

N i e d e r s c h r i f t
über die 20. - öffentliche - Sitzung
der Kommission zu Fragen der Migration und Teilhabe
am 2. Dezember 2025
Hannover, Landtagsgebäude

Tagesordnung:

Seite:

1. **Entwurf eines Gesetzes über die Feststellung des Haushaltsplans für das Haushaltsjahr 2026 (Haushaltsgesetz 2026 - HG 2026 -)**
Gesetzentwurf der Landesregierung - [Drs. 19/7910](#) neu
Ergänzende Unterrichtung durch die Landesregierung 3
Aussprache 4
2. **Antrag auf Unterrichtung durch die Landesregierung über den aktuellen Umsetzungsstand des Startchancen-Programms**
Beratung und Beschlussfassung über Erörterungsgegenstände (§ 2 Abs. 3 der besonderen GO i. V. m. § 18 b Abs. 1 GO LT)
Beratung 6
Beschluss 6
3. **Unterrichtung durch die Landesregierung zu Diversifizierung der Erinnerungskultur und rassistuskritische Perspektiven von der Kolonialzeit bis heute - Die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Erinnerungskultur in Niedersachsen**
Beratung und Beschlussfassung über Erörterungsgegenstände (§ 2 Abs. 3 der besonderen GO i. V. m. § 18 b Abs. 1 GO LT)
Ergänzende Unterrichtung 7
Aussprache 15
4. **Verschiedenes** 22

Anwesend:

Mitglieder der Kommission:

1. Abg. Ulrich Watermann (SPD), Vorsitzender
2. Abg. Lena-Sophie Laue (CDU)
3. Abg. Lena Nzume (i. V. der Abg. Djenabou Diallo Hartmann) (GRÜNE)
4. Abg. Holger Kühnlenz (AfD)

5. Herr Dr. Anwar Hadeed
6. Frau Séverine Jean
7. Frau Magdalena Kruse
8. Frau Prof. Dr. Mercedes Martinez Calero
9. Frau Banafsheh Nourkhiz
10. Herr Muzaffer Öztürkyilmaz
11. Frau Beate Seusing
12. Frau Laura Syska
13. Herr Bakari Tangara
14. Herr Osman Timur

Stellvertretende Mitglieder der Kommission:

1. Herr Aliou Sangaré

Von der Landtagsverwaltung:

Regierungsrätin Triefenbach.

Niederschrift:

Regierungsrat Dr. Ramm, Stenografischer Dienst.

Sitzungsdauer: 16:00 Uhr bis 17:49.

Tagesordnungspunkt 1:

Entwurf eines Gesetzes über die Feststellung des Haushaltsplans für das Haushaltsjahr 2026 (Haushaltsgesetz 2026 - HG 2026 -)

Gesetzentwurf der Landesregierung - [Drs. 19/7910](#) neu

erste Beratung: 70. Plenarsitzung am 10.09.2025

federführend: AfHuF;

mitberatend: ständige Ausschüsse

zuletzt beraten: 19. Sitzung am 28.10.2025 (Bitte um Unterrichtung)

Ergänzende Unterrichtung durch die Landesregierung

RD'in **Zielinski** (MI): Zu den EASY-Zugangszahlen kann ich ausführen, dass im Jahr 2025 bislang 9 128 Personen erfasst worden sind. In der 48. Kalenderwoche hat es zum Stichtag 30. November einen Zugang von 117 Personen gegeben. Dies ist im Vergleich zu den Vorwochen ein leichter Rückgang. Die Lage ist aber weiterhin moderat.

Die Hauptherkunftsländer der Asyl-Erstantragsteller in Niedersachsen sind Afghanistan, Syrien, die Türkei, der Irak und Ruanda. Aus Afghanistan stammten 108 Asyl-Erstantragsteller.

Die Auslastung in der Landesaufnahmebehörde ist derzeit sowohl an den regulären Standorten als auch in den Not- und Behelfsunterkünften ebenfalls moderat. Das Land verfügt aktuell über 8 728 Unterbringungsplätze. Davon sind laut Bestandsmeldung vom 30. November 2025 insgesamt 3 669 Plätze belegt. Die Auslastung liegt also bei rund 42 %. An den regulären Standorten der Landesaufnahmebehörde sind 2 546 Plätze belegt, das entspricht etwa 57 % Auslastung. In den Not- und Behelfsunterkünften sind es 1 123 Plätze, das entspricht einer Auslastung von knapp 26 %.

Nach der Auswertung des Ausländerzentralregisters durch das BAMF sind seit dem 24. Februar 2022, dem Beginn des Krieges gegen die Ukraine, 119 203 ukrainische Vertriebene in Niedersachsen erfasst worden; Stichtag war der 16. November. Das sind im Vergleich zur Vorwoche 518 Personen mehr, also ein leichter Anstieg. Stand 30. November hat Niedersachsen im Verteilungssystem FREE eine ausgeglichene Quote, mit den üblichen geringen Abweichungen von aktuell plus sieben Personen.

Im Oktober 2025 sind zudem 82 Abschiebungen durchgeführt worden, 15 davon waren Überstellungen nach der Dublin-III-Verordnung. Außerdem hat es im Jahr 2025 insgesamt 1 931 freiwillige Ausreisen über REAG/GAR beziehungsweise über Individualhilfen der Landesaufnahmebehörde gegeben. Im Oktober 2025 sind 153 Personen freiwillig ausgereist, die überwiegend aus Syrien, der Türkei und Kolumbien stammten.

Aussprache

Abg. **Holger Kühnlenz** (AfD): Ich habe eine Frage zur Verteilung auf die Kommunen und zur jeweiligen Aufnahmebereitschaft. Haben die Kommunen derzeit noch freie Kapazitäten, oder teilen sie mit, dass sie ausgelastet sind? Die Unterbringungsmöglichkeiten sind ja begrenzt. Was wird geantwortet, wenn weitere Personen angekündigt werden?

RD'in **Zielinski** (MI): Es ist genau festgelegt, wie viele Personen jeweils an die Kommunen verteilt werden. Die zugeteilten Personen nehmen die Kommunen dann auch auf.

Abg. **Holger Kühnlenz** (AfD): Man liest ja häufiger, dass Kommunen sagen, sie müssten zum Beispiel 200 Personen aufnehmen und wüssten gar nicht mehr, wie sie das leisten könnten. Gibt es dabei Reibungen, oder läuft das insgesamt noch einigermaßen flüssig ab?

RR'in **Vogt** (MI): Es gibt eine Verteilquote, die bei Bedarf durch das MI angepasst wird. Diese wird per Erlass geregelt und den Kommunen entsprechend kommuniziert. Die Kommunen sind tatsächlich unterschiedlich stark ausgelastet und gelegentlich auch überlastet. Das wird im Bedarfsfall, sofern die Voraussetzungen vorliegen, berücksichtigt, sodass einzelne Kommunen zum Beispiel vorübergehend ausgenommen werden. In diesen Fällen erfolgt eine Verteilung auf andere Kommunen. Im Großen und Ganzen greift die Verteilquote aber, und insgesamt funktioniert das in einem guten Miteinander.

Herr **Muzaffer Öztürkyilmaz**: Die von Ihnen vorgestellten Daten werfen die Frage auf, warum nahezu ebenso viele Menschen in Notunterkünften untergebracht sind wie in regulären Unterkünften, obwohl die Ausstattung in den regulären Einrichtungen in der Regel deutlich besser ist.

Eigentlich geht es hier jedoch um haushaltstechnische Aspekte. Die ursprünglich gestellte Frage lautete, warum bei stark sinkenden Asylzahlen das Budget der Landesaufnahmebehörde gleichbleibend beziehungsweise sogar steigend ist. Genau dazu hatten wir uns eine Antwort von Ihnen erhofft.

RR'in **Vogt** (MI): Wir hatten diesbezüglich mit dem zuständigen Fachreferat Kontakt: Die Landesregierung verfolgt das Ziel, eine reguläre Grundkapazität von 7 500 Plätzen zu schaffen. Unter anderem soll so gewährleistet werden, dass wir kurzfristig auf geänderte Rahmenbedingungen reagieren können und durch einen angemessenen Spielraum zwischen den Zugängen und den kommunalen Verteilungen steuerungsfähig bleiben und zugleich wirtschaftlich handeln können.

Wenn die Zahlen sprunghaft steigen, sind wir auf Landesebene verpflichtet aufzunehmen. Dann müssten wir erheblich teurere Verträge abschließen, als wenn wir langfristig planen. Reguläre Standorte werden dabei bevorzugt, weil wir dort eine längere Verweildauer abdecken, mehr Betreuungs- und Versorgungsmöglichkeiten vorhalten und eine insgesamt adäquatere Unterbringung gewährleisten können.

Das Fluchtgeschehen ist derzeit rückläufig, aber letztlich bleiben Vorhersagen ein Blick in die Glaskugel. Wir wissen nicht, was in der kommenden Woche passiert. Sollte die Zahl der Geflüchteten wieder sprunghaft steigen, geriete die Landesaufnahmebehörde an ihre Grenzen. Dann müssten beispielsweise wieder Schulungsräume oder Kinderbetreuungsräume mit Betten ausgestattet werden. Wir hatten in den Jahren 2023 und 2024 Situationen, in denen Betten in

Fluren standen und dergleichen. Sowas wollen wir unbedingt vermeiden. Daher planen wir langfristig, damit die Menschen vor Ort angemessen untergebracht werden können.

Wir haben als Landesziel diese 7 500 Plätze, weil wir mit dieser Größenordnung eine adäquate Unterbringung gewährleisten können. Auf alles darüber hinaus müsste mit Not- oder Behelfsbelegung reagiert werden. Wir müssten die Belegung verdichten, was zur Folge hätte, dass sich das Betreuungsverhältnis verschlechtert, sobald die Zahlen steigen. Regulär geht man von einer Belegungsquote von etwa 80 % aus, wenn eine angemessene Versorgung gewährleistet sein soll.

Hinzu kommt: Wenn eine dreiköpfige Familie ein Vierbettzimmer bezieht, fällt ein Bett weg. So was summiert sich über alle Standorte. Aus diesen Gründen möchten wir langfristig planen.

Herr **Muzaffer Öztürkyilmaz**: Es verwundert dennoch, dass die Vorhaltekosten genauso hoch angesetzt sind wie die tatsächlichen Betriebskosten.

Beim letzten Mal war zudem von einer Aufgabenerweiterung die Rede. Wird die im Haushaltsplan an anderer Stelle abgebildet?

RR'in **Vogt** (MI): In Bezug auf die Aufgabenerweiterung: Die Übernahme der Aufgaben der Zentralstelle für das beschleunigte Fachkräfteverfahren schlägt in den Folgejahren mit Personal-, Miet- und Unterbringungskosten etc. zu Buche. Ab dem 1. Januar 2026 geht diese Aufgabe vollständig auf die Landesaufnahmebehörde Niedersachsen über. Gegenwärtig wird ein ergänzendes Modell umgesetzt, bei dem sich Antragsteller sowohl an die Landesaufnahmebehörde als auch an die Kommunen wenden können. Zukünftig wird die Aufgabe vollständig aus den Kommunen herausgelöst.

Weitere zusätzliche Aufgaben ergeben sich im Bereich der Ausreisereinrichtungen sowie aus unterschiedlichen politischen Schwerpunktsetzungen, die entsprechende Folgekosten nach sich ziehen, welche dann in der Landesaufnahmebehörde abzudecken sind.

Herr **Muzaffer Öztürkyilmaz**: Es wurde ja Verschiedenes diskutiert, beispielsweise der Ausbau von Abschiebehaftkapazitäten. Im Zusammenhang mit der GEAS-Reform werden zudem Sekundärmigrationszentren sowie geschlossene Unterbringungseinrichtungen diskutiert. Mich würde interessieren, ob es dazu einen konkreten Planungsstand gibt.

RD'in **Zielinski** (MI): Es gibt derzeit noch keinen Planungsstand, von dem wir berichten können.

Tagesordnungspunkt 2:

Antrag auf Unterrichtung durch die Landesregierung über den aktuellen Umsetzungsstand des Startchancen-Programms

Beratung und Beschlussfassung über Erörterungsgegenstände (§ 2 Abs. 3 der besonderen GO i. V. m. § 18 b Abs. 1 GO LT)

Beratung

Frau **Beate Seusing** stellt den Antrag auf Unterrichtung im Sinne der **Anlage zur Einladung zu dieser Sitzung** vor.

Sie führt darüber hinaus aus, das Startchancen-Programm sei zum Schuljahr 2024/2025 gestartet und richte sich gezielt an Schulen mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern in herausfordernden sozialen Lagen.

Pro Jahr flössen ca. 100 Millionen Euro an Bundesmitteln nach Niedersachsen, hinzu kämen weitere ca. 100 Millionen Euro des Landes als Kofinanzierung. Damit stünden jährlich ca. 200 Millionen Euro bis zum Jahr 2034 zur Verfügung, um Schulen in herausfordernden Lagen bei der Verringerung von Chancenungleichheiten zu unterstützen. Die Programmarchitektur sei bewusst offen gestaltet, sodass die Schulen in Abstimmung mit den regionalen Landesschulbehörden über entsprechende Gestaltungsspielräume verfügten.

Beschluss

Die **Kommission** stimmt dem Antrag zu und bittet die Landesregierung dementsprechend um eine Unterrichtung in ihrer nächsten Sitzung.

Tagesordnungspunkt 3:

Unterrichtung durch die Landesregierung zur Diversifizierung der Erinnerungskultur und zu rassistuskritischen Perspektiven von der Kolonialzeit bis heute - Die Notwendigkeit einer multiperspektivischen Erinnerungskultur in Niedersachsen

Beratung und Beschlussfassung über Erörterungsgegenstände (§ 2 Abs. 3 der besonderen GO i. V. m. § 18 b Abs. 1 GO LT)

zuletzt beraten: 18. Sitzung am 26.08.2025 (Unterrichtung)

Anwesend:

- **Professorin Dr. Riem Spielhaus**
- **Dr. Imke Rath**
- **Leon Al-Khatib**

Ergänzende Unterrichtung

Präsentationsgrafiken (Anlage 1)¹

Herr **Dr. Walter** (MK): In der 18. Sitzung der Kommission hat das Referat 22 des MK Sie zu diesem Thema bereits unterrichtet. Gemeinsam mit meiner Kollegin Frau Katechakis und meinem Kollegen Herrn Wöckener habe ich, Leiter des Referats 23, Maßnahmen des MK vorgestellt, die zur Diversifizierung der historisch-politischen Bildung in der Schule beitragen.

Eine dieser Maßnahmen ist die qualitative Untersuchung der aktuellen Kerncurricula der Fächer Geschichte, Geografie sowie Politik/Sozialkunde der Sekundarstufe I, die vom Georg-Eckert-Institut - dem Leibniz-Institut für Bildungsmedien - im Rahmen einer Förderung durch das MK derzeit noch durchgeführt wird. Da diese Untersuchung hier auf großes Interesse gestoßen ist, sollen heute zentrale Zwischenergebnisse präsentiert werden. Dies erfolgt unmittelbar durch Vertreter*innen des Georg-Eckert-Instituts.

Zur Einordnung möchte ich kurz erläutern, was mit diesen Zwischenergebnissen und später mit den endgültigen Ergebnissen weiter geschehen soll. Das Georg-Eckert-Institut hat uns ein Schreiben mit Zwischenergebnissen und Empfehlungen zur Überarbeitung der Kerncurricula übersandt, insbesondere dazu, wie diese Curricula weiterentwickelt werden können. Dieses Papier ist in die Auftaktsitzung der sich neu konstituierenden Kerncurricula-Kommissionen (KC-Kommissionen) am 27. Oktober in Verden eingebracht worden. Dort kamen die verschiedenen Kommissionen für die unterschiedlichen Fächer und Schulformen zusammen, und wir konnten die Zwischenergebnisse bereits vorstellen.

Wir haben den Kommissionsmitgliedern das Papier zur Kenntnis gegeben und sie gebeten, die Empfehlungen bei der Weiterarbeit an den Curricula zu berücksichtigen. Dabei geht es insbesondere darum, Dunkelfelder und blinde Flecken in den KC zu beleuchten, vor allem in den

¹ Die Grafiken konnten aus technischen Gründen nicht während der Sitzung dargestellt werden.

Themenbereichen Rassismus, Migration und Antiziganismus. Dazu werden die Vertreter*innen des Georg-Eckert-Instituts gleich noch näher ausführen.

Es geht uns darum, den KC-Kommissionen Impulse und wissenschaftliche Reflexionen an die Hand zu geben. Zugleich wollen wir mit den KC-Kommissionen im Gespräch bleiben, um nachverfolgen zu können, wie sich die Curricula weiterentwickeln, und gegebenenfalls gemeinsam nachzusteuern.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Wir arbeiten seit Mai 2025 an einer Sichtung der vorliegenden Lehrpläne und ausgewählter Schulbücher. Die Arbeit läuft bis Ende Januar; im Februar rechnen wir damit, erste Ergebnisse verschriftlichen und vorstellen zu können. Uns interessiert dabei unter anderem, wie bestimmte Inhalte aus den Kerncurricula in Schulbüchern übersetzt werden und über welche Bilder und Texte sie letztlich in den Schulen vermittelt werden. Relevant ist zudem, welche inhaltlichen Schwerpunkte in den Kerncurricula gesetzt werden und welche davon von den Lehrkräften aufgegriffen werden sollen. Hierdurch lassen sich auch die Schwerpunktsetzungen der jeweiligen KC-Kommissionen nachvollziehen.

Untersucht werden die Lehrpläne für die Sekundarstufe I in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Politik sowie Gesellschaftslehre an den Schulformen Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Oberschule und integrierte Gesamtschule. Insgesamt liegen uns dreizehn Kerncurricula vor: jeweils vier für Gymnasium, Hauptschule, Realschule und Oberschule sowie ein Kerncurriculum für die integrierte Gesamtschule im Fach Gesellschaftslehre. Die meisten Lehrpläne wurden zuletzt im Zeitraum 2013 bis 2015 überarbeitet, sind also etwas mehr als zehn Jahre alt. Lediglich die Lehrpläne der Gesellschaftslehre wurden 2020 aktualisiert; das Politik-Kerncurriculum der Oberschule stammt aus dem Jahr 2018 und ist damit ebenfalls vergleichsweise aktuell. Der Umfang der Curricula liegt insgesamt zwischen 21 und 40 Seiten.

Inhaltlich zeigen die nicht-gymnasialen Curricula große inhaltliche Übereinstimmungen, während sich die gymnasialen Curricula deutlich davon abgrenzen. Wir haben zunächst analysiert, welche Strukturelemente die Kerncurricula enthalten. In der Regel finden sich allgemeine Aussagen zu Bildungszielen, didaktische Schwerpunkte oder Hinweise, Abschnitte mit zu vermittelnden Kompetenzen sowie Festlegungen zu inhaltlichen Schwerpunkten. Die Gestaltung - sowohl im Umfang als auch im Stellenwert - ist allerdings sehr verschiedenartig.

Besonders umfangreich sind die inhaltlichen Vorgaben in den Kerncurricula für Geschichte und Gesellschaftslehre. Hier wird vergleichsweise detailliert festgelegt, welche Inhalte zu vermitteln sind. In den Kerncurricula für Erdkunde hingegen nimmt die Kompetenzorientierung den größten Raum ein, gefolgt von didaktischen Ausführungen. Die inhaltlichen Themenfelder werden dort oft nur sehr knapp, teilweise lediglich stichwortartig, benannt. Das bedeutet, dass Lehrkräfte im Fach Erdkunde vergleichsweise große Freiräume bei der Umsetzung der Kompetenzen haben, während in Geschichte und Gesellschaftslehre eine Vielzahl konkreter Inhalte vorgegeben ist.

Gerade an dieser Stelle sehen wir auch den größten Überarbeitungsbedarf und formulieren entsprechende Empfehlungen. Auffällig ist, dass in zentralen Themenfeldern wie Migration und Diversität - etwa im Kontext von Kolonialismus, Rassismus, Antiziganismus oder Antisemitismus - häufig Konkretisierungen fehlen. Lehrkräften wird damit nicht immer ausreichend an die Hand gegeben, wie die klar formulierten Bildungsziele konkret im Unterricht umgesetzt werden

können. In der Folge besteht die Gefahr - was sich in Schulbüchern durchaus beobachten lässt -, dass gut formulierte Ziele wie die Stärkung von Diversität oder die Förderung eines guten Arbeitsklimas in der inhaltlichen Umsetzung unterlaufen werden, etwa durch das Auslassen bestimmter Themen oder durch eine einseitige Schwerpunktsetzung.

Methodisch arbeiten wir unter anderem mit sogenannten Fundstellen. Dabei identifizieren wir bestimmte semantische Felder, orientiert an Themenfeldern, die uns auch seitens des Ministeriums benannt wurden. Die Themenfelder Kolonialismus, Rassismus und Migration haben wir in Wortlisten überführt und prüfen anschließend, inwieweit sie in den Kerncurricula und Schulbüchern explizit oder implizit aufgegriffen werden. Explizite Nennungen erfassen wir ebenso wie sogenannte Potenziale, also Stellen, an denen Themen nicht ausdrücklich benannt sind, Lehrkräfte aber dennoch Anknüpfungs- und Referenzpunkte finden könnten. Wenn wir von Analyse kategorien sprechen, meinen wir diese übergeordneten Felder wie Migration, Rassismus und Kolonialismus. Von curricularen Themenfeldern sprechen wir hingegen dann, wenn es um die konkret in den Kerncurricula festgelegten Inhalte geht.

Mit Blick auf das Themenfeld Migration zeigt sich insgesamt, dass in den Kerncurricula vergleichsweise wenige explizite Inhalte festgelegt sind. Implizit gibt es deutlich mehr Anknüpfungspunkte, an denen Migration thematisiert werden könnte. Auffällig ist zudem, dass Migration bislang kaum differenziert und in ihren verschiedenen Facetten verankert ist, insbesondere was internationale Migrationsbewegungen betrifft. Hier sehen wir ein erhebliches Potenzial für eine stärkere Verankerung. Kaum thematisiert wird außerdem die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler gezielt auf das Leben in einer Migrationsgesellschaft vorzubereiten. Auch dies ist in den untersuchten Kerncurricula der drei Fächergruppen nur sehr begrenzt angelegt.

Die am deutlichsten verankerte Migrationsform ist Flucht, vor allem im Kontext der nationalsozialistischen Diktatur. Dies betrifft insbesondere die Fächer Geschichte und Gesellschaftslehre. Hinzu kommen einzelne Themenfelder wie „Stadt - Land - Flucht: Wo und wie will ich leben?“ oder „Deutschland: ohne Mauer geeint?“, die im Kerncurriculum Gesellschaftslehre angesiedelt sind und unter anderem innerdeutsche Migration im Kontext der DDR thematisieren. Als Akteure im Themenfeld Migration werden in den Kerncurricula ausschließlich Gastarbeiter benannt, insbesondere im Zusammenhang mit dem Weg zur Deutschen Wiedervereinigung im Geschichtsunterricht.

Ein weiterer wichtiger Befund ergibt sich aus dem Vergleich zwischen Kerncurricula und Schulbüchern. Im Kerncurriculum Gesellschaftslehre von 2020 wurde der Begriff „Migration“ durch „Mobilität“ ersetzt. In den Schulbüchern führt dies mehrheitlich dazu, dass Migration in den Hintergrund tritt und stattdessen Themen wie Tourismus, Verkehrswende oder Auslandsaufenthalte - auch im Rahmen eines Studiums - behandelt werden. Die Verlagerung des Wohn- oder Lebensmittelpunktes über Länder- oder Kontinentgrenzen hinweg spielt dagegen eine geringere Rolle.

Gleichzeitig zeigt sich, dass Überschriften aus den Kerncurricula teilweise wortgleich in Schulbüchern übernommen werden, etwa „Stadt - Land - Flucht: Wo und wie will ich leben?“ oder „Kriege, Gewalt, Unterdrückung: der missbrauchte Glaube?“. Dies verdeutlicht, wie prägend die begriffliche Setzung auch in den Überschriften der Kerncurricula ist. In einzelnen Schulbüchern wird diese Struktur durchaus auch produktiv genutzt, indem historische, geographische und politische Perspektiven miteinander verknüpft werden, etwa von der Frage, wie Städte entstehen,

und Landflucht über Industrialisierung bis hin zu aktuellen migrationspolitischen Herausforderungen.

Im Falle der Überschrift „Kriege, Gewalt, Unterdrückung: der missbrauchte Glaube?“ werden wiederum Themen wie Religionskonflikte, Kreuzzüge oder der Dreißigjährige Krieg behandelt und anschließend Brücken zur Gegenwart geschlagen, etwa zu Religionsfreiheit, den Gelingensbedingungen von Integration oder der Medienberichterstattung über Migration. Hierbei geht es auch um Desinformation und Fake News in der Medienberichterstattung sowie in den sozialen Medien.

Problematisch ist jedoch, dass Migration in vielen Schulbüchern stark mit Muslimsein gleichgesetzt wird. Visuelle Darstellungen, etwa die häufige Verwendung von Bildern kopftuchtragender Frauen als Symbol für Migration, verstärken diese Verengung. Bei der Medienberichterstattung zu Migration stehen auch häufig Themen, die mit afghanischen Geflüchteten zu tun haben, im Vordergrund. Thematisch dominiert zudem Migration von Süd nach Nord, wie auch Kolleg*innen im Jahr 2015 im Zuge ihrer Arbeit für die Schulbuchstudie „Migration und Integration“ für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration festgestellt haben. In Schulbüchern für die Fächer Politik und Erdkunde haben wir viel Kartenmaterial vorgefunden, das vor allem Migrationsrouten nach Europa darstellt. Dies zeigt sich sowohl in Überschriften wie „Flüchtlinge - ein Problem für Europa“, „Fluchtziel Europa“ oder „Flucht und Einwanderung in die EU“. Auch die Visualisierungen für Flucht sind typisch: volle Boote, die irgendwo anzulanden versuchen oder einsam auf dem Mittelmeer treiben.

Einzelne Schulbücher weichen davon ab. In einem Schulbuch von 2020 lautet eine Überschrift etwa „Rundblick: Beispiele weltweiter Migration heute“. Darin geht es zum Beispiel um Migration von Mexiko in die USA, Fluchtbewegungen in die EU, aber auch um Binnenmigration in China oder das Flüchtlingshilfswerk der Vereinten Nationen. In Schulbüchern, die nicht für Niedersachsen konzipiert wurden, wird vereinzelt auch Süd-Süd Migration - Flucht, die nicht Europa zum Ziel hat, was faktisch übrigens überwiegt - thematisiert. Solche Perspektiven finden sich jedoch bislang kaum in für Niedersachsen konzipierten Schulbüchern. Hier ließe sich bereits auf Ebene der Kerncurricula ansetzen.

Frau **Dr. Rath** (GEI): Ich werde nun kurz die Ergebnisse zur Analysekategorie Kolonialismus vorstellen.

Im Themenfeld Kolonialismus haben wir vor allem in den Kerncurricula für Geschichte sowie im geschichtlichen Anteil der Gesellschaftslehre eindeutige Fundstellen identifizieren können. In den Fächern Erdkunde und Politik sind eher Möglichkeitsfelder auszumachen, innerhalb derer Kolonialismus thematisiert werden könnte. Im Fach Erdkunde zum Beispiel hat unsere semantische Suche keine einzige direkte Fundstelle ergeben. Gleichwohl ließen sich im Rahmen der Betrachtung des sogenannten Entwicklungsstandes von Ländern - ein fachwissenschaftlich durchaus problematisches Konzept, das in den Curricula jedoch verwendet wird - koloniale Bezüge herstellen. Diese Möglichkeit wird in den Erdkunde-Curricula nicht genutzt, während sie im Fach Gesellschaftslehre durchaus aufgegriffen wird. Im Fach Politik wiederum könnten koloniale Bezüge insbesondere im Zusammenhang mit Ressourcenkonflikten sowie Fragen der globalen Sicherheitslage thematisiert werden.

Insgesamt lassen sich drei inhaltliche Schwerpunkte identifizieren, in denen Kolonialismus in den Kerncurricula thematisiert wird: erstens das Römische Reich, zweitens der Kolonialismus zwischen dem 15. und 18. Jahrhundert und drittens der sogenannte Imperialismus.

Die Einordnung des Römischen Reiches als Kolonialismusform war zunächst nicht Gegenstand unserer Suche, wird jedoch in den Geschichtscurricula explizit so benannt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass ausschließlich im Themenfeld des Römischen Reiches der Begriff „Sklaven“ verwendet wird. In allen anderen Zusammenhängen erscheint Sklaverei lediglich implizit, etwa unter den Begriffen „Orienthandel“ oder „Dreieckshandel“. In dieser Logik werden versklavte Menschen primär als Waren dargestellt; eine Auseinandersetzung mit den genozidalen Dimensionen der Sklaverei sowie deren langfristigen Folgen bis in die Gegenwart wird dadurch nicht angeregt. Unsere Empfehlung lautet, diese Aspekte expliziter und verbindlicher zu verankern.

Im Zusammenhang mit dem Kolonialismus des 15. bis 18. Jahrhunderts fällt insbesondere die Verwendung fachwissenschaftlich seit langem kritisierter und mittlerweile überholter Begriffe wie „Entdeckungen“ oder „Entdeckungsreisen“ auf. Diese Terminologie findet sich bereits in den Überschriften der curricularen Themenfelder, etwa im Fach Gesellschaftslehre unter der Überschrift „Die Welt entdecken, erobern und ausbeuten - bis heute?“. Wir haben in unserer exemplarischen Auswahl festgestellt, dass solche Überschriften in Schulbüchern für Gesellschaftslehre oftmals wortgleich übernommen werden, woraus häufig eine Doppelseite entsteht. Die Frageform suggeriert dabei eine Offenheit, die das Faktum zugleich infrage stellt. Hinzu kommt, dass diese Begriffe historisch unzutreffend sind: Christoph Kolumbus ging bekanntlich davon aus, einen Seeweg nach Indien gefunden zu haben, nicht aber einen neuen Kontinent entdeckt zu haben. Solche Fehlsetzungen werden durch die Übernahme in die Kerncurricula verstetigt.

Darüber hinaus haben wir die Verwendung einer diskriminierenden Fremdbezeichnung identifiziert. In einem Kerncurriculum heißt es beispielsweise, die Schüler*innen sollten die Verwendung der Begriffe „Indianer“ und „indigene Völker“ diskutieren. Zwar lässt sich darin eine implizite - aber keine explizite - Aufforderung zur kritischen Reflexion erkennen, zugleich wird der Begriff „Indianer“ selbst im Kerncurriculum verwendet. Aus diskriminierungskritischer Perspektive ist dies problematisch, da der Begriff eine epistemische Gewalt ausübt.

Der Themenbereich Imperialismus wird schulisch überwiegend gemeinsam mit dem Ersten Weltkrieg behandelt, was dazu führt, dass ihm insgesamt eine deutlich geringere Gewichtung zukommt als dem frühneuzeitlichen Kolonialismus. Besonders auffällig ist zudem, dass in keinem der untersuchten Kerncurricula ausdrücklich zur Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus aufgefordert wird. Im Fach Geschichte der Hauptschule wird Imperialismus darüber hinaus überhaupt nicht behandelt; dort ist ausschließlich der Erste Weltkrieg vorgesehen. Hier ergibt sich aus unserer Sicht eine klare Empfehlung, sowohl den deutschen Kolonialismus deutlich zu stärken als auch Imperialismus verbindlich ebenfalls in der Hauptschule zu behandeln.

Insgesamt dominieren in den Darstellungen deutlich die Perspektiven der Täter*innen, während die Perspektiven der Betroffenen sowie deren Agency kaum oder gar nicht berücksichtigt werden.

Auf die Auswirkungen des Kolonialismus wird, wie bereits erwähnt, lediglich im Fach Gesellschaftslehre kurz eingegangen, insbesondere in Verbindung mit dem Entwicklungsstand von

Ländern. In zwei weiteren curricularen Themenfeldern der Gesellschaftslehre werden Schüler*innen dazu aufgefordert, Konflikte um Rohstoffe anhand des Kolonialismus in historischen und aktuellen Dimensionen zu beschreiben. Diese Rahmung birgt jedoch die Gefahr, Kolonialismus implizit als legitimes Instrument zur Sicherung wirtschaftlicher Interessen erscheinen zu lassen, und sollte daher deutlich achtsamer formuliert werden.

Zusammenfassend zeigt die Analysekategorie Kolonialismus in den Kerncurricula eine Häufung fehlerhafter und verharmlosender Begriffe, eine im Vergleich zum Ersten Weltkrieg und zum frühneuzeitlichen Kolonialismus geringe Präsenz des Imperialismus bis hin zu dessen vollständigem Fehlen in der Hauptschule sowie das Ausbleiben expliziter Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem deutschen Kolonialismus, den betroffenen Menschen und den ehemaligen Kolonien.

Herr **Al-Khatib** (GEI): Ich werde nun die Ergebnisse zur Analysekategorie Rassismus vorstellen.

In dieser Analysekategorie konnten wir ausschließlich in den Fächern Geschichte sowie im Fach Gesellschaftslehre Fundstellen identifizieren. In den übrigen untersuchten Fächern kommt das Thema Rassismus in den Kerncurricula nicht vor. Mit insgesamt 29 Fundstellen ist Rassismus zudem die am schwächsten vertretene der drei von uns untersuchten Analysekategorien. Dieses Ergebnis bestätigt die Ergebnisse vorheriger Studien, die bereits gezeigt haben, dass Rassismus als eigenständiges Themenfeld nur sehr selten in Curricula und Schulbüchern verankert ist.

Überrascht hat uns hingegen, dass sich im Fach Politik zwar zahlreiche potenzielle Anknüpfungspunkte für eine Auseinandersetzung mit Rassismus finden lassen, es jedoch an keiner Stelle zu einer expliziten Thematisierung kommt.

Unsere Untersuchung richtet sich primär auf Rassismus, wobei wir insbesondere den Antiziganismus in den Blick genommen haben. Zusätzlich haben wir uns bewusst dafür entschieden, auch Antisemitismus einzubeziehen, da sämtliche dieser Diskriminierungsformen der Wertschätzung gesellschaftlicher Vielfalt sowie der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen entgegenstehen. In den Kerncurricula wird jedoch ausschließlich Antisemitismus als explizite Diskriminierungsform benannt. Vereinzelt wird dieser auch in gegenwartsbezogenen Zusammenhängen thematisiert, überwiegend jedoch im NS-Kontext. Andere Opfergruppen des NS-Regimes werden hingegen lediglich unter der unspezifischen Kategorie „Minderheiten“ zusammengefasst. Dies bedeutet zugleich, dass Antiziganismus im Kontext des Nationalsozialismus nicht benannt wird und auch an keiner anderen Stelle der Curricula Erwähnung findet.

Außerhalb des NS-Kontextes und abgesehen vom Antisemitismus spielt Rassismus insgesamt kaum eine Rolle in den Kerncurricula. Betrachtet man die Geschichtscurricula, lassen sich außerhalb dieser historischen Kontexte lediglich zwei Fundstellen identifizieren. Diese finden sich im Themenfeld „Begegnung verschiedener Kulturen in Europa“, in dem sich Schüler*innen mit Ängsten von Mehrheiten und Minderheiten in Geschichte und Gegenwart auseinandersetzen sollen.

In den Curricula der Gesellschaftslehre wird Rassismus vereinzelt auch außerhalb des NS-Kontextes aufgegriffen. Ein Beispiel ist das Themenfeld „Über den Tellerrand schauen“, in dem Schüler*innen der fünften Klasse an Vorurteile und kulturelle Vielfalt herangeführt werden sollen, und zwar anhand des Themas Essen. Insgesamt zeigt sich jedoch auch für das Fach

Gesellschaftslehre, dass eine systematische Auseinandersetzung mit Diskriminierung, Rassismus sowie deren Wirkungsmechanismen und Auswirkungen weitgehend auf den historischen Kontext der NS-Zeit und den Antisemitismus beschränkt bleibt.

Wir haben 20 Schulbücher analysiert. In diesen wird Rassismus zwar teilweise auch außerhalb der NS-Zeit thematisiert, häufig jedoch als historisch abgeschlossene Problematik, etwa im Zusammenhang mit Kolonialismus, oder als Phänomen, das primär politischen Extremen zugeschrieben wird. Aktuelle Bezüge finden sich nur vereinzelt, etwa zu den Anschlägen von Hanau oder Halle oder zur Ermordung von George Floyd. In diesen Darstellungen steht oftmals das Gedenken an die Opfer im Vordergrund, weniger jedoch die Analyse der Täterperspektiven in gesellschaftlichen Strukturen.

Insgesamt lässt sich auch in den Schulbüchern feststellen, dass eine systematische Auseinandersetzung mit Rassismus als gegenwärtigem, gesamtgesellschaftlichem Problem, das auch jenseits der politischen Extreme stattfindet, ausbleibt. Die große Variabilität in der Darstellung von Rassismus sowie dessen mangelnde konsistente Verankerung lassen sich unter anderem darauf zurückführen, dass es in den Kerncurricula kaum inhaltliche Vorgaben oder Impulse zu diesem Themenfeld gibt. Damit bleibt es weitgehend den Schulbuchautor*innen überlassen, ob und in welcher Form Rassismus thematisiert wird, was ihnen die Möglichkeit gibt, darauf zu verweisen, dass eine solche Thematisierung nicht vorgegeben sei.

Wie bereits erwähnt, bestehen insbesondere im Fach Politik durchaus Potenziale zur Thematisierung von Rassismus, die jedoch nicht genutzt werden. Diese Potenziale ergeben sich vor allem aus der Behandlung demokratischer Werte wie Menschenrechte, Menschenwürde, Gleichheit oder Solidarität. Grundsätzlich ließe sich hier untersuchen, inwiefern diese Werte gesellschaftlich verhandelt, debattiert oder auch verletzt werden und welche Personengruppen davon betroffen sind. In den Curricula werden diese Werte jedoch überwiegend als selbstverständliche normative Grundlage präsentiert, ohne Anknüpfungspunkte zu konkreten politischen Konflikten, Problemen oder Kontroversen. Der Bezug zur gesellschaftlichen Realität bleibt dadurch mehrheitlich aus.

Gerade diese Konfliktlagen könnten jedoch Lernanlässe für eine Auseinandersetzung mit Rassismus bieten. Da diese Verbindung fehlt, verbleiben die Werte auf der Ebene eines normativen Konsenses und führen kaum dazu, dass Rassismus oder andere aktuelle gesellschaftliche Debatten im Unterricht tatsächlich aufgegriffen werden.

Diese fehlende Anregung zur Auseinandersetzung mit politischen Phänomenen und den angesprochenen Diskursen ist exemplarisch für die grundlegende strukturelle Ausrichtung der Politikcurricula. Betrachtet man die verschiedenen Dimensionen von Politik, zeigt sich ein klarer Schwerpunkt auf der Polity-Dimension, also institutionellen Strukturen, Regeln und Ordnungsrahmen, sowie auf der Politics-Dimension, die politische Prozesse und Abläufe thematisiert. Die Policy-Dimension, in der konkrete inhaltliche Entscheidungen und Maßnahmen behandelt werden, spielt hingegen nur eine untergeordnete Rolle. Im Fokus steht damit vor allem, wie Politik funktioniert, nicht aber, welche gesellschaftlichen Probleme verhandelt werden und welche Lösungsansätze es gibt.

Dies führt dazu, dass aktuelle gesellschaftliche Debatten in den Curricula kaum aufgegriffen werden. Veranschaulichen lässt sich dies am Themenfeld „Gerechtigkeit für alle“ im Fach Politik.

Dort finden sich insgesamt 18 inhaltliche Unterpunkte, von denen lediglich 3 der Policy-Dimension zuzuordnen sind. Diese geringe Verankerung der Policy-Ebene ist insbesondere für Niedersachsen relevant, da hier kein weiteres Fach wie Sozialkunde oder Sozialwissenschaften existiert, in dem aktuelle gesellschaftliche Debatten behandelt werden könnten. Dem Fach Politik kommt damit eine besondere Bedeutung zu.

Andernfalls besteht die Gefahr, dass Schüler*innen nur dann mit solchen Themen in Berührung kommen, wenn sie beispielsweise das Fach Werte und Normen belegen. Die schwache Verankerung der Policy-Dimension ist auch aus didaktischer Perspektive problematisch. In den Curricula des Fachs Politik werden ausdrücklich Kompetenzerwartungen im Bereich der Urteils- und Handlungskompetenz formuliert, die eine Bewertung konkreter politischer Problemlösungen voraussetzen. Wenn sich die inhaltliche Ausgestaltung jedoch primär auf Polity- und Politics-Dimensionen beschränkt, fehlt ein geeigneter Anwendungsrahmen zur Entwicklung dieser Kompetenzen. Dadurch wird die interne Kohärenz zwischen Kompetenzzielen und inhaltlicher Ausgestaltung aus didaktischer Sicht geschwächt.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Zum Abschluss möchte ich noch einmal kurz auf die Empfehlungen eingehen, die im Verlauf bereits mehrfach angeklungen sind.

Erstens empfehlen wir, die interne Kohärenz der verschiedenen Teile der Kerncurricula für Politik, aber auch Erdkunde und weitere Fächer stärker sicherzustellen. Dabei geht es insbesondere darum, genauer zu prüfen, inwieweit die in den Bildungszielen formulierten Ansprüche - etwa in Bezug auf Teilhabe und Vielfalt - übersetzt und umgesetzt werden. Dies betrifft beispielsweise die Frage, ob Aspekte wie Minderheitenschutz, unterschiedliche Diskriminierungsformen oder - im Kontext des Nationalsozialismus - verschiedene Opfergruppen verankert sind.

Zweitens empfehlen wir eine grundlegende Überarbeitung und stärkere Verankerung des Themenfeldes Kolonialismus, insbesondere des deutschen Kolonialismus und des deutschen Imperialismus, in der historischen Bildung. Auch sollte die sprachliche Sensibilität erhöht werden. Zudem sollten eine Stärkung der Perspektiven der Betroffenen sowie eine stärkere Sichtbarmachung ihrer Handlungsmöglichkeiten eingebracht werden. Zugleich halten wir es für notwendig, den deutschen Kolonialismus verpflichtend in allen Geschichtscurricula zu verankern. Ich hoffe, es ist im Verlauf deutlich geworden, dass es hier erhebliche Unterschiede zwischen den Schulformen gibt - etwa mit sehr geringen Anteilen in der Hauptschule -, sodass eine größere Gleichheit im Wissensstand anzustreben wäre.

Drittens plädieren wir für eine deutlichere Stärkung der Themen Migration und Rassismus, insbesondere im Politikunterricht. Aus unserer Sicht ist dieser in der Pflicht, die Policy-Dimension stärker zu berücksichtigen und spezifische Themen zu benennen, anhand derer politische Entscheidungen, Institutionen und demokratische Verfahren in Deutschland in den Blick genommen werden können. Dazu gehört aus unserer Sicht auch, aktuelle Migrationsbewegungen, die Bedeutung von Migration für die deutsche Gesellschaft sowie die Herausforderungen, die sich aus Rassismus und anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit für das Zusammenleben in einer Migrationsgesellschaft ergeben, explizit aufzugreifen.

Eng damit verbunden ist viertens der Minderheitenschutz als zentrales Thema der Demokratiebildung. Dieser ist in den derzeitigen Kerncurricula kaum oder gar nicht verankert. Hier sehen wir einen wichtigen Ansatzpunkt, um beispielsweise nationale Minderheiten wie Sinti und Roma

im Kontext grundlegender demokratischer Werte wie Menschenwürde, Gleichheit und Solidarität zu thematisieren.

Abschließend ist uns wichtig zu betonen, dass die aktuellen Kerncurricula auch Stärken aufweisen, die im Rahmen einer Überarbeitung keinesfalls verloren gehen sollten. Dazu zählen etwa die Verankerung der Teilkompetenz „Vielfalt erkennen und würdigen“ im Kerncurriculum Geschichte für Real- und Hauptschule sowie teilweise bereits vorhandene Verknüpfungen von Vergangenheit und Gegenwart zur Förderung der Orientierungskompetenz im Geschichtsunterricht. Diese positiven Ansätze halten wir für sehr wichtig. Wir dokumentieren sie derzeit, um sie den KC-Kommissionen ebenfalls mitzugeben. Auch wenn wir einen deutlichen Überarbeitungsbedarf betont haben, gibt es also zugleich bewahrensvalue Elemente in den Kerncurricula.

Aussprache

Herr **Dr. Anwar Hadeed**: Ich habe mich in den vergangenen Wochen intensiv mit Geschichte und Politik beschäftigt, weil meine Tochter vor dem Abitur steht.

Zunächst habe ich eine Detailfrage: Wer ist eigentlich in diesen KC-Kommissionen Mitglied?

Darüber hinaus eine allgemeine Frage: Wir verfügen über ein universelles Wertesystem, das zu großen Teilen im Grundgesetz verankert ist. Die Schule hat die Aufgabe, das Individuum an dieses Wertesystem heranzuführen. Was für eine Note würden Sie den Schulen für die Ausübung dieser Leistung aktuell geben?

Herr **Dr. Walter** (MK): Ich muss einschränkend vorwegschicken, dass ich hier für die Abteilung 2 spreche, also schulformübergreifend. Wir gehören nicht zur schulfachlichen Abteilung 3 des Referats.

Grundsätzlich werden die Mitglieder der KC-Kommissionen benannt. Diese setzen sich aus Lehrkräften zusammen, es können aber zum Beispiel auch Wissenschaftler*innen benannt werden. Dafür gibt es einen entsprechenden Pool, aus dem angefragt wird. Diese Personen erarbeiten dann die KC.

Wir haben uns dafür ausgesprochen, dass die KC-Kommissionen diesmal diverser aufgestellt werden, um unterschiedliche Perspektiven einzubringen. Das ist uns auch gelungen, sodass nicht ausschließlich die „üblichen Verdächtigen“ beteiligt sind. Wie genau das Verfahren im Einzelnen abläuft, kann ich Ihnen allerdings nicht sagen; dazu müsste ich in Abteilung 3 nachfragen.

Wichtig war uns, die Kommissionen diverser aufzustellen, unter anderem durch die Beteiligung unterschiedlicher Lehrkräfte, auch solcher mit Migrationsgeschichte, die häufig - nicht zwingend, aber doch oft - einen zusätzlichen Blickwinkel einbringen. Das war uns ein wichtiges Anliegen.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Ich neige dazu, zu gute Noten zu vergeben. Ich nenne immer die Potenziale, die relativ deutlich sichtbar sind. Vieles ist schlichtweg nicht verankert. Im Themenfeld Rassismus/Ausgrenzung/Diskriminierung fehlt es bizarrerweise an Faktenwissen. Es geht stattdessen vermehrt um Gefühle, und es werden Pro- und Contra-Diskussionen geführt, was ich für tendenziell kontraproduktiv halte.

Wirklich wichtig wäre aus meiner Sicht, stattdessen Handlungskompetenzen stärker zu verankern. Es gibt Gesetze - etwa die Antidiskriminierungsgesetzgebung - die klar regeln, was verboten ist und was nicht. Schüler*innen sollten wissen, wohin sie sich wenden können und was zu tun ist, wenn sie etwas Problematisches beobachten, etwas erleben oder selbst merken, dass sie etwas sagen oder tun, was rassistische Vorannahmen berührt. Wie lebt man in einer Gesellschaft, in der Rassismus existiert? Wie geht man damit um? Solche Fragen kommen in den Kerncurricula kaum vor; und das betrifft nicht nur Niedersachsen, sondern auch andere Bundesländer. Ebenso unterbelichtet ist die Frage, wie man Schüler*innen unterstützt, die von verschiedenen Formen von Diskriminierung betroffen sind.

In puncto Entwicklungen in diesem Themenfeld hat die Schule jedenfalls erhebliche Potenziale. Eine Weiterentwicklung könnte bei den Kerncurricula ansetzen, kann aber auch durch Unterrichtsmaterialien flankiert werden. Ich sehe zudem, dass die Schulbuchverlage offen dafür sind, solche Perspektiven umzusetzen, insbesondere dann, wenn die Kerncurricula dafür Raum bieten. Dort gibt es durchaus innovative Ansätze.

Abg. **Lena Nzume** (GRÜNE): Vielen Dank für die ausführlichen Darstellungen. Wir haben das Thema auch im Kultusbereich aufgegriffen. Bei der Erarbeitung des Entschließungsantrags zur Demokratiebildung spielt die Überarbeitung der Lehrpläne ebenso eine Rolle wie die Frage der Schulbücher. Wir hatten ursprünglich geplant, einen eigenen Entschließungsantrag zu Schulbüchern vorzulegen, prüfen aber derzeit, ob wir stattdessen einen Änderungsantrag formulieren. Das Thema steht bei uns jedenfalls auf der Agenda. Ich fand die Präsentation sehr spannend und hatte bereits angeregt, Sie in unseren Arbeitskreis einzuladen, damit wir hierzu noch einmal gemeinsam ins Gespräch kommen und weitere Anregungen für die Weiterentwicklung erhalten. Mein Beitrag war bisher weniger eine Frage, sondern eher ein Statement und eine ausdrückliche Würdigung Ihrer Arbeit.

Es war unser Impuls, die Demokratiebildung - auch über die politische Liste - deutlich stärker in den Fokus zu rücken. Wir bekommen aus vielen Bereichen die Rückmeldung, dass die Themen Antiziganismus und Antisemitismus stärker berücksichtigt werden müssen.

Ich würde in diesem Zusammenhang gern noch einmal auf die Erinnerungsarbeit eingehen, die ja ebenfalls Teil des Antrags ist. Mich interessiert, welche Ansätze sich aus Ihren bisherigen exemplarischen Analysen ableiten lassen, um eine plurale Erinnerungsarbeit zu gestalten, die nicht nur historisch orientiert ist, sondern auch einen Gegenwartsbezug herstellt und in Schulen sowie anderen Bildungseinrichtungen praktisch wirksam werden kann.

Frau Professorin **Spielhaus** (GE): Wir sind grundsätzlich gerne bereit, in Ausschüsse oder Arbeitskreise - auch mit zivilgesellschaftlichen Akteuren - zu kommen, um über unsere Ergebnisse zu berichten.

Frau **Dr. Rath** (GEI): Wir haben uns die Kerncurricula der Sekundarstufe I angeschaut, und in dieser Schulstufe spielt Erinnerungskultur bislang nur eine sehr kleine Rolle. Das findet überwiegend in der Sekundarstufe II statt. Eine Möglichkeit bestünde darin, Erinnerungskultur bereits in der Sekundarstufe I einzubeziehen, zum Beispiel in Verbindung mit visuell präsenter Erinnerungskultur, etwa durch die Arbeit mit Stolpersteinen, über die in Schulbüchern teilweise bereits berichtet wird. Schüler*innen, die nicht notwendigerweise den gymnasialen Bildungsweg einschlagen, können so ebenfalls frühzeitig mit diesen Themen in Berührung kommen.

Soweit solche Zugänge niedrigschwellig möglich sind und keine großen Umwege erfordern, wäre es aus unserer Sicht sinnvoll, entsprechende Aspekte in die Curricula aufzunehmen. Für den Geschichtsunterricht gehe ich zudem davon aus, dass zukünftige Kerncurricula stärker Inhalte formulieren werden. In der Fachwissenschaft besteht ein breiter Konsens darüber, dass ein grundlegender Kanon notwendig ist. In den Curricula sind die Kompetenzen stark damit verknüpft, und gerade im Bereich der Orientierungskompetenz sehen wir - ähnlich wie bei anderen Aspekten des Geschichtsunterrichts - noch Potenzial. Diese Kompetenz lässt sich sehr gut in Verbindung mit erinnerungskulturellen Fragestellungen stärken.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Ich möchte ergänzen, dass sich ein Blick nach Baden-Württemberg lohnt. Dort sind die Erinnerung an Sinti und Roma in Deutschland sowie der Wandel der Erinnerungskultur insgesamt ausdrücklich in den Kerncurricula beziehungsweise Lehrplänen verankert. Entsprechend finden sich dort auch deutlich mehr Inhalte dazu in den Schulbüchern.

Abg. **Ulrich Watermann** (SPD): Ich komme aus der Region, in der der Bückeberg liegt, der Ort des früheren Reichserntedankfests, und verfolge, was sich derzeit im Bereich der Erinnerungskultur tut. Die Angebote für Schulen und Klassen, die Art und Weise, wie Propaganda dargestellt und in einen gegenwärtigen Bezug gesetzt wird, haben eine bemerkenswerte Wirkung. Da geschieht im Praktischen derzeit mehr als in den Schulbüchern.

Man sollte das ebenfalls in den Blick nehmen, gerade weil es anfangs sehr umstritten war, dass wir die Gedenkstätte dort überhaupt entwickeln konnten. Ich bin jedoch zuversichtlich, dass wir in der Erinnerungskultur verstärkt auf Aspekte schauen müssen, die nicht nur die Gräueltaten zeigen, sondern auch die Bedingungen und Entwicklungen sichtbar machen, die dazu geführt haben, dass solche Wege überhaupt beschritten werden konnten.

Herr **Osman Timur**: Ich fand Ihre Empfehlungen am Ende zu zurückhaltend im Verhältnis zu dem, was Sie zuvor dargestellt haben - nämlich, dass man in den Curricula tatsächlich nahezu nichts findet. Ich fände es daher sinnvoll, wenn Sie diese Einschätzung nahezu wörtlich in Ihre Empfehlungen aufnehmen könnten. Ich habe meine eigene Schulzeit in zwei unterschiedlichen Ländern verbracht. In Deutschland habe ich entsprechende Inhalte vermisst. Das Stichwort „Politik“ für den Unterricht erscheint mir unpassend. Aus meiner Sicht müssten Demokratie und Gesellschaft als Themenfelder wesentlich stärker und langfristig verankert werden.

Ein weiterer Punkt betrifft die überwiegend negative Perspektive, die häufig eingenommen wird: Diskriminierung, Rassismus und ähnliche Fragestellungen. Ich habe einmal einen Vortrag über das Silicon Valley aus der Perspektive von Migration und Teilhabe gehört. Das waren außerordentlich eindrucksvolle Beispiele. Solche positiven Zugänge zu dem Thema fehlen mir. Schülerinnen und Schüler könnten sich damit viel besser auseinandersetzen, wenn sichtbar würde, in welchem Ausmaß etwa in den USA - insbesondere in der „Technologiemaschine“ Silicon Valley - Migrantinnen und Migranten prägend für die technologische Entwicklung sind. Dort arbeiten in vielen Bereichen mehr Menschen mit Migrationsgeschichte als Einheimische. Ähnliches gilt für Australien, das in vieler Hinsicht ein Einwanderungsland ist.

Mir ist wichtig, dass nicht ausschließlich die negativen Seiten betont werden - was verboten ist, was nicht sein darf, was schlecht ist -, sondern dass ebenso positive Perspektiven gezeigt werden. Aus meiner Sicht wäre das sehr viel zeitgemäßer.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Das nehmen wir mit.

Frau **Beate Seusing**: Vieles von dem, was Sie dargestellt haben, bestätigt ja Beobachtungen, die man auch aus der Alltagserfahrung kennt. Mich interessiert - teilweise haben Sie das schon angerissen -, ob es in anderen Bundesländern Schulbücher oder Kerncurricula gibt, die als Vorbild dienen können?

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Im Rahmen einer vergleichenden Studie zu Sinti und Roma in deutschen Schulbüchern und Lehrplänen sind insbesondere Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg aufgefallen. Beide Länder haben die stärkste Präsenz in den Kerncurricula wie auch in den Schulbüchern. Das zeigt, dass bildungspolitische Vorgaben tatsächlich Einfluss auf die Gestaltung von Schulbüchern haben können. Ob das anschließend im Unterricht in gleicher Weise ankommt, ist eine andere Frage, aber an dieser Stelle lassen sich so Akzente setzen.

Aktuell entstehen neue Lehrpläne in Berlin, die sich im Beschlussverfahren befinden. Die Entwurfsfassungen vom Sommer des vergangenen Jahres waren in dieser Hinsicht sehr interessant. Dort wird Vielfalt auch im historischen Zusammenhang verankert, etwa durch Schwerpunkte zur Frauen- sowie zur Lesben- und Schwulenbewegung. Diese Akzente aufzugreifen, ist sicher empfehlenswert.

Frau **Banafsheh Nourkhiz**: Das Thema Rassismus wurde heute vielfach genannt, ebenso das Thema Migration. Halten Sie es nicht für sinnvoll, fachpolitisch Schwerpunkte wie die gesellschaftliche Entwicklung im historischen Kontext oder den Vergleich politischer Systeme zu einem Pflichtbereich zu machen? Auch die Demokratiebildung gehört dazu. Dann ließe sich die Entwicklung der vergangenen 300 Jahre an allen Schulen systematisch behandeln - ob Kolonialismus, Rassismus, Frauenbewegung, Migration, Arbeitsmigration oder Flucht. Alle diese Themen könnten in einem solchen Zusammenhang eingeordnet werden. So ließe sich Schülerinnen und Schülern der historische Wandel anschaulich vermitteln. Wie sehen Sie das?

Frau **Dr. Rath** (GEI): Wir haben uns in unserer Argumentation auf die bestehenden Rahmenbedingungen bezogen und empfehlen innerhalb des Faches Politik, den gesellschaftlichen Anteil zu stärken. Unser Ansatzpunkt liegt dabei immer innerhalb der bereits gegebenen Strukturen. Wir entscheiden also nicht darüber, welche Fachbereiche oder Fächer eingeführt oder abgeschafft werden, sondern arbeiten in dem bestehenden Rahmen, und stellen uns die Frage, wie die bestehenden Fächer ausgestaltet werden können. In diesem Zusammenhang würden wir im Fach Politik insbesondere den Policy-Bereich stärker betonen.

Frau Professorin **Spielhaus** (GEI): Aktuell ist das Fach Politik beziehungsweise Politik und Wirtschaft im Gymnasium in der Sekundarstufe I von der 8. bis zur 10. Klasse vorgesehen. In der Oberstufe wird es in den Jahrgängen 11, 12 und 13 weitergeführt. An Hauptschule, Realschule und Oberschule ist Politik von der 7. bis zur 10. Klasse vorgesehen. Das Fach Gesellschaftslehre an integrierten Gesamtschulen umfasst von der 5. bis zur 10. Klasse ebenfalls politische Inhalte.

Wir haben uns vor drei Jahren die Politikfächer - oft als Ankerfächer der politischen Bildung bezeichnet - im bundesweiten Vergleich angeschaut. Dabei zeigte sich, dass es Bundesländer gibt, in denen Politik deutlich weniger verbindlich unterrichtet wird. Im Vergleich steht Niedersachsen also nicht schlecht da. Zugleich wird im regelmäßigen Monitor für politische Bildung immer wieder betont, wie wichtig eine fachliche Verankerung der politischen Bildung ist, und dass

Demokratiebildung darüber hinaus die gesamte Schule durchdringen muss. Fachlich muss sie jedoch - etwa über Institutionenkunde und andere grundlegende Inhalte - vermittelt werden.

Gerade in der beruflichen Bildung halte ich eine Fortführung politischer Bildung ebenfalls für sehr wichtig. Insofern würde ich Ihnen zustimmen: Niedersachsen ist grundsätzlich gut aufgestellt, aber aus Sicht der Politikdidaktik besteht der klare Konsens, dass die politische Bildung keinesfalls reduziert werden sollte.

Herr **Dr. Anwar Hadeed**: Ich bin Mitglied im Kuratorium des Museums Friedland. Dort ist mit Bundes- und Landesmitteln ein neues Gebäude entstanden. Das Museum ist sehr professionell gestaltet und bietet Schülerinnen und Schülern einen hervorragenden Einblick in die Zuwanderungsgeschichte nach Deutschland.

Nach meinem Kenntnisstand wurde das Museum - auch in seiner früheren Form - von Schulen bislang nur wenig genutzt. Mit dem neuen Gebäude und der modernen technischen Ausstattung wäre es jedoch ein ausgesprochen geeignetes Instrument, um Schülerinnen und Schülern die Geschichte von Migration und Zuwanderung seit 1945 auf anschauliche und professionelle Weise näherzubringen.

Frau **Dr. Rath** (GEI): Ich fasse das als Anregung auf, die heute aus mehreren Richtungen gekommen ist: dass der Besuch von außerschulischen Bildungseinrichtungen in Verbindung mit Erinnerungskultur gut eingebunden werden kann. Wie sich das konkret verankern ließe, könnte ich aus dem Stegreif allerdings nicht sagen. Man könnte allerdings einen Blick in andere Curricula - beispielsweise in Berlin - werfen, um zu sehen, an welchen Stellen solche Empfehlungen dort eingebunden werden - ob unmittelbar in den Fächerbeschreibungen oder als eigene Kategorie. Solche Anregungen halte ich für sehr gewinnbringend.

Herr **Dr. Walter** (MK): Wir überarbeiten derzeit den Erlass zur Stärkung der Demokratiebildung, und darin ist zentral verankert, dass sich Schulen öffnen sollen - dass sie herausgehen und Expertise von außen hereinholen. Außerschulische Lernorte spielen dafür eine wichtige Rolle, zum Beispiel Gedenkstätten und Erinnerungsorte sowie Lernorte im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wir wollen Schulen ausdrücklich dazu anregen. Viele Schulen nutzen diese Angebote auch. Gleichwohl - da gebe ich Ihnen recht - geschieht das noch nicht im ausreichenden Umfang. Meines Wissens gibt es zudem Lehrkräfte mit Anrechnungsstunden, die die pädagogischen Angebote unterstützen.

Man kann immer wieder darauf hinweisen, wie viel solche Orte einer Schule oder einer einzelnen Klasse geben können. In puncto Erinnerungskultur muss man nicht immer nach Bergen-Belsen fahren, auch wenn sich das selbstverständlich lohnt. Es gibt zahlreiche Gedenkstätten, Erinnerungsorte sowie Orte politischer Bildung oder der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Regionen und Kommunen. Diese sind für Schülerinnen und Schüler oft unmittelbarer zugänglich und haben einen stärkeren Bezug zur eigenen Lebenswelt.

Wir werben sehr dafür, diese Angebote wahrzunehmen. Zugleich muss man sagen, dass es mittlerweile sehr viele Angebote gibt und Schulen teilweise auch überfordert sind. Im Schulverwaltungsblatt berichten wir regelmäßig darüber. Die Fülle ist groß, sodass man manchmal filtern muss. Im neuen Erlass möchten wir noch deutlicher machen, was diese Öffnung konkret bedeutet. Das nehme ich auf jeden Fall mit. Wir teilen die Einschätzung ausdrücklich, dass solche

Orte - authentisch, oft technisch hervorragend ausgestattet - außerordentlich wertvolle Lerngelegenheiten bieten.

Abg. **Ulrich Watermann** (SPD): Ich war erstaunt, als die Polizei aus meinem Wahlkreis hier im Landtag zu Besuch war und mir berichtete, dass sie im Rahmen des Projekts Demokratiepaten verstärkt mit Schulen zusammenarbeitet. In diesem Bereich gibt es sehr engagierte Arbeit, die oft weit über den Dienst hinausgeht. Gerade weil man häufig nur die negativen Beispiele wahrnimmt, lohnt es sich, diese vielen kleinen Ansätze sichtbar zu machen und die Impulse aus der Kommission heraus weiterzutragen.

Frau **Magdalena Kruse**: Ich beschäftige mich noch immer mit dem Gedanken, dass der Begriff „Migration“ oft negativ behaftet ist. Ich bin mir nicht sicher, ob ich vorhin etwas überhört habe, aber Sie haben ja über unterschiedliche Migrationsformen gesprochen, die thematisiert werden.

Aus meiner Perspektive der Auswandererberatungsstelle beim Raphaelswerk weiß ich, dass Auswanderung bei jungen Menschen durchweg positiv besetzt ist. Es gilt als etwas Selbstverständliches, im Ausland zu studieren, ein Semester dort zu verbringen und eine Zeit lang dort zu leben. Das ist ja auch Migration. Deshalb frage ich mich, was man tun könnte, um hier eine Änderung herbeizuführen.

Frau Professorin **Spielhaus**: Wir sehen hier eine deutliche Verengung. In den Kerncurricula wird nahezu ausschließlich die Migrationsform Flucht explizit genannt und behandelt. Andere Formen wie Auswanderung, Einwanderung, Familienzusammenführung oder ähnliche migrationsbezogene Prozesse werden nicht thematisiert. Dieser Befund setzt sich in den Schulbüchern fort. Auch dort liegt der Schwerpunkt fast ausschließlich auf Flucht.

Wenn andere Formen vorkommen, dann eher als Ausnahme. Es gibt zum Beispiel ein Lehrwerk aus dem Jahr 2016, in dem eine Lehrkraft ihre Klasse fotografiert hat und zu fast jeder Person eine Migrationsgeschichte recherchieren konnte, sei sie im Jahr 1652, 1974 oder in der Zukunft verortet, etwa wenn eine Person ein Austauschjahr in China plant. Das ist ein Beispiel dafür, dass Migration als Normalität dargestellt werden kann. Aber solche Ansätze sind selten.

Insgesamt ist Migration in den Curricula und Schulbüchern fast nur im Kontext von Problemen, Krieg oder globalen Konflikten präsent. Das ist faktisch nicht falsch; das Problem ist die fehlende Balance. Die Fokussierung auf problemorientierte Darstellungen entspricht zwar häufig der politischen Debatte und der medialen Berichterstattung, aber sie bildet die Vielfalt von Migration kaum ab.

Herr **Aliou Sangaré**: Haben Sie hierzu auch einen europäischen Vergleich durchgeführt? Falls ja: Unterscheidet sich Deutschland in dieser Hinsicht von anderen europäischen Ländern? Mich interessiert zudem, ob den Darstellungen nicht eine eurozentrische Perspektive zugrunde liegt.

Frau Professorin **Spielhaus**: Leider haben wir keinen systematischen Vergleich vorgenommen. Ob Deutschland sich von anderen Ländern unterscheidet, lässt sich schwer beantworten. In Nordeuropa verlaufen die Diskussionen ähnlich. Wir haben Kolleg*innen, die zu französischen, britischen oder polnischen Schulbüchern arbeiten. Die polnischen unterscheiden sich in einigen Punkten deutlicher. Aber insgesamt zeigt sich, dass Migration eher problemorientiert dargestellt wird.

In Frankreich wird der Kolonialismus deutlich ausführlicher behandelt; dort finden sich ganze Kapitel dazu. Diskriminierung wird ebenfalls thematisiert, konkreter Rassismus hingegen weniger. Das hängt sehr stark mit den jeweiligen gesellschaftlichen Debattenkulturen zusammen, die sich in den Schulbüchern klar widerspiegeln.

Im Rahmen eines größeren, vom MWK finanzierten Verbundprojekts zur Zukunft der Migration, an dem unter anderem das Museum Friedland, die Universität Osnabrück, die Universität Hildesheim und die Universität Göttingen beteiligt sind, untersuchen wir am Georg-Eckert-Institut auch Schulbücher aus anderen Weltregionen: etwa aus Ägypten, der Türkei, Kamerun oder Indonesien, also aus Herkunfts-, Transit- und Zielländern. So wollen wir Unterschiede in der Darstellung von Migration international vergleichen. Vielleicht kann ich Ihnen in etwa einem Jahr erste Zwischenergebnisse dazu vorstellen.

Tagesordnungspunkt 4:

Verschiedenes

Stellungnahme der Kommission zum Antrag „Gewalt an Schulen entschlossen begegnen - für mehr Sicherheit an Schulen“

Vors. Abg. **Ulrich Watermann** (SPD) informiert die Kommissionsmitglieder darüber, dass der Kulturausschuss sie um eine Stellungnahme zu den ihn betreffenden Aspekten in Bezug auf den Antrag der CDU in der Drucksache 19/8961 gebeten habe.

Die **Kommission** verständigt sich darauf, sich hiermit in ihrer nächsten Sitzung am 20. Januar 2026 befassen zu wollen.

Lückenlose und unabhängige Aufklärung des tödlichen Polizeieinsatzes gegen Lorenz A. in Oldenburg

Herr **Dr. Anwar Hadeed** fragt in Bezug auf den Antrag vom 29. April 2025, ob die Ermittlungen mittlerweile so weit fortgeschritten seien, dass die Landesregierung hierzu sprechfähig sei bzw., wenn nicht, ob sie zu den darüberhinausgehenden Fragestellungen des Antrags unterrichten könnte.

Vors. Abg. **Ulrich Watermann** (SPD) kündigt an, den aktuellen Stand hierzu festzustellen und das Thema im Falle einer positiven Antwort zur nächsten Sitzung auf die Tagesordnung setzen zu wollen.

Entwurf zur Sechsten Änderung der Niedersächsischen Härtefallkommissionsverordnung

Frau **Magdalena Kruse** führt aus, sie und Frau Laura Syska sowie Herr Muzaffer Öztürkyilmaz hätten gemeinsam mit der Geschäftsführerin Karin Loos von NTFN Psychosoziale Zentren gGmbH sowie Frau Carmen Schaper von kargah e. V. einen Antrag auf Unterrichtung durch die Landesregierung zum Entwurf zur Sechsten Änderung der Niedersächsischen Härtefallkommissionsverordnung formuliert, konkret gehe es um den Sachstand, die Gründe für die Änderung sowie die weiteren Planungen.

Vors. Abg. **Ulrich Watermann** (SPD) gibt zu bedenken, dass dieser konkrete Sachverhalt möglicherweise außerhalb der Zuständigkeitsgrenzen der Kommission liege. Er stellt in Aussicht, das Thema in allgemeinerer Form auf eine der nächsten Tagesordnungen zu setzen.

Benennung eines stellvertretenden Mitglieds

Frau **Séverine Jean** bittet um einen aktuellen Stand hinsichtlich der zur Stellvertretung benannten Person für den Niedersächsischen Integrationsrat, da diese nach wie vor nicht an den Sitzungen der Kommission teilnehmen dürfe.

Vors. Abg. **Ulrich Watermann** (SPD) sagt, die Verzögerung rühre daher, dass hierfür eine Änderung der einschlägigen Bestimmungen in der Geschäftsordnung des Landtages vonnöten sei, die voraussichtlich im Dezemberplenum beschlossen werden solle.

* * *

Vielfalt und Teilhabe – Themensetzungen des programmatischen Curriculums für niedersächsische Schulen



Prof. Dr. Riem Spielhaus
Dr. Imke Rath
Leon Al-Khatib, M.Sc.

1 Vorstellung des **Projektes**

2 **Struktur** der Curricula

3 **Befunde**

- Migration
- Kolonialismus
- Rassismus

4 **Empfehlungen**



Vielfalt und Teilhabe

Zeitraum: Mai 2025 – Januar 2026

Förderung: Niedersächsisches Kultusministerium

Ziele:

- Unterstützung des niedersächsischen Kultusministeriums bei der Weiterentwicklung seiner Kerncurricula in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern
- Verfassen einer Expertise mit Empfehlungen für zukünftige Lehrplankommissionen



Das Projekt ist darauf ausgerichtet, das niedersächsische Kultusministerium bei der Diskussion und Weiterentwicklung seiner Kerncurricula in gesellschaftswissenschaftlichen Fächern zu unterstützen. Dabei verfolgt es eine die Demokratiebildung unterstützende Zielrichtung. In Form von Empfehlungen für zukünftige Lehrplankommissionen ist es darauf ausgerichtet, Impulse für die langfristige Entwicklung der politischen Bildungsleitlinien mit gesellschaftlich sowie fachwissenschaftlich diskutierten Kritikpunkten zu setzen. Aufbauend auf aktuelle Forschungen zur Demokratiebildung trägt das Projekt damit zur innovativen und nachhaltigen Weiterentwicklung der Lehrpläne bei.

Übersicht der Kerncurricula

Anzahl: 13 Kerncurricula

Fächer: Erdkunde (4), Geschichte (4), Politik (4), Gesellschaftslehre (1)

Schulformen: Gymnasium, Hauptschule, Realschule, Oberschule, Integrierte Gesamtschule

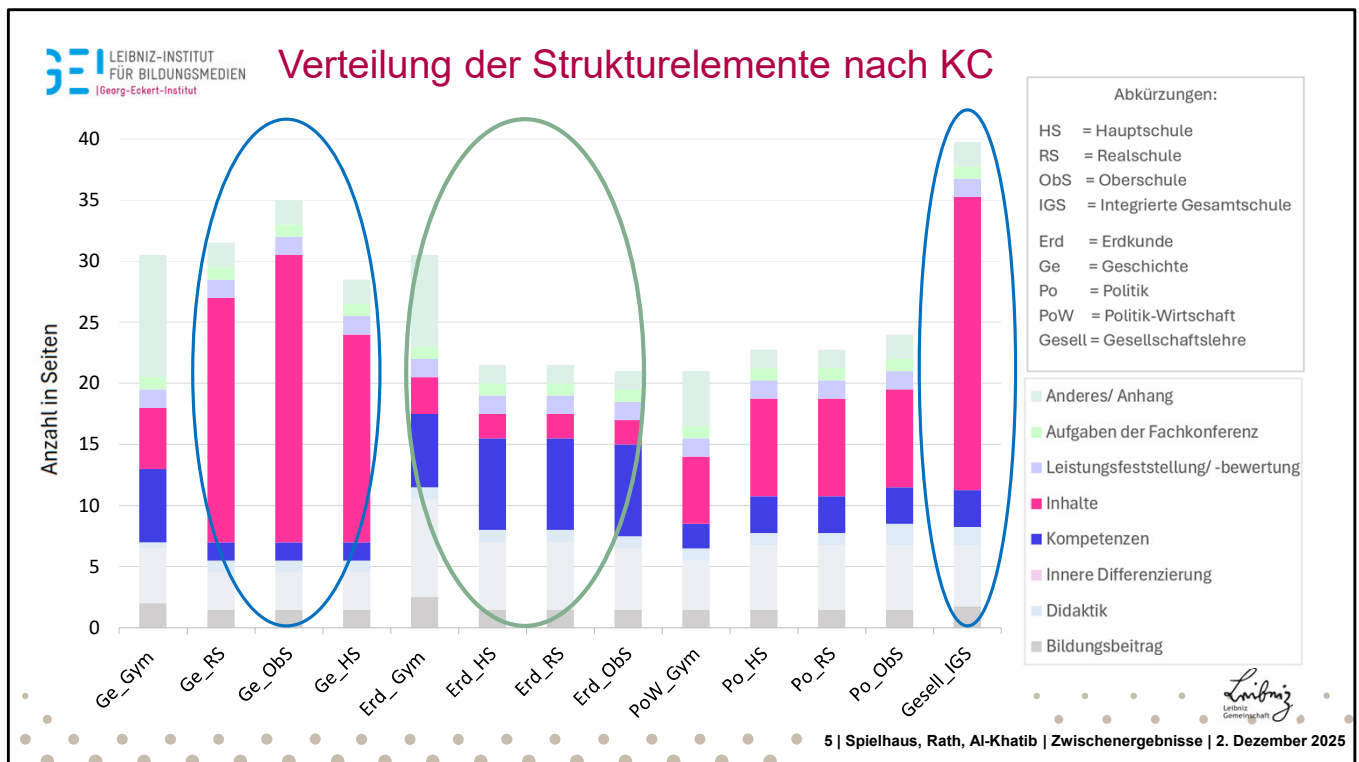
Länge: 21-40 Seiten

Inhalt: Große Übereinstimmung zwischen Hauptschule, Realschule und Oberschule

Fach	Jahrgänge	Erscheinungsjahr
Erdkunde		
Gymnasium (Gym)	5-10	2015
Hauptschule (HS)	5-10	2014
Realschule (RS)	5-10	2014
Oberschule (ObS)	5-10	2013
Geschichte		
Gymnasium (Gym)	5-10	2015
Hauptschule (HS)	5-10	2014
Realschule (RS)	5-10	2014
Oberschule (ObS)	5-10	2013
Politik (-Wirtschaft)		
Gymnasium (Gym)	8-10	2015
Hauptschule (HS)	7-10	2015
Realschule (RS)	7-10	2015
Oberschule (ObS)	7-10	2018
Gesellschaftslehre		
Integrierte Gesamtschule (IGS)	5-10	2020

Insgesamt liegen uns 13 Lehrpläne für die Sekundarstufe I vor

- Jeweils 4 für Gymnasium, Hauptschule, Realschule und Oberschule für die Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik (-Wirtschaft)
- 1 Lehrplan für die Integrierte Gesamtschule im Fach Gesellschaftslehre
- Die meisten Lehrpläne wurden in dem Zeitraum 2013-2015 also vor ungefähr 10 Jahren zuletzt aktualisiert, lediglich die Lehrpläne der Gesellschaftslehre (2020) und der Politik Lehrplan der Oberschule (2018) sind aktueller.
- Die Curricula sind zwischen 21 und 40 Seiten lang.
- die nicht-gymnasialen Curricula weisen inhaltlich große Übereinstimmungen während sich die Gymnasialen Curricula deutlich stärker abgrenzen.
- Punktuell scheinen die Curricula der Real und Hauptschule zudem sprachliche Überarbeitungen des 1 Jahr früher erschienenen Curricula der Oberschule zu beinhalten.



Die Kerncurricula enthalten verschiedene Strukturelemente, die hier farblich gekennzeichnet sind. Besonders relevant sind für diese Analyse die pink markierten inhaltlichen Vorgaben und die blauen Kompetenzen. Geschichte und Gesellschaftslehre enthalten den größten Anteil an Inhalten, während die KCs für Erdkunde der Kompetenzorientierung gefolgt von Ausführungen zur Didaktik den meisten Platz einräumen. Zudem ist zu erkennen, dass die gymnasialen Curricula im Vergleich zu den nicht-gymnasialen Curricula insbesondere im Fach Geschichte deutlich stärker auf Kompetenzen als auf Inhalte ausgerichtet sind.

Inhalte – „Fundstellen“ und „Potenziale“

Fundstellen

= Passagen die Kolonialismus, Rassismus und Migration
explizit thematisieren

Potenziale

= Stellen in denen Kolonialismus, Rassismus und Migration
nicht explizit thematisiert werden ABER es möglich wäre, dass
sie im Unterricht zu einer Thematisierung führen.

Für die Analyse der inhaltlichen Ausgestaltung der KC wird zwischen „Fundstellen“, die Analysekategorien Kolonialismus, Rassismus und Migration explizit benennen, und „Potenzialen“, also Stellen, die diese Kategorien zwar nicht ausdrücklich nennen, aber inhaltliche Anknüpfungspunkte bieten und daher eine Thematisierung im Unterricht ermöglichen unterschieden.

Begriffsklärung

Analysekategorie

= die thematischen Schwerpunkte der Analyse: Rassismus, Migration & Kolonialismus

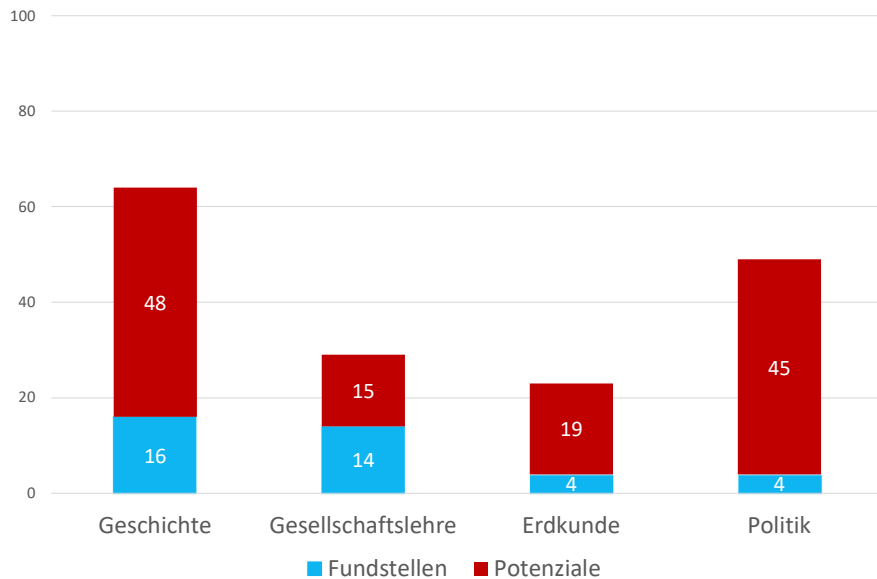
Curriculare Themenfelder

= die inhaltlichen Vorgaben und Unterrichtsbereiche, die im Lehrplan benannt werden

Wenn im weiteren Verlauf von **Analysekategorien** gesprochen wird, dann sind damit die thematischen Schwerpunkte der Untersuchung: Rassismus, Migration und Kolonialismus gemeint. Es sind die Perspektiven, aus denen das Material betrachtet und die Aspekte gezielt analysiert wurden.

Ist dagegen von **curricularen Themenfeldern** die Rede, bezieht sich das auf die Inhalte, die im Kerncurriculum selbst festgelegt sind. Also die Unterrichtsbereiche und Themen, die der Lehrplan vorgibt, zum Beispiel die NS-Zeit, oder das Römische Reich.

Migration: Fundstellen & Potenziale

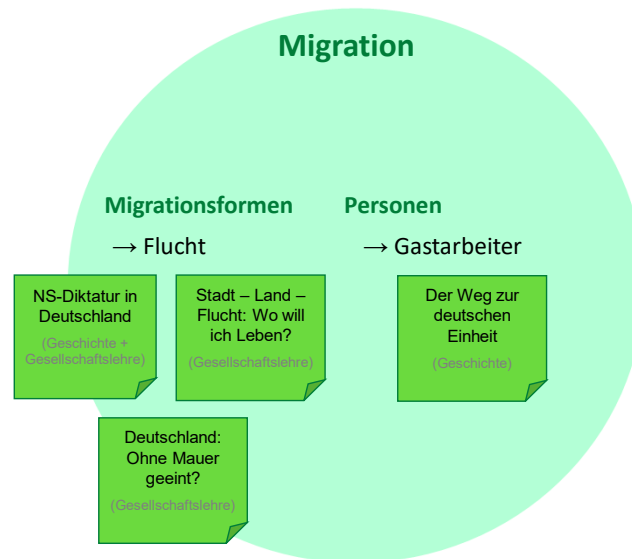


Leibniz
Lernende
Gesellschaft

8 | Spielhaus, Rath, Al-Khatib | Zwischenergebnisse | 2. Dezember 2025

Diese Folie zeigt Fundstellen mit Migrationsbezug, die hier in blau gekennzeichnet sind. Die roten Markierungen zeigen die Möglichkeit an, Migration zu behandeln. Das Analyse-kategorie Migration ist überraschenderweise trotz gesellschaftlicher Debatten und Relevanz kaum inhaltlich differenziert in Kerncurricula verankert. Keinen einziges curriculares Themenfeld fokussiert die Auseinandersetzung mit internationalen Migrationsbewegungen. Die KC sehen auch kaum vor, Schüler*innen auf das Leben in einer Migrationsgesellschaft vorzubereiten.

Befunde: Migration in den KC



Insgesamt enthalten die untersuchten 13 KC 16 mal den Begriff Migration, 9 davon in den Inhalten. Die gezielte Suche nach unterschiedlichen Migrationsformen hat ausschließlich Flucht als Migrationsform ergeben, wobei es sich in 5 von insgesamt 8 Fundstellen um Flucht im NS-Kontext handelt, einmal um DDR-Flucht und in zwei Fällen bleibt offen welche Art von Flucht gemeint ist, die äußere Rahmung der Themenfelder begünstigen aber die Behandlung von Städteflucht (als Binnenmigration). Ein curriculares Themenfeld hat den Begriff im Titel: „Stadt, Land, Flucht“.

Eine deduktive Suche nach Personenbezeichnungen, die etwas mit Migration zu tun haben, ergab bei insgesamt 28 Bezeichnungen nur 2 Fundstellen, nämlich Gastarbeiter in zwei von drei Kerncurricula für den nicht-gymnasialen Geschichtsunterricht.

Häufiger als „Migration“ nennen KC den Begriff „Mobilität“. Während das Konzept von „Mobilität“ in den Geisteswissenschaften diskutiert wurde, um Migration als ein gewöhnliches menschliches Verhalten hervorzuheben, differenzieren Curricula Migrationsarten in a) die als notwendig dargestellte, räumliche Flexibilität beispielsweise von Geschäftsleuten - die als „Mobilität“ verstanden wird auf der einen Seite und b) die herausfordernde Migration, wie Flucht und Arbeitsmigration, die als „Migration“ bezeichnet wird. In den KC für das Fach Erdkunde bietet der Verweis auf Mobilität das größte Potenzial für die Behandlung von Migration – hier ist zu berücksichtigen, dass Erdkunde-Curricula vergleichsweise wenige Inhalte und eher Kompetenzen verankern, so dass diese kurze Nennung von Mobilität auch zu ganzen Kapiteln zu dem Themenfeld in Schulbüchern führen kann – was aber nicht in allen Schulbuchreihen umgesetzt wird.

Mobilität in Schulbüchern für Erdkunde

Inhalt

Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich leben?	8
Durchblick aktiv: Eine Stadteckskur durchführen	10
Warum ziehen Menschen in Städte?	12
Wie ergänzen sich Stadt und Land?	14
Methode: Karten vergleichen	16
Wohnviertel ohne Perspektive?	18
Was sagt das Image über Lebensräume aus?	20
Die Städtengesellschaft – macht Gott Unterschiede?	22
Wie verwalten die Adligen ihr Land?	24
Methode: Ein Schaubild auswerten	26
Wie entstanden und entwickelten sich Städte?	28
Warum verlassen Menschen ihre Heimat?	30
Warum brauchen wir Arbeitsmigration?	32
Wie wirkt sich das Klima auf Migration aus?	34
Zusammenfassung	36



6

Alles in Bewegung – Mobilität

Alle sind mobil	130
Geht es auch ohne Auto?	132
Der Massenverkehr und seine Folgen	134
Ein WebQuest durchführen	138
Zeit ist Geld: der Güterverkehr nimmt zu	140
A 39 – eine Autobahn spaltet die Region	142
Flughafen Hannover	144
Europas Verkehrsnetz	146
Verkehrsmittel der Zukunft?	148
Training	150

Durchblick Gesellschaftslehre,
7/8, Integrierte Gesamtschule,
differenzierende Ausgabe,
Niedersachsen, Westermann,
2021, S. 4-5

Terra Erdkunde, 7/8,
Niedersachsen, differenzierende
Ausgabe, Klett, 2020

1 Bevölkerung und Migration	6
Die Weltbevölkerung wächst	8
ORIENTIERUNG: Verteilung der Weltbevölkerung	10
METHODE: Bevölkerungsdiagramme auswerten	12
Bevölkerungsentwicklung in Deutschland	14
Bevölkerungswachstum in Indien	16
Das Modell des demographischen Übergangs	18
Bevölkerungspolitische Maßnahmen – Fallbeispiele Deutschland und Indien	20
Migration weltweit	22
Migration nach Europa – Lebensgeschichte von Moghim Mohammed	24
Migrationsziel Deutschland	26
PROJEKT: Flüchtlinge und Migranten in unserer Stadt	28
Kompetenztraining	30



Diercke - Erdkunde, 9/10,
Gymnasium, Niedersachsen,
Westermann, 2016

1 Raumstrukturen in Deutschland und Europa	6
2 Eine Welt?	38
3 Ein Raum unter der Lupe – Raumanalyse USA	62
4 Räumliche Disparitäten	82
5 Globalisierung und Digitalisierung	112
6 Nachhaltig in die Zukunft	148
7 Herausforderungen des 21. Jahrhunderts	186

Terra - Erdkunde 3, 9/10
Gymnasium, Niedersachsen, Klett,
2023

Leibniz
Lernende
Gemeinschaft

In den Schulbüchern lässt sich erkennen, dass die alleinige Nennung von Mobilität (ohne Migration) in den KC dazu führt, dass Mobilität auf das Verständnis von Verkehr und Infrastruktur reduziert wird (hier die beiden Beispiele auf der linken Seite). In den Kerncurricula für den gymnasialen Erdkundeunterricht steht hingegen Mobilität gemeinsam mit Migration, was dann – wie in den Beispielen auf der rechten Seite - zu differenzierteren Migrationskapiteln in Schulbüchern führen kann.

Wörtliche Übernahme von Überschriften in Schulbücher

Schuljahrgang 7	7-1	Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich leben?	7-2	Die Welt entdecken, erobern und ausbeuten – bis heute?	7-3	Endlich erwachsen: Wachsende Rechte – wachsende Verantwortung?	7-4	Jugend und Identität: Welche Rollen spielen sie?
Schuljahrgang 8	8-1	Kleider machen Leute: Bloß (nicht) auffallen!	8-2	Mit Voldampf in eine neue Zeit: Macht Not erfindend?	8-3	Gesellschaft in Bewegung: Warum gehen Menschen auf die Straße?	8-4	Kriege, Gewalt, Unterdrückung: Der missbrauchte Glaube?

Kerncurriculum, Gesellschaftslehre, 2020

Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich leben?	8
Durchblick aktiv: Eine Stadtkur durchführen	10
Warum ziehen Menschen in Städte?	12
Wie ergänzen sich Stadt und Land?	14
Methoden: Karten vergleichen	16
Wohnort ohne Perspektive?	18
Was sagt das Image über Lebensräume aus?	20
Die Ständegesellschaft – macht Gott Unterschiede?	22
Wie verwalteten die Adligen ihr Land?	24
Methoden: Ein Schaubild auswerten	26
Wie entstanden und entwickelten sich Städte?	28
Warum verließen Menschen ihre Heimat?	30
Warum brauchen wir Arbeitsmigration?	32
Wie wirkt sich das Klima auf Migration aus?	34
Zusammenfassung	36
Die Welt entdecken, erobern und ausbeuten – bis heute?	38
Durchblick aktiv: Einen Projektblog erstellen	40
Woher kommen Kaffee, Kakao und die Banane?	42
Die Klimazonen und ihre Entstehung	44
Wie hängen Klima und Vegetation zusammen?	46
Methoden: Klimadiagramme auswerten	48
Woher stammt der Kakao?	50
Wieso wollten die Europäer die Welt entdecken?	52
Wie wurden aus Entdeckern Eroberer?	54
Wie besiedelten die Europäer andere Kontinente aus?	56
Unter welchen Bedingungen wird Kakao angebaut?	58
Wer verdient an der Schokolade?	60
Wie kann Konsum fair gelingen?	62
Methoden: Eine Befragung durchführen	64
Zusammenfassung	66

Gesellschaft in Bewegung: Warum gehen Menschen auf die Straße?	188
Absolutismus – alle Macht dem König?	190
Aufklärung – welche Folgen hat neues Denken?	192
Wie kam es zur Revolution in Amerika?	194
Durchblick aktiv: Ein Erklär-Video herstellen	196
Wie legten die Franzosen die Revolution?	198
Der Anfang vom Ende?	200
Methoden: Ein historisches Lied untersuchen	202
Rechte für alle – was bedeutet das?	204
Wie viel Macht liebt der König?	206
Methoden: Eine Karikatur deuten	208
Rousseau: „Zugzwang“ – und dann?	210
Ist die Revolution gescheitert?	212
Wie kam es zur Revolution in der DDR?	214
Wie kam es zur Revolution in den arabischen Staaten?	216
Wie kam es zu den Massenprotesten in Hongkong?	218
Demonstrationen nur für die Demokratie?	220
Zusammenfassung	222
Kriege, Gewalt, Unterdrückung: Der missbrauchte Glaube?	220
Durchblick aktiv: Eine (digitale) Zeitung herstellen	222
Die Kreuzzüge – Kriege im Namen Gottes?	224
Was wurde an der Kirche kritisiert?	226
Wie kam es zur Glaubensspaltung in Europa?	228
Methoden: Eine Bildquelle auswerten	230
Der Dreißigjährige Krieg – Gewalt ohne Ende?	232
Welche Folgen hatte der Dreißigjährige Krieg?	234
Sind Religionen an Kriegen und Gewalt schuld?	236
Fundamentalismus – eine gefährliche Einstellung?	238
Wie bestimme Religiosität?	240
Integration – wie kann sie gelingen?	242
Flucht und Migration – wie wird berichtet?	244
Methoden: Eine Falschmeldung erkennen	246
Zusammenfassung	248

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8, Integrierte Gesamtschule, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Westermann, 2021

Während in den Kerncurricula kein Themenfeld gefunden werden konnte, das sich allein mit dem Phänomen der Migration und den verschiedenen Facetten und Perspektiven befasst, bieten die KC für das Fach Gesellschaftslehre in mehreren Kontexten die Möglichkeit, einzelne Aspekte im Kontext des Hauptthemenfeldes zu beleuchten. Dieses bestimmt allerdings auch bis zu einem hohen Grad die Rahmung der Auseinandersetzung mit Migration. Es konnte auch beobachtet werden, dass die Schulbücher für Gesellschaftslehre die Überschriften für ihre Kapitel wortwörtlich aus den Kerncurricula übernehmen.

Im Schulbuchkapitel „Stadt, Land, Flucht“ befassen sich drei Doppelseiten mit Migrationsgründen, der Notwendigkeit von Migration sowie dem Zusammenhang zwischen Migration und Klima, während der übrige Teil des Kapitels Stadt-Land-Fragen behandelt. Das curriculare Themenfeld „Kriege, Gewalt, Unterdrückung“, das sich ebenfalls für eine umfassende Beleuchtung von Fluchtmigration eignet, trägt den Untertitel „Der missbrauchte Glaube?“ und setzt damit den Rahmen, Migrationsfragen vor allem in Verbindung mit Religion zu behandeln.

Schulbuch für Gesellschaftslehre



Stadt – Land –
Flucht: Wo und wie
will ich leben?



H2 Die Stadt Lüneburg und ihr Umland (Gemälde von 1446)



H3 Integration - Menschen bewegen sich auf der Erde-Wellenlinie auf einem Platz in Lissabon, Portugal, Foto 2013

- Wie lebt es sich in Städten?
- Wie haben sich Städte entwickelt?
- Wieso verlassen Menschen ihre Heimat?

H4 Moonlight-shopping in Hannover (Foto 2020)

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Niedersachsen, Integrierte
Gesamtschule, Westermann, 2021,
S. 8-9.

Leibniz
Lernende
Gemeinschaft

Hier ist die einführende Doppelseite zum Kapitel *Stadt-Land-Flucht* aus einem Schulbuch für Gesellschaftslehre zu sehen.



M1 Pflegekräfte in Berlin protestieren gegen den Flächennorm (Foto 2019).

Warum brauchen wir Arbeitsmigration?

Mangel an Arbeitskräften in Deutschland

Nicht alle sind
eigentlich
Personen aus
Deutschland
ausländische
Arbeitskräfte



Mehr als jede zehnte Pflegekraft kommt aus dem Ausland. Sideris Gjini ist eine von 150 Pflegekräften, die die Berliner Charité im Ausland angeworben hat. Insgesamt arbeiteten 2018 nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit über 140.000 ausländische ausländische Pflegekräfte in Deutschland. Davon sind rund die Hälfte Pflegekräfte.

M2 Bericht über Fachpersonalmangel in Pflegeberufen, 2019 (deutsch)

- 1 Beschreibe die Situation, die in M1 dargestellt ist.
- 2 Charakterisiere den Fachkräftemangel in Deutschland (M1).
- 3 Erläutere, weshalb Arbeitsmigration für alle Beteiligten ein Gewinn ist (M1, M2).

32



M3 Italienische Gastarbeiter im Wolfsburg VW-Werk 1970

Als Gastarbeiter/innen werden die Arbeitsmigranten und -migrantinnen bezeichnet, die in den 1950er- und 1960er-Jahren gezielt nach Deutschland angeworben wurden, um den Arbeitskräftemangel in der Wirtschaft auszugleichen. Sie trugen in hohem Maße zum sogenannten Wirtschaftswunder bei. Es handelt sich um ein Wort der Alltagssprache, nicht um einen offiziellen Begriff. Bilateral Verträge zur Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte schloss die Bundesrepublik Deutschland mit Italien (1955), Spanien und Griechenland (1960), der Türkei (1961), Marokko (1963), Portugal

(1964), Tunesien (1965) und Jugoslawien (1968). Den Namen „Gastarbeiter“ erhalten die Arbeitsmigranten und -migrantinnen, weil ihr Aufenthalt eigentlich nur vorübergehend sein und sie in ihr Heimatland zurückkehren sollten. Viele der ausländischen Arbeitskräfte blieben jedoch dauerhaft in der Bundesrepublik und hielten ihre Familien nach. Vom Ende der 1950er-Jahre bis zum Anwerbestopp 1973 kamen rund 14 Millionen Arbeitsmigranten und -migrantinnen nach Deutschland, von denen 11 Millionen wieder in ihre Herkunftsländer zurückkehrten.

M4 Das Gastarbeiterphänomen (Hompage der Bundeszentrale für politische Bildung)

„Die Menschen, die damals zugewandert sind, waren und sind für unsere Gesellschaft ein großer Gewinn.“ „Ohne die Helfer aus dem Süden hätte die Industrie in den Wirtschaftswunderjahren kaum so aufblühen können, erklärte Heil. „Sie waren aber auch eine kulturelle Bereicherung.“ In Unternehmen, Gastronomie, Handwerk, Kunst und Politik gebe es heute zahllose Beispiele für gelungene Integration.

M5 Bundesminister für Arbeit und Soziales Hubertus Heil, 2020

- 1 Beschreibe den Bedarf an ausländischen Fachkräften in der Vergangenheit (M3, M4).
- 2 Arbeite die Lage der Gastarbeiter heraus, aus denen die Gastarbeiter kamen (M4, M5).
- 3 Erläutere, welchen Beitrag die Gastarbeiter für die deutsche Gesellschaft geleistet haben (M4, M5).
- 4 Gestalte ein Lernplakat zum Thema „Gastarbeiter und Wirtschaftswunder“ (M3, M4).

Wirtschaftswunder
Bedeutung für
den ersten
ausländischen
Aufschwung in
Deutschland
nach dem
Zweiten
Weltkrieg in den
1950er-Jahren,
der nur mit der
Anwerbung
ausländischer
Arbeitskräfte
erklärt werden
kann

33

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Niedersachsen, Integrierte
Gesamtschule, Westermann, 2021,
S. 32-33

Leibniz
Lern- und
Gemeinschaft

Insgesamt regt kein KC zu einer umfassenden und multiperspektivischen Auseinandersetzung mit (internationaler) Migration als Themenbereich an, Flucht ist die dominanteste in KC benannte Migrationsform und als Akteur:innen der Migration nennen 2 von 13 KC ausschließlich Gastarbeiter. Das Thema wird im Gesellschaftslehreschulbuch - hier zu sehen - auch im Kapitel *Stadt-Land-Flucht* aufgegriffen.

Flucht nach Europa in Schulbüchern



Demokratie heute, Politik, 9/10, Realschule, Niedersachsen,
Schroedel, 2015, S. 96

Fluchtziel Europa

Immer wieder hören wir von misslungenen Fluchtversuchen über das Mittelmeer, von überfüllten Booten ohne Steuerung oder ohne Treibstoff, von ertrunkenen Menschen. Die Berichte machen betroffen, sie rufen Mitleid hervor, es gibt aber auch Unverständnis. Warum gehen Menschen derartige Risiken ein? Und wie reagiert Europa auf die Flüchtlinge?



Terra - Erdkunde 3, 9/10, Gymnasium,
Niedersachsen, Klett, 2023, S. 32

Die Schulbücher thematisieren mehrheitlich Süd-Nord-Migration mit dem Ziel EU oder Europa. Hier in einem Politik- und einem Erdkundeschulbuch in Karten durch Pfeile veranschaulicht.

Flucht nach Europa als Fokus in Schulbüchern



Demokratie heute, Politik, 9/10, Realschule,
Niedersachsen, Schroedel, 2015, S. 96



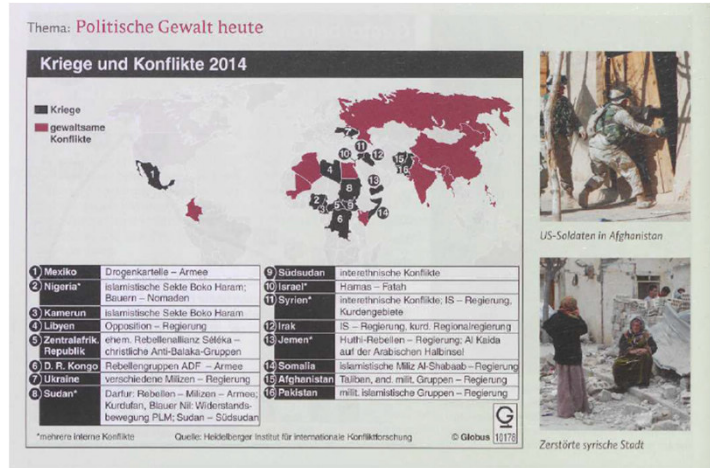
Politik Entdecken, 9/10, Gymnasium, Niedersachsen,
Cornelsen, 2017, S. 192



Gesellschaft bewusst, Gesellschaftslehre, 9/10,
Integrierte Gesamtschule, Niedersachsen,
differenzierende Ausgabe, Westermann, 2022,
S. 215

Bebildungen von Migration zeigen häufig Flüchtlingsboote. Die Überschriften fokussieren das Ziel von Flucht: EU bzw. Europa. Migration und Flucht anderswo auf der Welt wird dabei weitestgehend vernachlässigt. Insgesamt regt kein KC zu einer umfassenden und multiperspektivischen Auseinandersetzung mit (internationaler) Migration als Themenbereich an, Flucht ist die dominanteste in KC benannte Migrationsform.

Schulbücher: globale Konflikte und Flucht



Politik & Co, 8, Gymnasium, Niedersachsen, Buchner, 2016, S. 64

Demokratie heute, Politik, 9/10, Realschule, Niedersachsen, Schroedel, 2015, S. 172

Leibniz
Gemeinschaft

16 | Spielhaus, Rath, Al-Khatib | Zwischenergebnisse | 2. Dezember 2025

Hier ein Einblick in die Umsetzung des curriculare Themenfelds in zwei Schulbüchern.

Insgesamt regt kein KC zu einer umfassenden und multiperspektivischen Auseinandersetzung mit (internationaler) Migration als Themenbereich an, Flucht ist die dominanteste in KC benannte Migrationsform.

Beispiele weltweiter Migration heute

Menschen machen sich weltweit auf den Weg (Migration). Das hat es schon immer gegeben – und das gibt es auch heute. Die Gründe dafür sind verschieden. Eines aber haben die Menschen, die unterwegs sind, gemeinsam: Sie hoffen auf eine bessere Zukunft.

Q1 Aus Mexiko in die USA. Um die US-amerikanische Grenze zu erreichen, riskieren Migranten in Mexiko die lebensgefährliche Fahrt auf dem Güterzug. Millionen lateinamerikanische Migranten – die meisten aus Mexiko – sind aus Armut in den letzten Jahrzehnten in die USA eingewandert. Dort hoffen sie auf Arbeit und Lebensverbesserungen. Viele der Einwanderer kommen ohne Aufenthaltserlaubnis illegal in die USA. Die US-Regierung hat daher die Grenze zu Mexiko mit Zäunen und Mauern abgesperrt und die Grenzkontrollen verschärft. US-Präsident Trump hat 2017 nach seiner Wahl angekündigt, eine 3200 km lange Grenzmauer bauen zu lassen. Foto, Januar 2012.

Q2 Flüchtlinge in die Europäische Union kamen in den vergangenen Jahren vor allem aus dem Nahen und Mittleren Osten sowie aus Zentral- und Ostafrika. Naher und Mittlerer Osten: Mehr als fünf Millionen Menschen flüchteten vor Kriegen in Afghanistan und Syrien. Die meisten leben in Flüchtlingscamps im Land oder in Nachbarländern. Grenzüberrückkehr auf dem Balkan sollen seit 2015 verhindern, dass Flüchtlinge auf dem Landweg nach Europa kommen. Afrika: Die meisten Flüchtlinge wandern innerhalb des afrikanischen Kontinents. Wer sich auf den Weg nach Europa macht, muss oftmals den Weg über das Mittelmeer nehmen. Schätzungen zufolge ertranken 2016 und 2017 über 8000 Flüchtlinge im Mittelmeer. Foto, 2017.

Q3 China – vom Land in die Städte. Millionen von Chinesen – meist Bayern – ziehen auf der Suche nach Arbeit aus ihren Dörfern in die Städte. Viele arbeiten als Tagelöhner auf Großbaustellen. Diese Wanderarbeiter dürfen sich nicht in den Städten niederlassen, und so haufen viele in ärmlichen Unterkünften oder direkt auf der Baustelle. Sie haben keine Arbeitsverträge und arbeiten zu Hungerlöhnen. Nur einmal im Jahr – zum chinesischen Neujahrsfest – haben die Wanderarbeiter Gelegenheit, ihre Familien zu Hause zu besuchen. Foto: Arbeitsuchender Wanderarbeiter in Shenyang im Nordosten Chinas, 29. Januar 2012.

Q4 UNHCR – Hilfe für Flüchtlinge. Das Flüchtlingshilfswerk der UNO hat seinen Hauptsitz in Genf, Schweiz. UNHCR setzt sich seit 1951 für den Schutz von Flüchtlingen weltweit ein. Seine Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter versuchen, in Flüchtlingslagern Not zu lindern: Sie versorgen Menschen mit Wasser, Nahrungsmitteln, Medikamenten, Zelten, Decken, Kleidung und Kochgeschirr. UNHCR sucht aber auch nach dauerhaften Lösungen. Nach Möglichkeit sollen Flüchtlinge in ihr Heimatland zurückkehren. Wo das nicht möglich ist, hilft UNHCR beim Neuanfang in der neuen Heimat. Foto aus Somalia, 2012.

Zeitreise, Geschichte, 9/10, Hauptschule, Realschule, Oberschule, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Klett, 2020, S. 76 & 77

Dieses Schulbuch zeigt verschiedene Migrationskontexte, zwei davon sind Süd-Nord-Fluchtmigration und eins benennt Migration vom Land in die Stadt in China. Auch hier liegt der Fokus auf Flucht als Migrationsform.



Zeitreise, Geschichte, 9/10, Hauptschule, Realschule, Oberschule, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Klett, 2020, S. 264 & 265

Hier ein Einblick in das curriculare Themenfeld selbst. Die Rahmung führt besonders dazu, dass Migration, die in diesem Themenfeld behandelt wird, vor allem mit dem Islam und Muslim*innen in Verbindung gebracht und als problematisch dargestellt wird.

Diese Beobachtung konnte das Georg-Eckert-Institut schon in früheren Analysen machen, vor allem in Bezug auf den Politik-Unterricht. Somit ist die Rahmung durch das Kerncurriculum in Gesellschaftslehre hier nicht für diese Polarisierung verantwortlich, greift sie allerdings auf und führt dazu, dass sie auch in Schulbüchern für das Fach festgeschrieben wird.

Somit kann für die Analysekategorie „Migration“ insgesamt festgestellt werden, dass kein KC zu einer umfassende und multiperspektivische Auseinandersetzung mit (internationaler) Migration als Themenbereich anregt, Flucht die dominanteste Migrationsform ist und Migrant*innen als Menschen nur in 2 von 13 KC als Gastarbeiter sichtbar sind.

Nun stellt meine Kollegin Frau Dr. Rath die Befunde zu „Kolonialismus“ vor.

Kriege, Gewalt, Unterdrückung: Der missbrauchte Glaube?



M2 Islamischer Fundamentalismus (Studenten in Afghanistan 2009)

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Integrierte Gesamtschule,
Niedersachsen, differenzierende
Ausgabe, Westermann, 2021, S. 221

13 Krieg im Nahen Osten – ein neuer 30-jähriger Krieg?

In vielen Regionen der Welt gibt es auch heute noch gewalttätige Konflikte und kriegerische Auseinandersetzungen. Diese werden zum Teil im Namen Gottes geführt. Der Naher Osten ist dafür ein Beispiel. Seit 2011 tobt in Syrien ein mörderischer Bürgerkrieg, der Hunderttausende von Opfern und Millionen Flüchtlinge zur Folge hat. Und ein Ende des Krieges ist nicht in Sicht. Dieser Krieg, der als Kampf um demokratische Mitbestimmung begann, entwickelte sich zu einem blutigen Bürgerkrieg, in den sich auch Staaten wie der Iran oder Saudi-Arabien einschickten. Zeitweise wurde dieser Krieg als moderner Religionskrieg bezeichnet, denn der fundamentalistische und terroristische „Islamische Staat (IS)“ hat lange eine bedeutende Rolle gespielt. Der „Islamische Staat“ wollte in Syrien und im Irak einen Gottesstaat errichten, in dem nur eine fundamentalistische Auslegung des Koran als höchste Gesetzgebung anerkannt wird.

Alle Kritiker und Gegner dieser extremistischen Ausrichtung werden von den Vertretern des „Islamischen Staates“ brutal und grausam verfolgt.



M3 Die Region des Nahen Ostens

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Integrierte Gesamtschule,
Niedersachsen, differenzierende
Ausgabe, Westermann 2021, S. 237



M1 Kriege und bewaffnete Konflikte auf der Welt 2019

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Integrierte Gesamtschule,
Niedersachsen, differenzierende
Ausgabe, Westermann 2021, S. 236

Hier ein Einblick in das curriculare Themenfeld. Migration, wird häufig mit Islam und Muslim*innen in Verbindung gebracht und als problematisch dargestellt. Diese Beobachtung machten Forschende in mehreren Analysen, vor allem in Bezug auf Schulbücher für den Politik-Unterricht. Somit ist die Rahmung durch das Kerncurriculum in Gesellschaftslehre hier nicht allein für diese Verknüpfung verantwortlich, greift sie allerdings auf und führt dazu, dass sie für das Fach festgeschrieben wird.

Schulbücher: Migration & Islam



64 Meinungsäußerungen in sozialen Medien zum Thema „Migration“

Medien und Migration – wie wird berichtet?

11 Die Berichterstattung in verschiedenen Medien

Die Berichterstattung in klassischen Medien wie im Fernsehen, im Rundfunk oder in Zeitungen, hat einen großen Einfluss auf die öffentliche Meinung. Dies gilt auch für die Berichterstattung der Medien zu Fragen von Migration und Integration. Ebenso groß ist auch der Einfluss, den die sozialen Medien auf die öffentliche Meinung ausüben. In sozialen Netzwerken wie Facebook, Instagram, Twitter oder anderen werden vielfach ungefiltert von vielen Usern oftmals falsche Nachrichten und Meinungen verbreitet, die sich in den Köpfen und Haltungen der Menschen festsetzen. Problematisch dabei ist, dass die meisten Meldungen nicht oder nur unzureichend von den Nutzern überprüft werden.

12 Ausgewogene oder Sensationsberichterstattung?

Für die Öffentlichkeit ist eine informative und ausgewogene Berichterstattung über die Migrationsbewegungen unerlässlich, um sie verstehen zu können. Obwohl Europa seit Jahren zehntausende Flüchtlinge und Migranten aufnimmt, sieht die Mehrheit von Hunderttausenden die Einwanderung des Thema in den Vordergrund der politischen Debatten.

- 1 Die Aussagen in M1 stellen weit verbreitete Äußerungen von Menschen dar, die vornehmlich im Internet geteilt werden.
- 2 Erkläre, warum die Meinungsäußerungen so unterschiedlich sind.
- 3 Nimm Stellung zu den Aussagen.
- 4 Nenne verschiedene Medien, die du regelmäßig nutzt.
- 5 Gib eigene Erfahrungen wieder, die du mit verschiedenen Medien gemacht hast.
- 6 Erkläre, warum sich Falschmeldungen vor allem in sozialen Medien verbreiten (T1, T2, T3).

64 Fortsetzung



245 Gezielte Falschmeldungen über Art werden täglich tausendfach in den sozialen Netzwerken geteilt.

Migration und Integration sind Themen, die weder verschwiegen noch dramatisiert werden dürfen. Schon die Verwendung des Wortes „Flüchtlingskrisen“ trägt den Übertrag zur Zuspitzung in der Berichterstattung – wer denkt dann schon nach, dass es nicht in erster Linie um eine Krise in den Aufnahmestädten, sondern um eine Krise in den Ursprungsgebieten geht. In Nachrichtenmeldungen, Dokumentationen und Talkshows sind Migration und Integration dauerhaft im Programm, und nicht bei besonderen Ereignissen (z. B. Vörsparungsnotlagen, Unglücksfällen, Straftaten).

13 Berichterstattung und Vorurteile: Monopage Bundeswehr für politische Bildung bereitet

13 Die Verbreitung von Falschmeldungen

Falsche Nachrichten verbreiten sich deutlich schneller als wahre. Sie bewirken eine wahre Nachricht in sechs bis zehn Sekunden. Sie bewirken eine wahre Nachricht in sechs bis zehn Sekunden. Sie bewirken eine wahre Nachricht in sechs bis zehn Sekunden.

- 1 Erkläre, was mit den Falschmeldungen in M2 erreicht werden soll.
- 2 Erkläre, warum Sensationsberichterstattungen über Migration zu Problemen führen können (T2, M2).
- 3 Gehe die Aussagen über die Besonderheiten der Berichterstattung zu Migration und Integration wieder (M3).
- 4 Erkläre, warum das Thema Migration und Integration zu einer Falschmeldung der Meldungen führen kann (M1, M2, M3).

245 Fortsetzung

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8, Integrierte Gesamtschule, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Westermann 2021, S. 244 & 245



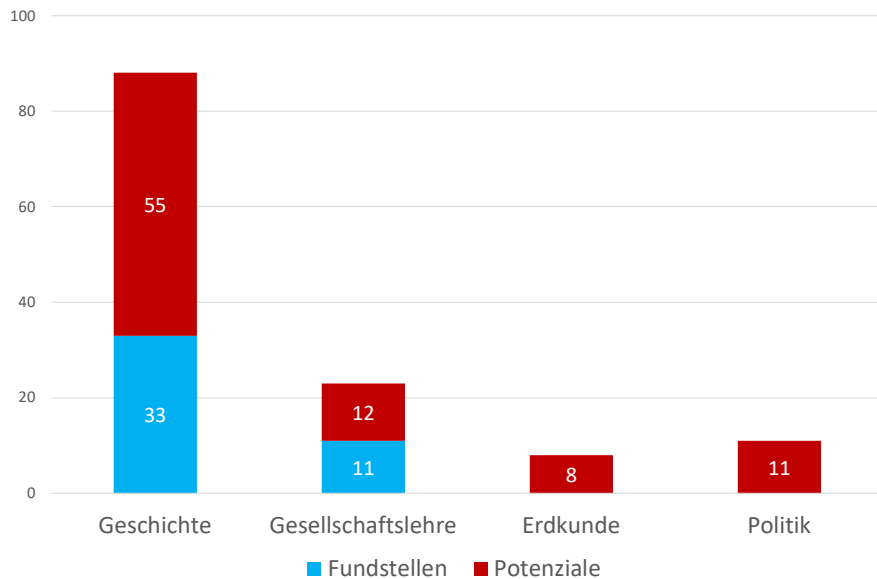
Migration, wird – wie auf dieser Doppelseite zu sehen - häufig mit Islam und Muslim*innen in Verbindung gebracht und als problematisch dargestellt.

Diese Beobachtung machten Forschende in mehreren Analysen, vor allem in Bezug auf Schulbücher für den Politik-Unterricht.

Somit ist die Rahmung durch das Kerncurriculum in Gesellschaftslehre hier nicht allein für diese Verknüpfung verantwortlich, greift sie allerdings auf und schreibt sie für das Fach fest.

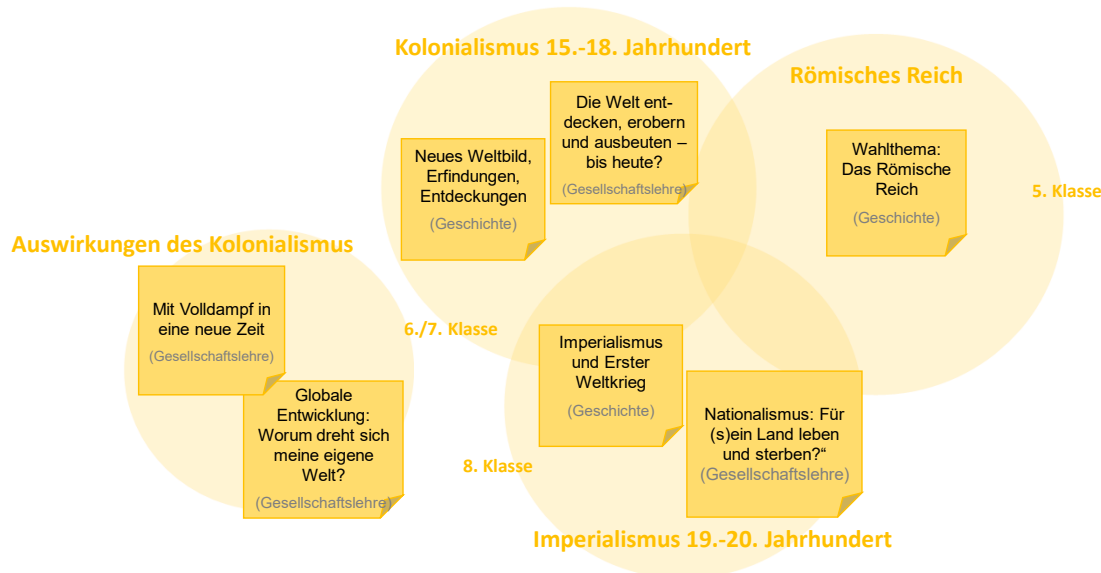
Nun übergebe ich an meine Kollegin Frau Dr. Rath, die die Befunde zu „Kolonialismus“ vorstellt.

Kolonialismus: Fundstellen & Potenziale



Die Analysekategorie „Kolonialismus“ beinhaltet die meisten Fundstellen in den Inhalten, da sie thematisch klar dem Geschichtsunterricht zugeordnet werden kann (und dem geschichtlichen Anteil in Gesellschaftslehre) und in diesen Fächern Inhalte am stärksten ausformuliert sind. Im Fach Erdkunde besteht zudem die Möglichkeit, koloniale Bezüge herzustellen, auch wenn dies im Rahmen der Betrachtung des Entwicklungsstandes von Ländern geschieht, die in den wissenschaftlichen Diskursen als nicht unproblematisch bewertet wird. Hier fordern die aktuellen Kerncurricula – im Gegensatz zu dem für Gesellschaftslehre – aber nicht explizit zu dieser thematischen Verknüpfung auf. In Politik könnte in Verbindung mit Konflikten um Ressourcen sowie Fragen zur globalen Sicherheitslage auf koloniale Bezüge eingegangen werden.

Befunde: Kolonialismus in den KC



Die curriculare Thematisierung von Kolonialismus erfolgt in vier Bereichen.

Die KC nennen das Römische Reich als Form des Kolonialismus und regen später der Vergleich mit dem Imperialismus und der US-amerikanischen Politik des 20. Jahrhunderts im historischen Längsschnitt an. In diesem Zusammenhang verwenden KCs hier das Einzige mal die Bezeichnung „Sklaven“, während das System der Sklaverei ansonsten hinter Begriffen wie „Dreieckshandel“ oder „Orienthandel“ verborgen bleibt, in deren Logik versklavte Menschen als Waren ausgetauscht werden. Durch die Nennung von „Dreiecks-“ und „Orienthandel“ wird NICHT angeregt, die genozidalen Auswirkungen und die Folgen bis heute im Unterricht zu thematisieren.

Im Zusammenhang mit dem Kolonialismus des 15.-18. Jahrhunderts fällt vor allem die Verwendung von in der Fachwissenschaft kritisierten und mittlerweile nicht mehr verwendeten Begrifflichkeiten wie „Entdeckungen“ und „Entdeckungsreisen“ auf, wie hier auch in den Überschriften der Curricularen Themenfelder erkennbar. Diese sind in Bezug auf die historischen Ereignisse nicht korrekt, denn Kolumbus ging ja einst davon aus, dass er Indien auf dem Seeweg ERREICHT habe (also NICHT entdeckt und NICHT Amerika). Diese Bezeichnungen laufen Gefahr, das gewaltsame Vorgehen bei der Eroberung/Unterwerfung zu verharmlosen. Die Verwendung dieser Begriffe in den Überschriften der Themenfelder in den KC regt eine kritische Reflexion im Unterricht nicht an. Einige Schulbücher für Gesellschaftslehre übernehmen Titel direkt aus den KC.

Wörtliche Übernahme von Überschriften in Schulbüchern

Schuljahr- gang 7	7-1	Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich le- ben?	7-2	Die Welt ent- decken, er- obern und ausbeuten – bis heute?	7-3	Endlich erwach- sen: Wachsende Rechte – wach- sende Verant- wortung?	7-4	Jugend und Identität: Welche Rollen spiele ich?
----------------------	-----	--	-----	--	-----	--	-----	--

Kerncurriculum, Gesellschaftslehre,
2020

Stadt – Land – Flucht: Wo und wie will ich leben?	8
Durchblick aktiv: Eine Stadteckskursion durchführen	10
Warum ziehen Menschen in Städte?	12
Wie ergänzen sich Stadt und Land?	14
Methode: Karten vergleichen	16
Wohnviertel ohne Perspektive?	18
Was sagt das Image über Lebensräume aus?	20
Die Ständegesellschaft – macht Gott Unterschiede?	22
Wie verwalteten die Adligen ihr Land?	24
Methode: Ein Schaubild auswerten	26
Wie entstanden und entwickelten sich Städte?	28
Warum verlassen Menschen ihre Heimat?	30
Warum brauchen wir Arbeitsmigration?	32
Wie wirkt sich das Klima auf Migration aus?	34
Zusammenfassung	36

Die Welt entdecken, erobern und ausbeuten – bis heute?	38
Durchblick aktiv: Einen Projektblog erstellen	40
Woher kommen Kaffee, Kakao und die Banane?	42
Die Klimazonen und ihre Entstehung	44
Wie hängen Klima und Vegetation zusammen?	46
Methode: Klimadiagramme auswerten	48
Woher stammt der Kakao?	50
Wieso wollten die Europäer die Welt entdecken?	52
Wie wurden aus Entdeckern Eroberer?	54
Wie kamen die Europäer auf ihre Kontinente aus?	56
Unter welchen Bedingungen wird Kakao angebaut?	58
Wer verdient an der Schokolade?	60
Wie kann Konsum fair gelingen?	62
Methode: Eine Befragung durchführen	64
Zusammenfassung	66

Durchblick Gesellschaftslehre, 7/8,
Niedersachsen, differenzierte
Ausgabe, Westermann, 2021

Leibniz
Institut
Gesellschaftslehre

Hier kann auch eine Übernahme der fehlerhaften Interpretation der geschichtlichen Ereignisse gesehen werden. *[klick]* Ein Unterkapitel heißt hier „Wieso wollten die Europäer die Welt entdecken?“ und das nächste „Wie wurden aus Entdeckern Eroberer?“. Der Verharmlosung wird durch die Verwendung des Begriffes „Eroberer“ zwar vorgebeugt, aber die Fehlinterpretation wird festgeschrieben. Neben diesen Begriffen verwenden KC außerdem im gleichen Zusammenhang eine diskriminierenden Fremdbezeichnung.

Wörtliche Übernahme von Überschriften in Schulbüchern

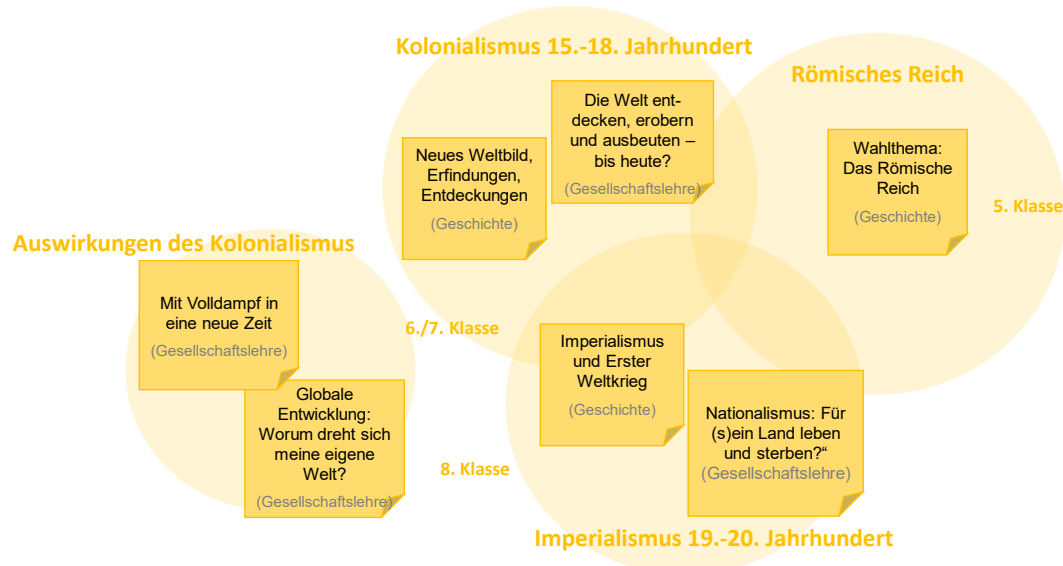
Neues Weltbild, Erfindungen, Entdeckungen

Strukturierende Aspekte: <i>Leben – Arbeiten – Wirtschaften; Gewaltsame Konflikte, Verfolgung und Kriege</i>		
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung durch Methoden und Medien	Beurteilung und Bewertung
Zeitreise, Geschichte, 5/6, Niedersachsen, differenzierte Ausgabe, Hauptschule, Realschule, 2018, Klett, S. 182	Indianer Sammelbegriff für die Ureinwohner Amerikas, die heute auch als „indigene Bevölkerung“ be- zeichnet werden	Eigene Frage an die Geschichte stellen Die Schülerinnen und Schüler ... stellen Vermutungen zu den Motiven der Entdecker an.
		Mit Darstellungen von Geschichte kritisch umgehen Die Schülerinnen und Schüler ... bewerten die historische Darstellung und Deutung der Kolonialisierung durch die zeitgenössischen Europäer.
		Fremdverstehen leisten Die Schülerinnen und Schüler ... diskutieren die Verwendung der Begriffe „Indianer“ und „indigene Völker“.
Kerncurriculum, Geschichte, Realschule, Schuljahrgänge 5-10, 2014		

Leibniz
Lernende
Gesellschaft

Unter der Kompetenz „Fremdverstehen leisten“ steht hier (ich zitiere): „Die Schülerinnen und Schüler diskutieren die Verwendung der Begriffe ‚Indianer‘ und ‚indigene Völker‘“. Die Anregung zur Diskussion der Begriffe kann als implizite Aufforderung verstanden werden diese diskriminierende Fremdbezeichnung zu reflektieren. Gleichzeitig ist die Verwendung solcher Begriffe aus einer bildungs- und diskriminierungskritischen Perspektive problematisch, da sie mit Formen epistemischer Gewalt verbunden ist. Zudem wird hier auch nicht explizit zur kritischen Reflexion aufgefordert, was sich in unserem exemplarisch untersuchten Schulbuchsample fortsetzt, wie in dieser Infobox aus einem Geschichtsschulbuch erkennbar.

Befunde: Kolonialismus in den KC

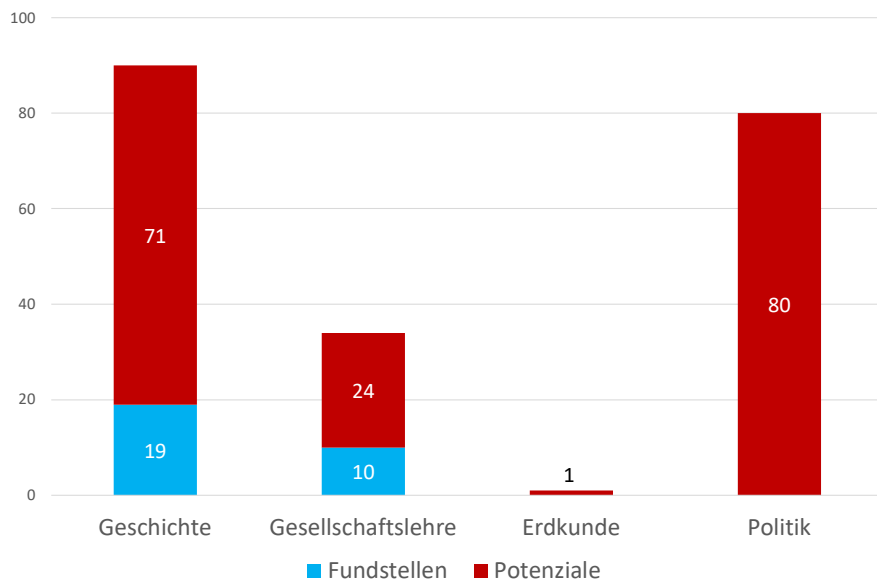


Der Imperialismus wird gemeinsam mit den Ersten Weltkrieg in einem curricularen Themenfeld behandelt, wodurch er eine geringere Gewichtung im Vergleich zu anderen Themenfeldern erhält. Kein KC regt im Kontext von Imperialismus explizit zur Auseinandersetzung mit dem **deutschen** Kolonialismus an. Zudem ist die Behandlung des Imperialismus in der Hauptschule gar nicht vorgesehen. Die Perspektive der Täter*innen dominiert stark, während Betroffene und ihre *agency* kaum verankert sind.

Auf die Auswirkungen des Kolonialismus geht, wie bereits erwähnt, nur der Gesellschaftslehreunterricht in Verbindung mit dem Entwicklungsstand von Ländern kurz ein. Zudem wird in zwei weiteren curricularen Themenfeldern dazu aufgefordert, am Beispiel des Kolonialismus Konflikte um Rohstoffe in historischen und aktuellen Dimensionen zu beschreiben. Diese Rahmung lässt den Kolonialismus als legitime Aktivität zur Bekämpfung von Rohstoffmangel erscheinen.

Die Kerncurricula enthalten teilweise fehlerhafte und verharmlosende Begriffe. Im Vergleich zum frühneuzeitlichen Kolonialismus thematisieren die KCs den Imperialismus seltener und weniger ausführlich (fehlt in KCs für die Hauptschule gänzlich), eine explizite Auseinandersetzung mit der deutschen Kolonialzeit und den Menschen, die in den Kolonien lebten bzw. heute in den ehemaligen Kolonien leben, regen sie nicht an.

Rassismus: Fundstellen & Potenziale

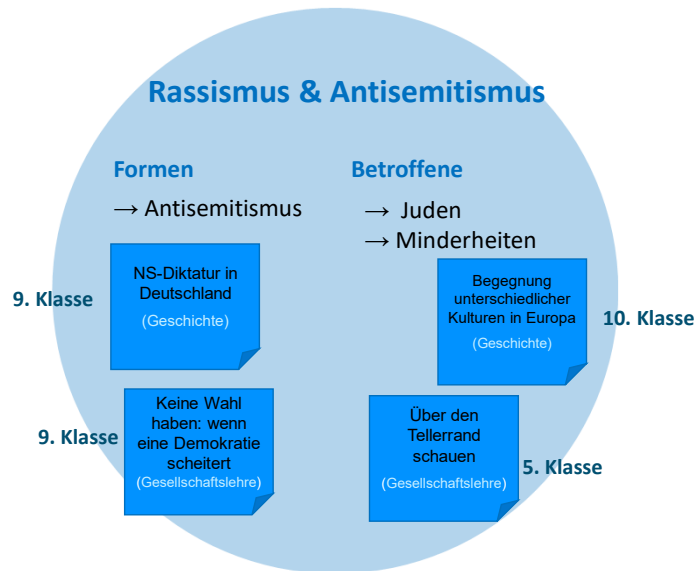


In der Analyse der Kategorie Rassismus identifiziert wird ausschließlich in den Curricula der Fächer Geschichte und Gesellschaftslehre Fundstellen.

Mit insgesamt 29 Fundstellen stellt diese die Analyse der Kategorie mit der geringsten Anzahl der Thematisierungen dar. Diese Beobachtung bestätigt Ergebnisse früherer Analysen von Curricula und Schulbüchern, nach denen Rassismus selten als eigenständiges Unterrichtsthema verankert wird.

Überraschend ist hingegen, dass im Fach Politik zwar zahlreiche Zusammenhänge enthalten sind, die sich für eine Thematisierung von Rassismus eignen würden, jedoch keine Fundstellen, die explizit zur Auseinandersetzung mit Rassismus anregen.

Befunde: Rassismus in den KC



Die Untersuchung gilt primär Rassismus, bezieht jedoch Antiziganismus und Antisemitismus mit ein. Explizit benennen KC die Diskriminierungsform Antisemitismus, die sowohl in der Vergangenheit als auch die Gegenwart beleuchtet werden soll, mehrheitlich soll die Behandlung auf den Kontext des Nationalsozialismus bezogen sein. Weitere Opfergruppen des NS-Regimes werden unter der unspezifischen Kategorie „Minderheiten“ zusammengefasst. Antiziganismus findet damit weder in Zusammenhang mit der NS-Zeit noch in anderen Teilen der KC Berücksichtigung. Außerhalb des NS-Kontexts und unabhängig von Antisemitismus spielt Rassismus kaum eine Rolle. In den KC des Fachs Geschichte lassen sich lediglich zwei Bezüge im curricularen Themenfeld „Begegnung unterschiedlicher Kulturen in Europa“ finden. Hier sollen die Ängste von Mehrheiten und Minderheiten in der Geschichte und heute diskutiert werden. Das KC Gesellschaftslehre verankert Rassismus und Vorurteile vereinzelt auch außerhalb der NS-Zeit, z. B. im Themenfeld „Über den Tellerrand schauen“, in dem Fünftklässler*innen anhand von Essen an kulturelle Vielfalt und Stereotype herangeführt werden. Insgesamt zeigt sich jedoch auch hier: Eine systematische Auseinandersetzung mit Diskriminierung und Rassismus, ihren Wirkmechanismen und Auswirkungen findet nur im historischen Kontext und in Bezug auf Antisemitismus statt.

Rassismus: Beispiele aus den Schulbüchern



Stichwort Rassismus

Als Rassismus bezeichnet man eine Haltung, bei der die eigene Gruppe als gesellschaftlich und kulturell überlegen betrachtet wird (vgl. S. 12 – 15). Andere Menschen werden als minderwertig angesehen. Folgen von Rassismus sind Ausgrenzung, Benachteiligung, Unterdrückung, (gewalttätige) Entrechtung und Verfolgung von Minderheiten.

Gesellschaft bewusst, Gesellschaftslehre, 9/10, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Westermann, 2022

Politik entdecken, Politik-Wirtschaft, 9/10, Niedersachsen, Gymnasium, Cornelsen, 2017



M1 Neonazi-Aufmarsch in Bad Nenndorf, August 2013



Polizisten in den USA knien am 30. Mai 2020 nieder, um gegen Rassismus ein Zeichen zu setzen, nachdem der Afroamerikaner George Floyd durch Polizeigewalt ums Leben gekommen war.

Gesellschaft bewusst, Gesellschaftslehre, 9/10, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Westermann, 2022



M3 Gedenken am Tatort des rassistischen Anschlags in Hanau 2020

Durchblick Gesellschaftslehre, 9/10, Niedersachsen, differenzierende Ausgabe, Westermann, 2022

Die 20 untersuchten aktuelle Schulbüchern thematisieren Rassismus zwar auch außerhalb des NS-Kontextes, jedoch meist als Phänomen politischer Extreme oder als historisch abgeschlossene Problematik. Lediglich vereinzelt finden sich aktuelle Bezüge, etwa zum rassistischen Anschlag in Hanau, in Halle oder zur Ermordung von George Floyd. In diesen Darstellungen steht das Erinnern an die Opfer und nicht – wie sonst häufig – die Täterperspektive im Vordergrund. Eine systematische Auseinandersetzung mit Rassismus als gegenwärtigem, gesamtgesellschaftlichem Problem jenseits politischer Extreme findet jedoch auch hier nicht statt. Die große Variabilität der Ausgestaltung und insbesondere das Ausbleiben einer konsequenten, strukturellen Behandlung von Rassismus in den Schulbüchern lassen sich auch darauf zurückführen, dass die Curricula hierzu keine inhaltlichen Vorgaben oder Impulse bieten. Dadurch bleibt es bislang den Schulbuchautor*innen überlassen, ob und in welcher Form die Rassismus in den Schulbüchern aufgreifen. Sie können sich hingegen auch auf die Position zurückziehen, dies sei nicht verlangt oder vorgegeben.

Politik: Potenziale Rassismus – Demokratische Grundwerte

Benennung: demokratischer Grundwerte aber keine explizite Thematisierung von Rassismus

- Menschenrechte, Menschenwürde, Gleichheit, Solidarität

Potenzial:

- Einfluss von gesellschaftlicher/politischer Entscheidungen auf die Verwirklichung der Normen

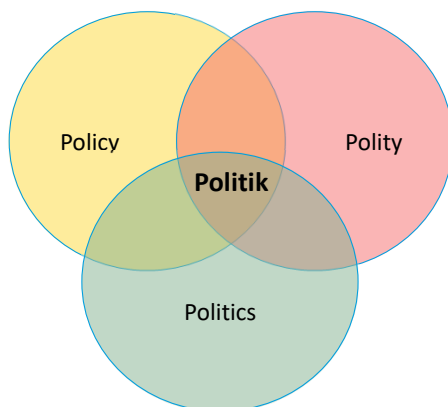
Praxis im Curriculum:

- Werte als feststehende Grundlagen → keine vertiefte Auseinandersetzung
- keine Bezug zu konkreten politischen Phänomenen oder Debatten

Diese erwähnten Potenziale zur Thematisierung von Rassismus in den Politik Curricula ergeben sich vor allem im Zusammenhang mit demokratische Werte wie Menschenwürde, Menschenrechte, Gleichheit oder Solidarität. Diese bieten die Möglichkeit zur Thematisierung von Rassismus, weil sich an ihnen zeigen lässt, wo sie in der gesellschaftlichen Realität verletzt, in Frage gestellt oder ausgehandelt werden.

In den Curricula werden diese Werte jedoch meist als selbstverständliche Normative Grundlage dargestellt, ohne sie mit konkreten politischen Konflikten, Problemen oder Kontroversen zu verbinden. Dadurch bleibt ihr Bezug zur gesellschaftlichen Realität unsichtbar. Genau an diesen Konfliktstellen könnten jedoch Lernanlässe entstehen, um Rassismus zu thematisieren. Weil diese Verbindung fehlt, bleiben die Werte auf der Ebene eines normativen Konsenses und führen kaum dazu, dass Rassismus oder aktuelle gesellschaftliche Debatten tatsächlich im Unterricht aufgegriffen werden.

Starker Fokus auf Polity und Politics



Polity: *Struktur* → Institutionen, Regeln, Verfassung, politische Ordnung („Rahmen“ des Handelns)

Politics: *Prozesse* → „Wie Politik gemacht wird“

Policy: *Inhalt* → Ziele, Programme, Maßnahmen („Was politisch entschieden wird“).

Die fehlende Anregung zur Auseinandersetzung mit konkreten politischen Phänomenen und Debatten zeigt exemplarisch eine grundlegende strukturelle Ausrichtung der Politik-Curricula: Sie legen ihren Schwerpunkt auf die strukturelle Ebene von Politik – also die Polity-Dimension mit ihren Institutionen, Regeln und Ordnungsrahmen – sowie auf die Politics-Dimension, die politische Prozesse und Abläufe in den Blick nimmt. Die Policy-Dimension, also die eigentlichen Inhalte politischer Entscheidungen und Problemlösungen, spielt dagegen nur eine untergeordnete Rolle. Im Fokus steht also, wie Politik funktioniert, nicht jedoch, welche Probleme und Konflikte verhandelt werden und welche Lösungen dabei relevant sind. Dadurch bleibt der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen und Debatten, weitgehend außen vor.

Themenfeld 2: Gerechtigkeit für alle? (Themenbezüge zu Werte und Normen sowie Geschichte)

Polity
Politics
Policy

Orientierungswissen unter den Aspekten des Politikzyklus		Analysekompetenz	Urteilskompetenz
Die Schülerinnen und Schüler ...			
Normative Grundlagen	Grundlage bildet die Rechtsstaatlichkeit: Schutz vor Willkür, Menschenrechte und Schutz der Menschenwürde.	• begreifen den Schutz der Menschenwürde als normative Grundlage staatlicher Gewalt.	• erörtern die Grenzen des Rechtsstaates.
Interessengruppen	Interessengruppen tragen Konflikte aus und suchen Regulierungsmöglichkeiten.	• beschreiben die Möglichkeiten der Konfliktregulierung.	• beurteilen Konfliktregulierung hinsichtlich des Allgemeinwohls.
Regeln	Jede Bürgerin/jeder Bürger ist im Besitz von Rechten und Pflichten.	• benennen ihre Rechte und Pflichten.	• diskutieren den Anspruch auf Rechte und die Zumutbarkeit von Pflichten.
Beteiligung	Jeder Bürgerin/jedem Bürger garantiert der Staat Gerichte anzurufen.	• erarbeiten die Grundsätze des Rechtsstaates.	• beurteilen die Angemessenheit gerichtlicher Urteile.
Mediale Darstellung	Medien sind verpflichtet zu informieren, unterliegen dabei auch der Gefahr zu skandalisieren.	• verfolgen und beschreiben die öffentliche Darstellung eines Rechtsthemas.	• untersuchen die öffentliche Darstellung auf Informationsgehalt bzw. Skandalisierung und bewerten diese.
Lösungsansätze	Gewählte Volksvertreter beschließen Gesetze, auf deren Grundlage unabhängige Gerichte Urteile fällen.	• erkennen Gesetze als Instrument staatlicher Regulierung.	• diskutieren die Angemessenheit staatlicher Gewalt.

Kerncurriculum, Politik, Realschule, 2015

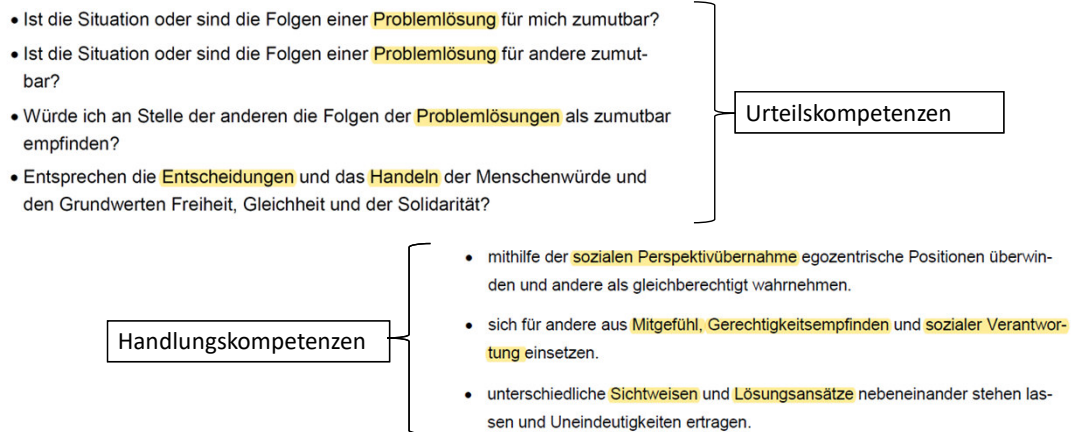
Leibniz
Lernende
Gemeinschaft

31 | Spielhaus, Rath, Al-Khatib | Zwischenergebnisse | 2. Dezember 2025

Die Verteilung der verschiedenen Politik-Dimensionen ist hier exemplarisch am Themenfeld „Gerechtigkeit für alle?“ visualisiert. Auffällig ist, dass die policy-bezogenen Aspekte (rot markiert) lediglich 3 von insgesamt 18 inhaltlichen Unterpunkten ausmachen.

Die angestellten Beobachtungen sind vor allem auch deswegen bedeutend da es in Niedersachsen kein eigenes Fach wie Sozialkunde oder Sozialwissenschaften gibt. Damit liegt es gerade im Politikunterricht, aktuelle gesellschaftliche Debatten aufzugreifen und zu bearbeiten. Nur so lässt sich sicherstellen dass diese Themen für alle Schülerinnen zugänglich sind und nicht nur in Fächern wie „Werte und Normen“ behandelt werden, das nur von Schülerinnen besucht wird, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen.

Interne Kohärenz: Vereinbarkeit von Inhalten und Kompetenzen?



Die geringe Verankerung der Policy-Dimension ist auch aus didaktischer Sicht relevant. Die Curricula des Fachs Politik formulieren explizit Kompetenzerwartungen im Bereich der Urteils- und Handlungskompetenz, die die Bewertung konkreter Problemlösungen (also Policies) voraussetzen. Wenn politische Inhalte jedoch überwiegend auf Polity und Politics fokussieren, besteht die Gefahr, dass keine angemessenen Anwendungsgelegenheiten für diese Kompetenzen geschaffen werden. Dadurch wird aus didaktischer Hinsicht die interne Kohärenz zwischen Kompetenzzielen und inhaltlicher Ausgestaltung der Curricula geschwächt.

ÜBERLEITUNG ZU EMPFEHLUNGEN

Mit diesem Gedanken gebe ich wieder an Frau Prof. Dr. Spielhaus.

Empfehlungen

1. Die interne Kohärenz der verschiedenen Teil der KC sicherstellen.
2. Behandlung des Kolonialismus in der historischen Bildung überarbeiten.
3. Die Themen Migration und Rassismus stärken.
4. Minderheitenschutz als Thema der Demokratiebildung stärken.
5. Stärken der aktuellen KC beibehalten.

Aus der Analyse heraus formulieren wir sechs Empfehlungen.

1. Die interne Kohärenz der verschiedenen Teil der KC sicherstellen. Hierbei geht es vor allem darum sicherzustellen, dass wenn beispielsweise in den Bildungszielen des Erdkundeunterrichts die wichtige gesellschaftliche Bedeutung von Migration benannt wird, diese auch im Zusammenhang mit den Themenvorschlägen für den Unterricht sichtbar wird.
2. Behandlung des Kolonialismus in der historischen Bildung überarbeiten. Hier geht es vor allem um sprachliche Sensibilität, Stärkung der Perspektive der Betroffenen und Sichtbarmachung ihrer *agency* sowie eine verpflichtende Verankerung der Behandlung des deutschen Kolonialismus in ALLEN Geschichtscurricula.
3. Die Themen Migration und Rassismus stärken. Hier ist besonders der Politikunterricht in der Pflicht durch die Stärkung des Bereiches der Policy Raum zu schaffen, um aktuelle Migrationsbewegungen sowie die Bedeutung von Migration für die deutsche Gesellschaft wie auch die Herausforderung durch Rassismus und andere Formen der gruppenbezogenen Menschenfeindlichkeit zu behandeln.
4. Demokratiebildung stärken. In diesem Zusammenhang ist der Minderheitenschutz explizit verpflichtend zu verankern: so ließen sich nationale Minderheiten wie Sinti und Roma etwa im Kontext zentraler demokratischer

Werten wie Menschenwürde, Gleichheit und Solidarität thematisieren.

5. Schließlich bleibt anzuregen, Stärken der aktuellen KCs beizubehalten und auszubauen, wie die Verankerung der Teilkompetenz „Vielfalt erkennen und würdigen“ im KC Geschichte für Real- und Hauptschule oder die bereits teilweise vorhandene Verknüpfung von Vergangenheit und Gegenwart, zur Förderung der Orientierungskompetenz im Geschichtsunterricht.

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Prof. Dr. Riem Spielhaus
Dr. Imke Rath
Leon Al-Khatib, M.Sc.