

4. Politikschulbücher und die transformierende Übersetzung von Differenzwissen

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

4.1 (Be-)Deutungen des Schulbuchs in der Bildungsmedienforschung

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

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

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

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

4.1.1 Verwaltungstechnische Perspektive

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

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

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

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

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

4.1.2 Didaktische und politikdidaktische Perspektive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.3 Wissenssoziologische Perspektive

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.1.4 Verortung: Wissenssoziologische Perspektive und Sensibilität für Fachlichkeit

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

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

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

4.2 Politikschulbücher und die Pädagogisierung von Wissensordnungen

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

4.2.1 Soziologie der Übersetzung von Schulbuchwissen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.2 Politikschulbücher und das Feld der Rekontextualisierung

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

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

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

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

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

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

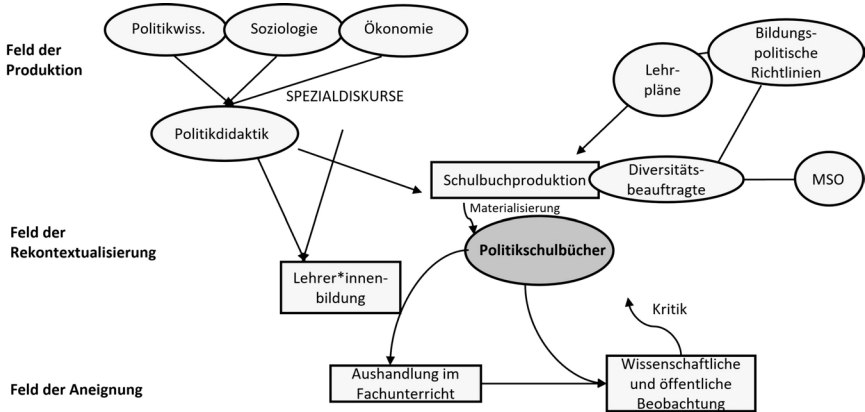
Bernsteins Arbeiten zur Rekontextualisierung des pädagogischen Diskurses sind für die in der vorliegenden Arbeit entwickelten übersetzungssoziologischen Perspektive auf Schulbuchwissen hilfreich, da mit ihm der feldspezifische empirische Kontext des pädagogischen Dispositivs – konkreter: des Dispositivs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

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

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

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

Abb. 1: Politikschulbücher im Dispositiv der schulischen politischen Bildung



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4.2.3 Politikdidaktik als Rekontextualisierungsinstanz

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

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

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

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

Vorstrukturierung der Ziele

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Vorstrukturierung der Inszenierung des Gegenstands

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

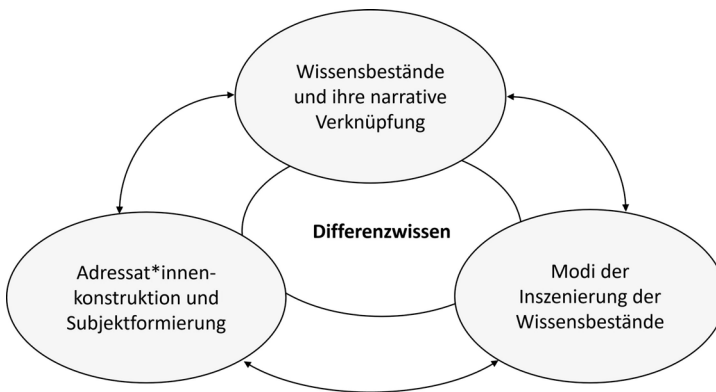
4.3 Von der Forschungsfrage zur Analyseheuristik

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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