

Schumann, Daniel

## Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 153-169



Quellenangabe/ Reference:

Schumann, Daniel: Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung. Bad Heilbrunn* : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 153-169 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290799 - DOI: 10.25656/01:29079; 10.35468/6076-09

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290799>

<https://doi.org/10.25656/01:29079>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

*Daniel Schumann*

## **Epistemologien der Integration. Zur Zirkulation von Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft**

### **Abstract**

Das Konzept der Integration ist nicht zuletzt aufgrund der mit ihm verbundenen natio-ethno-kulturellen Differenzkonstruktionen seit längerem Gegenstand kontroverser Debatten. Politikschulbücher schreiben sich in doppelter Hinsicht – und nicht ganz spannungsfrei – in den Integrationsdiskurs ein, insofern sie Integration sowohl zum Gegenstand als auch zum Lernziel machen. Dieser Beitrag skizziert konzeptionelle Grundlagen und ausgewählte Ergebnisse einer Studie, in der die Konstruktion des Wissensobjekts Integration und damit verbundene Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Politikschulbüchern (2002-2021) untersucht wurden. Ziel des Beitrags ist es insbesondere, praxistheoretisch inspirierte und am Material gewonnene Analysekategorien vorzustellen, die auch weitere Forschung zu Differenz(de-)konstruktionen in Bildungsmedien und Unterricht anleiten könnten.

**Keywords:** Migration; Differenzwissen; Schulbücher; Politische Bildung; Diskursanalyse

### **1 Einleitung<sup>1</sup>**

In der Bildungsmedienforschung gilt es als *common sense*, dass das Schulbuch Informatorium, Pädagogicum und Politicum zugleich ist. Die politische Dimension von Schulbüchern, – dass also Schulbücher unter öffentlicher Dauerbeobachtung stehen und wiederkehrend Zielscheibe kontroverser Aushandlungsprozesse über gesellschaftliche Selbstbilder und die „richtige“ (politische) Bildung sind –, hat sich in den letzten Jahren ganz besonders an Repräsentationen migrationsgesellschaftlicher Themen gezeigt. Die Bildungsmedienforschung hat vielfach herausgearbeitet, dass Schulbücher über Praktiken des *othering* Migrant\*innen und migrantisierte Personen als Andere konstruieren und einem unmarkierten deutschen

1 Dieser Beitrag ist ein Ergebnis des Projekts „Schlözer Programm Lehrerbildung“ (SPL) der Georg-August-Universität Göttingen. Dieses wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1617 gefördert.

„Wir“ dichotom gegenüberstellen (vgl. Höhne u. a. 2005; Lange & Rößler 2012; Geuenich 2015; Müller-Matthis 2017).

Besondere Aufmerksamkeit hat die *Schulbuchstudie Migration und Integration* (vgl. Beauftragte 2015) erlangt, welche die Darstellung von Migration als Problem in Schulbüchern verschiedener Fächer analysiert hat. Diese Studie ist zugleich Ausdruck und Motor einer zunehmenden diversitätsbezogenen Professionalisierung in fachunterrichtlichen und bildungsmedialen Kontexten. Gerade im Anschluss an die Studie zeichnet sich ein verstärktes Bemühen ab, Lerngegenstände diskriminierungssensibel zu vermitteln und migrationsgesellschaftliche Diversität als Normalfall abzubilden. Auf bildungspolitischer Ebene manifestiert sich dies etwa in einer gemeinsam von Kultusministerkonferenz, Migrant\*innenorganisationen und Bildungsmedienverlagen veröffentlichten Erklärung zur *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien* (vgl. KMK 2015). Führende Bildungsmedienverlage in Deutschland haben Ansprechpartner\*innen für Diversität benannt und setzen sich zunehmend reflexiv mit der eigenen Wissensproduktion auseinander.

Diese Beispiele markieren eine Phase der Gleichzeitigkeit einer nach wie vor manifesten Reproduktion hierarchisierender Differenzordnungen in Schulbüchern einerseits und einer zunehmenden Bestrebung hin zur Problematisierung und Schwächung dieser Differenzordnungen in und durch Bildungsmedien andererseits. Wie in einem Brennglas zeigt sich in Diskursen über Migration und Integration in Schulbüchern eine Dynamik, die Foroutan (2019) als Charakteristikum postmigrantischer Gesellschaften schlechthin ausweist, nämlich die seit der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland öffentlich zunehmend sichtbar und hörbar ausgetragenen Aushandlungen migrationsbezogener Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen.

Der vorliegende Beitrag stellt ausgewählte Ergebnisse einer Studie vor, in der diese Dynamiken in Schulbüchern des Politikunterrichts weiter untersucht wurden (vgl. Schumann 2023). In ihm frage ich aus einer praxistheoretischen Perspektive danach, auf welche Weise Migration und Integration in zwischen 2002 und 2021 veröffentlichten Politikschulbüchern der gymnasialen Sekundarstufe I zu einem Wissensobjekt gemacht werden und welche Vorstellungen über Differenz und Normalität in diesem Zuge aktualisiert werden. Entstanden als Promotion im Rahmen des Projekts *Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL), Handlungsbereich Diversität gerecht werden* (Georg-August-Universität Göttingen), ist diese Studie selbst ein Kind der Prozesse, die es untersucht: Die zunehmende Relevanz inklusions- und vielfaltsorientierter Ansätze in Bildungspolitik, -praxis und -forschung ist eine konkrete Möglichkeitsbedingung der hier vorgestellten Forschung. Die Tatsache, dass Diversitätsforschung – wie jegliche Forschung – immanentes Moment ihres Gegenstands ist (vgl. Bührmann 2020), kann dabei nicht aufgelöst, wohl aber reflexiv eingeholt werden.

Im vorliegenden Beitrag skizziere ich zunächst meine theoretische Perspektivierung, mit der ich auf Praktiken der Übersetzung migrationsbezogenen Differenzwissens in Schulbüchern blicke (2). In einem zweiten Schritt fasse ich die empirische Basis und das methodische Vorgehen der Studie zusammen (3). Daraufhin stelle ich ausgewählte Forschungsergebnisse auf zwei Analyseebenen vor: Zunächst zeige ich, mit welchen Narrativen über Migration und Integration die Schulbuchkapitel ihre Adressat\*innen durch den Lerngegenstand führen (4). Anschließend arbeite ich heraus, in welcher Form und mit welchem Geltungsanspruch Politikschulbücher gesellschaftliche Wissensbestände über Integration in das pädagogische Feld hinein übersetzen (5). Zum Schluss skizziere ich Anchlüsse für die weitere Forschung (6).

## 2 Schulbücher und die Übersetzung von Differenzwissen

Der theoretisch-methodologische Rahmen der hier vorgestellten Studie ist ein praxistheoretischer und insbesondere ein diskurstheoretischer, der auf der Prämisse einer Konstruktion von Wirklichkeit aufbaut und folglich daran interessiert ist, die Herstellungsprozesse dieser Wirklichkeit in Praktiken zu rekonstruieren. Dieser Rahmen liegt sowohl meinem Verständnis von 1) Differenzen als auch von 2) Schulbüchern zugrunde.

Ad 1) Im Spezialdiskurs der Diversitätsforschung gibt es durchaus große Differenzen darüber, was Differenz eigentlich ist. Die hier dargestellte Studie folgt einem reflexiven Diversitätsverständnis (vgl. Bührmann 2020), wonach Differenzen als Ergebnis von Praktiken des Unterscheidens betrachtet werden. Gemeinsam mit den anderen, im erwähnten Handlungsbereich des SPL entstandenen Studien ist ihr insofern der Ausgangspunkt, Differenzen nicht wie im hegemonialen pädagogischen Heterogenitätsdiskurs als gegebene Dispositionen zu verstehen, sondern pädagogisches Tun selbst als Differenzierungsgeschehen in den Blick zu nehmen (vgl. Rabenstein u. a. 2013). Ich fokussiere dabei vor allem diskursive Praktiken, die zwischen einem „Wir“ und „natio-ethno-kulturellen Anderen“ (Mecheril 2003, 26) unterscheiden, nehme aber auch intersektionale Kopplungen mit Geschlecht, Klasse und Religion in den Blick. Differenzordnungen werden dabei zugleich als Wissensordnungen aufgefasst: Auf aggregierter Ebene führen wiederkehrende Differenzmarkierungen zu einem kollektiv verfügbaren Wissensvorrat an „Differenzwissen“ (Auma 2018, 170) als Wissen darüber, wodurch sich die markierten Anderen von einem oft unmarkierten „Wir“ unterscheiden. Durch die damit einhergehende Fokussierung auf Unterschiede – statt auf die Praktiken der Herstellung von Unterscheidungen – wird der gegenseitige Verweisungszusammenhang der Seiten der Unterscheidung unsichtbar gemacht, auf die das „Wir“

aber angewiesen ist, um zu wissen, wer es eigentlich ist. Diese Praktiken des Unterscheidens gilt es folglich zu rekonstruieren.

Dazu greife ich auf das Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung (vgl. Bührmann 2020) sowie auf Arbeiten der reflexiven Migrationsforschung (vgl. Dahinden 2016; Amelina 2021) zurück, die als Beobachtungsperspektiven zweiter Ordnung in den Blick nehmen, was die (insbesondere wissenschaftliche) Wissensproduktion tut, wenn sie Diversität und Migration zum Thema macht – und mit welchen Vorannahmen und Effekten sie dies tut. Mehrere Studien haben herausgearbeitet, wie die wissenschaftliche Wissensproduktion über Integration an der Reproduktion postkolonialer Ordnungen beteiligt ist (vgl. Schinkel 2017; Favell 2022). Ich schließe mich der Position von Hadj Abdou (2019) an, die appelliert, die Produktion von Integration und ihre Effekte zum Untersuchungsgegenstand zu machen und beziehe mich für diesen Zweck analytisch auf Paul Mecherils Konzept von „Integration als Dispositiv“ (Mecheril 2011): Dieses stellt ein Bündel von Vorkehrungen und Interpretationsformen dar, die dazu dienen, die Unterscheidung zwischen einem natio-ethno-kulturellen „Wir“ und „Nicht-Wir“ zu plausibilisieren und zu legitimieren (vgl. Mecheril 2011). Integrationsdiskurse sind insofern ein Schauplatz der Herstellung von Differenzen. Die Bildungsmittelforschung und die reflexive Diversitäts- und Migrationsforschung wurden bislang jedoch noch zu wenig in Verbindung gebracht.

Ad 2) Schulbücher im Allgemeinen und des Politikunterrichts im Besonderen haben jedoch eine andere Logik als etwa wissenschaftliche Medien der Wissensproduktion und -zirkulation, die es in der Analyse zu beachten gilt. Im Anschluss an diskurstheoretische Arbeiten in der Schulbuchforschung verstehe ich Schulbücher als Medien der Übersetzung von Diskursen. Ein Schulbuch ist ein machtvolles, institutionell vorgefiltertes „Constructorium“ (Macgilchrist 2011, 249). Als Beobachtungsmedien zweiter Ordnung greifen Politikschulbücher nach einem langen Aushandlungsprozess Wissensbestände aus dem medio-politischen und wissenschaftlichen Diskurs auf und transformieren bzw. pädagogisieren diese, indem sie diese auf imaginierte Adressat\*innen zuschneiden (vgl. Höhne 2003; Schumann 2016). Dieser Übersetzungsprozess ist auch durch fachdidaktische Prinzipien vermittelt, deren Spuren sich im Medium des Schulbuchs niederschlagen und seine spezifische Diskursform prägen. Im Falle des *Politik*unterrichts sei hier insbesondere auf den Beutelsbacher Konsens hingewiesen, der als Professionsstandard der politischen Bildung eine sehr hohe Relevanz hat (vgl. Oberle 2020). Politikdidaktische Prinzipien treten den Schulbuchautor\*innen potenziell als „Inszenierungsnorm[en]“ (Jahr & Nagel 2018, 195) entgegen, zu deren Umsetzung sie angehalten sind, um Legitimität der eigenen Darstellung beanspruchen zu können.

Ausgehend von dem hier skizzierten theoretischen Rahmen gilt es nun also zu fragen, auf welche Weise und mit welchen Effekten Logiken der Herstellung von

Differenzwissen einerseits und die mediale Eigenlogik des Politikschulbuchs andererseits zusammenwirken. Ich argumentiere, dass die Zirkulation von Differenzwissen in Schulbüchern auf drei zwar analytisch trennbaren, aber empirisch-praktisch miteinander interagierenden Ebenen untersucht werden sollte.

- Auf der *Ebene der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung*: Welche Inhalte werden ausgewählt und wie werden sie angeordnet und miteinander verbunden?
- Auf der *Ebene der Inszenierung von Wissensbeständen*: Wie werden Wissensbestände dargestellt und mit Geltungsansprüchen verknüpft?
- Auf der *Ebene der Adressat\*innenkonstruktion und der Subjektformierung*: Mit welchen Schüler\*innen rechnet das Schulbuch, welche Adressat\*innen konstruiert es? Zu welchen Subjekten sollen die Adressat\*innen gemacht werden, wozu werden die Lernenden aktiviert?

Eine Analyse dieser einzelnen Ebenen wie auch ihres Zusammenspiels berücksichtigt die strukturell-mediale Logik von (Politik-)Schulbüchern, bleibt jedoch offen für das Untersuchungsmaterial, um die konkrete Manifestation von Differenzwissen empirisch zu rekonstruieren.

### 3 Forschungsdesign und empirische Basis

Die hier vorgestellte Studie basiert auf einem diskursanalytischen Vorgehen. Diskursanalyse wird dabei nicht als Methode verstanden, die auf jeden Forschungsgegenstand und jedes Material in gleicher Art und Weise – gewissermaßen rezeptartig – anwendbar ist, sondern als eine an Foucaults Arbeiten anschließende Haltung, die jeweils gegenstandsangemessen zu operationalisieren ist (vgl. Schrage 1999). Dazu folgte ich dem grounded-theory-inspirierten Vorschlag zur Schulbuchanalyse von Morgan und Henning (2013), in einem materialbasierten und iterativen Prozess einen Beobachtungsrahmen zu entwickeln, der dann für die weitere Analyse nutzbar gemacht wird. Auch für Diskursanalysen gilt, dass Theorie und Empirie in einem engen Wechselverhältnis stehen und insofern von „theoretischer Empirie“ (Kalthoff u. a. 2008) gesprochen werden kann.

Die empirische Basis dieser Studie besteht aus explizit zu Einwanderung, Migration oder Integration verfassten Kapiteln von Politikschulbüchern aus den Jahren 2002 bis 2021, die für die gymnasiale Sekundarstufe I der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen zugelassen wurden. Mit der Auswahl dieses Zeitraums sollen die Transformationsprozesse in der postmigranten Gesellschaft in den Blick kommen. Die drei Bundesländer wurden kriteriengeleitet ausgewählt und sowohl minimal wie maximal kontrastiert. *Minimal* insofern, als es sich bei den drei Bundesländern in Bezug auf bildungspolitische Vorgaben zu Diversität um tendenziell ‚progressivere‘ Standorte handelt, in de-

nen – in jeweils unterschiedlicher Art und Weise – bildungspolitische Leitlinien zur Akzeptanz von Vielfalt verankert wurden. *Maximal kontrastiv* ist das Sample hingegen hinsichtlich der jeweiligen migrationsbezogenen Bevölkerungszusammensetzung der Bundesländer sowie im Hinblick auf den unterschiedlichen Zuschnitt des Politikunterrichts („Gemeinschaftskunde“ in Baden-Württemberg, „Politische Bildung“ in Brandenburg und „Politik und Wirtschaft“ in Niedersachsen). Zudem sind sowohl Schulbücher der alten als auch der neuen Bundesländer im Korpus vertreten.

Nach einer ersten Strukturanalyse entwickelte ich in Auseinandersetzung mit Theorie und Empirie die bereits skizzierte Heuristik dreier Ebenen der Wissenszirkulation und operationalisierte sie in einem diskursanalytischen Mehrebenenmodell. Jeder Analyseebene wurden Analyseschritte zugeordnet, die jeweils mit einem unterschiedlichen Generalisierungsanspruch in Bezug auf den übergeordneten Gegenstand verbunden sind. Ausgewählte Ergebnisse auf zwei dieser Ebenen – der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung (vgl. 4) sowie der Inszenierungsmodi von Wissen (vgl. 5) – stelle ich im Folgenden vor.

#### 4 Narrative über Migration und Integration

Insbesondere die Literaturwissenschaften und die Historiografie im Umfeld des *new historicism* haben gezeigt, dass kein Wissen darum herkommt, erzählt – also auf spezifische Weise angeordnet und in ein Nacheinander gebracht – zu werden. Auch Politikschulbücher sind auf eine narrative Struktur angewiesen, die ich mit Keller (2011, 251) als „konfigurative[n] Akt der Verknüpfung disparater Zeichen und Aussagen in Gestalt von Erzählungen“ definiere und narrationsanalytisch untersucht habe. In Schulbuchkapiteln äußern sich Narrative vor allem auf der übergeordneten Ebene der Komposition der Unterkapitel (die dem Oberthema „Migration“ Untereinheiten zuweist und diese in ein Nacheinander bringt), in Einführungs- und Bilanzierungsseiten der Kapitel und in Autor\*innentexten zur Leser\*innenführung. Narrative lenken den Blick des lernenden und lehrenden Subjekts. Metaphorisch gesprochen: Wenn ein Diskurs, wie Margarete und Siegfried Jäger (2007, 15) anregen, als „Fluß von Wissen durch die Zeit“ anzusehen ist, stellen Narrative Kanäle dar, die diese Flüsse auf bestimmte Weise lenken. Ziel des hier präsentierten Analyseschritts ist also weniger zu analysieren, was in den Flüssen schwimmt – ein klassisches inhaltsanalytisches Vorgehen –, sondern herauszuarbeiten, wie das Becken konstruiert ist. Entsprechend suchte ich nach Mustern und bildete Narrationstypen mit der Absicht, ähnliche Narrative zu bündeln und vernachlässigbare Unterschiede zwischen diesen ähnlichen Narrativen

auszublenden. In der Analyse konnten auf diese Weise drei Narrativtypen herausgearbeitet werden, die sich jeweils in mehreren Schritten entfalten.<sup>2</sup>

#### 4.1 Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration

Ein erster Typus der untersuchten Schulbuchkapitel nähert sich den Themen Migration und Integration über die Behandlung von „Fremdenfeindlichkeit“. Diesen Kapiteln liegt eine spezifische Problematisierung zugrunde, die Fremdenfeindlichkeit als das gesellschaftliche Problem konstruiert, auf das Migration verweist und welches durch Integration gelöst werden soll. Charakteristisch für diesen Typus der untersuchten Schulbuchkapitel ist es, dass der Blick der Schüler\*innen, zunächst auf die „eigene“ Gesellschaft gerichtet wird. Dies zeigt sich mitunter im Titel der Schulbuchkapitel: „Sind die Deutschen fremdenfeindlich? – Probleme der Integration von Zuwanderern in Deutschland“ (Floren 2002, 60).

Schulbuchkapitel dieses Typus setzen in einem ersten Schritt – so beschreibt eines der Kapitel seinen eigenen Einsatz – an einem „kurzen Nachdenken über unser Verhalten gegenüber ‚Fremden‘“ an (Floren 2008, 191). Ausgehend von der Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen, der eigenen Fremdenfeindlichkeit wird eine normative Zielvorstellung aufgerufen, auf die sich das Schulbuchnarrativ zubewegt: „Aus Fremden werden Freunde – Zuwanderer-Familien in Deutschland“ (Floren 2008, 190). Zugrunde liegt diesem Narrativ eine eindeutige Leitdifferenz zwischen „uns“ – dem unmarkierten Eigenen – und den „Fremden“, wobei die Adressat\*innen der Schulbuchkapitel als Teil des Wir konstruiert werden, das sich über seine Bilder von dem Fremden und über die eigenen unbewussten Verhaltensweisen klar werden soll. Das „eigene“ Schüler\*innensubjekt wird auf diesem Wege als mitverantwortlich für das Problem der Fremdenfeindlichkeit gemacht und in die Pflicht genommen, die eigenen Vorurteile zu erkennen und abzubauen; Migrant\*innen werden zu einem exemplarischen Fall, an dem diese – „unsere“ – Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen stattfinden soll.

Nach dieser Auseinandersetzung mit Vorurteilen wendet sich dieser Typ von Migrationskapiteln im zweiten Schritt der Situation von Migrant\*innen in Deutschland und dem Umgang mit ihnen zu. In Unterkapiteln wie „Fremde Welten in der vertrauten Welt“ (Beckmann-Schulz 2003, 196) werden insbesondere demografische Wissensbestände über Migrant\*innen aufgerufen, die deutsche Einwanderungsgeschichte skizziert und die Notwendigkeit von Migration für die deutsche Wirtschaft thematisiert. Teilweise bauen diese aufgerufenen Wissensbestände explizit auf dem vorherigen Schritt der Auseinandersetzung mit der eigenen Fremdenfeindlichkeit auf: insofern, als dass implizit davon ausgegangen wird, die präsentierten Daten und Fakten über Migrant\*innen würden zu einem Abbau von

2 Es wurden zudem vier weitere residuale Narrativtypen herausgearbeitet, die an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden können und für die ich auf die Dissertationsschrift (Schumann 2023) verweise.



Vorurteilen führen. Vorurteile werden mit gesichertem Wissen konfrontiert, das als objektiv erachtet wird und zugleich dem Ziel der Empathie und der Integration zugutekommen soll.

Die Thematisierung von Integration stellt dann auch den dritten und letzten Schritt dieses Typus von Schulbuchkapiteln dar. In diesem Schritt des Narrativs geht es primär um die Frage danach, wie ein gelingendes Zusammenleben der im Verlauf der Kapitel differenzierten Gruppen – dem unmarkierten „Wir“ und den „Fremden“ – ermöglicht werden kann. Vermittelt wird dieser Blick durch Überschriften wie die folgende: „Wo liegen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, ‚Fremde‘ so in das berufliche und gesellschaftliche Leben in Deutschland einzubeziehen, dass es nicht zu einem ‚Gegeneinander‘, sondern zu einem ‚Miteinander‘ kommt?“ (Floren 2002, 61). Integration wird als *die* Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Zusammenleben der beiden differenzierten Gruppen behandelt und steht insofern auch relativ am Schluss der Kapitel. Integration ist der Endpunkt, auf welches das – gänzlich im nationalen Rahmen operierende – Narrativ zusteuert.

Der hier skizzierte erste Narrativtyp findet sich vor allem zu Beginn der 2000er Jahre und verschwindet am Ende dieser Dekade. Verbreitet ist er vor allem in Kapiteln brandenburgischer Schulbücher. Dies ist vor dem Hintergrund der engen Diskursverschränkung von Migration und Fremdenfeindlichkeit, wie sie auch in den brandenburgischen Lehrplänen vorkommt, wenig überraschend. Darüber hinaus findet sich dieser Typus jedoch auch in zwei zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlichten Schulbuchausgaben für Baden-Württemberg und Niedersachsen.

#### 4.2 Von der Einwanderung zur Integration

Der Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* ist von Anfang der 2000er bis Ende der 2010er Jahre im Untersuchungskorpus präsent. Es ist quantitativ der am weitesten verbreitete Typus unter den analysierten Schulbuchkapiteln. Innerhalb dieses Typs lassen sich zwei Sub-Typen unterscheiden, in denen jeweils von unterschiedlichen geografisch-politischen Bezugsrahmen ausgegangen wird. In der Mehrheit der Schulbuchkapitel dieses Typus wird Migration nur in einem nationalen Rahmen verhandelt, während in einem Drittel der Schulbuchkapitel (und ganz überwiegend in niedersächsischen Kapiteln) zusätzlich auf einen europäischen Rahmen Bezug genommen wird.

Das Narrativ *Von der Einwanderung zur Integration* zeichnet sich durch einen entscheidenden Unterschied im Vergleich zum ersten Narrativtyp aus: Die Migrationskapitel beginnen mit einer anderen Problematisierung – nicht von Fremdenfeindlichkeit, sondern von Einwanderung und ihren sozialen Folgen für das Zusammenleben in Deutschland oder Europa. Der Blick wird dabei zunächst nicht auf die eigene Gesellschaft gerichtet, nicht auf die eigene Fremdenfeindlichkeit, sondern beginnt im Außen der national gerahmten Gesellschaft: Er wird zu-

erst auf jene Personen gerichtet, die auf den als Container imaginierten deutschen Nationalstaat zusteuern und in ihm bleiben möchten. Gesehen werden sollen ihre Motive und Wege: „Warum hat Mohammad seine Heimat verlassen? Ursachen von Migration untersuchen“ (Mattes 2018, 88), lautet etwa ein Unterkapitel. Das Narrativ dieses Typs von Schulbuchkapiteln vollzieht in der Anordnung seiner einzelnen Untereinheiten selbst eine prototypische Einwanderungsbewegung nach Deutschland sowie einen Integrationsprozess in Deutschland nach: Die Schüler\*innen folgen den Migrant\*innen von Europas Außen hinein in die EU bzw. den deutschen Nationalstaat. Kapitel dieses Typs rahmen Migration auf dieser übergeordneten Ebene implizit als zielförmige unidirektionale Bewegung von Menschen aus dem Globalen Süden nach Deutschland und in die EU, wo sie einen Endpunkt findet. Dieses lineare Narrativ hat Favell (2022, 3) so charakterisiert:

„a select few designated but heavily symbolic ‚immigrants‘ from poorer countries pass along a process of migration, border entry, settlement, integration and (hence) the attainment of full moral and political citizenship in an affluent Western society“.

Schulbuchkapitel dieses Typs kennzeichnet, dass sie diese lineare Konzeption durch die Anordnung ihrer Inhalte narrativ nachverfolgen und an einzelnen Stationen – den Migrationsmotiven, der Grenzüberschreitung, der Integration – Halt machen. Auch in diesem Narrativtyp stellt Integration den Endpunkt dar, auf den das Narrativ zuläuft. Rassismus und Fremdenfeindlichkeit kommen auch in den Kapiteln dieses zweiten Narrativtyps vor, aber nur noch als ein Hindernis auf dem Weg zur Integration, nicht mehr als zentrale Problematisierung.

Die stärker europäisch gerahmten Kapitel dieses Narrativtypus vertiefen Fragen der EU-Grenzpolitik, indem sie etwa auf die Offenheit im Innern des Schengenraums und die Geschlossenheit an den EU-Außengrenzen eingehen. Anders gestaltet sich der letzte Schritt des Narrativs im Falle der auch europäisch gerahmten Kapitel des Narrativtyps *Von der Einwanderung zur Integration*. Mehrere Ausgaben dieses Subtyps, welche nach 2015 veröffentlicht wurden, widmen sich im letzten Schritt nicht mehr nur der nationalen Integrationspolitik, sondern darüber hinaus der zukünftigen Gestaltung der Zuwanderungspolitik der EU, etwa in Bezug auf die Dublin-III-Verordnung und einen gemeinsamen EU-Verteilungsschlüssel für die Aufnahme von Flüchtlingen. Die Integration von Geflüchteten wird in diesen Fällen mit Fragen der europäischen Integration in einen Zusammenhang gebracht und nicht mehr allein als nationale Reaktion auf Zuwanderung behandelt.

### 4.3 Von den Menschenrechten zur Integration

Der Narrativtyp *Von den Menschenrechten zur Integration* nimmt einen anderen Ausgangspunkt: Die Menschenrechte, die in den anderen analysierten Schulbuchkapiteln keine oder eine nur rudimentäre Rolle spielen, bilden in diesem

Typus die Folie, vor der Migration eingeführt wird – die Menschenrechte sind der Thematisierung von Migration und Integration gewissermaßen vorgeschaltet. Kapitel dieses Narrativtyps unterscheiden sich von den anderen beiden Typen nicht nur aufgrund ihrer menschenrechtlichen Fokussierung, sondern auch in der ihr zugrundeliegenden geo-politischen Rahmung: Sie sind nicht nur auf eine nationale oder europäische Perspektive beschränkt, sondern zeichnen sich stellenweise durch eine globale Perspektive aus, wenn es um die Thematisierung der Menschenrechte geht. Das Narrativ der Migrationskapitel dieses Typs bewegt sich dabei vom Globalen zum Lokalen, von den universellen Menschenrechten und ihrer fehlenden Umsetzung in verschiedenen Ländern hin zu Migration und ihren Folgen in Deutschland und Europa.

Die Kapitel dieses Narrativtyps eint, dass sie eine implizite Deutung von internationalen Menschenrechtsverletzungen als Migrationsursache nahelegen: Die Verletzung von Menschenrechten anderswo – jenseits und unabhängig von Europa – bietet eine implizite Erklärung für Migrationsprozesse nach Europa an, welches im Gegenzug als Hort der Menschenrechte erscheint. Das Nicht-Gesagte dieses ersten Schritts der Thematisierung von Menschenrechten ist dabei, zu welchen Menschenrechtsverletzungen es während Migrationsprozessen (etwa an den EU-Außengrenzen) und innerhalb Deutschlands und der EU kommt. Die weiteren Schritte entsprechen weitestgehend jenen, die ich im Rahmen des Narrativtyps *Von der Einwanderung zur Integration* herausgearbeitet habe. Beim letzten Schritt des Narrativs – der Thematisierung von Integration – greifen diese Schulbuchkapitel aber vergleichsweise neuere Konzepte aus der Migrationsforschung auf, wie sie im aktuellen Berlin-Brandenburger Lehrplan auch vorgeschrieben sind: Hybridität und Transnationalismus. Das Konzept der Integration hat zwar auch in diesem Narrativ noch das letzte Wort, ist jedoch differenzierter geworden und hat den *transnational turn* in der Migrationsforschung in Ansätzen aufgegriffen; Hybridität wird als ein möglicher Endpunkt von Integrationsprozessen angesehen und normalisiert.

#### 4.4 Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit der narrativen Anordnung von Schulbuchinhalten entscheidende Setzungen einhergehen, die regulieren, wie Migration und Integration denkbar gemacht werden. Es wird eine Geschichte erzählt, die mit einer spezifischen Problem-Lösungs-Konstellation verwoben ist, wobei Integration weitestgehend als *die* Lösung über verschiedene Narrativtypen hinweg erscheint. Gerade weil diese Setzungen in die übergeordnete Anordnung der (Unter-)Kapitel eingelassen sind, ist davon auszugehen, dass diese für die Schüler\*innen und Lehrkräfte eine große Wirkmächtigkeit auf die Imaginationen von Migration haben, insofern die Konstruktionsbedingungen dieses Imaginären selbst nicht zur Disposition gestellt werden. Interessant ist zudem, dass sich in der

Gesamtschau nur zögerliche Veränderungen der geo-politischen Rahmung ergeben haben. Als Ausnahme zeichnet sich in den brandenburgischen Schulbüchern jüngeren Datums partiell ein globaler Thematisierungsrahmen ab.

## 5 Modi der Inszenierung von Wissen über Migration und Integration

Ich komme damit zu einer zweiten Analyseebene: den Modi der Inszenierung von Differenzwissen. Teilt man die Prämisse, dass Schulbücher Diskurse übersetzen und pädagogisch transformieren, dann stellt sich die Anschlussfrage, auf welche Weise sie das tun – wie und mit welchen Geltungsansprüchen sie also Wissensbestände inszenieren. Hilfreich für diesen Analyseschritt ist ein Blick auf Joseph Vogls (2018) Analyseansatz einer „Poetologie des Wissens“, die sich für die Übersetzungsprozesse von Wissen zwischen verschiedenen Feldern interessiert. Mit der Poetologie des Wissens ist eine Perspektive beschrieben,

„die Wissensobjekte und Erkenntnisbereiche über den Prozess ihrer Herstellung und die Formen ihrer Darstellung begreift. Sie folgt der These, dass jede Wissensordnung bestimmte Repräsentationsweisen ausbildet, und sie interessiert sich demnach für die Regeln und Verfahren, nach denen sich ein [...] Äußerungszusammenhang formiert“ (Vogl 2018, 462f.).

Als Inszenierungsmodi von Wissen definiere ich die unterschiedlichen Formen der Strukturierung des Schulbuchdiskurses, mit denen Wissensbestände aus Bezugsquellen jenseits des pädagogischen Felds ins Schulbuchnarrativ inkorporiert werden und mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen ausgestattet werden. Die Inszenierungsmodi lassen sich zudem als Spuren des Versuchs der Schulbuchautor\*innen verstehen, politikdidaktische Prinzipien umzusetzen und sind insofern als Reflektionen des institutionellen Kontexts aufzufassen. Im Rahmen der Analyse konnten drei Inszenierungsmodi von Wissen über Migration und Integration rekonstruiert werden, auf die jedes der untersuchten Schulbuchkapitel – wenngleich in unterschiedlichem Maße – zurückgreift.

### 5.1 Objektivierung

Im Modus der Objektivierung wird eine Deutung von Wirklichkeit als objektives Faktum dargestellt und somit den übersetzten Wissensbeständen ein hohes Maß an Gültigkeit und Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Empirisch zeigt sich der Modus der Objektivierung an einer Vielzahl unterschiedlicher Fragmente. Dazu rechne ich etwa das affirmative Aufgreifen von Theorien, Modellen, Klassifikationen, Definitionen und Visualisierungen von Fachkonzepten; Geschichtsnarrative; Statistiken und Infografiken; die Beschreibung rechtlicher und politischer

Maßnahmen; und schließlich die im Kapitelverlauf vorkommenden Texte der Schulbuchautor\*innen. Im Modus der Objektivierung spiegelt sich das Prinzip der Wissenschaftsorientierung und das Bestreben, bestimmte fachwissenschaftliche Konzepte einzuführen. Die Kontingenz des Sozialen wird in diesem Modus radikal eingeschränkt, indem zum Beispiel *die eine* Definition, *die eine* Theorie angeboten wird, und alternative Deutungsangebote unsichtbar gemacht werden. Im Kontext meines Forschungsthemas wird dies sehr deutlich anhand der Frage, welche Fachkonzepte aus den Sozialwissenschaften und der Migrationsforschung eigentlich (wie) aufgegriffen werden. Weit verbreitet ist etwa das Modell der „Push- und Pull-Faktoren“ (vgl. bereits Achour 2020), welches in der Migrationsforschung zwar schon lange kontrovers diskutiert wird, in den Schulbuchkapiteln aber meist als einzige Theorie zur Erklärung internationaler Migration herangezogen wird und oft als unmittelbar zugängliche Realität schlechthin dargestellt wird.<sup>3</sup>

## 5.2 Kontroversifizierung

Der Modus der Kontroversifizierung stellt auf den ersten Blick eine Art Gegenpol zur Objektivierung dar. Als Kontroversifizierung definiere ich jenen Inszenierungsmodus, durch den Wirklichkeit als umstritten oder (noch) nicht entschieden enacted wird. Dies kann sich sowohl auf Deutungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie auch auf Sollens-Vorstellungen von Wirklichkeit (Normativitäten) beziehen. Im Modus der Kontroversifizierung manifestieren sich die Spuren des Kontroversitätsprinzips, von dem Tilmann Grammes (2005) forderte, dass dies sich auch im Layout des Schulbuchs widerspiegeln sollte. Das tut es besonders prominent in Pro-Kontra-Darstellungen, in Tabellen, in denen Schüler\*innen Position zu kontroversen Aussagen beziehen sollen, oder in problematisierenden Aufgabenstellungen. Kontroversen sind sozial konstruiert (vgl. Hess 2009) und Schulbücher insofern selbst machtvolle Konstrukteure von Kontroversen. Im Modus der Kontroversifizierung wird die Kontingenz des Sozialen weitaus weniger eingeschränkt als im Modus der Objektivierung. Dennoch schränkt auch der Modus der Kontroversifizierung die Palette des Denkbaren ein. Zum einen im Hinblick darauf, welche und wie viele Positionen eigentlich einbezogen werden, die eine Kontroverse konstituieren, und zum anderen im Hinblick auf den Problematisierungsrahmen, d. h. auf die Perspektive, die einer Kontroverse zugrunde liegt. Im Falle der von mir untersuchten Schulbuchkapitel verlaufen Kontroversen weitestgehend entlang nationalstaatlicher oder eurozentrischer Rahmungen, teilweise auch basierend auf einer rein utilitaristischen Perspektive auf Migration. Kontroversen, die bewusst mit einem methodologischen Nationalis-

3 Ein weiteres Beispiel sind Rassismustheorien: Im untersuchten Korpus werden fast ausschließlich Vorurteiltheorien rezipiert, nicht jedoch Theorien strukturellen Rassismus oder post- und dekoloniale Perspektiven.

mus brechen, – wie etwa die im Untersuchungszeitraum stattfindenden Debatten um globale Bewegungsfreiheit, die ebenfalls hätten aufgegriffen werden können –, werden ausgeblendet.

### 5.3 Personalisierung

Im Modus der Personalisierung wird Wirklichkeit über situiertes Erfahrungs- und Alltagswissen konstruiert, dem ein hohes Maß an Authentizität beigemessen wird. Diese Wissensbestände erheben zunächst nicht den Anspruch auf Verallgemeinerung, sondern leuchten einzelne Fälle aus: es sind „Biografien und Schicksale [...], die dem Thema ein Gesicht geben“, wie die Autor\*innen eines Schulbuchs selbst schreiben (Detjen u. a. 2007, 210). Im Modus der Personalisierung spiegeln sich Aspekte des Prinzips der Schüler\*innenorientierung. In den von mir untersuchten Schulbuchkapiteln manifestiert sich dieser Inszenierungsmodus in Erfahrungsberichten (O-Tönen) von jungen Migrant\*innen und migrantisierten Jugendlichen oder im Aufgreifen von Reportagen über einzelne Personen und ihrer Geschichte(n) – übrigens nur in sehr geringem Maße über Nicht-Migrant\*innen. Nicht bei jedem dieser Textfragmente ist dabei nachvollziehbar, ob es sich um reale oder fiktive Personen handelt. Einzelschicksale können als authentisch wahrgenommen werden, Nähe herstellen und dadurch Identifikations- oder Distinktionspotenziale eröffnen. Sie sind deshalb für die Konstruktion der Wirklichkeit von Migration nicht zu unterschätzen. Wenngleich die einzelnen Erfahrungsberichte nicht unbedingt einen Repräsentationscharakter für die Gruppe der Migrant\*innen erheben, so ist in der Zusammenschau des gesamten Korpus auffällig, mit welcher geringer Variation ähnliche Biografien und Figuren wiederkehrend sichtbar gemacht werden. Diese Figuren der Personalisierung basieren in mehreren Fällen auf einer Kopplung von Religionszuschreibung, Rassifizierung und Vergeschlechtlichung – etwa in der Figur der von muslimischen Männern unterdrückten muslimischen Frau, die Rettung von nicht-muslimischen Männern braucht. In der Zusammenschau geben Fragmente, die im Modus der Personalisierung gehalten sind, also durchaus Einblicke dahingehend, welche Vor- und Negativbilder von Migrant\*innen in Politikschulbücher zirkulieren – und wie sich die postmigrantische deutsche Gesellschaft über diese Bilder im Umkehrschluss selbst imaginiert.

### 5.4 Zwischenfazit

Im letzten Abschnitt wurde eine Beschreibungssprache für jene Modi vorgestellt, mit denen Politikschulbücher Wissensbestände übersetzen und transformieren. Politikschulbuchwissen wurde als Verschränkung dreier Inszenierungsmodi rekonstruiert: Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung. Diese Modi sind als Manifestationen der spezifischen Fachlichkeit des Politikunterrichts interpretierbar, kommen nur in wechselseitiger Referenz vor und sind konstitutiv auf-

einander angewiesen: Während im Modus der Objektivierung manche Wissensbestände im Sinne der Wissenschaftsorientierung als gesichert präsentiert werden, findet im Modus der Kontroversifizierung eine – durch das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses nahegelegte – Dynamisierung des Gegenstands statt. Durch Kontroversifizierung entsteht eine eigene Wissensform, nämlich *offizielles kontroverses Wissen* als ein in langen Aushandlungsprozessen der Schulbuchproduktion approbiertes Wissen darüber, was in bestimmten Zeiträumen und zu bestimmten Zeitpunkten als legitimerweise umstritten gilt. Im Modus der Personalisierung hingegen spiegelt sich das Prinzip der Schüler\*innenorientierung wider und es werden über (vermeintlich) lebensnahe Fallbeispiele Plausibilitäten und Adressierbarkeiten hergestellt. Wissen über Migration und Integration zirkuliert in den untersuchten Politikschulbüchern im Zusammenspiel dieser drei Modi. Die Analyse konnte dabei zeigen, dass in der Verschränkung von Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung auch eine Übersetzung von zu lernendem Differenzwissen stattfindet.

## 6 Ausblick

In diesem Beitrag wurde eine Perspektivierung vorgestellt, die nicht mit normativen bzw. evaluativen Kategorien der Praxis politischer Bildung, sondern mit distanzierten, am empirischen Material entwickelten praxis- bzw. diskurstheoretischen Analysekatoren auf Politikschulbücher blickt. Ziel der Ausführungen war es, Praktiken der Übersetzung von Differenzwissen in migrationsbezogenen Politikschulbuchkapiteln der postmigrantischen deutschen Gesellschaft herauszuarbeiten. Deutlich wurde, dass sich Differenz- und Normalitätskonstruktionen auf unterschiedlichen, jedoch miteinander verschachtelten Ebenen manifestieren. In diesem Beitrag wurde exemplarisch auf die Ebene der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung sowie auf die Ebene der Inszenierung von Wissen eingegangen (vgl. ausführlicher sowie für die Ebene der Subjektformierung Schumann 2023). Mit der vorgestellten Analyseheuristik geraten auch subtilere Differenzkonstruktionen in den Blick der Bildungsmedienforschung: Differenzwissen manifestiert sich nicht nur in offensichtlich stereotypen Darstellungen, sondern ist etwa auch in die Art und Weise eingelassen, wie Narrative komponiert und Kontroversen gestrickt sind. Es ist das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Ebenen von Differenzwissen, das künftige Forschung verstärkt in den Blick nehmen sollte, denn – so eine zentrale These dieses Beitrags – Differenzkonstruktionen entfalten ihre Macht ganz besonders dann, wenn sie sich auf den unterschiedlichen Ebenen gegenseitig stützen und als Selbstverständlichkeiten erscheinen. Insbesondere die Frage nach den Inszenierungsmodi von Differenzwissen wurde in der Bildungsmedienforschung, aber auch in anderen (fach-)unterrichtlichen

Kontexten bislang noch zu wenig berücksichtigt. Weitere Forschung könnte erstens untersuchen, inwieweit ähnliche Inszenierungsmodi von Differenzwissen in Bildungsmedien anderer Schulfächer relevant sind oder ob sich in anderen Fächern weitere Inszenierungsmodi rekonstruieren lassen. Zweitens könnten prozessorientierte und insbesondere diskursethnografische Ansätze weiter untersuchen, wie sich Inszenierungsmodi im Prozess ihrer Übersetzung zwischen Akteur\*innen und sozialen Feldern gegebenenfalls auch transformieren (etwa während der Rezeption von Schulbuchwissen im Fachunterricht). Drittens bleibt die hier präsentierte Analyseheuristik freilich nicht auf die Analyse von Differenzwissen in Schulbüchern beschränkt, sondern kann auch für die Analyse anderer Konstrukte (andere Gegenstände des Wissens, wie z. B. Nachhaltigkeit) wie auch anderer Konstruktorien (andere Medien des Wissens, wie z. B. digitale Bildungsmedien, Dokumentarfilme) genutzt werden.

Die vorgestellte Perspektivierung hat zudem praktische Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung. Damit Lehrkräfte Differenzkonstruktionen in Schulbüchern reflektieren und im Unterricht auffangen können, sollten in der Lehramtsausbildung zum einen Gelegenheiten geschaffen und genutzt werden, um sich in einer re- und dekonstruktiven Haltung mit bestehenden Schulbuchinhalten auseinanderzusetzen. Zum anderen bedarf es Räume für soziologische und didaktische Fantasie, in denen die Suche nach anderen Objektivierungen, anderen Kontroversifizierungen und anderen Personalisierungen möglich wird. Diese Suchbewegungen könnten von der Absicht getragen sein, „nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen“ zu sein (Mecheril u. a. 2010, 20).

## Literatur

- Achour, S. (2020): Migration. In: Dies.; M. Busch; P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M.: Wochenschau, 149-151.
- Amelina, A. (2021): After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach. In: *Population, Space and Place* 27 (1), 1-11.
- Auma, M.M. (2018): Fehlende, versteckte, vorhandene Heterogenität. Diversität in Bildungsmaterialien in Ost- und Westdeutschland. In: M. Zloch; L. Müller & S. Lässig (Hrsg.): *Wissen in Bewegung. Migration und Globale Verflechtungen in der Geschichte Deutschlands seit 1945*. Berlin u. a.: de Gruyter, 169-196.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Unter Mitarbeit von Inga Niehaus u. a. Berlin.
- Beckmann-Schulz, P. (2003): *Mensch und Politik* SI. Dr. A1. Braunschweig: Schroedel, 186-201.
- Bühmann, A. D. (2020): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Dahinden, J. (2016): A plea for the 'de-migrantization' of research on migration and integration. In: *Ethnic and racial studies* 39 (13), 2207-2225.



- Detjen, J.; Eggemann, S.; Franke, J.; Haarmann, M.-P.; Lange, D.; Launhardt, W.; Meyer, K.-H.; Spieker, S.; Tallen, H. & Wedemeyer, F.-W. (2007): Mensch und Politik. Dr. A1. Braunschweig: Schroedel, 206-215.
- Favell, A. (2022): *The Integration Nation. Immigration and Colonial Power in Liberal Democracies*, Cambridge: Polity Press.
- Floren, F.J. (2002): Politik: ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht. 1. Dr. Paderborn: Schöningh, 61-93.
- Floren, F.J. (2008): Politik, Wirtschaft: ein Arbeitsbuch. Dr. 1. Paderborn: Schöningh, 190-207.
- Foroutan, N. (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie. Bielefeld: transcript.
- Geuenich, H. (2015): Migration und Migrant(inn)en im Schulbuch. Diskursanalysen nordrhein-westfälischer Politik- und Sozialkundebücher für die Sekundarstufe I. Wiesbaden: Springer VS.
- Grammes, T. (2005): Kontroversität. In: W. Sander (Hrsg.): *Handbuch Politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 126-145.
- Hadj Abdou, L. (2019): Immigrant integration: the governance of ethno-cultural differences. In: *Comparative Migration Studies* 7 (15), 1-8.
- Hess, D.E. (2009): *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Höhne, T. (2003): Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt/M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Höhne, T.; Kunz, T. & Radtke, F.-O. (2005): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981-1997. Zwischenbericht. Frankfurt: Hochschulpublikationssystem.
- Jahr, D. & Nagel, F. (2018): Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In: M. S. Maier; C. Kefler; U. Deppe; A. Leuthold-Wergin & S. Sandring (Hrsg.): *Qualitative Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, 191-210.
- Jäger, M. & Jäger, S. (2007): *Deutungskämpfe. Theorie und Praxis Kritischer Diskursanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kalthoff, H.; Hirschauer, S. & Lindemann, G. (Hrsg.) (2008): *Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Keller, R. (2011): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Kultusministerkonferenz (2015): *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015*.
- Lange, D. & Rößler, S. (2012): *Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Macgilchrist, F. (2011): Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion. Eine ethnographische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3), 248-263.
- Mattes, W. (2018): *Team – Gemeinschaftskunde*. Dr. A. Braunschweig: Westermann, 86-113.
- Mecheril, P. (2003): *Prekäre Verhältnisse: über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, P. (2011): Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 61 (43), 49-54.
- Mecheril, P.; Castro Varela, M. d. M.; Dirim, I.; Kalpaka, A. & Melter, C. (2010): *Migrationspädagogik. Bachelor I Master*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Morgan, K. & Henning, E. (2013): *Designing a Tool for History Textbook Analysis*. In: *Forum Qualitative Social Research* 14 (1), Art. 7. Online unter: <https://doi.org/10.17169/fqs-14.1.1807> (Ab-rufdatum: 01.03.2023).

- Müller-Matthis, S. (2017): Migration und Rechtsextremismus: Reflexions- und Handlungspräferenzen im Schulbuch. In: Ders. & A. Wohnig (Hrsg.): *Wie Schulbücher Rollen formen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 124-143.
- Oberle, M. (2020): Beutelsbacher Konsens. In: S. Achour; M. Busch; P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): *Wörterbuch Politikunterricht*. Frankfurt/M.: Wochenschau, 30-32.
- Rabenstein, K.; Reh, S.; Ricken, N. & Idel, T.-S. (2013): Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 59 (5), 668-690.
- Schinkel, W. (2017): *Imagined Societies. A Critique of Immigrant Integration in Western Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schrage, D. (1999): Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, „mehr“ ans Licht zu bringen. In: H. Bublitz; A. D. Bührmann; C. Hanke & A. Seier (Hrsg.): *Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults*. Frankfurt/M. & New York: Campus, 63-74.
- Schumann, D. (2016): *Koloniale Wege in die moderne Welt – Zur Vergegenwärtigung der Eroberung Amerikas in aktuellen deutschen und mexikanischen Geschichtsschulbüchern*. Eckert. Beiträge 2016/3. Online unter: <https://repository.gei.de/handle/11428/128> (Abrufdatum: 01.03.2023).
- Schumann, D. (2023): *Epistemologien der Integration. Zur Konstruktion und Bearbeitung von Differenz in Schulbüchern des Politikunterrichts*. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen.
- Vogl, J. (2018): *Poetologie des Wissens*. In: R. Simon (Hrsg.): *Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität*. Berlin und Boston: De Gruyter, 460-474.

## Autor

Schumann, Daniel  
 Ruhr-Universität Bochum,  
 Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft  
 Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
 Diversitätsforschung, Wissens- und  
 Bildungssoziologie, Diskursforschung  
[daniel.schumann@ruhr-uni-bochum.de](mailto:daniel.schumann@ruhr-uni-bochum.de)