortbildungen werden demnach kaum als Präventivmaßnahmen genutzt.¹¹⁵

4.4.1.2 Deutung der Begriffe in Lehrplänen

Die meisten Lehrpläne beziehen sich begrifflich auf den Beschluss der KMK von 2013, der interkulturelle Bildung als Begriff prominent setzt. In den Interviews zeigt sich, dass die Befragten unterschiedlich mit dem Begriff interkulturelle Bildung umgehen. Entsprechend konnten in den Interviews verschiedene Haltungen gegenüber dem Begriff ausgemacht werden.¹¹⁶

Auf der einen Seite antworten viele der befragten Personen auf die Frage nach dem Verständnis von interkultureller Bildung mit Bezug auf ein enges, klar gerahmtes und auf ‚Herkunft‘ gerichtetes Kulturverständnis. So wird zur Umschreibung von interkultureller Bildung das Zusammenleben der „Nationen“¹¹⁷ angeführt. An anderer Stelle wird interkulturelle Bildung als das Entwickeln von Toleranz gegenüber dem „Kopftuch“ oder der „polnischen Unterhaltung in der Pause“¹¹⁸ genannt. Neben weiteren Beispielen für Interkulturalität, wie „arabische Schüler in Euro-

109 Vgl. TS 2.1_35

110 TS 3.1.3_89

111 Vgl. TS 3.4.1_45; TS 3.1.3_89

112 TS 3.5.2_62

113 Vgl. TS 1.4_47

114 TS 1.4_47; vgl. TS 1.2_21; TS 1.3_55

115 Vgl. TS 1.1_8; TS 1.5.2_6; TS 1.2_11; TS 3.1.3_41; TS 3.3.2_63

116 Besonders Personen mit einer ausgeprägten Expertise hinsichtlich des Themenfeldes Migration und Integration (die Personen aus dem Fortbildungsbereich, in einschlägigen Vereinen organisierte Lehrkräfte, eine Lehrkraft des Fachs ‚Interkulturelle Bildung‘, die Expertin für Migrationsfragen einer Landesbehörde) distanzieren sich vom Begriff der ‚interkulturellen Bildung‘ bzw. bevorzugen den Begriff Diversität oder diversitätssensibel.

117 TS 3.5.3_128

118 TS 3.3.2_89

pa oder europäische Schüler in Amerika“ fallen die Begriffe „Religion“, „Essensweisen“, „Lebensweisen“.¹¹⁹ Auch von „Kulturräumen“¹²⁰ wird gesprochen. Als kultureller Differenzmarker wird beispielsweise auch das Geschlechterverhältnis – konkret die „Rolle der Frau“¹²¹ gesetzt. Dabei wird auf die Nachfragen nach dem konkreten Kulturverständnis der interviewten Personen mit vereinfachten und verallgemeinernden Kategorien geantwortet: *„Mit Kulturen meine ich verschiedene kulturelle, also zum Beispiel Syrer, Afghanen, Türkischstämmige, Deutsche und so weiter und so fort. Dass es halt einfach kulturelle Unterschiede gibt und dort halt interkulturell zu arbeiten“*.¹²²

Auf der anderen Seite wird der Interkulturalitätsbegriff kritisch hinterfragt. Dabei beziehen sich die interviewten Personen auf die Gefahr von „Kulturalisierung“.¹²³ Kulturalisierung, so eine Interviewpartnerin, liegt vor, wenn die individuelle Person der Schülerin oder des Schülers aus dem Fokus gerät und die konkrete (Konflikt-) Situation sodann von den ‚kulturellen‘ Vorstellungen oder einer ‚kulturalisierenden‘ Deutung überformt wird:¹²⁴ *„Also wo ganz schnell Etikettierungen da sind und wenig geguckt wird, was ist eigentlich hier jetzt genau passiert“*.¹²⁵ Die einer pluralistischen Gesellschaft inhärente Vielfältigkeit und Hybridität wird in vielen Interviews dagegen dem Diversitätsbegriff zugeschrieben. Auch Personen, die ein enges, auf Herkunft gerichtetes Kulturverständnis zum Ausdruck brachten, fassen den Diversitätsbegriff gänzlich anders als den der Interkultur. *„Also Diversität ist ja für mich dann nochmal so ein weit, viel weiteres Spektrum als Migration an und für sich.“*¹²⁶

Dabei wird die Herkunftsorientierung durch weitere Dimensionen von gesellschaftlicher und stets auch individueller Vielfalt, beispielsweise sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität (samt Orientierungs- und Diskriminierungszusammenhängen), erweitert.¹²⁷ Auch wird Diversität mit Transkulturalität, Hybridität und einem alle betreffenden Integrationsverständnis in Verbindung gebracht.¹²⁸ Andere Praktikerinnen und Praktiker machen schon länger die Erfahrung, dass der Interkulturalitätsbegriff nicht dem entspricht, worum es ihnen in ihrer Arbeit geht oder das vermittelt, was ihnen wichtig ist.¹²⁹ Eine Lehrkraft, die an einer Berliner Schule „Interkulturelle Bildung“ unterrichtet, formuliert im Anschluss an die Frage nach der Begrifflichkeit wie folgt:

„Ja, aber ich glaube nämlich, [...] wenn jeder jeden als absolut divers ansehen würde und als unterschiedlich zu allen anderen auf Augenhöhe, dann macht man eben nicht diese Scheiß-Herkunftsmerkmale auf, anhand derer man dann bestimmte Charakteristika feststeckt (...) genau, diese Vorurteile. Ich glaube, das ist einfach sozusagen ein Ding, was wir als Gesellschaft 2020 alle lernen müssen und vor allem, die, die sozusagen die Norm abbilden und das sind ja auch Leute, die dann Lehrer und Lehrerinnen werden und da hast du einfach eine bestimmte Aufgabe auch und auch finde ich eine Notwendigkeit, da ganz besonders gut geschult drin zu sein. Und ich glaube, das ist einfach noch nicht so der Fall und ich glaube, dass, ja, vielleicht das Diversitätssensible finde ich eigentlich gar nicht so schlecht“.¹³⁰

119 TS 3.5.1_85

120 TS 3.1.2_63

121 TS 3.3.1_78

122 TS 3.3.1_80

123 TS 1.1_32 vgl. auch TS 1.1_16,31,36

124 Vgl. TS 1.4_21

125 TS 1.3_18

126 TS 3.3.1_58

127 Vgl. TS 3.3.1_58

128 TS 3.1.1_39; TS 3.1.2_61; 3.4.2_55ff.

129 Vgl. 1.4_21; 1.5.2_22; 1.1_54; TS 1.3_52; TS 3.4.2_36

130 TS 3.2.2_43

Für das Sample dieser Studie ist festzustellen, dass die Personen, die sich eingehend mit den Themenkomplexen um Interkulturalität und Diversität beschäftigt haben (Fortbildungsakteure; Expertin für Migrationsfragen in Landesbehörde; Lehrkräfte, die sich in einschlägigen Vereinen engagieren), mehr dem Begriff der diversitätssensiblen Bildung zugeneigt sind. Sowohl im migrationspädagogischen wissenschaftlichen Diskurs als auch bei der Akteursgruppe der Lehrkräftefortbildung sowie bei einzelnen Personen der Landesbehörden und einzelnen Lehrkräften haben sich die Begriffe Diversität/Diversity Education/diversitätssensible Bildung etabliert.

4.4.1.3 Migrationsbedingte Diversität im Lehrkräftekollegium und Mehrsprachigkeit an der Schule

Als Argument für eine gelingende Umsetzung der Vorgaben aus den Lehrplänen führen die interviewten Personen auch die Vielfalt des Lehrkräftekollegiums an. Viele interviewte Personen sind der Ansicht, dass das Lehrkräftekollegium als Spiegel der Gesellschaft gilt, Lehrkräfte mit Migrationshintergrund eine Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler haben und ein vielfältiges Kollegium eine wichtige Voraussetzung für diversitätssensible Bildung ist.¹³¹ Sofern Lehrkräfte mit einer inter- und transnationalen Familiengeschichte im Kollegium sind, wird es oft als deren Aufgabe gesehen, sich der Thematik zu widmen. Einerseits gibt es unter den interviewten Personen solche Lehrkräfte, die sich dieser Aufgabe widmen und diese auch mit Bezug auf einen geteilten Erfahrungsraum begründen. Zum Ausdruck kommt darin eine Dimension empathischer Unterstützungsleistung für Schülerinnen und Schülern mit inter- und transnationaler Familiengeschichte.¹³²

Andererseits wurde von Lehrkräften berichtet, die sich dieser Rollenzuschreibung verwehren. So zitierte eine interviewte Person einen Kollegen: „Ich bin doch hier nicht die interkulturelle Feuerwehr“.¹³³

Als zusätzliches Argument für ein vielfältiges Kollegium wird die Chance zur Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit an den Schulen angebracht.¹³⁴ Dies ist auch in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK 2013) als Ziel festgehalten und findet seitdem Eingang in die Lehrpläne. Bezogen auf Aspekte der Integrationsfähigkeit bestätigen mehrere Studien eine positive Wirkung von u.a. herkunftssprachlichem Unterricht (vgl. Pfaff/Karakaşoğlu/Vogel 2019).

Bezüglich der Wertschätzung von Mehrsprachigkeit machen die interviewten Personen für die Praxis Probleme aus und formulieren Kritik. Ein Interviewpartner problematisiert den separaten DaZ- oder DaF-Unterricht, da grundsätzlich eine Sprachförderung für die Schülerinnen und Schüler etabliert werden müsse. Es wird betont, dass Sprachförderung für Schülerinnen und Schüler mit nicht ausschließlich deutscher Familiensprache zwar grundsätzlich wichtig sei, aber nicht dazu führen dürfe, dass das Merkmal Migrationshintergrund zum alleinigen Fördermerkmal gerät.¹³⁵ Ein weiterer Kritikpunkt lautet, dass Kinder, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, als rückständig bzw. defizitär aufgefasst werden. Als Grundtenor der Interviews ergab sich der Wunsch nach einem Paradigmenwechsel, demzufolge Mehrsprachigkeit als Ressource begriffen wird.¹³⁶ Als Konsequenz wird die Regelbeschulung anstelle von separaten DaZ-/DaF oder Deutschklassen gefordert.¹³⁷ Darüber hinaus wird im Zusammenhang von Mehrsprachigkeit an den Schulen auch von Überforderung, mangelnder Ausbildung oder fehlenden Anlaufstellen mit entsprechenden Sprachkompetenzen

131 Vgl. u.a. TS 1.4_15; TS 3.2.1 17; TS 3.2.2_15

132 Vgl. TS 3.1.1_3

133 TS 3.4.1_21

134 Vgl. u.a. TS 2.4_29,80; TS 3.1.1_33

135 Vgl. TS 1.1_14; TS 1.5.1_20

136 Vgl. ua. TS 1.3_37; TS 1.5.1_40, TS 3.4.1_11; TS 3.1.3_83

137 Vgl. TS 3.1.1_15; TS 3.4.2_66

berichtet,¹³⁸ aber auch von Lehrerkollegien in denen Mehrsprachigkeit von Lehrkräften als Problem gesehen wird.¹³⁹ Innerhalb der Interviews wird von einem Vorfall berichtet, in dem eine Lehrkraft zum Verlassen der Schule genötigt wurde, weil diese Lehrkraft in der Pause mit Schülern und Schülerinnen in einer Fremdsprache kommunizierte.¹⁴⁰ In solchen Fällen ist der Widerspruch zu den Vorgaben im Lehrplan und den Beschlüssen der KMK offensichtlich.

Bundesweit lag der Schnitt von Lehrkräften mit ‚Migrationshintergrund‘ im Jahr 2019 bei 11,1 Prozent (Statistisches Bundesamt 2020).¹⁴¹ Die Befragten berichten in den Interviews von ähnlichen Zahlen. Der überwiegende Anteil der Lehrkräfte beschreibt eine geringe bzw. gar keine Herkunftsdiversität im eigenen Kollegium.¹⁴² Einige der interviewten Lehrkräfte merken an, dass sie eine Veränderung hin zu einem heterogeneren Lehrzimmer in den letzten Jahren beobachtet haben,¹⁴³ wenn auch auf niedrigem Niveau.¹⁴⁴ Zwei Lehrkräfte sprechen davon, in einem vielfältigen Lehrerkollegium zu arbeiten.¹⁴⁵

Die interviewten Lehrkräfte finden unterschiedliche Erklärungen für die Homogenität der Kollegien. Eine Erklärung betont den Zusammenhang mit der Bildungsungleichheit des Schulsystems, wonach Personen mit Migrationshintergrund seltener die Hochschulreife und damit die Möglichkeit

zu einem Lehramtsstudium erlangen.¹⁴⁶ Zusätzlich werden von einer Lehrkraft die Eigenheiten der Beamtenlaufbahn und die damit verbundenen Besonderheiten des deutschen Staatsangehörigkeitsrechts¹⁴⁷ als möglicher Grund dafür angeführt, dass Personen mit inter- und transnationaler Familiengeschichte den Beruf der Lehrkraft nicht ergreifen. Eine Lehrkraft mutmaßt, dass innerhalb eingewanderter Familien keine „Tradition“ für den Lehrberuf bestünde.¹⁴⁸ Eine weitere Vermutung besteht in der Differenz zwischen Stadt und Land. Eine größere Heterogenität des Lehrerkollegiums wird mit der städtischen Lage und ein homogenes Kollegium wird mit der ländlichen Lage der Schule begründet.¹⁴⁹ Eine letzte Annahme zielt auf das hohe Durchschnittsalter des Kollegiums.¹⁵⁰ All diese unterschiedlichen Vermutungen und Erklärungsversuche zeigen, dass es als Antwort auf die Frage kein einheitliches Erklärungsmuster gibt. Die unterschiedlichen, zum Teil sich widersprechenden Erklärungsversuche deuten an, dass von den interviewten Personen die Diskrepanz – zwischen einem verhältnismäßig homogenen Kollegium auf der einen, und einer vielfältigeren Schülerschaft auf der anderen Seite wahrgenommen wird und als erklärungsbedürftig erscheint.

138 Vgl. TS 3.4.3_17; TS 1.3_20; TS 3.1.2_43; TS 3.2.2_35; TS 3.4.1_7; TS 3.1.2_43

139 Vgl. TS 3.4.1_7

140 Vgl. TS 3.2.1_17

141 Die Mikrozensusdaten von 2019 beinhalten Informationen zum Migrationshintergrund unter Befragten mit der Angabe „Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen“. Für die untersuchten Länder stellt sich das Verhältnis der Gesamtzahl von an allgemeinbildenden Schulen Tätigen zum Anteil derer mit Migrationshintergrund wie folgt dar: BY 121/11; BE 40/7; NW 181/21; Für die Länder Brandenburg und Sachsen lässt sich zu diesem Verhältnis nichts sagen, da der Zahlenwert für die Personen mit Migrationshintergrund und einer Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen nicht sicher genug ist. Eine Tabelle mit der ausführlichen Aufschlüsselung nach den Daten des Mikrozensus von 2019 (Statistisches Bundesamt 2020) befindet sich im Anhang (Kapitel 7).

142 Vgl.: TS 3.1.1_5; TS 3.3.1_63; TS 3.3.2_73; TS 3.4.2_31ff.; TS 3.4.3_9; TS 3.5.1_67; TS 3.5.2_44; TS 3.5.3_106; TS 1.1_42

143 Vgl. TS 3.4.1_9; TS 3.4.2_32; TS 3.4.3_11

144 Vgl. TS 3.4.2_32

145 Vgl. TS 3.1.3_59, 6; TS 3.2.2_15

146 Vgl. TS 3.1.1_7; TS 3.1.2_55; TS 3.4.2_34; TS 3.5.2_46

147 Vgl. TS 3.1.2_55

148 Vgl. TS 3.4.3_11

149 Vgl. TS 3.1.3_64, 67; TS 3.5.1_71

150 TS 3.3.2_75

4.4.2 Schulbücher und Lehrmaterialien

Die Schulbücher sind neben den Lehrplänen die für den Unterricht zentralen Materialien, wie schon die Schulbuchstudie von Niehaus et al. festgestellt hat: „Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist das Schulbuch daher das ‚heimliche Curriculum‘ und die Rückversicherung, dass ‚lehrplankonformes Wissen‘ vermittelt wird“ (Lässig 2010: 202, zit. n. Niehaus et al. 2015: 10). Dabei unterscheidet sich die Handhabung lehrplankonformer Wissensvermittlung in den untersuchten Ländern. Dies hängt jedoch nicht nur von den Schulbüchern ab, sondern auch davon, welche weiteren Lehrmaterialien Eingang in den Unterricht finden.

4.4.2.1 Lehrplankonformität der Schulbücher

Die untersuchten Länder teilen sich angesichts der Schulbuchzulassung in zwei Gruppen: Während in Bayern und NRW die Schulbücher zulassungspflichtig sind und einer institutionellen Prüfung unterzogen werden, gibt es diese Hürden in Berlin, Brandenburg und Sachsen für die untersuchten Fächer nicht. In Bayern müssen alle Schulbücher durch das Zulassungsverfahren. Für dieses Verfahren legen die Verlage dem Kultusministerium eine Prüfvorlage vor. Der Begutachtungsprozess erfolgt nach bestimmten Kriterien¹⁵¹ und unter Beteiligung des Kultusministeriums, von Lehrkräften sowie des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB).¹⁵² Auf den Begutachtungsprozess¹⁵³ folgt eine Rückmeldung an die Verlage. Gegebenenfalls erforderliche Änderungen müssen erneut zur Prüfung vorgelegt werden. Am Ende des Begutachtungsprozesses steht die formale Zulassung des Schulbuches für den Lehrplan. Während in Bayern das ISB sowohl bei der Lehrplanentwicklung als auch bei der Schulbuchzulassung involviert ist, ist die Qualitäts- und Unterstützungsagentur - Landesinstitut für Schule (QUA-LiS) in NRW nur bei der Lehrplanentwicklung, nicht aber bei der Lehrwerkzulassung beteiligt. Die Schulbuchzulassung erfolgt in NRW über ein Referat im Ministeri-

151 „§ 3 Zulassungsvoraussetzungen

(1) Lernmittel im Sinn der §§ 1 und 2 werden vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Staatsministerium) auf Antrag in seinem Geschäftsbereich zum Gebrauch in den Schulen nur zugelassen, wenn sie

1. nicht in Widerspruch zu geltendem Recht stehen,
2. die Anforderungen der Lehrpläne erfüllen,
3. den Anforderungen entsprechen, die nach pädagogischen Erkenntnissen, insbesondere nach methodischen und didaktischen Grundsätzen sowie nach Auswahl, Anordnung, Darbietung und Umfang des Stoffs für die betreffende Schulart und Jahrgangsstufe angemessen sind,
4. im Fach Religionslehre von der betreffenden Religionsgemeinschaft als mit ihren Glaubensgrundsätzen vereinbar erklärt worden sind und
5. keine für den Unterricht nicht erforderliche Werbung enthalten.

(2) Lernmittel, die der Begleitung des Wissenschaftspropädeutischen Seminars und des Projektseminars zur Studien- und Berufsorientierung in der Oberstufe des Gymnasiums dienen, werden zugelassen, wenn sie die in Abs. 1 Nrn. 1, 3 und 5 genannten Voraussetzungen erfüllen“ (Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung – ZLV) Vom 17. November 2008). Online abrufbar: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (zuletzt aufgerufen am 12.01.2021)

152 Vgl. TS 2.1_49

153 §5 (1) „Die eingereichten Prüfstücke werden in der Regel von zwei Sachverständigen begutachtet, die vom Staatsministerium ausgewählt und bestellt werden“ (vgl. Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln (Zulassungsverordnung – ZLV) Vom 17. November 2008). Online abrufbar: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayZLV>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (zuletzt aufgerufen am 12.01.2021)

um für Schule und Bildung.¹⁵⁴ In NRW bestehen grundsätzlich drei Zulassungswege (pauschale Zulassung, Zulassung im vereinfachten Verfahren¹⁵⁵ und Zulassung im Gutachterverfahren). Die Lernmittel der untersuchten Fächer der Klassenstufen 7-10 unterliegen alle der Zulassung im Gutachterverfahren (außer im Fach Sozialwissenschaften in der Realschule).¹⁵⁶ Dafür werden „unbefangene“ Gutachter und Gutachterinnen beauftragt und auf Grundlage des Gutachtens entscheidet das Ministerium über die Zulassung, wobei diese versagt, befristet oder unbefristet erteilt werden kann. Auch kann ggf. die Auflage erteilt werden, festgestellte Mängel zu beheben (vgl. Zulassung von Lernmitteln RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder vom 03.12.2003). Die Kosten für die Honorare der Gutachter und Gutachterinnen werden dem Ministerium von den Verlagen erstattet (vgl. ebd.)

Da Schulbuchverlage in einem privatwirtschaftlichen Wettbewerb stehen, haben diese ein großes Interesse, zeitnah an Informationen zu Neuerungen in den Lehrplänen zu gelangen. Hierüber sind sich auch alle interviewten Expertinnen und Experten der Landesbehörden bewusst. Daher betonen diese, dass es beim Begutachtungsprozess der Schulbücher zwar ein notwendiges Mindestmaß an Kooperation gibt, sonst aber keine Zusammenarbeit zwischen Bildungsverwaltung und Bildungsmedienverlagen existiert.¹⁵⁷ In einigen Bundesländern gibt es nur allgemeine Informationsveranstaltungen im Vorfeld der Veröffentlichung eines neuen Lehrplans, bei denen auch

die Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsmedienverlage anwesend sind. In NRW werden die Kernpunkte solch einer Veranstaltung folgendermaßen beschrieben:

„Es gibt vom MSB [Ministerium für Schule und Bildung; Anm. d. Verf.] immer eine Veranstaltung für die Bildungsmedien, wo die wesentlichen Konstruktionsmerkmale der Lehrpläne sozusagen mitgeteilt werden, [...] also wir haben keinerlei Einfluss auf die Bildungsmedien. Wir haben sozusagen einen Lehrplan, wo wir inhaltliche Gegenstände und daran zu entwickelnden Kompetenzen sozusagen vermitteln. Und was wir aber machen können, ist, bei solchen Veranstaltungen, dass wir dann halt sagen, was war uns als Kommission wichtig. Beispiel: Im Lehrplan Geschichte heißt es dann ‚Handelsmetropole, eine afrikanische Handelsmetropole‘. Natürlich haben wir bei der Arbeit an Kilwa [eine ehemalige afrikanische Handelsmetropole; Anm. d. Verf.] gedacht. Wir können aber den Lehrerinnen und Lehrern nicht Kilwa vorschreiben. Das ist also die Freiheit der Lehrer, die können selber sich entscheiden für eine afrikanische Handelsmetropole. [...] Und die Bildungsbuchverlage sind relativ dankbar für solche Hinweise.“¹⁵⁸

Auch in Sachsen und in Berlin/Brandenburg gibt es Informationsveranstaltungen für die Bildungsmedienverlage.¹⁵⁹ Neben den Informationsveranstaltungen kann es darüber hinaus durchaus vorkommen, dass Lehrplankommissionsmitglieder auch für Schulbuchverlage tätig sind. Aus Berlin/Brandenburg berichtet einer der Befragten: „Häu-

154 Vgl. TS 2.3_46

155 „Für Fächer mit pauschaler Zulassung überprüft die einzelne Schule selbst, ob das ausgewählte Lernmittel die Zulassungsvoraussetzungen erfüllt. Das Lernmittel kann dann an der Schule eingeführt werden. Ebenso pauschal zugelassen sind Atlanten,-Formelsammlungen,-Grammatiken, Wörterbücher, Lexika,-Bibeln, Alte und Neue Testamente, Katechismen, Gebetbücher,-Liederbücher, Kochbücher,-wissenschaftliche Literatur. Die einzelne Schule gestaltet den Unterricht im Rahmen der Richtlinien und Lehrpläne in eigener Verantwortung. Deshalb gelten auch ergänzende Medien, die nur kurzfristig im Unterricht eingesetzt werden, als pauschal zugelassene Lernmittel. Zulassung im vereinfachten Verfahren: Die Zulassung wird auf der Grundlage der „Erklärung des Verlags zum Lernmittel“ (Anlage) ohne gutachterliche Einzelprüfung erteilt. Das Ministerium überprüft die Zulassungsvoraussetzungen von Lernmitteln durch Stichproben oder wenn die Schulaufsicht erhebliche Bedenken gegen ein Lernmittel berichtet. Zur Klärung kann das Ministerium ein Gutachterverfahren durchführen. Auf Antrag des Verlags kann auch für Fächer, die dem vereinfachten Verfahren zugeordnet sind, ein Gutachterverfahren durchgeführt werden. (vgl. Zulassung von Lernmitteln RdErl. des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 03.12.2003 (ABl. NRW. 2004 S. 9) Online abrufbar: <https://www.schulministerium.nrw.de/sites/default/files/documents/Zulassung.pdf> zuletzt aufgerufen am 12.01.2021)

156 Vgl. <https://www.schulministerium.nrw.de/themen/schulsystem/medien/zulassung-von-lernmitteln-nrw/zuordnung-der-faecher-zu-den>

157 Vgl. TS 2.1_49; 2.4_49

158 TS 2.3_44

159 Vgl. TS 2.2_29

fig ist es so, dass Mitglieder dieser Fachgruppen auch für Verlage arbeiten, also praktisch in einer Form von Nebenbeschäftigung ja. Dass die Verlage da relativ gut am Ball sind über, und dann praktisch die Intentionen der Lehrplanentwickler auch mitverarbeiten können, wenn es um die Gestaltung von Lehrmaterial geht, ja. Also das wird gewiss so sein“.¹⁶⁰ In Sachsen wird ebenfalls mit Verweis auf die „guten Leute“¹⁶¹ davon ausgegangen, dass es zwischen Lehrplankommission und Verlagen „sicherlich“¹⁶² zu personellen Überschneidungen kommt, man damit aber nichts zu tun habe. Sowohl in Berlin/Brandenburg¹⁶³ als auch in Nordrhein-Westfalen¹⁶⁴ gibt es die Regelung, dass Lehrplankommissionsmitglieder eine Erklärung abgeben, nicht durch etwaige Nebentätigkeiten den Wettbewerb unter den Verlagen zu verzerren. „Also es gibt die Regelung, dass die Mitglieder der Fachkommission eine Vertraulichkeitserklärung unterschreiben müssen, also die müssen auch sicherstellen, dass sie dann das, was sie da machen auch nicht durchstecken ja und irgendeinem Verlag einen Vorteil verschaffen. Aber ein Überblick über das, was da einzelne Fachkommissionsmitglieder machen nebenbei, den können wir uns gar nicht verschaffen“.¹⁶⁵ Der interviewte Experte aus NRW äußert sich zu der Thematik mit dem Verweis auf die geringe Zahl der für Kommissions- und Verlags- sowie Autorenarbeit geeigneten Personen, und wiederholt abermals seine Einschätzung: „[...] gute Leute haben meistens mehrere Eisen im Feuer“.¹⁶⁶

Der von mehreren Seiten beschriebene Mangel an in Frage kommenden Personen führt zu potentiell problematischen Situationen für einen fairen Wettbewerb, aber auch zu möglichen Problemen für die Schulbuchentwicklung. Die Problematiken, die für die Lehrplankommissionen ausgemacht worden sind – wenig heterogene

Zusammensetzung und mangelnde diversitätssensible Ausbildung der Kommissionsmitglieder –, treffen daher vermutlich auch auf die Beschäftigten der Bildungsmedienverlage, wie Schulbuchautoren und -autorinnen zu. Dies erscheint umso erstaunlicher angesichts der vorhandenen Expertise im Feld, wie es diese etwa in Zivilgesellschaft und Fortbildungsangeboten gibt und der Studie in der Feldforschung zuteil wurde. Die Akteure der Lehrkräftefortbildung können für die Lehrplankommissions- und Verlags-/ Autorenarbeit äußerst fruchtbar sein. Aus den Interviews gibt es keine Erkenntnisse über eine Zusammenarbeit von Verlagen und Fortbildungsakteuren. Lediglich über das Scheitern einer angebotenen Zusammenarbeit wird berichtet.¹⁶⁷ In dieser Studie sind aber auch nicht die Bildungsmedienverlage untersucht worden. Zukünftige Forschungen müssten Schulbuchentwicklungsprozesse im Zusammenspiel mit der Entwicklung als auch der Umsetzung der Lehrplaninhalte in den Blick nehmen.

4.4.2.2 Migration und Integration in Schulbüchern

Die Akteure aus dem Fortbildungsbereich setzen sich regelmäßig mit den, nach ihren Angaben, reichlich vorhandenen Lehrmaterialien zu den Themen Diversität, Migration, Integration, etc. auseinander.¹⁶⁸ Über die Schulbücher wird berichtet, dass die visuelle und sprachliche Aufbereitung der migrationsverwandten Themen in bestimmten Verlagen so unsensibel und problematisch gestaltet ist, dass man von den Verlagen und deren Schulbüchern Abstand nimmt: „Das sind alles weiße, blonde Comicfiguren in den Büchern und die Menschen,

160 TS 2.2_29

161 TS 2.4_51

162 TS 2.4_51

163 Vgl. TS 2.2_31

164 Vgl. TS 2.3_54

165 TS 2.2_31

166 TS 2.3_54

167 Vgl. TS 1.5.2_14

168 Vgl. bspw. TS 1.2_13; TS 1.5.2_16; TS 1.1_38

mit denen ich arbeite und die Deutsch als Fremdsprache lernen, die sind überhaupt in keinsten Weise repräsentiert“¹⁶⁹. Andere Interviewpartnerinnen und -partner haben den Eindruck, dass es seit der ‚Schulbuchstudie‘ (Niehaus et al. 2015) bereits einige positive Veränderungen in den Schulbüchern gegeben habe und das „Thema ein bisschen mehr angekommen“¹⁷⁰ sei. Gleichzeitig würden immer noch einige problematische Lehrwerke veröffentlicht. Eine Interviewpartnerin fasst ihre Einschätzung wie folgt zusammen: „Wie gesagt, es wird besser über die Jahre, es werden auch immer wieder Bücher überarbeitet. Aber es ist noch nicht ausreichend, wenn Sie mich fragen, sondern wir sind da noch am Beginn dieses Prozesses“¹⁷¹. Auch Lehrkräfte bestätigen den Eindruck, dass zunehmend versucht wird, die Normalität einer vielfältigen Gesellschaft in den Schulbüchern zu spiegeln.¹⁷² Andere Lehrkräfte berichten davon, dass es von den Verlagen abhängig ist und problematische und unsensible Darstellungen „immer noch“¹⁷³ zu finden sind. Diesbezüglich berichtet eine Lehrkraft von der Strategie, die Darstellungen entweder direkt anzusprechen und mit den Schülern und Schülerinnen zu reflektieren oder selbstständig geeignetere Materialien zu erstellen.¹⁷⁴ Diese Bereitschaft ist nicht überall vorhanden, wie von Befragten aus der Lehrkräftefortbildung berichtet wird. Gerade das kritische Hinterfragen von Schulbuchinhalten fällt manchen Lehrkräften schwer und es regt sich bisweilen Widerstand: „Was mir aufgefallen ist, wenn ich tatsächlich mit der Schulbuchstudie in Fortbildungen arbeite, dass da schon noch einiges an Widerstand ist. Also dieses Anzuerkennen, dass eben Schulbücher gefärbt oder sogar abwertende Inhalte haben können, ist wirklich ein Schritt zu dem, also nicht alle bereit sind.“¹⁷⁵

4.4.2.3 Qualität und Flexibilität von Lehrmaterialien

Die Lehrkräfte berichten, dass die Nutzung externer Materialien unabdingbar für einen informierten, abwechslungsreichen Unterricht mit aktuellem Bezug ist. Viele Lehrkräfte greifen dabei auf die Angebote der Bundeszentrale für politische Bildung zurück.¹⁷⁶ Ebenfalls, wenn auch weniger häufig, wird auf die Materialien der lokalen Bildungsverwaltung¹⁷⁷ oder auf Massenmedien wie Radio und Fernsehen, aber auch auf Tageszeitungen und sonstige Bücher¹⁷⁸ zurückgegriffen. Zudem berichten manche Lehrkräfte, dass sie Unterrichtsmaterial auch selbst gestalten,¹⁷⁹ oder etwa Materialien der Bundeswehr konsultieren und sich zusätzlich auf YouTube informieren.¹⁸⁰ Mit Blick auf die vielfältig akquirierten Lehrmaterialien zeigt sich, in welchem Maße die Lehrkräfte eigenständig die Agenda der Themen im Unterricht prägen und welcher Stellenwert guten Bildungsmaterialien zukommt. Die Flexibilität im Umgang mit den Materialien ist notwendig für einen Unterricht mit Gegenwartsbezug. Zudem wird klar, dass Schulbüchern zwar eine größere symbolische Autorität (vor allem durch Zulassungsverfahren gesteigert) anhaftet, sie aber nur einen Teil der Materialien ausmachen, mit denen der Unterricht gestaltet wird.

Nicht nur bezüglich der Inhalte werden Schulbücher kritisiert. Ein Mitarbeiter aus einer Landesbehörde mit Lehrerfahrung betont: „Im gesellschaftswissenschaftlichen Bereich verliert ja dann und wann auch einiges seine Aktualität, dass man dann mit diesen Materialien nicht weiterarbeitet. Dann ist es so, dass manche Texte hochabstrakt sind und man

169 TS 1.4_17

170 TS 1.3_46; vgl. auch TS 1.5.2_14

171 TS 1.1_36

172 Vgl. TS 3.1.3_11

173 TS 3.1.2_35

174 TS 3.1.2_35

175 TS 1.3_47

176 Vgl. TS 3.1.2_40; TS 3.4.2_46; TS 3.5.2_38; TS 3.5.3_126

177 Vgl. TS 3.4.1_29; TS 3.4.2_44; TS 3.5.2_38

178 Vgl. TS 3.1.3_51; TS 3.2.1_42; TS 3.5.3_50

179 Vgl. TS 3.1.2_39; TS 3.4.3_19

180 Vgl. TS 3.5.3_126

wahrnimmt, dass die für bestimmte Schülergruppen oder für einen selber auch überhaupt gar keinen Wert haben. Aber das ist abhängig von dem einzelnen Lehrwerk und häufig sind ja auch Schulbücher im Verkehr, die schon einige Jahre auf dem Buckel haben, die heute gar nicht mehr so aussehen, wie sie vor zehn Jahren ausgesehen haben“.¹⁸¹ Von mehreren Seiten aus wird die Zeit, die zwischen den Erneuerungen der Lehrpläne und der Neuanschaffung der Schulbücher vergeht, als Problem angeführt. Eine Lehrkraft aus Sachsen verweist darauf, dass die Kommune, die in dem Fall die Kosten der Schulbücher trägt, nicht stets die neueste Auflage beschaffen kann. Stattdessen gleiche der bürokratische Beschaffungsprozess vielmehr einem „Poker-Spiel“, bei dem unsicher ist, was letztendlich „genehmigt wird“.¹⁸² Dies verweist darauf, dass das Medium Schulbuch starr und wenig dynamisch ist.

Die Vertreterin des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) unterstreicht, dass mit einem entsprechenden Bewusstsein für die Bedeutung der Migrationsthematik „konkrete Materialien automatisch entstehen“,¹⁸³ diese Materialien aber durchaus verbessert werden könnten. Die Verbesserung versteht sie nicht im inhaltlichen Sinne oder bezogen auf die Menge der Materialien, sondern meint damit vor allem die Digitalisierung und verweist auf die Notwendigkeit eines digitalen Angebots von Fortbildungen und Materialien. Sie zeichnet hier die möglichen Veränderungen im Lehrberuf nach, die sich auch darin zeigen, welchen Zugang Lehrkräfte zu Materialien als Teil einer digitalen Öffentlichkeit haben: „[...] ja früher diese Materialien-Generation oder diese Generation der Handreichung, da musste man es bestellen beim Verlag oder hier am Institut, dann wird es einem zugeschickt. Das ist einfacher, wenn man es einfach sich mit ein paar Klicks sich zuhause auf den Rechner holen kann und dann schauen kann, brauche ich es. Genau so kann ich es vielleicht auch verändern im Word-Format, wie auch immer, sodass man dann niedrigschwellig quasi die Schwelle zum Klassenzimmer schon überwinden kann“.¹⁸⁴

Die Interviewpartnerin erhofft sich Materialien, die mit guten, an die Lehrpläne angepassten Inhalten digital und damit flexibel zur Verfügung stehen. Sie sieht in der Digitalisierung der Materialien die Chance, mit einem wachsenden Bewusstsein (zeitlich) Schritt zu halten. Lehrkräfte könnten sich so auf die inhaltliche Einarbeitung in neue Thematiken konzentrieren, ohne dass die Lehrkräfte dann zusätzlich noch aktuelles Unterrichtsmaterial aufbereiten müssten. Solche digitalen und veränderbaren Materialien ließen sich auch mit Hilfe der im Feld vorhandenen Expertise entwickeln und versprechen, dass die Lehrkräfte in Echtzeit Lehrmaterialien erhalten, um auch flexibel mit qualitativ guten Materialien über die aktuellen Themen zu unterrichten. Gerade in Fächern mit starkem Gegenwartsbezug und sich stets weiterentwickelnden Fachwissenschaften sind flexible Lehrmaterialien für eine gelungene Umsetzung der Lehrpläne von großer Bedeutung.

181 TS 2.2_33

182 TS 3.5.1_104

183 TS 2.1_55

184 TS 2.1_59

Zusammenfassung: Transfer der Lehrpläne in den Unterricht

Lehrpläne gelten in der Praxis als richtungsweisend für die Lehre und bieten zugleich Freiräume für die Unterrichtsgestaltung. Doch besteht eine Diskrepanz zwischen Stofffülle und Stundenkontingent. Nicht prüfungsrelevante Themen wie diversitätssensible Bildung fallen daher oft aus der Unterrichtsplanung heraus. Die Verankerung von Themen um Migration und Integration als prüfbare Sachinhalte (etwa Deutschland als Einwanderungsgesellschaft) gewährleistet am ehesten, dass die Themen Eingang in den Unterricht finden.

Eine weitere Diskrepanz besteht zwischen der Anforderung in den Lehrplänen nach einer diversitätssensiblen Unterrichtsgestaltung und der mangelnden Verankerung der Themen Migration, Integration und Diversität in der Lehrkräfteausbildung. Entsprechend wird nicht zuletzt von den Lehrkräften der Wunsch nach diversitätssensibler Bildung als fächerübergreifendem und obligatorischem Teil der praktischen Lehrkräfteausbildung (Referendariat) geäußert.

Der Begriff ‚interkulturelle Bildung‘ wird kontrovers aufgefasst. Die einen interpretieren ihn mit einem auf ‚Herkunft‘ gerichteten, monolithischen Kulturverständnis. Die anderen distanzieren sich von dem Begriff und betonen die Gefahr von ‚Kulturalisierung‘. Alternativ zur interkulturellen Bildung wird diversitätssensible Bildung als Konzept für die Lehrpläne vorgeschlagen.

Die interviewten Personen beklagen, dass Mehrsprachigkeit in der Praxis trotz der Forderungen aus der KMK und manchen Lehrplänen oftmals als Defizitmerkmal und selten als wertvolle Ressource erachtet wird. Nach Ansicht der befragten Lehrkräfte ist ein vielfältiges Kollegium eine wichtige Voraussetzung für diversitätssensible Bildung. Gleichwohl wird berichtet, dass die Vielfalt der Gesellschaft in den Lehrkräftekollegien selten adäquat repräsentiert ist.

Schulbüchern kommt für die Unterrichtsgestaltung ein hoher Stellenwert zu. Es deutet sich an, dass die mangelnde Perspektivenvielfalt bei der Besetzung der Lehrplankommissionen sich auch auf die Schulbuchproduktion niederschlägt. Zwar zeigt sich auch, dass Reflektionsprozesse in der Schulbuchproduktion und -rezeption angestoßen sind, doch wird zugleich weiterhin von stereotypen Darstellungen berichtet, die eine vielfältige Gesellschaft nicht adäquat widerspiegeln. Schulbücher gelten als starr und wenig dynamisch und stellen nur einen Teil der Materialien dar, die Eingang in den Unterricht finden.

5. Handlungsempfehlungen

Das Verständnis von Deutschland als Einwanderungsgesellschaft in den Lehrplänen entwickeln

Deutschland als Einwanderungsgesellschaft wird in den Lehrplänen bislang kaum thematisiert. Weder die historischen Entwicklungen, die zur migrationsbedingten Vielfalt in Deutschland geführt haben, noch die Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft finden sich in den Lehrplänen ausreichend wieder. Dazu gehört die Behandlung zentraler historischer Migrationsbewegungen nach Deutschland: von den Vertriebenen der Nachkriegszeit über die Anwerbung von ‚Gastarbeiterinnen und Gastarbeitern‘ bis hin zu den Bewegungen im Rahmen der EU-Freizügigkeit und aktuellen Fluchtbewegungen nach Deutschland. Die mit den vergangenen und gegenwärtigen Migrationsbewegungen verbundenen Veränderungen in der deutschen Gesellschaft sind nicht nur für die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler wesentlich, sondern auch für die Herausbildung eines Zugehörigkeitsgefühls. Dabei geht es bei der Bildung in einer vielfältigen Gesellschaft auch um die Sichtbarmachung individueller und kollektiver Migrationsgeschichten.

Migration und Integration in Lehrplänen verankern

Die Themen Migration und Integration sollten integraler Bestandteil der Lehrpläne auf der Ebene der prüfungsrelevanten Sachinhalte werden und im Rahmen einer Bildung über Deutschland als Einwanderungsgesellschaft verankert werden. Angesichts der Zeitknappheit im schulischen Unterricht werden migrations- und integrationsbezogene Themen, die nur in den allgemeinen Kompetenzen erwähnt, aber in den Ausführungen zur Unterrichtsgestaltung ausgespart werden, dann häufig nicht im Unterricht umgesetzt.

Vielfalt stärker in die inhaltliche Lehrplangestaltung einbeziehen

Es wird angeregt, in den Lehrplänen eine stärkere Orientierung hin zu ‚diversitätssensibler Bildung‘ zu vollziehen. Dies trägt dazu bei, die zunehmende, auch migrationsunabhängige, Vielfalt, den gesellschaftlichen Wandel und den Hybridcharakter von Zugehörigkeiten wie auch die Notwendigkeit, alle (verschränkten) Formen von Diskriminierung zu reflektieren und Herabwürdigung entgegenzuwirken.

Die Arbeit der Lehrplankommissionen begleiten: Dialogforen eröffnen, wissenschaftliche Expertise einbeziehen und die Zusammensetzung diverser gestalten

Es sollten Formate entwickelt werden, in denen die Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden bundesweit regelmäßig in Dialog über die Lehrpläne und ihre Überarbeitungen treten können. Der Dialog über Lehrplanüberarbeitungen kann best practices für andere Länder nutzbar machen, Prozesse vereinfachen und den fachlichen Austausch über inhaltliche Schwerpunkte der Lehrpläne ermöglichen. Wissenschaftliche Perspektiven sollten in diese Formate einbezogen werden.

Auch die Lehrplankommissionen sollten in allen Bundesländern wissenschaftliche Expertise (aus der Migrations-, Integrationsforschung und der Fachdidaktik) in die Lehrplanüberarbeitung einbeziehen. Migrationspädagogische Bildungsvereine (insbesondere Migrantenselbstorganisationen aus dem Bildungsbereich) könnten eine beratende Funktion ausüben oder fester Bestandteil der Kommission werden. Um in den Lehrplankommissionen die migrationsbedingte Vielfalt Deutschlands widerzuspiegeln, ist die Vertretung eines angemessenen Anteils von Menschen mit Migrationsgeschichte wichtig – dies gilt auch für den Lehrberuf insgesamt.

Verpflichtende Module zu migrationsbedingter Vielfalt in Aus- und Fortbildung für Lehrkräfte

Lehrkräfte sollten für den Transfer migrationsbezogener Themen ausgebildet werden. Hierfür ist die Erarbeitung und Implementierung von Ausbildungsmodulen erforderlich, die die Lehrkräfte inhaltlich, didaktisch und pädagogisch ertüchtigen, migrations- und integrationsbezogene Themen und Probleme diversitätssensibel im Klassenzimmer zu behandeln. Zugleich können Lehrkräfte damit in Aus- und Fortbildung befähigt werden, ihr eigenes Wissen und ihre eigene Stellung kritisch zu reflektieren, um damit auch Situationen der Überforderung entgegenwirken zu können. Was für die Ausbildung gilt, gilt entsprechend auch für die Fortbildungen und die Fortbildungskataloge der Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden.

Transferprozesse von Diversitätssensibilität in die schulische Praxis verbessern

Die administrative Steuerungsfunktion durch Lehrpläne ist beschränkt. Daher bedarf es für eine optimale Entfaltung der Inhalte flankierender Maßnahmen. Schulentwicklungsprozesse und die Einbindung multiprofessioneller Teams sind zentral, um diversitätssensible Bildung als Querschnittsaufgabe im Schulalltag zu verankern. Außerschulische Bildungsvereine und Migrantenselbstorganisationen aus dem Bereich der Kinder- und Jugendarbeit könnten in solchen Prozessen wichtige Impulse geben: Zu einer diversitätssensiblen Schulkultur, zu Unterrichtsmaterialien, Konfliktlösungsstrategien und internen Fortbildungsangeboten.

Digitale Lehrmaterialien zu Migration und diversitätssensibler Bildung bereitstellen

Die Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden sollten in den Lehrplänen anregen, dass Lehrmittel in digitaler Form zu migrationsbezogenen Themen zur Verfügung stehen. Geeignete Lehrmittel können Lehrplanbezüge herstellen, aktuelle Fragestellungen der Migrationspädagogik entfalten und eine schnelle und flexible Unterrichtsgestaltung ermöglichen. Die Lehrmaterialien müssten sodann qualitätssichernd von den Schulentwicklungsinstituten begleitet werden. Erste Schritte in diese Richtung finden sich in Bayern.

Weitere Forschung vorantreiben

Zum besseren Verständnis der Rolle von Migration und Integration in der schulischen Bildung sollte eine Lehrplananalyse über die in der vorliegenden Studie untersuchten Fächer und Bundesländer hinaus ausgeweitet werden. Auch eine vergleichende Analyse verschiedener Schulformen (unter Einbezug von Grundschulen, Hauptschulen und Berufsschulen) könnte weitere Erkenntnisse über altersspezifische Unterschiede und die Zielsetzungen der Schulformen bzgl. Migrations- und Integrationsthematiken bringen. Ferner könnte eine neue Untersuchung Aufschluss darüber geben, wie dieser Transfer von Lehrplaninhalten in den Schulen organisiert wird und wer maßgeblich am Transfer beteiligt ist.

Mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung ist es wünschenswert, eine systematische Analyse beider Ausbildungsphasen (Studium und Referendariat) von Lehrkräften anzustrengen. Ebenfalls ist eine inhaltliche Erforschung der bestehenden Angebote im Bereich der Lehrkräftefortbildungen zu Themen Migration und Integration wichtig, um den Transfer migrationspädagogischer Konzepte in die Praxis von Fortbildung und Schule zu evaluieren.

- Ahlrichs, Johanna* (2015): Migrationsbedingte Vielfalt in Unterricht: Lehrerhandeln zwischen theoretischen Ansprüchen und praktischen Herausforderungen. In: Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung: Working Papers 2015/4. Online abrufbar: <https://d-nb.info/1079426922/34> (Letzter Aufruf: 29.06.2020).
- Alavi, Bettina* (2004): Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft? In: Motte, Jan; Ohliger, Rainer (Hrsg.): Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft. Essen: Klartext, S. 199–212.
- dies.* (2013): Herausforderungen an eine ‚Erziehung nach Ausschwitz‘ in der multikulturellen Gesellschaft. In: Rathenow, Hans-Fred; Wenzel, Birgit; Weber, Norbert H. (Hrsg.): Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung. Schwalbach.: Wochenschau Verlag, S. 79–94.
- Balibar, Étienne* (1989): Gibt es einen neuen Rassismus? In: DAS ARGUMENT, Nr. 175, S. 369–381.
- Bähr, Konstantin; Künzli, Rudolf* (1999): Lehrplan und Lehrmittel. Einige Ergebnisse aus einem Projekt zur Lehrplanarbeit. In: *ilz.ch*, 2 (4), S. 4–7.
- Biskamp, Floris* (2016): Orientalismus und demokratische Öffentlichkeit. Antimuslimischer Rassismus aus Sicht postkolonialer und neuer kritischer Theorie. Bielefeld: transcript.
- Budke, Alexandra; Hoogen, Andreas* (2018): „Das Boot ist voll“. Wie Bilder in Geographieschulbüchern Vorstellungen von ‚illegalen‘ Migrantinnen und Migranten produzieren. In: Rass, Christoph; Ulz, Melanie (Hrsg.): Migration ein Bild geben. Visuelle Aushandlungen von Diversität. Wiesbaden: Springer VS, S. 129–160.
- Bühler-Otten, Sabine; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz* (2000): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279–319.
- Crenshaw, Kimberlé* (1991): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. In: *Stanford Law Review*, Band 43, Nr. 6, S. 1241–1299.
- Eick, Simone* (2008): Migrationsgesellschaft erleben und erlernen: Politische Bildung im Deutschen Auswandererhaus Bremerhaven. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: Springer VS, S. 171–181.
- Esser, Hartmut* (2001): Integration und ethnische Schichtung – Mannheim: 2001 (Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung ; 40)
- Fachkommission Integrationsfähigkeit* (2021): Gemeinsam die Einwanderungsgesellschaft gestalten. Bericht der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit. Online Abrufbar: <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/215856/1840766/ec98464ec613b490d3f6e0242d094c40/bericht-fachkommission-data.pdf> (Letzter Aufruf: 31.01.2021).
- Fereidooni, Karim; Massumi, Mona* (2015): Rassismuskritik in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrer. In: *APuZ*. 65. Jahrgang, 40/2015, 28.09.2015, S. 38–42.
- Fereidooni, Karim* (2019): Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht. Online abrufbar: https://schwarzkopf-stiftung.de/cms/wp-content/uploads/2019/09/A4_rassismuskritik_DT_WEB_0909.pdf (Letzter Aufruf: 20.02.2021).
- Flick, Uwe* (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Foroutan, Naika* (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Friebel, Harry* (2015): Alltäglicher Rassismus in Schulbüchern. Workshop-Beitrag Netzwerktreffen und Tagung „Rassismus und Männlichkeit“. Online abrufbar: https://www.gwi-boell.de/sites/default/files/uploads/2015/10/friebel_rassismus_schule.pdf (Letzter Aufruf: 29.06.2020).

Fuchs, Eckhardt; Niehaus, Inga; Stoletzki, Almut (2014): Das Schulbuch in der Forschung. Analysen und Empfehlungen für die Bildungspraxis. Göttingen: V&R unipress.

Georgi, Viola B. (2008): In-Geschichte(n)-verstrickt: Biographische Geschichten als Gegenstand des interkulturellen Lernens in der Migrationsgesellschaft. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: Springer VS, S. 131-147.

Georgi, Viola B.; Ohlinger, Rainer (2009): Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.

Geuenich, Helmut (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.

Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. New York: Aldine de Gruyter.

Gogolin, Ingrid; Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (1998): Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44/5, S. 663-678.

Gomolla, Mechthild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 73-89.

Grabbert, Tammo (2010): Migration im niedersächsischen Schulbuch. In: Polis, 3/ 2010, S. 14-17.

Grawan, Florian (2014): Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion. In: Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung: Working Papers 2014/2. Online abrufbar: http://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/137/782613454_2016_A.pdf (Letzter Aufruf: 29.06.2020).

Hintermann, Christiane (2018): Migrationen im Schulbuch: Dominante Erzählungen, selektive (Re)präsentation & blinde Flecken. In: Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 109-122.

Höhne, Thomas; Kunz, Thomas; Radtke, Frank-Olaf (1999): Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981 – 1997. In: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Band 1. Frankfurt a. M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

dies. (2000): ‚Wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch. In: Forschung Frankfurt 18, S. 16–25.

dies. (2005): Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen. Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Joppke, Christian (2017): Is Multiculturalism Dead? Crisis and Persistence in the Constitutional State. Cambridge: Polity Press.

Keller, Reiner (2013): Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In: Keller, Reiner; Truschkat, Inga (Hrsg.): Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Band 1: Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kleff, Sanem (2008): Europäische Identität durch direkte Beteiligung von jungen Bürgern. Das Projekt Schule ohne Rassismus. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: Springer VS, S. 78-83.

KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Online abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Letzter Aufruf: 16.10.2020).

- KMK (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013) Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses (Stand: 11.05.2017). Online abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf (Letzter Aufruf: 16.10.2020).
- Koopmans, Ruud (2017): Assimilation oder Multikulturalismus. Bedingungen gelungener Integration. Münster: LIT Verlag.
- Kopp, Daniel; Menez, Raphael (2005): Computergestützte Auswertung qualitativer Daten. Arbeiten mit MAXQDA anhand eines aktuellen Beispiels, Tübingen.
- Kourabas, Veronika (2019): Grundlegende Darstellung zu Rassismuskritik. Was ist Rassismus und was heißt Rassismuskritik? In: Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema. Online abrufbar: https://www.uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag10/Kourabas-2019_Grundlegende-Darstellung-zu-Rassismuskritik.pdf (Letzter Aufruf: 16.10.2020).
- Kröhnert-Othman, Susanne; Kamp, Melanie; Wagner, Constantin (2011): Keine Chance auf Zugehörigkeit? Schulbücher Europäischer Länder halten Islam und modernes Europa getrennt: Ergebnisse einer Studie des Georg-Eckert-Instituts für internationale Schulbuchforschung zu aktuellen Darstellungen von Islam und Muslimen in Schulbüchern europäischer Länder. Braunschweig: Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung. Online abrufbar: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/172/Islamstudie_2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Letzter Aufruf: 29.06.2020).
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten, 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag.
- Künzli, Rudolf; Fries, Anna-Verena; Hürlimann, Werner; Rosenmund, Morizu (2013): Der Lehrplan – Programm der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Land, Matthias (2018): Migration im Schulatlas. Kartographische Repräsentationen und Konzeptionen. In: Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 95-107.
- Lange, Dirk (2008): Migration und Bürgerbewusstsein. Zur Einleitung. In: ders. (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: Springer VS, S. 9-13.
- Langer, Stephan; Budke, Alexandra; Ziemer, Kerstin (2018): Migrationsbedingte Heterogenität von Schülerinnen als Herausforderung für den inklusiven Geographieunterricht. In: Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 189-208.
- Lutter, Andreas (2010): Jenseits von Assimilation und Multikultur. Integrationskonzepte von Schülerinnen und Schülern. In: Lange, Dirk; Polat, Ayça (Hrsg.): Migration und Alltag. Unsere Wirklichkeit ist anders. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 52-61.
- Maier, Robert (2018): Migration als Thema des Unterrichts in Deutschland, Tschechien und Polen. In: Georg-Eckert-Institut für Schulbuchforschung. Dossiers, 20, 2018. Online abrufbar: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/295/ED20_Maier_Migration.pdf?sequence=3&isAllowed=y (Letzter Aufruf: 29.06.2020).
- Markom, Christa; Weinhäupl, Heidemarie (2017): Migration und Sprachkritik im Schulbuch und im Klassenzimmer. In: Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 144-158.
- Marmar, Elina (2013): Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern - In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 36 (2), S. 25-31.

Marmer, Elina; Sow, Papa (Hrsg.) (2015): Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit „Afrika“-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule – Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Marmer, Elina; Sow, Papa; Ziai, Aram (2016): Der ‚versteckte‘ Rassismus – „Afrika“ im Schulbuch. Online abrufbar: https://www.zef.de/uploads/tx_zefportal/Publications/psow_download_2.1%20Der%20versteckte%20Rassismus%20Afrika_im%20Schulbuch%20von%20Elina%20Marmer,%20Papa%20Sow%20und%20Aram%20Ziai.pdf (Letzter Aufruf: 29.06.2020).

Melter, Claus (2015): Diskriminierungs- und rassismuskritische Soziale Arbeit und Bildung. Praktische Herausforderungen, Rahmungen und Reflexionen. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

Münz, Rainer (2008): Migration in Europa. Rückblick auf das 20. Jahrhundert, Ausblick auf das 21. Jahrhundert. Konsequenzen für die politische Integration. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 17-26.

Neumann, Ursula; Reuter, Lutz (2004): Interkulturelle Bildung in den Lehrplänen. Neuere Entwicklungen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50 2004/6, S. 803-817.

ndo (2020): Online abrufbar: <https://neuedeutsche.org/de/artikel/manifest-fuer-eine-plurale-gesellschaft-1/> (Letzter Aufruf: 30.06.2020).

Niehaus, Inga (2017): „Formuliere mögliche Zukunftswege für ausländische Kinder.“ – Migration und Integration im Schulbuch und die didaktisch-pädagogische Adressierung von Schüler_innen. In: Müller-Mathis, Stefan; Wohnig, Alexander (Hrsg.): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 106-123.

Niehaus, Inga; Hoppe, Rosa; Otto, Marcus; Georgi, Viola B. (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.). Online abrufbar: https://repository.gei.de/bitstream/handle/11428/65/820991228_2015_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y (Letzter Aufruf: 25.06.2020).

Nohl, Arnd-Michael (2006): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Padberg, Stefan; Pichler, Herbert; Hintermann, Christiane; Baumann, Stefan (2016): Flucht und Migration bewegt Schüler/innen, Studierende und Lehrpersonen! Geographiedidaktik und Geographieunterricht für Menschenrechte und gegen Rassismus. In: GW-Unterricht, 142/143 (2-3/2016), S. 197-205.

Padberg, Stefan; Zandl, Sabrina; Wintereder, Samuel; Lonsing, Sebastian (2018): Grenzen setzen – Was ist gut für uns? In: Budke, Alexandra; Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Migration und Geographische Bildung. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 313-330.

Pfaff, Nicolle; Karakaşoğlu, Yasemin; Vogel, Dita (2019): Herkunftsbezogene Bildungsangebote im Spiegel der Forschung. Fachbereich 12. Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung. AbIB-Arbeitspapier 1/2019.

Reckwitz, Andreas (2004): Die Kontingenzperspektive der ›Kultur‹. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, Friedrich; Rüssen, Jörn (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Themen und Tendenzen. Stuttgart - Weimar: J.B. Metzler, S. 1-20.

Schäffter, Ortfried (1997): Irritation als Lernanlaß. Bildung zwischen Helfen, Heilen und Lehren. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Bildung zwischen Markt und Staat. Opladen: Leske und Budrich, S. 691-708.

Schmitt, Guido (2008): Einwanderer(kinder) und die europäisch-kosmopolitische Bildung. Konzept einer europäischen Schule. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Migration und Bürgerbewusstsein. Perspektiven Politischer Bildung in Europa. Wiesbaden: Springer VS, S. 203-216.

- Schroberth, Ingrid (2017): Migration und ethische Bildung im Religionsunterricht. *Theo-Web*, 16(2), S. 111–120. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw029>. (Letzter Aufruf: 06.08.2020).
- Statistisches Bundesamt (2020): Pressemitteilung Nr. 279 vom 28. Juli 2020. Mikrozensus 2019. Online abrufbar: https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/07/PD20_279_12511.html (Letzter Aufruf: 24.02.21).
- Stöss, Richard (2015): Zur Entwicklung des Rechtsextremismus in Deutschland. Online abrufbar: <https://www.bpb.de/politik/extremismus/rechtsextremismus/198940/zur-entwicklung-des-rechtsextremismus-in-deutschland> (Letzter Aufruf: 07.01.2021).
- Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Ströhle, Philipp (2014): Migration im Spiegel niedersächsischer Schulbücher der Fächer Erdkunde, Gemeinschaftskunde und Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Masterarbeit. Online abrufbar: https://library.fes.de/pdf-16files/stufo/201505/stroehle_2014_masterarbeit_pdf-a-version.pdf (Letzter Aufruf: 29.06.2020).
- Strübing, Jörg (2014): *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. Wiesbaden: Springer VS.
- SVR (2010): *Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration*. Online abrufbar: https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2017/05/SVR_Jahresgutachten_2010.pdf (Letzter Aufruf: 29.06.2020).
- UNESCO (1982): *Erklärung von Mexico-City über Kulturpolitik*. Online abrufbar: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1982_Erkl%C3%A4rung_von_Mexiko.pdf (Letzter Aufruf: 31.01.2021).
- Valverde, Gilbert A.; Bianchi, Leonard J.; Wolfe, Richard G.; Schmidt, William H.; Houang, Richard T. (2002): *According to the Book. Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice through the World of Textbooks*. Dordrecht: Kluwer.
- Vertovec, Steven (2006): *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. In: Centre on Migration, Policy and Society (COMPAS) Working Paper No. 25, University of Oxford. Online abrufbar: https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/WP-2006-025-Vertovec_Super-Diversity_Britain.pdf (Letzter Aufruf: 30.06.2020).
- Weiß, Christian (2015): *Geschichte/n zwischen den Zeilen. Nationale Identität in Geschichtsbüchern für deutsche und französische Volksschulen (1900-1960)*. Köln u.a.: Böhlau.
- Yıldız, Erol (2014): *Postmigrantische Perspektiven. Aufbruch in eine neue Geschichtlichkeit*. In: Yıldız, Erol; Hill, Marc (Hrsg.). *Nach der Migration. Postmigrantische Perspektiven jenseits der Parallelgesellschaft*. Bielefeld: transcript, S. 19-36.

Abbildungsverzeichnis, Übersicht der Drucksachen, Personen mit Migrationshintergrund und Lehrtätigkeit an allgemeinbildenden Schulen, Häufigkeitsanalysen, Verzeichnis der analysierten Landesschulgesetze, KMK-Beschlüsse und Lehrpläne

Abbildungen

Abb. 1: Auflistung der zentralen Begriffe zu Migration und Integration.....	23
Abb. 2: Übersicht der Schulentwicklungsinstitute und Landesbehörden.....	24
Abb. 3: Übersicht der Befragten des Samples nach Merkmalen.....	27
Abb. 4: Ziele und Grundsätze in den Landeschulgesetzen.....	30
Abb. 5: Idealtypische Lehrplanentwicklung.....	36
Abb. 6: Häufigste Begriffe aus allen Lehrplänen.....	40
Abb. 7: Häufigkeitsanalyse Bayern.....	42
Abb. 8: Häufigkeitsanalyse Berlin/Brandenburg.....	43
Abb. 9: Häufigkeitsanalyse Nordrhein-Westfalen.....	44
Abb. 10: Häufigkeitsanalyse Sachsen.....	45
Abb. 11: Übersicht der einschlägigen Begriffe des engen und weiten Themenfelds um Migration und Integration.....	47
Abb. 12: Häufigste Begriffe in den Geographielehrplänen.....	48
Abb. 13: Häufigste Begriffe in Geschichtslehrplänen.....	54
Abb. 14: Häufigste Begriffe in Politiklehrplänen.....	62
Abb. 15: Verknüpfung der Themen Migration und Integration in Lehrplänen.....	70

Übersicht der Drucksachen und weiterer Quellen zum Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, nach Bundesland.

Bundesland	Dokument	Anfrage gestellt durch
Bayern	Landtag Bayern: „Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bayern“ Kleine Anfrage: Drucksache 18/3352	Dr. Simone Strohmayr, Margit Wild, SPD
Berlin	<i>Es liegt keine entsprechende Anfrage an den Landtag vor.</i> Stattdessen: Daten des Mikrozensus über Bevölkerung mit Migrationshintergrund nach Region	-
Brandenburg	Landtag Brandenburg: „Entwicklung der Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund“ kleine Anfrage: Drucksache 7/340 (kleine Anfrage 86) Antwort: Drucksache 6/10999	Sabine Barthel und weitere, AfD-Fraktion
Nordrhein-Westfalen	Landtag Nordrhein-Westfalen: „Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund“ kleine Anfrage: Drucksache 17/1719 (kleine Anfrage 707) Antwort: Drucksache 17/1847	Helmut Seifen, AfD
Sachsen	Kleine Anfrage (7/939) „Beschulung von Flüchtlingen, Ausländern und Schülern mit Migrationshintergrund im Freistaat Sachsen“ Antwort: Drucksache 7/939	Dr. Rolf Weigand, AfD

Berufstätigkeit nach Migrationshintergrund: Vergleich der Berufstätigen in der Gesamtbevölkerung und Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen (in 1000)

		Insgesamt	Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen
Deutschland	Insgesamt einschließlich Personen ohne nähere Tätigkeitsangabe	42 104	826
	ohne Migrationshintergrund	31 882	737
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	10 221	90
Früheres Bundesgebiet	Insgesamt	36283	722
	ohne Migrationshintergrund	26501	639
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	9782	83
Neue Länder ohne Berlin	Insgesamt	5623	103
	ohne Migrationshintergrund	5217	97
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	406	6
Bayern	Insgesamt	7037	121
	ohne Migrationshintergrund	5286	111
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	1751	11
Berlin	Insgesamt	2053	40
	ohne Migrationshintergrund	1473	33
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	580	7
Brandenburg	Insgesamt	1025	23
	ohne Migrationshintergrund	942	21
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	83	/
Nordrhein-Westfalen	Insgesamt	8770	181
	ohne Migrationshintergrund	6334	160
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	2436	21
Sachsen	Insgesamt	1943	34
	ohne Migrationshintergrund	1805	33
	mit Migrationshintergrund im weiteren Sinn	139	/

Zeichenerklärung: / = keine Angabe, da Zahlenwert nicht sicher genug

Quelle: Mikrozensus 2019, Eigene Darstellung

Häufigkeitsanalyse aller Fächer, Bayern. Quelle: Lehrpläne BY. Eigene Darstellung

	Gesamt	RS/Gym Politik	RS/Gym Geschichte	RS/Gym Geographie
Kultur	58	0	42	16
Migration	18	1	9	8
Flucht/Flüchtling	14	0	11	3
Terror	13	0	13	0
Gruppen	8	2	6	0
Identität	7	0	7	0
Vielfalt	6	2	0	4
Integration	5	0	4	1
(Ein-) Wanderung	4	0	4	0
Werte	4	2	2	0
Migrant/in	3	0	3	0
Asyl	2	1	1	0
Extremismus	2	2	0	0
fremd	2	1	1	0
Akzeptanz	1	0	1	0
Teilhabe	1	0	1	0
Anerkennung	0	0	0	0
Anpassung	0	0	0	0
Assimilation	0	0	0	0
Diskriminierung	0	0	0	0
Diversität/diversity	0	0	0	0
eigen	0	0	0	0
Interkulturell	0	0	0	0
Menschenfeindlichkeit	0	0	0	0
Rassismus	0	0	0	0
Solidarität	0	0	0	0
Toleranz	0	0	0	0

Häufigkeitsanalyse aller Fächer, Berlin/Brandenburg. Quelle: Lehrpläne BE/BB. Eigene Darstellung

	Gesamt	OS/GS/Gym Politik	OS/GS/Gym Geschichte	OS/GS/Gym Geographie
Vielfalt	30	10	8	12
Kultur	26	7	12	7
Migration	25	11	9	5
Diversität/diversity	18	6	5	7
Werte	18	11	3	4
Akzeptanz	15	6	5	4
Teilhabe	12	7	3	2
Identität	11	4	4	3
Interkulturell	10	3	3	4
Integration	5	4	0	1
(Ein-)Wanderung	4	3	1	0
Asyl	4	2	1	1
Terror	3	2	1	0
Flucht/Flüchtling	2	1	0	1
Gruppen	2	1	1	0
Solidarität	2	2	0	0
Diskriminierung	1	0	1	0
Extremismus	1	1	0	0
fremd	1	0	1	0
Rassismus	1	0	1	0
Toleranz	1	1	0	0
Verschiedenheit	1	0	0	1
Anerkennung	0	0	0	0
Anpassung	0	0	0	0
Assimilation	0	0	0	0
eigen	0	0	0	0
Menschenfeindlichkeit	0	0	0	0

Häufigkeitsanalyse aller Fächer, NRW. Quelle: Lehrpläne NW. Eigene Darstellung

	Gesamt	RS/Gym Politik	RS/Gym Geschichte	RS/Gym Geographie
Kultur	58	9	40	9
Identität	30	23	5	2
Migration	24	10	0	14
Teilhabe	18	11	5	2
Werte	15	9	4	2
Interkulturell	11	4	4	3
Gruppen	8	4	4	0
Extremismus	6	6	0	0
Flucht/Flüchtling	4	0	4	0
fremd	3	0	2	1
Menschenfeindlichkeit	3	3	0	0
Diversität/ <i>diversity</i>	2	2	0	0
(Ein-)Wanderung	1	0	0	1
Akzeptanz	0	0	0	0
Anerkennung	0	0	0	0
Anpassung	0	0	0	0
Assimilation	0	0	0	0
Asyl	0	0	0	0
Diskriminierung	0	0	0	0
eigen	0	0	0	0
Integration	0	0	0	0
Migrant/ Migrantin	0	0	0	0
Rassismus	0	0	0	0
Solidarität	0	0	0	0
Terror	0	0	0	0
Toleranz	0	0	0	0
Verschiedenheit	0	0	0	0

Häufigkeitsanalyse aller Fächer, Sachsen. Quelle: Lehrpläne SN. Eigene Darstellung

	Gesamt	OS/Gym Politik	OS/Gym Geschichte	OS/Gym Geographie
Werte	101	40	41	20
Kultur	89	3	41	45
Toleranz	49	23	14	12
Vielfalt	21	3	7	11
Terror	15	2	13	0
(Ein-) Wanderung	13	2	5	6
Migration	10	3	4	3
fremd	7	0	6	1
Gruppen	7	1	5	1
Identität	7	3	2	2
Anerkennung	6	2	2	2
Akzeptanz	5	2	1	2
Flucht/Flüchtling	5	2	3	0
Asyl	4	3	1	0
Integration	4	0	4	0
Interkulturell	4	2	0	2
Extremismus	3	3	0	0
Rassismus	3	1	2	0
Menschenfeindlichkeit	2	2	0	0
Diskriminierung	1	0	1	0
Solidarität	1	1	0	0
Teilhabe	1	0	1	0
Anpassung	0	0	0	0
Assimilation	0	0	0	0
Diversität/ <i>diversity</i>	0	0	0	0
eigen	0	0	0	0
Migrant/Migrantin	0	0	0	0

Schulgesetze

Bayerische Staatskanzlei (2000): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Online abrufbar: <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true?AspxAutoDetectCookieSupport=1> (Letzter Aufruf: 22.02.2021)

MBJS (2002): Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg (Brandenburgisches Schulgesetz – BgbSchulG). Online abrufbar: <https://bravors.brandenburg.de/gesetze/bbgschulg> (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

MSB (2005). Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (Schulgesetz NRW – SchulG). Online abrufbar: https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=3928&vd_back=N102&sg=0&menu=1 (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

SBJF (2004): Schulgesetz für das Land Berlin (Schulgesetz – SchulG). Online abrufbar: <https://gesetze.berlin.de/bsbe/document/jlr-SchulGBErahmen> (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

SSK (2018): Sächsisches Schulgesetz. Bekanntmachung der Neufassung des Sächsischen Schulgesetzes vom 27. September 2018. Online abrufbar: <https://www.revosax.sachsen.de/vorschrift/4192-Saechsisches-Schulgesetz> (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz KMK (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Online abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

KMK (2017): „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Bericht der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. Online abrufbar: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf (Letzter Aufruf: 11.01.2021).

Lehrpläne

Geographie

MBJS (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geografie. Gültig vom 1. August 2008 bis zum Schuljahr 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/502/690118430_2008_A.pdf?sequence=3 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BB_Geo_2008)

MBJS (2015): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10, Teil C. Geografie. Jahrgangsstufen 7-10. Gültig ab Schuljahr 2017/18. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3693/877878706_2015_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE/BB_Geo_2017)

MSB (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Gültig ab 01. August 2007. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/925/670605018_2007_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_Geo_2007)

MSB (2011): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/937/670590436_2011_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Geo_2011)

MSB (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Gültig ab 01. August 2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5591/1668818515.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_Geo_2019)

MSB (2020): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Realschule in Nordrhein-Westfalen. Erdkunde. Gültig ab 01. August 2020. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6566/1727439554.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Geo_2020)

SBJS (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geografie. Gültig vom Schuljahr 2006/2007 bis zum Schuljahr 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/525/625086392_2006.pdf?sequence=1 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE_Geo_2006)

SSK (2009): Lehrplan Mittelschule. Geographie. 2004/2009. Gültig ab 01. August 2004. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/894/729738310_2009_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_Geo_2004)

SSK (2011): Lehrplan Gymnasium. Geographie. 2004/2009/2011. Gültig ab 01. August 2004. Online abrufbar https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/885/72996986X_2011_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_Geo_2004)

SSK (2019): Lehrplan Gymnasium. Geographie. 2004/2009/2011/2019. Gültig ab 01. August 2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6482/1694167437.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_Geo_2019)

SSK (2019): Lehrplan Oberschule. Geographie. 2004/2009/2019. Gültig ab 01. August 2019. Online abrufbar: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/38_lp_os_geographie_2019.pdf?v2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_Geo_2019)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 7. Geographie. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26303.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Geo_7_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Geographie. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26283.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Geo_8_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Geographie. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26481.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Geo_10_2004)

STMUK (2008): Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern. Online abrufbar: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1028/774519290_2008_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_2008)

StMUK (2019): Geographie 7. Gültig ab Schuljahr 2019/20. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geographie> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Geo_7_2019)

StMUK (2020): Geographie 10. Gültig ab 2022/23. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/geographie> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Geo_10_2022)

STMUK (2021): LehrplanPLUS – Gymnasium – Geographie – Fachprofile. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/gymnasium/geographie> (Letzter Aufruf: 18.02.2021). (BY_Gym_Geo_Fachprofil_2017)

StMUK (2019): Geographie 7. Gültig ab Schuljahr 2019/20. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/geographie> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Geo_7_2019)

StMUK (2020): Geographie 8. Gültig ab Schuljahr 2020/21. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/geographie> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Geo_8_2020)

StMUK (2020): Geographie 9. Gültig ab Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geographie> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Geo_9_2021)

Geschichte

MBS (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geschichte. Gültig vom 1. August 2010 bis zum Ende des Schuljahres 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/499/690119305_2010_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BB_Ges_2010)

MBS (2015): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10, Teil C. Geschichte. Jahrgangsstufen 7-10. Gültig ab Schuljahr 2017/18. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3694/877879168_2015_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE/BB_Ges_2017)

MSB (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Gültig ab 01. August 2007. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/926/670729264_2007_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_Ges_2007)

MSB (2011): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/938/670592390_2011_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Ges_2011)

MSB (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Gültig ab dem 01.08.2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5589/1668821060.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_Ges_2019)

MSB (2020): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Realschule in Nordrhein-Westfalen. Geschichte. Gültig ab dem 01.08.2020. Online abrufbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/233/rs_ge_klp_3316_2020_07_01.pdf (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Ges_2020)

SBJS (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Geschichte. Gültig vom Schuljahr 2006/2007 bis Schuljahr 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/526/625816471_2006.pdf?sequence=1 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE_Ges_2006)

SSK (2009): Lehrplan Mittelschule. Geschichte. 2004/2009. Gültig ab 1. August 2004. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/893/729738698_2009_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_Ges_2004)

SSK (2011): Lehrplan Gymnasium. Geschichte. 2004/2007/2009/2011. Gültig ab 1. August 2004. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/878/730062236_2011_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_Ges_2004)

SSK (2019): Lehrplan Gymnasium. Geschichte. 2004/2007/2009/2011/2019. Gültig ab 1. August 2019. Online abrufbar: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/1422_lp_gy_geschichte_2019_final.pdf?v2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_Ges_2019)

SSK (2019): Lehrplan Oberschule. Geschichte. 2004/2009/2019. Gültig ab 1. August 2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6508/1694248623.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_Ges_2019)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 7. Geschichte. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26282.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_7_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Geschichte. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26260.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_8_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 9. Geschichte. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26228.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_9_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/ Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Geschichte. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26733.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_10_2004)

STMUK (2008): Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern. Online abrufbar: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1028/774519290_2008_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_2008)

StMUK (2019): Geschichte 7 – Vom Mittelalter zum Absolutismus. Gültig ab Schuljahr 2019/20. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/7/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_7_2019)

StMUK (2020): Geschichte 8 – Das lange 19. Jahrhundert. Gültig ab Schuljahr 2020/21. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_8_2020)

StMUK (2020): Geschichte 9 – Das kurze 20. Jahrhundert. Gültig ab Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_9_2021)

StMUK (2020): Geschichte 10 – Deutschland, Europa und die Welt bis zur Gegenwart. Gültig ab Schuljahr 2022/23. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_Ges_10_2022)

StMUK (2019): Geschichte 7. Gültig ab Schuljahr 2019/20. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Ges_7_2019)

StMUK (2019): Geschichte 8. Gültig ab Schuljahr 2020/21. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Ges_8_2020)

StMUK (2020): Geschichte 9. Gültig ab Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Ges_9_2021)

StMUK (2020): Geschichte 10. Gültig ab Schuljahr 2022/23. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/geschichte> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_Ges_10_2022)

Politik (Politische Bildung, Sozialkunde, Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft, Wirtschaft-Politik)

MBJS (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Politische Bildung. Gültig vom 1. August 2010 bis Ende des Schuljahres 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/519/690120087_2010_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BB_PB_2010)

MBJS (2015): Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1-10, Teil C. Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7-10. Gültig ab Schuljahr 2017/18. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/3698/877901406_2015_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE/BB_PB_2017)

MSB (2007): Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I (G8) in Nordrhein-Westfalen. Politik/Wirtschaft. Gültig ab 01. August 2007. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/927/670732400_2007_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_PoWi_2007)

MSB (2011): Kernlehrplan für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/939/670594121_2011_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Po_2011)

MSB (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasium in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft/Politik. Gültig ab 01.08.2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5587/1668821923.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_Gym_WiPo_2019)

MSB (2020): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Realschule in Nordrhein-Westfalen. Politik. Gültig ab 01.08.2020. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/6568/1727441303.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (NW_RS_Po_2020)

SBJS (2006): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Jahrgangsstufe 7-10. Sozialkunde. Gültig vom Schuljahr 2006/2007 bis Ende des Schuljahres 2016/17. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/524/625891295_2006.pdf?sequence=1 (Letzter Aufruf: 07.01.2021). (BE_SK_2006)

SSK (2009): Lehrplan Mittelschule. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung. 2004/2009. Gültig ab 1. August 2004. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/895/729730077_2009_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_GK_2004)

SSK (2013): Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft. 2004/2007/2009/2011/2013. Gültig ab 1. August 2004. Online abrufbar: https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1155/776004948_2013_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_GRW_2004)

SSK (2019): Lehrplan Gymnasium. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung/Wirtschaft. 2019. Gültig ab 1. August 2019. Online abrufbar: <https://edumedia-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/5482/1669169235.pdf?sequence=1> (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_Gym_GRW_2019)

SSK (2019): Lehrplan Oberschule. Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung. 2019. Gültig ab 1. August 2019. Online abrufbar: https://www.schule.sachsen.de/lpdb/web/downloads/2323_lp_os_gemeinschaftskunde_rechtserziehung_2019_Final_mit_Lesezeichen.pdf?v2 (Letzter Aufruf: 08.01.2021). (SN_OS_GK_2019)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 8. Sozialkunde (WSG-S). Gültig bis Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26261.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_SK_SWG_8_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 9. Sozialkunde (WSG-S). Gültig bis Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26230.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_SK_SWG_9_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Sozialkunde (WSG-S). Gültig bis Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26725.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_SK_SWG_10_2004)

StMUK (2004): Lehrplan (Pflicht-/Wahlpflichtfächer). Jahrgangsstufen-Lehrplan. Jahrgangsstufe 10. Sozialkunde (SG, NTG, MuG, WSG-W). Gültig bis Schuljahr 2021/22. Online abrufbar: http://www.gym8-lehrplan.bayern.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26199.html (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_SK_10_2004)

STMUK (2008): Lehrplan für die sechsstufige Realschule in Bayern. Online abrufbar: http://curricula-depot.gei.de/bitstream/handle/11163/1028/774519290_2008_A.pdf?sequence=2 (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_2008)

StMUK (2020): Politik und Gesellschaft 8 (SWG). Gültig ab Schuljahr 2020/21. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/8/pug> (Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_PuG_SWG_8_2020)

StMUK (2020): Politik und Gesellschaft 9 (SWG).
Gültig ab Schuljahr 2021/22. Online abrufbar:
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/9/pug> Letzter Aufruf: 11.01.2021).
(BY_Gym_PuG_SWG_9_2021)

StMUK (2020): Politik und Gesellschaft 10 (NTG, SGHG, WWG, MuG). Gültig ab Schuljahr 2022/23.
Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/pug/einstuendig>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_Gym_PuG_10_2022)

StMUK (2020): Politik und Gesellschaft 10 (SWG).
Gültig ab Schuljahr 2022/23. Online abrufbar:
<https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/gymnasium/10/pug/zweistuendig> (Letzter Aufruf:
11.01.2021). (BY_Gym_PuG_SWG_10_2022)

StMUK (2019): Sozialwesen 7. Gültig ab Schuljahr
2019/20. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/7/sozialwesen>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_SozWe_7_2019)

StMUK (2020): Sozialwesen 8. Gültig ab Schuljahr
2020/21. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/8/sozialwesen>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_SozWe_8_2020)

StMUK (2020): Sozialwesen 9. Gültig ab Schuljahr
2021/22. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/9/sozialwesen>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_SozWe_9_2021)

StMUK (2020): Sozialwesen 10. Gültig ab
Schuljahr 2022/23. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/sozialwesen>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_SozWe_10_2022)

StMUK (2020): Sozialkunde 10. Gültig ab
Schuljahr 2022/23. Online abrufbar: <https://www.lehrplanplus.bayern.de/fachlehrplan/realschule/10/sozialkunde>
(Letzter Aufruf: 11.01.2021). (BY_RS_SK_2022)

Die Studie wurde im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration durchgeführt von:

**Mercator Forum Migration und Integration
(MIDEM)**

Prof. Dr. Hans Vorländer, Dr. Oliviero Angeli, Ender Yilmazel, Francesca Barp

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.



Impressum

Herausgeberin

Beauftragte der Bundesregierung für Migration,
Flüchtlinge und Integration

Stand

1. Auflage Berlin 2021

Gestaltung

Agentur VOLLBLUT GmbH & Co. KG,
65203 Wiesbaden (Office West),
01640 Coswig (Office East)

Druck

Zarbock GmbH & Co. KG
60386 Frankfurt am Main

Bildnachweis

iStock.com/monkeybusinessimages / Titelseite,
Kapiteltrenner

Bestellungen bitte an

Beauftragte der Bundesregierung für Migration,
Flüchtlinge und Integration
11012 Berlin

Diese Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit
der Bundesregierung. Sie wird kostenlos abgege-
ben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

