

9. Integration erreichen: Differenzwissen und die gouvernementale Dimension von Politikschulbüchern

Wie auch beim gegenwärtig erstarkenden Diskurs über gesellschaftlichen Zusammenhalt handelt es sich bei Integration um »ein durchaus obskures Objekt politischer, aber auch wissenschaftlicher Begierde« (Lessenich 2022: 25): Integration ist in den untersuchten Politikschulbüchern nicht nur Gegenstand, der analysiert und gelernt werden soll, sondern auch pädagogische und gesellschaftliche Zielsetzung, deren Erreichung nahegelegt wird. Das folgende Kapitel setzt sich aus einer gouvernementalitätstheoretischen Perspektive mit dieser Doppelcodierung der Begierde nach Integration als Gegenstand *und* Ziel auseinander, wie sie in den zwischen 2002 und 2021 veröffentlichten Politikschulbüchern aufscheint. Insbesondere beleuchte ich die normativen (Voraus-)Setzungen, die mit der Thematisierung von Integration in Schulbüchern einhergehen, und zeige, was durch diese Normativitäten als Handlungsoptionen im Umgang mit Differenz denkbar gemacht wird und was auf der anderen Seite ausgeschlossen wird.

Als empirischer Bezugspunkt dienen mir dabei sowohl konkrete Aufgabenstellungen der Schulbuchkapitel, anhand derer explizit zu Tage tretende integrationsbezogene Normativitäten beispielhaft aufgezeigt werden können, als auch abstrahierende Rekurse auf Analyseergebnisse der vorherigen Kapitel, um diese in der Breite zu interpretieren und kritisch auf ihre Implikationen zu befragen. Während die vorherigen Kapitel eine immanente Perspektive eingenommen haben, um Sag- und Sichtbarkeiten der Schulbücher zu rekonstruieren, verfolgt dieses Kapitel eine exmanente¹ Perspektive und befragt die

1 Mit ›immanent‹ und ›exmanent‹ folge ich einer Unterscheidung, die im Bereich der qualitativen Sozialforschung zur Charakterisierung verschiedener Typen von Nachfragen in narrativen Interviews verbreitet ist: Während sich immanente Nachfragen unmittelbar auf das von Interviewten Gesagte beziehen und ihren jeweiligen Setzungen folgen, tragen Interviewer*innen in exmanenten Nachfragen im späteren Interviewverlauf stärker ihre eigenen (Forschungs-)Fragen an das Interview heran und überschreiten insofern die Setzungen der Interviewten. Analog dazu gehe ich im vorliegenden Kapitel vor: Während ich zuvor die Logiken der Wissenszirkulation in Politikschulbüchern aus sich heraus zu rekonstruieren versucht habe, befrage ich die Politikschulbücher nun eher auf der Grundlage von Setzungen von Diskursen jenseits der untersuchten Schulbücher. Dies ist nicht zuletzt als heuristisches Mittel notwendig, um Abwesenheiten des Schulbuchdiskurses sichtbar machen zu können und damit eine andere Praxis denkbar zu machen.

in den Schulbüchern etablierten Machbarkeiten der Integration im Lichte konkurrierender Diskurse und Normativitäten kritisch auf ihre Setzungen und Ausschlüsse.

Dazu arbeite ich im ersten Schritt unter Bezugnahme auf theoretische Vorarbeiten mein auf Basis der empirischen Befunde entwickeltes Verständnis von Politikschulbüchern als Regierungstechnologien heraus, mit denen spezifische Subjektformierungen einhergehen (vgl. Kapitel 9.1). Die hegemoniale differentielle Subjektformierung der Schulbuchkapitel – das integrierte und integrierende Subjekt – plausibilisiere ich anschließend an exemplarischen handlungsorientierten Aufgabenstellungen der Politikschulbücher zum Thema Integration (vgl. Kapitel 9.2). Schulbücher wie auch die politische Bildung insgesamt sind nicht wertfrei, sondern ihnen liegen spezifische Normativitäten zugrunde. Diese Normativitäten, die sich in der Verbindung der Konstruktion des Wissensobjekts Integration und der im gleichen Atemzug stattfindenden Subjektformierungen zeigen, interessieren mich hier besonders. Den die Politikschulbücher durchziehenden normativen Rahmungen zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit und dem dabei Ausgeschlossenen widme ich mich im dritten Schritt (vgl. Kapitel 9.3). Herausgearbeitet werden drei Udenkbarmachungen: die Udenkbarmachung 1) von Dekonstruktion, 2) von Intersektionalität und 3) von Transnationalismus. Um diesen Ausschlüssen zu begegnen, mache ich jeweils exemplarische Vorschläge zu einer alternativen Akzentuierung, die sich aus meiner Perspektive als mögliche und wohlgemerkt provisorische Ansätze einer gelingenderen Praxis darstellen. Sie können sowohl zur Entwicklung neuer Curricula und politischer Bildungsmedien als auch zur Reflexion im Umgang mit bestehenden Bildungsmedien – etwa in der Lehrkräftebildung – genutzt und weiter operationalisiert werden. Zugleich soll jedoch dem Eindruck entgegengearbeitet werden, dass es sich hierbei um einfache und schnelle Lösungen handeln kann. Daher weite ich im vierten Schritt nochmals den Blick und frage nach den Orten, Möglichkeitsbedingungen und Grenzen eines Wandels von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung (vgl. Kapitel 9.4).

9.1 Das Politikschulbuch als Regierungstechnologie

Es ist ein Verdienst der an Michel Foucault anschließenden Gouvernamentalitätsstudien, die enge Kopplung von Wissensordnungen und Machttechnologien in unterschiedlichsten sozialen Feldern herausgearbeitet zu haben. Das Interesse der Gouvernamentalitätsstudien richtet sich dabei explizit darauf, »wie Wahrheit ›produziert‹ wird und wie sich an diese Wahrheitsproduktion bestimmte Machttechnologien anschließen« (Lemke 2000: 44), wie also Aussageordnungen und Machtpraktiken strategisch miteinander verknüpft sind (vgl. Bröckling/Krasmann 2010: 24). Zur Analyse der strategischen Verschränkung von Macht und Wissen und ihrer Effekte hat Foucault den Begriff der Regierung geprägt. Darunter versteht er – über die enge begriffliche Fassung institutionell-politischen Regierens hinaus – die »Gesamtheit der Institutionen und Praktiken, mittels derer man die Menschen lenkt, von der Verwaltung bis zur Erziehung« (Foucault 1996: 118). Eine zentrale These ist dabei, dass eine solche Lenkung bzw. Führung von Menschen in spätmodernen Gesellschaften nicht primär durch Zwang und Disziplinierung, sondern über die Selbststeuerung und Freiwilligkeit von Individuen erfolgt. Freiheit und

Macht, Selbst- und Fremdführung fallen in eins, sodass Regierung als »Führen der Führungen« (Foucault 2005: 256) verstanden werden kann:

»Regierungspraktiken steuern nur in Ausnahmen durch unmittelbare Reglementierung. Das Prinzip von Befehl und Gehorsam und erst recht die Ausübung von Zwang sind aufwändig und mit hohen Risiken verbunden. Effektiver erscheint es, die Menschen anzuhalten, sich selbst zu regieren, ihnen positive Anreize zu geben, ihre Freiheit in einer bestimmten Weise auszuüben. Regieren bedeutet Kraftfelder zu generieren, die bestimmte Verhaltensformen wahrscheinlicher machen sollen als andere.« (Bröckling/Krasmann 2010: 28f.)

Praktiken im Feld der Bildung und Erziehung wurden entsprechend vielfach als Arrangements überlappender Selbst- und Fremdführung analysiert (vgl. etwa Rose/Miller 1992: 175; Simons/Masschelein 2006; Weber/Maurer 2006; Rabenstein 2007; Ricken/Liesner 2008). Im Bereich der politischen Bildung wurden gouvernementalitätstheoretische Ansätze zur Reflexion der politikdidaktischen Wissensproduktion und ihrer Effekte jedoch bislang wenig rezipiert (vgl. jedoch als Ausnahme Bünger/Pongratz 2008). Das vorliegende Kapitel nimmt auf Grundlage der Analysen dieser Arbeit insofern eine in diesem Feld noch wenig vertretene Perspektivierung vor.

Im Anschluss an das im Theorieteil dieser Arbeit eingeführte wissenssoziologische Verständnis des Politikschulbuchs lässt sich mein Forschungsgegenstand gouvernementalitätstheoretisch weiterdenken. Wie auch Uwe Gellert et al. (2023) im Anschluss an Althusser's Theorie der ideologischen Staatsapparate sowie an die Gouvernementalitätsstudien argumentieren, finden Subjektivierungsprozesse im Fachunterricht in Macht-Wissens-Gefügen statt, in denen Unterrichtsgegenstände und -ziele eng mit staatlichen Interessen und Normativitäten verwoben sind. Die fachunterrichtliche Subjektkonstitution basiere dabei auf Appell- und Aktivierungsstrukturen, deren Normierungen des Subjekt-Seins unmittelbar an idealisierte rechtlich-politische Praxen anschließen, die der Staat zur Herstellung von Stabilität brauche (vgl. ebd.: 3). Schulfächer lassen sich insofern als »Medien der Kopplung von Staat und Subjekt durch solche Macht Wissens-Gefüge« (ebd.: 6) verstehen, in deren »Lehr-Lern-Praktiken Freiheit und Unterwerfung in subjektivierender Wirkung systematisch miteinander verschränkt werden« (ebd.).

Für den Politikunterricht wie insgesamt für die im Zuge der Nationenbildung entstandenen Institutionen öffentlicher Bildung und Erziehung ist die in den Gouvernementalitätsstudien konstatierte »Ko-Formierung von modernem souveränen Staat und modernem autonomen Subjekt« (Lemke 2000: 33) von besonderer Relevanz: Politikunterricht zielt unmittelbar auf die intendierte Formierung politisch mündiger Bürger*innen und hält seine Adressat*innen zur zukünftigen Mitwirkung an der Staatsform Demokratie an. Umgekehrt ist die Demokratie – nach Oskar Negts (2018: 21) bekanntem Diktum die einzige Gesellschaftsform, die immer wieder neu gelernt werden muss – konstitutiv auf die Autonomie und das Engagement ihrer Subjekte angewiesen, deren Kräfte zur Sicherung des Fortbestands der Demokratie in ihren Dienst gestellt werden müssen. Diese potenzielle Brüchigkeit der Demokratie kann, wie ich in Kapitel 4 argumentiert habe, als spezifischer Notstand interpretiert werden, auf den das Dispositiv schulischer politischer Bildung reagiert und zu dessen Bearbeitung sich die Wissens-,

Könnens- und Sollensordnung des Politikunterrichts formiert und im Zeitverlauf transformiert hat.

Der Politikunterricht ist in dieser poststrukturalistischen Lesart – wie Schule und Unterricht insgesamt und wie auch die sozial- und erziehungswissenschaftliche Wissensproduktion selbst – an der Fabrikation von unterschiedlichen ›Sorten‹ von Menschen beteiligt (Popkewitz 2013, 2017). Mit der Praktik der Fabrikation von Menschensorten sind mehrere Dimensionen umrissen: »[F]abrication of human kinds are practices about how to think about kinds of people, a way of acting on particular populations, and a way for people to act on themselves that is comparative and which excludes and abjects in the impulse to include.« (Popkewitz 2017: 247f.) Die Praktik der Fabrikation macht also bestimmte Arten von Menschen denkbar, während sie im gleichen Moment Interventionsstrategien – Techniken der Selbst- und Fremdsteuerung – auf den Plan ruft, die zur Erreichung dieser Subjektvorgabe beitragen sollen. Diese Praktik ist insofern exkludierend, als sie zugleich ein gescheitertes Subjekt als Abgrenzungsfolie einführt, das als Anti-These und zugleich als Voraussetzung der erwünschten Subjektanrufung gilt.

Politikschulbücher verstehe ich insofern als Regierungstechnologien, durch welche die Adressat*innen des Politikunterrichts aktiviert werden, zu jenen Subjekten zu werden bzw. werden zu wollen, die zu einem spezifischen historischen Zeitpunkt und -raum als nicht zuletzt staatlich erwünscht gelten. Als Technologien des Regierens bilden Politikschulbücher »einen Komplex von Verfahren, Instrumenten, Programmen, Kalkulationen, Maßnahmen und Apparaten, der es ermöglicht, Handlungsformen, Präferenzstrukturen und Entscheidungsprämissen von Akteuren im Hinblick auf bestimmte Ziele zu formen und zu steuern.« (Bröckling/Krasmann 2010: 27) Explizit manifestieren sich verschiedene pädagogische wie politische Regierungsrationalitäten dabei in den Aufgabenstellungen der Schulbücher, die Schüler*innen zu einem konkreten Tun aktivieren sollen. Schulbuchaufgaben verweisen dabei nicht nur auf konkrete, das Unterrichtsgeschehen formatierende pädagogische Praktiken (etwa des Reproduzierens, des Beurteilens, des Diskutierens), sondern modellieren auch Inverhältnissetzungen der Schüler*innen zur außerunterrichtlichen Wirklichkeit: Schulbuchaufgaben sind Versuche der Vorstrukturierung nicht nur von Unterricht, sondern auch von politischen Möglichkeitsräumen jenseits von Schule. Wie an diese Vorstrukturierungen situativ angeschlossen wird – oder eben nicht –, ist indes eine andere, hier nicht untersuchte Frage.

In Politikschulbüchern – wie auch nur in einzelnen Schulbuchkapiteln – spiegeln sich freilich mehr als nur eine Regierungsrationalität, mitunter auch konkurrierende Regierungsrationalitäten, die im Modus der Kontroversifizierung gegenseitig konfrontiert und irritiert werden. Im Rahmen der hier vorgelegten Analyse konnte jedoch herausgearbeitet werden, dass Integration im Zeitraum von 2002–2021 als hegemoniale Regierungsrationalität im Umgang mit migrationsbezogener Differenz affirmiert wurde. Im Folgenden gebe ich einen exemplarischen empirischen Einblick, wie sich diese Regierungsrationalität in einzelnen Schulbuchaufgaben manifestiert und welche Formierung von Subjektivitäten damit verbunden ist. Abschließend frage ich in kritischer Absicht nach den Ausschlüssen, die damit einhergehen, auf diese Weise regiert zu werden.

9.2 Integration als Aufgabe: Die Formierung integrierter und integrierender Subjekte

Selbst wenn in manchen Schulbuchpassagen mitunter kontrovers diskutiert werden soll, wann Integration überhaupt als erreicht gelten kann, so bleibt auch in ihnen Integration der hegemoniale normative Zielpunkt, an dem das erwünschte Handeln der Adressat*innen der Schulbücher ausgerichtet wird. Die Schulbuchkapitel zielen darauf, Dispositionen zu vermitteln, die dem Ziel gesellschaftlicher Integration zugutekommen sollen. Sie rufen die Schüler*innen auf, *für* Integration tätig zu werden. Die Regierungsrationalität des »Integrationismus« (Alp-Marent et al. 2020; Dodevska 2023) manifestiert sich dabei explizit in den Aufgabenstellungen der Schulbücher. Am Beispiel zweier wiederkehrend auftretender Typen von Aufgabenstellungen illustriere ich, wie Politikschulbücher das *integrierte* und *integrierende* Subjekt als ideales Leitbild formieren, auf das der Lernprozess zuläuft. Die Aufgabenstellungen vollziehen »Integration als (Bildungs-)Ziel« (Mecheril/Thomas-Olalde 2011), zu dessen Erreichung jede*r Einzelne etwas beitragen könne.

Prototypisches Beispiel: Stolpersteine der Integration aus dem Weg räumen

Es sind insbesondere die Kapitel der Schulbuchreihe *Team*, in denen eine wiederkehrende Metapher genutzt wird, um den Schüler*innen den Weg zur Integration zu weisen: »Bausteine und Stolpersteine der Integration«. Im Verlauf der Kapitel lernen die Schüler*innen verschiedene dieser »Bausteine« (etwa »Regeln«, »Bildung« und »Sprache«, vgl. BRB_2012_TEAM) und »Stolpersteine« (etwa »Rassismus« und »rückständige Traditionen«, vgl. ebd.) kennen. Diese Metaphorik hat eine eindeutige Suggestivkraft: Das noch zu bauende Gebäude der Integration bedarf der Kräfte und der Mitarbeit jeder Einzelnen, der noch zu gehende Weg der Integration ist klar vorgezeichnet, bedarf jedoch der Vorsicht vor Stolpersteinen und Abwegen. Die Metaphorik ist zudem präskriptiv: Die Schüler*innen sind angehalten, sich entsprechend über die Gelingensbedingungen und Hürden für Integration zu informieren – und ihr Verhalten anschließend so auszurichten, dass der Weg zur Integration geebnet wird. Integration als Ziel wie auch als Prozess wird dabei individualisiert; Integration ist eine Aufgabe, die durch das »richtige« individuelle Handeln gelingen könne. Diese Anrufung ist nicht zuletzt aus der Perspektive pädagogischer Generationendifferenz spannend, insofern die Jüngeren adressiert werden, für etwas einzutreten, zu dessen Lösung die Älteren bislang nicht in der Lage waren.

Die Erreichung von Integration wird dabei paradoxerweise sowohl zur Sonderaufgabe von Migrant*innen als auch zur Aufgabe aller. In den Schulbuchkapiteln manifestiert sich die Regierungsrationalität der Integration in der Formierung eines doppelten, differentiellen Zielsubjekts des Lernprozesses: Von Migrant*innen, die als noch nicht integriert gelten, wird erwartet, ein *integriertes Subjekt* zu werden. Von Nicht-Migrant*innen, die als fraglos integriert gelten, und von jenen Migrant*innen, die den Integrationsprozess bereits erfolgreich durchlaufen haben, wird hingegen Unterstützung und Engagement bei der Integration der Anderen erwartet. Sie sollen sich als *integrierende Subjekte* aktiv in die Integrationsprozesse von Migrant*innen einbringen. Diese Figuration wird in den Schulbuchkapiteln mitunter auch auf die Schulklasse selbst übertragen: Die Adressat*innen des Schulbuchs werden nicht nur als zukünftige integrierte und integrierende *Bürger*innen*, sondern eben auch als integrierte/integrierende *Mitschüler*innen* angeru-

fen. Dies ergibt sich aus der doppelten Codierung, die Schule und Unterricht in den Migrationskapiteln der Schulbücher erhalten, denn Schule wird einerseits als »Baustein« für Integration – ergo: als ihre Voraussetzung – verstanden. Andererseits wird Schule aber auch als Gesellschaft im Kleinen gerahmt und insofern als Schauplatz, bei dem der Umgang mit den Bau- und Stolpersteinen der Integration bereits eingeübt werden kann. Dies ist auch Gegenstand der Aufgabenstellung »Trainingsplatz: Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg« (BRB_2012_TEAM: 51), welche den Abschluss eines Unterkapitels zum Thema »Wann misslingt Integration?« bildet (siehe Abb. 24).

Abb. 24: Schulbuchausschnitt »Trainingsplatz: Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg« aus dem Schulbuch Team (BRB_2012_TEAM: 51)

Trainingsplatz

Wir räumen Stolpersteine aus dem Weg

Samir aus Aserbaidshan ist neu in der Klasse und er hat es nicht leicht, sich ohne Freunde in der neuen Umgebung zurechtzufinden. Hier könnt ihr ihm helfen, seine persönlichen Stolpersteine aus dem Weg zu räumen.

1. Ordne den Stolpersteinen zwei passende Handlungen der Schüler und Schülerinnen zu.
2. Bildet Partnerschaften und vergleicht eure Arbeitsergebnisse.

A Samirs Stolpersteine

1. Samir hat Probleme, dem Unterricht zu folgen. Besonders seine schriftlichen Leistungen in den Sachfächern und in Deutsch sind schlecht. In Mathe hat er dagegen kaum Probleme.
2. In den Pausen steht Samir oft allein auf dem Schulhof, während die anderen sich in Gruppen unterhalten und spielen. Auch am Nachmittag trifft er sich nicht mit anderen aus der Klasse.
3. Im Sportunterricht hat Samir manchmal Streit. Besonders mit den Mädchen in der Klasse kommt er dann nicht gut aus. Er versteht nicht, dass Jungen und Mädchen gemeinsam Sport treiben, und schämt sich, mit den Mädchen zusammen am Sportunterricht teilnehmen zu müssen.
4. Samir kommt aus der Pause und weint. Zwei Jungen aus der Klasse haben ihn beleidigt, als er gefragt hat, ob er mit Fußball spielen dürfe.

B Die Hilfen der Klasse

A Kathrin ist Klassensprecherin. Sie spricht in der Klassenversammlung das Verhalten von Björn und Thomas an, die Samir nicht mitspielen lassen und ihn beleidigen.

B In der Klassenversammlung sprechen die Kinder mit ihrem Lehrer, Herrn Hilbig, darüber, ob Samir keinen Förderunterricht bekommen kann.

C Die Klassenversammlung beschließt, während des nächsten Schulfestes ein internationales Café einzurichten. Dort werden Samir, aber auch andere Schüler ihr Herkunftsland präsentieren.

D Kathrin und Aishe sprechen Samir nach dem Sportunterricht an und erklären ihm, dass in Deutschland Jungen und Mädchen gleichberechtigt sind und deshalb auch gemeinsam Sport treiben.

E Johann und Jens beschließen, in der nächsten Pause mit Samir zu spielen.

G Christian schlägt Samir vor, mit ihm zusammen die Hausaufgabenbetreuung zu besuchen.

F Paul lädt Samir zum Fußballtraining seiner Mannschaft ein.

H Die Zwillinge Liana und Sergej laden Samir zu ihrer Geburtstagsfeier ein.

Der Aufgabenstellung zugrunde liegt die fiktive Fallbeschreibung eines neuen Mitschülers namens Samir, der in mehrerlei Hinsicht als noch nicht integriert dargestellt wird. Durch das Engagement seiner Mitschüler*innen soll ihm geholfen werden, »sei-

ne persönlichen Stolpersteine aus dem Weg zu räumen« (ebd.). Die Schüler*innen sind nun dazu aufgerufen, sich in das Fallbeispiel hineinzuversetzen und die engmaschig vorgegebene und responsabilisierende Problem-Lösungs-Konstellation zu Ende zu denken: Jedem von Samirs ›Stolpersteinen‹ sollen nun zwei der vorgegebenen Lösungsvorschläge zugeordnet werden.

Die Aufgabenstellung macht in paradigmatischer Form deutlich, wie die Konstruktion des Wissensobjekts Integration in Schulbüchern mit gouvernementalen Interventionslogiken zusammenspielt. An der Aufgabe lassen sich im Sinne der Gouvernementalitätsstudien die »Konturen einer ›produktiven Macht‹« nachzeichnen, »die ein spezifisches Wissen erzeugt und auf diese Weise Problemdefinitionen und Interventionsfelder des Regierens überhaupt erst herstellt.« (Bröckling/Krasmann 2010: 26f.) Das in der Stolperstein-Metaphorik erzeugte Wissen über (Des-)Integration ist ein Wissen über individuelle Probleme (der Schulleistung, der Sozialisation und damit verbundenen Geschlechtervorstellungen, der Einsamkeit und Ausgrenzungserfahrung), wobei erst durch deren Kombination ein Interventionsfeld geschaffen wird, das sodann im Namen der Integration bearbeitet werden kann.² Dieser Problemkomplex wird zum Ausgangspunkt gleichermaßen individualisierender Interventionen, die darauf abzielen, das Verhalten Samirs wie auch seiner Klassenkamerad*innen zu modifizieren und es auf Samirs Integration hin auszurichten. Es sind Maßnahmen, die auf eine Teilhabe des zu Integrierenden an der Normalität der Integrierten abzielen: etwa durch das Engagement von Paul, der Samir zum Fußballtraining einlädt oder durch Kathrin und Aishe, die Samir den Grundsatz der Gleichberechtigung erklären (vgl. BRB_2012_TEAM: 51).³ Integration soll aber auch durch den Einbezug politischer Institutionen (hier: der Klassenversammlung) erreicht werden, denen die doppelte Funktion zukommt, besondere Fördermaßnahmen zur Teilhabe an der Normalität zu verabschieden, aber im Sinne einer Beschwerdestelle auch das Verhalten jener zu problematisieren, welche die Teilhabe der zu Integrierenden an der implizit konstruierten Normalität der Schulklasse verwehren.

In der hier aufscheinenden Anrufungsfigur, dass die Integrierten zu Integrierenden werden sollen, manifestiert sich eine bereits seit längerem diskutierte Pädagogisierung sozialer Probleme (vgl. etwa Proske 2002): Sie verlagert die Frage der Integration ganz zentral in den öffentlichen Raum der Schulklasse, dann aber doch auch in den privaten Raum der Beziehungen unter Schüler*innen. Diese Positionszuweisung geht dabei nicht davon aus, dass sich die Schüler*innen alle auf unterschiedliche Weise als involviert und verstrickt in politischen Fragen sehen lernen können. Sie vereindeutigt – und

-
- 2 Bei jedem der dergestalt konstruierten ›Stolpersteine‹ handelt es sich schließlich um Themen, von denen anzunehmen ist, dass sie prinzipiell in der Sozialisation *aller* Schüler*innen von Bedeutung sind. Isoliert betrachtet könnte kaum eines dieser Themen plausibel als Integrationsproblem diskutiert werden; erst die gleichzeitige Betroffenheit durch mehrere dieser Probleme scheint insofern ›Integration‹ auf den Plan zu rufen.
 - 3 Diese Rahmung schließt an ethnosexistische Vorstellungswelten an. Hervorgehoben sollte jedoch auch, dass die Aufgabenstellung im Schulbuch selbst weitestgehend jene stereotype Geschlechterbilder reproduziert, die sie im impliziten Rekurs auf die liberale Geschlechterordnung problematisiert: Dass nämlich Jungen Fußball spielen und Mädchen für die Einhaltung von Gleichstellung zuständig erklärt werden.

wirkt ein auf – Beziehungen unter Peers, von denen anzunehmen wäre, dass sie sich in der Diskursarena Schulklasse deutlich vielschichtiger und widersprüchlicher darstellen.

Auch Aufgabenstellungen anderer Schulbuchkapitel adressieren die bereits integrierten Schüler*innen und suggerieren, dass es mitunter ein freundschaftlicher Rat sein kann, der den noch zu Integrierenden auf ihrem Weg zur Integration unterstützen kann. So etwa in dieser Aufgabe: »Yagmur (M 10) überlegt, ob sie ihr Kopftuch nicht mehr tragen soll. Schreibe ihr einen Brief, in der du ihr einen freundschaftlichen Rat gibst.« (BW_2013_POCO: 28) Es ist mitunter die Fantasie der Schüler*innen gefragt, selbst integrationsfördernde Maßnahmen zu entwerfen. So lautet eine andere Aufgabenstellung: »Entwickelt weitere eigene Ideen, wie Flüchtlingen geholfen werden kann, so dass [sic!] aus Fremden Freunde werden können.« (BRB_2016_POCO: 118)

Prototypisches Beispiel: Beiträge zur Integration leisten

Das Konzept der Integration kommt in den untersuchten Schulbuchkapiteln nur selten ohne Possessivpronomen daher. Die Rede von *ihrer* Integration – der Integration der Migrantisierten – setzt die Zuschreibung voraus, dass jene, die integriert werden sollen, auch maßgeblich selbst für die Erreichung dieses Ziels verantwortlich sind. Integration erscheint letztlich als individuelle Aufgabe, das *integrierte Subjekt* als maßgebliche Subjektivierungsform, auf die das Wissensobjekt Integration in Politikschulbüchern zuläuft. Die Regierungsrationalität des Integrationismus nimmt aber – wie gezeigt – auch jene in die Pflicht, die (immer) schon als integriert gelten: Angerufen als *integrierendes Subjekt* sollen sie die Möglichkeitsbedingungen dafür schaffen, dass die zu Integrierenden den ihnen vorgezeichneten Weg erfolgreich durchlaufen können. In Politikschulbüchern manifestiert sich diese Regierungsrationalität also anders als etwa in den vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge autorisierten Lehrwerken für Integrationskurse (vgl. Lemke/Lengerer 2020). Sie richtet sich an Personen auf *beiden* Seiten der Integrationsunterscheidung, wenn nicht sogar implizit mehr an die bereits Integrierten.

Nicht alle Aufgabenstellungen, in denen auf Integration gedrängt wird, bedienen sich allerdings derart individualisierender Lösungen wie im vorigen Beispiel. Viele der Schulbuchkapitel betonen die Notwendigkeit, dass auch *kollektive* Akteure und unterschiedliche gesellschaftliche Funktionsbereiche auf die Integration von Migrantisierten hinwirken sollten. Insbesondere in den baden-württembergischen Politikschulbüchern zeigt sich hier im Zeitverlauf – im Einklang mit entsprechenden Lehrplanänderungen – eine zunehmende Relevanzsetzung der Aktivitäten zivilgesellschaftlicher Organisationen im Integrationsbereich. Deutlich wird dies etwa anhand der baden-württembergischen Ausgaben der Schulbuchreihe *Team*. In einer Ausgabe von 2012 werden zwei »besonders erfolgreiche Initiativen« als »Bausteine der Integration« vorgestellt (BW_2012_TEAM: 24): ein kommunales Bündnis für Integration sowie ein deutsch-türkischer Verein. Die Beschreibung ihrer Aktivitäten dient als Ausgangspunkt für »eine Liste von Erfolgsfaktoren für eine erfolgreiche Integration« (ebd.), welche die Schüler*innen im Anschluss erstellen sollen. In dieser wie anderen Aufgabenstellungen stellt sich der Eindruck der Machbarkeit von Integration ein.

In der nächsten Ausgabe der Schulbuchreihe aus dem Jahr 2018 ist die *Metaphorik der Bau- und Stolpersteine* einer neuen *Metaphorik der Kollekte* gewichen. Unter dem Eindruck der Flüchtlingskrise und der Ankunft vieler Geflüchteter, die »zu integrieren eine große

Herausforderung für uns alle« bedeute (BW_2018_TEAM: 98), wird eine differenzierende Verantwortungszuschreibung vorgenommen. Es bedürfe insofern der Beiträge aller, um das Wohl der Bevölkerung sicherzustellen. Entsprechend wird im Kapitelverlauf differenziert: »Der Beitrag der Zuwanderer: Was können sie selbst tun?« (ebd.: 98), »Der Beitrag von Ehrenamtlichen: Wie unterstützen sie Flüchtlinge bei der Integration?« (ebd.: 99), »Der Beitrag der Schulen: Wie können sie Flüchtlingskinder integrieren?« (ebd.: 100) sowie »Der Beitrag der Politik: Integration durch Fördern und Fordern« (ebd.: 101). Neben die Disziplinarmacht des Förderns und Forderns gesellt sich hier eine »pastorale Macht«, welche Ulrich Bröckling (2017) im Anschluss an Michel Foucault als Vorläufer und nach wie vor wirksames Element gegenwärtiger Formen des Regierens rekonstruiert und die Malin Ideland und Claes Malmberg (2014) bereits in Schulbuchdarstellungen zu nachhaltiger Entwicklung herausgearbeitet haben. Eines der von ihnen betonten Kennzeichen pastoraler Macht, nämlich die Bereitschaft, sich für das Wohlergehen der Herde zu opfern, kommt auch hier zum Ausdruck.

Es erscheint schwierig, sich dem Integrationsimperativ zu entziehen, denn dieser zeichnet sich durch eine Subjektivierungsform aus, in der Sollen und Wollen in eins fällt: Imperative wie jene, integrierte bzw. integrierende Subjekte zu sein, operieren »nicht ausschließlich repressiv, sondern sind auf die Einwilligung und Mitwirkung ihrer Adressaten angewiesen und halten diese zum rechten Gebrauch ihrer Freiheit an« (Bröckling 2017: 25). Die Aufgabenstellungen der Migrationskapitel geben hierzu unterschiedlichste Anregungen. So etwa in einem Rollenspiel, bei dem die Schüler*innen eine Talkshow zum Thema »Was können der Staat und jeder Einzelne tun, damit Integration gelingt?« (BW_2018_POCO: 113) durchführen sollen und sich aus unterschiedlichen Positionen heraus möglicher Beiträge zur Integration bewusst werden sollen.⁴

9.3 Differenzwissen und (un-)denkbare Wege zur Differenzgerechtigkeit

Im Verlauf der Analyse habe ich herausgearbeitet, dass Integration sowohl analytischer Gegenstand als auch normativer Zielpunkt von Bildung und sozialem Zusammenleben schlechthin ist: Politikschulbücher machen Integration zum Wissensobjekt, um zugleich zu ihrer Erreichung anzuregen. Integration wird weitestgehend direktiv, also mit einer eindeutigen pädagogischen Lenkungsabsicht verhandelt. Liest man die Schulbuchkapitel zu Migration und Integration, ist auch kaum zu übersehen, dass die Schulbücher es gut meinen und auf der »richtigen« Seite stehen: Die untersuchten Schulbuchkapitel aller Zeiträume, Verlage und Bundesländer sind ganz offensichtlich um Inklusion im Sinne

4 Die unterschiedlichen Aktionsformen, die durch die Aufgabenstellungen der Schulbücher initiiert werden (z.B. durch Rollenspiele) und ihre jeweiligen Effekte – einschließlich ihrer Positionierungen und Affizierungen – könnten in weiteren Studien noch spezifischer herausgearbeitet werden und wären insbesondere für die erziehungswissenschaftliche und politikdidaktische Forschung von Interesse. Die vorliegende, soziologisch ausgerichtete Studie blieb auf ein Aufgabenformat beschränkt, um anhand dessen integrationsbezogene Normativitäten exemplarisch aufzuzeigen.

der angestrebten Erreichung von Diskriminierungsfreiheit bemüht.⁵ Sie grenzen sich gegen rechtsextreme Positionen wie die der Partei »Alternative für Deutschland« ab (die zwar durchaus aufgegriffen werden, aber nicht als erstrebenswert dargestellt, sondern zur Kritik angeboten werden). Sie schaffen ein Wissen über (hierarchisierte) Differenzen zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, jedoch mit der Absicht, diese pädagogisch wie politisch abzubauen. In anderen Worten: Die Politikschulbücher wollen über Bewusstseinsänderung »Differenzgerechtigkeit« (Boger 2017) erreichen, d.h. sie *wollen* zur Abwesenheit von Diskriminierung beitragen (und sind dazu auch rechtlich angehalten). Dies zu ignorieren, würde dem Wissensojekt Integration, wie es in den Schulbuchkapiteln konstruiert wird, nicht gerecht werden. Integration ist dabei das zwischengeschaltete Konzept und normative Ziel, mit dem dieses Ideal gewissermaßen operationalisiert wird.

Ein zentrales Charakteristikum gouvernementaler Wissensobjekte ist die mit ihnen einhergehende Produktion von Abwesenheiten (vgl. Santos 2009: 98ff.). Regime des Sag- und Sichtbarmachens sind zugleich immer auch »Regime des Verschweigens, des Verschwindenlassens, Udenkbarmachens und der Invisibilisierung« (Bröckling/Krasmann 2010: 40). Als Regierungstechnologien, die eine Regierungsrationalität der Integration umsetzen, strukturieren Politikschulbücher ein offenes Feld von Handlungsalternativen der Schüler*innen und Lehrkräfte vor und blenden andere aus. Anders formuliert: Inklusion über den »Operator ›Integration‹« (Boger 2019a: 137) erreichen zu wollen, zeitigt Verknappungen und macht andere Rahmungen und Wege hin zu Differenzgerechtigkeit unsichtbar, die sodann weniger denk- und gangbar erscheinen. Das Ziel der folgenden Ausführungen ist es daher, diese normativen Setzungen und damit verbundenen Abwesenheiten sichtbar zu machen. Nicht ob Schulbücher richtig oder falsch liegen, sondern was sie tun oder eben nicht tun, wenn sie Integration direktiv vermitteln, steht im Zentrum dieses Kapitels. Gegenstand meiner Kritik ist dabei nicht nur die Aufdeckung innerer Widersprüche der Schulbuchkapitel – etwa zwischen dem offensichtlichen Bestreben, Differenzgerechtigkeit erreichen zu wollen, und sich andererseits Darstellungsformen zu bedienen, die diesem Bestreben zuwiderlaufen. Vielmehr soll grundlegender herausgearbeitet werden, was die Schulbuchkapitel in ihrem Bestreben sichtbar machen und welche alternativen kritischen Bestrebungen sie dabei gleichzeitig undenkbar machen.

Unter Kritik verstehe ich zunächst in diskurstheoretischer Tradition, Ausgeschlossenes sichtbar zu machen und dadurch Möglichkeitsräume und Machbarkeiten jenseits gegenwärtiger, hegemonialer Rahmungen zu eröffnen (vgl. Popkewitz et al. 2017b: 19). Ich folge damit Foucaults Verständnis von Kritik als »Kunst, nicht auf diese Weise und um diesen Preis regiert zu werden« (Foucault 1992: 12). Die Rekonstruktion normativer Setzungen und ihrer Ausschlüsse ermöglicht insofern *Um-Setzungen* im Sinne anderer Regierungsweisen. Aus der Perspektive der reflexiven Diversitätsforschung (vgl. Bührmann 2020a) sei jedoch expliziert, dass Kritik voraussetzungsreich ist und nicht

5 Dieses Bemühen spricht auch ungeachtet der Tatsache aus den Schulbüchern, dass viele im Verlauf dieser Dissertationsschrift präsentierten und analysierten Schulbuchpassagen unmittelbar an stereotypisierende Denkfikturen und Darstellungstraditionen anschließen.

von einem unabhängigen und unmarkierten Standpunkt erfolgen kann, sondern immer schon ausgehend von einer spezifisch situierten Perspektive operiert (vgl. Haraway 1988). Dies soll mit der hier verwendeten Begriffsschöpfung der *normativen Um-Setzungen* betont werden: Auch Umsetzungsvorschläge für andere Praktiken, mit denen nicht auf *diese* Weise regiert wird, fußen wiederum auf bestimmten Setzungen und regieren – aus im Auge der Kritiker*innen guten Gründen – potenziell auf *andere* Weise. Meine Kritik und die ihr inhärenten Setzungen sind dabei insbesondere inspiriert durch Arbeiten aus den Feldern der reflexiven Diversitätsforschung, der reflexiven Migrationsforschung sowie der postkolonialen Studien, von denen ich manche im Theorieteil dieser Arbeit vorgestellt habe und andere noch einführe, wo sie nötig werden. In Diskursanalysen ist üblicherweise ein kritischer bzw. reflexiver Stachel eingelassen, der in der Re- und Dekonstruktion des jeweils Denk-, Sag- und Sichtbaren besteht und insofern auf eine »soziologische Problematisierung von Problematisierungen« (Groenemeyer 2010: 8) abzielt. Diese Haltung teile ich. Jedoch soll im Folgenden ausgehend vom Forschungsgegenstand dieser Arbeit auch exploriert werden, wie sich Kritik auch über Re- und Dekonstruktion hinausdenken lässt.

Betont sei: Kritiken an bzw. Widerstände gegen Formen des Regierens sind selbstverständlich selbst kontingent (vgl. Bröckling/Krasmann 2010: 36). Andere werden andere Ausschließungen betonen und folglich andere Um-Setzungen vornehmen. Diese Räume immer wieder zu ermöglichen – in der Wissenschaft, in der Bildungspolitik, in der Lehrkräftebildung, in Schulbuchverlagen, im Unterricht, in zivilgesellschaftlichen Organisationen – und insbesondere transdisziplinäre und diverse Zwischenräume zu schaffen, halte ich dabei für ein wertvolles Ziel an sich. Dies ist allein schon deswegen wichtig, weil Kritik immer auch historisch situiert ist, ihre Gegenstände und Maßstäbe in zehn Jahren andere sein werden (müssen) als heute. Schulbücher können – und sollen – nicht *nicht* normativ sein. Es geht vielmehr um eine kontinuierliche Bewusstmachung der jeweiligen Setzungen wie auch ihrer Ausschlüsse sowie um den produktiven Streit über andere normative Um-Setzungen und ihre Begründungen. Dazu ist es nach wie vor wichtig, Schulbuchinhalte auf diskriminierende Darstellungen hin zu untersuchen und diese zu modifizieren. Noch wichtiger ist es aber womöglich, darüber zu streiten, welche Fragen wir uns eigentlich (wie) stellen und ob (und warum) diese die wichtigen sind. Mit den folgenden Ausführungen möchte ich insofern auch einen Beitrag zur notwendig gewordenen Kontroversifizierung des Bildungsziels Integration leisten.⁶

In den folgenden Unterkapiteln rekonstruiere ich drei *Udenkbarmachungen* von anderen Wegen hin zu Differenzgerechtigkeit, die mit der Setzung von Integration als Ziel der Schulbuchkapitel einhergehen: den Ausschluss von Dekonstruktion (Kapitel 9.3.1),

6 Der Begriff der Kontroversifizierung wurde im Rahmen dieser Arbeit zur Charakterisierung eines Modus benutzt, mit dem Politikschulbücher Wissen inszenieren. Wenn ich ihn wie an dieser Stelle auf mein eigenes wissenschaftliches Tun beziehe, dann um darauf aufmerksam zu machen, dass auch die wissenschaftliche Wissensproduktion auf solcherlei Inszenierungsmodi angewiesen ist. Die im Rahmen dieser Arbeit rekonstruierten Inszenierungsmodi ließen sich also auch autoreflexiv auf die eigene Praxis der Wissensproduktion anwenden – wenngleich sich in einer Metaanalyse dieser Arbeit sicherlich auch andere Inszenierungsmodi rekonstruieren ließen.

den Ausschluss von Intersektionalität (Kapitel 9.3.2) sowie den Ausschluss von Transnationalismus (Kapitel 9.3.3). Bei diesen Rekonstruktionen handelt es sich um Zuspitzungen, die die hegemonialen Muster des Diskurses und weniger seine Brüchigkeit in den Blick nehmen. Jede meiner Ausführungen endet mit einer kurzen normativen Reformulierung (*Um-Setzung*), in der ich basierend auf konkurrierenden sozialwissenschaftlichen Diskursen andeute, wie dem jeweiligen Ausschluss durch eine alternative Rahmung begegnet werden könnte. Ich verweise dabei beispielhaft auf Ansätze im Feld der politischen Bildung, die bereits im Sinne dieser jeweiligen Rahmungen operieren und entsprechend (hätten) aufgegriffen werden können. Dabei erhebe ich wohlgerne keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit. Vielmehr geht es mir darum, die Kontingenz der gouvernementalen Rahmungen der Schulbücher sichtbar zu machen und provisorische Wege ihrer Überschreitung denkbar zu machen, die ausführlicher diskutiert und letztlich (bildungs-)politisch entschieden werden müssen.

9.3.1 Das »Trilemma der Inklusion« und der Ausschluss von Dekonstruktion

Integration zu denken und zu wollen, setzt eine dichotome Unterscheidung zweier Gruppen voraus: jene, die schon integriert sind und jene, die noch integriert werden sollen. Mit der Unterscheidung verbunden ist eine zumindest implizite Asymmetrie (vgl. Kögel 2019): Die Integrierten werden als Teil einer als erstrebenswert erscheinenden Normalität vorausgesetzt, die noch nicht Integrierten als Abweichung dieser Normalität. Differenzgerechtigkeit auf dem Wege der Integration erreichen zu wollen, zielt darauf ab, jenen Personen aus dem Raum der Abweichung einen Zugang zum Raum der Normalität zu ermöglichen. In den untersuchten Schulbuchkapiteln ist dieser Raum der Normalität kongruent mit dem nationalstaatlichen Raum der Demokratie. Genau um den Zugang der noch Abweichenden zu diesem Raum zu ermöglichen, benötigt der »Operator ›Integration‹« (Boger 2019a: 137) jedoch eine klare Unterscheidung der Gruppen der Integrierten und Nicht-Integrierten: Integration *schafft* zunächst zwei differenzierte Gruppen, um (so zumindest die rekonstruierbare Absicht) politisch an der Auflösung der Differenz und der mit ihr verbundenen Ungleichheiten arbeiten zu können. Differenzgerechtigkeit mittels Integration erreichen zu wollen, bedeutet in den untersuchten Politikschulbüchern überwiegend, mit einem »positivistischen Diversitätsverständnis« (Bührmann 2020a: 38) zu operieren. Ein solches Verständnis zeichnet sich nach Bührmann durch drei Bestimmungsmomente aus, die ich im Folgenden mit den Analyseergebnissen der vorliegenden Arbeit in Verbindung bringe:

Erstens wird auf ontologischer Ebene eine »[s]trikt normalisierende Essentialisierung von Diversität und ihren Dimensionen« (ebd.: 50) unterstellt. Die in dieser Arbeit vorgelegten Analysen zum Modus der Objektivierung haben dies anhand von unterschiedlichsten Fallbeispielen deutlich gemacht: In den untersuchten Schulbüchern erscheint es als nicht weiter hinterfragte Tatsache, dass es Migrant*innen ontologisch »gibt« und diese sich durch ihre gruppenspezifischen Gemeinsamkeiten auszeichnen. Diese Tatsache wird in Evidenzpraktiken hergestellt: Sie wird mit Rekurs auf wissenschaftliches wie staatliches Wissen objektiviert und mittels personalisierender Passagen adressat*innenbezogen plausibilisiert. Weil also von der ontologischen Existenz von Migrant*innen ausgegangen wird, kann auch Wissen über sie generiert werden: Ihre

Verhaltensweisen können beobachtet werden und spezifische Problemlagen identifiziert werden, um sie der pädagogischen und politischen Bearbeitung zugänglich zu machen. Auf der anderen Seite erscheint auch die ontologische Existenz eines nation-ethno-kulturellen Wir gegeben, welches sich – im Gegensatz zu Migrant*innen – durch andere gruppenspezifische Charakteristika auszeichne. Die Analysen zum Modus der Personalisierung haben jedoch auch gezeigt, dass nicht immer eine binäre, sondern mitunter eine dreigliedrige Unterscheidung getroffen wird: zwischen 1) immer schon integrierten und letztlich auch unmarkiert bleibenden Nicht-Migrant*innen, 2) bereits integrierten Migrant*innen sowie 3) noch nicht integrierten Migrant*innen. Diese dreigliedrige Unterscheidung wird deswegen möglich, weil es sich hier um eine temporale – und somit veränderbare und potenziell auflösbare – Differenzierung handelt. Die drei Ausprägungen werden als Ausprägungen auf einer raum-zeitlich teleologischen Achse gedacht, die mit typischen Konzeptionen von (Unter-)Entwicklung übereinstimmen, wie sie etwa im Spezialdiskurs der Ethnologie bekannt sind (vgl. Fabian 2014). Die Nicht-Integrierten erscheinen dabei nicht nur als Außen der nationalen Gesellschaft, sondern – wie in den personalisierenden Passagen zu »rückständigen Traditionen von Migranten« explizit wird – zugleich als auf einer zeitlichen Achse zurückgeblieben.

Zweitens findet eine »fokussierende De-Kontextualisierung« (Bühmann 2020a: 41) statt. In dieser Fokussierung werden »mögliche Unterschiede zwischen den sozialen Gruppen tendenziell dramatisiert, während sie innerhalb der sozialen Gruppen tendenziell eher ausgeblendet werden« (ebd.). Betont wird in den Schulbuchkapiteln nicht nur die Differenz zwischen Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen, sondern meist die Homogenität innerhalb der Gruppe der Migrant*innen. Die Analyse zeigte zudem, dass die konstruierten Gruppen maßgeblich mit Differenzmarkern entlang anderer Unterscheidungsachsen belegt werden, insbesondere Geschlecht und Religion. Die superdiverse Gruppe der Migrantisierten wird hier als Kollektiv mit geteiltem Erfahrungshintergrund entworfen, dem dabei keineswegs nur Migrant*innen, sondern mitunter auch Muslim*innen zugeordnet werden, die per se keinen unmittelbaren familiären Migrationsbezug haben. Von einer Fokussierung ist deswegen zu sprechen, weil die Schulbücher beinahe ausschließlich die »markierte und oftmals diskriminierte Seite der Unterscheidung« (ebd.: 40) zum Wissensobjekt der Migrationskapitel machen; auf der anderen Seite scheint es vor allem die unmarkierte und privilegierte Seite der Unterscheidung zu sein, die zur *Adressatin* dieses Wissensobjekts gemacht wird.

Drittens erfolgt eine »homogenisierende Stereotypisierung« (ebd.: 41), insofern durch die Einordnung in eine der Gruppen automatisch auf bestimmte Eigenschaften geschlossen wird. So wird etwa allein durch die Einordnung in die Gruppe der Nicht-Migrant*innen davon ausgegangen, dass demokratische Grundeinstellungen schon vorlägen. Die Frage der analysierten kontroversifizierenden Passagen, wann jemand als integriert gelten könne, müssen sich die als immer schon integriert vorausgesetzten Nicht-Migrant*innen kaum *in Bezug auf sich selbst* stellen. Jene, die die Spitze der Teleologie bilden, scheinen selbst davon ausgenommen zu sein, die »eigene« Integration nachzuweisen (vgl. bereits Schinkel 2017).

Das überwiegend positivistische Diversitätsverständnis der untersuchten Schulbuchkapitel hat nicht nur analytische, sondern auch normative Folgen, denn es wird *ein* Weg hin zu Differenzgerechtigkeit gegenüber anderen privilegiert. Um sich dieses nor-

mativen Ausschlusses zu vergegenwärtigen, lohnt eine Verortung in der jüngst von Mai-Anh Boger (2017, 2019a, 2019b) vorgelegten Theorie zum Trilemma der Inklusion. Boger kartiert für diese Theorie unterschiedliche Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion, die sie in gegenwärtigen wissenschaftlichen und politisch-zivilgesellschaftlichen Kontexten rekonstruiert hat. Ihre Methode der Kartographierung ist dabei eine weitestgehend diskursanalytische; theoretisch schließt Boger insbesondere an Gilles Deleuze und Félix Guattari an. Den Inklusionsbegriff verwendet Boger als Synonym für Differenzgerechtigkeit bzw., *ex negativo*, Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit (vgl. Boger 2017).⁷ Ihr theoretischer Anspruch besteht darin, »Möglichkeiten zu sortieren, wie sich ›Inklusion‹ denken (und erforschen) lässt mit dem Fokus, darauf aufzuzeigen, welche Möglichkeiten welchen politischen Ansprüchen gerecht werden können und welchen nicht.« (Ebd.) Ihre Systematisierung richtet sich also auf jene Ansätze, »die – auf welchen Wegen auch immer – auf einen *gerechten Umgang mit Differenz* zielen« (Boger 2019b: III). Da sich Boger insbesondere für pädagogische Theorien und Praktiken interessiert und insofern einen ähnlichen empirischen Bezugspunkt wie die vorliegende Studie teilt, ist ihre Systematisierung für unseren Zusammenhang besonders relevant.⁸

Boger rekonstruiert drei Einsatzpunkte von Bewegungen zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit, nämlich *Empowerment* (E), *Normalisierung* (N) und *Dekonstruktion* (D). Aufgrund des unterschiedlichen ontologischen Status von Normalität und Andersheit, der mit jedem dieser Einsatzpunkte einhergehe, könnten jedoch niemals alle drei Bewegungen *gleichzeitig* – d.h. in einer Praktik – vollzogen werden. Differenzgerechtigkeit erreichen zu wollen hieße vielmehr, genau zwei der Einsatzpunkte zu verbinden. Die Crux ist nun, dass jeweils nur zwei Einsatzpunkte (oder: Lemmata) gleichzeitig gelten könnten und das dritte aufgrund seiner ontologischen Unvereinbarkeit logisch ausgeschlossen werden müsse (vgl. Boger 2017). Genau darin bestehe das Trilemma der Inklusion. Dies wird anhand der folgenden Zitate plastischer, die sich um diese Einsätze und Ausschlüsse auf theoretischer Ebene drehen.

- Zur Verbindung von Empowerment (E) und Normalisierung (N):

»Es gibt Theorien der Teilhabe und Befähigung, die eine Anderen*-Gruppe als solche adressieren und erforschen mit dem Ziel, diese besonders* vulnerable Gruppe in eine Normalität* zu integrieren und ihr die gleichberechtigte Partizipation an dieser zu ermöglichen (EN). Sodann ist jedoch die Dekonstruktion dieser Anderen*-Gruppe sowie der im Begehren nach Teilhabe affirmierten Normalität* verunmöglicht (EN non-D).« (Boger 2019b: III)

- Zur Verbindung von Normalisierung (N) und Dekonstruktion (D):

7 An dieser Stelle sei expliziert, dass der hier verwendete Inklusionsbegriff nach Boger anders konturiert ist als im »klassischen« Spezialdiskurs der Soziologie, etwa in der Systemtheorie.

8 Ich greife im Folgenden jedoch nur jene Elemente dieser Theorie heraus, die für den Gang meiner Argumentation unmittelbar relevant sind. Als Einstieg in diese vielschichtige Kartographierung empfehle ich Boger (2017), für eine umfassendere und empirisch gesättigte Darstellung siehe Boger (2019a).

»Es gibt Theorien darüber, wie in den pädagogischen Praktiken selbst Differenz hervorgebracht und bearbeitet wird, und die darauf zielen Normalismen dergestalt zu dezentrieren, dass eine wahrhaft allgemeine* Pädagogik, die allen* gerecht wird, denkbar wird (ND). Sodann ist jedoch ein gezieltes Adressieren der dergestalt dekonstruierten Anderen* verunmöglicht (ND non-E).« (Ebd.)

- Zur Verbindung von Dekonstruktion (D) und Empowerment (E):

»Es gibt Theorien, die in Anerkennung der besonderen* Vulnerabilität einer Anderen*-Gruppe spezialisierte Konzepte der Förderung für diese ausarbeiten und dabei auf eine Emanzipation dieser Anderen*-Gruppe zielen, sodass es diesen möglich wird, in ihrer fundamentalen Andersheit* nicht von Normalismen und Assimilationsnötigungen ausradiert zu werden (DE). Sodann verlässt man jedoch die allgemeine* Pädagogik (DE non-N).« (Ebd.)

Bogers Ausführungen lassen sich nun auf die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit beziehen. Was gerät so bezüglich der analysierten Integrationsdarstellungen und des in ihnen rekonstruierten positivistischen Diversitätsverständnisses in den Blick? Integration als Bildungs- und politisches Ziel der Politikschulbücher zu setzen, basiert überwiegend auf einer Kopplung von Empowerment und Normalisierung. Damit einher geht ein Ausschluss der Dekonstruktion der Unterscheidung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen. Um es gouvernementalitätstheoretisch zu formulieren: Politikschulbücher strukturieren den Möglichkeitsraum der Schüler*innen und Lehrkräfte vor, in dem sie *einen* Weg zur Differenzgerechtigkeit (nämlich Integration als Empowerment zur Erreichung der Normalität) als normativ wünschenswert nahelegen und die anderen beiden möglichen Wege (»ND non-E« sowie »DE non-N«) tendenziell unsichtbar machen. Die Schüler*innen und Lehrkräfte können die anderen Wege zwar nach wie vor »eigen-sinnig« gehen, aber sie werden unwahrscheinlicher gemacht. Metaphorisch gesprochen: Der erste Weg ist asphaltiert und ausgeschildert, die anderen beiden Abbiegungen sind unscheinbare Pfade, die man erst einmal entdecken muss (und die zu gehen man sich womöglich weniger zutraut, sofern man weniger wandererfahren ist).

Der Ausschluss von Dekonstruktion bedeutet dabei, dass die Praktiken der Herstellung der Unterscheidung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen selbst kaum problematisiert werden – weder auf der Ebene pädagogischer Praktiken noch auf der Ebene sozialer Praktiken anderer gesellschaftlicher Felder, die das Schulbuch zu repräsentieren vorgibt. In den untersuchten Politikschulbüchern gibt es allerdings Ausnahmen, in welchen ein solcher dekonstruktivistischer Ansatz zu erkennen ist: Es sind insbesondere Karikaturen, die in mehreren Schulbuchkapiteln herangezogen werden, um die im Integrationsdiskurs (re-)produzierten Wir-Sie-Unterscheidungen zu dekonstruieren. Ihr Einsatz lässt sich als Korrektiv interpretieren, mit welchem das in der hegemonialen integrationistischen Perspektive Ausgeschlossene wieder in den Diskurs eingeführt wird. Diese Einsätze sind jedoch in quantitativer Hinsicht marginal und mögen zwar situativ die Plausibilität der Differenzordnung destabilisieren, sie sind aber nicht explizit auf das Ziel gerichtet, auf die Imagination einer anderen zukünftigen Ordnung hinzuwirken, die »nicht in dieser Weise auf rassistische Handlungs-, Erfah-

rungs- und Denkformen« (Mecheril 2011b: 247) angewiesen ist. Dies wäre in meinen Augen ein Weg hin zur Differenzgerechtigkeit, der von solchen Ansätzen vertreten wird, die auf Empowerment und Dekonstruktion fokussieren und hingegen Normalisierung ausschließen.

Normative Um-Setzung

Was folgt nun praktisch aus der Analyse dieser normativen Setzung und ihres Ausschlusses von Dekonstruktion? Welche alternativen Regierungsweisen legt diese Kritik nahe? Aus meiner Perspektive bieten sich insbesondere zwei aufeinander bezogene Möglichkeiten einer normativen *Um-Setzung* an, für die auch auf bereits bestehende Ansätze aus dem Feld der politischen Bildung zurückgegriffen werden kann. Dies sind 1) die Schaffung von Gelegenheiten zur Dekonstruktion und 2) die Kontroversifizierung der Ziele politischer Bildung in Bezug auf Differenzgerechtigkeit.

Ad 1) Ein erster Ansatzpunkt bestünde in einer Stärkung und Ausweitung von Gelegenheiten zur Dekonstruktion von Differenz- und Normalitätsvorstellungen in Bezug auf Migration und Integration. Mit den analysierten Karikaturen bieten viele der analysierten Politikschulbuchkapitel bereits punktuelle Gelegenheiten dazu, sie könnten jedoch sowohl in den Schulbüchern ebenso wie in der Lehrkräftebildung und im Unterricht deutlich ausgeweitet werden. Dazu hat die maßgeblich von Paul Mecheril entwickelte Migrationspädagogik vielfältige theoretische Justierungen und praktische Anregungen vorgeschlagen (vgl. einführend Mecheril et al. 2010). In ihr geht es nicht nur um eine Problematisierung natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsordnungen, mit denen Menschen positioniert und hierarchisiert werden, sondern in normativer Absicht auch um die Frage, »wie Pädagogik einen Beitrag zur (Re-)Produktion dieser Ordnung leistet und welche Möglichkeiten der Veränderung und Schwächung dieser Ordnung gegeben sind und entwickelt werden können.« (Mecheril et al. 2010: 15) Dies impliziert, von einem reflexiven Diversitätsverständnis im Sinne Bührmanns (2020a) auszugehen, bei der auch die eigene Unterscheidungspraxis und ihre Folgen reflexiv eingeholt werden.

Migrationspädagogische und postmigrantische Ansätze wurden auch in der politischen Bildung aufgegriffen und weiterentwickelt, wobei insbesondere Arbeiten aus dem Bereich der rassismuskritischen politischen Bildung (vgl. etwa Hafenecker et al. 2019; Fereidooni/Simon 2020) sowie des postmigrantischen Denkens (vgl. Gensluckner et al. 2021) zu nennen sind. Nina Simon und Karim Fereidooni (2020) haben dabei die Wichtigkeit von Dekonstruktion im Rahmen der von ihnen geforderten rassismuskritischen Fachdidaktiken betont.⁹ Ihnen zufolge könne nur »eine Dekonstruktion rassismusrelevanter Sachverhalte innerhalb der Fachdidaktiken dazu führen, Rassismen nicht (unhinterfragt) zu (re)produzieren« (ebd.: 1). Dementsprechend ziele eine rassismuskritische Bildung darauf, Schüler*innen zur Dekonstruktion rassismusrelevanter Wissensbestände zu befähigen, eine Reflexion über die Funktionen und Konsequenzen von Differenzkonstruktionen anzustoßen und anzuregen, sich gegen die Reproduktion von Rassismus einzusetzen (vgl. ebd.: 3f.). Dazu müsse zuallererst die eigene und disziplinäre Involviertheit in rassistische Wissensordnungen – also auch die

9 Ich habe diesen Sammelband an anderer Stelle ausführlich besprochen (vgl. Schumann 2022b). Im folgenden Absatz greife ich auf diese Rezension zurück.

der politischen Bildung – anerkannt und reflektiert werden. Andere haben betont, dass es gerade für die politische Bildung von zentraler Bedeutung sei, die Ko-Artikulation moderner demokratischer Nationalstaaten mit Rassekonstruktionen zum Gegenstand der Reflexion zu machen (vgl. etwa Füllekruss/Mecheril 2021). Im Wissen um die Widersprüche demokratischer Ordnungen gilt es, politische Fantasie anzuregen, um »eine andere Zukunft denkbar« zu machen (ebd.: 229) – und Handlungsfähigkeit, um sie machbar zu machen.

Ad 2) Um eine solche Zukunft denkbar zu machen, braucht es jedoch in meiner Perspektive zweitens eine übergeordnete normative Um-Setzung, nämlich eine stärkere Kontroversifizierung auf der Ebene der Ziele politischer Bildung in Bezug auf Differenzgerechtigkeit. Schulbuchdarstellungen von Integration sind ein Schauplatz der Konstruktion von Differenz – aber auch ein Schauplatz von Wegen hin zu Differenzgerechtigkeit. Die in dieser Arbeit vorgelegten Analysen haben deutlich gemacht, dass Politikschulbücher der letzten beiden Dekaden Differenzgerechtigkeit erreichen *wollen* – ungeachtet der nicht-intendierten Nebenfolgen, die mit diesem Wollen mitunter einhergehen. Sie tun dies auch aus guten Gründen, denn die Erreichung von Differenzgerechtigkeit (oder Diskriminierungsfreiheit oder Inklusion) ist ihr gesetzlich verankerter Auftrag. Auf Basis der Analysen und Interpretationen möchte ich anregen, die Erreichung von Differenzgerechtigkeit weiterhin als direktives Ziel politischer Bildung anzusehen, jedoch die (umkämpften und vielfältigen) Wege hin zu Differenzgerechtigkeit als kontrovers zu vermitteln.

In den untersuchten Schulbuchkapiteln wird ein partikularer *Weg* zur Differenzgerechtigkeit – nämlich Integration – als weitgehend alleiniges *Ziel* nahegelegt, welches synonym zu Differenzgerechtigkeit erscheint. In den Schulbüchern manifestiert sich dabei eine normative Relevanzsetzung der Kopplung von Empowerment und Normalisierung. Dies trifft im Übrigen nicht nur auf die vorliegende Analyse zu: David Jahr (2019: 22) spricht im Anschluss an Boger vielmehr von »Empowerment und Normalisierung als wahlverwandte[m] Standpunkt der politischen Bildung« *insgesamt*. Dekonstruktion wird dadurch weitestgehend ausgeschlossen und nur vereinzelt als Korrektiv eingeschlossen, wie im Falle von Karikaturen. Mit Boger (2017) wird jedoch deutlich, dass Differenzgerechtigkeit als ein normativer Fluchtpunkt verstanden werden kann, der empirisch-praktisch durch Kopplungen und Ausschlüsse dreier gleichberechtigter Besssätze (Normalisierung, Empowerment und Dekonstruktion) gefüllt wird. Um der Idee des Kontroversitätsgebots stärker Rechnung zu tragen, sollte politische Bildung nicht nur den Weg der Integration zum Ziel von Differenzgerechtigkeit machen, sondern auch die anderen Wege (»ND non-E« sowie »DE non-N«) als gleichberechtigte Optionen anregen. Dies könnte durch Kontroversifizierungen *innerhalb* des Schulbuchs geschehen, aber auch durch Kontroversifizierungen *des* Schulbuchnarrativs durch Lehrkräfte und Schüler*innen – ein Punkt, an dem die Lehrer*innenbildung ansetzen kann.

Dass ich diesen Vorschlag zu diesem historischen Zeitpunkt mache, lässt sich freilich selbst als Ausdruck eines sich wandelnden Dispositivs der politischen Bildung deuten, welches sich an veränderte gesellschaftliche Umstände anpasst. Denn nicht nur ist in den letzten Jahren eine Diversifizierung von Diversität in verschiedenen sozialen Feldern zu beobachten (vgl. Bührmann 2020a; Kaufmann 2018; Nieswand 2022), sondern auch eine

Diversifizierung der politischen Bearbeitungsweisen von Diversität und ihren Dimensionen. Dies macht eine Modifikation von Regierungstechnologien notwendig: Um diese veränderte gesellschaftliche Ausgangslage in ihrem eigenen Anspruch weiterhin kontrovers inszenieren zu können, ist politische Bildung auf kurz oder lang gezwungen, auf diese Diversifizierung zu reagieren. Dies mag nicht nur auf die Ebene des Gegenstandes zutreffen, die in der vorliegenden Arbeit im Zentrum des Interesses stand, sondern auch auf die Ebene der Unterrichtspraktiken, für die sich die mit dem Trilemma der Inklusion verbundenen Fragen ebenso stellen. Die Analyse dieses komplexen Zusammenhangs liegt jedoch außerhalb des Rahmens der vorliegenden Arbeit und könnte in zukünftigen Forschungen weiterverfolgt werden (vgl. Kapitel 10.2).

9.3.2 »Gruppismus« und der Ausschluss intersektionaler Perspektiven

Die Integrationsdarstellungen in den Schulbuchkapiteln leiten ihre Adressat*innen überwiegend dazu an, Migrant*innen als eine spezifische Gruppe zu sehen, die über geteilte Charakteristika verfüge und deren Integration folglich auch durch *ein* Modell von Integration erreicht werden könne. Dies wurde etwa in objektivierenden Passagen deutlich, in denen Integration als Prozess von der Marginalität über die partielle Integration bis hin zur erfolgreichen Integration konzipiert wird und in deren Verlauf sich die als zu integrierend adressierten Stück für Stück von ihrer Herkunftskultur distanzieren. Suggestiert wird, dass diese analytische wie normative Modellierung die Integrationsprozesse *aller* Migrant*innen zutreffend beschreibe, unabhängig von ihren jeweiligen sonstigen Gruppenzugehörigkeiten und Erfahrungshintergründen. Wie auch etwa die wissenschaftliche Wissensproduktion sind die untersuchten Schulbuchkapitel an einer Reifizierung der Gruppe der Migrant*innen beteiligt. Dieser Gruppismus ist zu einem gewissen Grad auch bereits in der Rahmung der Schulbuchkapitel angelegt, die Migrant*innen explizit zum Gegenstand machen – und sie dabei als solche markieren – und die Möglichkeit der Repräsentation dieser Gruppe dadurch überhaupt erst schaffen: Mehr als die intrakategorialen Intersektionalitäten innerhalb der Kategorie der Migrant*innen stellt der Integrationismus auf geteilte Charakteristika der Gruppe ab – analytisch gesprochen: die Gruppe der Migrantisierten –, von der ausgehend sich Integrationsbestrebungen zu entfalten hätten.

Die Integrationsdarstellungen und -präskriptionen sind nicht nur ein Schauplatz der Differenzierung von Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen (und der Legitimierung dieser Differenzierung), sondern auch ein Schauplatz der Kopplung unterschiedlicher Differenzordnungen. In den Analysen wurde deutlich, dass die Subjektpositionen der (nicht) integrierten Migrant*in maßgeblich durch weitere Unterscheidungen entlang von Klasse, Geschlecht und Religion ko-konstituiert werden. Marker wie Leistungsfähigkeit und (nicht vorhandene) Bildungsaspiration, die (Nicht-)Akzeptanz liberaler Geschlechterordnungen und die Auslegung und -übung der eigenen Religionszugehörigkeit werden in manchen personalisierenden und kontroversifizierenden Passagen herangezogen, um die Differenzierung von »integriert vs. nicht-integriert« zu plausibilisieren. Die Integrationsdifferenz ist insofern eine intersektional verwobene.

Die Art und Weise, *wie* Differenzordnungen in den analysierten Schulbüchern miteinander gekoppelt werden, führt jedoch mitunter dazu, dass diese – und insbesondere

ihre politische und soziale Bearbeitung – in ein Konkurrenzverhältnis gebracht werden. In mehreren integrationsbezogenen Passagen wird die Figur des männlichen muslimischen Migranten als patriarchaler und potenzieller Gefährder einer im Umkehrschluss als emanzipiert imaginierten liberalen Geschlechterordnung imaginiert. Diese Koppelung lässt sich als typische Form der Ethnisierung von Sexismus bezeichnen (vgl. Jäger 2004; Dietze 2016, 2017).

Diese Inverhältnissetzung impliziert eine spezifische analytische und normative Rahmung, mit der ein Ausschluss von intersektionalen Analyse- und Gerechtigkeitsperspektiven einhergeht. Der Intersektionalitätsbegriff taucht erstens als analytisches Konzept nicht auf, sodass dieses den Schüler*innen zur Analyse von Mehrfachdiskriminierungen oder von ethno sexistischen Repräsentationsdynamiken nicht zur Verfügung steht. Das damit verbundene verknäppende Diskriminierungsverständnis lässt die gruppistische Vorstellung intakt, dass jede der Gruppen zuallererst von einer Diskriminierungsform betroffen seien (Frauen von Sexismus, Migranten von Rassismus). Intersektionalität bleibt jedoch auch als politisch-normative Perspektive abwesend (als welche sie sich im Übrigen vor ihrer Rezeption in den Sozialwissenschaften »ursprünglich« formiert hat). Dadurch werden tendenziell die Konkurrenzen zwischen Bewegungen hin zu Differenzgerechtigkeit betont, die sich entlang unterschiedlicher Differenzachsen formieren, und andererseits die vielfältigen inhaltlichen und personellen Überlappungen zwischen diesen Bewegungen unsichtbar gemacht.

Normative Um-Setzung

Die identifizierte gruppistische Rahmung ließe sich durch eine intersektionale Perspektivierung sowohl problematisieren als auch – im normativen Sinne – überschreiten. Im Feld der politischen Bildung formieren sich diese An- und Einsätze in jüngster Vergangenheit unter den Begriffen der »intersektionalen politischen Bildung« (vgl. Bergold-Caldwell/Traußneck 2022; Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie 2022) sowie der »diskriminierungskritischen politischen Bildung« (Bechtel et al. 2023). Über die politische Bildung hinaus wird im diskriminierungskritischen Bildungs- und Trainingskonzept »Social Justice und Diversity« (Czollek et al. 2019) schon seit langem aus einer intersektionalen Perspektive gearbeitet und dabei einer Hierarchisierung von unterschiedlichen Formen struktureller Diskriminierung explizit entgegengewirkt. Ebenso wie in der sozialwissenschaftlichen Diskussion (vgl. Biele Mefebue et al. 2022b) unterscheiden sich auch die genannten Ansätze mitunter deutlich in ihrem jeweiligen Intersektionalitätsverständnis, was wiederum eine Folge ontologischer und erkenntnistheoretischer Annahmen und diversitätsbezogener Relevanzsetzungen ist.

Je nach Diversitätsverständnis würde sich entsprechend auch eine intersektionale Analyseheuristik, die das Zusammenwirken von Differenzordnungen in den Blick nähme, in Politikschulbüchern unterschiedlich manifestieren. Als normative Gerechtigkeitskonzeption wäre insbesondere wichtig, Diskriminierungsstrukturen nicht als konkurrierend, sondern als interdependente Konfigurationen darzustellen. Nira Yuval-Davis (2012) etwa betont die Notwendigkeit einer dialogischen Epistemologie, um einer sogenannten »Oppression Olympics«, bei der Diskriminierungserfahrungen hierarchisiert werden, zu widerstehen. Im Falle von Politikschulbüchern würde dies zudem bedeuten, bereits bestehende Praktiken intersektionaler Politikgestaltung zum

Lerngegenstand zu machen. So organisieren sich etwa soziale Bewegungen schon seit langem nicht nur jeweils entlang einer Diversitätsdimension, sondern entlang mehrerer. Diese werden durch die rekonstruierte gruppistische Rahmung jedoch unsichtbar gemacht. Ein Beispiel für eine konkrete Um-Setzung dieses Vorschlags wäre, in personalisierenden Passagen der Politikschulbücher exemplarische historische Beispiele intersektionaler politischer Praktiken aufzugreifen, die von Migrant*innen als aktiven politischen Akteur*innen getragen wurden und sowohl den Zusammenhang rassistischer und klassistischer Verhältnisse (vgl. etwa Bojadžijev 2012) wie auch rassistischer und sexistischer Verhältnisse (vgl. FeMigra 1994; Gutiérrez Rodríguez/Tuzcu 2021) in Deutschland problematisiert und transformiert haben. Freilich gibt es auch gegenwärtig vielfältige Beispiele intersektionaler (Bildungs-)Praxis, die nicht die Konkurrenzen, sondern Bündnisse zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit denkbar machen (vgl. Fachbereich politische Bildung und plurale Demokratie 2022; Czollek et al. 2019).

9.3.3 »Didaktischer Nationalismus« und der Ausschluss transnationaler Perspektiven

Ein dritter Ausschluss der Politikschulbuchkapitel folgt aus der im Integrationismus zugrunde gelegten Einheit des Sozialen: Eine normative Rahmung von Integration als Bildungsziel aktualisiert einen »didaktischen Nationalismus« (Hedtke et al. 2019: 144), in manchen Fällen auch einen didaktischen Eurozentrismus. Den Begriff des didaktischen Nationalismus haben Hedtke et al. im Rahmen einer Studie zu Materialien der sozio-ökonomischen Bildung geprägt. Sie nutzen ihn zur Beschreibung einer »Präferenz für nationalstaatliche Konzepte« (ebd.: 143f.), die sie in ihrem empirischen Material entsprechend herausarbeiten. Ich schließe an ihre Formulierung an, schlage aber im Anschluss an Wimmer und Glick-Schiller (2002) sowie an Becks (2007) Konzeption des methodologischen Nationalismus vor, den Begriff des didaktischen Nationalismus zu präzisieren: Unter diesem verstehe ich die in der Produktion didaktisierten Wissens naturalisierte und legitimierte Gleichsetzung von Gesellschaft und Nationalstaat. Didaktischer Eurozentrismus setzt hingegen Gesellschaft und Europa – insbesondere aber die Europäische Union – in eins. In beiden Fällen ist eine spezifische »Geographie der Erkenntnis« (Mignolo in Siouti et al. 2022: 8), aber auch eine spezifische Geographie politischen Handelns eingelassen, die mit einer (De-)Legitimierung und Hierarchisierung von Wissensbeständen einhergeht. Es ist dieser Zusammenhang, den auch Adrian Favell im Blick hat, wenn er schreibt, dass der Integrationismus ein nationales »thinking like a state« (Favell 2022: 171) impliziere, mit dem das transnationale Phänomen der Migration beobachtet, geordnet und gesteuert wird.

Didaktischer Nationalismus bzw. Eurozentrismus schlägt sich in den analysierten Schulbuchkapiteln etwa auf der Ebene der Narrative wieder, die Migration überwiegend als Einwanderung in einen als Container imaginierten nationalen bzw. europäischen Raum darstellen (vgl. Kapitel 7.1). Aus einer Vielzahl von Mobilitätsformen wird dabei eine dieser Formen – Einwanderung – herausgegriffen und erscheint als das Andere der nationalstaatlichen Ordnung, dessen Normalisierung dann zur Debatte steht. Mit Ausnahme einiger jüngerer Politikschulbuchkapitel Brandenburgs werden transnationale Lebensweisen nicht dezidiert in den Fokus gerückt und erscheinen damit für den Unter-

richtsdiskurs als weniger relevant und aner kennbar.¹⁰ Die Folgen dieser Fokussierung auf *Einwanderung* charakterisiert Mecheril wie folgt:

»Wenn also Einwanderung oder Zuwanderung an die Stelle des Ausdrucks Migration rücken, wird ein Teil der Migrationsphänomene nicht mehr thematisch und der Nationalstaat in Form eines nach außen abgeschlossenen Containers als selbstverständlicher Bezugsraum der Wanderungsbewegungen von Menschen inszeniert, was Interessen und Positionen dient, die nicht nur auf die Wahrung des jeweiligen Nationalstaats, sondern des Prinzips des Nationalstaats zielen. Migrationsgesellschaftliche Phänomene, die nicht ohne weiteres in diesem Format fassbar sind, transnationale, hybride Lebensäußerungen beispielsweise, sind somit einem größeren Risiko der Verwehrung von Anerkennung ausgesetzt.« (Mecheril 2016: 14)

Integration erscheint in den hier untersuchten Politikschulbüchern als normativ erwünschter Endpunkt von Einwanderungsprozessen, zu dessen Erreichung die Adressat*innen auf die eine oder andere Weise beitragen sollen. Integration als Weg und Ziel von Differenzgerechtigkeit affirmiert dabei die nationalstaatliche Ordnung als bewahrenswerte Norm, durch die Subjekte formiert, erkannt und anerkannt werden (vgl. ebd.).

Auch Favell hat diese strategische Dimension von Integration als Mittel zur Aufrechterhaltung postkolonialer nationaler Ordnungen in einer Zeit zunehmender Globalisierung hervorgehoben. Integration könne ihm zufolge als eine Regierungsform gedeutet werden, mit der Nationalstaaten das ›Rauschen‹ globaler Diversitäten strategisch reduzieren und für die eigenen Zwecke produktiv machen (vgl. Favell 2022: 29ff.). Die Gouvernementalität der Integration kann insofern als Technologie der Nationenbildung angesehen werden:

»Viewed this way, integration as nation building sits at the heart of the ongoing mission of liberal democracies to generate power from the successful management and governance of populations [...]. Wherever it is used, at whatever scale, integration implies an organized, functional and consensual view of society: one whose configurations of institutions is able to categorize and differentiate its own members by at once individualizing, internally unifying and externally bounding them. This entails a default model: one in which the integration of newcomers is into one single, indivisible ›state‹ (the process), thereby constituting one single integrated ›society‹ (the end state).« (Ebd.: 12f.)

In diesen Kontext schreiben sich auch die analysierten Schulbuchkapitel ein: Als Regierungstechnologien der Integration richten sie den analytischen wie normativen Fokus auf das Innen des nationalstaatlichen Containers. Der deutsche Nationalstaat – zum Teil die EU – ist zugleich der Rahmen, innerhalb dessen und mittels dessen Differenzgerechtigkeit hergestellt werden soll. Dadurch werden jedoch die globalen

10 Auch in der Analyse jener Kapitel, in denen Hybridität und Transnationalismus als Konzepte aufgegriffen wurden, habe ich gezeigt, dass die Art der Objektivierung dieser Konzepte zum Teil zu einer Re-Nationalisierung führt.

Ungleichheitsverhältnisse, in die Migrationsprozesse eingelassen sind, wie auch ihre politische Bearbeitung ausgeblendet.

Im Rahmen der hier vorliegenden Analyse schlägt sich diese Verknappung etwa in der Frage nieder, welche Kontroversen in den Politikschulbüchern autorisiert werden und was hingegen unkontrovers bleibt. In Kapitel 8.4 habe ich gezeigt, dass die Kontroversen der Politikschulbücher von einem nativistischen Standpunkt gedacht sind. Gefragt wird überwiegend aus der Perspektive von Sesshaften und fraglos zur nationalen Ordnung Zugehörigen, wie mit den Anderen dieser Ordnung umzugehen sei. Die autorisierten Kontroversen wiederholen dabei eine überwiegend nationalstaatliche und utilitaristische Perspektive auf Migrationsverhältnisse.

Als undenkbar erscheint in den analysierten Schulbuchkapitel die Autorisierung solcher Kontroversen, die nicht fraglos von der Notwendigkeit nationalstaatlicher Grenzen ausgehen – vom Schengen-Abkommen einmal abgesehen. Eine undenkbare Kontroverse der Politikschulbücher liegt in der Frage, ob es eine Welt ohne nationalstaatliche Grenzen geben sollte. Oder, anders formuliert: Sollten Nationalstaaten überhaupt ihre Grenzen und Territorien kontrollieren? Zu diesen Fragen gab es auch im Untersuchungszeitraum der vorliegenden Studie vielfältige Debatten in Politik und Wissenschaft (vgl. etwa Hayter 2003; Anderson et al. 2009; Cassee 2016). Würden diese Kontroversen in Politikschulbüchern aufgegriffen, kämen Positionen in den Blick, die in didaktisch nationalistischen Konzeptionen lediglich ein ›Rauschen‹ wären. Erstens würde eine solche transnational gerahmte Kontroverse Migrant*innen nicht per se als Objekte staatlicher Kontrolle konstruieren, sondern deren politische Agency auch über staatliche Institutionen hinaus denkbar machen (vgl. Anderson et al. 2009: 8; außerdem die Arbeiten zur Autonomie der Migration, z.B. Bojadžijev/Karakayali 2007). Zweitens würde eine solche Rahmung neben der ›imagined communities‹ (Anderson 2006) von Nationen auch andere mögliche Ebenen politischer Gemeinschaft vorstellbar machen (vgl. Anderson 2019: 4) – womöglich auch solche, die in der Schüler*innenschaft ohnehin schon lange existieren. Dies hieße auch, (globale) Interdependenzen stärker zu berücksichtigen und zu fragen, wie sich diese Perspektivverschiebung wiederum auf die jeweilige Normativität auswirkt. So regt Bridget Anderson an: »Mobility and international migration are indications of our interdependence, the challenge is how to make these interdependencies visible. Perhaps we can start from the insight that what is bad for migrants is not good for citizens, indeed, it is often bad for citizens as well.« (Ebd.: 12)

Diese Fragen offen zu kontroversifizieren würde freilich nicht bedeuten, die Idee offener Grenzen als richtige darzustellen, sondern sie vielmehr *neben* einer didaktisch nationalistischen Rahmung überhaupt denkbar zu machen. Migrationsverhältnisse und die mit ihnen verbundenen gesellschaftlichen Debatten würden einen naheliegenden Ansatzpunkt bilden, den nationalen Rahmen, in den Politikschulbücher und das übergeordnete Dispositiv politischer Bildung strukturell eingebettet sind, punktuell in seiner fraglosen Gegebenheit zu problematisieren und zu relativieren. Was Andreas Wimmer und Nina Glick Schiller vor mehr als 20 Jahren als drängendste Zukunftsaufgabe für die Sozialwissenschaften anregten, mag insofern auch für Schulbücher gelten: »[W]e may have to develop (or rediscover?) analytical tools and concepts not coloured by the self-evidence of a world ordered into nation-states.« (Wimmer/Glick Schiller 2002: 325)

Normative Um-Setzung

Eine Alternative zum hier konstatierten didaktischen Nationalismus bzw. Eurozentrismus wäre es, stärker von einem *didaktischen Transnationalismus* auszugehen. Eine solche Perspektive würde zeigen (und wiederum zum Gegenstand unterrichtlicher Reflexion machen), dass es einen Unterschied macht, in welchem zugrunde gelegten geo-politischen Rahmen Differenzgerechtigkeit jeweils problematisiert und avisiert wird. Entsprechend wären die zumindest implizit zugrunde gelegten Gerechtigkeitsmaßstäbe auch nicht fraglos auf eine nationale oder europäische Ebene begrenzt. Dies erscheint nicht nur deswegen dringlich, weil davon auszugehen ist, dass sich globale Ungleichheiten mit Fortschreiten der ökologischen Krise zukünftig noch verschärfen werden und Länder des globalen Südens überproportional betroffen sind. Schon lange betont die Forschung die Relevanz *globaler* Ungleichheiten: So zeigen zum Beispiel Roberto Korzeniewicz und Timothy Moran (2009), dass es der Indikator der Staatsangehörigkeit ist, welcher die Position von Individuen in der globalen Einkommensungleichheitsstruktur am besten erklären kann.¹¹ Sie kommen zu dem Schluss, dass Migration aus einem einkommensschwachen in ein einkommensstarkes Land theoretisch die effektivste Strategie ist, diese Ungleichheit im Leben eines Einzelnen anzugleichen. Für die vorliegende Arbeit soll lediglich hervorgehoben werden, dass ein didaktischer Transnationalismus zu einer anderen Problem-Lösungs-Konstellation führen würde, mit der Wege zur Erreichung von Differenzgerechtigkeit anders denkbar gemacht würden. Migration erschiene in dieser Perspektive nicht schwerpunktmäßig als Problem für einzelne Nationalstaaten, welches einen Regelungsbedarf auslöst; sie käme auch als eine empirisch auftretende Lösungsstrategie in den Blick, die auf globale soziale Ungleichheiten verweist und über *deren* Angemessenheit und Regelung auch kontrovers zu diskutieren wäre. Ein didaktischer Transnationalismus wäre zudem mit einer gänzlich anderen Adressat*innenkonstruktion verbunden: Er würde davon ausgehen, dass transnationale Lebensweisen und Bezüge eine bedeutende Rolle in der Lebenswelt der Schüler*innenschaft spielen und diese insofern nicht als Abweichung, sondern als Normalität verstehen.

Im Feld der politischen Bildung gibt es bereits unterschiedliche Ansätze, die als Beispiele einer stärker transnational orientierten Perspektivierung auf Migrationsverhältnisse und normative Fragen globaler Differenzgerechtigkeit herangezogen werden könnten. Die *Inclusive Citizenship Education*, welche in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum insbesondere von Dirk Lange, Steve Kenner und Malte Kleinschmidt vorangetrieben wurde, versteht sich als eine Perspektive, der »das klare Begehren nach Ausweitung von Rechten und Teilhabe – kurz: Inklusion – zugrunde liegt« (Kleinschmidt 2017: o.S.). Bildungspraktisch grenzt sich dieser Ansatz davon ab, die Adressat*innen der politischen Bildung nur »in die Lage zu versetzen, sich in bestehende politische, ökonomische, gesellschaftliche Systeme einzugliedern und darin zu funktionieren« (Kleinschmidt/Kenner/Lange 2019: 413). Stattdessen wird in der *Inclusive Citizenship*

11 Darüber hinaus zeigen Julia Roth und Manuela Boatcă (2016) aus historischer und welt-systemtheoretischer Perspektive, dass mit Staatsbürgerschaft verbundene Ungleichheiten vergeschlechtlicht sind.

Education angestrebt, bestehende Macht- und Herrschaftsprozesse in politischen Prozessen zu erkennen, zu hinterfragen und zu verändern (vgl. ebd.: 414). Weiterführend im Sinne einer Problematisierung des hier rekonstruierten didaktischen Nationalismus ist auch die von Kleinschmidt, Kenner und Lange (2019) vorgenommene Bezugnahme auf Engin Isins (2008) Konzept der *acts of citizenship*. In dieser Fokussierung geraten auch jene performative Praktiken »von unten« (vgl. auch Shinozaki 2015: 19ff.) als Lerngegenstand in den Blick, mit denen Migrant*innen ihre Bürgerschaft und Zugehörigkeit herstellen und die nicht automatisch mit nationalstaatlichen Setzungen »von oben« übereinstimmen müssen, gleichwohl aber mit diesen interagieren.¹²

Weitere konkrete Ansatzpunkte eines didaktischen Transnationalismus finden sich in Ansätzen der *Global Citizenship Education* und des *Globalen Lernens*, die jeweils nach den Voraussetzungen und Möglichkeiten fragen, »Strukturen für demokratische Mitbestimmung über den Nationalstaat hinaus zu entwickeln« (Grobbsauer 2014: 30). Hier wurden in den letzten Jahren verstärkt post- und dekoloniale Ansätze aufgegriffen (vgl. etwa Knobloch 2019) und die normative Zielsetzung betont, »transnationale Formen der Demokratie als Gegengewicht« (Wintersteiner 2019: 24) zu nationalstaatlichen Ordnungen zu entwickeln und auf diese Weise »den Blick frei [zu machen] für die Defizite bestehender Demokratien« (ebd.: 23). Diese Ansätze verschieben also die räumlich-institutionelle wie die normative Bezugsgröße des Politischen und legen andere Normativitäten und Programme des Regierens nahe, sind jedoch wiederum selbst fortlaufend auf ihre Ungleichheitseffekte hin zu reflektieren (vgl. Andreotti/de Souza 2012). Zwischen diesen Ansätzen und einem Dispositiv politischer Bildung, welches zentral in nationalstaatliche Strukturen eingelassen und maßgeblich an deren Reproduktion beteiligt ist, besteht jedoch eine nicht einfach auflösbare Spannung. Diese Spannung und die Unwahrscheinlichkeit einfacher und schneller Um-Setzungen von Differenzwissen in Politikschulbüchern und im Dispositiv politischer Bildung greife ich im Folgenden auf.

9.4 Beharrungskraft und Wandel von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung

Im vorangegangenen Kapitel habe ich drei Udenkbarmachungen der Integrationsdarstellungen in Politikschulbüchern rekonstruiert: die Abwesenheit von Dekonstruktion, Intersektionalität und Transnationalismus. Diese Udenkbarmachungen habe ich anknüpfend an ausgewählte (Spezial-)Diskurse mit konkurrierenden normativen Um-Setzungen konfrontiert. Mit diesen gehen andere Regierungsweisen, Subjektformationen

12 Die theoretische Konzeption der *acts of citizenship*, auf die die Inclusive Citizenship Education Bezug nimmt, wurde jedoch auch aufgrund seiner zugrundeliegenden Prämissen kritisiert. So führt etwa Bhambra (2015: 104ff.) aus, dass eine solche Fokussierung der Kämpfe um Staatsbürgerschaft eine Existenz zweier Domänen – einer politischen und einer unpolitischen – voraussetze, wobei dann angenommen wird, dass etwa Migrant*innen durch *acts of citizenship* sich von der unpolitischen zur politischen Domäne bewegten. Dadurch erschienen Personen außerhalb der Staatsbürgerschaft als unpolitisch, wobei unsichtbar gemacht werde, dass dieses »Außen« selbst ein Ergebnis eines Regimes von Staatsbürgerschaft ist.

und sicherlich auch andere Zwänge und Paradoxien einher. Die erwähnten Um-Setzungen sind keine Utopien, sondern Möglichkeiten, die als Aussagen im Spezialdiskurs der Sozialwissenschaften und im Interdiskurs – insbesondere den pädagogisierten bzw. didaktisierten Wissensbeständen im Feld der politischen Bildung – gegenwärtig auffindbar sind und insofern auch die Chance haben, aufgegriffen zu werden. Dennoch muss einem womöglich entstehenden Eindruck allzu schneller Um-Setzbarkeit und Veränderbarkeit von Differenzwissen in Schulbüchern entgegengewirkt werden. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass es sich beim Schulbuch um »ein konservatives Medium [handelt], in dem Veränderungen erst mit gewisser zeitlicher Verzögerung auftreten« (Mathie 2023: 48) und das in einer Kette komplexer Aushandlungsprozesse verortet ist. Wenig wahrscheinlich ist es also, von einem schnellen und grundlegenden ›Umschreiben‹ von Differenzwissen in Politikschulbüchern der nächsten Jahre auszugehen und das Schulbuch als Motor des Diskurswandels anzusehen – wenngleich im Rahmen dieser Arbeit durchaus einzelne Veränderungen im Zeitverlauf herausgearbeitet werden konnten. Die Frage nach einem Wandel von Differenzwissen in Politikschulbüchern, so die nachfolgende These, sollte nicht allein auf einzelne Bildungsmedienverlage und -autor*innen bezogen werden, sondern stellt sich auf der Ebene des übergeordneten Dispositivs.

Es stellen sich dabei grundlegendere Fragen danach, *inwieweit* ein Wandel von in und durch Politikschulbücher aktualisiertem Differenzwissen im Dispositiv politischer Bildung überhaupt erwartbar ist: Inwieweit kann etwa eine Welt ohne nationalstaatliche Grenzen in einem ›Ordnungsmedium‹ Schulbuch denkbar gemacht werden, für das der »Nationalstaat bislang die primäre formgebende Referenzgröße« (Höhne 2003: 161) bildet? Wieviel Dekonstruktion und Reflexivität von Differenzwissen kann es anregen, wenn der Spezialdiskurs, dessen Wissensbestände über die Bezugsdisziplinen der politischen Bildung aufgegriffen und pädagogisiert werden, selbst vielfach von einem positivistischen Verständnis von Diversität und ihren Dimensionen gekennzeichnet ist? Wieviel Kontingenzbewusstsein kann ein Politikschulbuch vermitteln, das seine Adressat*innen zu Mündigkeit und Autonomie erziehen soll, aber diese Autonomie gleichzeitig doch in gewünschte Bahnen lenken soll? Und wo, an welchen ›Schaltstellen‹ wäre eine Problematisierung und Verschiebung von Differenzwissen überhaupt zu erwarten – durch das Schulbuch selbst, oder müsste nicht etwa in Curriculumsentwicklung und Bildungsmedienproduktion, in Lehrer*innenbildung und Unterricht ein Bruch mit nationalistischen und eurozentrischen (Wissens-)Ordnungen stattfinden?

Ich gehe davon aus, dass ein Wandel von Differenzwissen und eine Begegnung auf die zuvor herausgearbeiteten Abwesenheiten an verschiedenen Einsatzpunkten des Dispositivs der politischen Bildung auf verschieden Weise – im Großen wie im Kleinen – sich ereignen kann: etwa durch die Überarbeitung der Curricula, durch Reflexionsangebote einer Lehrkraft in Fachunterricht oder Lehrer*innenbildung, durch die Parodierung einer offensichtlich aus der Zeit gefallenen Schulbuchdarstellung durch Schüler*innen im Unterricht und nicht zuletzt durch eine die (Wissens-)Ordnung kurzzeitig irritierende Handlungsanweisung eines nicht-menschlichen Akteurs wie dem Schulbuch selbst. Die Bildungsmedienforschung hat in den letzten Jahren mehrere Studien hervorgebracht, die sich mit Aushandlungen von Aspekten von Differenzwissen an unterschiedlichen Stellen des pädagogischen Dispositivs – sowohl in der Bildungsmedienproduktion als auch in der -rezeption – auseinandersetzen (vgl. insbesondere

Mielke 2020; Chiriac 2022). Diese sind, wenngleich überwiegend auf den Geschichtsunterricht bezogen, auch für den hier diskutierten Forschungszusammenhang und die Frage nach der Wandelbarkeit und Verschiebung von Differenzwissen instruktiv. Mit ihnen soll der Blick der vorliegenden Studie noch einmal geweitet werden und anhand dreier Punkte im Bildungsdispositiv – der Bildungsmedienproduktion, der Unterrichtsinteraktion und der Curriculumsentwicklung – nach Orten und Möglichkeitsbedingungen der Um-Setzung der hier rekonstruierten Undenkbarmachungen gefragt werden. Bei den folgenden Ausführungen handelt es sich um exemplarische Anregungen, die auf die Notwendigkeit weiterer Forschung zur transformierenden Übersetzung von Differenzwissen im Dispositiv der politischen Bildung verweisen.

Christine Chiriac (2022) zeigt beispielsweise, wie Produzent*innen von Bildungsmedien für den Geschichtsunterricht das Spannungsfeld von gesellschaftlicher Pluralisierung und nationaler Schließung navigieren. Sie arbeitet anhand von Interviews mit Bildungsmedienmacher*innen das ambivalente Bild heraus, dass diese das nationale Paradigma zwar kritisieren, aber »gleichzeitig (in vielfältiger Art und Weise) in diesem ›gefangen‹« (ebd.: 192) blieben. Die Interviewten kritisierten zwar auch bildungssystemimmanente Benachteiligung von migrantisierten Personen, richteten überwiegend aber selbst »ein ›Integrationsimperativ‹ an Menschen, die nach Deutschland kommen« (ebd.: 193). Zudem sähen sich die Bildungsmedienmacher*innen mit einem bereits kurz angesprochenen Dilemma konfrontiert, einerseits eine Dekonstruktion des Nationalen betreiben zu wollen, gleichzeitig jedoch auch national strukturiertes und in Lehrplänen verankertes Grundwissen vermitteln zu müssen, das zur Dekonstruktion eben *nicht* offenstehe (vgl. ebd.: 206ff.). Chiriac arbeitet konkrete Interventionen heraus, mittels derer Bildungsmedienschaffende selbst gesellschaftliche Pluralisierung zu fördern versuchen (vgl. ebd.: 251ff.).

In Schulbüchern etablierte Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen werden jedoch nicht nur im Produktionskontext, sondern auch im Rezeptionskontext der Unterrichtsinteraktion ausgehandelt (vgl. aus diskursethnografischer Perspektive für den Geschichtsunterricht Mielke 2020). Solche und weitere Studien können deutlich machen, dass Wissensordnungen und Subjektformierungen in Unterrichtsinteraktionen auch unterlaufen oder transformiert werden können – schließlich bietet die »Ungewissheit pädagogischen Handelns auch Potentiale für das Auftreten curricular ungeplanter und nicht vorgesehener Verständnisse des Selbst und der Welt« (Gellert et al. 2023: 6). Subjektformierungen und Subjektivierungsweisen (vgl. Bührmann 2012), Regierungsprogramme und ihre Umsetzung (vgl. Bröckling/Krasmann 2010) fallen also keineswegs zwangsläufig in eins, sondern ihr Zusammenhang muss jeweils empirisch untersucht werden. So ist davon auszugehen, dass Schüler*innen und Lehrkräfte sich nicht bruchlos mit hierarchisierenden Differenzsetzungen in Schulbüchern identifizieren, sondern sich durchaus kritisch mit ihnen auseinandersetzen und damit den Diskurs verschieben. Nicht zuletzt zielt schließlich gerade die Lehrkräftebildung als weitere Steuerungsinstanz des Dispositivs der (politischen) Bildung genau darauf, Lehrkräfte in die Lage zu versetzen, dies in bestimmten Situationen zu tun.

Gleichzeitig sollte das idealisierte Bild der reflexiven Lehrkraft (und die damit verbundene einseitige Delegation von Verantwortung) als Kompensatorin hierarchisierender Diskurse nicht überhöht werden. Wenngleich Lehrkräfte etwa gruppistische,

eurozentrische und nationalistische Setzungen von Politikschulbüchern im Unterricht problematisieren können, so ist durchaus auch vom umgekehrten Fall auszugehen: Patrick Mielke (2020: 113) zeigt in seiner Studie etwa an einem Beispiel auf, dass in Schulbüchern vorhandene Möglichkeiten zur Dekonstruktion von Differenzwissen von Lehrkräften mitunter auch ausgelassen und explizit *nicht* genutzt werden. Weder Lehrkräfte noch ihre nicht-menschlichen Kolleg*innen, die Schulbücher, sind per se ›Heilsbringer*innen‹. Sie sind als Akteure und Aktanten in Dispositive eingebettet und haben situative Möglichkeiten, Differenzwissen zu stabilisieren oder zu verschieben und dabei von anderen Akteuren und Aktanten be(ob)achtet zu werden und Anschlusskommunikation zu erfahren. Als solche Einflussgrößen im Dispositiv sind sie im Sinne Latours analytisch als symmetrisch zu behandeln.

Die vorliegende Arbeit hat – wie auch schon die eben erwähnten Studien zur Aushandlung von Aspekten von Differenzwissen in der Bildungsmedienproduktion (vgl. Chiriac 2022) und im Geschichtsunterricht (vgl. Mielke 2020) – die hohe Relevanz curricularer Rahmungen von Politikschulbuchwissen bestätigt. In der Tat wirken sich die staatlichen, in die Lehrpläne eingelassenen Vorgaben auf Schulbuchinhalte aus und strukturieren insbesondere die Wissensbestände, aber auch die narrativen Konstruktionen, mit denen diese Wissensbestände geordnet und erzählt werden, unmittelbar vor (vgl. Kapitel 6 und 7). Größere Veränderungen der Narrative über Migration und Integration sind auf Lehrplanänderungen zurückzuführen, auf die Bildungsmedien zeitverzögert reagieren. Curricula sind daher als besonders machtvollen Instanzen ideologischer Staatsapparate zu verstehen, denen es gelingt, den Diskursraum des Schulbuchs wirksam vorzustrukturieren. Normative Um-Setzungen, die den oben herausgearbeiteten Undenkbarmachungen begegnen, müssten also zentral auch auf dieser Ebene erfolgen. Jedoch sollte auch hier vor einer allzu einfachen ›Top-Down-Vorstellung‹ gewarnt werden, der zufolge curricular vorgegebene Wissensbestände schlicht in die Schulbücher diffundieren. Denn, so hat die vorliegende Arbeit gezeigt, auch diese Übersetzungsprozesse sind ambivalent, spannungsvoll und eigenlogisch: So finden sich auch nach der letzten Änderung des Berlin-Brandenburger Lehrplans für Politische Bildung, in dem das mit Dichotomien brechende Konzept der Hybridität verankert wurde, in Brandenburg zugelassene Politikschulbücher, die das Konzept zwar aufgreifen, es aber so umdeuten, dass starre Wir/Sie-Unterscheidungen und Re-Nationalisierungen durch die Hintertür wieder eingeführt werden (vgl. Kapitel 7.1.3).

Diese Befunde verweisen darauf, dass die weitere praxistheoretische Forschung zur Übersetzung von Differenzwissen nicht nur die Praktiken der staatlich formatierten Curriculumsentwicklung und -reform verstärkt in den Blick nehmen sollte. Es sind vielmehr die ›Reisen‹ von Differenzwissen – im Sinne von »travelling concepts« (vgl. Bal 2002; Bührmann 2020b) – und die Transformationen, die *zwischen* den einzelnen Stationen dieser Reisen stattfinden, die in umfassenderen Analysen in den Blick zu nehmen wären. Die vorliegende Arbeit hat dazu – von einem exemplarischen empirischen Einstiegspunkt und aus einer spezifisch situierten Perspektive heraus – ein theoretisches Vokabular erarbeitet, an das für dieses notwendigerweise kollaborative Unterfangen angeknüpft werden könnte.

