

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 Pöferl (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 Perspektive² 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 »Wirk« 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« (Bair 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 Klope, 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 bedauernd zu beklagen, da auf diesem Wege doch auch die Zirkulation und pädagogische Transformation der »eigenen« soziologischen Wissensproduktion – und deren ausbleibende Rezeption – nachvollzogen werden könnten. In der vorliegenden Arbeit werde ich eine Analyseheuristik entwickeln, die auch die weitere soziologische Bildungsmedienforschung anregen kann.

telsbacher Konsens¹⁰, 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 einlösbar¹¹, 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 ›übereumpelt‹ 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

Wissensojekt 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 Udenkbarmachung 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.