

5. Methodologie, Methode und Materialgrundlage der Studie

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

- 1 Über diese Beiträge hinaus fehlt es allerdings noch an method(olog)ischer Literatur, in der konkrete diskursanalytische Vorgehensweisen in der Bildungsmedienforschung entlang der verschiedenen Ansätze bzw. »Schulen« der Diskursforschung vergleichend dargestellt wird. Herausgearbeitet werden müsste noch stärker, welche Folgerungen diese jeweilige Auswahl für den Forschungsprozess impliziert. Wie ich zeigen werde, bin ich jedoch in der vorliegenden Arbeit einen anderen Weg gegangen und habe ein gegenstandsangemessenes Mehrebenenmodell entwickelt, das unterschiedliche Impulse aus dem Feld der Diskursforschung aufgreift.
- 2 Ich halte diese Ausführungen bewusst kurz, da ich davon ausgehe, dass das jeweilige diskursanalytische Vorgehen im Sinne Foucaults möglichst nah am jeweiligen Forschungsgegenstand selbst

5.1 Methodologische Grundannahmen der Diskursanalyse

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Neben diesen Ähnlichkeiten haben Juliette Wedl et al. (2014), auf deren Ausführungen zu unmittelbar method(olog)isch relevanten Vergleichsachsen ich mich im Folgenden beziehe⁴, jedoch grundlegende Unterschiede zwischen Diskurs- und Inhaltsanalyse herausgearbeitet: Auf der Ebene des *wissenschaftstheoretischen Verständnisses* zeichnet sich die Inhaltsanalyse durch ein naturalistisches Kommunikationsmodell sowie die Gütekriterien Objektivität, Validität und Reliabilität aus, während die grundlegend konstruktivistisch orientierte Diskursanalyse – einmal abgesehen vom Kriterium der Nachvollziehbarkeit – mit diesen Kriterien bricht und vielmehr Reflexivität in Bezug auf die Verschränkung von Theorie, Gegenstandsbezug, Analyseinstrumentarium und Kritik erhebt (vgl. ebd.: 539f.). Entsprechend ist die Diskursanalyse auf *erkenntnistheoretischer Ebene* konstruktivistisch orientiert, während die Inhaltsanalyse von einem Abbild-Verständnis der Wirklichkeit ausgeht, also von der Existenz einer erschließbaren Realität außerhalb von Kommunikation, die durch das eigene Forschungshandeln gewissermaßen unbeeinflusst erschlossen werden kann (vgl. ebd.: 542f.). Aus Sicht der Diskursanalyse führt diese Annahme der Inhaltsanalyse wiederum zu einem Mangel an Reflexivität im Forschungsprozess, insofern nicht begründet wird, wie die eigene Analysehandlung die Wirklichkeit des zu Analysierenden erst mitkonstruiert. Diese unterschiedlichen Annahmen schlagen sich zudem auch auf der *Ebene des Forschungsprozesses* nieder: Bei der Inhaltsanalyse handelt es sich um ein stark regelgeleitetes Verfahren, bei dem ausgehend von einer theoretischen Vorbestimmung des Gegenstands Hypothesen geprüft werden, wobei ein subsumierendes Codierverfahren genutzt wird (vgl. ebd.: 555). Diskursanalyse

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

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

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

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

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

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

widersprüchlich. So lässt sich das nach der Jahrtausendwende in Deutschland etablierte Feld der Diskursforschung, dessen »Himmelsrichtungen« Dominik Schrage (2013) im Modus der ›Selbstanwendung‹ der Diskursanalyse zu kartieren versucht hat, in grundlegend zwei Lager differenzieren⁶: Zum einen gebe es Ansätze, die sich für eine Methodologisierung bzw. Methodisierung der Foucault'schen Diskursperspektive aussprechen und dazu die jeweilige Explikation einer eigenen holistischen – im Sinne von: Theorie, Methodologie und Methode umfassenden – Vorgehensweise einfordern (so etwa Rainer Diaz-Bone) bzw. die Foucault'sche Diskursanalyse in andere, etwa hermeneutisch-wissenschaftssoziologische Theoriegerüste integrieren (so etwa Reiner Keller).

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

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

-
- 6 Schrages Kartierung ist – wie er selbst bemerkt – nicht abschließend und umfasst nicht alle relevanten Positionen im Feld der Diskursforschung, sondern will mittels maximaler Kontrastierung grobe Orientierungen aufzeigen. Sicherlich haben sich in den zehn Jahren seit Erscheinen dieser Kartierung viele Verschiebungen ergeben. Ich halte die Typologie dennoch für zeitgemäß – nicht, um einzelne Ansätze in Schubladen zu stecken, sondern um unterschiedliche methodische und methodologische Ansprüche von Diskursanalysen aufzuzeigen. Es sei jedoch zudem darauf hingewiesen, dass sich Schrages Beobachtungen lediglich auf die deutschsprachige Diskursforschung beziehen und insofern weitere internationale Positionen ausblenden.
 - 7 Da diese Position zum Teil missverständlich rezipiert wurde, sei hier darauf hingewiesen, dass es Schrage nicht um eine »pauschale Ablehnung systematischen und kontrollierten Vorgehens im Forschungsprozess« (ebd.) geht, sondern um Gegenstandsangemessenheit und die Passung zu einer diskurs- bzw. praxistheoretischen Haltung.

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

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

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

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

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

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

5.2.1 Differenzwissen als method(olog)ische Herausforderung

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

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

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

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

5.2.2 Das Medium Politikschulbuch als method(olog)ische Herausforderung

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.3 Darstellung und Reflexion der Korpuserstellung

5.3.1 Selektionskriterien

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

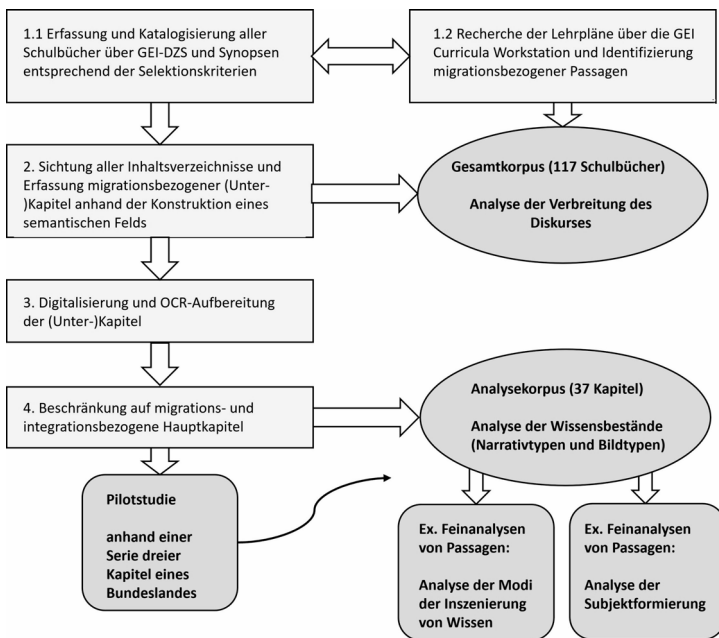
In der Studie habe ich anhand der Inhaltsverzeichnisse aller in das Gesamtkorpus eingeschlossenen Schulbücher und mittels eines aus Kontextwissen gebildeten »semantischen Feldes« (Höhne 2003: 398) alle eigenständigen Kapitel sowie alle Unterkapitel katalogisiert und digitalisiert, die eine eindeutige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

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

5.3.2 Verfahren der Korpuserstellung

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

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



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

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

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

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

Ein zweiter Erweiterungsschritt wurde nachträglich im Sinne einer Aktualisierung des Korpus vorgenommen. Da in der Datenbank GEI-DZS die aktuellen Schulbuchausgaben nicht zuverlässig verzeichnet sind¹⁶, habe ich im Januar 2022 die aktuellen Landeszulassungslisten¹⁷ der drei Bundesländer gesichtet und neue Schulbuchausgaben in

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4 Vorstellung des diskursanalytischen Mehrebenenmodells und der Analyseschritte

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

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

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

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

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

5.4.1 (Nicht-)Verbreitung des Diskurses

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

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

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

5.4.2 Wissensbestände

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

Textuelle Ebene

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

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

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

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

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

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

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

Visuelle Ebene

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4.3 Inszenierungsmodi von Wissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

5.4.4 Subjektformierung und gouvernementale Machbarkeiten

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

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

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