

Subjektivierung und staatliches Wissen

Zur Konstruktion sozialer Bewegungen im Schulbuch

Marlon Barbehön und Alexander Wohnig

1. Einleitung

Soziale Bewegungen, Protest und Widerstand sind ambivalente Grenzphänomene des Demokratischen. Einerseits erscheinen sie als demokratisches Moment, insofern sie als unmittelbare Äußerung des Souveräns gelesen werden können, und andererseits verweisen sie in ihren Praktiken auf einen Raum jenseits der ›Normalform‹ der (repräsentativen) Demokratie. Poststrukturalistische Theorien erlauben es hier, die in komplexen sozialen Praktiken stattfindende Konstitution und Aushandlung dieser Ambivalenz zu entschlüsseln. Die Bedeutung sowie das Verhältnis von Demokratie und Protest werden dabei denaturalisiert und historisiert, um der Frage nachgehen zu können, wie sie in spezifischen soziohistorischen Kontexten zusammengebracht werden oder in Konflikt zueinander geraten.

Während die poststrukturalistisch informierte Bewegungsforschung vor allem danach fragt, wie das spannungsreiche Verhältnis zwischen Demokratie, Protest und Protestierenden *in der Praxis* sozialer Bewegungen entsteht und verhandelt wird (vgl. Baumgarten/Ullrich 2016: 15-16; Leinius et al. 2017: 12), möchten wir uns dieser Ambivalenz auf anderem Wege nähern. Wir gehen davon aus, dass sich der demokratische Staat zwecks Reproduktion seiner eigenen Voraussetzungen zum ›Grenzphänomen soziale Bewegung‹ verhalten muss: Zum einen benötigt er Bürgerinnen¹, die sich als politisch aktive und selbstbestimmte Subjekte erfahren, zum anderen muss das politische Engagement aber zugleich innerhalb der Grenzen der als legitim erachteten Artikulations- und Handlungsformen praktiziert werden. In unserem Beitrag möchten wir der Frage nachgehen, wie der demokratische Staat dieser Herausforderung begegnet. Wir nehmen an, dass er hierzu ein kontingentes Bild ›des demokratischen Bürgers‹ entwirft und dabei sozialen Bewegungen, Protest und Widerstand einen spezifischen Platz zuweist.

1 Im Folgenden verwenden wir die feminine oder maskuline Form in willkürlichem Wechsel.

Wir nehmen ferner an, dass diese Konstruktionsleistungen vor allem in der Sozialisationsinstanz Schule und dort schwerpunktmäßig im politischen Unterricht mit Geltungsmacht versehen werden, da schulische politische Bildung per definitionem darauf gerichtet ist, Heranwachsende zu demokratischen Subjekten zu erziehen.² Mit unserer Perspektive, so das zentrale Argument des Beitrages, wird es möglich, nicht ›nur‹ die gesellschaftliche (bspw. in Massenmedien produzierte) Sicht auf das Verhältnis von Protest und Demokratie zu ermitteln (vgl. Baumgarten/Ullrich 2016: 19-23), sondern das staatlich autorisierte Wissen, das qua schulischer Bildung als ›richtiges‹ Wissen weitergegeben wird. Eine Analyse schulischen Wissens erlaubt es, sowohl die kontingente Gestalt gesellschaftlicher Wahrheiten, als auch deren Autorisierung über Erziehung aufzudecken und zu hinterfragen.

Für dieses Ziel bedienen wir uns einer poststrukturalistischen, insbesondere Foucault'schen Konzeptualisierung von Subjektivität bzw. Subjektivierung. Wir verstehen die Figur ›der demokratischen Bürgerin‹ als eine Subjektform, die im Medium des Schulbuchs konstruiert, jungen Menschen als normativ wünschenswerte Verhaltensweise präsentiert und zur Übernahme empfohlen wird. Am Beispiel aktueller Schulbücher des Politikunterrichts der Sekundarstufe I aus Baden-Württemberg illustrieren wir, wie die (Nicht-)Darstellung von sozialen Bewegungen und Protest sowie deren Beziehung zu anderen politischen Handlungsmöglichkeiten die Grenze zwischen ›legitimen‹ und ›illegitimen‹, ›konventionellen‹ und ›unkonventionellen‹ Partizipationsformen konstruiert und damit ein spezifisches Bild vom Verhältnis zwischen Protest und moderner Demokratie entstehen lässt.

2 Für diese Annahme spricht nicht zuletzt, dass die Vermittlung des Repertoires demokratischer Artikulations- und Handlungsformen im Zentrum des politischen Schulunterrichts steht. So besteht laut des aktuellen Baden-Württembergischen Bildungsplans für das Fach Gemeinschaftskunde das Ziel der politischen Bildung in der »Förderung des mündigen Bürgers, der politisch interveniert und sich so ›in seine eigenen Angelegenheiten einmischt‹ (Max Frisch)« (Baden-Württembergisches Ministerium für Kultur, Jugend und Sport 2016: 5).

2. Forschungsansatz: Das demokratische Subjekt und seine politischen Handlungsmöglichkeiten als staatlich autorisierte Wahrheit

2.1 Subjekt und Subjektivierung bei Foucault

Die Konzeptualisierung des *Subjekts* gehört zu den zentralen Thematiken poststrukturalistischer Theoriebildung (vgl. Gelhard et al. 2013; Reckwitz 2013; Bacchi/Goodwin 2016: 49-53). Dies gilt auch für das (heterogene) Werk von Michel Foucault, in dem die Trias von Wissensformen, Machttechnologien und Subjektivierung eine zentrale Thematik darstellt (vgl. Lemke 2006: 469). Insbesondere in seinen späten Schriften behandelt Foucault die Frage, wie in der Moderne spezifische Wissensbestände und Herrschaftstechniken entstehen und miteinander verbunden werden, um Individuen über die Strukturierung von Möglichkeiten des Handelns zur (unterbewussten) Selbstführung anzuleiten (vgl. Dean 1999: 103-106). Diese Form der Führung von Menschen, die Foucault mit dem Begriff des *Regierens* belegt, ist jedoch nicht als äußerlicher Zugriff auf eine objektiv gegebene Subjektivität zu verstehen, sondern als Komplex aus (widersprüchlichen) sozialen Praktiken, die Subjektivität in historisch spezifischer Weise erst hervorbringen. So zielt etwa neoliberales Regieren darauf ab, die produktiven Kräfte von Individuen zu heben, was voraussetzt, dass sich die adressierten Individuen selbst als Träger derartiger Potentiale erfahren. Neoliberales Regieren ist dann nicht die Abwesenheit von staatlicher Führung, sondern die Erzeugung einer Subjektform, die durch die *Maxime* des ›rationalen‹, ›selbstbestimmten‹ und ›eigenverantwortlichen‹ Handelns, inklusive der Übernahme von Verantwortung im Falle des Scheiterns, gekennzeichnet ist (vgl. Biebricher 2016: 147). Foucault vollzieht somit eine ›radikale Historisierung von Subjektivität‹ (Saar 2013: 21), die zugleich als machtdurchsetzter Prozess zu lesen ist:

»Diese Form von Macht wird im unmittelbaren Alltagsleben spürbar, welches das Individuum in Kategorien einteilt, ihm seine Individualität aufprägt, es an seine Identität fesselt, ihm ein Gesetz der Wahrheit auferlegt, das es anerkennen muß und das andere in ihm anerkennen müssen. Es ist eine Machtform, die aus Individuen Subjekte macht. Das Wort Subjekt hat einen zweifachen Sinn: vermittels Kontrolle und Abhängigkeit jemandem unterworfen sein und durch Bewußtsein und Selbsterkenntnis seiner eigenen Identität verhaftet sein. Beide Bedeutungen unterstellen eine Form von Macht, die einen unterwirft und zu jemandes Subjekt macht.« (Foucault 1994: 246-247)

Das Zitat macht deutlich, dass eine poststrukturalistische Perspektive auf das Subjekt zwei miteinander verbundene Facetten hervorhebt – Subjektformen im

Sinne von strukturellen Angeboten bzw. Erfordernissen einerseits sowie Subjektivierung im Sinne der individuellen Inkorporierung und ggf. Transformation dieser Angebote und Erfordernisse in Praktiken der Selbstführung andererseits (Bosančić 2016: 106-109). Mit Judith Butler (2001: 18) lässt sich Subjektivierung begreifen »erstens als das, was das Subjekt ermöglicht, als Bedingung seiner Möglichkeit und Gelegenheit seiner Formung, und zweitens als das, was vom Subjekt aufgenommen und im ›eigenen‹ Handeln des Subjekts wiederholt wird«. Das ›eigene‹ Handeln ist dabei jedoch nicht als Raum der vollständigen Autonomie zu verstehen, da es stets rückbezogen bleibt auf die strukturellen, d.h. überindividuell gegebenen Bedingungen, die bestimmte Verhaltensweisen und Entscheidungen ermöglichen und andere verhindern (vgl. Barbehön 2018).³

Für unseren Beitrag folgt aus diesen Überlegungen, dass ›der demokratische Bürger‹ als eine historische Subjektform zu begreifen ist, die Individuen, die mit dieser Rolle identifiziert werden und sich selbst mit ihr identifizieren, ein bestimmtes Verhalten nahelegt. Das demokratische Subjekt ist nicht an ahistorische Eigenschaften gebunden, sondern es entsteht erst durch die Klassifizierung bestimmter Eigenschaften als ›(un-)demokratisch‹. Wir gehen davon aus, dass das *Repertoire der politischen Artikulations- und Partizipationsformen* eine zentrale Komponente dieser Subjektform darstellt. Entsprechend des oben skizzierten Begriffs des Regierens ist es gerade dieses Bereithalten von Möglichkeiten, das unter den Bedingungen des ›Liberalismus‹ von zentraler Bedeutung ist. Dem demokratischen Subjekt wird ein Feld von ›legitimen‹ Alternativen der demokratischen Artikulation offeriert, sodass es sich selbst in spezifischer Art und Weise (auf-)führen kann und sich »ein ganzes Feld von möglichen Antworten, Reaktionen, Wirkungen, Erfindungen eröffnet« (Foucault 1994: 254). Eine poststrukturalistische Perspektive fragt hier nach den sozialen Praktiken, in denen derartige Klassifizierungen vorgenommen werden, wobei wir in unserem Beitrag im Besonderen an der Position von sozialen Bewegungen und Protest interessiert sind.

Damit ist die Frage aufgeworfen, an welchen Orten das kollektive Wissen über das demokratische Subjekt und seine politischen Handlungsweisen erzeugt und mit Geltungsmacht versehen wird. Im nächsten Abschnitt argumentieren wir, dass es die Institution der Schule und Diskurse im Schulbuch sind, die in dieser Hinsicht eine Antwort erlauben.

3 Im vorliegenden Beitrag können wir dieser zweiten Facette der Subjektivierung nicht nachgehen; siehe hierzu die Anmerkungen im Fazit.

2.2 Das Schulbuch als Medium staatlichen Wissens

Die Schule lässt sich als institutioneller Ausdruck einer modernen Form der Disziplinierung begreifen, in der Marter und Strafschauspiel sukzessive zurücktreten und stattdessen geheilt, verbessert und erzogen wird (grundlegend Foucault 2014 [1977]; zur Schule Hunter 1994). Antonia Kupfer (2011: 78) hat in ihrer bildungssoziologischen Verortung der Schule als Disziplinaranstalt auf verschiedene Techniken zur Disziplinierung verwiesen, wie bspw. die Anordnung im Raum durch Sitzordnungen, die Kontrolle von Tätigkeiten oder Prüfungen, die bei Schülerinnen »konformes, ritualisiertes und unkreatives Handeln« befördern. Andere Analysen beschreiben Techniken der Subjektivierung durch schulische Partizipation, bspw. in Form des Klassenrates, der als Ort der Einübung und Reproduktion demokratischer Normen verstanden werden kann (vgl. Budde/Weuster 2018). Schulischer Bildung kommt somit eine wichtige Bedeutung bei der Erzeugung individueller und kollektiver Identitäten zu (vgl. Mose 2014: 35-36). Die moderne Schule produziert jedoch nicht nur eine Subjektform, der ein alternativloses Wissen vorgesetzt wird. Ab dem Ende des 19. Jahrhunderts wird sie zunehmend auch zu einem Ort, an dem junge Menschen zur »Selbständigkeit« erzogen werden und die Sinnhaftigkeit der Übernahme gesellschaftlicher Aufgaben als intrinsische Motivation internalisieren sollen (vgl. Reh 2013: 192). Schule realisiert somit auf spezifische Weise die oben skizzierten Prinzipien des Regierens im Sinne einer Führung von Menschen, indem sie Heranwachsenden das gesellschaftlich anerkannte Wissen über »legitime« Denk- und Handlungsweisen vermittelt und ihnen so einen Raum von Verhaltensweisen offeriert. Damit sind Schule und (politische) Bildung geradezu konstitutiv mit Prozessen der Subjektivierung verknüpft.

Innerhalb dieser unterschiedlichen Bereiche und Techniken der schulischen Wissens- und Subjektproduktion stellen *Schulbücher* ein herausragendes Medium dar, da ihnen die Funktion zufällt, »Wahrheiten« über soziale und politische Verhältnisse offenzulegen und den rezipierenden Schülern zur Übernahme zu empfehlen (vgl. Müller-Mathis/Wohnig 2017). Felicitas Macgilchrist (2011: 249) betont, dass Schulbücher mit ihrer »Praxis des Sichtbar- und Sagbarmachens [...] nicht nur politicum, informatorium und pädagogicum, sondern auch constructorium« seien. In Schulbüchern wird die Welt konstituiert, indem Schülerinnen bestimmte Wahrnehmungs-, Urteils- und Handlungsformen präsentiert werden. Gleichzeitig leisten Schulbücher auch einen Ansatz zur Reflexion der Welt. Da Wissen von gesellschaftlicher Vorstrukturierung und medialer Vermittlung abhängig ist, lässt sich das Schulbuch immer auch als Kristallisation eines gesellschaftlichen Wissens verstehen. Gleichzeitig wird Wissen in der Präsentation des Schulbuches auch ausgespart, indem alternative Sichtweisen nicht angesprochen werden. Bei Schulbüchern für den *Politikunterricht* ist diese Trennung besonders fluide (bspw. im Vergleich zum Mathematik-Schulbuch), da das Wissen über soziale

und politische Verhältnisse in hohem Maße kontingent und historisch variabel ist. Die in der politischen Bildung vermittelten Normen vom ›Bürgerin-Sein‹ und die Konstruktion eines Repertoires an (un-)demokratischen Artikulations- und Handlungsformen sind nicht objektiv gegeben, sondern auf das Engste mit den hegemonialen Deutungen einer Gesellschaft verschränkt.

Ein spezifisches Merkmal des Schulbuchwissens besteht in der herausgehobenen Rolle *staatlicher Prüfungs- und Zulassungsverfahren*. Im Schulbuch kann nicht jedwedes Wissen abgebildet werden, sondern nur solches, das aus Sicht staatlicher Autoritäten als bedeutsam für die Erziehung zum demokratischen Bürger erscheint. Schulbücher orientieren sich bspw. an den ministerial erstellten und geprüften Curricula und müssen durch staatlich kontrollierte Zulassungsverfahren autorisiert werden (vgl. Lässig 2010: 200). Sie sind mithin Resultate einer machtgesteuerten Wissensproduktion (vgl. Mose 2014: 36).⁴ Die Curricula wiederum präsentieren Vorstellungen davon, was eine demokratische Bürgerin auszeichnet. So hat etwa Sabrina Keit (2017) in ihrer Analyse nordrhein-westfälischer Lehrpläne für den Politikunterricht aus drei Jahrzehnten herausgearbeitet, wie sich Erwartungen an Bürger ausdrücken und historisch entwickelt haben (konkret hat sie einen Wandel von der Figur der politischen Aktivbürgerin hin zur Figur der flexiblen Bürgerin festgestellt).

Das Schulbuch ist das vom Staat bevorzugte Medium, um staatsbürgerliche Bildung zu organisieren. *Hegemoniethoretisch* gesprochen (vgl. Nonhoff 2007: 181-184) lässt sich das Schulbuch für den Politikunterricht als textliches Artefakt einer hegemonialen Praxis begreifen: Es legt fest, welche Verhaltens- und Handlungsweisen essenziell und welche gefährdend für die Funktionsfähigkeit des demokratischen Staats sind, d.h. über welche Form des Bürgerin-Seins ›die Demokratie‹ (also ›das Allgemeine‹) praktiziert und stabilisiert werden muss. Das Schulbuch kann somit als materialisiertes Interesse des Staates an sich selbst interpretiert werden: Damit sich eine liberale Demokratie als solche reproduzieren kann, müssen Institutionen und Techniken etabliert werden, die einerseits Heranwachsende zu freien, selbstbestimmten und politisch aktiven Subjekten erziehen, und die andererseits und zugleich diese Freiheit auf die als legitim erachteten politischen Artikulations- und Handlungsformen begrenzen.⁵ Mit Thomas Höhne (2000: 2)

4 Die Zulassung von Schulbüchern wird durch Landesgesetze geregelt, über die etwa in Baden-Württemberg das Landesinstitut für Schulentwicklung entscheidet. Durch eine Schulbuchzulassungsverordnung wird das Verfahren staatlich gesteuert. In dieser Verordnung sind Kriterien der Zulassungsentscheidung festgelegt, an denen sich Verlage in der Schulbuchproduktion orientieren (müssen). Macgilchrist (2011) zeigt in einer ethnographischen Studie exemplarisch, wie diese Kräfte in der Herstellung von Schulbüchern wirken.

5 Dass es sich hierbei um eine spannungsreiche Gratwanderung handelt, zeigt nicht zuletzt die häufig vernehmbare Klage über die vermeintlich apolitische Grundhaltung junger Menschen, die zu einem Gutteil darin begründet liegt, dass das Wissen über das Repertoire ›der demokrati-

kann mithin gesagt werden, dass Schulbuchwissen als »hegemoniales Repräsentationswissen betrachtet [werden kann], bei dem es weder um Objektivität noch um Wahrheit« geht (siehe auch Höhne 2003).

So findet durch die staatlich kontrollierten Schulbuchdarstellungen eine *Normalisierung* von bestimmten demokratischen Normen und Handlungsformen statt, die Schüler verinnerlichen sollen. Mit den oben skizzierten theoretischen Annahmen lässt sich das Schulbuchwissen, das das Artikulations- und Handlungsrepertoire »der demokratischen Bürgerin« hervortreten lässt, als Konstruktion einer spezifischen Subjektform begreifen. Es handelt sich um eine Facette modernen Regierens, die eine kontingente Wahrheit über die Demokratie präsentiert, die Schülerinnen als strukturelles Erfordernis entgegentritt. Vor dem Hintergrund der allgemeinen Schulpflicht ist das Schulbuchwissen durch eine hohe »diskursive Wahrnehmbarkeit« (Nonhoff 2007: 184) ausgezeichnet, weshalb ihm eine zentrale Bedeutung bei der Konstitution und Reproduktion hegemonialer Vorherrschaft zufällt.

3. Forschungspraxis: Das demokratische Subjekt des Schulbuchs

Um die obigen Überlegungen zu illustrieren, greifen wir im Folgenden exemplarisch auf in Baden-Württemberg zugelassene Schulbücher für den Politik- und Wirtschaftsunterricht der Sekundarstufe 1 zurück. Wie oben dargelegt, verstehen wir das »demokratische Subjekt« als eine Subjektivierungsform, die in erster Linie über die als legitim erachteten Partizipationsformen definiert ist. In einem ersten Schritt haben wir daher alle in Baden-Württemberg für den Bildungsplan 2016 zugelassenen und bereits verfügbaren Schulbücher⁶ ausgewählt und diejenigen Abschnitte ausfindig gemacht, in denen politische Partizipationsformen thematisiert werden. Daraufhin haben wir mittels einer qualitativen Textanalyse ermittelt, über welche Darstellungs- und Argumentationsweisen soziale Bewegungen in diesen Abschnitten präsentiert werden. Da wir nicht an der Darstellung in diesem oder in jenem Schulbuch interessiert sind, sondern an *dem* Wissen der Schulbücher des Politikunterrichts (was Unterschiede natürlich nicht ausschließt), galt die Durchsicht der Identifikation von Mustern, die über Schulbücher hinweg auffindbar sind. Um diese Muster zu identifizieren, haben wir die relevanten Passagen entsprechend des methodischen Vorschlags von Michael Thoma (2017: 25-27) dahingehend analysiert, wie soziale Bewegungen als politi-

schen Bürgerin« die vielfältigen Praktiken in der gegenwärtigen Jugendkultur nicht vollumfänglich umfasst (vgl. Bessant et al. 2016).

6 Zum Zeitpunkt der Analysen hatten noch nicht alle Verlage neue Schulbücher für den Bildungsplan herausgegeben.

sches Phänomen beschrieben werden, was als ihre Funktion ausgewiesen wird und wie sie im Feld der politischen Partizipationsformen klassifiziert werden. Im Folgenden stellen wir zentrale Ergebnisse unserer Analyse dar, wobei alle zitierten Passagen aus den analysierten Schulbüchern stammen.⁷

Im Schulbuch werden soziale Bewegungen kaum angesprochen. Wenn dies geschieht, dann unter Rekurs auf ›Stuttgart 21‹ und das sich daran anschließende Schlichtungsverfahren (siehe unten), oder als etwas »Historisches«, das in Bürgerinitiativen als »einer von breiten Gesellschaftsschichten akzeptierten Form der Einflussnahme von Bürgern auf die Politik« aufgegangen ist (Edinger et al. 2011: 144). Der Begriff der Bürgerinitiative beschreibt somit das Resultat einer geschichtlichen Entwicklung, in der soziale Bewegungen sich selbst von einer ›unkonventionellen‹ in eine ›konventionelle‹ Form gebracht haben. Dieser Normalisierungsprozess hin zum Konventionellen ist, so zeigen wir unten, in erster Linie durch die Etablierung einer bestimmten Beziehung zu den Institutionen und Verfahren der repräsentativen Demokratie gekennzeichnet. Die Bürgerinitiative hat sich in diesem evolutionären Prozess stabilisiert und folgt seither in ihrer Entstehung und Praxis einem hochgradig standardisierten »Ablaufmodell« (Nabholz/Uhl 2012: 141). Wir haben es hier mit einer Chimäre zu tun: Im Schulbuch werden Bürgerinitiativen als etwas dargestellt, das außerhalb der Routinen der parlamentarischen Demokratie entsteht, dessen Funktionen und Praktiken zugleich jedoch als institutionalisiert und ritualisiert präsentiert werden.

Dieses Spannungsverhältnis zwischen Bürgerinitiativen und den ›konventionellen‹ Politikformen wird im Schulbuch in drei idealtypischen Relationierungen bearbeitet:

1) Bürgerinitiativen als Kompensation: In dieser Form der Verhältnisbestimmung werden Bürgerinitiativen als Zusammenschluss von Menschen beschrieben, die »politische und soziale Selbsthilfe« (Edinger et al. 2011: 143) im unmittelbaren Lebensumfeld betreiben. Bürgerinitiativen übernehmen dabei Aufgaben, die der Staat nicht leisten kann, will oder muss. Es entsteht das Bild einer Bürgerin, die sich dann engagiert, wenn sie selbst von lokalen Problemen betroffen ist. Dabei geht es stets um Probleme, die einer lokalen Lösung zugeführt werden können, womit gesamtgesellschaftliche Missstände nicht als Betätigungsfeld von Bürgerinitiativen erscheinen. Ein typisches Beispiel dafür ist die Thematisierung der Schließung von Schwimmbädern aufgrund kommunaler Sparmaßnahmen, wobei der Handlungsvorschlag für eine Bürgerinitiative gleich mitgeliefert wird: die ehrenamtliche Übernahme des Kassendienstes.

7 Die Analyseergebnisse sind als Illustration unseres Ansatzes zu verstehen; sie werden den methodischen Anforderungen einer diskursanalytischen Hegemonie- bzw. Subjektivierungsanalyse (vgl. hierzu bspw. Nonhoff 2007) nicht vollumfänglich gerecht. Eine Liste der analysierten Schulbücher findet sich am Ende des Beitrags.

2) Bürgerinitiativen als Anstoß für die politische Agenda der repräsentativen Demokratie: Bürgerinitiativen erscheinen hiernach als Korrektiv politischer Repräsentantinnen und administrativer Akteure, indem sie diese auf Missstände aufmerksam machen. Manchmal können sie »sogar Stellungnahmen der Bundesregierung in Berlin herausfordern« (Kochendörfer 2011: 260). Die Schulbücher präsentieren einen typischen Ablauf, wie Bürgerinitiativen entstehen, wie sie vorgehen und worin sie ihr Ende finden (vgl. bspw. Riedel 2018: 306). Dieses Ende besteht in aller Regel in der Beeinflussung der offiziellen politischen Agenda: »Die Verantwortlichen [aus dem kommunalen Entscheidungssystem] greifen das Anliegen [der Bürgerinitiative] auf und suchen nach Lösungsmöglichkeiten« (Müller/Wolf 2016: 58). In dieser Thematisierungsweise existieren zwei mögliche Endpunkte des Ablaufes: »Wenn das Ziel erreicht oder das Problem aus der Welt ist«, würden Bürgerinitiativen sich auflösen; wenn es sich indes um ein langfristiges Problem handele, »entstehen aus den Bürgerinitiativen häufig Vereine oder Wählergemeinschaften, die aktiv in der kommunalen Politik mitmischen« (Bicheler/Gloe 2017: 234). Hier zeigt sich das grundlegende Denkmuster, wonach eine Bürgerinitiative ein temporäres Phänomen ist, das mittelfristig von konventioneller Politik ersetzt wird oder sich selbst in diese transformiert. In den untersuchten Schulbüchern ist ›Stuttgart 21‹ das herausstechende Beispiel, mit dem die (wünschenswerte) Transformation von Protest in ein geregeltes Schlichtungsverfahren, einen runden Tisch und einen Volksentscheid belegt wird (vgl. Bicheler/Gloe 2017: 266).

3) Bürgerinitiativen als Kritik an politischer Praxis: In dieser Form der Verhältnisbestimmung wird die Funktion der Bürgerinitiativen als problematisch beschrieben. Sie bedeuten »unnötige[n] Streit«, »verhindern oder verzögern notwendige Entscheidungen« und treten in illegitime Konkurrenz zu konventionellen Verfahren, denn wichtige politische Entscheidungen »sollen im Gemeinderat fallen und nicht auf der Straße« (Nabholz/Uhl 2012: 141). Dieses destruktive Potential wird erstens dann angesprochen, wenn die Forderungen von Bürgerinitiativen als Partikularinteressen erscheinen und der Orientierung am »Gemeinwohl« gegenübergestellt werden (Edinger et al. 2011: 156; Müller/Wolf 2016: 58), wobei die Realisierung des Gemeinwohls den etablierten politischen Institutionen zugeschrieben wird. An dieser Stelle wird die oben angesprochene hegemoniale Logik von Schulbuchdarstellungen besonders deutlich, insofern der diskursive Raum politischen Handelns zweigeteilt, das Allgemeine durch ›das Gemeinwohl‹ repräsentiert und dem Partikularen entgegengestellt wird. Zweitens erscheinen Bürgerinitiativen dann als destruktiv, wenn behauptet wird, dass Bürger generell bei jedem politischen Vorhaben Kritik äußern und sich potentiell in einer Bürgerinitiative formieren würden (vgl. Nabholz/Uhl 2012: 141). Als Problem werden Bürgerinitiativen somit immer dann ausgewiesen, wenn sie sich nicht den zwei obigen Modellen annähern.

Insgesamt ist diese Fokussierung der Schulbücher auf Bürgerinitiativen bei weitgehender Auslassung von sozialen Bewegungen nicht als ›Negativbefund‹ unseres Ansatzes zu verstehen. Die der Thematisierung von Bürgerinitiativen gleichsam vorangestellte Bemerkung, dass sich soziale Bewegungen historisch in Initiativen und Vereine transformiert haben und dies auch tun müssen, um langfristig und produktiv am geregelten Politikbetrieb mitwirken zu können, arrangiert immer auch ein Wissen um die Wertigkeit und Legitimität von sozialen Bewegungen, auch wenn diese im Schulbuch nicht explizit besprochen werden. Nach poststrukturalistischer Perspektive ist das Nichtgesagte nicht per se weniger wirkmächtig als das Gesagte.

4. Fazit

Der in unserem Beitrag präsentierte Ansatz ordnet sich in eine poststrukturalistische Forschungsrichtung ein, die nach den gesellschaftlich dominanten Wissensbeständen über Protest und soziale Bewegungen fragt. In diesem Zusammenhang haben wir für eine Perspektive plädiert, die sich des Mediums des Schulbuchs bedient, um das staatlich autorisierte und (deshalb) hegemoniale Wissen über (un-)demokratische Handlungsformen analysieren zu können. Wir haben uns ferner eines an Foucault maßnehmenden Verständnisses von Subjektivierung bedient, um der Frage nachgehen zu können, wie in Schulbüchern des Politikunterrichts das Bild ›einer demokratischen Bürgerin‹ entworfen und Schülern zur Übernahme empfohlen wird. Anhand einer Rekonstruktion der Darstellung von Protest, sozialen Bewegungen und Bürgerinitiativen sowie ihres Verhältnisses zu ›konventionellen‹ Formen der repräsentativen Politikgestaltung haben wir gezeigt, wie ein Wissen über die Demokratie hervorgebracht wird und unter welchen Bedingungen bestimmte politische Handlungsweisen als legitim ausgewiesen werden.

Im Ergebnis steht das Bild eines Bürgers, der sich dann in Bürgerinitiativen engagiert, wenn Probleme des unmittelbaren Lebensumfelds entweder eigenständig gelöst oder in den ›politischen Normalbetrieb‹ eingespeist werden sollen. Soziale Bewegungen und Protest erscheinen vorwiegend als Praktiken vergangener Zeiten, die sich in Form von Nichtregierungsorganisationen institutionalisiert haben. Insgesamt ergibt sich hierdurch ein Bild von Politik als Problemlösungsbetrieb. Bürgerinitiativen werden ebenfalls diesem Grundverständnis unterworfen – und damit sind sie einerseits ›unkonventionell‹, da sie den politischen Regelbetrieb durchbrechen, andererseits jedoch ›konventionell‹, da sie sich mit ihren Anliegen mittelfristig in die institutionalisierten Prozesse der repräsentativen Demokratie einpassen müssen, um nicht ›destruktiv‹ zu werden. Damit wird deutlich, dass Schulbücher zahlreiche Facetten von sozialen Bewegungen

und Protest aussparen. Nicht thematisiert wird etwa die Bedeutung sozialer Bewegungen als Ausdruck einer spezifischen demokratischen Praxis, die ihren Sinn nicht in der (vermeintlichen) Lösung von Problemen des unmittelbaren Lebensumfeldes (Schwimmbad, Skatepark etc.) findet, sondern in ihrem emanzipativen Gehalt. Ebenso wenig werden soziale Bewegungen als Orte der Artikulation von Systemalternativen vorgestellt, was das oben beschriebene Bild einer Bürgerin, die sich dem ›Machbaren‹ zuwendet, noch verstärkt.

Ihre Grenzen findet unsere Analyse im Hinblick auf die Frage, wie die Subjektivierungsangebote des Schulbuchs von Lehrenden in der pädagogischen Praxis aufgegriffen werden (vgl. Wrana 2012), denn es wäre auch vorstellbar, dass Lehrende das angebotene Wissen problematisieren und mit Alternativen konfrontieren. Ebenso kann unsere rekonstruktive Textanalyse nicht ermitteln, wie sich Schülerinnen zu den Subjektivierungsangeboten verhalten und in ihre Subjektivierungsweisen (implizit) einfließen lassen (vgl. Bosančić 2016: 106-109). Erst diese zweite Teilfrage, die mit ethnographischen Methoden arbeiten müsste, würde eine poststrukturalistische Subjektivierungsanalyse vervollständigen, denn trotz aller Macht von schulischer Wahrheit bleibt das Wissen des Schulbuchs ein *Subjektivierungsangebot*.

Während diese Einschränkungen mit methodischen Erweiterungen grundsätzlich eingefangen werden könnten, besteht eine konstitutive Grenze des hier präsentierten Ansatzes hinsichtlich der Frage, woher das Schulbuchwissen stammt und wodurch es seine Plausibilität und Legitimität bezieht. Da Schulbücher nicht im luftleeren Raum entstehen, sondern auf gesellschaftliche Ordnungen verweisen (vgl. Lässig 2010: 200), böte sich hier eine Rückbindung an zeitdiagnostische Gesellschaftstheorien an, die das für die Gegenwartsgesellschaft Charakteristische auf den Punkt zu bringen versuchen. In diesem Sinne ließe sich etwa der Befund, dass individuelles Engagement in Bürgerinitiativen als ehrenamtliche Bearbeitung lokaler Probleme beworben wird, als Ausdruck der Aktivierungsgesellschaft (vgl. Lessenich 2009) verstehen; so wie die fehlende Thematisierung kollektiver demokratischer Erfahrungen, die in sozialen Bewegungen praktiziert werden können, als ein Moment einer Gesellschaft der Singularitäten (vgl. Reckwitz 2017) gelesen werden könnte.

5. Analyisierte Schulbücher

Bicheler, Joachim/Gloe, Markus (2017): Politik direkt 7/8. Urteilen und Handeln, Paderborn: Schöningh Westermann.

Edinger, Thomas/Kringe, Wolfgang/Ruß, Gabriele/Wedel, Martin (2011): Forum Geschichte/Gemeinschaftskunde. Lern- und Arbeitsbuch für berufliche Gymnasien, Jahrgangsstufe 1 und 2, Köln: Bildungsvlag EINS.

- Kochendörfer, Jürgen (2011): *Geschichte und Geschehen. Berufsfachschulen*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Müller, Franziska/Wolf, Heinz-Ulrich (2016): *Demokratie heute. Gemeinschaftskunde Sekundarstufe I*, Braunschweig: Schroedel Westermann.
- Nabholz, Peter/Uhl, Herbert (2012): *Zeitfragen. Politische Bildung für berufliche Schulen*, Stuttgart/Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Riedel, Hartwig (Hg.) (2018): *Politik & Co. Gemeinschaftskunde für das Gymnasium*, Bamberg: C.C. Buchner.

6. Literatur

- Bacchi, Carol/Goodwin, Susan (2016): *Poststructural Policy Analysis. A Guide to Practice*, New York: Palgrave Macmillan.
- Baden-Württembergisches Ministerium für Kultur, Jugend und Sport (2016): *Gemeinsamer Bildungsplan der Sekundarstufe I für das Fach Gemeinschaftskunde*, Stuttgart.
- Barbehön, Marlon (2018): »Diskurs und Entscheiden: Zu den Möglichkeiten der Erklärung politischer Entscheidungsprozesse in der interpretativen Policy-Forschung«, in: *der moderne staat – dms: Zeitschrift für Public Policy, Recht und Management* 11 (1), S. 191-212.
- Baumgarten, Britta/Ullrich, Peter (2016): »Discourse, Power, and Governmentality. Social Movement Research with and beyond Foucault«, in: Jochen Roose/Hella Dietz (Hg.), *Social Theory and Social Movements. Mutual Inspirations*, Wiesbaden: Springer VS, S. 13-38.
- Bessant, Judith/Farthing, Rys/Watts, Rob (2016): »Co-designing a civics curriculum: young people, democratic deficit and political renewal in the EU«, in: *Curriculum Studies* 48 (2), S. 271-289.
- Biebricher, Thomas (2016): »Governmentality«, in: Mark Bevir/R.A.W. Rhodes (Hg.), *Routledge Handbook of Interpretive Political Science*, London/New York: Routledge, S. 141-153.
- Bosančić, Saša (2016): »Zur Untersuchung von Subjektivierungsweisen aus wissenssoziologisch-diskursanalytischer Perspektive. Methodologische Überlegungen«, in: Saša Bosančić/Reiner Keller (Hg.), *Perspektiven wissenssoziologischer Diskursforschung. Theorie und Praxis der Diskursforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 95-119.
- Budde, Jürgen/Weuster, Nora (2018): »Subjektivierungen im Persönlichkeitsdispositiv«, in: Jürgen Budde/Nora Weuster (Hg.), *Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv*, Wiesbaden: Springer VS, S. 139-162.
- Butler, Judith (2001): *Die Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Dean, Mitchell (1999): *Governmentality. Power and Rule in Modern Society*, London/Thousand Oaks/New Delhi: SAGE Publications.
- Foucault, Michel (1994): »Das Subjekt und die Macht«, in: Hubert L. Dreyfus/Paul Rabinow (Hg.), *Michel Foucault: Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik*, Weinheim: Beltz Athenäum Verlag, S. 241-261.
- Foucault, Michel (2013) [1973]: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2014) [1977]: *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gelhard, Andreas/Alkemeyer, Thomas/Ricken, Norbert (Hg.) (2013): *Techniken der Subjektivierung*, München: Wilhelm Fink.
- Höhne, Thomas (2000): *Fremde im Schulbuch. Didaktische Vorstrukturierung und Unterrichtseffekte durch Schulbuchwissen am Beispiel der Migrantendarstellung*, Münster: iks-Querformat Nr. 3.
- Höhne, Thomas (2003): *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuchs*, Frankfurt a.M.: Universität Frankfurt.
- Hunter, Ian (1994): *Rethinking the School. Subjectivity, Bureaucracy, Criticism*, London: Palgrave Macmillan.
- Keit, Sabrina (2017): *Leitbild Aktivbürger. Was schulische politische Bildung erreichen will*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kupfer, Antonia (2011): *Bildungssoziologie. Theorien – Institutionen – Debatten*, Wiesbaden: VS.
- Lässig, Simone (2010): »Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext«, in: Eckhardt Fuchs/Joachim Kahlert/Uwe Sandfuchs (Hg.), *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 199-215.
- Lemke, Thomas (2006): »Die politische Theorie der Gouvernamentalität: Michel Foucault«, in: André Brodocz/Gary S. Schaal (Hg.), *Politische Theorien der Gegenwart I. Eine Einführung (2., erweiterte und aktualisierte Auflage)*, Opaladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 467-498.
- Leinius, Johanna/Vey, Judith/Hagemann, Ingmar (2017): »Poststrukturalistische Perspektiven auf soziale Bewegungen. Plädoyer für eine notwendige Blickverschiebung«, in: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen* 30 (4), S. 6-20.
- Lessenich, Stephan (2009): »Mobilität und Kontrolle. Zur Dialektik der Aktivgesellschaft«, in: Klaus Dörre/Stephan Lessenich/Hartmut Rosa (Hg.), *Soziologie. Kapitalismus. Kritik. Eine Debatte*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 126-177.
- Macgilchrist, Felicitas (2011): »Schulbuchverlage als Organisation der Diskursproduktion: Eine ethnographische Perspektive«, in: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31 (3), S. 248-263.

- Mose, Jörg (2014): *Katalonien zwischen Separatismus und Transnationalisierung. Zur Konstruktion und Dynamik raumbezogener Identitäten*, Münster: LIT Verlag.
- Müller-Mathis, Stefan/Wohnig, Alexander (Hg.) (2017): *Wie Schulbücher Rollen formen. Konstruktionen der ungleichen Partizipation in Schulbüchern*, Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Nonhoff, Martin (2007): »Politische Diskursanalyse als Hegemonialanalyse«, in: Martin Nonhoff (Hg.), *Diskurs – radikale Demokratie – Hegemonie. Zum politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe*, Bielefeld: transcript, S. 173-193.
- Reckwitz, Andreas (2013): »Subjekt/Identität: Die Produktion und Subversion des Individuums«, in: Stephan Moebius/Andreas Reckwitz (Hg.), *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 75-92.
- Reckwitz, Andreas (2017): *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne*, Berlin: Suhrkamp.
- Reh, Sabine (2013): »Die Produktion von (Un-)Selbständigkeit in individualisierenden Lernformen. Zur Analyse von schulischen Subjektivierungspraktiken«, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.), *Techniken der Subjektivierung*, München: Wilhelm Fink, S. 189-200.
- Saar, Martin (2013): »Analytik der Subjektivierung. Umriss eines Theorieprogramms«, in: Andreas Gelhard/Thomas Alkemeyer/Norbert Ricken (Hg.), *Techniken der Subjektivierung*, München: Wilhelm Fink, S. 17-27.
- Thoma, Michael (2017): »Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of ›global economic contexts‹«, in: *Critical Studies in Education* 58 (1), S. 19-35.
- Wrana, Daniel (2012): »Den Diskurs lernen – Lesarten bilden. Die Differenz von Produktion und Konsumtion in diskursiven Praktiken«, in: Reiner Keller/Werner Schneider/Willy Viehöver (Hg.), *Diskurs – Macht – Subjekt. Theorie und Empirie von Subjektivierung in der Diskursforschung*, Wiesbaden: VS, S. 229-245.

