

6. Kontextualisierung: Verbreitung und Grenzen des Migrations- und Integrationsdiskurses in ausgewählten Kontexten von Politikschulbüchern

Schulbuchwissen ist als vielfach vorgefiltert anzusehen (vgl. Höhne 2003). Als staatlich legitimated Wissen kommt dabei insbesondere den jeweiligen Lehrplänen eine wichtige Rahmenfunktion zu (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021: 8), insofern diese in historisch durchaus variablem Maße Unterrichtsziele, -inhalte und -prinzipien vorgeben, die in Schulbüchern und der Unterrichtspraxis weiter ausbuchstabiert werden müssen.¹ Aus diesem Grund sollte eine diskursanalytische Studie zunächst die curriculare Vorstrukturierung der Schulbuchinhalte zu Migration und Integration in den Blick nehmen. Dies ist das Ziel des folgenden Unterkapitels.

6.1 Migration und Integration in Politiklehrplänen, KMK-Empfehlungen und bundeslandspezifischen Richtlinien

Zu den Themen Migration und Integration liegen in der Lehrplanforschung bereits zwei relevante Studien vor, die Lehrpläne jeweils bundesländer- und schulfachübergreifend untersucht haben und Aussagen über die Themen Migration und Integration in den Lehrplänen *vor Beginn* des von mir in den Blick genommenen Untersuchungszeitraums (2002–2021) sowie *zu dessen Ende* machen können (vgl. Gogolin et al. 1998; Beauftragte der Bundesregierung 2021). Im Sinne einer (historischen) Kontextualisierung skizziere ich im Folgenden zunächst zentrale Befunde beider Studien. In diesem Zusammenhang betrachte ich auch migrations- und integrationsbezogene Inhalte in KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung sowie ihre Veränderungen im Zeitverlauf.

1 Selbstverständlich spielen auch weitere Instanzen eine Rolle in der pädagogischen Rekontextualisierung des Wissensobjekts Integration (vgl. Kapitel 4.2.2). Ich konzentriere mich insbesondere auf Lehrpläne des Politikunterrichts, da diese der Schulbuchproduktion unmittelbar vorgelagert sind. Aufgrund ihrer hohen geographischen und thematischen Relevanz sind sie auch auf der Kultusministerkonferenz ein. Vgl. zudem Breiwe (2020) zu Aspekten diversitätsreflexiver Bildung in der Schulgesetzgebung einzelner Bundesländer, auf die hier nicht eingegangen wird.

Anschließend skizziere ich die in Politiklehrplänen des Untersuchungszeitraums formulierten Vorgaben zu Migration und Integration und gehe auch auf fachübergreifende bundeslandspezifische Leitlinien zu Diversität ein.

6.1.1 Bestehende Befunde zur Thematisierung von Migration in Lehrplänen

Im Rahmen eines DFG-Projekts unternahmen Ingrid Gogolin, Ursula Neumann und Lutz Reuter bereits für den Zeitraum 1995–1998 den Versuch, einen »systematischen Überblick über die schulrechtlichen, schulorganisatorischen und curricularen Vorkehrungen zur Bildung autochthoner und allochthoner Minderheiten im allgemeinbildenden Schulwesen der Länder der BRD« zu geben (Gogolin et al. 1998: 666). In den KMK-Beschlüssen dieser Zeit deutet sich für die drei Autor*innen ein Perspektivwechsel an, indem die »vormaligen Sonderregelungen für ›ausländische‹ Schüler [...] zunehmend den Charakter allgemeiner Regelungen« erhielten (ebd.: 667). Mit dem Erstarken von Programmen interkultureller Bildung fand eine deutliche Abgrenzungsbewegung zum seit den 1970er Jahren hegemonialen Paradigma der Ausländerpädagogik und seiner Defizitperspektive auf Migrant*innen statt (vgl. Diehm/Radtke 1999). So wurde etwa in der KMK-Empfehlung *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule* aus dem Jahr 1996 die migrationsbedingte Diversität der Bundesrepublik explizit anerkannt und es wurden Vorschläge unterbreitet, wie auf »die größer gewordene kulturelle Vielfalt« angemessen reagiert werden und interkulturelle Kompetenz vermittelt werden könne (vgl. KMK 1996). Mit dieser Rahmung von migrationsbezogener Diversität als *kultureller* Diversität wird *interkulturelles Lernen* zum normativen pädagogischen Auftrag der Stunde.

In ihrer Analyse der Lehrpläne und Schulgesetze unterschiedlicher Bundesländer zeigen Gogolin et al. (1998) dabei, dass in den 1990er Jahren vor allem ein begegnungspädagogischer Ansatz virulent war, durch welchen interkulturelle Lernprozesse ermöglicht werden sollten. In begegnungspädagogischen Ansätzen werde

»Kultur« als normatives Konstrukt verstanden, um dessen Aneignung es im Bildungsprozeß geht; »Kulturbegegnung« fungiert als Mittel der Erkenntnis. Nach dieser Vorstellung lernen Kinder in einer harmonischen Atmosphäre die Normen und kulturellen Praxen verschiedener Gruppen kennen mit dem Ziel, die eigene »Kultur« zu identifizieren, »kulturelle Identität« zu gewinnen« (ebd.: 670).

Auf curricularer Ebene wurde der pädagogische Umgang mit migrationsbezogener Diversität sowohl auf der Ebene der Ziele wie auch der Methoden kulturalisiert: Ziele des Unterrichts lagen vor allem im sozialen Lernen, etwa in der Entwicklung von Toleranz und Empathie gegenüber anderen Kulturen. Seine Entsprechung fand dies auf der Ebene der Unterrichtsvorschläge, denen zufolge majorisierte Schüler*innen in die Rolle von Ethnolog*innen schlüpfen sollten und minorisierte Schüler*innen als zu untersuchende kulturelle Gruppe konstruiert wurden:

»Gemeinsam ist den Unterrichtsvorschlägen oftmals die Perspektive eines quasi-ethnologischen Vorgehens, bei dem die Kinder der ansässigen Mehrheit die Zuge-

wanderten ›untersuchen‹, ›das Fremde‹ an ihnen kennenlernen und gegenüber ›dem Eigenen‹ abzugrenzen lernen sollen. Selten beruht die Erweiterung dieser Perspektive auf Wechselseitigkeit.« (Ebd.: 672)

Weitestgehend ausgeschlossen wurden Gogolin et al. zufolge durch diesen curricularen Fokus auf harmonische Begegnungen hingegen konfliktpädagogische Ansätze, die etwa Fragen widerstreitender Interessen oder sozialer Ungleichheiten in den Blick nehmen und eher auf politisches denn auf soziales Lernen abzielen (vgl. ebd.). Gogolin et al. schlüsseln ihre Befunde zwar nicht nach einzelnen Schulfächern auf, heben aber hervor, dass der begegnungspädagogische Ansatz in den sozialwissenschaftlichen Fächern besonders virulent gewesen sei (vgl. ebd.).

Etwa 20 Jahre später – am Ende des Untersuchungszeitraums der vorliegenden Studie – wurden die Themen Migration und Integration in Lehrplänen verschiedener Fächer erneut untersucht und einer – tendenziell eher inhaltsanalytisch vorgehenden – Diskursanalyse unterzogen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021). Als empirische Grundlage dieser Analyse dienten Lehrpläne der Klassenstufen 7 bis 10 der Fächer Geschichte, Geografie und Politik aus den Jahren 2015 bis 2020.² Die Analyse zeigt, dass Migration und Integration in allen untersuchten Lehrplänen ein Thema ist, wenngleich auch nicht immer explizit und in jeweils unterschiedlichem Umfang. Die Autor*innen der Studie kritisieren, dass sich die Realität Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft noch nicht systematisch in den Lehrplänen widerspiegele (vgl. ebd.: 8). Die Lehrplanverankerung von Migration und Integration als prüfbare Inhalte gewährleiste den Autor*innen zufolge dabei am ehesten, dass die Themen auch tatsächlich Eingang in den Unterricht finden (vgl. ebd.: 83).

Die Studie nimmt dabei auch explizit migrations- und integrationsbezogene Inhalte der Lehrpläne für das Fach Politik in den Blick und arbeitet heraus, dass es im Zusammenhang mit Migration und Integration in diesen – im Vergleich zu den Fächern Geografie und Geschichte – häufig um Fragen von Identitätsbildung, Rassismus, gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit sowie Menschenrechte und Europa gehe (vgl. ebd.: 68). Es wird auch deutlich, dass die Diskursverschränkungen in den aktuell gültigen Politiklehrplänen der einzelnen Bundesländer variieren: So dominiere den Autor*innen zufolge in den aktuellen Politiklehrplänen Bayerns und Berlins/Brandenburgs eine Verknüpfung von Migration und Menschenrechten, in Nordrhein-Westfalen werde darüber hinaus ein sicherheitspolitischer Fokus auf Migration eingenommen (vgl. ebd.). In Sachsen wie auch in Bayern sei die Thematisierung von Integration nach wie vor eng an den Toleranzbegriff gekoppelt (vgl. ebd.). Zudem stellt die Studie heraus, dass sich die Lehrpläne für die Politische Bildung in Berlin und Brandenburg mit »ihrer expliziten Benennung von Themen wie hybriden Identitäten und Transnationalismus« sowie der »Thematisierung von Europas Grenzen« von denen der anderen Bundesländer unterscheiden (ebd.: 65). Mittels einer quantitativen Wortfeldanalyse zeigt die Studie zudem, dass sich die gemeinsamen Lehrpläne Berlins und Brandenburgs seit dem Lehrplanwechsel von

2 Konkret untersucht wurden dabei die Bundesländer Berlin/Brandenburg, Nordrhein-Westfalen, Bayern und Sachsen.

2017/18³ durch eine signifikante Zunahme der Nennung der Begriffe Vielfalt und Diversity auszeichnen (vgl. ebd.: 43).

Aufgrund der unterschiedlichen Datenbasis, vor allem aber der unterschiedlichen Forschungsfragen und Setzungen der Autor*innen der jeweiligen Studien sind verlässliche Aussagen über die Kontinuität und Diskontinuität migrations- und integrationsbezogener Lehrplaninhalte der 1990er und der 2010er Jahre nicht ohne weiteres möglich. Während Gogolin et al. vor allem die Ziele und zugrundeliegenden Prinzipien der interkulturellen Bildung der 1990er Jahre herausgearbeitet haben, widmete sich die Lehrplanstudie vor allem der Verbreitung migrations- und integrationsbezogener Inhalte und ihrer Varianz in unterschiedlichen Lehrplänen der 2010er Jahre.

6.1.2 Migration und Integration in KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung

Um nach möglichen Verschiebungen unterrichtlicher Zielsetzungen in Bezug auf den Umgang mit migrationsbezogener Diversität zu richten, lohnt zunächst ein Blick in die erstmals 1996 beschlossene und im Jahr 2013 novellierte KMK-Empfehlung zur *Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule*.⁴ In den 1990er Jahren reagierte die KMK-Empfehlung auf eine beobachtete kulturelle »Pluralisierung unserer Gesellschaft einerseits und der ausländerfeindlichen Ausschreitungen Anfang der 90er Jahre andererseits« (KMK 2013: 2). Die Notwendigkeit zur Aktualisierung der Empfehlung im Jahr 2013 begründete die KMK mit einer zunehmenden soziokulturellen Vielfalt und veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und pädagogischen Konzepten (vgl. KMK 2013: 2).

In der Zielsetzung der novellierten KMK-Empfehlung hat sich im Vergleich zu ihrer Vorgängerin eine Fokusverschiebung weg von Kultur und Toleranz hin zu Integration und Teilhabe als Aufgabe interkultureller Bildung vollzogen: Lagen die Ziele interkultureller Bildung in der ersten Fassung von 1996 noch primär in der Entwicklung von »Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen«, im Respektieren des »Andersseins der anderen«, in der Wahrnehmung eigener Vorurteile wie auch in der friedlichen Austragung von Konflikten, »die aufgrund unterschiedlicher ethnischer, kultureller und religiöser Zugehörigkeit entstehen« (vgl. jeweils KMK 1996), so lautet die primäre Zielsetzung der Fassung von 2013:

»Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft 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)

3 Der Lehrplan wurde bereits im Jahr 2015 mit Gültigkeit ab dem Schuljahr 2017/18 veröffentlicht.

4 Eine Analyse dieser Dokumente ist deshalb wichtig, weil KMK-Empfehlungen auf die Lehrplanentwicklung Einfluss nehmen und ihr insofern vorgelagert sind (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021: 36).

In der novellierten Fassung zeigt sich die Handschrift der veränderten integrationspolitischen Rahmenbedingungen, etwa in der Bezugnahme auf den *Nationalen Aktionsplan Integration*, als dessen Umsetzung sich die KMK-Empfehlung versteht (vgl. ebd.: 5). Die KMK-Empfehlung von 2013 entwirft eine Vision der »Schule der Vielfalt«, die sich »bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet« (ebd.: 3) – und legt damit offensichtlich einen positivistischen Begriff von (implizit nur: kultureller) Vielfalt als Datum zugrunde.⁵ Die Ausrichtung interkultureller Bildung wird daraufhin in vier Grundsätzen operationalisiert (ebd.: 3ff.), nämlich:

- »Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.«
- »Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei.«
- »Schule ist zentraler Ort für den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen.«
- »Schule gestaltet aktiv Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern.«

Vor allem der zweite Grundsatz macht dabei Aussagen zu Anforderungen an Unterricht und Unterrichtsmedien: So sollen etwa Lehr-/Lernmaterialien dahingehend überprüft werden, »ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist« (KMK 2013: 8). Diese Empfehlung wurde daraufhin in einer weiteren, mit Vertreter*innen von Migrant*innenorganisationen und Bildungsmedienverlagen gemeinsam verfassten Erklärung zur *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien* weiter konkretisiert. Dieser Erklärung zufolge können Bildungsmedien

»das Gelingen von Integration aufzeigen, Chancen der Vielfalt verdeutlichen und gesellschaftspolitisches Miteinander, gelingende Lebensläufe sowie Perspektiven gemeinsamer Zukunftsgestaltung aufzeigen. Sie müssen die breite Vielfalt der Lebenswelten abbilden, die Diversität von Herkunft, Geschlecht, Orientierung, Erfahrung und Kompetenzen berücksichtigen und didaktische Hilfestellungen geben, um gezielt Perspektivwechsel und Multiperspektivität zu fördern.« (KMK 2015: 2)

Die Erklärung macht zudem konkrete Aussagen zur Darstellungsweise von Migration und Integration in Bildungsmedien:

»Zur Förderung eines diskriminierungsfreien Umgangs mit Vielfalt sollen die Themen Integration und Migration historisch, ökonomisch und sozial eingeordnet und diversitätssensibel dargestellt und behandelt werden. Dabei müssen auch unterschiedliche und kontroverse Positionen oder gesellschaftliche Diskussionen in Unterrichtsmaterialien differenziert dargelegt und im Unterrichtsgeschehen didaktisch begleitet werden.« (Ebd.: 3)

5 Ein solches positivistisches Verständnis von Differenz im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs ist mittlerweile vielfach kritisiert worden (vgl. etwa Schmid 2021). Rabenstein et al. (2013) plädieren demgegenüber aus praxistheoretischer Perspektive dafür, pädagogisches Tun selbst als Differenzierungsgeschehen in den Blick zu nehmen.

Im Hinblick auf konkrete Unterrichtsziele zeigen sich zwar deutliche Kontinuitäten zwischen den KMK-Empfehlungen von 1996 und 2013 – etwa in der Forderung nach der Selbstreflexion des eigenen Standpunkts und der Einbeziehung unterschiedlicher Perspektiven –, die von Gogolin et al. (1998) Ende der 1990er Jahre identifizierte ethnologische Perspektive ist jedoch in der aktualisierten KMK-Empfehlung von 2013 bei weitem nicht mehr im selben Maße präsent. Vielmehr deutet sich eine verstärkte Relevanzsetzung von Reflexivität, Diskriminierungskritik sowie Empowerment an, wenn nun als Unterrichtsziel die »Verdeutlichung unterschiedlicher Orientierungen, Wertungen und Denkmuster« genannt wird, »ohne Kinder und Jugendliche darauf zu reduzieren und durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren« (KMK 2013: 8).

Auf der Grundlage dieser übergeordneten Befunde zu Darstellungsweisen von Migration und – diskursiv eng damit verschränkt – Interkulturalität in Lehrplänen verschiedener Fächer und Bundesländer sowie in den KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung richte ich den Blick nun auf die Politiklehrpläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen, die die Grundlage des Schulbuchkorpus meiner Studie darstellen. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über *Thematisierungen von Migration und Integration* im jeweiligen Zeitverlauf der Politiklehrpläne sowie über weitere relevante bundeslandspezifische fächerübergreifende Richtlinien zu Diversität, Vielfalt und Toleranz, da ich annehme, dass diese ebenfalls einen Einfluss auf die Strukturierung von Migrationsdiskursen in Politikschulbüchern haben – nicht zuletzt deshalb, weil in den KMK-Empfehlungen Vielfalt weitestgehend mit *migrationsbedingter* Vielfalt gleichgesetzt wird. Ziel der folgenden Darstellung ist es also nicht, eine umfassende Lehrplananalyse vorzulegen, sondern lediglich jene thematischen Setzungen in den Lehrplänen aufzuzeigen, die den Prozess der Pädagogisierung von Migrations- und Differenzwissen potenziell beeinflussen⁶ und das Sagbarkeitsfeld in Schulbüchern insofern vorstrukturieren. Ich strukturiere meine Ausführungen nun entlang der einzelnen Bundesländer und beginne jeweils mit dem letzten vor Beginn des Untersuchungszeitraums dieser Studie veröffentlichten Politiklehrplan und ende mit dem jeweils jüngsten. Entsprechend meiner Samplingstrategie beschränke ich mich auf Lehrplaninhalte der gymnasialen Sekundarstufe I.

6.1.3 Lehrpläne des Fachs »Gemeinschaftskunde« in Baden-Württemberg

Im 2001 veröffentlichten baden-württembergischen *Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achttjährigem Bildungsgang* werden migrationsbezogene Themen als Teil mehrerer Lehrplaneinheiten des Fachs Gemeinschaftskunde benannt.⁷ In Klassenstufe

6 Da im Folgenden eine diachrone Perspektive auf die Lehrpläne eingenommen wird, sei an dieser Stelle jedoch darauf hingewiesen, dass Lehrplanänderungen erst mit einer gewissen Zeitverzögerung umgesetzt werden und das Schulbuchwissen insofern erst später beeinflussen. So trat beispielsweise der *aktuelle* Bildungsplan Baden-Württembergs im Jahr 2016 in Kraft und wurde ab dem Schuljahr 2016/17 in der Klassenstufe 5 und 6 des Gymnasiums umgesetzt. Für Klassenstufe 8 trat der Bildungsplan entsprechend erst ab dem Schuljahr 2018/19 in Kraft.

7 Da dieser Bildungsplan lediglich den achttjährigen Bildungsgang umfasst, habe ich zusätzlich den früheren Bildungsplan für das Gymnasium von 1994 analysiert (vgl. LP_BW_1994). Dieser bezieht sich auf den neunjährigen Bildungsgang. Da die im Folgenden skizzierten Inhalte in beiden Plänen

9 wird etwa der »Umgang mit Minderheiten«, insbesondere das »Zusammenleben von Jugendlichen verschiedener Nationalität« als beispielhaftes Unterthema für den Aspekt »Das Leben in Gruppen« des Lehrplanthemas »Der Einzelne in der Gesellschaft« vorgeschlagen (vgl. LP_BW_2001: 367). Zudem wird das Thema Ausländerrecht im Rahmen der Lehrplaneinheit »Der einzelne und das Recht« als eine Option vorgeschlagen (vgl. ebd.: 368). Auch die »Ausweitung des Kommunalwahlrechts auf ausländische Mitbürger« wird zur Thematisierung im Rahmen der Lehrplaneinheit »Die Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland« unverbindlich vorgeschlagen. In Klasse 10 wird die Thematisierung der »Integration von Zuwanderern« im Sinne einer von mehreren »Herausforderungen an die Gesellschaftspolitik« im Rahmen der Lehrplaneinheit »Gesellschaft und Sozialstaat in der Bundesrepublik Deutschland« dann verbindlich vorgeschrieben (vgl. ebd.: 368).⁸ In dem Rahmen soll die Kenntnis der Schüler*innen »über Lebenslagen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen erweitert und ihre Orientierung innerhalb der Gesellschaft erleichtert« werden, das Spannungsverhältnis von Freiheits- und Gleichheitsrechten reflektiert sowie Lösungsversuche für politische Herausforderungen an Beispielen wie dem der Integration beurteilt werden (vgl. ebd.: 368).

Während in diesem Bildungsplan migrationsbezogene Fragen überwiegend als unverbindliche Thematisierungsmöglichkeiten auftauchen, so erfahren Migration und Integration nach der nächsten Lehrplanänderung eine stärkere Verbindlichkeit und werden zu einem Wissensobjekt *sui generis* – und zwar in der Rahmung als »Einwanderung nach Deutschland« (LP_BW_2004: 261). In Klassenstufe 10 schreibt der Lehrplan für das Fach Gemeinschaftskunde unter dieser Überschrift nun die folgenden Ziele vor:

»Die Schülerinnen und Schüler können die Bevölkerungszusammensetzung mithilfe von geeigneten Indikatoren beschreiben; Formen, Ursachen und Folgen der Migration erläutern; Möglichkeiten und Probleme der Integration in einer pluralistischen Migrationsgesellschaft darstellen und fallbezogen beurteilen; die Grundzüge des deutschen Staatsbürgerschaftsrechts darstellen« (ebd.: 261).

Auf der Ebene der Ziele des Gemeinschaftskundeunterrichts werden Verhaltensdispositionen wie »Toleranz gegenüber anderen Lebensformen, Religionen, Weltanschauungen, Völkern und politischen Meinungen sowie Gewaltfreiheit und Zivilcourage« (ebd.: 259) erwähnt.

Im Jahr 2016 fand in Baden-Württemberg eine weitere Bildungsplanänderung statt. Ihr vorausgegangen waren heftige Kontroversen, die auch im Vorfeld der Landtagswahl von 2016 öffentlichkeitswirksam ausgetragen wurden. Die Debatte ging zurück auf die Veröffentlichung eines Arbeitspapiers der grün-roten Landesregierung Baden-Württembergs im Jahr 2013, welches als Grundlage für die Novelle des Bildungsplans für allgemein- und berufsbildende Schulen diente (vgl. zur sich anschließenden Kontroverse

weitestgehend identisch sind, verzichte ich im Folgenden auf eine Darstellung dieses früheren Bildungsplans. Die Pläne unterscheiden sich lediglich dadurch, dass einzelne Lehrplaneinheiten des Bildungsplans von 1994 erst in der Sekundarstufe II thematisiert werden, die in der Version von 2001 dann bereits in der 10. Klasse angesiedelt werden. Auf diesen Umstand weise ich an den entsprechenden Stellen per Fußnote hin.

8 Im Bildungsplan von 2004 ist diese Einheit erst in der Sekundarstufe II verortet.

Ketelhut 2020). Das Papier sah für die Bildungsplannovellierung vor, den Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthema zu fünf Leitprinzipien⁹ zu verankern. Das Papier löste heftige Gegenbewegungen etwa in Form von Demonstrationen und Petitionen aus, in denen die Verankerung dieses Querschnittsthemas oftmals in offen antifeministischer Rhetorik als ›Frühsexualisierung‹ und als ›ideologische Um-erziehung‹ umgedeutet wurde (vgl. ebd.). Diese Gegenbewegungen wirkten sich auf den novellierten Bildungsplan aus, in dem der Anspruch der Benennung der Lebensrealitäten lesbischer, schwuler, bisexueller und trans* und intergeschlechtlicher Personen letztlich aufgeweicht und durch die allgemeinere Formulierung ›Vielfalt‹ ersetzt wurde (vgl. ebd.: 10). *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)* fand auf diese Weise als weitere (und weiter gefasste) Leitperspektive, nicht mehr als Querschnittsthema Eingang in den novellierten Bildungsplan von 2016.

Entsprechend schlägt sich die Leitperspektive nun auch in der Zielsetzung des baden-württembergischen Gemeinschaftskundeunterrichts seit 2016 nieder. So heißt es nun:

»Der Gemeinschaftskundeunterricht setzt sich auf unterschiedliche Weise mit aktuellen gesellschaftlichen Themen auseinander. Aufgrund der zunehmenden Individualisierung und Pluralisierung werden die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Vielfalt, der Umgang mit Minderheiten und die Förderung des interkulturellen und interreligiösen Dialogs immer bedeutsamer. Die Achtung der Menschenwürde, die Ausbildung von Toleranz und der Abbau von Vorurteilen haben im Fach Gemeinschaftskunde deshalb eine besondere Bedeutung.« (LP_BW_2016: 4)

Verschiedene Kompetenzbereiche sind nun als Beitrag zur Leitperspektive BTV gekennzeichnet. So auch die explizite und verpflichtende Thematisierung von Fragen der Migration und Integration in den Klassenstufen 8/9/10, mit der die folgenden Kompetenzen vermittelt werden sollen:

»Die Schülerinnen und Schüler können (1) Ursachen von Zuwanderung nach Deutschland erläutern (Push- und Pull-Faktoren), (2) die Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland mithilfe von Material analysieren (Migrationshintergrund, Altersstruktur), (3) Folgen von Zuwanderung für Deutschland erläutern, (4) Anforderungen an die Aufnahmegesellschaft und an die Zuwanderer im Integrationsprozess erläutern (kulturelle Offenheit und Akzeptanz, Bildung, Sprache, Gestaltung des Staatsangehörigkeitsrechts), (5) die Zuwanderungspolitik Deutschlands und der EU erörtern (Arbeitsmigration, Flüchtlingspolitik, Familiennachzug).« (Ebd.: 15)

Auf inhaltlicher Ebene ist hier im Vergleich zum vorherigen Bildungsplan einerseits eine Konkretisierung der Thematisierung von Integration zu beobachten, die nun nicht mehr im Hinblick auf Chancen und Probleme, sondern als Anforderung zu thematisieren ist, welche sich offenbar für die Aufnahmegesellschaft auf der einen Seite und für

9 Bei den Leitprinzipien handelte es sich zunächst um: Berufliche Orientierung, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Prävention und Gesundheitsförderung sowie Verbraucherbildung (vgl. Ketelhut 2020).

Zugewanderte auf der anderen unterschiedlich darstellten. Außerdem erfährt das Thema Migration und Integration als Wissensobjekt *sui generis* eine Europäisierung: nicht nur Deutschland, sondern auch die EU wird als Rahmen migrationspolitischen Lernens gesetzt.

Neben dieser verbindlichen und umfassenden Thematisierungsvorgabe von Zuwanderung und Integration in den Klassenstufen 8/9/10 eröffnet der Bildungsplan im Fach Gemeinschaftskunde weitere Optionen zur Thematisierung migrationsbezogener Fragen, etwa indem bei der Thematisierung von Armut auf den Migrationshintergrund als möglichen Einflussfaktor verwiesen wird (vgl. ebd.: 17). Hier deutet sich ein interkategoriales Intersektionalitätsverständnis an (vgl. McCall 2005). Zudem wird Migration als Beispiel für einen politischen Konflikt vorgeschlagen, an dem sich Fragen zur Problemlösefähigkeit des politischen Systems stellen lassen (vgl. LP_BW_2016: 25). Als eine weitere Thematisierungsmöglichkeit wird Migration im Sinne einer länderübergreifenden Herausforderung innerhalb der EU vorgeschlagen und reiht sich damit in eine Liste weiterer Herausforderungen wie Digitalisierung, Verschuldung und Umweltpolitik ein (vgl. ebd.: 28). Bei diesen weiteren Passagen im aktuell gültigen Bildungsplan handelt es sich jedoch bei der Nennung von Migration um ein Stichwort neben anderen, das sehr vage bleibt und insofern der Ausgestaltung der Schulbuchproduktion überlassen ist: Worin also genau der Konflikt für das politische System liegt, worin die Herausforderung von Migration für die EU, wird nicht weiter spezifiziert.

6.1.4 Lehrpläne des Fachs »Politische Bildung« in Brandenburg

Im Land Brandenburg wurde wenige Zeit nach der Wiedervereinigung – mit Unterstützung des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens – im Jahr 1991 ein *Vorläufiger Rahmenplan zum Lernbereich »Gesellschaftslehre«, Politische Bildung, Sekundarstufe 1* veröffentlicht. In diesem wird zunächst ein vorurteilskritischer Ansatz in der Thematisierung von Migration in Klassenstufe 7/8 nahegelegt: So sollen »Vorurteile als Reaktion auf Fremdes (Minderheiten und Randgruppen)« beleuchtet werden und die Schule wird dabei selbst als ein Mittel zur »sozialen Integration« thematisiert (alle: LP_BRB_1991: 16). Auch in den Klassenstufen 9/10 wird eine weitere Thematisierung von »Fremden- und Ausländerfeindlichkeit« im Rahmen des Themenbeispiels »Extremismus und Gewalt« (ebd.: 29) nahegelegt. Zudem sieht der Rahmenplan in Klassenstufe 9/10 eine Behandlung der »Integration von Minderheiten und Fremden« im Rahmen des Themenvorschlags »Gleichheit oder Chancengleichheit im vereinigten Deutschland?« (ebd.: 24) im Lernfeld Gesellschaft vor. Das Stichwort »Migrationsprozesse« taucht zudem im Rahmen der vorgesehenen Behandlung der »Integration von Ost- und Westeuropa« (ebd.: 31) sowie im Zusammenhang mit der Thematisierung der »Dritten Welt« (ebd.: 32) auf.

Im novellierten brandenburgischen *Rahmenlehrplan Politische Bildung/Sekundarstufe 1* von 2002 wird die Diskursverschränkung von Migration und Ausländerfeindlichkeit noch weiter verstärkt. Ihr wird im Rahmenlehrplan eine besondere Relevanz zugeschrieben, denn, so der Lehrplan, vor dem »Hintergrund brandenburgischer Erfahrungen besteht eine besondere Verantwortung des Faches Politische Bildung für die Auseinandersetzung mit Erscheinungen wie Ausländerfeindlichkeit und Fremdenhass«

(LP_BRB_2002: 35). »Fremdenfeindlichkeit, Rechtsextremismus und Gewalt« (ebd.: 57) erscheinen im Rahmenlehrplan nun als »übergreifender Themenkomplex«, zu dem das Fach Politische Bildung einen wichtigen Beitrag leisten solle. In den Ausführungen zur Ausgestaltung dieses Beitrags wird deutlich, dass Vorurteile exemplarisch am Thema Migration behandelt werden sollen. Eines der dabei formulierten möglichen Lernziele ist es, dass die Schüler*innen erfahren, »dass der aktive Kontakt mit Fremden ein normaler Vorgang ist, bereichernd wirken und die Lebensvielfalt erhöhen kann« (ebd.). Erreicht werden soll dieses Ziel, indem der »Umgang mit Unbekanntem und Fremden« sowie »historische, politische, ökonomische, soziale und kulturelle Aspekte« der »Ausländer in Deutschland« behandelt werden (ebd.). Das hier aufgerufene Schüler*innensubjekt ist dabei ein unmarkiert inländisches, dem die Lage der Ausländer nähergebracht werden soll und welches dazu angehalten ist, die eigenen Vorurteile gegenüber vermeintlich Fremden zu reflektieren.

Über die Diskursverschränkung des Migrations- und Fremdenfeindlichkeitsdiskurses hinaus wird das Thema Migration im Rahmenlehrplan von 2002 noch an zwei weiteren Stellen aufgerufen: Im Themenfeld »Gesellschaft/Sozialstruktur« in Klassenstufe 9 wird Ausländer- und Einwanderungspolitik als verbindlicher Lerninhalt angegeben und mit dem Hinweis auf »Sorben/Wenden« zudem auf eine spezifische ethnische Minderheit hingewiesen (vgl. ebd.: 40). Zudem wird Migration in einem demographischen Kontext von »Bevölkerungsschwund und Zuwanderung« (ebd.) aufgerufen.

Im 2008 veröffentlichten brandenburgischen *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Politische Bildung* ist die Beschäftigung mit den Sorb*innen und Wend*innen weiterhin ein vorgesehenes Unterrichtsthema und ebenfalls wird der demographische Wandel zum Thema gemacht, nun jedoch, ohne diesen explizit mit Migrationsprozessen in einen Zusammenhang zu bringen (vgl. LP_BRB_2008: 24). Besonders auffällig ist jedoch, dass Migration und Integration nun nicht mehr in Verbindung mit dem Diskursstrang Ausländer- und Fremdenfeindlichkeit auftritt, welcher im novellierten Rahmenlehrplan nicht mehr aufscheint. Die Behandlung von Migration meint im Rahmenlehrplan von 2008 stattdessen, sich mit den »Lebensbedingungen verschiedener Sozialgruppen« (u.a. von »Migranten«) auseinanderzusetzen und diese zu vergleichen (vgl. ebd.: 21). Zudem wird auf ein mindestens einmal pro Schulhalbjahr durchzuführendes fächerverbindende Vorhaben verwiesen, bei dem u.a. »Themenkomplexe wie Demokratie – einschließlich Integration und Migration« (ebd.: 9) besonders zu berücksichtigen seien. Während hier Migration und Integration ebenfalls als Thema *sui generis* auftauchen, aber wenig konkretisiert werden, so vermittelt der Rahmenlehrplan auf der Ebene der Unterrichtsziele sehr konkrete Vorstellungen zum Umgang mit migrationsbezogener Diversität: Das Unterrichtsfach der politischen Bildung solle im Sinne politischer Handlungsfähigkeit vermitteln, »mit politischen, kulturellen Differenzen und Diversität in der Gesellschaft reflektiert umgehen zu können, d.h., in Konfliktsituationen nach Verständigung suchen und hiernach handeln zu können« (ebd.: 18). Deutlich wird hier eine Rahmung von Diversität als konflikthaft und von Diversitätskompetenz als Kompetenz zur Konfliktbeilegung.

Im wiederum novellierten *Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I, Jahrgangsstufen 7–10, Politische Bildung* von 2010 – welcher bezüglich der Thematisierung von Migration und Integration weitestgehend mit dem von 2008 identisch ist – wird der Umgang mit

Diversität ebenfalls auf der Zielebene des Politikunterrichts angesprochen, nun aber in leicht veränderter Formulierung: Schüler*innen sollen »mit kulturellen, sozialen und geschlechtsspezifischen Differenzen reflektiert umgehen, was Toleranz und Offenheit, aber zugleich kritische Auseinandersetzung einschließt« (LP_BRB_2010: 14). Nicht nur die angesprochenen Diversitätsdimensionen haben sich leicht geändert, auch die zugrundeliegende Annahme, Differenzen führten (automatisch) zu Konflikten, die beigelegt werden müssten. Als neue Zielvorstellung werden nun zwei Aspekte genannt: Offenheit und Toleranz einerseits, Kritik andererseits. Worauf sich die kritische Auseinandersetzung jedoch bezieht – auf die Konstruktionslogik der Differenzen oder auf das, was sie bezeichnen – bleibt unklar, ebenso wie das (theoretisch sicherlich nicht einfache) Verhältnis von Toleranz und Kritik.

Mit der nächsten und in meinem Untersuchungszeitraum letzten Novellierung des Rahmenlehrplans Berlin-Brandenburg im Jahr 2015 – welcher von nun an gemeinsam mit dem Land Berlin veröffentlicht wird – erfahren Migration und Integration wie auch das übergeordnete Thema Vielfalt nun eine Diskursivierung: Sie werden nicht nur auf ausführliche und verbindliche Weise zum Lerngegenstand gemacht, sondern die Anerkennung von Vielfalt auch zum expliziten Lernziel des politischen Fachunterrichts:

»Pluralistische Demokratien ermöglichen eine Vielfalt von Lebensformen, Orientierungen, Weltanschauungen, Meinungen und Interessen. Dazu gehören auch kulturelle, ethnische und religiöse Unterschiede. Diese Vielfalt anzuerkennen, ist ein wesentliches Anliegen des Faches (Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt [Diversity]).« (LB_BRB_2015a: 3)

Ähnlich wie im Falle Baden-Württembergs schlägt sich auch im aktuellen Rahmenlehrplan Brandenburgs nun eine Orientierung am Grundsatz der »Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt« nieder, welcher mit der Novellierung des Rahmenlehrplans von 2015 festgeschrieben ist. Die Leitplanken einer »Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt« werden im Teil B des Rahmenlehrplans (Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung) weiter ausgeführt: Basierend auf einem menschenrechtlichen Ansatz wird die Wertschätzung von Vielfalt und die angstfreie Entfaltung damit verbundener Bildungspotenziale als ein wichtiges Bildungsziel gesetzt (vgl. LP_BRB_2015b: 25). Dazu werden unterschiedliche anzustrebende Kompetenzen benannt – von einem »Wissen über die Vielfalt der Kulturen, Lebensweisen und Überzeugungen sowie Kompetenzen, die sie zur Orientierung und Teilhabe in einer demokratischen Gesellschaft befähigen« über »die Fähigkeit, sich eigene, tatsächliche und zugeschriebene Merkmale bewusstzumachen« bis hin zur Reflexion von »gesellschaftliche[n] Vorstellungen von Normalität und Abweichungen sowie bestehende[n] Hierarchien und Machtverhältnisse[n]« (ebd.: 25).

Sowohl das Fach Politische Bildung als auch explizit die Auseinandersetzung mit Migration werden dabei als Beitrag zu einer Bildung zur Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt verstanden. »Migration und Bevölkerung« wird in den Ausführungen des Rahmenlehrplans von 2015 zur Politischen Bildung zu einem eigenständigen, umfangreichen und im Verbund mit den Fächern Geografie und Geschichte in Klassenstufe 7/8 zu bearbeitenden Themenfeld (vgl. LP_BRB_2015a: 26). Im Fokus des Faches der politischen Bildung steht dabei 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.« (Ebd.)

Operationalisiert wird dies über drei Inhalte und ihre Konkretisierungen: Im Rahmen des Themas *Integration und Teilhabe* werden die universellen Menschenrechte, das Asylrecht in Deutschland sowie die deutsche Migrationspolitik und »das Leben von Flüchtlingen in Deutschland und Europa« (ebd.) benannt. Zum Thema *Migrationsursachen* sollen die Push- und Pull-Faktoren sowie Fallbeispiele von Zuwanderung in Berlin und Brandenburg und von Transnationalismus erarbeitet werden (vgl. ebd.). Drittens benennt der Lehrplan den Inhalt *Biografien und hybride Identitäten*, welcher – wie auch die bereits zitierte Lehrplanstudie (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021) zeigt – eine berlin-brandenburgische Spezifik der Auseinandersetzung mit Migration in Politiklehrplänen darstellt. Als mögliche Konkretisierungen werden hier zunächst die Begriffe »Integration, Transnationalismus, Marginalisierung und Segregation« benannt und anschließend eine Auseinandersetzung mit Fallbeispielen zu »Einwanderung und Leben in einer vielfältigen Gesellschaft: Kultur, Ethnie, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Weltanschauung etc.« (LP_BRB_2015a: 26) vorgeschlagen. Kultur und Ethnizität gehen hier als Diversitätsdimension neben anderen in die Charakterisierung einer von Diversität geprägten Gesellschaft ein, zu dessen Akzeptanz der Unterricht der politischen Bildung explizit beitragen will. Implizit eröffnet wird zudem eine intersektionale Perspektive auf Differenzierungen, die jedoch nicht benannt wird.

6.1.5 Lehrpläne des Fachs »Politik« bzw. »Politik-Wirtschaft« in Niedersachsen

Am wenigsten präsent sind die Themen Migration und Integration in den untersuchten Politiklehrplänen des Landes Niedersachsen. Dort waren im Verlauf des Untersuchungszeitraums drei Lehrpläne für den gymnasialen Unterricht der Sekundarstufe I im Fach »Politik«, ab 2006 dann im neu denominierten Fach »Politik-Wirtschaft« gültig. In den niedersächsischen *Rahmenrichtlinien für das Fach Politik im Gymnasium, Schuljahrgänge 7–10* aus dem Jahr 1997 sind Migration und Integration an mehreren Stellen der Klassenstufen 9 und 10 angesprochen, jedoch lediglich als fakultative Themen. Als eines von sechs möglichen Themen für den handlungs- und projektorientierten Wahlpflichtunterricht in der Sekundarstufe I wird etwa vorgeschlagen: »Unser Ort – Heimat für Fremde, z. B. Zuwanderung in den letzten Jahren, Wohn- und Arbeitssituation, Integration und Angrenzung, von der ersten zur dritten Generation« (LP_NDS_1997: 33). Der Lehrplan ist sichtlich vom didaktischen Prinzip der Problemorientierung gekennzeichnet und anhand von Schlüsselproblemen strukturiert. Entsprechend wird auch die »Migrationsproblematik« (ebd.: 6) als eine aktuelle Auseinandersetzung benannt, an dem sich gegenwärtige Schlüsselprobleme erörtern lassen: So wird Migration etwa als ein mögliches Thema im Bereich des Schlüsselproblems »Verhältnis der Geschlechter und der Generationen« benannt, wobei »Probleme der Bevölkerungsentwicklung in den meisten europäischen Ländern und der Wanderung von Süden und Osten nach West- und Mittel-

europa bis hin zu Maßnahmen zur Regelung der Einwanderung und zu den Möglichkeiten des Zusammenlebens« (ebd.) zur Erörterung im Lernfeld »Europa« vorgeschlagen werden. Hier wird eine Verschränkung der Diskursstränge Migration und Europa deutlich. Weiterhin werden die Stichworte »Wahlrechtsmöglichkeiten für Ausländerinnen und Ausländer« (ebd.: 18) sowie »weltweite Migrationsbewegungen« (ebd.: 30) als mögliche Themen der Lernfelder »Öffentlichkeit und politische Beteiligung« bzw. »Eine Welt« angeregt.

Im novellierten, nun kompetenzorientierten *Kerncurriculum für das Gymnasium, Schuljahrgänge 8–10, Fach Politik-Wirtschaft* aus dem Jahre 2006 werden Migration und Integration nun zu einem verbindlichen Lerninhalt: »Migration und nationale Integrationspolitik« wird nun als konkrete Behandlung des Themas »Politik und Wirtschaft in der EU« in Klassenstufe 10 vorgeschrieben (vgl. LP_NDS_2006: 18). Im novellierten Kerncurriculum werden – im Vergleich zu den vorigen Lehrplänen – Migration und Integration somit zu einem eigenständigen und verbindlichen Wissensobjekt gemacht und in einem weiten politisch-geographischen Rahmen (der EU) sowie explizit an der Schnittstelle zweier Domänen (Politik und Wirtschaft) verhandelt. Die konkrete Ausgestaltung des Themas wird nicht weiter konkretisiert. Mit der darauffolgenden Novellierung im Jahr 2015 verschwinden Migration und Integration dann als zu behandelnde Themen aus dem Kerncurriculum.¹⁰ Lediglich im Sinne einer anzustrebenden »inneren Differenzierung« (LP_NDS_2015: 11) taucht migrationsbezogene bzw. kulturelle Vielfalt noch auf. So ist die Rede davon, dass »Aspekte wie z.B. Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Begabungen und motivationale Orientierungen, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz« (ebd.) in der Schüler*innenschaft zu berücksichtigen seien.

6.1.6 Zwischenfazit

Die Strukturanalyse der Lehrpläne für den Politikunterricht der Sekundarstufe I der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen zeigt zunächst, dass Migration und Integration in beinahe allen untersuchten Lehrplänen thematisiert wird. Damit kann der auf einer synchronen Analyse aktueller Lehrpläne basierende Befund der Lehrplanstudie (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021), dass Migration und Integration in den Lehrplänen ein wiederkehrendes Thema sei, auch aus diachroner Perspektive für die Politiklehrpläne dreier Bundesländer bestätigt werden. Lediglich im Falle Niedersachsens wird das Thema im aktuellen Kerncurriculum nicht mehr benannt. Darüber hinaus zeigt die Analyse zum einen Variationen zwischen den Bundesländern, zum anderen aber auch Veränderungen im Zeitverlauf – und dies auf unterschiedlichen Ebenen: 1) der Ebene der Lerngegenstände und 2) der übergeordneten Lernziele.

10 Dies ist sicherlich auch der veränderten Form des Curriculums zuzurechnen: Seit der Umstellung auf Kompetenzorientierung referieren die Lehrpläne eben weniger zu bearbeitende Inhalte denn Kompetenzen, die anhand einzelner Gegenstandsbereiche gebündelt werden. Eine fehlende Benennung der Gegenstände Migration und Integration in einem kompetenzorientierten Kerncurriculum bedeutet folglich nicht automatisch, dass sie nicht thematisiert werden können. Wohl aber wird deutlich, dass sie im Vergleich zum Kerncurriculum von 2015 ihre Verbindlichkeit verloren haben und in den Politikschulbüchern nicht thematisiert werden müssen.

Ad 1) Migration und Integration spielen zum einen als *Lerngegenstand* eine Rolle. Dabei zeigen sich in den Lehrplänen zum einen Unterschiede hinsichtlich der Form der Thematisierung von Migration und Integration: gebündelt als Thema *sui generis* oder disparat als Aspekt anderer Themenbereiche (Grad der Dichte der Thematisierung); als vorgeschriebenes oder fakultatives Thema (Verbindlichkeit); als durch konkrete Umsetzungshinweise spezifiziertes Thema oder vages, bedeutungsoffenes Stichwort (Grad der Differenziertheit). Während die bisherigen Ausführungen im Hinblick auf diese Aspekte sowohl Variationen zwischen den Bundesländern als auch im Zeitverlauf innerhalb der Bundesländer deutlich machen, so zeichnet sich im zeitlichen Verlauf der Novellierung der jeweiligen Lehrpläne eine Tendenz dazu ab, dass Migration und Integration zunehmend als eigenes Thema, als Wissensobjekt *sui generis* behandelt werden sollen.¹¹

Unterschiede zeigen sich auch bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Thematisierung von Migration und Integration – also in Bezug auf die Frage, mit welchen weiteren Diskurssträngen sie verknüpft werden. Auffällig ist hier etwa die Verschränkung der Diskurse um Migration und Fremdenfeindlichkeit in den brandenburgischen Lehrplänen, die sich jedoch im Zeitverlauf auflöst. Stattdessen wird Migration dann in den jüngsten berlin-brandenburgischen Rahmenlehrplänen mit den Diskurssträngen Teilhabe, Hybridität und Transnationalismus verknüpft. Ein deutlich behäbigerer Migrationsdiskurs zeigt sich in den baden-württembergischen Bildungsplänen des Fachs Gemeinschaftskunde, in denen Migration und Integration durchweg prominente Themen sind, diese aber von weniger starken inhaltlichen Verschiebungen gekennzeichnet sind – einmal abgesehen von einer im Zeitverlauf zunehmend europäischen, nicht mehr allein nationalen Behandlung von Migration. Die Kopplung von der Diskursstränge Migration und Europa ist hingegen ein Charakteristikum der niedersächsischen Politiklehrpläne, in denen diese Verschränkung bereits sehr früh im Untersuchungszeitraum auftrat und in der Folge noch verstärkt wurde, sodass in diesem Falle von einer Europäisierung des Migrations- und Integrationsdiskurses gesprochen werden kann.

Ad 2) Migration und Integration werden in den untersuchten Lehrplänen jedoch nicht nur als Lerngegenstände konstruiert, sondern sind auch Fluchtpunkt übergeordneter, fächerübergreifender *Lernziele*. Integration wie auch der bejahende Umgang mit Vielfalt werden in mehreren Lehrplänen wie auch den KMK-Empfehlungen als Ziel etabliert, zu dessen Erreichung (auch) der Politikunterricht beitragen soll. Die jüngsten Politiklehrpläne Brandenburgs und Baden-Württembergs greifen entsprechend auch die jeweils neuen fächerübergreifenden Vorgaben zur *Bildung für Akzeptanz und Toleranz von Vielfalt* bzw. *Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt* auf. Auf der Ebene der Lernziele – und der im Hintergrund operierenden pädagogischen Konzeptionen – zeichnet sich in diesen beiden Bundesländern ein zumindest rhetorischer Wandel von der interkulturellen Bildung hin zur Diversity Education ab, der seit längerem von Bildungswissenschaftler*innen eingefordert wird (vgl. auch KMK 2021). Damit wird migrationsbezogene bzw. kulturelle Vielfalt als eine Differenzdimension neben anderen verortet. Allerdings überwiegen bezüglich der Auswirkung dieses Paradigmenwechsels auf die Thematisierung

11 Dies trifft auf die Länder Baden-Württemberg und Brandenburg zu, jedoch – wie gezeigt – weniger für das Land Niedersachsen, in dessen novellierten Kerncurriculum von 2015 die Themen Migration und Integration nicht mehr auftauchen.

von Migration und Integration in den Lehrplänen die Kontinuitäten zur interkulturellen Bildung: Weitestgehend rhetorisch scheint dieser Wandel deswegen zu sein, weil die Akzeptanz von Vielfalt nun zwar in den jeweils migrationsbezogenen Abschnitten der Lehrpläne betont wird und Migration diesem Ziel verschrieben wird, die Thematisierungsweise selbst aber in den Lehrplänen keine grundlegende Veränderung erfährt. So würde eine Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt eine intersektionale Betrachtungsweise verschiedener Differenzlinien und Ungleichheitsachsen nahelegen, die aber in den Lehrplänen weder als expliziter Lerngegenstand noch als explizites Lernziel aufscheint.

6.2 Zur Verbreitung des Migrationsdiskurses im Gesamtkorpus der Politikschulbücher

Nachdem das Vorkommen und die Thematisierungsweisen von Migration und Integration in Lehrplänen und ausgewählten Kontextmaterialien analysiert wurden, widmet sich das folgende Unterkapitel der Frage, in welchem Maße der Migrationsdiskurs im Gesamtkorpus der Politikschulbücher (2002–2021) verbreitet ist. Dazu werden im Folgenden entlang der drei Bundesländer die Ergebnisse der kontextualisierenden Strukturanalyse präsentiert, in der alle Inhaltsverzeichnisse des Korpus auf migrations- und integrationsbezogene Themen hin untersucht wurden. Dabei stelle ich lediglich quantitative Häufigkeiten dar, um einen Eindruck von der Verbreitung des Diskurses und seinen Grenzen zu ermöglichen.

6.2.1 Politikschulbücher Baden-Württembergs

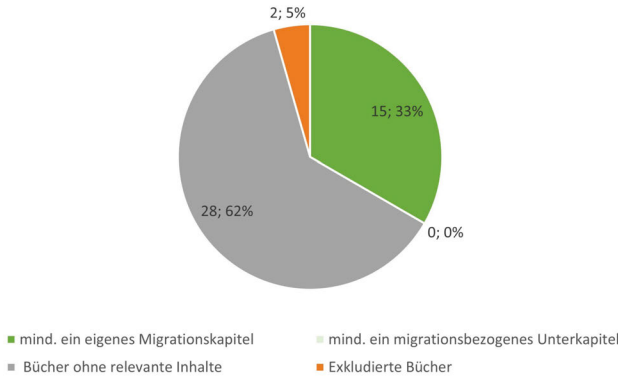
Im Untersuchungszeitraum konnten entsprechend meiner Selektionskriterien in Baden-Württemberg 45 Schulbücher für den Gemeinschaftskundeunterricht der Sekundarstufe I identifiziert werden.¹² Ein Drittel dieser Schulbücher verfügt über mindestens ein eigenes Migrationskapitel, aus den Inhaltsverzeichnissen der anderen zwei Drittel ließen sich keine explizit migrations- und integrationsbezogene Kapitel oder Unterkapitel identifizieren (siehe Abb. 4).¹³ Das Nicht-Vorhandensein von Migrationskapiteln in zwei Dritteln der Schulbücher ist – wie auch in den anderen Bundesländern – sicherlich auch darauf zurückzuführen, dass die Schulbuchverlage für den Gemeinschaftskundeunterricht der Klassenstufen 8 bis 10 in der Regel mehrere Bände des Schulbuchs herausgegeben haben und das laut Lehrplänen vorgeschriebene Thema in der Regel als Kapitel lediglich *einer* dieser Bände vorkommt. Das folgende Diagramm visualisiert die quantitative Verbreitung des Migrationsdiskurses in den Politikschulbüchern Baden-Württembergs.

12 Davon wurden jedoch – wie auch im Falle der beiden anderen Bundesländer – wenige Schulbücher aufgrund einer in der Datenbank offensichtlich falsch vorgenommenen Fächerzuordnung exkludiert. Auf aus dem Sample exkludierte Schulbücher gehe ich im Folgenden nicht ein.

13 Dieses Nicht-Vorhandensein schließt jedoch nicht aus, dass migrationsrelevante Inhalte als Aspekt von anderen Themen – wie sie in den Lehrplänen durchaus vorgeschlagen werden – dennoch vorkommen, sich aber nicht im Inhaltsverzeichnis manifestieren.

Abb. 4: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den baden-württembergischen Politikschulbüchern

Migrations- und integrationsbezogene Inhalte in Politikschulbüchern Baden-Württembergs (Sek. I, veröffentlicht zwischen 2002-2021, n=45)



Bei den Titeln der identifizierten Migrationskapitel zeigt sich dabei eine recht geringe Varianz: Die Mehrzahl lehnt sich dabei direkt an die Lehrpläne an und fasst das Thema als »Einwanderung nach Deutschland«, ab 2018 stärker als »Zuwanderung nach Deutschland«. Insbesondere in jüngeren Ausgaben werden diese Titel mit problemorientierten Fragen im Untertitel ergänzt, etwa: »Chance oder Risiko für unsere Gesellschaft?« (BW_POCO_2018) oder »Wie können Menschen unterschiedlicher Herkunft gut zusammenleben?« (BW_2018_TEAM). Neben wenigen anders gerahmten Titeln findet sich darüber hinaus auch ein gänzlich metaphorischer Titel: »Miteinander? Nebeneinander? Gegeneinander?« (BW_2014_MEPO).

6.2.2 Politikschulbücher Brandenburgs

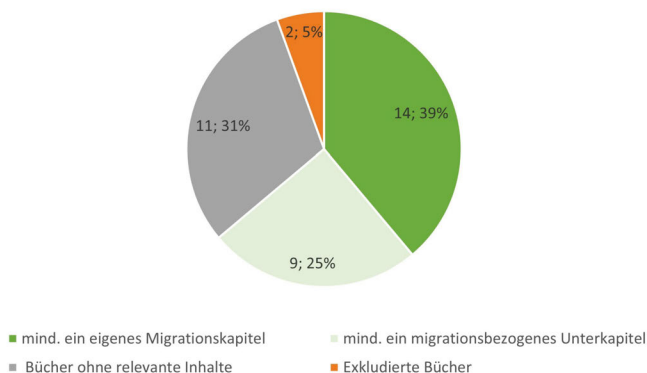
In Brandenburg wurden gemäß meiner Selektionskriterien 36 im Untersuchungszeitraum veröffentlichte Politikschulbücher in den Datenbanken identifiziert. 39 % dieser Schulbücher verfügen über ein eigenes Migrationskapitel, 25 % über mindestens ein migrationsbezogenes Unterkapitel, 31 % über keine Migrationsinhalte auf (Unter-)Kapitelebene (siehe Abb. 5).

Im Vergleich zum baden-württembergischen Korpus ist das Vorhandensein von migrationsbezogenen Unterkapiteln auffällig. In diesen meist nur eine oder mehrere Doppelseiten umfassenden Unterkapitel werden einzelne Aspekte von Migration im Zusammenhang mit anderen Themen aufgerufen, etwa die Flüchtlingspolitik im Rahmen der Thematisierung der EU, die Lebenssituation ausländischer Jugendlicher im Rahmen eines Kapitels zu Jugendlichen und Politik. Auch die Hauptkapitel zu Migration zeichnen sich in ihren Titeln durch eine größere thematische Varianz aus: So finden sich insbesondere zu Beginn der ersten Dekade des Untersuchungszeitraums mehrere Migrationskapitel mit expliziter Referenz auf Vorurteile und Fremdenfeindlichkeit, ab 2016 orientieren sich die Kapitel dann an der neuen Lehrplanvorgabe »Migration und Bevölkerung«. Manche Kapitel fragen im Titel explizit: »Wie kann Integration gelingen?«

(BRB_2005_POAR; BRB_2009_POLW). Insbesondere um die 2010er Jahre ist auffällig, dass mehrere Schulbücher eine Rahmung von Migration als Problem für ein friedliches und tolerantes Zusammenleben vornehmen (vgl. BRB_2008_TEAM; BRB_2009_TEAM; BRB_2012_TEAM).

Abb. 5: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den brandenburgischen Politikschulbüchern

Migrations- und integrationsbezogene Inhalte in Politikschulbüchern
Brandenburgs (Sek. I, veröffentlicht zwischen 2002-2021, n=36)

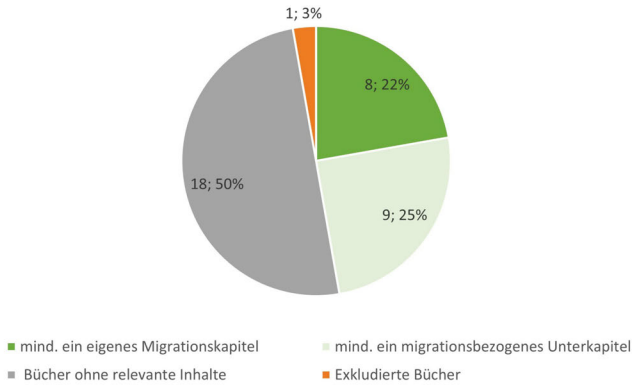


6.2.3 Politikschulbücher Niedersachsens

Im niedersächsischen Korpus ist der Migrationsdiskurs quantitativ am wenigsten verbreitet: 22 % der Politikschulbücher verfügen über ein eigenes Migrationskapitel, 25 % über ein migrationsbezogenes Unterkapitel und 50 % über kein im Inhaltsverzeichnis identifizierbares migrationsbezogenes Kapitel oder -unterkapitel (siehe Abb. 6). Dies lässt sich sicherlich in großen Teilen darauf zurückführen, dass – wie bereits in der Lehrplananalyse gezeigt – Migration nur in einem der drei im Untersuchungszeitraum gültigen Lehrpläne als verpflichtendes Thema benannt ist. Entsprechend findet sich das Gros der Migrationskapitel in den unmittelbar nach der Lehrplanänderung von 2006 veröffentlichten Schulbüchern für die Klassenstufen 9 und 10. Dabei ist auffällig, dass sich die Kapiteltitel (auch hier im Gegensatz zu Baden-Württemberg) stark voneinander unterscheiden – wie auch von der im Lehrplan genutzten Bezeichnung »Migration und nationale Integrationspolitik«. Auch nach Inkrafttreten des kompetenzorientierten niedersächsischen Kerncurriculums von 2015, in welchem sich kaum noch thematische Vorgaben finden, wurden Politikschulbücher mit einem eigenen Migrationskapitel veröffentlicht. Im Falle der Titel der niedersächsischen Migrationskapitel zeigt sich dabei eine Europäisierung des Migrationsdiskurses: Migration wird in diesen Kapiteln in Verbindung mit Europa und der EU-Politik verhandelt.

Abb. 6: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den niedersächsischen Politikschulbüchern

Migrations- und integrationsbezogene Inhalte in Politikschulbüchern
Niedersachsens (Sek. I, veröffentlicht zwischen 2002-2021, n=36)



Die Verknüpfung der Diskursstränge Migration und Europa zeigt sich auch in den migrationsbezogenen *Unterkapiteln* des niedersächsischen Korpus, insbesondere in nach 2015 veröffentlichten Schulbüchern. So gibt es etwa ein Unterkapitel namens »Europa und die Flüchtlinge«, ein anderes Schulbuch verhandelt in einem Unterkapitel die Frage »Soll die EU Flüchtlinge bereitwillig aufnehmen?« Andere wiederum verhandeln Migration als Aspekte des demographischen sowie des ökonomischen Wandels. In einem anderen Unterkapitel dient der Bau eines Flüchtlingswohnheims als Beispiel zur Veranschaulichung des politikwissenschaftlichen Modells des Politzyklus und insofern als Aspekt des Kapitels »Politische Entscheidungsprozesse im Nahbereich«. Im Falle des niedersächsischen Korpus zeigt sich – wie in Brandenburg – nicht nur die Tatsache, dass Migration als Aspekt anderer Themen und Kapitel verhandelt wird; deutlich wird auch, dass dem Diskursereignis Flüchtlingskrise eine hohe Relevanz zugeschrieben wird und dieses exemplarisch genutzt wird, um sich mit der Funktionsweise von politischen Prozessen oder Fragen europäischer Politik auseinanderzusetzen.

6.2.4 Zwischenfazit

Mit der Strukturanalyse des Gesamtkorpus konnten erste Aussagen zur Verbreitung des Migrations- und Integrationsdiskurses in den Politikschulbüchern der drei Bundesländer herausgearbeitet werden. Dabei zeigten sich bereits erste Muster und Unterschiede zwischen den Bundesländern, etwa im Hinblick auf die thematische Varianz der Titel der Migrationskapitel (in Baden-Württemberg gering, in Brandenburg und Niedersachsen breiter). Es ließen sich sowohl Abschnitte ausmachen, in denen Migration und Integration die zu lernenden Gegenstände sind (kurz: *Migrationskapitel*) als auch Abschnitte, in denen Aspekte von Migration im Zusammenhang mit anderen Themen wie z.B. der EU- oder Jugendpolitik behandelt werden (*Unterkapitel*). Zudem wurde deutlich, dass Migration und Integration in vielen Politikschulbüchern auch *nicht* thematisiert wird.

Im Abgleich mit der Lehrplananalyse bestätigt sich die wichtige Steuerungsfunktion der Lehrpläne bei der Rekontextualisierung von Migration, insofern sich die in den Lehrplänen konstruierten thematischen Einheiten und die dabei vorgenommenen Verschränkungen von Diskursen auf der Ebene der Inhaltsverzeichnisse der Politikschulbücher auch tatsächlich manifestieren. Das Geschehen in den Schulbüchern ist aber keineswegs auf die curricularen Vorgaben reduzierbar: Sie stellen vielmehr einen Spielraum dar, der in den Schulbüchern unterschiedlich ausgefüllt werden kann.¹⁴

Wie im Methodenteil begründet, fokussiere ich mich im weiteren Verlauf der Arbeit lediglich auf explizit migrationsbezogene Hauptkapitel, in denen Migration und Integration zu einem Wissensobjekt *sui generis* gemacht werden. Das nächste Kapitel stellt eine Annäherung an dieses Wissensobjekt dar und fragt, welche Wissensbestände in den Migrationskapiteln prozessiert und narrativ miteinander verknüpft werden. Zudem erwähne ich, welcher Bilddiskurs in ihnen aktualisiert wird.

14 Einen anderen Spielraum stellt die ökonomische Logik des Bildungsmedienmarktes dar. Durch sie wird auch erklärbar, dass Migrationskapitel desselben Verlags mit weitestgehend identischen Titeln in mehreren Bundesländern des Korpus auftauchen: Aus einer Logik der Ressourcenschonung heraus nutzen Verlage Schulbücher bzw. einzelne Fragmente oftmals zur Veröffentlichung in mehreren Bundesländern und nehmen Veränderungen lediglich dort vor, wo sie curricular und gesetzlich geboten sind.

