

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 verschiedenen 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 *Differenzwissen* 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 Mikrotextrn bestehen (vgl. Mahamud 2014). Solche Mikrotextrn 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 enacted 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 Mikrotextrn 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 Inszenierungsmodi 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 enactieren 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 bestimme 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 enacted 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 grundlegenden 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 ›real‹ oder ›fiktive‹ Personen handelt. Wenngleich dies analytisch einen Unterschied machen mag, halte ich diese Unterscheidung für die vorliegende Arbeit für vernachlässigbar³, 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:

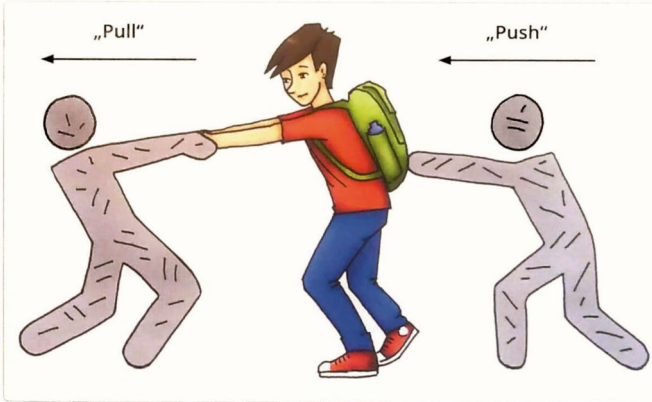
»Menschen verlassen ihre Heimat also nicht nur, weil sie z.B. vor Krieg flüchten müssen, sondern auch, weil sie in einem anderen Land dauerhaft leben wollen. Wanderungsmotive werden allgemein in Push- (abstoßen) und Pull-Faktoren (anziehen) unterteilt. Zu den Push-Faktoren zählen Krieg, religiöse und 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 handlungssohnmächtig, als Spielball abstrakter – hier eben: visuell verkörperter – Gesetzmäßigkeiten.

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

M6 Push- und Pull-Faktoren

Bei den Gründen für Auswanderung wird zwischen Faktoren unterschieden, die im Herkunftsland ihre Ursachen haben (Push-Faktoren) und Faktoren, die eine fremde Region anziehend und attraktiv machen (Pull-Faktoren).

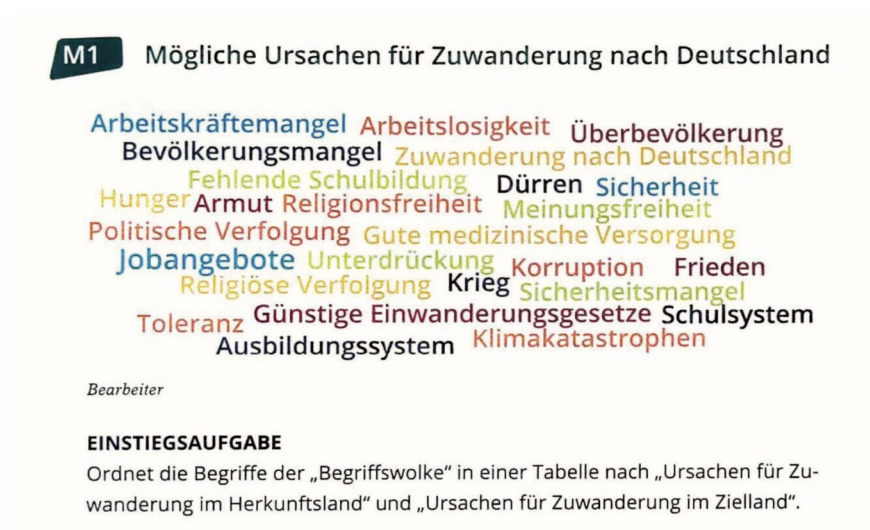


Mit dem Aufgreifen wissenschaftlicher Theorien und Modelle, Konzeptualisierungen und Definitionen werden bestimmte Ausschnitte der Wirklichkeit selektiert und eine Blickrichtung auf die Wirklichkeit modelliert. In diesem Zuge werden auch Differenz- und Normalitätskonstruktionen aktualisiert. Auch dies 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 Abwanderung 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 tiefgreifende 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 weltstheoretischer 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)

Ungleiche Lebensverhältnisse

6,7 Millionen Ausländer leben in Deutschland
davon sind **1,4 Millionen** hier geboren

Wohnsituation	
	durchschnittliche Wohnfläche pro Person
Ausländer	27 qm
Deutsche	43 qm

Schule		
Von je 100 Kindern und Jugendlichen besuchen	Hauptschule	Gymnasium
Ausländer	44	14
Deutsche	19	32

Ausbildung		
Von je 100 Schulabgängern haben	keinen Schulabschluss	Hoch-, Fachhochschulreife
Ausländer	18	10
Deutsche	7	25

Beruf		
Von je 100 Erwerbstätigen arbeiten als	Arbeiter	Angestellte
Ausländer	53	36
Deutsche	29	53

Arbeitslosigkeit	
	Arbeitslosenquote im Jahresdurchschnitt 2004
Ausländer	20,5 %
Deutsche	11,0 %

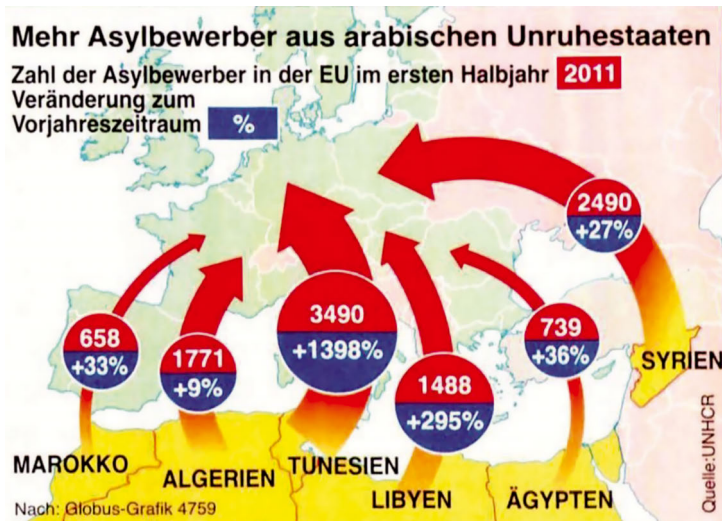
Quelle: Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland; Stat. Bundesamt, BA

© Globus 0341

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 machtvoll konstruierte 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.

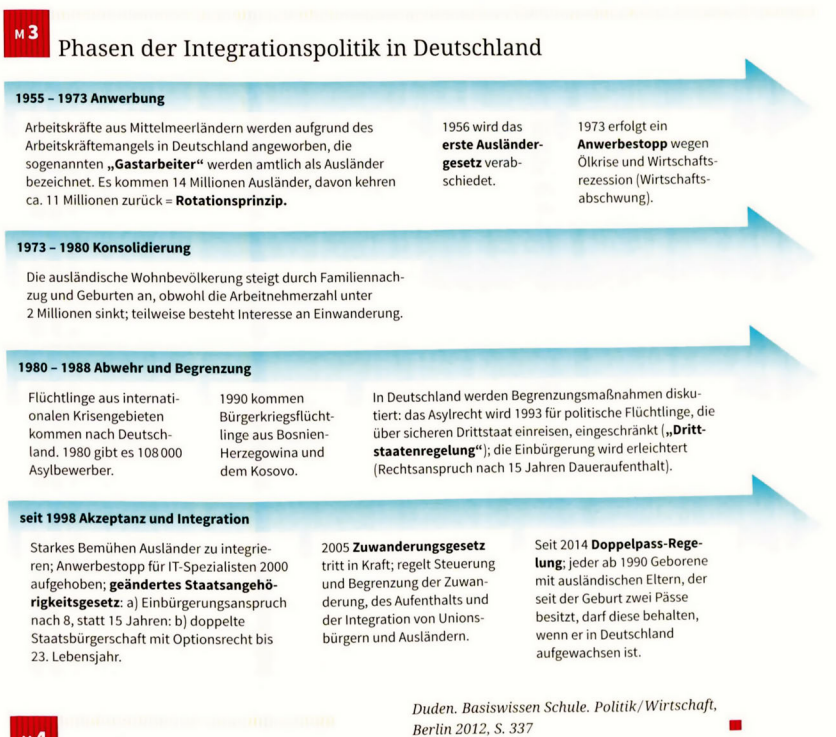
Der Gefahrentopos wird noch durch ein weiteres Stilmittel auf der planimetrischen Ebene verstärkt, nämlich durch die Farbgebung und Linienführung der Pfeile. Diese sind in einem tiefen Rot gehalten und bilden einen starken Kontrast zur grün unterlegten Fläche der EU, welcher auch dadurch verstärkt wird, 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 *Einwanderungsgeschichte* deutlich schwerer haltbar, käme die deutsche Migrationsgeschichte dann doch auch stärker als *Auswanderungsgeschichte* 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)



Eine zweite Folge dieser Periodisierung ist die implizite Universalisierung der westdeutschen Einwanderungsgeschichte als gesamtdeutsche Einwanderungsgeschichte. Dies betrifft sowohl den Anfang der Periodisierung, der aus einer westdeutschen Perspektive ausgewählt wurde, als auch die ausgewählten historischen Ereignisse des 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 Zeitdiagnosen⁷. 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 Wissensproduktion⁸ 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 Objektivierungsinstantz 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)



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*innen¹³ 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 ›Wahlverwandtschaften‹ 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 Veränderten 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. Cliques) 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 zurecht kommen. 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 »zurecht kommen« (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 Desintegrationerscheinungen, 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

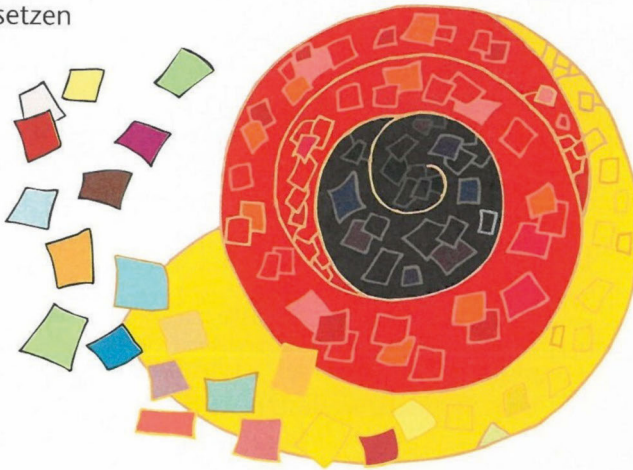
15 Nicht nur das im Folgenden referierte Schulbuchkapitel, sondern die Mehrzahl der analysierten Schulbuchkapitel bedienen sich eines solchen dreistufigen Modells von Integrationsprozessen. Die Art der Visualisierung ist dabei jedoch Veränderungen unterworfen. In späteren Ausgaben des Verlags wird zwar 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 Umriss- 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)

hrheit der
Gesetzen



Integration als Mittelweg

Die bislang analysierten Schulbuchpassagen objektivieren Integration als *die* Form des gesellschaftlichen Umgangs mit einer Innen-Außen-Differenz schlechthin. In den dabei konstruieren 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

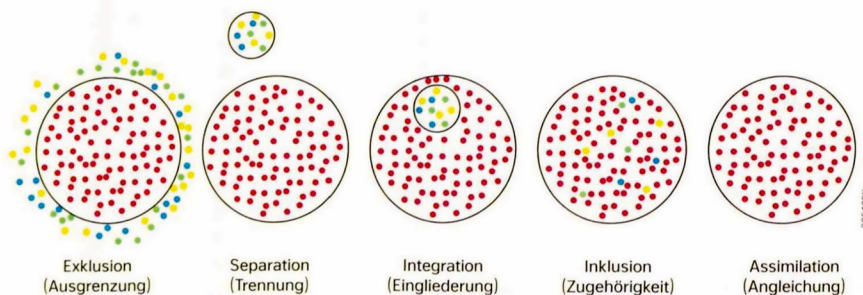
Auch eine neuere, für das Land Brandenburg zugelassene Ausgabe des Schulbuchs *Mensch & Politik* präsentiert Integration als Mittelweg im »Umgang der Mehrheitsgesellschaft mit Zuziehenden« (BRB_2016_MEPO: 122). Dies wird anhand eines in diesem Schulbuch genutzten Schaubilds deutlich (siehe Abb. 18).

Abb. 18: Schaubild »Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung« im Schulbuch Mensch & Politik (BRB_2016_MEPO: 122)

3.14 Zwischen Integration und Assimilation



Von der Ausgrenzung bis zur Angleichung



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 denkbare 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)



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 Karriereplänen 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 ablösen, 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 Mehmet 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: »Mehmet«, der in Deutschland geboren und aufgewachsen sei und seine Erziehung als durchaus liberal beschreibe, empfinde seinen biculturellen 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 »stroh dumme« 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 Mehmet 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 – wohlgeordnet 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 Entwicklungspfad 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 biographischen 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 Responsibilisierung für das eigene Integrationsschicksal nahe. Den Positivbeispielen kommt eine starke potenzielle Machtwirkung zu, da sie zugleich als Subjektivierungsform erscheinen – wie Migrant*innen sein sollen – als auch als Subjektivierungsweise, 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 anstrebten: »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 sensibilisiert 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 Dispositiv 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*innen-subjekt, 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 responsabilisierende Handlungsimplicationen 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 ausgeweitet 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 Grobübersichts 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 objektivierende – 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 *Deutungskontroverse* 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 entzündeten 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 ›Ursprungs-kontext‹ der Kontroverse verhält: Realistisch ist eine Kontroverse als ›soziale Tatsache‹ dann, wenn sie von den beteiligten Akteuren im Ursprungs-kontext 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 Menschenrecht« 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 Kontroversifizierung 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 spezifisches *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.

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.

Diese Verpflichtung verstößt gegen Grundrechte: Niemand darf gezwungen werden, seine Muttersprache aufzugeben.

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.

Wer in der Schule konsequent deutsch reden muss, lernt in der Praxis mehr als in den 4 oder 5 Deutschstunden.

Ohne deutsche Sprache gibt es keine Lehrstelle. Eignungstest und Einstellungsgespräch werden schriftlich in Deutsch geführt.

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 einer kein Deutsch kann, wie soll er sich dann im deutschen Alltag zurechtfinden? Das geht doch gar nicht.

- Sortiere die verschiedenen Positionen in einer Pro-und-Kontra-Tabelle und suche Beispiele zur Veranschaulichung der Argumente.
- Finde dann einen eigenen Standpunkt und diskutiere die verschiedenen Meinungen mithilfe der Argumente in der Klasse.

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 Veränderten 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 widerstrebende 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 integriert

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 Migrantiserten 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 Migrant*innen 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 zu 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, Grundrechtsschutz, 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 Veränderten 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 Veränderten, 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: Wärs 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 Grammatik³⁷ 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 authentifizierte Erfahrungsberichte von Migrant*innen weiter plausibilisiert. Personalisierung erscheint hier als Evidenz des Objektivierten, Objektivierungen als Evidenz des Personalisierten: Authentifizierte 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 Passagen 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 Kulturdivergenz *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.