pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Schumann, Daniel

Epistemologien der Integration. Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel von Schulbüchern

Bielefeld : transcript 2024, 310 S. - (Postmigrantische Studien; 18) - (Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen, 2023)

Quellenangabe/ Reference:
Schumann, Daniel: Epistemologien der Integration. Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel von Schulbüchern. Bielefeld : transcript 2024, 310 S. - (Postmigrantische Studien; 18) - (Dissertation, Georg-August-Universität Göttingen, 2023) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-363593 - DOI: 10.25656/01:36359; 10.14361/9783839473757

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-363593
https://doi.org/10.25656/01:36359

in Kooperation mit / in cooperation with:

[transcript] INDEPENDENT ACADEMIC PUBLISHING

www.transcript-verlag.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft


Daniel Schumann
Epistemologien der Integration
Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel von Schulbüchern
[transcript]
Postmigrantische Studien

Daniel Schumann
Epistemologien der Integration

Postmigrantische Studien | Band 18

Editorial

Im postmigrantischen Diskurs, der nicht nur in den Sozialwissenschaften an Verbreitung gewinnt, kommt eine widerständige Praxis der Wissensproduktion zum Ausdruck – eine kritische und zugleich optimistische Geisteshaltung, die für postmigrantisches Denken von zentraler Bedeutung ist.

Die Vorsilbe »post-« bezeichnet dabei nicht einfach einen chronologischen Zustand des Danach, sondern ein Überwinden von Denkmustern, das Neudenken des gesamten Feldes, in welches der Migrationsdiskurs eingebettet ist – mit anderen Worten: eine kontrapunktische Deutung gesellschaftlicher Verhältnisse. In der radikalen Abkehr von der gewohnten Trennung zwischen Migration und Sesshaftigkeit, Migrant und Nichtmigrant kündigt sich eine epistemologische Wende an.

Das Postmigrantische fungiert somit als offenes Konzept für die Betrachtung sozialer Situationen von Mobilität und Diversität; es macht Brüche, Mehrdeutigkeit und marginalisierte Erinnerungen sichtbar, die nicht etwa am Rande der Gesellschaft anzusiedeln sind, sondern zentrale gesellschaftliche Verhältnisse zum Ausdruck bringen.

Kreative Umdeutungen, Neuerfindungen oder theoretische Diskurse, die vermehrt unter diesem Begriff erscheinen – postmigrantische Kunst und Literatur, postmigrantisches Theater, postmigrantische Urbanität und Lebensentwürfe –, signalisieren eine neue, inspirierende Sicht der Dinge.

Mit der Reihe **»Postmigrantische Studien«** wollen wir diese Idee und ihre wegweisende Relevanz für eine kritische Migrations- und Gesellschaftsforschung aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten und dazu einladen, sie weiterzudenken.

Die Reihe wird herausgegeben von Marc Hill und Erol Yildiz.

Den wissenschaftlichen Beirat bilden Müzeyyen Ege, Julia Reuter, Dirk Rupnow, Moritz Schramm, Sabine Strasser und Elisabeth Tuider.

Daniel Schumann, geb. 1990, ist Soziologe und lehrt und forscht am Institut für Erziehungswissenschaft der Ruhr-Universität Bochum. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Diversitätsforschung der Georg-August-Universität Göttingen. 2022 war er Gastwissenschaftler am GHI Pacific Office an der University of California in Berkeley sowie Fellow am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt in Leipzig.

Daniel Schumann

Epistemologien der Integration

Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel von Schulbüchern

[transcript]

Diese Dissertationsschrit wurde unter dem Titel »Epistemologien der Integration. Zur Konstruktion und Bearbeitung von Di fferenz in Schulbüchern des Politikunterrichts« an der Sozialwissenschatlichen Fakultät der Georg-August-Universität Göttingen eingereicht.
Die Publikation ist ein Ergebnis des Projekts »Schlözer Programm Lehrerbildung« (SPL). 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. Die Buchveröffentlichung wurde durch die Olav-Brennhovd-Stitung gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt beim Autor.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell.
(Lizenztext: https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de)
Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z.B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld
© Daniel Schumann

transcript Verlag | Hermannstraße 26 | D-33602 Bielefeld | live@transcript-verlag.de

Umschlagkonzept: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Umschlagabbildung: Maria Arndt, Bielefeld
Druck: Elanders Waiblingen GmbH, Waiblingen
https://doi.org/10.14361/9783839473757
Print-ISBN: 978-3-8376-7375-3
PDF-ISBN: 978-3-8394-7375-7
Buchreihen-ISSN: 2703-125X
Buchreihen-eISSN: 2703-1268

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff. Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

1. Einleitung 9
1.1 Problemaufriss: Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft 9
1.2 Zur Rolle von Schulbüchern und ihrem Diskursraum 15
1.3 Forschungsfrage, wissenschaftliche Verortung und Gliederung 19

Teil I: Theoretische Perspektiven und Methodologie

2. Praxeologie des Unterscheidens: Die Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung 25
2.1 Erkenntnistheoretische Grundannahmen der reflexiven Diversitätsforschung 25
2.2 Differenzwissen als Arbeitsbegriff 27

3. Das Dispositiv der Integration: Perspektiven der reflexiven Migrationsforschung 31
3.1 »Migrationswissen« nach der reflexiven Wende der Migrationsforschung 32
3.2 Befunde der reflexiven Migrationsforschung zur Wissensproduktion über Migration 36
3.2.1 Methodologischer Nationalismus 36
3.2.2 Sedentarismus 39
3.2.3 Kulturalisierung 39
3.2.4 Gruppismus und Passivierung 40
3.2.5 Kolonialität, Eurozentrismus und Rassismus 42
3.2.6 Intersektionalität 44
3.3 Befunde der reflexiven Migrationsforschung zur Wissensproduktion über Integration 47
3.3.1 Was tut Integration? Voraussetzungen und Effekte des Konzepts 48
3.3.2 Was tun mit Integration? Drei Positionen zu einem umstrittenen Konzept 51
3.4 Das Integrationsdispositiv als Infrastruktur migrationsbezogenen Differenzwissens 55

4. Politikschulbücher und die transformierende Übersetzung von Differenzwissen 59
4.1 (Be-)Deutungen des Schulbuchs in der Bildungsmedienforschung 59
4.1.1 Verwaltungstechnische Perspektive 60
4.1.2 Didaktische und politikdidaktische Perspektive 61

4.1.3 Wissenssoziologische Perspektive ... 64
4.1.4 Verortung: Wissenssoziologische Perspektive und Sensibilität für Fachlichkeit ... 66
4.2 Politikschulbücher und die Pädagogisierung von Wissensordnungen ... 67
4.2.1 Soziologie der Übersetzung von Schulbuchwissen ... 67
4.2.2 Politikschulbücher und das Feld der Rekontextualisierung ... 72
4.2.3 Politikdidaktik als Rekontextualisierungsinstanz ... 77
4.3 Von der Forschungsfrage zur Analyseheuristik ... 85

5. Methodologie, Methode und Materialgrundlage der Studie ... 89
5.1 Methodologische Grundannahmen der Diskursanalyse ... 90
5.2 Sicht-, Sag- und Machbarkeiten: Diskursanalyse trifft auf Schulbücher ... 95
5.2.1 Differenzwissen als method(olog)ische Herausforderung ... 96
5.2.2 Das Medium Politikschulbuch als method(olog)ische Herausforderung ... 97
5.3 Darstellung und Reflexion der Korpuserstellung ... 99
5.3.1 Selektionskriterien ... 99
5.3.2 Verfahren der Korpuserstellung ... 103
5.4 Vorstellung des diskursanalytischen Mehrebenenmodells und der Analyseschritte ... 106
5.4.1 (Nicht-)Verbreitung des Diskurses ... 107
5.4.2 Wissensbestände ... 108
5.4.3 Inszenierungsmodi von Wissen ... 112
5.4.4 Subjektformierung und gouvernementale Machbarkeiten ... 114

Teil II: Analysen und Interpretationen

6. Kontextualisierung: Verbreitung und Grenzen des Migrations- und Integrationsdiskurses in ausgewählten Kontexten von Politikschulbüchern ... 117
6.1 Migration und Integration in Politiklehrplänen, KMK-Empfehlungen und bundeslandspezifischen Richtlinien ... 117
6.1.1 Bestehende Befunde zur Thematisierung von Migration in Lehrplänen ... 118
6.1.2 Migration und Integration in KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung ... 120
6.1.3 Lehrpläne des Fachs »Gemeinschaftskunde« in Baden-Württemberg ... 122
6.1.4 Lehrpläne des Fachs »Politische Bildung« in Brandenburg ... 125
6.1.5 Lehrpläne des Fachs »Politik« bzw. »Politik-Wirtschaft« in Niedersachsen ... 128
6.1.6 Zwischenfazit ... 129
6.2 Zur Verbreitung des Migrationsdiskurses im Gesamtkorpus der Politikschulbücher ... 131
6.2.1 Politikschulbücher Baden-Württembergs ... 131
6.2.2 Politikschulbücher Brandenburgs ... 132
6.2.3 Politikschulbücher Niedersachsens ... 133
6.2.4 Zwischenfazit ... 134

7. Integration erzählen und sehen: Ergebnisse auf der Ebene der Wissensbestände ... 137
7.1 »Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel«: Zur Narrativisierung von Migration und Integration in Schulbuchkapiteln ... 137
7.1.1 Narrativtyp: Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration ... 144

7.1.2 Narrativtyp: Von der Einwanderung zur Integration 146
7.1.3 Narrativtyp: Von den Menschenrechten zur Integration 153
7.1.4 Weitere Narrativtypen 156
7.1.5 Zwischenfazit 161
7.2 Sichtbarmachungen von Migration und Integration: Ergebnisse der quantitativen Bildtypenanalyse 163
7.2.1 Visuelle Formate in Schulbuchkapiteln zu Migration 163
7.2.2 Bildtypen innerhalb der einzelnen visuellen Gattungen 166
7.2.3 Zwischenfazit 167

8. Integration inszenieren: Ergebnisse auf der Ebene der Inszenierungsmodi von Wissen 169
8.1 Inszenierung und Geltung: Politikschulbuchwissen zwischen Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung 170
8.1.1 Objektivierung 172
8.1.2 Kontroversifizierung 173
8.1.3 Personalisierung 174
8.2 Objektivierung von Integration: Push, pull, integrate 175
8.2.1 Wer spricht? Wissenschaft und Staat als Objektivierungsinstanzen 175
8.2.2 Integration denkbar machen: Konzeptualisierungen von Zusammenhalt 192
8.3 Personalisierung von Integration: Die (anderen) Anderen kennenlernen 199
8.3.1 Wer spricht? Authentisierte Migrant*innen und Voraussetzungen ihres Sprechens .. 200
8.3.2 Integration erfahrbar machen: Von Vorbildern und Anti-Held*innen 202
8.4 Kontroversifizierung von Integration: Der nativistische Rahmen des Streitbaren 213
8.4.1 Welche Kontroversen? Situationsdefinitionen und *political issues* 213
8.4.2 Integration aushandeln: »Wann sind Migranten integriert?« 222
8.5 Konsonante und dissonante Inszenierung: Die Entstehung einer unterrichtlichen Tatsache 231
8.5.1 Konsonante Inszenierungen 233
8.5.2 Dissonante Inszenierungen 234

9. Integration erreichen: Differenzwissen und die gouvernementale Dimension von Politikschulbüchern 237
9.1 Das Politikschulbuch als Regierungstechnologie 238
9.2 Integration als Aufgabe: Die Formierung integrierter und integrierender Subjekte 241
9.3 Differenzwissen und (un-)denkbare Wege zur Differenzgerechtigkeit 245
9.3.1 Das »Trilemma der Inklusion« und der Ausschluss von Dekonstruktion 248
9.3.2 »Gruppismus« und der Ausschluss intersektionaler Perspektiven 254
9.3.3 »Didaktischer Nationalismus« und der Ausschluss transnationaler Perspektiven ... 256
9.4 Beharrungskraft und Wandel von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung ... 260

10. Fazit und Ausblick 265
10.1 Zentrale Ergebnisse 265
10.2 Perspektiven für die weitere Forschung 267

Literaturverzeichnis 271

Quellenverzeichnis 301
Analysierte Schulbücher 301
Analysierte Lehrpläne 304
Analysierte Beschlüsse und Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz 305

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis 307
Abbildungen 307
Tabellen 308

Danksagung 309

1. Einleitung

»Yet, to explore the relation between truth and power – to treat as strange what is given as the sensible, the practical, or the necessary in schooling – is to make fragile the naturalness given to the objects of schooling, and thus create potential spaces for opening up other possibilities than those that are given within contemporary frameworks.«
(Popkewitz et al. 2017b: 19)

1.1 Problemaufriss: Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft

Migration und Integration sind – nicht nur in Deutschland und nicht erst seit 2015 – wiederkehrende dominierende Themen öffentlicher Debatten und Bezugspunkt kontroverser und polarisierender Auseinandersetzungen. Das »Zeitalter der Migration« (Castles et al. 2014) bzw. das »Zeitalter der Integration« (Espahangizi 2015: 104) ist mit grundlegenden Wandlungsprozessen verbunden, in denen etwa Vorstellungen von Zugehörigkeit, von sozialer Un-/Gleichheit, von politischer Teilhabe und ihren Grenzen rekonfiguriert werden. Während Deutschland lange als »Einwanderungsland wider Willen« (Bade 2017: 297) galt, welches die Augen vor der Migrationsrealität verschlossen hat, so ist letztere mittlerweile zumindest rhetorisch weitestgehend anerkannt. Als Wendepunkt hin zu einer politischen Anerkennung wird vielfach das Jahr 2001 angesehen, in dem die Süßmuth-Kommission einen Entwurf für das Zuwanderungsgesetz vorlegte (vgl. Foroutan 2016: 239f.). In der Folge wurden migrations- und integrationsbezogene Forderungen zunehmend öffentlich und politisch ausgehandelt und manifestierten sich in neuen Gesetzgebungen, etwa im Zuwanderungsgesetz (2004), der Bluecard-Regelung (2011), der Anerkennung ausländischer Abschlüsse (2012) oder der Neuregelung zur doppelten

Staatsbürgerschaft (2014) (vgl. Foroutan 2016: 240f.).[1] Diese Aushandlungen betreffen ganz zentral auch das pädagogische Feld (vgl. einführend Hummrich/Terstegen 2020).

Die deutsche Gesellschaft hat sich einer prominenten sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnose zufolge von einer Einwanderungsgesellschaft hin zu einer »postmigrantischen Gesellschaft« gewandelt, in der es nicht mehr darum gehe, »*ob* Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern *wie* dieses Einwanderungsland gestaltet wird« (Foroutan 2019: 19; Herv. i.O.). Dabei ist das etablierte Konzept der Integration und damit verbundene Differenzkonstruktionen wie die binäre Codierung in Einheimische und Zugewanderte nunmehr sicht- und hörbarer in die Kritik geraten (vgl. etwa Castro Varela 2013; Czollek 2018; Dodevska 2023; Favell 2019, 2022; Hess et al. 2009; Hill 2019; Karakayali 2009; Lingen-Ali/Mecheril 2020; Mecheril/Thomas-Olalde 2011; Schinkel 2017). Demgegenüber werden neue Zielvorstellungen und gesellschaftliche Narrative wie das der »Desintegration« (Czollek 2018) vorgeschlagen. Die postmigrantische Gesellschaft, so der Ausgangspunkt dieser Arbeit, zeichnet sich unter anderem durch die in ihr stattfindenden und medial hypersichtbar ausgetragenen Wissenspolitiken aus. Als Wissenspolitiken verstehe ich im Anschluss an Reiner Keller und Angelika Poferl (2020: 156) die »kommunikativen Handlungen und Strategien von gesellschaftlichen Akteuren, spezifische Wissensverhältnisse zu stabilisieren, anzugreifen, zu verteidigen und zu transformieren«. Durch Wissenspolitiken wird die Existenzweise von Migration und Integration jeweils auf unterschiedliche Weise, in unterschiedlichen Domänen und mit unterschiedlichen (Handlungs-)Folgen mit Evidenz versehen (vgl. ebd.: 157).

Es sind folglich nicht nur Menschen, die in Bewegung sind. Es dynamisieren sich eben auch die Diskurse und Praktiken, durch die die Bewegung von Menschen erst auf eine spezifische Weise wahrgenommen, versprachlicht, klassifiziert und mit anderen sozialen Prozessen in Verbindung gebracht wird. Migrationsdiskurse sind, so ein zentraler Befund der »postmigrantischen Gesellschaftsanalyse« (Foroutan 2019), Bühnen, auf denen die verschiedensten, hinter dem ›eigentlichen‹ Thema liegenden Fragen von sozialer Ungleichheit und Zugehörigkeit verhandelt würden. Aus einer praxistheoretischen Perspektive[2] interessieren nicht nur Antworten auf die Frage, wie Migration Gesellschaf-

1 Mit dieser historischen Phasierung soll keineswegs ausgesagt werden, es habe vor den 2000er Jahren in der BRD und der DDR keine relevanten politischen Aushandlungsprozesse zu Migration gegeben – vgl. etwa Bojadžijev (2012) für eine genealogische Untersuchung der »Kämpfe der Migration« in der Bundesrepublik der 1960er und 1970er Jahre sowie Poutrus (2020) zum umkämpften Asyl in der BRD und der DDR. Entscheidend für die vorliegende Arbeit ist jedoch, dass im Jahr 2001 in Deutschland eine »offizielle politische Anerkennung der Einwanderungsrealität« (Foroutan 2019: 37) erfolgte. Danach mussten soziale und politische Aushandlungen und Gleichheitsforderungen als demokratisch legitim anerkannt werden, sodass diese dann auch stärker öffentlich sichtbar wurden (vgl. ebd.: 38).

2 Es sei darauf hingewiesen, dass eine solche Perspektive auch diskurstheoretische Perspektiven mit umfasst, da auch Diskurse als Praktiken – eben als diskursive Praktiken – aufgefasst werden (vgl. dazu Jäger 2015: 36). Vgl. zur Auflösung der Opposition von Praxis- und Diskurstheorien Reckwitz 2016. Reckwitz argumentiert, Diskurse und Praktiken sollten nicht als zwei unabhängige Gegenstände verstanden werden, sondern als »zwei aneinander gekoppelte Aggregatzustände der materialen Existenz von kulturellen Wissensordnungen« (ebd.: 61). Diesem Verständnis folge ich. Wenngleich ich in dieser Arbeit ›praxistheoretisch‹ als Oberbegriff nutze, spreche ich situativ auch von ›diskurstheoretisch‹, sofern die Rolle diskursiver Praktiken hier von besonderer Relevanz ist.

ten verändert, und noch weniger basiert diese Forschungsperspektive auf dem politiknahen Interesse danach, wie Migration für den Fortbestand und die Optimierung nationalstaatlicher, kapitalistischer und postkolonialer Ordnungen nutzbar gemacht werden kann, welches der Migrations- und Integrationsforschung vielfach attestiert wurde (vgl. jüngst Schinkel 2018; Favell 2022). Die Migrationsforschung ist in diesem Sinne ein Teil des Problemkomplexes, den sie zu beschreiben sucht (vgl. Bommes/Thränhardt 2010: 9). Vielmehr geht es um die Logik der Wissensproduktion selbst sowie um ihre performativen Effekte – also die Imaginationen von Gesellschaft und ihren Mitgliedern, die mit den jeweiligen Problematisierungen und Regulierungen von Migration und Integration konstruiert und legitimiert werden. Folglich werden aus dieser Perspektive Migration und Integration nicht als *Explanans* (als erklärendes Phänomen), sondern als *Explanandum* (als zu erklärendes Phänomen) verstanden. Migration ist dann das Ergebnis dessen, was Leute tun, wenn sie etwa in Bildung, Wissenschaft oder Politik zu Migration und Integration sprechen, schreiben oder handeln – und damit bestimmte Phänomene als Bewegungen in Form von Migration, bestimmte Phänomene des Zusammenlebens als Integration rahmen. Wenn von Migration und Integration die Rede ist, wird eine spezifische Wissensordnung aufgerufen und diese zugleich aktualisiert, stabilisiert und – etwa in Schulbüchern – materialisiert. In diesem Sinne dreht sich die vorliegende Arbeit um die *Epistemologien der Integration*: Ihr geht es um die Art und Weise, die Bedingungen und die möglichen Folgen, mit denen Gewissheiten über Migration und Integration produziert und verbreitet werden.[3]

Systematisiert wurde diese Perspektive durch die reflexive Migrationsforschung unter anderem mit dem Konzept des »doing migration« (Amelina 2017, 2021). Dieses praxistheoretische Konzept basiert auf der Prämisse, dass »the transformation of (im/mobile) individuals into ›migrants‹ is realized by a variety of routinized institutional, organizational and interactive (i.e. face-to-face) routines that incorporate discursive knowledge concerning distinctions between ›Us‹ and ›Them‹.« (Amelina 2017: 5) Entsprechend geht es darum, die Ordnungen von Migration und Integration wie auch die diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken der Herstellung dieser Ordnungen und ihr Zusammenspiel auf unterschiedlichen Ebenen zu rekonstruieren. Analog zu Ansätzen, die unter dem Schlagwort des »Doing Difference« (West/Fenstermaker 1995) bzw. des »Un/Doing Differences« (Hirschauer/Boll 2017; Rabenstein/Steinwand 2018) firmieren, und ganz im Sinne der reflexiv-konstruktivistischen Grundlegung der reflexiven Diversitätsforschung (Bührmann 2020a) wird die von Amelina aufgerufene Differenz zwischen ›ihnen‹ und ›uns‹, zwischen Nicht-Migrant*innen und Migrant*innen dabei eben nicht vorausgesetzt, sondern als Effekt diskursiver und nicht-diskursiver Praktiken der Migrantisierung bestimmt, wie sie sich auch in Schulbüchern materialisieren. In der Produktion und Zirkulation von »Migrationswissen« (Westermann/Erdur 2020) ist eben auch ein

3 Damit folge ich nicht dem klassischen philosophischen Verständnis von Epistemologie als Meta-Diskurs, der letztgültige Regeln von Wahrheit identifiziert, sondern einem an Michel Foucault anschließendem Verständnis von *sozialer* – und insofern immer auch *politischer* – Epistemologie als Rekonstruktion der Bedingungen, unter denen Wissen in Praktiken entsteht und zirkuliert (vgl. Popkewitz 1998: 61ff.).

spezifisches Wissen über Differenzen konstitutiv eingelagert. Dieses Wissen bezeichne ich im Anschluss an mehrere Arbeiten (vgl. u.a. Wetterer 2005; Auma 2018; Horvath 2020), die aber noch wenig in einen Zusammenhang gebracht wurden, als »Differenzwissen«. Es ist dieses Differenzwissen und die Praktiken seiner Herstellung und (De-)Legitimierung, die das Erkenntnisinteresse des vorliegenden Buches bilden. In ihm nehme ich die Zirkulation von Wissen über Migration und Integration sowie das dabei aktualisierte Differenzwissen in Schulbüchern des Politikunterrichts der postmigrantischen Gesellschaft Deutschlands im Zeitraum von 2002 bis 2021 in den Blick.

Die vorliegende Dissertation wurde in einer Zeit verfasst, die ich als eine Gleichzeitigkeit der Reproduktion und Schwächung tradierter Differenzordnungen in Bildungsmedien charakterisieren möchte. Einerseits kann die Bildungsmedienforschung bereits auf eine lange Analysetradition zurückblicken, die in Bezug auf die sozialen Strukturkategorien *race*, *class* und *gender* aufzeigt, dass Schulbücher mittels stereotyper Darstellungen und Rollenzuweisungen, narrativer Muster und De-Thematisierungen zu einer Reproduktion von Differenzordnungen und in der Folge zu sozialen Ungleichheiten beigetragen haben und dies nach wie vor tun (vgl. zusammenfassend für mehrere Diversitätsdimensionen Chisholm 2018; Niehaus 2018; Sleeter/Grant 2011). In der deutschsprachigen Bildungsmedienforschung nimmt ein Forschungsstrang speziell die Darstellung von Migration und Migrant*innen in Schulbüchern unterschiedlicher Fächer in den Blick (vgl. u.a. Beauftragte der Bundesregierung 2015; Christophe 2009; Geuenich 2015; Grabbert 2010; Grawan 2014; Grünheid/Mecheril 2017; Höhne et al. 2005; Lange/Rößler 2012; Markom/Weinhäupl 2007; Schissler 2006). Diese Studien, an die ich hiermit anknüpfe, haben herausgearbeitet, dass Migration in Schulbüchern selektiv und als problemhaft repräsentiert wird. In Schulbüchern werden Migrant*innen über Praktiken des Othering und der Kulturalisierung als anders markiert und einem unmarkierten ›Wir‹ dichotom gegenübergestellt (vgl. aus einer rassismuskritischen Perspektive Fereidooni/Simon 2020).

Andererseits aber werden solche Muster der Differenzsetzung in Bildungsmedien zunehmend problematisiert und es zeichnet sich ein verstärktes Bemühen in der Bildungspolitik, in pädagogischen Professionen und Bildungsmedienverlagen ab, Lerngegenstände diskriminierungssensibel zu vermitteln und insbesondere migrationsgesellschaftliche Diversität als Normalfall abzubilden. Migration bzw. ›kulturelle Vielfalt‹ ist dabei in den letzten Jahren zu jener Diversitätsdimension geworden, bei der sich im öffentlichen Diskurs über Schulbücher und in ihren institutionellen Kontexten die stärksten Verschiebungen gezeigt haben. Um nur einige Beispiele für diesen dispositiven Wandel zu nennen: Ein sich zunehmend etablierender professioneller Konsens manifestiert sich etwa auf bildungspolitischer Ebene, wenn es in einer 2015 beschlossenen gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage zur *Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien* heißt, Bildungsmedien können und sollen »zu einem reflektierten und positiven Umgang mit Vielfalt beitragen« (KMK 2015: 2). Im Jahr 2018 wurde zudem ein Leitfaden zur inklusiven Gestaltung von Schulbuchinhalten unter Beteiligung der UNESCO veröffentlicht (vgl. UNESCO/GEI 2018). Führende Bildungsmedienverlage in Deutschland haben Ansprechpartner*innen für Diversität benannt (vgl. Verband Bildungsmedien 2019) und viele Redaktionen setzen sich zu-

nehmend diskriminierungskritisch mit der eigenen Wissensproduktion über Migration und Integration auseinander.[4] Das *Leibniz Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut* (GEI) und die *Bundeszentrale für politische Bildung* (bpb) lobten im Jahr 2017 einen Sonderpreis »Diversität in Bildungsmedien« aus und erwähnen zudem als ein Auswahlkriterium für den regulären Preis für das »Schulbuch des Jahres«, dass dieses die »Diversität unserer Gesellschaft abbilden und Inklusion fördern« soll.[5] Von Schulbüchern, so zeigt sich, wird also zunehmend erwartet, nicht nur eine vermeintlich bestehende gesellschaftliche Diversität zu repräsentieren, sondern diese auch gleichzeitig – in einer oftmals nicht weiter konkretisierten Weise – positiv zu beeinflussen, in dem sie etwa selbst zum Mittel für Integration werden.

Die vorliegende Studie nimmt diesen sozio-historischen Kontext der gleichzeitigen Reproduktion und intendierten – mindestens jedoch rhetorischen – Schwächung von migrationsbezogenen Differenzordnungen zum Ausgangspunkt. Sie nimmt diesen gesellschaftlichen Wandel, wie er hier im Sprechen *über* die Darstellung und Bearbeitung von Differenzordnungen in Schulbüchern skizziert wurde, zum Anlass danach zu fragen, ob und wie sich dieses Spannungsfeld *in* den Wissensbeständen von Schulbüchern des Politikunterrichts materialisiert. Dabei nehme ich primär *eine* Diversitätsdimension – Migration – in den Blick, da diese im öffentlichen Diskurs über Schulbücher in den letzten Jahrzehnten besonders relevant gesetzt wurde und diese Relevanzsetzung wiederum empirisch-praktische Folgen zeitigte, deren Niederschlag es daher umso dringender zu untersuchen gilt. Im Hintergrund dieser Überlegung steht folglich meine Prämisse, dass es in empirischer wie normativer Hinsicht nicht ausreicht, sich damit zu begnügen, *dass* es eine gestiegene Sensibilität für Diversität in Bildungsmedien gibt und somit höchstens noch zu prüfen wäre, *ob* diese entsprechend vorab gesetzter Indikatoren auch tatsächlich in den Schulbuchinhalten gelungen umgesetzt wird. Vielmehr gilt es offen danach zu fragen, wie sich dies auf die Gegenstandskonstruktion des Wissensobjekts Integration und das dabei etablierte Differenzwissen auswirkt und welche performativen Effekte dies zeitigt.

Für diese Unternehmung schließe ich an das von Andrea D. Bührmann entwickelte Programm der reflexiven Diversitätsforschung an, dessen Ziel es ist, »die Konstruktions-, De-Konstruktions- sowie Re-Konstruktionsprozesse sozialer Differenzierungspraktiken und deren empirisch-praktische Folgen zu erforschen« (Bührmann 2020a: 12). Damit einher geht auch in der vorliegenden Arbeit die Wahl eines reflexiv-konstruktivistischen Wissenschaftsverständnisses, das von einem rekursiven Verweisungszusammenhang zwischen Konstruieren und Konstruiertem ausgeht und welches folgendermaßen charakterisiert werden kann:

---

4 So gaben etwa zwei Redakteur*innen des im Bereich der politischen Bildung ausgewiesenen Wochenschau Verlags bei einem Workshop auf der Tagung »Diskriminierungskritische politische Bildung« der *Gesellschaft für Politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (GPJE) am 26.02.2021 einen Einblick in diversitätsbezogene Reflexionsprozesse in ihrer redaktionellen Arbeit. Sie betonten dabei unter anderem, der Verlag setzte sich insbesondere selbstkritisch mit der Bildauswahl für (Unterrichts-)Materialien auseinander.

5 Vgl. dazu die Ausführungen auf der Internetseite des Leibniz Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut: https://www.gei.de/wissenstransfer/preise/schulbuch-des-jahres/auswahlverfahren [Zugriff: 11.04.2023].

> »Dabei werden sowohl die (beobachtbaren) Konstruktionsprozesse und deren Folgen – also die Konstrukte und deren Folgen für und auf die (sozialen) Konstruktionsprozesse – als auch die Folgen der wie auch immer gearteten Beobachtungen dieser Konstruktionsprozesse und deren Konstrukte in die Analyse miteinbezogen. Insofern stellt der hier adressierte Begriff des reflexiven Konstruktivismus nicht nur auf die Beobachtung der Beobachtenden von Konstruktionsprozessen ab, sondern nimmt darüber hinaus auch die Folgen der beobachteten Konstruktionsprozesse selbst ins Visier.« (Ebd.: 13)

Eine Analyse von Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft, wie sie sich in Politikschulbüchern niederschlagen, bedarf folglich eines hohen Maßes an Reflexion der eigenen Wissenspolitik und ihrer epistemischen und politischen Folgen. Diesem Gütekriterium versuche ich im Theorieteil dieses Buches, in dem ich meine theoretische Perspektive auf den Forschungsgegenstand entwickle und expliziere, sowie in der Beschreibung des methodischen Vorgehens und der Ergebnisdarstellung bestmöglich gerecht zu werden.

Dass reflexive Diversitätsforschung immanentes Moment ihres Gegenstands ist (vgl. ebd.: 12) und insofern zugleich aus vorherigen Praktiken und Strukturen hervorgeht als sich auch wiederum verändernd in diese einschreibt, gilt auch für die vorliegende Dissertation. Ihre Entstehung ist dem Projektzusammenhang des *Schlözer Programm Lehrerbildung (SPL), Handlungsbereich Diversität gerecht werden* an der Georg-August-Universität Göttingen zu verdanken. Das SPL wurde in den Jahren 2019 bis 2023 im Rahmen der »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert und verfolgte das Ziel, angehende Lehrkräfte auf die aktuellen Herausforderungen in der Schulpraxis an Gymnasien und Gesamtschulen vorzubereiten. Im Handlungsbereich *Diversität gerecht werden* entstanden dabei fünf Promotionsprojekte, die jeweils ausgehend von einer konstruktivistischen Rahmung nach Praktiken der Unterscheidung und ihren Folgen in verschiedenen Unterrichtskontexten fragten. In diesem Zusammenhang wurden zudem praxisbezogene Lehrkonzepte für die universitäre Lehrer*innenbildung erarbeitet, auf die jedoch hier nicht eingegangen wird. Die vorliegende Publikation ist insofern selbst ein (wohlgemerkt: handelndes) ›Kind‹ der Prozesse, die sie am Beispiel der Politikschulbücher beschreibt.

Während ich auf den vorherigen Seiten den gesellschaftlichen Kontext skizziert habe, in dem ich diese Arbeit verfasse, begründe ich im Folgenden meinen empirischen Einsatzpunkt – das (Politik-)Schulbuch – sowie seine Eigenlogik und den soziologischen Mehrwehrt für die Analyse des übergeordneten Gegenstands der Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft. Im dritten Schritt dieser Einleitung gehe ich schließlich auf die Fragestellung sowie die empirische Grundlage der Studie ein, verorte ihren Beitrag in den für die Arbeit relevanten Wissensfeldern und stelle die Gliederung des Buches vor. Im Zuge der nächsten Abschnitte werde ich bereits auf einige theoretische Weichenstellungen und Thesen Bezug nehmen, sodass ein erster Eindruck von der Perspektivierung des Buches gewonnen werden kann.

1.2 Zur Rolle von Schulbüchern und ihrem Diskursraum

Migrations- und integrationsbezogene Wissensordnungen lassen sich in den unterschiedlichsten Praxisfeldern und anhand verschiedenster Praktiken untersuchen. Worin liegt also – über den bereits geschilderten gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext hinaus – die mediale Spezifik und der soziologische Mehrwehrt einer Analyse von Schulbüchern im Allgemeinen und Politikschulbüchern im Besonderen? Während diese Frage angesichts des höchst interdisziplinären Charakters der Bildungsmedienforschung jeweils unterschiedlich beantwortet werden kann, expliziere ich meine Relevanzsetzungen bezüglich des Mediums (Politik-)Schulbuch im Folgenden vor dem Hintergrund eines praxistheoretisch-wissenssoziologischen Rahmens, welcher dieser Arbeit zugrunde liegt.

Über Schulbücher allgemein lässt sich wie von kaum einem anderen Medium erstens behaupten, dass sich in ihnen hegemoniale Wissensordnungen spiegeln. In Schulbüchern manifestiert sich »offizielles Wissen« (Apple 1993), d.h. Wissen, das als gesellschaftlich relevant definiert wurde (Lässig 2010) und als gesichert gilt. Bei »Schulbuchwissen« (Höhne 2003: 156) handelt es sich um ein Produkt einer langen Kette von Aushandlungen und institutionellen Regulierungen – folglich: von Wissenspolitiken. Wenn Schulbuchautor*innen ihre Kapitel konzipieren, müssen sie in hohem Maße Komplexität reduzieren. Diese Komplexitätsreduktion muss wiederum selbst bestimmten Normen und institutionellen Erfordernissen entsprechen – etwa den jeweils gültigen Schulgesetzen, Curricula, fachlichen und fachdidaktischen Standards und nicht zuletzt betriebswirtschaftlichen Überlegungen – um kultusministeriell approbiert und erfolgreich verkauft zu werden. Zugleich steht die Schulbuchproduktion selbst unter gesellschaftlicher und staatlicher Dauerbeobachtung und ist selbst schnell prominente Zielscheibe von Deutungskämpfen. Schulbücher stellen insofern nicht nur »staatliches Wissen« (Barbehön/Wohnig 2019) dar, sondern sind Politicum, Informatorium, Pädagogicum und Constructorium zugleich (vgl. Macgilchrist 2011: 249). Für eine Analyse gesellschaftlicher Wissenspolitiken über Migration und Integration sind sie daher geradezu prädestiniert: als »Quellen im Hinblick darauf, wie sich die Grenzen des Denk-, Sag-, und Zeigbaren in lokalen Kontexten verschieben« (Macgilchrist/Otto 2014: 3).

Diese Auflistung von Schulbüchern als »Seismographen diskursiver Brüche« (Baier et al. 2014) des Denk-, Sag- und Zeigbaren möchte ich jedoch noch um einen weiteren Aspekt erweitern, der eine zweite Begründung für die hohe Relevanz der Analyse von Wissenspolitiken in Schulbüchern darstellt: In Schulbüchern zeigen sich nämlich auch Grenzen des (pädagogisch und didaktisch) *Machbaren*. Schulbücher bilden nicht nur ab, sondern verweisen explizit auf das, was mit dem Abgebildeten getan werden soll, was dadurch gelernt werden soll, zu welchem Subjekt man werden soll. Schulbücher sind nicht nur Produkte, sondern auch Produzentinnen von Diskursen (vgl. bereits in Bezug auf Geschichtsschulbücher Schumann 2016). Schulbuchwissen ist auf imaginierte Adressat*innen zugeschnitten. In dem, was in Schulbüchern als machbar imaginiert wird, kristallisieren sich wiederum unterschiedliche Wissensbestände über die Ziele und Modi der Praktiken des Lehrens und Lernens und damit verbundene Zukunftsprojektionen, was kommende Generationen wissen und können sollen und wie sie sich

warum zu Migration und Integration verhalten sollen. Schulbücher sind insofern paradigmatische Regierungstechnologien und Medien der Subjektivierung. Ihre Analyse verspricht Einsichten in die zugleich ermöglichenden und begrenzenden »Adressierungen und Zurichtungen der Subjekte« (Bröckling 2015: 172).

Schulbüchern kommt drittens eine besonders hohe Relevanz für die Untersuchung migrations- und integrationsbezogener Wissenspolitiken zu, weil sie schlichtweg nach wie vor weit verbreitet sind, sehr viele junge Menschen erreichen und insofern davon ausgegangen werden kann, dass sie auch sehr wirkmächtig sind: Viele Menschen kommen nicht darum herum, sich mit ihren Inhalten auseinanderzusetzen.[6] Für die tatsächliche Nutzung des Schulbuchs im Politikunterricht konnten Oberle und Tatje (2017) anhand einer Mixed-Methods-Studie an niedersächsischen Gymnasien und Gesamtschulen zeigen, dass ca. 50 % der Schüler*innen und 70 % der Lehrkräfte angaben, das Politikschulbuch in mindestens der Hälfte der Stunden zu nutzen. Sie zeigten weiterhin, dass keine der befragten 52 Schulklassen ohne ein Politikschulbuch arbeitet. Diese Befunde deuten trotz zunehmender Digitalisierung der Bildungsmedienlandschaft auf eine nach wie vor ungebrochene praktische Verbreitung des Politikschulbuchs als Leitmedium hin. Paradoxerweise scheint die Relevanz des Schulbuchs in der Corona-Pandemie – einer Phase schlagartiger Digitalisierung der Unterrichtspraxis – noch gestiegen zu sein. So schreibt Martin Kloke, Publizist und Redakteur des Cornelsen Verlags, auf der im Zeichen der Pandemie stehenden Frankfurter Buchmesse 2021 den Schulbüchern eine besonders hohe Orientierungsfunktion im Vergleich zu digitalen Unterrichtsmaterialien zu – als »das wenige, was noch greifbar und stabil ist«.[7]

Aus besagten Gründen sind Schulbücher für eine Analyse der Wissenspolitiken über Migration und Integration und dabei stattfindende Differenzsetzungen äußerst relevant. In der folgenden Arbeit konzentriere ich mich jedoch nicht auf Schulbücher verschiedener Fächer, sondern auf Schulbücher des Politikunterrichts. Damit gehen bestimmte Schwerpunktsetzungen und Relevanzen einher, die ich im Folgenden begründe. Worin liegt also die Spezifik von Politikschulbüchern und ihr besonderes Erkenntnispotenzial für die Frage nach Wissenspolitiken in der postmigrantischen Gesellschaft? Zur Beantwortung dieser Frage bedarf es eines kurzen Exkurses zur

6 Allerdings wurde die verkürzte Annahme vieler Schulbuchstudien, dass Schulbücher auch tatsächlich wie intendiert wirken, in der Bildungsmedienforschung zu Recht schon frühzeitig problematisiert (vgl. etwa Weinbrenner 1995; Höhne 2003). In den letzten Jahren wurde diese Kritik zunehmend aufgegriffen und es wurden stärker rezeptions- und wirkungsorientierte Studien entwickelt, die diese Frage empirisch zu beantworten suchen. So zeigt zum Beispiel Mielke (2020) aus einer diskursethnographischen Perspektive, wie Schulbuchinhalte im Geschichtsunterricht aufgegriffen und dabei Zugehörigkeits- und Differenzordnungen ausgehandelt werden. Wenn ich von wirkmächtig spreche, dann also nicht im Sinne eines einfachen Ursache-Wirkungs-Verhältnisses, sondern in einem akteur-netzwerk-theoretischen Verständnis, demzufolge Schulbücher verhaltenslenkend in die Unterrichtsfiguration eingehen und sich aus diesen Versuchen der Vorstrukturierung wieder neue Rezeptions- und Aushandlungsprozesse ergeben. Offen ist also durchaus, *wie* die Schulbücher rezipiert werden; *dass* sie aber nach wie vor stark rezipiert werden, darüber herrscht weitestgehend Einigkeit.

7 Vgl. die Podiumsdiskussion »Forum Bildung 2021: Vielfalt in der Schule: Was leisten Bildungsmedien?«. Videoaufzeichnung abrufbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=nYb1ART7nH4 [Zugriff: 10.07.2023].

Eigenlogik dieses Mediums und zu seinem Verhältnis zum übergeordneten gesellschaftlichen Diskurs. Zunächst möchte ich meine Prämisse explizieren, dass sich in meinen Augen Schulbücher verschiedener Fächer – trotz ihrer vielen Gemeinsamkeiten – unterscheiden. Ich gehe davon aus, dass das Medium Politikschulbuch und die in ihm aktualisierten Wissensordnungen durch eine spezifische »Fachlichkeit« vorstrukturiert ist, welche selbst Produkt eines (historischen) »Verfächerungsprozesses« ist (Reh/Pieper 2018). Die Fachlichkeit eines Schulfachs strukturiert mit, welche Form Wissensbestände annehmen, die sich in Schulbüchern materialisieren. Fachlichkeit lässt sich in der wissenshistorisch-praxeologischen Sichtweise von Sabine Reh und Irene Pieper (2018: 26) als »ein bestimmter Modus der Organisation dieses Wissens und des Umganges mit ihm« verstehen. Fachlichkeit ist insofern eine »Wissenspraxis, die als Produktion, als Sortieren, Ordnen, Vereinheitlichen und Verknüpfen von Wissen in Wissensbestände und Abgrenzung gegenüber anderen Wissensbeständen existiert« (ebd.). In der Bildungsmedienforschung zu Migration und Integration wurde diese spezifische Fachlichkeit und ihre Wirkung auf den zu untersuchenden Diskurs noch wenig in den Blick genommen, insbesondere nicht im Kontext der politischen Bildung.

Was also gerät potenziell in den Blick, wenn man die spezifische Fachlichkeit des Politikunterrichts als diskursvermittelnde Größe versteht? Wissensordnungen in Politikschulbüchern sind spezifisch *zielgerichtet*: Sie sind auf das Ziel hin strukturiert, das »demokratisches Subjekt« (Barbehön/Wohnig 2019: 45) bzw. mündige, politisch urteils- und handlungsfähige Bürger*innen zu formieren.[8] Die Konstruktion des Wissensobjekts Integration ist gewissermaßen durch diese Zielstellung gefiltert. Wissensordnungen in Schulbüchern sind zweitens spezifisch *kontextualisiert*, sie inkorporieren bestimmte, curricular institutionalisierte Spezialdiskurse (Politik-, Sozial-, Wirtschaftswissenschaften), Interdiskurse (mediale Berichterstattung, politische Debatten) und alltägliche Elementardiskurse (etwa Themen, von denen angenommen wird, dass sie für Schüler*innen alltagsrelevant sind) und nicht andere – und sind insofern selbst, wie ich zeigen werde, als Interdiskurse zu verstehen. Die Nähe des Mediums Politikschulbuchs zum soziologischen Spezialdiskurs – und damit die Möglichkeit, dass dieser sich auch im Politikschulbuch widerspiegeln könnte – macht eine Analyse von Politikschulbüchern für die Soziologie zudem besonders relevant.[9] Drittens unterliegen die in Politikschulbüchern aufgerufenen Wissensordnungen spezifischen, fachdidaktisch vorstrukturierten *Inszenierungsnormen*, die – so meine Lesart – rahmen, auf welche Weise etwas als sag-, zeig-, denk- und machbar vermittelt wird. Damit sind politikdidaktische Prinzipien und ihr wohl wichtigster Bezugspunkt, der Beu-

8 Vgl. dazu die unterschiedlichen, in der Politikdidaktik diskutierten Bürger*innenleitbilder und Arbeiten zu ihrer historischen Entwicklung (etwa Keit 2017).

9 Umso erstaunlicher ist es in Zeiten einer Konjunktur wissen(schafts)soziologischer Forschung, dass kaum umfassendere *soziologische* Arbeiten zu Politik- und Sozialkundeschulbüchern vorliegen. Dies ist bedauernswert, ließe sich auf diesem Wege doch auch die Zirkulation und pädagogische Transformation der ›eigenen‹ soziologischen Wissensproduktion – und deren ausbleibende Rezeption – nachvollziehen. In der vorliegenden Arbeit werde ich eine Analyseheuristik entwickeln, die auch die weitere soziologische Bildungsmedienforschung anregen kann.

telsbacher Konsens[10], angesprochen. Dieser genießt im Feld der politischen Bildung eine so hohe Relevanz, dass er sich strukturierend auf die in Schulbüchern übersetzten Wissensordnungen über Migration und Integration auswirkt (vgl. etwa Sander 2021: 295).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit liegt jedoch nicht in einer umfassenden Rekonstruktion von Fachlichkeit am Beispiel von Politikschulbüchern, ebenso wenig geht es um eine Bewertung dessen, ob die im Fokus stehenden Schulbuchkapitel bestimmte fachdidaktische Standards angemessen umsetzen. Der Anspruch dieser Arbeit ist zugleich geringer und größer: geringer insofern, als dass hier nicht jegliche möglichen fachdidaktischen Vorstrukturierungen der Diskursform Politikschulbuch, sondern nur ausgewählte Aspekte behandelt werden, die sich im Zusammenhang mit dem Erkenntnisinteresse der Arbeit an dem in Politikschulbüchern übersetzten Differenzwissen als besonders relevant erwiesen haben; größer in dem Sinne, als dass es mir aus der Spezifik des Politikschulbuchdiskurses heraus um das Gewinnen von Einsichten in den übergeordneten soziologischen Gegenstand der Wissenspolitiken einer sich als postmigrantisch und zunehmend divers wahrnehmenden Gesellschaft geht. Ich werde zeigen, dass sich *eine* soziologisch aufschlussreiche Spezifik des Politikschulbuchs an der Inszenierungsnorm der Kontroversität zeigt – denn Politikunterricht und seinen Medien kommt die Aufgabe zu, als kontrovers darzustellen, was in Politik und Wissenschaft umstritten ist (vgl. Wehling 1977). Aus einer hegemonietheoretischen Perspektive – und insofern einer Perspektive radikaler Kontingenz – ist dieser hehre Anspruch kaum einlösbar[11], wenn man davon ausgeht, dass das Soziale im Grunde genommen nichts anderes ist als kontroverse Auseinandersetzung um die (temporäre) Stabilisierung von Deutungen, oder, in anderen Worten, ein Kampf um Hegemonie (vgl. Laclau/Mouffe 1991). Soziologisch relevant ist jedoch die Analyse der Versuche, diesen Anspruch einzulösen, und diese auf ihre wirklichkeitsstiftenden Effekte zu befragen.

Wie kein anderes Medium verweisen Politikschulbücher insofern auf das Spannungsfeld, wann welche Vorstellungen von Migration und Integration – und damit verbundene Differenzsetzungen – eigentlich als kontrovers gelten und wann als ›gesichert‹ (mitunter auch: als normativ wünschenswert) und insofern als nicht hinterfragbar.

---

10 Der Beutelsbacher Konsens basiert auf einem Protokoll einer 1976 von der baden-württembergischen Landeszentrale für politische Bildung ausgerichteten Tagung führender Politikdidaktiker*innen und stellte einen Minimalkonsens in Zeiten starker parteipolitischer Polarisierung dar (vgl. Oberle 2020). Er gilt heute als zentraler Referenzpunkt der politischen Bildung und benennt drei grundlegende normative Prinzipien: »das Überwältigungsverbot (Lernende dürfen nicht im Sinne einer unerwünschten Meinung ›überrumpelt‹ und an einer selbstständigen Urteilsbildung gehindert werden), das Kontroversitätsgebot (was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht als kontrovers erscheinen) sowie das Ziel, Schüler*innen zur Analyse der politischen Situation und ihrer eigenen Interessen sowie zur politischen Einflussnahme zu befähigen.« (Ebd.: 30)

11 Freilich wurde in der Politikdidaktik darauf hingewiesen, dass nur eine Annäherung an diesen Anspruch möglich sei und im Versuch dieser Annäherung subtile und nicht-intendierte Effekte entstehen, in denen Kontroversität eingeschränkt oder instrumentalisiert wird (vgl. Grammes 2005; Müller 2022). Dennoch bleibt der Anspruch etwa für Schulbuchautor*innen unmittelbar handlungsrelevant. Sie sind angehalten, kontroverse Perspektiven auch im Layout des Schulbuchs entsprechend umzusetzen (vgl. Grammes 2005: 135).

Es ist schließlich, wie z.B. Diana E. Hess (2009: 113) ausführt, einer der kontroversen Aspekte politischen Lernens selbst, was eigentlich als kontrovers zu gelten hat. Die Wahrnehmungen von bestimmten Gegenständen als kontrovers ist zeit- und kontextspezifisch wandelbar und insofern kontingent. Kontroversen selbst lassen sich in diesem Sinne als Konstruktionen verstehen: »Topics are not controversial by nature. Instead, they are socially constructed in ways that cause them to be more or less controversial. This is why it is common for issues that are considered to be closed in one nation or region to be controversial in others.« (Ebd.: 114) Es ist vielmehr eine jeweils in einem spezifischen sozio-historischen Kontext stattfindende Setzung von staatlichen Stellen, Lehrkräften und Schulbuchautor*innen, ob sie einen Gegenstand oder einzelne seiner Aspekte als geschlossen oder offen rahmen. Noch schwieriger sei diese Entscheidung in Zeiten, in denen ein Thema im öffentlichen Diskurs im Übergang (*tipping*) von einem umstrittenen Gegenstand zu einem geschlossenen, normativen Konsens befindet (oder andersherum). In diesen Fällen spricht Hess (2009) von einem »teaching in the tip«. Angesichts der sich in der postmigrantischen Gesellschaft stark wandelnden Selbstverständnisse – man denke hier an die oben bereits skizzierte zunehmende Diversitäts- und Diskriminierungssensibilität in pädagogischen Professionen – bei gleichzeitig stark polarisierenden öffentlichen Migrationsdebatten liegt auf der Hand, dass Bildungsmedien sich genau in solche *tipping*-Situationen einschreiben und sie zugleich mitdefinieren.

Politikschulbücher bearbeiten in diesem Sinne ein Dilemma: Mal weisen sie kontroverses als offizielles Wissen aus, mal autorisieren sie hingegen kontroverse Anfechtungen offiziellen Wissens. Politikschulbücher soziologisch zu untersuchen, bedeutet also unter anderem zu rekonstruieren, was gesellschaftlich als kontrovers problematisiert wird und was nicht – und folglich: welche Kontroversen auf der Basis welcher zugrundeliegenden Rahmungen für legitim, denkbar und relevant gehalten werden. In der vorliegenden Arbeit werde ich diesbezüglich herausarbeiten, dass Politikschulbücher sich dreier Inszenierungsmodi bedienen, mit denen sie das von ihnen vermittelte Wissen über Migration und Integration inszenieren: *Objektivierung* (oftmals unter Bezugnahme auf vermeintliches wissenschaftliches Faktenwissen), *Kontroversifizierung* (als Inszenierung des Sozialen und Politischen als umstritten und noch nicht entschieden) und *Personalisierung* (als Bezugnahme auf situiertes, exemplarisches Erfahrungswissen). Damit schreiben sie dem Wissen über Migration und Integration jeweils unterschiedliche Grade an Glaubwürdigkeit zu. Wie ich im Verlauf dieser Arbeit zeigen werde, stellen diese drei Modi stellen ein Gerüst dar, in dem Differenzwissen zirkuliert, welches dabei unterschiedliche Formen annehmen kann und potenziell hierarchisierende – also diskriminierende und privilegierende – Effekte zeitigen kann. Die Typologie der drei Inszenierungsmodi kann jedoch auch zum Ausgangspunkt genommen werden, um Differenzwissen zu problematisieren und situativ zu schwächen.

1.3 Forschungsfrage, wissenschaftliche Verortung und Gliederung

Die vorliegende Arbeit untersucht, auf welche Weise zwischen 2002 und 2021 in Deutschland veröffentlichte Schulbücher des Politikunterrichts Integration zu einem

Wissensobjekt machen. Von besonderem Interesse ist, welches migrationsbezogene Differenzwissen sich dabei manifestiert. Im Sinne einer »theoretischen Empirie« (Kalthoff et al. 2008), die sich in einem iterativ-zirkulären Prozess entfaltet, entwickle ich in der vorliegenden Arbeit bezugnehmend sowohl auf sensibilisierende Konzepte aus der reflexiven Diversitäts- und Migrationsforschung, der wissenssoziologischen und praxistheoretisch ausgerichteten Bildungsmedienforschung und der Politikdidaktik wie auch durch gleichzeitige Tiefenbohrungen am empirischen Material eine Beschreibungssprache, um diese Fragen zu operationalisieren und beantworte sie mithilfe eines diskursanalytischen Mehrebenenmodells. Dieses schließt an ›klassische‹ praxis- bzw. diskurstheoretische Perspektivierungen an, bedient sich aber weiterer methodischer Bausteine, um das Verfahren dem herausfordernden multimodalen Medium Politikschulbuch, welches textuelle und visuelle Elemente integriert, gegenstandsangemessen anzupassen. Das entwickelte diskursanalytische Vorgehen bewegt sich dabei zwischen unterschiedlichen Analyseebenen der schulbuchbezogenen Diskursforschung, die Felicitas Macgilchrist (2018) idealtypisch als »constructing textbook discourse« – dem *Was* des Diskurses – sowie als »theories of knowledge in textbook discourse« – dem *Wie* des Diskurses, seinen Inszenierungsformen – eingeordnet hat. Ich zeige, dass es außerdem einer dritten Ebene bedarf, mit der die gouvernementale und subjektformierende Seite von Schulbüchern in den Blick kommt: das *Wozu* des Diskurses.

Die empirische Materialgrundlage dieser Studie bilden explizit zu Einwanderung, Migration oder Integration verfasste Kapitel von Politikschulbüchern aus den Jahren 2002 bis 2021, die für die gymnasiale Sekundarstufe I der folgenden drei Bundesländer veröffentlicht wurden: Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen. Mit der Auswahl dieses Zeitraums sollen die soeben beschriebenen Transformationsprozesse in der postmigrantischen Gesellschaft in den Blick geraten und zudem an eine vorherige Studie angeschlossen werden, in der die Darstellung von Migrant*innen aus einer ebenfalls diachronen Perspektive in deutschen Sozialkundeschulbüchern bereits bis Mitte der 1990er Jahre untersucht wurde (vgl. Höhne et al. 2005). Die drei Bundesländer wurden kriteriengeleitet ausgewählt und sowohl minimal wie maximal kontrastiert: Minimal insofern, als dass es sich bei den drei Bundesländern um in Bezug auf *bildungspolitische Vorgaben zu Diversität* um tendenziell ›progressivere‹ Standorte handelt bzw. um solche, in denen im Untersuchungszeitraum bildungspolitische Leitlinien für die Akzeptanz von Vielfalt erlassen wurden. Es sollten explizit potenzielle ›Vorreiter*innen‹ untersucht werden. Auf der anderen Seite sollte das Sample bezüglich weiterer Kriterien maximal kontrastiv sein, nämlich bezüglich der unterschiedlichen *demographischen Zusammensetzung* der drei Bundesländer in Bezug auf Migration, des unterschiedlichen *fachlichen Zuschnitts des Politikunterrichts* (»Gemeinschaftskunde« in Baden-Württemberg, »Politische Bildung« in Brandenburg und »Politik-Wirtschaft« in Niedersachsen). Zudem sollten sowohl Schulbücher für die ›alten‹ wie die ›neuen‹ Bundesländer im Korpus vertreten sein.

Die Arbeit versteht sich, wie bereits angedeutet, als Beitrag an der Schnittstelle der wissensanalytisch ausgerichteten Soziologie der Diversität und der Bildungssoziologie, indem sie die Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft in Politikschulbüchern anhand einer Diversitätsdimension (Migration) in den Blick nimmt. Dazu nehme ich – das praxistheoretisch fundierte Forschungsprogramm der *reflexiven*

Diversitätsforschung (Bührmann 2020a) gegenstandsangemessen erweiternd – auf drei zusätzliche Wissensfelder Bezug und bringe sie in einen neuen Zusammenhang:

- auf die *reflexive Migrationsforschung* als thematische Gegenstandstheorie,
- auf den *wissenssoziologisch bzw. praxistheoretisch ausgerichteten Strang der Bildungsmedienforschung* als medienanalytische Gegenstandstheorie sowie
- auf Aspekte der *Politikdidaktik* als kontextrelevante, den Politikschulbuchdiskurs vorstrukturierende Instanz.

Vor dieser spezifischen wissenschaftlichen Situierung entfalte ich die theoretische Perspektivierung der Arbeit, die ich nun – wie auch die weitere Gliederung der Arbeit – skizziere. In Teil I stelle ich meine theoretische und methodologische Perspektivierung vor. Dabei führe ich in drei unterschiedlichen Zugriffen vom übergeordneten Gegenstand der Arbeit zum konkreten Untersuchungsgegenstand, wobei ich jeweils meine Prämissen expliziere und Theorieelemente entwickle, die einen Beitrag zu einer Gegenstandstheorie der Epistemologien der Integration in Schulbüchern des Politikunterrichts leisten sollen: In Kapitel 2 führe ich in gebotener Kürze in erkenntnistheoretische Grundannahmen der reflexiven Diversitätsforschung ein und entfalte den Begriff des Differenzwissens, der im Fortgang der Arbeit als heuristischer Arbeitsbegriff genutzt wird. In Kapitel 3 skizziere ich relevante Grundannahmen und Befunde der reflexiven Migrationsforschung und führe den Begriff des Integrationsdispositivs ein, welches ich als gegenwärtige hegemoniale gesellschaftliche Anordnung verstehe, durch die hindurch migrationsbezogenes Differenzwissen zirkuliert und in die sich auch Politikschulbücher einschreiben. In Kapitel 4 entwickle ich schließlich eine wissenssoziologisch-praxistheoretische Perspektive auf Politikschulbücher als interdiskursive Beobachtungsmedien zweiter Ordnung, die gesellschaftliche Diskurse über Migration und Integration aus anderen sozialen Feldern rekontextualisieren und pädagogisch transformieren, d.h. auf ein (imaginiertes) lernendes Subjekt hin zuschneiden. Dieser Prozess der Rekontextualisierung ist von politikdidaktischen Prinzipien mitstrukturiert, wie ich in diesem Kapitel weiterhin ausführen werde. Das Kapitel schließt mit einer sowohl theoretisch inspirierten als auch am empirischen Material entwickelten Heuristik, mit welcher ich die empirische Analyse des in Politikschulbüchern zirkulierenden Differenzwissens auf drei Ebenen operationalisiere (vgl. Kapitel 4.4). Ich unterscheide hier 1) die Ebene der *Wissensbestände*, 2) die Ebene der *Modi der Inszenierung von Wissen* und 3) die Ebene der *Adressat*innenkonstruktion und Subjektformierung*. In Kapitel 5 skizziere ich anschließend das methodische Vorgehen der Studie, erläutere die Samplingstrategie und ordne den genannten heuristischen Ebenen jeweils konkrete methodische Schritte zu.

In Teil II der Arbeit stelle ich meine Analyseergebnisse und Interpretationen vor, wobei ich mich an den Dimensionen der Heuristik entlanghangle. Zunächst gebe ich in Kapitel 6 einen Überblick über die (Grenzen der) Verbreitung des Migrations- und Integrationsdiskurses im gesamten Schulbuchkorpus der drei Bundesländer sowie in den entsprechenden Lehrplänen und KMK-Empfehlungen des Untersuchungszeitraums. Dieses Kapitel dient insbesondere der Kontextualisierung und der Vorbereitung der eigentlichen Analysen und Interpretationen. Kapitel 7 präsentiert die Ergebnisse auf der Ebe-

ne der *Wissensbestände* in textuell-narrativer (7.1) und visueller Hinsicht (7.2). Die dabei präsentierten Analyseergebnisse beziehen sich auf die Analyse der gesamten Migrationskapitel des Analysekorpus und zielen insofern auf einen abstrahierenden Grobüberblick über die narrative und visuelle Struktur des Diskurses. Das darauffolgende Kapitel versteht sich als qualitative Tiefenbohrung an exemplarischem Material: In Kapitel 8 werden die drei *Modi der Inszenierung von Differenzwissen* – Objektivierung, Personalisierung und Kontroversifizierung – rekonstruiert und ihre performativen Effekte anhand von Feinanalysen nachgezeichnet. In Kapitel 9 setze ich mich schließlich mit einer in den Schulbuchkapiteln wiederkehrenden differentiellen Diskursfigur der *Formierung und Regierung von Subjekten* auseinander: dem integrierten und integrierenden Subjekt. Aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive befrage ich die untersuchten Integrationsdarstellungen im Sinne einer Schlussbetrachtung hinsichtlich der in ihnen etablierten Normativitäten und Machbarkeiten. Ich rekonstruiere dabei drei Ausschlüsse des Diskurses – die Undenkbarmachung von Dekonstruktion, Intersektionalität und Transnationalität – und konfrontierte diese mit konkurrierenden Diskursen und »normativen Bezugsrahmen« (Bührmann 2020a: 31). Reflektiert wird dabei zudem, wie und wo ein Wandel von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung denkbar ist. In Kapitel 10 fasse ich zentrale Ergebnisse der Arbeit zusammen und skizziere ausgewählte Perspektiven für die weitere Forschung.

Teil I: Theoretische Perspektiven und Methodologie

In den folgenden Kapiteln stelle ich die theoretische Rahmung der Arbeit vor, leite auf dieser Grundlage heuristische Aufmerksamkeitsebenen zur Beantwortung der Forschungsfrage ab und expliziere anschließend die methodologischen Grundlagen und methodischen Schritte der Schulbuchstudie. Wie im Verlauf der theoretischen Ausführungen deutlich werden wird, gehe ich selbst nicht von der Möglichkeit eines neutralen oder theoriefreien Standpunkts der Forschenden aus, sondern von einer unhintergehbaren Situiertheit wissenschaftlicher Wissensproduktion (vgl. Haraway 1988). Diese Situiertheit betrifft nicht zuletzt die theoretische Kontextualisierung des Forschungsgegenstands selbst und bedarf daher – unter anderem – situativer Reflexivität (vgl. Bührmann 2020a: 86f.). Wenn ich im Folgenden also theoretische Perspektiven und Befunde vorstelle, so dienen diese nicht dazu, den Forschungsgegenstand und seine Kontexte objektiv zu beschreiben, sondern vielmehr dazu, ihn zuallererst zu konstituieren – und ihn damit durch Einschluss mancher und Ausschluss anderer Wissensbestände auf eine spezifische Weise sehen zu lernen.

Ich entfalte meine theoretische Perspektivierung in drei Schritten, die sich jeweils auf unterschiedliche wissenschaftliche Spezialdiskurse beziehen und sich vom Allgemeinen (dem soziologischen Erkenntnisinteresse nach Differenz- und Normalitätsvorstellungen) zum Besonderen (dem empirischen Kontext des Politikschulbuchs) bewegen. In Kapitel 2 führe ich in gebotener Kürze ins Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung ein und bestimme daraufhin den Begriff des Differenzwissens. Da sich die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit jedoch auf eine spezifische Diversitätsdimension – Migration – bezieht, setze ich mich in Kapitel 3 vertiefter mit Perspektiven und Befunden der reflexiven Migrationsforschung auseinander. Von ihrem Erkenntnisinteresse danach, wie und mit welchen Folgen die Sozialwissenschaften Migration und Integration zum Gegenstand machen, kann auch eine Analyse von Schulbuchwissen profitieren. Kapitel 4 fokussiert daraufhin die Prozessierung von migrationsbezogenem Differenzwissen in Schulbüchern des Politikunterrichts als einem spezifischen Artefakt an der Schnittstelle zweier Dispositive: dem der Integration und dem der politischen Bildung. Dazu führe ich in Perspektiven der Bildungsmedienforschung ein und entwickle und konkretisiere eine wissenssoziologische Perspektive, die für ihren fachlichen und

fachdidaktischen Kontext sensibel bleibt. In Kapitel 5 werden dann zentrale methodologische Grundannahmen der Diskursanalyse expliziert und das für die Arbeit entwickelte diskursanalytische Mehrebenenmodell vorgestellt.

2. Praxeologie des Unterscheidens: Die Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung

Wie bereits in der Einleitung skizziert, knüpft die vorliegende Arbeit an die Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung an und bringt diese mit weiteren Forschungsperspektiven in einen Zusammenhang. Mit der »reflexiven Diversitätsforschung« hat Andrea D. Bührmann (2020a) ein komplexes Forschungsprogramm vorgelegt, das an dieser Stelle nicht umfassend dargestellt werden kann, auf dessen ausgewählte Aspekte ich aber im Verlauf der Arbeit immer wieder Bezug nehme. Mir geht es im Folgenden lediglich darum, die erkenntnistheoretischen Grundannahmen der mit ihr verbundenen Forschungsperspektive zu skizzieren, da diese auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegen (vgl. Kapitel 2.1). Ich rekurriere dabei – in notwendigerweise stark verknappender Form – auf Bührmanns eigene theoretische Explikation (vgl. Bührmann 2020a: 22–70). Vor diesem Hintergrund erarbeite ich dann unter Bezugnahme auf weitere Arbeiten einen Begriff von Differenzwissen, der mir als offener Arbeitsbegriff für die empirische Analyse dient (vgl. Kapitel 2.2).

2.1 Erkenntnistheoretische Grundannahmen der reflexiven Diversitätsforschung

Eine zentrale Setzung der reflexiven Diversitätsforschung besteht in ihrer »postfundamentalistischen Grundhaltung« und ihren Anschlüssen an Michel Foucaults Verständnis einer »kritischen Ontologie der Gegenwart« (vgl. Bührmann 2020a: 22ff.). Damit grenzt sie sich von anderen Spielarten sozialwissenschaftlicher Auseinandersetzungen mit Diversität ab, die von einer ontologischen Gegebenheit von Diversität oder einzelner ihrer Dimensionen (wie z.B. ›Geschlecht‹) und Ausprägungen (wie z.B. ›männlich‹ und ›weiblich‹) ausgehen und damit auf Letztbegründungen rekurrieren, die gewissermaßen außerhalb des zu Analysierenden verortet werden. Im Verständnis der reflexiven Diversitätsforschung hingegen wird Diversität als Effekt dispositiver Praktiken aufgefasst (vgl. ebd.: 26). Statt also von bestimmten gegebenen Differenzen auszugehen, geraten aus dieser Perspektive vielmehr die Möglichkeitsbedingungen, Praktiken und

Effekte in den Blick, in und mit denen sich bestimmte Differenzordnungen herausbilden. In Anlehnung an Karl Marx' kanonische These, dass Menschen zwar ihre eigene Geschichte machten, aber jeweils »unter unmittelbar vorgefundenen, gegebenen und überlieferten Umständen« (Marx 1972: 115), führt Bührmann aus:

> »In diesen historisch-konkreten ›Umständen‹ (ebd.) formieren und transformieren sich gesellschaftliche Differenz(an)ordnungen, indem sie Unterscheidungen einführen, die das Geschehen als gesellschaftliche Realität erfahrbar und begreifbar machen. […] Dies geschieht unabhängig von ihren jeweiligen Besonderheiten, die über Inklusions- und Exklusionsprozesse durch gesellschaftliche Anordnungen hervorgebracht werden. Differenz(an)ordnungen erlangen so Relevanz durch die iterative und auch ›geglückte‹ Wiederholung des Unterscheidens in Differenzanordnungen.« (Bührmann 2020a: 24f.)

Die ›kleinste Einheit‹ der reflexiven Diversitätsforschung bilden Praktiken des Unterscheidens – bzw. »Differenzierungspraktiken« –, deren Konstruktions-, Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse wie auch deren Folgen es entsprechend zu analysieren gilt (vgl. ebd.: 12). Aufgrund dieser Zentralsetzung von Praktiken der Differenzierung ließe sich die Forschungsperspektive der reflexiven Diversitätsforschung wohl auch als eine *Praxeologie des Unterscheidens* bezeichnen. Ihre Fokussierung auf Differenzierungspraktiken teilt die reflexive Diversitätsforschung mit weiteren Ansätzen zur Erforschung von Differenzverhältnissen, die derzeit in der Soziologie (vgl. Hirschauer 2017 zu Praktiken der Humandifferenzierung) der Philosophie (vgl. Wille 2018 zur Praxis des Unterscheidens) sowie der Erziehungswissenschaft (vgl. Rabenstein et al. 2020 zu diskursiven Praktiken des Differenzierens und Normalisierens) diskutiert werden.

Wenngleich die Konvergenzen und Divergenzen dieser Ansätze an anderer Stelle ausführlicher zu diskutieren wären, so möchte ich hier zwei besondere Akzentuierungen der Forschungsperspektive der reflexiven Diversitätsforschung herausstellen, die für den Kontext der vorliegenden Arbeit relevant sind. So ist die reflexive Diversitätsforschung zum einen eng mit einer dispositivtheoretischen Perspektive verknüpft (vgl. zum Dispositivbegriff Kapitel 3.4). Damit einher geht ein besonderes Interesse am Zusammenspiel von diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken, Objektivationen, Subjektivationen und der gesellschaftlichen Kontextualisierung dieser Elemente (vgl. Bührmann 2020a: 27ff.). Die Perspektive weist also weit über die Analyse einzelner Differenzierungspraktiken heraus und verortet diese vielmehr in einem (jeweils zu bestimmenden) Kontext. Zum anderen sei betont, dass sich die reflexive Diversitätsforschung »selbst als immanentes Moment ihres Gegenstands« (ebd.: 12) begreift. Das bedeutet, dass auch eine Rekonstruktion von Differenzierungspraktiken und Differenzordnungen nicht darum herumkommt, selbst mit bestimmten Differenzierungspraktiken zu operieren. Folglich muss die erkenntnistheoretische Haltung auch auf die eigene Wissensproduktion und ihre möglichen Aus-/Wirkungen angewendet werden – es bedarf daher einer »Reflexion der eigenen Kriteriologie« (ebd.: 50).

Der Einsatz der reflexiven Diversitätsforschung wird nochmals deutlicher, wenn man sich die von Bührmann (2020a) idealtypisch rekonstruierten Diversitätsverständnisse vor Augen führt, die in der sozialwissenschaftlichen Diversitätsforschung verbrei-

tet sind. Bührmann differenziert drei Diversitätsverständnisse – ein positivistisches, ein kritisches und ein reflexives – und zeigt, dass mit diesen jeweils unterschiedliche Ontologien, Fokussierungen und Forschungsperspektiven einhergehen (vgl. ebd.: 33–52): Während im *positivistischen* Diversitätsverständnis ein essentialisierter Begriff von Differenz als prädiskursiv gegebenes Datum vorausgesetzt werde, nehme ein *kritisches* Diversitätsverständnis die prozessuale Herstellung von Differenzen als ein situatives Tun in den Blick und verstehe Differenz als Prozess der Differenzierung: als Ergebnis sozialer Praktiken. Damit einher gehen auch unterschiedliche Fokussierungen: Während positivistische Ansätze lediglich auf die diskriminierte Seite der Differenzmarkierung fokussierten, gehe es kritischen Ansätzen um die mit der Differenzsetzung in Anschlag gebrachte Relationierung zwischen diskriminierten und privilegierten Positionen (vgl. ebd.: 50). Einem *reflexiven* Diversitätsverständnis hingegen gehe es sowohl um die Analyse der Konstruktionsprozesse von Differenzen als auch deren Auswirkungen, die Bührmann im Anschluss an das Thomas-Theorem als »die wirklichen, weil wirksamen Konstrukte« (ebd.) versteht. In der Zusammenführung des positivistischen und des kritischen Diversitätsverständnisses erscheint Diversität im reflexiven Verständnis also sowohl als Prozesskategorie wie auch als provisorisch gestellte Strukturkategorie.

Ich folge den hier knapp skizzierten (erkenntnis-)theoretischen Grundannahmen der reflexiven Diversitätsforschung, wenngleich ich angesichts der Spezifik des empirischen Gegenstands und meiner Forschungsfrage einzelne Aspekte in den Vordergrund und andere in den Hintergrund rücke. Wichtig für die vorliegende Studie ist die grundlegende Annahme der reflexiven Diversitätsforschung, dass Differenzordnungen ganz zentral auch als machtvolle Wissensordnungen aufzufassen sind. Diesen Aspekt macht Bührmann deutlich, wenn sie schreibt, dass Dispositivanalysen darauf abzielen, »Aufschluss über die manifesten wie latenten Wirkungsweisen von diskursiv prozessiertem wahrem ›Unterscheidungs‹-Wissen zu geben« (ebd.: 29). Genau darum, wie sich ein solches Unterscheidungs- bzw. Differenzwissen in Politikschulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft materialisiert und wie es wiederum von diesen bearbeitet wird, geht es in der vorliegenden Arbeit.

2.2 Differenzwissen als Arbeitsbegriff

Vor dem Hintergrund der soeben beschriebenen erkenntnistheoretischen Grundannahmen der reflexiven Diversitätsforschung erläutere ich im Folgenden den Begriff des Differenzwissens, den ich in der vorliegenden Arbeit als heuristischen Arbeitsbegriff nutze und der mir dazu dienen soll, die Empirie ›aufzuschließen‹ und ihrer Erforschung einen Fokus zu geben (vgl. Horvath 2020: 80).

Dazu gilt es zunächst, die Verwendung des Begriffs in der bisherigen Forschungsliteratur zu rekapitulieren. Der Begriff des Differenzwissens geht ursprünglich auf die Soziologin Angelika Wetterer zurück und war zunächst auf die Diversitätsdimension Geschlecht bezogen. Wetterer (2005: 76) definiert den Begriff des »alltagsweltlichen Differenzwissens« als das, »was die Gesellschaftsmitglieder über den Unterschied der Geschlechter und die soziale Bedeutung der Geschlechterdifferenz wissen«. Sie nutzt den Begriff, um ihre einflussreiche These einer »rhetorischen Modernisierung« (ebd.) zu ent-

wickeln.[1] Später knüpft Wetterer an diese Überlegungen dann allerdings mit einem anderen Begriff – nämlich den des Geschlechterwissens – an, der zunächst von Irene Dölling (2003) geprägt, dann unter anderem von Wetterer (2009) weiter ausgearbeitet wurde und nunmehr einen zentralen Stellenwert in der Geschlechterforschung besitzt.[2] Der Begriff des Differenzwissens hingegen wurde in den letzten Jahren zunehmend im Kontext anderer Diversitätsdimensionen – insbesondere in Bezug auf Migration und Rassismus – genutzt und jeweils unterschiedlich konnotiert (vgl. etwa Auma 2018; Karakayalı 2020; Sperisen/Affolter 2020). Grundlegend lässt sich in Anlehnung an diese Arbeiten Differenzwissen als kollektiver Wissensvorrat darüber definieren, wodurch sich die markierten Anderen von einem oftmals unmarkierten Wir unterscheiden.

Kenneth Horvath (2020) hat diese generischen, zunächst nicht auf einzelne soziale Felder bezogene Bestimmungen von Differenzwissen zuletzt auf die Eigenlogik des pädagogischen Feldes bezogen und theoretisch weiter ausgearbeitet. Im Rahmen seiner Habilitationsschrift hat er den Begriff des »pädagogischen Unterscheidungswissens« geprägt, womit er das Ziel verfolgte, einen sozialtheoretischen Rahmen zu erarbeiten, »der sowohl die situativen Gegebenheiten des pädagogischen Alltags als auch die Einbettung pädagogischer Praxis in breitere politische und soziale Kontexte angemessen zu berücksichtigen erlaubt« (Horvath 2020: 12). Unterscheidungswissen definiert er als »historisch und politisch geformte, situationsübergreifend verfügbare Ressource […], auf die als kompetent vorgestellte Akteur*innen zur begründeten und verallgemeinerbaren Definition und Bewältigung ungewisser Situationen zurückgreifen.« (Ebd.: 6) Für die vorliegende Studie ist diese Zuspitzung auf die Logik des pädagogischen Felds grundsätzlich hilfreich, allerdings scheint sie zu stark auf soziales Handeln und professionelles Wissen enggeführt. Für den empirischen Gegenstand der vorliegenden Arbeit stellt sich vielmehr die Frage, welches Differenz- bzw. Unterscheidungswissen von einer nichtmenschlichen Entität – dem Artefakt Politikschulbuch – aktualisiert wird und bedarf daher einer Ausweitung auf Aktanten, also auf die (Handlungs-)Macht von Dingen.

Auf Grundlage der skizzierten Ansätze lässt sich nun der Begriff des Differenzwissens als Arbeitsbegriff für die vorliegende Studie definieren. Ich verstehe Differenzwissen offen als die in diskursiven und nicht-diskursiven Praktiken sowie in Artefakten aktualisierten Wissensbestände darüber, worin sich Personen unterscheiden. Dieses Differenzwissen kann mit hierarchisierenden Aus-/Wirkungen verbunden sein. Ich gehe von folgenden Akzentuierungen aus, die meinen Blick aufs empirische Material anleiten:

- Differenzwissen umfasst sowohl ein Wissen über Differenzen (also über Konstrukte, die das Ergebnis einer Praktik des Unterscheidens sind) als auch über Differenzie-

1 Dieser These zufolge sind die Diskurse über die Gleichheit der Geschlechter der nicht-diskursiven Praxis vorausgeeilt: Während sich hierarchische Geschlechterverhältnisse auf der kulturellen Ebene also zunehmend von alten Selbstverständlichkeiten verabschiedet hätten, seien die Strukturen und Institutionen weitestgehend unverändert geblieben (vgl. Wetterer 2005).

2 Wetter (2009) rekonstruiert aus wissenssoziologischer Perspektive drei Spielarten von Geschlechterwissen (alltagsweltliches, Expert*innen- und wissenschaftliches Geschlechterwissen). Jede dieser Wissensarten ermögliche dabei Handeln in Einklang mit jeweiligen Anerkennungsregeln. Vgl. Grabow (2022) für eine Erweiterung dieser Typologie um feministisches Geschlechterwissen.

rungen (also über die Konstruktionsweise der Unterscheidung).[3] Es gilt daher, sowohl die Ebene der Konstruktionsweise als auch die Ebene der Konstrukte in der Analyse im Blick zu haben. Wenn ich in dieser Arbeit auf in Politikschulbüchern aktualisierte Konstrukte eingehe, spreche ich stellenweise synonym auch von Differenz- und Normalitäts*vorstellungen*.

- Ich gehe zweitens davon aus, dass Differenzwissen in der Regel an der markierten Seite der Unterscheidung ansetzt und diese expliziert, während die unmarkierte Seite oftmals implizit bleibt (vgl. zur Soziologie des Markierten und Unmarkierten Brekhus 1998). Differenzwissen dient, wie die Literatur zu Othering eindrücklich zeigt, der Konstruktion eines Selbst über die Abgrenzung von Anderen (vgl. zusammenfassend zum Begriff des Othering Thomas-Olalde/Velho 2011). Es gilt daher sowohl nach den expliziten Differenzkonstruktionen zu fragen als auch nach den implizit mitlaufenden Normalitätskonstruktionen, die mitunter nur ex negativo rekonstruierbar sind.
- Drittens gehe ich davon aus, dass sich Differenzwissen im Kontext verschiedener sozialer Felder unterschiedlich zeigt und mit feldspezifischen Logiken und Unterscheidungen verwoben ist. Im Sinne von Horvath (2020) gilt es also in der vorliegenden Studie, dem spezifisch pädagogisch-didaktischen Kontext und seinen Einflüssen auf die Form(at)ierung von Differenzwissen Rechnung zu tragen.

Da der Fokus dieser Arbeit auf migrationsbezogenem Differenzwissen liegt, gehe ich nun ausführlicher auf Perspektiven und Erkenntnisse aus der reflexiven Migrationsforschung ein. In diesem Forschungsstrang hat sich eine reflexive Auseinandersetzung mit sogenanntem Migrationswissen und seinen Folgen etabliert, an die hier in mehrerlei Hinsicht angeknüpft werden kann.

3 Streng genommen müsste demnach von Differenz- und Differenzierungswissen gesprochen werden. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit nutze ich jedoch im Folgenden den Begriff des Differenzwissens.

3. Das Dispositiv der Integration: Perspektiven der reflexiven Migrationsforschung

Im folgenden Kapitel stelle ich zentrale Thesen und Befunde der reflexiven Migrationsforschung dar. Ziel ist es dabei nicht, einen umfassenden Überblick über die Entwicklungslinien und Paradigmen der Migrationsforschung in Deutschland und Europa zu geben. Vielmehr geht es mir darum, die Perspektivierung der reflexiven Migrationsforschung als Werkzeug für die Schulbuchanalyse fruchtbar zu machen – also darum, Einblicke in bestehende Analysen der Konstruktionsweisen von Migration und ihren Folgen zu gewinnen, die der Schärfung des Blicks auf die empirischen Daten dienen.

Die Befunde, die im Verlauf dieses Kapitels vorgestellt werden, konnte die reflexive Migrationsforschung insbesondere dadurch gewinnen, dass sie ihren Blick im Sinne einer Beobachtung zweiter Ordnung auf die in den letzten Jahrzehnten enorm expandierte wissenschaftliche Wissensproduktion in ihrem eigenen Feld – die (mitunter politiknahe) Migrationsforschung – geworfen hat (vgl. Dieterich/Nieswand 2020). Aus diesem Grund scheint es mir in einem ersten Schritt (vgl. Kapitel 3.1) geboten, die Grundannahmen der reflexiven Migrationsforschung vor dem Hintergrund dieses Booms einer verstärkten Wissensproduktion über Migration vorzustellen, um sodann drei Anschlusspunkte der Perspektive der reflexiven Migrationsforschung für die vorliegende Studie zu identifizieren. Auf dieser Basis fasse ich relevante – also für die Analyse der Zirkulation migrationsbezogenen Differenzwissens in Politikschulbüchern dienliche – Begriffe und Befunde der reflexiven Migrationsforschung zu Konstruktionen von Migration im Allgemeinen (vgl. Kapitel 3.2) sowie von Integration im Besonderen (vgl. Kapitel 3.3) zusammen. Den Abschluss des Kapitels bilden die Ausführungen zum Begriff des Integrationsdispositivs als einem gegenwärtig hegemonialen Praxiszusammenhang, in dem migrationsbezogenes Differenzwissen zirkuliert und in dessen Kontext ich auch Schulbücher des Politikunterrichts theoretisch verorte (vgl. Kapitel 3.4).

3.1 »Migrationswissen« nach der reflexiven Wende der Migrationsforschung

Migration und Integration sind nicht nur im öffentlichen Diskurs immer wiederkehrende Themen, sondern haben auch in den Sozialwissenschaften eine signifikante Institutionalisierung als Forschungsfeld erfahren. Dies zeigt sich unter anderem an der Schaffung zahlreicher neuer migrationsbezogener Lehrstühle und Studiengänge und einer Vielfalt von Forschungszugängen nicht nur in Deutschland, sondern im gesamten europäischen Raum (vgl. Dahinden 2016: 1). Diese enorme Institutionalisierung der Migrations- und Integrationsforschung ist nicht zuletzt auf ihre Nähe zum nationalstaatlich verfassten Politikbetrieb zurückzuführen, dem die Migrationsforschung regelmäßig mit anwendungsorientiertem Wissen beratend zur Seite steht. In der Folge hat eine schiere Explosion der Produktion von »Migrationswissen« – hier verstanden im Sinne eines »ordnenden Wissen[s] über Migration« (Zloch 2021) – stattgefunden.[1]

Aus wissensgeschichtlich-genealogischer Perspektive kann dieser »*migration knowledge hype*« (Braun et al. 2018: 9; Herv. i.O.) an der Schnittstelle zweier miteinander verwobener gesellschaftlicher Entwicklungen und Zeitdiagnosen der Spätmoderne interpretiert werden (vgl. Espahangizi 2020): Zum einen habe eine unter dem Terminus der *Wissensgesellschaft* verhandelte Verwissenschaftlichung des Sozialen stattgefunden, zum anderen bezeichnen sich viele europäische Gesellschaften aufgrund der Anerkennung der Bedeutung von Migrationsbewegungen und ihren Folgen als *Migrationsgesellschaften*. Während diese Zeitdiagnosen oftmals unabhängig voneinander gedacht werden, so zeigt Kijan Espahangizis (2020) wissensgeschichtliche Analyse der Formierung einer »Migrationswissensgesellschaft«, dass »migrations- und wissenspolitische Verschiebungen […] zueinander in Resonanz« (ebd.: 171) stehen und diese Kopplung eine spezifische Deutung von Wirklichkeit hervorbringt. Wie Espahangizi am Beispiel der Schweiz ausführt, ist die Rede und politische Bearbeitung von ›Migration‹ keineswegs ein zeitraumübergreifendes Phänomen, sondern wurde zwischen den 1960er und 1990er Jahren erst durch epistemische Verschiebungen, also durch neue wissenschaftliche Problematisierungen, zu dem Gegenstand gemacht, als der er heute erscheint.

Unter dem Begriff der Migration wurden demnach zuvor disparate Ausschnitte der Wirklichkeit – etwa Asyl und die internationale Allokation von Arbeitskraft (vgl. ebd.: 173)

1 Dem Begriff »migrant knowledge« ordnen Simone Lässig und Swen Steinberg (2019: 207) drei Bedeutungsebenen zu: Wissen *über* Migration, Wissen *von* Migrant*innen und Wissen *für* Migrant*innen. In der vorliegenden Arbeit ist besonders die Perspektive ›Wissen über Migration‹ interessant, wobei ich zeigen werde, dass Politikschulbücher bei der Konstruktion dieses Wissens zugleich ›Wissen von Migrant*innen‹ als situiertes Erfahrungswissen inkorporieren und zugleich ein bestimmtes Wissen für Migrant*innen – ebenso wie für Nicht-Migrant*innen – auf der Ebene der Subjektformierung etablieren. Damit sei an dieser Stelle angesprochen, dass in jedem »migrant knowledge« auf unmarkierte Weise auch Wissen über die andere Seite der Unterscheidung konstituiert wird, das es zu untersuchen gilt: also etwa auch ein Wissen über Sesshaftigkeit und für nicht-migrierte Personen. Vgl. für eine weitere wissensgeschichtliche Kartierung des Begriffs »migrant knowledge« Westermann/Erdur 2020.

– zu einem gemeinsamen Problemfeld integriert, die zuvor nicht miteinander in Verbindung gebracht wurden und ganz unterschiedlichen Politikfeldern zugerechnet wurden. Espahangizis wissensgeschichtlicher Ansatz regt demnach an, das Verhältnis von Wissensgesellschaft und Migrationsgesellschaft als Wechselverhältnis zu bestimmen: Während einerseits die sozialwissenschaftliche Wissensproduktion – und ich füge hinzu: die bildungsmediale Wissensproduktion – maßgeblich daran beteiligt sei, durch ihre Problembeschreibungen öffentliche Wahrnehmungen von Migration performativ herzustellen, so sei andererseits Migration »zu einem biopolitischen Faktor postindustrieller Wissensökonomien avanciert« (ebd.: 173f.), der entscheidend sei, um im globalen Wettbewerb der Wissensökonomien zu bestehen. Wiederkehrende politische Debatten um die Anwerbung hochqualifizierter Migrant*innen können in diesem Licht betrachtet werden.

Diese politischen und öffentlichen Diskussionen wirken freilich wieder auf die Konstruktion wissenschaftlicher Gegenstände zurück, zum Beispiel mittels nationaler oder internationaler Ausschreibungen von Forschungsförderung. Dass Migration also nicht einfach nur ›da‹ ist, sondern über Wissenspraktiken erst hergestellt wird und die dabei produzierten Rahmungen wiederum unterschiedlichste Folgen nach sich ziehen können, bringt Stephan Scheel auf den Punkt:

> »Thus, migration is not a reality ›out there‹ to which policymakers and other stakeholders in the contested politics of border and migration management have direct access; rather, what is known, negotiated, and targeted as migration is mediated by a plethora of knowledge practices that rely on various information technologies, inscription devices, definitions, bodies of expertise, categorizations, and so forth. The crucial point is that different knowledge practices – that is, different methods of knowing migration – will enact different versions of migration, which will in turn affect the calculations and interventions of government that are mobilized to regulate migration.« (Scheel 2021: 42)

Auch Schulbücher verstehe ich in diesem Sinne als »inscription devices« (ebd.), die Migration und Integration enaktieren, wenngleich vor dem Hintergrund anderer Feldlogiken (vgl. Kapitel 4). Praxistheoretisch orientierte Ansätze zielen nun genau darauf ab, die »Politiken des (Nicht-)Wissens« (Scheel 2021) in der Herstellung des Wissensobjekts Migration wie auch seine Folgen zu analysieren. Damit verschiebt sich das Erkenntnisinteresse von einem positivistischen Migrationsbegriff hin zu den ihm implizit zugrundeliegenden Voraussetzungen – und den »Wissensbestände(n), die diese ermöglichen und stabilisieren« (Mecheril et al. 2013: 35; vgl. auch Ebner von Eschenbach 2016). Interessant sind insofern auch die Unsichtbarkeiten, die die Migrationsforschung produziert hat – also das, was in dem Wunsch zu wissen *nicht* gewusst wird (vgl. Reinprecht/Latcheva 2016). Die vorliegende Studie schließt sich einer solchen wissensanalytischen und praxistheoretischen Rahmung an und macht sie für eine Analyse der Wissensproduktion jenseits der Wissenschaft fruchtbar, indem sie diese auf das Medium Politikschulbuch anwendet.

Eine Folge der Institutionalisierung der Migrationsforschung in Deutschland wie auch im europäischen Raum ist eine starke Ausdifferenzierung unterschiedlicher For-

schungsparadigmen. Ein besonders einschneidender Paradigmenwechsel wurde innerhalb der deutschsprachigen Migrations- und Integrationsforschung von Boris Nieswand und Heike Drotbohm (2014) als »reflexive Wende in der Migrationsforschung« diagnostiziert. Der mit diesem Paradigmenwechsel verstärkt sichtbar gewordenen, konstruktivistisch orientierten reflexiven Migrationsforschung lassen sich verschiedene Ansätze zurechnen, welche nicht nur Migration zum Forschungsgegenstand machen, sondern die Wissensproduktion *über* Migration als immanenten Teil dieses Gegenstands selbst mit in den Blick nehmen. Die reflexive Migrationsforschung versteht sich also als Bestandteil eines Migrationsdispositivs, das sie untersucht (vgl. ebd. 2014: 4f.). In kritischer Distanzierung zu anderen Forschungszugängen der Migrationsforschung zeichnet einen solchen reflexiv-konstruktivistischen Zugang aus, dass er die erkenntnistheoretischen Prämissen, die eigene Situiertheit, institutionellen Verwobenheiten und die hierarchisierenden Effekte der Wissensproduktion über Migration und Integration auf der Ebene zweiter Ordnung beobachtet. Solche reflexiven Zugänge werden in der deutschsprachigen Migrationsforschung prominent etwa von Anna Amelina (2017, 2021), Janine Dahinden (2016), Boris Nieswand und Heike Drotbohm (2014), Stephan Scheel (2021) sowie von vielen Mitgliedern des Instituts für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) an der Universität Osnabrück betrieben (vgl. als Überblick Dieterich/Nieswand 2020).[2] Auf europäischer Ebene bündelt das *Standing Committee Reflexivities in Migration Studies* des IMISCOE-Netzwerks (*Immigration, Integration and Social Cohesion in Europe*) entsprechende Forschungsaktivitäten.

Für die hier vorgelegte Arbeit ist die Perspektivierung der reflexiven Migrationsforschung in dreifacher Hinsicht bedeutsam: erstens als Analysewerkzeug, zweitens als Forschungsstand und drittens als Instrument zur Reflexion der eigenen migrationsbezogenen Vorannahmen und Normativitäten. Diese drei Anschlüsse führe ich im Folgenden kurz aus, da sie mir im weiteren Kapitelverlauf als mitlaufende Aufmerksamkeitsebenen für die Erarbeitung der Theorieperspektive dienen.

---

2 Es liegt an der relativen Neuheit des Paradigmas, dass derzeit noch zu klären ist welche konkreten Ansätze in der Migrationsforschung einer solchen reflexiven Forschungsrichtung zugerechnet werden und welche nicht. Dieterich und Nieswand (2020) addieren zu den bereits aufgezählten Ansätzen auch noch die postmigrantische Gesellschaftsanalyse (Foroutan 2019), grenzen aber andererseits die reflexive Migrationsforschung von der kritischen Migrationsforschung ab. Sie sprechen zwar von einem großen »Überlappungsbereich« beider Ansätze, schreiben ihnen aber unterschiedliche Ziele zu, nämlich die Sichtbarmachung kritikwürdiger Herrschaftsverhältnisse auf der einen Seite und die Befragung der Bedingungen der Möglichkeit von wissenschaftlicher Erkenntnis auf der anderen (vgl. Dieterich/Nieswand 2020). Diese Argumentation erscheint mir grundsätzlich plausibel, gleichzeitig zeigen sich aber auch in Texten der kritischen Migrationsforschung solche reflexiven Figuren und andererseits in der reflexiven Migrationsforschung solche kritischen Ansprüche. Forschungspraktisch werden oft, wie Nieswand und Drotbohm (2014: 6) bereits feststellten, Denkfiguren mehrerer »Traditionen zu einem neuen Ganzen zusammengefügt«. Vielleicht ließe sich daher eher von unterschiedlichen ›Registern‹ statt von abgrenzbaren Feldern sprechen. Im Verlaufe dieses Kapitels nehme ich aus diesem Grund auch partiell auf Arbeiten der kritischen Migrationsforschung Bezug, insofern sie – im Sinne des Registers der (Selbst-)Befragung von Wissensproduktion – zu einer Analyse der Konstruktionsweisen von Migration und Integration und ihrer Effekte beitragen.

Erstens stellt die reflexive Migrationsforschung ein umfassendes praxistheoretisch inspiriertes theoretisches Werkzeug im Sinne sensibilisierender Konzepte bereit, um zu fragen, wie, durch wen und mit welchen Folgen ein Phänomen als »Migration« oder »Integration« denkbar gemacht wird. Dieses Interesse an der Produktion und Zirkulation von Migrationswissen deckt sich unmittelbar mit meiner Forschungsfrage nach der Konstruktion des Wissensobjekts Integration in Politikschulbüchern. Ich gehe also davon aus, dass ich Teile des theoretischen Instrumentariums für meine Untersuchung und zur Schärfung meines Blicks nutzen kann, um zu analysieren, wie und mit welchen Effekten Migration und Integration in Politikschulbüchern konstruiert werden. Dies erscheint umso dringlicher, als dass zwar im Rahmen der Bildungsmedienforschung bereits seit längerem Arbeiten zur Darstellung von Migration in Schulbüchern vorliegen, dabei aber primär auf erziehungswissenschaftliche Theoriebestände und seltener auf reflexiv-konstruktivistische Gegenstandstheorien[3] Bezug genommen wird, wodurch oftmals doch Kategorien der Praxis an die Analyse herangetragen werden anstatt einen epistemologischen Bruch mit der jeweiligen Logik des Feldes vorzunehmen. Auf der anderen Seite interessiert sich die reflexive Migrationsforschung zwar auch für die Zirkulation migrationsbezogenen Wissens jenseits des wissenschaftlichen Feldes, die Analysen bleiben dann aber weitestgehend auf die politik-, wirtschafts- und verwaltungsbezogene Wissensproduktion beschränkt und fragen selten, wie und mit welchen Effekten Wissensbestände über Migration *pädagogisiert* werden. Die Perspektive der reflexiven Migrationsforschung kann jedoch sowohl für die Bildungsmedienforschung wichtige Werkzeuge bereitstellen als auch vom Gegenstand der Bildungsmedienforschung lernen, die es im Falle des Schulbuchs schließlich mit einem äußerst relevanten und vielgenutzten Medium des Wissenstransfers zu tun hat.

Zweitens ist die Perspektive der reflexiven Migrationsforschung für die vorliegende Dissertation auch als Forschungsstand bedeutsam. In anderen Worten: Nicht nur die analytischen Werkzeuge der reflexiven Migrationsforschung sind interessant, sondern auch die Befunde dieser Analysen (also Antworten auf die Frage: *Welche Effekte dieser Konstruktionsprozesse konnte die Forschung herausarbeiten?*). Denn gemäß dem fachdidaktischen Prinzip der Wissenschaftsorientierung wie auch dem erwähnten Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses sind Unterrichtsmaterialien der politischen Bildung angehalten, relevante kontroverse Spezialdiskurse aus ihren Bezugswissenschaften einzubeziehen. Da die reflexive sowie die kritische Migrationsforschung im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit (2002–2021) zunehmend hörbar geworden sind und zu kontroversen Debatten innerhalb der Sozialwissenschaften geführt haben, wäre also durchaus erwartbar, dass einzelne ihrer Aspekte und Problematisierungen sich auch in Politikschulbüchern niederschlagen. In diesem Sinne ist der folgende Teil demnach auch als ein – notwendigerweise partieller – Stand der Forschung zu lesen, der Aufschluss darüber

3 Mit Gegenstandstheorien meine ich hier Theorien, deren Bezugsgegenstand nicht das Medium Schulbuch selbst darstellt (vgl. dazu etwa Höhne 2003), sondern Gegenstände, die sich in den Schulbüchern und darüber hinaus manifestieren. Vgl. jedoch als eine Ausnahme die Studie von Birte Schröder und Inken Carstensen-Egwuom (2020), die auf konstruktivistische Raumtheorien Bezug nehmen.

gibt, welche neueren Paradigmen und Erkenntnisse der Migrationsforschung potenziell Eingang in die Politikschulbücher gefunden haben könnten.

Drittens ist die Perspektive der reflexiven Migrationsforschung – hier wieder nahe bei der reflexiven Diversitätsforschung – ein Instrumentarium dafür, die eigenen forschungsleitenden Vorannahmen über Migration und ihre möglichen Auswirkungen auf die Forschung kontinuierlich zu reflektieren. Dies betrifft auch (mitunter forschungsethische) Fragen, wie mit der Aporie umgegangen werden kann, dass Studien, die etwa Praktiken der Unterscheidung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen untersuchen, diese Unterscheidungen allein durch ihre Benennung stets aufs Neue reproduzieren[4]; oder Fragen danach, was bei der Korpuserstellung überhaupt als zu ›Migration‹ zugehörig betrachtet wird und was nicht (vgl. Kapitel 5.3). Als Instrument der Selbstreflexion ist die Perspektive der reflexiven Migrationsforschung also durchaus für die eigene Praxis der Wissensproduktion handlungsrelevant und verweist auf eine Frage, die die Sozialwissenschaften wie auch die politische Bildung gleichermaßen betrifft: »How can we study migration without turning it into a problem?«[5]

3.2 Befunde der reflexiven Migrationsforschung zur Wissensproduktion über Migration

Welche Befunde zur Wissensproduktion über Migration hat die reflexive Migrationsforschung der letzten Jahre und Jahrzehnte zu Tage gefördert? Oder, anders gefragt, welche »Bedingungen der Möglichkeit des Wissens über Migration« (Nieswand/Drotbohm 2014: 6) hat sie aus einer praxistheoretisch informierten Perspektive zweiter Ordnung ausgemacht? Im Folgenden resümiere ich wesentliche, in der Forschungsliteratur wiederkehrende Muster und Effekte der Wissensproduktion über Migration. Selbstverständlich handelt es sich hierbei nicht um eine vollständige Diskursanalyse der Migrationsforschung, sondern lediglich um begrenzte, schlaglichtartige Rekonstruktionen, die zur Schärfung der Forschungsperspektive der empirischen Studie beitragen sollen.

3.2.1 Methodologischer Nationalismus

Ein erstes Muster der Wissensproduktion über Migration betrifft die räumlich-politische Rahmung und den Gesellschaftsbegriff, der ihr zugrunde liegt. Seit nunmehr

4 Über solche Aporien wird auch in anderen Feldern der Diversitätsforschung, insbesondere in der Geschlechterforschung, schon lange nachgedacht. Man denke etwa die diskurstheoretisch inspirierten Ausführungen von Sabine Hark (2001: 353) zur feministischen Theorie und ihrer Aporien, die »in doppelter Hinsicht aus dem spezifischen Verhältnis feministischer Theorie zu ihrem Gegenstand« resultierten. Allerdings möchte ich darauf hinweisen, dass diese Aporien jegliche Forschung kennzeichnen und es daher eine Stärke der feministischen Theorie, der reflexiven Migrations- und Diversitätsforschung anzusehen ist, diese Aporien anzuerkennen und damit reflektierbar zu machen.

5 Vgl. für diese und weitere Leitfragen das IMISCOE *Standing Committee Reflexivities in Migration Studies*: https://www.imiscoe.org/research/standing-committees/927-reflexive-migration-studies [Zugriff: 06.01.2023].

über 30 Jahren wird in der Soziologie im Allgemeinen und der Migrationsforschung im Besonderen zunehmend anerkannt, dass die zugrundeliegende Analyseeinheit ›Gesellschaft‹ nicht fraglos mit den Grenzziehungen des Nationalstaats gleichgesetzt werden kann. Zu dieser Erkenntnis hat insbesondere der Transnationalismus-Ansatz beigetragen, mit dem deutlich wird, dass Vergesellschaftungsprozesse grenzüberschreitend und quer zu bzw. jenseits von nationalstaatlichen ›Containern‹ stattfinden (vgl. u.a. Nieswand/Drotbohm 2014: 11ff.). Auch ein großer Teil der wissenschaftlichen Wissensproduktion über Migration geht jedoch, so die prominente Kritik von Andreas Wimmer und Nina Glick Schiller (2002), von einem methodologischen Nationalismus aus.

Methodologischer Nationalismus wird definiert als »the assumption that the nation/state/society is the natural social and political form of the modern world« (ebd.: 31; vgl. auch Glick Schiller 2013). Gesellschaft werde dabei mit dem Nationalstaat gleichgesetzt und diese Gleichsetzung zugleich naturalisiert. Wenngleich Wimmer und Glick Schiller ihre These insbesondere anhand einer Analyse dessen belegen, wie die Migrationsforschung ihr Wissensobjekt konstruiert, so ist die Diagnose eines methodologischen Nationalismus keineswegs auf dieses Forschungsfeld beschränkt, sondern trifft die Sozialwissenschaften im Allgemeinen (vgl. auch Beck 2007). Gerade weil die Sozialwissenschaften selbst nach nationalstaatlichen Prinzipien strukturiert waren und es vielfach noch sind, sei die »apparent naturalness and givenness of a world divided into societies along the lines of nation-states« (Wimmer/Glick Schiller 2002: 304) so routinisiert in das Vor-Verständnis ihrer empirischen Gegenstände übergegangen, dass sie analytisch aus dem Blick geriet.[6] Nationalismus ist, so Paul Mecheril et al. (2013: 22), »als produktiver methodologischer Zugang unsichtbar, indem er die Nation als selbstverständliche Referenz setzt, ohne diese Setzung und ihre historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen selbst kenntlich zu machen, zu befragen oder zu reflektieren«. Auf diese Weise wird der zugrundeliegende Konstruktionscharakter des Nationalen verdeckt und die nationale Ordnung »scheinbar überhistorisch in Szene« (ebd.) gesetzt.

Wimmer und Glick Schiller machen drei sich überlappende und gegenseitig verstärkende Modi des methodologischen Nationalismus aus (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2002): Erstens das bereits skizzierte Ignorieren der nationalen Rahmung der Moderne; zweitens die Naturalisierung nationaler Diskurse, Agenden, Loyalitäten und Geschichten, ohne diese zu problematisieren und zum Analyseobjekt zu machen; und drittens die Territorialisierung des sozialwissenschaftlichen Imaginären und die Reduktion des Analysefokus auf nationalstaatliche Einheiten, wodurch grenzüberschreitende Prozesse ausgeblendet würden. Sowohl für die Phase der sich institutionalisierenden Sozialwissenschaften des 19. Jahrhunderts wie auch für die in der Nachkriegszeit expandierende Migrationsforschung kritisieren Wimmer und Glick Schiller, dass den Praktiken der Wissensproduktion ein Containermodell von Gesellschaft zugrunde liege. Dieses funktionalistische und organische Gesellschaftsverständnis zeichne sich damals wie heute dadurch aus, dass vier Elemente von Gesellschaft als kongruent und isomorph

6 Aus einer historisierenden Perspektive zeigen sie dabei für unterschiedliche sozialwissenschaftliche Disziplinen, wie diese jeweils die Rolle von Nationalismus in der Entstehung moderner Staatlichkeit ›herunterspielen‹ (vgl. Wimmer/Glick Schiller 2002: 304ff.).

verstanden werden und gleichermaßen die Grenzen des nationalstaatlichen Containers anzeigten: die Bürger*innenschaft bzw. das Rechtssystem, der Souverän bzw. das politische System, die Nation bzw. das kulturelle System und die Solidargemeinschaft bzw. das Sozialsystem (vgl. ebd.: 309). Ihr Zusammenhang bilde in dieser funktionalistischen Vorstellung die Haut, die den Gesellschaftskörper zusammenhalte (vgl. ebd.).

Die Crux ist nun, dass Migration vor dem Hintergrund eines solchen nationalistisch-funktionalistischen Gesellschaftsverständnisses sowohl in der Politikgestaltung als auch der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion als Anomalie zum ›ordentlichen‹ Funktionieren von Staat und Gesellschaft erscheinen muss (vgl. ebd.). Wimmer und Glick Schiller (2002: 309ff.) zufolge werden Migrant*innen daher aus vier Gründen zu einem immer wiederkehrenden Wissensobjekt: Erstens problematisieren Migrant*innen die Isomorphie zwischen Bevölkerung, Souverän und Staatsbürger*innenschaft, indem sie als Andere der Gemeinschaft geteilter Loyalität und Rechte wahrgenommen werden. Zweitens problematisieren sie die Isomorphie zwischen Bevölkerung und Nation, indem sie den Nationalstaat an die bereits in den nationalen Gesellschaftskörper ›absorbierten‹ Gruppen erinnern und insofern den Konstruktionscharakter des Nationalen durch ihre Präsenz offenlegen. Drittens unterlaufen Migrant*innen die Isomorphie zwischen Bevölkerung und Solidargemeinschaft, insofern sie als ›von außen‹ Kommende nicht per se in das nationale Sozialsystem inkludiert sind, aber gleichzeitig nicht völlig aus dem Sozialsystem exkludiert werden können, woraus sich eine permanente Spannung ergebe. Viertens erscheinen Migrant*innen, *weil* sie sich über Grenzen hinwegbewegen, in den Augen sozialwissenschaftlicher Beobachter*innen vielfach als Ausnahme einer implizit zugrundeliegenden Vorstellung, in der die Sesshaftigkeit und das Verbleiben in den Grenzen des eigenen Nationalstaats als Normalität angesehen wird (vgl. hierzu den Begriff des Sedentarismus im nächsten Unterkapitel dieser Arbeit).

Methodologischer Nationalismus wurde und wird in weiten Teilen der Migrationsforschung etwa mittels staatszentrierter Definitionen von Migration als Bewegung von ›Staat A‹ nach ›Staat B‹ aktualisiert (vgl. Scheel/Tazzioli 2022). Diese Definitionen, so Stephan Scheel und Martina Tazzioli (2022), seien jedoch mit mehreren epistemologischen Fallstricken verbunden: Erstens werde die internationale Ordnung naturalisiert, was dann zweitens zu einer Ontologisierung von Migrant*innen als ohne weiteres verfügbare Forschungsobjekte führe, womit Migration drittens als regierbares Phänomen gerahmt werde. Diesen epistemologischen Fallen könne nur dadurch entkommen werden, dass die Praktiken der Herstellung von Migration selbst – und ganz entscheidend auch wissenschaftliche wie staatliche Grenzziehungspraktiken – zum Forschungsobjekt gemacht werden. Für die in Deutschland situierte Migrationsforschung – von der ›Gastarbeiterforschung‹ über die ›Ausländer- und Asylforschung‹ und ›Ausländerpädagogik‹ bis hin zur ›Integrationsforschung‹ – wurde dabei eine enge Verbindung mit dem methodologischen Nationalismus herausgearbeitet (vgl. Braun et al. 2018: 11). Gerade nach dem sogenannten ›Sommer der Migration‹ 2015 habe dabei ein erneuter Schub des methodologischen Nationalismus in der Migrationsforschung stattgefunden (vgl. ebd.: 12). Freilich sind in der Soziologie und der Migrationsforschung jedoch mittlerweile vielfältige Ansätze entstanden, deren explizites Ziel es ist, eine widerständige Wissensproduktion jenseits des methodologischen Nationalismus zu betreiben (vgl. etwa Yildiz 2018).

3.2.2 Sedentarismus

Ein zweites, mit dem methodologischen Nationalismus eng verbundenes Muster der migrationsbezogenen Wissensproduktion zeigt sich in der ihr oftmals zugrundeliegenden Norm des Sedentarismus. Mehrere Forscher*innen haben – zunächst ausgehend von einer kritischen Kartierung der ethnologischen Wissensproduktion – auf den »sedentary analytical bias« (Malkki 1995: 508) hingewiesen, der hegemonialen wissenschaftlichen, politischen, medialen und Verwaltungsdiskursen über Migration zugrunde liege (vgl. etwa Malkki 1992, 1995; Ghorashi 2017; Stielicke 2021). Mit dem Begriff des Sedentarismus wird zum Ausdruck gebracht, dass Sesshaftigkeit zur Norm erklärt wird, vor deren Hintergrund Bevölkerungsbewegung implizit als problemhafte Abweichung erscheint, die es zu beheben gelte (vgl. Stielicke 2021: 11f.). Die Verwurzelung von Migrant*innen im kulturellem Hintergrund und geographischen Territorium ihres Herkunftslands wird dabei als natürlicher Bestandteil ihrer Identität angesehen und sodann abgeleitet, sie müssten sich in einem anderen Land automatisch ›fremd‹ und ›deplatziert‹ fühlen und könnten dadurch nie ganz dazugehören (vgl. Ghorashi 2017: 2429). Der nationale Raum wird dann zugrunde gelegt als »the space in which the citizen is at home and the migrant is out of place« (McNevin 2022: 3). Historisch spezifische Vorstellungen von Sesshaftigkeit und Heimat – als die Vorstellung, dass Identitäten überhaupt an geographische Orte gebunden seien – werden durch einen solchen »sedentary bias« normalisiert, Bewegung pathologisiert (vgl. Malkki 1992: 31; auch Wimmer/Glick Schiller 2002: 311).

Diese funktionalistischen Identitäts- und Heimatkonzeptionen sind wiederum eng an die Vorstellung gebunden, dass nationalstaatliche Souveränität eine natürliche und zwingende Ordnung sei (vgl. Malkki 1995: 111). Mit einer solchen »nationalen Ordnung der Dinge« gehe Liisa Malkki (1995) zufolge wiederum eine Naturalisierung konkreter politischer Maßnahmen einher: Erstens erscheine die Abschottung gegenüber Flüchtlingen als probat oder gar als natürlich; zweitens werde die Notwendigkeit, ›entwurzelte‹/mobile Personen etwa an Grenzen oder in Lagern zu kontrollieren, überwachen und zu managen, naturalisiert; drittens würden Geflüchtete durch die essentalisierende Vorstellung, sie seien eine ›eigene Gruppe‹ mit einer ›anderen Kultur‹ zu einem scheinbar natürlichen Untersuchungsgegenstand der Ethnologie[7] gemacht (vgl. ebd.: 111f.; auch Stielicke 2021). Sobald Studien jedoch auf diesem Gruppenkonstrukt aufbauen, blenden sie aus, welche Praktiken zur Herstellung der Existenz dieser Gruppe vorausgehen und welchen Anteil die Wissensproduzent*innen selbst an ihnen haben.

3.2.3 Kulturalisierung

Ein drittes, in der reflexiven Migrationsforschung und angrenzenden Fachgebieten vielfach herausgestelltes Muster in der Wissensproduktion über Migration ist das der Kulturalisierung. Bereits vor 20 Jahren identifizierte Martin Sökefeld (2004) in einer

7 Diese Feststellung lässt sich auch auf weitere Disziplinen übertragen. Vgl. für eine umfassende Studie zur Soziologie des Fremden und den dort konstruierten Ordnungen des Anderen Reuter 2015.

Analyse der Wissensproduktion über türkische Migrant*innen in Deutschland ein »Paradigma kultureller Differenz«, das im wissenschaftlichen, politischen und pädagogischen Feld gleichermaßen verbreitet ist. Migrant*innen würden in Wissenschaft und Politik vornehmlich als Fremde vorgestellt und diese Fremdheit zugleich kulturell begründet (vgl. ebd.: 9). Dieses Muster treffe insbesondere auf die Wissensproduktion über türkische Migrant*innen zu, die oftmals als »doppelt fremd« konstruiert werden, weil sie nicht nur aus einem anderen Land stammen, sondern auch – so die Unterstellung – einer anderen Religion, nämlich dem Islam, angehören (ebd.: 10).[8] Kultur als Erklärungsmodell für vermeintliche Integrations- und Identitätsprobleme von ›Ausländer*innen‹ und ›Eingewanderten‹ setzte sich, wie Sökefeld (2004: 15ff.) weiter zeigt, in den deutschen Sozial- und Erziehungswissenschaften der 1970er Jahre durch. Dabei lag und liegt vielfach ein ganz spezifischer – in der Ethnologie seit der sogenannten Krise der Repräsentation weitestgehend überwundener – Kulturbegriff zugrunde: nämlich als internalisiertes Set von Normen, welches individuelles Handeln beinahe deterministisch anleite. Die sozialwissenschaftliche Forschung zu türkischen Migrant*innen in Deutschland hat beispielsweise oftmals männliche türkische Jugendliche und sexualisierte Gewalttaten miteinander in Verbindung gebracht und diesen Zusammenhang mittels Kultur zu erklären versucht: Es liege an einem internalisierten ›türkischen Ehrbegriff‹, dass *sie* nicht anders hätten handeln *können* (vgl. zu Konstruktionen von Ehre in der Forschungsliteratur über türkische Migranten ebd.: 18ff.). *Weibliche* türkische Jugendliche und Frauen wurden im Umkehrschluss vielfach als passive Opfer von Gewalt konstruiert. Die Wissensproduktion über Migration hatte und hat aus dieser Perspektive einen bedeutenden Anteil an der Kulturalisierung sozialer Beziehungen und Identitäten, insofern sie Kultur zu einer flexiblen Deutungsressource stilisiert haben, mit der jedwede Form von sozialen Problemen und Konflikten erklärt werden kann (vgl. Anthias 2013). Auch Yasemin Shooman (2014) zeigt in ihrer Diskursanalyse von Narrativen des antimuslimischen Rassismus viele Spielarten von Kulturalisierung auf und hebt das intersektionale Ineinandergreifen der Kategorien Kultur, Ethnizität, Religion, Geschlecht und Klasse hervor. Dass Kulturalisierung auch in migrationsbezogenen Kapiteln bayerischer und hessischer Schulbücher der 1980er und 1990er Jahre eine bedeutende Rolle spielt, zeigten bereits Höhne, Kunz und Radtke (2005).

3.2.4 Gruppismus und Passivierung

Eng mit Kulturalisierung verknüpft ist ein viertes Muster der Wissensproduktion über Migration, welches Rogers Brubaker (2002) in einem vielbeachteten Aufsatz als »groupism« (Gruppismus) bezeichnete. Unter Gruppismus versteht er »the tendency to take discrete, sharply differentiated, internally homogeneous and externally bounded groups as basic constituents of social life, chief protagonists of social conflicts, and fundamental units of social analysis« (ebd.: 164). Aus einer solchen gruppistischen Perspektive werde der Blick auf die Diversität *innerhalb* der konstruierten Gruppen wie auch auf die Kontingenz der Situationsdefinition auf spezifische Weise verstellt. Auch dieses Muster der

8 Dass diese Unterstellung freilich meist nicht zutrifft, zeigt Spielhaus (2018) eindrücklich.

Wissensproduktion und ihr Effekt – die Reifizierung von Gruppen als substanzialisierte ›Blöcke‹ entlang von (ethnisierenden, rassisierenden, kulturalisierenden) Merkmalen – ist keineswegs nur auf die Migrations- und Integrationsforschung beschränkt, wurde jedoch ausführlich an ihr wie auch an der medialen Berichterstattung über Migration aufgezeigt (vgl. ebd.).

Migrationsforschung ist vielfach »Ausländerforschung« (vgl. Mecheril et al. 2013), die jeweils auf unterschiedliche Weise *ethnisierte* Gruppen in den Blick nimmt. Einen solchen »ethnic common sense« gelte es Brubaker zufolge jedoch zu erklären, nicht als erklärende Variable heranzuziehen: ethnopolitische Kategorien sollten insofern als Kategorien der Praxis, nicht der Analyse verstanden werden und auf ihren performativen Charakter befragt werden (vgl. Brubaker 2002: 165ff.; Wimmer 2008). Die von Brubaker in Bourdieu'scher Tradition gestellte Frage ist entsprechend, wie sich eine solche Reifizierung von Gruppen praktisch und prozesshaft vollzieht – auch und gerade in der Wissensproduktion über Migration und Migrant*innen. In diesem Zusammenhang weist er auf die wichtige Funktion von Framing und Narrationen hin, durch die soziale Konflikte als *ethnische* Konflikte zwischen Gruppen plausibilisiert würden (vgl. ebd.: 173). Dies verweist auf die besondere methodische Relevanz von Diskursanalysen in der Erforschung und Problematisierung einer der Wissensproduktion über Migration eventuell zugrundeliegenden »ethnic lens« (Glick Schiller/Çağlar/Guldbrandsen 2006).

Gruppenkonstruktionen sind dabei eng mit Vorstellungen von Handlungsmacht (Agency) verbunden. Insbesondere der Ansatz der »Autonomie der Migration« (Bojadžijev/Karakayali 2007; Mezzadra 2011) hat ein in der Migrationsforschung hegemoniales Repräsentationsregime von Migrant*innen problematisiert, in dem Migrant*innen primär als passive, ohnmächtige Opfer konstruiert würden (vgl. Hess 2017). Eine solche *ex ante* Passivierung – die Tilgung der Handlungsmacht von Migrant*innen – lässt sich insofern als weiteres Muster der Wissensproduktion über Migration herausstellen. Dies betrifft etwa das Modell der Push- und Pull-Faktoren, welches eine verbreitete Theorie zur Erklärung internationaler Migration in den Sozialwissenschaften darstellt und auch in Schulbüchern vielfach aufgegriffen wird (vgl. Achour 2020: 149). Sabine Hess analysiert die mit diesem Modell verbundene Konstruktion migrantischer Passivität wie folgt:

> »On the one side, there is a more or less strong and monolithic apparatus and a will to stop, to hinder, to exclude, and to suppress migration and/or to exploit it. On the other side, there are victims, either people who followed the call of capital and find themselves cheated and trapped in exploitation, as the official left-wing narrative of the so-called guest worker systems wanted to make us believe for a long time. The dominant narrative was like this: there was a labor shortage, and the German government responded to it by signing ›guest worker contracts‹. Then, thousands of poor men from the European South followed the call, more or less unaware of the conditions awaiting them. In this context, the figure of the *homo exploiticus* was constructed as the other side of the *homo economicus* of classical migration theories« (Hess 2017: 91f.; Herv. i.O.).

Auf diese Weise werden Migrant*innen vielfach entweder als Objekte struktureller ökonomischer Kräfte oder als reine, leidende Opfer konstruiert, also viktimisiert (vgl.

auch Tazzioli et al. 2018: 241). Migration wird, so die Kritik, ihr »subjektives Gesicht« (Bojadžijev/Karakayali 2007: 212) genommen. Demgegenüber betont der Ansatz der Autonomie der Migration die Handlungsmacht von Migrant*innen, insofern Mobilitäten nicht aus einer staatlichen Regulierungsperspektive betrachtet, sondern vordergründig die Perspektiven von Migrant*innen und ihre widerständigen Praktiken und soziale Kämpfe selbst in den Blick genommen werden (die mitunter eben auch als eine transformative soziale Bewegung erscheinen; vgl. ebd.). Mit dem Ansatz soll jedoch weder einer Romantisierung von Migration noch einem verklärten Autonomiebegriff Vorschub geleistet werden, sondern ein heuristisches Verständnis von Autonomie vorgeschlagen werden, welches die konfliktive Relationalität zwischen widerständigen Praktiken von Migrant*innen und gouvernementalen Steuerungsversuchen von Migration untersucht (vgl. Scheel 2015).

3.2.5 Kolonialität, Eurozentrismus und Rassismus

Die reflexive und kritische Migrationsforschung hat weiterhin die Verknüpfung der Wissensproduktion über Migration mit Rassismus, Eurozentrismus und Kolonialität herausgearbeitet. Der Zusammenhang von Migration und Rassismus wird in der Migrationsforschung sehr unterschiedlich gedeutet, wie Umut Erel, Karim Murji und Zaki Nahaboo (2016) in einer Meta-Analyse zeigen. Für den deutschen Kontext war und ist die Thematisierung von Migration als eng mit Rassismus verbundenes Thema entscheidend, was sich nicht zuletzt in den Begrifflichkeiten manifestiert, in denen über Rassismus lange Zeit gesprochen und geforscht wurde: *Fremden*feindlichkeit und *Ausländer*feindlichkeit (vgl. zur Genealogie und Kritik dieser Begriffe Terkessidis 2004: 13ff.). Die damit einhergehende Verkürzung der wissenschaftlichen Wissensproduktion von Rassismus auf Migration wurde zunehmend problematisiert. Alyosxa Tudor (2013: 45) etwa kritisiert die Gleichsetzung von Migration und Rassismus wie folgt:

> »Eine wichtige These für die hier erarbeitete Konzeptualisierung des Verhältnisses von Rassismus zu Migration ist, dass Rassismus sich nicht in Migrationsfragen erschöpft, sondern ein über (Zuschreibungen von) Migration hinausreichendes und ihnen zugrunde liegendes gesellschaftskonstituierendes Denkmodell ist, das intelligible Europäisierung als privilegierte Rassifizierung konstruiert. (Zuschreibungen zu und von) Migration ist bzw. sind in aktuellen eruopäisierten Zusammenhängen also immer mit (post)kolonialen Ordnungsmustern verbunden, jedoch ist nicht jede Zuschreibung von Migration deshalb und damit rassistisch.«

Konstruktionen von Migration seien insofern über strukturellen Rassismus als einer *auch* symbolischen Ordnung vermittelt, als dass eine selektive, an koloniale Kontinuitäten anschließende Politik der Markierung zugrunde liegt, mit der nur die Mobilität bestimmter Gruppen, nur bestimmte Ortswechsel als Migration klassifiziert werden (vgl. ebd.: 52). Denn als Migration werden in medialen und wissenschaftlichen Diskursen häufig nur jene Ortswechsel sichtbar gemacht, die eine auf kolonialen und rassistischen Prämissen gebaute nationale (Zugehörigkeits-)Ordnung überschreiten und als das Andere einer (zumindest implizit vorausgesetzten) *weißen* nationalen oder

europäischen Identität erscheinen (vgl. Grosfoguel 2017). Zur anderen Seite dieser Medaille gehört, dass sich transnationale Eliten weitestgehend problemlos als »global free movers« (Favell 2022: 3) bewegen können, ohne als Migrant*innen markiert zu werden und insofern auch selten von jenen (wissenschaftlichen) Diskursen identifiziert werden, die ihre Bewegung als Marker für ihre Abweichung von einem nationalen oder europäischen Selbstverständnis deuten würden.

Das Repräsentieren von Migration ist aus dieser Perspektive ein vielfach von unterschiedlichen post- und dekolonialen Studien herausgearbeiteter Mechanismus, mit dem sich ein europäisches Selbst über die Abgrenzung seines nicht-europäischen kolonialen Anderen herstellt (vgl. El-Tayeb 2016; Hall 1992; Quijano 2000; Said 1979; Spivak 1993). Dies gilt, wie Mayblin und Turner (2021) in *Migration Studies and Colonialism* zeigen, auch für die wissenschaftliche Wissensproduktion über Migration: Denn obwohl der Kolonialismus und seine Nachwirkungen für Migrationsbewegungen wie auch deren gesellschaftliche Wahrnehmung fundamental seien, habe sich die Migrationsforschung nur wenig mit Kolonialismus und Kolonialität als zentralen Voraussetzungen ihrer Forschung beschäftigt. Vielmehr beruhe die Migrationsforschung oftmals auf einem methodologischen Eurozentrismus, der ›Europa‹ bzw. ›den Westen‹ als dichotom vom ›Rest‹ der Welt unterschieden betrachtet (vgl. Mayblin/Turner 2021; zum methodologischen Eurozentrismus auch Siouti et al. 2022). Beide Entitäten werden unterschiedlich qualifiziert und sodann hierarchisiert: Europa bzw. der Westen gelten als fortschrittlich und entwickelt, der ›Rest‹ als Raum, der diesen Weg der Modernisierung noch vor sich hat.

Fatima El-Tayeb (2016: 31ff.) zufolge wird diese Dichotomie und die darauf aufbauende Hierarchie durch zwei Mechanismen aufrechterhalten: die Idee einer »internalistischen Geschichte« und einer »evolutionären Zeit«. So schreibe Deutschland seine Geschichte, als hätte es ›aus sich heraus‹, nur mit eigener geistiger und materieller Kraft den Stand der »Entwicklung« erreicht, mit dem es heute die globale Werteskala anführt (vgl. ebd.: 45). Damit würden koloniale und postkoloniale Verflechtungen, die die Möglichkeitsbedingung dieser Entwicklung darstellten, ausgeblendet. Zugleich situiere sich Deutschland an der Spitze einer linearen, evolutionären Entwicklungsskala und positioniere andere Weltregionen außerhalb Europas als auf dieser Skala zurückgeblieben und verneint damit ihre Zeitgenoss*innenschaft (vgl. ebd.: 49ff.).[9]

> »Die Kombination von internalistischer Geschichte und evolutionärer Zeit bildet das Fundament der Mär von der europäischen zivilisatorischen Überlegenheit. Sie kreiert Europa als sowohl räumlich wie zeitlich klar abgrenzbare Einheit, aber diese scheinbare Klarheit entsteht auf Kosten einer brutalen Hierarchie der Wertigkeit, die direkt von der postulierten Nähe zu eben diesem Europa bestimmt wird, aber auch durch Europa selbst verläuft.« (El-Tayeb 2016: 53)

Mit diesem Ansatz lässt sich ein Teil der Brisanz und der hohen (wissenschaftlichen und politischen) Aufmerksamkeit gegenüber Migration erklären, da postkoloniale Grenz-

9 Vgl. hierzu auch Johannes Fabians (2014) Analyse der ethnologischen Wissensproduktion und ihrer Effekte, auf die El-Tayeb hier aufbaut.

ziehungen durch Migrationsbewegungen überschritten und irritiert werden. El-Tayeb (ebd.) arbeitet das Zusammenspiel dieser Konstruktionen von Modernität/Kolonialität, Nationalidentität und Migrantisierung heraus. Sie zeigt dabei, dass die dargelegte rassifizierte Konstruktion von Nationalidentität konstitutiv auf die Abgrenzung von ihrem Anderen angewiesen ist. Sie erfolgt aber nicht allein über die Abgrenzung von Migrant*innen als Andere, sondern auch über die Ausgrenzung der Erfahrungen von Personen(gruppen), die gerade *wegen* Europas globaler und kolonialer Geschichte schon seit langem in Deutschland leben, aber dennoch beständig als Ausnahme konstruiert werden. So würden etwa People of Colour, Muslim*innen, Rom*nja und Sinti*zze beständig rassifiziert, als »undeutsch« produziert und als Gegenfolie einer *weißen* christlichen Nationalidentität entworfen. Dadurch würden sie beständig externalisiert und als nicht fraglos zu Deutschland gehörend konstruiert. Menschen werden auf diese Weise migrantisiert[10] und ihre Präsenz als ewiges Novum exzeptionalisiert. Analytisch gewendet ist die Wissensproduktion über Migration und Integration also darauf zu befragen, wie sie selbst an Praktiken der Migrantisierung und Externalisierung und im Umkehrschluss an der Konstruktion einer weißen und christlichen Nationalidentität beteiligt ist.[11]

3.2.6 Intersektionalität

Ein sechstes Muster in der Wissensproduktion über Migration, welches ich hier vertiefen möchte, ist die intersektionale Kopplung von Differenzierungen in Migrationsdiskursen. Elisabeth Tuider und Miriam Trzeciak haben eine solche intersektionale Perspektive auf Migration plastisch als Analyse von »*Doing difference* while *doing migration*« bezeichnet (Tuider/Trzeciak 2015: 364; Herv. i.O.). Die bisherigen Ausführungen haben bereits angedeutet, dass Konstruktionen von Migration und Migrant*innen auf engste mit anderen Differenzierungen verbunden sind. Es liegt außerhalb des Rahmens dieser Arbeit, die komplexen intersektionalen Bezüge von Migration zu allen denkbaren Differenzierungsachsen auszuführen und dies auf den unterschiedlichen Ebenen zu reflektieren,

10 Migrantisierung ist als ein Set performativer Praktiken zu verstehen, mit dem Personen ein Migrationsstatus unabhängig vom Besitz einer bestimmten Staatsbürgerschaft oder der vorherigen Überschreitung einer nationalstaatlichen Grenze zugeschrieben wird (vgl. Dahinden 2024). Aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive kommt Migrantisierung als Regierungstechnologie in den Blick, die Personen unterschiedliche symbolische und materielle Ressourcen zuweist und sie insofern hierarchisiert (vgl. ebd.).

11 Dies wurde in der kritischen und reflexiven Migrationsforschung bereits in verschiedenen Zusammenhängen getan. Im Kontext der Bundesrepublik sei hier insbesondere auf die kritische und reflexive Auseinandersetzung mit der Kategorie des Migrationshintergrunds hingewiesen. In dieser bevölkerungsstatistischen Kategorie, so eine zentrale Kritik, werde die Tatsache des Migriertseins über Generationen hinweg festgeschrieben und auch Personen ohne eigene Migrationserfahrung wiederkehrend als Andere konstruiert. Im Umkehrschluss werde durch den Begriff ein undefiniertes Wir konstruiert. Der Migrationshintergrund fungiere in diesem Sinne eher als Zugehörigkeitsmarker denn als Mobilitätskategorie (vgl. etwa Rat für Migration 2022).

die in der Intersektionalitätsforschung diskutiert werden.[12] Da es mir hier lediglich um eine Reflexion der *Wissensproduktion* über Migration und ihrer Effekte geht, stelle ich im Folgenden ausgewählte Studien vor, die sich mit der Intersektionalität von Migration und den Diversitätsdimensionen Religion, Geschlecht und Klasse auf der Ebene symbolischer Repräsentationen (vgl. Degele/Winker 2010: 54ff.) beschäftigen. Auch hier kann es nicht darum gehen, Generalisierungen vorzunehmen, sondern lediglich darum, exemplarische Repräsentationsmechanismen und Effekte zu skizzieren.[13]

Aus einer intersektionalen Perspektive auf Repräsentationsverhältnisse kommt in den Blick, wie rassifizierende, nationalisierende oder ethnisierende Unterscheidungen zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen bzw. zwischen einem Wir und den Anderen (vgl. Anderson 2013) mit weiteren Unterscheidungspraxen zusammenspielen und dabei diskriminierte als auch privilegierte Subjektpositionen erzeugt werden. Insbesondere in der postmigrantische Gesellschaftsanalyse wird die These vertreten, dass es in Debatten um Migration »in Wahrheit also gar nicht primär um Migration« (Foroutan 2019: 13) gehe, sondern dass dahinterliegende »Fragen von Rassismus, Antisemitismus, Geschlechtergerechtigkeit, Homophobie, sozialem Aufstieg und sozialer Ungleichheit gleichzeitig« (ebd.: 17) verhandelt – oder mitunter verdeckt – werden.

Auch im wissenschaftlichen Spezialdiskurs über Migration geht es also zugleich auch um weitere Differenzachsen. Bridget Anderson etwa argumentiert, dass sich die Migrationsforschung in erster Linie auf die »mobility of the poor« (Anderson 2019: 2) konzentriere und damit eigentlich Klasse erforsche – allerdings in erster Linie die Arbeiter*innenklasse. Aus einer anderen Richtung zeigt Riem Spielhaus (2018), dass es in der Forschung über den Islam sowie in der Forschung über Migration oftmals eine kategoriale Verwechslung gebe, insofern Zuschreibungen von ›Islam‹ und ›Migration‹ oftmals fraglos kombiniert werden. Die politisierte europäische Islamforschung befragt bzw. »inspiziert« (Amir-Moazami 2018) vielfach »*Muslime* als *Migranten*« (Spielhaus 2018: 139; Herv. i.O.) und unterstellt dabei oftmals, dass eine Religionszugehörigkeit zum Islam eine Migrationsgeschichte voraussetze. Andererseits sind in der Migrationsforschung muslimische Migrant*innen bzw. Migrant*innen aus Ländern, die als überwiegend muslimisch charakterisiert werden, deutlich überrepräsentiert. Aus dem Blick gerät dadurch jedoch die religiöse und weltanschauliche Vielfalt innerhalb der Gruppe der Migrant*innen.

Die Geschlechterforschung, Migrationsforschung und postkolonialen Studien haben aus einer intersektionalen Perspektive die diskursiven Verknüpfungen von Migration, Geschlecht und sexueller Orientierung herausgearbeitet und gezeigt, welche Effekte diese Diskursverschränkungen auf die Konstruktion privilegierter Selbstbilder und

12 Degele und Winker (2010) unterscheiden hier zwischen der Identitäts-, Struktur- und Repräsentationsebene. Vgl. für einen Überblick zum gegenwärtigen Stand der Intersektionalitätsforschung Biele Mefebue et al. 2020a.

13 Die folgenden Ausführungen sind dabei begrenzt, insofern hier lediglich aus der Perspektive der Migrationsforschung auf Intersektionalität geblickt wird. Anders situierte Forschungsperspektiven – etwa die Gender Studies, Disability Studies oder die Klassismusforschung – werden wahrscheinlich andere Akzentuierungen vornehmen. Keineswegs geht es im Folgenden also darum, ein vollständiges Abbild aller relevanten Intersektionalitäten und ihrer Effekten vorzunehmen, sondern lediglich um eine spezifisch situierte Einführung in die Theoriefigur von Intersektionalität.

diskriminierter Fremdbilder haben (vgl. Jäger 2004; Castro Varela/Dhawan 2016; Yildiz 2016). In den letzten Jahren wurden insbesondere die Kopplung und das ›Gegeneinander ausspielen‹ von Rassismus und Sexismus analysiert. In den im Folgenden referierten Studien wird deutlich, dass Zuschreibungen von Sexismus und Homo- und Transfeindlichkeit in Diskursen herangezogen werden, um eine vermeintliche Gefährlichkeit, Unaufgeklärtheit und Rückständigkeit von männlichen Migranten und migrantisierten Männern zu konstruieren. Migrantinnen und migrantisierte Frauen werden demgegenüber als Opfer konstruiert, die die Hilfe von ›einheimischen‹ aufgeklärten Männern benötigten.[14] Im Kontext Deutschlands hat Margarete Jäger (2004) bereits zu Beginn der 2000er Jahre eine »Ethnisierung von Sexismus« herausgearbeitet. Darunter versteht sie, dass

> »bestimmte sexistische (oder frauenfeindliche) Haltungen und Verhaltensweisen zum Charakteristikum einer bestimmten ›Ethnie‹ gemacht werden, wenn etwa behauptet wird: türkische oder muslimische Männer seien sexistisch und unterdrückten Frauen in besonderer Weise. Mit dieser Begründung wird dann ein Zusammenleben von Türken oder Moslems mit ›uns‹ als nur schwer oder auch gar nicht möglich angesehen« (Jäger 2004: 421).

Auch in der Berichterstattung über die in der Kölner Silvesternacht 2015/16 verübten sexuellen Übergriffe auf Frauen identifiziert Gabriele Dietze (2016) die Trope des »(hetero-)sexuell übergriffigen jungen muslimischen Flüchtlings«. Diese reihe sich ein in viele weitere Figuren, die in alltäglichen und medialen Diskursen zur Legitimation einer »sexualpolitisch argumentierende[n] Migrationsfeindlichkeit« (ebd.: 4) herangezogen werden. Dietze deutet diese Tropen und ihre Generalisierung als Ausdruck eines *Ethnosexismus*, worunter sie »eine Art von Kulturalisierung von Geschlecht [versteht], welche ethnisch markierte Menschen aufgrund ihrer angeblich besonderen, problematischen oder ›rückständigen‹ Sexualität oder Sexualordnung diskriminiert« (Dietze 2016: 4). Auch weitere Studien und Theoretisierungen – etwa zu »Gender nationalism« (Hadj Abdou 2017) und »Gendernativism« (Dahinden/Manser-Egli 2023) – haben herausgearbeitet, wie Verweise auf Frauenrechte und Geschlechtergerechtigkeit in Migrationsdiskursen als Marker herangezogen werden, um ein nationales oder völkisch konnotiertes Selbst von einem sexuell als problematisch und gefährlich konstruierten ›migrantischen Anderen‹ abzugrenzen. Neben einem solchen »Othering through gender equality« (ebd.: 4) haben mehrere Sozialwissenschaftler*innen unter den Stichworten ›sexueller Exzeptionalismus‹ sowie ›Homonationalismus‹ herausgearbeitet, dass auch der Verweis auf liberale LSBTIQ*-Politiken in Deutschland und der EU dazu genutzt werden, um sich von einem generalisierten homophoben, von Außen kommendem Anderen abzugrenzen (vgl. Dietze 2017; Hiller 2021; Klapeer 2022). Dieser Repräsentationsmechanismus hat nicht nur diskriminierende Effekte, indem migrantisierte Andere

14 Vgl. zur Figur der ›Rettung‹ von Migrantinnen Castro Varela/Dhawan 2016. Dabei handelt es sich um eine Diskursfigur, deren koloniale Kontinuität durch die postkolonialen Studien vielfach herausgearbeitet wurde. Vgl. als Ausgangspunkt Gayatri C. Spivak (1993: 91), die diese Figur als »white men saving brown women from brown men« beschrieben hat.

per se als potenzielle Gefahr konstruiert werden[15], sondern schafft auch ein privilegiertes Selbstbild, das als fortschrittlich, aufgeklärt, tolerant und inklusiv gilt. Durch die dabei vorgenommene diskursive Externalisierung von Diskriminierungsstrukturen wird der Blick von den »uneingestandenen Emanzipationsdefiziten des Westens« (Dietze 2017: 21) weggelenkt. Dadurch werden diese tendenziell der wissenschaftlichen Reflexion und politischen Veränderung entzogen.

3.3 Befunde der reflexiven Migrationsforschung zur Wissensproduktion über Integration

Als zentraler Begriff im Umgang mit Migration und migrationsbezogener Differenz in Deutschland wie auch vielen anderen Staaten des Globalen Nordens hat sich der Begriff der *Integration* durchgesetzt.[16] Während Migration oftmals als Problem konstruiert wird, wird Integration als dessen Lösung in Anschlag gebracht (vgl. Mecheril/Thomas-Olalde 2018). Genealogische Studien aus unterschiedlichen regionalen Kontexten Europas können dabei zeigen, dass sich der Integrationsbegriff in einem Kräftefeld aus sozialwissenschaftlichen, staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren durchsetzen konnte (vgl. Karakayali 2009; Bojadžijev 2012; Piñeiro 2015; Favell 2022; Espahangizi 2022). Diese Studien machen deutlich, dass die Karriere des Konzepts einerseits auf eine Abgrenzung gegenüber konkurrierenden Konzepten der Assimilation (vgl. Espahangizi 2022), des Multikulturalismus (vgl. Schinkel 2017) und des Transnationalismus und Kosmopolitismus (vgl. Favell 2022) zurückzuführen ist, andererseits aber auch auf die erfolgreiche Einhegung widerständiger politischer Praktiken von Migrant*innen (vgl. Bojadžijev 2012).

Integration ist sowohl im öffentlichen Diskurs als auch in wissenschaftlichen Spezialdiskursen ubiquitär und es liegt außerhalb des Rahmens dieser Arbeit, die Verwendung und Konnotation des Begriffs in allen diesen Feldern nachzuzeichnen (vgl. jedoch für die Migrationsforschung Röder 2020; Spencer 2022; für die Soziologie Pries 2020; Scherschel 2020; Treibel 2020; für die Erziehungswissenschaft und Bildungssoziologie Georgi/Keküllüoğlu 2018; Hadjar/Becker 2020; für die Politikdidaktik Achour 2020; Hahn-Laudenberg/Achour 2020; für die Geschichtswissenschaft Möhring 2018, 2019). Der Ausgangspunkt für die folgenden theoretischen Ausführungen ist, dass es sich beim Begriff der Integration um einen leeren Signifikanten handelt, dessen Unbestimmtheit eine Projektionsfläche für die unterschiedlichsten Deskriptionen und normativen Vorstellungen von Migration und Differenz darstellt (vgl. Karakayali 2009; Buck 2011). Mikkel Rytter bringt diese Bedeutungsoffenheit ausgehend von einer Analyse des dänischen Integrationsdiskurses treffend auf den Punkt:

---

15 Zudem sei darauf hingewiesen, dass in dieser Konstruktion die (Diskriminierungs-)Erfahrungen homosexueller und queerer Migrant*innen und Muslim*innen ausgeblendet werden. Vgl. etwa zur Mehrfachdiskriminierung binationaler schwuler Paare Çetin 2012.

16 Selbstverständlich gibt es auch weitere Verwendungen des Integrationsbegriff, etwa im Kontext der Eingliederung von Menschen mit Behinderungen oder im Kontext des Zusammenschlusses von EU-Staaten. Der Integrationsbegriff ist darüber hinaus ein klassischer Begriff soziologischer Theoriebildung. Ich konzentriere mich entsprechend des Erkenntnisinteresses der vorliegenden Arbeit auf Integration im Kontext von Migration.

> »Even though *integration* is exceptionally unclear, it is not meaningless. On the contrary, in fact. The status of *integration* as an open signifier with fuzzy qualities that simultaneously refers to both means and ends makes it all the more flexible and effective in Danish discourses when someone (from the majority) wants to do something to someone else (from the minority).« (Rytter 2019: 682; Herv. i.O.)

Diese Unbestimmtheit ist eine konstitutive Voraussetzung dafür, dass Integration als Konzept so erfolgreich ›funktioniert‹, wie Steven Vertovec (2020) zeigt. Trotzt aller Unbestimmtheit zeichnet sich das wissenschaftliche und politische Paradigma der Integration durch einige geteilte erkenntnistheoretische Grundannahmen aus, die folgenreich sind, weil sie die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit auf spezifische Weise rahmen. Diese Grundannahmen arbeite ich im Folgenden heraus. Dabei baue ich auf Vertovecs Reflexion auf und ergänze diese durch weitere Erkenntnisse aus dem Bereich der reflexiven und kritischen Migrationsforschung, um die Frage zu klären, *welche (Konstruktions-)Arbeit* das Integrationskonzept im öffentlichen und insbesondere im wissenschaftlichen Diskurs verrichtet und mit welchen Effekten es dies tut. Analog zum vorherigen Kapitel geht es hierbei also um eine Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung auf die Wissens-produktion über Integration – es geht also um Integration in Anführungszeichen. Der Fokus liegt darauf, über die unterschiedlichen Begriffsverwendungen hinweg geteilte Voraussetzungen und ihre Folgen für die Wahrnehmung sozialer Wirklichkeit – insbesondere aber von Differenz und Normalität – herauszuarbeiten. Im zweiten Schritt wende ich mich der wissenschaftlichen und politischen Kritik am Integrationsbegriff zu und unterscheide drei gegenwärtige Positionen im Umgang mit dem Konzept. Anschließend positioniere ich die vorliegende Arbeit in diesem kontroversen Feld und stelle den Begriff des Integrationsdispositivs als heuristisches Analysekonzept vor.

3.3.1 Was tut Integration? Voraussetzungen und Effekte des Konzepts

Die wissenschaftliche und politische Institutionalisierung des Integrationsparadigmas in Deutschland wurde von einer Vielzahl sozialwissenschaftlicher Arbeiten begleitet, die sich aus einer kritischen und reflexiven Perspektive mit ihm auseinandergesetzt haben. Diesen Arbeiten ist es zu verdanken, zentrale implizite Annahmen diskursiver und nicht-diskursiver Integrationspraktiken herausgearbeitet zu haben. In Erweiterung einer Analyse von Johannes Kögel (2019) lassen sich drei Basisannahmen des Integrationskonzepts ausmachen: 1) die Vermischung von Deskription und Präskription[17]; 2) die Annahme einer homogenen Zielentität, in die integriert werden soll; und 3) die Annahme einer impliziten Asymmetrie zwischen Integrierten und zu Integrierenden.

Vermischung von Deskription und Präskription

Es wurde vielfach darauf hingewiesen, dass eine zentrale Voraussetzung – und zugleich ein fundamentales Problem – der Integrationsforschung darin bestehe, dass sich im

17 Bei dieser ersten Basisannahme handelt es sich nicht um Kögels (2019) Rekonstruktion, sondern um meine eigene Synthese aktueller Forschungsliteratur.

Integrationsbegriff Deskription (Aussagen darüber, was ist) und Präskription (Aussagen darüber, was sein soll) überschneiden (vgl. Favell 2019; Schinkel 2019; Vertovec 2020; Spencer 2022). Diese Vermischung lässt sich auf die Institutionalisierungsgeschichte der Integrationsforschung zurückführen, die eng mit der Institutionalisierung staatlicher Kontroll- und Steuerungspraktiken von Migration verwoben ist. Der Integrationsforschung kam und kommt dabei eine Rolle als Dienstleisterin für den staatlichen Migrationsapparat zu (vgl. Espahangizi 2022). Wird die Praxiskategorie der Integration als Analysekategorie verwendet, gehen staatliche Problematisierungslogiken von Migration unreflektiert als methodologischer Nationalismus in die Prämissen wissenschaftlicher Wissensproduktion ein. Aus diesem Grund hat Adrian Favell (2019: 4) Integration als »form of thinking-for-the-state« bezeichnet. Diesen Denkstil charakterisiert Favell wie folgt:

> »This mode of thinking focuses attention on the organisation/governance of society, seeking to re-imagine and represent the reality of global society in terms of a national model of politics sustained by national institutions and national citizens (you don't just become an individual, you become a fully empowered moral/political citizen). In this sense, academic researchers working with the national integration paradigm are straightforwardly handmaidens to a political process« (ebd.).

Wenn in der Integrationsforschung Integrations*prozesse* untersucht werden, dann ist meist schon ein normatives Verständnis davon eingelassen, wohin diese Prozesse führen sollen (vgl. Castles et al. 2014: 264). Damit sind zwei weiteren Setzungen verbunden, die ich nun ausführe.

Annahme einer homogenen Zielentität

Im grundlegendsten Sinne lässt sich Integration definieren als »(Wieder-)Herstellung einer Einheit aus einer Vielzahl von Elementen bzw. die Eingliederung von Etwas in ein größeres Ganzes« (Pries 2020: 2). Dieses Verständnis muss logisch die Vorstellung einer Zielentität voraussetzen, deren Einheit (wieder-)hergestellt wird oder die den Fluchtpunkt der Eingliederung bildet. In seiner Analyse einflussreicher, in Deutschland und den USA entstandener Integrationstheorien zeigt Kögel (2019), dass dieser Zielentität von Integration eine Homogenität unterstellt wird, die sich in unterschiedlichen Begriffen manifestiert (z.B. Mehrheitsgesellschaft, Mainstream, Leitkultur, Aufnahmeland). Die Gemeinsamkeiten der Zielentität müssen betont werden, um als Zielpunkt von Integrationsbestrebungen plausibel zu sein, Heterogenität innerhalb dieser Zielentität hingegen ausgeblendet werden. Integration basiert darauf, permanent »eine Grenze zwischen der Integrationsentität und ihrem Äußeren zu erkennen und aufrechtzuerhalten« (ebd.: 236).

Ein Strang der kritischen und reflexiven Forschungsliteratur über den Integrationsdiskurs hat sich entsprechend mit der Frage beschäftigt, *wie* diese homogene Zielentität imaginiert wird (vgl. am umfassendsten Schinkel 2017; Favell 2022). In diesem Zusammenhang wurde hervorgehoben, dass die Zielentität von Integration überwiegend nationalstaatlich und gruppistisch konzipiert wird. Steven Vertovec fasst diese Kritiken folgendermaßen zusammen:

> »Deeply embedded in, or central to, practically all of these problematic features of ›integration‹ is the assumption of a singular, homogeneous whole (imagined to be comprised of a certain national ethnicity if not race sharing a common language and culture). This, of course, goes hand-in-hand with groupist thinking.« (Vertovec 2020: 9)

Zentral für den Integrationsdiskurs ist dabei, dass eine homogene Einheit der Mehrheits- bzw. Aufnahmegesellschaft zwar vorausgesetzt wird, doch kaum explizit gemacht wird, worin diese konkret bestehen soll. Kritisiert wird etwa, dass es sich bei der Mehrheitsgesellschaft, die im Integrationsdiskurs als Richtschnur von Integrationsprozessen konstruiert wird, implizit um eine weiße, bürgerliche und christliche Gruppenkonstruktion handelt (vgl. ausführlicher Czollek 2018). Es liegt auf der Hand, dass es sich bei dieser Gruppe kaum um eine angemessene Repräsentation der (diversen) deutschen Gesellschaft handelt, sondern vielmehr um die Universalisierung einer partikularen Gruppe. Würde man diese Gruppe tatsächlich als Richtschnur von Integration verstehen, so müssten auch große Teile der Mehrheitsgesellschaft als nicht-integriert problematisiert werden, was sowohl im wissenschaftlichen Spezialdiskurs als auch im journalistischen Interdiskurs selten der Fall ist.

Annahme einer impliziten Asymmetrie

Eng verknüpft mit der beschriebenen Zielentität von Integration und der mit ihr einhergehenden Innen-Außen-Unterscheidung ist die Annahme einer Asymmetrie zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen (vgl. Kögel 2019; Rytter 2019). Dies betrifft insbesondere die Frage, wer für Integration zuständig sei. Es wurde vielfach kritisiert, dass das Integrationsparadigma den Blick einseitig auf Migrant*innen richtet und diese für ›ihre‹ Integration zuständig erklärt (vgl. Kögel 2019: 236). Jene Personen, die als Teil der ›Mehrheitsgesellschaft‹ verstanden werden, gelten hingegen als immer schon integriert und werden von Integrationsanforderungen ausgenommen.[18] Dies trifft auch dann noch zu, wenn Integration – wie es sich als Diskursfigur zunehmend durchgesetzt hat – nicht mehr nur als ›Einbahnstraße‹, sondern als ›beidseitige Aufgabe‹ verstanden wird. Denn auch hier steht der Status der Mehrheitsbevölkerung als immer schon integriert nicht in Frage, sondern sie wird lediglich verantwortlich gezeichnet, sich etwa durch eine tolerante Haltung oder zivilgesellschaftliches Engagement an der Integration der Anderen zu beteiligen (vgl. Gray 2006: 128ff.).

Integration wird – so Karin Scherschel (2020: 2) – in der Regel »dann zum Thema, wenn Störungen, Irritationen und Abweichungen von dem auftreten, was gesellschaftlich als soziale Ordnung und als Normalzustand definiert wird«. Migrant*innen werden in Diskursen und Praktiken der Integration vielfach als Personen konstruiert, die diese Abweichung buchstäblich *verkörpern* und daher zum Objekt von Disziplinierungs-

18 Schinkel (2018: 4) bezeichnet dies als »Dispensation von Integration« und meint damit, dass Personen aus der Mehrheitsgesellschaft in der Regel nicht als Subjekte von Integration beforscht oder beschrieben werden. Die Gruppe derer, die nicht im Zeichen der Integration angerufen wird, decke sich dabei eben nicht mit der Gruppe der Staatsbürger*innen, weil auch viele eingebürgerte Migrant*innen der zweiten Generation in der sozialwissenschaftlichen Forschung als zu integrierende Subjekte beforscht werden (vgl. ebd.).

und Normalisierungsbestrebungen werden, nicht zuletzt in pädagogischen Besonderungspraktiken (vgl. Castro Varela 2013; Geier 2020; Lingen-Ali/Mecheril 2020). Ha (2010) hat herausgearbeitet, dass diese pädagogischen Praktiken der Integration in einer kolonialen Kontinuität stehen.

Der Diskurs der Integration adressiert die zu integrierenden Subjekte als Problem und Gefahr, insofern ihre Integration auch immer als potenziell scheiternd mitgedacht und dieses Scheitern als Bedrohung für die nationalstaatliche Ordnung konstruiert wird (vgl. etwa Mecheril 2011a; Rytter 2019: 685). Anna C. Korteweg (2017) arbeitet in diesem Zusammenhang aus einer gouvernementalitätstheoretischen und intersektionalen Perspektive heraus, dass mit der diskursiven Praxis der Integration zwei bedeutsame Diskurseffekte einhergehen: Erstens würden Migrant*innen als Andere der nationalstaatlichen Ordnung konstruiert, wobei diese Anderenkonstruktion insbesondere auf Praktiken der Rassifizierung und Vergeschlechtlichung basiere und ein homogenes Bild von Migrant*innen erzeuge.[19] Zweitens würden in Semantiken der Integration in erster Linie die Probleme von Migrant*innen fokussiert, deren Verursachung und Lösung meist auf der Seite der Migrant*innen verortet wird. Durch diese Rahmung werde ein Blick auf die ›Mehrheitsgesellschaft‹ verstellt: »Integration discourses also prevent an analysis of problems within what become labelled majority populations because at the extreme a focus on immigrant integration into European or Western modernity renders liberation as something already achieved by majority society.« (Korteweg 2017: 434) Mit dieser Problematisierung von Migrant*innen, so die Kritik, würden die Ursachen von Ungleichheiten und struktureller Diskriminierung in der ›Mehrheitsgesellschaft‹ ausgeblendet (vgl. auch Hadj Abdou 2019: 4f.; Vertovec 2020: 9).

Die vorgestellten kritischen und reflexiven Arbeiten zur Wissensproduktion über Integration machen deutlich, dass das Integrationsparadigma maßgeblich an der Differenzierung und Hierarchisierung von Gruppen wie auch an der gleichzeitigen Naturalisierung dieser Prozesse beteiligt ist. Integration kann insofern auch verstanden werden als »diskursive und außerdiskursive Praxis der Erzeugung und Behandlung ›der Anderen‹, die ›uns‹ deutlich macht, dass wir keine Anderen sind.« (Lingen-Ali/Mecheril 2020: 7) In ähnlicher Stoßrichtung hat Floya Anthias (2013) argumentiert, das Integrationsparadigma tue das Gegenteil dessen, was es zu tun vorgibt: nämlich Gruppen zu essentialisieren statt Unterschiede zwischen den Gruppen abzubauen.

3.3.2 Was tun mit Integration? Drei Positionen zu einem umstrittenen Konzept

Lange Zeit galt Integration als hegemoniales wissenschaftliches und politisches Konzept zur Beobachtung und Regulierung von Migration in vielen Nationalstaaten des Globalen Nordens. Aufgrund der im Integrationsparadigma mitlaufenden Innen-Außen-Differenz und ihren hierarchisierenden Folgen, aber auch aufgrund seines verkürzten Gesellschaftsbegriffs wurde es jedoch in den letzten beiden Jahrzehnten in Wissenschaft und Zivilgesellschaft lautstark kritisiert (vgl. für den deutschsprachigen Kontext etwa Hess et

19 Wie im vorigen Unterkapitel gezeigt, bleibt diese Gruppenkonstruktion nicht auf Personen beschränkt, die eine eigene Migrationsbiografie haben, sondern schreibt auch anderen Personen einen Migrationsstatus zu.

al. 2009; Mecheril 2011a; Castro Varela 2013; Sarasin 2016; Czollek 2018). Die zunehmenden Kontroversen über Integration können als Indiz für einen sich aktuell vollziehenden Paradigmenwechsel verstanden werden, der sich sowohl in den Sozialwissenschaften als auch in der Zivilgesellschaft ankündigt: In renommierten internationalen Zeitschriften aus dem Feld der Migrationsforschung wird Integration als hegemoniales Konzept zur Bearbeitung migrationsbezogener Differenz zunehmend hinterfragt (siehe etwa die Kollektion der Zeitschrift *Comparative Migration Studies* mit dem Titel »Who needs integration? Debating a central, yet increasingly contested concept in migration studies«, vgl. Saharso 2019).[20] Doch auch zivilgesellschaftliche Organisationen und kommunale Einrichtungen suchen nach Alternativen zum Integrationsbegriff und bedienen sich zunehmend alternativer Konzepte wie ›Inklusion‹, ›Diversität‹ oder ›Zusammenhalt‹. Bezogen auf den Spezialdiskurs der Migrationsforschung lassen sich drei Reaktionen auf die Kritik am Integrationsparadigma unterscheiden, die ich im Folgenden skizziere.

Das Integrationskonzept (spezifizieren und) weiternutzen

Einige Migrationsforscher*innen sprechen sich für die weitere Nutzung von Integration als analytischem Konzept aus. Rinus Penninx (2019) etwa erkennt zwar an, dass es sich bei Integration um ein schwammiges Konzept handele, welches zudem oftmals selektiv und normativ verwendet würde. Demgegenüber plädiert er für das von ihm entwickelte Verständnis von Integration als

> »analytical concept to study the (outcomes of) interaction between newcomers and the receiving society at three levels (individual, collective and institutional), taking into account three dimensions of that process: the juridical/legal, the socioeconomic and the cultural/religious dimension. Such a definition is (and should be) non-normative and independent of any policy concept of integration.« (Ebd.: 9)

Auffällig ist jedoch, dass Penninx' Definition von Integration als »*process of becoming an accepted part of society*« (ebd.: 5; Herv. i.O.) die zentralen Kritikpunkte – die Unterstellung einer homogenen Integrationsentität und die Reproduktion einer asymmetrischen Wir/Sie-Unterscheidung – nicht adressiert. Vor diesem Hintergrund ist kaum einleuchtend, dass es sich bei seinem Vorschlag um eine nicht-normative Definition handeln soll.

Im Kontext Deutschlands hat sich zuletzt Aladin El-Mafaalani (2018) in seiner Arbeit zum »Integrationsparadox« für die Verwendung von Integration als analytischem Konzept ausgesprochen. Den Integrationsbegriff deutet er dabei weitestgehend um und bezieht ihn auf die Teilhabe marginalisierter Gruppen. Sein Integrationsverständnis umschreibt er anhand der Metapher eines Esstischs: Versteht man die (national gerahmte) Gesellschaft als Esstisch, dann ist Integration jener Prozess, in dem Generationen von Migrant*innen zunehmend mit am Tisch sitzen, ein Stück vom Kuchen wollen und schließlich über die Rezeptur des Kuchens mitbestimmen. Die Tisch-Metapher macht

20 Diese Kollektion erlangte in der Migrationsforschung eine sehr große Aufmerksamkeit, was sich auch in Zitationspraktiken niederschlägt: Zwei der Artikel der Kollektion – das Editorial sowie Favells (2019) Kritik am Integrationsbegriff – zählen zu den meistzitierten Artikeln der Zeitschrift in den letzten Jahren (vgl. https://comparativemigrationstudies.springeropen.com/, zuletzt aufgerufen am 21.11.2022).

deutlich, dass El-Mafaalani von einem Gesellschaftsbegriff ausgeht, dessen Homogenität sich jedoch nicht durch bestimmte zugeschriebene Eigenschaften von Individuen auszeichnet, sondern vielmehr durch den Modus der Verbindung *zwischen* Individuen: nämlich Konflikte. Metaphorisch gesprochen ist es der Streit um die Tischordnung und die -rezeptur, welche die Einheit der (Tisch-)Gesellschaft stiftet. El-Mafaalani bricht mit einer weit verbreiteten Annahme des wissenschaftlichen und öffentlichen Diskurses, dass Konfliktfreiheit ein Gradmesser für die Integration von Migrant*innen sei. Die zentrale These – das von ihm diagnostizierte »Integrationsparadox« – besteht vielmehr darin, dass die Zunahme von Konflikten ein Ausdruck gelungener Integration sei.

El-Mafaalanis (2018) Ansatz lässt sich als eine konflikttheoretisch fundierte und normativ am Begriff der Teilhabe ausgerichtete Umdeutung des Integrationsbegriffs lesen. Er adressiert die genannten Kritikpunkte insofern, als dass er deskriptiv wie normativ expliziert, worin die Integrationsentität eigentlich besteht. Kritisiert wurde allerdings, dass der Ansatz am Begriff der Integration festhält, wenn es doch in diesem Ansatz konkret um politische Teilhabe geht (vgl. etwa Kögel 2019: 242f.). Kritisch einzuwenden ist zudem, dass der Ansatz mit dem methodologischen Nationalismus des Integrationsparadigmas und mit der einhergehenden Innen-Außen-Differenz nicht bricht und daher transnationale Prozesse und globale Ungleichheiten aus dem Blick geraten.

Das Integrationskonzept aufgeben

Andere Forschende sprechen sich explizit dafür aus, Integration aufgrund der mit ihr einhergehenden epistemischen Gewalt als analytisches (und politisches) Konzept aufzugeben (vgl. Hess et al. 2009; Czollek 2018; Schinkel 2019; Rytter 2019). Prominent hat etwa Willem Schinkel (2017, 2018, 2019) argumentiert, dass das Integrationsparadigma in einer postkolonialen Logik verbleibt und die damit verbundenen Macht- und Herrschaftsverhältnisse reproduziert und naturalisiert. Entsprechend fordert er, Integration als analytisches Konzept aus dem Vokabular der Sozialwissenschaften zu verbannen und begründet dies wie folgt:

> »›Integration‹ itself is but one outgrowth of a more general fetish with a position called ›modernity‹, an imagined project of ›us‹, the civilized, secular, liberal, liberated who have the courtesy to take up the burden of bringing ›them‹ up to speed, of including ›them‹ in what is inevitable anyway. That position is indefensible. It is a twisted position, one that claims to be an epistemic position but that is really only possible through the perpetuation of domination, of academic but convertible forms of privilege, and of the active suppression of the imagination of other modalities of living together.« (Schinkel 2019: 1)

Um die Reproduktion postkolonialer Herrschaftsverhältnisse zu brechen, plädiert er mit Pierre Bourdieu für wissenschaftliche Konzepte, die staatliche Verwaltungslogiken von Migration und postkoloniale Grenzziehungen nicht blind reifizieren (vgl. ebd.: 2). Vorgehalten wurde Schinkel indes, dass er keine alternativen Konzepte aufzeige, mit denen integrationsbezogene Phänomene in den Blick kommen – dies auch deswegen, weil Schinkel alternativen Konzepten wie Superdiversität eine ähnliche Funktionslogik zuschreibt (vgl. ebd.: 3; zur Kritik an dieser Zuschreibung wiederum Meissner 2019). Mit

Schinkel ließe sich argumentieren, dass viele der derzeit im (wissenschaftlichen und politischen) Raum stehenden Alternativen zu Integration Gefahr laufen, die Fallstricke des Integrationsbegriffs mit anderen Mitteln fortzuführen. Anstatt einen weiteren Begriff zu erzwingen, spricht sich Schinkel (2019: 8) unter diesen Bedingungen dafür aus, die Fachdisziplin der Integrationsforschung als Ganze aufzugeben. Es wurden mit Konzepten wie »Desintegration« (Czollek 2018), »Konvivialalität« (Meissner/Heil 2021) und dem »Postmigrantischen« (Yildiz 2021) bereits unterschiedliche Vorschläge für eine kritische Wissensproduktion jenseits des Integrationsparadigmas gemacht.

Die Produktion von Integration auf einer Meta-Ebene analysieren

Eine dritte Gruppe von Wissenschaftler*innen nimmt die Kritik am Integrationsparadigma zum Ausgangspunkt dafür, den empirisch-praktischen Gebrauch von Integration zum Analyseobjekt zu machen und auf seine Machteffekte hin zu befragen (vgl. etwa Korteweg 2017; Hadj Abdou 2019; Amir-Moazami 2022). In dieser Lesart wird Integration nicht als Kategorie der Analyse verstanden, mit der bestimmte Migrationsphänomene in Aufnahmeländern beobachtet und erklärt werden, sondern als Kategorie der Praxis, die selbst erklärungsbedürftig ist und auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung zu befragen ist.[21] Damit einher geht eine Verschiebung des Erkenntnisinteresses weg von (normativ wünschenswerten) Praktiken der Integration hin zu den *Praktiken der Produktion von Integration* im Feld von Wissenschaft und Politik. In dieser Absicht hat zuletzt Leila Hadj Abdou (2019) eine gouvernementalitätstheoretische Perspektive auf Integration vorgeschlagen und begründet ihren Einsatz wie folgt:

> »[R]ather than abandoning immigrant integration as a field of research, we have to turn around the telescope. Immigrant integration has to be understood and approached as a phenomenon that reveals more about those who articulate ideas about integration and decide on integration measures than it does about those who are the target of integration (i.e. the migrant ›other‹). In a nutshell, the key proposal I am making is that immigrant integration should be conceptualized and approached as a governance technique rendering ethno-cultural differences purposeful for certain ends. This technique and its varying purposes can be traced analytically in discourses, practices, regulations, and institutions.« (Hadj Abdou 2019: 1f.)

Hadj Abdou schließt mit dieser Fokussierung an Schinkels (2018) Vorschlag an, jegliche Aussagen über Integration zum Analysegegenstand zu machen. Sie zieht jedoch andere Konsequenzen: Statt die Disziplin der Integrationsforschung gänzlich zu verabschieden, plädiert sie dafür, das Sprechen und Handeln im Namen der Integration zum Ausgangspunkt einer Dauerbeobachtung von gesellschaftlichen Selbstverständigungsprozessen zu machen. Eine Analyse von Integration als Regierungstechnologie kann dabei Einblicke in zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen sozialen Feldern effektuierte nationale Differenz- und Normalitätsvorstellungen geben.

Da Hadj Abdous Vorschlag, Integration als Kategorie der Praxis auf einer Beobachtungsebene zweiter Ordnung zu analysieren, dem reflexiven theoretischen Rahmen wie

21 Vgl. zur Unterscheidung von Kategorien der Analyse und Kategorien der Praxis Brubaker (2013).

auch dem Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit entspricht, schließe ich mich dieser dritten Perspektive an. Darauf aufbauend greife ich im nächsten Unterkapitel weitere Arbeiten in ähnlicher Absicht auf und definiere den Begriff des Integrationsdispositivs, der mir im Fortgang der empirischen Untersuchung als Analysekonzept zur Produktion von Integration in Schulbüchern des Politikunterrichts dient.

3.4 Das Integrationsdispositiv als Infrastruktur migrationsbezogenen Differenzwissens

Wie lässt sich die von Hadj Abdou (2019) geforderte Beobachtungsperspektive zweiter Ordnung auf die Produktion von Integration theoretisch weiter ausbuchstabieren und für eine Analyse der Wissenszirkulation über Integration in Schulbüchern des Politikunterrichts fruchtbar machen? Anders formuliert: Wie ist eine analytische Perspektive auf das Wissensobjekt Integration möglich, ohne eine integrationistische Logik durch die eigene Forschungsperspektive vorauszusetzen und zu reifizieren? Im Folgenden schlage ich dazu eine theoretische Perspektivierung vor, die im deutschsprachigen Raum unter dem Begriff des Integrationsdispositivs diskutiert wird. Ich stelle dazu die theoretischen Setzungen dieser Perspektive vor.

Anknüpfend an Foucaults Dispositivverständnis hat insbesondere Paul Mecheril den Begriff des Integrationsdispositivs eingebracht und systematisiert. Das Integrationsdispositiv definiert er als

> »Bündel von Vorkehrungen, Maßnahmen und Interpretationsformen, mit dem es in öffentlichen Debatten gelingt, die Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem ›Wir‹ und ›Nicht-Wir‹ plausibel, akzeptabel, selbstverständlich und legitim zu machen. Das Integrationsdispositiv antwortet einem strategischen Regelungsbedarf, der dadurch entsteht, dass die imaginierte Einheit ›Nation‹ in eine Krise gerät. Sie gerät durch Prozesse in die Krise, die nicht allein mit Migrationsphänomenen einhergehen und aus ihnen resultieren, bei denen jedoch Phänomene des faktischen und symbolischen Überschreitens und Infragestellens des Prinzips der nationalen Grenze eine prominente Rolle spielen.« (Mecheril 2011a: 52)

Auf Basis dieser Definition macht Mecheril (ebd.: 53f.) drei »operative Merkmale« des Integrationsdispositiv aus: Erstens unterscheide es durch Praktiken des Bezeichnens und Visualisierens ein ›Wir‹ von den ›Anderen‹; zweitens werde dieser Unterscheidung eine institutionalisierte differenzielle Behandlungsweise zugeordnet und die Abweichungen von dieser durch materielle und symbolische Ausschlüsse sanktioniert; drittens bestehe aus einem – sich als Mobile vorstellbaren – Zusammenspiel unterschiedlichster Elemente, die sich gegenseitig stützen. Beispiele für diese Elemente sind etwa Aussagen der Migrations- und Integrationsforschung, durch die Interkulturelle Pädagogik gestützte Bildungsmaßnahmen, Gesetze auf Bundes- und Länderebene und politische Maßnahmen wie der Nationale Aktionsplan Integration und regelmäßig stattfindende Integrationsgipfel. Das Integrationsdispositiv schafft also – so Mecherils (2011a) zentrale These – eine bestimmte Wissensordnung, durch die ein Wir von den

Anderen unterscheidbar wird, und gleichzeitig schafft es jene Strukturen (etwa Forschungsprofile zu Integration, Integrationskurse, kommunale Integrationsbeauftragte usw.), die diese Wissensordnung stützen. Das Integrationsdispositiv zeichnet sich also durch seine Wechselwirkung von Wissen und Macht aus, die Bührmann und Schneider (2008a: 53) für jegliche Dispositive herausstellen: Diese konstituierten »Möglichkeitsräume für gültiges, ›wahres‹ Wissen und sind selbst aber in diesem Sinne immer schon Effekte von Machtbeziehungen.« Mecherils Definition und die ihr zugrundeliegenden, von Bührmann und Schneider explizierten Bestimmungen von Dispositiven lege ich auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist hervorzuheben, dass mit dem Integrationsdispositiv Subjekte formiert werden. Mecheril (2011a) macht deutlich, dass es sich hierbei um eine differentielle Subjektformierung handelt, bei der eine Zugehörigkeitsordnung eines nationalen ›Wir‹ etabliert und zugleich eine »Ordnung des Anderen« (Reuter 2002) geschaffen wird, durch die Subjekte als nicht-zugehörig adressiert werden. Das Integrationsdispositiv ist insofern ein Motor von Differenzierung und Hierarchisierung. Wie Subjekte über diskursive und nicht-diskursive Praktiken hervorgebracht werden, aber auch, wie sich die dergestalt Adressierten jeweils empirisch-praktisch zu den jeweiligen Adressierungen verhalten, ist ein bedeutsamer empirischer Gegenstand einer Dispositivanalyse (vgl. etwa Bührmann 2019: 506).

Weiterhin wird deutlich, dass das Integrationsdispositiv auf einen gesellschaftlichen »Notstand« (Foucault 1978: 120) reagiert, sich also um eine spezifische Problematisierung herum formiert und auf diese antwortet. Herausgearbeitet wurde in der Forschungsliteratur, dass Integrationsdispositive eng mit nationalstaatlichen Dispositiven zusammenhängen und mitunter darauf abzielen, durch Transnationalisierungsprozesse in die Krise geratene symbolische nationale Zugehörigkeitsordnungen (wieder-)herzustellen (vgl. Mecheril 2011a) sowie Vormachtstellungen in der ungleichen und postkolonialen Struktur des Weltsystems zu festigen (vgl. Favell 2022). Valentin Rauer (2014) hat in diesem Zusammenhang Integration als Mittel des »nation-saving« bezeichnet. Denkbar – wenn nicht sogar wahrscheinlich – ist jedoch, dass das Integrationsdispositiv nicht nur auf *den einen* gesellschaftlichen Notstand reagiert, sondern aufgrund seiner Flexibilität auf das Geschehen in verschiedenen sozialen Feldern (wie der Bildung, der Wissenschaft, der Politik) reagiert und auf konkrete, aus der jeweiligen Logik des Feldes heraus konstatierte Notstände antworten kann. Die feldspezifische Rekonstruktion des Notstands sollte entsprechend ebenso Teil der empirischen Analyse sein und erfordert eine entsprechende Sensibilität für die jeweilige Logik des Feldes.

Zudem ermöglicht die Dispositivanalytik ein prozessuales Verständnis von Integration. Das Integrationsdispositiv war eben nicht schon immer ›da‹, wenn es um die Inkorporation von Migrant*innen in einzelne Nationalstaaten ging. In Deutschland formierte es sich – wie die Ausführungen im vorigen Unterkapitel zeigten – zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt in Reaktion auf migrantische Widerstände, setzte sich gegenüber konkurrierenden Begriffen und Konzepten durch und erlangte seine Institutionalisierung mit der staatlichen Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland in den 2000er Jahren. Das Integrationsdispositiv befindet sich im permanenten Wandel, denn aus dem Dispositiv heraus gibt es beständig Widerstände, die Transformationen denkbar und machbar erscheinen lassen und seine Koordinaten verschieben. Die erwähnte

wissenschaftliche und zivilgesellschaftliche Kritik an Integration lässt sich als ein Ausdruck und Motor der Transformation des Integrationsdispositivs verstehen. Ob diese Wandlungsprozesse zu einem neuen Dispositiv führen, für das eine andere Begrifflichkeit besser geeignet ist, oder mitunter zu einer Stärkung des Integrationsdispositivs, wird die Zukunft zeigen. Sozialwissenschaftliche Analysen zu Integration sind – wie jegliche Wissenschaft und im Übrigen auch Bildungsmedien – immanenter Bestandteil dessen, was sie beschreiben (vgl. Bührmann 2020a: 12). Reflexionen auf Integration sind folglich nicht nur Begleiterinnen, sondern auch Gestalterinnen des Wandels des Integrationsdispositivs.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass mit dem analytischen Begriff des Integrationsdispositivs jegliche – diskursive wie nicht-diskursive – Praktiken des *doing difference while doing integration*[22] in den Blick geraten. Gerade das Zusammenspiel dieser Praktiken sowie ihre Verwobenheit mit weiteren Elementen sind von Interesse der Forschenden (vgl. umfassend Bührmann/Schneider 2008a). Die Breite möglicher Einsätze einer Dispositivanalyse von Integration wird anhand der vorliegenden Arbeiten im Feld der Bildung deutlich, die bereits auf den Begriff des Integrationsdispositiv Bezug genommen haben. Die Manifestation des Integrationsdispositiv und seiner (Macht-)Wirkungen im Feld der Bildung wurden aus ganz unterschiedlichen Richtungen analysiert: Paul Mecheril und Oscar Thomas-Olalde (2011) haben, ausgehend vom Begriff des Integrationsdispositivs, die machtvollen Effekte der Setzung von Integration als Bildungsziel problematisiert. Aylin Karabulut (2020) hat das Integrationsdispositiv im Rahmen einer Studie zu Rassismuserfahrungen von Schüler*innen als De-Thematisierungsstrategie von strukturellem Rassismus interpretiert. Ellen Kollender (2020) hat sich dem Integrationsdispositiv im Feld der Kooperation von Schulen und Eltern genähert. Dabei hat sie zwei verschränkte Adressierungen von Eltern mit Migrationsgeschichte herausgearbeitet, durch welche diese als regierbare Subjekte hervorgebracht werden: Zum einen werden Eltern mit Migrationsgeschichte als Integrationssubjekte angerufen, während Schulen als Integrationsagenturen positioniert werden (vgl. ebd.: 197). Zum anderen würden die dergestalt adressierten Eltern im Sinne einer neoliberalen Rationalität zur Erbringung ›ihrer‹ Integrationsleistung sowie eines ökonomischen Mehrwehrts für Schule und Gesellschaft aktiviert und diszipliniert (vgl. ebd.).

Für das Feld der schulischen politischen Bildung – und konkret: für die in ihm verbreiteten Schulbücher – wurde bislang jedoch noch nicht hinreichend untersucht, wie sich das Integrationsdispositiv dort manifestiert. Auch in der sich zunehmend institutionalisierenden Forschungsperspektive der reflexiven Migrationsforschung (vgl. insbesondere Dahinden 2016; Dieterich/Nieswand 2020; Amelina 2017, 2021), die sich unter Bezugnahme auf den Dispositivbegriff mit der Produktion von Integration auseinandergesetzt hat, wurde die schulische politische Bildung und politische Bildungsmedien

22 Hiermit lehne ich mich an eine Formulierung von Elisabeth Tuider und Miriam Trzeciak an, die auf Grundlage einer praxistheoretischen und intersektionalen Perspektive dazu anregen, Praktiken des »*doing difference* while *doing migration*« zu untersuchen (vgl. Tuider/Trzeciak 2015: 364). Diese Perspektivierung teile ich, fokussiere mich jedoch auf eine Analyse von Praktiken des *doing integration*.

als Untersuchungsgegenstände bislang vernachlässigt. Die vorliegende Arbeit möchte dazu beitragen, diese Forschungslücke zu schließen.

Mit der hier skizzierten Forschungsperspektive geraten die schulische politische Bildung und ›ihre‹ Schulbücher als ein Element im Integrationsdispositiv in den Blick. Integrationsdarstellungen in Politikschulbüchern sind dabei zweierlei: sowohl Vergegenständlichungen, die durch das Integrationsdispositiv *hervorgebracht* wurden, als auch Gegenstände, die die Wissensordnung des Integrationsdispositivs selbst kontinuierlich *hervorbringen* und aktualisieren. Letzteres wird von Schulbüchern geradezu erwartet: Nicht nur ist Integration ein »Kernanliegen politischer Bildung« (Hahn-Laudenberg/Achour 2020: 2), Schulbücher sind bildungspolitisch geradezu aufgefordert, einen Beitrag zur kulturellen Integration zu leisten (vgl. etwa KMK 2015: 3).

In der vorliegenden Arbeit geht es mir darum, die Fragen zu beantworten, wie Schulbücher des Politikunterrichts Integration zu einem Wissensobjekt machen welches Differenzwissen dabei aktualisiert wird. Mit dem hier vorgestellten dispositivanalytischen Gerüst lässt sich die Frage weiter theoretisch unterfüttern und spezifizieren: Es geht in anderen Worten darum, herauszuarbeiten, wie sich Politikschulbücher *im* Integrationsdispositiv *zum* Integrationsdispositiv verhalten. Welche Wissensordnung wird (re-)produziert, welche natio-ethno-kulturell differenzierten Subjekte formiert, wenn Integration politisch bildend wird? Was lernen wir über das Integrationsdispositiv, wenn man sich ihm anhand von *Politikschulbüchern* als einem spezifischen Ort der kulturellen Produktion (vgl. Schinkel 2017: 24f.) zuwendet? Dazu gilt es zunächst, die Eigenlogik des Mediums Politikschulbuch herauszuarbeiten. Dies ist Gegenstand des nächsten Kapitels.

4. Politikschulbücher und die transformierende Übersetzung von Differenzwissen

Nachdem ich im letzten Kapitel eine von der reflexiven Migrationsforschung ausgehende theoretische Perspektivierung auf den Forschungsgegenstand entwickelt habe, wird diese im Folgenden mit der wissenssoziologisch orientierten Bildungsmedienforschung in Verbindung gebracht und weiter fundiert. Dazu führe ich in Kapitel 4.1 in unterschiedliche Definitionen von Schulbüchern und damit verbundene Perspektivierungen in der Bildungsmedienforschung ein und verorte die vorliegende Arbeit dann innerhalb dieses Feldes. Ich plädiere für eine wissenssoziologische Perspektive auf Schulbücher, welche für die spezifische Fachlichkeit und den dispositiven Kontext des Politikunterrichts sensibel bleibt und somit die Eigenlogik von *Politik*schulbüchern als spezifischer Diskursform berücksichtigt. Diese Perspektive buchstabiere ich in Kapitel 4.2 aus.

4.1 (Be-)Deutungen des Schulbuchs in der Bildungsmedienforschung

Auf den ersten Blick scheint sich die Notwendigkeit einer Definition des Gegenstands Schulbuch zu erübrigen. So holt ein bildungswissenschaftlicher Handbucheintrag zum Schulbuch seine Leser*innen mit den folgenden Worten ab: »Jeder, der diesen Artikel liest, weiß, was ein Schulbuch ist. Man kennt es noch aus eigener Schulerfahrung, erinnert sich an einzelne Bilder oder den Umschlag, hat vielleicht noch ein Erinnerungsstück im Regal.« (Günther/Gaebert 2011: 156) Ein solches, vermeintlich universelles Alltagsverständnis vom Medium Schulbuch verstellt aber die Tatsache, dass aus unterschiedlich situierten Erfahrungen, gerade aber auch aus unterschiedlich situierten Forschungsperspektiven Unterschiedliches in dem Medium gesehen wird. Diese Vorannahmen wirken sich, wie Klerides (2010: 50) für die Schulbuchforschung resümiert, auf die Analyse aus: »As many scholars have suggested, the meaning or possible meanings that we give to a text affect ›what‹ we research and ›how‹ we interpret what we find.«

Gerade weil das Schulbuch Gegenstand unterschiedlichster wissenschaftlicher Disziplinen ist – u.a. der Erziehungs-, Kultur-, Geschichts- und Sozialwissenschaften wie auch der Allgemeinen Didaktik und jeweiliger Fachdidaktiken –, gibt es im interdiszipli-

nären Feld der Bildungsmedienforschung sowohl zur »Eigenart des Schulbuchs« als auch über »die Methoden seiner Analyse bis heute keine übereinstimmenden Auffassungen« (Fuchs et al. 2014: 9).[1] Nichtsdestotrotz gibt es Versuche, die unterschiedlichen Funktionen von Schulbüchern in einer integrativen Definition zu bündeln. Kanonisch ist hier Gerd Steins (1977) Definition des Schulbuchs als Informatorium, Pädagogicum und Politicum: Als *Informatorium* stelle es ein Angebot vorausgewählter Informationen bereit und ist in dieser Hinsicht vom jeweiligen Forschungs- und Erkenntnisstand abhängig, den es didaktisiert präsentieren soll. Als *Pädagogicum* unterstütze das Schulbuch etwa durch Materialien und Aufgabenstellungen die Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht; als *Politicum* gebe es Aufschluss über das jeweilige politisch legitimierte Wissen und ist dementsprechend regelmäßig Auslöser und Zielscheibe kontroverser öffentlicher Debatten.

Im Anschluss an Eckhardt Fuchs et al. (2014) unterscheide ich im Folgenden drei Definitionen und damit verbundene Zugänge zum Medium Schulbuch. Ich stelle dabei im Sinne einer wissenssoziologisch inspirierten Beobachtung zweiter Ordnung heraus, was diese Perspektiven jeweils im Gegenstand Schulbuch erkennen. Anschließend beschreibe ich meine eigene Perspektive, die im weiteren Verlauf der Arbeit eingenommen wird und die ich als wissenssoziologische Perspektive unter Berücksichtigung der Fachlichkeit des Politikschulbuchs charakterisiere.

4.1.1 Verwaltungstechnische Perspektive

Schulbücher lassen sich erstens aus einer verwaltungstechnischen Perspektive definieren. Aus dieser Perspektive handelt es sich beim Schulbuch »um ein für Schüler bestimmtes Lernmittel, das in Druckform vorliegt, sich schulart- und schulfachbezogen an Lehrplänen oder Standards orientiert und die dort bestimmten Ziele, Kompetenzen und Inhalte umsetzt« (Fuchs et al. 2014: 10). Maßgeblich für solche Definitionen sind im Detail die jeweils bundeslandspezifischen Verwaltungsordnungen, die zugleich auch die Genehmigungspflicht bzw. das Zulassungsverfahren für Schulbücher regeln. Ich gehe im Folgenden auf die Ordnungen der drei im Untersuchungskorpus vertretenen Bundesländer ein, da diese sich unmittelbar auf die Frage auswirken, was eigentlich jeweils als Schulbuch verstanden wird. So werden Schulbücher im Land Niedersachsen als »zu Unterrichtszwecken bestimmte Druckwerke für die Hand der Schülerin oder des Schülers sowie digitale Lehrwerke [definiert], die im Unterricht für einen längeren Zeitraum als Hauptarbeitsmittel benutzt werden.« (Niedersächsisches Kultusministerium 2014: 1) Zudem werden auch zusätzliche Arbeitsmittel wie Atlanten in die Definition einbezogen (vgl. ebd.: 2). Andere Lernmittel, die diesen Kriterien nicht entsprechen, werden hingegen als »unterrichtsbegleitende Materialien« (ebd.) bestimmt.

In der baden-württembergischen Schulbuchzulassungsverordnung gelten Schulbücher ebenfalls als »Druckwerke für die Hand der Schülerin oder des Schülers, die dazu dienen, die Bildungsstandards, die Niveaustufen oder den Lehrplan eines Faches oder

1 Fuchs et al. (2014: 9) führen diese Uneinigkeit einerseits auf den »offenen Charakter des Schulbuchs und schulbuchbezogener Forschungsfragen« zurück, andererseits auf die bislang nur vereinzelte Thematisierung theoretischer und methodischer Fragen in der Bildungsmedienforschung.

eines Fächerverbundes […] nach dort benannten Zielen, Kompetenzen und Inhalten zu erfüllen.« (Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung 2016: 1) Im Gegensatz zur niedersächsischen Verordnung wird hier jedoch nicht auf die Kriterien der Dauerhaftigkeit und der Intensität des Einsatzes (»Hauptarbeitsmittel«) zurückgegriffen. Stattdessen ist vorgeschrieben, dass Schulbücher »in der Regel gebunden« (ebd.) sein müssen, wobei andererseits auch hier digitale Schulbücher den herkömmlichen gleichgestellt sind.

In der Lernmittelverordnung des Landes Brandenburg schließlich werden »gedruckte oder elektronische Schulbücher, die zur Durchführung des Unterrichts auf der Grundlage der jeweils geltenden Rahmenlehrpläne verwendet werden«, als Teil der Kategorie »Lernmittel« definiert (Land Brandenburg 2018: § 1). Als Lernmittel gelten in der Verordnung wiederum »die für die Schülerinnen und Schüler bestimmten und von diesen selbstständig und eigenverantwortlich im Unterricht, in der fachpraktischen Ausbildung und bei der häuslichen Vorbereitung gebrauchten Unterrichtsmittel« (ebd.). Wenngleich die Definitionen in den einzelnen Bundesländern leicht variieren: In einer verwaltungstechnischen Perspektive auf Schulbücher wird also in erster Linie der Einklang mit rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben in den Vordergrund gerückt. Dazu gehört auch eine explizite Abgrenzung zu jenen Bildungsmedien, die nicht als Schulbuch gelten und insofern auch nicht der kultusministeriellen Prüfung unterliegen.

4.1.2 Didaktische und politikdidaktische Perspektive

Schulbücher lassen sich nach Fuchs et al. (2014: 10) weiterhin aus didaktischer bzw. fachdidaktischer Perspektive bestimmen. In dieser Perspektive wird das Schulbuch im Hinblick auf seine Funktion für Lehr-Lern-Prozesse und als »intentionales Medium« verstanden (Höhne 2003: 66). So lautet eine kanonische Definition:

> »Unter einem Schulbuch versteht man im engeren Sinne ein überwiegend für den Unterricht verfasstes Lehr-, Lern- und Arbeitsmittel in Buch- oder Broschürenform […]. Seiner Konzeption nach dient es als didaktisches Medium in Buchform zur Planung, Initiierung, Unterstützung und Evaluation schulischer Informations- und Kommunikationsprozesse (Lernprozesse).« (Wiater 2003: 12)

Dem Schulbuch komme dabei die Aufgabe zu, zwischen dem intendierten Curriculum und der Welt des Klassenzimmers zu vermitteln (vgl. Valverde et al. 2002: 10). Dem Schulbuch werden verschiedene didaktische Funktionen zugeschrieben, etwa eine Strukturierungs-, Repräsentations-, Steuerungs-, Motivierungs-, Differenzierungs- sowie Übungs- und Kontrollfunktion (vgl. Hacker 1980: 14ff.), neuerdings zudem eine Innovationsfunktion (vgl. Fuchs et al. 2014: 10). Auch der Politikdidaktiker Joachim Detjen (2001: 460) versteht das Schulbuch als wichtiges Instrument zur Unterrichtsplanung und -durchführung.

Das Schulbuch unterscheide sich Detjen (2001) zufolge in vierfacher Hinsicht von anderen Medien: Es sei erstens altersspezifisch konzipiert, unterliege zweitens fachwissenschaftlichen und -didaktischen Standards, sei drittens spezifisch methodisch aufbereitet, da es Vorschläge zur Gestaltung des Unterrichts mache, und spiegele viertens »das in Politik und Gesellschaft Akzeptierte« (ebd.: 460) wider. Aus einer didaktischen

Perspektive liegt das Forschungsinteresse an Schulbüchern primär darin, empirisch zu untersuchen, ob das jeweilige Schulbuch bestimmte Gütekriterien in Bezug auf Lehr-Lern-Prozesse tatsächlich erfüllt. Im Hintergrund steht ein Interesse daran, abzuleiten, wie es gestaltet werden müsste, damit es Lehr-Lern-Prozesse angemessen(er) begleiten kann. Vielen der Studien, die sich dieser Perspektive zuordnen lassen, liegt insofern ein mittelbar bis unmittelbar evaluierender Blick zugrunde.

Neben diesen von Fuchs et al. (2014) ausgemachten allgemeindidaktischen Perspektiven auf Schulbücher sind zudem *fachdidaktische Perspektiven* zu erwähnen. Da ich in der vorliegenden Arbeit Schulbücher des Politikunterrichts untersuche, referiere ich im Folgenden relevante schulbuchbezogene Forschung aus dem Spezialdiskurs der Politikdidaktik. Kontrovers diskutiert wurde in den letzten Jahrzehnten im Feld der Politikdidaktik immer wieder, inwiefern Schulbücher überhaupt geeignete (Leit-)Medien zur Unterstützung von politischen Lernprozessen sind (vgl. zusammenfassend Tatje 2017: 37ff.).[2] Nichtsdestotrotz kann das Politikschulbuch »nach wie vor als favorisiertes Unterrichtsmaterial für den Politikunterricht« (Oberle et al. 2021: 51) bezeichnet werden. Dies zeigen jüngste Ergebnisse der quantitativ-empirischen Forschung zur Schulbuchnutzung im politischen Fachunterricht (vgl. Oberle/Tatje 2017; Tatje 2017; Oberle et al. 2021). Wenngleich Schulbücher in den letzten Jahren verstärkt ins Interesse empirischer politikdidaktischer Forschung gerückt sind, ist insgesamt nach wie vor ein Mangel schulbuchbezogener Forschung zum Politikunterricht zu konstatieren (vgl. Besand 2004: 185) – insbesondere dann, wenn man den Forschungsstrang mit der großen Anzahl geschichtsschulbuchbezogener Publikationen vergleicht.

Die im Folgenden exemplarisch aufgegriffenen empirischen Studien geben jedoch einen Einblick in unterschiedliche politikdidaktische Erkenntnisinteressen am Gegenstand Schulbuch.[3] Einige Studien drehen sich um die Beobachtung der bildungsmedialen Verhandlung von Konzepten, welche auch in der politikdidaktischen Theoriebildung von zentraler Bedeutung sind. So hat Christophe Straub (2018) in einer vergleichenden

2 Als Argument für die Schulbuchnutzung wurde etwa hervorgebracht, dass diese eine Zeitersparnis gegenüber der individuellen Materialzusammenstellung durch die Lehrkraft böten und Schulbücher zudem unabhängig von der Einstellung der Lehrkraft seien (vgl. Tatje 2017: 37ff.). Kritisch gesehen wird hingegen das schnelle Veralten von Schulbuchinhalten, die der dynamischen Entwicklung im Feld der Politik und dem hohen Anspruch einer problemorientierten und exemplarischen politischen Bildung nur begrenzt Rechnung tragen könnten. Zudem wurde eingewandt, dass Schulbücher nicht angemessen und differenziert genug auf die soziale und leistungsbezogene Diversität der Lernenden eingingen. Argumentiert wurde zudem, dass Schüler*innen Schulbuchinhalte oftmals als ›unnatürlich‹ erlebten und entsprechend authentische Materialien wie Zeitungs- und Blogartikel als Lerngrundlage präferierten (vgl. zusammenfassend für diese Argumente ebd.: 38f.). Freilich stellen sich diese Fragen auch angesichts einer in den letzten Jahren zunehmend digitalisierenden Bildungsmedienlandschaft.

3 Ich beschränke mich dabei auf sogenannte »produktorientierte« Schulbuchstudien (Weinbrenner 1995), die sich auf die in den Schulbüchern vermittelten Wissensordnungen konzentriert. Zudem beschränke ich mich auf Studien zu Schulbüchern des Politikunterrichts, wenngleich ich damit aber nicht vorhandene Forschung im Feld der Politikdidaktik zu Schulbüchern anderer Fächer und deren politikdidaktische Relevanz verkennen möchte (vgl. etwa Rauch/Schelle 2017 zur Konstruktion deutscher Identität in Sprachlernbüchern).

deutsch-französischen Studie fachliche Konstruktionen von Bürger*innen im Politikschulbüchern untersucht. Die Beiträge im Sammelband von Stefan Müller-Mathis und Alexander Wohnig (2017) setzen sich mit »Konstruktionen der ungleichen Partizipation« in Schulbüchern auseinander. Wohnig (2019) untersucht zudem in einem weiteren Beitrag die Darstellung des politischen Interesses Jugendlicher im Politikschulbuch.

Aus einer methodisch gänzlichen anderen Perspektive hat sich Georg Weißeno (2013) mit der Hinführung zu Fachsprache in deutschen Politikschulbüchern auseinandergesetzt. Dabei wurden deduktiv »alle Fachkonzepte und konstituierenden Fachbegriffe« entsprechend des Kompetenzmodells der Gruppe Weißeno et al. (2010)[4] mit dem Ziel ausgezählt, das Angebot konzeptuellen Wissens in Schulbüchern nach eben diesem Modell zu überprüfen (vgl. Weißeno 2013: 160). Die Studie kommt zu dem Schluss, dass die untersuchten Schulbücher vom fachlichen Ertrag zu gering seien, weil das Fachvokabular nicht vernetzend ausgebreitet sei (vgl. ebd.: 167). Eine spätere Trendanalyse, welche die Fachsprache älterer und neuerer Politikschulbücher verglichen hat, kommt zu dem Schluss, dass sich diese Befunde trotz eines kompetenzorientierten Curriculums nicht signifikant verbessert haben (vgl. Weißeno/Götzmann 2020).

Ein weiterer Forschungsgegenstand ist unter anderem, wie und zu welchem Grad Schulbücher den didaktischen Prinzipien politischer Bildung (z.B. Schüler*innenorientierung, Problemorientierung, Kontroversität etc.) entsprechen. Hier ist insbesondere eine Studie von Reinhold Hedtke et al. (2019) zu erwähnen, in der die Prinzipien Kontroversität und Wissenschaftsorientierung in Lehrplänen, Schulbuchkapiteln und externen Unterrichtsmaterialien der sozioökonomischen Bildung untersucht wurden. Die Frage, »ob die Lehr-Lern-Materialien sowohl hinreichend auf den Stand der Wissenschaft bezogen sind als auch wissenschaftliche wie politische Kontroversität angemessen berücksichtigen« (ebd.: i), können die Autor*innen der Studie weitestgehend positiv beantworten. Sie bemängeln allerdings eine Engführung u.a. auf die soziale Marktwirtschaft und den Ordoliberalismus, eine Abwesenheit der international vergleichenden Kapitalismusforschung und von Ansätzen neuerer Ungleichheitsforschung wie auch einen »nationalstaatlichen Bias«, den sie auch als »didaktischen Nationalismus« bezeichnen (ebd.).

Empirische politikdidaktische Forschung zu Schulbüchern zeichnet sich mittelbar oder unmittelbar durch ein Erkenntnisinteresse danach aus, ob und wie Schulbücher bzw. Schulbuchinhalte zu gelingenden politischen Lehr-Lern-Prozessen beitragen (können) – oder, konkreter: inwieweit mit ihnen Deutungs-, Urteils- und Handlungskompetenzen erwerb- und erweiterbar sind. Besonders explizit wird dieses Erkenntnisinteresse dann, wenn es um die Entwicklung von Kriterienkatalogen zur Analyse, aber auch zur Beurteilung von Schulbüchern geht. So schlägt etwa Frank Langner (2010) mehrere Leitfragen zur Schulbuchanalyse in der Politischen Bildung vor, die auf eine Beurteilung der Angemessenheit der Schulbuchinhalte abzielen. Langner unterscheidet intentionale, thematische, methodische und mediale Dimensionen des Schulbuchs und regt für

4 Das Kompetenzmodell von Weißeno et al. (2010) unterscheidet 30 politische Fachkonzepte, welche den drei übergeordneten Basiskonzepten Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl zugeordnet werden. Für jedes der 30 Fachkonzepte werden wiederum konstituierende Fachbegriffe identifiziert.

jede dieser Dimensionen entsprechende Aspekte und Analysefragen an (vgl. ebd.: 148). Die Fragen beziehen sich auf die Art der Umsetzung, daran anknüpfend wird dann eine Bewertung der Umsetzung abgefragt, wobei die Kriterien für die Beurteilung als »sinnvoll« (ebd.) nicht weiter konkretisiert wird. Einen weiteren Kriterienkatalog, der sich auf die kompetenzorientierte Auswahl und Beurteilung von Unterrichtsmaterialien des Politikunterrichts bezieht, hat Anja Besand (2011) vorgelegt. Sie unterscheidet die vier Dimensionen »Qualität des Gegenstands«, »Qualität der Inhalte«, »Qualität der Lern- und Unterrichtsprozesse« sowie »Qualität der Ziele«. Anhand dieser Dimensionen werden didaktische Prinzipien und das Kompetenzmodell der *Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung* (vgl. GPJE 2004) in Beobachtungskategorien überführt.

4.1.3 Wissenssoziologische Perspektive

Eine dritte Gegenstandsbestimmung des Schulbuchs sehen Fuchs et al. (2014: 10f.) in einer wissenssoziologischen Perspektive, die Schulbücher im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Aushandlungsprozessen um die Legitimierung von Wissen in den Blick nimmt. An diese Perspektivierung schließe ich in der vorliegenden Arbeit grundlegend an. Eine solche Perspektive vertritt insbesondere Thomas Höhne (2003) in seiner Wissens- und Medientheorie von »Schulbuchwissen«. Sie wurde in der diskurstheoretisch orientierten Schulbuchforschung vielfach aufgegriffen und weitergedacht; in der Folge wurde ein Wechsel vom Paradigma der Repräsentation hin zum Paradigma der Performativität diagnostiziert (vgl. Macgilchrist/Otto 2014). Das Schulbuch definiert Höhne als »Medium soziokulturellen Wissens, das in vielfach gefilterter, vorstrukturierter und kontrollierter Weise ein Selbstbild der Gesellschaft repräsentiert« und insofern als »Repräsentations- und soziales Beobachtungsmittel« aufgefasst werden kann (Höhne 2003: 18).

Aus der von Höhne ausgearbeiteten wissenssoziologischen Perspektive lässt sich das Schulbuch als ein Vermittlungsmedium begreifen, welches sich an der Schnittstelle verschiedener Diskurse und in einem Netz von gesellschaftlichen Arrangements befindet.[5] Ein Schulbuch lässt sich insofern als »Konstruktorium« (Höhne 2003: 64) definieren, das einerseits als Produkt am Ende eines langen Aushandlungsprozesses steht, andererseits aber auch ein Produzent von Diskursen ist, der Wissen entsprechend seiner medienspezifischen Eigenlogik neu rekonfiguriert und gegenüber seiner Zielgruppe normierend wirkt. Das Schulbuch vermittelt daher zugleich kontrolliertes und kontrollierendes Wissen (vgl. ebd.: 81). Insofern sind Schulbücher machtvolle Medien, die im Foucault'schen Sinne durch seine selektive Weitergabe von Wissen nicht nur beschneiden, sondern produktiv sind, indem sie bestimmte Gegenstände für das lernende Subjekt überhaupt erst pädagogisch zugänglich und bearbeitbar machen und eine bestimmte Wahrheitsauffassung vorstrukturieren. Das Schulbuch als vermittelndes Lernmedium ist analytisch

5 Ich greife im Folgenden auf frühere Überlegungen zurück (vgl. Schumann 2016: 15f.). Dort habe ich eine wissenssoziologische Perspektive auf *Geschichts*schulbücher entwickelt, methodisch operationalisiert und auf dieser Grundlage Darstellungen der Eroberung Amerikas in Geschichtsschulbüchern Deutschlands und Mexikos vergleichend analysiert.

also zugleich Produkt und Produzent von Diskursen. Mit einer solchen Definition werden Schulbücher also als Indikatoren von institutionell legitimierten bzw. hegemonialen gesellschaftlichen Selbstbeschreibungen und ihren Konstruktionsmodi verstanden. In ihnen können Forschende folglich die »Normalisierung bestimmter Sichtweisen« (ebd.: 163) ablesen. So werden Schulbücher in dieser Lesart als Ausdruck »offiziellen Wissens« (Apple 1993) oder zumindest als »Versuche, Wissen zu kanonisieren« (Macgilchrist 2011: 248), als »Autobiographie der Nation« (Jacobmeyer 1998) oder als »Seismographen für diskursive Brüche« (Baier et al. 2014) interpretiert. Schulbücher werden dabei zwar als didaktisch strukturiert betrachtet, aber nicht darauf reduziert (vgl. Fuchs et al. 2014: 10).

Wissenssoziologische Perspektiven eint zudem eine Sensibilität für die gesellschaftlichen und institutionellen Kontexte des Schulbuchs, in die sich Schulbücher einschreiben und in denen sie geschrieben werden (vgl. Heinze 2011, 2014; Lässig 2010; Mahamud 2014). Was jeweils als institutioneller Kontext verstanden wird, liegt nicht einfach auf der Hand, sondern ist eine Entscheidung der Forschenden (vgl. Heinze 2014: 76). So wird etwa – um nur einige Beispiele zu nennen – der Produktionskontext von Schulbüchern in Redaktionssitzungen von Schulbuchverlagen (vgl. Macgilchrist 2011, 2015) oder die Rezeption von Schulbüchern im Unterricht (vgl. Mielke 2020) diskursethnographisch in den Blick genommen.[6] Andere Studien untersuchen Schulbücher vor dem Hintergrund eines noch weiter gefassten Kontextbegriffs etwa als Ausdruck übergeordneter gesellschaftlicher Entwicklungen. Im Vergleich zu (fach-)didaktischen Perspektiven sind wissenssoziologische Forschungen zu Schulbüchern nicht auf einen pädagogisch-didaktischen Kontext festgelegt, können diesen aber selbstverständlich auch zum Thema machen. Eine solche wissenssoziologische Perspektive legt auch eine selbstreflexive Forschungshaltung nahe, insofern sie die (Schulbuch-)Forschung selbst als einen (Spezial-)Diskurs begreift, der an der Hervorbringung seines Gegenstands beteiligt ist.[7] Dies spiegelt sich auch in Höhnes (2003) Begriff des »Schulbuchwissens« wider, unter dem er sowohl das *in* Schulbüchern prozessierte Wissen als auch das Wissen *über* Schulbücher versteht (vgl. Höhne 2003: 15).

In der praxistheoretisch und wissenssoziologisch orientierten Bildungsmedienforschung zeichnet sich in letzter Zeit ein unter anderem von Karen Barads agentiellem Realismus inspirierter *material turn* ab (vgl. etwa Wunder 2020). Insbesondere die materialitätstheoretisch informierte bildungssoziologische Forschung hat gezeigt, dass didaktische Objekte wie Schulbücher als Ergebnis von Inskriptionspraktiken verstanden

6 Insgesamt lässt sich in der Bildungsmedienforschung der letzten Jahre die Tendenz feststellen, dass die jeweils als relevant erachteten institutionellen Kontexte von Schulbuchwissen nicht nur im Sinne einer Informiertheit über das den Forschungsstand umgebende Feld reflektiert, sondern auch als empirische Gegenstände aktiv beforscht werden. Prozess- und rezeptionsanalytische Studien haben insofern an Relevanz gewonnen.

7 Vgl. dazu Höhne (2003), der die Schulbuchforschung und der ihr zugrundeliegenden Annahmen aus diskurstheoretischer Perspektive einer Kritik unterzieht. Er versteht das Schulbuch etwa nicht als vermeintlich autonomes Vermittlungsmedium, dem »bei oberflächlicher Betrachtung das Bild eines scharf abgegrenzten Forschungsgegenstands« (ebd.: 12) entspricht. Dieses Bild sei vielmehr ein für die Schulbuchforschung funktionaler performativer Effekt, der von der Forschung mit erzeugt werde. Dieser Kritik wurde in der Schulbuchforschung mittlerweile vielfach begegnet.

werden können: In sie sind bildungstheoretisches, fachliches wie alltagsweltliches Wissen über Schüler*innen, Lehrkräfte und Unterrichtsgegenstände eingeschrieben (vgl. Kalthoff et al. 2020). Aus dieser Perspektive geraten Schulbücher zugleich als Produkte und Medien von »zirkulierendem Wissen« (Cress/Kalthoff 2022) in den Blick. Die Spuren des ihnen eingeschriebenen Wissens können im Rezeptionsprozess – etwa in der Unterrichtsinteraktion – eine wichtige Rolle spielen. Entsprechend sind didaktische Lernmaterialien von der sozialwissenschaftlichen Schul- und Unterrichtsforschung zunehmend ethnographisch untersucht worden – etwa im Hinblick darauf,

> »wie diese didaktischen Objekte und Materialien – und die in ihnen enthaltenen Überlegungen – den Unterricht ko-konstituieren, wie sie zweitens ihre eigene Verwendung vorgeben bzw. strukturieren und wie sie drittens performativ auf diejenigen zurückwirken, die mit ihnen umgehen.« (Ebd.: 96f.)

4.1.4 Verortung: Wissenssoziologische Perspektive und Sensibilität für Fachlichkeit

In der vorliegenden Arbeit nehme ich eine wissenssoziologisch-praxistheoretische Perspektive ein, um zu analysieren, wie in Politikschulbüchern Integration zum Gegenstand gemacht wird und welche Differenz- und Normalitätsvorstellungen dabei aktualisiert werden. Eine wissenssoziologische Perspektive auf *Politik*schulbücher sollte entsprechend die spezifische »Fachlichkeit« (Reh/Pieper 2018) des Politikunterrichts berücksichtigen, da sich der fachspezifische institutionelle Kontext maßgeblich in die Diskursform des Politikschulbuchs einschreibt und reglementiert, was wie sag-, sicht-, denk- und machbar erscheint. Aus diesem Grund bezeichne ich die Perspektivierung der vorliegenden Studie als wissenssoziologische, die jedoch über eine theoretische Sensibilität für die Fachlichkeit des Politikunterrichts verfügt. Eine Beachtung der Fachlichkeit von Politikschulbüchern kann aus wissenssoziologischer wie praxistheoretischer Perspektive jedoch nicht bedeuten, politikdidaktische Kategorien als Analysekategorien vorauszusetzen und ›abzufragen‹, ob und inwiefern sie entsprechend (richtig) umgesetzt wurden. Von Interesse ist vielmehr, wie der Integrationsdiskurs im Mäandern durch das Feld der schulischen politischen Bildung transformiert wird. Diese Transformationen umfassen eben nicht nur die intendierten Absichten der im Feld der schulischen politischen Bildung Tätigen, sondern auch ihre nicht-intendierten Nebenfolgen und ihr jeweils historisches ›Unbewusstes‹. Um in der Analyse für ihre Wahrnehmung offen zu bleiben, braucht es eine Sensibilität für politikdidaktische Konstruktionen und ihre möglichen Auswirkungen, nicht aber ihre Voraussetzung als Analysekategorie.

Analytisch verstehe ich politikdidaktische Kategorien als Teil eines Dispositivs der politischen Bildung, welches wiederum auf einen eigenen ›Notstand‹ reagiert: nämlich jenen, dass Demokratie kein »Selbstläufer« (Schiele 1996: 3) ist, sondern die einzige staatlich verfasste Gesellschaftsordnung ist, die immer wieder neu gelernt werden muss (vgl. Negt 2018: 21; Kenner 2020: 31f.). Die politische Bildung bietet eine institutionalisierte Lösung für diesen Notstand. Für die vorliegende Studie ist von besonderem Interesse, wie Integration dort zum Wissensobjekt wird, wo das Integrationsdispositiv und das

Dispositiv der schulischen politischen Bildung sich in einem materiellen Gegenstand – dem Politikschulbuch – überlappen. Wenn sich Politikschulbücher als Beobachtungsmedien zweiter Ordnung auffassen lassen, die Diskurse in anderen sozialen Feldern jenseits des Pädagogischen beobachten und eigenlogisch ins Feld der politischen Bildung übersetzen: Wie wird das Wissensobjekt Integration dann dort formiert und transformiert? Im folgenden Kapitel spitze ich meine Analyseperspektive weiter zu, um im Anschluss eine methodisch operationalisierbare Heuristik vorzustellen, mit der diese Frage systematisch beantwortbar wird.

4.2 Politikschulbücher und die Pädagogisierung von Wissensordnungen

Auf Grundlage meiner soeben explizierten Verortung entwickle ich in diesem Kapitel ein theoretisches Verständnis von Politikschulbüchern, welches zum Ziel hat, den fachspezifischen Kontext von Politikschulbüchern mitzudenken, ohne jedoch die Kategorien der Praxis der politischen Bildung als Analysekategorien vorauszusetzen. Dazu konkretisiere ich zunächst mein Verständnis von Schulbüchern durch die Bezugnahme auf die drei Begriffe Beobachtung, Diskurs und Übersetzung (vgl. Kapitel 4.2.1). In Anlehnung an die bildungs- und wissenssoziologische Theoriebildung Basil Bernsteins bestimme ich den Kontext näher, in welchem speziell Politikschulbücher Wissen rekontextualisieren und transformieren (vgl. Kapitel 4.2.2). Die Politikdidaktik als Instanz, die sich steuernd in diesen Übersetzungsprozess einschreibt, nehme ich gesondert in den Blick (vgl. Kapitel 4.2.3).

4.2.1 Soziologie der Übersetzung von Schulbuchwissen

Im Anschluss an Thomas Höhne, der sich wiederum auf Niklas Luhmanns Beobachtungsbegriff bezieht, verstehe ich Schulbücher als »*Beobachtungsmedien*« (Höhne 2003: 67; Herv. i.O.). Dieses Verständnis lässt sich wie folgt zusammenfassen:

> »Alle Medien, nicht nur Schulbücher, vermitteln durch das in ihnen repräsentierte Wissen einen spezifischen Blick auf Realität bzw. konstruieren diese Realität ausschnitthaft. Sie eröffnen im buchstäblichen Sinne eine Perspektive, indem sie Ereignisse sinnhaft einordnen, Subjekte positionieren, eine Kausalordnung schaffen, Unterscheidungen treffen, Bezeichnungen vornehmen usw.« (Ebd.: 66f.)

Präziser lässt sich das Schulbuch als Medium der Beobachtung zweiter Ordnung bestimmen: Politikschulbücher etwa beobachten, wie andere Felder bzw. Systeme (die Politik, die Medien, die Wirtschaft usw.) Gesellschaft beobachten. Dabei folgen sie wiederum selbst einer spezifischen Beobachtungslogik, denn – wie Luhmann in Bezug auf jegliche Beobachtung schreibt – jede*r Beobachter*in benötigt »Unterscheidungen, um etwas bezeichnen zu können« (Luhmann 1990: 9). Nun kann man, wie bereits Höhne andeutet, argumentieren, dass Schulbücher als Beobachtungsmedien an die von Kade (1997) angenommene Leitdifferenz des Erziehungssystems insgesamt anknüpfen, nämlich »vermit-

telbar/nicht-vermittelbar«.[8] Das Erziehungssystem selegiert entsprechend nach diesem Code, wobei sich pädagogische Kommunikation im Sinne einer »aneignungszentrierten Wissenskommunikation« (Kade 2005: 500) verstehen lässt, die neben der Wissensvermittlung zugleich eine »personenbezogene Veränderungserwartung« (ebd.) formuliert. Dies schlägt sich entsprechend in der Form von Schulbuchwissen wieder, welches auf seine Adressat*innen zugeschnitten ist:

> »Das Schulbuch stellt ein Wissensmedium dar, in dem soziokulturelles Wissen in einer spezifischen medialen Form artikuliert wird – als pädagogisch kodiertes, buchförmiges, institutionalisiertes sowie historisch und zeitlich verdichtetes Wissen. […] In dem Begriff des Beobachtungs- bzw. Wissensmediums kommen die beiden Momente der medialen Strukturierung bzw. Formierung und der spezifischen Kodierung von Wissen zusammen.« (Höhne 2003: 73)

Im Prozess dieser »Pädagogisierung von Wissensordnungen« (Heinze 2014), in welchem Wissensbestände ins pädagogische Feld übersetzt werden, findet zugleich eine Transformation dieser Wissensbestände statt. Die von mir eingenommene wissenssoziologische Perspektive auf Politikschulbücher ist genau an diesen Transformationen und der mit ihnen einhergehenden »Eingrenzung von Sag- und Wissbarkeit, der Sprechersubjektivität sowie den Kopplungsflächen zur Handlung« (Link 2013: 11) interessiert.

Dazu ist es zunächst wichtig zu bestimmen, um welche Form von Diskursen es sich bei »Schulbuchwissen« (Höhne 2003) genau handelt. Für diese Bestimmung greife ich auf den Diskursbegriff Jürgen Links (2013) zurück, der an Foucaults Diskurstheorie angeknüpft und diese insbesondere im Hinblick auf jene Wissensbereiche weiterentwickelt hat, die nicht allein den Wissenschaften zuzurechnen sind. Deshalb sind Links Arbeiten gerade für die Bildungsmedienforschung interessant. Unter Diskurs versteht Link:

> »institutionalisierte, geregelte Redeweisen als Räume möglicher Aussagen, die an Handlungen gekoppelt sind. Dazu gehört insbesondere die Konstitution von spezifischen historischen Objektivitäten und Subjektivitäten: Objektivitäten im Sinne sozialer Gegenstände und Themen, Begriffe, Klassifikationen und Argumente; Subjektivitäten im Sinne von legitimen Sprecherpositionen sowie Gender- und anderen Sprecher- und Rezipientinnenrollen einschließlich spezifischer körperlicher Prägungen (Habitus).« (Link 2013: 10)

Link unterscheidet hierbei drei Typen von Diskursen: Als *Spezialdiskurse* beschreibt er jene »auf spezifisches und entsprechend streng geregeltes, quasi wissenschaftliches Wissen eingeschränkte Diskurse« (ebd.: 10), die bereits Foucault stärker im Blick hatte. Er präzisiert diese entsprechend als *eine* Form des Diskurses, die der Logik von Wissensspezialisierung entspricht sowie auf definitorische Klarheit und Beseitigung von Uneindeutigkeiten aus ist (vgl. ebd.: 11).

---

8 Kade schlug damit eine Alternative zur zunächst von Luhmann identifizierten Leitdifferenz des Erziehungssystems – nämlich ›besser/schlechter‹ – vor. In seinem für die Bildungssoziologie kanonischen Werk *Das Erziehungssystem der Gesellschaft* hat Luhmann (2002) Kades Vorschlag aufgegriffen.

Davon abgrenzend macht Link eine zweite Form von Diskursen aus, welche er als *Interdiskurse* bezeichnet und als deren Bestandteile jegliche nicht-wissenschaftlichen Diskurse aufgefasst werden können (vgl. Jäger 2015: 80). Interdiskurse bilden Link zufolge eine gegenläufige Tendenz zur zunehmenden gesellschaftlichen Spezialisierung von Wissensbereichen, ihre Spezialität sei entsprechend die »Nicht-Spezialität« (Link 2013: 11). Die Funktion von Interdiskursen bestehe »in selektiv-symbolischen, exemplarisch-symbolischen, also immer ganz fragmentarischen und stark imaginären Brückenschlägen über Spezialgrenzen hinweg für die Subjekte« (ebd.: 12). Sie popularisieren dabei auch Spezialwissen, sind aber nicht darauf begrenzt. Beispiele für Interdiskurse sind bei Link insbesondere die Literatur, die kritische Diskursanalyse nach Jäger untersucht hingegen insbesondere den journalistischen Diskurs; Link selbst rechnet aber explizit auch die Pädagogik dem Bereich der Interdiskurse zu (vgl. ebd.: 11). Mit Link kann betont werden, dass nicht nur Spezial-, sondern auch Interdiskurse Wissen produzieren und dieses Wissen gerade »durch Kombination, Kopplung und Integration stark selektiven Materials von Spezialdiskursen« (ebd.: 12) generiert wird.[9] Im Gegensatz zu Spezialdiskursen zeichnen sich Interdiskurse durch Unschärfe, Hybridität und Bildhaftigkeit aus (vgl. Waldschmidt et al. 2007: Abs. 16).

Als dritten Typus des Diskurses nennt Link *Elementardiskurse*, welche er als »diskursive Fassung von Alltäglichkeiten« (Link 2013: 13) versteht. Ihren Kern sieht er in »sogenannten anthropologischen Konstanten (wie allgemeinste Lebensstrategien, Liebe, Familie, Generationen, Feindschaft, Kampf, Arbeit, rudimentäre as-sociative Solidaritäten, Krankheit und Tod)« (ebd.: 14). Aus Links Perspektive sind Elementardiskurse insbesondere insofern relevant, als sie oft mit Interdiskursen kombiniert würden und durch ihre Referenz auf verbreitetes Alltagswissen die Machtwirkungen des Interdiskurses multiplizierten. Die »Kopplung von interdiskursivem Wissen mit dem Elementardiskurs« (ebd.) führe insbesondere zu verstärkten Subjektivierungseffekten des Diskurses.[10]

Auf Grundlage dieser Spezifizierung des Diskursbegriffs kann nun auch das in Schulbüchern prozessierte Wissen genauer bestimmt werden. Ich definiere Schulbücher im Folgenden als *interdiskursive* Beobachtungsmedien zweiter Ordnung, insofern sie durch ihre Integrationsfunktion von ausgewählten Spezial-, Inter- und Elementardiskursen gekennzeichnet sind: Sie beziehen sich schließlich gleichermaßen auf Spezialdiskurse (die jeweiligen wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen des jeweiligen Schulfachs), Interdiskurse (etwa auf journalistische Wissensformen im Falle des Politikunterrichts oder auf Literatur im Falle des Sprachenunterrichts) sowie Elementardiskurse, indem sie Themen und Ereignisse aus der antizipierten Lebenswelt der Schüler*innen aufgreifen. Dies manifestiert sich auch in der spezifischen Form von Schulbuchwissen, die als »interdiskursive[s] Kombinat« (Link 2013: 17) unterschiedlicher, exemplarisch ausgewählter Quellen bezeichnet werden kann. Diese Quellen bzw.

9 Dabei komme Kollektivsymbolen eine wichtige Rolle als tragende Elemente des Interdiskurses zu (vgl. ebd.: 12f.). Unter der Kollektivsymbolik ist die Gesamtheit der in einer Kultur am weitesten verbreiteten Allegorien, Metaphern, Modelle und Topiken zu verstehen (vgl. Jäger 2015: 55f.).

10 Waldschmidt et al. (2007: Abs. 21) ist jedoch in ihrer Aussage zuzustimmen, dass die theoretische Bestimmung der Elementardiskurse bei Link vergleichsweise blass bleibt.

Diskursfragmente operieren oftmals nach dem Prinzip der Analogie und des Exemplarischen, insofern an ihnen übergeordnete, für das jeweilige Fach relevante Fragen verhandelt werden. Was genau als (schul-)fachliche Spezifität von Schulbüchern erscheint, ist jedoch keine unveränderliche Eigenschaft des Schulbuchs, sondern – wie ich im nächsten Unterkapitel zeigen werde – ein Effekt des wandelbaren dispositiven Kontexts, in dem Schulbuchwissen jeweils präformiert wird.

Beide bislang aufgegriffenen wissenssoziologischen Perspektivierungen auf das Schulbuch – mit Höhne und Luhmann als spezifisch pädagogisches Beobachtungsmedium zweiter Ordnung, mit Link und Jäger als Träger von Interdiskursen – regen an, das Schulbuch in seiner Einbettung in komplexe Übersetzungsprozesse von Wissen zu denken. Mit jeder Übersetzung geht zugleich eine Transformation des Übersetzten einher, die es in der Analyse in den Blick zu nehmen gilt. Thomas Höhne beschreibt diese Transformation wie folgt:

> »Vielmehr durchläuft der Gegenstand einen Transformationsprozess und wird spezifisch (re)konstruiert. Diese (Re-)Konstruktionen in Form von Texten, Bildern und Graphiken schließen zum einen an vorgängige Konstruktionen und Diskurse an und strukturieren zum anderen Praxisformen (z.B. Unterricht) potentiell, symbolisch-diskursiv vor.« (Höhne 2003: 146)

Diese übersetzungssoziologische Perspektive auf Schulbücher lege ich auch in der vorliegenden Arbeit zugrunde. Bevor ich den Übersetzungsprozess von Schulbuchwissen konkret in Bezug auf den hier interessierenden spezifischen Kontext – den des Dispositivs der schulischen politischen Bildung – erörtere, sei jedoch noch expliziert, wie ich *Übersetzung* im Rahmen der vorliegenden Arbeit theoretisch verstehe. Dazu greife ich auf die maßgeblich von Bruno Latour geprägte Akteur-Netzwerk-Theorie (ANT) zurück, die auch als »Soziologie der Übersetzung« (Belliger/Krieger 2006: 38) bezeichnet wird.[11] Die ANT ist für die Analyse von Schulbüchern zudem besonders relevant, da sie die Handlungsmacht von nicht-menschlichen Akteuren – sogenannten Aktanten – betont (vgl. einführend ebenfalls Belliger/Krieger 2006). Als ein solcher in Netzwerke eingebetteter präformierter und präformierender Aktant kommt entsprechend auch das Schulbuch in den Blick. Dies wird deutlich, wenn man sich die Definition von Übersetzung im Sinne der ANT vor Augen führt, die für Akteure wie Aktanten gleichermaßen gilt:

> »Jeder Akteur und jedes Netzwerk ist aufgrund von Übersetzungen entstanden. Übersetzungen konstruieren das Soziale. In Übersetzungsprozessen werden Interessen und Ziele angenommen, verändert, angepasst und in Handlungsprogramme eingebunden, welche ihrerseits modifiziert, in konkurrierende Handlungsprogramme

11 Wie im Folgenden deutlich werden wird, geht es mir in diesen Ausführungen vor allem um eine Integration verschiedener soziologischer Ansätze und Begrifflichkeiten, um sie für die in der Bildungsmedienforschung immer wieder geforderten theoretischen Bestimmung des Gegenstands Schulbuch fruchtbar zu machen. Damit soll nicht unterschlagen werden, dass es zwischen diesen Theorieansätzen auch Divergenzen gibt. Vgl. für eine ausführliche Diskussion der In/Kompatibilitäten von Latours Agenturen und Foucaults Dispositiven Seier 2013.

> aufgenommen oder im Laufe der Netzwerkbildung völlig ausgeschaltet werden.« (Belliger/Krieger 2006: 39)

Übersetzungsprozesse sind im Verständnis der ANT darauf angewiesen, Referenzen an Vermittler zu delegieren. Schulbücher können nun genau als Vermittlungsinstanzen verstanden werden, in denen eine »Inskription von Information« (ebd.: 41) stattfindet.

Mit Latour (2006) lassen sich Übersetzungsprozesse dabei in Abgrenzung zu einem Modell der Diffusion denken. Als *Diffusion* bezeichnet Latour ein Modell, in dem ein sogenannter Token (ein Artefakt oder ein Anspruch; für die vorliegende Arbeit: das Wissensobjekt Integration) mit einer Initialkraft ausgestattet wird. Was in diesem Modell erklärt werden muss, sei entsprechend »die Verlangsamung bzw. Beschleunigung eines Tokens, die aus der Handlung oder Reaktion anderer Personen entsteht« (ebd.: 197). Dem Modell zugrunde liege dabei eine Vorstellung von »Macht als Ursache zur Erklärung kollektiven Handelns« (ebd.: 198): Ein Akteur oder eine Akteursgruppe hat die Macht, einen bestimmten Token in die Welt zu setzen und zu verbreiten, welcher wiederum durch den Widerstand anderer Akteure gebremst werden kann. Bezogen auf das Wissensobjekt der Integration würde im Diffusionsmodell die Übertragung von Integration ausgehend von machtvollen Instanzen (etwa der Wissenschaft oder der Kultusministerien) in den Unterricht fokussiert, die lediglich von machtvollen Gegenakteuren unterbrochen oder verlangsamt wird.

Vom Diffusionsmodell grenzt Latour das Modell der *Übersetzung* ab. Dem Übersetzungsmodell zufolge

> »liegt die Verbreitung aller Elemente in Zeit und Raum (Ansprüche, Anordnungen, Artefakte, Güter) in den Händen von Personen; jede dieser Personen kann auf verschiedene Arten handeln, den Token fallenlassen, ihn modifizieren, ablenken oder betrügen, ihm etwas hinzufügen oder ihn sich aneignen. Die getreue Übermittlung einer Anordnung z.B. durch eine große Anzahl an Personen ist in solch einem Modell rar« (ebd.: 198).

Nicht die Ausbreitung einer Initialkraft, sondern »die kontinuierliche *Transformation* des Tokens« (ebd.: 199; Herv. i.O.) in einer langen und komplexen Kette von Akteuren geraten aus dieser Perspektive in den Blick. Der Token ist also darauf angewiesen, von Hand zu Hand weitergereicht zu werden und verändert seine Gestalt dabei in der Regel jedes Mal. Latour weist darauf hin, dass sich die Konzeption von Macht in diesem Modell gänzlich anders als im Diffusionsmodell gestalte (vgl. ebd.: 199f.): Macht sei hier nicht die Ursache, sondern ein Effekt kollektiven Handelns, insofern sie eben ein Ergebnis der Aktivitäten einer Vielzahl von Akteuren ist, die die Zirkulation des Tokens erst möglich machen. Für die vorliegende Studie wie auch für die Bildungsmedienforschung insgesamt halte ich diese zweite Modellierung für geeigneter: Mit ihr gelingt es, die Komplexität des Kontexts von Politikschulbüchern und seine (Aus-)Wirkungen auf Politikschulbuchwissen besser zu erfassen. Es ist davon auszugehen, dass sich die unterschiedlichsten Instanzen in das bildungsmediale Wissensobjekt Integration einschreiben und es in diesem Prozess entsprechend transformieren. Schulbücher werden so nicht nur als Ergeb-

nisse von Machtprozessen denkbar, sondern zugleich als Impuls für weitere Aushandlungsprozesse.

Auf Basis dieser theoretischen Rahmung wende ich mich nun konkret dem (Um-)Feld von *Politik*schulbüchern zu und arbeite die ›Verkettung‹ ihres Übersetzungsprozesses heraus, wie er sich für mich im Rahmen der vorliegenden Untersuchung darstellt. Dazu greife ich auf ausgewählte Elemente der Wissens- und Bildungssoziologie Basil Bernsteins zurück, in welcher die Logiken pädagogisierender Übersetzungsprozesse bereits systematisch auf den Begriff gebracht wurden.

4.2.2 Politikschulbücher und das Feld der Rekontextualisierung

Die Frage nach der Produktion und Zirkulation von Wissen – und damit verbundenen Ungleichheiten – im pädagogischen Feld ist eine Grundfrage der Bildungssoziologie. Eine insbesondere im englischsprachigen Raum einflussreiche theoretische Beschreibungssprache für Prozesse der pädagogisierenden Übersetzung von Wissen hat der britische Soziologe Basil Bernstein mit dem Begriff des *pädagogischen Dispositivs*[12] (im engl. Original: *pedagogic device*) vorgelegt (vgl. Bernstein 2000). Diese Begrifflichkeit greife ich im Folgenden auf und bringe sie mit der bislang erarbeiteten Perspektive in Verbindung. Mit dem Begriff des pädagogischen Dispositivs beschreibt Bernstein das Ensemble der Regeln und Prozeduren, mittels derer Wissen in Curricula und Unterrichtsinterkationen übersetzt wird (vgl. Singh 2002: 571).

Bernstein nimmt in seinen theoretischen Ausarbeitungen zum pädagogischen Dispositiv selbst Bezug auf den Diskursbegriff und richtet sein Interesse spezifisch darauf, wie sich Diskurse transformieren, wenn sie pädagogisiert werden. Dazu hat Bernstein den Begriff der *Rekontextualisierung* geprägt, den Parlo Singh folgendermaßen zusammenfasst:

> »Through recontextualization a discourse is moved from its original site of production to another site where it is altered as it is related to other discourses. The recontextu-

12 Ich folge damit dem Übersetzungsvorschlag von Michael Sertl und Nikola Leufer (2012), die dabei nicht nur auf eine sprachliche, sondern auch auf eine konzeptionelle Annäherung des Bernstein'schen und des Foucault'schen Dispositivbegriffs abzielen. Zwischen Bernsteins und Foucaults Diskurs- und Dispositivverständnis gibt es Konvergenzen und Divergenzen, deren umfassende Herausarbeitung laut Sertl und Leufer noch ein Desiderat darstellt. Sie weisen explizit auf den fruchtbaren Zusammenhang zwischen den Arbeiten Bernsteins und der von Bührmann und Schneider (2008a) ausgearbeiteten Dispositivanalyse hin. Sertl und Leufer (2012: 61) argumentieren, dass mit der Dispositivanalyse »das gesamte Forschungsprogramm Bernsteins angesprochen« sei und dieses insofern als aus das pädagogische Feld bezogener »Sonderfall der soziologischen Diskurs- und Dispositivforschung« verstanden werden könne. Eine zweite Position sei hingegen, den Foucault'schen und den Bernstein'schen Dispositivbegriff als konkurrierendes Konzept anzusehen (vgl. ebd.). Dieser Position schließe ich mich nicht an, geht sie doch von einer sehr starken analytischen Entgrenzung des Pädagogischen einher, das beinahe mit dem Sozialen gleichgesetzt wird. Vielmehr erachte ich es als die Stärke des Bernstein'schen Ansatzes, das Spezifische des pädagogischen Diskurses und Dispositivs herausgearbeitet zu haben. Für die sozialwissenschaftliche Forschung ist gerade die Interaktion des pädagogischen Dispositivs mit anderen Dispositiven (z.B. eben dem der Integration) von Interesse.

> alized discourse no longer resembles the original because it has been pedagogised or converted into pedagogic discourse.« (Singh 2002: 572)

Anders gewendet ist der *pädagogische Diskurs* dann ein »*recontextualizing* principle which selectively appropriates, relocates, refocuses, and relates other discourses to constitute its own order and orderings« (Bernstein 1990: 184; Herv. i.O.).

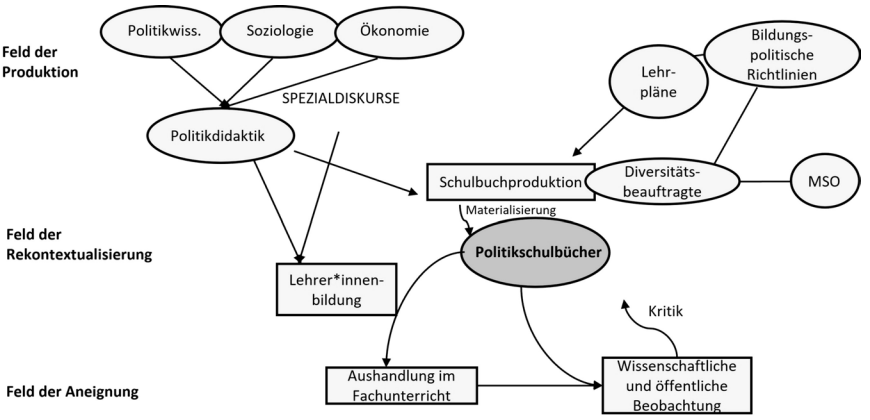
Bernsteins Arbeiten zur Rekontextualisierung des pädagogischen Diskurses sind für die in der vorliegenden Arbeit entwickelten übersetzungssoziologischen Perspektive auf Schulbuchwissen hilfreich, da mit ihm der feldspezifische empirische Kontext des pädagogischen Dispositivs – konkreter: des Dispositivs der schulischen politischen Bildung – erfasst werden kann, in welchem Politikschulbücher operieren. Der von Bernstein geprägte und von Singh weiterentwickelte Rekontextualisierungsbegriff kann also den oben erarbeiteten Übersetzungsbegriff als eine spezifisch *pädagogisierende* Übersetzung präzisieren: Schulbücher als interdiskursive Medien der Übersetzung von Diskursen lassen sich insofern über ihre Eingebundenheit in den feldspezifischen funktionalen Kontext näher bestimmen.

Mit der Bernstein'schen Perspektive lässt sich Integration als Wissensobjekt verstehen, das durch das pädagogische Dispositiv fließt und dabei rekontextualisiert und transformiert wird. An diesem Rekontextualisierungs- und Transformationsprozess ist eine Vielzahl von Instanzen beteiligt. Basil Bernstein (2000) und daran anknüpfend Parlo Singh (2002) unterscheiden drei Ebenen des pädagogischen Dispositivs: das *Feld der Produktion*, das *Feld der Rekontextualisierung* und das *Feld der Aneignung*. Diese drei Felder stehen in einem ableitenden Verhältnis: Wissen zirkuliert vom Feld der Produktion (etwa das wissenschaftliche Feld) durchs Feld der Rekontextualisierung (etwa staatliche Behörden, Bildungsmedienverlage) ins Feld der Aneignung (etwa in Unterrichtssituationen). Zentral für Bernsteins Theorie des pädagogischen Dispositivs ist, das Wissen – das man sich konkret als textförmig vorliegende Diskurse vorstellen kann – jeweils beim Wechsel des Feldes ›transponiert‹ wird. Es finde folglich eine erste Transformation statt, wenn Wissen aus dem Feld der Produktion im Feld der Rekontextualisierung aufgegriffen wird, und eine zweite, wenn dieses Wissen dann im Feld der Aneignung rezipiert wird (vgl. Singh 2002: 578). Schulbücher verstehe ich in dieser Rahmung als im Feld der Rekontextualisierung produzierte »pädagogische Texte« (ebd.), die insofern eine Scharnierfunktion zwischen dem Feld der Produktion und dem Feld der Aneignung haben.

Angelehnt an die Bernstein'sche Analytik des pädagogischen Dispositivs lässt sich auch das Dispositiv der schulischen politischen Bildung für den Kontext meiner Studie grafisch illustrieren und die Rolle des Schulbuchs in ihm verorten (siehe Abb. 1). Im Folgenden erläutere ich diese Grafik und expliziere, wie sich die drei Felder im Kontext meines empirischen Untersuchungsgegenstands jeweils darstellen. Mit der Grafik soll zwar ein Praxiszusammenhang eingefangen werden; gleichwohl ist es – wie weiter oben argumentiert – kaum möglich und auch nicht mein Ziel, den gesamten Kontext abzubilden. Vielmehr geht es darum, bestimmte Ausschnitte des Kontexts hervorzuheben, die aus

der hier entwickelten theoretischen Perspektivierung und für das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit besonders relevant erscheinen.[13]

Abb. 1: Politikschulbücher im Dispositiv der schulischen politischen Bildung



Im *Feld der Produktion* des Dispositivs der schulischen politischen Bildung sind insbesondere die klassischen und weitestgehend institutionalisierten Bezugsdisziplinen der politischen Bildung relevant: Politikwissenschaft, Soziologie, Recht und Ökonomie. Für den Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist jedoch ebenfalls die Migrationsforschung sowie die Diversitätsforschung von Bedeutung, deren theoretische Rahmungen und empirische Forschungsergebnisse aufgrund ihres Gegenstandsbezugs die Chance haben, im pädagogischen Integrationsdiskurs aufgegriffen zu werden. Kennzeichnend für das Feld der Produktion ist laut Bernstein – der hier Durkheims theoretisches Erbe antritt –, dass hier sogenanntes *esoterisches Wissen* entsteht. Dies lässt sich als disziplinäres, abstraktes und in wissenschaftlicher Gemeinschaftsarbeit entstandenes Wissen verstehen, welches im Gegensatz zu sogenanntem *mondänem Wissen* steht (vgl. Singh 2002: 475). Wenngleich die (In)Kompatibilitäten der Begrifflichkeiten an anderer Stelle noch ausführlicher diskutiert werden müssten, so weise ich für den Zusammenhang dieser Arbeit doch auf die starken Parallelen zwischen dem Bernstein'schen und dem Link'schen Vokabular hin: Das im Feld der Produktion entstehende esoterische Wissen lässt sich auch als *Spezialdiskurs* im oben ausgeführten Sinne verstehen, das mondäne Wissen als *Elementardiskurs*.

13 Die Abbildung macht daher notwendigerweise mehr unsichtbar, als sie sichtbar machen kann. Eine theoretische Setzung der Darstellung ist, dass in ihr nur die Instanzen des Dispositivs der schulischen politischen Bildung gezeigt werden, nicht jedoch die andere sozialer Felder (etwa das politische oder journalistische Feld), welche ebenfalls Einfluss auf den pädagogischen Diskurs haben können. Diesen Einfluss verleugne ich keineswegs, gehe jedoch davon aus, dass er sich immer schon vermittelt durch das Dispositiv der politischen Bildung zeigt. Diskurse ›fließen‹ also zunächst durch dieses Dispositiv, bevor sie sich in Schulbüchern manifestieren können. In diesem Prozess des Fließens werden sie entsprechend transformiert.

Es sind die im Feld der Produktion entstandenen Spezialdiskurse, die im Feld der Rekontextualisierung pädagogisiert und damit zu *Interdiskursen* transformiert werden. Bevor ich auf das Feld der Rekontextualisierung eingehe, sei noch auf eine Instanz hingewiesen, die sich in einer Hybridposition zwischen dem Feld der Produktion und dem Feld der Rekontextualisierung bewegt: die Disziplin der Politikdidaktik.[14] Die Politikdidaktik ist als wissenschaftliche Disziplin als Spezialdiskurs aufzufassen. Sie steht als »synoptische Wissenschaft« (Goll 2021: 3) aber auch in einem ableitenden Verhältnis zu anderen Spezialdiskursen – den genannten Bezugsdisziplinen –, welche sie aufgreift und integriert. Zudem lässt sich die Politikdidaktik als »normative, auf Praxis gerichtete Wissenschaft« (Detjen 2013: 418) verstehen, welche also die Rekontextualisierung des pädagogischen Diskurses spezifisch vorstrukturiert und zu beeinflussen trachtet.[15] In der Analytik des pädagogischen Dispositivs kommt der Politikdidaktik eine Scharnierfunktion als Instanz der Rekontextualisierung des Diskurses zu, die ich in einem separaten Unterkapitel (vgl. Kapitel 4.2.3) ausführlicher bestimme.

Das *Feld der Rekontextualisierung* lässt sich im Anschluss an Bernstein idealtypisch in zwei Sub-Felder differenzieren: in das »official recontextualizing field« (ORF; im Folgenden: das staatliche Feld der Rekontextualisierung) sowie das »pedagogic recontextualizing field« (PRF; im Folgenden: das pädagogische Feld der Rekontextualisierung) (vgl. Singh 2002: 575f.). Das *staatliche Feld der Rekontextualisierung* umfasst nach Bernstein (1990: 192) »specialized departments and sub-agencies of the State and local educational authorities together with their research and system of inspectors«. Für den Kontext der vorliegenden Arbeit sind hier insbesondere die Produkte staatlicher Organe wichtig, welche Diskurse in Schulbüchern vorstrukturieren, allen voran Lehrpläne für das Fach Politik und bildungspolitische Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) mit Bezug auf Integration und Diversität. Diese werden daher in der empirischen Analyse als einflussreiche Kontextmaterialien berücksichtigt (vgl. Kapitel 6.1). Es gibt jedoch auch weitere Instanzen des staatlichen Felds der Rekontextualisierung, die den pädagogischen Diskurs beeinflussen, jedoch im Rahmen der vorliegenden Studie nicht einbezogen werden können. Dazu zählt etwa die Schulgesetzgebung und ihre Auswirkung auf diversitätsreflexive Bildung (vgl. Breiwe 2020) sowie die nach Bundesland variierenden Institutionen und Verfahren der Schulbuchzulassung (vgl. als Überblick Stöber 2010).[16]

Zum *pädagogischen Feld der Rekontextualisierung* gehören hingegen spezialisierte Bildungsmedien sowie universitäre Einrichtungen, die spezifisch pädagogisch handlungsrelevantes Wissen produzieren und legitimieren (vgl. Bernstein 1990: 192) –

14 Die Denomination der Disziplin ist innerhalb der Disziplin selbst umstritten und reicht von Vorschlägen wie ›Didaktik der politischen Bildung‹, ›Politikdidaktik‹ und ›sozialwissenschaftliche Didaktik‹ bis hin zu ›Didaktik sozioökonomischer Bildung‹. Mit diesen Bezeichnungen gehen zum Teil unterschiedliche Relevanzsetzungen von Bezugsdisziplinen und Politikbegriffe einher. Ich nutze im Folgenden den Begriff der Politikdidaktik aufgrund seiner häufigen Verwendung als Sammelbegriff, der auch die anderen Akzentuierungen einschließt.

15 Aus diesem Grund ordnet Bernstein (1990: 192) die Erziehungswissenschaften wie auch weitere lehr- und lernbezogene Disziplinen wie die Fachdidaktiken dem Feld der Rekontextualisierung zu.

16 Vgl. für eine umfassende und übergeordnete Perspektive auf die »Schulbuchproduktion als Knotenpunkt gesellschaftlicher Praktiken und Diskurse« die Studie von Müller (2021).

beispielsweise Einrichtungen der Lehrer*innenbildung. Schulbüchern kommt im pädagogischen Feld der Rekontextualisierung eine zentrale Rolle zu. Schulbücher sind Materialisierungen spezifischer vorgelagerter Instanzen im pädagogischen Feld der Rekontextualisierung: Sie entstehen in Redaktionskonferenzen, in denen Schulbuchautor*innen Schulbuchwissen aushandeln (vgl. Macgilchrist 2011). Bernstein weist zudem darauf hin, dass das pädagogische Feld der Rekontextualisierung sich auch mit weiteren, nicht-pädagogischen Feldern verbinden kann: Es könne »extend to fields not specialized in educational discourse and its practices, but which are able to exert influence both on the State and its various arrangements and/or upon special sites, agents and practices within education« (Bernstein 1990: 192).

Für die vorliegende Arbeit geraten so die »komplexen Verschachtelungen« (Link 2013: 18; Bührmann 2020a: 30) des Dispositivs der schulischen politischen Bildung mit dem Integrationsdispositiv in den Blick. Diese Verschachtelungen zeigen sich beispielsweise darin, dass Migrant*innenselbstorganisationen (MSO) nun verstärkt im Feld der Rekontextualisierung auftreten und die Zusammenarbeit von MSO und Bildungsmedienverlagen durch einen Beschluss der KMK (2015) auch institutionalisiert wurde. Auch die Tatsache, dass viele große Schulbuchverlage in Deutschland Ansprechpartner*innen für Diversität benannt haben, die den pädagogischen Diskurs über Integration beeinflussen können, kann als eine Kopplung mit einem Dispositiv der Diversität verstanden werden.

Das durchs Dispositiv der schulischen politischen Bildung fließende Wissen über Integration wird dann ein weiteres Mal transformiert, wenn es – etwa durch Verwendung von Schulbüchern im Politikunterricht – im *Feld der Aneignung* rezipiert und ausgehandelt wird. Diskursethnographische Studien machen deutlich, dass es bei der unterrichtlichen Rezeption von Schulbüchern und dem in ihnen aktualisierten Differenzwissen zu Aushandlungsprozessen kommt (vgl. für den Geschichtsunterricht Mielke 2020). Vergessen werden sollte jedoch nicht, dass Politikschulbücher nicht nur im Unterricht rezipiert werden. Sie werden beispielsweise auch in der Lehrkräftebildung auf einer Meta-Ebene genutzt, um angehenden Lehrkräften ein reflexives und diversitätsorientiertes Verständnis von Schulbuchwissen zu ermöglichen.[17] Zudem stehen Politikschulbücher unter wissenschaftlicher und zivilgesellschaftlicher Dauerbeobachtung – und insofern auch regelmäßig in der Kritik. Öffentliche Kritik kann zu einem Teil des pädagogischen Dispositivs werden und (Rück-)Wirkungen auf den pädagogischen Diskurs haben: Kritik ist ein Motor dafür, dass die Instanzen im Feld der Rekontextualisierung Schulbuchwissen unter Umständen transformieren (müssen), um veränderten gesellschaftlichen Legitimitätsstandards zu entsprechen. Das pädagogische Dispositiv bzw. – für die vorliegende Studie– das Dispositiv der (schulischen) politischen Bildung ist daher auch keineswegs als statisch zu betrachten, sondern als wandelbar.

Die von Bernstein inspirierten Ausführungen zum Dispositiv der schulischen politischen Bildung machen deutlich, dass Politikschulbücher in einen komplexen und machtvollen Praxiszusammenhang eingebettet sind. Der Übersetzungsprozess, in den Politikschulbücher eingeschrieben sind und den sie gleichzeitig fortschreiben, ist als ein genu-

17 So etwa in einem von Monika Oberle und mir an der Georg-August-Universität Göttingen im Rahmen des Projekts »Schlözer Programm Lehrerbildung« entwickelten Lehrkonzept zur Diversitätsorientierung im Fach Politik.

in machtförmiger zu verstehen.[18] Die unterschiedlichen Instanzen versuchen, sich ins Politikschulbuch regulierend einzuschreiben, wobei die Rolle des Staats nicht zu unterschätzen ist. Das Dispositiv der politischen Bildung lässt sich insofern in der Terminologie Louis Althussers auch als ideologischer Staatsapparat auffassen. Er führt dazu aus:

> »[D]ie Schule (aber auch andere Institutionen des Staates wie die Kirche oder andere Apparate wie die Armee) lehren eine bestimmte Art von ›know-how‹, aber in solchen Formen, dass dadurch die Unterwerfung unter die herrschende Ideologie oder die Meisterschaft in ihrer praktischen Ausübung gesichert werden« (Althusser 2010: 43).

Schulen vermittelten dem Subjekt einerseits gesellschaftliche Ordnung, aber »überzeugen [es] andererseits von den Vorzügen des bestehenden Systems (mit unterschiedlichen diskursiven Strategien) und schaffen so die Bereitschaft zur freiwilligen Unterwerfung« (Brandmayr 2017: 37). Während Althusser der Staatsbürgerkunde vorwarf, »Ideologie im reinen Zustand« (Althusser 2010: 68) zu vermitteln, so ergibt sich doch ein Spannungsfeld, insofern sich die politische Bildung nach der sogenannten didaktischen Wende ganz explizit von der Überrumpelung der Schüler*innen abgrenzt (vgl. Kapitel 4.2.3). In heutigen Formaten politischer Bildung ist insofern eher mit »sanften« (Bröckling 2017), auf Autonomie und Freiwilligkeit setzenden Regierungsformen zu rechnen.

Die vorliegende Arbeit beschränkt sich auf eine Analyse von Schulbuchinhalten und ausgewählten Kontextdokumenten. Nichtsdestotrotz ist eine Sensibilität für den Kontext und die Machtförmigkeit des Dispositivs der politischen Bildung bedeutsam, um analysieren zu können, wie sich dieser Kontext in den Übersetzungsprozess des Wissensobjekts Integration einschreibt. Bevor ich eine Heuristik vorstelle, die verschiedene Ebenen der Übersetzung differenziert, markiere ich exemplarisch, wie sich der Spezialdiskurs der Politikdidaktik in den Übersetzungsprozess von Schulbuchwissen einschreibt.

4.2.3 Politikdidaktik als Rekontextualisierungsinstanz

Mit der Bernstein'schen Analytik des pädagogischen Dispositivs gerät die wissenschaftliche Disziplin der Politikdidaktik als eine bedeutsame Instanz der transformierenden Rekontextualisierung des pädagogischen Diskurses in den Blick. Politikdidaktik als praxisbezogene Wissenschaft des politischen Lehrens und Lernens »diskutiert und begründet Bildungs- und Lernziele und untersucht politische Bildungs-, Lehr- und Lernprozesse« (Meyer-Heidemann 2020: 164). Als eine solche Instanz ist sie nicht lediglich stille Beobachterin, sondern eine machtvolle Akteurin, die Politikschulbüchern vorgeschaltet ist und sich strukturierend auf die Schulbuchproduktion auswirken kann. Politikdidaktik und Schulbuchproduktion fallen zwar – auch personell – nicht in eins, wobei das Verhältnis dieser beiden Instanzen wohlgemerkt historischen Veränderungen unterworfen

18 Die zentrale Rolle von Macht in Dispositiven wird dabei sowohl in den Schriften von Foucault (1978), Bernstein (1990) sowie von Bührmann und Schneider (2008a) betont.

ist.[19] Dennoch ist davon auszugehen, dass sich die politikdidaktische Wissensproduktion potenziell regulierend in die Schulbuchproduktion einschreibt. Ich gehe davon aus, dass den Schulbuchautor*innen und -verlagen die in der Politikdidaktik etablierten Deskriptionen und Präskriptionen als »Inszenierungsnorm[en]« (Jahr/Nagel 2018: 195) begegnet. Diese Normen müssen sie in ihrer Wissensarbeit potenziell berücksichtigen, um gegenüber dieser relevanten Anspruchsgruppe Legitimität der eigenen Darstellung beanspruchen zu können.

Weiterhin gehe ich davon aus, dass sich die Politikdidaktik auf mindestens zwei Ebenen strukturierend auf die Rekontextualisierung des pädagogischen Diskurses in Schulbüchern auswirkt, nämlich 1) auf der Ebene der Ziele und 2) der Ebene der Inszenierung des Lerngegenstands. Ich stelle im Folgenden ausgewählte politikdidaktische Setzungen auf diesen Ebenen vor, die im Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie als weitestgehend hegemonial gelten können und insofern die Chance hatten, Einfluss auf den Schulbuchdiskurs auszuüben.[20]

Vorstrukturierung der Ziele

Es ist weitestgehender Konsens, dass »[p]olitische Mündigkeit als oberstes Ziel der politischen Bildung« (Detjen 2013: 211) verstanden werden kann und insofern als »normatives Leitbild für das gesamte pädagogische und politisch-bildnerische Handeln« (Meyer-Heidemann 2020: 157) gilt. Der bzw. die politisch mündige Bürgerin ist entsprechend als zentrale Subjektivierungsform der Politikdidaktik aufzufassen. Sie lässt sich folgendermaßen umreißen:

> »Politische Mündigkeit äußert sich daher bei den Bürger/-innen darin, situativ selbstständig ihre politische Denk-, Urteils- und Handlungsfähigkeit zu aktivieren, und basiert auf deren grundsätzlichen Einsicht in die Notwendigkeit von und Bereitschaft zum politischen Engagement. Anders ausgedrückt ist die politische Mündigkeit, das

19 Derzeit werden Politikschulbücher überwiegend von praktizierenden Lehrkräften verfasst. Dies war nicht immer der Fall. In der Geschichte der Politikdidaktik war einschlägigen Vertreter*innen der Zunft oft daran gelegen, ihre jeweilige politikdidaktische Konzeption auch selbst in Schulbüchern umzusetzen. Ein Beispiel ist die Schulbuchreihe *Sehen – Beurteilen – Handeln* von Wolfgang Hilligen. Mittlerweile ist es zu einer stärkeren Ausdifferenzierung von Politikdidaktik und Schulbuchproduktion gekommen.

20 Insofern beleuchte ich die innerfachlichen Konsense stärker als die Kontroversen. Zudem sei expliziert, dass es an dieser Stelle nicht darum geht, jegliche potenziell einflussreichen Größen der Politikdidaktik zu identifizieren. Da der Fokus dieser soziologischen Arbeit auf dem Wissensobjekt Integration liegt, ist eine Beschränkung auf ausgewählte hegemoniale politikdidaktische Strukturierungen notwendig. Eine politikdidaktisch orientierte Analyse wäre hingegen an weiteren Kategorien und der Angemessenheit ihrer Umsetzung interessiert (etwa an Setzungen von Kompetenzmodellen oder Politikverständnissen). Eine dritte Ebene, auf die hier nicht näher eingegangen wird, ist die mögliche *thematische Vorstrukturierung* des Diskurses durch die Politikdidaktik. Vgl. jedoch drei Sammelbände, in denen die politikdidaktische Auseinandersetzung mit Migration und Integration in paradigmatischer Weise dokumentiert ist: Massing/Niehoff (2014), Goll et al. (2016) sowie umfassender zur politischen Bildung in der superdiversen Gesellschaft Oberle/Stamer (2023).

> Vermögen von Bürger/-innen, sich an politischen Fragen und Problemstellungen interessiert zu zeigen und sich zu diesen als urteils- und handlungsfähig und auch -willig zu erweisen.« (Goll 2021: 2)

In ihrer Mündigkeitskonzeption schließt die Politikdidaktik unmittelbar an die Tradition der Aufklärung und die mit ihr verbundene bekannte Kant'sche Konzeption eines Subjekts an, das bekanntermaßen den Mut hat, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen.[21] Der Mündigkeitsbegriff der politischen Bildung geht einher mit der »Setzung des menschlichen Individuums als Subjekt seiner Geschichte« (Bünger/Pongratz 2008: 10). Sie bezieht diese Mündigkeitskonzeption zugleich auf die Teilnahme am (klassischerweise national gerahmten) Gemeinwesen und die Kompatibilität mit den Bedingungen freiheitlicher Demokratie (vgl. Detjen 2013: 215). Der Politikdidaktik geht es insofern um die Formierung mündiger *demokratischer Bürger*innen* (vgl. ebd.). Mit Barbara Cruikshanks (1999) an Foucault anschließender gouvernementalitätstheoretischen Perspektive lässt sich politische Bildung als eine von vielen machtvollen »technologies of citizenship« verstehen, mittels derer spätmoderne Demokratien Bürger*innen produzieren, die fähig sind, sich selbst zu regieren. Subjektpositionen sind dabei als ermächtigend und unterwerfend zugleich zu verstehen (vgl. Butler 2001).

Zu der Frage, was die Subjektposition demokratischer Bürger*innen genau bedeutet und wie weit die von den Adressat*innen der politischen Bildung eingeforderte politische Partizipation gehen sollte, gibt es jedoch unterschiedliche Auffassungen. Diese werden in der Politikdidaktik unter dem Stichwort der Bürger*innenleitbilder diskutiert und lassen sich als konkurrierende Konkretisierungen der Subjektvorgabe der Politikdidaktik verstehen.[22] Joachim Detjen (2013: 222ff.) unterscheidet vier empirisch auftretende Typen von Bürger*innen:

- Die *politisch Desinteressierten* zeichneten sich durch mangelnde Partizipationsbereitschaft aus, welche jedoch nicht gleichzusetzen sei mit der Abwesenheit einer politischen Positionierung. Vielmehr warnt Detjen vor »unter dem Deckmantel des Desinteresses« (ebd.) entstehenden politischen Einstellungen, die in Populismus umschlagen und den demokratischen Staat gefährden könnten.
- Die *reflektierten Zuschauenden* hätten Wissen und Urteilsvermögen über politische Zusammenhänge und Abläufe. Sie beobachteten diese und gingen auch zur Wahlurne, engagierten sich darüber hinaus politisch jedoch nicht.

---

21 Vgl. zur Einführung in die theoretische Fundierung des Mündigkeitsbegriffs in der Politikdidaktik Detjen (2013: 211ff.) und Goll (2021).

22 Diese auf demokratietheoretische Überlegungen zurückgreifende politikdidaktische Diskussion um Bürger*innenleitbilder formiert sich an der Wende zum 21. Jahrhundert. Mit Massing (2011: 70) lässt sie sich als Reaktion auf »demokratiegefährdende Erscheinungen der Globalisierung« deuten, durch welche »die Stabilisierung und Entfaltung [der Demokratie] in einem staatlich fixierten territorialen und gemeinschaftsbildenden Rahmen« zunehmend in Frage gestellt wurden. Die Diskussion um Bürger*innenleitbilder reagiert insofern auf einen ähnlichen ›Notstand‹ wie das von Mecheril (2011a) diagnostizierte Integrationsdispositiv.

- Die *interverntionsfähigen Bürger*innen* verfügten über politisches Wissen und Urteilsvermögen sowie die Bereitschaft, sich situationsbezogen aktiv ins politische Geschehen einzubringen, wenn es ihnen geboten scheint.
- Die *Aktivbürger*innen* zeichneten sich demgegenüber durch ein dauerhaftes politisches Engagement aus. Für sie habe Politik einen sehr hohen Stellenwert und sie engagierten sich entsprechend in politischen Parteien und Interessenverbänden. Aus dieser Gruppe rekrutiere sich das »politische Führungspersonal eines Gemeinwesens« (ebd.: 224). Neben solchen *politischen* Aktivbürger*innen gebe es jedoch auch *soziale* Aktivbürger*innen, die zivilgesellschaftlich im »Nahbereich« (ebd.: 225) engagiert seien und sich gewissermaßen einem republikanischen Bürger*innenideal annäherten.

Während der Typus der politisch Desinteressierten aus normativer Perspektive eher die Abgrenzungsfolie bzw. der von politischer Bildung zu überwindende Ausgangspunkt darstellt, wird die Frage nach dem anzustrebenden – normativ wünschenswerten und situativ möglichen – Bürger*innenleitbild der politischen Bildung jeweils unterschiedlich beantwortet.

Mündigkeit ist dabei »weder theorie-, noch wert-, noch interessenneutral« (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 14). Für die theoretische Perspektivierung dieser Arbeit zentral ist, dass in der politikdidaktisch legitimierten Subjektivierungsform, »junge Menschen zu *politisch* mündigen Bürgern zu formen, zumindest aber deren späteres Bürgersein anzubahnen« (Detjen 2013: 225; Herv. i.O.), eine nicht einfach auflösbare Ambivalenz zwischen Offenheit und Geschlossenheit konstitutiv eingeschrieben ist: Der Mündigkeitsbegriff oszilliert dabei zwischen einer radikaleren Variante, die den Verzicht auf vorgefasste Klarheiten und Wahrheiten einfordere, und einer normativeren Variante, die »der Mündigkeit mit Blick auf demokratische Strukturen, Grundrechte und Gesellschaft Grenzen durch einen nicht zur Debatte stehenden Werterahmen« setze (Autorengruppe Fachdidaktik 2016: 15). Jeweilige Akzentuierungen in der Politikdidaktik mögen den Schulbuchdiskurs auf die eine oder andere Richtung vorstrukturieren.

Weiterhin relevant für die vorliegende Arbeit sind die in dieser Subjektformierung eingelassen Vorannahmen über die Adressat*innen der politischen Bildung und das damit einhergehende Spannungsfeld von Partikularismus und Universalismus. Zugespitzt lässt sich fragen: Besitzt das mündige demokratische Subjekt die deutsche Staatsbürgerschaft? Wie ist die besagte Typologie von Bürger*innenleitbildern in einer Gegenwart zu verstehen, in der viele Menschen eben keine Staatsbürger*innen dieses nationalen Gemeinwesens sind und nicht über das Wahlrecht verfügen, dessen Gebrauch sie zum Beispiel als reflektierte Zuschauer*innen im Sinne Detjens ausweisen würde? Hahn-Laudenberg (2022: 12) weist in diesem Sinne auf potenzielle Exklusionen der politischen Bildung hin, »wenn eine zukünftige eindeutige Staatsangehörigkeit als unhinterfragte Normalität unterstellt« werde. Entsprechend gelte es, alle Mitglieder der Gesellschaft in den Blick zu nehmen und in ihren politikbezogenen Kompetenzen zu fördern (vgl. ebd.). Die (nicht-intendierten) partikularisierenden Effekte der erklärten universalisierenden Subjektivierungsform der politischen Bildung gilt es empirisch zu untersuchen.

Vorstrukturierung der Inszenierung des Gegenstands

Als Rekontextualisierungsinstanz schreibt sich die Politikdidaktik jedoch nicht nur steuernd auf der Ebene der Ziele bzw. der Subjektformierung in Schulbücher ein, sondern zudem auf der Ebene der Inszenierung von Lerngegenständen, d.h. auf der Ebene der Strukturierung des Schulbuchdiskurses. Potenziell wirkmächtig ist hier insbesondere der sogenannte Beutelsbacher Konsens. Dieser basiert auf dem Protokoll einer im Jahr 1976 von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg ausgerichteten Tagung im schwäbischen Beutelsbach, an welcher zentrale Akteure des politikdidaktischen Feldes teilgenommen haben. Das als Gründungstext und gemeinhin als Wendepunkt geltende Protokoll wurde 1977 veröffentlicht (vgl. Wehling 1977).[23] Der Beutelsbacher Konsens entstand in Zeiten einer parteipolitischen Polarisierung, die sich »auch in einem Ringen um eher konservativ oder progressiv orientierte, also auf Systemstabilisierung oder auf Emanzipation und Demokratisierung zielende Lehrpläne für den politischen Fachunterricht niederschlug« (Oberle 2020: 30). Der Beutelsbacher Konsens ist insofern selbst Ergebnis einer Kontroverse, die sich im Übrigen auch anhand von Schulbüchern entzündete (vgl. Drerup 2021: 39).

Als das »wohl bekannteste Element politikdidaktischer Literatur« (Oberle 2016: 251) ist davon auszugehen, dass der Beutelsbacher Konsens »in der Praxis politischer Bildung häufig zur Reflexion, Kritik und Rechtfertigung politischen Bildungshandelns herangezogen wird« (ebd.). Ohne Zweifel ist er ein »pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung« (Grammes 2016). Seine Relevanz und Notwendigkeit ist im Feld der Politikdidaktik unbestritten, wenngleich über die Auslegung einzelner seiner Aspekte durchaus kontrovers diskutiert wird (vgl. für einen umfassenden Überblick die Beiträge in Widmaier/Zorn 2016). Aufgrund seiner Institutionalisierung in der politischen Bildungslandschaft Deutschlands ist davon auszugehen, dass er seinen hegemonialen Status im gesamten Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie beanspruchen kann.

Der Beutelsbacher Konsens formuliert drei normative Prinzipien politischer Bildung, die Oberle (2020) folgendermaßen zusammenfasst:

- *Überwältigungs- und Indoktrinationsverbot*: »Lernende dürfen nicht im Sinne einer erwünschten Meinung ›überrumpelt‹ und an einer selbständigen Urteilsbildung gehindert werden« (ebd.: 30).
- *Kontroversitätsgebot*: »[W]as in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht als kontrovers erscheinen« (ebd.).
- *Schüler*innenorientierung* als das »Ziel, Schüler*innen zur Analyse der politischen Situation und ihrer eigenen Interessen sowie zur politischen Einflussnahme zu befähigen« (ebd.).[24]

---

23 Allerdings weisen Kerstin Pohl und Stephanie Will (2016) darauf hin, dass sich das Narrativ des Beutelbacher Konsenses als Wendepunkt erst Mitte der 1980er Jahre durchgesetzt habe. Zudem seien einzelne seiner Elemente auch bereits in den 1960er Jahren weithin konsensual gewesen, sodass er nicht als gänzlich neu gelten könne (vgl. ebd.: 58).

24 Oberle (2020: 31) weist darauf hin, dass dieses dritte Prinzip im Gegensatz zu den beiden erstgenannten nicht nur die Ebene der Unterrichtsgestaltung betreffe, sondern die Unterrichtsziele. Dem Beutelsbacher Konsens entspreche insofern das Bürger*innenleitbild der interventionsfähigen Bürgerin.

Aufgrund der hohen Relevanz des Beutelsbacher Konsenses im Feld der politischen Bildung gehe ich davon aus, dass sich insbesondere diese drei Prinzipien strukturierend auf das Wissensobjekt Integration im Schulbuch auswirken (können).[25] Zumindest ist eine solche Strukturierung genau das intendierte Ziel didaktischer Prinzipien. Diese lassen sich als »grundlegende Handlungsregeln für die Planung und Lenkung von Unterricht« (Detjen 2013: 319) definieren. Sie stellen Detjen zufolge die Leitplanken für die »didaktische Transformation« (ebd.) der Wirklichkeit dar: Mithilfe dieser Kriterien könne die »Komplexität der Wirklichkeit« (ebd.) sinnvoll in eine »Unterrichtswirklichkeit« (ebd.) übersetzt werden, wobei im Zuge dieser Rekonstruktion zugleich eine immer schon spezifisch perspektivierte Wirklichkeit geschaffen werde. Die zentrale Funktion didaktischer Prinzipien besteht für Detjen darin, »die *Sachlogik* der realen Welt und die *Psychologik* der Lernenden so zu vermitteln, dass beide zur Geltung kommen« (ebd.: 320; Herv. i.O.). Dabei erfüllten didaktische Prinzipien drei Aufgaben: sie regulierten erstens die Auswahl von Lerngegenständen, zweitens deren inhaltliche Strukturierung und drittens deren Aufbereitung (vgl. ebd.).[26]

In der vorliegenden Arbeit verstehe ich diese didaktischen Prinzipien als Einflussgrößen auf die Form(at)ierung des Integrationsdiskurses in Politikschulbüchern. Ich betrachte sie, anders formuliert, als Mittel der Vorstrukturierung »von Sag- und Wissbarkeit, der Sprechersubjektivität sowie den Kopplungsflächen zur Handlung« (Link 2008: 118). Sie sind zugleich begrenzend und produktiv. Aus ihnen ergeben sich spezifische Machteffekte des pädagogisierten Diskurses, sie sind aber zugleich das Ergebnis vorheriger Machtkonstellationen des Dispositivs politischer Bildung. Dass es im Feld der politischen Bildung jedoch durchaus unterschiedliche Auslegungen gibt, wie didaktische Prinzipien umgesetzt werden sollten, führe ich im Folgenden am Beispiel des Kontroversitätsgebots aus – das wohl bekannteste und wohl am spezifischsten politikdidaktische der genannten Prinzipien.

Über die Kriterien dafür, etwas im Politikunterricht als kontrovers bzw. nicht kontrovers zu verhandeln, gibt es unter dem Stichwort »Controversies about controversial issues« (Hess 2004) seit langem eine Debatte, die insbesondere unter Beteiligung von Bildungsphilosophie und Politikdidaktik geführt wird (vgl. etwa Drerup et al. 2021). Diese Debatte ist im Kern eine *normative*, die nach angemessenen Kriterien sucht, nach denen als kontrovers zu inszenierende Gegenstände von als nicht kontrovers zu inszenierenden unterschieden werden können: Die einen (kontroversen) Gegenstände sollen nichtdirektiv – d.h. mit offenem Ausgang – verhandelt werden, die anderen (nicht-kontroversen) mit direktiven Mitteln auf ein bestimmtes Ziel hin. Die im Zuge dieser Debatte entwickelten Kriterien stelle ich im Folgenden vor und beziehe mich dabei auf den Sortierungsversuch von Johannes Drerup (2021). Ich tue dies wohlgemerkt nicht, um mich

25 Freilich gibt es darüber hinaus noch weitere didaktische Prinzipien, deren Relevanz in Handbüchern der Politikdidaktik wiederholt betont wird, insbesondere das Prinzip kategorialen Lernens, exemplarischen Lernens, der Problemorientierung, der Handlungsorientierung und der Wissenschaftsorientierung.

26 Tatsächlich bestätigt eine jüngst von Christine Chiriac vorgelegte Studie, dass sich auch Schulbuchautor*innen für das Fach Geschichte von den in der Politikdidaktik hegemonialen Prinzipien des Kontroversitätsgebots und der Schüler*innenorientierung leiten lassen (vgl. Chiriac 2022: 206).

selbst in normativer Absicht in der Debatte zu positionieren, sondern um diese Kriterien als sensibilisierende Konzepte für das Verständnis der spezifischen Vorstrukturierung des Politikschulbuchdiskurses zu nutzen.

In der Kontroverse über Kontroversitätsgebote werden unterschiedliche Kriterien herangezogen, nach denen kontroverse von nicht-kontroversen Unterrichtsthemen unterschieden werden. Diese Kriterien unterscheiden sich Drerup (2021: 54–86) zufolge maßgeblich danach, wie weit oder eng sie den Raum des didaktisch zu Kontroversifizierenden ziehen:

- Als weitestes Kriterium gilt das *verhaltensbezogene (oder: behaviorale) Kriterium*, mit dem davon ausgegangen wird, »dass *alle* in der Öffentlichkeit und Politik diskutierten Positionen und Themen auch in pädagogischen Kontexten kontrovers zu diskutieren sind.« (Ebd.: 55) Kontroversifiziert werden soll im Sinne dieses Kriteriums das, was in Diskursen jeglicher gesellschaftlicher Felder (etwa dem journalistischen, wissenschaftlichen, politischen etc.) als kontrovers gilt. Aufgrund der Offenheit dieses Kriteriums können selbst jene Debatten und Positionen Teil einer unterrichtlichen Kontroverse werden, die als politisch, moralisch oder wissenschaftlich fragwürdig oder falsch erscheinen – sofern sie eben empirisch relevant und ›hörbar‹ sind.[27] Dieses Kriterium neigt dazu, solche Kontroversen zu privilegieren, die sich in den jeweiligen Aufmerksamkeitsökonomien des Interdiskurses als ›hörbar‹ durchsetzen konnten.
- Etwas exklusiver und anders akzentuiert ist das *Kriterium der politischen Authentizität*. Ihm zufolge sollen nicht *alle* Themen kontrovers diskutiert werden, sondern nur jene, in der Sphäre politischer Entscheidungsfindung kontrovers diskutiert werden –also etwa im Parlament oder in sozialen Bewegungen (vgl. Hess/McAvoy 2015: 186f.). Dieses Kriterium unterscheidet demnach für den Politikunterricht relevante von nicht-relevanten Kontroversen, wobei der Beobachtungslogik des politischen Felds eine »Filterfunktion« (Drerup 2021: 60) zukommt: Als pädagogisch relevant werden politische Kontroversen im engeren Sinne – also Meinungsverschiedenheiten auf dem Weg zur Herstellung kollektiv verbindlicher Entscheidungen – verstanden.[28]
- Auf die Kritik an der Offenheit für ›irrationale‹ Positionen der beiden letztgenannten Kriterien reagieren Vertreter*innen des *epistemischen Kriteriums*. Diese ziehen den

27 Aus diesem Grund wird das verhaltensbezogene Kriterium etwa im Kontext von Debatten zu Fake News, Post-Truth, Polarisierung und Diskriminierungskritik vehement kritisiert. Die Hauptkritik lautet: Wenn tatsächlich *alles*, was in anderen gesellschaftlichen Feldern als kontrovers gilt, auch pädagogisch als kontrovers inszeniert werden soll, gibt es auch keine Möglichkeit mehr, falsche oder diskriminierende Positionen aus dem Rahmen des Kontroversen auszuschließen. Dadurch würden unverzichtbare epistemische und politische Aufgaben pädagogischer Professionen und Institutionen unterminiert (vgl. ebd.: 57f.).

28 Operiert wird hier mit einem engen Politikbegriff. Analog zum verhaltensbezogenen Kriterium wurde auch dieses Kriterium dafür kritisiert, dass es seine Offenheit für die »Pluralität politischer Debatten […] mit dem Preis einer zu hohen politischen und epistemischen Flexibilität erkauft«, insofern etwa »rechtspopulistische Parteien und Politclowns im Parlament oder Klimawandel- und Holocaustleugner in den Ministerien darüber entscheiden könnten, was im Unterricht zu gelten hat und was nicht« (Drerup 2021: 61f.).

Rahmen des Kontroversen am engsten. Diesem Kriterium zufolge sollen nur jene Kontroversen ausgewählt werden, die auch rational begründet sind. Eine ›gute‹ pädagogische Kontroverse ist diesem Kriterium zufolge weniger dann erreicht, wenn konkurrierenden *Sprecher*innenpositionen* einbezogen werden, sondern dann, wenn konkurrierende, vernünftige *Argumente* kontrastiert werden (vgl. Drerup 2021: 64f.). Dies setzt freilich voraus, dass es *eine*, wenn auch historisch spezifische Rationalität überhaupt gibt und dass die Konstrukteur*innen pädagogischer Kontroversen – etwa Schulbuchautor*innen – auch in der privilegierten Position sind, über diese zu verfügen.[29]

- Über diese Kriterien hinaus hat Drerup (2021: 68ff.) zuletzt einen *pluralistischen Orientierungsrahmen* vorgeschlagen. Diesen versteht er als situationsspezifische Kopplung zweier Kriterien, nämlich einem politischen und einem wissenschaftsorientierten. Entsprechend solle die politische Bildung bei der Darstellung von Kontroversen »durch die Orientierung an politischen Grundwerten und durch Wissenschaftsorientierung – jenseits radikaler Varianten eines normativen Prozeduralismus (alles steht zur Debatte und was auch immer das Ergebnis dieser Debatte sein mag, ist legitim) oder epistemologischen Relativismus (›man kann es so oder halt anders sehen‹) – klare Grenzen des legitimerweise kontrovers Verhandelbaren ziehen« (Drerup 2021: 71). Drerup versteht den von ihm vorgeschlagenen Rahmen als »Orientierungsvorgaben, die relevante normative Gesichtspunkte beschreiben, die je nach Situation anders gewichtet werden können« (ebd.: 69). Damit wird den Konstrukteur*innen pädagogischer Kontroversen ein flexiblerer Gestaltungsspielraum zugeschrieben. Ihnen kommt gewissermaßen die Aufgabe zu, bei Reibungen zwischen beiden Kriterien Priorisierungsentscheidungen zu treffen.

Aus praxistheoretischer Perspektive lassen sich die in der Kontroverse über Kontroversitätsgebote vorgeschlagenen Kriterien als unterschiedliche Rationalisierungen bzw. Präskriptionen für die Konstruktion legitimer pädagogischer Kontroversen im Feld der politischen Bildung verstehen. Sie sind begründete Anleitungen, welche die Praktik des Kontrofersifizierens vorstrukturieren und den pädagogischen Konstrukteur*innen von Kontroversen Kriterien an die Hand geben, soziale Felder jenseits des Pädagogischen zu beobachten und ausgewählte Kontroversen anschließend in den Unterricht bzw. ins Unterrichtsmedium zu übersetzten. Gestritten wird in der Kontroverse zweiter Ordnung vor allem darüber, wie *legitime* Kontroversen von illegitimen Kontroversen unterschieden werden sollten. Entsprechend lassen sich die Kriterien als an Bildungspraktiker*innen gerichtete Aufforderungen verstehen, bei der kontroversifizierenden Inszenierung von Wissensbeständen jeweils eine *Grenze* des Kontroversen zu ziehen. Die Kontroverse über Kontroversitätsgebote ist dabei ein Kind ihrer Zeit: Die politikdidaktische Kontroverse um die Frage, ob Kontroversität Grenzen braucht, wird in

29 Auch dieses Kriterium ist umstritten. So wurde etwa eingewendet, dass mit einer solchen »Akademisierung politischer Debatten« (ebd.: 65) eine zu enge und alltagsferne Fassung pädagogischer Kontroversen einhergehe. Zudem wurde eingewendet, dass der Rekurs auf Vernunft selbst als Strategie eingesetzt werden kann, um den Rahmen denkbarer Kontroversen einzugrenzen und die Partialinteressen durchzusetzen (vgl. ebd.: 66).

einer Zeit von »wachsenden Legitimitätsproblemen liberaler Demokratien und neuen Herausforderungen« (Pohl/Buchstein 2020: 16) virulent, die von antidemokratischen und menschenverachtenden Strömungen – etwa dem Einzug der *Alternative für Deutschland* (AfD) in die Parlamente – sowie von Diagnosen einer Post-Truth-Gesellschaft gekennzeichnet ist. Dies manifestiert sich auch an den empirischen Beispielen, die in der Kontroverse über Kontroversitätsgebote herangezogen werden. Vor diesem Hintergrund geht es den Teilnehmer*innen dieser Kontroverse zweiter Ordnung – vor ihren fachlichen Setzungen nachvollziehbarerweise – darum, das in einer Demokratie als *legitim* aufzufassende Kontroverse vom *illegitim* Kontroversen zu unterscheiden.

Die vorliegende Arbeit nimmt gegenüber der hier skizzierten Kontroverse über Kontroversitätsgebote eine andere Perspektive ein: Ihr geht es nicht darum, in normativer Absicht Kriterien für die Verhandlung von Themen als (un-)kontrovers zu begründen, ebenso wenig geht es ihr darum, auf Schulbuchpassagen zu identifizieren, die aus Sicht des jeweiligen Kriteriums als illegitim gelten würden. Auf Basis der in den letzten Kapiteln entwickelten theoretischen Perspektive interessieren vielmehr die ganz ›normalen‹ Kontroversen, die nicht offensichtlich mit den Professionsstandards im Feld der politischen Bildung brechen. Welche (impliziten) Selektionsmechanismen kommen hier bei der Auswahl aus dem reichhaltigen Fundus des gesellschaftlichen Kontroversen zu tragen? Einer Diskursanalyse, die auf eine Analyse der Praktiken der Inszenierung von Wissen abzielt, geht es um eine empirische Rekonstruktion der Musterhaftigkeit der in den Migrationskapiteln autorisierten Kontroversen und um die dabei stattfindende Aktualisierung von Differenzwissen. Auf Grundlage der in den letzten Kapiteln erarbeiteten theoretischen Perspektivierung kann nun das Erkenntnisinteresse der Arbeit konkretisiert und eine Heuristik zur Beantwortung der Forschungsfrage vorgestellt werden.

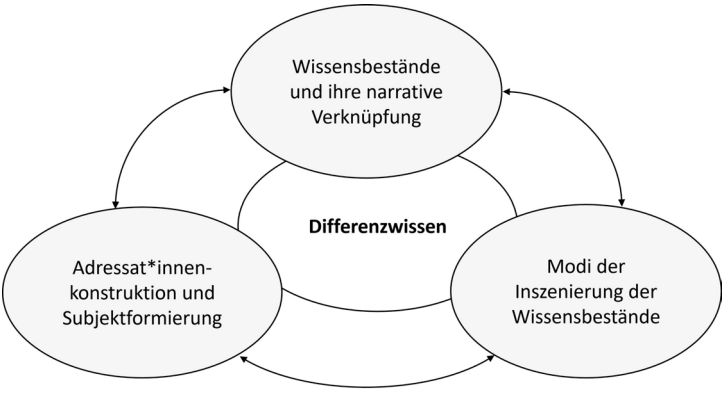
4.3 Von der Forschungsfrage zur Analyseheuristik

Zwei Forschungsfragen stehen im Zentrum der vorliegenden Arbeit: *Wie machen zwischen 2002 und 2021 veröffentlichte Schulbücher des Politikunterrichts Integration zu einem Wissensobjekt? Und welches migrationsbezogene Differenzwissen wird in diesem Zuge aktualisiert?* In den vorangegangenen Kapiteln habe ich den theoretischen Kontext des mit diesen Fragen verbundenen Erkenntnisinteresses aus drei komplementären Perspektiven beleuchtet: aus der Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung, der reflexiven Migrationsforschung sowie der Bildungsmedienforschung unter Berücksichtigung der Politikdidaktik. Neben einer Einführung in relevante theoretische Weichenstellungen und empirische Befunde dieser Spezialdiskurse bestand das Ziel dieser interdisziplinären Synthese darin, eine theoretisch informierte Perspektive auf den Forschungsgegenstand zu entwickeln. Die verbindende Klammer dieser Perspektivierung ist ein konstruktivistischer Denkstil. Auf dieser Basis habe ich vorgeschlagen, Politikschulbücher theoretisch an der Schnittstelle zweier Dispositive zu verorten: dem Integrationsdispositiv sowie dem Dispositiv der schulischen politischen Bildung. Politikschulbücher geraten dabei als Medien der pädagogisierenden Übersetzung des Integrationsdiskurses in den Blick, wobei sie im Moment der Übersetzung das Übersetzte gemäß der Logik ihres Feldes transformieren. Die Art und Weise wie auch die epistemologischen Effekte dieser Übersetzung –

also die Begrenzung des Sag-, Sicht- und Machbaren und die damit verbundenen Differenz- und Normalitätsvorstellungen – bilden das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit. Mit dieser Perspektivierung geht es mir zugleich um die im selben Zuge hergestellten Machteffekte des von Politikschulbüchern getragenen Diskurses.

Doch was bedeutet es forschungspraktisch, Politikschulbücher als machtvolle Medien der Übersetzung von Diskursen zu verstehen? Wie lässt sich die hier skizzierte Forschungsperspektive in Analysekategorien überführen, mit welchen die besagten Übersetzungsprozesse als diskursive Praktiken analysierbar werden? Im Rahmen der vorliegenden Arbeit habe ich eine Analyseheuristik entwickelt, die selbst ein Ergebnis »theoretischer Empirie« (Kalthoff et al. 2008) ist. Entstanden ist sie im Zusammenspiel meiner theoretischen Beschäftigung mit den im Verlauf der letzten Kapitel vorgestellten Theoriezugängen einerseits sowie der empirischen Auseinandersetzung mit exemplarischen Schulbuchkapiteln im Rahmen einer Pilotstudie andererseits (vgl. die Ausführungen in Kapitel 5). Ich argumentiere im Folgenden, dass sich die Übersetzung des Wissensobjekts Integration und das dabei aktualisierte Differenzwissen auf drei miteinander verbundenen Ebenen untersuchen lässt: auf der 1) Ebene der Wissensbestände und ihrer narrativen Verknüpfung; 2) der Ebene der Modi der Inszenierung dieser Wissensbestände sowie 3) der Ebene der Adressat*innenkonstruktion und Subjektformierung. Abb. 2 stellt die Analyseheuristik grafisch dar.

Abb. 2: Heuristik zur Analyse der Übersetzung von Differenzwissen in Politikschulbüchern



Wissensbestände und ihre narrative Verknüpfung: Auf dieser Analyseebene geraten die in den Politikschulbüchern übersetzten Wissensbestände in den Blick: Welche Themen werden ausgewählt und wie werden sie zu einer Narration verknüpft, die durch den (Lern-)Gegenstand führt? Diese Analysedimension entspricht einem in der Bildungsmedienforschung weit verbreiteten Erkenntnisinteresse danach, ob ein bestimmter Diskurs in Schulbüchern (noch) reproduziert wird und welche Folgen dies für die Gesellschaft – etwa für die Aufrechterhaltung sozialer Ungleichheiten – haben könnte (vgl. Macgilchrist 2018: 528). Das Vorkommen bzw. die Ausblendung von Wissensbeständen kann als ›klassisches‹ Forschungsinteresse an Schulbüchern gelten. Die Frage danach,

wie und mit welchen Folgen diese Wissensbestände in ein Nacheinander, in eine Erzählung gebracht werden, wird hingegen deutlich seltener bearbeitet.[30] Wie sich die Schulbücher einen Weg durch das Thema Migration bahnen und welchen Platz sie Integration dabei zuweisen, steht im Zentrum dieser Analysedimension. In der Auseinandersetzung mit dem empirischen Material haben sich jedoch zudem die in den Schulbüchern vorkommenden Visualisierungen als zentral erwiesen, weswegen ich die Analyse auf die jeweils etablierten Sichtbarkeiten von Migration und Integration ausgeweitet habe (vgl. Kapitel 5).

Modi der Inszenierung von Wissen: Diese zweite Analyseebene nimmt die Frage in den Blick, wie einzelne Wissensbestände in Schulbüchern inszeniert werden und mit Geltungsanspruch ausgestattet werden. Diese Frage knüpft an das Erkenntnisinteresse jener Studien in der Bildungsmedienforschung an, die Felicitas Macgilchrist (2018: 528) unter der Rubrik »Theories of knowledge in textbook discourse« subsumiert. Aus dieser Perspektive interessiert »not only the content of how politics are represented, but also – and primarily – the epistemological issue of how disciplinary discourse constructs particular ways of knowing as legible and legitimate.« (Ebd.: 528f.) Für die vorliegende Arbeit ist diese Analyseebene zentral, denn die Diskursform Politikschulbuch zeichnet sich ja gerade nicht (nur) durch den Anspruch aus, objektives Wissen vermitteln zu wollen, sondern greift als interdiskursives Medium die unterschiedlichsten Wissensbestände und -formen jenseits des pädagogischen Felds auf. Dabei ist es sowohl angehalten, das Kontroversitätsgebot angemessen umzusetzen als auch möglichst bruchlos an die antizipierte Lebenswelt der Schüler*innen anzuschließen. Auf welchem Wege Schulbücher vor diesem Hintergrund Integration und damit verbundene Differenz- und Normalitätsvorstellung wissbar machen, steht im Zentrum dieser Analysedimension.

*Adressat*innenkonstruktion und Subjektformierung:* Schulbuchwissen ist performatives Wissen: Schulbüchern geht es darum, ihren Adressat*innen etwas zu zeigen und sie zu bestimmten Reflexionen und Handlungsweisen zu aktivieren. Als solches ist es explizit auf Schüler*innen und Lehrkräfte zugeschnitten (vgl. Höhne 2003: 83). Im Akt der Zuschneidung von Wissen sind Schulbuchautor*innen jedoch gezwungen, ihre Adressat*innen zuallererst zu konstruieren: Sie müssen in der Auswahl von Materialien oder der Formulierung von Aufgabenstellungen von einem spezifischen Bild ihren Adressat*innen ausgehen. Kurzum: Schulbücher ›rechnen‹ mit bestimmten Schüler*innen (und Lehrkräften), die das Schulbuch in den Händen halten. Aus einer diskurstheoretischen Perspektive sind Adressat*innenkonstruktionen Effekte des Schulbuchdiskurses, die räumlich und zeitlich variabel sind und als solche analysiert werden sollten. Für die vorliegende Arbeit gilt es zu rekonstruieren, welche Adressat*innen Politikschulbücher bei der Konstruktion des Wissensobjekts Integration entwerfen und welches Differenzwissen darin eingelassen ist.

Die Schulbücher rechnen jedoch nicht nur mit bestimmten Adressat*innen, sondern bewegen ihre Adressat*innen auch zu etwas. Die Richtung dieser Bewegung ist mitunter durch bildungspolitische, oder fachdidaktische Zielvorstellungen institutionali-

30 Bezogen auf Politikschulbücher bearbeitet jedoch derzeit Stephan Benzmann ein Promotionsvorhaben, welches sich mit Lernnarrationen der politischen Bildung am Beispiel von Schulbüchern auseinandersetzt.

siert: So zielen Politikschulbücher*innen auf die Herstellung eines mündigen, demokratischen Subjekts – wenngleich diese Zielvorstellung durchaus unterschiedlich konkretisiert wird, wie oben gezeigt wurde. Inwiefern diese Intention sich tatsächlich manifestiert und welche weiteren Subjekte in Politikschulbüchern jenseits dieses Anspruchs formiert werden, ist eine empirisch zu klärende Frage. Entsprechend gilt es, Adressierungen der Schüler*innen in Politikschulbüchern als *Subjekformierungen* zu rekonstruieren. Subjekformierungen

> »enthalten Wissen darüber, wer der oder die einzelne im Verhältnis zu anderen sein soll, welche Praktiken (als normative Handlungsprogramme) sie oder er als Akteur(in) dabei zu verfolgen hat und welche Bewertungen der Effekte damit einherzugehen haben.« (Bührmann/Schneider 2008b: 125)

In der vorliegenden Arbeit gilt es spezifisch zu rekonstruieren, welche Subjekte im Sprechen über Migration und Integration formiert werden und welche Machbarkeiten mit diesen jeweiligen Subjektivierungsformen assoziiert werden.

Mit der hier vorgeschlagenen Analyseheuristik soll ermöglicht werden, den Forschungsgegenstand aus drei komplementären, aber empirisch miteinander verwobenen Perspektiven zu analysieren. Leitend ist dabei die Annahme, dass nicht nur das Wissensobjekt Integration, sondern auch migrationsbezogenes Differenzwissen auf diesen drei Ebenen übersetzt und (pädagogisch) transformiert wird. Versteht man Schulbücher als Medien der Übersetzung von Diskursen, kann Bildungsmedienforschung als soziologisch fundierte Translationswissenschaft verstanden werden: Sie sollte die soziale Logik der Übersetzung von Wissen und ihre möglichen Folgen rekonstruieren, ohne von vornherein von einem richtigen Übersetzungsinhalt auszugehen. Daher sollte sie keine Kategorien der Praxis voraussetzen, sondern einen epistemologischen Bruch vornehmen und von den Regeln des pädagogischen Felds ›distanzierte‹ Kategorien der Analyse entwickeln (vgl. Brubaker 2013).

Die vorgeschlagene Heuristik will eine solche Forschungsperspektive ermöglichen. Sie ist dabei offen für unterschiedliche methodologische und methodische Zugänge. Für die vorliegende Arbeit wurde ein diskursanalytischer Zugang gewählt. Die methodologischen Annahmen und Herausforderungen, die Analyseschritte und die empirische Basis meiner Studie erläutere ich im folgenden Kapitel. Dabei greife ich die hier skizzierten heuristischen Ebenen auf und expliziere ihre gegenstandsangemessene Operationalisierung.

5. Methodologie, Methode und Materialgrundlage der Studie

Die vorliegende Arbeit beantwortet die Frage nach der Konstruktion des Wissensobjekts Integration und dem dabei zirkulierenden Differenzwissen in Politikschulbüchern mittels einer diskursanalytischen Methodik. Ich knüpfe dabei an das von Foucault in vielen seiner Schriften verfolgte Erkenntnisinteresse danach an, wie »in jeder Gesellschaft die Produktion des Diskurses zugleich kontrolliert, selektiert, organisiert und kanalisiert wird« (Foucault 2001: 10f.). Was jedoch genau ein diskursanalytisches Vorgehen auszeichnet und ob es eine an Foucault anschließende Method(olog)isierung der Foucault'schen Diskursanalyse überhaupt geben kann und soll, wird in den Sozialwissenschaften schon seit vielen Jahren kontrovers diskutiert. Der »vagabundierende Denkstil Foucaults« (Bührmann/Schneider 2008a: 19) zeichnet sich gerade nicht durch eine konventionalisierte methodische (Selbst-)Regulierung aus. Dennoch sind im zunehmend konsolidierten Feld der deutschsprachigen Diskursforschung (vgl. als Überblick Angermüller 2005) zahlreiche methodologische Einordnungen und methodische Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Diskurs- und Dispositivanalyse vorgeschlagen worden (vgl. insbesondere Angermüller et al. 2014; Bührmann/Schneider 2008a, 2008b; Jäger 2015; Keller 2008, 2011a, 2011b; Wodak/Meyer 2001). Auch in der Bildungsmedienforschung erfreuen sich Diskursanalysen großer Beliebtheit (vgl. etwa Höhne 2004; Macgilchrist 2018).[1] Bevor ich diese unterschiedlichen Positionen kurz umreiße und auf dieser Basis mein eigenes methodische Vorgehen erläutere, stelle ich weitestgehend geteilte Grundannahmen der Diskursanalyse vor, die sich aus der Bezugnahme auf Foucaults Diskursbegriff ergeben.[2]

1 Über diese Beiträge hinaus fehlt es allerdings noch an method(olog)ischer Literatur, in der konkrete diskursanalytische Vorgehensweisen in der Bildungsmedienforschung entlang der verschiedenen Ansätze bzw. ›Schulen‹ der Diskursforschung vergleichend darstellt wird. Herausgearbeitet werden müsste noch stärker, welche Folgerungen diese jeweilige Auswahl für den Forschungsprozess impliziert. Wie ich zeigen werde, bin ich jedoch in der vorliegenden Arbeit einen anderen Weg gegangen und habe ein gegenstandsangemessenes Mehrebenenmodell entwickelt, das unterschiedliche Impulse aus dem Feld der Diskursforschung aufgreift.

2 Ich halte diese Ausführungen bewusst kurz, da ich davon ausgehe, dass das jeweilige diskursanalytische Vorgehen im Sinne Foucaults möglichst nah am jeweiligen Forschungsgegenstand selbst

5.1 Methodologische Grundannahmen der Diskursanalyse

Grundlegend für Diskursanalysen ist die konstruktivistische Annahme, dass Realität ein Produkt von Konstruktionsprozessen ist, dass also Wirklichkeit durch diskursive Praktiken beständig produziert wird (vgl. Angermüller 2005: 28f.; Keller et al. 2005). Diskurse sind in diesem vielzitierten, von Foucault in der *Archäologie des Wissens* entwickelten Verständnis als »Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault 2018: 74). Diskursanalyse geht es – mal mit rekonstruktiven, mal dekonstruktiven Anspruch (vgl. Angermüller 2005) – darum, diese diskursiven Praktiken und ihre performativen Effekte auf die Konstruktion der Wirklichkeit zu analysieren. Ziel von Diskursanalysen ist es, so Hannelore Bublitz et al. (1999: 14), »sichtbar zu machen, wie Wahrheiten jeweils historisch ›erfunden‹ und wie sie innerhalb gesellschaftlicher, ökonomischer und kultureller Hegemonie wirksam werden«.

Entsprechend können Schulbücher dahingehend untersucht werden, wie sie zu einer Stabilisierung von Wissensordnungen – oder auch deren Transformation – beitragen: »Diskurse lassen sich als mehr oder weniger erfolgreiche Versuche verstehen, Bedeutungszuschreibungen und Sinn-Ordnungen zumindest auf Zeit zu stabilisieren und dadurch eine kollektiv verbindliche Wissensordnung in einem sozialen Ensemble zu institutionalisieren« (Keller 2011a: 8). Diese Wissensordnungen – sowohl ihre jeweilige sozio-historische Beschaffenheit als auch die zugrundeliegenden »Formationsregeln« (Foucault 2018: 58) – gilt es mittels Diskursanalysen zu analysieren. Diskursanalyse zielt in diesem Sinne auf eine Rekonstruktion von Diskursen als »Fluss von Wissen durch die Zeit«, wie Margarete und Siegfried Jäger (2007) den Anspruch der kritischen Diskursanalyse auf den Begriff gebracht haben. Wenn hier von Wissen die Rede ist, dann zugleich von Macht:

> »Macht zeigt sich darin, dass etwas zum ›diskursiven Ereignis‹ und damit zum Gegenstand des Wissens wird. Diskurse erscheinen als historisch-situierte Problematisierungen des bis dahin geltenden Wahren, mit dem Effekt, erneut Wahrheiten zu produzieren. Wissen und Macht befinden sich, trotz ihrer Differenz, in einer inneren Beziehung, ohne identisch zu sein: Es gibt eine Macht-Ordnung, die in den Regeln der Konstitution von Wissen und Wahrheit begründet ist« (Bublitz et al. 1999: 11).

Macht wird in diesem Sinne als produktiv verstanden. Im Foucault'schen Verständnis handelt es sich bei Wissen eben nicht um das Gegenteil bzw. die Außerkraftsetzung von Macht, sondern um seine ›Rückseite‹: Wissensbestände, die in Diskursen zirkulieren, sind sowohl das Ergebnis von Machtverhältnissen als auch selbst ein »Machtfaktor« (Jäger 2015: 38), indem sie Verhalten und andere Diskurse vorstrukturieren. Dieses wechselseitige Verhältnis bezeichnet Foucault als »Macht-Wissens-Komplex« (vgl. zusammenfassend Rouse 2006).[3]

---

entwickelt werden sollte. Folglich geht es mir in den nächsten Absätzen vor allem darum, darzulegen, welche grundlegenden erkenntnistheoretischen Prämissen Diskursanalysen (nicht) zugrunde liegen.

3 Dabei liegt Foucaults Arbeiten ein weiter Wissensbegriff zugrunde, der (institutionelle) Praktiken der Wissensproduktion und -zirkulation als auch deren Effekte beinhaltet. Unter Wissen versteht

Die hier skizzierten Charakteristika des Foucault'schen Diskursverständnisses verdeutliche ich im Folgenden anhand zweier Abgrenzungen, die für die Analyse von Politikschulbüchern besonders relevant sind. Erstens grenze ich mich in theoretischer Hinsicht vom Habermas'schen Diskursbegriff ab, der im Praxisfeld der politischen Bildung einen zentralen Stellenwert genießt. Es ist vielfach darauf hingewiesen worden, dass sich der Diskursbegriff von Habermas und Foucault eklatant unterscheiden. Um diesen Unterschied auch terminologisch zu kennzeichnen, hat Jürgen Link (1999a) vorgeschlagen, von einem »Diskurs-F« (für Foucault) und einem »Diskurs-H« (für Habermas) zu sprechen. Die Habermas'sche Diskursethik bezeichnet gegenüber dem im letzten Abschnitt bereits skizzierten Diskurs-F ein

> »normatives Modell für das Arrangement von argumentativen Aushandlungsprozessen über umstrittene Gegenstände oder Themen in öffentlichen Kontroversen, das mitunter zur Untersuchung empirischer Verläufe von Diskussionen eingesetzt und als Orientierung für Analyseverfahren sowie kritischer Maßstab zur Beurteilung der untersuchten Prozesse herangezogen wird« (Keller 2011b: 110).

Habermas geht es mit seinem Diskursbegriff um die Formulierung überzeitlicher Geltungsansprüche argumentativ-kommunikativen Handelns, die auf das Ziel eines konsensuellen Ergebnisses hin strukturiert sind. Genau dieses Diskursverständnis ist unübersehbar auch in der Politikdidaktik virulent, wenn etwa eine »diskursive Prägung des Unterrichts« (Sander 2021: 295) gefordert wird. Aus Sicht des Foucault'schen Theoriegebäudes heraus, das die historische Gewordenheit, Machtförmigkeit und Kontingenz aller Diskurse betont, ist dieser von Habermas formulierte Idealtyp selbst nichts anderes als ein historisch spezifischer »Debattenstil« (Link 1999a: 149). Dieser Debattenstil ist in einem spezifischen Zeit-Raum hegemonial geworden und konnte seine Annahmen rationaler Kommunikation in diesen Grenzen weitestgehend universalisieren.

Angesichts der großen Differenzen der Verständnisse von Diskurs-H und Diskurs-F wird es nicht überraschen, dass die Rahmungen des empirischen Gegenstands und seiner methodischen Erforschung jeweils stark divergieren: Während man – salopp gesagt – mit Diskurs-H den Blick darauf richten würde, wie in einer Debatte die idealtypische Kommunikationssituation mitunter deformiert wird und wie sich diese Differenz von Sein und Sollen auflösen ließe, so ist diese Debatte aus Sicht von Diskurs-F als ein diskursives Ereignis unter vielen anderen zu interpretieren. Vielmehr wären die in ihr enthaltenen »diskursiven Mikro-Ereignisse« (ebd.: 150) und die zugrundeliegende Rahmung zu rekonstruieren. Für das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit ist dieser Unterschied unmittelbar handlungsrelevant: Mir geht es – insbesondere in der Analyse des ›debattenförmig‹ operierenden Modus der Kontroversifizierung – im Sinne von Diskurs-F um eine Rekonstruktion der in diesen Kontroversen etablierten und ausgeschlossenen Gewissheiten über Integration, Differenz und Normalität. Es handelt sich in anderen Worten um eine an Diskurs-F angelehnte Analyse eines Gegenstands, der wiederum in der Logik der Praxis der politischen Bildung maßgeblich von Diskurs-H geprägt ist.

Foucault »alle Erkenntnisverfahren und -wirkungen zu bezeichnen, die in einem bestimmten Moment und in einem bestimmten Gebiet akzeptabel sind« (Foucault 1992: 32).

Eine zweite, für das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit relevante Abgrenzung, ist stärker method(olog)isch gelagert und bezieht sich auf das Verhältnis von Diskursanalyse und Inhaltsanalyse. Eine Klärung dieses Verhältnisses ist relevant, da die unterschiedlichen Spielarten der Inhaltsanalyse in der Bildungsmedienforschung stark verbreitet sind und auch die vorliegende diskursanalytische Studie in einem Untersuchungsschritt auf inhaltsanalytische Elemente zurückgreift. Die Inhaltsanalyse teilt einige Gemeinsamkeiten mit der Diskursanalyse, unterscheidet sich aber grundlegend in der ihr zugrundeliegenden Forschungsperspektive (vgl. Wedl et al. 2014). Die Ähnlichkeiten beider Perspektiven liegen zunächst auf der Hand: Beide teilen denselben Gegenstandsbezug (zeichenförmig fixierte Kommunikation), einen ähnlichen Materialbezug (u.a. Texterzeugnisse, aber durchaus auch Erzeugnisse anderer Modalitäten) und es gibt Parallelen beim Erkenntnisinteresse, insofern das Material beschrieben und Aspekte herausgefiltert werden sollen (vgl. ebd.: 537). Beide Perspektiven reagieren zudem auf dieselbe forschungs*praktische* Herausforderung: nämlich auf die Konfrontation mit sehr umfangreichem Datenmaterial.

Neben diesen Ähnlichkeiten haben Juliette Wedl et al. (2014), auf deren Ausführungen zu unmittelbar method(olog)isch relevanten Vergleichsachsen ich mich im Folgenden beziehe[4], jedoch grundlegende Unterschiede zwischen Diskurs- und Inhaltsanalyse herausgearbeitet: Auf der Ebene des *wissenschaftstheoretischen Verständnisses* zeichnet sich die Inhaltsanalyse durch ein naturalistisches Kommunikationsmodell sowie die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität aus, während die grundlegend konstruktivistisch orientierte Diskursanalyse – einmal abgesehen vom Kriterium der Nachvollziehbarkeit – mit diesen Kriterien bricht und vielmehr Reflexivität in Bezug auf die Verschränkung von Theorie, Gegenstandsbezug, Analyseinstrumentarium und Kritik erhebt (vgl. ebd.: 539f.). Entsprechend ist die Diskursanalyse auf *erkenntnistheoretischer Ebene* konstruktivistisch orientiert, während die Inhaltsanalyse von einem Abbild-Verständnis der Wirklichkeit ausgeht, also von der Existenz einer erschließbaren Realität außerhalb von Kommunikation, die durch das eigene Forschungshandeln gewissermaßen unbeeinflusst erschlossen werden kann (vgl. ebd.: 542f.). Aus Sicht der Diskursanalyse führt diese Annahme der Inhaltsanalyse wiederum zu einem Mangel an Reflexivität im Forschungsprozess, insofern nicht begründet wird, wie die eigene Analysehandlung die Wirklichkeit des zu Analysierenden erst mitkonstruiert. Diese unterschiedlichen Annahmen schlagen sich zudem auch auf der *Ebene des Forschungsprozesses* nieder: Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um ein stark regelgeleitetes Verfahren, bei dem ausgehend von einer theoretischen Vorbestimmung des Gegenstands Hypothesen geprüft werden, wobei ein subsumierendes Codierverfahren genutzt wird (vgl. ebd.: 555). Diskursanalyse

4 Wedl et al. (2014) haben für ihren Vergleich von Diskurs- und Inhaltsanalyse zu Recht vorgeschlagen, beide auf der Ebene von Forschungsperspektiven zu vergleichen, da sich in ihnen nicht nur unterschiedliche methodische Verfahren, sondern auch theoretische Grundannahmen spiegeln. Sie nehmen ihren Vergleich anhand vierer Achsen vor: 1) die Forschungsperspektive als Metatheorie, 2) die zugrundeliegende theoretische Rahmung (Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie, Gesellschaftstheorie, Sozialtheorie, Rolle von Subjektpositionen) und 3) die forschungsbezogene Dimension (Erkenntnisinteressen, methodisch-methodologische Prinzipien, Forschungsprozess). Im Folgenden konzentriere ich mich auf einzelne Aspekte, die ich für das *methodische* Vorgehen der vorliegenden Arbeit als besonders relevant erachte.

lässt sich demgegenüber als exploratives Verfahren charakterisieren, in dem sich entdeckende und validierende Elemente in einem iterativ-zyklischen Prozess abwechseln (vgl. ebd.: 553f.). Das schließt auch mit ein, dass die Materialbasis, Analysefragen und -schritte im Verlauf der Untersuchung angepasst werden.[5]

Während ich die Einschätzung von Wedl et al. (2014) teile, dass es grundlegende Spannungsfelder zwischen den Perspektiven der Diskursanalyse und der Inhaltsanalyse gibt und die Möglichkeiten ihrer Kombinierbarkeit deshalb umfassend zu reflektieren sei, so teile ich auch ihre forschungspragmatische Ableitung, dass es unter Umständen durchaus sinnvoll sein kann, inhaltsanalytische Verfahren in Diskursanalysen zu integrieren, sofern diese der Fragestellung und dem Gegenstand dienlich ist (vgl. ebd.: 557). Dabei ist für die vorliegende Studie zu betonen, dass praxis-/diskurstheoretische Prämissen und diskursanalytische Gütekriterien (Plausibilität und Reflexivität) die Basis der Untersuchung bilden. In diesem Sinne habe ich ein diskursanalytisches Mehrebenenmodell entwickelt, bei dem ich in einem Untersuchungsschritt – der quantitativen Bildtypenanalyse (vgl. Kapitel 5.4) – auf ein in Teilen inhaltsanalytisch informiertes Verfahren zurückgegriffen habe, um Aussagen über die (quantitativen) Regelmäßigkeiten der in Politikschulbüchern konstruierten Bilderwelten von Migration machen zu können. Die Bedeutung quantitativer Formen der Diskursanalyse wird nicht zuletzt angesichts der verstärkten Digitalisierung der empirischen Daten wie auch ihrer Erhebungsmöglichkeiten zunehmend anerkannt (vgl. Diaz-Bone/Widmer 2018: 148). Eine Kombination quantitativer und qualitativer Verfahren wird auch im Forschungsstil der reflexiven Diversitätsforschung empfohlen (vgl. Bührmann 2020a: 77).

Für den quantitativen Untersuchungsschritt war es nötig, ein geschlossenes Korpus vergleichbarer Datensorten –einzelner Schulbuchkapitel – zu schaffen, um den Erfordernissen einer quantifizierenden Analyse überhaupt erst gerecht werden zu können (vgl. grundlegend zu offenen und geschlossenen Korpora Baker 2006). Dieser Schritt ist mit den explorativen Prämissen der Diskursanalyse durchaus kombinierbar, geht es in ihm schließlich um eine induktiv am Material erfolgte Bildung visueller Typen, die daraufhin in der Breite des Materials quantifizierend untersucht werden können. Auf Basis eines solchen Panoramas auf die visuell-diskursiven Regelmäßigkeiten können sich Feinanalysen anschließen, die den Blick wieder für die Eigentümlichkeiten des Materials öffnen. Quantifizierende Verfahren eignen sich insofern als *ein* Element im iterativ-zyklischen Prozess der Diskursanalyse.

Nach der nun erfolgten Bestimmung zentraler Prämissen der Diskursanalyse im Anschluss an Michel Foucault und ihrer Abgrenzung zum Habermas'schen Diskursbegriff einerseits und der Inhaltsanalyse andererseits skizziere ich nun zentrale Positionen zu der Frage, inwieweit das Foucault'sche Diskursverständnis überhaupt methodisierbar ist und verorte mich in dieser Diskussion. Denn: Das Verhältnis von Foucaults Werken zu dem, was die Diskursforschung aus ihnen gemacht hat, ist komplex und bisweilen

5 Ein weiterer Unterschied zur Inhaltsanalyse besteht im Codierverständnis, welches in vielen Diskursanalysen der Tendenz nach eher der Grounded Theory denn der Inhaltsanalyse nahesteht (vgl. ebd.: 554). Vgl. ausführlicher zu Ähnlichkeiten und Unterschieden beim Codieren in der Inhaltsanalyse und der Grounded-Theory-Methodologie Bücker (2020).

widersprüchlich. So lässt sich das nach der Jahrtausendwende in Deutschland etablierte Feld der Diskursforschung, dessen »Himmelsrichtungen« Dominik Schrage (2013) im Modus der ›Selbstanwendung‹ der Diskursanalyse zu kartieren versucht hat, in grundlegend zwei Lager differenzieren[6]: Zum einen gebe es Ansätze, die sich für eine Methodologisierung bzw. Methodisierung der Foucault'schen Diskursperspektive aussprechen und dazu die jeweilige Explikation einer eigenen holistischen – im Sinne von: Theorie, Methodologie und Methode umfassenden – Vorgehensweise einfordern (so etwa Rainer Diaz-Bone) bzw. die Foucault'sche Diskursanalyse in andere, etwa hermeneutisch-wissenssoziologische Theoriegerüste integrieren (so etwa Reiner Keller).

Zum anderen lassen sich Schrage zufolge »methodenskeptischen Positionen« (ebd.: 250f.) ausmachen, die wiederum unterschiedliche Anlässe für die Skepsis haben und unterschiedliche Konsequenzen für das konkrete methodische Vorgehen ableiten. Hier ist zum einen Schrages (1999) eigene, – wie er sie später selbst bezeichnen wird – »operationalisierungsskeptische Position« (Schrage 2013: 251) zu nennen. Schrage argumentiert, eine Operationalisierung diskursanalytischer Prinzipien könne nicht unabhängig vom jeweiligen Forschungsgegenstand erreicht werden.[7] Methode will Schrage dabei nicht als generalisiertes Verfahren verstanden wissen, sondern eher als Versuch der Wendung des Blicks: »Was im spezifischen Fall als Diskurs individualisiert wird, entfaltet erst unter den Bedingungen dieser systematischen Suspendierung tradierter Beschreibungskategorien seine je spezifische Regelhaftigkeit« (Schrage 1999: 66). Diese Position hat zur Folge, »dass der Bedarf an Methode und Methodologie nicht abstrakt als Erfordernis eines einheitswissenschaftlichen Programms postuliert, sondern im Forschungsprozess selbst bestimmt wird« (Schrage 2013: 252). Durch diese Ablehnung einer *ex ante* Festlegung auf ein bestimmtes methodisches Programm soll eine Offenheit für das Diskursmaterial erhalten bleiben. Beim methodischen Vorgehen im Rahmen der vorliegenden Arbeit schließe ich mich – wie ich im Verlauf des Kapitels begründen werde – Schrages Position einer *gegenstandsangemessenen*, von diskurstheoretischen Prämissen informierten Operationalisierung an. Diese schließt meines Erachtens auch nicht aus, auf bestehende Vorschläge etwa aus der kritischen Diskursanalyse (KDA) oder der wissenssoziologischen Diskursanalyse (WDA) zurückzugreifen, sofern sie dem Forschungsgegenstand und der theoretischen Perspektivierung (situativ) angemessen sind.

Neben seiner eigenen Position macht Schrage (2013) noch zwei weitere Positionen innerhalb des methodenskeptischen Lagers aus: Zum einen an Derrida anschließende

---

6 Schrages Kartierung ist – wie er selbst bemerkt – nicht abschließend und umfasst nicht alle relevanten Positionen im Feld der Diskursforschung, sondern will mittels maximaler Kontrastierung grobe Orientierungen aufzeigen. Sicherlich haben sich in den zehn Jahren seit Erscheinen dieser Kartierung viele Verschiebungen ergeben. Ich halte die Typologie dennoch für zeitgemäß – nicht, um einzelne Ansätze in Schubladen zu stecken, sondern um unterschiedliche methodische und methodologische Ansprüche von Diskursanalysen aufzuzeigen. Es sei jedoch zudem darauf hingewiesen, dass sich Schrages Beobachtungen lediglich auf die deutschsprachige Diskursforschung beziehen und insofern weitere internationale Positionen ausblenden.

7 Da diese Position zum Teil missverständlich rezipiert wurde, sei hier darauf hingewiesen, dass es Schrage nicht um eine »pauschale Ablehnung systematischen und kontrollierten Vorgehens im Forschungsprozess« (ebd.) geht, sondern um Gegenstandsangemessenheit und die Passung zu einer diskurs- bzw. praxistheoretischen Haltung.

dekonstruktivistische Analysen, die sich weniger für das Regelhaftigkeit des Diskurses als für deren Inkonsistenzen und Brüchigkeit interessieren (ebd.: 253f.); zum anderen die »methodenausweisvermeidende Position« (ebd.: 254) der Gouvernementalitätsstudien, denen es in ihrem gesellschaftsdiagnostischen Anspruch darum gehe, Lesarten am Material aufzuzeigen und zu plausibilisieren (ebd.: 254f.). Dieser Strang ziele nicht auf eine Kanonisierung der Diskursanalyse im Methodenrepertoire der Sozialwissenschaften, sondern auf eine von Foucault inspirierte Haltung der Kritik, die vermeintliche Objektivitäten zum Untersuchungsgegenstand macht. Für das Vorgehen der vorliegenden Arbeit halte ich auch diese theoretisch motivierte Position für sehr wichtig und zugleich für anschlussfähig an eine Position, die ihr konkretes methodisches Vorgehen am Forschungsgegenstand stärker expliziert. Deutlich wird vielmehr, dass jedes wie auch immer geartete methodische Vorgehen nicht außerhalb von bestimmten theoretischen Vorannahmen und Kritikverständnissen steht (vgl. für die Diskursforschung Herzog 2018) und insofern auch diese Dimensionen und ihr Zusammenspiel explizit gemacht werden sollten: Sowohl theoretische, methodische, methodologische und normative Annahmen fließen in die Art und Weise ein, »wie Forschende das von ihnen Beforschte erkennen und analytisch-empirisch in den Griff nehmen oder auf den Begriff bringen« (Bührmann/Schneider 2008a: 76).

Angesichts des zugrundeliegenden erkenntnistheoretischen Rahmens (vgl. Kapitel 2.1) wird in der vorliegenden Arbeit eben nicht von der strikten Trennbarkeit theoretischer und empirischer Wissenspraktiken ausgegangen, sondern davon, dass jede Forschung über die eigenen theoretischen und methodischen Setzungen den Forschungsgegenstand auf je spezifische Weise konfiguriert. Insofern gehe ich von einer »theoretischen Empirie« (Kalthoff et al. 2008) aus. Dies manifestiert sich auch im weiteren Verlauf dieser Arbeit. Zwar ist diese, den Regeln des wissenschaftlichen Felds entsprechend, klassisch aufgebaut und unterscheidet Theorie-, Methoden- und Ergebnisteil. Um jedoch dem engen Verweisungszusammenhang von Theorie und Empirie sowie dem iterativ-zyklischen Forschungsprozess Rechnung zu tragen, werde ich diese strikte Trennung auf der Textebene immer wieder flexibilisieren: So rekurriere ich etwa auch im Analyseteil auf den Forschungsstand und sensibilisierende theoretische Konzepte oder nehme selbst theoretische Ableitungen vor, die wiederum weitere Analyseschritte angeleitet haben. Zugleich rekapituliere ich bei den Analysen und Interpretationen manche der getroffenen methodischen Entscheidungen, um an die wichtige Einsicht zu erinnern, dass eine Rekonstruktion immer auch eine Konstruktion durch die Forschenden ist (vgl. Bührmann 1999: 60). Denn es sei betont: »Wenn alle Wirklichkeit diskursiv strukturiert ist, dann steht auch der Diskurs des Diskursanalytikers in der ›Ordnung der Wahrheit‹, die er zu rekonstruieren sucht« (Hirseland/Schneider 2006: 400).

5.2 Sicht-, Sag- und Machbarkeiten: Diskursanalyse trifft auf Schulbücher

Wie ich bis hierhin argumentiert habe, verstehe ich Diskursanalyse als eine spezifische Haltung, die sich vor allem an der konkreten Arbeit mit dem empirischen Material zeigt und in ihrer Methodik gegenstandsangemessen zu entwickeln und reflexiv einzuholen ist. Diese

> »epistemologische Haltung bedeutet, dass die im Diskurs vorhandenen Dinge anders betrachtet werden, als dies die Regeln des Diskurses implizieren: Gültigkeitsansprüche und Wahrheitswerte werden ›eingeklammert‹, die Aufmerksamkeit gilt den Konstitutionsbedingungen des Wissens« (Schrage in Feustel et al. 2014: 487).

Im Folgenden zeichne ich nach, wie ich diese Haltung im Kontext meines Forschungsgegenstands ausbuchstabiert habe. Ich fokussiere hier zunächst noch nicht die einzelnen Analyseschritte (vgl. dazu Kapitel 5.4), sondern vielmehr die Herausforderungen, die sich während meiner Arbeit am empirischen Gegenstand gestellt haben und für welche die Entscheidung für bestimmte Analyseschritte eine Lösung darstellte. Damit mache ich zugleich sichtbar, was Methoden auch sind: nämlich »Problemlöser« (Bethmann 2019) für forschungspraktische Herausforderungen. Ich strukturiere meine Ausführungen im Folgenden anhand zweier Bündel von Herausforderungen, die sich aus der Komplexität meiner empirischen Daten ergeben haben – erstens aus der Komplexität des Analysegegenstands Differenzwissens (vgl. Kapitel 5.2.1), zweitens aus der Komplexität des Mediums Politikschulbuch (vgl. Kapitel 5.2.2).

5.2.1 Differenzwissen als method(olog)ische Herausforderung

Nicht nur die Geschlechterforschung hat vielfach deutlich gemacht, dass eine Erforschung von Differenzwissen vor der Herausforderung steht, diese Differenz durch die Erforschung selbst kontinuierlich voraussetzen und reproduzieren zu müssen (vgl. etwa Hark 2001). Dieses Dilemma ist auch dann nicht auflösbar, wenn »der Modus der Herstellung und des Unterscheidens selbst zum Gegenstand der Untersuchung wird« (ebd.: 354) – es ist lediglich selbstkritisch reflektierbar. Daher ist die explizite Reflexion der »eigenen Kriteriologie« (Bührmann 2020a: 50) in der reflexiven Diversitätsforschung ein wichtiges Gütekriterium. Im reflexiven Diversitätsverständnis geht es unter anderem darum, »die empirisch-praktisch in unterschiedlichen Diskursen aufgetauchten Aussageereignisse zum Thema« (ebd.: 48) in ihrem jeweiligen Kontext in den Blick zu nehmen. Dazu kann der Modus der Beobachtung von Differenzen durchaus changieren, sofern dieser auf seine Begrenzung und Folgen reflektiert wird: mal können Differenzen als positives Datum analysiert werden (wenn etwa bestimmte Differenzmarker abgefragt und quantifiziert werden), mal aber auch die Praktiken der Differenzierung, in denen Differenzen hergestellt werden. Während der Kern eines reflexiven Verständnisses sicherlich stärker in der zweiten Perspektive (einschließlich deren Anwendung auf das eigene Differenzieren) liegt, so halte ich die erste Perspektive durchaus auch für wichtig, um die in Diskursen etablierten Differenzen und ihre Häufung empirisch nachvollziehen zu können.

Für das methodische Vorgehen hat ein solches reflexives und kontextsensitives Verständnis von Differenzen jedoch Folgen, die in einer enormen Komplexitätssteigerung münden: Es geht dann in der Analyse nicht mehr nur um eine gezielte Identifikation und Kritik diskriminierender Passagen im Schulbuch, in denen Migrant*innen als Andere inszeniert und stereotypisiert werden oder schlichtweg abwesend sind – die Bildungsmedienforschung hat hierzu bereits unzählige Einsichten geliefert (vgl. Kapitel 1). Es erfordert vielmehr den Gang eines Umwegs: Es gilt, die Praktiken der Unterscheidung

in ihrem spezifischen Kontext, in dem diskursiven Gerüst, in dem sie stattfinden, in den Blick zu nehmen. Ein solches Vorgehen, so meine Prämisse, ermöglicht es, Praktiken des Unterscheidens anders als in bisherigen Studien zu Differenzkonstruktionen in den Blick zu nehmen. So werden auch potenziell ungleichheitsrelevante Praktiken in ihren Kontexten sichtbar, die sonst unter dem Radar der Analyse laufen. Eine solche kontextualisierende Perspektive ermöglicht Fragen wie: Welche Vorstellungen von Differenz und Normalität sind in der Rahmung und der narrativen Struktur von Schulbuchkapiteln über Migration und Integration eingelassen? Wie hängen die Formationsregeln des Migrationsdiskurseses mit der spezifischen medialen Logik der Wissenszirkulation in Politikschulbüchern zusammen?

Ich untersuche migrationsbezogenes Differenzwissen in dieser Arbeit am Kreuzpunkt eines *thematischen Gerüsts* einerseits – dem Migrations- und Integrationsdiskurs in Politikschulbüchern (dem *Was* des Diskurses) – und eines *epistemologischen Gerüsts* als den Modi der Inszenierung von Wissen, mit denen jener Diskurs hervorgebracht wird (dem *Wie* des Diskurses). Dadurch ist die von Schrage beschriebene Haltung umsetzbar, die Dinge im Diskurs anders zu betrachten, als es von diesem impliziert wird. Damit bewege ich mich zwischen zwei von Macgilchrist (2018) identifizierten Einsätzen der Diskursanalyse in der Bildungsmedienforschung: So fokussieren diskursanalytisch ausgerichtete Schulbuchstudien einerseits die Inhalte des Diskurses und fragen danach, ob ein bestimmter Diskurs weiterhin reproduziert werde (»constructing textbook discourse«, ebd.: 528). Andere Studien gehen über dieses Was des Diskurses hinaus und interessieren sich für die Frage, welche Wege zum Wissen, welche Epistemologien die Schulbücher konstruieren (vgl. ebd.: 528f.).[8] Die vorliegende Studie berücksichtigt beide Ebenen und ergänzt sie um eine weitere Ebene, die sich insbesondere in Schulbuchaufgaben äußert: das *Wozu* des Diskurses, also die gouvernementalen Machbarkeiten und ihr Niederschlag in Subjektivierungsformen.

5.2.2 Das Medium Politikschulbuch als method(olog)ische Herausforderung

Über die Frage hinaus, wie Differenzkonstruktionen in ihrem Kontext angemessen analysiert werden können, stand die empirische Analyse vor einer weiteren Herausforderung, die sich aus der Diskursform selbst ergab: die Komplexität des Mediums Schulbuch, die zu Recht als »Herausforderung für die qualitative Forschung« (Rath 2017) bezeichnet wurde. Diese Herausforderung liegt zum einen darin, dass es sich bei Schulbüchern um ein *multimodales Medium* handelt. Schon vor über 30 Jahren stellte Theo van Leeuwen (1992) aus einer sozialsemiotischen Perspektive fest, dass Schulbücher mittlerweile fast ausschließlich von visuellen Elementen dominiert sind. Auch für das Korpus meiner Studie ist diese Feststellung zutreffend, denn gerade in Politikschulbüchern,

8 Macgilchrist (2018) identifiziert zudem noch einen dritten Typus diskursanalytischer Studien zu Schulbüchern: Ansätze, die sie unter »fragile textbook discourse« (ebd.: 529) zusammenfasst, interessieren sich im Gegensatz zu den eben genannten Studien weniger für Regelmäßigkeiten und dominante Muster des Diskurses, sondern für seine Brüche und Paradoxien. Diese Studien entsprechen einem eher dekonstruktiven Anspruch. Wenngleich ich in der Feinanalyse auch solche Paradoxien in den Blick nehme, geht es mir in der vorliegenden Studie primär um die Rekonstruktion dominanter Muster im Diskurs.

die als interdiskursive Beobachtungsmedien sowohl den sozialwissenschaftlichen Spezialdiskurs als auch den medio-politischen Interdiskurs rekontextualisieren, haben visuelle Elemente wie z.B. Fotografien, Statistiken, Infografiken oder Karikaturen eine bedeutungstragende Funktion.

In der Bildungsmedienforschung wird die vielschichtige Rolle von Bildern und anderen Visualisierungen zunehmend berücksichtigt (vgl. als Überblick Heinze/Matthes 2010). Die Folgen dieses weit über Schulbuchanalysen hinaus stattfindenden *visual turn* manifestiert sich auch in der Methodendiskussion der Diskursforschung, in der spätestens seit Mitte der 2000er Jahre eingefordert und methodisch ausbuchstabiert wird, dass neben den im Diskurs konstruierten Sagbarkeiten auch dessen Sichtbarkeiten und ihr Zusammenspiel analysiert werden sollten (vgl. etwa Meier 2008). Die These von Sabine Maasen et al. (2006: 14), »sprachliche und visuelle Bilder beteilig[t]en sich gemeinsam an der Konstruktion und Wahrnehmung von Subjekten und Gesellschaft«, erweist sich auch in Auseinandersetzung mit dem empirischen Material der vorliegenden Arbeit als offensichtlich. Diese Tatsachen gilt es daher in möglichst symmetrischer Weise zu berücksichtigen – ohne also von der Dominanz des Texts auszugehen und visuelle Elemente lediglich als illustrierendes Beiwerk abzutun.[9]

Neben ihrer Multimodalität stellen Politikschulbücher Forschende aber auch vor eine zweite Herausforderung, nämlich die *Verschachtelung unterschiedlicher Äußerungsebenen* (vgl. in Bezug auf Geschichtsschulbücher bereits Schumann 2016): Schulbücher machen einerseits Aussagen auf der Ebene der Thematisierung, auf der bestimmte visuelle und textuelle Elemente selegiert und in ein Narrativ gebracht werden. Auf einer didaktisch-präskriptiven Ebene machen Schulbücher hingegen zusätzlich »normierend-normalisierende, handlungsanweisende und subjektpositionierende Vorgaben, die explizit (etwa in Form von Aufgabenstellungen, Anweisungen) oder implizit (Legitimität, Prämissen) vorliegen können« (Höhne 2003: 93). Ihren Niederschlag finden sie unter anderem in den Aufgabenstellungen der Schulbücher. In Anlehnung an die Dispositivanalyse (vgl. Bührmann/Schneider 2008a) verstehe ich diese Vorgaben als Machbarkeiten, die im Diskurs eröffnet werden und bestimmte diskursive und nicht-diskursive Praktiken im Unterricht und darüber hinaus anleiten können. Beide Ebenen – die Ebene der Thematisierung, auf der spezifische Sicht- und Sagbarkeiten konstituiert werden, wie auch die Ebene der Präskription, auf der Machbarkeiten aufgezeigt werden – sind im Schulbuch miteinander relationiert.

Vor dem Hintergrund dieser Lesart muss in jeder Schulbuchanalyse entschieden werden, welche Ebenen bzw. welche diskursiven Effekte (Sag-, Sicht- und Machbarkeiten) auf welche Weise untersucht werden können. In jedem Falle ist eine methodische Komplexitätsreduktion schon allein forschungspraktisch unumgänglich. Um zwei Extreme einer möglichen Komplexitätsreduktion zu markieren: Sie kann einerseits – wie es in der Schulbuchforschung oft implizit getan wird – in der Weise vorgenommen werden, dass entweder nur Sagbarkeiten (Textanalyse), Sichtbarkeiten (Bildanalyse) *oder* Machbarkeiten (Aufgabenanalyse) in den Blick genommen werden. Andererseits können

9 Dies ist im Übrigen ganz im Sinne Foucaults, denn dieser hat – wie uns Jürgen Link (2013: 9) erinnert – in der *Archäologie des Wissens* darauf hingewiesen, dass Aussagen des Diskurses auch in ikonischen Systemen wie statistischen Tabellen, Grafiken und Fotos eingelassen seien.

auch all diese Ebenen und ihr Zusammenspiel untersucht werden, forschungspraktisch muss sich dann aber auf eine sehr geringe, exemplarische Materialmenge beschränkt werden und dann kann wiederum nur schwerlich beansprucht werden, weitreichendere Aussagen zum übergeordneten Diskurs zu machen. In der vorliegenden Arbeit habe ich einen Mittelweg gewählt: Da es mir darum geht, Einsichten in die Konstruktionsweisen des Wissensobjekts Integration zu gewinnen, für das Sicht-, Sag- und Machbarkeiten gleichermaßen eine Rolle spielen, aber trotzdem ein umfangreicheres Korpus untersucht werden sollte, habe ich ein Mehrebenenmodell entwickelt, das den Analyseebenen konkrete methodische Schritte mit jeweils unterschiedlich gelagerten Generalisierungsansprüchen zuweist.

Das Mehrebenenmodell reagiert auf die bislang beschriebenen Herausforderungen, Differenzen jeweils nur in einem spezifischen Aggregatzustand und die Inhalte der Politikschulbücher jeweils nur mit einer bestimmten Fokussierung – und nicht aus allen gleichzeitig – analysieren zu können. Zugleich trägt es dem Umstand Rechnung, dass jede Diskursanalyse eine Flut empirischen Materials bewältigen muss und forschungspraktisch daher niemals alles überall tun kann. Um diese Herausforderungen methodisch zu lösen, schlägt Angermüller (2014) ein Mikro-Meso-Makro-Forschungsdesign in der Diskursforschung vor, bei dem makro- und mesoanalytische Instrumente (quantifizierende oder codierende Verfahren) mit mikroanalytischen Instrumenten der Feinanalyse kombiniert werden. Auf diese Weise können in den unterschiedlichen Analyseschritten auf der Basis jeweils spezifischer theoretischer Annahmen und Analyseeinheiten unterschiedliche Analyseziele und -funktionen verfolgt werden (vgl. ebd.: 118). Von dieser Grundüberlegung ist die Entwicklung meines Mehrebenenmodells inspiriert, wenngleich ich aufgrund meiner anders gelagerten theoretischen Orientierung und den spezifischen Erfordernissen meines Gegenstands die jeweiligen Ebenen und methodischen Verfahren gänzlich anders ausgestaltet habe. Bevor ich das Modell in Kapitel 5.4 vorstelle, gehe ich jedoch zunächst auf die Korpuserstellung der Studie ein.

5.3 Darstellung und Reflexion der Korpuserstellung

5.3.1 Selektionskriterien

Wie jede Diskursanalyse steht auch eine »produktorientierte Schulbuchanalyse« (vgl. Weinbrenner 1995: 22) vor der Herausforderung, eine begründete Auswahl des überbordenden empirischen Materials vornehmen zu müssen. Für die Korpuserstellung habe ich mich zunächst an Überlegungen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) (vgl. Jäger 2015) orientiert. Die KDA hat wertvolle forschungspraktische Vorschläge unterbreitet, wie mit dem Umstand umzugehen sei, dass Diskurse und Dispositive raum- und zeitlich entgrenzt sind, sich in umfangreichen Materialmengen manifestieren und in ihrer Totalität nicht erfassbar sind (vgl. ebd.: 120f.). Eine angemessene Korpuserstellung meint in dieser Hinsicht eine sorgfältige Begründung dafür, warum die gewählten Ausschnitte des zu untersuchenden Diskurses beanspruchen können, »den Untersuchungsgegenstand inhaltlich und formal umfassend zu repräsentieren« (ebd.: 124). Die Korpuserstellung beinhalte dabei das Paradox, dass zur Analyse eines Diskurses die

Existenz eben dieses Diskurses zunächst hypothetisch vorausgesetzt werden muss (vgl. ebd.).

Auf Grundlage dieser Überlegungen habe ich mich anschließend auf gängige Selektionskriterien und -verfahren der Schulbuchforschung gestützt, die schließlich die Logik ›ihres‹ Mediums und seiner institutionellen Kontexte am besten kennt. Jana Kiesendahl (2014) nennt fünf Kriterien der Korpusbildung für Schulbuchanalysen: Zeitraum und Zeitschnitte, Bundesländer, Schulform, Klassenstufe, Verlage sowie Materialumfang pro Schulbuch. Anhand dieser Selektionskriterien expliziere ich nun die Auswahl der Materialgrundlage meiner Studie.

Zeitraum und Zeitschnitte: In der vorliegenden Studie habe ich mich auf Politikschulbücher konzentriert, die zwischen 2002 und 2021 veröffentlicht wurden. Diese zeitliche Setzung ist, wie in der Einleitung bereits dargelegt, theoretisch begründet und aus dem übergeordneten Erkenntnisinteresse erwachsen, die Epistemologien der Integration in der postmigrantischen Gesellschaft in den Blick zu nehmen. Die postmigrantische Gesellschaftsanalyse (vgl. Foroutan 2019) betrachtet das Jahr 2001 als diskursiven Bruch im politischen Diskurs hin zu einer offiziellen Anerkennung der Einwanderungsrealität Deutschlands. Damit ging auch eine enorme staatliche ›Verfestigung‹ des Integrationsdispositivs einher, das einen zentralen Ausgangspunkt dieser Arbeit darstellt. Meine Untersuchung nimmt diese Phasierung zum Ausgangspunkt. Mit dieser zeitlichen Eingrenzung kann zudem an eine bereits bestehende diachrone Diskursanalyse angeschlossen werden, die Migrant*innendarstellungen in Sozialkundeschulbüchern bis Mitte der 1990er Jahre untersucht hat (vgl. Höhne et al. 2005).[10] Da Politikschulbücher tendenziell in einem abgeleiteten Verhältnis auch zum politischen Diskurs stehen – also auf diesen pädagogisch-didaktisch reagieren –, kann auf diese Weise nach einem möglichen Niederschlag dieses Umbruchs im politischen Diskurs im Politikschulbuchdiskurs gefragt werden. In diesem Zeitraum haben zudem in allen Bundesländern Lehrplanänderungen und damit mögliche Verschiebungen stattgefunden. Der Untersuchungszeitraum ist daher in forschungspraktischer Hinsicht zeitlich breit genug, um mögliche Verschiebungen des Diskurses und seiner Inszenierungsformen untersuchen zu können. Andererseits ist er handhabbar genug, um zumindest alle Politikschulbücher entsprechend der folgenden Kriterien einer vorbereitenden Strukturanalyse unterziehen zu können. Die Arbeit kann insofern den an die Diskursforschung gerichteten Vorwurf adressieren, lediglich »Rosinen zu picken« (Baker/Levon 2015) und exemplarische Diskursfragmente als Repräsentation eines größeren Diskursausschnitts auszugeben, über dessen Struktur sie aber gar keine Kenntnisse hat.[11]

---

10 Die Studie von Höhne et al. begründet ihre Phasierung ebenfalls theoretisch, bezieht sich in ihren Überlegungen aber nicht auf Veränderungen im politischen Diskurs, sondern im pädagogischen Diskurs der interkulturellen Bildung.

11 Selbstverständlich kann auch die hier vorliegende Studie nicht den Anspruch erheben, den ›ganzen‹ Politikschulbuchdiskurs zu Migration und Integration im genannten Zeitraum in Deutschland zu kennen. Durch das mehrstufige Verfahren und den Einzug eines quantifizierenden Analyseaspekts kann jedoch zumindest eine Aussage über die Verbreitung des Diskurses in der – aufgrund meiner Selektionskriterien generierten – Grundgesamtheit des Korpus gemacht werden. Dafür war es jedoch notwendig, ein geschlossenes Korpus festzulegen, da dies die Voraussetzung einer quantitativen Analyse darstellt (vgl. Baker 2006).

Bundesländer: Ein zweites Selektionskriterium stellt die Auswahl der Bundesländer dar. Im Gegensatz zu Staaten mit zentral organisierten Bildungssystemen sind Schulbuchuntersuchungen in der föderal organisierten Bundesrepublik Deutschland meist gezwungen, sich auf einzelne Bundesländer zu fokussieren (vgl. Kiesendahl 2014: 25). In der vorliegenden Studie untersuche ich Politikschulbücher der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen. Diese Bundesländer wurden einerseits im Sinne einer *minimalen Kontrastierung* ausgewählt, da es sich bei diesen drei Bundesländern in Bezug auf bildungspolitische Vorgaben zu Diversität um tendenziell ›progressivere‹ Standorte handelt bzw. um solche, in denen im Untersuchungszeitraum bildungspolitische Leitlinien für die Akzeptanz von Vielfalt erlassen wurden. In diesem Sinne werden mit dieser Auswahl tendenziell ›Vorreiter*innen‹ untersucht und damit ermöglicht, nach Unterschieden innerhalb dieser Gruppe zu fragen. Andererseits sollte das Sample in Bezug auf weitere, mit dem Kriterium der Bundeslandwahl verbundene Kriterien *maximal kontrastiv* sein, nämlich im Hinblick auf die unterschiedliche demographische Zusammensetzung der drei Bundesländer in Bezug auf Migration sowie bezüglich des jeweiligen Fachzuschnitts des Politikunterrichts (»Gemeinschaftskunde« in Baden-Württemberg, »Politische Bildung« in Brandenburg und »Politik-Wirtschaft« in Niedersachsen). Zudem sollten sowohl Schulbücher für die alten wie auch die neuen Bundesländer im Korpus vertreten sein.

Schulform und Klassenstufe: In der Studie wurden Politikschulbücher für das Gymnasium ausgewählt, da es sich bei Schulbüchern dieser Schulform um Schulbuchwissen handelt, dem eine besonders hohe gesellschaftliche Legitimität zugeschrieben wird. Untersucht wurden ausschließlich Politikschulbücher der Sekundarstufe I. Die Sekundarstufe I ist für die Analyse deshalb besonders relevant, weil sie »als Lebensabschnitt, in Verbindung mit einem gleichzeitig schwindenden Einfluss des Elternhauses, als formative Phase für den Aufbau politischer Orientierungen gilt« (Alscher et al. 2022: o.S.).[12]

Schulbuchverlage: Ein weiteres in der Schulbuchforschung gängiges Selektionskriterium ist die Auswahl nach Verlagen. Diese werden wiederum gemäß weiteren Kriterien ausgewählt, etwa in quantitativer Hinsicht in Bezug auf die – in der Praxis jedoch oftmals nur schwer ermittelbare – Auflagenstärke von Schulbüchern oder deren Zulassungsquote (Kiesendahl 2014: 24f.). Qualitative Kriterien für eine Auswahl von Schulbüchern über die Verlage sind hingegen eine für den Forschungsgegenstand relevante Verlagshistorie oder eine etwaige politische Orientierung von Verlagen, wie sie etwa aus Selbstdarstellungen abgelesen werden kann (ebd.: 25). Für die hier vorgestellte Studie spielte das Selektionskriterium Verlag eine untergeordnete Rolle, da entsprechend der anderen Selektionskriterien Schulbücher aller Verlage in die Untersuchung einbezogen wurden.

Materialumfang pro Schulbuch: Als letzte, aber äußerst wichtige Entscheidung bei der Korpusbildung nennt Kiesendahl (2014) die Frage nach dem Materialumfang bzw. der zugrunde gelegten Analyseeinheit innerhalb der Schulbücher. So kann jeweils das gesamte Schulbuch analysiert werden (»Totalanalyse«) oder nur einzelne Abschnitte, die

12 Vgl. auch Visser und Krosnick (1998) zur »Impressionable Years«-Hypothese, mit der angenommen wird, dass sich politische Orientierungen im Jugendalter manifestieren und sich anschließend verfestigen.

für die verfolgte Fragestellung relevant sind (»Partialanalyse«) (vgl. Weinbrenner 1992). Im Falle der vorliegenden Studie handelt es sich um eine Partialanalyse. Was jedoch ist mit relevanten Abschnitten genau gemeint, oder anders gefragt: Wie gelangt man zu den Parts der Partialanalyse? Dazu bedarf es im Folgenden einiger method(olog)ischer Ausführungen. Abschnitte können entweder auf Basis eines vorab entwickelten deduktiven Kategoriensystems oder stärker induktiv ermittelt werden. Die diskurstheoretische Prämisse, dass Diskurse selbst die Einheiten bilden, in denen sie sich manifestieren, legt zunächst ein induktives bzw. auch ein abduktives Vorgehen nahe. Im Kern der Arbeit ziele ich schließlich mit der Festlegung der Untersuchungseinheit des Materials darauf ab, zu verstehen, worum es eigentlich geht, wenn Politikschulbücher Migration und Integration zum Thema machen, und wie sie das tun – mit ihren jeweils eigenen Setzungen und Effekten in Bezug auf das in ihnen zirkulierende Differenzwissen. In ihrer Partialanalyse zu Migrant*innendarstellungen in Sozialkundeschulbüchern, der ich in diesem Punkt folge, haben Höhne et al. (2005: 31) drei verschiedene Typen von Passagen unterschieden, in denen Schulbücher Migration zum Thema machen: erstens in Form eines *eigenständigen Kapitels*, zweitens als *implizite Thematisierung* (als Unterkapitel eines thematisch anders gelagerten Kapitels) und drittens als *thematische Subsumption* (als randständige Nennung oder Visualisierung bei anderen Themen).

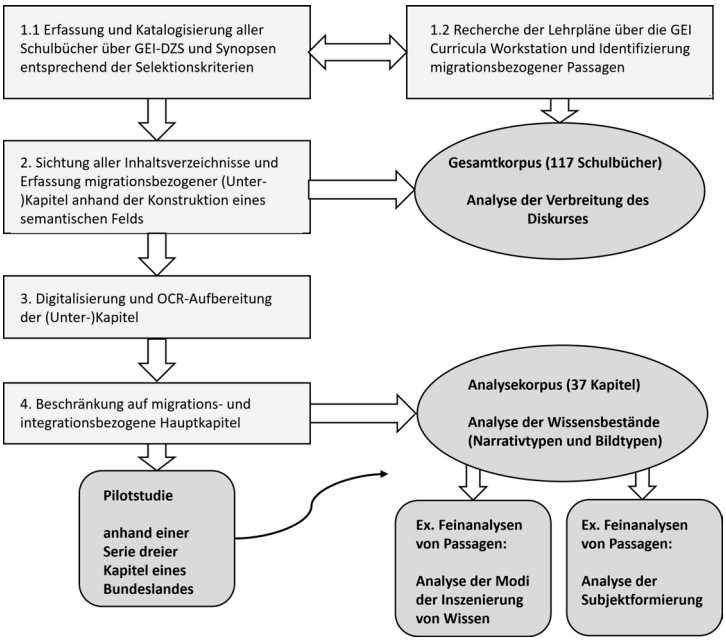
In der Studie habe ich anhand der Inhaltsverzeichnisse aller in das Gesamtkorpus eingeschlossenen Schulbücher und mittels eines aus Kontextwissen gebildeten »semantischen Feldes« (Höhne 2003: 398) alle eigenständigen Kapitel sowie alle Unterkapitel katalogisiert und digitalisiert, die eine eindeutige Referenz auf Migration, Einwanderung und Integration im Titel führen. Dem Inhaltsverzeichnis als wichtiger Strukturierunginstanz der Schulbücher kam insofern eine wichtige Rolle zu. Auf dieser Grundlage konnte ich in einem ersten Schritt eine Strukturanalyse durchführen, die Aussagen über die (Nicht-)Verbreitung des Migrationsdiskurses in meinem Gesamtkorpus zulässt. Für die weiteren Analyseschritte habe mich daraufhin nur auf *eigenständige Kapitel*[13] zu Einwanderung, Migration und Integration fokussiert. Ein solcher Schritt war forschungspragmatisch zur weiteren Reduktion des komplexen zu untersuchenden Materials notwendig; *dieser* konkrete Schritt der Materialreduktion hatte den Vorteil, eine gemeinsame Analyseeinheit (eigenständige Kapitel) als praktikable Vergleichsgröße zu etablieren und insofern analysierbar zu machen, wie Politikschulbücher ihre Kapitel zu Migration jeweils unterschiedlich (oder nicht) füllen. Auf diesem Wege konnte ich eine handhabbare Materialgrundlage gewinnen, die sowohl Einblicke in die thematische Struktur (das *Was* des Diskurses) als auch seine Inszenierungsmodi (das *Wie*) und seine Machbarkeiten und Subjektformierungen (das *Wozu*) zu geben imstande ist.

13 Als eigenständige Kapitel verstehe ich Kapitel, die im Inhaltsverzeichnis auf der ersten Gliederungsebene aufgeführt sind. In manchen Schulbüchern sind die Kapitel noch zusätzlichen übergeordneten Themenfeldern (z.B.: »Sozialer Wandel«) zugeordnet, welche dann im Inhaltsverzeichnis die erste Gliederungsebene darstellen. In diesem Fall wurde ausnahmsweise die zweite Gliederungsebene zugrunde gelegt. Hauptkapitel zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine in sich kohärente und relativ umfangreiche Einheit darstellen.

5.3.2 Verfahren der Korpuserstellung

Auf Grundlage der genannten Selektionskriterien expliziere ich im Folgenden die Korpuserstellung sowie die Einsatzpunkte der jeweiligen Analyseschritte. Wie bereits deutlich geworden ist, handelt es sich sowohl bei der Korpuserstellung als auch bei den Analyseschritten der Studie um einen mehrstufigen und iterativen Prozess. Um den Verweisungszusammenhang von Korpuserstellung und darauf aufbauenden Analyseschritten nachvollziehbar zu machen, stelle ich beide Aspekte in einem gemeinsamen Schaubild dar (siehe Abb. 3). Die methodische Umsetzung der einzelnen Analyseschritte beschreibe ich anschließend in Kapitel 5.4.

Abb. 3: Verfahren der Korpuserstellung und Darstellung der einzelnen Analyseschritte



Im ersten Schritt recherchierte ich die gemäß meiner Selektionskriterien in das Gesamtkorpus einzuschließenden Politikschulbücher. Dazu nutzte ich die Datenbank GEI-DZS des Leibniz Instituts für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI). Diese Datenbank »enthält die im Lernbereich Gesellschaftswissenschaften für den Sekundarunterricht an staatlichen Schulen der Bundesrepublik Deutschland zugelassenen Schulbücher und Atlanten der Fächer Geografie, Geschichte und Sozialkunde/Politik ab Zulassungsjahr 2009«[14]. Die Datenbank umfasst nur zulassungspflichtige Bücher, jedoch keine Kranzprodukte wie Lehrer*innenbände – deren Einschluss in meine Analyse auch

14 Vgl. die Beschreibung der Datenbank auf den Seiten des GEI unter: https://gei-dzs.edumeres.net/ueber-gei-dzs/ [Zugriff: 12.01.2022].

nicht beabsichtig war – und wird auf Basis der jeweiligen ministeriellen Zulassungslisten der Länder erstellt (vgl. ebd.). Die Nutzung der Datenbank stellte eine große Hilfe dar, da durch diese bereits ein Großteil der im Untersuchungszeitraum erschienenen Politikschulbücher ausgemacht werden konnte und die Durchsicht aller einzelnen ministeriellen Zulassungslisten der drei Bundesländer vermieden werden konnte. Entsprechend meiner Selektionskriterien habe ich die Suchkriterien in der Datenbank eingegrenzt.[15] Alle Treffer der Datenbank sind direkt mit dem Bibliothekskatalog des GEI verbunden, über den sowohl die Metadaten der Schulbücher als auch zumeist die Inhaltsverzeichnisse digital einsehbar sind. In einer Excel-Tabelle habe ich, differenziert nach dem jeweiligen Bundesland, die Metadaten aller Treffer aufgenommen (Abb. 3, Schritt 1.1). Jedem Schulbuch wurde dabei ein eindeutiger Code zugewiesen, der Informationen über das Bundesland, den Titel des Schulbuchs, die ISBN und das Veröffentlichungsjahr umfasst. Für alle Schulbücher wurden die Inhaltsverzeichnisse entweder digital beschafft oder gescannt.

Da die Datenbank GEI-DZS aber nicht den gesamten Untersuchungszeitraum abdeckte, musste die Recherche um zwei weitere Schritte erweitert werden. Zum einen wurde für die Ermittlung der Politikschulbücher im Veröffentlichungszeitraum 2002 bis 2008 auf die ebenfalls vom GEI als PDF-Dateien veröffentlichten Synopsen zurückgegriffen, in denen auf Basis der ministeriellen Listen der Länder zugelassene Schulbücher verzeichnet sind. Auch hier legte ich die genannten Selektionskriterien zugrunde, notierte die Metadaten in der Exceltabelle und beschaffte die Inhaltsverzeichnisse. Anschließend wurde die Excel-Tabelle bereinigt und wenige Schulbücher aus einem der folgenden drei Gründe exkludiert: Dopplung innerhalb des gleichen Bundeslands; das Medium ist ein Atlant; es liegt eine offensichtlich fehlerhafte Zuordnung der Schulform vor. Zudem wurden Politikschulbücher, die zwar ab 2002 *zugelassen*, aber bereits in den Vorjahren veröffentlicht waren, ausgeschlossen, um Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Diese Rechercheschritte waren im August 2020 abgeschlossen.

Ein zweiter Erweiterungsschritt wurde nachträglich im Sinne einer Aktualisierung des Korpus vorgenommen. Da in der Datenbank GEI-DZS die aktuellen Schulbuchausgaben nicht zuverlässig verzeichnet sind[16], habe ich im Januar 2022 die aktuellen Landeszulassungslisten[17] der drei Bundesländer gesichtet und neue Schulbuchausgaben in

15 Konkret wurden die folgenden Eingaben in der Suchmaske genutzt: Zulassungsjahr: 2009 bis 2020; Unterrichtsfach: Politik/Sozialkunde/Gesellschaftslehre; Bundesland: Baden-Württemberg, Brandenburg, Niedersachsen; Schulstufe: Allgemeinbildende Schulen, Sekundarstufe 1; Schulform: Gymnasium.

16 Vgl. hierzu die Angaben auf https://gei-dzs.edumeres.net/ueber-gei-dzs/ [Zugriff: 12.01.2022].

17 Es handelt sich um die folgenden Listen: Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg: (2021): Liste der zugelassenen Schulbücher Allgemein bildendes Gymnasium. Zulassungen auf der Basis des Bildungsplans 2016. Stand: 26. November 2021. Online unter: https://www.schule-bw.de/service-und-tools/service-und-tools/listen-der-zugelassenen-schulbuecher/schulbuchliste_gy_bp2016.pdf [Zugriff: 24.1.2022]; Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2021): Schulbuchliste 2021/22. Stand: 25.01.2022. Online unter: https://mbjs.brandenburg.de/media_fast/6288/schulbuchliste_politische_bildung_2021-2022.pdf [Zugriff: 24.1.2022]; Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätssicherung (2021): Suchmaske für das niedersächsische Schulbuchverzeichnis. Online unter: https://www.book4school.de/ [Zugriff: 24.01.2022].

das Korpus aufgenommen. Auf Basis dieser drei Suchstrategien – GEI-DZS, Synopsen und den aktuellen Landeszulassungslisten – entstand ein Gesamtkorpus von 117 Politikschulbüchern. Sie stellen die Grundgesamtheit aller im Zeitraum 2002 bis 2021 veröffentlichten Schulbücher für den gymnasialen Politikunterricht der Sekundarstufe I der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen dar, die Migration und Integration behandeln *könnten*.

Auf dieser Basis wurden im nächsten Schritt (siehe Abb. 3, Schritt 2) alle Inhaltsverzeichnisse auf explizit migrations- und integrationsbezogene Kapitel und Unterkapitel hin untersucht. Wie bereits dargelegt, nutzte ich dazu die Konstruktion eines semantischen Felds, um zu bestimmen, welche Titel als zum Diskurs zugehörig gelten. Die Ergebnisse wurden in der folgenden Systematik in die Excel-Tabelle aufgenommen: K) *Kapitel vorhanden*: Titel der Fundstelle und Seitenzahl, U) *Unterkapitel vorhanden*: Titel der Fundstelle und Seitenzahl, X) *keine migrationsbezogenen (Unter-)Kapitel*, Y) *(Unter-)Kapitel, die jenseits des eng eingegrenzten semantischen Feldes liegen*, bei denen ich aber vermutete, sie könnten migrations- und integrationsbezogene Themen subsumptiv mit verhandeln.[18] Die Ergebnisse dieses Schrittes bilden die Grundlage der Strukturanalyse zur (Nicht-)Verbreitung des Migrationsdiskurses (vgl. Kapitel 6.1.2). Ebenso Teil der Strukturanalyse waren die entsprechenden Lehrpläne der drei Bundesländer, die ich jeweils über die Datenbank *GEI Curricula Workstation*[19] recherchierte. Einbezogen wurde dabei alle für den gymnasialen Politikunterricht der Sekundarstufe I geltenden Lehrpläne, beginnend jeweils mit dem letzten vor 2002 veröffentlichten (Rahmen-)Lehrplan.

Im nächsten Schritt (siehe Abb. 3, Schritt 3) wurden alle migrations- und integrationsbezogenen Kapitel und Unterkapitel der identifizierten Schulbücher digitalisiert und mit einem Open Character Recognition (OCR)-Programm aufbereitet. Nach einer umfassenden Sichtung des Materials entschied ich mich für eine Konzentration auf eigenständige migrations- und integrationsbezogene Schulbuchkapitel (siehe Abb. 3, Schritt 4.). Durch diese Reduktion entstand ein Analysekorpus, das nach der Aktualisierung im Januar 2022 insgesamt 37 explizit migrations- und integrationsbezogene Schulbuchkapitel umfasst. Dieses Korpus war die Grundlage der Rekonstruktion der in den Politikschulbüchern aktualisierten Wissensbestände (Kapitel 7). Zudem wurden mehrere Passagen aus dem Analysekorpus auf der Basis eines theoretischen Samplings im Rahmen der Analysen zu den Modi der Inszenierung von Differenzwissen (Kapitel 8) und zur Subjektformierung (Kapitel 9) im Sinne qualitativer Tiefenbohrungen feinanalytisch ausgewertet. Auf die konkrete methodische Umsetzung der einzelnen Analyseschritte des diskursanalytischen Mehrebenenmodells gehe ich im Folgenden ein.

18 Über die Strukturanalyse hinaus wurden diese Kapitel jedoch nicht weiter in die Analyse einbezogen.

19 Informationen und Zugang zur Datenbank sind über den folgenden Link möglich: https://curricula-workstation.edumeres.net/ueber-curricula-workstation/ [Zugriff: 12.01.2022].

5.4 Vorstellung des diskursanalytischen Mehrebenenmodells und der Analyseschritte

Für ein gegenstandsangemessenes methodisches Vorgehen stellt das komplexe Medium Politikschulbuch, wie bereits dargelegt, eine Herausforderung dar. Eine zentrale Prämisse der vorliegenden Arbeit ist, dass dieser Herausforderung am besten durch eine Triangulation verschiedener methodisch-analytischer Zugriffe auf das Material begegnet werden kann. Dieses Vorgehen, das ich auf Basis theoretisch-methodologischer Überlegungen wie auch in einer Pilotstudie durch Analysen am Material entwickelt habe, lässt sich als diskursanalytisches Mehrebenenmodell charakterisieren, das auf die spezifischen Erfordernisse des Gegenstands zugeschnitten ist. Es kombiniert qualitative und quantitative Aspekte. Dieser Ansatz ist das Ergebnis eines »reflexive grappling with theory and methods of text analysis« (Morgan 2010) und ein Instrumentarium, das sich für die methodische Operationalisierung und Beantwortung meiner Forschungsfrage als nützlich erwiesen hat. Kennzeichnend für das Mehrebenenmodell ist, sich den Daten aus unterschiedlichen Perspektiven, mit unterschiedlichen Fokussierungen und Begrenzungen zu nähern und sich zunutze zu machen, dass unterschiedliche Analyseebenen (und methodische Realisierungen) dank ihrer jeweiligen Scheuklappen nicht nur unterschiedliche Interpretationen möglich machen, sondern das, was sie als Daten in den Blick nehmen, im Moment des Sehens bereits unterschiedlich konstruieren. Tab. 1 gibt einen Überblick über die Analyseebenen der Arbeit und ihre gegenstandsangemessene Operationalisierung.

Während die ersten beiden Schritte den Migrations- und Integrationsdiskurs von seiner ›Oberfläche‹ her betrachten, sind die beiden letzten Schritte am Prinzip des Exemplarischen orientiert und beantworten die Forschungsfrage mittels Feinanalysen ausgewählter Passagen, die sich im Verlauf als besonders aufschlussreich und virulent erwiesen haben. Damit einher gehen auch unterschiedliche (Generalisierungs-)Ansprüche an die Analyse: Während Schritte 1 und 2 Aussagen über die Existenz und die thematische Strukturierung des Diskurses in der Breite machen können und dazu einzelne Schulbücher bzw. Kapitel als Analyseeinheit zugrunde legen, verschiebt sich in den Schritten 3 und 4 die Untersuchungseinheit auf einzelne diskursive Praktiken, die quer zu den jeweiligen Schulbuchkapiteln liegen. In diesen letzten Schritten geht es also nicht mehr darum, diese einzelnen Praktiken als typisch für ein bestimmtes Kapitel, einen bestimmten Verlag oder ein Bundesland auszuweisen, sondern vielmehr darum, anhand exemplarischer Analysen zu einem vertieften Verständnis der Manifestation von Differenzwissen in Politikschulbüchern zu gelangen. Deutlich wird an dieser Stelle nochmals, dass die einzelnen methodischen Schritte nicht im theoriefreien Raum stattfinden, sondern über die bereits vorgestellte Heuristik vermittelt sind, die im Pendeln zwischen Theorie und Empirie entwickelt wurde. Die einzelnen methodischen Schritte führe ich nun aus.[20]

20 Dabei muss ich im Falle der noch vorzustellenden quantitativen Bildtypenanalyse stellenweise von der methodischen zur methodologischen Ebene wechseln. Dies hat seine Ursache darin, dass die die quantitative Bildtypenanalyse trotz ihrer Anschlussfähigkeit bislang noch kaum im Reper-

Tab. 1: Analyseebenen, -ziele und Bestimmungsmomente des Mehrebenenmodells

Analyseebene	Ziel des Analyseschritts	Bezüge zu bestehenden methodischen Verfahren	Analyseeinheit
1. (Nicht-)Verbreitung des Diskurses	Gewinnung einer Einschätzung zu den Grenzen der Verbreitung des Diskurses	Strukturanalyse in Anlehnung an Jäger 2015	alle Inhaltsverzeichnisse des Gesamtkorpus (n=117) sowie Lehrpläne und KMK-Dokumente
2. Wissensbestände (›Was‹ des Diskurses)	Gewinnung eines Überblicks über die Themen des Diskurses und ihre Verknüpfung und Visualisierung	Textuelle Ebene: Analyse der narrativen Struktur in Anlehnung an Viehöver 2006 und Keller 2011a	alle Schulbuchkapitel des Analysekorpus (n=37)
		Visuelle Ebene: Quantitative Bildtypenanalyse in Anlehnung an Grittmann/Ammann 2011	alle visuellen Elemente im Analysekorpus (n=1168)
3. Modi der Inszenierung von Wissen (›Wie‹ des Diskurses)	Exemplarische Rekonstruktion der Manifestation von Differenzierungen in unterschiedlichen Erscheinungsformen	Objektivierung:	Exemplarische, wiederkehrende Konzeptualisierungen und Infografiken zu Integration
		Kontroversifizierung:	exemplarische, wiederkehrende Pro-Kontra-Gegenüberstellungen zu Integration
		Personalisierung:	exemplarische, wiederkehrende Erfahrungsberichte zu Integration
4. Subjektformierung und Machbarkeiten (›Wozu‹ des Diskurses)	Exemplarische Rekonstruktion einzelner Subjektformierungen und (Un-)Machbarkeiten	Gouvernementalitätstheoretisch orientierte Plausibilisierung am Material	exemplarische, wiederkehrende handlungsorientierte Aufgabenstellungen zu Integration

5.4.1 (Nicht-)Verbreitung des Diskurses

Um Aussagen über die Verbreitung des Migrations- und Integrationsdiskurses in allen 117 Politikschulbüchern des Gesamtkorpus (Veröffentlichungsjahre 2002 bis 2021) wie auch über seine Grenzen machen zu können, habe ich in einem ersten Schritt eine Strukturanalyse auf Basis der Inhaltsverzeichnisse vorgenommen. Diese vorbereitende Ana-

toire der Diskursforschung verankert ist und daher möglicherweise nicht allen Leser*innen in ihren Grundzügen bekannt ist.

lyse ist im Kern inhaltsanalytisch und hat einen quantifizierenden Charakter, den auch Jäger (2015: 95) als wichtigen Aspekt der Strukturanalyse von Diskursen ansieht. Schließlich sei es durchaus von Bedeutung, »wo und wie im Diskurs *die Gewichte verteilt* sind« (ebd.; Herv. i.O.). Während in der kritischen Diskursanalyse die Strukturanalyse in der Regel zur Analyse von Aussagen im ganzen Material (etwa zur Inventarisierung der Aussagen in Schulbuchkapiteln) genutzt wird, nutze ich die Strukturanalyse in einer höheren Flughöhe zur Inventarisierung der Inhaltsverzeichnisse – insofern also zur *Inventarisierung der Inventarisierung* des Schulbuchdiskurses. Wie bereits ausgeführt, konnten auf diese Weise sämtliche migrations- und integrationsbezogenen Passagen – in Form von (Unter-)Kapitelüberschriften – zusammen mit den entsprechenden Metadaten katalogisiert werden, und es lassen sich so Aussagen dazu machen, wie virulent der Migrationsdiskurs in den Politikschulbüchern des untersuchten Zeitraums auf der Ebene der expliziten Thematisierung überhaupt ist. In Verbindung mit den ausgewerteten Politiklehrplänen der Bundesländer und relevanten, explizit zu Fragen von Migration, Integration und interkultureller Bildung veröffentlichten KMK-Dokumenten konnte so in einem ersten analytischen Durchgang gefragt werden, was diese Befunde über die Struktur des Migrationsdiskurses in den Politikschulbüchern und ihren Kontexten aussagen. Die Ergebnisse dieses Analyseschritts werden in Kapitel 6 präsentiert.

5.4.2 Wissensbestände

Auf der Analyseebene der Wissensbestände stand die Gewinnung eines Überblicks über die Themen des Diskurses und ihre narrative Verknüpfung sowie ihre Visualisierung im Vordergrund, wie sie sich in den 37 eigenständigen Migrationskapiteln des Analysekorpus zeigen. Dazu habe ich zwei Analyseschritte durchgeführt, um sowohl den sprachlich performierten Diskursen als auch den »Bilddiskurse[n]« (Maasen et al. 2006) gerecht zu werden. Im Kern handelte es sich bei beiden dieser Schritte um (ideal-)typenbildende Verfahren, die auf eine Herausarbeitung von Ähnlichkeiten abzielten und im Umkehrschluss eine Vernachlässigung von Unterschieden und Nuancen der einzelnen Schulbuchkapitel in Kauf nehmen mussten. Auf diese Weise konnte der Anspruch eingelöst werden, Aussagen über das gesamte Analysekorpus der 37 Schulbuchkapitel zu machen. Die Typenbildung erfolgte, wie im Folgenden deutlich wird, auf unterschiedliche Weise.

Textuelle Ebene

Für die Analyse der textuellen Ebene der Wissensbestände griff ich auf zwei Analyseansätze zurück, die – während in der wissenssoziologischen Diskursanalyse meist voneinander differenziert – im Falle der vorliegenden Arbeit fließend ineinander übergingen, da sie sich im empirisch-praktischen Fall der Schulbuchanalyse kaum trennen ließen: Ich kombinierte Aspekte der Phänomenstrukturanalyse nach Reiner Keller (2011a: 103ff.) mit Aspekten der von Willy Viehöver entwickelte Narrationsanalyse (vgl. Viehöver 2004, 2006). Der Begriff der Phänomenstruktur bezeichnet den Umstand, »dass Diskurse in der Konstitution ihres referenziellen Bezuges (also ihres ›Themas‹) unterschiedliche Elemente benennen und zu einer spezifischen Gestalt der Phänomenkonstitution, einer Problemstruktur oder -konstellation verbinden« (Keller 2011a: 103). Im Falle des hier beschriebenen Untersuchungsschrittes wandte ich die Phänomenstrukturanalyse

auf die interne Gliederungsstruktur der einzelnen Schulbuchkapitel an. Mich interessierte die Antwort auf die Frage, wie die einzelnen Kapitel ihren Gegenstand Migration jeweils zum Thema machen und welche ›Blickführung‹ sie dabei ihren Adressat*innen nahelegen: welche Unterthemen sie also behandeln, wie sie sie zueinander in eine chronologische Beziehung setzen und welche Effekte sich aus dieser Anordnung für die Konstruktion des Gegenstands ergeben. Die Prämisse dieses Schrittes war es, dass jedes Kapitel durch seine Blick- bzw. Leser*innenführung das Wissensobjekt Migration und Integration spezifisch konturiert. Alle Schulbuchkapitel sind im Sinne der Leser*innenführung darauf angewiesen, ihre Inhalte in die Form eines sinnhaften Nacheinanders zu bringen und bedienen sich dabei narrativen Strukturen. Hier bestanden daher Anknüpfungspunkte an die Narrationsanalyse.

Die Narrationsanalyse nach Willy Viehöver (2004, 2006) hat sich, Paul Ricœurs Narrationsbegriff aufgreifend, als fester Bestandteil des Methodenrepertoires der wissenssoziologischen Diskursforschung etabliert (vgl. Keller 2011b: 251f.). Narrationen werden dabei von Viehöver nicht als einzelne Textsorten verstanden, sondern als epistemologische Kategorie (vgl. Viehöver 2004), insofern potenziell jede Diskursform auf narrative Strukturen rekurriert. Narrative Strukturen sind ein »konfigurativer Akt der Verknüpfung disparater Zeichen und Aussagen in Gestalt von Erzählungen« (Keller 2011b: 251), sie verknüpfen »die unterschiedlichen Deutungselemente eines Diskurses zu einem zusammenhängenden, erzählbaren Gebilde« (ebd.: 252). Sie sind kontingent, insofern diese Verknüpfungen immer auch anders erfolgen könnten. Narrative Schemata können Diskurse einerseits stabilisieren und ihnen Kohärenz verleihen, haben aber auch ein Potenzial der Transformation von Wissensordnungen (vgl. ebd.: 234). Narrationen werden insofern als Effekt variabler Praktiken der »Narrativisierung« gefasst, in denen »Ereignisse, Objekte, Personen oder Handlungen von individuellen oder kollektiven Akteuren zu einer bedeutungsvollen Narration konfiguriert werden« (Viehöver 2004: 236). Narrationen gelten als »›Transmissionsriemen‹ der Wissenskommunikation« (Azzouni/Böschen 2015: 26) und sind in den letzten Jahren auch in der Migrationsforschung verstärkt in den Blick geraten (vgl. zur Übersicht Boswell et al. 2021).

Inspiriert von der Phänomenstruktur- und Narrationsanalyse verstehe ich die Migrationskapitel der Schulbücher als diskursiv erzeugte Einheiten, die jeweils ein spezifisches Phänomen aufrufen und es in mehreren Schritten und Untereinheiten narrativisieren. Das Narrativ ist dabei für eine eindeutige Adressat*innengruppe komponiert: für Schüler*innen, die im Sinne einer didaktischen Progression narrativ durch den Lerngegenstand Migration und Integration geführt werden. Mit der jeweiligen Phänomenkonstitution und Narrativisierung geht eine grundlegende Lenkung des Blicks einher; den Adressat*innen wird eine Geschichte von Migration und Integration erzählt, die eng mit Problem-Lösungs-Konstellationen verwoben und zumindest implizit in die Komposition des Kapitels eingelassen ist. Um diese Komposition zu rekonstruieren, wurden die folgenden Elemente aller Migrationskapitel des Analysekorpus untersucht:[21]

21 Ich folge in leicht erweiterter Form damit einem Vorschlag von Willy Viehöver, sich in der Analyse von Narrationen im Falle von Monografien insbesondere auf die Einleitung und das Schlusskapitel zu konzentrieren, da sich dort narrative Strukturelemente verdichteten (vgl. Viehöver 2004: 245). Wenngleich im Folgenden keine Monografien, sondern Schulbuchkapitel analysiert werden, so ist

- Cover und Einführungsseite(n) der Kapitel
- Makrostruktur der Kapitel (alle Titel der Unterkapitel und Abschnitte)
- sofern vorhanden: Autor*innentexte zu Beginn von Unterkapiteln
- Bilanzierungsseite(n) der Kapitel.

Für jedes der 37 Schulbuchkapitel habe ich eine Tabelle angelegt, in der jeweils das Gerüst der Kapitelstruktur sowie Unterthemen notiert wurden. Zudem verfasste ich Memos, in denen Auffälligkeiten zur Phänomenstruktur, erste Interpretationen und Querbezüge zu anderen Diskursfragmenten festgehalten wurden.[22] Durch mehrmaliges Changieren zwischen diesen Abstraktionen und erneuten Blicken ins Material verdichtete ich die auffindbaren Kapitelstrukturen zu Narrativtypen. Diese Typenbildung erfolgte mit dem Ziel, ähnliche *story lines* zu bündeln und Unterschiede und Nuancen innerhalb der jeweiligen Narrativtypen zu vernachlässigen. Erst wenn die Unterschiede in den Narrativen unvereinbar waren, wurde das jeweilige Narrativ als Teil eines anderen Narrativtyps verstanden. Die Ergebnisse dieses Analyseschritts stelle ich in Kapitel 7.1 dar.

Visuelle Ebene

Aufgrund der hohen Relevanz und Häufung visueller Elemente in Politikschulbüchern – von Fotografien über Karikaturen und Karten bis hin zu Statistiken – wurde bald klar, dass eine textuelle Erfassung der Themen und des Makronarrativs des Diskurses nicht ausreichend ist. Für die Groberfassung der Sichtbarkeiten des Diskurses entwickelte ich ein Vorgehen in Anlehnung an die von Elke Grittmann und Ilona Ammann entwickelte quantitative Bildtypenanalyse (vgl. Grittmann/Ammann 2011). Ziel dieses Untersuchungsschrittes war es, alle visuellen Elemente des Analysekorpus zu codieren, um Aufschluss über die in den Schulbüchern konstruierten »Bilderwelten« bzw. »kollektiv verfügbaren Bilderhaushalten« (Halder 2014) über Migration und Integration zu erlangen. Bei der Bildtypenanalyse handelt es sich um eine spezifische Form der quantitativen Bildanalyse, die den Ansatz der quantitativen Inhaltsanalyse mit einem auf Erwin Panofsky zurückgehenden qualitativen, ikonografisch-ikonologischen Verfahren kombiniert und deswegen auch stark induktive Züge aufweist (vgl. Grittmann/Ammann 2011: 165). Aus diesem Grund ist die Methode mit den Prämissen und Einsätzen von Diskursanalysen gut vereinbar.[23] Ausgangspunkt der quantitativen Bildtypenanalyse ist, dass jeder Bildauswahl intersubjektiv geteilte Selektions- und Wahrnehmungsschemata zugrunde liegen, die sich dann wiederum in bestimmten, konventionalisierten und immer wiederkehrenden Motiven – sogenannte Bildtypen – manifestieren (vgl. ebd.: 163f.). Die Bild-

---

dieser Hinweis durchaus übertragbar, da auch die Kapitel eine eigenständige, in sich abgeschlossene Komposition aufweisen. Besonders relevant ist die Einstiegsseite von Schulbuchkapiteln etwa deswegen, weil die Kapitel hier oft ihre Problemrahmung und mögliche Lernziele explizieren und zudem auf den Inhalt der folgenden Seiten vorgreifen, indem sie die Gliederung und den Sinn und Zweck der einzelnen Abschnitte vorstellen. Auf diese Weise lässt sich die dominante Problematisierungsweise von Migration der jeweiligen Kapitel besonders kondensiert herausarbeiten.

22 Den Memos kam dabei auch über diesen Analyseschritt hinaus eine wichtige Funktion zu, da sie als erkenntnistheoretisches Mittel der Verlangsamung, Verknüpfung und Abstraktion auch einen vorbereitenden Charakter für die nachfolgenden Analyseschritten hatten.

23 Vgl. zudem Grittmann (2018) für die Nähe der Bildtypenanalyse zur Grounded Theory.

typenanalyse zielt darauf ab, solche Muster erfassen, um Rückschlüsse auf Produktions- und Selektionsmuster visueller Elemente und die in ihnen impliziten Deutungsrahmen machen zu können.[24]

Die Methode sieht laut Grittmann und Ammann (2011) folgende Schritte vor: Zunächst wird die Grundgesamtheit der Analyse (hier: 37 Schulbuchkapitel), die Codiereinheit (einzelne visuelle Elemente) sowie die Kontexteinheit (Bildüber- und -unterschriften, Ko-Text) festgelegt. An stichprobenartigem Material werden auf Basis einer qualitativen, ikonografischen Analyse Bildtypen gebildet, deren Verbreitung dann im gesamten Material quantitativ analysiert wird. Zudem können die einzelnen Bilder auch noch nach darstellungsästhetischen Gesichtspunkten codiert werden. Nach einer Probestudie wird das gesamte Material dann codiert und kann im dritten Schritt ikonologisch und in Bezug auf bestehende Theoriebildung interpretiert werden. Mein Untersuchungsschritt schloss sich diesem Vorgehen grob an, verzichtete jedoch auf den Schritt einer darstellungsästhetischen Codierung. Dies lag vor allem daran, dass die in den Schulbuchkapiteln auffindbaren visuellen Formate höchst divers sind: Es handelt sich nicht nur um Fotografien – auf deren Basis die insbesondere in der fotojournalistischen Forschung verankerte Bildtypenanalyse entwickelt wurde –, sondern auch um Infografiken, Kartenausschnitte, Karikaturen, Tabellen und Bildstatistiken. Mit verschiedenen visuellen Gattungen gehen jeweils auch unterschiedliche semiotische Eigenschaften und Relationierungen zur außerbildlichen Wirklichkeit einher (vgl. Bendel Larcher 2015: 128ff.).[25] So galt es, sowohl die visuellen Gattungen als auch die innerhalb dieser Gattungen realisierten Bildtypen zu erfassen.

Entscheidend bei der Rekonstruktion der Bildtypen war es, Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Bildmotiven zu suchen und Unterschiede zu vernachlässigen. Die Typenbildung erfolgte nicht nur in Auseinandersetzung mit dem eigenen Material, sondern auch in der Beschäftigung mit einer bereits bestehenden Studie zur Pressebildberichterstattung zu Migration, in der bereits für die vorliegende Arbeit relevante Bildtypen nach Grittmanns und Ammanns Verständnis entwickelt wurden (vgl. Lünenborg/Maier 2017). Von dieser Studie übernahm ich die Anregung, in der Bildtypenbildung sowohl die Bildgattung (z.B. Bildstatistik, Porträtfoto, Gruppenporträt, Karikatur) als auch die Kernaussage (z.B. ›Frauen mit Kopftuch/Schleier‹; ›überfülltes Boot‹; ›Einbürgerung‹) zu berücksichtigen und in die entsprechenden Codes aufzunehmen. Aufgrund der im Vergleich zur fotojournalistischen Bildberichterstattung größeren Vielfalt visueller Formen in Politikschulbüchern mussten diese Bildtypen

24 Die quantitative Bildtypenanalyse interessiert sich insofern für die gesamte Bildaussage und unterscheidet sich von deduktiven Bildinhaltsanalysen, die bestimmte Bildelemente abfragen (vgl. Grittmann/Lobinger 2011).

25 So werde Fotografien oftmals ein Repräsentationscharakter zugeschrieben, insofern sie eine große Ähnlichkeit mit dem Abgebildeten aufwiesen. Visualisierungen wie Diagramme seien hingegen abstrahierende Konstruktionen, die eine eigene Wirklichkeit erschaffen (vgl. ebd.: 131). Bendel Larcher (2015) unterscheidet grundlegend fünf Bildtypen: Abbildungen, fiktionale Bilder, Schemata, Visualisierungen und Piktogramme. Aus meinem konstruktivistischen Verständnis heraus gehe ich jedoch davon aus, dass all diese Bildtypen Wirklichkeit konstruieren, dabei aber auf unterschiedliche Modi zurückgreifen und durchaus auch unterschiedlich wahrgenommen (und *für wahr* genommen) werden können.

jedoch deutlich erweitert werden. Nach der Erstellung des Codebuchs sowie der Probecodierung wurden dann alle visuellen Elemente der 37 Schulbuchkapitel mit der Analysesoftware MAXQDA codiert, weiter kategorisiert und anschließend einzelne prototypische Bildtypen exemplarisch interpretiert. Die Ergebnisse des quantitativen Analyseschritts stelle ich in Kapitel 7.2 vor, während die Feinanalysen in Kapitel 8 aufgegriffen werden.

5.4.3 Inszenierungsmodi von Wissen

Der Analyseschritt zu den Inszenierungsmodi von Wissen zielte auf die Rekonstruktion der Manifestation von Differenzsetzungen in unterschiedlichen Erscheinungsformen. Charakteristisch für den hier ausgeführten Analyseschritt war ein abduktives und iteratives Vorgehen: Die drei Inszenierungsmodi von Wissen, die ich Rahmen dieser Studie vorstelle und plausibilisiere – Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung – wurden zunächst in einer Pilotstudie auf Grundlage begrenzten empirischen Materials entwickelt. Dazu griff ich auf Schulbuchreihen einzelner Verlage und Bundesländer zurück, wodurch auch eine Änderung im Zeitverlauf in den Blick geriet. So konnte der Gefahr vorgebeugt werden, in der Kategorienbildung Schulbuchkapitel eines partikularen Zeitraums fälschlicherweise zu universalisieren. Diese Kategorienbildung war zudem durch eine enge Bezugnahme auf sensibilisierende Konzepte aus der Politikdidaktik geprägt (vgl. Kapitel 4.2.3). Nachdem die drei Kategorien sich nach mehrmaliger Überprüfung und Schärfung auch im übergeordneten Analysekorpus als zentral erwiesen, wurde das gesamte textuell verfasste Schulbuchmaterial des Analysekorpus anhand der Modi Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung codiert.[26] Im nächsten Schritt wurden *innerhalb* dieser drei Hauptkategorien jeweils thematische Sub-Codes gebildet, durch die ähnliche Thematisierungsweisen über die verschiedenen Schulbuchkapitel hinweg gebündelt wurden.[27]

Da das Ziel dieses Analyseschritts nicht darin bestand, Aussagen über das gesamte Schulbuchkorpus zu machen, sondern vielmehr anhand exemplarischer Passagen Tiefenbohrungen zur Frage vorzunehmen, wie Integration zum Wissensobjekt gemacht wird und dabei Differenzwissen aktualisiert wird, musste für die anschließenden Feinanalysen eine weitere Auswahl vorgenommen werden. Der Fokus wurde daher überwiegend auf integrationsbezogene und für die Frage nach Differenz- und Normalitätsvorstellungen relevante Passagen beschränkt. Darüber hinaus wurden jedoch auch einzelne, nicht explizit integrationsbezogene Schulbuchpassagen einbezogen, anhand

26 Ausgenommen von dieser Codierung waren jedoch aus theoretischen Überlegungen heraus die Aufgabenstellungen der Politikschulbücher, da diese im Gegensatz zu Quellen- und Autor*innentexten auf einer unmittelbar handlungsanleitenden Ebene liegen.

27 So wurden – um nur exemplarische Beispiele zu nennen – innerhalb der Kategorie der Objektivierung Sub-Codes wie ›Integrationstheorie‹, ›Integrationsmaßnahmen‹ oder ›Chroniken von Einwanderung‹ vergeben. Innerhalb der Kategorie der Personalisierung wurden Sub-Codes wie ›Integrationserfolgsgeschichte‹, ›Einbürgerungsgeschichte‹ und ›Fluchtgeschichte‹ vergeben. Innerhalb der Kontroversifizierung wurden beispielsweise die Sub-Codes ›Wann ist jemand integriert?‹ oder ›Deutschpflicht‹ vergeben.

derer sich die jeweiligen Inszenierungsmodi von Differenzwissen prototypisch rekonstruieren ließen. Für die feinanalytische Rekonstruktion der Inszenierungsmodi und ihrer Effekte in Bezug auf die Aktualisierung von Differenzwissen wurde methodisch auf den Werkzeugkasten der kritischen Diskursanalyse zurückgegriffen, insbesondere zur Analyse sprachlich-rhetorischer Mittel und sowie inhaltlich-ideologischer Aussagen (vgl. Jäger 2015: 103ff.).

Zentral für diesen Analyseschritt waren jedoch nicht allein feinanalytische Rekonstruktionen sprachlich performierter Diskursfragmente, sondern ebenfalls ihr Zusammenspiel mit visuell performierten Diskursen. Während diese beiden Ebenen des Diskurses im vorangegangenen Untersuchungsschritt noch bewusst getrennt ausgewertet wurden, so stand nun eine integrierte Betrachtung des Zusammenspiels der textuellen *und* visuellen Ebene in den exemplarisch ausgewählten Schulbuchpassagen im Vordergrund. Insbesondere bei der Analyse des Modus der Objektivierung spielten dabei Visualisierungen wie Bildstatistiken und Infografiken eine zentrale Rolle, weswegen ihnen in der Analyse viel Platz eingeräumt wurde.[28] Sofern möglich wurde zur Feinanalyse der Visualisierungen und ihres Zusammenspiels mit sprachlich performierten Diskursen auf (Methoden-)Literatur zurückgegriffen, welche die Eigenlogik der jeweiligen visuellen Gattungen berücksichtigt. Insbesondere die Arbeit von Valentin Rauer (2009) zur »isotypischen Differenz« bot wichtige Anregungen zur Analyse von Infografiken und der in ihnen aktualisierten Differenz- und Normalitätskonstruktionen. Der Ansatz von Heike Kanter (i.E.), welcher die Methode der dokumentarischen Bildinterpretation für die Analyse von Bildern in Schulbüchern fruchtbar macht, wurde in Teilen aufgegriffen, um heuristische Analysefragen ans Bildmaterial heranzutragen.[29]

Die Feinanalysen, Verdichtungen und Interpretationen der drei Inszenierungsmodi von (Differenz-)Wissen werden in Kapitel 8 vorgestellt. In der dortigen Darstellung der Ergebnisse werde ich, wie auch in anderen Kapiteln, manche methodische Entscheidungen nochmals aufgreifen und ausführen, um das konkrete Vorgehen noch transparenter zu machen. Gleiches gilt für die Benennung sensibilisierender Theoriebezüge und für Rückgriffe auf den Forschungsstand, an den die einzelnen Analyseschritte jeweils anschließen.

---

28 Zudem war das Zusammenspiel von Bild und Text auch bei der Analyse des Modus der Personalisierung besonders wichtig, da die analysierten Diskursfragmente hier oft aus einer Kopplung von Porträt- oder Gruppenfotografien und Erfahrungsberichten oder personenzentrierten Reportagen bestanden.

29 Bei der dokumentarischen Bildinterpretation werden zwei Interpretationsebenen unterschieden: das *Was* (Was ist zu sehen?) und das *Wie* (Wie wird es gestaltet?). Um das Wie zu rekonstruieren, werden die folgenden Analysedimensionen vorgeschlagen: »1. die *Planimetrie*, also die Herausarbeitung der Struktur des Bildes in der zweidimensionalen Fläche mit Hilfe von Linien. 2. die *Perspektivität*, die zu sehende Perspektive, also etwa von welchem Standpunkt aus ein Foto aufgenommen wurde. 3. die *szenische Choreographie*, die Relation der Figuren zueinander bzw. zu Gegenständen.« (Kanter i.E.: o.S.; Herv. i.O.)

5.4.4 Subjektformierung und gouvernementale Machbarkeiten

Der letzte Analyseschritt bezog sich auf die im Zuge der Konstruktion des Wissensobjekts Integration hergestellten Subjektformierungen. Eine zentrale theoretische Setzung dieser Arbeit bestand darin, dass sich Subjektformierungen in Schulbüchern zwar nicht nur, aber insbesondere in Aufgabenstellungen materialisieren. Schulbuchaufgaben sind präskriptiv, strukturieren Handlungen vor und verweisen auf ein Subjekt, zu dem die Adressat*innen erst noch werden sollen. Die vorliegende Analyse hat sich dabei auf einen exemplarischen Typus von Aufgabenstellungen beschränkt, der quer durch das Analysekorpus verbreitet ist: handlungsorientierte Aufgabenstellungen zu Integration. Dieser Aufgabentypus erwies sich zur Beantwortung meiner Forschungsfrage als theoretisch besonders interessant, da er nicht allein auf eine Reproduktion bzw. Reflexion zuvor präsentierter Schulbuchinhalte abzielte, sondern auch das Verhalten jenseits der Rezeptionssituation des Schulbuchs modelliert: In diesen Aufgaben geht es darum, wie sich Schüler*innen zu Integration verhalten sollen, wenn sie die Schulbuchdeckel zugeklappt haben. Den mit diesen Aufgabenstellungen verbundenen Annahmen und Effekten ging ich anhand einer Betrachtung zweier exemplarisch ausgewählter Schulbuchaufgaben nach.[30]

Pädagogisch-didaktische Subjektformierungen sind dabei stets mit der Annahme bestimmter erwünschter Machbarkeiten verbunden. Deshalb stand für mich in diesem Schritt insbesondere die Frage im Vordergrund, wie die etablierten Wissensverhältnisse in den Schulbüchern mit konkreten Techniken der Selbst- und Fremdführung verbunden sind – oder, um es anders zu formulieren: wie auf Grundlage der etablierten Sag- und Sichtbarkeiten bestimmte Machbarkeiten auf den Plan gerufen und andere ausgeschlossen werden. Aus diesem Grund wurden die Ergebnisse dieses Analyseschritts in eine übergreifende gouvernementalitätstheoretische Reflexion eingeordnet (vgl. Kapitel 9); dem Material kam in diesem letzten Analyseschritt primär die Funktion zu, die entwickelte gouvernementalitätstheoretische Lesart empirisch zu plausibilisieren. Diese Reflexionsfolie hat in der vorliegenden Arbeit die Rolle einer abstrahierenden Schlussbetrachtung, die einzelne Ergebnisse vorangegangener Analyseschritte aufgreift und miteinander in Beziehung setzt.

30 Als Limitation ist zu benennen, dass dieser Analyseschritt auf eine begrenzte Materialauswahl begrenzt blieb. Weitere Studien könnten hier anknüpfen und die mit unterschiedlichen Arten von Schulbuchaufgaben einhergehenden Annahmen und Effekte in Bezug auf Differenzwissen noch vertiefter untersuchen (vgl. als Ausgangspunkt den Sammelband von Matthes/Schütze 2011).

Teil II: Analysen und Interpretationen

In diesem Buchteil werden die zentralen Analyseergebnisse und Interpretationen der Studie vorgestellt und an exemplarischen Auszügen des empirischen Materials plausibilisiert. Wenn ich in den folgenden Kapiteln aus den von mir untersuchten Quellen zitiere – also aus Schulbüchern, Lehrplänen und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) –, dann nutze ich aus Gründen der besseren Übersichtlichkeit ein System von Kurzzitationen. Lehrplanzitate beginnen mit »LP«, Zitate aus KMK-Dokumenten mit »KMK«. Für Zitate aus Schulbüchern nutze ich das folgende Zitationsschema: »Bundesland (BRB für Brandenburg; BW für Baden-Württemberg; NDS für Niedersachsen)_Kurztitel der Schulbuchreihe (z.B. POCO für *Politik & Co.*)_Publikationsjahr: Seitenzahl«. Auf diese Weise kann ein Zitat aus dem empirischen Material einfacher mit relevanten ›Metadaten‹ in Verbindung gebracht werden. Ich nutze dieses Zitationssystem auch, weil es in der hier verfolgten diskursanalytischen Einstellung nicht vordergründig darum geht, einzelne Aussagen an bestimmte Sprecher*innen zu binden, sondern weil die zitierten Fragmente vielmehr als Manifestationen übergeordneter Diskurse und Dispositive verstanden werden. Für die vollständigen Literaturangaben zu den einzelnen Kurzzitationen verweise ich auf das separate Quellenverzeichnis am Ende des Buches.

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

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

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

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

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

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

6.1.1 Bestehende Befunde zur Thematisierung von Migration in Lehrplänen

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

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

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

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

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

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

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

Etwa 20 Jahre später – am Ende des Untersuchungszeitraums der vorliegenden Studie – wurden die Themen Migration und Integration in Lehrplänen verschiedener Fächer erneut untersucht und einer – tendenziell eher inhaltsanalytisch vorgehenden – Diskursanalyse unterzogen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung 2021). Als empirische Grundlage dieser Analyse dienten Lehrpläne der Klassenstufen 7 bis 10 der Fächer Geschichte, Geografie und Politik aus den Jahren 2015 bis 2020.[2] Die Analyse zeigt, dass Migration und Integration in allen untersuchten Lehrplänen ein Thema ist, wenngleich auch nicht immer explizit und in jeweils unterschiedlichem Umfang. Die Autor*innen der Studie kritisieren, dass sich die Realität Deutschlands als Einwanderungsgesellschaft noch nicht systematisch in den Lehrplänen widerspiegele (vgl. ebd.: 8). Die Lehrplanverankerung von Migration und Integration als prüfbare Inhalte gewährleiste den Autor*innen zufolge dabei am ehesten, dass die Themen auch tatsächlich Eingang in den Unterricht finden (vgl. ebd.: 83).

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

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

2017/18[3] durch eine signifikante Zunahme der Nennung der Begriffe Vielfalt und Diversity auszeichnen (vgl. ebd.: 43).

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

6.1.2 Migration und Integration in KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung

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

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

> »Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln.« (KMK 2013: 2)

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

Auf der Grundlage dieser übergeordneten Befunde zu Darstellungsweisen von Migration und – diskursiv eng damit verschränkt – Interkulturalität in Lehrplänen verschiedener Fächer und Bundesländer sowie in den KMK-Empfehlungen zur interkulturellen Bildung richte ich den Blick nun auf die Politiklehrpläne der Bundesländer Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen, die die Grundlage des Schulbuchkorpus meiner Studie darstellen. Im Folgenden gebe ich einen kurzen Überblick über *Thematisierungen von Migration und Integration* im jeweiligen Zeitverlauf der Politiklehrpläne sowie über weitere relevante bundeslandspezifische fächerübergreifende Richtlinien zu Diversität, Vielfalt und Toleranz, da ich annehme, dass diese ebenfalls einen Einfluss auf die Strukturierung von Migrationsdiskursen in Politikschulbüchern haben – nicht zuletzt deshalb, weil in den KMK-Empfehlungen Vielfalt weitestgehend mit *migrationsbedingter* Vielfalt gleichgesetzt wird. Ziel der folgenden Darstellung ist es also nicht, eine umfassende Lehrplananalyse vorzulegen, sondern lediglich jene thematischen Setzungen in den Lehrplänen aufzuzeigen, die den Prozess der Pädagogisierung von Migrations- und Differenzwissen potenziell beeinflussen[6] und das Sagbarkeitsfeld in Schulbüchern insofern vorstrukturieren. Ich strukturiere meine Ausführungen nun entlang der einzelnen Bundesländer und beginne jeweils mit dem letzten vor Beginn des Untersuchungszeitraums dieser Studie veröffentlichten Politiklehrplan und ende mit dem jeweils jüngsten. Entsprechend meiner Samplingstrategie beschränke ich mich auf Lehrplaninhalte der gymnasialen Sekundarstufe I.

6.1.3 Lehrpläne des Fachs »Gemeinschaftskunde« in Baden-Württemberg

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

Ketelhut 2020). Das Papier sah für die Bildungsplannovellierung vor, den Themenbereich sexuelle und geschlechtliche Vielfalt als Querschnittsthema zu fünf Leitprinzipien[9] zu verankern. Das Papier löste heftige Gegenbewegungen etwa in Form von Demonstrationen und Petitionen aus, in denen die Verankerung dieses Querschnittsthemas oftmals in offen antifeministischer Rhetorik als ›Frühsexualisierung‹ und als ›ideologische Umerziehung‹ umgedeutet wurde (vgl. ebd.). Diese Gegenbewegungen wirkten sich auf den novellierten Bildungsplan aus, in dem der Anspruch der Benennung der Lebensrealitäten lesbischer, schwuler, bisexueller und trans* und intergeschlechtlicher Personen letztlich aufgeweicht und durch die allgemeinere Formulierung ›Vielfalt‹ ersetzt wurde (vgl. ebd.: 10). *Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt (BTV)* fand auf diese Weise als weitere (und weiter gefasste) Leitperspektive, nicht mehr als Querschnittsthema Eingang in den novellierten Bildungsplan von 2016.

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

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

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

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

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

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

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

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

6.1.4 Lehrpläne des Fachs »Politische Bildung« in Brandenburg

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

> »Auseinandersetzung mit aktuellen Migrationsursachen und den gesellschaftlichen Auswirkungen der Migrationsbewegungen. Im Kontext der universalen Menschenrechte und des Asylrechts diskutieren die Schülerinnen und Schüler Ziele und Strategien der deutschen Integrations- und Einwanderungspolitik sowie Chancen und Probleme in einer zunehmend von Vielfalt geprägten Gesellschaft.« (Ebd.)

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

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

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

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

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

6.1.6 Zwischenfazit

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

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

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

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

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

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

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

6.2 Zur Verbreitung des Migrationsdiskurses im Gesamtkorpus der Politikschulbücher

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

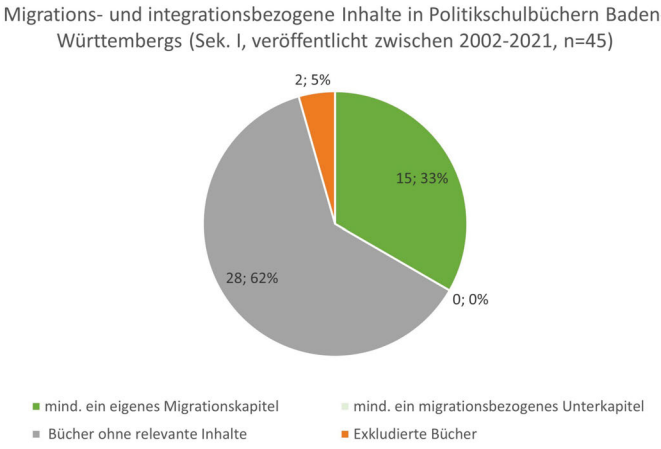
6.2.1 Politikschulbücher Baden-Württembergs

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

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

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

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



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

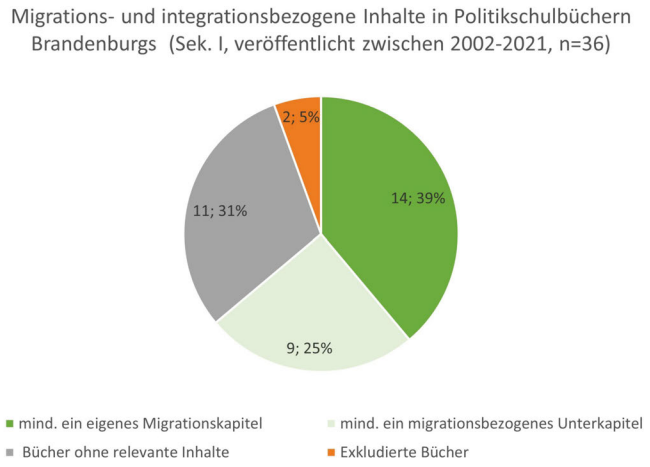
6.2.2 Politikschulbücher Brandenburgs

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

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

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

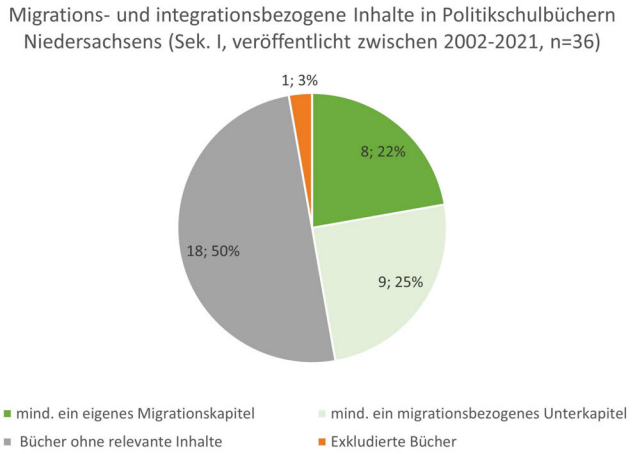
Abb. 5: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den brandenburgischen Politikschulbüchern



6.2.3 Politikschulbücher Niedersachsens

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

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



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

6.2.4 Zwischenfazit

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

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

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

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

7. Integration erzählen und sehen: Ergebnisse auf der Ebene der Wissensbestände

7.1 »Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel«: Zur Narrativisierung von Migration und Integration in Schulbuchkapiteln

Welche Wissensbestände über Migration und Integration rufen die Migrationskapitel auf und wie bringen sie diese in einen narrativen Zusammenhang? Welche Geschichten also erzählen sie über Migration und Integration? Welche Unterschiede zeigen sich dabei im Zeitverlauf zwischen 2002 und 2021 sowie zwischen den drei Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen? Die Beantwortung dieser Fragen steht im Zentrum des folgenden Kapitels. Das Erkenntnisinteresse danach, was Schulbücher eigentlich thematisieren, wenn es um Migration und Integration geht, ist dabei nicht neu. Studien, die sich dieser Frage gewidmet haben und dabei größere Korpora untersuchen, lassen sich meist einem von zwei Verfahren zuordnen, die unterschiedliche methodologische Pole der Schulbuchanalyse darstellen: deduktiv-inhaltsanalytische Verfahren einerseits und induktiv-einzelfallorientierte Analysen andererseits. Diese führe ich im Folgenden im Rückgriff auf zwei Studien[1] exemplarisch aus, die für diese Analyseebene sowohl im Sinne eines Forschungsstands relevant sind, mir zugleich aber auch dazu dienen, die Besonderheit meines eigenen Analyseansatzes in Abgrenzung von diesen beiden Zugängen herauszustellen.

Ein Beispiel für einen deduktiven Ansatz ist eine quantitative Inhaltsanalyse von Repräsentationen der Migrationsgesellschaft in niedersächsischen Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer verschiedener Schulformen und Klassenstufen, die Dirk Lange und Sven Rößler auf der Basis der Zulassungsliste von 2008/09 durchgeführt haben (vgl. Lange/Rößler 2012). Im Rahmen ihrer Analyse wurde in einer ersten Phase

1 Ich beziehe mich lediglich auf zwei exemplarische Untersuchungen von Migration in Politikschulbüchern, da es mir hier – neben der Erwähnung thematisch relevanter Vorarbeiten – vor allem darum geht, aufzuzeigen, welche forschungspraktischen Entscheidungen getroffen werden müssen, wenn größere Materialsammlungen aus einer recht ›hohen Flughöhe‹ betrachtet werden und welche erkenntnistheoretischen Folgen sich aus der jeweiligen Wahl der Komplexitätsreduktion ergeben.

untersucht, ob die Schulbücher über ein Kapitel bzw. einen Abschnitt zu Migration verfügen. Sofern ja, wurden diese Kapitel in einem zweiten Schritt kriteriengeleitet ausgewertet. Konkret bedeutet dies, dass die beiden Forschenden die Kapitel deduktiv nach dem Vorkommen und der Ausprägung von in ihren Augen relevanten – und insofern: an die Kapitel herangetragenen – Wissensbeständen befragt haben. Zu diesen von Lange und Rößler untersuchten Kategorien (und ihren Ausprägungen) zählen die geografische Reichweite der dargestellten Migrationen (Binnenmigration, kontinentale Migration, interkontinentale Migration), die Behandlung von Migrationsmotivationen (aktiv, passiv), der Zeithorizont der dargestellten Migrationen (temporär, dauerhaft, Übergänge, zyklisch, zeitlich unbestimmt), die Verlaufsformen von Migration (Individual-Migration, Kollektiv-Migration, Übergänge, systemisch) der Integrationsgrad der repräsentierten Migrant*innen (vollständige Integration, partiale Integration, Marginalität)[2] sowie die in den Kapiteln genannten Migrationsgruppen (u.a. Asylbewerber*innen, DDR-Flüchtlinge, Spätaussiedler*innen) (vgl. ebd.: 108–117). Auf dieser Basis können sie zeigen, dass Binnenmigration deutlich seltener thematisiert wird als kontinentale und interkontinentale Migration (vgl. ebd.: 110). Es dominiere zudem die Setzung einer »›klassischen‹ Vorstellung von Migration als einmaligem Wechsel des Aufenthaltsortes« (ebd.: 112), welche zyklische Zeithorizonte von Migration nahezu vollständig ausschließe. In Bezug auf die dargestellten Migrant*innengruppen kann die Studie herausarbeiten, dass Asylbewerber*innen die mit Abstand meistgenannte Gruppe sind, während etwa Spätaussiedler*innen und DDR-Flüchtlinge nur wenig repräsentiert sind (vgl. ebd.: 117). Im Hinblick auf die dargestellten »Integrationsgrade« wird deutlich, dass die Darstellung »partialer Integration« am häufigsten vorkommt, wenngleich auch eine »vollständige« oder »marginale Integration« häufig thematisiert

2 Diese Kategorisierung von »Integrationsgraden« bedarf einer näheren Erläuterung, die zudem zeigen wird, wie voraussetzungsreich diese Kategorie und ihre Ausprägungen sind, die Lange und Rößler an die Analyse herantragen: Als Referenz auf eine »vollständige Integration« gilt eine Darstellung den beiden Autoren zufolge dann, »wenn sie mit größter Selbstverständlichkeit Personen mit unterstellbarem oder erklärtem Migrationshintergrund in nicht auf diesen Personenkreis festgelegten Situationen zeigte« (ebd.: 90). »›Partial‹ genannt wurde eine mehr oder minder ›gleichberechtigte‹, nicht wertende, aber ethnisch homogene, auf ›Kulturvergleich‹ abhebende Verhandlung spezifischer kultureller, etwa religiöser, Praktiken von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Ein ›marginaler‹ Integrationsgrad wurde entweder in Darstellungen als ›Randgruppe‹ selbst reproduziert oder zeigte sich etwa in der emphatischen Behandlung der gezielt separierenden zentralen ›Unterbringung‹ von der Residenzpflicht unterliegenden Asylbewerberinnen und Asylbewerbern. Auch diese Variable ist also mehrdeutig, insofern sie ein Spannungsverhältnis zwischen Aufklärung über Disparitäten durch ihre Benennung und ihre stillschweigende Reproduktion erfasst.« (Ebd.) Diesem Spannungsfeld sind die Forschenden aber freilich selbst ausgesetzt. Um die dergestalt differenzierten Kategorien zu operationalisieren, müssen sie sehr viel voraussetzen: ein Verständnis von Personen mit (unterstellbarem) Migrationshintergrund oder ein Konzept von Integration, das durch die Analyse reifiziert wird. Zugleich müssen sie den Kontext und die Komplexität der jeweiligen Fundstelle enorm reduzieren, um die Ausprägung binär in vorhanden/nicht vorhanden codieren zu können. Ein diskursanalytisches Vorgehen, das den im Laufe dieses Kapitels präsentierten Ergebnissen zugrunde liegt, geht einen anderen Weg, indem es sich stärker für die Art und Weise der Konstruktion und (Ein-)Ordnung von Kategorien wie Integration interessiert, die das Schulbuchkapitel selbst vornimmt. Selbstverständlich liegt auch meinem Vorgehen eine Komplexitätsreduktion zugrunde – aber eine andere, wie zu zeigen sein wird.

werden (vgl. ebd.: 114). Interessant ist, dass die Autoren eine Korrelation von dargestellten Integrationsgraden mit den Jahrgangsstufen der Schulbücher ausmachen: Während der Integrationsgrad ›vollständige Integration‹ in den Schulbüchern der Grundschule dominant sei, nehme sein Vorkommen mit aufsteigender Jahrgangsstufe ab und kommt in der Sekundarstufe II in nur noch 15 % der Schulbücher vor (vgl. ebd.: 115). Umgekehrt verhalte es sich mit ›Marginalität‹, welche in den Grundschulbüchern in 10 % der Kapitel vorkäme, in jenen der Sekundarstufe I zu 38 % und schließlich in der Sekundarstufe II in 50 % der Fälle. Lange und Rößler schließen daraus, dass

> »Phänomene der relativen Besonderung und schließlich der Marginalität mit steigenden Jahrgangsstufen stärker berücksichtigt [werden]. So werden Schülerinnen und Schüler grundsätzlich mit wünschenswerten, positiven Grundhaltungen zu ›Migration‹ konfrontiert, die mit wachsender Reife der Adressierten auch auf problematische Aspekte hin differenziert werden.« (Ebd.: 115)

Sie kritisieren vor diesem Hintergrund, dass die Reflexion struktureller Marginalisierung zum Privileg der Sekundarstufe II werde (vgl. ebd.).

Einen anderen, eher induktiven Zugang wählt die von Helmut Geuenich (2015) durchgeführte Diskursanalyse von Migrant*innendarstellungen in Politikschulbüchern Nordrhein-Westfalens von der Nachkriegszeit bis in die frühen 2000er Jahre. Basierend auf einem von Jägers Kritischer Diskursanalyse und Höhnes Thematischer Diskursanalyse inspirierten Vorgehen untersucht er, wie die Schulbücher Migration und Migrant*innen darstellen, ob es Veränderungen dieser Repräsentationen seit der Nachkriegszeit gibt und inwiefern die Schulbücher an der Reproduktion von Stereotypen beteiligt waren (vgl. ebd.: XIII). Die Untersuchungsbasis stellen dabei sechs Schulbuchreihen und ihre jeweils aktualisierten Auflagen im Zeitverlauf dar, die im Zeitraum von 1971 bis 2007 erschienen sind. Erst Ende der 1960er Jahre, so zeigt die Studie, wurde Migration in Form der »Gastarbeiterthematik« erstmals in Politikschulbüchern Nordrhein-Westfalens sporadisch erwähnt und wird ab den 1970er Jahren verstärkt thematisiert (vgl. ebd.: 340).[3] Seine Forschungsfragen operationalisiert Geuenich anschließend in mehr als 20 Arbeitshypothesen und Leitfragen, die er aus seinem Vorwissen über Veränderungen im (hegemonialen) medialen und wissenschaftlichen Migrationsdiskurs generiert (vgl. ebd.: 75ff.).

Während diese Fragen stark deduktiv anmuten, so ist Geuenichs Analysevorgehen faktisch eher induktiv: In minutiöser Weise vollzieht er die Kapitel seiner Schulbuchserien chronologisch nach und arbeitet sich dabei von Anfang bis Ende der jeweiligen Schulbuchkapitel durch, indem er gewissermaßen die Progression der einzelnen Themen und Arbeitsaufträge sowie damit verbundene Auffälligkeiten nacherzählt. Es handelt sich um dichte Beschreibungen mit niedriger Flughöhe über dem Material, die dem Einzelfall gerecht werden wollen und den Setzungen des Schulbuchs folgen. Kurze Zusammenfassungen finden jeweils am Ende der Analyse einer Serie statt. Auf diese Weise

3 Jedoch ist zu erwähnen, dass keine der Reihen im gesamten Untersuchungszeitraum erschienen ist. So ist etwa die erste analysierte Reihe seines Korpus, Kurt Gerhard Fischers *Gesellschaft und Politik* zwischen 1971 und 1986 erschienen; die letzte, *TatSache Politik*, zwischen 1997 und 2007.

können einzelne Veränderungen innerhalb einer Reihe im Zeitverlauf herausgearbeitet werden: So zeigt Geuenich in der Analyse von Kurt Gerhard Fischers Schulbuch *Politik und Gesellschaft*, dass Integration erstmals in der Ausgabe von 1975 im Rahmen des Aufgreifens der in den frühen 1970er Jahren kontrovers diskutierten »Frage nach Rotation oder Integration« der sogenannten ›Gastarbeiter*innen‹ aufschien (ebd.: 102). Anhand von Auszügen aus Zeitungsartikeln wurden dabei unterschiedliche politische Positionen dargestellt, die sich für eine Beibehaltung des Rotationsprinzips oder aber eine Eingliederung von in Deutschland lebenden ›Gastarbeiter*innen‹ aussprachen. In den darauffolgenden Ausgaben in den Jahren 1977 und 1979 wurde die Kontroverse um Rotation oder Integration erneut abgedruckt – nun mit ausführlicheren Arbeitsaufträgen.[4] Erst in der Ausgabe von 1982 sei die Kontroverse verschwunden und einem Fokus auf Probleme gewichen, die ein ›Wohlfühlen‹ der Migrant*innen in Deutschland verhinderten (vgl. ebd.: 117).

Während Geuenichs Analysen zunächst sehr detailorientierte Einzel- bzw. Serienrekonstruktionen bleiben, findet eine übergeordnete Abstraktion von Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Thematisierung von Migration und Integration erst am Ende der Arbeit statt. Diese fasst er auf vier Ebenen zusammen: Im Hinblick auf »Umfang und Differenzierung der Thematik« wie auch auf die »Bezeichnungen für Migrant(innen)« beobachtet Geuenich eine im Zeitverlauf zunehmende Differenzierung und detailliertere Wahrnehmung verschiedener Migrant*innengruppen (vgl. ebd.: 340f.). Zudem macht er »dominante Diskurse und Topoi« (ebd.: 343) aus, wobei er auf der Ebene der Diskursstränge[5] eher zeitlich überdauernde Musterhaftigkeiten betont und Veränderungen tendenziell auf der Ebene einzelner Topoi ausmacht. Als dominante Diskursstränge macht Geuenich aus:

- einen utilitaristischen Diskursstrang »zum ökonomischen Nutzen der Ausländerbeschäftigung« (ebd.: 343f.), der während des gesamten Zeitraums präsent ist;
- einen Diskursstrang zur »Diskriminierung von Migrant(inn)en« (ebd.: 344), der ebenfalls seit Anfang der 1970er Jahre bedeutsam war;
- einen Diskursstrang zu den historischen Ursprüngen von Konzepten der Ausländerbeschäftigung im Nationalsozialismus, der jedoch nur in den 1970er Jahren präsent ist und danach verschwindet (vgl. ebd.: 345);
- einen Diskursstrang der Fremdheit und eine damit verbundene Kulturalisierung des Migrationsdiskurses (vgl. ebd.: 345), die in den 1980er Jahren einsetzt und sich unter anderem in der sodann verbreiteten didaktischen Zielsetzung eines besseren Kennenlernens und Verstehens der ›anderen‹ Kulturen manifestierte;

4 Sowohl das verspätete Aufgreifen dieser Kontroverse in der Ausgabe von 1975 wie auch deren erneute Publikation in der Ausgabe von 1977 sind – so zeigt auch Geuenich – sehr auffällig, zumal mit dem Anwerbestopp von 1973 eine Rückkehr zum Rotationsprinzip politisch im Prinzip schon ausgeschlossen war.

5 Geuenich spricht hier synonym teils von verschiedenen Diskursen, teils von Diskurssträngen. Im Sinne der Kritischen Diskursanalyse, auf die er sich bezieht, ist es in meinen Augen treffender, nur von Diskurssträngen zu sprechen; aus diesem Grund benutzte ich im Folgenden letzteren Begriff, wenn ich die zentralen Befunde von Geuenichs Analyse referiere.

- einen Diskursstrang des Rassismus, der in Folge rechtsextremer Gewalttaten und ihrer medialen Bearbeitung seit Ende der 1980er Jahre Eingang in die Politikschulbücher gefunden habe und in welchem Rassismus und Rechtsextremismus insbesondere als Problem von arbeitslosen Jugendlichen konstruiert wurde (vgl. ebd.: 347f.);
- einen Diskursstrang um Flüchtlinge und Asyl, der jedoch erst in den 1990er Jahren besonders virulent wurde (vgl. ebd.: 347f.);
- einen quantitativ marginalen Diskursstrang um Aussiedler*innen, der nur in manchen Schulbuchkapiteln aufkam; im Vergleich zu anderen Migrant*innengruppen wurden Aussiedler*innen hier als weniger fremd und problematisch inszeniert (vgl. ebd.: 348).

Nachdem zwei methodologische Ansätze der Erforschung von in Schulbüchern des Politikunterrichts prozessierten Wissensbeständen über Migration skizziert und ihre zentralen Befunde resümiert wurden, expliziere ich nun mein eigenes Vorgehen in diesem Analyseschritt. Dazu lege ich einen anderen Fokus als die beiden skizzierten Studien, dessen Abgrenzungsbewegung ich zunächst metaphorisch beschreiben möchte: Man stelle sich die Migrationskapitel, die den Untersuchungsgegenstand meiner und der bislang skizzierten Studien darstellen, jeweils als ein Fischbecken vor. Einem deduktiven Vorgehen im Sinne der quantitativen Inhaltsanalyse von Lange und Rößler (2012) ging es – metaphorisch gesprochen – darum, zu quantifizieren, wie viele Fische welcher Art jeweils in dem Becken schwimmen. Dazu ist es nötig vorab festzulegen, nach welchen Fischen (etwa: Migrationsmotivationen, Integrationsgraden, …) gesucht wird und welche Ausprägungen diese jeweils annehmen können. Dieses Vorgehen ermöglicht es, systematisch *Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Wissensbeständen* zu identifizieren, bleibt dabei aber auf die von den Forschenden erwarteten (also: relevant gemachten) Fische begrenzt und muss den Rest, der im Becken schwimmt, ebenso wie die Beschaffenheit des Beckens selbst als irrelevant ausblenden. Die größte Komplexitätsreduktion findet insofern vor der Hauptanalyse statt. Ganz anders verhält es sich mit dem induktiven Zugang von Geuenich (2015): Ihm ging es in den detaillierten Einzelrekonstruktionen zunächst darum, ein Becken nach dem anderen ganz genau auszuleuchten und alles festzuhalten, was dort schwimmt (inklusive der Beschaffenheit des Beckens selbst und des Planktons, der im deduktiven Zugang als irrelevant abgetan würde). Dieser Zugang ermöglicht es, die *Singularität der Wissensbestände* herauszustellen, indem es dem Geschehen in jedem Becken möglichst nah und ›aus sich selbst heraus‹ folgt. Erst nach der Beschreibung aller singulären Becken erfolgt eine Abstraktion der übergeordneten Muster der Wissensbestände – und damit die größte Komplexitätsreduktion. Jedoch ist in diesem Schritt nicht mehr eindeutig nachvollziehbar, auf welche einzelnen Fischbecken diese Abstraktion zutrifft und auf welche nicht.

Mit dem in dieser Arbeit verfolgten Zugang gehe ich einen Mittelweg und setze einen spezifischen Fokus. Im Rahmen der ersten induktiven Analysen stellte sich heraus, dass die Inhalte der Migrationskapitel oftmals repetitiv sind; ähnliche Themen kehrten über Schulbücher verschiedener Bundesländer und Verlage immer wieder. Jedoch zeigten sich Unterschiede auf der Ebene des Kapitelnarrativs, also in der Anordnung der Themen und in der Art, wie und warum sie auf welche Weise in die Erzählstruktur gebracht wurden, die den Leser*innen präsentiert wird. Mich interessierten folglich weniger die

Fische, als die Konstruktion der Becken selbst: Wie sind die Becken – die Migrationskapitel – konstruiert? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigen sich in ihrer Bauart, in der Form ihres Gerüsts? Damit verbunden ist die Annahme, dass eine Analyse von Ähnlichkeiten und Unterschieden in Wissensbeständen der Migrationskapitel bereits bei der Form ihrer (An-)Ordnung, ihrer übergeordneten Rahmung beginnen sollte, da einzelne Inhalte nicht isoliert für sich stehen, sondern erstens in einer übergeordneten Phänomenstruktur und zweitens in Narrative eingebettet sind, die ihre Aussage zumindest implizit mitkonstituieren (vgl. Keller 2011b: 233ff.).

Auf Grundlage des in Kapitel 5.4.2 explizierten methodischen Vorgehens konnte ich drei idealtypische Narrativtypen (Typen 1–3) sowie vier residuale – im Sinne quantitativ wenig verbreiteter – Narrative herausarbeiten. Querliegend zu diesen Narrativtypen konnten drei unterschiedliche räumlich-politische Bezugsrahmen der Migrationskapitel identifiziert werden: ein rein nationaler Thematisierungsrahmen, ein zusätzlich europäischer Rahmen und ein zusätzlich globaler Rahmen.[6] Tabelle 2 stellt die Narrativtypen, ihre Bezugsrahmen und die zugehörigen Schulbuchexemplare dar und ermöglicht insofern einen ersten Überblick über die zeitliche und bundeslandspezifische Verbreitung der Narrativtypen.

Die einzelnen Narrativtypen stelle ich nachfolgend unter Bezugnahme auf exemplarisch ausgewähltes empirisches Material vor und rekonstruiere deren Gemeinsamkeiten in einem anschließenden Zwischenfazit. Darauf sei noch hingewiesen: Auch meine Rekonstruktion ist – wie jegliches Schreiben – auf Narrativisierung angewiesen und erzählt insofern eine Geschichte über Geschichten (die wiederum anders erzählt werden könnte, aber dies ist eine andere Geschichte, die vermutlich ein*e andere*r ein andermal erzählen wird).

6 Es sei betont, dass in allen Kapiteln eine nationale Rahmung dominant ist. Als »+europäisch« und »+global« wurden die Kapitel nur dann bezeichnet, wenn sie *zusätzlich* auf der Ebene von Unterkapiteln oder Abschnitten auf explizit Europa oder außereuropäische Regionen betreffende politisch-soziale Fragen eingehen.

Tab. 2: Übersicht der identifizierten Narrativtypen und geografisch-politischen Rahmungen

Narrativtyp Rahmung	Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration (Typ 1)	Von der Einwanderung zur Integration (Typ 2)	Von den Menschenrechten zur Integration (Typ 3)	Weitere Narrativtypen
National	BRB_2002_POAR BRB_2004_TEAM BRB_2008_POLW BRB_2009_POLW BW_2005_MEPO NDS_2003_MEPO	BRB_2005_POAR BRB_2009_TEAM BRB_2012_TEAM BRB_2013_POER BRB_2017_POER BW_2004_TERA BW_2005_TEAM BW_2006_POCO BW_2007_TERA BW_2008_DECE BW_2012_TEAM BW_2018_POCO BW_2018_TEAM NDS_2007_POLW		Vertiefung dreier Differenzlinien BRB_2008_TEAM
+Europäisch		BRB_2017_POEN BW_2013_POCO BW_2014_MEPO BW_2018_POEN BW_2019_MEPO NDS_2007_MEPO NDS_2007_POCO NDS_2007_POWI NDS_2012_MEPO		Von der Flüchtlingskrise zur Krise der EU-Migrationspolitik NDS_2015_MEPO NDS_2021_MEPO
+Global			BRB_2016_MEPO BRB_2016_POCO BRB_2017_DEHE	Von der histor. Auswanderung zur aktuellen Einwanderung BW_2007_DECE Mobilität vs. Migration BW_2007_SEGO

7.1.1 Narrativtyp: Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration

Ein 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, die das entsprechende Schulbuchkapitel aufblättern, zunächst nicht auf ›Migrant*innen‹, sondern auf die ›eigene‹ Gesellschaft gerichtet wird. Dies zeigt sich teilweise bereits im Titel der Schulbuchkapitel. So lautet etwa der Titel eines Schulbuchkapitels dieses Typus: »Sind die Deutschen fremdenfeindlich? – Probleme der Integration von Zuwanderern in Deutschland« (BRB_2002_POAR: 60). Problematisiert werden – insbesondere in den brandenburgischen Ausgaben – etwa die in den 2000er Jahren grassierenden rassistischen »Gewalttaten gegenüber ausländischen Mitbürgern« ebenso wie Vorurteile als einem zentralen Aspekt von Ausländerfeindlichkeit, die schließlich »in den Herzen und Köpfen der Menschen beginnt, in ihren Denk- und Verhaltensweisen, die oft nicht deutlich zu Tage treten« (ebd.: 61).

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 (BRB_2008_POLW: 191). Ausgehend von der Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen, der eigenen Fremdenfreundlichkeit wird eine normative Zielvorstellung aufgerufen, auf die sich das Schulbuchnarrativ zubewegt: »Aus Fremden werden Freunde – Zuwanderer-Familien in Deutschland« (ebd.: 190). Zugrunde liegt diesem Narrativ eine klare Leitdifferenz zwischen einem unmarkierten Wir 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; das migrantisierte bzw. natio-ethno-kulturell veranderte Schüler*innensubjekt wird zu einem exemplarischen Beispiel, an dem diese – ›unsere‹ – Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen stattfinden soll:

> »Wir leben in verschieden zusammengesetzten Gruppen, in denen sich die unterschiedlichsten Menschen begegnen. Wenn in diesen Gruppen Mehrheiten und Minderheiten miteinander auskommen wollen, dann gelingt das nicht immer, weil wir einander mit Vorurteilen begegnen. Am Beispiel von jugendlichen Aussiedlern in der Schule könnt ihr euch in diesem Kapitel zunächst mit möglichen eigenen Vorurteilen auseinander setzen.« (BRB_2004_TEAM: 35)

Teilweise wird auch auf die – wenngleich kritisch eingeordnete – »Angst der Bürger vor Überfremdung und Verlust der eigenen Identität« (NDS_2003_MEPO: 187) eingegangen, wobei auch hier deutlich wird, dass es sich nur um die Angst jener Bürger*innen handelt, denen keine Fremdheit zugeschrieben wird.

Nach der Auseinandersetzung mit den ›eigenen‹ 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 mit Titeln wie »Fremde in Deutschland« (NDS_2003_MEPO), »Fremde in der vertrauten Welt« (ebd.), »Zuwanderer in Deutschland« (BRB_2008_POLW) oder »Einwanderungsland Deutschland« (BRB_2009_POLW) werden insbesondere demographische Wissensbestände über Migrant*innen aufgerufen, die deutsche Einwanderungsgeschichte skizziert und die Notwendigkeit von Migration für die deutsche Wirtschaft thematisiert. Vielfach implizit, zum Teil jedoch auch explizit bauen diese aufgerufenen Wissensbestände auf dem vorherigen Schritt der Auseinandersetzung mit der ›eigenen‹ Fremdenfeindlichkeit auf: Insofern, als dass implizit davon ausgegangen wird, die dergestalt präsentierten Zahlen und Fakten über Migration und Migrant*innen würden zu einem Abbau von Vorurteilen führen. Eines der Schulbuchkapitel expliziert dies folgendermaßen:

> »›Fremdenfeindlichkeit‹ im Alltag beruht häufig auch darauf, dass man über bestimmte Tatsachen im Zusammenhang mit der Situation unserer ausländischen Mitbürger zu wenig weiß. Man hat sich eigentlich kaum selbst einmal genauer informiert und einfach nur übernommen, was man hier und da einmal gehört hat. Die folgenden Materialien sollen euch daher vor allem die Möglichkeit geben, euch über Fakten und Daten zur Entwicklung der Zuwanderung und zu den einzelnen Gruppen von Zuwanderern etwas näher zu informieren. Auf diese Weise könnt ihr z.B. auch ein besseres Verständnis für eure ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger gewinnen und für die Probleme, die in der Öffentlichkeit im Zusammenhang mit der Situation ausländischer Familien und ihrer besseren Einbeziehung in die deutsche Gesellschaft (›Integration‹) diskutiert werden.« (BRB_2008_POLW: 195)

Das Schulbuchnarrativ dieses Kapiteltypus scheint implizit der Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) verpflichtet, deren Grundannahme wie eine Hintergrundfolie mitläuft: Je häufiger der Kontakt einer Gruppe zu Mitgliedern anderer Gruppen, desto eher werden – unter bestimmten Umständen – die Vorurteile gegenüber diesen Gruppen reduziert. Diese Annahme scheint auch in die Komposition des Narrativs eingeschrieben: Die Vermittlung von nüchternen Fakten und Statistiken über (die Lebenssituation von) Migrant*innen – speziell über die »besondere, oft schwierige Situation« (BRB_2008_POLW: 191) der Kinder von Migrant*innen – soll dem Abbau von Fremdenfeindlichkeit dienen. Vorurteile werden mit gesichertem Wissen konfrontiert, das als ›glaubwürdig‹, als ›wahr‹ erachtet wird – ein Wissen, das auch dem Ziel der Integration zugutekommen soll.

Die Thematisierung von Integration und integrationspolitischen Maßnahmen stellt dann auch den dritten und letzten Schritt dieses Typus von Schulbuchkapiteln dar. Durch seine Position am Ende des Kapitelnarrativs wird das Konzept der Integration implizit, oftmals jedoch auch explizit zugleich als Problem – aufgrund der Unabgeschlossenheit von Integration – wie auch als Lösung von Fremdenfeindlichkeit und ungleichen Lebensverhältnissen konstruiert. 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 wer-

den kann: Die Schüler*innen werden in diesen Abschnitten dazu aufgefordert, »einen Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Minderheiten« zu werfen (BRB_2004_TEAM: 35). Vermittelt wird dieser Blick über Leitfragen 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?« (BRB_2002_POAR: 61) Wenngleich der angestrebte Grad der Integration in den Kapiteln als durchaus kontroverse Frage ausgewiesen wird und mitunter Vorstellungen des konstruierten ›Wir‹ über die »Fremde[n] – aber passend?« problematisiert werden (vgl. etwa BW_2003_MEPO), so wird Integration als *die* Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Zusammenleben der beiden differenzierten Gruppen behandelt und steht insofern auch am Schluss der meisten Kapitel dieses Typus. Für die Thematisierung von Integration greifen die Kapitel auf unterschiedlichste Wissensbestände zurück: Sie stellen beispielsweise integrationspolitische Maßnahmen der Bundesregierung vor, geben Beispiele gelungener und nicht gelungener Integration, beziehen Integration auf den eigenen Schul- und Klassenkontext und thematisieren Wege der Einbürgerung. Integration ist der Endpunkt, auf welches das – vollständig im nationalen Rahmen operierende – Narrativ zusteuert.

Auffällig ist, dass die Verbreitung der von mir identifizierten Typen von Migrationsnarrativen mit bestimmten Zeiträumen, aber auch Bundesländern korrespondiert: Der Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* findet sich vor allem zu Beginn der 2000er Jahre und verschwindet am Ende dieser Dekade; verbreitet ist er insbesondere in den Politikschulbüchern unterschiedlicher Verlage, die im Land Brandenburg zugelassen sind. Dies ist vor dem Hintergrund der engen Diskursverschränkung von Migration und Fremdenfeindlichkeit, wie ich sie im Rahmen der Analyse der brandenburgischen Lehrpläne herausgearbeitet habe, wenig überraschend. Darüber hinaus findet sich dieser Typus jedoch auch in zwei zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlichten Schulbuchausgaben der Reihe *Mensch und Politik* für die Länder Baden-Württemberg und Niedersachsen. Doch was genau heißt, dieser Typus verschwindet gegen Ende der 2000er Jahre? Keineswegs ist damit gemeint, dass Fremdenfeindlichkeit und Rassismus als Themen der Migrationskapitel gänzlich verschwinden. Sie rücken jedoch als zentrale Problematisierungsweisen von Migration in den Hintergrund – und dabei auch in die hinteren Abschnitte der Migrationskapitel eines anderen Narrativtyps, den ich nun vorstelle.

7.1.2 Narrativtyp: Von der Einwanderung zur Integration

Ein weiterer Narrativtyp ist ebenfalls bereits zu Beginn meines Untersuchungszeitraums und mit jeweils leichten Variationen bis zum Ende der 2010er Jahre in Politikschulbüchern aller drei Bundesländer und Verlage virulent: das Narrativ *Von der Einwanderung zur Integration*. Es ist quantitativ der am weitesten verbreitete Typus unter den analysierten Schulbuchkapiteln. Er ähnelt dem oben beschriebenen Typus in vielerlei Hinsicht, zeichnet sich aber zunächst durch einen entscheidenden Unterschied aus: Die Migrationskapitel beginnen mit einer anderen Problematisierung – nicht von Fremdenfeindlichkeit, sondern von Einwanderung und ihren sozialen Folgen für das Zusammenleben in Deutschland und Europa. Der Blick wird dabei zunächst nicht auf die ›eigene‹ Gesellschaft gerichtet, nicht auf die ›eigene‹ Fremdenfeindlichkeit, sondern beginnt im Au-

ßen der national gerahmten Gesellschaft: Er wird 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. Das Narrativ dieses Typs von Schulbuchkapiteln vollzieht in der Anordnung seiner einzelnen Untereinheiten selbst eine protypische Migrationsbewegung *nach* Deutschland und einen Integrationsprozess *in* Deutschland nach: Die Schüler*innen folgen den Migrant*innen von Europas Außen hinein in die EU bzw. den deutschen Staat, von der Einwanderung bis zur Integration. Diesen Narrativtyp zeichnet aus, dass das Thema – der Prozess der Integration – und seine didaktische Modellierung in eins fallen: Kapitel dieses Typus rahmen Migration als zielförmige, weitestgehend unidirektionale Bewegung von Menschen aus dem Globalen Süden nach Deutschland und in die EU, wo sie – wie auch das Narrativ *über* sie – einen vermeintlichen Endpunkt findet und zur Ruhe kommt. Dieses Narrativ ist einer linearen Konzeption von Bevölkerungsbewegung verpflichtet, die Adrian Favell folgendermaßen 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« (Favell 2022: 3). Die Schulbuchkapitel dieses Typus kennzeichnet also, dass sie diese lineare Konzeption durch die Anordnung ihrer Inhalte narrativ nachverfolgen und an einzelnen Stationen – den Migrationsmotiven, der Grenzüberschreitung, der Integration – ›Halt machen‹ und damit verbundene soziale, politische und rechtliche Fragen thematisieren.[7]

Innerhalb dieses Typus lassen sich zwei Sub-Typen unterscheiden, da jeweils von unterschiedlichen geographisch-politischen Bezugsrahmen ausgegangen wird. In etwa zwei Dritteln der Schulbuchkapitel dieses Typus wird Migration weitestgehend in einem nationalen Rahmen verhandelt (*nationale Rahmung*), während in einem Drittel der Schulbuchkapitel darüber hinaus auch noch auf einen europäischen Rahmen Bezug genommen wird (*+ europäische Rahmung;* siehe erneut Tab. 2). Die Schritte des Narrativs beider Sub-Typen stelle ich im Folgenden gemeinsam vor, wobei ich – wenn zutreffend – jeweils auf Unterschiede zwischen dem rein nationalen und dem auch europäischen Thematisierungsrahmen eingehe.

Im ersten Schritt des Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* wird der Blick auf die Motive von Menschen geworfen, die nach Deutschland kommen. Überschriften der entsprechenden Abschnitte lauten etwa: »Migration – Ursachen und Motive« (BW_2006_POCO), »Warum kommen Menschen nach Deutschland? Wir untersuchen die Ursachen« (BRB_2009_TEAM), »Warum hat Mohammed seine Heimat verlassen? Ursachen von Migration untersuchen« (BW_2018_TEAM). Was in diesen Abschnitten als be- und ergründungspflichtig erscheint ist zunächst, warum es überhaupt zur Überschreitung von Grenzen kommt. In diesen Startpunkt des Narrativs ist die Annahme des Sedentarismus implizit eingelassen, demzufolge das Bleiben, die Immobilität als Normalität gesetzt wird und die Mobilität über nationalstaatliche Grenzen hinweg als

7 *Wie* sie diese Fragen thematisieren – ob objektivierend, kontroversifizierend oder personalisierend –, darüber sei an dieser Stelle keine Aussage gemacht. In diesem Analyseschritt soll nur gezeigt werden, in welche Anordnung die Schulbuchkapitel ihre Inhalte bringen und welche Setzungen damit verbunden sind.

Abweichung – und insofern auch als zu verstehendes, zu erklärendes Phänomen – erscheint. Ganz explizit und auf spezifische Weise gerahmt wird diese Annahme des Verwurzeltseins, der (emotionalen) Zugehörigkeit zu einem Raum insbesondere in den baden-württembergischen Migrationskapiteln dieses Typus, in dem der Heimatbegriff auf der Ebene der Überschriften immer wieder aufscheint: »Warum«, sollen sich die Schüler*innen fragen, »verlassen Menschen ihre Heimat?« (BW_2005_TEAM: 12).

Im Rahmen solcher Abschnitte werden nun verschiedene Themen verhandelt. In den meisten Fällen wird ein – auch in vielen Lehrplänen benanntes – wissenschaftliches Modell thematisiert, mit der auf diese Frage eine Antwort gegeben wird: das der Push- und Pull-Faktoren. Zudem sind oftmals Erfahrungsberichte von (jungen) Migrant*innen abgedruckt, die über ihre Beweggründe und Wege der Migration erzählen und dabei das Modell der Push- und Pull-Faktoren exemplarisch verkörpern und personalisieren. Einzelne Schulbuchkapitel dieses Typs thematisieren in diesem Zusammenhang auch EU-Migration (in Form von Einwanderung aus einem anderen EU-Land nach Deutschland; vgl. etwa NDS_2007_POWI), Binnenmigration (u.a. eine Flucht aus der DDR in die BRD; vgl. für diese Ausnahme BW_2019_MEPO) oder ein historisches Beispiel für Auswanderung. Die dominante Behandlung von Migration erfolgt jedoch als Einwanderung aus Ländern des Globalen Südens nach Deutschland und in die EU. Eines der Schulbuchkapitel, das von einer dezidiert europäischen Rahmung gekennzeichnet ist, bringt diese grundlegende Perspektivierung in zugleich physikalischer wie christlicher Metaphorik bereits im Kapiteltitel zum Ausdruck: »Magnet Europa – Ansturm auf das Paradies« (NDS_2012_MEPO).

Im Rahmen der Thematisierung von Einwanderung nach Deutschland machen die Schulbuchkapitel des hier analysierten Typus in der Regel eine Differenzierung zwischen zwei klar abgegrenzten Formen der Migration: Arbeitsmigration und Fluchtmigration.[8] So differenziert etwa ein baden-württembergisches Politikschulbuch sein Unterkapitel zu Motiven und Ursachen von Migration in die Abschnitte »Flucht als Migrationsursache« (BW_2006_POCO: 10) und »Auf der Suche nach Arbeit« (ebd.: 16). Über die verschiedenen Kapitel des hier skizzierten Typs hinweg auftretende Themen in Abschnitten zu *Fluchtmigration* umfassen u.a. Fluchtrouten nach Europa, die Daten zur historischen Entwicklung der Asylbewerber*innenzahlen in Deutschland, die Asylrechtsänderung im Jahr 1993 (Artikel 16 GG), jeweils aktuelle rechtliche Bestimmungen zum Flüchtlingsstatus in Deutschland, biographische Erzählungen von in Deutschland lebenden (jungen) Flüchtlingen und die EU-Grenzpolitik. Die stärker europäisch gerahmten Kapitel dieses Narrativtypus vertiefen Fragen der EU-Grenzpolitik noch deutlich stärker, indem sie etwa auf »Europa als Schengenland – im Innern ohne Grenzen« (NDS_2012_MEPO: 220) sowie auf »Frontex – Europas Grenzregime nach Außen« (ebd.: 222) eingehen.

8 In wenigen Fällen wird auch eine dreigliedrige Unterscheidung von Migrationsursachen – und damit korrespondierenden Migrationsformen – getroffen. So differenziert etwa ein Schulbuch für den brandenburgischen Politikunterricht die Migrationsgründe »Arbeit und ein besseres Leben«, »Flucht vor Not und Verfolgung« sowie »Viele weitere Gründe« (BRB_2017_POER: 136). Die in dieser letzten Residualkategorie genannten Gründe könnten »genauso verschieden sein wie die Menschen, die sie in Anspruch nehmen.« (Ebd.)

Unterkapitel mit Überschriften wie »Gekommen, um zu arbeiten…« (BW_2008_DECE), »Arbeitskräfte gesucht: Gastarbeiter« und »Arbeit gesucht: Traumziel Europa« (beide: NDS_2007_POWI) thematisieren demgegenüber die andere Seite der Migrationsunterscheidung: *Arbeitsmigration*. In diesen Abschnitten werden unter anderem die folgenden wiederkehrenden Themen behandelt: die Anwerbeabkommen der BRD, biographische Erfahrungsberichte von Personen, die als ›Gastarbeiter‹ in die BRD gekommen sind, die Zahl ausländischer Arbeitnehmer sowie weitere soziodemographische Daten. Auch die Schulbuchkapitel mit einer zusätzlich europäischen Rahmung verhandeln das Thema Arbeitsmigration überraschenderweise weitestgehend im nationalen Kontext Deutschlands.

Der zweite Schritt des Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* ähnelt dem zweiten Schritt des Narrativtyps *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration*: Behandelt werden hier Themen und Fragen, die auftreten, nachdem Personen die Grenzen der EU und des Nationalstaats überquert haben – also die Folgen der Einwanderung und der politische und soziale Umgang mit diesen im Einwanderungsland Deutschland, das auch meistens als solches bezeichnet wird. Über die verschiedenen Kapitel dieses Narrativtypus hinweg spielen dabei die Themen demographische und ökonomische Wissensbestände eine große Rolle: »Können Zuwanderer Deutschlands demografischen Wandel beeinflussen und damit verbundene wirtschaftliche Probleme lösen?« (BW_2018_POCO: 95), lautet etwa die Überschrift eines Unterkapitels, in welchem insbesondere statistische Wissensbestände und Prognosen zur Bevölkerungs- und Arbeitsmarktentwicklung aufgerufen werden. Diese und weitere Passagen – etwa: »Braucht Deutschland Zuwanderung?« (BW_2014_MEPO: 20) oder »Zuwanderung – ein Gewinn für die Gesellschaft?« (BW_2018_POEN: 122) – zeugen davon, dass zur (gleichwohl nicht immer affirmativen) Auseinandersetzung mit einer utilitaristischen Perspektive auf Einwanderung angeregt wird, die Migration als ein ökonomisch zu beobachtendes und regulierendes Phänomen betrachtet. Dabei werden insbesondere Verweise auf die Klassenposition von Migrant*innen und ihre volkswirtschaftliche Nützlichkeit vorgenommen, wie dies Amelina (2021: 5) bereits für utilitaristische Migrationsnarrative herausgearbeitet hat. Nachdem im ersten Schritt des hier kondensierten Narrativtyps Antworten auf die Frage präsentiert werden, *warum* Migrant*innen ›hier‹ sind, geht es in diesem zweiten Schritt also darum, *wozu* sie ›hier‹ sein können und sollten. Auch Kapitel, die verstärkt auf eine europäische Rahmung rekurrieren, verstehen dieses Hier vor allem als ein nationales.

Im dritten Schritt des Narrativs – hier weitestgehend identisch mit dem vorher skizzierten Narrativ ›Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration‹ – thematisieren die Schulbuchkapitel Integration. Auch hier wird Integration sowohl als Problem wie als Lösung gerahmt. Eine typische Anordnung in den Kapiteln ist es dabei, sich vom (defizitären) Status Quo der Integration zu gelingenden Integrationsmaßnahmen vorzuarbeiten: So lauten etwa die Überschriften der integrationsbezogenen Abschnitte einer brandenburgischen Ausgabe des Schulbuchs *Team* in chronologischer Reihenfolge: »Was verstehen Menschen in Deutschland unter Integration? Wir vergleichen unterschiedliche Vorstellungen«, »Wie ist es um die Integration in Deutschland bestellt? Wir informieren uns über den Stand der Integration«, »Wann gelingt Integration? Wir untersuchen die Bausteine der Integration«, »Wann misslingt Integration? Wir untersuchen die Stolpersteine der Integration und argumentieren gegen Vorurteile«, »Was kann die

Politik tun, um Integration zu fördern? Wir bewerten Integrationsmaßnahmen« (alle: BRB_2009_TEAM). Über die meisten Schulbuchkapitel auch dieses Narrativtyps hinweg wird Integration sowohl als Problem wie auch als Lösung verhandelt. Im Rahmen der integrationsbezogenen Abschnitte werden je nach Schulbuchausgabe unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt; wiederkehrend thematisiert werden aber oftmals die folgenden Elemente: Definitionen von Integration und weiteren Leitbildern der Einwanderungsgesellschaft; »Rassismus und Vorurteile gegenüber Migranten« sowie »rückständige Traditionen bei Migranten« als Hindernisse für Integration (BW_2018_TEAM: 94f.)[9]; »Bausteine der Integration« (BRB_2009_TEAM: 49) wie etwa Sprache, Bildung und demokratische Regeln; staatliche und zivilgesellschaftliche Maßnahmen der Integrationspolitik; Integration im schulischen sowie kommunalen Kontext; Integration und die Rolle des Islam; Regelungen und Vorschläge zur Steuerung von Zuwanderung (u.a. das Zuwanderungsgesetz). Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile sind, wie die Aufzählung deutlich macht, auch im Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* bedeutsame Themen – allerdings nicht mehr wie in den Exemplaren des vorher skizzierten Narrativs der Ausgangspunkt der Problematisierung, sondern sie werden als ein Aspekt von Integration, konkreter: als ein Integrationshindernis, subsumiert. Rassismus stellt in diesen Versionen nicht mehr die zentrale Problematisierungsweise von Migration dar, sondern *einen* Stolperstein für gelingende Integrationsprozesse.

Auch die Thematisierung von Einbürgerung spielt in den Abschnitten zu Integration eine bedeutende Rolle als – zumindest impliziter – Schlusspunkt vieler Kapitel der ausschließlich *national gerahmten Variante* dieses Narrativs. So endet etwa das Migrationskapitel einer Ausgabe des Schulbuchs *Team* mit dem Unterkapitel »Wie aus Zuwanderern Bürgerinnen und Bürger werden…« (BW_2012_TEAM). Mit der Einbürgerung erfüllt sich zugleich der prototypische Migrationsprozess wie auch das lineare Migrationsnarrativ, welches diesen nachzeichnet: Mit der Einbürgerung hat es sein Ende gefunden, die Bewegung kommt zur Ruhe und geht ins Bleiben über – mitunter nicht nur in der Nation, sondern auch im Lokalen: »Migranten werden Schwaben« (BW_2013_POCO: 30).

Etwas 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 der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015 veröffentlicht wurden, widmen sich im letzten Schritt nicht nur der nationalen Integrationspolitik, sondern darüber hinaus stärker der zukünftigen Gestaltung der Zuwanderungspolitik der Europäischen Union. Ausgehend von der Frage, wie die EU mit »Flüchtlingsströmen« umgehen soll und wie »die Zahl der Flüchtlinge auf die einzelnen Länder verteilt werden« soll (beide: BW_2019_MEPO: 19), werden hier etwa die Dublin-III-Verordnung sowie die Diskussion um einen gemeinsamen EU-Verteilungsschlüssel für die Aufnahme von Flüchtlingen thematisiert (vgl. auch: BW_2018_POEN: 132f.). Die Integration von Geflüchteten wird in diesen Fällen mit Fragen der europäischen Integration in einen Zusammenhang gebracht und nicht mehr nur als nationale Reaktion auf Zuwanderung behandelt.

9 Mit dieser Thematisierungsweise geht freilich eine differentielle Verantwortungs- und Lösungskonstruktion einher, die Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen jeweils unterschiedliche Rollen zuschreibt (vgl. die Ausführungen in Kapitel 9).

Da der Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* – insbesondere in der nationalen Rahmung – im Korpus quantitativ am weitesten verbreitet und auch zeitlich am breitesten gestreut ist, werde ich seine Charakteristika nun am Beispiel eines Schulbuchauszugs aufzeigen.

Prototypisches Beispiel: Den Integrationsprozess durchlaufen

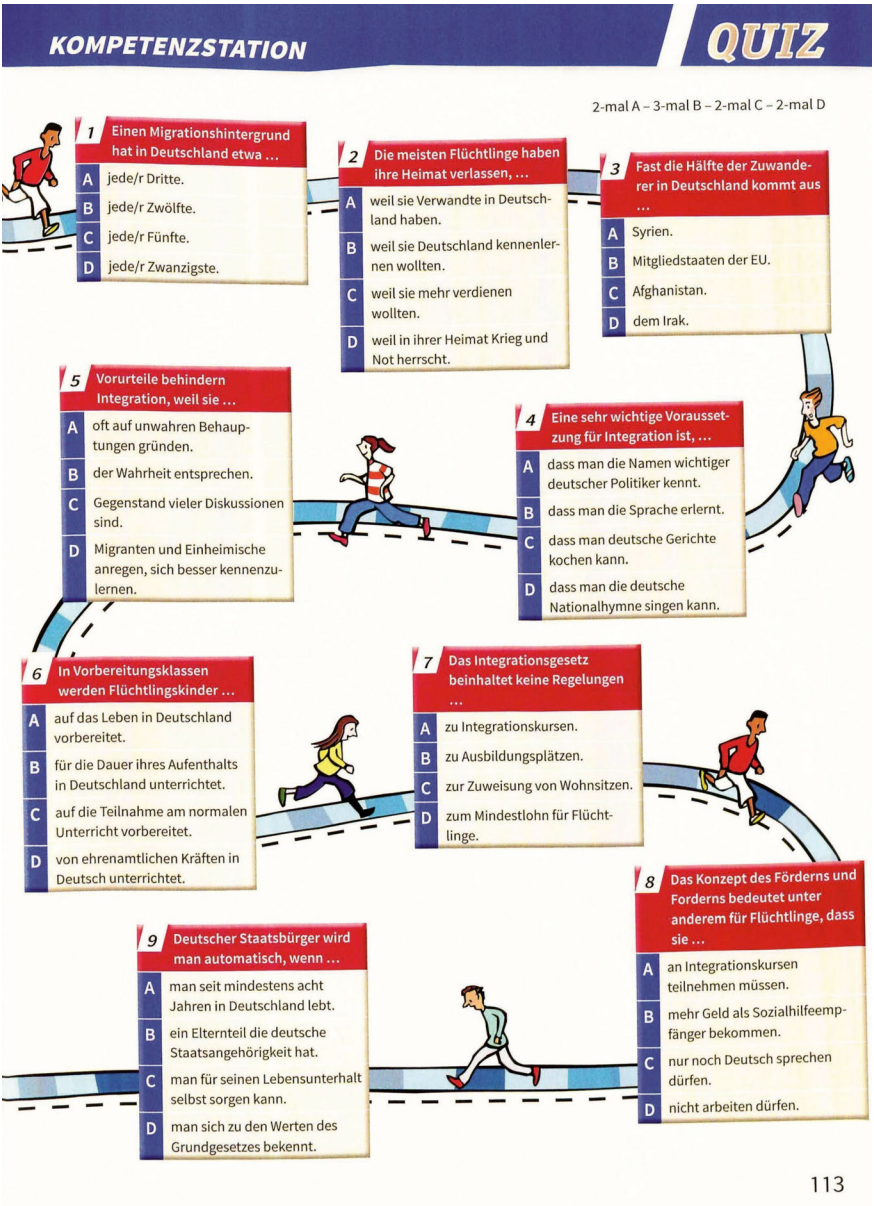
Prototypisch illustrieren lassen sich die hier analysierten Schritte des *national gerahmten* Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* anhand der Bilanzierungsseite des Kapitels »Einwanderung nach Deutschland« einer baden-württembergischen Ausgabe des Schulbuchs *Team* aus dem Jahr 2018 (vgl. BW_2018_TEAM: 113; siehe Abb. 7). Die Seite besteht aus einem Quiz, in dem die Schüler*innen das im Laufe des Kapitels erworbene Faktenwissen noch einmal in weitestgehend chronologischer Reihenfolge Revue passieren lassen und den eigenen Lernerfolg überprüfen sollen. Während sie diese Themen im wahrsten Sinne des Wortes nochmals durchgehen, fordert die Darstellung sie auf, im Rahmen von Multiple-Choice-Tests die jeweils richtigen Antworten auswählen. Interessant ist diese Darstellung, weil sie Aufschluss über die Wahrheiten gibt, die das Schulbuchkapitel vermitteln will – also objektiviert (vgl. Kapitel 8.2). Diese reichen von quantifizierbaren Konstrukten über rechtlich verbriefte Aussagen bis hin zu Vorstellungen über die Voraussetzungen gelungener Integration. Interessant ist sie aber auch – und darauf werde ich mich hier beschränken –, weil sie das zugrundeliegende Kapitelnarrativ paradigmatisch visualisiert.

Der Weg, den es im Rahmen des Quiz zu beschreiten gilt, beginnt bei der Fokussierung von Menschen mit Migrationshintergrund sowie ihrer Beweg-Gründe, führt über Fragen ihrer Integration bis hin zur Staatsbürgerschaft. Die Verbindung zwischen diesen einzelnen Themen wird dabei als ein Weg visualisiert, der in der Optik eines Gesellschaftsspiels gehalten ist. Der Weg hat einen klaren Anfang und ein klares Ziel sowie eine unmissverständliche Laufrichtung, die durch Figuren symbolisiert wird, welche wiederum als Schüler*innensubjekte interpretierbar sind. Der Weg, den sie durchlaufen, beginnt beim Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland (Abb. 7, Kasten 1), führt über die Motive und Herkunftsländer von Migrant*innen (Kasten 2 und 3) zu Fragen der Integration (Kasten 4 bis 8) und Staatsbürgerschaft (Kasten 9): also zu den Voraussetzungen und Hindernissen von Integration, zu gesetzlichen Vorgaben und politischen Maßnahmen bis hin zum Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft, die den letzten Meilenstein des Weges darstellt. Dieser Weg ist zugleich ein Weg vom ›Außen‹ des Nationalstaats in sein ›Innen‹. In ihm fällt die Konstruktion eines prototypischen Integrationsprozesses mit der Konstruktion eines prototypischen Lernprozesses zusammen: Die Bewegung von Migrant*innen in den Nationalstaat hinein, einen Integrationsprozess durchlaufend und auf die deutsche Staatsbürgerschaft zusteuernd, soll vom lernenden Subjekt nachvollzogen werden.

Die Kontingenz *dieser* Reihung von Themen, *dieser* Form von Komplexitätsreduktion und ihre Effekte in Bezug auf die Konstruktion von Normalitätsvorstellungen von Einwanderung und Integration – so einleuchtend sie auf den ersten Blick auch erscheint – wird deutlich, wenn man sich die »Superdiversität« (Vertovec 2007) von Migrationsprozessen bewusstmacht, wie sie die Migrationsforschung nach dem »transnational turn« (Bojadžijev/Römhild 2014) aufgezeigt hat: So lassen sich viele *Ein*wanderungsprozesse

eben nicht ausschließlich als *Grenzüberschreitung Integration Sesshaftigkeit* beschreiben, sondern etwa auch als *Grenzüberschreitung Pendelmigration Mehrfachzugehörigkeit* und mitunter eben auch als *Grenzüberschreitung Abschiebung*.

Abb. 7: Schulbuchseite »Kompetenzstation« aus dem Schulbuch Team – Gemeinschaftskunde (BW_2018_TEAM: 113)



7.1.3 Narrativtyp: Von den Menschenrechten zur Integration

Während sich die bis hierher rekonstruierten Narrative dem Thema Migration und Integration entweder von der Problematisierung von Fremdenfeindlichkeit (Typ 1) oder über den Nachvollzug eines linear gedachten Migrationsprozesses von der Einwanderung bis zur Integration und Einbürgerung (Typ 2) nähern, so konnte ich in drei aktuell gültigen Schulbuchkapiteln für die Bundesländer Berlin und Brandenburg einen dritten Narrativtyp rekonstruieren, der einen anderen Ausgangspunkt nimmt: Das Narrativ entspinnt sich hier von einer Thematisierung der universellen Menschenrechte hin zu verschiedenen Aspekten von Migration und Integration. 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 – das Thema Menschenrechte ist 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 in Teilen durch eine globale Perspektive aus. Das Narrativ der Migrationskapitel dieses Typus bewegt sich dabei vom Globalen zum Lokalen, von den universellen Menschenrechten und ihrer (fehlenden) Umsetzung in verschiedenen Ländern bis hin zu Migration und ihren Folgen in Deutschland und Europa.

Ein entscheidender Unterschied zwischen diesem und den anderen hier skizzierten Narrativen ist dabei der erste Schritt in der Chronologie: die in mehreren Unterkapiteln erfolgende Thematisierung von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen. So werden etwa in einer brandenburgischen Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* aus dem Jahr 2016 nach einer kurzen Einführung zu »Ausmaß und Ursachen von Migration« (BRB_2016_POCO: 96) in »die Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte sowie den Kampf um die Durchsetzung der Menschenrechte weltweit« (ebd.: 95) eingeführt.[10] Präsentiert werden dabei zunächst ausgewählte Artikel der Menschenrechtskonvention, sodann die historische »Entwicklung der Menschenrechte als stetiger Prozess« (ebd.: 102), welcher – begonnen mit der Magna Charta im Europa des 13. Jahrhunderts und seinem ›Schub‹ im 18. Jahrhundert in Nordamerika – schließlich, so das Narrativ, in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 kulminierte (vgl. ebd.: 102f.).[11] Anschließend lenkt die Schulbuchausgabe den Blick auf weltweite – außerhalb Europas und des Mittelmeers liegende – Menschenrechtsverletzungen, etwa die

10 In der Darstellung dieses ersten Schritts des Narrativs konzentriere ich mich im Folgenden auf ein exemplarisches Schulbuchkapitel. Die anderen beiden Schulbuchausgaben, die ich diesem Narrativtypus zugeordnet habe, gehen ähnlich vor, jedoch mit leichten Variationen. Variationen gibt es im ersten Schritt dieses Narrativs insofern, als dass in einer anderen Schulbuchausgabe zunächst ausgehend vom Thema Hunger und internationale Armut auf die Menschenrechte geblickt wird (vgl. BRB_2017_DEHE), in einer anderen die Menschenrechte auch mit einer kurzen Thematisierung von Rassismus verbunden werden (vgl. BRB_2016_MEPO).

11 Dabei handelt es sich selbstverständlich um eine Form der Objektivierung, in der ein durchaus kontroverse diskutiertes teleologisches Geschichtsnarrativ – die Menschenrechte als Fortschrittsprozess – als objektive Geschichte präsentiert wird.

Todesstrafe in den USA, die Verfolgung aufgrund der sexuellen Orientierung in Ägypten oder die Inhaftierung von Oppositionellen in China und dem Iran (vgl. ebd.: 104f.). In einem nächsten Unterkapitel mit dem Titel »Gelten Menschenrechte für alle?« thematisiert die Schulbuchausgabe am Beispiel einer Zwangsverheiratung in Afghanistan nun einen Konflikt zwischen der universellen Geltung von Menschenrechten einerseits und der kulturrelativistischen Frage, ob »man fremde Kulturen nicht doch lieber in Ruhe lassen« solle (ebd.: 107). Die Verknüpfung von Menschenrechten mit dem Marker kultureller Fremdheit stellt dabei einen impliziten Bezug zu den im weiteren Verlauf des Kapitels behandelten Themen Flucht, Migration und Integration dar, in denen dieser Kulturtopos in Bezug auf Migrant*innen erneut aufgerufen wird.[12]

Die Schulbuchkapitel des Narrativtyps eint, dass sie eine implizite Deutung von internationalen Menschenrechtsverletzungen als *Migrationsursache* nahelegen[13]: Die Verletzung von Menschenrechten *anderswo* – jenseits Europas, im Außen der ›eigenen‹ Gesellschaft – bietet eine implizite Erklärung für Migrationsprozesse nach Europa an, welches im Gegenzug als Hort der Menschenrechte erscheint. Das Nicht-Gesagte dieser Thematisierungsweise ist dabei, zu welchen Menschenrechtsverletzungen es *während* Migrationsprozessen (etwa an den EU-Außengrenzen) und *nach* Migrationsprozessen innerhalb Deutschlands und der EU kommt – dass also Menschenrechtsverletzungen durchaus Teil von Migrationsprozessen und -regimen sind. Ebenso wenig werden in diesem Schritt migrationsethische Debatten rezipiert, in denen diskutiert wird, ob Migration im Sinne einer globalen Bewegungsfreiheit *selbst* als Menschenrecht gelten sollte (vgl. etwa Maffeis 2019). Der erste Schritt dieses Narrativs zeichnet sich insofern durch eine sehr spezifische, wenn auch implizite Diskursverschränkung von Migration und Menschenrechten als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang aus.

Die weiteren Schritte entsprechen weitestgehend jenen, die ich bereits für den Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* herausgearbeitet habe. So gehen auch die Kapitel dieses Typus im zweiten Schritt auf Ursachen und Motive für die Migration nach Europa und Deutschland ein[14], wobei teilweise die »Globalisierung als Katalysa-

12 Dies etwa, wenn auf der Bilanzierungsseite des Kapitels dazu aufgefordert wird, sich jeweils in die Perspektive von »Einheimischen« und »Zuwanderern« zu versetzen und den eigenen Umgang mit dieser zugrundegelegten essentialisierten Kulturdifferenz zu reflektieren. So sollen die Schüler*innen in der Rolle als Einheimische diesen Satz vervollständigen: »Einwanderer aus fremden Kulturen verändern auch die heimische Lebensweise. Ich bin bereit Folgendes mitzutragen.« (BRB_2016_POCO: 133) In der Rolle als zugewanderte Person hingegen lautet der Satz: »Ich bin bereit, mich folgendermaßen zu ändern und (an die deutsche Lebensweise) anzupassen.« (Ebd.) Vgl. Kapitel 9.2 für eine Analyse ähnlicher integrationsbezogener Aufgabenstellungen und damit verbundener Subjektformierungen.

13 Der Zusammenhang der Diskursstränge Migration und Menschenrechte wird von den Schulbuchautor*innen jedoch nicht expliziert, sondern durch die Anordnung und die Auswahl der Fallbeispiele nur nahegelegt.

14 Wie im vorher skizzierten Typus unterscheiden sich die Kapitel auch hier danach, inwiefern sie – im Anschluss an die globale, menschenrechtliche Rahmung – eine rein nationale oder eine auch europäische Rahmung zugrunde legen. So räumt die brandenburgische Ausgabe von *Mensch & Politik* (BRB_2016_MEPO) etwa der europäischen Migrations- und Flüchtlingspolitik sowie der EU-Binnenmigration einen großen Raum ein, während die Ausgaben von *Politik & Co.* (BRB_2016_POCO) sowie *Demokratie Heute* (BRB_2017_DEHE) eine stärker nationale Rahmung aufweisen.

tor der Migration« (BRB_2016_MEPO: 102) angeführt wird. Im dritten Schritt gehen die Kapitel auf die sozialen und politischen Folgen von Einwanderung und im vierten Schritt schließlich auf Fragen der Integration ein. Jedoch zeigen sich Unterschiede zum vorherigen Narrativtypus in der Hinsicht, als dass die Schritte inhaltlich etwas anders ausgefüllt werden: So haben die drei hier analysierten Kapitel erstens einen klaren Fokus auf die Migrationsform Flucht. Zurückzuführen ist dies womöglich auf den Erscheinungszeitpunkt der drei Schulbücher nach dem Jahr 2015 und dem Wunsch der Schulbuchautor*innen, die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Fluchtbewegungen nach Deutschland und die Diskurse über sie aufzugreifen. Eine zweite Schwerpunktsetzung der inhaltlichen Ausgestaltung der Schritte besteht in einer deutlichen Fokussierung der regionalen und lokalen Auswirkungen von Flucht in den hinteren Kapitelabschnitten, in denen es u.a. um »Zuwanderung nach Berlin und Brandenburg« (BRB_2016_MEPO: 126; BRB_2017_DEHE: 120) oder »Flüchtlinge in meinem Viertel« (BRB_2016_POCO: 118) geht. Drittens greifen die Schulbuchkapitel im letzten Schritt – dem der Integration – vergleichsweise neuere Konzepte aus der Migrationsforschung auf, wie sie im aktuellen Berlin-Brandenburger Lehrplan (vgl. LP_BRB_2015) auch vorgeschrieben sind: Hybridität und Transnationalismus. Eines der Kapitel nimmt zudem einen »Perspektivenwechsel« (BRB_2016_POCO: 129) vor, mit dem die »Sicht der Migranten« (ebd.: 129) auf das Thema eingefangen werden soll (und damit implizit markiert wird, dass die ›Normalität‹ des restlichen Kapitels eben aus der Sicht von Nicht-Migrant*innen besteht).

Mit den Themen Hybridität und Transnationalismus wird der letzte Schritt des Narrativs – Integration als Endpunkt – stärker differenziert als in den anderen Narrativtypen und weicht einem polyphoneren Endpunkt: Nicht mehr nur Integration und Staatsbürgerschaft stellen die Erfüllung des Narrativs dar, sondern eben auch hybride Identitäten, transnationale Pendelbeziehungen und Mehrfachzugehörigkeit. Dies manifestiert sich beispielsweise in der Bilanzierungsseite »Kompakt – Bist du fit?« des Kapitels »Migration und Bevölkerung« der brandenburgischen Ausgabe von *Mensch & Politik* aus dem Jahr 2016 (vgl. BRB_2016_MEPO: 136): Nachdem wesentliche im Laufe des Kapitels aufgerufene Wissensbestände zu den Themen »Migration«, »Push- und Pull-Faktoren«, »Asyl und Flüchtlingsschutz«, »Integration vs. Assimilation« und »Doppelte Staatsbürgerschaft« zusammengefasst wurden, endet die Seite mit dem Thema »Hybride Identitäten und Transnationalismus« (ebd.). Unter diesen Stichworten wird resümiert:

> »In vielen Fällen kommt es im Zusammenhang mit der Integration in die Mehrheitsgesellschaft nicht zur Aufgabe der ursprünglichen Identität bzw. muss der oft tägliche Spagat zwischen zwei Kulturen geleistet werden, was sich oft in hybriden Identitäten niederschlägt. Dies geschieht insbesondere dann, wenn kein klassischer dauerhafter Wohnortwechsel stattfindet, sondern ein Pendeln zwischen zwei Welten bzw. Staaten erfolgt. Man spricht dann von Transnationalismus.« (BRB_2016_MEPO: 136)

Das Konzept der Integration hat zwar auch in diesem Narrativ noch das letzte Wort, aber es ist differenzierter geworden und hat den *transnational turn* in der Migrationsforschung in Ansätzen aufgegriffen: Hybridität als »Spagat zwischen zwei Kulturen« wird

als ein möglicher Endpunkt von Integrationsprozessen angesehen und normalisiert.[15] Jedoch bleibt hier die Zuschreibung der hybriden Identität auf jene Personen beschränkt, die selbst Migrationserfahrungen machen; das nicht-migrantische Subjekt, das in dieser Zusammenfassung auch nicht als Subjekt von Integration angesehen wird, scheint in seiner Identität als ›rein‹ und von Hybridität unberührt.

7.1.4 Weitere Narrativtypen

Im Rahmen der Analyse der Narrative der Migrationskapitel konnten noch drei weitere Typen rekonstruiert werden, die ich aufgrund ihrer quantitativ geringen Verbreitung im Untersuchungskorpus nur in Kürze skizziere. Sie zu beachten ist jedoch dennoch wichtig, um zum einen die Kontingenz der Narrative sichtbar zu machen, mit denen die Schulbuchkapitel Migration zum Thema machen. Zum anderen kann damit aber auch eine Grundlage für weitere Studien gelegt werden, die überprüfen könnten, ob diese hier marginalen Narrativtypen in anderen Schulbüchern stärker verbreitet sind. Diese vier weiteren Narrative stelle ich im Folgenden vor, wobei ich mich – der tabellarischen Übersicht über die verschiedenen Narrativtypen folgend (vgl. Tab. 2) – von jenen mit einer nationalen zu solchen mit einer globaleren Rahmung vorarbeite.

Vertiefung dreier Differenzlinien

Das Narrativ *Vertiefung dreier Differenzlinien* konnte lediglich in einem brandenburgischen Schulbuchkapitel mit dem Titel »Mit Unterschieden leben lernen. Wir finden Wege für ein faires Zusammenleben« (BRB_2008_TEAM) identifiziert werden. Es thematisiert Migration als eine von drei binären Differenzordnungen, die im Rahmen des Kapitels nacheinander behandelt werden: zunächst »Inländer – Ausländer« (ebd.: 154), dann »Behinderte sind keine Sorgenkinder« (ebd.: 160) und schließlich »Alt und Jung: Wie können verschiedene Generationen gut zusammenleben?« (ebd.: 168) In den Unterkapiteln wird dabei jeweils der Fokus auf diskriminierte Gruppen (»Ausländer«, »Behinderte« und »Alte«) gelegt, über deren spezifische Situation im Laufe des Kapitels jeweils aufgeklärt wird.[16] Die drei Gruppen werden zu Beginn des Kapitels als ausgegrenzte Gruppen bezeichnet, »mit denen die Gesellschaft scheinbar nichts mehr anfangen kann. Von diesen Gruppen soll im Folgenden die Rede sein« (ebd.: 153). Diese jeweils Veranderten werden in Distanz zum lernenden Subjekt verortet: Ausgangspunkt des Kapitels ist, dass die – implizit als inländisch, nicht-behindert und jung vorausgesetzten – Schüler*innen diese veranderten Gruppen nicht kennen, sondern Unkenntnis oder Vorurteile über sie besäßen. Zu einem Abbau der Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber den drei Gruppen will das Kapitel offensichtlich beitragen; es ähnelt in dieser Hinsicht dem im gleichen Zeitraum in den brandenburgischen Politikschulbüchern stark verbreiteten Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration*. Über diese eine Diskriminierungsform hinaus wird

15 Gleichwohl wird dabei ein ›gezähmter‹, wenn nicht gar missverständlicher Hybriditätsbegriff zugrunde gelegt. In den postkolonialen Studien wird Hybridität schließlich gerade nicht als Spagat zwischen zwei Räumen verstanden, sondern als deren kreative Vermischung.

16 Dem Kapitel liegt dabei ein überwiegend positivistisches Verständnis von Diversität zugrunde (vgl. dazu Bührmann 2020a: 38ff.).

jedoch im Falle dieses Narrativs die Ähnlichkeit der Diskriminierungsmechanismen gegenüber den drei Gruppen betont: »Ausgrenzung« wird als das Problem aller drei Diversitätsdimensionen konstruiert, »Integration« zugleich als deren Gegenteil und Lösung (ebd.: 157). Das Kapitel verbleibt dabei in einer nationalen Rahmung: Es ist die nationale Gesellschaft, innerhalb derer und für die man lernen soll, »vernünftig damit umzugehen, dass Menschen ganz unterschiedlich sind« (ebd.: 153).

Von der Flüchtlingskrise zur Krise der EU-Migrationspolitik

Ein ganz anderes Narrativ ließ sich aus zwei Kapiteln neuerer niedersächsischer Politikschulbücher – »Migration nach Europa« (NDS_2015_MEPO) und »Migration und Flucht als globales Problem – die politische und ökonomische Rolle der EU im internationalen Kontext« (NDS_2021_POCO) – herauskristallisieren. Dieses Narrativ entfaltet sich auf der Grundlage einer europäischen Rahmung. Den Ausgangspunkt des Narrativs *Von der Flüchtlingskrise zur Krise der EU-Migrationspolitik* bildet das aktuelle Geschehen rund um die sogenannte Flüchtlingskrise von 2015 und ihre politischen Folgen, die zunächst nachvollzogen werden. Die beiden Kapitel setzen in diesem ersten Schritt unterschiedliche Schwerpunkte: So sollen sich die Schüler*innen in einem Fall über das aktuelle Geschehen in Deutschland und der EU informieren: »Flüchtlinge in Deutschland – wie ist die Lage vor Ort?« (vgl. NDS_2015_MEPO: 194) Im anderen Kapitel dieses Narrativtyps wird zunächst nicht die Lage der Geflüchteten, sondern jene der in der Seenotrettung im Mittelmeer aktiven Personen zum Gegenstand gemacht. So lautet der Titel eines Unterkapitels in einem für Niedersächsischen zugelassenen Schulbuch: »Sind Seenotretter Helden oder Kriminelle?« (NDS_2021_POCO: 326) Thematisiert wird in diesem Zusammenhang am Beispiel der medialen Heldinnenfigur der ehemaligen Sea-Watch-Kapitänin Carola Rackete und der verweigerten Einfahrt des Schiffs in maltesische und italienische Häfen, wie nationales Regierungshandeln und die EU-Grundrechtecharta miteinander in Konflikt geraten können.

Diesen Narrativtyp zeichnet nun aus, dass – nach einem Einstieg über aktuelle, im Zusammenhang mit der ›Flüchtlingskrise‹ diskutierte Fragen – der Blick im zweiten Schritt nicht auf die Migrant*innen gerichtet wird, sondern auf die EU-Migrationspolitik, welche selbst als krisenhaft problematisiert wird: So findet etwa eine Distanzierung zum Begriff der »Flüchtlingskrise« statt und es wird vielmehr die Zusammenarbeit und Solidarität der EU-Staaten als politische Krise problematisiert, wenn das anschließende Unterkapitel fragt: »Die ›Flüchtlingskrise 2015‹: eine EU-Vertrauenskrise?« (NDS_2021_POCO: 330) Thematisiert wird in diesem Zusammenhang zunächst das faktische Aussetzen des Dubliner Abkommens und des Schengener Abkommens im Zuge des Sommers der Migration (vgl. ebd.: 332). In den nächsten Unterkapiteln werden die politischen Maßnahmen der EU im Umgang mit Fluchtmigration nach Europa weiter behandelt (vgl. ebd.: 334ff.) und zur Bewertung angeboten (vgl. ebd.: 338ff.). Problematisiert wird in diesem Rahmen nicht mehr eine fehlende Integrationsbereitschaft von Migrant*innen, sondern vielmehr die fehlende humanitäre Verantwortung sowie die Ineffizienz der EU-Migrationspolitik (vgl. ebd.: 339f.). Den Abschluss des Kapitels bilden zwei Abschnitte, in denen die Lage in Libyen – und insofern ausgewählte Fluchtursachen – thematisiert werden und erörtert wird, welche sicherheitspolitische Rolle die EU in Libyen spielen sollte (vgl. ebd.: 341ff.). Auch das Kapitel des Schulbuchs *Mensch & Poli-*

tik setzt sich im zweiten Schritt kritisch mit der EU-Migrationspolitik auseinander, ohne sich jedoch mit der Rolle der EU in Libyen zu befassen. Es thematisiert unter dem Titel »Wie solidarisch ist die Migrationspolitik in der EU?« (NDS_2015_MEPO: 198) die Rolle von Frontex sowie die erfolglosen Diskussionen um einen Verteilungsschlüssel für Flüchtlinge in der EU (vgl. ebd.: 198ff.).

Auffällig an dem hier rekonstruierten Narrativ ist, dass Integration als Endpunkt des Narrativs seine Relevanz verloren hat und stattdessen gar nicht mehr aufscheint. Die Blickführung des Kapitels bewegt sich vielmehr von einem aktuellen Ereignis (der Flüchtlingskrise von 2015 bzw. der Frage nach Seenotrettung im Mittelmeer) hin zum Nachvollzug und der Beurteilung einer selbst als krisenhaft gerahmten EU-Migrationspolitik. Eine Lösung für das problematisierte Phänomen der Migration, so suggeriert dieser Schlusspunkt, ist nicht in nationalen Konzepten der Integration zu finden, sondern in einer Bearbeitung der als krisenhaft dargestellten EU-Migrationspolitik selbst.

Von der historischen Auswanderung zur aktuellen Einwanderung

Ein weiteres Narrativ konnte lediglich in einem Schulbuchkapitel mit dem Titel »Menschen verlassen ihre Heimat« (BW_2007_DECE) identifiziert werden, das einen geographischen und globalen Zugang wählt. Dieses Narrativ vollzieht sich in den drei Schritten ›Auswanderung aus Deutschland – Flucht nach Europa – Heimat‹. Auswanderung wird dabei ausschließlich als ein historisches Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts betrachtet und am Beispiel der Auswanderung von 5,3 Millionen ›Deutschen‹ in die USA thematisiert (»Auf nach Amerika«, ebd.: 196). Im zweiten Schritt werden in den Unterkapiteln »Traumziel Europa« (ebd.: 198ff.) und »Menschen auf der Flucht« (ebd.: 202f.) gegenwärtige Fluchtbewegungen nach Europa thematisiert. Das Narrativ endet mit dem Unterkapitel »Was ist Heimat?« (ebd.: 204), in welchem Zitate zu Verständnissen von Heimat abgedruckt sind und zur Durchführung einer Umfrage zu Heimatverständnissen unter den Schüler*innen aufgefordert wird. Heimat stellt hier das implizite Bindeglied zwischen Ein- und Auswanderung dar; beide verbindet, dass ein »Heimatland« (ebd.: 205) verlassen wird, welches im Kapitel als Konstrukt vorausgesetzt und normalisiert wird.

Mobilität vs. Migration

Ein letztes Narrativ konnte in einem ebenfalls stark auf geographische Wissensbestände Bezug nehmenden und global gerahmten Schulbuchkapitel mit dem Titel »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration« (BW_2007_SEGO: 92f.) identifiziert werden. Dieses Narrativ zeichnet aus, dass es auf einer fundamentalen Unterscheidung von zwei Formen der Bewegung aufbaut – nämlich Mobilität einerseits, Migration andererseits – und diese im Laufe des Kapitels jeweils unterschiedlich ausfüllt. Sehr plastisch wird die Ausgestaltung dieser binären Unterscheidung anhand der Coverseite des Kapitels, auf welcher die sprachliche Unterscheidung der beiden Bewegungsformen Mobilität und Migration zugleich mit einem Komplex visueller Unterscheidungen entlang der Achsen *entwickelt/unterentwickelt*, *Kultur/Natur* und *reich/arm* gekoppelt wird (siehe Abb. 8).

Abb. 8: Kapitelcover »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration« im Schulbuch Seydlitz – Geographie GWG (BW_2007_SEGO: 92f.)



So wird der Begriff Mobilität mit einer dynamischen Fotografie einer modernen chinesischen Stadtautobahn unterlegt, während dem Begriff der Migration ein Bild eines Flüchtlingslagers im Sudan zugeordnet wird, in dem abgemagerte Menschen und Ziegen abgebildet sind – eine Szene, die Immobilität und Resignation kaum deutlicher ausdrücken könnte. Dieser Eindruck der Resignation wird durch die Bildkomposition noch verstärkt: Zwar handelt es sich um zwei dichotom voneinander abgegrenzte Einzelbilder; dennoch gehen die Bilder aber sowohl vermittelt über den Schriftzug als auch insbesondere auf der Ebene der Planimetrie ineinander über: Die Achse der Eisenbahnbrücke auf der linken Bildhälfte etwa wird durch eine Art Holzbrett oder Rohr zwischen den Zelten des Flüchtlingslagers auf der rechten Bildhälfte wieder aufgenommen, wo sie dann aber inmitten der eng gedrängten Zelte endet. Die anderen geschwungenen Achsen der Autobahnbrücken verlaufen im wahrsten Sinne des Wortes im Sande – sie enden abrupt im roten Sand des Flüchtlingslagers, der auch die haufenförmig angeordneten Zelte überzieht, die der rechten Coverhälfte keine markante planimetrische Achse erlauben.

Das Schulbuchkapitel nimmt nun diese binäre Unterscheidung zwischen Mobilität und Migration auf und behandelt beide jeweils in einem separaten Unterkapitel. In der Folge werden diesen unterschiedenen Formen von Bewegung sowohl unterschiedliche Charakteristika als auch unterschiedliche Gruppen zugeordnet, die vermeintlich von der jeweiligen Form der Bewegung ›betroffen‹ sind: Im Unterkapitel zu Mobilität (vgl. BW_2007_SEGO: 94–109), welche im Übrigen als »Grundbedürfnis des Menschen« (ebd.: 94) definiert wird, werden unterschiedliche Themen behandelt: Definitionen und Gründe von Mobilität, Automobilität in den USA, der öffentliche Nahverkehr in Tokio, nachhaltige Mobilität, und Tourismus als »Mobilität aus Leidenschaft« (ebd.: 104). Die Akteure der ›Mobilität‹ stammen allesamt aus den Staaten des Globalen Nordens und

gehören zur Mittel- oder Oberschicht. Ganz anders im Unterkapitel zu Migration (vgl. ebd.: 110–123): Die Akteure hier sind »Menschen auf der Flucht« (ebd.: 110) aus dem Globalen Süden und werden als arm dargestellt. Migration wird dabei als anthropologische Konstante einer »Suche nach dem besseren Leben« (ebd.: 122) definiert. Im Rahmen dieses Unterkapitels wird sodann der »Sturm auf die Festung Europa« (ebd.: 111), das Leben im Flüchtlingslager im Sudan und in Pakistan, Landflucht in Entwicklungsländern, Abschiebungen aus Deutschland sowie »Deutschland – ein Einwanderungsland« (ebd.: 118) behandelt. Das Unterkapitel endet – obwohl es zunächst eine globalere Rahmung einnimmt und auch Süd-Süd-Migration behandelt – mit einer eindeutigen Migrationsrichtung: als Einwanderungsbewegung nach Deutschland.

Auffällig ist, dass zum Abschluss des Kapitels unter der Überschrift »Auch Tiere und Pflanzen wandern« (ebd.: 120) auch die Wanderung von Tieren, Pflanzen und Erregern wie dem SARS-Virus thematisiert wird und diese somit der ›Migrations‹-Seite der zweigliedrigen Unterscheidung von Mobilität und Migration zugerechnet wird. Diese Tatsache ist durchaus irritierend: Warum wird die Verbreitung von Tieren und Pflanzen in diesem Narrativ nicht als Mobilität gerahmt oder gar als Element einer dreiteiligen Unterscheidung verstanden, sondern als Teil von ›Migration‹? Eine mögliche Antwort auf diese Irritation fand ich im Rahmen einer Feinanalyse der entsprechenden Schulbuchseite: Auf dieser wird der Ochsenfrosch, welcher als Beispiel für die Wanderung von Tieren herangezogen wird, als »›Einwanderer‹ aus Nordamerika« (ebd.: 120) bezeichnet, der mehrere in Deutschland lebende »einheimische« Tiere bedrohe: »Sogar kleine Schlangen soll er schon erlegt haben« (ebd.). Der Ochsenfrosch und andere Tiere werden im Schulbuchtext anschließend als »›Neubürger‹« bezeichnet, verstanden als »Arten, die einen Lebensraum erobert haben, den sie ohne menschlichen Einfluss nicht hätten erreichen können« (ebd.). Im Rahmen der Schulbuchseite findet eine Verknüpfung des Sprechens über Tiere mit einem in der Regel für Menschen genutzten Begriffen (»›Einwanderer aus Nordamerika‹«; ebd.) und einem semantischen Feld statt, das einem Gefahren-Topos zugerechnet werden kann (erlegen, erobern, Gefahr, sich den Weg durch Deutschland bahnen, vermehren). Diese Verknüpfung legt eine Parallele zwischen migrierenden Tieren/Pflanzen und Menschen nahe: Wie bei den anderen Beispielen im Unterkapitel zu Migration handelt es sich auch hier um Akteure, die aus dem Globalen Süden nach Europa kommen. Sie werden nicht – wie die Akteure der Mobilität – als Teil des ›Wir‹ dargestellt, sondern sie kommen zu ›uns‹. Sie wandern – so die Fokussierung des Narrativs – nicht in außereuropäische Weltregionen *aus* und schaden der Flora und Fauna oder gar den Menschen dort, sondern wandern ein und richten *hier* Schäden an. Diese implizite Parallelisierung hat auch Auswirkungen auf die im restlichen Kapitel vorgenommene Konstruktion von Migration als Einwanderung, die dadurch auch mit Gefahr in Verbindung gebracht wird.

Das Narrativ *Mobilität vs. Migration* stellt im Vergleich zu den anderen Narrativen eine Besonderheit dar: Es behandelt Migration nicht als *die*, sondern als *eine* Form von Bewegung neben einer anderen – Mobilität. Die Logik der Unterscheidung der Bewegungsformen basiert dabei auf postkolonialen und klassenbezogenen Prämissen: Mobilität ist ein Phänomen der entwickelten Länder, Migration eines der nicht entwickelten Länder, aus denen sich Menschen auf den Weg hin zu einem besseren Leben machen. Wenngleich auch viele der anderen Narrative implizit auf dieser Prämisse basieren, so ist der

Unterschied, dass das hier skizzierte die andere Seite der Unterscheidung – Mobilität – ebenfalls sichtbar macht. Die Logik der Unterscheidung selbst – ihre kontingenten Setzungen und performativen Effekte – werden jedoch selbst nicht zum Gegenstand gemacht, sondern verbleiben im Impliziten.

7.1.5 Zwischenfazit

Dieses Unterkapitel hat sich den in Politikschulbüchern rekontextualisierten Wissensbeständen über Migration und Integration und der Art ihrer Verknüpfung genähert. Aus einer diskurstheoretisch-narratologischen Sicht wurde argumentiert, dass die Kapitel Migration und Integration bereits auf der Makroebene der Anordnung ihrer Themen als ein spezifisches Phänomen konstruieren, das in einer linearen Form narrativisiert wird. Mit der Phänomenkonstitution und der Narrativisierung der Inhalte gehen entscheidende Setzungen einher, die regulieren, was überhaupt als Migration und Integration denkbar gemacht wird. Es wird eine Geschichte erzählt, die mit einer spezifischen Problem-Lösungs-Konstellation verwoben ist, wobei Integration in allen dominanten Narrativtypen als *die* Lösung schlechthin erscheint. Gerade weil diese Setzungen in die übergeordnete Anordnung der (Unter-)Kapitel eingelassen sind, ist davon auszugehen, dass diese eine große Wirkmächtigkeit auf die Imaginationen von Migration haben, insofern die Konstruktionsbedingungen dieses Imaginären nicht zur Disposition gestellt werden.[17] Im Rahmen des Analyseschritts habe ich drei Narrativtypen und vier weitere residuale Narrative herausgearbeitet, die jeweils mit bestimmten politisch-geographischen Rahmungen (*national*, *+europäisch*, *+global*) korrespondieren.

Bei der Verbreitung der Narrativtypen zeigen sich Korrelationen zu bestimmten Zeiträumen und Bundesländern, die zum Teil auf die jeweiligen Lehrplanvorgaben zurückgehen, aber nicht auf diese reduzierbar sind. Der Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* ist insbesondere in brandenburgischen Migrationskapiteln der ersten Dekade der 2000er Jahre virulent. Der in quantitativer Hinsicht dominante Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* ist über den gesamten Untersuchungszeitraum und die drei Bundesländer hinweg relevant. Auffällig ist, dass die niedersächsischen Schulbuchkapitel dabei ausschließlich einer europäischen Rahmung zuzuordnen sind, was wiederum den Relevanzsetzungen der Lehrpläne entspricht. Der Narrativtyp *Von den Menschenrechten zur Integration* scheint nur in den aktuelleren Schulbuchkapiteln Brandenburgs auf. In der Gesamtschau zeigt sich, dass im Zeitverlauf solche Rahmungen, die neben einer rein nationalen Perspektive auch europäische und globale Perspektiven auf Migration einbeziehen, zugenommen haben.

Der Fokus dieses Unterkapitels lag entsprechend der typenbildenden Logik darauf, die Unterschiedlichkeit der Narrativtypen aufzuzeigen (also darauf, selbst Differenzie-

17 In meinen Augen sind diese Setzungen den in Schulbüchern enthaltenen Aufgabenstellungen vorgelagert. Letztere können zwar einzelne Inhalte problematisieren und das Narrativ ausdifferenzieren oder gar irritieren, verbleiben aber in der Regel weitestgehend im aufgespannten Rahmen. Um die Kontingenz des Rahmens selbst zu problematisieren, müssten die Aufgabenstellungen eine reflexive Perspektive (d.h. eine Beobachtung zweiter Ordnung) einnehmen und die eigene (An-)Ordnung und ihre Effekte sprichwörtlich in Frage stellen.

rungen einzuführen und am Material zu plausibilisieren). Jedoch zeigen sich auch drei übergreifende Ähnlichkeiten der drei hegemonialen Narrativtypen, auf die ich im Folgenden kurz eingehe. Erstens: Beim Gros der analysierten Schulbuchkapitel handelt es sich um *Einwanderungs-* bzw. *Zuwanderungs*narrative. Dies wird bereits in vielen Kapiteltiteln deutlich, die das von ihnen bearbeitete Phänomen auch explizit auf Einwanderung beschränken. Jedoch ist das Narrativ der meisten jener Kapitel, die ihren Gegenstand als Migration rahmen, ebenfalls weitestgehend auf den Nachvollzug von Einwanderung nach Deutschland beschränkt und blendet dadurch Auswanderung aus Deutschland aus, die durch den Migrationsbegriff eigentlich auch mitbezeichnet wird.[18] Auf diese Weise findet in den meisten Narrativtypen eine diskursive Verknappung von Migration statt, die im Autor*innentext eines der Schulbuchkapitel seine plastische Entsprechung findet: »Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel« (BRB_2017_DEHE: 99). ›Zuwanderer/Zuwanderin‹ die Personenkategorie, um die es in Politikschulbüchern geht, wenn es um Migration geht.

Ein zweites Muster der Narrativtypen zeigt sich in der bereits im Rahmen der *Schulbuchstudie Migration und Integration* herausgearbeiteten Konstruktion von Migration »als Problem und Herausforderung für eine weiterhin überwiegend als homogen vorgestellte Gesellschaft« (Beauftragte der Bundesregierung 2015: 67). Dieses Problem basiert auf einer Innen-Außen-Unterscheidung, wie sie für den methodologischen Nationalismus (zum Teil aber auch den methodologischen Eurozentrismus) kennzeichnend ist: Einwanderung aus dem ›Außen‹ Deutschlands oder Europas konfrontiert das ›Innen‹ (d.h.: das ›Wir‹) mit einer Herausforderung, die es lösen muss. Das Problem wird jedoch in den jeweiligen Narrativtypen unterschiedlich konstruiert: etwa als Fremdenfeindlichkeit des Innen (Narrativtyp 1) oder in der grenzüberschreitenden Bewegung des Außen ins Innen (Narrativtyp 2). Beide Versionen sind Problematisierungen des ›friedlichen Zusammenlebens‹ – das wiederkehrend als »moralisches Metagut« (Alp-Marent et al. 2020) aufgerufen wird – und rufen das gleiche Konzept zur Problemlösung auf den Plan: Integration. Integration ist die in den Schulbuchnarrativen hegemoniale Antwort auf Migration. Jedoch zeigen sich in einigen Schulbuchausgaben jüngeren Datums (insbesondere in einzelnen residualen Narrativen) Tendenzen, dass Integration nicht mehr als die alleinige Antwort auf Migration gilt und seine Relevanz zur Problemlösung insofern etwas eingebüßt hat. Besonders deutlich wird dies im Narrativ *Von der Flüchtlingskrise zur EU-Migrationspolitik*.

Drittens: Die Innen-Außen-Unterscheidung, die mit den Einwanderungsnarrativen aufgerufen wird, betrifft nicht nur die Geschichten über Migration, sondern auch diejenigen, die als Adressat*innen dieser Geschichten konstruiert werden: die Schüler*innen. Die Wir-/Sie-Unterscheidung im Schreiben über Migration wird mit einer Wir-/

18 Hier ist zu erwähnen, dass Auswanderung auf der Ebene einzelner Definitionen und Statistiken stellenweise durchaus thematisiert wird. Hier geht es mir jedoch darum, zu zeigen, dass Auswanderung in der Makrostruktur des Schulbuchtexts kaum berücksichtigt wird. So kommen Ausführungen über Auswanderung zwar im Sinne eines differenzierenden Exkurses vor, ändern aber nichts an der zentralen Blickführung auf Migration als Einwanderung, die das Makronarrativ vorgibt.

Sie-Unterscheidung auf der Ebene der adressierten Subjekte relationiert. Bei der Analyse der Orientierungs- und Bilanzierungsseiten der Schulbuchkapitel wurde deutlich: Die Schüler*innen werden überwiegend als Teil eines ›Wir‹ verstanden, das als nichtmigrantisch gefasst wird. Aufgabenstellungen und die Subjektformierung in Schulbüchern schließen insofern an Narrative an, die oftmals mit einer exkludierenden Adressat*innenkonstruktion verbunden sind (vgl. auch Kapitel 9).

7.2 Sichtbarmachungen von Migration und Integration: Ergebnisse der quantitativen Bildtypenanalyse

Das letzte Unterkapitel hat sich den in Politikschulbüchern aktualisierten Wissensbeständen über Migration und Integration auf der *textuellen* Ebene des Diskurses genähert und dabei insbesondere die Art und Weise herausgearbeitet, wie und mit welchen Folgen diese Wissensbestände in ein erzählerisches Nacheinander gebracht werden. Im folgenden Unterkapitel nehme ich eine komplementäre Perspektive ein und fokussiere die Wissensbestände über Migration und Integration auf der *visuellen* Ebene des Diskurses. Ziel des Unterkapitels ist es, einen Überblick über die migrationsbezogenen »Bilderwelten im Schulbuch« (Halder 2014) zu geben, die gewissermaßen die ›Rückseite‹ der Narrative darstellen. Einzelne für die Forschungsfrage besonders relevante Bildtypen werden dann in den Feinanalysen der nächsten Kapitel exemplarisch vertieft.

7.2.1 Visuelle Formate in Schulbuchkapiteln zu Migration

Diskurse bringen nicht nur Wissensbestände hervor, sondern auch die Formen, in denen diese erscheinen. In einem ersten Schritt der Bildtypenanalyse gilt es daher, die in den Schulbuchkapiteln zu Migration und Integration vorkommenden visuellen Gattungen zu identifizieren und auf ihre relative Häufigkeit zu befragen. In den von mir untersuchten 37 Schulbuchkapiteln kommen insgesamt 1168 einzelne Bildelemente vor, die sich neun visuellen Gattungen und einer Residualkategorie zuordnen ließen (siehe Tab. 3). Den zusammengefasst größten Anteil am visuellen Repertoire der Schulbuchkapitel haben mit 42,9 % Fotografien, wobei diese formal in die Kategorien Einzelporträts, Gruppenporträts sowie Fotografien von weiteren Motiven und Szenen unterteilt werden können. Quantitativ bedeutsam sind zudem Statistiken, die 23,2 % der visuellen Elemente der untersuchten Migrationskapitel ausmachen. Karikaturen machen 10,2 % aller visuellen Elemente aus. Über diese Gattungen hinaus wurden noch weitere identifiziert, welche seltener vorkommen – aber deshalb noch lange nicht irrelevant sind: Cartoons und Zeichnungen, Kartenausschnitte, Abbildungen von Dokumenten, Infografiken sowie weitere, keine dieser Gattungen zuzuordnende Visualisierungen.

Tab. 3: Häufigkeiten visueller Gattungen im Analysekorpus

Häufigkeiten visueller Gattungen im Analysekorpus (n=1168 Bildelemente in 37 Schulbuchkapiteln)		
Format	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Fotografien, darunter:	501	42,9 %
Einzelporträts	*156*	*13,4 %*
Gruppenporträts	*238*	*20,4 %*
Motive und Szenen	*107*	*9,2 %*
Statistiken	271	23,2 %
Karikaturen	119	10,2 %
Cartoons	83	7,1 %
Karten	81	6,9 %
Dokumentenabbildungen	65	5,6 %
Infografiken	42	3,6 %
Weitere	6	0,5 %
Gesamt	1168	100 %

Um Zusammenhänge der Häufigkeit dieser visuellen Gattungen mit weiteren Variablen zu bestimmen, habe ich die Schulbuchkapitel anschließend entlang der Variablen Publikationszeitraum (2002–2009; 2010–2015; 2016–2021), Bundesland (BRB, BW, NDS) und Narrativtyp (Typ 1; Typ 2 national; Typ 2 +europäisch; Typ 3 +global; Typ 4) gruppiert und auf dieser Basis nach Unterschieden in der deskriptiven Häufigkeit der visuellen Gattungen gefragt. Ich gebe im Folgenden einen Überblick über ausgewählte Zusammenhänge, die für die weitere Interpretation von besonderer Bedeutung sind.[19]

Im *Zeitverlauf* zeigt sich eine Stabilität des Häufigkeitsverhältnisses der visuellen Gattungen. Dennoch gibt es leichte Veränderungen: Zum einen wird deutlich, dass der Anteil an Fotografien von Einzelpersonen am visuellen Repertoire gestiegen ist. Während der Anteil der Einzelporträts in den zwischen 2002 und 2015 veröffentlichten Schulbuchkapiteln noch 11,6 % beträgt, steigt er im Zeitraum von 2016 bis 2021 auf 17,2 %. Zudem lässt sich im Untersuchungszeitraum ein zunehmender Anteil von Karikaturen beobachten: Machen Karikaturen in den zwischen 2002 und 2009 erschienenen Schulbuchkapiteln nur 7,8 % aus, steigt ihr Anteil auf 14,4 % im Zeitraum 2010–2015 bzw. auf 12,2 % im Zeitraum 2016–2021. Zurückgehend ist hingegen der Anteil von Statistiken am visuellen Repertoire der Schulbuchkapitel: von 25,4 % (2002–2009) auf 19,3 % (2009–2015) und 12,4 % (2015–2021).

Im *Bundesländervergleich* zeigen sich vor allem Unterschiede zwischen den brandenburgischen Migrationskapiteln, die sich durch einen höheren Anteil an Fotografien von Einzelpersonen (15,7 %) und Gruppen (23,0 %) auszeichnen als die Ausgaben für Baden-

19 Da der hier präsentierte Analyseschritt nur auf eine Erfassung der visuellen Gattungen des Korpus abzielte, blieb dieser auf die Darstellung von Häufigkeiten beschränkt.

Württemberg (11,7 % sowie 18,3 %) und Niedersachsen (11,3 % und 18,8 %). Diese Unterschiede lassen sich aber wiederum maßgeblich dadurch erklären, dass der Narrativtyp 3 (*Von den Menschenrechten zur Integration*), dessen Bilderwelt sich durch einen sehr hohen Anteil an Fotografien von Einzelpersonen und Gruppen auszeichnet, ausschließlich in den brandenburgischen Schulbuchkapiteln vorkommt.

Damit ist die dritte Vergleichsebene – die der einzelnen *Narrativtypen* – angesprochen. Tab. 4 zeigt den Anteil einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt des jeweiligen Narrativtyps.

Tab. 4: Anteile einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt der Narrativtypen

Anteile einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt der Narrativtypen, in % (n=1168 Bildelemente in 37 Schulbuchkapiteln)						
Narrativtyp Visuelles Format	Gesamt	1: Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration (national)	2: Von der Einwanderung zur Integration (national)	2: Von der Einwanderung zur Integration (+europ.)	3: Von den Menschenrechten zur Integration (+global)	4: Weitere Narrativtypen
Fotografien, *darunter…*	42,90	35,57	35,95	38,14	49,71	64,52
-Einzelporträts	*13,36*	*8,72*	*13,16*	*12,71*	*20,23*	*13,44*
-Gruppenporträts	*20,38*	*22,82*	*20,51*	*17,80*	*20,23*	*20,43*
-Motive und Szenen	*9,16*	*4,03*	*2,28*	*7,63*	*9,25*	*30,65*
(Bild-)Statistiken	23,20	26,17	30,13	24,58	16,18	10,75
Karikaturen	10,19	10,74	9,37	13,14	10,98	5,91
Cartoons	7,11	7,38	9,11	4,66	7,51	4,84
Karten	6,93	6,71	3,54	11,86	6,94	9,14
Dokumentenabbildungen	5,57	8,72	7,09	3,81	3,47	2,69
Infografiken	3,60	4,03	4,05	3,39	4,62	2,15
Weitere	0,51	0,67	0,76	0,42	0,58	0,00

Hierbei wird zunächst eine Gemeinsamkeit deutlich: Fotografien, Statistiken und Karikaturen sind – in dieser Rangfolge – die am häufigsten genutzten visuellen Gattungen über alle Narrativtypen hinweg. Zwischen den jeweiligen Narrativtypen gibt es aber durchaus Unterschiede im Repertoire der Gattungen. So zeigt sich etwa, dass sowohl Statistiken als auch Abbildungen von Dokumenten häufiger in jenen Narrativtypen vorkommen, die durch eine überwiegend nationale Rahmung gekennzeichnet sind. Karten spielen hingegen in jenem Narrativtyp eine bedeutsame Rolle, der durch eine stärker europäische Rahmung geprägt ist. Unterschiede zeigen sich zudem beim jeweiligen Anteil von Fotografien: Schulbuchkapitel des Narrativtyps *Von den Menschenrechten zur Integrati-*

on greifen beispielsweise häufiger auf Einzel- und Gruppenporträts zurück. Schulbuchkapitel, die durch das Narrativ *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* gekennzeichnet sind, bedienen sich hingegen deutlich seltener Porträts von Einzelpersonen.

7.2.2 Bildtypen innerhalb der einzelnen visuellen Gattungen

Auf Grundlage dieses Überblicks über die Anteile verschiedener visueller Gattungen in den untersuchten Schulbuchkapiteln und ihren Zusammenhängen mit weiteren Variablen stellt sich nun die Frage, welche *Bildtypen* sich innerhalb der Gattungen rekonstruieren lassen können. Hier geht es also um weit verbreitete musterhafte Motive, die in den jeweiligen visuellen Gattungen auftreten und die Bilderwelt der Schulbuchkapitel zu Migration prägen. Ich konzentriere mich in den folgenden Ausführungen auf die Bildtypen in jenen Gattungen, die im Gesamtkorpus am häufigsten vertreten sind: Fotografien von Gruppen und Einzelpersonen, Statistiken und Karikaturen. Innerhalb dieser visuellen Formate konnte in der Analyse eine Bandbreite verschiedener Bildtypen identifiziert werden, deren Beschreibung den Rahmen dieses Unterkapitels sprengen würde. Da dieser Analyseschritt vor allem auf die Regelmäßigkeiten des (Bild-)Diskurses zu Migration und Integration abzielt, konzentriere ich mich im Folgenden jeweils auf die drei häufigsten Bildtypen innerhalb der jeweiligen Gattung.

Innerhalb der Gattung der *Porträtfotografien von Personengruppen* ist ›Personen auf der Flucht‹ der am häufigsten auftretende Bildtyp (16,8 % aller Gruppenporträts). Sehr weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Personen in Lernsituation‹, bei dem vorwiegend migrantisierte Personen als Lernende im Schulunterricht oder in Integrationskursen abgebildet sind (13,9 % aller Gruppenporträts). Der Bildtyp ›Multikulturelle Gruppen von Jugendlichen‹ zeigt Gruppen junger Menschen, deren Einheit in (kultureller) Vielfalt hervorgehoben wird (13,4 % aller Gruppenporträts).

Bei den *Fotografien von Einzelpersonen* ist der Bildtyp des ›jungen Migranten bzw. der jungen Migrantin‹ am verbreitetsten (25,6 % der Einzelporträts). Hierbei handelt es sich um Passbild-ähnliche oder alltagsnahe Porträtfotos von Kindern und Jugendlichen, die durch den Bildkontext als Migrant*innen oder Kinder von Migrant*innen identifiziert werden. Am zweithäufigsten kommt der Bildtyp ›Politiker*in‹ vor (16,0 % aller Einzelporträts), wobei den abgebildeten Politiker*innen nur äußerst selten eine migrantische Identität zugeschrieben wird. Weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Migrant*in im Arbeitskontext‹, bei dem einzelne migrantisierte Personen in einem erwerbsarbeitsbezogenen Kontext porträtiert werden (14,7 % aller Einzelporträts).

Innerhalb der Gattung der *(Bild-)Statistik* handelt es sich zu 17,7 % um Statistiken, die den Anteil von Ausländer*innen, Migrant*innen oder Personen mit Migrationshintergrund[20] an der Bevölkerung auf Bundes-, Landes oder Kommunalebene darstellen (Bildtyp ›Anteil migrantisierte Bevölkerung‹). 8,9 % der Statistiken drehen sich um die

20 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um unterschiedliche statistische Konstrukte handelt, deren Auftreten sich im Zeitverlauf des Untersuchungszeitraums verändert hat. Sie wurden in der Analyse unter einem übergeordneten Bildtypen subsumiert, da sie – auf Basis jeweils unterschiedlicher Kategorien – unterschiedliche Ausprägungen derselben Wissenspraktik darstellen: Sie messen den Anteil der statistisch Migrantisierten an der Gesamtbevölkerung.

Altersstruktur von Deutschlands Bevölkerung sowie den demografischen Wandel (Bildtyp ›Bevölkerungsentwicklung‹). 8,5 % der Statistiken stellen die Anzahl und historische Entwicklung von Asylanträgen dar (Bildtyp ›Anzahl Asylanträge‹).

Zuletzt sei noch auf die am weitesten verbreiteten Bildtypen im Genre der *Karikatur* verwiesen. Hier ist auffällig, dass sich 32,8 % der Karikaturen um eine Dekonstruktion von Differenz- und Zugehörigkeitsvorstellungen drehen (Bildtyp ›Dekonstruktion von Zugehörigkeit und Differenz‹). Weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Migrant*innen als Fachkräfte‹, in dem Kritik an einer an utilitaristischen Kriterien orientierten Begrenzung von Migration geübt wird (16,0 % aller Karikaturen). Ein weiterer Typus von Karikaturen, der mit dem In-Vivo-Code ›Ausländer raus‹ codiert wurde, ruft diese Parole auf und problematisiert insbesondere die ökonomischen Folgen, wenn sie denn tatsächlich umgesetzt würde. Dieser Bildtyp hat einen Anteil von 14,3 % an den Karikaturen des Analysekorpus.

7.2.3 Zwischenfazit

Die quantitative Verbreitung der hier dargestellten visuellen Gattungen als auch der in ihnen rekonstruierten Bildtypen lässt sich sowohl als Effekt des thematischen Diskurses über Migration und Integration verstehen wie auch als Ausdruck der medialen Eigenlogik von Politikschulbüchern. Die vielfältigen Bezugnahmen sowohl auf den Spezialdiskurs der Sozialwissenschaften, auf den medio-politischen Interdiskurs wie auch auf den Elementardiskurs führen dazu, dass auch die Bilderwelt von Politikschulbüchern selbst als Interdiskurs interpretierbar wird, in welchem eine Diversität visueller Gattungen aufgegriffen wird und sich unterschiedlichste Wissensbestände verschränken.

Der visuelle Diskurs über Migration und Integration ist in den untersuchten Schulbuchkapiteln zentral durch eine Markierung von Personen als Migrant*innen geprägt und insofern als *Migrant*innendiskurs* aufzufassen. Mehrere Bildtypen, sowohl im Bereich der Fotografien wie auch der Statistiken und Infografiken, zielen darauf, die Präsenz von Migrant*innen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zur Schau zu stellen und mitunter zu ›vermessen‹.

In der Bildtypenanalyse wurde herausgearbeitet, dass drei visuelle Gattungen in den Migrationskapiteln besonders häufig auftreten: Fotografien, Statistiken und Karikaturen. Im folgenden Kapitel wird deutlich werden, dass die Verbreitung dieser Gattungen nicht zufällig ist, sondern auf der Ebene des Bilddiskurses spiegelt, was auch auf die übergeordnete Form von Politikschulbuchwissen zutrifft: Es handelt sich hierbei um Manifestationen dreier Modi, in denen Wissen über Migration und Integration inszeniert und zirkuliert wird: *Objektivierung* (die sich im Bereich des Visuellen in Statistiken, Karten und Infografiken äußert), *Personalisierung* (die sich in Fotografien von Personen und Gruppen manifestiert) und *Kontroversifizierung* (die sich in Karikaturen niederschlägt). Die drei Inszenierungsmodi von Wissen über Integration bzw. von Differenzwissen arbeite ich im folgenden Kapitel heraus und führe dabei die bislang weitestgehend getrennt behandelten Analyseebenen des Textuellen und Visuellen in exemplarischen Feinanalysen zusammen.

8. Integration inszenieren: Ergebnisse auf der Ebene der Inszenierungsmodi von Wissen

Im letzten Kapitel wurden zentrale Narrative herausgearbeitet, mit denen die untersuchten Schulbuchkapitel ihre Thematisierung von Migration und Integration rahmen und in ein Nacheinander bringen, sowie ein Überblick über die Bildwelt der Schulbuchkapitel gegeben. Das folgende Kapitel nimmt eine komplementäre Perspektive auf die Konstruktion des Wissensobjekts Integration in Politikschulbüchern ein. Herausgearbeitet und am empirischen Material plausibilisiert werden im Folgenden die verschiedene Modi, mit denen Politikschulbücher Wissensbestände über Migration und Integration inszenieren und mit unterschiedlichen Geltungsansprüchen ausstatten. Ein besonderes Augenmerk liegt auf den dabei aktualisierten Differenz- und Normalitätsvorstellungen. Ziel des Kapitels ist es also weniger, Aussagen über die in Politikschulbüchern auftretenden Konstrukte von Migration und Integration zu machen, sondern über ihre Konstruktionsweisen.

Im Rahmen der Analyse konnte ich drei Modi der Inszenierung von Wissen über Migration und Integration herausarbeiten, die zunächst in orientierender Form zusammengefasst werden: Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung (vgl. Kapitel 8.1). Während diese Modi als möglicherweise allgemeingültig auch für die Verhandlung anderer Themen in Politikschulbüchern anzusehen sind – diese Hypothese wäre in weiteren Studien zu prüfen –, so ist für die vorliegende Arbeit besonders relevant zu fragen, wie die Modi der Inszenierung von Wissen mit der Zirkulation von *Differenz*wissen zusammenhängen: Was bedeutet es konkret, wenn Wissen über Integration objektivierend, personalisierend oder kontroversifizierend in Erscheinung tritt? In welchem Modus werden Vorstellungen über Differenz und Normalität wie aktualisiert?

Diese Fragen beantworte ich in drei anschließenden Unterkapiteln, in welchen ich die Ergebnisse exemplarischer Feinanalysen von textuellen und visuellen Elementen entlang der einzelnen Inszenierungsmodi vorstelle (vgl. Kapitel 8.2 – 8.4). Jedes dieser drei Unterkapitel bewegt sich dabei vom Allgemeinen zum Besonderen: Zuerst arbeite ich die ›Grammatik‹ des jeweiligen Inszenierungsmodus am Beispiel exemplarischen empirischen Materials heraus; anschließend untersuche ich spezifisch, wie *Integration* in den

drei Inszenierungsmodi zum Gegenstand gemacht wird und wie diese Gegenstandskonstruktion mit Differenz- und Normalitätsvorstellungen zusammenwirkt. Integrationsbezogene Schulbuchpassagen stellen den empirischen Vergleichshorizont dieses Analyseschritts dar, das sich in ihnen manifestierende Differenzwissen das weiter gelagerte Erkenntnisinteresse. Ein abstrahierendes, wissenssoziologisch ausgerichtetes Unterkapitel widmet sich daraufhin dem Zusammenspiel der drei Inszenierungsmodi von Wissen sowie seinen De-/Legitimationseffekten und unterscheidet konsonante und dissonante Inszenierungsweisen von Integration (vgl. Kapitel 8.5).

8.1 Inszenierung und Geltung: Politikschulbuchwissen zwischen Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung

In Kapitel 4 habe ich argumentiert, dass sich Schulbücher als Beobachtungsmedien zweiter Ordnung verstehen lassen, die Spezial-, Inter- und Elementardiskurse eigenlogisch übersetzen, transformieren und pädagogisieren. Dies zeigt sich auch im Layout der Schulbuchseiten: Schulbücher sind Makrotexte, die aus einer Vielzahl von Mikrotexten bestehen (vgl. Mahamud 2014). Solche Mikrotexte sind Diskursfragmente verschiedenster Art: etwa Ausschnitte aus Zeitungsartikeln, Statistiken und Infografiken, Fotografien, Karikaturen und von Schulbuchautor*innen selbst verfasste Texte (Autor*innentexte). Um Repräsentationen bestimmter Themen in Schulbüchern wissenssoziologisch zu verstehen, ist es folglich nicht nur notwendig zu analysieren, welche Wissensbestände in ihnen vorkommen und wie diese narrativ enaktiert werden. Schulbücher als Medien der Übersetzung von Diskursen verstehend, scheint mir ebenso wichtig zu untersuchen, *wie* – d.h. in welchem Modus – das Schulbuch auf Wissensbestände jenseits des pädagogischen Feldes Bezug nimmt. In anderen Worten: Es gilt zu fragen, auf welche Weise das Schulbuch bestimmte Mikrotexte autorisiert und welche Geltung es diesen zuschreibt. Eben diese Praktik des Schulbuchs bezeichne ich im Folgenden als *Inszenierung von Wissen*[1]; die unterschiedlichen Register dieser Inszenierung als Inszenierungs*modi* von Wissen. Diese Inszenierungsmodi von Wissen zeichnen sich in meinen Augen durch vier Bestimmungsmomente aus:

- Sie sind *Formen der Strukturierung* des Schulbuchdiskurses.
- Sie haben jeweils eine *Bezugsquelle* außerhalb des pädagogischen Felds, insofern sie sich auf Elementar-, Inter- und Spezialdiskurse jenseits des Schulbuchs beziehen.

1 Inszenierung verstehe ich als »spezifische[n] Modus der Zeichenverwendung in der Produktion«, wie von Wirth (2002: 38) unter Bezugnahme auf Fischer-Lichte definiert. Der Inszenierungsbegriff ist dem Feld des Theaters entlehnt und betont die körperlich-kommunikative Konstruktion von Wissen. Ich erachte den Begriff aber auch für nicht-menschliche Akteure wie Schulbücher produktiv, die schließlich auch einen Korpus darstellen, in dem etwas in spezifischer Form aufgeführt wird. Der Inszenierungsbegriff lenkt den Blick der Analysierenden auf die Form bzw. die Materialität, welche konstitutiv für die Aussage selbst ist, da jede Aussage auf Materialisierung an einem konkreten Ort, einer konkreten Zeit und einer konkreten Form angewiesen ist (vgl. ebd.: 43, bezugnehmend auf Foucaults *Archäologie des Wissens*). Wissensbestände, so also die Prämisse dieses Untersuchungsschritts, müssen in Szene gesetzt werden.

- Sie haben eine Funktion: Sie enaktieren ihre Gegenstände als ›wirklich‹ und verleihen ihnen dabei jeweils *unterschiedliche Grade an Gültigkeit*. Sie bewältigen dabei die Kontingenz des Sozialen – also die Tatsache, dass alles auch anders sein könnte – auf unterschiedliche Weise, indem sie diese etwa ganz einschränken oder (teilweise) offenlegen.
- Sie weisen *Spuren politikdidaktischer Prinzipien* auf: In ihnen manifestieren sich die Versuche der Schulbuchproduzent*innen, Wissensbestände gemäß der »Inszenierungsnorm[en]« (Jahr/Nagel 2018: 195) zu gestalten, die im Feld der Politikdidaktik als Professionsstandards handlungsleitend sind. Der fachdidaktische Kontext schreibt sich insofern in den Text ein.

Hilfreich für diesen Analyseschritt ist ein Blick auf Joseph Vogls (2018) »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.« (Ebd.: 462f.)

Einem Verständnis von schulischer (bzw. bildungsmedialer) Vermittlung als Inszenierungspraxis folgt auch die praxistheoretisch fundierte Unterrichtsforschung. Ihr Ausgangspunkt ist die Feststellung, eine »Herausforderung für schulische Vermittlungsprozesse besteh[e] darin, dass das, was Schülerinnen und Schüler sich aneignen sollen, im Unterricht zunächst erst einmal sichtbar, hörbar und fassbar (gemacht) werden muss.« (Proske/Niessen 2017: 3) Unterricht und Unterrichtsmedien müssen daher auf soziale Praktiken der »pädagogischen Inszenierung von Wissen, Können und Sollen« (ebd.: 4) zurückgreifen. Um diese diskursiven Inszenierungspraktiken in Migrationskapiteln zu untersuchen, schließe ich mich dem Vorschlag von Matthias Proske und Anne Niessen (2017) an, Vermittlungsprozesse vor dem Hintergrund zweier Theorieangebote zu lesen: Medialität und Performativität. Damit ist gemeint, Wissensbestände als im operativen Vollzug hervorgebracht und medial formiert (also durch die Eigenschaften des Mediums strukturiert) zu betrachten. Mein Interesse richtet sich so »auf die mediale Präsentation des Diskurses, auf die Konstruktionsformen des Wissens« (Heinze 2011: 18). Mit einer solchen Perspektive können Schulbücher als Vermittlungsmedien untersucht werden, ohne die Vermittlung bzw. »Popularisierung« (Kretschmann 2009) von Wissen verkürzt als Widerspiegelung zu verstehen, sondern ergebnisoffener als sozial eingebetteten Übersetzungsprozess, in dem das Übersetzte zugleich transformiert wird. Ich werde im Folgenden die Grammatik der Übersetzung aus den Politikschulbuchkapiteln rekonstruieren. Indem ich die Modi der Inszenierung von Wissen rekonstruiere, gebe ich einen Einblick in die pädagogische Transformation von Wissensordnungen der Integration. Wenn Schulbücher also Diskurse übersetzen, geht es im Folgenden nicht um das *Was* (die Inhalte), sondern um das *Wie* der Übersetzung: Wie inkorporieren Schulbücher Wissensbestände über Migration und Integration? Wie konstruieren und transformie-

ren Politikschulbücher die Wirklichkeit im Moment ihrer didaktischen Übersetzung? Ich bestimmte im Folgenden zunächst in abstrahierend-theoretischer Absicht die drei rekonstruierten Inszenierungsmodi von Wissen. In den folgenden Unterkapiteln werde diese dann jeweils am Material plausibilisiert und auf das in ihnen aktualisierte Differenzwissen hin befragt.

8.1.1 Objektivierung

Viele Passagen der untersuchten Schulbuchkapitel lassen sich einem Inszenierungsmodus zuordnen, den ich als Objektivierung von Wissen bezeichne. In diesem Modus wird die Wirklichkeit der Migration und Integration als nicht zu hinterfragendes objektives Faktum dargestellt und den dabei übersetzten Wissensbeständen somit ein hohes Maß an Gültigkeit und Glaubwürdigkeit zugeschrieben. Empirisch zeigt sich diese Praktik der Objektivierung in einer Vielzahl unterschiedlicher Fragmente. Diesem Modus rechne ich etwa zu: das Aufgreifen und Vereindeutigen wissenschaftlicher und alltagsweltlicher Theorien, Modelle und Definitionen von Migration, Integration und Rassismus; von Statistiken über Migrationsbewegungen, Bevölkerungszusammensetzung und migrationsbezogene Ungleichheiten; die Beschreibung rechtlicher Sachverhalte und Maßnahmen, etwa zum Erwerb der Staatsbürgerschaft; und schließlich die im Kapitelverlauf vorkommenden Texte der Schulbuchautor*innen, die als auktoriale Erzähler*innen der Schulbuchnarration fungieren.[2]

Im Modus der Objektivierung wird die Kontingenz der Wirklichkeit von Migration und Integration radikal eingeschränkt: Objektivierende Textfragmente geben vor, dass etwas ›so ist‹, lassen also keinen Zweifel daran zu, dass es sich bei der Aussage um eine Tatsache handelt. Dabei schließen sie selbstverständlich vieles aus. Wenn etwa eine Statistik im Schulbuch abgedruckt wird, welche die Anteile von Personen mit und ohne Migrationshintergrund in Deutschland zeigt, dann wird die fraglose Existenz der Kategorie *Migrationshintergrund* vorausgesetzt und objektiviert. Ausgeschlossen werden die vielfältigen wissenschaftlichen und politischen Kontroversen darüber, was das Konstrukt des Migrationshintergrundes eigentlich misst und ob dies wissenschaftlich und politisch sinnvoll ist (vgl. Rat für Migration 2022). Auch Visualisierungen von rechtlichen Regelungen (wie die Möglichkeiten der Erlangung der deutschen Staatsbürgerschaft), wie sie in den Schulbuchkapiteln meines Korpus vielfach vorkommen, objektivieren diese zwar, schließen aber – allein schon aufgrund der notwendig Komplexität reduzierenden Darstellung – vieles aus: nicht nur die Kontroversen, die es etwa in Politik und Zivilgesellschaft um das Thema Einbürgerung geben mag, sondern auch die Nuancen, dass bestimmte Regelungen für bestimmte Gruppen (nicht) gelten, es Ausnahmen und Sonderfälle gibt, die in der Darstellung nicht gezeigt werden. Entscheidend am Modus der

2 Bezüglich des Vorhandenseins von Autor*innentexten gibt es Unterschiede zwischen verschiedenen Typen von Schulbüchern. Viele Schulbücher sind als Arbeitsbücher konzipiert und bestehen mehrheitlich aus Materialien wie Zeitungsausschnitten, Bildern und Karikaturen. Die Stimme der Schulbuchautor*innen wird hier weitestgehend an andere Stimmen delegiert. Doch selbst in Arbeitsbüchern, in denen die Stimme der Schulbuchautor*innen kaum erkennbar ist, taucht diese üblicherweise auf den Bilanzierungsseiten der Kapitel auf, in dem ›wahres‹ Wissen und erwartete Kompetenzen der Schüler*innen zusammengefasst werden.

Objektivierung ist nicht nur, dass im Moment der Objektivierung die Kontingenz der Wirklichkeit radikal eingeschränkt wird, sondern auch das Kontingenzbewusstsein (also das Wissen um die Relativität von Wissen).

8.1.2 Kontroversifizierung

Während im Modus der Objektivierung Kontingenzbewusstsein radikal eingeschränkt wird, zeichnet sich der Modus der Kontroversifizierung durch eine (partielle) Sichtbarmachung von Kontingenz aus. Als Kontroversifizierung definiere ich jenen Inszenierungsmodus, durch den Wirklichkeit als umstritten oder noch nicht entschieden enaktiert wird. Dies kann sich sowohl auf Deutungen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft wie auch auf Sollens-Vorstellungen von Wirklichkeit (Normativitäten) beziehen. Kontroversität ist eine insbesondere im Feld der Politikdidaktik fest institutionalisierte fachdidaktische Inszenierungsnorm von Lerngegenständen (vgl. als Überblick Drerup 2021). Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses – als *dem* Professionsstandard politischer Bildung – sieht vor, dass das, was in Politik und Wissenschaft kontrovers sei, auch im Politikunterricht als kontrovers erscheinen solle (vgl. zusammenfassend Oberle 2020). Dieser Anspruch manifestiert sich auch in der Auswahl der Mikrotexte in Schulbüchern, beispielsweise in Pro-Kontra-Darstellungen, in denen unterschiedliche Positionen zu Migration miteinander konfrontiert werden. Auch Karikaturen können mitunter als Materialisierung des Modus der Kontroversifizierung aufgefasst werden, insofern eine überspitzte (wertende) Deutung von Wirklichkeit präsentiert wird, von der eine ironische Distanzierung erfolgt. Kontroversifizierung ist insofern ein Modus, in dem mindestens zwei widerstreitende Objektivierungen aufeinander bezogen werden.

Die Inszenierung einer Kontroverse – so lässt sich im Anschluss an wissenschaftssoziologische Arbeiten aus der Perspektive der Akteur-Netzwerk-Theorie argumentieren (vgl. Venturini 2010, 2012) – basiert auf zwei analytisch unterscheidbaren Operationen: auf der Beobachtung von Kontroversen in anderen gesellschaftlichen Feldern (*observation*) und ihrer erneuten Re-Präsentation, in der die beobachtete Kontroverse erneut ›gebaut‹ werden muss (*building*). Bei der Beobachtung und Re-Präsentation von Kontroversen sind auch Schulbücher auf enorme Komplexitätsreduktion angewiesen – nicht alles, was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, kann in Politikschulbüchern auch tatsächlich kontroversifiziert werden. Die Auswahl und Konstruktion von Kontroversen ist dabei durchaus als machtvolle Praktik zu verstehen, denn was für das politische Feld gilt, trifft auch auf das Feld der Bildung zu: Wenn Kontroversen um bestimmte politische Fragen herum inszeniert werden, wird die Aufmerksamkeit von anderen, vielleicht grundlegenderen Themen, Problemen und Krisen weggelenkt, die dadurch entpolitisiert werden (vgl. Jessop 2013: 12). Eine soziologische Rekonstruktion der didaktischen Konstruktion von Kontroversen über Migration und Integration kann also Aufschluss über die Prämissen, Prioritäten und Machteffekte geben, die im Feld der schulischen politischen Bildung in der postmigrantischen Gesellschaft gelten.

Im Modus der Kontroversifizierung ist zugleich eine Objektivierung mit angelegt. In der pädagogischen Inszenierung einer Kontroverse erfolgt »bereits eine Blickwinkelprägung der Lernenden auf die politische Welt […], die gerade, weil sie dem Lernenden in

aller Regel als eine ›objektive Kontroverse‹ erscheint, schwer durchschaubar ist« (Däuble 2016: 455). Diese Objektivierung der Kontroverse erfolgt meines Erachtens auf zwei analytisch differenzierbaren Ebenen: Zum einen wird der *Rahmen der Kontroverse* selbst objektiviert: Da es sich beim Modus der Kontroversifizierung um die Enaktierung widerstreitender Sichtweisen auf (wahrgenommene oder angestrebte) Wirklichkeit handelt, setzt dieser Modus voraus, dass eine gemeinsame Problemdefinition von Wirklichkeit als Referenzpunkt vorausgesetzt wird.

Zum anderen werden die *Positionen innerhalb der Kontroverse* objektiviert. Politikschulbücher können niemals alle Positionen in einer Kontroverse, die es im Feld der Wissenschaft oder Politik geben mag, ›abbilden‹. Sie sind vielmehr darauf angewiesen, Kontroversen anhand exemplarischer Stimmen zu inszenieren, mittels derer zugleich der Rahmen der Kontroverse konstruiert wird. Dazu werden bestimmte Äußerungen und Sprecher*innen autorisiert und sichtbar gemacht, viele andere jedoch notwendigerweise ausgeblendet. Dies wird am Format der Pro-Kontra-Darstellung, welches in Politikschulbüchern oft vorkommt, besonders deutlich: In diesem werden meist zwei widerstreitende Aussagen dichotom gegenübergestellt. Dabei wird suggeriert, diese Positionen könnten das Feld des Gesagten exemplarisch umreißen. Aus praxistheoretischer Perspektive ist demnach nicht nur zu fragen, was als Rahmen der Kontroverse vorausgesetzt wird, sondern auch welche Stimmen im Modus der Kontroversifizierung autorisiert und welche ausgeschlossen werden.

8.1.3 Personalisierung

Im Inszenierungsmodus der Personalisierung werden Wissensbestände hingegen als situiert und authentisch präsentiert. Diese Diskursfragmente erheben zunächst nicht den Anspruch auf Verallgemeinerung, sondern leuchten einzelne Fälle aus und machen die persönliche, akteurszentrierte Seite des Themas sichtbar. Sie stellen konkrete Einzelpersonen in den Mittelpunkt der Betrachtung und zeigen auf, welche Perspektive sie auf das Thema haben oder auf welche Weise sie von einem bestimmten Thema ›betroffen‹ sind. Dieser Inszenierungsmodus operiert mit einer zumindest suggerierten Offenlegung von Standortgebundenheit.

In den untersuchten Schulbuchkapiteln manifestiert sich dieser Inszenierungsmodus etwa in Erfahrungsberichten von Migrant*innen und migrantisierten Personen oder im Aufgreifen von Reportagen über ihre Lebenswelt. Nicht bei jedem Textfragment, welches diesem Modus zugeordnet wurde, ist dabei nachvollziehbar, ob es sich um ›reale‹ oder ›fiktive‹ Personen handelt. Wenngleich dies analytisch einen Unterschied machen mag, halte ich diese Unterscheidung für die vorliegende Arbeit für vernachlässigbar[3], da ich davon ausgehe, dass sie denselben Effekt zeitigen: Einzelschicksale werden

3 Ich schließe damit an eine auch in den Literaturwissenschaften verbreitete Argumentation an, in der fiktive Fallgeschichten als hybride Formate verhandelt werden, die aber durchaus als faktual wahrgenommen werden. So schreiben etwa Klein und Martínez (2009: 7) in Bezug auf fiktive Fallgeschichten: »Da diese fiktiven Elemente aber im Sinne der Praxisregulierung oder der Festlegung allgemeiner Strukturmerkmale mit Bezug auf die außersprachliche Wirklichkeit funktionalisiert werden, verstehen wir sie als Wirklichkeitserzählungen.«

tendenziell als authentisch wahrgenommen, stellen Nähe her und eröffnen damit Identifikations- oder Distinktionspotenziale. Solche Passagen beschreibt eines der Schulbuchkapitel selbst als »Biografien und Schicksale […], die dem Thema ein Gesicht geben« (NDS_2007_MEPO: 210). Dem Thema ein Gesicht zu geben ist das, was Schulbücher tun, wenn sie Wissensbestände personalisieren. Dass Schulbücher auch genau dies tun *sollen*, wird in der Politikdidaktik gemäß dem Prinzip der Schüler*innenorientierung auch immer wieder gefordert. Eine personalisierende Inszenierung von Wissen über Migration anhand von exemplarischen Biografien wird etwa von Blanck (2021) empfohlen, da damit eine Brücke zwischen der Perspektive der Akteur*innen einerseits und gesellschaftlichen Strukturen andererseits gebaut werden könne. Die Arbeit mit sogenannten »identity texts« (Cummins et al. 2015) wurde zudem als geeignetes Mittel des Empowerments von Schüler*innen aus historisch diskriminierten Gruppen in Bildungssettings hervorgehoben.[4]

Auch der Modus der Personalisierung ist eng mit Objektivierung verbunden. Zwar haben einzelne Erfahrungsberichte nicht zwingend den Anspruch, bestimmte Fallbeispiele als ›typische‹ Repräsentant*innen darzustellen. In der Gesamtschau ist es aber nicht trivial, *welche* Gesichter einem Thema gegeben werden. Für die vorliegende Arbeit leiten sich daraus die folgenden Fragen ab: Gibt es Muster, welche Gesichter im Untersuchungszeitraum dieser Arbeit regelmäßig wiederkehren, welche Erfahrungen also als *hegemoniales* Erfahrungswissen über Migration und Integration inszeniert werden? Auf welche Weise ist diese Inszenierung von Erfahrungswissen mit Konstruktionen von Differenz und Normalität verwoben?

8.2 Objektivierung von Integration: Push, pull, integrate

8.2.1 Wer spricht? Wissenschaft und Staat als Objektivierungsinstanzen

Bevor ich im Rahmen dieses Kapitels analysiere, wie und mit welchen Effekten in Bezug auf Differenz- und Normalitätsvorstellungen Integration in den Schulbuchkapiteln objektiviert wird, lohnt zunächst eine Auseinandersetzung mit der Frage, *wer* in den besagten Schulbuchkapiteln eigentlich Wissensbestände über Integration objektiviert. Dies ist das Ziel dieses Unterkapitels. In ihm rekonstruiere ich im empirischen Material auffindbare *Objektivierungsinstanzen*, also die jeweils legitimen Sprechpositionen, die vor dem Hintergrund spezifischer sozialer Feldlogiken daran beteiligt sind, Integration als unterrichtliche Tatsache herzustellen. Im Rahmen meiner Analyse konnte ich zwei idealtypische Objektivierungsinstanzen herausarbeiten, welche ich nun an exemplarischen Materialauszügen illustriere: Wissenschaft und Staat. Damit soll nach der obigen theoretischen Einordnung der Inszenierungsmodi zudem ein plastischer

4 Jedoch wird dabei betont, dass das Empowerment durch den *Prozess* des Aufschreibens eigener Erfahrungsgeschichten erfolgt, nicht durch die Arbeit mit den (Text-)*Produkten*. Es wäre zu diskutieren, inwiefern die in Schulbuchkapiteln zu Migration vielfach verbreiteten personalisierenden Passagen als Versuche der Institutionalisierung identitätsaffirmierender Empowerment-Praktiken interpretiert werden könnten.

Eindruck vermittelt werden, mit welchem Material wir es zu tun haben, wenn von einem objektivierenden Inszenierungsmodus des Politikschulbuchs die Rede ist. Im Zuge der Analyse wurde deutlich, dass keineswegs alle objektivierenden Passagen nur *einer* Objektivierungsinstanz zugerechnet werden können. Es gehört zur Eigenlogik des interdiskursiven Mediums Politikschulbuch, dass sich die Objektivierungsinstanzen überlappen. Das Unterkapitel schließt deshalb mit einer kurzen Zwischenreflexion, in der dieser Befund für die weitere Analyse zusammengefasst wird.

Objektivierungsinstanz Wissenschaft

Viele Passagen der untersuchten Schulbuchkapitel, in denen Wissensbestände als objektives Faktum präsentiert werden, greifen (sozial-)wissenschaftliches Wissen über Migration und Integration auf und inszenieren es in pädagogisierter Form. Entsprechend des Themas dieser Kapitel überrascht es nicht, dass sie insbesondere Wissensbestände der Migrations- und Integrationsforschung sowie der Demographie als Bezugsdisziplinen einbeziehen. Bezugnahmen auf wissenschaftliches Wissen über Migration und Integration treten vor allem in drei Formen auf, die ich im Folgenden ausführe.

Rezeption von Theorien, Konzeptualisierungen und Definitionen

Zum einen werden wissenschaftliche Theorien, Konzeptualisierungen und Definitionen aufgegriffen. In diesen Passagen wird wissenschaftliches Wissen relevant, um die Phänomene Migration und Integration zu bestimmen und einzuordnen. Hier wird dazu angeleitet, eine Perspektive, mit der in einem bestimmten Denkkollektiv auf das Phänomen Migration geblickt wird, zu übernehmen – meist jedoch nicht nur als eine Perspektive, sondern als *die* Perspektive. Neben Konzeptualisierungen von Integration, auf die im Kapitel 8.2.2 detaillierter eingegangen wird, sowie von Fremdenfeindlichkeit, ist das Modell der Push- und Pull-Faktoren eine in den meisten Schulbuchkapiteln aufgegriffene Theorie der Migrationsforschung (vgl. bereits Achour 2020). Auf die Objektivierung dieses Modells konzentriere ich mich aufgrund seiner weiten Verbreitung im Korpus nun exemplarisch.

Das in den 1960er Jahren zunächst von Everett S. Lee vor der Hintergrundfolie des ökonomischen Rationalismus entwickelte Modell der Push- und Pull-Faktoren stellt eine theoretische Erklärung für Wanderungsprozesse dar. Der Erklärungsansatz gilt aber seit mehreren Jahrzehnten in der Migrationsforschung als höchst umstritten. Umso erstaunlicher ist es, dass das Modell in den hier untersuchten Schulbüchern weitestgehend als einziges Erklärungsmodell für internationale Migrationsprozesse rezipiert wird. Die Schulbuchkapitel unterscheiden sich jedoch durchaus in der Art und Weise, *wie* das Modell eingeführt und dargestellt wird. So wird das Modell der Push- und Pull-Faktoren etwa in einer niedersächsischen Ausgabe des Schulbuchs *Mensch & Politik* in einer distanziert-kontextualisierenden Form rezipiert:

> »Push- und Pull-Faktoren bilden den Kern einer Migrationstheorie, die insbesondere die ökonomischen Gegebenheiten betont und nach sozialstrukturellen Mustern von Wanderungsbewegungen fragt. Das in den 1960er-Jahren des 20. Jahrhunderts entwickelte Theoriemodell geht davon aus, dass Menschen aus einem ursprünglichen Gebiet ›weggedrückt‹ (engl.: to push = drücken) und zugleich von einem anderen

> Gebiet ›angezogen‹ (engl.: to pull = ziehen) werden. Zu unterscheiden sind Faktoren im Zielland, Faktoren im Herkunftsland, intervenierende Faktoren (Grenzkontrollen, Einwanderungsgesetze, fehlende Arbeitserlaubnis, Reise- und Transportkosten) und persönliche Faktoren. Das Modell wird auf nationale Aus- und Einwanderungen sowie auf internationale Wanderungen angewandt.« (NDS_2012_MEPO: 224)

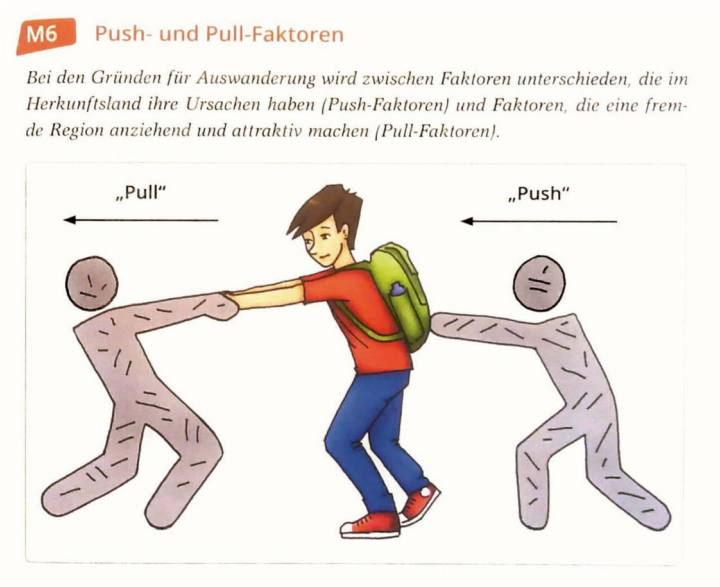
Die Theorie wird hier *als Theorie* eingeführt. Wenngleich sie nicht explizit als kontrovers ausgewiesen wird, so wird doch kenntlich gemacht, dass es eine Differenz zwischen der erklärenden Theorie und der zu erklärenden Wirklichkeit internationaler Wanderungsbewegungen gibt. Push- und Pull-Faktoren werden als *eine* Möglichkeit gerahmt, diese Differenz zu deuten. Diesem Deutungsrahmen wird dann auf den weiteren Seiten des Schulbuchs Raum gegeben und dazu angeleitet, das Phänomen Migration durch die Brille des Modells sehen zu lernen.

Die Mehrzahl der Schulbuchkapitel führt das Modell der Push- und Pull-Faktoren jedoch in einer Weise ein, die den Theoriecharakter und insofern auch den Konstruktionscharakter des Modells gänzlich vergessen macht und als Wirklichkeit selbst ausgibt. Auch in solchen Passagen werden die Schüler*innen dazu angeleitet, Migrationsbewegungen durch die Brille des Modells zu betrachten – ohne jedoch darauf hingewiesen zu werden, dass sie für den Moment der Betrachtung eine Brille aufgesetzt bekommen. So fasst etwa eine brandenburgische Ausgabe von *Politik & Co.* das Modell der Push- und Pull-Faktoren folgendermaßen zusammen:

> »Menschen verlassen ihre Heimat also nicht nur, weil sie z.B. vor Krieg flüchten müssen, sondern auch, weil sie in einem anderen Land dauerhaft leben wollen. Wanderungsmotive werden allgemein in Push- (abstoßen) und Pull-Faktoren (anziehen) unterteilt. Zu den Push-Faktoren zählen Krieg, religiöse und politische Verfolgung, Armut, Hunger und Umweltkatastrophen im eigenen Land. Zu den Pull-Faktoren gehören allgemein die Aussicht auf bessere Lebensbedingungen, Sicherheit, Familienzusammenführung oder auch die gezielte Anwerbung von Arbeitskräften.« (BRB_2016_POCO: 100)

Um den Adressat*innen des Schulbuchs wissenschaftliche Modelle näherzubringen, wird oft auf Visualisierungen zurückgegriffen. Dies lässt sich am Beispiel der folgenden Darstellung des Modells der Push- und Pull-Faktoren exemplarisch zeigen (siehe Abb. 9). Verkörperlicht wird nicht nur die grenzüberschreitende Person – hier in Form eines Jungen mit Rucksack –, sondern auch die sozialen Kräfte selbst, die als graue und abstrahierte Figuren an ihm ziehen und drücken. Bei dieser Visualisierung handelt es sich nicht mehr um eine *wissenschaftliche* Darstellung, die den theorie-internen Setzungen der Push- und Pull-Theorie gerecht werden würde. Hier zeigt sich vielmehr ein mediales Strukturmerkmal des Politikschulbuchs, insofern Konzepte im Zuge ihrer Pädagogisierung in ihrer Aussage transformiert werden. Die Visualisierung bewahrt nichtsdestotrotz einen Bezug zum Push- und Pull-Modell und hyperbolisiert auch eine theoretische Voraussetzung des Modells: Migrant*innen erscheinen als handlungsohnmächtig, als Spielball abstrakter – hier eben: visuell verkörperter – Gesetzmäßigkeiten.

Abb. 9: Visualisierung »Push- und Pull-Faktoren« im Schulbuch Politik & Co. (BRB_2016_POCO: 99)

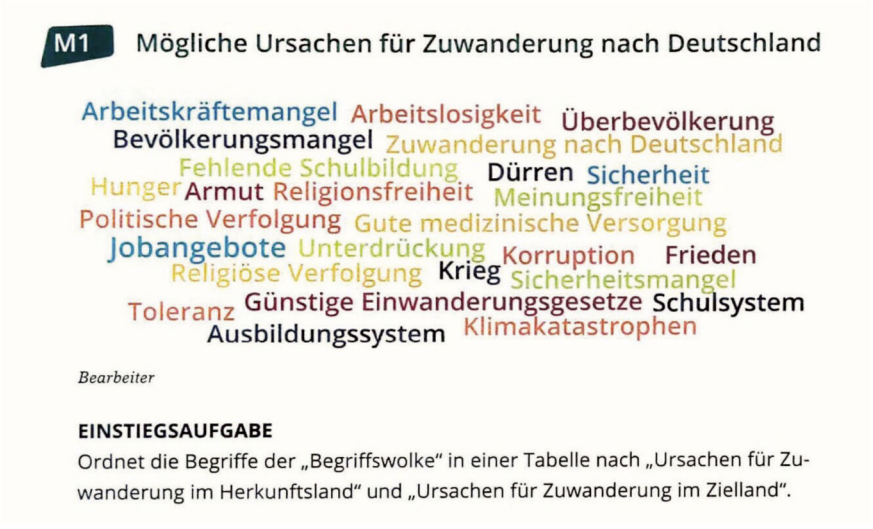


Mit dem Aufgreifen wissenschaftlicher Theorien und Modelle, Konzeptualisierungen und Definitionen werden bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit selektiert und eine Blickrichtung auf die Wirklichkeit modelliert. In diesem Zuge werden auch Differenz- und Normalitätskonstruktionen aktualisiert. Auch dies lässt sich anhand von Schulbuchpassagen zum Modell der Push- und Pull-Faktoren illustrieren. Zentral für das Modell ist die Leitdifferenz zwischen zwei räumlichen Entitäten. Wenngleich das Modell auf jegliche Formen von Migration übertragen werden könnte, so wird es im Falle der untersuchten Schulbuchkapitel überwiegend zur Beschreibung unilateraler internationaler Migration vom Globalen Süden in den Globalen Norden genutzt. Insofern firmieren die Entitäten meist unter Begriffen wie ›Herkunftsland‹ (im Globalen Süden) und ›Zielland‹ (im Globalen Norden). In der Auswahl der Push- und Pull-Faktoren, die zur Erklärung von Migrationsbewegungen herangezogen werden, wird zugleich ein Bild der jeweiligen Entitäten erschaffen und normalisiert. Dabei werden oftmals postkoloniale Vorstellungswelten aufgerufen, in denen der Globale Süden mit Attributen der Gefahr und der Unterdrückung versehen wird, während der Globale Norden als Hort von Sicherheit und Demokratie imaginiert wird. Diese Attribution soll von den Schüler*innen mitunter nachvollzogen werden (siehe Abb. 10).

In der Aufgabenstellung gilt es, den eröffneten Möglichkeitsraum von Zuwanderungsursachen nach Deutschland zu sortieren und jede Ursache jeweils einer Seite der binären Unterscheidung ›Ursachen im Herkunftsland‹ vs. ›im Zielland‹ zuzuordnen. Die Unterscheidung selbst ist jedoch ausgehend vom ›Zielland‹ gedacht, impliziert der Zuwanderungsbegriff doch eine räumliche Positionierung auf dieser Seite der Unterscheidung. Die Asymmetrie der Unterscheidung wird weiter verstärkt, insofern der Zuwanderungsbegriff in der Aufgabenstellung selbst dort benutzt wird, wo logisch eher

von Ursachen für *Ab*wanderung aus dem Herkunftsland die Rede sein sollte. Das Repertoire möglicher Zuwanderungsursachen knüpft dabei an postkoloniale Diskurswelten an, in denen – so mag man zumindest das suggerierte Ergebnis der Aufgabenstellung antizipieren – der Globale Süden in Semantiken der Knappheit (»Hunger«, »Armut«, »Fehlende Schulbildung«) und der Gefahr (z.B. »Politische Verfolgung«, »Unterdrückung«, »Sicherheitsmangel«, »Krieg«, »Klimakatastrophen«; BW_2018_POCO: 92) beschreibbar wird, während der Globale Norden in Termini der Sicherheit und Stabilität (»Frieden«, »Religionsfreiheit«, »Sicherheit«, »Toleranz«, »Meinungsfreiheit«, »Gute medizinische Versorgung«; ebd.) gedacht wird. Zwar lässt die Aufgabenstellung prinzipiell Raum für kontraintuitive Zuordnungen durch die Rezipient*innen, jene blieben jedoch – wenn sie der Aufgabenlogik folgen – an den dichotomen Rahmen und die Migrationsrichtung (»Zuwanderung nach Deutschland«; ebd.) der visuellen Modellierung gebunden.

Abb. 10: Wortwolke »Mögliche Ursachen für Zuwanderung nach Deutschland« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2018_POCO: 92)



Eine tiefergreifende Dekonstruktion oder gesellschaftstheoretisch-historische Auseinandersetzung mit der Genese und der notwendigen Relationalität dieses binären Rahmens liegt außerhalb des theoretischen Anspruchs des Modells der Push- und Pull-Faktoren und seiner pädagogisch-didaktischen Rezeption. Dazu bedürfte es anderer, z.B. praxistheoretischer, post- und dekolonialer oder weltsystemtheoretischer Theoriemodelle und anderer Begriffe, die eine kognitive Dissonanz zwischen dem komplexitätsreduzierten Theoriemodell und der empirisch erfahrbaren Komplexität von Migration in einer postkolonialen Welt auslösen würden. Dies würde bedeuten, dass sich das semantische Feld der Begriffswolke nicht derart nahtlos in postkoloniale Vorstellungswelten einfügt und ein Bruch mit der zugrundeliegenden Reduktion von Migration auf Zuwanderung aus dem Globalen Süden stattfindet, indem z.B. die

»Superdiversität« (Vertovec 2007) von Migrationsmustern selbst sichtbarer gemacht wird.

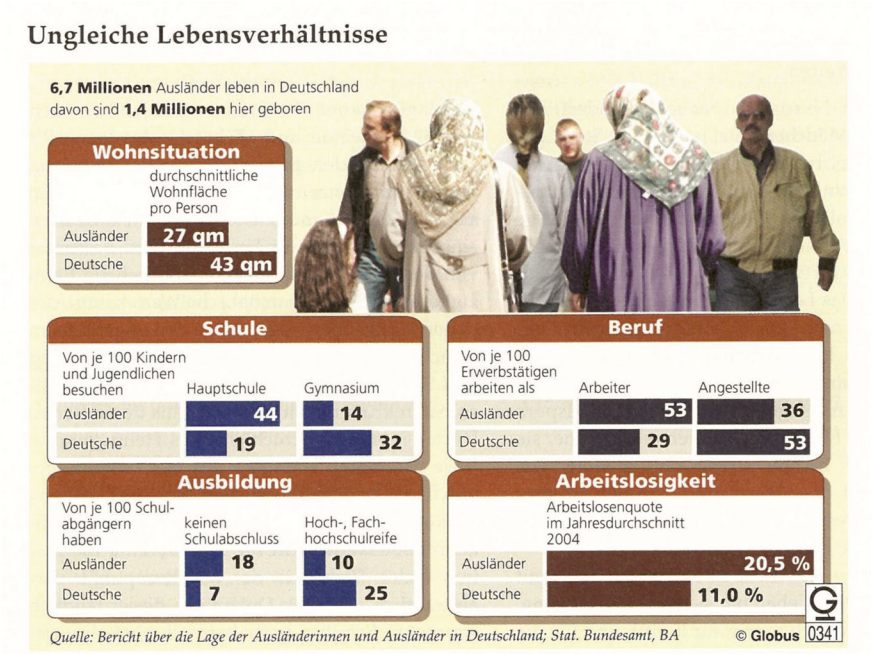
Rezeption von empirischen Forschungsergebnissen

Eine zweite Form, in der die Objektivierungsinstanz in Erscheinung tritt, bezeichne ich als aufbereitete empirische Forschungsergebnisse. Hier haben insbesondere Forschungsergebnisse der deskriptiven Statistik und ihre Visualisierung in Form von Bildstatistiken und Infografiken eine wichtige Funktion in der Konstruktion des Wissensobjekts Migration und Integration. Im Folgenden geht es mir nicht darum, die vorgefundene inhaltliche Breite der Rezeption migrationsbezogener empirischer Forschungsergebnisse abzubilden, sondern um eine Illustration, wie diese Form wissenschaftlichen Wissens an der Objektivierung des Wissensobjekts Migration und Integration beteiligt ist – und um eine Reflexion ihrer möglichen Effekte auf die Aktualisierung von Differenz- und Normalitätsvorstellungen. Dazu betrachte ich drei kontrastive, in den Politikschulbuchkapiteln häufig wiederkehrende Darstellungsformen empirischer Forschungsergebnisse aus den Sozialwissenschaften (Statistiken zur Sozialstruktur), der Geografie (kartenbasierte Infografiken über Migration) und der Geschichtswissenschaft (Periodisierungen der Einwanderungsgeschichte).

Statistiken zu Migration und zur Sozialstruktur stellen eine bedeutsame Form dar, in der sich das didaktische Prinzip der Wissenschaftsorientierung in den Migrationskapiteln der Politikschulbücher materialisiert. In Bezug auf die Aktualisierung von Differenz- und Normalitätsvorstellungen sind sie höchst relevant, weil ihnen stets Differenzierungen in Form von Kategorisierungen zugrunde liegen (z.B. ›Personen mit/ohne Migrationshintergrund‹, ›Inländer*innen/Ausländer*innen‹). Die Effekte des Zusammenspiels von wissenschaftlichen Kategorisierungen und popularisierenden visuellen Darstellungsmitteln zeige ich exemplarisch anhand der folgenden, 2006 in einer baden-württembergischen Schulbuchausgabe abgedruckten Statistik, in der sozialstrukturelle Daten zur Lage von in Deutschland lebenden Ausländer*innen präsentiert und ikonisch spezifiziert werden (vgl. BW_2006_POCO: 29; siehe Abb. 11).

Die Statistik mit dem Titel »Ungleiche Lebensverhältnisse« zeigt fünf Kästen mit vergleichenden Daten zu Wohnsituation, Schulbesuch, Berufstätigkeit, Ausbildung und Arbeitslosigkeit zweier differenzierter Gruppen: »Ausländer« und »Deutsche« (ebd.). Mit den Daten wird auf eine strukturelle Ungleichheit zwischen beiden Gruppen in allen Lebensbereichen verwiesen. Über die statistische Kategorisierung hinaus ist nun besonders die Bebilderung der Statistik auffällig. Gekoppelt werden die statistischen Daten mit einer Abbildung dreier Frauen im Bildvordergrund, von denen zwei ein Kopftuch tragen und eine ihre blonden Haare zu einem Zopf gebunden hat, sowie einem Mädchen, die alle in der Rückenansicht porträtiert werden. Ihnen entgegen – und damit auch den Rezipient*innen des Schulbuchs – laufen drei kurzhaarige blonde bzw. glatzköpfige Männer. Diese Visualisierung scheint die statistische Kategorisierung ›Ausländer/Deutsche‹ direkt aufzunehmen und exemplarisch zu bebildern, wobei ›Ausländer‹ als kopftuchtragende Frauen imaginiert werden und ›Deutsche‹ als weiße Männer abgebildet werden. Die Bebilderung führt setzt die Dichotomisierung beider Gruppen visuell fort, wobei die Gruppen wiederum als in sich homogen dargestellt werden.

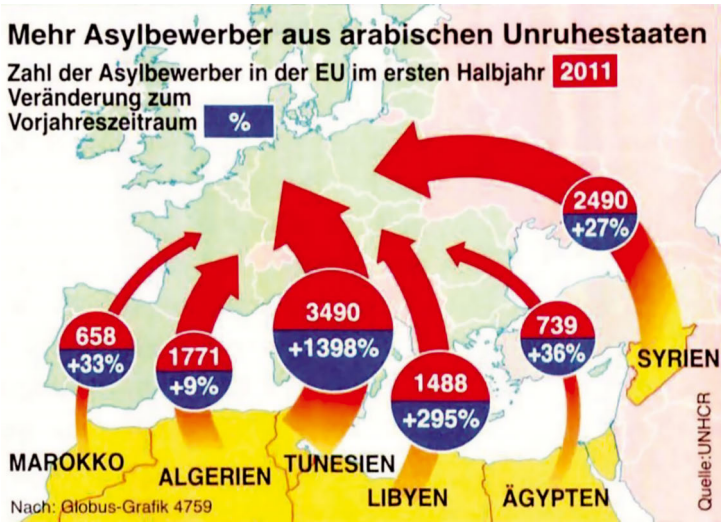
Abb. 11: Infografik »Ungleiche Lebensverhältnisse« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2006_PO-CO: 29)



Interessant ist nun das Zusammenspiel der sozialwissenschaftlichen Kategorisierung in den statistischen Daten (›Ausländer‹ vs. ›Deutsche‹) mit den visuell vermittelten Kategorisierungen (›Frauen‹ vs. ›Männer‹ sowie ›muslimisch‹ vs. ›nicht-muslimisch‹). Durch dieses Zusammenspiel in der Bildmontage ändert sich auch die vermittelte Aussage der Daten, es wird eine »isotypische Differenz« (Rauer 2009) erzeugt: Die abstrakte statistische Kategorie ›Ausländer‹ wird mittels des Bildes kopftuchtragender Frauen exemplifiziert. Diese erscheinen als Verkörperung der statistischen Kategorie und zugleich als Symbol der Betroffenheit von sozialer Ungleichheit, auf welche die statistischen Daten verweisen. Die andere Seite der Unterscheidung – die ›Deutschen‹ – wird anhand weißer Männer visualisiert, womit ein partikulares Bild von Deutschsein universalisiert wird. Die Kopplung einer abstrakten statistischen Unterscheidung mit konkreten visuellen Unterscheidungen führt zu einer Transformation der statistischen Aussage: Während die Statistik vorgibt, ›nur‹ Staatsbürgerschaft zu messen, gesellen sich durch die Visualisierung die Kategorien ›Religion‹ und ›Geschlecht‹ hinzu und führen zu einer kategorialen Vermischung, die Riem Spielhaus (2018: 129) als »Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten« bezeichnet hat. Durch die gegenläufige Laufrichtung beider Gruppen wird der Eindruck einer radikalen Verschiedenheit beider Gruppen vertieft. Durch die Bildkomposition und die Blickachsen der Figuren wird der Eindruck erweckt, es könne zu einem Zusammenprall der beiden Gruppen kommen. Diese Zuschreibungen und ihre möglichen Auswirkungen auf die Interpretation statistischer Daten bleiben in der anschließenden Aufgabenstellung zum Material unberücksichtigt; sie werden lediglich als implizite Rahmung vorausgesetzt.

Die differenzierenden und normalisierenden Effekte der Kopplung wissenschaftlicher Daten mit visuellen Formen ihrer Popularisierung zeigt sich auch in einem zweiten Format der Objektivierungsinstanz Wissenschaft: *kartenbasierte Infografiken zu Migrationsbewegungen*. Sie sind wirkmächtige Produzentinnen von Wissensordnungen von Migration und Integration, insofern sie geographische Ausschnitte festlegen, diese mit selektiven politisch-sozialen Attributen verknüpfen und mittels darstellungsästhetischer Mittel ausgestalten.[5] Dies lässt sich anhand einer Grafik mit dem Titel »Mehr Asylbewerber aus arabischen Unruhestaaten« illustrieren, die 2012 in einem in Politikschulbuch der Reihe *Mensch & Politik* abgedruckt wurde (vgl. NDS_2012_MEPO: 215; siehe Abb. 12).

Abb. 12: Infografik »Mehr Asylbewerber aus arabischen Unruhestaaten« im Schulbuch Mensch & Politik (NDS_2012_MEPO: 215)



Laut Untertitel präsentiert die Grafik zwei statistische Aussagen: Zum einen stellt sie die »Zahl der Asylbewerber in der EU im ersten Halbjahr 2011« aus sogenannten »arabischen Unruhestaaten« dar (in rot), zum anderen macht sie Aussagen zur Veränderung dieser Zahlen im Vergleich zum Vorjahreszeitraum (in blau) (ebd.). Visualisiert werden diese statistischen Aussagen anhand eines Kartenausschnitts, der Teile Europas, Nordafrikas und Asiens umfasst und auf dem mittels markanter Pfeile die absolute Zahl der Asylbewerber*innen als unidirektionale Bewegung demonstriert wird. Auffällig ist die Gestaltung der Infografik insbesondere auf planimetrischer Ebene, auf der die Bewegung von Asylbewerber*innen als Gefahr konstruiert wird. Dies zeigt sich zum einen in

5 Dass es sich bei Karten nicht um eine neutrale Abbildung der physischen Beschaffenheit der Welt handelt, sondern um machtvolle Konstruktionen, denen oftmals ein kolonialer Blick zugrunde liegt, wird in der kritischen und reflexiven geographischen Forschungsliteratur bereits seit Langem diskutiert (vgl. einführend Bellone et al. 2020).

der Konstruktion der geographisch-politischen Entitäten auf der Karte: Die Karte strukturiert den geographischen Raum zum einen anhand von weiß gehaltenen nationalstaatlichen Grenzen, zum anderen aber – und dies sticht besonders ins Auge – anhand einer weiteren dreigliedrigen Systematik, die durch farbliche Flächen umgesetzt wird: in blassem Grün erscheinen die (damaligen) EU-Mitgliedstaaten, in einem starken Gelb die im Titel erwähnten »arabischen Unruhestaaten« (ebd.), die als einzige in großen Lettern benannt werden, und in einem blassen Rot sodann jene residualen Staaten, die weder zur Kategorie ›EU‹ noch zu den ›Unruhestaaten‹ gehören. Die Auflösung der Dichotomie ›EU‹ vs. ›Nicht-EU-Staaten‹ zugunsten der Schaffung und farblichen Hervorhebung einer eigenen Kategorie der ›arabischen Unruhestaaten‹ erscheint als erster Schritt der Konstruktion von Fluchtmigration als Gefahr.

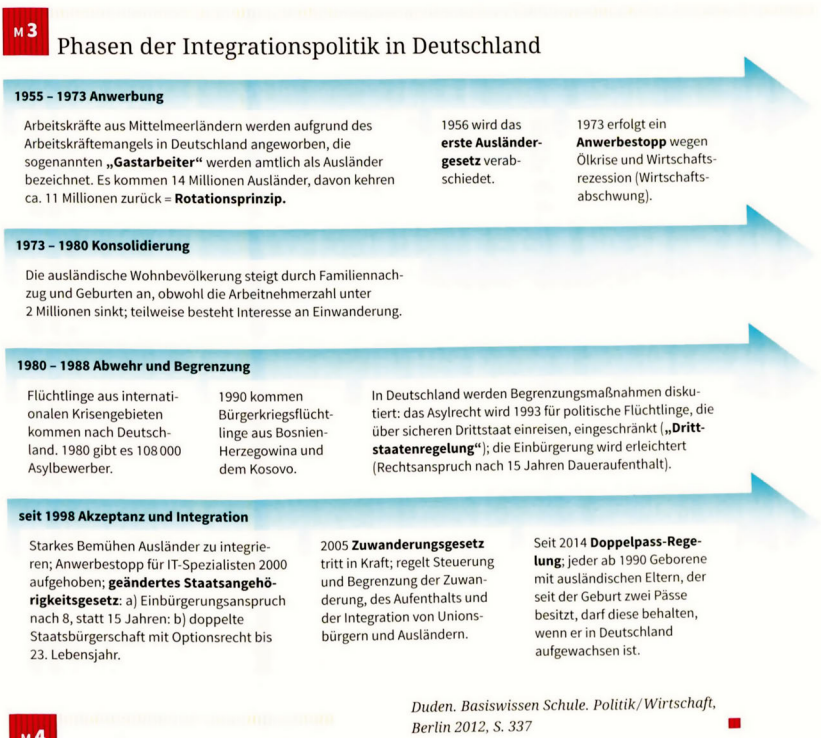
Der Gefahrentopos wird noch durch ein weiteres Stilmittel auf der planimetrischen Ebene verstärkt, nämlich durch die Farbgebung und Linienführung der Pfeile. Diese sind in einem tiefen Rot gehalten und bilden einen starken Kontrast zur grün unterlegten Fläche der EU, welcher auch dadurch verstärkt wird, dass die unteren Pfeilenden farbliche Übergänge zwischen dem Gelb der nordafrikanischen Staaten und dem Rot der Pfeile aufweisen, die Pfeilspitzen jedoch nicht und daher in Komplementärfarbe auf den grünen europäischen Kontinent treffen. Verstärkt wird der Deutungsrahmen von Fluchtmigration als Gefahr durch die Linienführung der Pfeile: Sie drängen durch ihre bogenförmige Linienführung aus beinahe allen Richtungen auf das Bildzentrum hin. Das Bildzentrum fällt dabei mit den nationalstaatlichen Grenzen Deutschlands zusammen. Obwohl sich die Daten auf Asylbewerber*innen in der gesamten EU beziehen, wird dadurch suggeriert, Deutschland sei besonders ›betroffen‹. Der Deutungsrahmen lässt sich insofern präzisieren als *Gefahr der Fluchtmigration für Deutschland*.

Neben sozialwissenschaftlichen und geografischen Wissensbeständen spielen in den analysierten Migrationskapiteln auch *geschichtswissenschaftliche Periodisierungen* eine bedeutende Rolle. Sie werden vielfach herangezogen, um die Etappen der deutschen Einwanderungsgeschichte als Hintergrundfolie für die Beschäftigung mit aktuellen Fragen der Migrations- und Integrationspolitik einzuführen. Auch die Historiographie und die durch sie selektierten historischen Ereignisse sollten in Anlehnung an die Arbeiten des New Historicism (vgl. zusammenfassend Pieters 2000) als machtvolle Objektivierungsinstanz verstanden werden. Ich illustriere im Folgenden anhand einer ausgewählten Quelle, wie sich geschichtswissenschaftliche Wissensbestände über Migration und Integration in Schulbücher übersetzen und welche Differenz- und Normalitätskonstruktionen dabei aktualisiert werden. Die Quelle ist ein Paradebeispiel dafür, wie im Modus der Objektivierung die Kontingenz des Historischen radikal eingeschränkt wird. Es handelt sich hierbei um ein Schaubild, das unter dem Titel »Phasen der Integrationspolitik in Deutschland« in einer Ausgabe des Schulbuchs *Mensch & Politik* erschienen ist (vgl. BRB_2016_MEPO: 117; siehe Abb. 13).

Das Schaubild ist ein typisches Exemplar der im Korpus identifizierten textuellen und visuellen Passagen, in denen eine Chronologie der deutschen Migrationsgeschichte dargestellt wird. Typisch ist es wegen seiner grundlegenden Periodisierung, die mit der Anwerbung sogenannter ›Gastarbeiter*innen‹ in den 1950er Jahren beginnt und bis zur Gegenwart reicht. Diese Periodisierung ist in mehrerlei Hinsicht folgenreich: Erstens ermöglicht der späte Startpunkt der Periodisierung nach dem zweiten Weltkrieg,

die deutsche Migrationsgeschichte als Einwanderungs- oder gar Integrationsnarrativ zu präsentieren. Würde die Periodisierung etwa bereits im 19. Jahrhundert beginnen, wäre diese Fokussierung der Migrationsgeschichte als *Ein*wanderungsgeschichte deutlich schwerer haltbar, käme die deutsche Migrationsgeschichte dann doch auch stärker als *Aus*wanderungsgeschichte in den Blick. Auch die Betrachtung von Zusammenhängen zwischen Migration, Kolonialismus und Nationalsozialismus können auf diese Weise aus dem Geschichtsnarrativ ausgeschlossen werden. Unsichtbar gemacht werden insofern auch Formen der (kolonialen) Arbeitsmigration des 20. Jahrhunderts, die dem System der Gastarbeit ähnelten und insofern koloniale Kontinuitäten der deutschen Arbeitsmigrationspolitik aufzeigen würden (vgl. etwa Ha 2003).

Abb. 13: Schaubild »Phasen der Integrationspolitik in Deutschland« im Schulbuch Mensch & Politik (BRB_2016_MEPO: 117)



M 3 Phasen der Integrationspolitik in Deutschland

1955 – 1973 Anwerbung

Arbeitskräfte aus Mittelmeerländern werden aufgrund des Arbeitskräftemangels in Deutschland angeworben, die sogenannten **„Gastarbeiter"** werden amtlich als Ausländer bezeichnet. Es kommen 14 Millionen Ausländer, davon kehren ca. 11 Millionen zurück = **Rotationsprinzip.**

1956 wird das **erste Ausländergesetz** verabschiedet.

1973 erfolgt ein **Anwerbestopp** wegen Ölkrise und Wirtschaftsrezession (Wirtschaftsabschwung).

1973 – 1980 Konsolidierung

Die ausländische Wohnbevölkerung steigt durch Familiennachzug und Geburten an, obwohl die Arbeitnehmerzahl unter 2 Millionen sinkt; teilweise besteht Interesse an Einwanderung.

1980 – 1988 Abwehr und Begrenzung

Flüchtlinge aus internationalen Krisengebieten kommen nach Deutschland. 1980 gibt es 108 000 Asylbewerber.

1990 kommen Bürgerkriegsflüchtlinge aus Bosnien-Herzegowina und dem Kosovo.

In Deutschland werden Begrenzungsmaßnahmen diskutiert: das Asylrecht wird 1993 für politische Flüchtlinge, die über sicheren Drittstaat einreisen, eingeschränkt (**„Drittstaatenregelung"**); die Einbürgerung wird erleichtert (Rechtsanspruch nach 15 Jahren Daueraufenthalt).

seit 1998 Akzeptanz und Integration

Starkes Bemühen Ausländer zu integrieren; Anwerbestopp für IT-Spezialisten 2000 aufgehoben; **geändertes Staatsangehörigkeitsgesetz**: a) Einbürgerungsanspruch nach 8, statt 15 Jahren: b) doppelte Staatsbürgerschaft mit Optionsrecht bis 23. Lebensjahr.

2005 **Zuwanderungsgesetz** tritt in Kraft; regelt Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung, des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern.

Seit 2014 **Doppelpass-Regelung**; jeder ab 1990 Geborene mit ausländischen Eltern, der seit der Geburt zwei Pässe besitzt, darf diese behalten, wenn er in Deutschland aufgewachsen ist.

Duden. Basiswissen Schule. Politik/Wirtschaft, Berlin 2012, S. 337

Eine zweite Folge dieser Periodisierung ist die implizite Universalisierung der *west*deutschen Einwanderungsgeschichte als gesamtdeutsche Einwanderungsgeschichte. Dies betrifft sowohl den Anfang der Periodisierung, der aus einer westdeutschen Perspektive ausgewählt wurde, als auch die ausgewählten historischen Ereignisse das Geschichtsnarrativs. In ihnen spielt etwa die Geschichte der Vertragsarbeit in der DDR oder Migrationsbewegungen zwischen der DDR und der BRD keine integrationspolitisch relevante Rolle.

Drittens nimmt die Periodisierung eine stark staatlich und ökonomisch vermittelte Perspektive auf Einwanderung ein. Die Präsenz von Migrant*innen erscheint hier lediglich als Reaktion auf Anwerbeversuche, während der »Autonomie der Migration« (Bojadžijev/Karakayali 2007) – also der Handlungsmacht von Migrant*innen und der Art und Weise, wie diese Gesellschaft und Staat demokratisiert und transformiert haben – kein Raum gegeben wird. Ebenso wenig wird auf die Bedingungen eines strukturellen Rassismus eingegangen, unter denen sie dies getan haben (vgl. etwa Bojadžijev 2012).

Viertens werden im hier aktualisierten Narrativ nur bestimmte Einwanderungsbewegungen nach Deutschland registriert und als integrationspolitisch relevant erachtet. So scheint das Narrativ in erster Linie die Einwanderung aus Staaten jenseits der EU in den Blick zu nehmen und für die Geschichte der Integrationspolitik relevant zu halten, ist doch von bedeutenden europäischen Regelungen wie z.B. dem Schengener Übereinkommen nicht die Rede.[6] Implizit werden Eingewanderte aus EU-Staaten aus der Domäne der Integrationspolitik ausgeklammert.

Die hier analysierten Setzungen des Geschichtsnarrativs ermöglichen in der Gesamtschau, die deutsche Integrationsgeschichte als Fortschrittsgeschichte zu erzählen, die sich von der »Anwerbung« von Gastarbeiter*innen über eine Phase der »Konsolidierung« sowie der »Abwehr und Begrenzung« hin zu einer Gegenwart der »Akzeptanz und Integration« bewegt, mit der die vorherigen Phasen als überwunden gelten (BRB_2016_MEPO: 117). Durch das dergestalt präsentierte Fortschrittsnarrativ bleibt zudem die Rolle von rassistischen Gewalttaten sowie von institutionellem Rassismus – also die rassistische Diskriminierung etwa durch Gesetze und behördliche Maßnahmen – gänzlich unterbelichtet, die mit dem präsentierten Narrativ zumindest in einem Spannungsverhältnis stehen würde.

Rezeption von Expert*innenkommentaren

Ein weiteres Format, in dem wissenschaftliches Wissen über Migration in den Schulbuchkapiteln objektiviert wird, ist der Expert*innenkommentar. Hierbei handelt es sich um Ausschnitte von Kommentaren oder Interviews in Tages- oder Wochenzeitungen, in denen Wissenschaftler*innen Stellung zu migrationspolitischen Fragen beziehen. Wissenschaft zeigt sich in diesen Passagen im Modus der Politikrelevanz: Wissenschaftler*innen übernehmen hier selbst die Komplexitätsreduktion und den Transfer von Forschungsergebnissen und tun dies mitunter in Form einer expliziten Empfehlung politischer Maßnahmen.

Die in den Schulbuchkapiteln auffindbaren Expert*innenkommentare erfüllen meist eine von zwei Funktionen: die Bewertung (migrations-)politischer Maßnahmen oder die Einordnung migrationsrelevanter gesellschaftlicher Entwicklungen im Sinne von Zeitdiagnosen[7]. Darin spiegelt sich eine Arbeitsteilung wider, welche Michael Bu-

6 Allerdings gleicht ein Autor*innentext sowie ein weiteres Material auf derselben Doppelseite des hier analysierten Schulbuchkapitels das Ausblenden von EU-Migration stellenweise aus, indem die Einführung der EU Blue Card thematisiert wird (vgl. ebd.: 116f.).

7 Bei Zeitdiagnosen handelt es sich Ute Volkmann (2015: 143) zufolge um Zustandsbeschreibungen von Gesellschaft, die in der Regel – zumindest implizit – drei Hypothesen beinhalten: »Erstens hinsichtlich der Strukturen der Gesellschaft, zweitens hinsichtlich der Ursachen, die den gesellschaftlichen Strukturen zu Grunde liegen, und drittens hinsichtlich der möglichen Folgen.« Aus

rawoy (2005) in seiner vielbeachteten Typologie der soziologischen Wissensproduktion[8] ausgemacht hat und die sich auch auf Politikschulbücher anwenden lässt: Es handelt sich bei Expert*innenkommentaren in der Spielart der Bewertung politischer Maßnahmen um den Ausdruck einer »policy sociology« (ebd.: 9), deren Ziel es ist, Lösungen für die Problematisierungen anderer sozialer Felder zu entwickeln oder aber bereits bestehende Lösungen zu legitimieren. In den Expert*innenkommentaren der Schulbuchkapitel wird dieses instrumentelle Wissen weitaus häufiger aktualisiert als das reflexive Wissen von Zeitdiagnosen, denen es wiederum weniger um die Konstruktion von Lösungen als um die Konstruktion einer neuartigen Problematisierung der Gegenwartsgesellschaft geht. Entsprechend sind in den Expert*innenkommentaren auch die politikrelevanten Wissensbestände der positivistisch ausgerichteten Migrations-, Demographie- und Arbeitsmarktforschung überrepräsentiert.

Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass Expert*innenkommentare in den Schulbuchkapiteln nicht zwangsläufig objektivierend sein müssen, sondern auch kontroversifiziert werden können, indem widersprechende Bewertung politischer Maßnahmen oder konkurrierende Zeitdiagnosen präsentiert werden. Dies ist jedoch empirisch selten der Fall, da wissenschaftliche Wissensbestände kaum in Form *wissenschaftlicher* Kontroversen aufgegriffen werden, sondern nahezu immer in asymmetrischen Kontroversen, in denen z.B. der Kommentar eines Wissenschaftlers mit dem einer Politikerin konfrontiert wird.[9] Zum anderen spielen die Aufgabenstellungen eine zentrale Rolle, insofern sie oftmals eine objektive Geltung von Expert*innenkommentaren performativ hervorbringen: Indem sie den Expert*innenkommentar als Quelle indizieren, aus der neutrale Fakten zu sammeln seien (statt sie kritisch auf ihre Voraussetzungen hin zu befragen), wird der Wirklichkeitsdeutung mitunter der Status als Wirklichkeit schlechthin zugeschrieben. Genau dies macht den Modus der Objektivierung aus.

Objektivierungsinstanz Staat

Neben der Wissenschaft konnte ich in meiner Analyse des objektivierenden Inszenierungsmodus von Wissen eine zweite Objektivierungsinstanz herausarbeiten: den Staat.

---

wissenssoziologischer Perspektive hat Volkmann zudem herausgestellt, dass es sich bei Zeitdiagnosen um hybride Wissensformen an der Schnittstelle von fachinternen und fachexternen Aufmerksamkeitsökonomien handelt und sie gerade deswegen in der Soziologie einen schwierigen Ruf haben.

8 Burawoy ordnet die soziologische Arbeitsteilung anhand einer Vierfeldertafel nach der Art des Wissens (instrumentelles oder reflexives Wissen) und dem Publikum dieses Wissens (akademisch oder außerakademisch). Ich konzentriere mich in den folgenden Ausführungen lediglich auf die außerakademische Zielgruppe und den dabei auftretenden Arten des Wissens. Vgl. weiterführend zur Typologie Burawoy (2005) und zu ihrem Verhältnis zum Genre der soziologischen Zeitdiagnose Volkmann (2015).

9 Die Abwesenheit wissenschaftlicher Kontroversen wurde in der Politikdidaktik bereits an anderer Stelle diskutiert und problematisiert. Andrea Szukala und Oliver Krebs (2015) haben in einer Analyse des gymnasialen Curriculums der Sozialwissenschaften im Zeitraum 1990–2014 festgestellt, dass es zu einer Abnahme wissenschaftlichen Wissens in den Lehrplänen kam und insofern von einer »Entkoppelung des schulisch relevanten Wissens von wissenschaftlichem Wissen im Bereich der Sozialwissenschaften« (ebd.: 46) die Rede sein könne. Sie fordern entsprechend einen verstärkten Einbezug wissenschaftlicher Kontroversen im Politikunterricht.

Während Marlon Barbehön und Alexander Wohnig (2019: 43) das Schulbuch zu Recht als »Medium staatlichen Wissens« bezeichnet haben, konkretisiere ich diese Argumentation auf der empirischen Mikroebene: Wie und in Verbindung mit welchen Differenz- und Normalitätsvorstellungen wird in den Migrationskapiteln konkret staatliches Wissen objektiviert? Anhand von exemplarischen Materialauszügen illustriere ich im Folgenden die zwei wichtigsten Formen, in denen sich die Objektivierungsinstanz Staat in den Schulbüchern manifestiert: in Regierungsdefinitionen sozio-politischer Phänomene und in Rekontextualisierungen des juristischen Diskurses.

Regierungsdefinitionen sozialer und politischer Phänomene

Nicht nur wissenschaftliche Wissensbestände sind an der konkreten Objektivierung des Phänomens Migration und Integration in Schulbüchern des Politikunterrichts beteiligt, sondern auch staatliche. Plastisch wird dies am Beispiel einer Schulbuchseite mit dem Titel »Topthema Integration« (BRB_2009_TEAM: 45). Die Seite hat wie andere, durch das Layout als »Topthemen« hervorgehobene Schulbuchpassagen die Funktion, als besonderes relevant ausgewiesenes und zu merkendes Faktenwissen zusammenzufassen. Auf dieser definitorischen Übersichtsseite wird Integration zunächst unter Bezugnahme auf sozialwissenschaftliches Wissen als Prozess der Eingliederung definiert und erläutert. Bis hierhin handelt es sich bei dem Text um einen von den Schulbuchautor*innen selbst verfassten Text. Doch im letzten Abschnitt der Seite, nun unter der Unterüberschrift »Integration als politisches Ziel« ändert sich kaum merklich die Autor*innenschaft der Definition: Es sprechen nun nicht mehr die Schulbuchautor*innen, sondern das Bundesministerium des Innern (BMI). Im gleichen Layout, in derselben Schriftart und ohne explizite Kennzeichnung in Anführungszeichen geht der definitorische Text der Schulbuchautor*innen also in ein Textfragment aus dem Internetauftritt des BMI über, das erst am Ende durch eine Quellenangabe markiert wird. Der Text lautet wie folgt:

> »Integration ist ein langfristiger Prozess, der zum Ziel hat, alle Menschen, die dauerhaft und rechtmäßig in Deutschland leben, in die Gesellschaft einzubeziehen. Zuwanderern soll eine umfassende, möglichst gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Zuwanderer haben die Pflicht, die deutsche Sprache zu erlernen sowie die Verfassung und die Gesetze zu kennen, zu respektieren und zu befolgen. Gleichzeitig muss den Zuwanderern ein gleichberechtigter Zugang möglichst zu allen gesellschaftlichen Bereichen ermöglicht werden. Hier sind neben dem Bund auch die Länder und Kommunen in der Pflicht. Aber nicht nur der Staat ist gefragt. Integration bedarf großer Anstrengungen auch der Gesellschaft insgesamt. (https://www.bmi.bund.de, Zugriff: 15. September 2008)« (BRB_2009_TEAM: 45)

Das ministeriale Verständnis von Integration wird auf diese Weise Teil der zuvor präsentierten wissenschaftlichen Konzeptualisierung des Integrationsprozesses. Damit einher gehen wichtige Bedeutungsverschiebungen: Wurde Integration zuvor aus der wissenschaftlichen Sprechposition noch als Prozess beschrieben und erklärt, geht der Text nun in ein Verständnis von Integration als normativ wünschenswertes und politisch zu erreichendes Ziel über. Dabei werden auch die Subjekte der Integration transformiert: Nicht mehr ›Migrant*innen‹ gilt es in die Gesellschaft einzubeziehen, sondern »alle Menschen,

die *dauerhaft und rechtmäßig* in Deutschland leben« (ebd.; Herv. DS). Durch diese politische Statuszuschreibung von Aufenthaltsdauer und Rechtmäßigkeit verändert sich die Gruppe derer, die zum Subjekt der Integration werden, und schließt jene Personen aus, die diesen Kriterien nicht entsprechen.[10] Charakteristisch für diese politische Definition ist zudem, dass Integration als Geschehen von Rechten (die »möglichst gleichberechtigte Teilhabe in allen gesellschaftlichen Bereichen«, ebd.) und Pflichten (der »Zuwanderer«, von Bund, Länder und Kommunen, sowie »der Gesellschaft insgesamt«, ebd.) gefasst wird und sogleich Verantwortlichkeiten zur Umsetzung dieser Pflichten konstruiert werden. Auf die Definition der Ziele folgt mit Verweis auf die Gesamtgesellschaft auch die Responsibilisierung für ihre Erreichung.

Die Ausführungen zur analysierten Schulbuchseite machen einerseits ihren interdiskursiven Charakter deutlich: In objektivierenden Passagen vermischen sich wissenschaftliche und staatliche Wissensbestände. Durch das gemeinsame Layout werden beide füreinander anschlussfähig gemacht. Andererseits wird an dem exemplarischen Beispiel aber auch ein Charakteristikum des Integrationsdiskurses deutlich, nämlich die Überlappung von Zustands- und Zielbeschreibungen unter dem begrifflichen Dach der »Integration als Prozess« (ebd.): Integration ist eben meist beides gleichzeitig: ein prozessuales Phänomen, das erklärt werden soll, und ein Ziel, das es zu erreichen gilt. Auch die hier in Ausschnitten betrachtete Schulbuchseite will beides zugleich.

Pädagogisierende Rekontextualisierung des juristischen Diskurses

Eine weitere Form, in der sich die Objektivierungsinstanz des Staates in den untersuchten Politikschulbuchkapiteln wiederkehrend manifestiert, ist die Vermittlung rechtlicher Regelungen etwa zu ausländerrechtlichen Fragen oder zu Wegen des Staatsbürgerschaftserwerbs. Bei diesen Passagen handelt es sich um eine pädagogisch-didaktische Rekontextualisierung des juristischen Diskurses: Rechtliche Regelungen werden hier möglichst adressat*innenorientiert in komplexitätsreduzierter Form aufbereitet und als Tatsachen präsentiert. Auch hier wird vielfach auf visuelle Darstellungsmittel zurückgegriffen, um den mitunter trockenen juristischen Fachjargon bildlich zu illustrieren. Ähnlich wie bei der Wissensform Bildstatistik kommt es im Moment dieser didaktisierten Übersetzungen zu einer Transformation der transportierten Aussage, welche sich aus einer Spannung ergibt, die Valentin Rauer (2009) als »isotypische Differenz« bezeichnet hat und die auch der hier präsentierten Darstellungsform zu eigen ist: Sie kombiniert eine abstrakte, textförmig vermittelte Aussage (eine rechtliche Regelung, die alle betrifft, die juristisch zur genannten Personenkategorie gehören) mit einer

10 Dies hat Folgen: So werden etwa Migrant*innen, die nicht dauerhaft in Deutschland leben, aus dieser politischen Definition von Integration ausgeschlossen. Gänzlich unklar bleibt zudem, was dieser Ausschluss aus der Definition für die *wissenschaftliche* Definition von Integration, mit der die Schulbuchseite begann, bedeutet: Wie wird dann theoretisch mit der entstandenen Residualgruppe der nicht dauerhaft in Deutschland lebenden Personen umgegangen: Sind sie durch das Integrationsparadigma erfassbar? Wenn sie nicht integriert sind, was sind sie dann und mit welchen theoretischen Ansätzen ließe sich das Phänomen dann beschreiben? Auf diese, durch die *politische* Definition ausgelösten Irritationen der vorigen *wissenschaftlichen* Definition gibt die Schulbuchseite keine Antwort mehr.

konkreten Bildaussage (eine figürliche Illustration des Texts), die im Modus des Exemplarischen operiert: Sie greift aus der Vielzahl denkbarer Personen und Konstellationen einen Fall heraus, mit dem die Regelung als *pars pro toto* illustriert wird.

Ich zeige dies und die Effekte auf migrationsbezogene Differenz- und Normalitätsvorstellungen im Folgenden anhand einer in vielen Schulbuchkapiteln in ähnlicher Form präsentierten Infografik zum Staatsbürgerschaftserwerb. Als Beispiel für diesen Bildtyp dient mir eine Infografik, die in einer 2006 erschienenen Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* abgedruckt wurde (vgl. BW_2006_POCO: 21; siehe Abb. 14). Diese Infografik ist in leicht variierender Form bis Ende der 2010er Jahre Korpus auffindbar. Herausarbeiten lässt sich an ihr die These, dass in der Art und Weise, wie die *textuelle* Objektivierung des juristischen Diskurses mit schüler*innenorientierten *visuellen* Darstellungsmitteln übersetzt wird, Wissensordnungen über Differenz und Normalität wirksam werden. Der Abstand zwischen abstraktem Text und konkreten Bild legt gewissermaßen Zeugnis über das zu einer bestimmten Zeit hegemoniale Differenzwissen ab.

Abb. 14: Infografik »Einbürgerung – wie man die deutsche Staatsangehörigkeit erwirbt« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2006_POCO: 21)

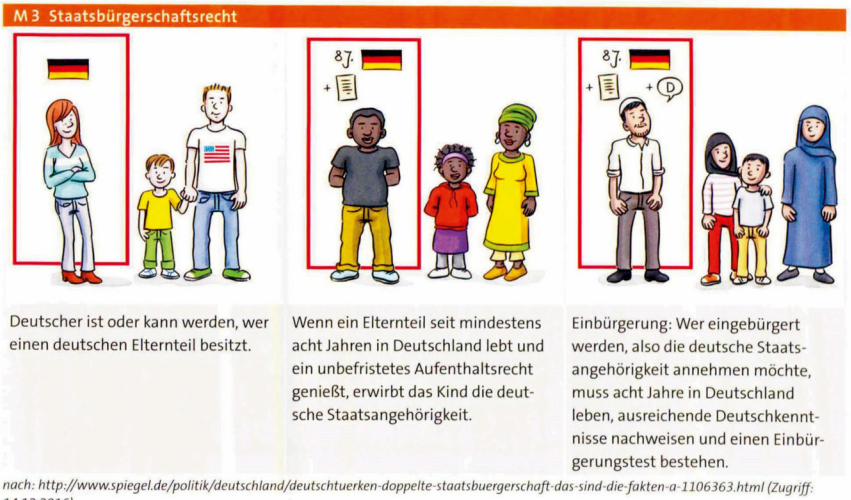


Die Infografik unterscheidet drei Wege des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit: »Abstammung von deutschen Eltern«, »Geburt in Deutschland« und »Einbürgerung« (ebd.). Die drei Wege werden sprachlich, durch das Layout und durch eine eigene ›figürliche‹ Visualisierung differenziert. Die fiktiven Figuren werden jeweils als Bestandteil einer Familie dargestellt und ihnen sind als Stellvertreter*innen verschiedener Nationalitäten Flaggen zugeordnet. Die Visualisierung führt zu einer Monosemierung der sprachlich erzeugten Aussage in mehrerlei Hinsicht. Im Falle des Kästchens zu »Abstammung von deutschen Eltern« werden diese Eltern beide als *weiß* und mit einer deutschen Nationalflagge markiert, womit performativ ein Bild von Deutschsein als Weißsein entworfen wird. Zudem wird normalisiert, dass beide Eltern eine deutsche Staatsbürger-

schaft haben, obwohl die darunter abgebildete Erklärung zu Staatsbürgerschaft qua Abstammung lautet, dass nur »mindestens ein Elternteil deutscher Staatsbürger« (ebd.) sein müsse. Eine dritte Monosemierung betrifft schließlich die sexuelle Orientierung und das Familienmodell: Die Familie wird – wie in den anderen beiden Abbildungen auch – als heterosexuell dargestellt. Die Visualisierung des zweiten Falles, Abstammung qua Geburt, nutzt als Repräsentation von »ausländische[n] Eltern« (ebd.) das Bild eines dunkelhaarigen Mannes sowie einer Frau mit Kopftuch, wobei beiden eine türkische Nationalflagge zugeordnet ist. Das Kind der Eltern ist mit einer deutschen und einer türkischen Flagge abgebildet, womit die im Text genannte doppelte Staatsbürgerschaft referenziert wird. Auch hier findet eine Komplexitätsreduktion statt: Ausländisch wird exemplarisch als türkisch monosemiert; türkisch wird wiederum über den Kleidungsstil der Frau mit dem Islam (über den Marker Kopftuch) sowie mit einem Bild traditioneller Weiblichkeit (über den Marker des Rocks, der deutlich länger ist als jener der deutschen Frau) verknüpft. Zudem wird hier Heteronormativität bestätigt. Die Verbildlichung der dritten Variante des Staatsbürgerschaftserwerbs – die Einbürgerung – zeigt wiederum eine türkische Familie, die mit denselben visuellen Markern dargestellt wird.

Der Wandel von Wissensordnungen der Diversität zeigt sich anhand eines anderen Exemplars desselben Bildtyps, abgedruckt in der 2017 erschienenen Schulbuchausgabe *Politik entdecken* (vgl. BRB_2017_POEN: 55; Abb. 15). Auch hier werden drei Wege zum Erwerb der Staatsbürgerschaft illustriert. Verändert haben sich aufgrund der geänderten Rechtslage die Textbestandteile, aber auch die Visualisierungen, auf die ich mich im Folgenden konzentriere. Auffällig ist zunächst die Veränderung des Layouts: Die rot umrandeten Kästen der Grafik umfassen nun nicht mehr den jeweiligen Weg der Erlangung der Staatsbürgerschaft, sondern nur die jeweils ›deutsche‹ Person.

Abb. 15: Infografik »Staatsbürgerschaftsrecht« im Schulbuch Politik entdecken (BRB_2017_POEN: 55)



nach: http://www.spiegel.de/politik/deutschland/deutschtuerken-doppelte-staatsbuergerschaft-das-sind-die-fakten-a-1106363.html (Zugriff: 14.12.2016)

Die Kästen, versehen mit einer deutschen Flagge sowie weiteren symbolischen Markern für erforderliche rechtliche Voraussetzungen, erscheinen hier als ›Tür‹ zur deutschen Staatsbürgerschaft. Verändert haben sich auch die Personen, die vor und neben der Tür stehen: Im Falle der Darstellung zur Einbürgerung qua Abstammung werden nun eine deutsche Staatsbürgerin und – so suggeriert die Darstellung – ein US-amerikanischer Staatsbürger als Elternteile gewählt. Hier zeigt sich zudem eine veränderte Zuschreibung von Geschlechterrollen: Während in der Infografik von 2006 immer der Vater an erster Stelle der Visualisierung stand, so ist es in der Grafik von 2017 in einem Fall die Mutter, der dadurch eine stärkere Agency zugeschrieben wird. Auch im Falle der Darstellung der Einbürgerung zeigt sich eine Diversifizierung, insofern neben dem Kopftuch mit der Kippa auch auf ein weiteres religiöses Symbol zurückgegriffen wird.[11] Der Ausländer*innenstatus wird nicht mehr allein auf die visuellen Marker ›türkisch‹ und ›muslimisch‹ reduziert, stattdessen wird auf ›Hautfarbe‹ als weiteren Differenzmarker zurückgegriffen. Aus normalismustheoretischer Perspektive lässt sich argumentieren, dass sich in der Visualisierung der neuen Infografik ein Wandel vom strikten zum flexiblen Normalismus abzeichnet (vgl. Link 1999b): Die Normalitätsgrenzen des Deutschseins und des Ausländerseins haben sich in der Visualisierung der rechtlichen Regelungen zum Staatsbürgerschaftserwerb leicht ausgeweitet.

Zwischenfazit: Interdiskursive Objektivierung und ihre epistemischen Effekte

In diesem Unterkapitel habe ich mit Wissenschaft und Staat zwei idealtypische Instanzen herausgearbeitet, die an der Objektivierung von Wissen über Migration und Integration in Politikschulbüchern beteiligt sind. Deutlich wurde, dass im Modus der Objektivierung differenzierende und normalisierende Effekte gezeitigt werden. Der Modus der Objektivierung ist – wie auch jener der Kontroversifizierung und der Personalisierung – ein Modus der Komplexitätsreduktion, der spezifischen Regeln folgt. Die Rekonstruktion dieser Logik der Komplexitätsreduktion gab Aufschluss über die in ihnen aktualisierten hegemonialen Differenz- und Normalitätsvorstellungen.

Mehrere der exemplarischen Analysen zu den beiden Objektivierungsinstanzen Wissenschaft und Staat machten deutlich, dass sich durch die Kopplung abstrahierenden wissenschaftlichen und rechtlichen Wissens mit konkreten Praktiken ihrer Darstellung in Schulbüchern epistemische Effekte ergeben, die das Wissensobjekt Migration und Integration im Moment seiner Übersetzung transformieren. In Bezug auf die Analyse von Bildstatistiken (Isotype) hat Valentin Rauer (2009: 125) dies bereits mit seiner Arbeit zur »isotypischen Differenz« deutlich gemacht:

> »Sobald Wissen visuell repräsentiert wird, unterliegt es einer ›Eigenlogik‹ […]. Auch Isotype repräsentieren soziale Tatsachen niemals vollständig realistisch und unverstellt. Vielmehr rufen sie als eigenständige Darstellungsform spezifische eigenlogische Effekte hervor.« (Ebd.)

Dies gilt jedoch für das gesamte Darstellungsrepertoire von Politikschulbüchern. Denn für Politikschulbücher als Träger von Interdiskursen ist charakteristisch, dass sich in

11 In einer anderen Lesart könnte es sich bei der Kopfbedeckung auch um eine Takke handeln.

ihnen verschiedene Ebenen des Diskurses (wie auch verschiedene Mittel ihrer Darstellung) überlappen und es deshalb zu einer Transformation von Wissensbeständen im Moment ihrer Inszenierung kommt. Die hier herausgearbeiteten idealtypischen Objektivierungsinstanzen gehen als immer schon hybride, durch Schulbuchautor*innen, Grafiker*innen usw. vermittelte pädagogisierte Instanzen ins Schulbuch ein.

Eine soziologische Analyse sollte sich dabei nicht darauf beschränken, *was* in Politikschulbüchern objektiviert wird. Dieses Erkenntnisinteresse ist zwar wichtig und mit dieser Fokussierung kann u.a. herausgearbeitet werden, dass bestimmte wissenschaftliche Denkstile, Theorien und Personen eben weniger oder nicht rezipiert werden:[12] Vor allem das positivistische und policy-orientierte Paradigma der Migrationsforschung, welches weitestgehend auf der Grundlage essentialisierter Differenzen zwischen Migrantisierten und Staatsbürger*innen operiert, wird aufgegriffen, während Perspektiven der reflexiven und kritischen Migrationsforschung unterbelichtet bleiben. Neben dem *Was* der Objektivierung von Wissen sollte aber auch das *Wie*, also die konkreten Mechanismen seiner Zirkulation untersucht werden. Auf diese Weise gerät in den Blick, auf welche Weise Politikschulbücher Differenzwissen pädagogisieren und in diesem Zuge auch transformieren.

8.2.2 Integration denkbar machen: Konzeptualisierungen von Zusammenhalt

Die bislang erarbeitete Perspektive verfolge ich nun weiter, indem ich den *Objektivierungsgegenstand* Integration und die diskursiven Praktiken seiner Inszenierung in den Politikschulbuchkapiteln beleuchte. Ich arbeite dabei zwei Muster heraus, in denen Integration in den untersuchten Kapiteln objektiviert wird: als Eingliederung und als Mittelweg.

Integration als Eingliederung

In der Regel definieren die Schulbuchkapitel Integration als Prozess der Eingliederung von Migrant*innen[13] in die deutsche Gesellschaft und, damit verbunden, als ›Herstellung eines Ganzen‹. Für viele definitorische Passagen ist dabei zentral, dass sie diese abstrakte Definition von Integration mittels Metaphern und Analogien konkretisieren und auf die antizipierte Lebenswelt ihrer Adressat*innen beziehen. In der Analyse erwiesen sich zwei Metaphern als zentral: Integration als Klassengemeinschaft und Integration als Busfahrt.

---

12 Die Gründe hierfür mögen unterschiedlich sein: Ein ausbleibendes Aufgreifen bestimmter wissenschaftlicher Paradigmen kann etwa dadurch bedingt sein, dass sie durch Lehrpläne nicht nahegelegt werden, dass sie in innerwissenschaftlichen Aufmerksamkeitsökonomie tendenziell unsichtbar gemacht werden oder für Akteure außerhalb des wissenschaftlichen Felds erst mit großer zeitlicher Verzögerung sichtbar sind. Sicherlich müsste tiefergehender diskutiert werden, inwiefern bestimmte ›Wahlverwandschaften‹ zwischen dem Feld der Politikdidaktik und ihren Bezugsdisziplinen die Rezeption mancher Denkstile nahelegen und anderer nicht.

13 Wie die folgenden Beispiele zeigen werden, bleibt die Kategorie der sich bzw. zu integrierenden Personen in den Schulbuchkapiteln jedoch faktisch nicht auf Migrant*innen beschränkt, sondern umfasst auch jene, denen eine ›andere‹ Religion zugeschrieben wird.

Zum einen werden Integrationsprozesse mit der *Metapher der Klassengemeinschaft* umschrieben: Integration als *die* Form des Umgangs mit Veranderten wird dabei analog zur Ankunft eines neuen Schülers in einer etablierten Schulklasse verstanden. So führt eines der Schulbücher unter dem Titel »Was heißt ›Integration‹? Wo gibt es Probleme?« aus:

> »In einem Politik-Lexikon für Kinder heißt es: ›Übersetzt aus dem Lateinischen heißt dieses Wort Wiederherstellung eines Ganzen‹. Im deutschen Sprachgebrauch kann es auch als ›Eingliederung‹ verstanden werden. Wenn zum Beispiel ein neuer Schüler in eure Klasse kommt und sich mit eurer Hilfe in die Klassengemeinschaft gut einfügt, dann wird er integriert. Ausländer oder Menschen mit anderer Religion, die in Deutschland bleiben möchten und bei uns vielleicht Asyl erhalten haben, werden ebenfalls in die deutsche Gesellschaft eingegliedert. Auch das nennt man Integration.« (BRB_2008_POLW: 204)

Integration wird hier als *Einfügen* einer neuen Person in eine etablierte Gemeinschaft konzeptualisiert – eine klassische Figuration von Etablierten und Außenseitern (vgl. Elias/Scotson 1990). Mit der Analogie der Schulklasse wird eine zeitliche Differenzierung (etabliert vs. neu) sowie eine soziale Differenzierung (gleich vs. anders) miteinander gekoppelt. Das Bild von Gesellschaft, welches durch die Analogie erzeugt wird, ist das einer *Gemeinschaft*, welche nach stabilen Regeln funktioniert. Eine Mitgliedschaft in ihr setzt eine Anerkennung dieser Regeln voraus. Dies wird auch in einem Ausschnitt eines anderen Schulbuchs deutlich:

> »Integration bedeutet Eingliederung. Wenn zum Beispiel ein neuer Schüler in eure Klasse kommt, dann wird von ihm erwartet, dass er sich eingliedert. Konkret heißt das: Er soll sich an die Regeln in der Klasse halten und sich respektvoll seinen Lehrern und Mitschülern gegenüber benehmen. Andererseits wird von den Mitschülern erwartet, dass sie dem neuen Klassenmitglied bei seiner Integration behilflich sind. Integration ist eine Leistung, die beiden Seiten etwas abverlangt.« (BRB_2012_TEAM: 44)

Eingliederung in die Gemeinschaft wird hier als erwartete Normübernahme konzeptualisiert. Der Neuankömmling wird dabei als Quelle von Erwartungsenttäuschungen für die – wiederum durch die Abwesenheit von Konflikten charakterisierte – harmonische und wertebasierte Gemeinschaft konstruiert. Es scheint vermieden werden zu wollen, dass der im Zitat erwähnte neue Mitschüler alternative Perspektiven einbringt, die Regeln problematisiert oder den Klassenclown spielt. Die als immer schon integriert konstruierten Mitschüler*innen des Neuankömmlings werden ebenfalls im Namen der Integration angerufen: Ihnen wird die Rolle zugewiesen, beim zu erreichenden Normkonformismus des neuen Mitschülers behilflich zu sein. Die Analogie der Klassengemeinschaft zeichnet ein statisches und apolitisches Bild von Gesellschaft: Sie legt den Fokus darauf, Regeln und Routinen *einzuhalten* statt sie zu diskutieren und unter veränderten Bedingungen neu zu schaffen. Sie verdeckt zudem die Unterschiede (und Regelverletzungen), die innerhalb einer etablierten Schulklasse (z.B. Cliquen) bzw. der Gesellschaft (z.B. unterschiedliche Milieu- bzw. Klassenzugehörigkeit) bestehen, indem sie einen maximalen Kontrast zwischen dem Innen und dem Außen erschafft. Mit der Figur

des Neuankömmlings wird das Bild einer Gesellschaft konstruiert, deren Zusammenhalt aufgrund umfassender Regelgeltung immer schon gegeben zu sein scheint und die nur durch Außenstehende irritiert wird.

Neben der Analogie von Klassengemeinschaft und Gesellschaft finden sich im Material weitere metaphorische Bilder, mit denen der Begriff der Integration in pädagogischem Zuschnitt artikuliert wird. Eine ist die *Metapher der Busfahrt*. Auch sie baut auf einer räumlichen Unterscheidung von gesellschaftlichem Innen-/Außenraum auf. Der Innenraum der Gesellschaft wird hier als Omnibus konzeptualisiert, dessen Fahrgäste mit der Diversität der zusteigenden Personen aus dem Außen konfrontiert werden:

> »Stell dir vor, du sitzt in einem Bus. An jeder Haltestelle steigen Menschen aus, andere steigen ein. Bei deinem Blick in die Gesichter fällt dir auf, wie unterschiedlich die Menschen sind, die jetzt gemeinsam in einem Raum zusammen sind. Wie reagierst du auf die neu Einsteigenden? Gleichgültig? Ablehnend? Interessiert? Die Situation im Bus ist mit dem Land vergleichbar, in dem wir leben. Menschen unterschiedlichster Herkunft treffen aufeinander. Sie unterscheiden sich nicht nur in ihrem Aussehen und ihrer Sprache, sondern auch in ihren Lebensgewohnheiten, ihrem Glauben und in ihren Ansichten. Wie gut gelingt es uns, mit der Unterschiedlichkeit zurechtzukommen? Das ist eine Frage, die jeden Einzelnen und alle insgesamt betrifft. Menschen, die sich in ein fremdes Land begeben, haben ihre Heimat aus den verschiedensten Gründen verlassen. Diesen Vorgang nennt man Migration. Sie wandern in für sie neue Kulturen ein und müssen dort zurechtkommen. Diesen Prozess nennt man Integration.« (BRB_2009_TEAM: 37)

Der Bus wird in dieser Metapher zu einem Schauplatz des Umgangs mit Differenz – wobei hier explizit die Diversitätsdimensionen Aussehen, Sprache, Lebensgewohnheiten, Religion und Weltanschauung benannt werden. Gemeinsam haben die Personen in dieser Analogie nur, dass sie im gleichen Bus sitzen. Der Raum des Busses dient in diesem Schulbuchausschnitt als Analogie zum Land, »in dem wir leben« (ebd.), und wird als ›eigene Kultur‹ konzeptualisiert, in die die Migrant*innen einwanderten. Sowohl die neu Einsteigenden als auch die Alteingesessenen müssten mit dieser Situation »zurechtkommen« (ebd.).

Die Metaphern von Klassengemeinschaft und Busfahrt, auf deren Basis Integrationsprozesse alltagsnah beschrieben werden, ähneln sich in struktureller Hinsicht, wenngleich sie diese Struktur unterschiedlich füllen: Beide Metaphern basieren auf einer klaren räumlichen Innen- und Außenunterscheidung, wodurch Gesellschaft als homogener Behälter erscheint, der mit der territorialen Einheit des Nationalstaats in eins fällt.[14] Betont wird die Stabilität des Gesellschafts-Containers, wobei der Kitt der Gesellschaft in der Wirksamkeit etablierter Normen (im Falle der Schulklasse)

14 Vgl. Ulrich Beck (1997: 49ff.) für eine mittlerweile kanonische Kritik an einem solchen Container-Modell von Gesellschaft. Beck kritisiert, die Klassiker*innen der Soziologie haben im Wesentlichen an einer solchen Engführung des Gesellschaftsbegriffs mitgewirkt. Unter dem Eindruck einer zunehmenden Globalisierung setzte Beck diesem Gesellschaftsverständnis das Bild der »entgrenzten Weltgesellschaft« entgegen, mit der Gesellschaft als multilokal, transnational und nicht per se integriert verstanden wird.

oder, unspezifischer, in einer geteilten Kultur (im Falle der Busfahrt) gesehen wird. Es kommt in diesen Konzeptualisierungen nur dann zu gesellschaftlichen Desintegrationserscheinungen, wenn Personen aus dem Außen ins Innen kommen und den Automatismus des imaginierten gesellschaftlichen Zusammenhalts aufgrund einer potenziellen Unkenntnis von Regeln (im Falle der Klassengemeinschaft) oder durch ihre kulturelle Andersheit (im Falle der Busfahrt) unterbrechen. Während in beiden Metaphern der gesellschaftliche Innenraum als konfliktfreie soziale Ordnung erscheint, wird die Ankunft von Migrant*innen – wiederum automatisch – als potenzielle Störung dieser Ordnung konstruiert. Es ist diese Störung, die Maßnahmen zu ihrer Behebung notwendig werden lässt: *Zurechtkommen mit Unterschieden* (Busfahrt) und *sich mit Hilfe der Mitschüler*innen einfügen* (Klassengemeinschaft). Integration wird in dieser Logik als auf Migrantisierte fokussierter Prozess der Wiederherstellung eines konfliktfreien gesellschaftlichen Zusammenhalts nach einem Moment seiner Irritation objektiviert.

Dass dieser Konzeptualisierung von Integration als Eingliederung mitunter ein assimilatives Verständnis zugrunde liegt, machen die Ausführungen eines brandenburgischen Schulbuchkapitels zu »Integrationsstufen« (BRB_2009_TEAM: 45) deutlich.[15] Unter Bezugnahme auf wissenschaftliches Wissen werden dort drei Phasen eines gelingenden, linearen Integrationsprozesses erläutert. Ausgegangen wird zunächst von einer ersten Stufe der »Marginalität«, in welcher es »den betroffenen Menschen überhaupt nicht gelingt, in Deutschland Fuß zu fassen. Sie halten an ihrer Herkunftskultur fest […]« (ebd.). In einer zweiten Phase, die als »partielle oder teilweise Integration« bezeichnet wird, seien Migrant*innen zwar in »Teilbereichen ihres Lebens« integriert, lebten »aber in der Familie und mit Freunden immer noch in der Kultur ihrer alten Heimat« (ebd.). In der dritten Stufe der »vollständigen Integration« sei Integration erreicht, wenn Migrant*innen sich »in jeder Hinsicht als Deutsche« (ebd.) verstehen: »Sie sprechen die Sprache, kennen die Regeln des Zusammenlebens, haben deutsche Freunde und empfinden Deutschland voll und ganz als ihre Heimat.« (Ebd.)

Das hier präsentierte, zugleich individualisierende wie kulturalisierende Verständnis eines fortschreitenden Assimilationsprozesses wird auf derselben Schulbuchseite in Form eines schwarz-rot-goldenen Trichters visualisiert (siehe Abb. 16). Integration wird in dieser Visualisierung als Prozess dargestellt, in dem Migrant*innen in die deutsche Gesellschaft aufgesogen werden. Die Diversität der Migrant*innen, die vor und zu Beginn des Sogs in den Trichter noch in bunten Farben dargestellt wird, verblasst im Laufe des Prozesses – der goldenen, roten und schwarzen Stufe – zunehmend und ist in der dritten Stufe der ›vollständigen Integration‹ nur noch schemenhaft zu erkennen.[16]

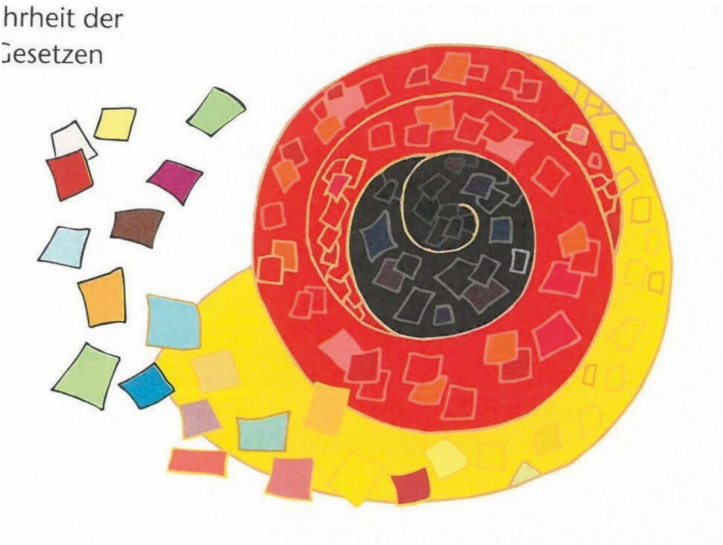
---

15 Nicht nur das im Folgenden referierte Schulbuchkapitel, sondern die Mehrzahl der analysierten Schulbuchkapitel bedienen sich eines solchen dreistufigen Modells von Integrationsprozessen. Die Art der Visualisierung ist dabei jedoch Veränderungen unterworfen. In späteren Ausgaben des Verlags wird zwar das Dreistufenmodell der Integration genutzt, die Visualisierung jedoch durch ein anderes Schaubild ersetzt, welches den Prozess anhand von Puzzleteilen und einem Pfeil symbolisiert (vgl. etwa BRB_2013_POER: 173).

16 Die Tatsache, dass die Umrisse und verblassten Farbtöne der Zettel in der Visualisierung der dritten Phase überhaupt noch zu sehen sind, könnte jedoch auch als Hinweis auf das Scheitern von Integrationsprozessen interpretiert werden. Auf solche gescheiterten Integrationsprozesse weisen die Ausführungen des Schulbuchs im Anschluss an die Darstellung der Integrationsstufen unter

Das kohäsive Behältnis des Nationalstaats selbst bleibt hingegen von Integrationsprozessen weitestgehend unberührt: Wie viele bunte Zettel auch kommen mögen, er bleibt schwarz-rot-gold.

Abb. 16: Visualisierung des Integrationsprozesses im Schulbuch Team (BRB_2009_TEAM: 45)



Integration als Mittelweg

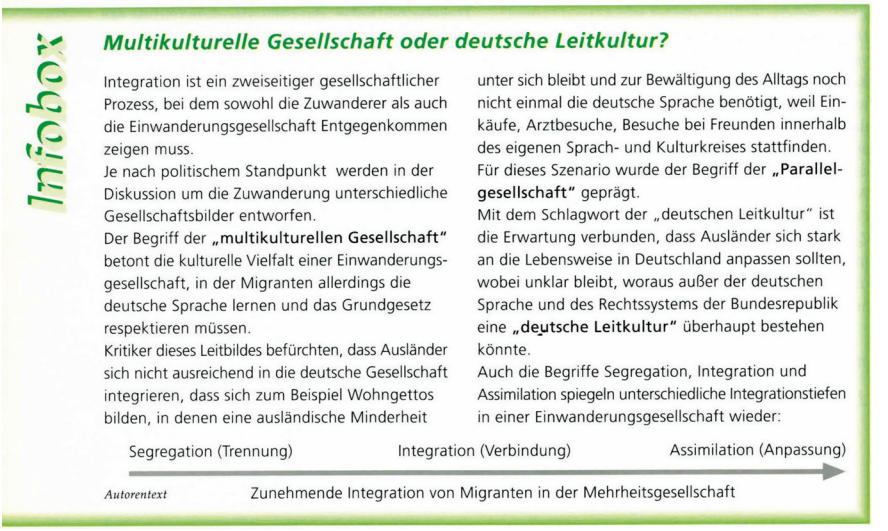
Die bislang analysierten Schulbuchpassagen objektivieren Integration als *die* Form des gesellschaftlichen Umgangs mit einer Innen-Außen-Differenz schlechthin. In den dabei konstruierten Bildern der Nationalgesellschaft, die durch Migration mit ihrem Außen konfrontiert wird, machen sie implizit auch Aussagen darüber, was diese Gesellschaft zusammenhält. Während in diesen Passagen kein Zweifel daran besteht, dass ›Integration‹ das einzig mögliche Modell des Umgangs mit dieser Innen-Außen-Differenz ist, so objektivieren andere Schulbuchkapitel Integration in stärker kontextualisierender Form als eines von mehreren, analytisch unterscheidbaren Modellen des Umgangs mit Differenz. So etwa eine für das Land Niedersachsen zugelassene Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* (vgl. NDS_2007_POCO: 218; siehe Abb. 17).

Integration wird hier als gemäßigter Mittelweg auf einem Kontinuum von »Integrationstiefen« (ebd.) aufgerufen, die von Segregation bis Assimilation reichen. Dabei erscheint Integration paradoxerweise sowohl als analytischer *Begriff*, der die Skala benennt, wie auch als *Ausprägung* auf dieser Skala (vgl. ebd.). Dadurch wird Integration durch die Hintertür reifiziert: Wenn Integration sowohl der Oberbegriff dessen ist, was

dem Stichwort »Integration als Problem« (ebd.) hin: »Wenn viele Menschen sich der Integration verweigern und auch in Deutschland so tun, als wären sie noch in ihrer alten Heimat, wenn sie an ihrer Muttersprache, ihren Sitten und Moralvorstellungen festhalten, dann entstehen sogenannte ›Parallelgesellschaften‹.« (Ebd.)

gemessen wird, als auch eine Merkmalsausprägung des Gemessenen, erscheint das Konzept als unausweichlich.

Abb. 17: »Infobox: Multikulturelle Gesellschaft oder deutsche Leitkultur?« im Schulbuch Politik & Co. (NDS_2007_POCO: 218)



Infobox

Multikulturelle Gesellschaft oder deutsche Leitkultur?

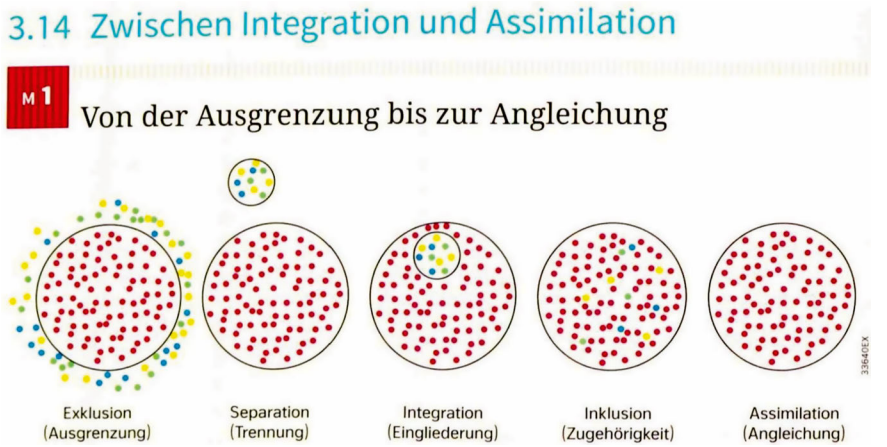
Integration ist ein zweiseitiger gesellschaftlicher Prozess, bei dem sowohl die Zuwanderer als auch die Einwanderungsgesellschaft Entgegenkommen zeigen muss.
Je nach politischem Standpunkt werden in der Diskussion um die Zuwanderung unterschiedliche Gesellschaftsbilder entworfen.
Der Begriff der **„multikulturellen Gesellschaft"** betont die kulturelle Vielfalt einer Einwanderungsgesellschaft, in der Migranten allerdings die deutsche Sprache lernen und das Grundgesetz respektieren müssen.
Kritiker dieses Leitbildes befürchten, dass Ausländer sich nicht ausreichend in die deutsche Gesellschaft integrieren, dass sich zum Beispiel Wohngettos bilden, in denen eine ausländische Minderheit unter sich bleibt und zur Bewältigung des Alltags noch nicht einmal die deutsche Sprache benötigt, weil Einkäufe, Arztbesuche, Besuche bei Freunden innerhalb des eigenen Sprach- und Kulturkreises stattfinden.
Für dieses Szenario wurde der Begriff der **„Parallelgesellschaft"** geprägt.
Mit dem Schlagwort der „deutschen Leitkultur" ist die Erwartung verbunden, dass Ausländer sich stark an die Lebensweise in Deutschland anpassen sollten, wobei unklar bleibt, woraus außer der deutschen Sprache und des Rechtssystems der Bundesrepublik eine **„deutsche Leitkultur"** überhaupt bestehen könnte.
Auch die Begriffe Segregation, Integration und Assimilation spiegeln unterschiedliche Integrationstiefen in einer Einwanderungsgesellschaft wieder:

Segregation (Trennung) — Integration (Verbindung) — Assimilation (Anpassung)

Autorentext Zunehmende Integration von Migranten in der Mehrheitsgesellschaft

Auch eine neuere, für das Land Brandenburg zugelassene Ausgabe des Schulbuchs *Mensch & Politik* präsentiert Integration als Mittelweg im »Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit Zuziehenden« (BRB_2016_MEPO: 122). Dies wird anhand eines in diesem Schulbuch genutzten Schaubilds deutlich (siehe Abb. 18).

Abb. 18: Schaubild »Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung« im Schulbuch Mensch & Politik (BRB_2016_MEPO: 122)



3.14 Zwischen Integration und Assimilation

M 1 Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung

Exklusion (Ausgrenzung) — Separation (Trennung) — Integration (Eingliederung) — Inklusion (Zugehörigkeit) — Assimilation (Angleichung)

33640EX

Die Anzahl der denkbar gemachten Modelle ist in dieser Darstellung größer geworden, ihre Beschreibung ausdifferenzierter. Unterschieden werden nun fünf Modelle, die auf einer Skala von der »Ausgrenzung bis zur Angleichung« (ebd.) angeordnet sind, mittels eines Autor*innentexts ausführlich erklärt und sodann visualisiert werden. Es handelt sich hierbei um Visualisierungen, die in den Jahren der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland (2009) während des diskursiven Booms des Inklusionsbegriffs insbesondere im Bildungsbereich und in kommunalen Handreichungen vermehrt zirkulierten. Das Schaubild erfährt in der Schulbuchausgabe jedoch zwei Bedeutungstransformationen: Zum einen werden die visualisierten Modelle, welche in der Regel im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs auf mehrere Diversitätsdimensionen angewandt werden, durch die Einordnung des Autor*innentexts speziell auf den »Umgang mit Migration« (ebd.) beschränkt. Zum anderen sind die Ausprägungen der Skala im Vergleich zu anderen Visualisierungen der Zeit untypisch: Während Schaubilder dieses Typs in der Regel vier Modelle darstellen (Exklusion, Separation, Integration und Inklusion), wird das Schaubild der Schulbuchausgabe um ein fünftes – das der Assimilation – erweitert. Dadurch verändert sich die Aussage der Skala: Nicht mehr Aus- und Einschluss (Exklusion/Inklusion) bilden die Extrema, sondern das Vorhandensein von Diversität überhaupt (symbolisiert über das Vorhandensein bunter Punkte bei ›Exklusion‹ und deren einfarbiger Homogenität bei ›Assimilation‹). Durch die Überschrift »Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung« werden die fünf Konzepte, die zwar als distinkte »Möglichkeiten« (ebd.) eingeführt werden, in einen Progressionszusammenhang gebracht. Dabei bleibt unklar, welche Art von Entwicklung damit impliziert werden soll: eine nach analytischen Kriterien getroffene, eine empirisch beobachtbare im historischen Verlauf oder eine normativ gewünschte?

Was unterscheidet die Konzeptualisierung von *Integration als Mittelweg* von der zuvor präsentierten *Integration als Eingliederung*? Im Vergleich zu jenen Schulbuchkapiteln, in denen Integration als einziges Modell des Umgangs mit migrationsbezogener Differenz objektiviert wird, erfolgt die Einführung des Konzepts von *Integration als Mittelweg* im Modus des Vergleichs und der analytischen Distanzierung. Durch die Differenzierung verschiedener Modelle des Umgangs mit Differenz findet unter anderem eine Entkopplung der Begriffe Integration und Assimilation statt, welche, wie gezeigt, in anderen Fällen ineinander übergehen. Das zuletzt präsentierte, historisch jüngere Schaubild ist deutlich zurückhaltender in der Vermittlung impliziter Annahmen darüber, woraus der Kitt besteht, der Gesellschaft – Migrant*innen wie Nicht-Migrant*innen – zusammenhält: Gesetzt ist nur die Grenze der national gerahmten Gesellschaft (die schwarze Umrandung); was die Punkte sonst miteinander verbindet und ob es überhaupt eine Verbindung braucht, bleibt der Interpretation der Rezipient*innen überlassen.

Gleichzeitig sollten die Unterschiede beider Formen der Objektivierung von Integration nicht überschätzt werden: Beiden Fällen liegt eine Container-Modell von Gesellschaft zugrunde. In beiden Fällen wird zudem Integration zentral gesetzt – sei es als einzig denkbares Konzept oder als Mittelweg – und beide Fälle bauen zudem konstitutiv auf einer Unterscheidung von ›uns‹ und den ›Anderen‹ auf. Dies trifft überraschenderweise sogar auf die Visualisierung von *Inklusion* im letzten Schaubild zu. Der Autor*innentext gibt zwar zu verstehen, beim Konzept der Inklusion gebe es »keine Orientierung an der Mehrheitsgesellschaft als solche, da alle Individuen in ihrer Verschiedenheit, welche als

Normalität betrachtet wird, von Anfang an gleichberechtigt Teil eines vielfältigen Ganzen sind« (BRB_2016_MEPO: 122). Dennoch wird die Unterscheidung zwischen der Normalität der Mehrheitsgesellschaft und der Andersheit der Anderen visuell wieder eingeführt, insofern es nach wie vor mehrheitlich rote und davon abweichende bunte Punkte gibt. Die visuelle Differenzierung der Gesellschaftsmitglieder in zwei Farbgruppen führt insofern genau jene Konstruktion von Normalität und Differenz wieder ein, welche das (textuell vermittelte) Inklusionskonzept zu dekonstruieren vorgibt.

8.3 Personalisierung von Integration: Die (anderen) Anderen kennenlernen

Neben der Objektivierung vollzieht sich die Inszenierung von Integration im analysierten Korpus im Modus der Personalisierung. Der in Schulbüchern aktualisierte Migrationsdiskurs ist in weiten Teilen ein personenzentrierter Diskurs: Es geht nicht nur um Migration und Integration als gesellschaftliches Verhältnis und politisch relevantes Thema, sondern um ganz konkrete Personen, ihre Schicksale und ihr Erfahrungswissen. Der zentrale Mechanismus der Diskursverknappung im Inszenierungsmodus der Personalisierung ist jedoch, dass nicht das situierte Wissen *jeglicher* Personen in den Schulbuchkapiteln über Migration und Integration aufgegriffen wird, sondern fast ausschließlich jener Personen, denen eine Identität als Migrant*in zugeschrieben wird. Im Modus der Personalisierung, wie er sich im hier untersuchten Material manifestiert, wird fast ausschließlich die markierte Seite der binären Unterscheidung zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen ausgeleuchtet: Während die Leser*innen des Schulbuchs über das situierte Erfahrungswissen von Nicht-Migrant*innen und ihren Deutungen von Migration und Integration kaum etwas erfahren, wird die Personenkategorie der Migrant*innen in Form von Erfahrungsberichten, Reportagen und Interviews in den buntesten Farben ausgefüllt.[17] Der Inszenierungsmodus der Personalisierung lenkt den Blick auf jene, die als die Anderen in den Diskurs eingehen und stellt sie dadurch zugleich als solche her. Er entwirft migrantische Subjekte, die gesehen und kennengelernt werden sollen. Dies schlägt sich, wie bereits in Kapitel 7.2 dargelegt, auch im visuellen Repertoire der Schulbuchkapitel nieder, in dem Porträtfotos einzelner Migrant*innen und migrantisierter Gruppen eine zentrale Rolle spielen.

Wie die untersuchten Schulbuchkapitel den Blick auf migrantische Subjekte richten und ein ihnen eigenes Erfahrungswissen konstruieren, zeige ich in diesem Unterkapitel. Ich konzentriere mich dabei in erster Linie auf die textuelle Ebene des Diskurses. Nach einer Kontextualisierung (vgl. Kapitel 8.3.1) lege ich den Fokus darauf, in welcher Weise Integration im Modus der Personalisierung inszeniert wird (vgl. Kapitel 8.3.2). Dabei konzentriere ich mich auf ein exemplarisches, im Korpus regelmäßig wiederkehrendes

17 Im untersuchten Korpus lassen sich jedoch Ausnahmen finden, in denen auch explizit das situierte Wissen von Nicht-Migrant*innen aufgegriffen wird. In diesen Fällen handelt es sich allerdings häufig um anderweitig als ›abweichend‹ markierte Positionierungen: So wird z.B. die Erfahrung eines jugendlichen Skinheads geschildert, der während eines Aufenthalts in einer sozialpädagogischen Einrichtung aufgrund einer dort geschlossenen Freundschaft mit einem als »Schwarzafrikaner« bezeichneten Jugendlichen seine rechte Gesinnung ablegt: »Man hat nur Vorurteile, wenn man sich nicht kennt.« (BW_2006_POCO: 26)

Format: die *Integrationserfolgsgeschichten*, in denen Migrant*innen von ihrem gelungenen Integrationsprozess in die deutsche Gesellschaft berichten und dabei explizit oder implizit die Gründe ihres Integrationserfolgs benennen. Ich behandle zudem zwei ›Gegenformate‹: *scheiternde Integrationsgeschichten* sowie *Geschichten von ›zwischen den Welten‹ befindlichen Migrant*innen*.[18] Ich arbeite ihre differenzierenden und normalisierenden Effekte heraus und zeige, dass diese im Modus der Personalisierung maßgeblich durch die intersektionale Kopplung von Migration mit Geschlechts-, Religions-, Sexualitäts- und Klassenzuschreibungen entstehen.

8.3.1 Wer spricht? Authentisierte Migrant*innen und Voraussetzungen ihres Sprechens

Die personalisierenden Abschnitte des Schulbuchs lassen sich analytisch als ›Mikro-Geschichten‹ begreifen, die in das übergeordnete Kapitelnarrativ eingewoben sind. Kennzeichnend für diese Geschichten ist nicht nur, dass es sich dabei um Stimmen von Personen handelt, die als Migrant*innen in den Diskurs eingehen. Konkret handelt es sich hierbei insbesondere um Stimmen und Porträts von migrantischen Kindern, Jugendlichen, jungen Erwachsenen sowie von Personen aus ihrem direkten familiären Umfeld, was sich als Manifestation des didaktischen Prinzips der Schüler*innenorientierung deuten lässt, insofern hier an eine altersspezifische Lebenswelt der Adressat*innen des Schulbuchs angeschlossen wird. Als persönliche, situierte Äußerungen junger Migrant*innen suggerieren diese Passagen ein hohes Maß an Authentizität. Tatsächlich handelt es sich bei diesen Formaten jedoch um eine vielfach vermittelte Sprechposition, in die unterschiedliche Stimmen eingehen. Neben den Rezipient*innen, den letztlich die zentrale Rolle in der Interpretation der Aussage zukommt, konnte ich in den analysierten personalisierenden Passagen mindestens drei weitere Äußerungsebenen identifizieren, durch deren Zusammenspiel ein solches ›authentisches‹ Erfahrungswissen von Migrant*innen konstruiert wird: 1) die Ebene des sprechenden migrantisierten Subjekts; 2) die Ebene der Quelle, in der das migrantisierte Subjekt spricht; und 3) die Ebene der Schulbuchautor*innen, die diese Quelle und die darin auftretende Sprecherin wiederum mit spezifischen Logiken rahmen und die Aussage transformieren. Ich erörtere im Folgenden das Zusammenspiel dieser Ebenen anhand einer personalisierenden Passage aus einem 2008 für den baden-württembergischen Gemeinschaftskundeunterricht veröffentlichten Schulbuch (siehe Abb. 19).

18 Die Auswahl dieser Codes und der exemplarischen Passagen erfolgte aufgrund ihrer Relevanz für die verfolgte Fragestellung. Zugleich ist das Format der *Integrationserfolgsgeschichten* auch in quantitativer Hinsicht von Relevanz, handelt es sich doch um den am zweithäufigsten vergebenen Sub-Code in der Kategorie der Personalisierung. In den Integrationserfolgsgeschichten verdichten sich darüber hinaus Aussagen, welche auch in weiteren, nicht unmittelbar auf den Integrationsbegriff bezugnehmenden Passagen vorkommen (z.B. *Gastarbeiter(familien)geschichten*, *migrantische Arbeitsbiografien* und *Einbürgerungsgeschichten*). Daher kommt ihnen auch nach einem qualitativen Kriterium eine wichtige Bedeutung für die Analyse zu.

Abb. 19: Text-Bild-Arrangement »Erfolgreiche Schullaufbahn« im Schulbuch Diercke – GWG (BW_2008_DECE: 18)



Ich habe dieses Jahr mein Abitur gemacht und habe vor, Psychologie zu studieren oder etwas in Richtung Therapie. In meiner Familie haben fast alle studiert, ich möchte auch studieren. Es gibt keinen Druck von zu Hause, aber es ist mein Ziel, beruflich erfolgreich zu sein. Ich esse kein Schweinefleisch und trinke keinen Alkohol. Beten sollte man schon, aber es ist etwas ungeschickt für mich.

Ich reise alleine, zum Beispiel in die Türkei. Ich habe Verwandte in Istanbul, Denizli und Ankara. In der Türkei habe ich in einem Krankenhaus ein Praktikum gemacht, in der Ukraine, in Italien und in den USA war ich zum Schüleraustausch, um die Sprachen zu lernen und mehr über andere Kulturen zu erfahren.

Ich spreche Türkisch, Deutsch und Englisch, ein bisschen Italienisch und Französisch. Sportlich war ich auch recht aktiv, ich hatte Ballettunterricht, und im Einradfahren war ich mehrmals württembergische Meisterin.

Aus: Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg (Hrsg.): „Meine Heimat ist in mir", Stuttgart 2006 (gekürzt)

M1 *Erfolgreiche Schullaufbahn: Kevser E., Abiturientin, 19, ledig, türkische Staatsbürgerin, Filderstadt-Bonlanden*

Das Text-Bild-Arrangement befindet sich auf der ersten Seite eines Unterkapitels mit dem Titel »Ein schwieriger Weg – die Integration« (BW_2008_DECE: 18). Ich habe es mit der Kategorie *Integrationserfolgsgeschichte* codiert. Auf der Ebene des sprechenden migrantischen Subjekts, das den Rezipient*innen auf einem Porträtfoto selbstbewusst entgegenblickt, erfahren wir von den Karrieresplänen einer Abiturientin. Die junge Frau spricht über ihre Bildungsaspirationen und teilt ihren Studienwunsch im psychologisch-therapeutischen Bereich mit. Sie positioniert sich als selbstständige, offene, eigenaktive und erfolgreiche Persönlichkeit, die bereits vielfältige Auslandserfahrungen gemacht hat und über ein hohes kulturelles Kapital verfügt. Zugleich positioniert sie sich im Kontext ihrer Familie: Sie erwähnt, dass sie Verwandtschaft in der Türkei hat. Zudem erfahren wir, dass ihre Familie einen akademischen Hintergrund hat und dass es in ihrem familiären Umfeld religiös geprägte Erwartungen an die Lebensführung gibt, welchen sie zwar entspricht, von denen sie sich aber teilweise auch distanziert. So erachte sie das Beten als »ungeschickt« (ebd.) für die Erreichung ihrer angestrebten Bildungsziele.

Die Aussage der jungen Frau verändert sich im Zusammenspiel mit der zweiten Ebene, in der die Quelle der Aussage angegeben wird. Wir erfahren durch die Quellenangabe mehrerlei: Zum einen wird deutlich, dass die Aussage in einem anderen Kontext entstanden ist, nämlich für einen von der Landeszentrale für Politische Bildung Baden-Württemberg (LpB) herausgegebenen Sammelband. Da dieser sich um das Thema »Heimat« dreht und die Quellenangabe den Heimatbegriff entsprechend auch als Rahmung in die Schulbuchpassage einbringt, verändert sich die Aussage des sprechenden Subjekts: Es handelt sich nicht mehr nur um eine Erzählung einer jungen Abiturientin, sondern um eine, die als Heimaterzählung zu lesen nahegelegt wird.

Es lässt sich vermuten, dass die Aussage der Abiturientin so ist, wie sie ist, weil der Entstehungszusammenhang ein bestimmtes Sprechen, bestimmte Angemessenheitsstandards und bestimmte Inskriptionstechniken (z.B. einen Frageimpuls, ein Aufnahmegerät) voraussetzte, um als legitimes Sprecherinnensubjekt eines LpB-Sam-

melbands zu »Heimat« zu gelten. Was die Rezipient*innen nicht ohne weiteres erfahren ist, dass der Band mit dem Untertitel »Muslime und Musliminnen in Baden-Württemberg« tatsächlich die Erfahrungen von *Muslim*innen*, nicht von Migrant*innen fokussierte. Es handelt sich bei der Aussage des sprechenden migrantischen Subjekts im Entstehungszusammenhang der Aussage also um jene eines muslimischen Subjekts; die Auslassung des Untertitels in der Quellenangabe der Schulbuchpassage ermöglicht es jedoch, die Aussage widerspruchsfrei als Exemplar einer anderen, eben *migrantischen* Sprechposition darzustellen.

Wir erfahren über den in Klammern angefügten Zusatz »gekürzt« (ebd.) aber auch, dass die Originalaussage des sprechenden Subjekts im Schulbuch durch Auslassungen im O-Ton verändert wurde. Dies verweist unmittelbar auf die dritte Ebene, die die Konstitution der Aussage mitbestimmt: die Einbettung des Textfragments durch die Schulbuchautor*innen. Durch die Quellenunterschrift »Erfolgreiche Schullaufbahn: Kevser E., Abiturientin, 19, ledig, türkische Staatsbürgerin, Filderstadt-Bonlanden« (ebd.) wird die Quelle nochmals anders gerahmt: Die Erzählung der Abiturientin wird hier zu einem Exemplar von Bildungserfolg stilisiert, und die Adressat*innen erhalten die Rezeptionsvorgabe, ihre Geschichte auch die einer Stellvertreterin einer Gruppe zu lesen. Dies wird durch die bürokratisch-distanzierende Aufzählung der Personendaten von »Kevser E.« (Ebd.) verstärkt, die in einem Spannungsverhältnis zu jener Nähe steht, die die biografische Erzählung herstellt.

Deutlich wird, dass personalisierende Wissensbestände ihre charakteristischen Rezeptionsvorgaben – Authentizität und Exemplarizität – über konkrete mediale Praktiken der Rekontextualisierung von Textfragmenten herstellen. Die Aussage des sprechenden Subjekts, das sein Erfahrungswissen, seine Biografie oder Perspektive teilt, wird also auch über Framing-Effekte auf der Ebene der Originalquelle sowie auf der Ebene des Schulbuchs gefiltert. Was sich in personalisierenden Passagen als Erfahrungswissen *von* Migrant*innen zeigt, ist gleichzeitig auch ein Wissen *über* Migrant*innen. Als überwiegend bereits an anderem Ort veröffentlichte Erfahrungsberichte, die der Presse, anderen Bildungsmedien oder staatlichen Handreichungen entnommen und erst Jahre später Eingang in die Schulbuchkapitel finden, sind sie immer schon Ergebnisse vorheriger Verknappungsmechanismen, die regeln, wer als authentische*r migrantische*r Sprecher*in im Diskurs auftreten kann: Im Gewand der Personalisierung spiegeln sich insofern die Problematisierungen aus sozialen Feldern jenseits des Pädagogischen.

8.3.2 Integration erfahrbar machen: Von Vorbildern und Anti-Held*innen

In den personalisierenden Schulbuchpassagen zu Integration zeigt sich ein Integrationsverständnis, welches ebenfalls im Modus der Objektivierung angelegt ist: Integration erscheint als Eigenschaft und Aufgabe von Individuen – und nicht etwa als Eigenschaft eines sozialen Systems, das freie Individuen im Durkheim'schen Verständnis überhaupt erst produziert (vgl. Favell 2019: 3). Dem in personalisierenden Passagen konstituierten Erfahrungswissen kommt eine zentrale Bedeutung zu, dieses individualisierende Integrationsverständnis durch lebensnahe Einzelschicksale zu plausibilisieren und zu authentisieren: In den Geschichten werden Vorzeigebiografien und Abgrenzungsfolien konstruiert, mit denen Aussagen über gelungene oder aber gescheiterte Integrati-

onsprozesse verdichtet werden. In der Gesamtschau wird im Modus der Personalisierung ein Profil eines typischen des-/integrierten Subjekts entworfen. Zudem wird über das Erfahrungswissen von Migrant*innen eine implizite Phänomenstruktur des Integrationsdiskurses konstruiert, in der etwa Ursache-Wirkungs-Annahmen, Zuständigkeiten und Handlungsstrategien vermittelt werden (vgl. Keller 2008: 86ff.). Diese Struktur und ihre Verwobenheit mit vergeschlechtlichten, religions- und klassenbezogenen Zuschreibungen zeige ich im Folgenden anhand dreier Typen der Personalisierung von Integration auf. Ich arbeite mich dabei von den Geschichten erfolgloser Integration zu den Erfolgsgeschichten vor und schließe mit der Rekonstruktion jener Passagen, in denen erfolgreiche und scheiternde Integrationserzählungen im Schulbuch kontrastiert werden.[19]

Geschichten des Gefangenseins zwischen den Welten

Bereits in ihrer Studie zu »Bilder von Fremden« in Sozialkundeschulbüchern arbeiten Höhne, Kunz und Radtke (2005) eine zwischen 1980 und 2000 weit verbreitete Metapher heraus, mit denen die Figur des »Ausländerkindes« in Politikschulbüchern porträtiert wurde: das »Sitzen zwischen den Stühlen« (ebd.: 526). Sie deuten diesen Topos als »Thematisierung von Kulturdifferenz als Identitätskonflikt«:

> »Prominent ist hierbei das Bild des unbequemen Sitzens zwischen zwei Stühlen, als gedachtes Erleben eines (konstruierten) Konflikts aus Sicht des als ausländisch vorgestellten Kindes. In gewisser Weise wird somit die Kulturdifferenz zum Kulturkonflikt, wenn auch zunächst individuell. Denn es geht nicht um einen Konflikt zwischen verschiedenen Personen, sondern um einen Konflikt innerhalb des Individuums (hier: des sogenannten Ausländerkindes).« (Ebd.: 528)

Wenngleich zwischen den 1980er und 2000er Jahre Wissensbestände der interkulturellen Pädagogik Einzug in die Politikschulbücher hielten und die Defizitorientierung der ausländerpädagogischer Wissensbestände teilweise ablösten, so zeigen die drei Autoren, dass die Virulenz des Motivs *zwischen den Stühlen* bzw. *zwischen den Welten* ungebrochen blieb. Es ermöglichte ihnen zufolge eine flexible und individualisierende »Zuweisung eines Problemstatus« (ebd.: 529), wenngleich die konkrete Art des Problems jeweils unterschiedlich gefüllt wurde.[20]

---

19 Diese Reihenfolge entspricht in einer groben Tendenz auch der Relevanz dieser verschiedenen Typen der Personalisierung von Integration im historischen Verlauf meines Untersuchungszeitraums. Jedoch kann eine klare Phasierung, nach der sich diese Typen historisch ablösten, nicht ausgemacht, da etwa die Metapher ›zwischen den Welten‹ in personalisierenden Passagen auch in jüngeren Schulbuchkapiteln noch rezipiert werden, in denen tendenziell Integrationserfolgsgeschichten dominant sind.

20 An dieser Stelle sei im Sinne einer historischen Kontextualisierung darauf verwiesen, dass die Figur des »Sitzens zwischen den Stühlen« Anfang der 2000er Jahre keineswegs das einzige Deutungsmuster zur Identifizierung von Migrant*innen im sozialwissenschaftlichen und pädagogischen Diskurs darstellte. Vgl. etwa die Grounded-Theory-Studie von Badawia (2002), in der auf Grundlage von Interviews mit Jugendlichen in Abgrenzung zu diesem dominanten Topos die Figur des »Dritten Stuhls« herausgearbeitet wird.

In den von mir untersuchten, ab 2002 veröffentlichten Politikschulbüchern tradiert sich die Figur der von Identitätskonflikten geplagten und zwischen den Welten gefangenen jungen türkischen Migrant*innen, wenn auch in einem quantitativ geringeren Ausmaß. Dabei transformiert sich die Problemkonstellation zu einem gleichzeitigen Kultur- und Generationenkonflikt: Die Figur der jungen Migrantin bzw. des jungen Migranten sieht sich hier vor allem zerrissen zwischen einer liberalen deutschen Mehrheitsgesellschaft einerseits und einem patriarchalen, autoritären türkischen Familienvater andererseits. So wird etwa in einer Ausgabe von *Mensch und Politik* ein Ausschnitt der Biografie eines jungen, in Berlin lebenden Mannes sowie seines Vaters abgedruckt. Die Biografie wurde fünf Jahre zuvor in einer Spezialausgabe des *Spiegel* veröffentlicht. Unter der Überschrift »Fatih zwischen den Welten« (NDS_2003_MEPO: 197) gibt der 21-Jährige Einblicke in seine Lebensführung und seine Wertvorstellungen und benennt eine Unsicherheit bezüglich seiner Selbstidentifizierung: ob er Deutscher oder Türke sei. Er äußert die Möglichkeit, eine deutsche Frau heiraten zu wollen, sofern diese »den Glauben wechseln würde« (ebd.). Daneben ist ein Statement seines Vaters abgedruckt, das wie folgt beginnt: »Ich bin das Oberhaupt der Familie, was ich sage, müssen alle machen.« (Ebd.) Der Vater erteilt anschließend der Möglichkeit eine Absage, dass Fatih überhaupt eine Freundin haben könnte, da ihn dies von den hohen Bildungserwartungen abbringen könnte, die der Vater an ihn stellt. In der anschließenden Aufgabenstellung, die sich auf dieses Material bezieht, werden die Schüler*innen dann dazu aufgefordert, diesen Identitätskonflikt zu rekapitulieren: »›Manchmal weiß ich nicht, ob ich Türke oder Deutscher bin.‹ (M 3) – Stellt unter Bezug auf Text und Bild die Merkmale der beiden Welten dar, in denen Fatih lebt.« (Ebd.)

Was sich in diesen und ähnlichen personalisierenden Passage übersetzt, ist ein mit authentisierten O-Tönen plausibilisiertes Konzept von Parallelgesellschaft: von einer liberalen deutschen Gesellschaft einerseits und von einer patriarchalen türkischen Familienkultur andererseits, welche es den betroffenen Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht ermöglicht, auf die andere – ›richtige‹ – Seite zu gelangen. Es sind dabei vor allem Vorstellungen von Religion, Geschlecht und Sexualität, die herangezogen werden, um die Grenze zwischen den diskursiv parallelisierten Welten zu markieren. Dies wird auch an einer Passage des 2004 veröffentlichten Schulbuchs *Terra* deutlich: Anhand eines Materials mit der Überschrift »Eine deutsche Frau darf ich nicht heiraten« sollen die »Probleme und Konflikte von Mechmet Yesilgoz« beschrieben und belegt werden (BW_2004_TERA: 133). Auch dieser Erfahrungsbericht steht stellvertretend für einen Kulturkonflikt, der zugleich als Konflikt von klar abgrenzbaren und essentialisierten Geschlechterkulturen gerahmt wird: »Mechmet«, der in Deutschland geboren und aufgewachsen sei und seine Erziehung als durchaus liberal beschreibe, empfinde seinen bikulturellen Hintergrund zwar als »Privileg«, »trotzdem stürzt [ihn] dieser Reichtum immer wieder in Konflikte, die [ihn] krank machen« (ebd.). Er bewundere die Freiheiten seines deutschen Mitschülers, dessen Eltern nicht in seine Lebensführung eingreifen, und auch er träumt davon, eine deutsche Frau zu heiraten. Für seine Eltern bedeute dies jedoch einen Bruch mit dem Familiensegen – sie befürworteten zwar eine »lockere Gelegenheitsbeziehung« und schätzten diese »strohdumme« Macho-Einstellung sogar wert, eine Heirat mit einer deutschen Frau widerspräche jedoch der »Familienehre« (ebd.). Eine solche Heirat würde bedeuten, »sich in den Konflikt der Kulturen zu begeben, die

heimische Insel in der Fremde, welche das Zuhause darstellt, zu verlassen und die Dogmen der Eltern, die Kultur zu durchbrechen.« (Ebd.) Die hier evozierte patriarchale Kultur wird im Modus der Personalisierung jedoch nicht nur als Kultur *seiner* Eltern dargestellt, sondern als *türkische Kultur* schlechthin, als deren stellvertretender Experte Mechmet spricht, wenn er im Anschluss an seine biografischen Ausführungen erklärt, warum für viele seiner Bekannten angesichts der inkommensurablen Positionierung zwischen deutscher Mehrheitsgesellschaft und türkischer Familie nur der »Rückzug in die Isolation, eine Art Ghettobildung« (ebd.) übrig bleibe.

Geschichten des Gefangenseins zwischen den Welten sind Geschichten erfolgloser Integration. Die Akteure, die in dieser Form der Personalisierung über ihre biografischen Hintergründe sprechen, sind weitestgehend passiv: Sie erscheinen als Opfer ihrer Verhältnisse, gefangen im Zwischenraum von Mehrheits- und Parallelgesellschaft, zwischen liberalen und autoritären Werten, zwischen den Generationen. Den hier präsentierten Figuren bleibt vor allem die Option, diese Identitätskonflikte auszuhalten und Coping-Strategien zu entwickeln. Die mit den Passagen verbundenen Aufgabenstellungen der Schulbücher zielen entsprechend darauf ab, Empathie für ihre missliche Lage zu entwickeln. Als Migrant*innen bzw. als jene, für die Integration überhaupt ein Thema ist, gelten in diesen Geschichten vor allem türkische, muslimische Jungen und junge Männer. Das dabei entworfene Bild der deutschen Gesellschaft, die als ihr Sehnsuchtsort konstruiert wird, ist gekennzeichnet von der christlichen Institution der Ehe und der Freiheit, über die eigene Sexualität und Partnerwahl zu bestimmen – wohlgemerkt in diesen heteronormativen Grenzen.

Während diese Geschichten des Gefangenseins zwischen den Welten vor allem in der ersten Hälfte der 2000er Jahre präsent sind, so zeigen sich ihre Spuren im Korpus auch noch bis in die zweite Hälfte der 2010er Jahre. In einer 2017 für das Land Brandenburg erschienene Ausgabe des Schulbuchs *Politik erleben* findet sich etwa im Unterkapitel »Was erschwert Integration? Gegen Vorurteile argumentieren« die »Geschichte einer Frau, die zwischen zwei Kulturen gerät« (BRB_2017_POER: 142). In einem Ausschnitt eines *Spiegel*-Artikels wird die Biografie einer jungen Frau erzählt, die sich »für einen westlichen Lebensstil entschieden« (ebd.) habe: Ihre Eltern – »sie integrieren sich kaum« (ebd.) – schotten die junge Frau ab und wollen sie mit ihrem Cousin in Pakistan zwangsverheiraten. Die Zwangsheirat kann nur durch die Intervention ihres heimlichen deutschen Partners, einem 40-jährigen Juristen, verhindert werden; die beiden ziehen anschließend zusammen und die junge Frau bricht den Kontakt mit ihren Eltern ab. Gerahmt wird diese Geschichte durch die Schulbuchautor*innen mit der Überschrift »Rückständige Traditionen bei Migranten« (ebd.), wodurch dieser authentische Einzelfall eine Generalisierung erfährt und als Gelegenheit genutzt wird, um Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen auf unterschiedlichen Stufen eines teleologischen Entwicklungspfads zu verorten (vgl. zu dieser aus der Ethnologie bekannten Figur Fabian 2014).

Auch dieser Erfahrungsbericht baut zentral auf der Prämisse zweier klar abgrenzbarer »Kulturen« auf und plausibilisiert eine Konzeption von Ethnosexismus (vgl. Dietze 2016), insofern Sexismus als Phänomen der anderen Kultur (hier gleichgesetzt mit dem Islam) erscheint, während die deutsche Kultur als aufgeklärt und fortschrittlich entworfen wird. Anders als in den zuvor analysierten Passagen geht die Aufgabenstellung über eine bloße Reproduktion des Materials hinaus: Nachdem die Schüler*innen zu-

nächst herausarbeiten sollen, warum die Protagonistin des *Spiegel*-Berichts keinen Kontakt mehr zu ihrer Familie hat, sollen anschließend Maßnahmen gegen Zwangsverheiratung erörtert werden. Zudem ist ein Plakat der Organisation *Terre des Femmes* abgebildet, welches sich klar gegen Zwangsverheiratung ausspricht. Die Adressat*innen werden insofern auf der ›fortschrittlichen‹ Seite der beiden differenzierten Kulturen positioniert und es werden sexismuskritische Dispositionen angestrebt, die jedoch auf der ethnisierenden Problematisierung aufbauen, dass sexualisierte Gewalt in erster Linie unter Migrant*innen vorkomme und folglich auch besonders *dort* bekämpft werden müsste.

Geschichten des Integrationserfolgs

Der Löwenanteil der Schulbuchabschnitte, in denen Integration im Modus der Personalisierung inszeniert wird, entfällt auf Erfahrungsberichte und Reportagen, die ich als *Integrationserfolgsgeschichten* bezeichne. »Schule, Integration und Erfolg: ein Interview mit Bilge, Hülya und Timur« (NDS_2007_POCO: 216), »Meine türkische Erfolgsgeschichte« (BRB_2017_DEHE: 128) oder »Esmailzadeh: Ein Beispiel für gelungene Integration« (BW_2019_MPEO: 30): Unter solchen Überschriften finden sich Stimmen, in denen Migrantisierte über Verlauf, Strategien und Gelingensbedingungen ›ihrer‹ erfolgreichen Eingliederung in Deutschland berichten. Konstruiert werden in diesen Abschnitten Vorbilder, die in einem durchaus heroischen Gestus ihre Erfolgsgeschichten darstellen oder in ihnen dargestellt werden.

Die Virulenz dieser Erzählungen lässt sich als Manifestation eines gestiegenen Bedürfnisses nach Positivbeispielen in bildungsmedialen Migrationsdarstellungen lesen. Auf die Notwendigkeit, bisherige stereotype Darstellungen durch solche Positivbeispiele zu ersetzen, wurden Schulbuchverlage im Untersuchungszeitraum mehrfach durch Akteure aus Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Politik hingewiesen. Im Jahr 2015 empfahl etwa die öffentlich breit rezipierte *Schulbuchstudie Migration und Integration* Schulbuchautor*innen unter anderem das »Aufzeigen von Migration und Integration/Inklusion in ihren Potenzialen« und regte das »Darstellen von Migration und Integration aus verschiedenen Perspektiven (nicht nur aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive)« an (Beauftragte der Bundesregierung 2015: 68). In einer im selben Jahr beschlossenen KMK-Empfehlung verpflichteten sich die Bildungsmedienverlage »in Text und Bild auf eine differenzierte Darstellung von Lebenswirklichkeiten unter Beachtung der Rahmenvorgaben, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften«, worunter unter anderem »die Darstellung von Vorbildern mit der Ermöglichung einer positiven Identifizierung« aufgeführt wird (beide: KMK 2015: 5). In der Tat lassen sich die im Folgenden analysierten Passagen der Personalisierung von erfolgreicher Integration als Umsetzung dieser Empfehlungen und als Reaktion auf seit langem bestehende zivilgesellschaftliche Kritik an stereotypen Schulbuchdarstellungen lesen.[21] Im Folgenden arbeite ich heraus, welche Annahmen über die Gründe des Integrationserfolgs diesen personalisierenden Passagen

21 Dementsprechend tauchen die hier analysierten Formen positiver Identifizierung mit Figuren erfolgreich integrierter Migrant*innen nicht erst nach der Schulbuchstudie Migration und Integration und der genannten KMK-Empfehlung auf, sondern zirkulieren bereits vorher im untersuchten Korpus. Gleichwohl lässt sich aber im Anschluss an diese Publikationen eine verstärkte Verbreitung beobachten.

zugrunde liegen, welche Zuständigkeiten und Handlungsanweisungen sie implizieren und in welchem Verhältnis dies zu Differenz- und Normalitätskonstruktionen stehen.

Auch beim Format der Integrationserfolgsgeschichte fällt auf, dass es sich bei ihren Protagonist*innen überwiegend um Personen handelt, denen ein türkischer oder arabischer Migrationshintergrund und eine Religionszugehörigkeit zum Islam zugeschrieben wird. Zusätzlich sind es jedoch auch die Einzelschicksale sogenannter Aussiedler*innen, die den Stoff personalisierten Integrationserfolgs liefern. Die Schicksale dieser jungen Menschen, deren Stimmen in diesen Passagen zu hören sind, rahmen Integrationserfolg als Ergebnis individuellen Handelns: hohe Bildungsaspirationen, Offenheit, Fleiß und Eigenverantwortung sind die implizit zugrundeliegenden Gelingensbedingungen von Integration, die diesen personalisierenden Passagen zugrunde liegen. So werden in zwei Schulbüchern Erzählungen abgedruckt, in denen Personen berichten, was ihnen als Migrant*innen – so die Einordnung im Autor*innentext – dabei geholfen habe, dass Deutschland zu ihrer Heimat wurde (vgl. BRB_2017_POER: 146 sowie identisch BW_2018_TEAM: 98). Drei Personen stellen ihre Biografien vor, von denen wir aus der Quellenangabe erfahren, dass diese zuvor in einer Broschüre des nordrhein-westfälischen Integrationsministerium mit dem Titel *Erfolgreich in Nordrhein-Westfalen: Zugewanderte – Potenziale für die Wirtschaft* abgedruckt wurden. Die biografischen Erzählungen sind folgendermaßen betitelt: »Rahua Ijob, Sozialarbeiterin: Selbst ist die Frau«, »Sergio Aguilera, Schüler: Früh übt sich«, »Sahra Kodja, Auszubildende: Ich gebe nie auf« (ebd.).

Die in diesen Erzählungen nahegelegten und durch die Aufgabenstellung legitimierten Erfolgsrezepte zur Integration sind die eines unternehmerischen Selbst (vgl. Bröckling 2007; Bührmann 2005). Engagement, Resilienz und Ehrgeiz sind die Tipps zum Integrationserfolg: »Schon früh lernte die quirlige Essenerin, dass man nicht die Hände in den Schoß legen und auf Hilfe von außen warten kann.« (BRB_2017_POER: 146; identisch: BW_2018_TEAM: 98) Integration erscheint dabei in erster Linie als individuelle Aufgabe. Als Vorbildcharaktere für die Adressat*innen des Schulbuchs legen sie eine entsprechende Resposibilisierung für das eigene Integrationsschicksal nahe. Den Positivbeispielen kommt eine starke potenzielle Machtwirkung zu, da sie zugleich als Subjektivierungs*form* erscheinen – wie Migrant*innen sein sollen – als auch als Subjektivierungs*weise*, insofern aufgrund des authentisierenden und stellvertretenden Sprechens dieser Figuren der Eindruck entsteht, als würden sich ›integrationserfolgreiche‹ Migrant*innen auch empirisch-praktisch als unternehmerisches Selbst wahrnehmen (vgl. zur Unterscheidung von Subjektivierungsform und Subjektivierungsweise Bührmann 2012).

Zugrunde liegt den meisten Integrationserfolgsgeschichten ein Bild der deutschen Gesellschaft als von Gleichheit und Meritokratie geprägter Raum, in dem – gleichsam eines ›German Dream‹ – alle auch alles erreichen können, wenn sie nur wollten und sich entsprechend anstrengten: »Es gibt so viele Dinge, die man machen kann!«, so endet etwa ein abgedruckter »Leserbrief eines Aussiedlers« (BW_2005_TEAM: 20). »Man kann in dieser Gesellschaft etwas erreichen, und das hängt nicht von der Hautfarbe ab oder dem Geschlecht« (BRB_2016_POCO: 124), resümiert ein ursprünglich aus Eritrea kommender und nun in Deutschland als Lehrer arbeitender Mann, der in einem im Schulbuch abgedruckten Interview danach gefragt wurde, inwiefern er sich auch als Vorbild für andere

Migrant*innen sieht. »Ich persönlich habe von deutscher Seite nie Ausgrenzung erlebt. Ich glaube auch, dass es in der Eigenverantwortung von einem selber liegt, was er aus sich macht…«, heißt es in einem anderen Erfahrungsbericht (BW_2006_POCO: 27).[22]

Im Gegensatz zu den Geschichten des Gefangenseins zwischen den Welten handelt es sich bei den Protagonist*innen dieses Formats um handlungsmächtige, entscheidungsfreudige, resiliente und selbstwirksame Figuren. Sie sind nicht (mehr) zwischen den Welten gefangen, weil sie sich erfolgreich von dem abgrenzen können, was sie als ihrer Integration hinderlich betrachten. Integrationserfolg baut dabei in den Integrationserfolgsgeschichten der Schulbuchkapitel der 2000er Jahre maßgeblich auf der Distinktion gegenüber anderen, ex negativo *noch nicht integrierten* Migrant*innen auf, denen etwa eine geringe Bildungsaspiration zugeschrieben wird. Eine wichtige Rolle spielt auch hier weiterhin die Abgrenzung von anderen migrantischen Eltern. So findet sich in einem Schulbuch die folgende Äußerung als Teil eines Interviews:

> »Ich habe oft erlebt, dass da [auf Bildung] bei manchen zu wenig Wert drauf gelegt wird. Man will schon, dass das Kind es mal besser hat, aber richtig umgesetzt wird dann da doch zu wenig. Auch bei den Jugendlichen ist es oft so, dass eben nicht das Studium besonders erstrebenswert ist, sondern – das klingt jetzt polemisch und überspitzt – eine Dönerbude oder ein Obst-und-Gemüse-Laden aufzumachen, um schnell ein bisschen Geld zu machen.« (NDS_2007_POCO: 216)

Die Figur der noch nicht integrierten Migrant*innen läuft in solchen Erfahrungsberichten als implizite Abgrenzungsfolie im Hintergrund mit und tritt in Beispielen wie diesen mitunter auch in den Vordergrund.

In den jüngeren Integrationserfolgsgeschichten zeichnet sich jedoch ein Wandel insofern ab, als dass die Art der Abgrenzung eine andere ist. Dies betrifft erstens die handlungsbezogenen Implikationen, die aus der Abgrenzung gezogen werden: Zwar heben sich die in den personalisierenden Abschnitten sprechenden erfolgreich integrierten Migrant*innen ebenfalls von anderen, nicht integrierten Migrant*innen ab; diese Abgrenzung erscheint jedoch nicht mehr als Beweis des erreichten Integrationsstatus, sondern wird vielmehr zum Ausgangspunkt eines neuen integrationsbezogenen Engagements, in dem die erfolgreichen Integrierten für die Hilfe der noch nicht Integrierten responsibilisiert werden. Ein Beispiel hierfür ist die Reportage über einen 24-jährigen, nun in Tübingen lebenden syrischen Geflüchteten: »Der Syrer ist Bademeister im Freibad, wo er diesen Sommer wie gerufen kommt. Viele Flüchtlinge kommen zum Baden und brauchen Hilfe und Erklärungen.« (BRB_2017_POEN: 61) Er erscheint hier als Brückenbauer, der anderen Geflüchteten die Regeln des Bäderbetriebs – etwa »die Freizügigkeit in Bädern«, in denen »Frauen und Männer gemeinsam schwimmen gehen« (ebd.) – aufgrund der sprachlichen und kulturellen Nähe besonders erfolgreich näher bringen kann.[23] Wenngleich sich diese Passage um ein Freibad dreht, kann davon ausgegan-

22 Vgl. aber ausnahmsweise einen Erfahrungsbericht in BW_2014_MEPO: 28, in dem Bildungserfolg nicht individualisierend gerahmt wird, sondern im Kontext sozialer Benachteiligung und Privilegierung diskutiert wird.

23 Ich habe die Anrufung als Brückenbauer an anderer Stelle in Bezug auf Kooperation zwischen Migrant*innenorganisationen und Kommunalverwaltungen herausgearbeitet und als Ausdruck ei-

gen werden, dass diese Metapher auf die Vermittlung gesamtgesellschaftlicher Integrationsvorstellungen – die Befolgung von etablierten Regeln und Geschlechterordnungen – zielt.

Zweitens hat sich der Personenkreis verändert, von dem sich die migrantisierten Protagonist*innen der Erfolgsgeschichten abgrenzen. Kaum noch auffindbar ist nun der Gegensatz zwischen nicht-integrierten migrantischen Eltern und integrationswilligen Kindern – welcher ja für die scheiternden Integrationsgeschichten konstitutiv ist, insofern er den Ausgangspunkt der Subjektposition des bzw. der jungen Migrantin *zwischen den Welten* darstellt. Abgrenzungen finden nun zwischen erfolgreich integrierten Migrant*innen auf der einen Seite und noch nicht integrierten Migrant*innen *jenseits der eigenen Familie* auf der anderen statt. Tatsächlich hat sich auch das in den Erfahrungsberichten konstruierte Bild migrantischer Eltern transformiert. Sie erscheinen nicht mehr – wie in den Geschichten des Gefangenseins zwischen den Welten – als autoritär und patriarchal (im Falle der Väter) oder schlichtweg abwesend (im Falle der Mütter), sondern als erziehungskompetent, liberal und engagiert. Die Eltern werden hier selbst zu Integrationsvorbildern. So wird etwa in einem 2017 veröffentlichten Schulbuch der Reihe *Demokratie Heute* ein autobiografischer Bericht einer erfolgreichen migrantischen Journalistin abgebildet, die – so die Rahmung der Schulbuchautor*innen – »als Tochter anatolischer Analphabeten geboren« wurde (BRB_2017_DEHE: 128). In diesem Bericht, aus dem die Schüler*innen anschließend Schwierigkeiten und Hilfestellungen für ihr Aufwachsen in Deutschland herausarbeiten sollen, erfahren wir Folgendes über ihre Familie:

> »Meine Familie hat es geschafft. Auch, weil wir ›zufällig‹ Menschen um uns herum hatten, die bei der Integration geholfen haben. Aber mein Vater musste einen langen Weg gehen, viel länger und steiniger als meiner. Nicht selten tuschelten andere Türken in der Moschee hinter vorgehaltener Hand über meinen Vater: darüber, dass er seinen Töchtern erlaubte, ins Schullandheim zu fahren oder am Nachmittag Tanzkurse in der Schule zu besuchen. Wenn mein Vater dies mitbekam, ging er zu den anderen Vätern und sagte: ›Zeig' mir die Stelle im Koran, in der steht, dass Töchter dies nicht dürfen?‹ Ich war unglaublich stolz darauf, wie mein Vater zu dem stand, was er tat. Und es hatte auch einen positiven Effekt. Plötzlich waren meine Geschwister und ich eine Art Vorbild für andere türkische Familien.« (BRB_2017_DEHE: 128)

Integriert erscheint der Vater in dieser Passage insbesondere deswegen, weil er lernfähig gewesen sei und Partei gegen jene Vorstellungen ergriffen habe, die die Freiheit seiner Tochter einschränkten.

Die Positionierung des muslimischen Vaters zum Islam – und die Ermöglichung von Teilhabe an einer christlich imaginierten Normalität – spielt auch in anderen, jüngeren

---

nes sich formierenden Dispositivs kollaborativer Inklusion interpretiert (vgl. Schumann 2022a). Schulbücher rezipieren Diskurse aus anderen gesellschaftlichen Feldern in der Regel mit einigen Jahren Verspätung. Insofern lässt sich die Prognose wagen, dass die im untersuchten Korpus erst im Zeitverlauf relevant werdende Figur der Migrant*innen als Brückenbauer*innen in zukünftigen Schulbuchausgaben eine größere Relevanz bekommen wird.

Integrationserfolgsgeschichten eine Rolle. Es findet sich etwa ein Bericht, in dem ein türkischer Vater die Ähnlichkeit von Koran und Bibel hervorhebt und seinen Töchtern deswegen erlaubt, am weihnachtlichen Krippenspiel mitzuwirken (vgl. BRB_2016_MEPO: 124). Auch hier wird der Vater als dreifaches Integrationsvorbild konstruiert, insofern er erstens selbst als integriert erscheint, zweitens die Integration seiner Kinder ermöglicht sowie drittens Integration auch für andere, noch nicht integrierte Familien ›seiner‹ kulturellen Gruppe als erstrebenswert ausweist.

Kontrastierungen von Geschichten erfolgreicher und gescheiterter Integration

Integrationserfolgsgeschichten basieren konstitutiv auf der Abgrenzung ihrer Protagonist*innen von (noch) nicht integrierten Anti-Held*innen. Manche der analysierten Schulbuchkapitel spitzen diese Abgrenzung weiter zu, indem sie Erfahrungsberichte erfolgreicher und scheiternder Integrationsprozesse über die Layoutgestaltung explizit gegenüberstellen. Mittels Überschriften wie »Integration ja oder nein – zwei Beispiele« (NDS_2007_POLW: 70; BRB_2009_POLW: 177f.) oder »Fallbeispiele gelungener und misslungener Integration« (BW_2018_POCO: 104) werden dabei maximal kontrastive Figuren geschaffen, die den binären Rahmen erfolgreicher und gescheiterter Integration vermeintlich authentisch verkörpern. Die Erzählungen dieser stellvertretenden Figuren sollen in sich anschließenden Aufgabenstellungen etwa zur Entwicklung von Kriterien genutzt werden, »die für gelungene bzw. nicht gelungene Integration beispielgebend sind« (BW_2018_POCO: 104). Auf Basis diesen Kriterien sollen die Schüler*innen dann »Handlungsanweisungen für Flüchtlinge und für Aufnehmende« (ebd.) formulieren, um erfolgreiche Integrationsprozesse in der eigenen Gemeinde zu fördern. Ein anderes Schulbuch nutzt die Erfahrungsberichte, damit Schüler*innen die zuvor objektivierten Wissensbestände anhand eines Fallbeispiels reproduzieren können, um auf dieser Basis dem dabei formierten nicht-integrierten Subjekt zu ›helfen‹:

> »Analysiert die beiden gegensätzlichen Beispiele in M 15; inwieweit sind darin Gesichtspunkte erkennbar, die in den vorangehenden Materialien angesprochen wurden? Worauf ist die Einstellung von Serap O. zurückzuführen? Welche Vorschläge habt ihr, wie man Serap helfen könnte, diese Einstellung zu verändern?« (BRB_2009_POLW: 178)

Die Aufgabenstellung formiert ein (fraglos immer schon integriertes) Schüler*innensubjekt, welches explizit mit der *noch nicht integrierten* Subjektposition und implizit mit der *erfolgreich integrierten* Subjektposition der Erfahrungsberichte relationiert wird. Während das erfolgreiche integrierte Vorbildsubjekt des kontrastierten Erfahrungsberichts für die Adressat*innen keinen weiteren Handlungsbedarf auszulösen scheint, werden die Adressat*innen mit dem noch nicht integrierten Subjekt »Serap O.« in Form einer Handlungsanweisung verbunden: Sie sollen diesem helfen, indem Vorschläge für Möglichkeiten der Einstellungsänderung gesammelt werden. Das im Modus der Objektivierung etablierte Verständnis von Integration als individuelle Aufgabe taucht auch hier auf: Nachdem die Protagonistin der scheiternden Integrationsgeschichte allerdings selbst nicht in der Lage war, die nötigen Dispositionen ihres eigenen Integrationsprozesses zu schaffen, wird sie zum Interventionsobjekt der Mitschüler*innen. Diese sollen ihr

bei einer Einstellungsänderung behilflich sein – und können dazu sowohl auf das in objektivierenden Passagen vermittelte Tatsachenwissen über Integration wie auch auf das in der kontrastierten Integrationserfolgsgeschichte präsentierte Erfahrungswissen als Erfolgsrezeptwissen zurückgreifen. Die denkbar gemachten Möglichkeiten politischer Handlungsfähigkeit werden dabei reduziert auf individualisierende und insbesondere pädagogisierende Maßnahmen eines Zeigens, wie es richtig geht.[24]

Die individualisierende Rahmung von Integration ergibt sich – über alle drei hier rekonstruierten Typen von Integrationsgeschichten hinweg – jedoch nicht nur aus einzelnen Aufgabenstellungen, die an die Erfahrungsberichte anschließen. Sie entsteht vielmehr aus der Anlage der Held*innen- und Anti-Held*innenerzählungen selbst. Integrationserfolg ist in den personalisierenden Passagen dann gegeben, wenn die Protagonist*innen durch *individuelle* Bemühungen bestimmte Integrationskriterien erfüllen könnten, Misserfolg dann, wenn sie dies (noch) nicht getan haben. Als Kriterien werden dabei bestimmte Eigenschaften der deutschen Gesellschaft zugrunde gelegt, von denen angenommen wird, dass alle, die als fraglos integriert gelten, sie immer schon befolgen, und alle, die als zu integrierend dargestellt werden, sie erst noch lernen müssen. Es werden mehrere Kriterien explizit gemacht, die in den meisten Erfahrungsberichten junger Migrant*innen wiederkehren: die Beherrschung der deutschen Sprache; hohe Bildungs- und Karriereaspirationen; die Anerkennung (neo-)liberaler Werte (Geschlechtergleichheit, Religionsfreiheit, Leistungsbereitschaft); soziales Engagement und – deutlich seltener – politisches Interesse und politische Beteiligung.[25]

Zwischenfazit

Für das im Modus der Personalisierung konstituierte Wissen über Integration ist entscheidend, dass in ihm zwei Seiten von »migrant knowledge« (Westermann/Erdur 2020) – nämlich Wissen *von* und *über* Migrant*innen – untrennbar miteinander verwoben sind. Personalisierende Passagen stellen authentisierte und situierte Erfahrungswissensbestände dar, die aber zugleich als exemplarische kontrastive Repräsentation einer Bandbreite von Integrationserfahrungen ausgewählt wurden. Integration erscheint dabei als Eigenschaft und Aufgabe von Individuen.

---

24 Vgl. Ricken (2009) zum Zeigen als Grundform pädagogischen Handelns. Dieser Befund schließt zudem an die Analyse von Ha (2010) an, in der die kolonialen Kontinuitäten von Integrationsdiskursen und -praktiken als pädagogische Zivilisierungspraktiken herausarbeitet werden.

25 Referenzen auf politisches Interesse und politische Beteiligung finden vor allem durch Hinweise auf den Gebrauch des Wahlrechts statt. Sofern auf politisches Handeln überhaupt Bezug genommen wird, entsprechen die Passagen überwiegend dem in der Politikdidaktik diskutierten Bürgerleitbild der interessierten Zuschauer*innen (vgl. Kapitel 4.2.3). Vgl. etwa die folgende Passage, in der ein junger Mann porträtiert wird: »Wählen? Na klar, sagt Esmailzadeh, er geht zur Bundestagswahl. Politik findet er spannend. Und ganz früh, gleich, wenn die Wahlbüros aufmachen, will Esmailzadeh vor Ort sein.« (BW_2019_MEPO: 31) Seltener werden junge Migrant*innen als ›Aktivbürger*innen‹ dargestellt (vgl. jedoch das Engagement eines jungen Mannes in der Jugendorganisation einer politischen Partei in BW_2006_POCO: 26). Weiterhin finden sich Hinweise auf die Beteiligung von vor allem jungen Migrant*innen* in der Schüler*innenvertretung (vgl. etwa BW_2005_MEPO: 9).

Personalisierende Schulbuchpassagen zu Integration bauen auf einer Leitunterscheidung auf: auf der einen Seite *immer schon als integriert geltende Subjekte* (ein mitunter unmarkiertes Wir), deren Integration gar nicht zur Disposition steht und deren Erfahrungen in den Berichten folglich auch gar nicht auftauchen; auf der anderen Seite *notwendigerweise zu integrierende Subjekte* (die markierten Anderen), deren (Des-)Integrationserfahrungen das Erkenntnisinteresse der Schulbücher darstellt und die folglich in den buntesten Farben beschrieben werden. In Anlehnung an Battaglia (1995), die Gesprächsformen untersucht hat, in denen Fremdheit interaktiv konstituiert wird – etwa in »Herkunfts- und Nationalitätsdialogen« –, lässt sich in den hier untersuchten personalisierenden Passagen von *Integrationsmonologen und -dialogen* sprechen. Geantwortet wird auf die entweder explizite (in dialogischen Interviewpassagen) oder implizite (in biografischen Erzählungen und Reportagen) Ausgangsfrage: Wie kommt es, dass Du so erfolgreich/-los integriert bist? Die Demarkation der Grenze zwischen dem Wir und den »natio-ethno-kulturellen Anderen« (Mecheril 2003) ist dabei als intersektionales Differenzierungsgeschehen aufzufassen, bei dem auf Unterscheidungen entlang von Geschlecht, Sexualität, Religion und Klasse zurückgegriffen wird.

Innerhalb jener der Gruppe der zu integrierenden Anderen, die im Modus der Personalisierung beobachtet und mitunter »inspiziert« (Amir-Moazami 2018) wird, werden im Rahmen der Erfahrungsberichte wiederum zwei Untergruppen konstruiert und kontrastiert: *erfolgreiche Integrationssubjekte* (die Anderen, die dem Wir nähergekommen sind) und *noch nicht erfolgreiche Integrationssubjekte* (die anderen Anderen). Erfolgreiche Integration wird dabei über eine (zeitliche) Abgrenzung gegenüber der noch nicht integrierten Gruppe konstruiert, wobei ich gezeigt habe, dass sich die Art der Abgrenzung durchaus verändert hat. So, wie das Wir auf die Konstruktion der Anderen angewiesen ist, sind auch die erfolgreich integrierten Integrationssubjekte auf die Konstruktion der anderen Anderen angewiesen. Im Modus der Personalisierung wird also eine dreigliedrige Unterscheidung konstruiert: 1) *Wir*, 2) die sich *dem Wir bereits angenäherten Anderen* sowie 3) die *anderen Anderen*. Daraus folgt, dass die Vorbildfiguren der Integrationserfolgsgeschichten selbst nie als Teil des Wir erscheinen. Auf Basis der personalisierenden Passagen werden aber individualisierende und responsibilisierende Handlungsimplikationen abgeleitet: Alle – auch das Wir – sollen dazu beitragen, dass die anderen Anderen zumindest zu jenen Anderen werden, die dem Wir näher sind.

Mit der im Modus der Personalisierung formierten Subjektposition der anderen Anderen wird ein Konzept plausibilisiert, welches auch in objektivierenden Passagen zur Integration eingeführt wurde: das der Parallelgesellschaft. Sowohl die Geschichten erfolgloser Integrationsprozesse wie auch die der Integrationsvorbilder, die ihre Abgrenzungsfolie im Hintergrund mit sich führen, können als Evidenzpraktiken verstanden werden: Sie wollen als authentische, leibhaftige Belege dafür gelesen werden, dass das theoretische Konstrukt der Parallelgesellschaft ›tatsächlich‹ existiert. Die Passagen immunisieren sich dabei ein Stück weit gegen mögliche Kritik: Wer kann schließlich anzweifeln, dass es diese Personen wirklich gibt, die da in der ersten Person Singular zu den Adressat*innen sprechen und ihren Lebensstil und ihre Zukunftspläne offenlegen? Authentizität ist jedoch keine Voraussetzung, sondern eine Strategie und ein Effekt des Diskurses. Gerade *weil* es sich in den personalisierenden Abschnitten um situiert wirkendes Erfahrungswissen handelt, das keinen generalisierenden Anspruch hat – gleichwohl

aber im Moment seiner Verbreitung im Schulbuch einen generalisierenden Effekt –, sind die Sagbarkeitsgrenzen in diesen Passagen ausgeweiteter als in objektivierenden.

8.4 Kontroversifizierung von Integration: Der nativistische Rahmen des Streitbaren

Nachdem in den letzten beiden Unterkapiteln die Modi der Objektivierung und Personalisierung von Wissen über Integration rekonstruiert und die in diesem Zuge etablierten symbolischen Ordnungen von Differenz und Normalität exemplarisch aufgezeigt wurden, dreht sich das folgende Unterkapitel um den Modus der Kontroversifizierung. Deutungen der Wirklichkeit erscheinen hier weder als Tatsachen noch als Einzelschicksale, sondern als – in einem bestimmten Maße – offen oder umkämpft. In diesem Kapitel argumentiere und belege ich an exemplarischem Material, dass im Modus der Kontroversifizierung implizite Vorstellungen über *legitime Rahmen* eingelassen sind, innerhalb derer gestritten werden kann – und anschließend einzelne Positionen innerhalb dieses Rahmens angeboten werden. Kontroversen im Schulbuch sind selbst aus machtvollen Aushandlungsprozessen hervorgegangene soziale Konstrukte (vgl. Camicia 2008; Hess 2009: 134), die es aus wissenssoziologischer Perspektive zu rekonstruieren und nach den ihnen zugrundeliegenden »terms of the conversation and not only its content« (Mignolo 2011: 275) zu befragen gilt. Für die vorliegende, an das Forschungsprogramm der reflexiven Diversitätsforschung anknüpfende Arbeit ist von besonderem Interesse, wie diese Rahmungen des Kontroversen mit Differenz- und Normalitätsvorstellungen verwoben sind: Welche symbolische Ordnung von Differenz und Normalität manifestiert sich in der Art und Weise, wie die Kontroversen gestrickt sind? Entsprechend dieser Fokussierung setze ich mich in diesem Kapitel mit Kontroversifizierungen von Integration auseinander (vgl. Kapitel 8.4.2). Bevor ich dies anhand exemplarischer Passagen tue, gebe ich zunächst einen Überblick darüber, welche Arten von Kontroversen in den Schulbuchkapiteln vorkommen (vgl. Kapitel 8.4.1).

8.4.1 Welche Kontroversen? Situationsdefinitionen und *political issues*

Für eine Analyse der Zirkulation von Wissen über Migration und Integration in Politikschulbüchern ist Kontroversität gewissermaßen eine doppelte Realität: Kontroversität ist nicht nur eine *Eigenschaft des öffentlichen Migrationsdiskurses*, wie er sich oftmals hoch polarisiert um den Topos der Krise herum formiert (vgl. Bojadžijev 2018; Geier/Mecheril 2021; El-Tayeb 2016: 31ff.). Als ein solches kontroverses Thema *par excellence* übersetzt es sich entsprechend auch ins Feld der schulischen politischen Bildung.[26] Unabhängig vom

26 So zeigt eine Studie aus Schweden, dass Lehrkräfte, die nach aus ihrer Sicht relevanten kontroversen Themen für den Unterricht gefragt wurden, oftmals Migration nannten (vgl. Larsson/Larsson 2021). In der internationalen wissenschaftlichen Literatur aus dem Feld der Politikdidaktik wird vielfach auf das Thema Migration Bezug genommen, um an ihm übergeordnete Fragen des Kontroversitätsprinzips zu diskutieren (vgl. etwa Hess 2009).

Thema Migration ist Kontroversität jedoch auch ein *Professionsstandard der politischen Bildung*, von dem erwartet wird, dass er an jeden (Lern-)Gegenstand anzulegen sei. Kontroversifizierung lässt sich als eine spezifische Praktik der Inszenierung auffassen, mit der Wissensbestände jenseits des pädagogischen Felds beobachtet und selektiert, didaktisch transformiert und medial inszeniert werden. Die Ergebnisse dieser Praktik – pädagogisch aufbereitete Kontroversen eines auch außerpädagogisch kontroversen Themas – betrachte ich im Folgenden. Dazu unterscheide ich im Sinne eines Grobüberblicks zunächst zwei Typen von Kontroversen, die in den von mir untersuchten Schulbuchkapiteln zu Migration und Integration wiederkehrend auftreten: Kontroversen über Situationsdefinitionen und Kontroversen über *political issues*.

Kontroversen über Situationsdefinitionen

Bei diesem Typus pädagogisch konstruierter Kontroversen stehen nicht konkurrierende *normative* Positionen darüber zur Disposition, wie etwas sein soll, sondern zuallererst konkurrierende Wahrnehmungen der Wirklichkeit: Es handelt sich, in anderen Worten, um »rivalisierende Situationsdefinitionen« (Hitzler 1999: 300).[27] Entgegen dem Modus der Objektivierung, in dessen Folge eine Situationsdefinition als anerkannt gilt, weisen die hier betrachteten Passagen die Vielfalt von Situationsdefinitionen als krisenhaft aus und betonen die Notwendigkeit, eine neue geteilte Situationsdefinition zu finden (vgl. ebd.). Kontroversen um Situationsdefinitionen leisten also zweierlei: Sie setzen mindestens zwei konkurrierende Situationsdefinitionen miteinander in Beziehung, aber sie tun dies mit der Absicht, auf *eine geteilte* Situationsdefinition hinzuwirken. Pädagogisierte Kontroversen über Situationsdefinitionen sind das Ergebnis von Selektionspraktiken, in denen manche Deutungskontroversen als relevant zur unterrichtlichen Bearbeitung ausgewählt und andere verworfen wurden. Ich gebe im Folgenden drei prototypische Beispiele für Kontroversen über Situationsdefinitionen aus dem von mir untersuchten Korpus.

In einem Schulbuchkapitel wird die Frage kontroversifiziert, inwiefern Deutschland als Einwanderungsland zu betrachten sei (vgl. NDS_2007_POWI: 291). Auf der Grundlage mehrerer zuvor abgebildeter Materialien sollen die Schüler*innen zunächst die in den Quellenmaterialien genannten Argumente sammeln, »die dagegen sprechen, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist« (ebd.). Anschließend soll die Frage diskutiert werden: »Deutschland – ein Einwanderungsland: Ja oder Nein? Begründe Deine Ansicht.« (Ebd.) Diese Kontroverse ist empirisch gesehen eine Ausnahme im von mir untersuchten Schulbuchkorpus, da die Aussage, Deutschland sei ein Einwanderungsland, hier ansonsten weitestgehend affirmiert und damit objektiviert wird. Diese Kontroverse hat ihren gesellschaftlichen »tipping process« (Hess 2009: 115), in dem sie sich von einer offenen Kontroverse konkurrierender Situationsdefinitionen zu einer geteilten, konsensualen Situationsdefinition entwickelt hat, weitestgehend hinter sich. Auffällig ist jedoch, dass in vielfach objektivierten Aussagen wie »Eine Tatsache wird endlich anerkannt: ›Wir sind ein Einwanderungsland‹« (NDS_2007_POWI: 291) die vorherige Kontroversität dieser Situationsdefinition immer wieder aufs Neue ins

27 Der Begriff der Situationsdefinition geht auf das bekannte Thomas-Theorem zurück: »Wenn Menschen Situationen als real definieren, so sind auch ihre Folgen real.« (Thomas 1965: 114)

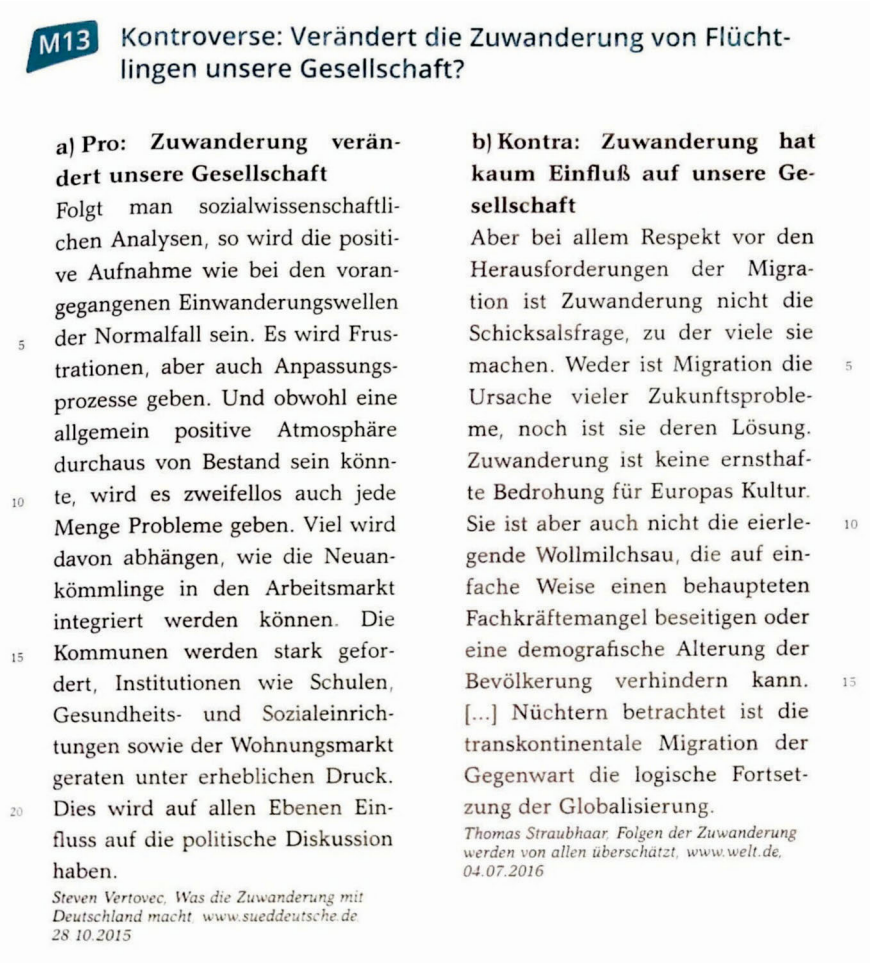
Gedächtnis gerufen wird. Der über den gesamten Zeitraum des untersuchten Schulbuchkorpus präsente Hinweis darauf, dass die Kontroverse nun überwunden sei, führt paradoxerweise dazu, dass die Aussage nie gänzlich normalisiert wird, sondern die Spuren ihrer Kontroversität in den Schulbüchern verstetigt werden.

Die Situationsdefinition von Deutschland als Einwanderungsland hat also ihren kontroversen Charakter in den meisten untersuchten Schulbüchern im Zeitverlauf eingebüßt und wird zunehmend objektiviert. Im Korpus gibt es jedoch auch andere Beispiele, in denen eine Situationsdefinition im Zeitverlauf beginnt, kontroverser verhandelt zu werden – in denen sich also stellenweise ein »tipping process« (Hess 2009: 115) der Situationsdefinition andeutet. So wird etwa in einem Schulbuchausschnitt das – in der Regel objektivierte – Konzept der Parallelgesellschaft kontroversifiziert: Auf Grundlage von Expert*innenkommentaren, einer Karikatur und Ausschnitten aus Zeitungsartikeln sollen die Schüler*innen hier diskutieren, »inwiefern die Rede von Parallelgesellschaften in der öffentlichen Debatte vorschnell gebraucht bzw. unzutreffend verwendet wird« (BRB_2016_MEPO: 127). Wenngleich dies nicht immer im gleichen Maße wie hier explizit gemacht wird, so finden sich auch in anderen Schulbuchpassagen ähnliche Karikaturen, die das Konzept von Parallelgesellschaft durch ihre überzeichnete visuelle Darstellung kontroversifizieren. Während das Konzept der Parallelgesellschaft – wie bereits dargelegt – sowohl im Modus der Objektivierung wie auch im Modus der Personalisierung als Faktum erscheint, so wird in diesen kontroversifizierenden Passagen die Existenz von Parallelgesellschaften teilweise in Frage gestellt. Dies manifestiert sich nicht nur in Karikaturen, in denen die vermeintlich unüberbrückbare Dichotomie von ›Eigenen‹ und ›Fremden‹, welche dem Konzept der Parallelgesellschaft zugrunde liegt, dekonstruiert wird. Es zeigt sich auch anhand des veränderten Rahmens von textuell verfassten Kontroversen, die unter dem Begriff der Parallelgesellschaft autorisiert werden: Denn während das hier besprochene Beispiel eines 2016 veröffentlichten Schulbuchs die *Angemessenheit des analytischen Konzepts* und seine Verwendung zur Disposition stellt, finden sich in früheren Beispielen eher solche Kontroversen, die das Konzept selbst nicht kontroversifizieren, sondern lediglich darüber streiten lassen, wer für die *Ursachen von Parallelgesellschaften* – deren ontologische Existenz eben nicht in Frage gestellt wird – verantwortlich sei (vgl. BW_2006_POCO: 30; NDS_2007_POCO: 218f.).

Ansonsten erscheint in manchen jüngeren Schulbuchkapiteln insbesondere die sogenannte Flüchtlingskrise als Ausgangspunkt von Deutungskontroversen. In einer 2018 veröffentlichten Schulbuchausgabe findet sich etwa eine Passage mit dem Titel »Kontroverse: Verändert die Zuwanderung von Flüchtlingen unsere Gesellschaft?« (BW_2018_POCO: 101; siehe Abb. 20). Auf der Grundlage von Zeitungsausschnitten aus den Jahren 2015 und 2016 soll hier das Ausmaß diskutiert werden, zu dem die Präsenz von Geflüchteten Auswirkungen auf die deutsche Gesellschaft und einzelne ihrer Bereiche habe. Dazu werden zunächst die Statements eines Journalisten und zweier Wirtschaftswissenschaftler zum »Einfluss von Flüchtlingen auf die Parteienlandschaft in Deutschland«, zum »Einfluss von Flüchtlingen auf den Arbeitsmarkt« sowie zum »Einfluss von Flüchtlingen auf das Wirtschaftswachstum« präsentiert (ebd.: 100). Anschließend ist eine Pro-Kontra-Debatte zwischen dem Anthropologen und Soziologen Steven Vertovec sowie dem Wirtschaftswissenschaftler Thomas Straubhaar abgebildet, deren Aussagen jeweils eine Positionierung zugeschrieben wird: »Pro: Zuwanderung

verändert unsere Gesellschaft« und »Kontra: Zuwanderung hat kaum Einfluß auf unsere Gesellschaft« (ebd.). Die Schüler*innen sollen aus diesen Materialien zunächst herausarbeiten, »inwiefern die Aufnahme von Flüchtlingen gesellschaftliche Auswirkungen haben kann« (ebd.). Anschließend werden sie aktiviert, zu einer Situationsdefinition Stellung zu nehmen: »Angenommen, ein Bekannter behauptet in einem Blog-Beitrag, die Flüchtlinge würden Deutschlands Gesellschaftsstruktur nachhaltig verändern. Stimmst du ihm zu? Stelle deine Sichtweise in Form eines kurzen Blog-Beitrags dar.« (Ebd.)

Abb. 20: Schulbuchausschnitt »Kontroverse: Verändert die Zuwanderung von Flüchtlingen unsere Gesellschaft?« aus dem Schulbuch Politik & Co. (BW_POCO_2018: 101)



M13 Kontroverse: Verändert die Zuwanderung von Flüchtlingen unsere Gesellschaft?

a) Pro: Zuwanderung verändert unsere Gesellschaft

Folgt man sozialwissenschaftlichen Analysen, so wird die positive Aufnahme wie bei den vorangegangenen Einwanderungswellen der Normalfall sein. Es wird Frustrationen, aber auch Anpassungsprozesse geben. Und obwohl eine allgemein positive Atmosphäre durchaus von Bestand sein könnte, wird es zweifellos auch jede Menge Probleme geben. Viel wird davon abhängen, wie die Neuankömmlinge in den Arbeitsmarkt integriert werden können. Die Kommunen werden stark gefordert, Institutionen wie Schulen, Gesundheits- und Sozialeinrichtungen sowie der Wohnungsmarkt geraten unter erheblichen Druck. Dies wird auf allen Ebenen Einfluss auf die politische Diskussion haben.

Steven Vertovec, Was die Zuwanderung mit Deutschland macht, www.sueddeutsche.de, 28.10.2015

b) Kontra: Zuwanderung hat kaum Einfluß auf unsere Gesellschaft

Aber bei allem Respekt vor den Herausforderungen der Migration ist Zuwanderung nicht die Schicksalsfrage, zu der viele sie machen. Weder ist Migration die Ursache vieler Zukunftsprobleme, noch ist sie deren Lösung. Zuwanderung ist keine ernsthafte Bedrohung für Europas Kultur. Sie ist aber auch nicht die eierlegende Wollmilchsau, die auf einfache Weise einen behaupteten Fachkräftemangel beseitigen oder eine demografische Alterung der Bevölkerung verhindern kann. [...] Nüchtern betrachtet ist die transkontinentale Migration der Gegenwart die logische Fortsetzung der Globalisierung.

Thomas Straubhaar, Folgen der Zuwanderung werden von allen überschätzt, www.welt.de, 04.07.2016

An diesem dritten Beispiel einer Kontroverse über Situationsdefinitionen lässt sich prägnant herausarbeiten, dass es sich bei der Übersetzung von Kontroversen aus dem wissenschaftlichen und politischen Feld in Politikschulbücher um Praktiken der Konstruktion von Wissen handelt, in denen die Wissensbestände aus dem ›Ursprungskontext‹ zugleich transformiert werden. So ist auffällig, dass es sich bei der hier abgebildeten Pro-Kontra-Diskussion zwischen Vertovec und Straubhaar um keine Kontroverse handelt, die in dieser Form tatsächlich zwischen beiden Wissenschaftlern stattgefunden hätte. Ihre Stimmen – jeweils aus einem Zeitungskommentar von Oktober 2015 und Juli 2016 – wurden *ex post* aus unterschiedlichen zeitlichen und örtlichen Zusammenhängen entnommen und erst durch die Rahmung der Kontroverse im Schulbuch als repräsentative Kontrastpositionen ausgewählt und aufeinander bezogen. Ihren widerstreitenden Charakter bekommen die beiden Aussagen auch erst durch die thematische Rahmung der Kontroverse als *Deutungs*kontroverse um die Wahrnehmung von gesellschaftlichen Veränderungen durch Fluchtmigration und die anschließende Attribuierung von Pro- und Kontra-Labels. Ohne diese didaktische Kontroversifizierung wären die beiden präsentierten Aussagen durchaus kommensurabel und lägen schlichtweg auf unterschiedlichen Ebenen, denn sie antworten für sich genommen auf andere Fragen als jene, mit der sie im Schulbuch rekontextualisiert werden: Der Ausschnitt von Vertovecs Aussage bezieht sich auf eine sozialwissenschaftlich informierte Prognose, wie in Deutschland zukünftig mit der weiteren ›Integration‹ von Geflüchteten umgegangen werden wird. Straubhaars Aussage hingegen reagiert in erster Linie auf normative Fragen nach der Nützlichkeit oder Bedrohlichkeit von Migration für Europa, deren Aufgeregtheit er selbst durch eine ›nüchterne Betrachtung‹ relativieren möchte. Seine Aussage, Migration sei weder »eine ernsthafte Bedrohung für Europas Kultur«, noch »die eierlegende Wollmilchsau«, die alle ökonomischen und demographischen Probleme gleichzeitig löse (ebd.), wird durch die Einordnung der Schulbuchautor*innen in ihrem Sinn verändert: Aus Straubhaars Aussage, Zuwanderung sollte nicht in dieser Weise zu einer »Schicksalsfrage« gemacht werden, wird die Aussage, »Zuwanderung hat kaum Einfluß auf unsere Gesellschaft« (ebd.).

Die in diesem Schulbuchbeispiel inszenierte Kontroverse gibt sich als Deutungskontroverse zur korrekten Interpretation einer empirischen Frage nach den Veränderungen der deutschen Gesellschaft durch Zuwanderung aus. In ihr vermischen sich jedoch ein analytisch-distanzierter und ein politisch-normativer Modus der Beobachtung. Das in der Kontroverse konstruierte deutsche Wir, dessen analytische Beobachtung von Migration oft eine normativ-utilitaristische Beurteilung in Bezug auf das nationale Wohlergehen ist, steht hier exemplarisch für viele weitere Deutungskontroversen im untersuchten Schulbuchkorpus. In diesen geht es beispielsweise um die Frage, ob Zuwanderung für Deutschland eine Chance oder Herausforderung sei (vgl. BW_2019_MEPO: 15), ob Migration positive oder negative Folgen habe (vgl. BRB_2017_POEN: 53), und »ob Deutschland Zuwanderung braucht oder ob wir auch mit einer schrumpfenden Bevölkerung gut leben können« (NDS_2007_POCO: 213).

Kontroversen über *political issues*

Ein zweiter Typ der in den Migrationskapiteln vorkommenden Kontroversen dreht sich um konkrete *political issues*. Solche *issues* lassen sich von Themen und Problemen unter-

scheiden (vgl. Hess 2009: 40ff.): Während ein *Thema* jedweder Ort, Zeit oder Prozess sein mag (z.B. Migration), sind *Probleme* damit verbundene Zustände, die einer politischen Lösung bedürfen (z.B. der Zugang von Migrant*innen zu sozialer Sicherung). Bei *issues* handelt es sich demgegenüber um Kontroversen über die richtige Lösungsfindung – also um die Deliberation zwischen einem Wir, das darüber streitet, was die richtige politische Antwort für ein bestimmtes Problem sei (vgl. ebd.: 37). Solche kontroversen *political issues* lassen sich im Anschluss an Diana E. Hess (vgl. ebd.: 39) als *offene* normative Fragen verstehen, für die es mehrere Antworten gibt, sodass sie sich entsprechend auch in einer solchen Frageform manifestieren (z.B. ›Sollte…?‹); als *realistisch*[28], insofern sie Diskussionszusammenhänge darstellen, die jenseits des Schulbuchdiskurses in dieser Form existieren; und schließlich als *aktuell*, insofern sie sich zum Zeitpunkt ihrer Konstruktion eben noch nicht durch eine getroffene politische Entscheidung erledigt haben und insofern nicht mehr offen wären. In den analysierten Schulbuchkapiteln zu Migration und Integration ließen sich Kontroversen über *political issues* auf nationaler Ebene, auf europäischer Ebene sowie auf Ebene des schulischen Nahbereichs identifizieren.

Kontroversifizierungen auf Bundesebene

Die Mehrzahl der Kontroversen um *political issues* liegt auf bundespolitischer Ebene. Ich betrachte im Folgenden lediglich die besonders häufig auftretenden. Über die verschiedenen Schulbücher hinweg sind dies zum einen Fragen nach der Steuerung von Zuwanderung: »Soll der Staat Arbeitsmigration steuern?« (BW_2018_TEAM: 111) Nach welchen Kriterien sollen Migrant*innen ausgewählt werden, und wie lässt sich dabei illegale Migration einschränken? (vgl. NDS_2007_POCO: 206f.) Kontroversen um die staatliche Migrationssteuerung drehen sich um »eine Begrenzung sowie eine geregelte Öffnung der Zuwanderung« (BW_2004_TERA: 135) und entzünden sich seit den frühen 2000er Jahren insbesondere an der Einführung eines Zuwanderungsgesetzes: »Braucht Deutschland ein Zuwanderungsgesetz?« (ebd.) ist eine zentrale Kontroverse vieler Schulbuchkapitel, die mitunter auch dann noch referiert wird, als das besagte Gesetz längst in Kraft getreten war (vgl. etwa BW_2007_TERA: 16f.). In den jüngeren Ausgaben geht es dann hingegen stärker um Kontroversen um »Chancen und Probleme der Ansätze zur Reform des Einwanderungsrechts« (BW_2019_MEPO: 26f.), die oftmals vor dem Hintergrund eines diagnostizierten Fachkräftemangels – etwa im Pflegebereich – geführt werden. Zudem

28 Hess (2009: 39) selbst spricht hier davon, dass solche Kontroversen *authentisch* seien. Wie im Unterkapitel zum Modus der Personalisierung von Integration argumentiert, verstehe ich Authentizität eher als einen Effekt des Diskurses und insofern für meine Arbeit ungeeigneten analytischen Begriff. Ich greife stattdessen Michael Emirbayers Unterscheidung von *realistisch* und *nominalistisch* auf (vgl. Emirbayer 1997: 303f.). Mit ihr lässt sich präzisieren, wie sich die von Schulbuchautor*innen konstruierte Kontroverse zum ›Ursprungskontext‹ der Kontroverse verhält: Realistisch ist eine Kontroverse als ›soziale Tatsache‹ dann, wenn sie von den beteiligten Akteuren im Ursprungskontext auch bewusst als solche wahrgenommen wird; nominalistisch ist sie dann, wenn die Schulbuchautor*innen ihre eigene Rahmung der Kontroverse verwenden, in der bestimmten Stimmen erst durch die Setzung der Autor*innen Teil einer Kontroverse werden. Bei beiden Formen der Kontroversifizierung handelt es sich nichtsdestotrotz um Konstruktionen. Die Unterscheidung kann aber (idealtypisch) die Intensität verdeutlichen, mit der sich Schulbuchautor*innen und ihre Rahmungen in die Kontroverse einschreiben.

fokussieren neuere Schulbuchkapitel die Kontroverse um eine »Obergrenze von Zuwanderern« (BW_2018_POCO: 110; vgl. auch BW_2018_POEN: 134f.).

Ein weiterer Komplex von politischen Kontroversen dreht sich um integrationspolitische Fragen, wobei das Konzept der Integration selbst nicht kontroversifiziert wird, sondern lediglich einzelne Wege zu ihrer Erreichung (vgl. Kapitel 8.4.2). Ein dritter Komplex politischer Kontroversen bezieht sich schließlich auf das Staatsbürgerschaftsrecht, insbesondere auf die Frage nach der Einführung der doppelten Staatsbürgerschaft. So wird bereits in einem 2005 erschienenen Schulbuch »die erzwungene Aufgabe der alten Staatsbürgerschaft als Voraussetzung der Einbürgerung« (BW_2005_MEPO: 33) zur Diskussion gestellt. In den 2010er Jahren finden sich dann explizit Kontroversen um die Frage »Brauchen wir die doppelte Staatsbürgerschaft?« (BW_2012_TEAM: 34) jenseits der Optionspflicht.[29] Die Kontroverse um die doppelte Staatsbürgerschaft taucht aber auch in aktuelleren Schulbuchkapiteln weiter auf: mal unter der Frage, ob diese sinnvoll sei (vgl. BW_2018_TEAM: 107), mal ausgehend vom 2018 im journalistischen Diskurs vielzitierten Fall des Fußballnationalspielers Ilkay Gündogan, der dem türkischen Präsidenten sein Trikot der Fußballnationalmannschaft der Männer mit der Aufschrift »Für meinen Präsidenten« geschenkt hatte (vgl. BW_2019_MEPO: 35). Ausgehend von einem Zeitungsausschnitt, der die nationale Loyalität Gündogans problematisiert, sowie einem Expertenkommentar des Migrationsforschers Thomas Faist sollen die Schüler*innen hier die doppelte Staatsbürgerschaft hinsichtlich ihrer des/integrativen Effekte diskutieren: »Doppelte Staatsbürgerschaft: Hindernis oder Motor der Integration?« (Ebd.)

Kontroversifizierungen auf europäischer Ebene

Einige der Schulbuchkapitel verhandeln politische Kontroversen auf der Ebene der Europäischen Union. Über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg spielt dabei insbesondere die Kritik an der Asylpolitik der EU eine Rolle, wie sie sich im Begriff ›Festung Europa‹ verdichtet. Es sind insbesondere Schulbuchkapitel der Reihe *Mensch & Politik*, die Kritik an der Abschottungspolitik der EU – und konkret an der Europäischen Agentur für die Grenz- und Küstenwache (Frontex) – aufgreifen und zur Disposition stellen. Unter dem Stichwort »Grenzschutz oder Menschenschutz« regt etwa eines der Schulbücher eine Diskussion dazu an, wie sich »Europa-Schengenland an der Außengrenze Europas gegenüber Flüchtlingen und Asylsuchenden verhalten« soll (NDS_2012_MEPO: 221) und ob Frontex zu Europa passe (ebd.: 223). In einer anderen Schulbuchausgabe soll auf Grundlage mehrerer Materialien diskutiert werden, »inwiefern sich die Flüchtlingspolitik der EU ändern sollte« (BW_2014_MEPO: 19). Wiederum ein anderes Kapitel kon-

29 Vgl. hingegen für eine Kontroverse, die nicht *über* Migrant*innen, sondern aus der Perspektive *von* Migrant*innen geführt wird, BW_2016_MEPO: 129. Auch hier handelt es sich um eine Kontroverse, die zeitverzögert Eingang ins Schulbuchkapitel findet. Das 2016 erschienene Schulbuch greift einen im Februar 2014 erschienenen Artikels des Nachrichtenportals MiGAZIN auf, der sich in die Diskussion um die Neuregelung der Optionspflicht bei der doppelten Staatsbürgerschaft einschreibt. Die Neuregelung wurde im November 2014 beschlossen und zum Erscheinungszeitpunkt des Schulbuchs war die politische Kontroverse insofern bereits diskursiv stillgelegt. Dieses Auseinanderklaffen der Aktualität politischer Diskussionen und der langen Be- und Überarbeitungszeiten von Schulbuchinhalten stellt eine strukturelle Herausforderung für die Kontroversizierung von *political issues* dar.

frontiert im Zusammenhang mit der Behandlung der Festung Europa »Europas Selbstbild« mit »Europas Taten« (BRB_2016_MEPO: 109).

Eine zweite, häufig rezipierte Kontroverse auf EU-Ebene dreht sich um ein spezifischeres *political issue*: die Einführung eines in der EU »verbindlichen Verteilungsschlüssel[s] für Flüchtlinge« (BW_2019_MEPO: 21). Die politische Forderung nach einem gemeinsamen Verteilungsschlüssel wird schon in einem 2013 erschienenen Schulbuchkapitel in den Raum gestellt (vgl. BW_2013_POCO: 17), entwickelt sich aber erst in im Jahr 2015 und später erschienenen Schulbüchern zu einer umfangreicheren Kontroverse, die auch mittels eigener handlungsorientierter Aufgabenstellungen bearbeitet werden soll. Unter dem Titel »Konflikt über die Flüchtlingsquote« (NDS_2015_MEPO: 201) werden etwa die widerstreitenden Positionen verschiedener EU-Mitgliedstaaten bezüglich eines gemeinsamen Verteilungsschlüssels dargestellt und es soll anschließend eine »gerechte Verteilung der Flüchtlinge in der EU« (ebd.) erörtert werden. Im jüngsten Schulbuch meines Analysekorpus sollen auf Grundlage umfangreicher Materialien »Vorschläge für eine strukturell geänderte Asyl- und Flüchtlingspolitik der EU, die eine Quotenregelung ermöglichen würde« (NDS_2021_MEPO: 340), entwickelt werden.

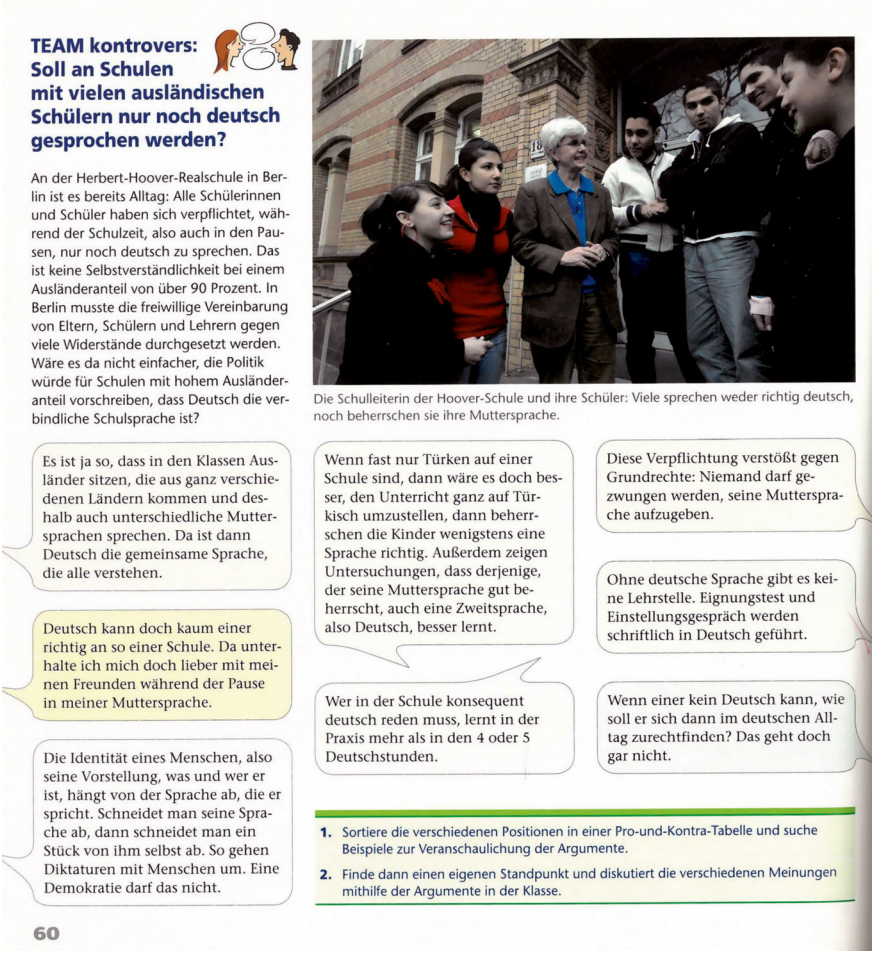
Kontroversifizierungen auf schulpolitischer Ebene

Neben den dargestellten nationalen und europäischen Kontroversen werden auch solche Kontroversen autorisiert, die sich auf *political issues* aus dem unmittelbaren Umfeld der Adressat*innen beziehen: die Schule. Die zentrale Frage, die auf dieser schulpolitischen Ebene in den Schulbuchkapiteln über einen längeren Zeitraum hinweg kontroversifiziert wird, ist die nach einer Deutschpflicht auf dem Schulhof. Ich behandle diese Kontroverse im Folgenden ausführlicher, da sie einen wertvollen Einblick dahingehend erlaubt, wie der Modus der Kontroversifizierung mit der Konstruktion der Adressat*innen des Schulbuchs zusammenspielt und wie in diesem Zusammenspiel Differenz- und Normalitätsvorstellungen aktualisiert werden.

In den untersuchten Migrationskapiteln taucht die Kontroverse zum ersten Mal in einem 2007 veröffentlichten Schulbuch der Reihe *Politik & Co.* auf: Unter dem Titel »Bildungspolitik als Integrationspolitik? Deutschpflicht auf dem Schulhof« (NDS_2007_POCO: 215ff.) wird mithilfe eines Auszugs aus dem *Tagesspiegel* auf das Beispiel der Herbert-Hoover-Schule in Berlin-Wedding eingegangen, die im Jahr 2006 bundesweit Schlagzeilen in der Presse machte. Die Schule wurde zuvor für die »von Schülern, Lehrern und Eltern eigenständig getroffene Entscheidung, auf dem Schulhof und in der ganzen Schule ausschließlich Deutsch zu sprechen« (ebd.: 215), mit dem Deutschen Nationalpreis ausgezeichnet. Der zitierte Artikel problematisiert, dass 90 Prozent der Schüler*innen Deutsch nicht als Muttersprache gelernt hätten und stellt dar, inwiefern die Maßnahme einer Deutschpflicht zu ›Lösungen‹ geführt habe: zu einer Verbesserung der Deutschkenntnisse, zum Rückgang von Aggressionen sowie zu einem 20-prozentigen Anstieg der Schulanmeldezahlen (vgl. ebd.). Auf Grundlage des Artikels werden die Schüler*innen in einer sich anschließenden Aufgabenstellung zu einer Diskussion aktiviert: »Diskutiert, ob es eine allgemeine Deutsch-Pflicht auf Schulhöfen in Deutschland geben sollte« (ebd.: 217).

Die Kontroverse taucht in leicht veränderter Form unter dem Titel »TEAM kontrovers: Soll an Schulen mit vielen ausländischen Schülern nur noch deutsch gesprochen werden?« in weiteren Schulbuchausgaben der nachfolgenden Jahre auf (vgl. BRB_2009_TEAM: 60; BRB_2012_TEAM: 60; BW_2012_TEAM: 31), bevor sie zunächst aus den Schulbüchern verschwindet. Im Jahr 2017, im Nachgang der sogenannten Flüchtlingskrise, wird die Kontroverse unter dem Stichwort »Deutschpflicht auf dem Schulhof« wieder von einer Schulbuchausgabe aktualisiert (vgl. BRB_2017_DEHE: 133). Abb. 21 zeigt den Ausschnitt eines 2009 erschienenen Schulbuchs, in dem die Deutschpflicht auf Schulhöfen kontroversifiziert wird. Dieser Ausschnitt steht exemplarisch für die weiteren genannten Passagen, die den Gegenstand Deutschpflicht auf ähnliche Weise als kontrovers inszenieren.

Abb. 21: Schulbuchausschnitt »TEAM kontrovers: Soll an Schulen mit vielen ausländischen Schülern nur noch deutsch gesprochen werden?« aus dem Schulbuch Team (BRB_2009_TEAM: 60)



TEAM kontrovers: Soll an Schulen mit vielen ausländischen Schülern nur noch deutsch gesprochen werden?

An der Herbert-Hoover-Realschule in Berlin ist es bereits Alltag: Alle Schülerinnen und Schüler haben sich verpflichtet, während der Schulzeit, also auch in den Pausen, nur noch deutsch zu sprechen. Das ist keine Selbstverständlichkeit bei einem Ausländeranteil von über 90 Prozent. In Berlin musste die freiwillige Vereinbarung von Eltern, Schülern und Lehrern gegen viele Widerstände durchgesetzt werden. Wäre es da nicht einfacher, die Politik würde für Schulen mit hohem Ausländeranteil vorschreiben, dass Deutsch die verbindliche Schulsprache ist?

Die Schulleiterin der Hoover-Schule und ihre Schüler: Viele sprechen weder richtig deutsch, noch beherrschen sie ihre Muttersprache.

Es ist ja so, dass in den Klassen Ausländer sitzen, die aus ganz verschiedenen Ländern kommen und deshalb auch unterschiedliche Muttersprachen sprechen. Da ist dann Deutsch die gemeinsame Sprache, die alle verstehen.

Deutsch kann doch kaum einer richtig an so einer Schule. Da unterhalte ich mich doch lieber mit meinen Freunden während der Pause in meiner Muttersprache.

Die Identität eines Menschen, also seine Vorstellung, was und wer er ist, hängt von der Sprache ab, die er spricht. Schneidet man seine Sprache ab, dann schneidet man ein Stück von ihm selbst ab. So gehen Diktaturen mit Menschen um. Eine Demokratie darf das nicht.

Wenn fast nur Türken auf einer Schule sind, dann wäre es doch besser, den Unterricht ganz auf Türkisch umzustellen, dann beherrschen die Kinder wenigstens eine Sprache richtig. Außerdem zeigen Untersuchungen, dass derjenige, der seine Muttersprache gut beherrscht, auch eine Zweitsprache, also Deutsch, besser lernt.

Wer in der Schule konsequent deutsch reden muss, lernt in der Praxis mehr als in den 4 oder 5 Deutschstunden.

Diese Verpflichtung verstößt gegen Grundrechte: Niemand darf gezwungen werden, seine Muttersprache aufzugeben.

Ohne deutsche Sprache gibt es keine Lehrstelle. Eignungstest und Einstellungsgespräch werden schriftlich in Deutsch geführt.

Wenn einer kein Deutsch kann, wie soll er sich dann im deutschen Alltag zurechtfinden? Das geht doch gar nicht.

1. Sortiere die verschiedenen Positionen in einer Pro-und-Kontra-Tabelle und suche Beispiele zur Veranschaulichung der Argumente.
2. Finde dann einen eigenen Standpunkt und diskutiert die verschiedenen Meinungen mithilfe der Argumente in der Klasse.

60

In den Textfragmenten dieses Schulbuchausschnitts wird die 2006 im journalistischen Diskurs präsente Kontroverse um die Herbert-Hoover-Realschule auch Jahre später verstetigt. Diskutiert werden soll auf Grundlage eines Autor*innentexts sowie mehrerer Zitate imaginärer Schüler*innen, inwiefern das Modell dieser Schule bundesweit für alle »Schulen mit hohem Ausländeranteil« (BRB_2009_TEAM: 60) vorgeschrieben werden solle. Diese Frage wird vor dem Hintergrund aufgeworfen, dass die an der Herbert-Hoover-Schule beschlossene Maßnahme »gegen viele Widerstände *durchgesetzt*« werden musste (ebd.; Herv. DS). Die hier aufgespannte Kontroverse ist eine doppelte: Sie dreht sich nicht nur um den Vorschlag einer Deutschpflicht, sondern auch um die Zuständigkeit für die Entscheidung: Sollte die Frage nicht mehr nur in Schulkonferenzen einzelner Schulen entschieden werden, sondern – so ließe sich die Metaphorik weiterführen – ein politisches Machtwort von oben gesprochen werden?

Besonders interessant ist die hier analysierte Kontroverse aufgrund ihrer Selbstreferentialität: Die zur Diskussion stehende Maßnahme betrifft die Adressat*innen des Schulbuchs nicht nur mittelbar, sondern als Schüler*innen ganz unmittelbar. Doch nicht nur der Gegenstand der Kontroverse, auch die Stimmen der Kontroverse sind selbstreferenziell, denn die in den Sprechblasen abgebildeten Positionen stellen – so suggeriert der Sprachstil – Zitate von imaginierten Schüler*innen dar. Diese kontroversifizierende Textpassage schafft dabei eine Relationierung dreier Subjektpositionen: es wird *über* migrantische Schüler*innen gesprochen, die als defizitär konstruiert werden und bei deren Charakterisierung erneut die Metapher der Zerrissenheit wiederkehrt, wie sie bereits für den Modus der Objektivierung herausgearbeitet wurde: »Viele sprechen weder richtig deutsch, noch beherrschen sie ihre Muttersprache.« (Ebd.) Es werden zudem *Stimmen imaginärer Schüler*innen* aufgegriffen und dabei das Bild einer nicht-migrantischen Schüler*innenschaft normalisiert. Bei den in Sprechblasen präsentierten Stimmen handelt es sich weitestgehend um Stimmen, die als nicht-migrantisch markiert werden. Die einzige Sprechposition, die explizit als nicht-deutsche*r Erstsprachler*in ausgewiesen wird, reproduziert ein Bild von Mehrsprachigkeit als Defizit: »Deutsch kann doch kaum einer richtig an so einer Schule. Da unterhalte ich mich doch lieber mit meinen Freunden während der Pause in meiner Muttersprache.« (Ebd.) Weiterhin werden die *Adressat*innen des Schulbuchs* in dieser Schulbuchpassage auf spezifische Weise konstruiert und aktiviert: Sie sollen »einen eigenen Standpunkt« (ebd.) finden und in der Klasse diskutieren. Sie sind es, die sich in dem dergestalt aufgespannten Raum von defizitären Sprachlichkeitszuschreibungen über migrantische Schüler*innen und der weitestgehenden Abwesenheit der Stimmen von migrantischen Schüler*innen positionieren sollen. Sich als mehrsprachigkeitskompetente*r Schüler*in zu positionieren würde bedeuten, mit dem hier gesetzten Rahmen der Kontroverse zu brechen.

8.4.2 Integration aushandeln: »Wann sind Migranten integriert?«

Im Unterkapitel zu Objektivierung habe ich herausgearbeitet, dass Integration als hegemoniales Konzept im Umgang mit migrationsbedingter Differenz in die Politikschulbücher eingeht. Während Integration selbst also weitestgehend unkontrovers als wissenschaftlich und politisch zwingendes Konzept objektiviert wird, werden in mehreren Schulbuchpassagen durchaus kontroverse Aussagen darüber kontrastiert, wann genau

Integration eigentlich als erreicht gelte und woran sich der Zustand einer vollständigen Integration, wie er in objektivierenden Passagen oftmals als Fluchtpunkt konstruiert wird, ablesen ließe. Wie und mit welchen Effekten auf Differenz- und Normalitätsvorstellungen die Politikschulbücher dabei Integration kontroversifizieren, zeige ich nun anhand der exemplarischen Feinanalyse einer Kontroverse, die unter dem jeweils leicht variierten Titel »Wann ist jemand integriert?« durch die Schulbuchkapitel unterschiedlicher Zeiträume, Verlage und Bundesländer zirkuliert. Die im Folgenden betrachtete Kontroverse über die Frage, wann jemand als integriert gelten könne, ist eine von drei Typen von integrationsbezogenen Kontroversen, die sich im Rahmen der Analyse als besonders weit verbreitet erwiesen haben.[30] Diese Kontroversen haben nicht nur gemeinsam, dass sie Integration als normatives Ziel affirmieren, sondern dass ihnen zudem eine nativistische Perspektive des Kontroversen zugrunde liegt, die aus der Perspektive eines Wir auf die politische Bearbeitung der Veranderten zielt. Diese These illustriere ich im Folgenden exemplarisch.

Anhand der Tabelle mit dem Titel »Wann ist jemand in die (deutsche) Gesellschaft integriert?« (NDS_2007_POLW: 63) sollen sich die Schüler*innen mit unterschiedlichen Kriterien für Integration auseinandersetzen. In der Migrations- und Diversitätsforschung wurde der Integrationsbegriff aufgrund seiner Vagheit als leerer Signifikant im Diskurs über Zugehörigkeit bezeichnet, insofern er verschiedene, mitunter widerstreitende politische Projekte in sich vereint (vgl. Buck 2011). Das hier analysierte Format zeichnet aus, dass es diese deskriptive und normative Unbestimmtheit von Integration zum Ausgangspunkt nimmt und eine Kontroverse darüber autorisiert, wie die Leere des Begriffs gefüllt werden kann, ohne dabei den Begriff selbst in Frage zu stellen. Dazu gibt das Format einen Rahmen der Debatte vor, stellt verschiedene Kriterien und Ausprägungen von Integrationserfolg zur Diskussion und fordert die Schüler*innen auf, sich zu diesen zu positionieren und sie anschließend deliberativ auszuhandeln. Ich arbeite im Folgenden heraus, wie die erstmals 2005 in der Zeitschrift *Wochenschau* veröffentlichte Tabelle durch die untersuchten Schulbuchkapitel zirkuliert, wie sich im Verlauf dieser Zirkulation ihre Inhalte transformieren und wie diese Form der Kontroversifizierung von Integration mit Differenz- und Normalitätsvorstellungen zusammenhängt.

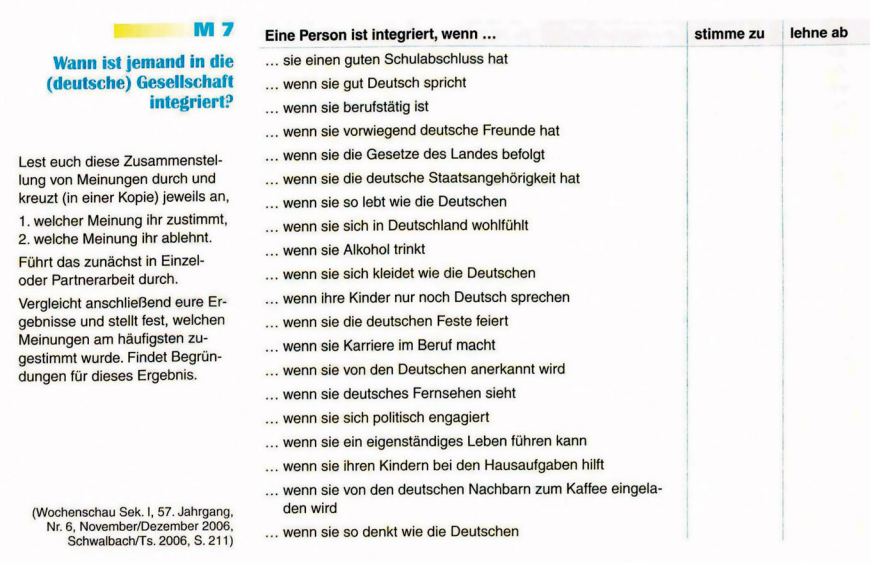
Im untersuchten Korpus taucht die Tabelle erstmals im Jahr 2007 in einer Ausgabe des Schulbuchs *Politik-Wirtschaft* auf (vgl. NDS_2007_POLW: 63; siehe Abb. 22).[31] Sie wird originalgetreu abgebildet, zitiert und mit einer Aufgabenstellung gekoppelt. Auffällig ist zunächst die Form der Tabelle: Sie beginnt in der Kopfzeile mit einer fett gedruckten

30 Neben dem im Folgenden exemplarisch analysierten Typus handelt es sich bei diesen erstens um Kontroversen um die Frage »Wie weit soll Integration gehen?« Hier werden in der Regel zwei konkurrierende Zielvorstellungen von Integration – Assimilation/Leitkultur sowie Multikulturalismus – zur Diskussion gestellt (vgl. etwa BRB_2009_TEAM: 46; BW_2012_TEAM: 21). Eine zweite, weit verbreitete Kontroverse dreht sich um die Frage nach Integrationsmaßnahmen: In Formaten wie »Wir bewerten und begründen Integrationsmaßnahmen« (vgl. z.B. BRB_2009_TEAM: 61; BRB_2017_POER: 151) sollen dabei konkrete Integrationsmaßnahmen diskutiert und priorisiert werden.

31 Die gleiche Tabelle wird zwei Jahre später in inhaltlich identischer Form in einer für Brandenburg herausgegebene Schulbuchausgabe desselben Verlags abgedruckt (vgl. BRB_2009_POLW: 167f.).

Aussage im Konditional – »Eine Person ist integriert, wenn…« –, für deren Vervollständigung in den weiteren Zeilen verschiedene Vorschläge gemacht werden. Diese beziehen sich in erster Linie auf Kriterien, welche in der Verantwortung der zu integrierenden Personen selbst liegen: etwa auf die Verfügung über kulturelles Kapital (z.B. ›ein guter Schulabschluss‹), auf bestimmte Dispositionen (z.B. das ›Denken wie die Deutschen‹) oder auf insbesondere bildungsbezogene Verhaltensweisen (z.B. den Kindern bei den Hausaufgaben helfen) (vgl. ebd.). Zugleich werden jedoch auch Kriterien angeführt, die auf Seiten der bereits Integrierten verortet werden: »wenn sie von Deutschen anerkannt wird« oder »wenn sie von den deutschen Nachbarn zum Kaffee eingeladen wird« (ebd.). Die in der Tabelle aufgeführten Integrationskriterien können der Logik der Tabelle zufolge von den Schüler*innen bejaht oder abgelehnt werden. Eine Aufgabenstellung erläutert den weiteren Umgang mit der Tabelle: Die Liste der Integrationskriterien wird hier als »Zusammenstellung von Meinungen« (ebd.) bezeichnet, die zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit bearbeitet werden soll. Anschließend sollen die Häufigkeiten im Plenum analysiert und rationalisiert werden.

Abb. 22: Schulbuchausschnitt »Wann ist jemand in die (deutsche) Gesellschaft integriert?« aus dem Schulbuch Politik-Wirtschaft (NDS_2007_POLW: 63)



M 7

Wann ist jemand in die (deutsche) Gesellschaft integriert?

Lest euch diese Zusammenstellung von Meinungen durch und kreuzt (in einer Kopie) jeweils an,

1. welcher Meinung ihr zustimmt,
2. welche Meinung ihr ablehnt.

Führt das zunächst in Einzel- oder Partnerarbeit durch.

Vergleicht anschließend eure Ergebnisse und stellt fest, welchen Meinungen am häufigsten zugestimmt wurde. Findet Begründungen für dieses Ergebnis.

(Wochenschau Sek. I, 57. Jahrgang, Nr. 6, November/Dezember 2006, Schwalbach/Ts. 2006, S. 211)

Eine Person ist integriert, wenn …	stimme zu	lehne ab
… sie einen guten Schulabschluss hat		
… wenn sie gut Deutsch spricht		
… wenn sie berufstätig ist		
… wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat		
… wenn sie die Gesetze des Landes befolgt		
… wenn sie die deutsche Staatsangehörigkeit hat		
… wenn sie so lebt wie die Deutschen		
… wenn sie sich in Deutschland wohlfühlt		
… wenn sie Alkohol trinkt		
… wenn sie sich kleidet wie die Deutschen		
… wenn ihre Kinder nur noch Deutsch sprechen		
… wenn sie die deutschen Feste feiert		
… wenn sie Karriere im Beruf macht		
… wenn sie von den Deutschen anerkannt wird		
… wenn sie deutsches Fernsehen sieht		
… wenn sie sich politisch engagiert		
… wenn sie ein eigenständiges Leben führen kann		
… wenn sie ihren Kindern bei den Hausaufgaben hilft		
… wenn sie von den deutschen Nachbarn zum Kaffee eingeladen wird		
… wenn sie so denkt wie die Deutschen		

Wie lässt sich die durch die Tabelle konstruierte *Rahmung des Kontroversen* charakterisieren und wie hängt diese mit Differenz- und Normalitätsvorstellungen zusammen? Die Kontroverse setzt die Notwendigkeit von Integration als unkontrovers voraus und belichtet *innerhalb* des Konzepts unterschiedliche Kriterien, wie es definiert werden könnte. Damit einher gehen mehrere implizite (Voraus-)Setzungen der Kontroverse. Sie oszilliert erstens zwischen deskriptiven und normativen Elementen: Angesichts der Tatsache, dass der Integrationsbegriff in den Schulbuchkapiteln als wissenschaftlich untermauertes Konzept objektiviert wurde, lässt sich die Frage, wann jemand in die

Gesellschaft integriert sei, zunächst als eine lesen, die als Antwort intersubjektiv nachvollziehbare Kriterien bzw. Faktoren erwartbar macht – also eine wissenschaftliche Kontroverse darüber, wann Integration warum als erreicht gilt. Die Tabelle und die dazugehörige Aufgabe bricht jedoch mit einem solchen *analytischen* Anspruch und konstruiert ›Integration‹ durch die Bezeichnung der Integrationskriterien als Meinungen als *normativen* Gegenstand. Als normative Kriterien für Integrationserfolg kommen dann – wie gezeigt – potenziell auch unterschiedliche Vorschläge in Frage. Eine Definition von Integrationszielen soll durch die Adressat*innen des Schulbuchs deliberativ ausgehandelt werden: den Schüler*innen selbst wird in bestimmten Grenzen die Definitionsmacht über den Integrationsbegriff zugewiesen. Die Kontroversifizierung legt insofern den politischen Charakter von sozialwissenschaftlichen Konzepten offen. Dies führt zu einer Dissonanz zum Integrationsbegriff, wie er im Modus der Objektivierung etabliert wurde: Erschien er in jenem als unausweichliche wissenschaftliche Theorie und alternativloser normativer Fluchtpunkt der postmigrantischen Gesellschaft, so mag in diesem Abschnitt überraschen, dass es über die Kriterien seiner Erreichung keine Einigkeit gibt.

Tatsächlich schließt die hier konstruierte Kontroverse jedoch mehr, als sie öffnet. Dies liegt nicht nur an den Kriterien, die denkbar gemacht werden, sondern auch an dem zugrundeliegenden individualisierenden Integrationsverständnis, demzufolge Integration als zu erreichende Eigenschaften von Einzelpersonen angesehen wird. Die Kontroverse wird darauf begrenzt, um welche Eigenschaften – seien es Dispositionen, Verhaltensweisen oder vorhandene Kapitalsorten – es gehen sollte; *dass* Personen sich integrieren müssen, steht in dieser Kontroverse außer Debatte. Des Weiteren liegt die diskursive Verknappung an der vorausgesetzten Differenzierung zweier Gruppen: den zu Integrierenden einerseits und der immer schon als integriert vorgestellten Referenzgruppe der Deutschen andererseits. Zwar macht Tabelle die Frage zum Gegenstand, wann eine *Person* als integriert gilt und suggeriert insofern universelle Kriterien, die das Eingebundensein *aller* in die Gesellschaft betreffen. Durch den Kriterienkatalog wird dieser universelle Personenbegriff jedoch aufgelöst in eine Gruppe der Deutschen einerseits, die als teleologischer Maßstab der Integrationsbemühungen konstruiert wird und daher von den Integrationsanforderungen selbst ausgenommen ist (›sich zu kleiden wie die Deutschen‹ ergibt logisch keinen Sinn, wenn man schon Deutsche*r ist)[32]; und in eine zweite Gruppe, für welche die Erreichung von Integration noch aussteht. Diese Gruppe wird im Modus einer potenziellen Devianz, einer Nicht-Erfüllung der Kriterien konstruiert. Jener asymmetrische Rahmen bzw. die damit verbundene Erwartung, für wen Integration überhaupt ein Erfordernis sei, bildet die grundlegende Grammatik, innerhalb derer die Debatte geführt werden soll.

32 Noch absurder erschiene das in der Tabelle genannte Kriterium des Alkoholkonsums, würde man dieses als Beweis gelungener Integration *Aller* verstehen. Die Adressat*innen der Tabelle sehen sich vermutlich vielmehr dazu aufgefordert, Kontextwissen zu mobilisieren, um dieser Aussage einen Sinn zu verleihen. Das Kriterium »…wenn sie Alkohol trinkt« (ebd.) lässt sich zumindest implizit als Chiffre dafür interpretieren, religiöse Praktiken des Islam aufzugeben – und konstituiert im gleichen Moment ein Bild der Gruppe mit, von der die Rede zu sein scheint, wenn es um Integration geht.

Dieser Rahmen der Kontroverse ändert sich auch in späteren Versionen der Tabelle in anderen Schulbuchkapiteln nicht grundlegend. Veränderungen zeigen sich aber bezüglich der in der Tabelle denkbar gemachten Kriterien für Integration: In der im Zeitverlauf nächsten Rezeption der Tabelle in einer baden-württembergischen Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* aus dem Jahr 2013 (vgl. BW_2013_POCO: 26; identisch in BRB_2016_POCO: 123) ist der Kriterienkatalog von den bisherigen 20 auf 12 Kriterien gekürzt worden. Auffällig ist, dass nun die totalisierenden assimilierenden Kriterien des ›Denkens wie die Deutschen‹ und des ›Lebens wie die Deutschen‹ nicht mehr vorkommen. Eine maßgebliche Veränderung des Kriterienkatalogs zeigt sich jedoch erst in Schulbuchkapiteln, die mit einem ausreichend großen zeitlichen Abstand zur sogenannten Flüchtlingskrise von 2015 und zur Kölner Silvesternacht 2015/16 veröffentlicht wurden und auf diese Diskursereignisse reagieren. In einer 2017 für Brandenburg veröffentlichten Ausgabe des Schulbuchs *Politik erleben* sowie identisch in einer 2018 für Baden-Württemberg veröffentlichten Ausgabe von *Team* wurde die Tabelle aus der *Wochenschau*, deren Quelle hier mittlerweile gar nicht mehr angegeben ist, in mehreren Punkten abgeändert (siehe Abb. 23).

Verändert hat sich die konstruierte Gruppe, deren Integration zur Diskussion steht – nun sind es »Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind« (BW_2018_TEAM: 92) –, aber auch der Maßstab der Bewertung der Integrationskriterien: Auf die Vorschläge soll nun nicht mehr in einem binären Schema von Zustimmung/Ablehnung reagiert werden, sondern anhand einer dreigliedrigen Skala, in der die jeweilige »Bedeutung für eine gelungene Integration« anhand der Ausprägungen »sehr wichtig«, »wichtig« und »unwichtig« bewertet werden soll (ebd.). Die in der Tabelle genannten Kriterien ähneln weitestgehend jenen der früheren Tabelle.[33] Für die Frage nach den im Modus der Kontroversifizierung von Integration etablierten Differenz- und Normalitätsvorstellungen ist aber auffällig, dass die Akzeptanz der »Gleichberechtigung von Mann und Frau in Deutschland« (ebd.) in dieser Tabelle als neues Kriterium aufgeführt wird. Auch in weiteren Zeilen wird auf die Akzeptanz des deutschen Grundgesetzes Bezug genommen, insbesondere auf die Akzeptanz von Pluralismus: »auch andere Religionen als die eigene respektieren« und »sich zu den Grundwerten unserer Gesellschaft wie unantastbare Würde des Menschen, Freiheit und Gleichheit bekennen« (ebd.) sind entsprechende Integrationskriterien.

33 Dies zeigt sich nicht zuletzt am in allen Versionen der Tabelle prominent vertretenen Kriterium der ›Beherrschung der deutschen Sprache‹.

Abb. 23: Schulbuchausschnitt »Die eigene Sicht: Wann sind Migranten integriert?« aus dem Schulbuch Team (BW_2018_TEAM: 92)



2 Heimisch werden in der Fremde – Wann ist man integriert?

Einen Perspektivwechsel vornehmen

A Die eigene Sicht: Wann sind Migranten integriert?

Bestens intergriert

Menschen, die nach Deutschland kommen, fühlen sich zunächst sehr fremd hier. Erst nach und nach lernen sie unser Land, die Menschen und unsere Kultur besser kennen und bekommen das Gefühl, in der deutschen Gesellschaft „dazuzugehören". Wann ist dieser Zeitpunkt aus eurer Sicht erreicht? Darüber könnt ihr auf dieser Seite nachdenken, verschiedene Kriterien bewerten und in der Klasse diskutieren.

Menschen, die nach Deutschland eingewandert sind, können als Integriert gelten, wenn sie ...	Bedeutung für eine gelungene Integration ...		
	sehr wichtig	wichtig	unwichtig
1. deutsche Speisen kochen können.			
2. deutsche Freunde haben.			
3. sich in der deutschen Sprache in Wort und Schrift verständigen können.	?		
4. einen Arbeitsplatz haben.			
5. das Wahlrecht besitzen und dieses auch ausüben.		?	
6. deutsches Fernsehen schauen.			
7. auch andere Religionen als die eigene respektieren.			
8. die Gleichberechtigung von Mann und Frau in Deutschland akzeptieren.	?		
9. auch zu Hause ausschließlich Deutsch sprechen.		?	
10. sich nach deutscher Art und Weise kleiden.			
11. bei Fußball-Länderspielen der deutschen Nationalmannschaft die Daumen drücken.			
12. sich zu den Grundwerten unserer Gesellschaft wie unantastbare Würde des Menschen, Freiheit und Gleichheit bekennen.	?		
13. alle in Deutschland geltenden Gesetze achten.			

1. Bewerte die in der Tabelle genannten Punkte.
2. Bildet Kleingruppen und einigt euch auf höchstens fünf sehr wichtige oder wichtige Punkte. Begründet eure Auswahl und stellt sie in der Klasse vor. Gibt es Punkte, die unverzichtbar sind?

92

Durch diese Auswahl von Kriterien wird der Gegensatz einer toleranten, emanzipierten und pluralistischen deutschen Gesellschaft einerseits und Migrantisierten andererseits entworfen, wobei letztere als potenzielle Abweichung dieses emanzipierten Selbstverständnisses erscheinen. Zum Modus der Kontroversifizierung gehört freilich, dass diese Kriterien nicht als zwingend dargestellt, sondern nur als eine von mehreren Positionen denkbar gemacht werden. Verbleibt man in der Logik der Tabelle, setzt eine Positionierung *für* die Akzeptanz von Gleichberechtigung als »sehr wichtig« für eine »ge-

lungene Integration« jedoch die performative Affirmation des binären Rahmens voraus, der davon ausgeht, dass die Anderen diese demokratischen Grundwerte erst noch lernen müssten, die Referenzgruppe des Wir diese aber automatisch internalisiert habe. Würde man sich aber *gegen* die Akzeptanz von Gleichberechtigung als Integrationskriterium positionieren, weil man hinter dieser Adressierung die Diskursstrategie einer einseitigen Stereotypisierung von Migranten als patriarchale, nicht-emanzipierte Andere vermutet, welche die Funktion erfüllt, die deutsche Gesellschaft als tadellosen Raum von Emanzipation und Grundrechten zu imaginieren und jegliche empirische Abweichung von dieser Imagination zu externalisieren (vgl. El-Tayeb 2016), muss man sich performativ gegen das Prinzip der Gleichberechtigung positionieren. Dieses Paradox entsteht aus der Logik der Tabelle selbst, die Ethnisierung und Sexismus gegeneinander ausspielt, anstatt deren mögliches intersektionales Zusammenwirken denkbar zu machen.[34]

Im untersuchten Schulbuchkorpus wird die Tabelle der Integrationskriterien noch ein weiteres Mal rezipiert, und zwar in einer im Jahr 2018 veröffentlichten Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* für den baden-württembergischen Gemeinschaftskundeunterricht (vgl. BW_2018_POCO: 103). Die Tabelle wird hier in ein explizit auf Fluchtmigration zugeschnittenes Unterkapitel eingebettet, das in seiner Leitfrage an die berühmte Aussage der damaligen Bundeskanzlerin Angela Merkel anknüpft: »Integration von Flüchtlingen – ›schaffen wir das?‹ oder ›schaffen wir das nicht?‹« (ebd.). Reduziert auf acht Integrationskriterien und basierend auf einem binären Schema von Zustimmung/Ablehnung, finden in der Tabelle dieser Schulbuchausgabe keine expliziten Referenzen auf Geschlechtergerechtigkeit mehr statt. Die Kategorie Geschlecht wird aber implizit über die Bezugnahme auf das Kopftuch in einem Kriterium aktualisiert, das sich auf eine bestimmte Kleiderordnung bezieht: Als Integrationskriterium für »Menschen, die nach Deutschland zugewandert sind« (ebd.), wird hier denkbar gemacht, »in der Öffentlichkeit nicht durch ihre Kleidung (z.B. Kopftuch) auf[zu]fallen« (ebd.). Ansonsten ähnelt die Tabelle in ihren Grundzügen derjenigen, die in der Ausgabe von 2013 der gleichen Schulbuchreihe verwendet wurde (vgl. BW_2013_POCO: 26).

Im Rahmen der hier vorgenommenen Analyse der Zirkulation der Tabelle »Wann ist jemand in die Gesellschaft integriert?« konnten leichte Veränderungen im Zeitverlauf herausgearbeitet werden. Diese folgen jedoch keiner übergreifenden linearen Logik, sondern sind wohl eher auf redaktionelle Prozesse in den einzelnen Verlagen zurückzuführen. Insgesamt überwiegt die Kontinuität gegenüber der Diskontinuität, da die grundlegende Rahmung der Kontroverse über die Zeit weitestgehend unverändert bleibt: Die Tabellen lassen sich als Versuche der Schulbuchautor*innen verstehen, kontroverse Aussagen über Integration aus dem medio-politischen Diskurs zu selektieren,

34 Die Tabelle knüpft insofern an diskursive Praktiken der »Ethnisierung von Sexismus« (Dietze 2016) an. Für ein Gegenbeispiel, in welchem eine stärkere Distanznahme zu ethnosexistischen Diskursstrategien erfolgt und die Intersektionalität von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung auf spezifische Weise aufgegriffen wird, verweise ich auf die Passage einer Schulbuchausgabe von *Mensch & Politik* (vgl. BW_2019_MEPO: 28). Unter dem Titel »Zusammenleben konkret: Wie stellen wir uns das vor?« wird als eines von mehreren Kriterien genannt: »Alle Zuwanderer – insbesondere Frauen – kennen ihre Rechte.« (Ebd.)

anzuordnen und zur Diskussion zur stellen. Für die in den Tabellen inszenierte didaktische Kontroverse ist kennzeichnend, dass diese mitunter auch stereotypisierende Differenz- und Normalitätsvorstellungen des journalistischen Diskurses über Integration gemäß des behavioralen Kriteriums in den Unterricht übersetzen. Dies geschieht etwa in der Kopplung von Migration und Islam sowie – im Anschluss an die Kölner Silvesternacht – von Migration und Sexismus, wodurch Migration als Bedrohung für die als fortschrittlich imaginierte deutsche Geschlechterordnung konstruiert wird.

Eine solche Rahmung von Kontroversen ist in der politikdidaktischen Diskussion der letzten Jahre zunehmend in Kritik geraten. So wurden kulturalisierende Darstellungen von Kontroversen etwa von Drerup (2021: 102) als »Fehlform« bezeichnet, durch die Hierarchien und Machtverhältnisse im Unterricht reproduziert würden. Aus einer ebenfalls kritischen Perspektive haben Dafney Blanca Dabach et al. (2018) in Bezug auf die didaktische Inszenierung von Kontroversen über Migration davor gewarnt, dehumanisierende Tendenzen normativer Migrationsdebatten zu reproduzieren, in denen Migrant*innen als fundamental anders als die Mehrheitsbevölkerung charakterisiert werden.[35] Eine solche Rahmung von Kontroversen steht im Spannungsverhältnis zum erklärten Ziel politischer Bildung – die Formierung mündiger demokratischer Subjekte –, insofern Schüler*innen nur unter ungleichen (Voraus-)Setzungen als legitime Teilnehmer*innen der Kontroverse autorisiert werden.

Zwischenfazit

Im Modus der Kontroversifizierung wird Wissen über die Wirklichkeit und Dringlichkeit von Integration nicht als approbierte Wahrheit ausgegeben, sondern zur Disposition der Adressat*innen gestellt. Damit öffnet sich ein größerer Raum für Kontingenz als in den anderen beiden Modi der Inszenierung von Wissen. Aus einer praxistheoretischen Perspektive, welche Kontroversen als Effekt einer diskursiven Praxis der Konstruktion einer feldspezifischen Wissensform versteht, kommt jedoch gerade das zugrundeliegende Nicht-Kontroverse des Kontroversifizierten in den Blick: Jede Kontroverse setzt notwendigerweise einen gemeinsamen Bezugspunkt voraus, der im Moment des Kontroversifizierens unkontrovers bleibt. Die Politikdidaktik hat sich für das Nicht-Kontroverse – unter anderem angesichts der Forderungen der AfD nach einem Neutralitätsgebot der politischen Bildung – vor allem aus einer *normativen* Perspektive interessiert: Was *sollte* unkontrovers sein? Welcher Konsens *sollte* dem Kontroversen zugrunde liegen?[36] Das hier

35 Dabach et al. (2018) verweisen stattdessen auf die Notwendigkeit, hierarchisierende Diskurse des journalistischen und politischen Diskurses aktiv durch humanisierende Unterrichtspraktiken auszugleichen. Als eine solcher Praktiken betonen sie die Gewährleistung von Sicherheit für potenziell diskriminierte Schüler*innen, die auch dadurch erreicht werden könne, dass Kontroversen über Migration quer zu den hegemonialen Problematisierungsrahmen inszeniert werden.

36 In diesem Zusammenhang wurde herausgestellt, dass der Beutelsbacher Konsens nicht mit einem Neutralitätsgebot zu verwechseln sei, sondern dass ihm der Wertebezug der freiheitlich-demokratischen Grundordnung immanent zugrunde liege (vgl. Oberle 2017). Die Achtung der Menschenwürde, Grundrechtschutz, Pluralismusprinzip, Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit seien insofern nicht ergebnisoffen verhandelbar. Vertreter*innen des epistemischen Kriteriums betonen zudem die Relevanz »epistemische[r] Zivilisierung« als unkontroverse Voraussetzung des Kontroversen (Drerup 2021: 70).

präsentierte Kapitel hat die Frage nach dem zugrundeliegenden Nicht-Kontroversen des Kontroversen anders gestellt: Mir ging es in analytischer Absicht um eine Rekonstruktion der Prämissen und (Wahrheits-)Effekte von kontroversifizierenden Schulbuchpassagen zu Integration. Welcher gemeinsame Rahmen liegt den in den Schulbüchern autorisierten Kontroversen über Integration *empirisch* zugrunde und wie hängt diese Rahmung mit Differenz- und Normalitätsvorstellungen zusammen?

Die in den Schulbuchkapiteln aufgespannten Integrationskontroversen sind überwiegend von einem nativistischen epistemischen Standpunkt aus formuliert, welchen De Genova (2016) für das Gros migrationspolitischer Debatten der letzten Jahrzehnte herausgearbeitet hat. Mit dem Begriff der *nativistischen Perspektive* (»the native's point of view«; ebd.) ist eine Sprechposition umrissen, aus der heraus Einheimische über die Frage debattieren, wie mit den Veranderten bzw. den Fremd-Gemachten umzugehen sei. Der Nativismus stattet den Nationalstaat mit einer eigenen Nationalidentität aus und verdeckt den imaginären und kontingenten Charakter des Nationalen (vgl. ebd.: 234). Dieser nativistische Standpunkt ist nach De Genova der gemeinsame Nenner von linken und rechten wie auch von multikulturalistischen und assimilationistischen Positionen:

> »Within the standard politics of ›immigration‹, all discourses concerning ›immigrants‹ are ultimately unified by what I am calling the ›native's point of view‹. Both liberal and conservative discourses of ›immigration‹ collude in the shared presumption of their own ›native‹-ness. The ›native's point of view‹ is an effect of the nativist presupposition of any nationalism by which participants on both sides in the debate authorize themselves as citizens to debate the questions of immigration policy, and thereby tend to produce themselves as its ›natives‹. Disagreements notwithstanding, the disputes that unite both sides in discourse are systematically concerned with what a native ›we‹ should do with a foreign ›them‹ and are defined around a variety of contending interpretations of what might be best for ›the nation‹ (›our nation‹) and its citizens (›us‹).« (Ebd.: 235)

In den analysierten Schulbuchkontroversen wird ein ›Wir‹ konstruiert, das autorisiert wird, über die Kriterien der Integration der ›Anderen‹ zu entscheiden. Der wohl bedeutendste Effekt dieser Prämisse ist, dass sowohl die Existenz dieses Wir als auch dessen vermeintlich automatische Integration kaum zur Diskussion steht und damit entpolitisiert wird. Die exemplarisch analysierte Tabelle zur Frage, wann jemand als integriert gelten kann, machte diese einseitige Beurteilung der Anderen durch das Wir deutlich: Es wird zwar denkbar gemacht, dass es unterschiedliche Kriterien für Integration geben mag. *Dass* aber das Wir das epistemische und politische Privileg hat, über die Integration der Anderen zu entscheiden, steht außer Frage. Polemisch formuliert: Was auch die Integrationskriterien sein mögen – Hauptsache das Wir einigt sich auf eine gemeinsame Position, wie mit den Anderen umzugehen sei. Deutlich wurde in der Analyse zugleich, dass es sich bei den Veranderten, deren Integration zur Disposition steht, aber eben nicht um jegliche Eingewanderte handelt, sondern um eine Sammelkategorie, die implizit und teils explizit auf ethnisierenden, vergeschlechtlichten, klassenbezogenen und religiösen Zuschreibungen basiert. Für die meisten Schulbuchkontroversen um Integration ist kennzeichnend, dass sie die nativistische Rahmung von Kontroversen aus dem hegemo-

nialen journalistischen und politischen Diskurs weitestgehend ungebrochen übernehmen.

Gleichwohl wurden im Rahmen der Analyse wenige Passagen gesichtet, die mit der oben beschriebenen Rahmung im Kleinen brechen. Eher auf der *visuellen* Ebene des Diskurses gibt es Formate, die auf eine Problematisierung der nativistischen Rahmung von Integration abzielen. Dies sind insbesondere Karikaturen, die starre Wir-Sie-Dichotomien mitunter problematisieren, indem sie die Existenz eines vermeintlich homogenen Wir in Frage stellen und somit den unmarkierten Zielpunkt assimilativer Integrationsbestrebungen ins Leere laufen lassen (vgl. als paradigmatisches Beispiel eine Karikatur mit dem Titel »Wer passt sich an?« im Schulbuch BW_2019_MEPO: 28). Ein weiteres Format, welches die dominante nativistische Rahmung der Kontroversifizierung von Integration unterläuft, ist die Anwendung eines ›Integrationstests‹ auf das konstruierte Wir. So werden die Schüler*innen in einer Schulbuchpassage mit Fragen aus einem Einbürgerungstest konfrontiert: »Der Einbürgerungstest: Wärst Du ein guter Deutscher?« (BRB_2012_TEAM: 59). Hier werden auch jene Schüler*innen als zu integrierende Subjekte adressiert, die in den meisten anderen Passagen als fragloser Teil des Wir angenommen werden.

Es bleibt jedoch festzuhalten, dass es über diese Formen der Problematisierung hinaus in den Schulbuchkapiteln kaum Kontroversen gibt, die *jenseits* einer methodologisch bzw. didaktisch nationalistischen oder eurozentrischen Rahmung liegen. Dies wäre dann der Fall, wenn die Kontroverse nicht kongruent zur Annahme konstruiert würde, dass manche Menschen immer schon am richtigen Ort verwurzelt seien und die anderen automatisch als »out of place« (Anderson 2021) erscheinen und insofern zur Herausforderung für den Nationalstaat werden. Die Abwesenheit solcher mit dem methodologischen und politischen Nationalismus inkongruenten Kontroversifizierungen ist erstaunlich, da solche Kontroversen in den letzten beiden Dekaden im politischen wie wissenschaftlichen Diskurs zu Transnationalismus, Globalisierung und Migration in vielfältiger Weise hörbar waren. Ein Beispiel ist etwa die kontrovers diskutierte Frage, ob es überhaupt nationale Grenzen geben sollte oder nicht vielmehr ein globales Recht auf Bewegungsfreiheit (vgl. etwa Cassee 2016). Wenn in den Schulbuchkapiteln kontroversifiziert wird, wird hingegen meist gedacht wie ein Staat (vgl. Favell 2022: 121) oder wie die EU – und oftmals auch utilitaristisch *für* den Staat oder die EU. Eine Voraussetzung der Logik der Übersetzung von Kontroversen aus dem wissenschaftlichen und politischen Feld in Politikschulbücher scheint insofern die Kompatibilität der Kontroverse mit Prämissen des Nationalismus – oder aber des Eurozentrismus – zu sein.

8.5 Konsonante und dissonante Inszenierung: Die Entstehung einer unterrichtlichen Tatsache

In den vorangegangenen Kapiteln habe ich drei Modi der Inszenierung von Wissen über Integration herausgearbeitet und auf ihre jeweiligen Effekte in Bezug auf Setzungen von Differenz und Normalität befragt. Durch die separate Analyse der einzelnen Inszenierungsmodi geriet so in den Blick, dass Wissen über Integration – und damit

verbundenes Differenzwissen – in Politikschulbüchern auf verschiedene Weise formatiert wird und mit jeweils unterschiedlichen Geltungsansprüchen verbunden ist. In jedem dieser Modi werden Wissensbestände auf spezifische Weise übersetzt und transformiert und die Kontingenz des Sozialen entsprechend eingeschränkt. Es sind jedoch nicht nur die einzelnen Inszenierungsmodi von Wissen, sondern gerade ihr Zusammenspiel, ihr Verhältnis von Verstärkung und Brechung, das für die Konstruktion des Wissensobjekts Integration und das damit verbundene Differenzwissen relevant ist. Aus diesem Grund abstrahiert das folgende Unterkapitel die am empirischen Gegenstand entwickelte Theorie der Inszenierungsmodi von Wissen im Hinblick auf ihr Zusammenspiel und ihre Effekte auf Wissensverhältnisse: Inwiefern führt das Zusammenspiel der drei Modi der Inszenierung zur Legitimation oder De-Legitimation von Wissen? Das folgende Unterkapitel verfährt dabei weitestgehend immanent, arbeitet also ausgehend vom untersuchten empirischen Material die Eigenlogik von Politikschulbuchwissen heraus. In der anschließenden exmanenten Schlussbetrachtung in Kapitel 9 ordne ich die Ergebnisse hingegen aus gouvernementalitätstheoretischer Perspektive ein und ziehe Schlüsse, die über den Untersuchungsgegenstand im engeren Sinne hinausgehen.

Die Inszenierungsmodi Objektivierung, Personalisierung und Kontroversifizierung stellen eine mediale Grammatik[37] dar, auf Basis derer Wissen in Politikschulbüchern zirkuliert. Jedes der untersuchten Politikschulbuchkapitel bedient sich *aller* drei Inszenierungsmodi von Wissen. In Anlehnung an Ludwik Flecks (2021) bekanntes Werk zur *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache* lassen sich die drei Modi als Charakteristikum eines spezifischen Denkstils des Denkkollektivs der Politikschulbuchautor*innen verstehen: Ihre Übersetzungsarbeit – die Transformation von Wissensbeständen jenseits des pädagogischen Felds in unterrichtliche, auf imaginierte Adressat*innen zugeschnittene Wissensobjekte – folgt im Falle der hier untersuchten Schulbuchkapitel einer Kombination dieser drei Modi. Zwar zeigen sich leichte Variationen darin, *was* jeweils wie inszeniert wird und *in welchem Maße* die einzelnen Modi vorkommen, aber nichtsdestotrotz lässt sich das Politikschulbuchwissen über Integration in allen untersuchten Kapiteln als Produkt eines Zusammenspiels der drei Inszenierungsmodi verstehen.

Diese Modi sind als Manifestationen der spezifischen Fachlichkeit des Politikunterrichts interpretierbar, kommen nur in wechselseitiger Referenz vor und sind konstitutiv aufeinander 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

37 Grammatik wird im Duden definiert als Lehre, die sich »mit den sprachlichen Formen und deren Funktion im Satz, mit den Gesetzmäßigkeiten, dem Bau einer Sprache beschäftigt« (vgl. https://www.duden.de/rechtschreibung/Grammatik; Zugriff: 11.07.2023). Im übertragenen Sinne ging es mir genau darum, die Formen und Gesetzmäßigkeiten der Wissenszirkulation in Politikschulbüchern und ihrer Effekte in Bezug auf Differenzwissen herauszuarbeiten.

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 und pädagogische Transformation von zu lernendem Differenzwissen stattfindet.

Deutlich wurde auch, dass es sich bei Politikschulbuchwissen keineswegs um ein lediglich vereinfachtes, transponiertes Wissen aus sozialen Feldern jenseits des Pädagogischen handelt, sondern um ein nach bestimmten Prinzipien transformiertes Wissen. Die drei Modi der Inszenierung von Wissen ließen sich empirisch als geteilter Denkstil dieser transformierenden Übersetzung rekonstruieren, durch den Integration als unterrichtliche Tatsache formiert wird, an die das Denkkollektiv Schulklasse im Unterricht anschließen kann, mit der es aber freilich auch brechen kann. Im Gegensatz zu wissenschaftlichen Denkstilen, die Fleck im Blick hatte, ist der Denkstil des Denkkollektivs der Schulbuchautor*innen anders gelagert: Da es aufgrund des interdiskursiven Charakters von Politikschulbuchwissen nicht nur um wissenschaftliche, sondern auch um politisch-mediale und elementare Wissensbestände aus der Lebenswelt von Schüler*innen geht, zeichnet sich dieser Denkstil eben nicht nur durch Objektivierung und Kontroversifizierung, sondern auch durch die Personalisierung von Wissensbeständen aus.

Interessant ist nun das Zusammenspiel der Inszenierungsmodi. Zwischen den drei Inszenierungsmodi kann es im Rahmen einzelner Schulbuchkapitel sowohl zu einem Verstärkungs- als auch zu einem Brechungsverhältnis kommen. Die Art und Weise, wie die unterschiedlichen Modi der Inszenierung von Wissensbeständen in den Schulbuchkapiteln miteinander in Beziehung stehen, wirkt sich auf ihre Wahrheitseffekte aus und führt zur De-/Legitimation von Wissensbeständen. Diese These führe ich im Folgenden anhand des Begriffspaars Konsonanz und Dissonanz aus.

8.5.1 Konsonante Inszenierungen

Mit einer konsonanten Inszenierung ist gemeint, dass auf dasselbe Wissensobjekt bezogene Modi der Inszenierung miteinander im Einklang stehen und sie sich insofern gegenseitig stützen und verstärken. Die Folge einer solchen konsonanten Inszenierung ist eine verstärkte Legitimierung von Wissensbeständen. Im Rahmen der Analyse wurden mehrere solcher Kopplungs- und Verstärkungsverhältnisse deutlich. Beim Zusammenspiel der Modi *Objektivierung* und *Personalisierung* ließen sich in den meisten Schulbuchkapiteln Verstärkungseffekte bei der Thematisierung des migrationssoziologischen Konzepts der Push- und Pull-Faktoren beobachten: Während es in vielen Fällen als die Migrationsrealität exakt repräsentierendes Modell objektiviert wird, wird es in anschließenden personalisierenden Passagen mit Leben gefüllt und durch authentisierte Erfahrungsberichte von Migrant*innen weiter plausibilisiert. Personalisierung erscheint hier als Evidenz des Objektivierten, Objektivierungen als Evidenz des Personalisierten: Authentisierte Stimmen und das objektivierte Modell sind im Einklang, theoretische Beschreibung der Empirie und die empirischen Stimmen selbst sind deckungsgleich. Diese

Konsonanz wird nicht nur durch das unmittelbare Nacheinander von objektivierenden und personalisierenden Passagen zum Push- und Pull-Modell erzeugt, sondern mitunter auch durch Aufgabenstellungen, die explizite Passungen zwischen ihnen herstellen: So werden zum Beispiel in einem Schulbuchkapitel die objektivierende Passage »Warum verlassen Menschen ihre Heimat?« und die personalisierende Passage »Migranten erzählen« durch einen Arbeitsauftrag verbunden, in dem personalisierende Fallbeispiele den einzelnen Push- und Pull-Faktoren zugeordnet werden sollen (vgl. BRB_2016_MEPO: 100f.). Konsonanz wird aber nicht immer derart unmittelbar gestiftet, sondern auch indirekter. So hat die Analyse der Erfahrungsberichte von ›zwischen den Stühlen‹ sitzenden Migrant*innen aufgezeigt, dass hier implizit an ein objektiviertes Konzept von Parallelgesellschaft angeschlossen wird und dieses in adressat*innenorientierter Form plausibilisiert wird. Dem Zusammenspiel objektivierender und personalisierender Inszenierungsmodi kommt in den untersuchten Schulbuchkapiteln insgesamt eine bedeutende Funktion bei der Legitimation von Wissensbeständen über Migration und Integration zu.

Konsonante Inszenierungen von Wissen lassen sich aber auch am Zusammenspiel des Modus der *Objektivierung* und der *Kontroversifizierung* beobachten. Zwar kann kontroversifizierenden Passagen durchaus eine Korrektivfunktion gegenüber Objektivierungen zukommen, jedoch hat die Analyse der Tabelle »Wann ist jemand integriert?« gerade die Konsonanz der Kontroversifizierung von Integration mit der wissenschaftlich-politischen Objektivierung von Integration aufgezeigt. Diese Konsonanz wird vor allem dadurch erzeugt, dass die Rahmung der Kontroverse an die individualisierende und auf der Prämisse eines didaktischen Nationalismus und Nativismus beruhenden Rahmung der Objektivierung von Integration im Schulbuch anschließt. Die Korrektivfunktion der Kontroversifizierung bezieht sich hier nur auf das Maß anzustrebender Integration, nicht aber auf die Grundannahmen des Integrationsparadigmas selbst.

8.5.2 Dissonante Inszenierungen

Zu Dissonanz kommt es, wenn die Modi der Inszenierung sich in Bezug auf ein gemeinsames Wissensobjekt durchkreuzen und wechselseitig irritieren. Die Folge ist eine potenzielle De-Legitimierung von Wissensbeständen und insofern auch eine für die Adressat*innen offenere Sichtbarmachung ihrer Kontingenz. Eine solche Dissonanz von *Objektivierung* und *Kontroversifizierung* von Integration konnte in der Analyse lediglich bei Karikaturen beobachtet werden, die die Grundannahmen des Integrationsparadigmas teils ironisch zuspitzen und stellenweise ins Leere laufen lassen. Karikaturen sind die wenigen Gelegenheiten in den untersuchten Schulbuchkapiteln, bei denen dekonstruiert werden kann, was im Modus der Objektivierung von Integration zugrunde gelegt wird: nämlich »von den ›Anderen‹ Integration, ja Anpassung [zu] verlangen, ohne selbst dieser imaginären Norm zu entsprechen« (Sarasin 2016: o.S.). So werden etwa in einem Schulbuchkapitel vier »Idealtypen des Zusammenlebens« (BW_2019_MEPO: 28f.) objektiviert, die alle eine grundlegende Kulturdifferenz *zwischen* und eine kulturelle Homogenität *innerhalb* der Gruppe der ›Einheimischen‹ und der ›Migrant*innen‹ unterstellen. Die Idealtypen unterscheiden sich lediglich darin, welche der Gruppen sich wie weit zu bewegen hat: »Kulturelle Anpassung der Migranten«, »Kulturelles Zusammenwachsen«,

»Kulturelle Eigenständigkeit« sowie »Kulturelle Anpassung der Mehrheitsbevölkerung« (ebd.). Eine bereits erwähnte Karikatur mit dem Titel »Wer passt sich an?« (ebd.: 28) kontroversifiziert diese Prämisse der vier Idealtypen, indem sie die vorausgesetzte interne Homogenität und Dichotomie beider Gruppen dekonstruiert.

Dissonanzen zeigen sich aber auch an der Schnittstelle des *personalisierenden* und *objektivierenden* Inszenierungsmodus. So taucht beispielsweise in einigen nach 2014 veröffentlichten Schulbuchkapiteln ein mit »Liebes Deutschland« adressierter Brief des Journalisten Haznain Kazim auf, der den in vielen objektivierenden Passagen der Schulbuchkapitel zugrundeliegenden utilitaristischen Blick auf Migrant*innen umdreht und stattdessen fragt: »Deutschland, was bietest du?« (BW_2014_MEPO: 22f.; auch BRB_2016_POCO: 129f.) Mit dem hier bemühten Perspektivwechsel wird Dissonanz erzeugt, insofern die in der personalisierenden Passage konstituierte aktive Subjektposition im Gegensatz zu jenem passiven, staatlich und ökonomisch zu regulierenden migrantischen Subjekt steht, das in den objektivierenden Passagen zuvor formiert wird.

Dissonante Inszenierungen von Wissen über Integration sind jedoch in den untersuchten Schulbuchkapiteln die Ausnahme. Dies mag nicht zuletzt an den bildungspolitischen und unterrichtspraktischen Erwartungen liegen, die an Schulbücher gestellt werden: Zur Gewährleistung der Konsistenz ihres Narrativs sind Schulbuchkapitel auf überwiegend konsonante Inszenierungen von Wissen angewiesen. Zu viel Dissonanz, zu viel Ausweis von Kontingenz würde die Erwartung an das Schulbuch, sozial approbiertes und für die Unterrichtssituation ›nützliches‹ Orientierungswissen bereitzustellen, unterlaufen. Schulbücher stehen in diesem Sinne vor ähnlichen Herausforderungen wie die von Ludwik Fleck als »Lehrbuchwissenschaft« und »Populärwissenschaft« bezeichneten Literaturgattungen (vgl. zusammenfassend Löffler 2013).[38]

38 Fleck differenziert drei Formen der Wissenschaft, die sich in unterschiedlichen Literaturgattungen manifestieren: »Zeitschriftenwissenschaft«, »Handbuchwissenschaft« (inklusive der »Lehrbuchwissenschaft«) sowie »Populärwissenschaft« (vgl. für die folgenden Ausführungen Löffler 2013: 203ff.). Diese Gattungen unterscheiden sich maßgeblich dadurch, ob sie sich an ein »esoterisches« oder »exoterisches« Publikum richten. Zudem unterscheiden sie sich darin, in welchem Maße sie die Kontingenz der eigenen Überlegungen offenlegen. Während die in Fachzeitschriften auftretende Zeitschriftenwissenschaft den fragmentarischen Charakter und den (methodologischen) Selbstzweifel noch weitestgehend offenlege, stellt die Handbuchwissenschaft »die Dinge insgesamt mit dem Anschein der bewiesenen, klaren Fakten unabhängig von jemandes forschendem Zugriff dar« (ebd.: 204f.). Dies liege an der Notwendigkeit einer noch stärkeren Komplexitätsreduktion, die umso mehr für die Gattung der Lehrbuchwissenschaft als einer Unterform der Handbuchwissenschaft gilt, welche auf eine Initiation von Noviz*innen in einen bestimmten Denkstil abziele (vgl. ebd.: 205). Die »Populärwissenschaft« schließlich sei noch stärker auf Vereinfachung angewiesen, bediene sich eines lebendigen Stils und stelle ihre Gegenstände mitunter als »unmittelbar begreifbare Realität« (ebd.) dar. Politikschulbücher sind zwar andere Medien als (populär-)wissenschaftliche Lehrbücher, weil in ihnen eben nicht nur wissenschaftliches Wissen zirkuliert; sie stehen aber vor ähnlichen Herausforderungen, weil auch sie Noviz*innen in einen spezifischen Denkstil initiieren und dazu ebenfalls in einem ›ableitenden‹ Verhältnis zu anderen Spezial- *und* Interdiskursen stehen, die sie komplexitätsreduziert abzubilden vorgeben. Dazu müssen sie Kontingenz weitestgehend ausblenden. Dies gilt sowohl innerhalb des Modus der Objektivierung – auf den sich Flecks Ausführungen weitestgehend übertragen lassen – als auch für das Zusammenspiel der drei Modi der Inszenierung von Wissen.

In den vorangegangenen Unterkapiteln habe ich herausgearbeitet, dass das Wissensobjekt Integration vor allem in konsonanter Weise inszeniert wird und insofern als unterrichtliche Tatsache formiert wird. Die Konsonanz der drei Inszenierungsmodi von Integrationswissen basiert dabei nicht nur auf medialen Praktiken, die einzelne Passagen etwa durch Aufgabenstellungen miteinander relationieren und Passungsverhältnisse herstellen, sondern auch auf dem zugrundeliegenden Rahmen eines didaktischen Nativismus, Nationalismus und Eurozentrismus, der nicht problematisiert wird und das ›Bühnenbild‹ für die Inszenierung von Integration darstellt. Die Konsonanz ergibt sich zudem durch die doppelte Referenz auf Integration, die den Schulbuchkapiteln zugrunde liegt: Integration ist nicht nur ihr deskriptiver Gegenstand, sondern auch das (bildungs-)politische Ziel, zu dessen Erreichung die Adressat*innen des Schulbuchs bewegt werden sollen. Welche Normativitäten, aber auch welches Differenzverständnis dieser Aktivierung in den untersuchten Politikschulbüchern zugrunde liegt, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Diesem kommt dabei zudem die Funktion zu, einige Erkenntnisse aus den letzten Kapiteln in der Zusammenschau zu abstrahieren.

9. Integration erreichen: Differenzwissen und die gouvernementale Dimension von Politikschulbüchern

Wie auch beim gegenwärtig erstarkenden Diskurs über gesellschaftlichen Zusammenhalt handelt es sich bei Integration um »ein durchaus obskures Objekt politischer, aber auch wissenschaftlicher Begierde« (Lessenich 2022: 25): Integration ist in den untersuchten Politikschulbüchern nicht nur Gegenstand, der analysiert und gelernt werden soll, sondern auch pädagogische und gesellschaftliche Zielsetzung, deren Erreichung nahegelegt wird. Das folgende Kapitel setzt sich aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive mit dieser Doppelcodierung der Begierde nach Integration als Gegenstand *und* Ziel auseinander, wie sie in den zwischen 2002 und 2021 veröffentlichten Politikschulbüchern aufscheint. Insbesondere beleuchte ich die normativen (Voraus-)Setzungen, die mit der Thematisierung von Integration in Schulbüchern einhergehen, und zeige, was durch diese Normativitäten als Handlungsoptionen im Umgang mit Differenz denkbar gemacht wird und was auf der anderen Seite ausgeschlossen wird.

Als empirischer Bezugspunkt dienen mir dabei sowohl konkrete Aufgabenstellungen der Schulbuchkapitel, anhand derer explizit zu Tage tretende integrationsbezogene Normativitäten beispielhaft aufgezeigt werden können, als auch abstrahierende Rekurse auf Analyseergebnisse der vorherigen Kapitel, um diese in der Breite zu interpretieren und kritisch auf ihre Implikationen zu befragen. Während die vorherigen Kapitel eine immanente Perspektive eingenommen haben, um Sag- und Sichtbarkeiten der Schulbücher zu rekonstruieren, verfolgt dieses Kapitel eine exmanente[1] Perspektive und befragt die

1 Mit ›immanent‹ und ›exmanent‹ folge ich einer Unterscheidung, die im Bereich der qualitativen Sozialforschung zur Charakterisierungen verschiedener Typen von Nachfragen in narrativen Interviews verbreitet ist: Während sich immanente Nachfragen unmittelbar auf das von Interviewten Gesagte beziehen und ihren jeweiligen Setzungen folgen, tragen Interviewer*innen in exmanenten Nachfragen im späteren Interviewverlauf stärker ihre eigenen (Forschungs-)Fragen an das Interview heran und überschreiten insofern die Setzungen der Interviewten. Analog dazu gehe ich im vorliegenden Kapitel vor: Während ich zuvor die Logiken der Wissenszirkulation in Politikschulbüchern aus sich heraus zu rekonstruieren versucht habe, befrage ich die Politikschulbücher nun eher auf der Grundlage von Setzungen von Diskursen jenseits der untersuchten Schulbücher. Dies ist nicht zuletzt als heuristisches Mittel notwendig, um Abwesenheiten des Schulbuchdiskurses sichtbar machen zu können und damit eine andere Praxis denkbar zu machen.

in den Schulbüchern etablierten Machbarkeiten der Integration im Lichte konkurrierender Diskurse und Normativitäten kritisch auf ihre Setzungen und Ausschlüsse.

Dazu arbeite ich im ersten Schritt unter Bezugnahme auf theoretische Vorarbeiten mein auf Basis der empirischen Befunde entwickeltes Verständnis von Politikschulbüchern als Regierungstechnologien heraus, mit denen spezifische Subjektformierungen einhergehen (vgl. Kapitel 9.1). Die hegemoniale differentielle Subjektformierung der Schulbuchkapitel – das integrierte und integrierende Subjekt – plausibilisiere ich anschließend an exemplarischen handlungsorientierten Aufgabenstellungen der Politikschulbücher zum Thema Integration (vgl. Kapitel 9.2). Schulbücher wie auch die politische Bildung insgesamt sind nicht wertfrei, sondern ihnen liegen spezifische Normativitäten zugrunde. Diese Normativitäten, die sich in der Verbindung der Konstruktion des Wissensobjekts Integration und der im gleichen Atemzug stattfindenden Subjektformierungen zeigen, interessieren mich hier besonders. Den die Politikschulbücher durchziehenden normativen Rahmungen zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit und dem dabei Ausgeschlossenen widme ich mich im dritten Schritt (vgl. Kapitel 9.3). Herausgearbeitet werden drei Undenkbarmachungen: die Undenkbarmachung 1) von Dekonstruktion, 2) von Intersektionalität und 3) von Transnationalismus. Um diesen Ausschlüssen zu begegnen, mache ich jeweils exemplarische Vorschläge zu einer alternativen Akzentuierung, die sich aus meiner Perspektive als mögliche und wohlgemerkt provisorische Ansätze einer gelingenderen Praxis darstellen. Sie können sowohl zur Entwicklung neuer Curricula und politischer Bildungsmedien als auch zur Reflexion im Umgang mit bestehenden Bildungsmedien – etwa in der Lehrkräftebildung – genutzt und weiter operationalisiert werden. Zugleich soll jedoch dem Eindruck entgegengearbeitet werden, dass es sich hierbei um einfache und schnelle Lösungen handeln kann. Daher weite ich im vierten Schritt nochmals den Blick und frage nach den Orten, Möglichkeitsbedingungen und Grenzen eines Wandels von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung (vgl. Kapitel 9.4).

9.1 Das Politikschulbuch als Regierungstechnologie

Es ist ein Verdienst der an Michel Foucault anschließenden Gouvernementalitätsstudien, die enge Kopplung von Wissensordnungen und Machttechnologien in unterschiedlichsten sozialen Feldern herausgearbeitet zu haben. Das Interesse der Gouvernementalitätsstudien richtet sich dabei explizit darauf, »wie Wahrheit ›produziert‹ wird und wie sich an diese Wahrheitsproduktion bestimmte Machttechnologien anschließen« (Lemke 2000: 44), wie also Aussageordnungen und Machtpraktiken strategisch miteinander verknüpft sind (vgl. Bröckling/Krasmann 2010: 24). Zur Analyse der strategischen Verschränkung von Macht und Wissen und ihrer Effekte hat Foucault den Begriff der Regierung geprägt. Darunter versteht er – über die enge begriffliche Fassung institutionell-politischen Regierens hinaus – die »Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung« (Foucault 1996: 118). Eine zentrale These ist dabei, dass eine solche Lenkung bzw. Führung von Menschen in spätmodernen Gesellschaften nicht primär durch Zwang und Disziplinierung, sondern über die Selbststeuerung und Freiwilligkeit von Individuen erfolgt. Freiheit und

Macht, Selbst- und Fremdführung fallen in eins, sodass Regierung als »Führen der Führungen« (Foucault 2005: 256) verstanden werden kann:

> »Regierungspraktiken steuern nur in Ausnahmen durch unmittelbare Reglementierung. Das Prinzip von Befehl und Gehorsam und erst recht die Ausübung von Zwang sind aufwändig und mit hohen Risiken verbunden. Effektiver erscheint es, die Menschen anzuhalten, sich selbst zu regieren, ihnen positive Anreize zu geben, ihre Freiheit in einer bestimmten Weise auszuüben. Regieren bedeutet Kraftfelder zu generieren, die bestimmte Verhaltensformen wahrscheinlicher machen sollen als andere.« (Bröckling/Krasmann 2010: 28f.)

Praktiken im Feld der Bildung und Erziehung wurden entsprechend vielfach als Arrangements überlappender Selbst- und Fremdführung analysiert (vgl. etwa Rose/Miller 1992: 175; Simons/Masschelein 2006; Weber/Maurer 2006; Rabenstein 2007; Ricken/Liesner 2008). Im Bereich der politischen Bildung wurden gouvernementalitätstheoretische Ansätze zur Reflexion der politikdidaktischen Wissensproduktion und ihrer Effekte jedoch bislang wenig rezipiert (vgl. jedoch als Ausnahme Bünger/Pongratz 2008). Das vorliegende Kapitel nimmt auf Grundlage der Analysen dieser Arbeit insofern eine in diesem Feld noch wenig vertretene Perspektivierung vor.

Im Anschluss an das im Theorieteil dieser Arbeit eingeführte wissenssoziologische Verständnis des Politikschulbuchs lässt sich mein Forschungsgegenstand gouvernementalitätstheoretisch weiterdenken. Wie auch Uwe Gellert et al. (2023) im Anschluss an Althussers Theorie der ideologischen Staatsapparate sowie an die Gouvernementalitätsstudien argumentieren, finden Subjektivierungsprozesse im Fachunterricht in Macht-Wissens-Gefügen statt, in denen Unterrichtsgegenstände und -ziele eng mit staatlichen Interessen und Normativitäten verwoben sind. Die fachunterrichtliche Subjektkonstitution basiere dabei auf Appell- und Aktivierungsstrukturen, deren Normierungen des Subjekt-Seins unmittelbar an idealisierte rechtlich-politische Praxen anschließen, die der Staat zur Herstellung von Stabilität brauche (vgl. ebd.: 3). Schulfächer lassen sich insofern als »Medien der Kopplung von Staat und Subjekt durch solche Macht Wissens-Gefüge« (ebd.: 6) verstehen, in deren »Lehr-Lern-Praktiken Freiheit und Unterwerfung in subjektivierender Wirkung systematisch miteinander verschränkt werden« (ebd.).

Für den Politikunterricht wie insgesamt für die im Zuge der Nationenbildung entstandenen Institutionen öffentlicher Bildung und Erziehung ist die in den Gouvernementalitätsstudien konstatierte »Ko-Formierung von modernem souveränen Staat und modernem autonomen Subjekt« (Lemke 2000: 33) von besonderer Relevanz: Politikunterricht zielt unmittelbar auf die intendierte Formierung politisch mündiger Bürger*innen und hält seine Adressat*innen zur zukünftigen Mitwirkung an der Staatsform Demokratie an. Umgekehrt ist die Demokratie – nach Oskar Negts (2018: 21) bekanntem Diktum die einzige Gesellschaftsform, die immer wieder neu gelernt werden muss – konstitutiv auf die Autonomie und das Engagement ihrer Subjekte angewiesen, deren Kräfte zur Sicherung des Fortbestands der Demokratie in ihren Dienst gestellt werden müssen. Diese potenzielle Brüchigkeit der Demokratie kann, wie ich in Kapitel 4 argumentiert habe, als spezifischer Notstand interpretiert werden, auf den das Dispositiv schulischer politischer Bildung reagiert und zu dessen Bearbeitung sich die Wissens-,

Könnens- und Sollensordnung des Politikunterrichts formiert und im Zeitverlauf transformiert hat.

Der Politikunterricht ist in dieser poststrukturalistischen Lesart – wie Schule und Unterricht insgesamt und wie auch die sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion selbst – an der Fabrikation von unterschiedlichen ›Sorten‹ von Menschen beteiligt (Popkewitz 2013, 2017). Mit der Praktik der Fabrikation von Menschensorten sind mehrere Dimensionen umrissen: »[F]abrication of human kinds are practices about how to think about kinds of people, a way of acting on particular populations, and a way for people to act on themselves that is comparative and which excludes and abjects in the impulse to include.« (Popkewitz 2017: 247f.) Die Praktik der Fabrikation macht also bestimmte Arten von Menschen denkbar, während sie im gleichen Moment Interventionsstrategien – Techniken der Selbst- und Fremdsteuerung – auf den Plan ruft, die zur Erreichung dieser Subjektvorgabe beitragen sollen. Diese Praktik ist insofern exkludierend, als sie zugleich ein gescheitertes Subjekt als Abgrenzungsfolie einführt, das als Anti-These und zugleich als Voraussetzung der erwünschten Subjektanrufung gilt.

Politikschulbücher verstehe ich insofern als Regierungstechnologien, durch welche die Adressat*innen des Politikunterrichts aktiviert werden, zu jenen Subjekten zu werden bzw. werden zu wollen, die zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt und -raum als nicht zuletzt staatlich erwünscht gelten. Als Technologien des Regierens bilden Politikschulbücher »einen Komplex von Verfahren, Instrumenten, Programmen, Kalkulationen, Maßnahmen und Apparaten, der es ermöglicht, Handlungsformen, Präferenzstrukturen und Entscheidungsprämissen von Akteuren im Hinblick auf bestimmte Ziele zu formen und zu steuern.« (Bröckling/Krasmann 2010: 27) Explizit manifestieren sich verschiedene pädagogische wie politische Regierungsrationalitäten dabei in den Aufgabenstellungen der Schulbücher, die Schüler*innen zu einem konkreten Tun aktivieren sollen. Schulbuchaufgaben verweisen dabei nicht nur auf konkrete, das Unterrichtsgeschehen formatierende pädagogische Praktiken (etwa des Reproduzierens, des Beurteilens, des Diskutierens), sondern modellieren auch Inverhältnissetzungen der Schüler*innen zur außerunterrichtlichen Wirklichkeit: Schulbuchaufgaben sind Versuche der Vorstrukturierung nicht nur von Unterricht, sondern auch von politischen Möglichkeitsräumen jenseits von Schule. Wie an diese Vorstrukturierungen situativ angeschlossen wird – oder eben nicht –, ist indes eine andere, hier nicht untersuchte Frage.

In Politikschulbüchern – wie auch nur in einzelnen Schulbuchkapiteln – spiegeln sich freilich mehr als nur eine Regierungsrationalität, mitunter auch konkurrierende Regierungsrationalitäten, die im Modus der Kontroversifizierung gegenseitig konfrontiert und irritiert werden. Im Rahmen der hier vorgelegten Analyse konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass Integration im Zeitraum von 2002–2021 als hegemoniale Regierungsrationalität im Umgang mit migrationsbezogener Differenz affirmiert wurde. Im Folgenden gebe ich einen exemplarischen empirischen Einblick, wie sich diese Regierungsrationalität in einzelnen Schulbuchaufgaben manifestiert und welche Formierung von Subjektivitäten damit verbunden ist. Abschließend frage ich in kritischer Absicht nach den Ausschlüssen, die damit einhergehen, auf diese Weise regiert zu werden.

9.2 Integration als Aufgabe: Die Formierung integrierter und integrierender Subjekte

Selbst wenn in manchen Schulbuchpassagen mitunter kontrovers diskutiert werden soll, wann Integration überhaupt als erreicht gelten kann, so bleibt auch in ihnen Integration *der* hegemoniale normative Zielpunkt, an dem das erwünschte Handeln der Adressat*innen der Schulbücher ausgerichtet wird. Die Schulbuchkapitel zielen darauf, Dispositionen zu vermitteln, die dem Ziel gesellschaftlicher Integration zugutekommen sollen. Sie rufen die Schüler*innen auf, *für* Integration tätig zu werden. Die Regierungsrationalität des »Integrationismus« (Alp-Marent et al. 2020; Dodevska 2023) manifestiert sich dabei explizit in den Aufgabenstellungen der Schulbücher. Am Beispiel zweier wiederkehrend auftretender Typen von Aufgabenstellungen illustriere ich, wie Politikschulbücher das *integrierte* und *integrierende* Subjekt als ideales Leitbild formieren, auf das der Lernprozess zuläuft. Die Aufgabenstellungen vollziehen »Integration als (Bildungs-)Ziel« (Mecheril/Thomas-Olalde 2011), zu dessen Erreichung jede*r Einzelne etwas beitragen könne.

Prototypisches Beispiel: Stolpersteine der Integration aus dem Weg räumen

Es sind insbesondere die Kapitel der Schulbuchreihe *Team*, in denen eine wiederkehrende Metapher genutzt wird, um den Schüler*innen den Weg zur Integration zu weisen: »Bausteine und Stolpersteine der Integration«. Im Verlauf der Kapitel lernen die Schüler*innen verschiedene dieser »Bausteine« (etwa »Regeln«, »Bildung« und »Sprache«, vgl. BRB_2012_TEAM) und »Stolpersteine« (etwa »Rassismus« und »rückständige Traditionen«, vgl. ebd.) kennen. Diese Metaphorik hat eine eindeutige Suggestivkraft: Das noch zu bauende Gebäude der Integration bedarf der Kräfte und der Mitarbeit jeder Einzelnen, der noch zu gehende Weg der Integration ist klar vorgezeichnet, bedarf jedoch der Vorsicht vor Stolpersteinen und Abwegen. Die Metaphorik ist zudem präskriptiv: Die Schüler*innen sind angehalten, sich entsprechend über die Gelingensbedingungen und Hürden für Integration zu informieren – und ihr Verhalten anschließend so auszurichten, dass der Weg zur Integration geebnet wird. Integration als Ziel wie auch als Prozess wird dabei individualisiert; Integration ist eine Aufgabe, die durch das ›richtige‹ individuelle Handeln gelingen könne. Diese Anrufung ist nicht zuletzt aus der Perspektive pädagogischer Generationendifferenz spannend, insofern die Jüngeren adressiert werden, für etwas einzutreten, zu dessen Lösung die Älteren bislang nicht in der Lage waren.

Die Erreichung von Integration wird dabei paradoxerweise sowohl zur Sonderaufgabe von Migrant*innen als auch zur Aufgabe aller. In den Schulbuchkapiteln manifestiert sich die Regierungsrationalität der Integration in der Formierung eines doppelten, differentiellen Zielsubjekts des Lernprozesses: Von Migrant*innen, die als noch nicht integriert gelten, wird erwartet, ein *integriertes Subjekt* zu werden. Von Nicht-Migrant*innen, die als fraglos integriert gelten, und von jenen Migrant*innen, die den Integrationsprozess bereits erfolgreich durchlaufen haben, wird hingegen Unterstützung und Engagement bei der Integration der Anderen erwartet. Sie sollen sich als *integrierende Subjekte* aktiv in die Integrationsprozesse von Migrant*innen einbringen. Diese Figuration wird in den Schulbuchkapiteln mitunter auch auf die Schulklasse selbst übertragen: Die Adressat*innen des Schulbuchs werden nicht nur als zukünftige integrierte und integrierende *Bürger*innen*, sondern eben auch als integrierte/integrierende *Mitschüler*innen* angeru-

fen. Dies ergibt sich aus der doppelten Codierung, die Schule und Unterricht in den Migrationskapiteln der Schulbücher erhalten, denn Schule wird einerseits als »Baustein« für Integration – ergo: als ihre Voraussetzung – verstanden. Andererseits wird Schule aber auch als Gesellschaft im Kleinen gerahmt und insofern als Schauplatz, bei dem der Umgang mit den Bau- und Stolpersteinen der Integration bereits eingeübt werden kann. Dies ist auch Gegenstand der Aufgabenstellung »Trainingsplatz: Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg« (BRB_2012_TEAM: 51), welche den Abschluss eines Unterkapitels zum Thema »Wann misslingt Integration?« bildet (siehe Abb. 24).

Abb. 24: Schulbuchausschnitt »Trainingsplatz: Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg« aus dem Schulbuch Team (BRB_2012_TEAM: 51)



Trainingsplatz

S M U H

Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg

Samir aus Aserbaidschan ist neu in der Klasse und er hat es nicht leicht, sich ohne Freunde in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Hier könnt ihr ihm helfen, seine persönlichen Stolpersteine aus dem Weg zu räumen.

1. Ordne den Stolpersteinen zwei passende Handlungen der Schüler und Schülerinnen zu.
2. Bildet Partnerschaften und vergleicht eure Arbeitsergebnisse.

A Samirs Stolpersteine

1. Samir hat Probleme, dem Unterricht zu folgen. Besonders seine schriftlichen Leistungen in den Sachfächern und in Deutsch sind schlecht. In Mathe hat er dagegen kaum Probleme.

2. In den Pausen steht Samir oft allein auf dem Schulhof, während die anderen sich in Gruppen unterhalten und spielen. Auch am Nachmittag trifft er sich nicht mit anderen aus der Klasse.

3. Im Sportunterricht hat Samir manchmal Streit. Besonders mit den Mädchen in der Klasse kommt er dann nicht gut aus. Er versteht nicht, dass Jungen und Mädchen gemeinsam Sport treiben, und schämt sich, mit den Mädchen zusammen am Sportunterricht teilnehmen zu müssen.

4. Samir kommt aus der Pause und weint. Zwei Jungen aus der Klasse haben ihn beleidigt, als er gefragt hat, ob er mit Fußball spielen dürfe.

B Die Hilfen der Klasse

A Kathrin ist Klassensprecherin. Sie spricht in der Klassenversammlung das Verhalten von Björn und Thomas an, die Samir nicht mitspielen lassen und ihn beleidigen.

B In der Klassenversammlung sprechen die Kinder mit ihrem Lehrer, Herrn Hilbig, darüber, ob Samir keinen Förderunterricht bekommen kann.

C Die Klassenversammlung beschließt, während des nächsten Schulfestes ein internationales Café einzurichten. Dort werden Samir, aber auch andere Schüler ihr Herkunftsland präsentieren.

D Kathrin und Aishe sprechen Samir nach dem Sportunterricht an und erklären ihm, dass in Deutschland Jungen und Mädchen gleichberechtigt sind und deshalb auch gemeinsam Sport treiben.

E Johann und Jens beschließen, in der nächsten Pause mit Samir zu spielen.

G Christian schlägt Samir vor, mit ihm zusammen die Hausaufgabenbetreuung zu besuchen.

F Paul lädt Samir zum Fußballtraining seiner Mannschaft ein.

H Die Zwillinge Liana und Sergej laden Samir zu ihrer Geburtstagsfeier ein.

Der Aufgabenstellung zugrunde liegt die fiktive Fallbeschreibung eines neuen Mitschülers namens Samir, der in mehrerlei Hinsicht als noch nicht integriert dargestellt wird. Durch das Engagement seiner Mitschüler*innen soll ihm geholfen werden, »sei-

ne persönlichen Stolpersteine aus dem Weg zu räumen« (ebd.). Die Schüler*innen sind nun dazu aufgerufen, sich in das Fallbeispiel hineinzuversetzen und die engmaschig vorgegebene und responsibilisierende Problem-Lösungs-Konstellation zu Ende zu denken: Jedem von Samirs ›Stolpersteinen‹ sollen nun zwei der vorgegebenen Lösungsvorschläge zugeordnet werden.

Die Aufgabenstellung macht in paradigmatischer Form deutlich, wie die Konstruktion des Wissensobjekts Integration in Schulbüchern mit gouvernementalen Interventionslogiken zusammenspielt. An der Aufgabe lassen sich im Sinne der Gouvernementalitätsstudien die »Konturen einer ›produktiven Macht‹« nachzeichnen, »die ein spezifisches Wissen erzeugt und auf diese Weise Problemdefinitionen und Interventionsfelder des Regierens überhaupt erst herstellt.« (Bröckling/Krasmann 2010: 26f.) Das in der Stolperstein-Metaphorik erzeugte Wissen über (Des-)Integration ist ein Wissen über individuelle Probleme (der Schulleistung, der Sozialisation und damit verbundenen Geschlechtervorstellungen, der Einsamkeit und Ausgrenzungserfahrung), wobei erst durch deren Kombination ein Interventionsfeld geschaffen wird, das sodann im Namen der Integration bearbeitet werden kann.[2] Dieser Problemkomplex wird zum Ausgangspunkt gleichermaßen individualisierender Interventionen, die darauf abzielen, das Verhalten Samirs wie auch seiner Klassenkamerad*innen zu modifizieren und es auf Samirs Integration hin auszurichten. Es sind Maßnahmen, die auf eine Teilhabe des zu Integrierenden an der Normalität der Integrierten abzielen: etwa durch das Engagement von Paul, der Samir zum Fußballtraining einlädt oder durch Kathrin und Aishe, die Samir den Grundsatz der Gleichberechtigung erklären (vgl. BRB_2012_TEAM: 51).[3] Integration soll aber auch durch den Einbezug politischer Institutionen (hier: der Klassenversammlung) erreicht werden, denen die doppelte Funktion zukommt, besondernde Fördermaßnahmen zur Teilhabe an der Normalität zu verabschieden, aber im Sinne einer Beschwerdestelle auch das Verhalten jener zu problematisieren, welche die Teilhabe der zu Integrierenden an der implizit konstruierten Normalität der Schulklasse verwehren.

In der hier aufscheinenden Anrufungsfigur, dass die Integrierten zu Integrierenden werden sollen, manifestiert sich eine bereits seit längerem diskutierte Pädagogisierung sozialer Probleme (vgl. etwa Proske 2002): Sie verlagert die Frage der Integration ganz zentral in den öffentlichen Raum der Schulklasse, dann aber doch auch in den privaten Raum der Beziehungen unter Schüler*innen. Diese Positionszuweisung geht dabei nicht davon aus, dass sich die Schüler*innen alle auf unterschiedliche Weise als involviert und verstrickt in politischen Fragen sehen lernen können. Sie vereindeutigt – und

2 Bei jedem der dergestalt konstruierten ›Stolpersteine‹ handelt es sich schließlich um Themen, von denen anzunehmen ist, dass sie prinzipiell in der Sozialisation *aller* Schüler*innen von Bedeutung sind. Isoliert betrachtet könnte kaum eines dieser Themen plausibel als Integrationsproblem diskutiert werden; erst die gleichzeitige Betroffenheit durch mehrere dieser Probleme scheint insofern ›Integration‹ auf den Plan zu rufen.

3 Diese Rahmung schließt an ethnosexistische Vorstellungswelten an. Hervorgehoben sollte jedoch auch, dass die Aufgabenstellung im Schulbuch selbst weitestgehend jene stereotype Geschlechterbilder reproduziert, die sie im impliziten Rekurs auf die liberale Geschlechterordnung problematisiert: Dass nämlich Jungen Fußball spielen und Mädchen für die Einhaltung von Gleichstellung zuständig erklärt werden.

wirkt ein auf – Beziehungen unter Peers, von denen anzunehmen wäre, dass sie sich in der Diskursarena Schulklasse deutlich vielschichtiger und widersprüchlicher darstellen.

Auch Aufgabenstellungen anderer Schulbuchkapitel adressieren die bereits integrierten Schüler*innen und suggerieren, dass es mitunter ein freundschaftlicher Rat sein kann, der den noch zu Integrierenden auf ihrem Weg zur Integration unterstützen kann. So etwa in dieser Aufgabe: »Yagmur (M 10) überlegt, ob sie ihr Kopftuch nicht mehr tragen soll. Schreibe ihr einen Brief, in der du ihr einen freundschaftlichen Rat gibst.« (BW_2013_POCO: 28) Es ist mitunter die Fantasie der Schüler*innen gefragt, selbst integrationsfördernde Maßnahmen zu entwerfen. So lautet eine andere Aufgabenstellung: »Entwickelt weitere eigene Ideen, wie Flüchtlingen geholfen werden kann, so dass [sic!] aus Fremden Freunde werden können.« (BRB_2016_POCO: 118)

Prototypisches Beispiel: Beiträge zur Integration leisten

Das Konzept der Integration kommt in den untersuchten Schulbuchkapiteln nur selten ohne Possessivpronomen daher. Die Rede von *ihrer* Integration – der Integration der Migrantisierten – setzt die Zuschreibung voraus, dass jene, die integriert werden sollen, auch maßgeblich selbst für die Erreichung dieses Ziels verantwortlich sind. Integration erscheint letztlich als individuelle Aufgabe, das *integrierte Subjekt* als maßgebliche Subjektivierungsform, auf die das Wissensobjekt Integration in Politikschulbüchern zuläuft. Die Regierungsrationalität des Integrationismus nimmt aber – wie gezeigt – auch jene in die Pflicht, die (immer) schon als integriert gelten: Angerufen als *integrierendes Subjekt* sollen sie die Möglichkeitsbedingungen dafür schaffen, dass die zu Integrierenden den ihnen vorgezeichneten Weg erfolgreich durchlaufen können. In Politikschulbüchern manifestiert sich diese Regierungsrationalität also anders als etwa in den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge autorisierten Lehrwerken für Integrationskurse (vgl. Lemke/Lengerer 2020). Sie richtet sich an Personen auf *beiden* Seiten der Integrationsunterscheidung, wenn nicht sogar implizit mehr an die bereits Integrierten.

Nicht alle Aufgabenstellungen, in denen auf Integration gedrängt wird, bedienen sich allerdings derart individualisierender Lösungen wie im vorigen Beispiel. Viele der Schulbuchkapitel betonen die Notwendigkeit, dass auch *kollektive* Akteure und unterschiedliche gesellschaftliche Funktionsbereiche auf die Integration von Migrantisierten hinwirken sollten. Insbesondere in den baden-württembergischen Politikschulbüchern zeigt sich hier im Zeitverlauf – im Einklang mit entsprechenden Lehrplanänderungen – eine zunehmende Relevanzsetzung der Aktivitäten zivilgesellschaftlicher Organisationen im Integrationsbereich. Deutlich wird dies etwa anhand der baden-württembergischen Ausgaben der Schulbuchreihe *Team*. In einer Ausgabe von 2012 werden zwei »besonders erfolgreiche Initiativen« als »Bausteine der Integration« vorgestellt (BW_2012_TEAM: 24): ein kommunales Bündnis für Integration sowie ein deutsch-türkischer Verein. Die Beschreibung ihrer Aktivitäten dient als Ausgangspunkt für »eine Liste von Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Integration« (ebd.), welche die Schüler*innen im Anschluss erstellen sollen. In dieser wie anderen Aufgabenstellungen stellt sich der Eindruck der Machbarkeit von Integration ein.

In der nächsten Ausgabe der Schulbuchreihe aus dem Jahr 2018 ist die *Metaphorik der Bau- und Stolpersteine* einer neuen *Metaphorik der Kollekte* gewichen. Unter dem Eindruck der Flüchtlingskrise und der Ankunft vieler Geflüchteter, die »zu integrieren eine große

Herausforderung für uns alle« bedeute (BW_2018_TEAM: 98), wird eine differenzierende Verantwortungszuschreibung vorgenommen. Es bedürfe insofern der Beiträge aller, um das Wohl der Bevölkerung sicherzustellen. Entsprechend wird im Kapitelverlauf differenziert: »Der Beitrag der Zuwanderer: Was können sie selbst tun?« (ebd.: 98), »Der Beitrag von Ehrenamtlichen: Wie unterstützen sie Flüchtlinge bei der Integration?« (ebd.: 99), »Der Beitrag der Schulen: Wie können sie Flüchtlingskinder integrieren?« (ebd.: 100) sowie »Der Beitrag der Politik: Integration durch Fördern und Fordern« (ebd.: 101). Neben die Disziplinarmacht des Förderns und Forderns gesellt sich hier eine »pastorale Macht«, welche Ulrich Bröckling (2017) im Anschluss an Michel Foucault als Vorläufer und nach wie vor wirksames Element gegenwärtiger Formen des Regierens rekonstruiert und die Malin Ideland und Claes Malmberg (2014) bereits in Schulbuchdarstellungen zu nachhaltiger Entwicklung herausgearbeitet haben. Eines der von ihnen betonten Kennzeichen pastoraler Macht, nämlich die Bereitschaft, sich für das Wohlergehen der Herde zu opfern, kommt auch hier zum Ausdruck.

Es erscheint schwierig, sich dem Integrationsimperativ zu entziehen, denn dieser zeichnet sich durch eine Subjektivierungsform aus, in der Sollen und Wollen in eins fällt: Imperative wie jene, integrierte bzw. integrierende Subjekte zu sein, operieren »nicht ausschließlich repressiv, sondern sind auf die Einwilligung und Mitwirkung ihrer Adressaten angewiesen und halten diese zum rechten Gebrauch ihrer Freiheit an« (Bröckling 2017: 25). Die Aufgabenstellungen der Migrationskapitel geben hierzu unterschiedlichste Anregungen. So etwa in einem Rollenspiel, bei dem die Schüler*innen eine Talkshow zum Thema »Was können der Staat und jeder Einzelne tun, damit Integration gelingt?« (BW_2018_POCO: 113) durchführen sollen und sich aus unterschiedlichen Positionen heraus möglicher Beiträge zur Integration bewusst werden sollen.[4]

9.3 Differenzwissen und (un-)denkbare Wege zur Differenzgerechtigkeit

Im Verlauf der Analyse habe ich herausgearbeitet, dass Integration sowohl analytischer Gegenstand als auch normativer Zielpunkt von Bildung und sozialem Zusammenleben schlechthin ist: Politikschulbücher machen Integration zum Wissensobjekt, um zugleich zu ihrer Erreichung anzuregen. Integration wird weitestgehend direktiv, also mit einer eindeutigen pädagogischen Lenkungsabsicht verhandelt. Liest man die Schulbuchkapitel zu Migration und Integration, ist auch kaum zu übersehen, dass die Schulbücher es gut meinen und auf der ›richtigen‹ Seite stehen: Die untersuchten Schulbuchkapitel aller Zeiträume, Verlage und Bundesländer sind ganz offensichtlich um Inklusion im Sinne

4 Die unterschiedlichen Aktionsformen, die durch die Aufgabenstellungen der Schulbücher initiiert werden (z.B. durch Rollenspiele) und ihre jeweiligen Effekte – einschließlich ihrer Positionierungen und Affizierungen – könnten in weiteren Studien noch spezifischer herausgearbeitet werden und wären insbesondere für die erziehungswissenschaftliche und politikdidaktische Forschung von Interesse. Die vorliegende, soziologisch ausgerichtete Studie blieb auf ein Aufgabenformat beschränkt, um anhand dessen integrationsbezogene Normativitäten exemplarisch aufzuzeigen.

der angestrebten Erreichung von Diskriminierungsfreiheit bemüht.[5] Sie grenzen sich gegen rechtsextreme Positionen wie die der Partei »Alternative für Deutschland« ab (die zwar durchaus aufgegriffen werden, aber nicht als erstrebenswert dargestellt, sondern zur Kritik angeboten werden). Sie schaffen ein Wissen über (hierarchisierte) Differenzen zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, jedoch mit der Absicht, diese pädagogisch wie politisch abzubauen. In anderen Worten: Die Politikschulbücher wollen über Bewusstseinsänderung »Differenzgerechtigkeit« (Boger 2017) erreichen, d.h. sie *wollen* zur Abwesenheit von Diskriminierung beitragen (und sind dazu auch rechtlich angehalten). Dies zu ignorieren, würde dem Wissensobjekt Integration, wie es in den Schulbuchkapiteln konstruiert wird, nicht gerecht werden. Integration ist dabei das zwischengeschaltete Konzept und normative Ziel, mit dem dieses Ideal gewissermaßen operationalisiert wird.

Ein zentrales Charakteristikum gouvernementaler Wissensobjekte ist die mit ihnen einhergehende Produktion von Abwesenheiten (vgl. Santos 2009: 98ff.). Regime des Sag- und Sichtbarmachens sind zugleich immer auch »Regime des Verschweigens, des Verschwindenlassens, Undenkbarmachens und der Inivisibilisierung« (Bröckling/Krasmann 2010: 40). Als Regierungstechnologien, die eine Regierungsrationalität der Integration umsetzen, strukturieren Politikschulbücher ein offenes Feld von Handlungsalternativen der Schüler*innen und Lehrkräfte vor und blenden andere aus. Anders formuliert: Inklusion über den »Operator ›Integration‹« (Boger 2019a: 137) erreichen zu wollen, zeitigt Verknappungen und macht andere Rahmungen und Wege hin zu Differenzgerechtigkeit unsichtbar, die sodann weniger denk- und gangbar erscheinen. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist es daher, diese normativen Setzungen und damit verbundenen Abwesenheiten sichtbar zu machen. Nicht ob Schulbücher richtig oder falsch liegen, sondern was sie tun oder eben nicht tun, wenn sie Integration direktiv vermitteln, steht im Zentrum dieses Kapitels. Gegenstand meiner Kritik ist dabei nicht nur die Aufdeckung innerer Widersprüche der Schulbuchkapitel – etwa zwischen dem offensichtlichen Bestreben, Differenzgerechtigkeit erreichen zu wollen, und sich andererseits Darstellungsformen zu bedienen, die diesem Bestreben zuwiderlaufen. Vielmehr soll grundlegender herausgearbeitet werden, was die Schulbuchkapitel in ihrem Bestreben sichtbar machen und welche alternativen kritischen Bestrebungen sie dabei gleichzeitig undenkbar machen.

Unter Kritik verstehe ich zunächst in diskurstheoretischer Tradition, Ausgeschlossenes sichtbar zu machen und dadurch Möglichkeitsräume und Machbarkeiten jenseits gegenwärtiger, hegemonialer Rahmungen zu eröffnen (vgl. Popkewitz et al. 2017b: 19). Ich folge damit Foucaults Verständnis von Kritik als »Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Die Rekonstruktion normativer Setzungen und ihrer Ausschlüsse ermöglicht insofern *Um-Setzungen* im Sinne anderer Regierungsweisen. Aus der Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung (vgl. Bührmann 2020a) sei jedoch expliziert, dass Kritik voraussetzungsreich ist und nicht

5 Dieses Bemühen spricht auch ungeachtet der Tatsache aus den Schulbüchern, dass viele im Verlauf dieser Dissertationsschrift präsentierten und analysierten Schulbuchpassagen unmittelbar an stereotypisierende Denkfiguren und Darstellungstraditionen anschließen.

von einem unabhängigen und unmarkierten Standpunkt erfolgen kann, sondern immer schon ausgehend von einer spezifisch situierten Perspektive operiert (vgl. Haraway 1988). Dies soll mit der hier verwendeten Begriffsschöpfung der *normativen Um-Setzungen* betont werden: Auch Umsetzungsvorschläge für andere Praktiken, mit denen nicht auf *diese* Weise regiert wird, fußen wiederum auf bestimmten Setzungen und regieren – aus im Auge der Kritiker*innen guten Gründen – potenziell auf *andere* Weise. Meine Kritik und die ihr inhärenten Setzungen sind dabei insbesondere inspiriert durch Arbeiten aus den Feldern der reflexiven Diversitätsforschung, der reflexiven Migrationsforschung sowie der postkolonialen Studien, von denen ich manche im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellt habe und andere noch einführe, wo sie nötig werden. In Diskursanalysen ist üblicherweise ein kritischer bzw. reflexiver Stachel eingelassen, der in der Re- und Dekonstruktion des jeweils Denk-, Sag- und Sichtbaren besteht und insofern auf eine »soziologische Problematisierung von Problematisierungen« (Groenemeyer 2010: 8) abzielt. Diese Haltung teile ich. Jedoch soll im Folgenden ausgehend vom Forschungsgegenstand dieser Arbeit auch exploriert werden, wie sich Kritik auch über Re- und Dekonstruktion hinausdenken lässt.

Betont sei: Kritiken an bzw. Widerstände gegen Formen des Regierens sind selbstverständlich selbst kontingent (vgl. Bröckling/Krasmann 2010: 36). Andere werden andere Ausschließungen betonen und folglich andere Um-Setzungen vornehmen. Diese Räume immer wieder zu ermöglichen – in der Wissenschaft, in der Bildungspolitik, in der Lehrkräftebildung, in Schulbuchverlagen, im Unterricht, in zivilgesellschaftlichen Organisationen – und insbesondere transdisziplinäre und diverse Zwischenräume zu schaffen, halte ich dabei für ein wertvolles Ziel an sich. Dies ist allein schon deswegen wichtig, weil Kritik immer auch historisch situiert ist, ihre Gegenstände und Maßstäbe in zehn Jahren andere sein werden (müssen) als heute. Schulbücher können – und sollen – nicht *nicht* normativ sein. Es geht vielmehr um eine kontinuierliche Bewusstmachung der jeweiligen Setzungen wie auch ihrer Ausschlüsse sowie um den produktiven Streit über andere normative Um-Setzungen und ihre Begründungen. Dazu ist es nach wie vor wichtig, Schulbuchinhalte auf diskriminierende Darstellungen hin zu untersuchen und diese zu modifizieren. Noch wichtiger ist es aber womöglich, darüber zu streiten, welche Fragen wir uns eigentlich (wie) stellen und ob (und warum) diese die wichtigen sind. Mit den folgenden Ausführungen möchte ich insofern auch einen Beitrag zur notwendig gewordenen Kontroversifizierung des Bildungsziels Integration leisten.[6]

In den folgenden Unterkapiteln rekonstruiere ich drei *Undenkbarmachungen* von anderen Wegen hin zu Differenzgerechtigkeit, die mit der Setzung von Integration als Ziel der Schulbuchkapitel einhergehen: den Ausschluss von Dekonstruktion (Kapitel 9.3.1),

6 Der Begriff der Kontroversifizierung wurde im Rahmen dieser Arbeit zur Charakterisierung eines Modus benutzt, mit dem Politikschulbücher Wissen inszenieren. Wenn ich ihn wie an dieser Stelle auf mein eigenes wissenschaftliches Tun beziehe, dann um darauf aufmerksam zu machen, dass auch die wissenschaftliche Wissensproduktion auf solcherlei Inszenierungsmodi angewiesen ist. Die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten Inszenierungsmodi ließen sich also auch autoreflexiv auf die eigene Praxis der Wissensproduktion anwenden – wenngleich sich in einer Metaanalyse dieser Arbeit sicherlich auch andere Inszenierungsmodi rekonstruieren ließen.

den Ausschluss von Intersektionalität (Kapitel 9.3.2) sowie den Ausschluss von Transnationalismus (Kapitel 9.3.3). Bei diesen Rekonstruktionen handelt es sich um Zuspitzungen, die die hegemonialen Muster des Diskurses und weniger seine Brüchigkeit in den Blick nehmen. Jede meiner Ausführungen endet mit einer kurzen normativen Reformulierung (*Um-Setzung*), in der ich basierend auf konkurrierenden sozialwissenschaftlichen Diskursen andeute, wie dem jeweiligen Ausschluss durch eine alternative Rahmung begegnet werden könnte. Ich verweise dabei beispielhaft auf Ansätze im Feld der politischen Bildung, die bereits im Sinne dieser jeweiligen Rahmungen operieren und entsprechend (hätten) aufgegriffen werden können. Dabei erhebe ich wohlgemerkt keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es mir darum, die Kontingenz der gouvernementalen Rahmungen der Schulbücher sichtbar zu machen und provisorische Wege ihrer Überschreitung denkbar zu machen, die ausführlicher diskutiert und letztlich (bildungs-)politisch entschieden werden müssen.

9.3.1 Das »Trilemma der Inklusion« und der Ausschluss von Dekonstruktion

Integration zu denken und zu wollen, setzt eine dichotome Unterscheidung zweier Gruppen voraus: jene, die schon integriert sind und jene, die noch integriert werden sollen. Mit der Unterscheidung verbunden ist eine zumindest implizite Asymmetrie (vgl. Kögel 2019): Die Integrierten werden als Teil einer als erstrebenswert erscheinenden Normalität vorausgesetzt, die noch nicht Integrierten als Abweichung dieser Normalität. Differenzgerechtigkeit auf dem Wege der Integration erreichen zu wollen, zielt darauf ab, jenen Personen aus dem Raum der Abweichung einen Zugang zum Raum der Normalität zu ermöglichen. In den untersuchten Schulbuchkapiteln ist dieser Raum der Normalität kongruent mit dem nationalstaatlichen Raum der Demokratie. Genau um den Zugang der noch Abweichenden zu diesem Raum zu ermöglichen, benötigt der »Operator ›Integration‹« (Boger 2019a: 137) jedoch eine klare Unterscheidung der Gruppen der Integrierten und Nicht-Integrierten: Integration *schafft* zunächst zwei differenzierte Gruppen, um (so zumindest die rekonstruierbare Absicht) politisch an der Auflösung der Differenz und der mit ihr verbundenen Ungleichheiten arbeiten zu können. Differenzgerechtigkeit mittels Integration erreichen zu wollen, bedeutet in den untersuchten Politikschulbüchern überwiegend, mit einem »positivistischen Diversitätsverständnis« (Bührmann 2020a: 38) zu operieren. Ein solches Verständnis zeichnet sich nach Bührmann durch drei Bestimmungsmomente aus, die ich im Folgenden mit den Analyseergebnissen der vorliegenden Arbeit in Verbindung bringe:

Erstens wird auf ontologischer Ebene eine »[s]trikt normalisierende Essentialisierung von Diversität und ihren Dimensionen« (ebd.: 50) unterstellt. Die in dieser Arbeit vorgelegten Analysen zum Modus der Objektivierung haben dies anhand von unterschiedlichsten Fallbeispielen deutlich gemacht: In den untersuchten Schulbüchern erscheint es als nicht weiter hinterfragte Tatsache, dass es Migrant*innen ontologisch ›gibt‹ und diese sich durch ihre gruppenspezifischen Gemeinsamkeiten auszeichnen. Diese Tatsache wird in Evidenzpraktiken hergestellt: Sie wird mit Rekurs auf wissenschaftliches wie staatliches Wissen objektiviert und mittels personalisierender Passagen adressat*innenbezogen plausibilisiert. Weil also von der ontologischen Existenz von Migrant*innen ausgegangen wird, kann auch Wissen über sie generiert werden: Ihre

Verhaltensweisen können beobachtet werden und spezifische Problemlagen identifiziert werden, um sie der pädagogischen und politischen Bearbeitung zugänglich zu machen. Auf der anderen Seite erscheint auch die ontologische Existenz eines natio-ethno-kulturellen Wir gegeben, welches sich – im Gegensatz zu Migrant*innen – durch andere gruppenspezifische Charakteristika auszeichne. Die Analysen zum Modus der Personalisierung haben jedoch auch gezeigt, dass nicht immer eine binäre, sondern mitunter eine dreigliedrige Unterscheidung getroffen wird: zwischen 1) immer schon integrierten und letztlich auch unmarkiert bleibenden Nicht-Migrant*innen, 2) bereits integrierten Migrant*innen sowie 3) noch nicht integrierten Migrant*innen. Diese dreigliedrige Unterscheidung wird deswegen möglich, weil es sich hier um eine temporale – und somit veränderbare und potenziell auflösbare – Differenzierung handelt. Die drei Ausprägungen werden als Ausprägungen auf einer raum-zeitlich teleologischen Achse gedacht, die mit typischen Konzeptionen von (Unter-)Entwicklung übereinstimmen, wie sie etwa im Spezialdiskurs der Ethnologie bekannt sind (vgl. Fabian 2014). Die Nicht-Integrierten erscheinen dabei nicht nur als Außen der nationalen Gesellschaft, sondern – wie in den personalisierenden Passagen zu »rückständigen Traditionen von Migranten« explizit wird – zugleich als auf einer zeitlichen Achse zurückgeblieben.

Zweitens findet eine »fokussierende De-Kontextualisierung« (Bührmann 2020a: 41) statt. In dieser Fokussierung werden »mögliche Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen tendenziell dramatisiert, während sie innerhalb der sozialen Gruppen tendenziell eher ausgeblendet werden« (ebd.). Betont wird in den Schulbuchkapiteln nicht nur die Differenz zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, sondern meist die Homogenität innerhalb der Gruppe der Migrant*innen. Die Analyse zeigte zudem, dass die konstruierten Gruppen maßgeblich mit Differenzmarkern entlang anderer Unterscheidungsachsen belegt werden, insbesondere Geschlecht und Religion. Die superdiverse Gruppe der Migrantisierten wird hier als Kollektiv mit geteiltem Erfahrungshintergrund entworfen, dem dabei keineswegs nur Migrant*innen, sondern mitunter auch Muslim*innen zugeordnet werden, die per se keinen unmittelbaren familiären Migrationsbezug haben. Von einer Fokussierung ist deswegen zu sprechen, weil die Schulbücher beinahe ausschließlich die »markierte und oftmals diskriminierte Seite der Unterscheidung« (ebd.: 40) zum Wissensobjekt der Migrationskapitel machen; auf der anderen Seite scheint es vor allem die unmarkierte und privilegierte Seite der Unterscheidung zu sein, die zur *Adressatin* dieses Wissensobjekts gemacht wird.

Drittens erfolgt eine »homogenisierende Stereotypisierung« (ebd.: 41), insofern durch die Einordnung in eine der Gruppen automatisch auf bestimmte Eigenschaften geschlossen wird. So wird etwa allein durch die Einordnung in die Gruppe der Nicht-Migrant*innen davon ausgegangen, dass demokratische Grundeinstellungen schon vorlägen. Die Frage der analysierten kontroversifizierenden Passagen, wann jemand als integriert gelten könne, müssen sich die als immer schon integriert vorausgesetzten Nicht-Migrant*innen kaum *in Bezug auf sich selbst* stellen. Jene, die die Spitze der Teleologie bilden, scheinen selbst davon ausgenommen zu sein, die ›eigene‹ Integration nachzuweisen (vgl. bereits Schinkel 2017).

Das überwiegend positivistische Diversitätsverständnis der untersuchten Schulbuchkapitel hat nicht nur analytische, sondern auch normative Folgen, denn es wird *ein* Weg hin zu Differenzgerechtigkeit gegenüber anderen privilegiert. Um sich dieses nor-

mativen Ausschlusses zu vergegenwärtigen, lohnt eine Verortung in der jüngst von Mai-Anh Boger (2017, 2019a, 2019b) vorgelegten Theorie zum Trilemma der Inklusion. Boger kartiert für diese Theorie unterschiedliche Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion, die sie in gegenwärtigen wissenschaftlichen und politisch-zivilgesellschaftlichen Kontexten rekonstruiert hat. Ihre Methode der Kartographierung ist dabei eine weitestgehend diskursanalytische; theoretisch schließt Boger insbesondere an Gilles Deleuze und Félix Guattari an. Den Inklusionsbegriff verwendet Boger als Synonym für Differenzgerechtigkeit bzw., ex negativo, Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit (vgl. Boger 2017).[7] Ihr theoretischer Anspruch besteht darin, »Möglichkeiten zu sortieren, wie sich ›Inklusion‹ denken (und erforschen) lässt mit dem Fokus, darauf aufzuzeigen, welche Möglichkeiten welchen politischen Ansprüchen gerecht werden können und welchen nicht.« (Ebd.) Ihre Systematisierung richtet sich also auf jene Ansätze, »die – auf welchen Wegen auch immer – auf einen *gerechten Umgang mit Differenz* zielen« (Boger 2019b: III). Da sich Boger insbesondere für pädagogische Theorien und Praktiken interessiert und insofern einen ähnlichen empirischen Bezugspunkt wie die vorliegende Studie teilt, ist ihre Systematisierung für unseren Zusammenhang besonders relevant.[8]

Boger rekonstruiert drei Einsatzpunkte von Bewegungen zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit, nämlich *Empowerment* (E), *Normalisierung* (N) und *Dekonstruktion* (D). Aufgrund des unterschiedlichen ontologischen Status von Normalität und Andersheit, der mit jedem dieser Einsatzpunkte einhergehe, könnten jedoch niemals alle drei Bewegungen *gleichzeitig* – d.h. in einer Praktik – vollzogen werden. Differenzgerechtigkeit erreichen zu wollen hieße vielmehr, genau zwei der Einsatzpunkte zu verbinden. Die Crux ist nun, dass jeweils nur zwei Einsatzpunkte (oder: Lemmata) gleichzeitig gelten könnten und das dritte aufgrund seiner ontologischen Unvereinbarkeit logisch ausgeschlossen werden müsse (vgl. Boger 2017). Genau darin bestehe das Trilemma der Inklusion. Dies wird anhand der folgenden Zitate plastischer, die sich um diese Einsätze und Ausschlüsse auf theoretischer Ebene drehen.

- Zur Verbindung von Empowerment (E) und Normalisierung (N):

  »Es gibt Theorien der Teilhabe und Befähigung, die eine Anderen*-Gruppe als solche adressieren und erforschen mit dem Ziel, diese besonders* vulnerable Gruppe in eine Normalität* zu integrieren und ihr die gleichberechtigte Partizipation an dieser zu ermöglichen (EN). Sodann ist jedoch die Dekonstruktion dieser Anderen*-Gruppe sowie der im Begehren nach Teilhabe affirmierten Normalität* verunmöglicht (EN non-D).« (Boger 2019b: III)

- Zur Verbindung von Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D):

7 An dieser Stelle sei expliziert, dass der hier verwendete Inklusionsbegriff nach Boger anders konturiert ist als im ›klassischen‹ Spezialdiskurs der Soziologie, etwa in der Systemtheorie.

8 Ich greife im Folgenden jedoch nur jene Elemente dieser Theorie heraus, die für den Gang meiner Argumentation unmittelbar relevant sind. Als Einstieg in diese vielschichtige Kartographierung empfehle ich Boger (2017), für eine umfassendere und empirisch gesättigte Darstellung siehe Boger (2019a).

»Es gibt Theorien darüber, wie in den pädagogischen Praktiken selbst Differenz hervorgebracht und bearbeitet wird, und die darauf zielen Normalismen dergestalt zu dezentrieren, dass eine wahrhaft allgemeine* Pädagogik, die allen* gerecht wird, denkbar wird (ND). Sodann ist jedoch ein gezieltes Adressieren der dergestalt dekonstruierten Anderen* verunmöglicht (ND non-E).« (Ebd.)

- Zur Verbindung von Dekonstruktion (D) und Empowerment (E):

»Es gibt Theorien, die in Anerkennung der besonderen* Vulnerabilität einer Anderen*-Gruppe spezialisierte Konzepte der Förderung für diese ausarbeiten und dabei auf eine Emanzipation dieser Anderen*-Gruppe zielen, sodass es diesen möglich wird, in ihrer fundamentalen Andersheit* nicht von Normalismen und Assimilationsnötigungen ausradiert zu werden (DE). Sodann verlässt man jedoch die allgemeine* Pädagogik (DE non-N).« (Ebd.)

Bogers Ausführungen lassen sich nun auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beziehen. Was gerät so bezüglich der analysierten Integrationsdarstellungen und des in ihnen rekonstruierten positivistischen Diversitätsverständnisses in den Blick? Integration als Bildungs- und politisches Ziel der Politikschulbücher zu setzen, basiert überwiegend auf einer Kopplung von Empowerment und Normalisierung. Damit einher geht ein Ausschluss der Dekonstruktion der Unterscheidung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen. Um es gouvernementalitätstheoretisch zu formulieren: Politikschulbücher strukturieren den Möglichkeitsraum der Schüler*innen und Lehrkräfte vor, in dem sie *einen* Weg zur Differenzgerechtigkeit (nämlich Integration als Empowerment zur Erreichung der Normalität) als normativ wünschenswert nahelegen und die anderen beiden möglichen Wege (»ND non-E« sowie »DE non-N«) tendenziell unsichtbar machen. Die Schüler*innen und Lehrkräfte können die anderen Wege zwar nach wie vor ›eigensinnig‹ gehen, aber sie werden unwahrscheinlicher gemacht. Metaphorisch gesprochen: Der erste Weg ist asphaltiert und ausgeschildert, die anderen beiden Abbiegungen sind unscheinbare Pfade, die man erst einmal entdecken muss (und die zu gehen man sich womöglich weniger zutraut, sofern man weniger wandererfahren ist).

Der Ausschluss von Dekonstruktion bedeutet dabei, dass die Praktiken der Herstellung der Unterscheidung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen selbst kaum problematisiert werden – weder auf der Ebene pädagogischer Praktiken noch auf der Ebene sozialer Praktiken anderer gesellschaftlicher Felder, die das Schulbuch zu repräsentieren vorgibt. In den untersuchten Politikschulbüchern gibt es allerdings Ausnahmen, in welchen ein solcher dekonstruktivistischer Ansatz zu erkennen ist: Es sind insbesondere Karikaturen, die in mehreren Schulbuchkapiteln herangezogen werden, um die im Integrationsdiskurs (re-)produzierten Wir-Sie-Unterscheidungen zu dekonstruieren. Ihr Einsatz lässt sich als Korrektiv interpretieren, mit welchem das in der hegemonialen integrationistischen Perspektive Ausgeschlossene wieder in den Diskurs eingeführt wird. Diese Einsätze sind jedoch in quantitativer Hinsicht marginal und mögen zwar situativ die Plausibilität der Differenzordnung destabilisieren, sie sind aber nicht explizit auf das Ziel gerichtet, auf die Imagination einer anderen zukünftigen Ordnung hinzuwirken, die »nicht in dieser Weise auf rassistische Handlungs-, Erfah-

rungs- und Denkformen« (Mecheril 2011b: 247) angewiesen ist. Dies wäre in meinen Augen ein Weg hin zur Differenzgerechtigkeit, der von solchen Ansätzen vertreten wird, die auf Empowerment und Dekonstruktion fokussieren und hingegen Normalisierung ausschließen.

Normative Um-Setzung

Was folgt nun praktisch aus der Analyse dieser normativen Setzung und ihres Ausschlusses von Dekonstruktion? Welche alternativen Regierungsweisen legt diese Kritik nahe? Aus meiner Perspektive bieten sich insbesondere zwei aufeinander bezogene Möglichkeiten einer normativen *Um-Setzung* an, für die auch auf bereits bestehende Ansätze aus dem Feld der politischen Bildung zurückgegriffen werden kann. Dies sind 1) die Schaffung von Gelegenheiten zur Dekonstruktion und 2) die Kontroversifizierung der Ziele politischer Bildung in Bezug auf Differenzgerechtigkeit.

Ad 1) Ein erster Ansatzpunkt bestünde in einer Stärkung und Ausweitung von Gelegenheiten zur Dekonstruktion von Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Migration und Integration. Mit den analysierten Karikaturen bieten viele der analysierten Politikschulbuchkapitel bereits punktuelle Gelegenheiten dazu, sie könnten jedoch sowohl *in* den Schulbüchern ebenso wie in der Lehrkräftebildung und im Unterricht deutlich ausgeweitet werden. Dazu hat die maßgeblich von Paul Mecheril entwickelte Migrationspädagogik vielfältige theoretische Justierungen und praktische Anregungen vorgeschlagen (vgl. einführend Mecheril et al. 2010). In ihr geht es nicht nur um eine Problematisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, mit denen Menschen positioniert und hierarchisiert werden, sondern in normativer Absicht auch um die Frage, »wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können.« (Mecheril et al. 2010: 15) Dies impliziert, von einem reflexiven Diversitätsverständnis im Sinne Bührmanns (2020a) auszugehen, bei der auch die eigene Unterscheidungspraxis und ihre Folgen reflexiv eingeholt werden.

Migrationspädagogische und postmigrantische Ansätze wurden auch in der politischen Bildung aufgegriffen und weiterentwickelt, wobei insbesondere Arbeiten aus dem Bereich der rassismuskritischen politischen Bildung (vgl. etwa Hafeneger et al. 2019; Fereidooni/Simon 2020) sowie des postmigrantischen Denkens (vgl. Gensluckner et al. 2021) zu nennen sind. Nina Simon und Karim Fereidooni (2020) haben dabei die Wichtigkeit von Dekonstruktion im Rahmen der von ihnen geforderten rassismuskritischen Fachdidaktiken betont.[9] Ihnen zufolge könne nur »eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren« (ebd.: 1). Dementsprechend ziele eine rassismuskritische Bildung darauf, Schüler*innen zur Dekonstruktion rassismusrelevanter Wissensbestände zu befähigen, eine Reflexion über die Funktionen und Konsequenzen von Differenzkonstruktionen anzustoßen und anzuregen, sich gegen die Reproduktion von Rassismus einzusetzen (vgl. ebd.:3f.). Dazu müsse zuallererst die eigene und disziplinäre Involviertheit in rassistische Wissensordnungen – also auch die

9 Ich habe diesen Sammelband an anderer Stelle ausführlich besprochen (vgl. Schumann 2022b). Im folgenden Absatz greife ich auf diese Rezension zurück.

der politischen Bildung – anerkannt und reflektiert werden. Andere haben betont, dass es gerade für die politische Bildung von zentraler Bedeutung sei, die Ko-Artikulation moderner demokratischer Nationalstaaten mit Rassekonstruktionen zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. etwa Füllekruss/Mecheril 2021). Im Wissen um die Widersprüche demokratischer Ordnungen gilt es, politische Fantasie anzuregen, um »eine andere Zukunft denkbar« zu machen (ebd.: 229) – und Handlungsfähigkeit, um sie machbar zu machen.

Ad 2) Um eine solche Zukunft denkbar zu machen, braucht es jedoch in meiner Perspektive zweitens eine übergeordnete normative Um-Setzung, nämlich eine stärkere Kontroversifizierung auf der Ebene der Ziele politischer Bildung in Bezug auf Differenzgerechtigkeit. Schulbuchdarstellungen von Integration sind ein Schauplatz der Konstruktion von Differenz – aber auch ein Schauplatz von Wegen hin zu Differenzgerechtigkeit. Die in dieser Arbeit vorgelegten Analysen haben deutlich gemacht, dass Politikschulbücher der letzten beiden Dekaden Differenzgerechtigkeit erreichen *wollen* – ungeachtet der nicht-intendierten Nebenfolgen, die mit diesem Wollen mitunter einhergehen. Sie tun dies auch aus guten Gründen, denn die Erreichung von Differenzgerechtigkeit (oder Diskriminierungsfreiheit oder Inklusion) ist ihr gesetzlich verankerter Auftrag. Auf Basis der Analysen und Interpretationen möchte ich anregen, die Erreichung von Differenzgerechtigkeit weiterhin als direktives Ziel politischer Bildung anzusehen, jedoch die (umkämpften und vielfältigen) Wege hin zu Differenzgerechtigkeit als kontrovers zu vermitteln.

In den untersuchten Schulbuchkapiteln wird ein partikularer *Weg* zur Differenzgerechtigkeit – nämlich Integration – als weitgehend alleiniges *Ziel* nahegelegt, welches synonym zu Differenzgerechtigkeit erscheint. In den Schulbüchern manifestiert sich dabei eine normative Relevanzsetzung der Kopplung von Empowerment und Normalisierung. Dies trifft im Übrigen nicht nur auf die vorliegende Analyse zu: David Jahr (2019: 22) spricht im Anschluss an Boger vielmehr von »Empowerment und Normalisierung als wahlverwandte[m] Standpunkt der politischen Bildung« *insgesamt*. Dekonstruktion wird dadurch weitestgehend ausgeschlossen und nur vereinzelt als Korrektiv eingeschlossen, wie im Falle von Karikaturen. Mit Boger (2017) wird jedoch deutlich, dass Differenzgerechtigkeit als ein normativer Fluchtpunkt verstanden werden kann, der empirisch-praktisch durch Kopplungen und Ausschlüsse dreier gleichberechtigter Basissätze (Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion) gefüllt wird. Um der Idee des Kontroversitätsgebots stärker Rechnung zu tragen, sollte politische Bildung nicht nur den Weg der Integration zum Ziel von Differenzgerechtigkeit machten, sondern auch die anderen Wege (»ND non-E« sowie »DE non-N«) als gleichberechtigte Optionen anregen. Dies könnte durch Kontroversifizierungen *innerhalb* des Schulbuchs geschehen, aber auch durch Kontroversifizierungen *des* Schulbuchnarrativs durch Lehrkräfte und Schüler*innen – ein Punkt, an dem die Lehrer*innenbildung ansetzen kann.

Dass ich diesen Vorschlag zu diesem historischen Zeitpunkt mache, lässt sich freilich selbst als Ausdruck eines sich wandelnden Dispositivs der politischen Bildung deuten, welches sich an veränderte gesellschaftliche Umstände anpasst. Denn nicht nur ist in den letzten Jahren eine Diversifizierung von Diversität in verschiedenen sozialen Feldern zu beobachten (vgl. Bührmann 2020a; Kaufmann 2018; Nieswand 2022), sondern auch eine

Diversifizierung der politischen Bearbeitungsweisen von Diversität und ihren Dimensionen. Dies macht eine Modifikation von Regierungstechnologien notwendig: Um diese veränderte gesellschaftliche Ausgangslage in ihrem eigenen Anspruch weiterhin kontrovers inszenieren zu können, ist politische Bildung auf kurz oder lang gezwungen, auf diese Diversifizierung zu reagieren. Dies mag nicht nur auf die Ebene des Gegenstandes zutreffen, die in der vorliegenden Arbeit im Zentrum des Interesses stand, sondern auch auf die Ebene der Unterrichtspraktiken, für die sich die mit dem Trilemma der Inklusion verbundenen Fragen ebenso stellen. Die Analyse dieses komplexen Zusammenhangs liegt jedoch außerhalb des Rahmens der vorliegenden Arbeit und könnte in zukünftigen Forschungen weiterverfolgt werden (vgl. Kapitel 10.2).

9.3.2 »Gruppismus« und der Ausschluss intersektionaler Perspektiven

Die Integrationsdarstellungen in den Schulbuchkapiteln leiten ihre Adressat*innen überwiegend dazu an, Migrant*innen als eine spezifische Gruppe zu sehen, die über geteilte Charakteristika verfüge und deren Integration folglich auch durch *ein* Modell von Integration erreicht werden könne. Dies wurde etwa in objektivierenden Passagen deutlich, in denen Integration als Prozess von der Marginalität über die partielle Integration bis hin zur erfolgreichen Integration konzipiert wird und in deren Verlauf sich die als zu integrierend adressierten Stück für Stück von ihrer Herkunftskultur distanzierten. Suggeriert wird, dass diese analytische wie normative Modellierung die Integrationsprozesse *aller* Migrant*innen zutreffend beschreibe, unabhängig von ihren jeweiligen sonstigen Gruppenzugehörigkeiten und Erfahrungshintergründen. Wie auch etwa die wissenschaftliche Wissensproduktion sind die untersuchten Schulbuchkapitel an einer Reifizierung der Gruppe der Migrant*innen beteiligt. Dieser Gruppismus ist zu einem gewissen Grad auch bereits in der Rahmung der Schulbuchkapitel angelegt, die Migrant*innen explizit zum Gegenstand machen – und sie dabei als solche markieren – und die Möglichkeit der Repräsentation dieser Gruppe dadurch überhaupt erst schaffen: Mehr als die intrakategorialen Intersektionalitäten innerhalb der Kategorie der Migrant*innen stellt der Integrationismus auf geteilte Charakteristika der Gruppe ab – analytisch gesprochen: die Gruppe der Migrantisierten –, von der ausgehend sich Integrationsbestrebungen zu entfalten hätten.

Die Integrationsdarstellungen und -präskriptionen sind nicht nur ein Schauplatz der Differenzierung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen (und der Legitimierung dieser Differenzierung), sondern auch ein Schauplatz der Kopplung unterschiedlicher Differenzordnungen. In den Analysen wurde deutlich, dass die Subjektpositionen der (nicht) integrierten Migrant*in maßgeblich durch weitere Unterscheidungen entlang von Klasse, Geschlecht und Religion ko-konstituiert werden. Marker wie Leistungsfähigkeit und (nicht vorhandene) Bildungsaspiration, die (Nicht-)Akzeptanz liberaler Geschlechterordnungen und die Auslegung und -übung der eigenen Religionszugehörigkeit werden in manchen personalisierenden und kontroversifizierenden Passagen herangezogen, um die Differenzierung von ›integriert vs. nicht-integriert‹ zu plausibilisieren. Die Integrationsdifferenz ist insofern eine intersektional verwobene.

Die Art und Weise, *wie* Differenzordnungen in den analysierten Schulbüchern miteinander gekoppelt werden, führt jedoch mitunter dazu, dass diese – und insbesondere

ihre politische und soziale Bearbeitung – in ein Konkurrenzverhältnis gebracht werden. In mehreren integrationsbezogenen Passagen wird die Figur des männlichen muslimischen Migranten als patriarchaler und potenzieller Gefährder einer im Umkehrschluss als emanzipiert imaginierten liberalen Geschlechterordnung imaginiert. Diese Kopplung lässt sich als typische Form der Ethnisierung von Sexismus bezeichnen (vgl. Jäger 2004; Dietze 2016, 2017).

Diese Inverhältnissetzung impliziert eine spezifische analytische und normative Rahmung, mit der ein Ausschluss von intersektionalen Analyse- und Gerechtigkeitsperspektiven einhergeht. Der Intersektionalitätsbegriff taucht erstens als analytisches Konzept nicht auf, sodass dieses den Schüler*innen zur Analyse von Mehrfachdiskriminierungen oder von ethnosexistischen Repräsentationsdynamiken nicht zur Verfügung steht. Das damit verbundene verknappende Diskriminierungsverständnis lässt die gruppistische Vorstellung intakt, dass jede der Gruppen zuallererst von einer Diskriminierungsform betroffen seien (Frauen von Sexismus, Migrant*en* von Rassismus). Intersektionalität bleibt jedoch auch als politisch-normative Perspektive abwesend (als welche sie sich im Übrigen vor ihrer Rezeption in den Sozialwissenschaften ›ursprünglich‹ formiert hat). Dadurch werden tendenziell die Konkurrenzen zwischen Bewegungen hin zu Differenzgerechtigkeit betont, die sich entlang unterschiedlicher Differenzachsen formieren, und andererseits die vielfältigen inhaltlichen und personellen Überlappungen zwischen diesen Bewegungen unsichtbar gemacht.

Normative Um-Setzung

Die identifizierte gruppistische Rahmung ließe sich durch eine intersektionale Perspektivierung sowohl problematisieren als auch – im normativen Sinne – überschreiten. Im Feld der politischen Bildung formieren sich diese An- und Einsätze in jüngster Vergangenheit unter den Begriffen der »intersektionalen politischen Bildung« (vgl. Bergold-Caldwell/Traußneck 2022; Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie 2022) sowie der »diskriminierungskritischen politischen Bildung« (Bechtel et al. 2023). Über die politische Bildung hinaus wird im diskriminierungskritischen Bildungs- und Trainingskonzept »Social Justice und Diversity« (Czollek et al. 2019) schon seit langem aus einer intersektionalen Perspektive gearbeitet und dabei einer Hierarchisierung von unterschiedlichen Formen struktureller Diskriminierung explizit entgegengewirkt. Ebenso wie in der sozialwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Biele Mefebue et al. 2022b) unterscheiden sich auch die genannten Ansätze mitunter deutlich in ihrem jeweiligen Intersektionalitätsverständnis, was wiederum eine Folge ontologischer und erkenntnistheoretischer Annahmen und diversitätsbezogener Relevanzsetzungen ist.

Je nach Diversitätsverständnis würde sich entsprechend auch eine intersektionale Analyseheuristik, die das Zusammenwirkung von Differenzordnungen in den Blick nähme, in Politikschulbüchern unterschiedlich manifestieren. Als normative Gerechtigkeitskonzeption wäre insbesondere wichtig, Diskriminierungsstrukturen nicht als konkurrierend, sondern als interdependente Konfigurationen darzustellen. Nira Yuval-Davis (2012) etwa betont die Notwendigkeit einer dialogischen Epistemologie, um einer sogenannten »Oppression Olympics«, bei der Diskriminierungserfahrungen hierarchisiert werden, zu widerstehen. Im Falle von Politikschulbüchern würde dies zudem bedeuten, bereits bestehende Praktiken intersektionaler Politik*gestaltung* zum

Lerngegenstand zu machen. So organisieren sich etwa soziale Bewegungen schon seit langem nicht nur jeweils entlang einer Diversitätsdimension, sondern entlang mehrerer. Diese werden durch die rekonstruierte gruppistische Rahmung jedoch unsichtbar gemacht. Ein Beispiel für eine konkrete Um-Setzung dieses Vorschlags wäre, in personalisierenden Passagen der Politikschulbücher exemplarische historische Beispiele intersektionaler politischer Praktiken aufzugreifen, die von Migrant*innen als aktiven politischen Akteur*innen getragen wurden und sowohl den Zusammenhang rassistischer und klassistischer Verhältnisse (vgl. etwa Bojadžijev 2012) wie auch rassistischer und sexistischer Verhältnisse (vgl. FeMigra 1994; Gutiérrez Rodríguez/Tuzcu 2021) in Deutschland problematisiert und transformiert haben. Freilich gibt es auch gegenwärtig vielfältige Beispiele intersektionaler (Bildungs-)Praxis, die nicht die Konkurrenzen, sondern Bündnisse zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit denkbar machen (vgl. Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie 2022; Czollek et al. 2019).

9.3.3 »Didaktischer Nationalismus« und der Ausschluss transnationaler Perspektiven

Ein dritter Ausschluss der Politikschulbuchkapitel folgt aus der im Integrationismus zugrunde gelegten Einheit des Sozialen: Eine normative Rahmung von Integration als Bildungsziel aktualisiert einen »didaktischen Nationalismus« (Hedtke et al. 2019: 144), in manchen Fällen auch einen didaktischen Eurozentrismus. Den Begriff des didaktischen Nationalismus haben Hedtke et al. im Rahmen einer Studie zu Materialien der sozioökonomischen Bildung geprägt. Sie nutzen ihn zur Beschreibung einer »Präferenz für nationalstaatliche Konzepte« (ebd.: 143f.), die sie in ihrem empirischen Material entsprechend herausarbeiten. Ich schließe an ihre Formulierung an, schlage aber im Anschluss an Wimmer und Glick-Schiller (2002) sowie an Becks (2007) Konzeption des methodologischen Nationalismus vor, den Begriff des didaktischen Nationalismus zu präzisieren: Unter diesem verstehe ich die in der Produktion didaktisierten Wissens naturalisierte und legitimierte Gleichsetzung von Gesellschaft und Nationalstaat. Didaktischer Eurozentrismus setzt hingegen Gesellschaft und Europa – insbesondere aber die Europäische Union – in eins. In beiden Fällen ist eine spezifische »Geographie der Erkenntnis« (Mignolo in Siouti et al. 2022: 8), aber auch eine spezifische Geographie politischen Handelns eingelassen, die mit einer (De-)Legitimierung und Hierarchisierung von Wissensbeständen einhergeht. Es ist dieser Zusammenhang, den auch Adrian Favell im Blick hat, wenn er schreibt, dass der Integrationismus ein nationales »thinking like a state« (Favell 2022: 171) impliziere, mit dem das transnationale Phänomen der Migration beobachtet, geordnet und gesteuert wird.

Didaktischer Nationalismus bzw. Eurozentrismus schlägt sich in den analysierten Schulbuchkapiteln etwa auf der Ebene der Narrative wieder, die Migration überwiegend als Einwanderung in einen als Container imaginierten nationalen bzw. europäischen Raum darstellen (vgl. Kapitel 7.1). Aus einer Vielzahl von Mobilitätsformen wird dabei eine dieser Formen – Einwanderung – herausgegriffen und erscheint als das Andere der nationalstaatlichen Ordnung, dessen Normalisierung dann zur Debatte steht. Mit Ausnahme einiger jüngerer Politikschulbuchkapitel Brandenburgs werden transnationale Lebensweisen nicht dezidiert in den Fokus gerückt und erscheinen damit für den Unter-

richtsdiskurs als weniger relevant und anerkennbar.[10] Die Folgen dieser Fokussierung auf *Ein*wanderung charakterisiert Mecheril wie folgt:

> »Wenn also Einwanderung oder Zuwanderung an die Stelle des Ausdrucks Migration rücken, wird ein Teil der Migrationsphänomene nicht mehr thematisch und der Nationalstaat in Form eines nach außen abgeschlossenen Containers als selbstverständlicher Bezugsraum der Wanderungsbewegungen von Menschen inszeniert, was Interessen und Positionen dient, die nicht nur auf die Wahrung des jeweiligen Nationalstaats, sondern des Prinzips des Nationalstaats zielen. Migrationsgesellschaftliche Phänomene, die nicht ohne weiteres in diesem Format fassbar sind, transnationale, hybride Lebensäußerungen beispielsweise, sind somit einem größeren Risiko der Verwehrung von Anerkennung ausgesetzt.« (Mecheril 2016: 14)

Integration erscheint in den hier untersuchten Politikschulbüchern als normativ erwünschter Endpunkt von Einwanderungsprozessen, zu dessen Erreichung die Adressat*innen auf die eine oder andere Weise beitragen sollen. Integration als Weg und Ziel von Differenzgerechtigkeit affirmiert dabei die nationalstaatliche Ordnung als bewahrenswerte Norm, durch die Subjekte formiert, erkannt und anerkannt werden (vgl. ebd.).

Auch Favell hat diese strategische Dimension von Integration als Mittel zur Aufrechterhaltung postkolonialer nationaler Ordnungen in einer Zeit zunehmender Globalisierung hervorgehoben. Integration könne ihm zufolge als eine Regierungsform gedeutet werden, mit der Nationalstaaten das ›Rauschen‹ globaler Diversitäten strategisch reduzieren und für die eigenen Zwecke produktiv machten (vgl. Favell 2022: 29ff.). Die Gouvernementalität der Integration kann insofern als Technologie der Nationenbildung angesehen werden:

> »Viewed this way, integration as nation building sits at the heart of the ongoing mission of liberal democracies to generate power from the successful management and governance of populations […]. Wherever it is used, at whatever scale, integration implies an organized, functional and consensual view of society: one whose configurations of institutions is able to categorize and differentiate ist own members by at once individualizing, internally unifying and externally bounding them. This entails a default model: one in which the integration of newcomers is into one single, indivisible ›state‹ (the process), thereby constituting one single integrated ›society‹ (the end state).« (Ebd.: 12f.)

In diesen Kontext schreiben sich auch die analysierten Schulbuchkapitel ein: Als Regierungstechnologien der Integration richten sie den analytischen wie normativen Fokus auf das Innen des nationalstaatlichen Containers. Der deutsche Nationalstaat – zum Teil die EU – ist zugleich der Rahmen, innerhalb dessen und mittels dessen Differenzgerechtigkeit hergestellt werden soll. Dadurch werden jedoch die globalen

10 Auch in der Analyse jener Kapitel, in denen Hybridität und Transnationalismus als Konzepte aufgegriffen wurden, habe ich gezeigt, dass die Art der Objektivierung dieser Konzepte zum Teil zu einer Re-Nationalisierung führt.

Ungleichheitsverhältnisse, in die Migrationsprozesse eingelassen sind, wie auch ihre politische Bearbeitung ausgeblendet.

Im Rahmen der hier vorliegenden Analyse schlägt sich diese Verknappung etwa in der Frage nieder, welche Kontroversen in den Politikschulbüchern autorisiert werden und was hingegen unkontrovers bleibt. In Kapitel 8.4 habe ich gezeigt, dass die Kontroversen der Politikschulbücher von einem nativistischen Standpunkt gedacht sind. Gefragt wird überwiegend aus der Perspektive von Sesshaften und fraglos zur nationalen Ordnung Zugehörigen, wie mit den Anderen dieser Ordnung umzugehen sei. Die autorisierten Kontroversen wiederholen dabei eine überwiegend nationalstaatliche und utilitaristische Perspektive auf Migrationsverhältnisse.

Als undenkbar erscheint in den analysierten Schulbuchkapitel die Autorisierung solcher Kontroversen, die nicht fraglos von der Notwendigkeit nationalstaatlicher Grenzen ausgehen – vom Schengen-Abkommen einmal abgesehen. Eine undenkbare Kontroverse der Politikschulbücher liegt in der Frage, ob es eine Welt ohne nationalstaatliche Grenzen geben sollte. Oder, anders formuliert: Sollten Nationalstaaten überhaupt ihre Grenzen und Territorien kontrollieren? Zu diesen Fragen gab es auch im Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie vielfältige Debatten in Politik und Wissenschaft (vgl. etwa Hayter 2003; Anderson et al. 2009; Cassee 2016). Würden diese Kontroversen in Politikschulbüchern aufgegriffen, kämen Positionen in den Blick, die in didaktisch nationalistischen Konzeptionen lediglich ein ›Rauschen‹ wären. Erstens würde eine solche transnational gerahmte Kontroverse Migrant*innen nicht per se als Objekte staatlicher Kontrolle konstruieren, sondern deren politische Agency auch über staatliche Institutionen hinaus denkbar machen (vgl. Anderson et al. 2009: 8; außerdem die Arbeiten zur Autonomie der Migration, z. B. Bojadžijev/Karakayali 2007). Zweitens würde eine solche Rahmung neben der »imagined communities« (Anderson 2006) von Nationen auch andere mögliche Ebenen politischer Gemeinschaft vorstellbar machen (vgl. Anderson 2019: 4) – womöglich auch solche, die in der Schüler*innenschaft ohnehin schon lange existieren. Dies hieße auch, (globale) Interdependenzen stärker zu berücksichtigen und zu fragen, wie sich diese Perspektivverschiebung wiederum auf die jeweilige Normativität auswirkt. So regt Bridget Anderson an: »Mobility and international migration are indications of our interdependence, the challenge is how to make these interdependencies visible. Perhaps we can start from the insight that what is bad for migrants is not good for citizens, indeed, it is often bad for citizens as well.« (Ebd.: 12)

Diese Fragen offen zu kontroversifizieren würde freilich nicht bedeuten, die Idee offener Grenzen als richtige darzustellen, sondern sie vielmehr *neben* einer didaktisch nationalistischen Rahmung überhaupt denkbar zu machen. Migrationsverhältnisse und die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Debatten würden einen naheliegenden Ansatzpunkt bilden, den nationalen Rahmen, in den Politikschulbücher und das übergeordnete Dispositiv politischer Bildung strukturell eingebettet sind, punktuell in seiner fraglosen Gegebenheit zu problematisieren und zu relativieren. Was Andreas Wimmer und Nina Glick Schiller vor mehr als 20 Jahren als drängendste Zukunftsaufgabe für die Sozialwissenschaften anregten, mag insofern auch für Schulbücher gelten: »[W]e may have to develop (or rediscover?) analytical tools and concepts not coloured by the self-evidence of a world ordered into nation-states.« (Wimmer/Glick Schiller 2002: 325)

Normative Um-Setzung

Eine Alternative zum hier konstatierten didaktischen Nationalismus bzw. Eurozentrismus wäre es, stärker von einem *didaktischen Transnationalismus* auszugehen. Eine solche Perspektive würde zeigen (und wiederum zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion machen), dass es einen Unterschied macht, in welchem zugrunde gelegten geo-politischen Rahmen Differenzgerechtigkeit jeweils problematisiert und avisiert wird. Entsprechend wären die zumindest implizit zugrunde gelegten Gerechtigkeitsmaßstäbe auch nicht fraglos auf eine nationale oder europäische Ebene begrenzt. Dies erscheint nicht nur deswegen dringlich, weil davon auszugehen ist, dass sich globale Ungleichheiten mit Fortschreiten der ökologischen Krise zukünftig noch verschärfen werden und Länder des globalen Südens überproportional betroffen sind. Schon lange betont die Forschung die Relevanz *globaler* Ungleichheiten: So zeigen zum Beispiel Roberto Korzeniewicz und Timothy Moran (2009), dass es der Indikator der Staatsangehörigkeit ist, welcher die Position von Individuen in der globalen Einkommensungleichheitsstruktur am besten erklären kann.[11] Sie kommen zu dem Schluss, dass Migration aus einem einkommensschwachen in ein einkommensstarkes Land theoretisch die effektivste Strategie ist, diese Ungleichheit im Leben eines Einzelnen anzugleichen. Für die vorliegende Arbeit soll lediglich hervorgehoben werden, dass ein didaktischer Transnationalismus zu einer anderen Problem-Lösungs-Konstellation führen würde, mit der Wege zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit anders denkbar gemacht würden. Migration erschiene in dieser Perspektive nicht schwerpunktmäßig als Problem für einzelne Nationalstaaten, welches einen Regelungsbedarf auslöst; sie käme auch als eine empirisch auftretende Lösungsstrategie in den Blick, die auf globale soziale Ungleichheiten verweist und über *deren* Angemessenheit und Regelung auch kontrovers zu diskutieren wäre. Ein didaktischer Transnationalismus wäre zudem mit einer gänzlich anderen Adressat*innenkonstruktion verbunden: Er würde davon ausgehen, dass transnationale Lebensweisen und Bezüge eine bedeutende Rolle in der Lebenswelt der Schüler*innenschaft spielen und diese insofern nicht als Abweichung, sondern als Normalität verstehen.

Im Feld der politischen Bildung gibt es bereits unterschiedliche Ansätze, die als Beispiele einer stärker transnational orientierten Perspektivierung auf Migrationsverhältnisse und normative Fragen globaler Differenzgerechtigkeit herangezogen werden könnten. Die *Inclusive Citizenship Education*, welche in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum insbesondere von Dirk Lange, Steve Kenner und Malte Kleinschmidt vorangetrieben wurde, versteht sich als eine Perspektive, der »das klare Begehren nach Ausweitung von Rechten und Teilhabe – kurz: Inklusion – zugrunde liegt« (Kleinschmidt 2017: o.S.). Bildungspraktisch grenzt sich dieser Ansatz davon ab, die Adressat*innen der politischen Bildung nur »in die Lage zu versetzen, sich in bestehende politische, ökonomische, gesellschaftliche Systeme einzugliedern und darin zu funktionieren« (Kleinschmidt/Kenner/Lange 2019: 413). Stattdessen wird in der Inclusive Citizenship

11 Darüber hinaus zeigen Julia Roth und Manuela Boatcă (2016) aus historischer und weltsystemtheoretischer Perspektive, dass mit Staatsbürgerschaft verbundene Ungleichheiten vergeschlechtlicht sind.

Education angestrebt, bestehende Macht- und Herrschaftsprozesse in politischen Prozessen zu erkennen, zu hinterfragen und zu verändern (vgl. ebd.: 414). Weiterführend im Sinne einer Problematisierung des hier rekonstruierten didaktischen Nationalismus ist auch die von Kleinschmidt, Kenner und Lange (2019) vorgenommene Bezugnahme auf Engin Isins (2008) Konzept der *acts of citizenship*. In dieser Fokussierung geraten auch jene performative Praktiken ›von unten‹ (vgl. auch Shinozaki 2015: 19ff.) als Lerngegenstand in den Blick, mit denen Migrant*innen ihre Bürgerschaft und Zugehörigkeit herstellen und die nicht automatisch mit nationalstaatlichen Setzungen ›von oben‹ übereinstimmen müssen, gleichwohl aber mit diesen interagieren.[12]

Weitere konkrete Ansatzpunkte eines didaktischen Transnationalismus finden sich in Ansätzen der *Global Citizenship Education* und des *Globalen Lernens*, die jeweils nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten fragen, »Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus zu entwickeln« (Grobbauer 2014: 30). Hier wurden in den letzten Jahren verstärkt post- und dekoloniale Ansätze aufgegriffen (vgl. etwa Knobloch 2019) und die normative Zielsetzung betont, »transnationale Formen der Demokratie als Gegengewicht« (Wintersteiner 2019: 24) zu nationalstaatlichen Ordnungen zu entwickeln und auf diese Weise »den Blick frei [zu machen] für die Defizite bestehender Demokratien« (ebd.: 23). Diese Ansätze verschieben also die räumlich-institutionelle wie die normative Bezugsgröße des Politischen und legen andere Normativitäten und Programme des Regierens nahe, sind jedoch wiederum selbst fortlaufend auf ihre Ungleichheitseffekte hin zu reflektieren (vgl. Andreotti/de Souza 2012). Zwischen diesen Ansätzen und einem Dispositiv politischer Bildung, welches zentral in nationalstaatliche Strukturen eingelassen und maßgeblich an deren Reproduktion beteiligt ist, besteht jedoch eine nicht einfach auflösbare Spannung. Diese Spannung und die Unwahrscheinlichkeit einfacher und schneller Um-Setzungen von Differenzwissen in Politikschulbüchern und im Dispositiv politischer Bildung greife ich im Folgenden auf.

9.4 Beharrungskraft und Wandel von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung

Im vorangegangenen Kapitel habe ich drei Undenkbarmachungen der Integrationsdarstellungen in Politikschulbüchern rekonstruiert: die Abwesenheit von Dekonstruktion, Intersektionalität und Transnationalismus. Diese Undenkbarmachungen habe ich anknüpfend an ausgewählte (Spezial-)Diskurse mit konkurrierenden normativen Um-Setzungen konfrontiert. Mit diesen gehen andere Regierungsweisen, Subjektformationen

12 Die theoretische Konzeption der *acts of cizienship*, auf die die Inclusive Citizenship Education Bezug nimmt, wurde jedoch auch aufgrund seiner zugrundeliegenden Prämissen kritisiert. So führt etwa Bhambra (2015: 104ff.) aus, dass eine solche Fokussierung der Kämpfe um Staatsbürgerschaft eine Existenz zweier Domänen – einer politischen und einer unpolitischen – voraussetze, wobei dann angenommen wird, dass etwa Migrant*innen durch *acts of citizenship* sich von der unpolitischen zur politischen Domäne bewegten. Dadurch erschienen Personen außerhalb der Staatsbürgerschaft als unpolitisch, wobei unsichtbar gemacht werde, dass dieses ›Außen‹ selbst ein Ergebnis eines Regimes von Staatsbürgerschaft ist.

und sicherlich auch andere Zwänge und Paradoxien einher. Die erwähnten Um-Setzungen sind keine Utopien, sondern Möglichkeiten, die als Aussagen im Spezialdiskurs der Sozialwissenschaften und im Interdiskurs – insbesondere den pädagogisierten bzw. didaktisierten Wissensbeständen im Feld der politischen Bildung – gegenwärtig auffindbar sind und insofern auch die Chance haben, aufgegriffen zu werden. Dennoch muss einem womöglich entstehenden Eindruck allzu schneller Um-Setzbarkeit und Veränderbarkeit von Differenzwissen in Schulbüchern entgegengewirkt werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es sich beim Schulbuch um »ein konservatives Medium [handelt], in dem Veränderungen erst mit gewisser zeitlicher Verzögerung auftreten« (Mathie 2023: 48) und das in einer Kette komplexer Aushandlungsprozesse verortet ist. Wenig wahrscheinlich ist es also, von einem schnellen und grundlegenden ›Umschreiben‹ von Differenzwissen in Politikschulbüchern der nächsten Jahre auszugehen und das Schulbuch als Motor des Diskurswandels anzusehen – wenngleich im Rahmen dieser Arbeit durchaus einzelne Veränderungen im Zeitverlauf herausgearbeitet werden konnten. Die Frage nach einem Wandel von Differenzwissen in Politikschulbüchern, so die nachfolgende These, sollte nicht allein auf einzelne Bildungsmedienverlage und -autor*innen bezogen werden, sondern stellt sich auf der Ebene des übergeordneten Dispositivs.

Es stellen sich dabei grundlegendere Fragen danach, *inwieweit* ein Wandel von in und durch Politikschulbücher aktualisiertem Differenzwissen im Dispositiv politischer Bildung überhaupt erwartbar ist: Inwieweit kann etwa eine Welt ohne nationalstaatliche Grenzen in einem ›Ordnungsmedium‹ Schulbuch denkbar gemacht werden, für das der »Nationalstaat bislang die primäre formgebende Referenzgröße« (Höhne 2003: 161) bildet? Wieviel Dekonstruktion und Reflexivität von Differenzwissen kann es anregen, wenn der Spezialdiskurs, dessen Wissensbestände über die Bezugsdisziplinen der politischen Bildung aufgegriffen und pädagogisiert werden, selbst vielfach von einem positivistischen Verständnis von Diversität und ihren Dimensionen gekennzeichnet ist? Wieviel Kontingenzbewusstsein kann ein Politikschulbuch vermitteln, das seine Adressat*innen zu Mündigkeit und Autonomie erziehen soll, aber diese Autonomie gleichzeitig doch in gewünschte Bahnen lenken soll? Und wo, an welchen ›Schaltstellen‹ wäre eine Problematisierung und Verschiebung von Differenzwissen überhaupt zu erwarten – durch das Schulbuch selbst, oder müsste nicht etwa in Curriculumsentwicklung und Bildungsmedienproduktion, in Lehrer*innenbildung und Unterricht ein Bruch mit nationalistischen und eurozentrischen (Wissens-)Ordnungen stattfinden?

Ich gehe davon aus, dass ein Wandel von Differenzwissen und eine Begegnung auf die zuvor herausgearbeiteten Abwesenheiten an verschiedenen Einsatzpunkten des Dispositivs der politischen Bildung auf verschieden Weise – im Großen wie im Kleinen – sich ereignen kann: etwa durch die Überarbeitung der Curricula, durch Reflexionsangebote einer Lehrkraft in Fachunterricht oder Lehrer*innenbildung, durch die Parodierung einer offensichtlich aus der Zeit gefallenen Schulbuchdarstellung durch Schüler*innen im Unterricht und nicht zuletzt durch eine die (Wissens-)Ordnung kurzzeitig irritierende Handlungsanweisung eines nicht-menschlichen Akteurs wie dem Schulbuch selbst. Die Bildungsmedienforschung hat in den letzten Jahren mehrere Studien hervorgebracht, die sich mit Aushandlungen von Aspekten von Differenzwissen an unterschiedlichen Stellen des pädagogischen Dispositivs – sowohl in der Bildungsmedienproduktion als auch in der -rezeption – auseinandersetzen (vgl. insbesondere

Mielke 2020; Chiriac 2022). Diese sind, wenngleich überwiegend auf den Geschichtsunterricht bezogen, auch für den hier diskutierten Forschungszusammenhang und die Frage nach der Wandelbarkeit und Verschiebung von Differenzwissen instruktiv. Mit ihnen soll der Blick der vorliegenden Studie noch einmal geweitet werden und anhand dreier Punkte im Bildungsdispositiv – der Bildungsmedienproduktion, der Unterrichtsinteraktion und der Curriculumsentwicklung – nach Orten und Möglichkeitsbedingungen der Um-Setzung der hier rekonstruierten Undenkbarmachungen gefragt werden. Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um exemplarische Anregungen, die auf die Notwendigkeit weiterer Forschung zur transformierenden Übersetzung von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung verweisen.

Christine Chiriac (2022) zeigt beispielsweise, wie Produzent*innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht das Spannungsfeld von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung navigieren. Sie arbeitet anhand von Interviews mit Bildungsmedienmacher*innen das ambivalente Bild heraus, dass diese das nationale Paradigma zwar kritisieren, aber »gleichzeitig (in vielfältiger Art und Weise) in diesem ›gefangen‹« (ebd.: 192) blieben. Die Interviewten kritisierten zwar auch bildungssystemimmanente Benachteiligung von migrantisierten Personen, richteten überwiegend aber selbst »ein ›Integrationsimperativ‹ an Menschen, die nach Deutschland kommen« (ebd.: 193). Zudem sähen sich die Bildungsmedienmacher*innen mit einem bereits kurz angesprochenen Dilemma konfrontiert, einerseits eine Dekonstruktion des Nationalen betreiben zu wollen, gleichzeitig jedoch auch national strukturiertes und in Lehrplänen verankertes Grundwissen vermitteln zu müssen, das zur Dekonstruktion eben *nicht* offenstehe (vgl. ebd.: 206ff.). Chiriac arbeitet konkrete Interventionen heraus, mittels derer Bildungsmedienschaffende selbst gesellschaftliche Pluralisierung zu fördern versuchen (vgl. ebd.: 251ff.).

In Schulbüchern etablierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen werden jedoch nicht nur im Produktionskontext, sondern auch im Rezeptionskontext der Unterrichtsinteraktion ausgehandelt (vgl. aus diskursethnografischer Perspektive für den Geschichtsunterricht Mielke 2020). Solche und weitere Studien können deutlich machen, dass Wissensordnungen und Subjektformierungen in Unterrichtsinteraktionen auch unterlaufen oder transformiert werden können – schließlich bietet die »Ungewissheit pädagogischen Handelns auch Potentiale für das Auftreten curricular ungeplanter und nicht vorgesehener Verständnisse des Selbst und der Welt« (Gellert et al. 2023: 6). Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen (vgl. Bührmann 2012), Regierungsprogramme und ihre Umsetzung (vgl. Bröckling/Krasmann 2010) fallen also keineswegs zwangsläufig in eins, sondern ihr Zusammenhang muss jeweils empirisch untersucht werden. So ist davon auszugehen, dass Schüler*innen und Lehrkräfte sich nicht bruchlos mit hierarchisierenden Differenzsetzungen in Schulbüchern identifizieren, sondern sich durchaus kritisch mit ihnen auseinandersetzen und damit den Diskurs verschieben. Nicht zuletzt zielt schließlich gerade die Lehrkräftebildung als weitere Steuerungsinstanz des Dispositivs der (politischen) Bildung genau darauf, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, dies in bestimmten Situationen zu tun.

Gleichzeitig sollte das idealisierte Bild der reflexiven Lehrkraft (und die damit verbundene einseitige Delegation von Verantwortung) als Kompensatorin hierarchisierender Diskurse nicht überhöht werden. Wenngleich Lehrkräfte etwa gruppistische,

eurozentrische und nationalistische Setzungen von Politikschulbüchern im Unterricht problematisieren können, so ist durchaus auch vom umgekehrten Fall auszugehen: Patrick Mielke (2020: 113) zeigt in seiner Studie etwa an einem Beispiel auf, dass in Schulbüchern vorhandene Möglichkeiten zur Dekonstruktion von Differenzwissen von Lehrkräften mitunter auch ausgelassen und explizit *nicht* genutzt werden. Weder Lehrkräfte noch ihre nicht-menschlichen Kolleg*innen, die Schulbücher, sind per se ›Heilsbringer*innen‹. Sie sind als Akteure und Aktanten in Dispositive eingebettet und haben situative Möglichkeiten, Differenzwissen zu stabilisieren oder zu verschieben und dabei von anderen Akteuren und Aktanten be(ob)achtet zu werden und Anschlusskommunikation zu erfahren. Als solche Einflussgrößen im Dispositiv sind sie im Sinne Latours analytisch als symmetrisch zu behandeln.

Die vorliegende Arbeit hat – wie auch schon die eben erwähnten Studien zur Aushandlung von Aspekten von Differenzwissen in der Bildungsmedienproduktion (vgl. Chiriac 2022) und im Geschichtsunterricht (vgl. Mielke 2020) – die hohe Relevanz curricularer Rahmungen von Politikschulbuchwissen bestätigt. In der Tat wirken sich die staatlichen, in die Lehrpläne eingelassenen Vorgaben auf Schulbuchinhalte aus und strukturieren insbesondere die Wissensbestände, aber auch die narrativen Konstruktionen, mit denen diese Wissensbestände geordnet und erzählt werden, unmittelbar vor (vgl. Kapitel 6 und 7). Größere Veränderungen der Narrative über Migration und Integration sind auf Lehrplanänderungen zurückzuführen, auf die Bildungsmedien zeitverzögert reagieren. Curricula sind daher als besonders machtvolle Instanzen ideologischer Staatsapparate zu verstehen, denen es gelingt, den Diskursraum des Schulbuchs wirksam vorzustrukturieren. Normative Um-Setzungen, die den oben herausgearbeiteten Undenkbarmachungen begegnen, müssten also zentral auch auf dieser Ebene erfolgen. Jedoch sollte auch hier vor einer allzu einfachen ›Top-Down-Vorstellung‹ gewarnt werden, der zufolge curricular vorgegebene Wissensbestände schlicht in die Schulbücher diffundieren. Denn, so hat die vorliegende Arbeit gezeigt, auch diese Übersetzungsprozesse sind ambivalent, spannungsvoll und eigenlogisch: So finden sich auch nach der letzten Änderung des Berlin-Brandenburger Lehrplans für Politische Bildung, in dem das mit Dichotomien brechende Konzept der Hybridität verankert wurde, in Brandenburg zugelassene Politikschulbücher, die das Konzept zwar aufgreifen, es aber so umdeuten, dass starre Wir/Sie-Unterscheidungen und Re-Nationalisierungen durch die Hintertür wieder eingeführt werden (vgl. Kapitel 7.1.3).

Diese Befunde verweisen darauf, dass die weitere praxistheoretische Forschung zur Übersetzung von Differenzwissen nicht nur die Praktiken der staatlich formatierten Curriculumsentwicklung und -reform verstärkt in den Blick nehmen sollte. Es sind vielmehr die ›Reisen‹ von Differenzwissen – im Sinne von »travelling concepts« (vgl. Bal 2002; Bührmann 2020b) – und die Transformationen, die *zwischen* den einzelnen Stationen dieser Reisen stattfinden, die in umfassenderen Analysen in den Blick zu nehmen wären. Die vorliegende Arbeit hat dazu – von einem exemplarischen empirischen Einstiegspunkt und aus einer spezifisch situierten Perspektive heraus – ein theoretisches Vokabular erarbeitet, an das für dieses notwendigerweise kollaborative Unterfangen angeknüpft werden könnte.

10. Fazit und Ausblick

10.1 Zentrale Ergebnisse

Pädagogisierungen von Wissensordnungen der Integration und damit verbundene Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Schulbüchern wurden in der reflexiven Diversitäts- und Migrationsforschung bislang noch wenig systematisch betrachtet. Die Arbeit leistete einen Beitrag, um diese Lücke zu schließen. In ihr habe ich untersucht, wie Politikschulbücher der postmigrantischen Gesellschaft Integration zu einem Wissensobjekt machen und welches Differenzwissen in diesem Zuge aktualisiert wird. Dazu wurde eine praxistheoretische Perspektive erarbeitet, welche das Zusammenspiel von Logiken der Differenzsetzung mit Logiken der bildungsmedialen Wissenszirkulation betrachtet. Entsprechend dieser zweiteiligen Fragestellung ging es in der Arbeit darum, sowohl die in Schulbüchern mit Integration verbundenen *Konstrukte* als auch deren *Konstruktionsweisen* herauszuarbeiten.

Während das Paradigma der Integration im Spezialdiskurs der Sozialwissenschaften zunehmend »in the tip« (Hess 2009: 113) ist, seine analytische wie normative Fraglosigkeit also zunehmend kontrovers diskutiert wird, erscheint Integration in den hier analysierten Schulbuchkapiteln als weitestgehend hegemoniales Konzept im Umgang mit migrationsbezogener Diversität. Integration kommt dabei eine Doppelfunktion zu: Sie erscheint als Gegenstand, der von Schüler*innen gelernt werden soll, und als gesellschaftlich wünschenswertes Ziel, zu dessen Erreichung der Politikunterricht zugleich affirmativ beitragen will. Integration ist in diesem Sinne als gouvernementales Wissensobjekt zu verstehen.

Es konnte gezeigt werden, dass Politikschulbücher das Wissensobjekt Integration auf unterschiedlichen Ebenen und über unterschiedliche Praktiken hervorbringen, nämlich mittels der narrativen und visuellen Strukturierung von Wissensbeständen *(Integration erzählen und sehen)*, der eigenlogischen Übersetzung und pädagogischen Transformation von Wissensbeständen aus anderen sozialen Feldern *(Integration inszenieren)* und der Formierung integrierter und integrierender Subjekte sowie damit verbundener Un-/Denkbarmachungen von Wegen zur Differenzgerechtigkeit *(Integration erreichen)*. Im Pendeln zwischen Theorie und Empirie habe ich eine abduktiv am Gegenstand entwickelte Theorie von Praktiken der Zirkulation migrationsbezogenen

Differenzwissens in politischen Bildungsmedien entwickelt, die als Heuristik auch für Analysen anderer Phänomene herangezogen werden könnte.

Herausgearbeitet wurde, dass sich Differenzwissen auf jeder dieser Ebenen manifestiert und seine Wirkmacht gerade dadurch entfaltet, dass sich Differenz- und Normalitätskonstruktionen auf diesen unterschiedlichen Ebenen gegenseitig stützen und daher als Selbstverständlichkeiten erscheinen. Deutlich wurde, dass sich die Diversitäts- wie auch die Bildungs(medien)forschung nicht allein auf eine Identifikation offensichtlich stereotypisierender Differenzkonstruktionen beschränken sollte, sondern auch die subtileren Erscheinungsformen von Differenzwissen herausarbeiten sollte. Differenzwissen manifestiert sich in den untersuchten Schulbüchern der postmigrantischen Gesellschaft eben nicht *nur* in einzelnen offen rassistischen Aufgabenstellungen, wie sie erst kürzlich wieder öffentlich diskutiert und skandalisiert wurden.[1] Es zeigt sich – um nur einige Beispiele aus den empirischen Analysen dieser Arbeit zu nennen – auch daran, wie der Rahmen des kontrovers Diskutierbaren gestaltet ist; daran, welche impliziten Abgrenzungsfolien in immer wieder geforderten Positivbeispielen gelungener Integration transportiert werden; daran, wie wissenschaftliches Faktenwissen schüler*innenorientiert visualisiert wird; und daran, welche Normalitätsvorstellungen über die Adressat*innen in den Narrativen der Schulbücher bisweilen eingelassen sind.

Differenzwissen wird aber auch dann relevant, wenn es darum geht, was in Schulbüchern als machbare und normativ wünschenswerte Zukunft nahegelegt und was wiederum undenkbar erscheint. Hier habe ich herausgearbeitet, dass der Versuch, die Ziele politischer Bildung – nämlich die Formierung politisch mündiger, demokratischer Bürger*innen – über den Weg der Integration zu erreichen, tendenziell drei Abwesenheiten produziert: die Undenkbarmachung von Dekonstruktion, Intersektionalität und Transnationalismus. In der Offenlegung dieser Abwesenheiten kann das als ›natürlich‹ und ›zwingend‹ erscheinende gouvernementale Wissensobjekt der Integration zur Disposition gestellt und ein Möglichkeitsraum soziologischer und didaktischer Fantasie geöffnet werden.

Die Arbeit hat insofern auch Impulse für die Praxis politischer Bildung geliefert: Sie kann Ausgangspunkt einer reflexiven Suchbewegung sein, die von der Absicht getragen ist, »nicht dermaßen auf einschränkende und beschneidende Handlungs-, Erfahrungs- und Denkformen angewiesen« (Mecheril et al. 2010: 20) zu sein. Dass diese Suchbewegung nicht allein in der Verantwortung von Bildungsmedienproduzent*innen oder Lehrkräften liegen kann, sondern eine kollaborative sein muss, wird deutlich, wenn man sich in Erinnerung ruft, dass Schulbuchwissen eben auch ein Effekt vorangegangener, außerpädagogischer Wissensproduktion und Steuerungsversuche ist, zu dem auch die Sozialwissenschaften als zentrale Bezugsdisziplin beigetragen haben. Politikschulbücher sind nicht nur als Ergebnis einzelner Praktiken und Intentionen von Schulbuchautor*innen zu verstehen, sondern sie sind zugleich Produkte und Produzentinnen der Wissenspolitiken einer Gesellschaft, die sich zunehmend als postmigrantisch beschreibt. Auch im

1 Vgl. zur Debatte, die sich im Februar 2022 an der Aufgabenstellung eines Schulbuchs für den Philosophieunterricht in Nordrhein-Westfalen entzündete: https://www.rnd.de/panorama/rassismus-tuerkischstaemmige-eltern-empoert-ueber-aufgabe-eines-gymnasiums-in-siegburg-NADK4YLPJ5OHNLUOVD3LVWCZEE.html [Zugriff: 11.07.2023].

Sinne einer Reflexivität der eigenen Wissensproduktion und ihrer Folgen sei den Sozialwissenschaften eine verstärkte Auseinandersetzung mit Politikschulbüchern empfohlen.

10.2 Perspektiven für die weitere Forschung

Die vorliegende Arbeit hatte es mit einem interdisziplinären Gegenstand zu tun und hat insofern unterschiedliche Wissensfelder berührt, in denen sich jeweils Perspektiven für die weitere Forschung ergeben. Ich konzentriere mich im Folgenden auf besonders relevante Anschlüsse an der Schnittstelle von Diversitätsforschung, Bildungs- und Wissenssoziologie, Bildungsmedienforschung und Diskurs- und Dispositivforschung.

In *empirischer Hinsicht* blieb die vorliegende Arbeit auf ein begrenztes, kriterieengeleitet selektiertes Materialkorpus beschränkt, nämlich auf zwischen 2002 und 2021 veröffentlichte Politikschulbücher der (gymnasialen) Sekundarstufe I in Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen. Weitere Studien könnten in Schulbüchern anderer Schulformen, Schulfächer und Zeiträume untersuchen, ob sich hier ähnliche Konstrukte und Konstruktionsweisen von Differenzwissen manifestieren. Insbesondere die erarbeitete Typologie der Inszenierungsmodi von (Differenz-)Wissen – Objektivierung, Kontroversifizierung, Personalisierung – ist ein neuartiger Beitrag zur Bildungsmedienforschung wie zur Wissenssoziologie und könnte für die Analyse anderer Konstrukte (d.h.: anderer Wissensobjekte) wie auch anderer Konstruktorien (d.h.: anderer Medien des Wissens) dienlich sein. Hier wäre es angesichts der zunehmenden Digitalisierung und Algorithmisierung der (Bildungs-)Medienlandschaft wichtig zu untersuchen, inwiefern digitale und darunter insbesondere KI-gestützte Medien auf ähnliche Inszenierungsmodi von Wissen rekurrieren, ob sich hier Unterschiede zeigen und inwiefern es dabei zu anderen differenzierenden und normalisierenden Effekten kommt.

In *method(olog)ischer Hinsicht* verweisen die Ergebnisse der Arbeit ganz besonders auf die Notwendigkeit prozessorientierter Forschungsdesigns in der Diskurs- und Bildungsmedienforschung, die die Übersetzung von Differenzwissen von einzelnen Produktions- zu den Rezeptionskontexten systematisch untersuchen und auf seine Transformationen und Effekte hin ausleuchten. Eine »prozessorientierte Schulbuchforschung« (Weinbrenner 1995: 22), die Schulbuchwissen von seiner Produktion in Bildungsmedienverlagen bis zu seiner Aushandlung im Unterricht verfolgt, wird schon seit längerem gefordert, ist jedoch im deutschsprachigen Raum bislang noch kaum vorhanden. Dies mag nicht nur an den forschungspraktischen Herausforderungen liegen, die mit einem solchen Unterfangen verbunden sind, sondern auch daran, dass bislang noch kein integriertes theoretisches Vokabular vorliegt, mit dem die Zirkulation von Schulbuchwissen zwischen den einzelnen Kontexten *systematisch* untersucht werden kann. Die in dieser Arbeit entwickelte Analyseheuristik – die Differenzierung der Ebene der 1) Wissensbestände, 2) der Inszenierungsmodi von Wissen sowie 3) der Adressat*innenkonstruktion, Subjektformierung und gouvernementalen Machbarkeiten – kann hierzu eine Anregung liefern. Dazu wäre es geboten, die Analyseheuristik zukünftig mit diskursethnografischen Ansätzen (vgl. Macgilchrist 2011; Rabenstein et al. 2020; Elliker

2022) und der Adressierungsanalyse (vgl. Rose/Ricken 2018) in Verbindung zu bringen. Mit einer solchen Erweiterung würden auch die möglichen Brüche und Widerstände in den Blick geraten. Es könnte sicherlich gezeigt werden, dass viele der in Schulbüchern nahegelegten Differenzsetzungen auch ›ungemacht‹ (Hirschauer/Boll 2017), viele der differentiellen Subjektformierungen und Regierungstechnologien auch ignoriert oder unterlaufen werden (vgl. Bröckling/Krasmann 2010; Bührmann 2012). Zu klären wäre dabei, wie die komplexe Intersektionalität von Differenzwissensordnungen in einem solchen prozessorientierten Forschungsdesign method(olog)isch eingeholt werden könnte.

In *theoretischer Hinsicht* verweisen die Ergebnisse der Arbeit vor allem auf das Desiderat, die Interaktion von Dispositiven näher zu erforschen. In der vorliegenden Arbeit habe ich argumentiert, dass sich Politikschulbuchwissen über Integration an der Schnittstelle zweier Dispositive – dem der Integration und dem der politischen Bildung – verorten lässt, wobei die Form dieses Wissens eben durch das Zusammenspiel beider Dispositive formiert wird. Wie bereits Bührmann (2020a: 30) fordert, gilt es die »hypotaktischen oder auch parataktischen Zusammenspiele, diese – wenn man so will – Verschachtelungen« von Dispositiven künftig theoretisch noch fundierter in den Blick zu nehmen. Analog zu Diskursverschränkungen gilt es also auch *Dispositivverschränkungen* (sozial-)theoretisch zu konzeptualisieren. Auf Grundlage des hier untersuchten empirischen Gegenstands scheint es mir insbesondere geboten, das Zusammenspiel von Dispositiven der Diversität mit pädagogischen Dispositiven weiter zu untersuchen. Dazu wäre es wichtig, das Foucault'sche Dispositivverständnis (vgl. Bührmann/Schneider 2008a; Ricken 2015; Bührmann/Rabenstein 2017) mit der davon bislang weitestgehend isoliert betrachteten Konzeption des pädagogischen Dispositivs im Anschluss an Basil Bernstein (vgl. Singh 2002) in einen Dialog zu bringen (vgl. als Ausgangspunkt Sertl/Leufer 2012). Eine Synthese beider Ansätze könnte theoretische Einsichten über die Interaktion von pädagogischen Dispositiven mit anderen Dispositiven liefern, die auch für die Dispositivforschung im Allgemeinen von Relevanz wären.

Die vorliegende Arbeit hat ausgehend von einem exemplarischen empirischen Gegenstand sowohl übergeordnete Fragen der Soziologie der Diversität wie auch der Bildungssoziologie berührt. In *forschungsprogrammatischer Hinsicht* möchte ich dafür plädieren, diese beiden Wissensfelder zukünftig stärker miteinander in Beziehung zu setzen. Beide Forschungsstränge könnten davon profitieren, wenn die reflexive Diversitätsforschung fundierter mit der wissensanalytisch und gouvernementalitätstheoretisch ausgerichteten Bildungssoziologie in Dialog tritt, deren Grundzüge bereits Thomas S. Popkewitz (1998, 2013, 2017) skizziert hat und die noch weiter voranzutreiben wäre. Bildung wird dabei als Konglomerat von Praktiken der Fabrikation und Regierung unterschiedlicher ›Sorten von Menschen‹ gefasst, die zu bestimmten historischen Zeitpunkten auf jeweils verschiedene Weise idealisiert und durch pädagogische Wissensproduktion und Maßnahmen zu erreichen versucht werden. Diese Wissens- und Machttechnologien schaffen und intervenieren in Differenzordnungen und sind daher gerade im Kontext der reflexiven Diversitätsforschung besonders interessant. Dementsprechend läge die Aufgabe einer so verstandenen Bildungssoziologie darin, diese Praktiken und die mit ihnen verbundenen Regierungs- und Subjektivierungsformen wie auch ihre -effekte zu rekonstruieren und immer wieder aufs Neue zur

Disposition zu stellen. Eine solche Unternehmung, die auch als *Soziologie pädagogischer In(ter)ventionen* bezeichnet werden könnte,[2] muss sich keineswegs auf Bildungsmedien beschränken. Sie findet aber gerade im Schulbuch einen privilegierten Einstiegspunkt, in dem sich wie in kaum einem anderen Medium staatlich formatiertes »offizielles Wissen« (Apple 1993) und gesellschaftliche Selbstverständigungsprozesse einer Zeit materialisieren.

2 Für diese Perspektivierung bieten sich neben der vielfältigen gouvernementalitätstheoretischen Literatur in den Sozial- und Erziehungswissenschaften außerdem Anschlüsse an systemtheoretische (vgl. etwa Emmerich/Hormel 2013) sowie neopragmatische Ansätze (vgl. etwa Horvath 2020) in der Bildungssoziologie an, die sich ebenfalls mit pädagogischen Wissensformen und -ordnungen und ihren Zusammenhängen mit sozialen Ungleichheiten beschäftigen. Diese Ansätze teilen potenziell die hier relevant gemachte Perspektive, Differenzwissen im Zusammenspiel von pädagogischen mit außerpädagogischen Feldern zu analysieren, und zugleich die eigenen wissenschaftlichen Unterscheidungen und ihre möglichen Folgen reflexiv einzuholen.

Literaturverzeichnis

Achour, Sabine (2020): Integration, in: Dies. et al., Wörterbuch Politikunterricht, S. 121–123.

Achour, Sabine (2020): Migration, in: Dies. et al., Wörterbuch Politikunterricht, S. 149–151.

Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.) (2020): Wörterbuch Politikunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Allport, Gordon W. (1954): The nature of prejudice, Reading, MA: Addison-Wesley.

Alp-Marent, Elif/Dieterich, Manuel/Nieswand, Boris (2020): »Wohl denen, die sich integrieren! Der Integrationismus als moralische Ordnung«, in: Michael Spieker/Christian Hofmann (Hg.), Integrationspolitik. Teilhabe und Zusammenleben in der Migrationsgesellschaft, Baden-Baden: Nomos, S. 115–132.

Alscher, Pascal/Ludewig, Ulrich/McElvany, Nele (2022): »Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 25, S. 1221–1241.

Althusser, Louis (2010): Ideologie und ideologische Staatsapparate. 1. Halbd., Hamburg: VSA.

Amelina, Anna (2017): After the Reflexive Turn in Migration Studies: Towards the Doing Migration Approach. Working Paper Series Gender, Diversity and Migration Nr. 13, Frankfurt a.M.: Universität Frankfurt.

Amelina, Anna (2021): »After the reflexive turn in migration studies: Towards the doing migration approach«, in: Population, Space and Place 27(1), e2368.

Amir-Moazami, Schirin (Hg.) (2018): Der inspizierte Muslim: Zur Politisierung der Islamforschung in Europa, Bielefeld: transcript.

Amir-Moazami, Schirin (2022): Interrogating Muslims. The Liberal-Secular Matrix of Integration, London: Bloomsbury.

Anderson, Benedict (2006): Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism. London/New York: Verso.

Anderson, Bridget (2013): Us and Them? The Dangerous Politics of Immigration Control, Oxford: Oxford University Press.

Anderson, Bridget (2019): »New directions in migration studies: towards methodological de-nationalism«, in: Comparative Migration Studies 7(1), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0140-8.

Anderson, Bridget/Sharma, Nandita/Wright, Cynthia (2009): »Editorial: Why No Borders?«, in: Refuge 26(2), S. 5–18.

Andreotti, Vanessa de Oliveira/de Souza, Lynn Mario T. M. (Hg.) (2012): Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education, New York: Routledge.

Angermüller, Johannes (2005): »Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse in Deutschland: Zwischen Rekonstruktion und Dekonstruktion«, in: Keller et al., Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, S. 23–48.

Angermüller, Johannes (2014): »Hochschulpolitische Positionierungen der Parteien im hegemonialen Wandel. Die Subjektpositionenanalyse im Makro-Meso-Mikro-Forschungsdesign«, in: Ders. et al., Diskursforschung, Bd. 2, Bielefeld: transcript, S. 113–139.

Angermüller, Johannes/Nonnhoff, Martin/Herschinger, Eva/Macgilchrist, Felicitas/Reisigl, Martin/Wedl, Juliette/Wrana, Daniel/Ziem, Alexander (Hg.) (2014): Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch. 2 Bde., Bielefeld: transcript.

Anthias, Floya (2013): »Moving Beyond the Janus Face of Integration and Diversity Discourses: Towards an Intersectional Framing«, in: The Sociological Review 61(2), S. 323–343.

Apple, Michael W. (1993): »The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense?«, in: Teachers College Record 95, S. 222–241.

Auma, Maureen Maisha (2018): »Fehlende, versteckte, vorhandene Heterogenität. Diversität in Bildungsmaterialien in Ost- und Westdeutschland«, in: Melanie Zloch et al. (Hg.), Wissen in Bewegung. Migration und Globale Verflechtungen in der Geschichte Deutschlands seit 1945, Berlin u.a.: De Gruyter, S. 169–196.

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Azzouni, Safia/Böschen, Stefan (2015): »Erzählung und Geltung. Ein problemorientierter Ausgangspunkt und viele Fragen«, In: Dies./Carsten Reinhardt (Hg.), Erzählung und Geltung. Wissenschaft zwischen Autorschaft und Autorität, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 9–31.

Badawia, Tarek (2002): »Der Dritte Stuhl«. Eine Grounded Theory-Studie zum kreativen Umgang bildungserfolgreicher Immigrantenjugendlicher mit kultureller Differenz, Frankfurt a.M.: Iko-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.

Bade, Klaus (2017): Migration – Flucht – Integration. Kritische Politikbegleitung von der ›Gastarbeiterfrage‹ bis zur ›Flüchtlingskrise‹. Erinnerungen und Beiträge, Karlsruhe: Loeper Literaturverlag.

Baier, Katharina/Zehr, Kathrin/Christophe, Barbara (2014): Schulbücher als Seismographen für diskursive Brüche. Ein neuer Ansatz in der kulturwissenschaftlichen Schulbuchforschung dargestellt am Beispiel der Analyse von Schulbucherzählungen über den Kalten Krieg. Eckert. Working Papers 2014/4, online unter https://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2014-00184 [Zugriff: 11.07.2023].

Baker, Paul (2006): Using Corpora in Discourse Analysis, London: Bloomsbury Academic.

Baker, Paul/Levon, Erez (2015): »Picking the right cherries? A comparison of corpus-based and qualitative analyses of news articles about masculinity«, in: Discourse & Communication 9(2), S. 221–236.

Bal, Mieke (2002): Travelling concepts in the humanities. A Rough Guide, Toronto: Toronto University Press.

Barbehön, Marlon/Wohnig, Alexander (2019): »Subjektivierung und staatliches Wissen: Zur Konstruktion sozialer Bewegungen im Schulbuch«, in: Judith Vey/Johanna Leinius/Ingmar Hagemann (Hg.), Handbuch Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Ansätze, Methoden und Forschungspraxis, Bielefeld: transcript, S. 38–52.

Battaglia, Santina (1995): »Interaktive Konstruktion von Fremdheit: Alltagskommunikationen von Menschen binationaler Abstammung«, in: Journal für Psychologie 3(3), S. 16–23.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Unter Mitarbeit von Inga Niehaus et al., online unter http://repository.gei.de/handle/11428/65 [Zugriff: 20.07.2023].

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2021): Lehrplanstudie Migration und Integration, online unter https://www.bundesregierung.de/resource/blob/992814/1889028/1022b9e2c95c030dd0b4310b0a926766/lehrplanstudie-migration-und-integration-download-ba-ib-data.pdf?download=1 [Zugriff: 20.07.2023].

Bechtel, Theresa/Firsova, Elisaveta/Schrader, Arne/Vajen, Bastian/Wolf, Christoph (Hg.) (2023): Perspektiven diskriminierungskritischer Politischer Bildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Beck, Ulrich (1997): Was ist Globalisierung? Irrtümer des Globalismus – Antworten auf Globalisierung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Beck, Ulrich (2007): »The Cosmopolitan Condition: Why Methodological Nationalism Fails«, in: Culture & Society 24(7/8), S. 286–290.

Belliger, Andréa/Krieger, David J. (2006): »Einführung in die Akteur-Netzwerk-Theorie«, in: Dies. (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld: transcript, S. 13–50.

Bendel Larcher, Sylvia (2015): Linguistische Diskursanalyse. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Tübingen: Gunter Narr.

Bergold-Caldwell, Denise/Traußneck, Matti (2022): »Intersektionale politische Bildung. Zur Relevanz von race, class und gender in Bildungsprozessen«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 72(48), S. 35–40.

Bernstein, Basil (1990): The structuring of pedagogic discourse, London: Routledge.

Bernstein, Basil (2000). Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique. Revised Edition, New York/Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.

Besand, Anja (2004): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Besand, Anja (2011): »Zum kompetenzorientierten Umgang mit Unterrichtsmaterialien und -medien«, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.), Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 133–146.

Bethmann, Stefanie (2019): Methoden als Problemlöser. Wegweiser für die qualitative Forschungspraxis, Weinheim: Beltz Juventa.

Bhambra, Gurminder K. (2015): »Citizens and Others: The Constitution of Citizenship through Exclusion«, in: Alternatives 40(2), S. 102–114.

Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea D./Grenz, Sabine (Hg.) (2022a): Handbuch Intersektionalitätsforschung, Wiesbaden: Springer VS.

Biele Mefebue, Astrid/Bührmann, Andrea/Grenz, Sabine (2022b): »Die Formierung des intersektionalen (Forschungs-)Feldes: Eine Skizze in kartografischer Absicht«, in: Dies., Handbuch Intersektionalitätsforschung, S. 1–15.

Blanck, Sara (2021): »Teaching about migration – Teachers' didactical choices when connecting specialized knowledge to pupils' previous knowledge«, in: JSSE – Journal of Social Science Education 20(2), S. 70–102.

Boger, Mai-Anh (2017): »Theorien der Inklusion – eine Übersicht«, in: Zeitschrift für Inklusion 1, online unter: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 [Zugriff: 20.07.2023].

Boger, Mai-Anh (2019a): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken, Münster: edition assemblage.

Boger, Mai-Anh (2019b): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken, Münster: edition assemblage.

Bojadžijev, Manuela (2012): Die windige Internationale. Rassismus und Kämpfe der Migration. 2. Aufl., Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bojadžijev, Manuela (2018): »Migration as Social Seismograph: an Analysis of Germany's ›Refugee Crisis‹ Controversy«, in: International Journal of Politics, Culture, and Society 31(4), S. 335–356.

Bojadžijev, Manuela/Karakayali, Serhat (2007): »Autonomie der Migration: Zehn Thesen zu einer Methode«, in: Transit Migration Forschungsgruppe (Hg.), Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas, Bielefeld: transcript, S. 203–209.

Bojadžijev, Manuela/Römhild, Regina (2014): »Was kommt nach dem ›transnational turn‹? Perspektiven für eine kritische Migrationsforschung«, in: Berliner Blätter 65, S. 10–24.

Bommes, Michael/Thränhardt, Dietrich (2010): »Introduction: National paradigms of migration research«, in: Dies. (Hg.), National paradigms of migration research, Göttingen: V&R unipress, S. 9–38.

Boswell, Christina et al. (2021): The emergence, uses and impacts of narratives on migration. BRIDGES Working Papers, online unter https://www.bridges-migration.eu/wp-content/uploads/2021/11/The-Emergence-Uses-and-Impacts-of-Narratives-on-Migration-State-of-the-Art.pdf [Zugriff: 20.03.2022].

Brandmayr, Michael (2017): Dispositive des Lernens. Analyse der Formierung schulischer Lernprozesse unter ideologiekritischen Aspekten, Wiesbaden: Springer VS.

Braun, Katherine/Georgi, Fabian/Matthies, Robert/Pagano, Simona/Rodatz, Mathias/Schwertl, Maria (2018): »Editorial: Umkämpfte Wissensproduktionen der Migration«, in: movements 4(1), S. 9–27.

Breiwe, René (2020): Diversitätsreflexive Bildung und die deutschen Schulgesetze. Eine kritische Analyse, Wiesbaden: Springer VS.

Brekhus, Wayne (1998): »A Sociology of the Unmarked: Redirecting Our Focus«, in: Sociological Theory 16(1), S. 34–51.

Bröckling, Ulrich (2007): Das unternehmerische Selbst. Zur Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich (2015): »Gute Hirten führen sanft. Über Mediation«, in Mittelweg 36 1–2/2015, S. 171- 186.

Bröckling, Ulrich (2017): Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Berlin: Suhrkamp.

Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne (2010): »Ni méthode, ni approche. Zur Forschungsperspektive der Gouvernementalitätsstudien – mit einem Seitenblick auf Konvergenzen und Divergenzen zur Diskursforschung«, in: Johannes Angermüller/Sylke van Dyk (Hg.), Diskursanalyse meets Gouvernementalitätsforschung. Perspektiven auf das Verhältnis von Subjekt, Sprache, Macht und Wissen, Frankfurt a.M.: Campus, S. 23–42.

Brubaker, Rogers (2002): »Ethnicity without groups«, in: European Journal of Sociology 43(2), S. 163–189.

Brubaker, Rogers (2013): »Categories of analysis and categories of practice: a note on the study of Muslims in European countries of immigration«, in: Ethnic and Racial Studies 36(1), S. 1–8.

Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (Hg.) (1999): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt a.M./New York: Campus.

Bublitz, Hannelore/Bührmann, Andrea D./Hanke, Christine/Seier, Andrea (1999): »Diskursanalyse – (k)eine Methode? Einleitende Bemerkungen«, in: Bublitz et al., Das Wuchern der Diskurse, S. 10–21.

Buck, Elena (2011): »Asymmetrische Gemeinschaft. ›Integration‹ als leerer Signifikant im Zugehörigkeitsdiskurs Deutschlands und Großbritanniens«, in: Sociologia Internationalis 49(1), S. 29–52.

Bücker, Nicola (2020): »How to Code Your Qualitative Data—A Comparison Between Grounded Theory Methodology and Qualitative Content Analysis«, in: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 21(1), https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3389.

Bührmann, Andrea D. (1999): »Der Diskurs als Diskursgegenstand im Horizont der kritischen Ontologie der Gegenwart«, in: Bublitz et al., Das Wuchern der Diskurse, S. 49–62.

Bührmann, Andrea D. (2012): »Das unternehmerische Selbst: Subjektivierungsform oder Subjektivierungsweise?«, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 145–164.

Bührmann, Andrea D. (2019): »Dispositivanalyse: Effekte der Konstruktion, De-Konstruktion, Re-Konstruktion von Geschlechterverhältnissen«, in: Beate Kortendiek/Birgit Riegraf/Katja Sabisch (Hg.), Handbuch interdisziplinäre Geschlechterforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 499–508.

Bührmann, Andrea D. (2020a): Reflexive Diversitätsforschung. Eine Einführung anhand eines Fallbeispiels, Opladen/Toronto: Barbara Budrich.

Bührmann, Andrea D. (2020b): »Diversitätsmanagement als ›traveling concept‹. Prinzipielle Überlegungen zur Erforschung der Translation des Diversitätsmanagements aus der Perspektive einer reflexiven Diversitätsforschung«, in: Leontiy/Schulz, Ethnographie und Diversität, S. 55–91.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008a): Vom Diskurs zum Dispositiv. Eine Einführung in die Dispositivanalyse, Bielefeld: transcript.

Bührmann, Andrea D./Schneider, Werner (2008b): »Mehr als nur diskursive Praxis? Konzeptionelle Grundlagen und methodische Aspekte der Dispositivanalyse«, in: Historical Social Research 33(1), S. 108–141.

Bührmann, Andrea D./Rabenstein, Kerstin (2017): »Dinge, Praktiken und Diskurse als Elemente in Dispositiven – das Beispiel ›Individuelle Förderung‹«, in: Zeitschrift für Volkskunde LXXXI/120, 1/2, S. 33–56.

Bünger, Carsten/Pongratz, Ludwig A. (2008): »Bildung – Subjektivität – Ökonomie. Politische Bildung in der Kontrollgesellschaft«, in: Gerd Steffens/Benedikt Widmaier (Hg.), Politische und ökonomische Bildung. Konzepte – Leitbilder – Konzeptionen, Wiesbaden: Eigenverlag, S. 10–26.

Burawoy, Michael (2005): »For Public Sociology«, in: American Sociological Review 70, S. 4–28.

Butler, Judith (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Camicia, Steve P. (2008): »Deciding What Is a Controversial Issue: A Case Study of Social Studies Curriculum Controversy«, in: Theory and Research in Social Education 36(4), S. 290–307.

Cassee, Andreas (2016): Globale Bewegungsfreiheit. Ein philosophisches Plädoyer für offene Grenzen, Berlin: Suhrkamp.

Castles, Stephen/De Haas, H./Miller, Mark J. (2014): The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. 5. Aufl., London: Palgrave Macmillan.

Castro Varela, María do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift, Freiburg i.Br.: Lambertus Verlag.

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2016): »Die Migrantin retten!? Zum vertrackten Verhältnis von Geschlechtergewalt, Rassismus und Handlungsmacht«, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41(3), S. 13–28.

Çetin, Zülfukar (2012): Homophobie und Islamophobie. Intersektionale Diskriminierungen am Beispiel binationaler schwuler Paare in Berlin, Bielefeld: transcript.

Chiriac, Christine (2022): »Das eine tun und das andere nicht lassen«. Produzent:innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht im Spannungsfeld von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung. Unveröffentlichte Dissertation, Göttingen.

Chisholm, Linda (2018): »Representations of Class, Race, and Gender in Textbooks«, in: Fuchs/Bock, The Palgrave Handbook of Textbook Studies, S. 225–237.

Christophe, Barbara (2009): »Migration in German Textbooks: Is Multiperspectivity an Adequate Response?«, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society 1(1), S. 190–202.

Cress, Torsten/Kalthoff, Herbert (2022): »Zirkulierendes Wissen. Didaktische Lernmaterialien als Objekte trans-epistemischer Kooperation«, in: Berliner Journal für Soziologie 32, S. 93–121.

Cruikshank, Barbara (1999): The Will to Empower. Democratic Citizens and Other Subjects, Ithaca/London: Cornell University Press.

Cummins, Jim/Hu, Shirley/Markus, Paula/Montero, M. Kristiina (2015): »Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts«, in: TESOL Quarterly 49(3), S. 555–581.

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun/Kaszner, Corinne/Czollek, Max (2019). Praxishandbuch Social Justice und Diversity. Theorien, Training, Methoden, Übungen. 2. Aufl., Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Czollek, Max (2018): Desintegriert Euch!, München: Hanser Verlag.

Dabach, Dafney Blanca/Merchant, Natasha Hakimali/Fones, Aliza K. (2018): »Rethinking Immigration as a Controversy«, in: Social Education 82(6), S. 307–314.

Dahinden, Janine (2016): »A plea for the ›de-migranticization‹ of research on migration and integration«, in: Ethnic and racial studies 39(13), S. 2207–2225.

Dahinden, Janine (2024): »Migranticization«, in: Laura Oso/Natalia Ribas-Mateos/Melissa Moralli (Hg.), Elgar Encyclopedia of Global Migration, London: Edward Elgar Publishing.

Dahinden, Janine/Manser-Egli, Stefan (2023): »Gendernativism and Liberal Subjecthood: The Cases of Forced Marriage and the Burqa Ban in Switzerland«, in: Social Politics: International Studies in Gender, State & Society 30(1), S. 140–163.

Däuble, Helmut (2016): »Der fruchtbare Dissens um den Beutelsbacher Konsens«, in: GWP – Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 4, S. 449–458.

Degele, Nina/Winker, Gabriele (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. 2. Aufl., Bielefeld: transcript.

De Genova, Nicholas (2016): »The ›native's point of view‹ in the anthropology of migration«, in: Anthropological Theory 16(2/3), S. 227–240.

Detjen, Joachim (2001): »Schulbuchdidaktik. Anmerkungen zu Produktion, Rezeption und Didaktik von Schulbüchern zum Politikunterricht«, in: Bildung und Erziehung 54(4), S. 459–482.

Detjen, Joachim (2013): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. 2. Aufl., München: Oldenbourg.

Diaz-Bone, Rainer/Widmer, Jennifer (2018): »Zum Stand der Diskursforschung. Anmerkungen und Befunde zu Institutionalisierung, Problemen und Struktur eines transdisziplinären Feldes«, in: Zeitschrift für Diskursforschung 2/2018, S. 146–161.

Dieterich, Manuel/Nieswand, Boris (2020): »Reflexive Migrationsforschung. Zur Etablierung eines neuen Forschungsparadigmas«, in: Migration und soziale Arbeit 42(2), S. 146–152.

Dietze, Gabriele (2016): »Ethnosexismus. Sex-Mob-Narrative um die Kölner Silvesternacht«, in: movements 2(1), S. 1–16.

Dietze, Gabriele (2017): »Sexueller Exzeptionalismus als Kulturalisierung von Geschlecht und Sexualität«, in: Freiburger Zeitschrift für GeschlechterStudien 2/2017, S. 21–36.

Dodevska, Iva (2023): »The genealogy of integrationism: Ideational foundations of the politics of immigrant integration«, in: Frontiers in Political Science 5, https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1125012.

Dölling, Irene (2003): »Das Geschlechter-Wissen der Akteur/e/innen«, in: Sünne Andresen/Irene Dölling/Christoph Kimmerle (Hg.), Verwaltungsmodernisierung als soziale Praxis. Interdisziplinäre Organisations- und Verwaltungsforschung, Wiesbaden: VS, S. 113–165.

Drerup, Johannes (2021): Kontroverse Themen im Unterricht. Konstruktiv streiten lernen, Ditzingen: Reclam.

Drerup, Johannes/Zulaica y Mugica, Manuel/Yacek, Douglas (Hg.) (2021): Dürfen Lehrer ihre Meinung sagen? Demokratische Bildung und die Kontroverse über Kontroversitätsgebote, Stuttgart: Kohlhammer.

Ebner von Eschenbach, Malte (2016): «‚Was ist Migration?‹ Risiken eines essentialistischen Migrationsbegriffs in der Erwachsenenbildung«, in: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung – Report 39, S. 43–59.

Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990): Etablierte und Außenseiter, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Elliker, Florian (2022): »Diskursethnographie«, in: Angelika Poferl/Norbert Schröer (Hg.), Handbuch Soziologische Ethnographie, Wiesbaden: Springer VS, S. 507–517.

El-Mafaalani (2018): Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Zur Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: transcript.

Emirbayer, Mustafa (1997): »Manifesto for a Relational Sociology«, in: American Journal of Sociology 103(2), S. 281–317.

Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz, Wiesbaden: Springer VS.

Erel, Umut/Murji, Karim/Nahaboo, Zaki (2016): »Understanding the contemporary race–migration nexus«, in: Ethnic and Racial Studies 39(8), S. 1339–1360.

Espahangizi, Kijan (2015): »Im Wartesaal der Integration«, in: terra cognita. Schweizer Zeitschrift zu Integration und Migration 27, S. 104–108.

Espahangizi, Kijan (2020): »Migrationswissensgesellschaft!? Ein Versuch zur Triangulation sozialer Wirklichkeit im begrifflichen Scherbenhaufen der Spätmoderne«, in: Nach Feierabend. Zürcher Jahrbuch für Wissensgeschichte 15, S. 167–178.

Espahangizi, Kijan (2022): Der Migration-Integration-Komplex. Wissenschaft und Politik in einem (Nicht-)Einwanderungsland, 1960–2010, Göttingen: Konstanz University Press.

Fabian, Johannes (2014): Time and the Other. How Anthropology Makes its Object, New York: Columbia University Press.

Fachbereich Politische Bildung und plurale Demokratie der Bundeszentrale für politische Bildung (2022): Politische Bildung Intersektional, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Favell, Adrian (2019): »Integration: twelve propositions after Schinkel«, in: Comparative Migration Studies 7(21), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0125-7.

Favell, Adrian (2022): The Integration Nation. Immigration and Colonial Power in Liberal Democracies, Cambridge: Polity Press.

FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994): »Wir, die Seiltänzerinnen. Poltische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation«, in: Cornelia Eichhorn/Sabine Grimm (Hg.), Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik, Berlin/Amsterdam: Edition ID-Archiv, S. 49–63.

Fereidooni, Karim/Simon, Nina (Hg.) (2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Rassismuskritische Fachdidaktiken. Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung, Wiesbaden: Springer VS.

Feustel, Robert et al. (2014): »Zur method(olog)ischen Systematisierung der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung. Herausforderung, Gratwanderung, Kontroverse. Eine Debatte mit Robert Feustel, Reiner Keller, Dominik Schrage, Juliette Wedl und Daniel Wrana, Moderation und Regie: Silke van Dyk«, in: Angermüller et al., Diskursforschung, Bd. 1, S. 482–506.

Fleck, Ludwik (2001 [1935]): Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foroutan, Naika (2019): Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie, Bielefeld: transcript.

Foroutan, Naika (2016): »Postmigrantische Gesellschaften«, in: Heinz-Ulrich Brinkmann/Martina Sauer (Hg.), Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration, Wiesbaden: Springer VS, S. 227–254.

Foucault, Michel (1978): Dispositive der Macht, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik?, Berlin: Merve.

Foucault, Michel (1996): Der Mensch ist ein Erfahrungstier. Gespräch mit Ducio Trombadori, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (2001 [1974]): Die Ordnung des Diskurses. 8. Aufl., Frankfurt a.M.: Fischer.

Foucault, Michel (2005): Subjekt und Macht. In: Defert, Daniel/Ewald, Francois (Hg.): Michel Foucault. Analytik der Macht, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 240–263.

Foucault, Michel (2018 [1973]). Archäologie des Wissens. 18. Aufl., Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Fuchs, Eckhardt/Bock, Annekatrin (Hg.) (2018): The Palgrave Handbook of Textbook Studies, New York: Palgrave Macmillan.

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

Füllekruss, David/Mecheril, Paul (2021): »Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven«, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43(2), S. 222–232.

Geier, Thomas (2020): »Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der Migrationsdebatte in Deutschland«, in: Isabell van Ackeren et al. (Hg.), Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Opladen: Barbara Budrich, S. 119–133.

Geier, Thomas/Mecheril, Paul (2021): »Grenze, Bewegung, Beunruhigung. Skizze einer zugehörigkeitstheoretisch informierten Migrationsforschung«, in: Zeitschrift für Migrationsforschung 1(1), S. 171–196.

Gellert, Uwe/Merl, Thorsten/Rabenstein, Kerstin/Schierz, Matthias (2023): »Editorial: Fachunterricht und Subjektivierung«, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 12, S. 3–34.

Gensluckner, Lisa/Ralser, Michaela/Thomas-Olalde, Oscar/Yildiz, Erol (Hg.) (2021): Die Wirklichkeit lesen. Political Literacy und politische Bildung in der Migrationsgesellschaft, Bielefeld: transcript.

Georgi, Viola/Keküllüoğlu, Filiz (2018): »Integration–Inklusion«, in: Ingrid Gogolin et al. (Hg.), Handbuch Interkulturelle Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–46.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

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

Ghorashi, Halleh (2017): »Negotiating belonging beyond rootedness. Unsettling the sedentary bias in the Dutch culturalist discourse«, in: Ethnic and Racial Studies 40(14), S. 2426–2443.

Glick Schiller, Nina (2013): »The transnational migration paradigm. Global perspectives on migration research«, in: Dirk Halm/Zeynep Sezgin (Hg.), Migration and Organized Civil Society. Rethinking National Policy, New York: Routledge, S. 25–43.

Glick Schiller, Nina/Çağlar, Ayşe/Guldbrandsen, Thaddeus (2006): »Beyond the ethnic lens: Locality, globality, and born-again incorporation«, in: American Ethnologist 33(4), S. 612–633.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (1998): »Schulbildung für Minderheiten. Eine Bestandsaufnahme«, in: Zeitschrift für Pädagogik 44(5), S. 663–678.

Goll, Thomas (2021): »Mündige Bürger/-innen als Ziel der Politikdidaktik«, in: Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik, Wiesbaden: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_8-2.

Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hg.) (2016): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Grabbert, Tammo (2010): »Migration im niedersächsischen Schulbuch«, in: Polis 14(3), S. 14–17.

Grabow, Jördis (2022): »Feministisches Geschlechterwissen: neue Perspektiven zur Verhältnisbestimmung zwischen Geschlechterforschung und Feminist*innen«, in: GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft 3/2022, S. 90–105.

Grammes, Tilman (2005): Kontroversität. In: Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch Politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 126–145.

Grammes, Tilman (2016): »Ein pädagogischer Professionsstandard der politischen Bildung. Fachdidaktisches Denken mit dem Beutelsbacher Konsens«, in: Widmaier/Zorn, Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, S. 155–165.

Grawan, Florian (2014): Impliziter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion,

Eckert. Working Papers 2014/2, online unter https://d-nb.info/1063752752/34 [Zugriff: 20.05.2024].

Gray, Breda (2006): »Migrant Integration Policy: A Nationalist Fantasy of Management and Control?«, in: Translocations 1(1), S. 118–138.

Grittmann, Elke (2018): »Grounded Theory und qualitative Bildanalyse. Die Analyse visueller Geschlechterkonstruktionen in den Medien«, in: Christian Pentzold/Andreas Bischof/Nele Heise (Hg.), Praxis Grounded Theory, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–210.

Grittmann, Elke/Ammann, Ilona (2011): »Quantitative Bildtypenanalyse«, in: Petersen/Schwender, Die Entschlüsselung der Bilder, S. 163–178.

Grittmann, Elke/Lobinger, Katharina (2011): »Quantitative Bildinhaltsanalyse«, in: Petersen/Schwender, Die Entschlüsselung der Bilder, S. 145–162.

Grobbauer, Heidi (2014): »Global citizenship education. Politische Bildung für die Weltgesellschaft«, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 37(3), S. 28–33.

Groenemeyer, Axel (2010): »Vorwort«, in: Ders. (Hg.), Doing Social Problems. Mikroanalysen der Konstruktion sozialer Probleme und sozialer Kontrolle in institutionellen Kontexten, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–9.

Grosfoguel, Ramón (2017): »Las migraciones coloniales del Caribe a Estados Unidos y Europa Occidental: colonialidades diferenciadas en cuatro centros del sistema-mundo«, in: Kamchatka: Revista de análisis cultural 9, S. 225–250.

Grünheid, Irina/Mecheril, Paul (2017): »Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch. Weihnachten, Europa und ›die Anderen‹«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hg.), (Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge, Opladen: Barbara Budrich, S. 287–305.

Günther, Hartmut/Gaebert, Désirée-Kathrin (2011): »Schulbuch«, in: Michael Maaser/Gerrit Walther (Hg.), Bildung, Stuttgart: J.B. Metzler, S. 156–161.

Gutiérrez Rodríguez, Encarnación/Tuzcu, Pinar (2021): Migrantischer Feminismus in der Frauen:bewegung in Deutschland (1985–2000), Münster: Edition Assemblage.

Ha, Kien Nghi (2003): »Die kolonialen Muster deutscher Arbeitsmigrationspolitik«, in: Encarnación Gutiérrez Rodríguez/Hito Steyerl (Hg.), Spricht die Subalterne deutsch? Postkoloniale Kritik und Migration, Münster: Unrast, S. 56–107.

Ha, Kien Nghi (2010): »Integration as Colonial Pedagogy of Postcolonial Immigrants and People of Colour: A German Case Study«, in: Encarnación Gutiérrez Rodríguez/Manuela Boatcă/Sergio Costa (Hg.), Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches, London: Routledge, S. 161–177.

Hacker, Hartmut (1980): »Didaktische Funktionen des Mediums Schulbuch«, in: Ders. (Hg.), Das Schulbuch. Funktion und Verwendung im Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–30.

Hadj Abdou, Leila (2017): » ›Gender nationalism‹: The new (old) politics of belonging«, in: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft 46(1), S. 83–88.

Hadj Abdou, Leila (2019): »Immigrant integration: the governance of ethno-cultural differences«, in: Comparative Migration Studies 7(15), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0124-8.

Hadjar, Andreas/Becker, Rolf (2020): »Integration und Bildung«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_40-1.

Hafeneger, Benno/Unkelbach, Katharina/Widmaier, Benedikt (Hg.) (2019): Rassismuskritische politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Hahn-Laudenberg, Katrin (2022): »Die gesellschaftliche Bedeutung der Politikdidaktik«, in: Georg Weißeno/Béatrice Ziegler (Hg.), Handbuch Geschichts- und Politikdidaktik, Wiesbaden: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-658-29673-5_6-2.

Hahn-Laudenberg, Katrin/Achour, Sabine (2020): »Integration und Integrationsarbeit in der politischen Bildung«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_72-1.

Halder, Lucia (2014): »Bilderwelten im Schulbuch. Die visuelle Dimension eines multimodalen Massenmediums«, in: Non Fiktion 9(2), S. 63–83.

Hall, Stuart (1992): »The West and the Rest. Discourse and Power«, in: Ders./Bram Gieben (Hg.), Formations of Modernity, Cambridge: Polity Press, S. 275–331.

Haraway, Donna (1988): »Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective«, in: Feminist Studies 14(3), S. 575–599.

Hark, Sabine (2001): »Feministische Theorie – Diskurs – Dekonstruktion. Produktive Verknüpfungen«, in: Reiner Keller/Andreas Hirseland/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1, Opladen: Leske + Budrich, S. 353–371.

Hayter, Teresa (2003): »No Borders: The Case against Immigration Controls«, in: Feminist Review 73, S. 6–18.

Hedtke, Reinhold/Kahle, Patrick/Middelschulte, Henning/Sack, Detlef/Heimann, Johanna (2019): Kontroversität und Wissenschaftlichkeit in Materialien und Vorgaben für die sozioökonomische Bildung (KoWiMa). FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 16, Düsseldorf: Forschungsinstitut für gesellschaftliche Weiterentwicklung e.V.

Heinze, Carsten (2011): Das Schulbuch im Innovationsprozess. Bildungspolitische Steuerung, pädagogischer Anspruch, unterrichtspraktische Wirkungserwartungen, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinze, Carsten (2014): »On the Paedagogisation of Knowledge Orders. Discourse-Analytical Approaches and Innovation-Theoretical Perspectives«, in: Knecht et al., Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, S. 74–84.

Heinze, Carsten/Matthes, Eva (Hg.) (2010): Das Bild im Schulbuch, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Herzog, Benno (2018): »Suffering as an anchor of critique. The place of critique in critical discourse studies«, in: Critical Discourse Studies 15(2), S. 111–122.

Hess, Diana E. (2004). »Controversies about controversial issues in democratic education«, in: Political Science & Politics 37(2), S. 257–261.

Hess, Diana E. (2009): Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion, New York: Routledge.

Hess, Diana E./McAvoy, Paula (2015): The Political Classroom, New York/London: Routledge.

Hess, Sabine (2017): »Border Crossing as Act of Resistance. The Autonomy of Migration as Theoretical Intervention into Border Studies«, in: Martin Butler et al. (Hg.), Resistance. Subjects, Representations, Contexts, Bielefeld: transcript, S. 87–100.

Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.) (2009): Nointegration? Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld: transcript.

Hill, Marc (2019): »Integration postmigrantisch gelesen«, in: Alexander Böttcher et al. (Hg.), Migration bewegt und bildet. Kontrapunktische Betrachtungen, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 29–42.

Hiller, Lotte J. (2021): »Queer asylum politics of separation in Germany: homonationalist narratives of safety«, in: Gender, Place & Culture 29(6), S. 858–879.

Hirschauer, Stefan (Hg.) (2017): Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): »Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms«, in: Hirschauer, Un/doing Differences, S. 7–26.

Hirseland, Andreas/Schneider, Werner (2006): »Wahrheit, Ideologie und Diskurse. Zum Verhältnis von Diskursanalyse und Ideologiekritik«, in: Keller et al., Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1, S. 373 402.

Hitzler, Ronald (1999): Konsequenzen der Situationsdefinition. In: Ders./Reichertz, Jo/Schröer, Norbert (Hg.): Hermeneutische Wissenssoziologie. Konstanz: UVK, S. 289–308.

Horvath, Kenneth (2020): Klassifikationen zwischen Politik und Ungleichheit. Pädagogisches Unterscheidungswissen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten. Kumulative Habilitationsschrift zur Erlangung der Venia Legendi für Soziologie, Luzern: Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften der Universität Luzern.

Höhne, Thomas (2003): Schulbuchwissen. Umrisse einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches, Frankfurt a.M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.

Höhne, Thomas (2004): »Die Thematische Diskursanalyse – dargestellt am Beispiel von Schulbüchern«, in: Keller et al., Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2, S. 389–419.

Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der ›anderen Kultur‹ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997. Zwischenbericht, Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt.

Hummrich, Merle/Terstegen, Saskia (2020): Migration: eine Einführung, Wiesbaden: Springer VS.

Ideland, Malin/Malmberg, Claes (2014): »Governing ›eco-certified children‹ through pastoral power: critical perspectives on education for sustainable development«, in: Environmental Education Research 21(2), S. 173–182.

Isin, Engin F. (2008): Theorizing Acts of Citizenship. In: Ders./Nielsen, Greg M. (Hg.): Acts of Citizenship. London: Palgrave Macmillan, S. 15–42.

Jäger, Margarete (2004): »Die Kritik am Patriarchat im Einwanderungsdiskurs. Analyse einer Diskursverschränkung«, in: Keller et al., Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2, S. 421–437.

Jäger, Siegfried (2015): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. 7. Aufl., Münster: Unrast.

Jahr, David (2019): »Zur (Re-)Politisierung der Inklusionstheorie«, in: Ders./Tina Hölzel (Hg.), Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge, Wiesbaden: Springer VS, S. 17–33.

Jahr, David/Nagel, Farina (2018): »Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen«, in: Maja S. Meier et al. (Hg.), Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis, Wiesbaden: Springer VS, S. 191–210.

Jessop, Bob (2013): »Repoliticising depoliticisation: theoretical preliminaries on some responses to the American fiscal and Eurozone debt crises«, in: Policy & Politics 42(2), S. 207–223.

Kade, Jochen (1997): »Vermittelbar/nicht vermittelbar: Vermitteln: Aneignen. Im Prozeß der Systembildung des Pädagogischen«, in: Dieter Lenzen/Niklas Luhmann (Hg.), Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 30–70.

Kade, Jochen (2005): »Wissen und Zertifikate. Erwachsenenbildung/Weiterbildung als Wissenskommunikation«, in: Zeitschrift für Pädagogik 51(4), S. 498–512.

Kalthoff, Herbert/Hirschauer, Stefan/Lindemann, Gesa (Hg.) (2008): Theoretische Empirie. Zur Relevanz qualitativer Forschung, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Kalthoff, Herbert/Wiesemann, Jutta/Lange, Jochen/Roehl, Tobias (2020): »The meaning of things. Didactic objects and the implementation of educational theory«, in: Pedagogy, Culture & Society 28(2), S. 281–298.

Kanter, Heike (i.E.): »›Imaginierte Welten?‹ Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration sowie Inspirationen für eine bildkritische Didaktik«, in: Maisha M. Auma/Beatrice Hungerland/Asiye Kaja (Hg.), Heterogene Vorstellungswelten. Didaktische Imaginationen pluralisierter Welten, Opladen: Barbara Budrich.

Karabulut, Aylin (2020): Rassismuserfahrungen von Schüler*innen. Institutionelle Grenzziehungen an Schulen, Wiesbaden: Springer VS.

Karakayalı, Juliane (2020): »Spot the Difference. Differenzwissen im Kontext von Segregation in Vorbereitungsklassen für neuzugewanderte Schüler*innen«, in: Ulrike Lingen-Ali/Paul Mecheril (Hg.), Geschlechterdiskurse in der Migrationsgesellschaft: Zu »Rückständigkeit« und »Gefährlichkeit« der Anderen, Bielefeld: transcript, S. 119–140.

Karakayali, Serhat (2009): »Paranoic Integrationism. Die Integrationsformel als unmöglicher (Klassen-)Kompromiss«, in: Hess/Binder/Moser, No integration?!, Bielefeld: transcript, S. 95–104.

Kaufmann, Margrit E. (2018): »Mind the Gaps: Diversity als spannungsgeladenes Zeitgeist-Dispositiv«, in: Moritz Florin/Victoria Gutsche/Natalie Krentz (Hg.), Diversität historisch. Repräsentationen und Praktiken gesellschaftlicher Differenzierung im Wandel, Bielefeld: transcript, S. 211–232.

Keit, Sabrina (2017): Leitbild Aktivbürger. Was schulische politische Bildung erreichen will, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Keller, Reiner (2008): »Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissensanalytischen Profilierung der Diskursforschung«, in: Historical Social Research 33(1), S. 73–107.

Keller, Reiner (2011a): Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen. 4. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner (2011b): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2004): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 2: Forschungspraxis. 2. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner/Hirseland, Alexander/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2005): Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung, Konstanz: UVK

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (2005): »Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit. Einleitende Bemerkungen zum Verhältnis von Wissenssoziologie und Diskursforschung«, in: Ders. et al., Die diskursive Konstruktion von Wirklichkeit, S. 7–22.

Keller, Reiner/Hirseland, Andreas/Schneider, Werner/Viehöver, Willy (Hg.) (2006): Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1: Theorien und Methoden, Wiesbaden: Springer VS.

Keller, Reiner/Poferl, Angelika (2020): »Soziale Probleme. Wissenssoziologische Überlegungen«, in: Soziale Probleme 31, S. 141–163.

Kenner, Steve (2020): »Politische Bildung – Bildungsaufgabe mit Verfassungsrang?«, in: Moritz Peter Haarmann et al. (Hg.), Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 31–48.

Ketelhut, Klemens (2020): »Die Debatte um den Bildungsplan 2016 in Baden-Württemberg als Beispiel für Reaktionen auf einen Modernisierungskonflikt«, in: IRP-Impulse, Herbst 2020, S. 10–14.

Kiesendahl, Jana (2014): »Korpusbildung in der Schulbuchforschung: Gütekriterien und Entscheidungen einer qualitativen Datenerhebung«, in: Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbands 61(1), S. 18–30.

Klapeer, Christine M. (2022): »Rassismus, Heteronormativität, queere Interdependenzen. Trans/nationale Kämpfe um LGBTIQ*-Rechte und staat(sbürger)liche Politiken der Anerkennung als Gegenstand intersektionaler Analysen«, in: Biele Mefebue/Bührmann/Grenz, Handbuch Intersektionalitätsforschung, https://doi.org/10.1007/978-3-658-26613-4_24-1.

Klein, Christian/Martínez, Matías (2009): »Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens«, in: Matías Martínez/Christian Klein (Hg.), Wirklichkeitserzählungen. Felder, Formen und Funktionen nicht-literarischen Erzählens, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, S. 1–13.

Kleinschmidt, Malte (2017): »Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive: Vom Denken in Spannungsverhältnissen Impulse für einen herrschaftskritischen, dynamischen und hegemonietheoretisch fundierten Begriff von Inklusion«, in: Zeitschrift

für Inklusion, online unter https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/443 [Zugriff: 20.07.2023].

Kleinschmidt, Malte/Kenner, Steve/Lange, Dirk (2019): »Inclusive Citizenship als Ausgangspunkt für emanzipative und inklusive politische Bildung in der Migrationsgesellschaft«, in: Radhika Natarajan (Hg.), Sprache, Flucht, Migration. Kritische, historische und pädagogische Annäherungen, Wiesbaden: Springer VS, S. 407–415.

Klerides, Eleftherios (2010): »Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre«, in: Journal of Educational Media, Memory, and Society 2(1), S. 31–54.

Knecht, Petr/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia/Aamotsbakken, Bente (Hg.) (2014): Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Knobloch, Philipp D. Th. (2019): »Global Citizenship Education und die Herausforderung epistemischer Dekolonialisierung«, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42(4), S. 12–18.

Kögel, Johannes (2019): »Für einen anti-integratorischen Imperativ«, in: Zeitschrift für Politische Theorie 10(2), S. 233–252.

Kollender, Ellen (2020): Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit, Bielefeld: transcript.

Korteweg, Anna (2017): »The failures of ›immigrant integration‹: The gendered racialized production of non-belonging«, in: Migration Studies 5(3), S. 428–444.

Korzeniewicz, Roberto P./Moran, Timothy P. (2009): Unveiling Inequality: A World-Historical Perspective, New York: Sage.

Kretschmann, Carsten (2009): »Wissenschaftspopularisierung – Ansätze und Konzepte«, in: Bernd Hüppauf/Peter Weingart (Hg.), Frosch und Frankenstein – Bilder als Medium der Popularisierung von Wissenschaft, Bielefeld: transcript, S. 79–89.

Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal (1991): Hegemonie und radikale Demokratie. Zur Dekonstruktion des Marxismus, Wien: Passagen Verlag.

Land Brandenburg (2018): Verordnung über die Zulassung von Lernmitteln und über die Lernmittelfreiheit. LernMV vom 14. Februar 1997, zuletzt geändert durch Verordnung vom 21. Juni 2018, online unter https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/lernmv#1 [Zugriff: 18.07.2023].

Lange, Dirk/Rößler, Sven (2012): Repräsentationen der Migrationsgesellschaft. Das Grenzdurchgangslager Friedland im historisch-politischen Schulbuch, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.

Langner, Frank (2010): »Schulbuch«, in: Anja Besand/Wolfgang Sander (Hg.), Handbuch Medien in der politischen Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 432–443.

Larsson, Lars/Larsson, Anna (2021): »Controversial Topics in Social Studies Teaching in Sweden«, in: Nordidactica 11(1), S. 1–21.

Lässig, Simone (2010): »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199–215.

Lässig, Simone/Steinberg, Swen (2017): »Knowledge on the Move. New Approaches toward a History of Migrant Knowledge«, in: Geschichte und Gesellschaft 43, S. 313–346.

Lässig, Simone/Steinberg, Swen (2019): »Why Young Migrants Matter in the History of Knowledge«, in: KNOW – A Journal on the Formation of Knowledge 3(2), https://doi.org/10.1086/704617.

Latour, Bruno (2006): »Die Macht der Assoziation«, in: Andréa Belliger/David J. Krieger (Hg.), ANThology. Ein einführendes Handbuch zur Akteur-Netzwerk-Theorie, Bielefeld: transcript, S. 195–212.

Lemke, Thomas (2000): »Neoliberalismus, Staat und Selbsttechnologien. Ein kritischer Überblick über die governmentality studies«, in: Politische Vierteljahresschrift 41(1), S. 31–47.

Lemke, Christine/Lengerer, Achim (Hg.) (2020): Man schenkt keinen Hund. (No)Bildbeschreibungen und Interviews. Nicht-einvernehmliche Texte und Interviews von und mit Kursteilnehmer*innen, Dozent*innen, Aktivist*innen, Künstler*innen zu den »Integrationskursen«, Berlin: Scriptings.

Leontiy, Halyna/Schulz, Miklas (Hg.) (2020): Ethnographie und Diversität. Wissensproduktion an den Grenzen und die Grenzen der Wissensproduktion, Wiesbaden: Springer VS.

Lessenich, Stephan (2022): »Dieses obskure Objekt der Begierde. Oder: Wessen Halt ist der Zusammenhalt? Rezension zu: Nicole Deitelhoff/Olaf Groh-Samberg/Matthias Middell (Hg.): Gesellschaftlicher Zusammenhalt. Ein interdisziplinärer Dialog«, in: Soziologische Revue 45(1), S. 24–36.

Lingen-Ali, Ulrike/Mecheril, Paul (2020): »Integration – Kritik einer Disziplinierungspraxis«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_11-1.

Link, Jürgen (1999a): »Diskursive Ereignisse, Interdiskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus«, in: Bublitz et al., Das Wuchern der Diskurse, S. 148–161.

Link, Jürgen (1999b): Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. 2. Aufl., Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

Link, Jürgen (2008): »Sprache, Diskurs, Interdiskurs und Literatur (mit einem Blick auf Kafkas Schloß)«, in: Heidrun Kämper/Ludwig M. Eichinger (Hg.), Sprache – Kognition – Kultur. Sprache zwischen mentaler Struktur und kultureller Prägung, Berlin/New York: De Gruyter, S. 115–134.

Link, Jürgen (2013): »Diskurs, Interdiskurs, Kollektivsymbolik. Am Beispiel der aktuellen Krise der Normalität«, in: Zeitschrift für Diskursforschung 1/2013, S. 7–23.

Löffler, Winfried (2013): »Welche Funktion hat Populärwissenschaft? Lektionen von Wittgenstein und Fleck«, in: Thomas Schmidt et al. (Hg.), Herausforderungen der Modernität, Würzburg: Echter, S. 187–210.

Luhmann, Niklas (1990): Soziologische Aufklärung 5. Konstruktivistische Perspektiven, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Luhmann, Niklas (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Lünenborg, Margreth/Maier, Tanja (2017): Wir und die Anderen? Eine Analyse der Bildberichterstattung deutschsprachiger Printmedien zu den Themen Flucht, Migration und Integration, Gütersloh: Bertelsmann.

Maasen, Sabine/Mayerhauser, Torsten/Renggli, Cornelia (Hg.) (2006): Bilder als Diskurse – Bilddiskurse, Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Macgilchrist, Felicitas (2011): »Schulbuchverlage als Organisationen der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive«, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 31(3), S. 248–263.

Macgilchrist, Felicitas (2015): »Geschichte und Dissens. Diskursives Ringen um Demokratie in der Schulbuchproduktion«, in: Susann Fegter et al. (Hg.), Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Bildungs- und Erziehungsverhältnissen, Wiesbaden: Springer VS, S. 193–210.

Macgilchrist, Felicitas (2018): »Textbooks«, in: John Flowerdew/John Richardson (Hg.), Routledge Handbook of Critical Discourse Studies, London: Routledge, S. 525–539.

Macgilchrist, Felicitas/Otto, Marcus (2014): »Schulbücher für den Geschichtsunterricht, Version: 1.0«, in: Docupedia-Zeitgeschichte, 18.02.2014, online unter http://dx.doi.org/10.14765/zzf.dok.2.574.v1.

Maffeis, Stefania (2019): Migration als Menschenrecht? Theoretische und politische Debatten in Europa. Analysen 56. 2. Aufl., Berlin: Rosa-Luxemburg-Stiftung.

Mahamud, Kira (2014): »Contexts, Texts, and Representativeness. A Methodological Approach to School Textbook Research«, in: Knecht et al., Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung, S. 31–49.

Malkki, Liisa (1992): »National Geographic: the rooting of peoples and the territorialization of national identity among scholars and refugees«, in: Cultural Anthropology 7(1), S. 24–44.

Malkki, Liisa (1995): »Refugees and Exile: From ›Refugee Studies‹ to the National Order of Things«, in: Annual Review of Anthropology 24, S. 495–523.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): Die Anderen im Schulbuch. Rassismen, Exotismen, Sexismen und Orientalismus in österreichischen Schulbüchern, Wien: Braumüller.

Marx, Karl ([1852] 1972): Der achtzehnte Brumaire des Louis Bonaparte. In: Ders./Engels, Friedrich: Werke, Bd. 8. Berlin: Dietz Verlag, S. 115–123.

Massing, Peter (2011): Politikdidaktik als Wissenschaft. Ausgewählte Aufsätze, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Massing, Peter/Niehoff, Mirko (Hg.) (2014): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Sozialwissenschaftliche Grundlagen – politikdidaktische Ansätze – Praxisberichte, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Mathie, Dennis (2023): Der Türken- und Türkeidiskurs in Schulbüchern 1919–1945. Zwischen Wissenszuwachs und Stagnation, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (Hg.) (2011): Aufgaben im Schulbuch, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Mayblin, Lucy/Turner, Joe (2021): Migration Studies and Colonialism, Cambridge: Polity Press.

McCall, Leslie (2005): »The Complexity of Intersectionality«, in: Signs 30(3), S. 1771–1800.

McNevin, Anne (2022): »Mobility and its discontents: Seeing beyond international space and progressive time«, in: Environment and Planning C: Politics and Space, 40(5), S. 1–18.

Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse: Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster: Waxmann.

Mecheril, Paul (2011a): »Wirklichkeit schaffen. Integration als Dispositiv«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 61(43), S. 49–54.

Mecheril, Paul (2011b): »Rassismuskritische politische Bildung«, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hg.), Kritische politische Bildung. Ein Handbuch, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 241–252.

Mecheril, Paul (2016): »Migrationspädagogik – ein Projekt«, in: Ders. (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz, S. 8–30.

Mecheril, Paul/Castro Varela, María do Mar/Dirim, Inci/Kalpaka, Annita/Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik, Weinheim/Basel: Beltz.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne/Romaner, Elisabeth (2013): »Migrationsforschung als Kritik? Erkundung eines epistemischen Anliegens in 57 Schritten«, in: Dies. (Hg.), Migrationsforschung als Kritik? Konturen einer Forschungsperspektive, Wiesbaden: Springer VS, S. 7–58.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oskar (2011): »Integration als (Bildungs-)Ziel? Kritische Anmerkungen«, in: Raingard Spannring/Susanne Arens/Ders. (Hg.), Bildung – Macht – Unterschiede. Facetten eines Zusammenhangs, Innsbruck: Innsbruck University Press, S. 119–131.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2018): »migrationundintegration. Schlaglichter auf einen Diskurs und seine Machtwirkungen auf die Praxis«, in: Mark Grimm/Sandra Schlupp (Hg.), Flucht und Schule. Herausforderungen der Migrationsbewegung im schulischen Kontext, Weinheim/Basel: Beltz, S. 16–26.

Meier, Stefan (2008): »Von der Sichtbarkeit im Diskurs – Zur Methode diskursanalytischer Untersuchung multimodaler Kommunikation«, in: Ingo H. Warnke/Jürgen Spitzmüller (Hg.), Methoden der Diskurslinguistik, Berlin/New York: De Gruyter, S. 263–286.

Meissner, Fran (2019): »Of straw figures and multi-stakeholder monitoring – a response to Willem Schinkel«, in: Comparative Migration Studies 7(18), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0121-y.

Meissner, Fran/Heil, Tilmann (2021): »Deromanticising integration: On the importance of convivial disintegration«, in: Migration Studies 9(3), S. 740–758.

Meyer-Heidemann, Christian (2020): »Politikdidaktik«, in: Achour et al., Wörterbuch Politikunterricht, S. 164–166.

Mezzadra, Sandro (2011): »The Gaze of Autonomy: Capitalism, Migration, and Social Struggles«, in: Vicky Squire (Hg.), The Contested Politics of Mobility. Borderzones and Irregularity, London: Routledge, S. 121–142.

Mielke, Patrick (2020): Die Aushandlung von Zugehörigkeit und Differenz im Geschichtsunterricht. Eine ethnographische Diskursanalyse, Göttingen: Georg-August-Universität Göttingen, https://ediss.uni-goettingen.de/handle/21.11130/00-1735-0000-0005-1349-4.

Mignolo, Walter (2011): »Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience«, in: Postcolonial Studies 14(3), S. 273–283.

Morgan, Katalin (2010): »Reflexive Grappling with Theory and Methods of Text Analysis: Race and Racism Represented in History Textbooks«, in: South African Historical Journal 62(4), S. 753–770.

Möhring, Maren (2018): »Jenseits des Integrationsparadigmas? Aktuelle Konzepte und Ansätze in der Migrationsforschung«, in: Archiv für Sozialgeschichte 58, S. 305–330.

Möhring, Maren (2019): »Jenseits des Integrationsparadigmas? Teil II: Forschungen zur transnationalen Arbeitsmigration in Europa nach 1945«, in: Archiv für Sozialgeschichte 59, S. 445–494.

Müller, Lars (2021): Diskurse und Praktiken der Schulbuchproduktion in der Bundesrepublik Deutschland und England am Beispiel von Afrikawissen, Göttingen: V&R unipress.

Müller, Stefan (2022): »Kontroversität«, in: Wolfgang Sander/Kerstin Pohl (Hg.), Handbuch Politische Bildung. 5. Aufl., Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 231–239.

Müller-Matthis, Stefan/Wohnig, Alexander (Hg.) (2017): Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern, Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Negt, Oskar (2018): »Gesellschaftspolitische Herausforderungen für Demokratiebildung«, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hg.), Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt a.M.: Wochenschau, S. 21–25.

Niedersächsisches Kultusministerium (2014): Genehmigung, Einführung und Benutzung von Schulbüchern an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen in Niedersachsen. RdErl. d. MK v. 1.8.2014 – 26.2 – 82221 – VORIS 22410, online unter https://www.nibis.de/uploads/nlq-manig/RdErl.%20d.%20MK%20Genehmigung%20und%20Einf%C3%BChrung%20von%20Schulb%C3%BCchern%20v.%201.8.2014%20SVBl.%20S.%20402-1%20-%20Verl%C3%A4ngerung.pdf [Zugriff: 20.07.2023].

Niehaus, Inga (2018): »How diverse are our textbooks? Research findings in international perspective«, in: Fuchs/Bock, The Palgrave Handbook of Textbook Studies, S. 338–343.

Nieswand, Boris (2022): »Die Diversität der Diversitätsdiskussion«, in: Antje Röder/Daruis Zifonun (Hg.), Handbuch Migrationssoziologie, Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-20773-1_17-1.

Nieswand, Boris/Drotbohm, Heike (2014): »Einleitung: Die reflexive Wende in der Migrationsforschung«, in: Dies. (Hg.), Kultur, Gesellschaft, Migration. Die reflexive Wende in der Migrationsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 1–37.

Oberle, Monika (2016): »Der Beutelsbacher Konsens – eine kritische Würdigung, in: Widmaier/Zorn, Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, S. 251–259.

Oberle, Monika (2017): »Wie politisch dürfen, wie politisch sollen Lehrkräfte sein?«, in: Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hg.), Der Beutelsbacher Konsens, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 114–127.

Oberle, Monika (2020): »Beutelsbacher Konsens«, in: Achour et al., Wörterbuch Politikunterricht, S. 30–32.

Oberle, Monika/Bischewski, Marret/Tatje, Christian (2021): Schulbücher als Vermittler der Europäischen Integration? Eine produkt- und wirkungsorientierte Studie zum politischen Fachunterricht, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Oberle, Monika/Stamer, Märthe-Maria (Hg.) (2023). Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft, Frankfurt a.M.: Wochenschau.

Oberle, Monika/Tatje, Christian (2017): »Schulbuchnutzung im Politikunterricht – eine empirische Studie«, in: Sabine Manzel/Carla Schelle (Hg.), Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 113–126.

Penninx, Rinus (2019): »Problems of and solutions for the study of immigrant integration«, in: Comparative Migration Studies 7(13), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0122-x.

Petersen, Thomas/Schwender, Clemens (Hg.) (2011): Die Entschlüsselung der Bilder. Methoden zur Erforschung visueller Kommunikation. Ein Handbuch, Köln: Herbert von Halem Verlag.

Pickel, Gert/Decker, Oliver/Kailitz, Steffen/Röder, Antje/Schulze-Wessel, Julia (Hg.) (2020): Handbuch Integration, Wiesbaden: Springer VS.

Pieters, Jürgen (2000): »New Historicism: Postmodern Historiography between Narrativism and Heterology«, in: History and Theory 39(1), S. 21–38.

Piñeiro, Esteban (2015): Integration und Abwehr. Genealogie der schweizerischen Ausländerintegration, Zürich: Seismo Verlag.

Pohl, Kerstin/Buchstein, Hubertus (2020): »Die Kontroverse als Konsens. Kontroversität und Demokratie in der politischen Bildung«, in: Journal für Politische Bildung 10, S. 11–16.

Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2016): »Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik?«, in: Widmaier/Zorn, Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, S. 39–67.

Popkewitz, Thomas S. (1998): »The Sociology of Knowledge and the Sociology of Education. Michel Foucault and Critical Traditions«, in: Carlos Alberto Torres/Theodore R. Mitchell (Hg.), Sociology of Education. Emerging Perspectives, New York: State University of New York Press, S. 47–89.

Popkewitz, Thomas S. (2013): »The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection«, in: Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education 34(3), S. 439–456.

Popkewitz, Thomas S. (2017): »The Sociology of Education and the History of the Present. Designing Agency/Fabricating Difference«, in: Popkewitz/Diaz/Kirchgasler, A Political Sociology of Educational Knowledge, S. 244–258.

Popkewitz, Thomas S./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (Hg.) (2017a): A Political Sociology of Educational Knowledge. Studies of Inclusion and Exclusion, New York: Routledge.

Popkewitz, Thomas S./Diaz, Jennifer/Kirchgasler, Christopher (2017b): »The Reason of Schooling and Educational Research: Culture and Political Sociology«, in: Popkewitz/Diaz/Kirchgasler, A Political Sociology of Educational Knowledge, S. 3–21.

Poutrus, Patrice G. (2020): Umkämpftes Asyl. Vom Nachkriegsdeutschland bis in die Gegenwart, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Pries, Ludger (2020): »Integration – Soziologische Theorien und Gegenstandsbereiche«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, Wiesbaden: Springer VS, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_9-1.

Proske, Matthias (2002): »Pädagogisierung und Systembildung. Das Pädagogische im gesellschaftlichen Umgang mit dem Dritte-Welt-Problem«, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5, S. 279–298.

Proske, Matthias/Niessen, Anne (2017): »Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens«, in: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 6, S. 3–13.

Quijano, Aníbal (2000): »Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America«, in: International Sociology 15(2), S. 215–232.

Rabenstein, Kerstin (2007): »Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik«, in: Dies./Sabine Reh (Hg.), Das Leitbild des selbstständigen Schülers. Machtpraktiken und Subjektivierungsweisen in der pädagogischen Reformsemantik, Wiesbaden: VS, S. 39–60.

Rabenstein, Kerstin/Laubner, Marian/Schäffer, Mark (2020): »Differenzierungen und Normalitätskonstruktionen in diskursiven Praktiken zu ›Inklusion als Gegenstand der Schulreform‹. Eine Heuristik für eine diskursanalytische Ethnographie«, in: Leontiy/Schulz, Ethnographie und Diversität, S. 187–208.

Rabenstein, Kerstin/Reh, Sabine/Ricken, Norbert/Idel, Till-Sebastian (2013): »Ethnographie pädagogischer Differenzordnungen. Methodologische Probleme einer ethnographischen Erforschung der sozial selektiven Herstellung von Schulerfolg im Unterricht«, in: Zeitschrift für Pädagogik 59(5), S. 668–690.

Rabenstein, Kerstin/Steinwand, Julia (2018): »›Un/doing differences‹ im Unterricht. Zur Berücksichtigung der Kontingenz von Differenzierungen in der Weiterentwicklung ethnographischer Differenzforschung«, in: Zeitschrift für Qualitative Forschung 19(1/2), S. 113–129.

Rat für Migration (2022): »Anstelle des Migrationshintergrundes – Eingewanderte erfassen. Initialibeitrag von Dr. Anne-Kathrin Will«, 7. Juni 2022, online unter https://rat-fuer-migration.de/2022/06/07/rfm-debatte-2022/ [Zugriff: 7.9.2022].

Rauch, Annika/Schelle, Carla (2017): »›Merkmale der deutschen Identität‹ – Rekonstruktionen zu französischen Sprachlernbüchern als Beitrag zur schulischen politischen Bildung?«, in: Sabine Manzel/Carla Schelle (Hg.), Empirische Forschung zur schulischen Politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 127–137.

Rauer, Valentin (2009): »Isotypische Differenz. Eine serielle Analyse der symbolischen Formen von öffentlichen HIV-Statistiken (1983–2003)«, in: Thomas Petersen/Clemens Schwender (Hg.), Visuelle Stereotype, Köln: Herbert von Halem Verlag, S. 124–140.

Rauer, Valentin (2014): »Integrationsdebatten in der deutschen Öffentlichkeit (1947–2012). Ein umstrittenes Konzept zwischen ‚region-building‹ und ‚nation-saving‹«, in: Özkan Ezli et al. (Hg.), Die Integrationsdebatte zwischen Assimilation und Diversität. Grenzziehungen in Theorie, Kunst und Gesellschaft, Bielefeld: transcript, S. 51–86.

Rath, Imke (2017): »Schulbuchforschung als Herausforderung für qualitative Methoden«, in: Dies. (Hg.), Methoden und Theorien der Bildungsmedien- und Bildungsforschung – Ein Werkstattbericht von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern des Georg-Eckert-Instituts, Eckert. Dossiers 14, urn:nbn:de:0220-2017-0193.

Reckwitz, Andreas (2016): »Praktiken und Diskurse. Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen«, in: Ders., Kreativität und soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld: transcript, S. 49–66.

Reh, Sabine/Pieper, Irene (2018): »Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen«, in: Matthias Martens et al. (Hg.), Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–41.

Reinprecht, Christoph/Latcheva, Rossalina (2016): »Migration: Was wir nicht wissen. Perspektiven auf Forschungslücken«, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41, S. 1–13.

Reuter, Julia (2002): Ordnungen des Anderen. Zum Problem des Eigenen in der Soziologie des Fremden, Bielefeld: transcript.

Ricken, Norbert (2009): »Zeigen und Anerkennen. Anmerkungen zur Form pädagogischen Handens«, in: Kathrin Berdelmann/Thomas Fuhr (Hg.), Operative Pädagogik. Grundlegung – Anschlüsse – Diskussion, Paderborn: Schöningh, S. 111–134.

Ricken, Norbert (2015): »Bildung als Dispositiv – Bemerkungen zur (Macht-)Logik eines Subjektivierungsmusters«, in: Andreas Weich/Julius Othmer (Hg.): Medien – Bildung – Dispositive. Beiträge zu einer interdisziplinären Medienbildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 41–58.

Ricken, Norbert/Liesner, Andrea (Hg.) (2008): Die Macht der Bildung. Gouvernementalitätstheoretische Perspektiven in der Erziehungswissenschaft. Dokumentation einer Arbeitsgruppe des Kongresses der DGfE 2006, Bremen: Universität Bremen.

Rose, Nadine/Ricken, Norbert (2018): »Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung«, in: Martin Heinrich/Andreas Wernet (Hg.), Rekonstruktive Bildungsforschung, Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.

Rose, Nikolas/Miller, Peter (1992): ›Political Power beyond the State: Problematics of Government«, in: The British Journal of Sociology 43(2), S. 173–205.

Roth, Julia/Boatcă, Manuela (2016): ›Staatsbürgerschaft, Gender und globale Ungleichheiten«, in: Feministische Studien 2/2016, S. 189–206.

Röder, Antje (2020). »Integration in der Migrationsforschung«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_10-1.

Rouse, Joseph (2006): »Power/Knowledge«, in: Gary Gutting (Hg.), The Cambridge Companion to Foucault, Cambridge: Cambridge University Press, S. 95–122.

Rytter, Mikkel (2019): ›Writing Against Integration: Danish Imaginaries of Culture, Race and Belonging«, in: Ethnos 84(4), S. 678–697.

Saharso, Sawitri (2019): »Who needs integration? Debating a central, yet increasingly contested concept in migration studies«, in: Comparative Migration Studies 7(16), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0123-9.

Said, Edward W. (1979): Orientalism, New York: Vintage Books.

Sander, Wolfgang (2021): »Identität statt Diskurs? Diskursivität in der politischen Bildung und ihre Gefährdungen«, in: Pädagogische Rundschau 3/2021, S. 293–306.

Santos, Boaventura de Sousa (2009): Una epistemología del Sur. La reinvención del conocimiento y la emancipación social, Mexiko-Stadt: Siglo XXI.

Sarasin, Philipp (2016): »#Integration war nie. Über ein irreführendes Konzept. Geschichte der Gegenwart«, Blogbeitrag vom 3.4.2016, online unter https://geschichtedergegenwart.ch/integration-war-nie/ [Zugriff: 27.11.22].

Scheel, Stephan (2021): ›The Politics of (Non)Knowledge in the (Un)Making of Migration‹, in: Journal for Migration Research 1(2), S. 39–71.

Scheel, Stephan (2015): »Das Konzept der Autonomie der Migration überdenken? Yes, please!«, in: movements 1(2), S. 1–15.

Scheel, Stephan/Tazzioli, Martina (2022): »Who is a Migrant? Abandoning the Nation-state Point of View in the Study of Migration«, in: Migration Politics 1(002), doi: 10.21468/MigPol.1.1.002.

Scherschel, Karin (2020): »Der Integrationsbegriff – soziologische Perspektiven«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_2-1.

Schiele, Siegfried (1996): »Politische Bildung in schwierigen Zeiten«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 47(96), S. 3–8.

Schinkel, Willem (2017): Imagined Societies. A Critique of Immigrant Integration in Western Europe, Cambridge: Cambridge University Press.

Schinkel, Willem (2018): »Against ›immigrant integration‹: for an end to neocolonial knowledge production«, in: Comparative Migration Studies 6(31), https://doi.org/10.1186/s40878-018-0095-1.

Schinkel, Willem (2019): »Migration studies: an imposition«, in: Comparative Migration Studies 7(32), https://doi.org/10.1186/s40878-019-0136-4.

Schissler, Hanna (2006): »Toleranz ist nicht genug. Migration in deutschen Schulbüchern und Curricula«, in: Manuela Boatcă et al. (Hg.), Des Fremden Freund, des Fremden Feind. Fremdverstehen in interdisziplinärer Perspektive, Münster: Waxmann, S. 51–64.

Schmid, Elias (2021): »Zur verkürzten Sicht auf Heterogenität. Das diskurskritische Deutungsmuster im schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs«, in: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 43(2), S. 212–221.

Schrage, Dominik (1999): »Was ist ein Diskurs? Zu Michel Foucaults Versprechen, ›mehr‹ ans Licht zu bringen«, In: Bublitz et al., Das Wuchern der Diskurse, S. 63–74.

Schrage, Dominik (2013): »Die Einheiten der Diskursforschung und der Streit um den Methodenausweis«, in: Zeitschrift für Diskursforschung 3/2013, S. 246–262.

Schröder, Birte/Carstensen-Egwuom, Inken (2020): »›More than a single story‹: Analysen und Vorschläge zum Einstieg in den Geographieunterricht«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 349–375.

Schumann, Daniel (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/bitstream/handle/11428/128/EB_Schumann_kolonial.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Zugriff: 11.07.2023].

Schumann, Daniel (2022a): »›Brückenbauer‹ im Dispositiv kollaborativer Inklusion. Zur Enaktierung von Expertise in Kooperationen von Kommunalverwaltungen und Migrant:innenorganisationen«, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 48(3), S. 465–487.

Schumann, Daniel (2022b): »Rezension zu Karim Fereidooni, Nina Simon (Hg.): Rassismuskritische Fachdidaktiken: Theoretische Reflexionen und fachdidaktische Entwürfe rassismuskritischer Unterrichtsplanung. Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH (Wiesbaden) 2020«, in: socialnet Rezensionen, online unter https://www.socialnet.de/rezensionen/27928.php [Zugriff: 11.07.2023].

Seier, Andrea (2013): »Un/Verträglichkeiten: Latours Agenturen und Foucaults Dispositive«, in: Tobias Conradi/Heike Derwanz/Florian Muhle (Hg.), Strukturentstehung durch Verflechtung. Akteur-Netzwerk-Theorie(n) und Automatismen, Paderborn: Wilhelm Fink, S. 151–172.

Sertl, Michael/Leufer, Nikola (2012): »Bernsteins Theorie der pädagogischen Codes und des pädagogischen Diskurses. Eine Zusammenschau«, in: Uwe Gellert/Michael Sertl (Hg.), Zur Soziologie des Unterrichts. Arbeiten mit Basil Bernsteins Theorie des pädagogischen Diskurses, Weinheim: Beltz Juventa, S. 15–63.

Shinozaki, Kyoko (2015): Migrant Citizenship from Below. Family, Domestic Work, and Social Activism in Irregular Migration, New York: Palgrave Macmillan.

Shooman, Yasemin (2014): »… weil ihre Kultur so ist«. Narrative des antimuslimischen Rassismus, Bielefeld: transcript.

Simon, Nina/Fereidooni, Karim (2020): »Rassismus(kritik) und Fachdidaktiken – (K)ein Zusammenhang? – Einleitende Gedanken«, in: Fereidooni/Simon, Rassismuskritische Fachdidaktiken, S. 1–17.

Simons, Maarten/Masschelein, Jan (2006): »The Learning Society and Governmentality: An introduction«, in: Educational Philosophy and Theory 38(4), S. 417–430.

Singh, Parlo (2002): »Pedagogising Knowledge. Basil Bernstein's Theory of the Pedagogic Device«, in: British Journal of Sociology of Education 23(4), S. 571–582.

Siouti, Irini/Spies, Tina/Tuider, Elisabeth/von Unger, Hella/Yildiz, Erol (2022): »Methodologischer Eurozentrismus und das Konzept des Othering. Eine Einleitung«, in: Dies. (Hg.), Othering in der postmigrantischen Gesellschaft. Herausforderungen und Konsequenzen für die Forschungspraxis, Bielefeld: transcript, S. 7–30.

Sleeter, Christine E./Grant, Carl A. (2011): »Race, class, gender, and disability in current textbooks«, in: Eugene Provenzo et al. (Hg.), The textbook as discourse. Sociocultural dimensions of American schoolbooks, New York: Routledge, S. 183–215.

Sökefeld, Martin (2004): »Das Paradigma kultureller Differenz: Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland«, in: Ders. (Hg.), Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei, Bielefeld: transcript, S. 9–34.

Spencer, Sarah (2022): »The Contested Concept of ›Integration‹«, in: Peter Scholten (Hg.), Introduction to Migration Studies. An Interactive Guide to the Literatures on Migration and Diversity, Cham: Springer, S. 219–232.

Sperisen, Vera/Affolter, Simon (2020): »›Hier geboren, aber im Urlaub daheim‹ –vom geteilten Differenzwissen zur natio-ethno-kulturellen Zuschreibung im Unterricht«, in: Didactica Historica 6, S. 1–10.

Spielhaus, Riem (2018): »Zwischen Migrantisierung von Muslimen und Islamisierung von Migranten«, in: Naika Foroutan/Juliane Karakayali/dies. (Hg.), Postmigrantische Perspektiven. Ordnungssysteme, Repräsentationen, Kritik, Frankfurt/New York: Campus, S. 129–144.

Spivak, Gayatri C. (1993 [1988]): »Can the subaltern speak?«, in: Laura Chrisman/Patrick Williams (Hg.), Colonial discourse and post-colonial theory: A reader, New York/Sydney: Harvester Wheatsheaf, S. 66–111.

Stein, Gerd (1977): Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchungen zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung, Kastellaun: Henn.

Stielicke, Laura (2021): Dispositive der (Im)mobilisierung. Fluchtursachenbekämpfung in genealogischer Perspektive, Global Migration Studies 1, Göttingen: CeMig.

Stöber, Georg (2010): Schulbuchzulassung in Deutschland:Grundlagen, Verfahrensweisen und Diskussionen, Eckert. Beiträge 2010/3, online unter https://www.edumeres.net/urn/urn:nbn:de:0220-2010-00146 [Zugriff: 20.07.2023].

Straub, Christophe (2018): Bürger und Citoyen in deutschen und französischen Schulbüchern: Eine rekonstruktive Studie zum politischen Lernen in der Schule, Münster: Waxmann.

Szukala, Andrea/Krebs, Oliver (2015): »Sozialwissenschaftliche Kontroverse und die Ordnung des curricularen Wissens«, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 6(1), S. 33–51.

Tatje, Christian (2017): Die Rolle des Schulbuchs bei der Vermittlung der Europäischen Union. Nutzung und Wirkung im politischen Fachunterricht, Wiesbaden: Springer VS.

Tazzioli, Martina/De Genova, Nicholas/Garelli, Glenda (2018): »Autonomy of Asylum? The Autonomy of Migration Undoing the Refugee Crisis Script«, in: South Atlantic Quarterly 117(2), S. 239–265.

Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld: transcript.

Thomas, William I. (1965): Person und Sozialverhalten, Neuwied/Berlin: Luchterhand.

Thomas-Olalde, Oscar/Velho, Astride (2011): »Othering and its effects: Exploring the concept«, in: Heike Niedrig/Christian Ydesen (Hg.), Writing postcolonial histories of intercultural education, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 27–51.

Treibel, Annette (2020): »Migration und gesellschaftliche Integration – öffentlicher Diskurs und soziologische Perspektiven«, in: Pickel et al., Handbuch Integration, https://doi.org/10.1007/978-3-658-21570-5_44-1.

Tudor, Alyosxa (2013): »Differenzierungen von Rassismus und Migratismus in feministischen Ansätzen zu ›Migration‹«, in: Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt (Hg.), Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Opladen: Budrich, S. 43–59.

Tuider, Elisabeth/Trzeciak, Miriam (2015): »Migration, Doing difference und Geschlecht«, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.), Schlüsselwerke der Migrationsforschung. Pionierstudien und Referenztheorien, Wiesbaden: Springer VS, S. 361–378.

UNESCO/GEI (2018): Schulbuchinhalte inklusiv gestalten: Religion, Gender und Kultur im Fokus, online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/Schulbuchinhalte%20inklusiv%20gestalten.pdf [Zugriff: 20.07.2023].

Valverde, Gilbert A. et al. (2002): According to the Book. Using TIMSS to Investigate the Translation of Policy into Practice through the World of Textbooks, Dordrecht: Kluwer.

van Leeuwen, Theo (1992): »The Schoolbook as a Multimodal Text«, in: Internationale Schulbuchforschung, 14(1), S. 35–58.

Venturini, Tommaso (2010): »Diving in magma: How to explore controversies with actor-network theory«, in: Public Understanding of Science 19(3), S. 258–273.

Venturini, Tommaso (2012): »Building on faults: How to represent controversies with digital methods«, in: Public Understanding of Science 21(7), S. 796–812.

Verband Bildungsmedien e.V. (2019): Pädagogik der Vielfalt. Positionspapier, Frankfurt a.M.

Vertovec, Steven (2007): »Super-diversity and its implications«, in: Ethnic and Racial Studies, 30(6), S. 1024–1054.

Vertovec, Steven (2020): Considering the Work of ›Integration‹. MMG Working Paper 20–04, online unter: https://www.mmg.mpg.de/565490/WP_20-04_Vertovec_Integration.pdf [Zugriff: 17.11.2022].

Viehöver, Willy (2004): »Die Wissenschaft und die Wiederverzauberung des sublunaren Raumes. Der Klimadiskurs im Licht der narrativen Diskursanalyse«, in: Keller et al., Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 2, S. 233–270.

Viehöver, Willy (2006): »Diskurse als Narrationen«, in: Keller et al., Handbuch sozialwissenschaftliche Diskursanalyse, Bd. 1, 179–208.

Visser, Penny S./Krosnick, Jon A. (1998). »Development of attitude strength over the life cycle: Surge and decline«, in: Journal of Personality and Social Psychology 75(6), S. 1389–1410.

Vogl, Joseph (2018): »Poetologie des Wissens«, in: Ralf Simon (Hg.), Grundthemen der Literaturwissenschaft: Poetik und Poetizität, Berlin/Boston: De Gruyter, S. 460–474.

Volkmann, Ute (2015): »Soziologische Zeitdiagnostik. Eine wissenssoziologische Ortsbestimmung«, in: Soziologie 44(2), S. 139–152.

Waldschmidt, Anne/Klein, Anne/Tamayo Korte, Miguel/Dalman-Eken, Sibel (2007): »Diskurs im Alltag – Alltag im Diskurs: Ein Beitrag zu einer empirisch begründeten Methodologie sozialwissenschaftlicher Diskursforschung«, in: Forum Qualitative Sozialforschung 8(2), https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.251.

Weber, Susanne/Maurer, Susanne (Hg.) (2006): Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft. Wissen – Macht – Transformation, Wiesbaden: VS.

Wedl, Juliette/Herschinger, Eva/Gasteiger, Ludwig (2014): »Diskursforschung oder Inhaltsanalyse? Ähnlichkeiten, Differenzen und In-/Kompatibilitäten«, in: Angermüller et al., Diskursforschung, Bd. 1, S. 537–563.

Wehling, Hans-Georg (1977): »Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch«, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart: Ernst Klett, S. 173–184.

Weinbrenner, Peter (1995): »Grundlagen und Methodenprobleme sozialwissenschaftlicher Schulbuchforschung«, In: Richard Olechowski (Hg.), Schulbuchforschung, Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 21–45.

Weißeno, Georg et al. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Weißeno, Georg (2013): »Fachsprache in Schulbüchern für Politik/Sozialkunde: eine empirische Studie«, in: Peter Massing/Ders. (Hg.), Demokratischer Verfassungsstaat und Politische Bildung, Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 151–170.

Weißeno, Georg/Götzmann, Anke (2020): »Empirische Analysen zur politischen Fachsprache in Schulbüchern – ein Trendbericht«, in: Ingo Juchler (Hg.), Politik und Sprache. Handlungsfelder politischer Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 139–153.

West, Candance/Fenstermaker, Sarah (1995): »Doing Difference«, in: Gender & Society 9(1), S. 8–37.

Westermann, Andrea/Erdur, Onur (2020): »Migrant knowledge: Studying the epistemic dynamics that govern the thinking in and around migration, exile, and displacement«, in: GHI Bulletin Supplement 15, S. 5–16.

Wetterer, Angelika (2005): »Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements«, in: Freiburger FrauenStudien 16, S. 75–96.

Wetterer, Angelika (2009): »Gleichstellungspolitik im Spannungsfeld unterschiedlicher Spielarten von Geschlechterwissen. Eine wissenssoziologische Rekonstruktion«, in: GENDER 2/2009, S. 45–60.

Wiater, Werner (2003): »Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung«, in: Ders. (Hg.), Schulbuchforschung in Europa. Bestandsaufnahme und Zukunftsperspektive, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–21.

Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hg.) (2016): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Wille, Katrin (2018): Die Praxis des Unterscheidens. Historische und systematische Perspektiven, Baden-Baden: Verlag Karl Alber.

Wimmer, Andreas (2006): »The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory«, in: American Journal of Sociology 113(4), S. 970–1022.

Wimmer, Andreas/Glick Schiller, Nina (2002): »Methodological nationalism and beyond: nation-state building, migration and the social sciences«, in: Global Networks 2(4), S. 301–334.

Wintersteiner, Werner (2019): »Global Citizenship Education – eine pädagogische Antwort auf die ›große Regression‹?«, in: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 42(1), S. 21–25.

Wirth, Uwe (2002): »Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität«, in: Ders. (Hg.), Performanz zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 9–60.

Wodak, Ruth/Meyer, Michael (Hg.) (2001): Methods of Critical Discourse Analysis, London: Sage.

Wohnig, Alexander (2019): »Inklusion und die Darstellung des politischen Interesses Jugendlicher in Politik-Schulbüchern«, in: Tina Hölzel/David Jahr (Hg.), Konturen einer inklusiven politischen Bildung, Wiesbaden: Springer VS, S. 53–67.

Wunder, Maik (2020): »Das Mitspracherecht der Dinge – Material turn und digitale Bildung«, in: Bildung und Erziehung 73(1), S. 76–90.

Yildiz, Erol (2016): »Das strategische Geflecht von Migration, Ethnizität und Geschlecht«, in: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 41(3), S. 29–45.

Yildiz, Erol (2018): »Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen«, in: Marc Hill, Marc/Ders. (Hg.): Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen, Bielefeld: transcript, S. 43–62.

Yildiz, Erol (2021): »Das Postmigrantische und das Politische. Eine neue Kartographie des Möglichen«, in: Lisa Gensluckner et al., Die Wirklichkeit lesen, S. 21–41.

Yuval-Davis, Nira (2012): »Dialogical Epistemology – An Intersectional Resistance to the ›Oppression Olympics‹. Patricia Hill Collins Symposium«, in: Gender and Society 26(1), S. 46–54.

Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg (2016): Schulbuchzulassungsverordnung vom 11. Januar 2007, zuletzt geändert am 19. April 2016, online unter https://zsl-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E1481233806/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/zsl/%C3%9Cbergreifende%20Themen/Schulbuchzulassung/SchulBZulV_BW_2007_Internet.pdf [Zugriff: 9.12.2020].

Zloch, Stephanie (2021): »Migrationswissen. Das Beispiel der Bundesrepublik Deutschland aus zeithistorischer Sicht«, in: Aus Politik und Zeitgeschichte 71(3/4), S. 33–38.

Quellenverzeichnis

Analysierte Schulbücher

Baden-Württemberg:

BW_2004_TERA: Bub-Kalb, Simone/Kalb, Jürgen (Hg.) (2004): Terra – GWG, Gemeinschaftskunde, Wirtschaft 1/2. 1. Aufl., 1. Dr., Gotha: Klett-Perthes. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland«, S. 126–143)

BW_2005_MEPO: Egner, Anton et al. (2005): Mensch und Politik SI, Bd. 2, Dr. A1, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Miteinander? Nebeneinander? Gegeneinander?«, S. 6–33)

BW_2005_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2005): Team. Arbeitsbuch GWG, Gemeinschaftskunde/Wirtschaft, Bd. 2, Dr. A1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland: Risiko oder Chance«, S. 10–35)

BW_2006_POCO: Riedel, Hartwig (Hg.) (2006): Politik & Co. Gemeinschaftskunde und Wirtschaft (GWG) für das Gymnasium, Bd. 2, 1. Aufl., 1. Dr., Bamberg: Buchner. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland«, S. 9–34)

BW_2007_DECE: Gaffga, Peter (Hg.) (2007): Diercke – GWG 4, Dr. A1, Braunschweig: Westermann. (Kapitel: »Menschen verlassen ihre Heimat«, S. 194–205)

BW_2007_SEGO: Amtsfeld, Peter (Hg.) (2007): Seydlitz – Geographie 4. GWG, Fächerverbund Geographie, Wirtschaft, Gemeinschaftskunde, Dr. A1, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration«, S. 92–123)

BW_2007_TERA: Bub-Kalb, Simone/Kalb, Jürgen (Hg.) (2007): Terra – GWG 2, Gemeinschaftskunde, Wirtschaft, 1. Aufl., Stuttgart: Klett. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland«, S. 6–25)

BW_2008_DECE: Gaffga, Peter (Hg.) (2008): Diercke – GWG 5. Dr. A1. Braunschweig: Westermann. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland«, S. 6–29)

BW_2012_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2012): Team. Arbeitsbuch GWG, Gemeinschaftskunde/Wirtschaft 2, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland. Schwierigkeiten und Chancen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen«, S. 12–39)

BW_2013_POCO: Riedel, Hartwig (Hg.) (2013): Politik & Co. Gemeinschaftskunde und Wirtschaft (GWG) für das Gymnasium, Bd. 2, 1. Aufl., Bamberg: Buchner. (Kapitel: »Zuwanderung und Integration«, S. 8–33)

BW_2014_MEPO: Altmann, Gerhard et al. (2014): Mensch & Politik – Sekundarstufe I, Bd. 2, Dr. A, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Miteinander? Nebeneinander? Gegeneinander?«, S. 6–33)

BW_2018_POCO: Riedel, Hartwig (Hg.) (2018): Politik & Co. Gemeinschaftskunde für das Gymnasium, 1. Aufl., Bamberg: C.C. Buchner. (Kapitel: »Zuwanderung nach Deutschland – Chance oder Risiko für unsere Gesellschaft«, S. 90–113)

BW_2018_POEN: Schaechterle, Lothar/Willfahrt, Wolfram (Hg.) (2018): Politik entdecken. Gemeinschaftskunde 8–10, Berlin: Cornelsen. (Kapitel: »Zuwanderung nach Deutschland«, S. 114–137)

BW_2018_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2018): Team – Gemeinschaftskunde 8–10, Dr. A, Braunschweig: Westermann. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland«, S. 86–113)

BW_2019_MEPO: Bailer, Andrea et al. (2019): Mensch & Politik – Sekundarstufe I, Dr. A, Braunschweig: Westermann. (Kapitel: »Zuwanderung nach Deutschland«, S. 10–37)

Brandenburg:

BRB_2002_POAR: Floren, Franz Josef (Hg.) (2002): Politik. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht 3, 1. Dr., Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Sind die Deutschen fremdenfeindlich? – Probleme der Integration von Zuwanderern in Deutschland«, S. 61–93)

BRB_2004_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2004): Team. Arbeitsbuch für den Politikunterricht 2, 1. Dr., Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Vorurteile und Außenseiter: Von der Schwierigkeit friedlich miteinander umzugehen«, S. 35–55)

BRB_2005_POAR: Floren, Franz Josef (Hg.) (2005): Politik. Ein Arbeitsbuch für den Politikunterricht 3, Dr. A1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Wie kann Integration gelingen? Zuwanderer in Deutschland«, S. 53–75)

BRB_2008_POLW: Floren, Franz Josef (Hg.) (2008): Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch 1, Dr. 1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Aus Fremden werden Freunde – Zuwandererfamilien in Deutschland«, S. 190–207)

BRB_2008_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2008): Team. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft 5/6, 1. Dr., Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Mit Unterschieden leben lernen. Wir finden Wege für ein faires Zusammenleben«, S. 152–173)

BRB_2009_POLW: Floren, Franz Josef (Hg.) (2009): Politik, Wirtschaft: ein Arbeitsbuch 2, Dr. 1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Wie kann Integration gelingen? – Zuwanderer in Deutschland«, S. 158–179)

BRB_2009_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2009): Team. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft 7/8, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Migration und Integration. Von den Schwierigkeiten und den Chancen, friedlich und tolerant miteinander zu leben«, S. 36–63)

BRB_2012_TEAM: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2012): Team 2. Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft, Dr. 1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Migration und Integrati-

on. Schwierigkeiten und Chancen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen«, S. 34–65)

BRB_2013_POER: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2013): Politik erleben. Sozialkunde, politische Bildung, Ausgabe B, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Einwanderung nach Deutschland. Schwierigkeiten und Chancen des Zusammenlebens verschiedener Kulturen«, S. 164–184)

BRB_2016_POCO: Kalpakidis, Dimitrios/Kludt, Steffen (2016): Politik & Co. Politische Bildung für die Sekundarstufe I, 1. Aufl., Bamberg: C.C. Buchner. (Kapitel: »Migration und Bevölkerung«, S. 94–133)

BRB_2016_MEPO: Bracke, Pierre Oliver/Erdmann, Martin/Simon, Albrecht (2016): Mensch & Politik – Politische Bildung 7/8, Dr. A, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Migration und Bevölkerung«, S. 92–137)

BRB_2017_POEN: Ernst, Christian-Magnus (Hg.) (2017): Politik entdecken. Politische Bildung 7/8, 1. Aufl., Berlin: Cornelsen. (Kapitel: »Migration und Bevölkerung«, S. 38–61)

BRB_2017_POER: Mattes, Wolfgang (Hg.) (2017): Politik erleben. Sozialkunde, Politische Bildung, Ausgabe B, Neubearbeitung, Paderborn: Schöningh/Westermann. (Kapitel: »Mit Unterschieden leben lernen – das Beispiel Migration. Chancen und Schwierigkeiten des Zusammenlebens verschiedener Kulturen«)

BRB_2017_DEHE: Deiseroth, Dieter/Wolf, Heinz-Ulrich (2017): Demokratie heute. Politische Bildung, Dr. A, Braunschweig: Schroedel/Westermann. (Kapitel: »Migration und Bevölkerung«, S. 99–140)

Niedersachsen:

NDS_2003_MEPO: Beckmann-Schulz, Petra et al. (2003): Mensch und Politik SI, Dr. A1, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Fremde – Bedrohung oder Bereicherung«, S. 186–201)

NDS_2007_MEPO: Detjen, Joachim (Hg.) (2007): Mensch und Politik SI, Bd. 2, Dr. A1, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Magnet Europa – Ansturm auf das ›Paradies‹«, S. 206–215)

NDS_2007_POCO: Riedel, Hartwig (Hg.) (2007): Politik & Co. Politik-Wirtschaft für das Gymnasium, 1. Aufl., 1. Dr., Bamberg: Buchner. (Kapitel: »Miteinander – gegeneinander? Zuwanderung und Integration«, S. 201–220)

NDS_2007_POLW: Floren, Franz Josef (Hg.) (2007): Politik-Wirtschaft. Arbeitsbuch 9/10, Dr. A1, Paderborn: Schöningh. (Kapitel: »Wie kann Integration gelingen? – Zuwanderung in Deutschland«, S. 53–72)

NDS_2007_POWI: Rudyk, Ellen (Hg.) (2007): Politik und Wirtschaft 9/10, 1. Aufl., 1. Dr., Berlin: Cornelsen. (Kapitel: »Migration«, S. 280–299)

NDS_2012_MEPO: Detjen, Joachim (2012): Mensch & Politik – Sekundarstufe I: Politik-Wirtschaft 9/10, Dr. A, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Magnet Europa – Ansturm auf das ›Paradies‹«, S. 212–231)

NDS_2015_MEPO: Detjen, Joachim et al. (2015): Mensch & Politik – Sekundarstufe I: Politik-Wirtschaft 9/10, Dr. A, Braunschweig: Schroedel. (Kapitel: »Migration nach und in Europa«, S. 194–203)

NDS_2021_POCO: Frede, Pia/Spieker, Stephan (Hg.) (2021): Politik & Co. 2 – Politik-Wirtschaft, 1. Aufl., Bamberg: C.C. Buchner. (Kapitel: »Migration und Flucht als globales Problem – die politische und ökonomische Rolle der EU im internationalen Kontext«, S. 326–351)

Analysierte Lehrpläne

Baden-Württemberg:

LP_BW_1994: Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1994): Bildungsplan für das Gymnasium. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Jg. 1994, Nr. 4. Stuttgart.

LP_BW_2001: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2001): Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Jg. 2001, Nr. 6. Stuttgart.

LP_BW_2004: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (2004): Allgemein bildendes Gymnasium. Bildungsplan 2004. Stuttgart.

LP_BW_2016: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg; Landesinstitut für Schulentwicklung (2016): Gemeinschaftskunde. Bildungsplan 2016. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, Jg. 2016, Nr. 3. Stuttgart.

Brandenburg:

LP_BRB_1991: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (1991): Vorläufiger Rahmenplan Lernbereich »Gesellschaftslehre« Politische Bildung. Sekundarstufe I, Potsdam: Brandenburgische Universitätsdruckerei und Verlagsgesellschaft Potsdam mbH.

LP_BRB_2002: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2002): Rahmenlehrplan Politische Bildung. Sekundarstufe I, Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

LP_BRB_2008: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2008): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I. Politische Bildung, Bielefeld: Hans Gieselmann Druck- und Medienhaus GmbH & Co KG.

LP_BRB_2010: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2010): Rahmenlehrplan für die Sekundarstufe I Jahrgangsstufen 7 – 10. Politische Bildung, Potsdam: GS Druck und Medien GmbH.

LP_BRB_2015a: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Teil C Politische Bildung. Jahrgangsstufen 7 – 10, online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Politische_Bildung_2015_11_16_web.pdf [Zugriff: 10.03.2022].

LP_BRB_2015b: Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2015): Teil B Fächerübergreifende Kompetenzentwicklung, online unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_B_2015_11_10_WEB.pdf [Zugriff: 10.03.2022].

Niedersachsen:

LP_NDS_1997: Niedersächsisches Kultusministerium (1997): Rahmenrichtlinien für das Gymnasium Schuljahrgänge 7–10. Politik, Hannover: Schroedel Verlag GmbH.

LP_NDS_2006: Niedersächsisches Kultusministerium (2006): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8–10. Politik – Wirtschaft, Hannover: Unidruck.

LP_NDS_2015: Niedersächsisches Kultusministerium (2015): Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 8–10. Politik – Wirtschaft, Hannover: Unidruck.

Analysierte Beschlüsse und Pressemitteilungen der Kultusministerkonferenz

KMK 1996: Kultusministerkonferenz (1996): Empfehlung »Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule«. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996, online unter: https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/interkulturelles_20lernen_20in_20der_20schule_2c_201996.pdf [Zugriff: 28.02.2022].

KMK 2013: Kultusministerkonferenz (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff: 28.02.2022].

KMK 2015: Kultusministerkonferenz (2015): Darstellung von kultureller Vielfalt, Integration und Migration in Bildungsmedien – Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz, der Organisation von Menschen mit Migrationshintergrund und der Bildungsmedienverlage. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.10.2015, online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf [Zugriff: 28.02.2022].

KMK 2021: Kultusministerkonferenz (2021): Vielfalt in Schulklassen zum Thema machen. Bund und Länder sprechen mit Bildungsexperten aus Wissenschaft und Praxis über Vielfalt im Schulunterricht. Pressemitteilung vom 21.04.2021, online unter: https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/vielfalt-in-schulklassen-zum-thema-machen.html [Zugriff: 28.02.2022].

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungen

Abb. 1: Politikschulbücher im Dispositiv der schulischen politischen Bildung 74
Abb. 2: Heuristik zur Analyse der Übersetzung von Differenzwissen in Politikschulbüchern ... 86
Abb. 3: Verfahren der Korpuserstellung und Darstellung der einzelnen Analyseschritte 103
Abb. 4: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den baden-württembergischen Politikschulbüchern..... 132
Abb. 5: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den brandenburgischen Politikschulbüchern..... 133
Abb. 6: Übersicht zur Verbreitung des Migrationsdiskurses in den niedersächsischen Politikschulbüchern..... 134
Abb. 7: Schulbuchseite »Kompetenzstation« aus dem Schulbuch Team – Gemeinschaftskunde (BW_2018_TEAM: 113).....152
Abb. 8: Kapitelcover »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration« im Schulbuch Seydlitz – Geographie GWG (BW_2007_SEGO: 92f.) 159
Abb. 9: Visualisierung »Push- und Pull-Faktoren« im Schulbuch Politik & Co. (BRB_2016_POCO: 99).....178
Abb. 10: Wortwolke »Mögliche Ursachen für Zuwanderung nach Deutschland« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2018_POCO: 92).....179
Abb. 11: Infografik »Ungleiche Lebensverhältnisse« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2006_POCO: 29) 181
Abb. 12: Infografik »Mehr Asylbewerber aus arabischen Unruhestaaten« im Schulbuch Mensch & Politik (NDS_2012_MEPO: 215)..... 182
Abb. 13: Schaubild »Phasen der Integrationspolitik in Deutschland« im Schulbuch Mensch & Politik (BRB_2016_MEPO: 117)..... 184
Abb. 14: Infografik »Einbürgerung – wie man die deutsche Staatsangehörigkeit erwirbt« im Schulbuch Politik & Co. (BW_2006_POCO: 21) 189
Abb. 15: Infografik »Staatsbürgerschaftsrecht« im Schulbuch Politik entdecken (BRB_2017_POEN: 55).....190
Abb. 16: Visualisierung des Integrationsprozesses im Schulbuch Team (BRB_2009_TEAM: 45) ..196

Abb. 17: »Infobox: Multikulturelle Gesellschaft oder deutsche Leitkultur?« im Schulbuch Politik & Co. (NDS_2007_POCO: 218) 197
Abb. 18: Schaubild »Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung« im Schulbuch Mensch & Politik (BRB_2016_MEPO: 122) 197
Abb. 19: Text-Bild-Arrangement »Erfolgreiche Schullaufbahn« im Schulbuch Diercke – GWG (BW_2008_DECE: 18) 201
Abb. 20: Schulbuchausschnitt »Kontroverse: Verändert die Zuwanderung von Flüchtlingen unsere Gesellschaft?« aus dem Schulbuch Politik & Co. (BW_POCO_2018: 101) 216
Abb. 21: Schulbuchausschnitt »TEAM kontrovers: Soll an Schulen mit vielen ausländischen Schülern nur noch deutsch gesprochen werden?« aus dem Schulbuch Team (BRB_2009_TEAM: 60) 221
Abb. 22: Schulbuchausschnitt »Wann ist jemand in die (deutsche) Gesellschaft integriert?« aus dem Schulbuch Politik-Wirtschaft (NDS_2007_POLW: 63) 224
Abb. 23: Schulbuchausschnitt »Die eigene Sicht: Wann sind Migranten integriert?« aus dem Schulbuch Team (BW_2018_TEAM: 92) 227
Abb. 24: Schulbuchausschnitt »Trainingsplatz: Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg« aus dem Schulbuch Team (BRB_2012_TEAM: 51) 242

Tabellen

Tab. 1: Analyseebenen, -ziele und Bestimmungsmomente des Mehrebenenmodells 107
Tab. 2: Übersicht der identifizierten Narrativtypen und geografisch-politischen Rahmungen .. 143
Tab. 3: Häufigkeiten visueller Gattungen im Analysekorpus 164
Tab. 4: Anteile einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt der Narrativtypen 165

Danksagung

Für das Verfassen einer Dissertation verbringt man viel Zeit im stillen Kämmerlein. Das Entstehen dieses Buches wäre aber nicht möglich gewesen, hätte es neben der Stille nicht auch vielfältige und lebendige Räume für Austausch gegeben. Ich bedanke mich bei meinen Gesprächspartner*innen und Wegbegleiter*innen der letzten Jahre. Auf die eine oder andere Weise haben sie alle ihre Spuren in diesem Buch hinterlassen.

Besonderer Dank gebührt meiner Erstbetreuerin Andrea D. Bührmann. Ihre fachliche Expertise, ihre kritischen wie motivierenden Anregungen im Forschungsprozess und ihr reflexiv-konstruktivistisches Wissenschaftsverständnis haben nicht nur die vorliegende Dissertation, sondern auch mein wissenschaftliches Denken entscheidend beeinflusst. Kerstin Rabenstein und Ulrich Bröckling haben die Entstehung dieser Dissertation als Zweitbetreuerin bzw. als Drittbetreuer eng begleitet und waren – und sind – äußerst wichtige und inspirierende Impulsgeber*innen.

Die Dissertation ist im Rahmen des BMBF-Projekts »Schlözer Programm Lehrerbildung« (SPL) im Handlungsbereich »Diversität gerecht werden« an der Georg-August-Universität Göttingen entstanden. Ich bedanke mich bei den Mitgliedern des Handlungsbereichs für die spannenden interdisziplinären Diskussionen, die das Entstehen dieses Buches flankiert haben und für meine eigene Verortung wichtig waren. Ein besonderer Dank gilt dabei Monika Oberle, die die Dissertation über längere Zeit aus politikdidaktischer Perspektive begleitet und bereichert hat, sowie Astrid Biele Mefebue und Yvonne Franke. Rajmund Bethge, Gesche Dumiak, Delia Hülsmann und Samira Mummelthey danke ich für den motivierenden Peer-Support, gemeinsame Analyserunden und etwas Struktur in bisweilen ziemlich unstrukturierten Pandemie-Zeiten. Außerdem danke ich den Teilnehmenden des Forschungskolloquiums Reflexive Diversitätsforschung sowie meinen ehemaligen Kolleg*innen am Göttinger Institut für Diversitätsforschung für viele konstruktive Anregungen und eine äußerst wertschätzende Arbeitsatmosphäre.

Es war ein Privileg, mein Projekt und sich daran anschließende Forschungsperspektiven auch in anderen Kontexten diskutieren zu dürfen. Für einen Aufenthalt als Guest Scholar am GHI Pacific Office an der University of California, Berkeley bedanke ich mich bei Sören Urbansky für die akademische Gastfreundschaft. Die Zeit in Berkeley hat mir ermöglicht, Kanonisierungsprozesse von Diversität nochmal aus einer anderen Perspek-

tive zu betrachten. Inspirierend war zudem ein Aufenthalt als Fellow am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt am Standort Leipzig. Hier möchte ich mich bei Barbara Lüthi und Maren Möhring sowie den Mitgliedern des TI-Kolloquiums für wertvolle Anregungen bedanken. Das Leibniz Institut für Bildungsmedien | Georg-Eckert-Institut (GEI) war nicht nur aufgrund seiner umfangreichen Schulbuchsammlung, sondern auch als Ort fachlichen Austauschs bedeutsam. Hier denke ich besonders an Gespräche mit Felicitas Macgilchrist, Radwa Shalaby und Wendy Kopisch. Abgeschlossen habe ich die Arbeit an diesem Buch an der Ruhr-Universität Bochum. Dies wäre ohne den nötigen Freiraum und die vorbehaltlose Unterstützung, die ich von Sandra Aßmann erfahren habe, nicht möglich gewesen. Für die freundliche Aufnahme in die Reihe »Postmigrantische Studien« und wertvolle Hinweise bedanke ich mich bei Marc Hill und Erol Yildiz. Valentin Müller vom transcript Verlag sei für die kompetente und nette Betreuung dieses Buchprojekts gedankt. Mein Dank gilt ferner der Olav-Brennhovd-Stiftung, die diese Publikation finanziell gefördert hat.

Ich habe während der Durchführung meines Promotionsprojekts auf unterschiedlichste Weise Unterstützung erfahren. Für kluge Kommentare und Anmerkungen, offene Ohren, Aufmunterungen und dringend benötigte Ablenkungen, motivierende Artefakte und vieles mehr danke ich insbesondere Anna Helfers, Catharina Keßler, Rebecca Kiderlen, Ruth Manstetten, Florentine Schoog, Hannes Weinbrenner, Nele Wulf, Jakob Zey und Julian Zimmer. Meinen Eltern danke ich dafür, dass sie mich immer unterstützt haben und nie an der Fertigstellung dieses Buches gezweifelt haben.

Mein größter Dank gilt Manuela Barriga Morachimo. Ich kann nicht in Worte fassen, wie dankbar ich Dir bin – für alles! – und wie glücklich ich mich schätze. Dir und Luca widme ich dieses Buch.