

7. Integration erzählen und sehen: Ergebnisse auf der Ebene der Wissensbestände

7.1 »Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel«: Zur Narrativisierung von Migration und Integration in Schulbuchkapiteln

Welche Wissensbestände über Migration und Integration rufen die Migrationskapitel auf und wie bringen sie diese in einen narrativen Zusammenhang? Welche Geschichten also erzählen sie über Migration und Integration? Welche Unterschiede zeigen sich dabei im Zeitverlauf zwischen 2002 und 2021 sowie zwischen den drei Bundesländern Baden-Württemberg, Brandenburg und Niedersachsen? Die Beantwortung dieser Fragen steht im Zentrum des folgenden Kapitels. Das Erkenntnisinteresse danach, was Schulbücher eigentlich thematisieren, wenn es um Migration und Integration geht, ist dabei nicht neu. Studien, die sich dieser Frage gewidmet haben und dabei größere Korpora untersuchen, lassen sich meist einem von zwei Verfahren zuordnen, die unterschiedliche methodologische Pole der Schulbuchanalyse darstellen: deduktiv-inhaltsanalytische Verfahren einerseits und induktiv-einzelfallorientierte Analysen andererseits. Diese führe ich im Folgenden im Rückgriff auf zwei Studien¹ exemplarisch aus, die für diese Analyseebene sowohl im Sinne eines Forschungsstands relevant sind, mir zugleich aber auch dazu dienen, die Besonderheit meines eigenen Analyseansatzes in Abgrenzung von diesen beiden Zugängen herauszustellen.

Ein Beispiel für einen deduktiven Ansatz ist eine quantitative Inhaltsanalyse von Repräsentationen der Migrationsgesellschaft in niedersächsischen Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Fächer verschiedener Schulformen und Klassenstufen, die Dirk Lange und Sven Rößler auf der Basis der Zulassungsliste von 2008/09 durchgeführt haben (vgl. Lange/Rößler 2012). Im Rahmen ihrer Analyse wurde in einer ersten Phase

1 Ich beziehe mich lediglich auf zwei exemplarische Untersuchungen von Migration in Politikschulbüchern, da es mir hier – neben der Erwähnung thematisch relevanter Vorarbeiten – vor allem darum geht, aufzuzeigen, welche forschungspraktischen Entscheidungen getroffen werden müssen, wenn größere Materialsammlungen aus einer recht hohen Flughöhe betrachtet werden und welche erkenntnistheoretischen Folgen sich aus der jeweiligen Wahl der Komplexitätsreduktion ergeben.

untersucht, ob die Schulbücher über ein Kapitel bzw. einen Abschnitt zu Migration verfügen. Sofern ja, wurden diese Kapitel in einem zweiten Schritt kriteriengeleitet ausgewertet. Konkret bedeutet dies, dass die beiden Forschenden die Kapitel deduktiv nach dem Vorkommen und der Ausprägung von in ihren Augen relevanten – und insofern: an die Kapitel herangetragenen – Wissensbeständen befragt haben. Zu diesen von Lange und Rößler untersuchten Kategorien (und ihren Ausprägungen) zählen die geografische Reichweite der dargestellten Migrationen (Binnenmigration, kontinentale Migration, interkontinentale Migration), die Behandlung von Migrationsmotivationen (aktiv, passiv), der Zeithorizont der dargestellten Migrationen (temporär, dauerhaft, Übergänge, zyklisch, zeitlich unbestimmt), die Verlaufsformen von Migration (Individual-Migration, Kollektiv-Migration, Übergänge, systemisch) der Integrationsgrad der repräsentierten Migrant*innen (vollständige Integration, partielle Integration, Marginalität)² sowie die in den Kapiteln genannten Migrationsgruppen (u.a. Asylbewerber*innen, DDR-Flüchtlinge, Spätaussiedler*innen) (vgl. ebd.: 108–117). Auf dieser Basis können sie zeigen, dass Binnenmigration deutlich seltener thematisiert wird als kontinentale und interkontinentale Migration (vgl. ebd.: 110). Es dominiere zudem die Setzung einer »klassischen« Vorstellung von Migration als einmaligem Wechsel des Aufenthaltsortes« (ebd.: 112), welche zyklische Zeithorizonte von Migration nahezu vollständig ausschließe. In Bezug auf die dargestellten Migrant*innengruppen kann die Studie herausarbeiten, dass Asylbewerber*innen die mit Abstand meistgenannte Gruppe sind, während etwa Spätaussiedler*innen und DDR-Flüchtlinge nur wenig repräsentiert sind (vgl. ebd.: 117). Im Hinblick auf die dargestellten »Integrationsgrade« wird deutlich, dass die Darstellung »partialer Integration« am häufigsten vorkommt, wenngleich auch eine »vollständige« oder »marginale Integration« häufig thematisiert

- 2 Diese Kategorisierung von »Integrationsgraden« bedarf einer näheren Erläuterung, die zudem zeigen wird, wie voraussetzungsreich diese Kategorie und ihre Ausprägungen sind, die Lange und Rößler an die Analyse herantragen: Als Referenz auf eine »vollständige Integration« gilt eine Darstellung den beiden Autoren zufolge dann, »wenn sie mit größter Selbstverständlichkeit Personen mit unterstellbarem oder erklärtem Migrationshintergrund in nicht auf diesen Personenkreis festgelegten Situationen zeigte« (ebd.: 90). »Partial« genannt wurde eine mehr oder minder »gleichberechtigte«, nicht wertende, aber ethnisch homogene, auf »Kulturvergleich« abhebende Verhandlung spezifischer kultureller, etwa religiöser, Praktiken von Migrantinnen und Migranten in Deutschland. Ein »marginaler« Integrationsgrad wurde entweder in Darstellungen als »Randgruppe« selbst reproduziert oder zeigte sich etwa in der emphatischen Behandlung der gezielt separierenden zentralen »Unterbringung« von der Residenzpflicht unterliegenden Asylbewerberinnen und Asylbewerbern. Auch diese Variable ist also mehrdeutig, insofern sie ein Spannungsverhältnis zwischen Aufklärung über Disparitäten durch ihre Benennung und ihre stillschweigende Reproduktion erfasst.« (Ebd.) Diesem Spannungsfeld sind die Forschenden aber freilich selbst ausgesetzt. Um die dergestalt differenzierten Kategorien zu operationalisieren, müssen sie sehr viel voraussetzen: ein Verständnis von Personen mit (unterstellbarem) Migrationshintergrund oder ein Konzept von Integration, das durch die Analyse reifiziert wird. Zugleich müssen sie den Kontext und die Komplexität der jeweiligen Fundstelle enorm reduzieren, um die Ausprägung binär in vorhanden/nicht vorhanden codieren zu können. Ein diskursanalytisches Vorgehen, das den im Laufe dieses Kapitels präsentierten Ergebnissen zugrunde liegt, geht einen anderen Weg, indem es sich stärker für die Art und Weise der Konstruktion und (Ein-)Ordnung von Kategorien wie Integration interessiert, die das Schulbuchkapitel selbst vornimmt. Selbstverständlich liegt auch meinem Vorgehen eine Komplexitätsreduktion zugrunde – aber eine andere, wie zu zeigen sein wird.

werden (vgl. ebd.: 114). Interessant ist, dass die Autoren eine Korrelation von dargestellten Integrationsgraden mit den Jahrgangsstufen der Schulbücher ausmachen: Während der Integrationsgrad ›vollständige Integration‹ in den Schulbüchern der Grundschule dominant sei, nehme sein Vorkommen mit aufsteigender Jahrgangsstufe ab und kommt in der Sekundarstufe II in nur noch 15 % der Schulbücher vor (vgl. ebd.: 115). Umgekehrt verhalte es sich mit ›Marginalität‹, welche in den Grundschulbüchern in 10 % der Kapitel vorkäme, in jenen der Sekundarstufe I zu 38 % und schließlich in der Sekundarstufe II in 50 % der Fälle. Lange und Rößler schließen daraus, dass

»Phänomene der relativen Besonderung und schließlich der Marginalität mit steigenden Jahrgangsstufen stärker berücksichtigt [werden]. So werden Schülerinnen und Schüler grundsätzlich mit wünschenswerten, positiven Grundhaltungen zu ›Migration‹ konfrontiert, die mit wachsender Reife der Adressierten auch auf problematische Aspekte hin differenziert werden.« (Ebd.: 115)

Sie kritisieren vor diesem Hintergrund, dass die Reflexion struktureller Marginalisierung zum Privileg der Sekundarstufe II werde (vgl. ebd.).

Einen anderen, eher induktiven Zugang wählt die von Helmut Geuenich (2015) durchgeführte Diskursanalyse von Migrant*innendarstellungen in Politikschulbüchern Nordrhein-Westfalens von der Nachkriegszeit bis in die frühen 2000er Jahre. Basierend auf einem von Jägers Kritischer Diskursanalyse und Höhnes Thematischer Diskursanalyse inspirierten Vorgehen untersucht er, wie die Schulbücher Migration und Migrant*innen darstellen, ob es Veränderungen dieser Repräsentationen seit der Nachkriegszeit gibt und inwiefern die Schulbücher an der Reproduktion von Stereotypen beteiligt waren (vgl. ebd.: XIII). Die Untersuchungsbasis stellen dabei sechs Schulbuchreihen und ihre jeweils aktualisierten Auflagen im Zeitverlauf dar, die im Zeitraum von 1971 bis 2007 erschienen sind. Erst Ende der 1960er Jahre, so zeigt die Studie, wurde Migration in Form der »Gastarbeiterthematik« erstmals in Politikschulbüchern Nordrhein-Westfalens sporadisch erwähnt und wird ab den 1970er Jahren verstärkt thematisiert (vgl. ebd.: 340).³ Seine Forschungsfragen operationalisiert Geuenich anschließend in mehr als 20 Arbeitshypothesen und Leitfragen, die er aus seinem Vorwissen über Veränderungen im (hegemonialen) medialen und wissenschaftlichen Migrationsdiskurs generiert (vgl. ebd.: 75ff.).

Während diese Fragen stark deduktiv anmuten, so ist Geuenichs Analysevorgehen faktisch eher induktiv: In minutiöser Weise vollzieht er die Kapitel seiner Schulbuchserien chronologisch nach und arbeitet sich dabei von Anfang bis Ende der jeweiligen Schulbuchkapitel durch, indem er gewissermaßen die Progression der einzelnen Themen und Arbeitsaufträge sowie damit verbundene Auffälligkeiten nacherzählt. Es handelt sich um dichte Beschreibungen mit niedriger Flughöhe über dem Material, die dem Einzelfall gerecht werden wollen und den Setzungen des Schulbuchs folgen. Kurze Zusammenfassungen finden jeweils am Ende der Analyse einer Serie statt. Auf diese Weise

3 Jedoch ist zu erwähnen, dass keine der Reihen im gesamten Untersuchungszeitraum erschienen ist. So ist etwa die erste analysierte Reihe seines Korpus, Kurt Gerhard Fischers *Gesellschaft und Politik* zwischen 1971 und 1986 erschienen; die letzte, *TatSache Politik*, zwischen 1997 und 2007.

können einzelne Veränderungen innerhalb einer Reihe im Zeitverlauf herausgearbeitet werden: So zeigt Geuenich in der Analyse von Kurt Gerhard Fischers Schulbuch *Politik und Gesellschaft*, dass Integration erstmals in der Ausgabe von 1975 im Rahmen des Aufgreifens der in den frühen 1970er Jahren kontrovers diskutierten »Frage nach Rotation oder Integration« der sogenannten »Gastarbeiter*innen« aufschien (ebd.: 102). Anhand von Auszügen aus Zeitungsartikeln wurden dabei unterschiedliche politische Positionen dargestellt, die sich für eine Beibehaltung des Rotationsprinzips oder aber eine Eingliederung von in Deutschland lebenden »Gastarbeiter*innen« aussprachen. In den darauffolgenden Ausgaben in den Jahren 1977 und 1979 wurde die Kontroverse um Rotation oder Integration erneut abgedruckt – nun mit ausführlicheren Arbeitsaufträgen.⁴ Erst in der Ausgabe von 1982 sei die Kontroverse verschwunden und einem Fokus auf Probleme gewichen, die ein »Wohlfühlen« der Migrant*innen in Deutschland verhinderten (vgl. ebd.: 117).

Während Geuenichs Analysen zunächst sehr detailorientierte Einzel- bzw. Serienrekonstruktionen bleiben, findet eine übergeordnete Abstraktion von Kontinuitäten und Diskontinuitäten in der Thematisierung von Migration und Integration erst am Ende der Arbeit statt. Diese fasst er auf vier Ebenen zusammen: Im Hinblick auf »Umfang und Differenzierung der Thematik« wie auch auf die »Bezeichnungen für Migrant(innen)« beobachtet Geuenich eine im Zeitverlauf zunehmende Differenzierung und detailliertere Wahrnehmung verschiedener Migrant*innengruppen (vgl. ebd.: 340f.). Zudem macht er »dominante Diskurse und Topoi« (ebd.: 343) aus, wobei er auf der Ebene der Diskursstränge⁵ eher zeitlich überdauernde Musterhaftigkeiten betont und Veränderungen tendenziell auf der Ebene einzelner Topoi ausmacht. Als dominante Diskursstränge macht Geuenich aus:

- einen utilitaristischen Diskursstrang »zum ökonomischen Nutzen der Ausländerbeschäftigung« (ebd.: 343f.), der während des gesamten Zeitraums präsent ist;
- einen Diskursstrang zur »Diskriminierung von Migrant(inn)en« (ebd.: 344), der ebenfalls seit Anfang der 1970er Jahre bedeutsam war;
- einen Diskursstrang zu den historischen Ursprüngen von Konzepten der Ausländerbeschäftigung im Nationalsozialismus, der jedoch nur in den 1970er Jahren präsent ist und danach verschwindet (vgl. ebd.: 345);
- einen Diskursstrang der Fremdheit und eine damit verbundene Kulturalisierung des Migrationsdiskurses (vgl. ebd.: 345), die in den 1980er Jahren einsetzt und sich unter anderem in der sodann verbreiteten didaktischen Zielsetzung eines besseren Kennenlernens und Verstehens der »anderen« Kulturen manifestierte;

4 Sowohl das verspätete Aufgreifen dieser Kontroverse in der Ausgabe von 1975 wie auch deren erneute Publikation in der Ausgabe von 1977 sind – so zeigt auch Geuenich – sehr auffällig, zumal mit dem Anwerbestopp von 1973 eine Rückkehr zum Rotationsprinzip politisch im Prinzip schon ausgeschlossen war.

5 Geuenich spricht hier synonym teils von verschiedenen Diskursen, teils von Diskurssträngen. Im Sinne der Kritischen Diskursanalyse, auf die er sich bezieht, ist es in meinen Augen treffender, nur von Diskurssträngen zu sprechen; aus diesem Grund benutzte ich im Folgenden letzteren Begriff, wenn ich die zentralen Befunde von Geuenichs Analyse referiere.

- einen Diskursstrang des Rassismus, der in Folge rechtsextremer Gewalttaten und ihrer medialen Bearbeitung seit Ende der 1980er Jahre Eingang in die Politikschulbücher gefunden habe und in welchem Rassismus und Rechtsextremismus insbesondere als Problem von arbeitslosen Jugendlichen konstruiert wurde (vgl. ebd.: 347f.);
- einen Diskursstrang um Flüchtlinge und Asyl, der jedoch erst in den 1990er Jahren besonders virulent wurde (vgl. ebd.: 347f.);
- einen quantitativ marginalen Diskursstrang um Aussiedler*innen, der nur in manchen Schulbuchkapiteln aufkam; im Vergleich zu anderen Migrant*innengruppen wurden Aussiedler*innen hier als weniger fremd und problematisch inszeniert (vgl. ebd.: 348).

Nachdem zwei methodologische Ansätze der Erforschung von in Schulbüchern des Politikunterrichts prozessierten Wissensbeständen über Migration skizziert und ihre zentralen Befunde resümiert wurden, expliziere ich nun mein eigenes Vorgehen in diesem Analyseschritt. Dazu lege ich einen anderen Fokus als die beiden skizzierten Studien, dessen Abgrenzungsbewegung ich zunächst metaphorisch beschreiben möchte: Man stelle sich die Migrationskapitel, die den Untersuchungsgegenstand meiner und der bislang skizzierten Studien darstellen, jeweils als ein Fischbecken vor. Einem deduktiven Vorgehen im Sinne der quantitativen Inhaltsanalyse von Lange und Rössler (2012) ging es – metaphorisch gesprochen – darum, zu quantifizieren, wie viele Fische welcher Art jeweils in dem Becken schwimmen. Dazu ist es nötig vorab festzulegen, nach welchen Fischen (etwa: Migrationsmotivationen, Integrationsgraden, ...) gesucht wird und welche Ausprägungen diese jeweils annehmen können. Dieses Vorgehen ermöglicht es, systematisch *Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Wissensbeständen* zu identifizieren, bleibt dabei aber auf die von den Forschenden erwarteten (also: relevant gemachten) Fische begrenzt und muss den Rest, der im Becken schwimmt, ebenso wie die Beschaffenheit des Beckens selbst als irrelevant ausblenden. Die größte Komplexitätsreduktion findet insofern vor der Hauptanalyse statt. Ganz anders verhält es sich mit dem induktiven Zugang von Geuenich (2015): Ihm ging es in den detaillierten Einzelrekonstruktionen zunächst darum, ein Becken nach dem anderen ganz genau auszuleuchten und alles festzuhalten, was dort schwimmt (inklusive der Beschaffenheit des Beckens selbst und des Planktons, der im deduktiven Zugang als irrelevant abgetan würde). Dieser Zugang ermöglicht es, die *Singularität der Wissensbestände* herauszustellen, indem es dem Geschehen in jedem Becken möglichst nah und »aus sich selbst heraus« folgt. Erst nach der Beschreibung aller singulären Becken erfolgt eine Abstraktion der übergeordneten Muster der Wissensbestände – und damit die größte Komplexitätsreduktion. Jedoch ist in diesem Schritt nicht mehr eindeutig nachvollziehbar, auf welche einzelnen Fischbecken diese Abstraktion zutrifft und auf welche nicht.

Mit dem in dieser Arbeit verfolgten Zugang gehe ich einen Mittelweg und setze einen spezifischen Fokus. Im Rahmen der ersten induktiven Analysen stellte sich heraus, dass die Inhalte der Migrationskapitel oftmals repetitiv sind; ähnliche Themen kehrten über Schulbücher verschiedener Bundesländer und Verlage immer wieder. Jedoch zeigten sich Unterschiede auf der Ebene des Kapitelnarrativs, also in der Anordnung der Themen und in der Art, wie und warum sie auf welche Weise in die Erzählstruktur gebracht wurden, die den Leser*innen präsentiert wird. Mich interessierten folglich weniger die

Fische, als die Konstruktion der Becken selbst: Wie sind die Becken – die Migrationskapitel – konstruiert? Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede zeigen sich in ihrer Bauart, in der Form ihres Gerüsts? Damit verbunden ist die Annahme, dass eine Analyse von Ähnlichkeiten und Unterschieden in Wissensbeständen der Migrationskapitel bereits bei der Form ihrer (An-)Ordnung, ihrer übergeordneten Rahmung beginnen sollte, da einzelne Inhalte nicht isoliert für sich stehen, sondern erstens in einer übergeordneten Phänomenstruktur und zweitens in Narrative eingebettet sind, die ihre Aussage zumindest implizit mitkonstituieren (vgl. Keller 2011b: 233ff.).

Auf Grundlage des in Kapitel 5.4.2 explizierten methodischen Vorgehens konnte ich drei idealtypische Narrativtypen (Typen 1–3) sowie vier residuale – im Sinne quantitativ wenig verbreiteter – Narrative herausarbeiten. Querliegend zu diesen Narrativtypen konnten drei unterschiedliche räumlich-politische Bezugsrahmen der Migrationskapitel identifiziert werden: ein rein nationaler Thematisierungsrahmen, ein zusätzlich europäischer Rahmen und ein zusätzlich globaler Rahmen.⁶ Tabelle 2 stellt die Narrativtypen, ihre Bezugsrahmen und die zugehörigen Schulbuchexemplare dar und ermöglicht insofern einen ersten Überblick über die zeitliche und bundeslandspezifische Verbreitung der Narrativtypen.

Die einzelnen Narrativtypen stelle ich nachfolgend unter Bezugnahme auf exemplarisch ausgewähltes empirisches Material vor und rekonstruiere deren Gemeinsamkeiten in einem anschließenden Zwischenfazit. Darauf sei noch hingewiesen: Auch meine Rekonstruktion ist – wie jegliches Schreiben – auf Narrativisierung angewiesen und erzählt insofern eine Geschichte über Geschichten (die wiederum anders erzählt werden könnte, aber dies ist eine andere Geschichte, die vermutlich ein*e andere*r ein andermal erzählen wird).

6 Es sei betont, dass in allen Kapiteln eine nationale Rahmung dominant ist. Als »+europäisch« und »+global« wurden die Kapitel nur dann bezeichnet, wenn sie *zusätzlich* auf der Ebene von Unterkapiteln oder Abschnitten auf explizit Europa oder außereuropäische Regionen betreffende politisch-soziale Fragen eingehen.

Tab. 2: Übersicht der identifizierten Narrativtypen und geografisch-politischen Rahmungen

Narrativ- typ	Von der Fremden- feindlichkeit zur Integration (Typ 1)	Von der Einwande- rung zur Integrati- on (Typ 2)	Von den Men- schenrechten zur Integration (Typ 3)	Weitere Narrativ- typen
Rahmung				
National	BRB_2002_POAR BRB_2004_TEAM BRB_2008_POLW BRB_2009_POLW BW_2005_MEPO NDS_2003_MEPO	BRB_2005_POAR BRB_2009_TEAM BRB_2012_TEAM BRB_2013_POER BRB_2017_POER BW_2004_TERA BW_2005_TEAM BW_2006_POCO BW_2007_TERA BW_2008_DECE BW_2012_TEAM BW_2018_POCO BW_2018_TEAM NDS_2007_POLW		Vertiefung dreier Differenzlinien BRB_2008_TEAM
+Europä- isch		BRB_2017_POEN BW_2013_POCO BW_2014_MEPO BW_2018_POEN BW_2019_MEPO NDS_2007_MEPO NDS_2007_POCO NDS_2007_POWI NDS_2012_MEPO		Von der Flücht- lingskrise zur Krise der EU-Migrati- onspolitik NDS_2015_MEPO NDS_2021_MEPO
+Global			BRB_2016_MEPO BRB_2016_POCO BRB_2017_DEHE	Von der histor. Auswanderung zur aktuellen Einwan- derung BW_2007_DECE Mobilität vs. Mi- gration BW_2007_SEGO

7.1.1 Narrativtyp: Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration

Ein Typus der untersuchten Schulbuchkapitel nähert sich den Themen Migration und Integration über die Behandlung von Fremdenfeindlichkeit. Diesen Kapiteln liegt eine spezifische Problematisierung zugrunde, die ›Fremdenfeindlichkeit‹ als das gesellschaftliche Problem konstruiert, auf das ›Migration‹ verweist und welches durch ›Integration‹ gelöst werden soll. Charakteristisch für diesen Typus der untersuchten Schulbuchkapitel ist es, dass der Blick der Schüler*innen, die das entsprechende Schulbuchkapitel aufblättern, zunächst nicht auf ›Migrant*innen‹, sondern auf die ›eigene‹ Gesellschaft gerichtet wird. Dies zeigt sich teilweise bereits im Titel der Schulbuchkapitel. So lautet etwa der Titel eines Schulbuchkapitels dieses Typus: »Sind die Deutschen fremdenfeindlich? – Probleme der Integration von Zuwanderern in Deutschland« (BRB_2002_POAR: 60). Problematisiert werden – insbesondere in den brandenburgischen Ausgaben – etwa die in den 2000er Jahren grassierenden rassistischen »Gewalttaten gegenüber ausländischen Mitbürgern« ebenso wie Vorurteile als einem zentralen Aspekt von Ausländerfeindlichkeit, die schließlich »in den Herzen und Köpfen der Menschen beginnt, in ihren Denk- und Verhaltensweisen, die oft nicht deutlich zu Tage treten« (ebd.: 61).

Schulbuchkapitel dieses Typus setzen in einem ersten Schritt – so beschreibt eines der Kapitel seinen eigenen Einsatz – an einem »kurzen Nachdenken über unser Verhalten gegenüber ›Fremden‹« an (BRB_2008_POLW: 191). Ausgehend von der Beschäftigung mit den eigenen Vorurteilen, der eigenen Fremdenfreundlichkeit wird eine normative Zielvorstellung aufgerufen, auf die sich das Schulbuchnarrativ zubewegt: »Aus Fremden werden Freunde – Zuwanderer-Familien in Deutschland« (ebd.: 190). Zugrunde liegt diesem Narrativ eine klare Leitdifferenz zwischen einem unmarkierten Wir und den »Fremden«, wobei die Adressat*innen der Schulbuchkapitel als Teil des Wir konstruiert werden, das sich über seine Bilder von dem Fremden und über die eigenen unbewussten Verhaltensweisen klar werden soll. Das ›eigene‹ Schüler*innensubjekt wird auf diesem Wege als mitverantwortlich für das Problem der Fremdenfeindlichkeit gemacht und in die Pflicht genommen, die eigenen Vorurteile zu erkennen und abzubauen; das migrantisierte bzw. natio-ethno-kulturell veränderte Schüler*innensubjekt wird zu einem exemplarischen Beispiel, an dem diese – ›unsere‹ – Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen stattfinden soll:

»Wir leben in verschieden zusammengesetzten Gruppen, in denen sich die unterschiedlichsten Menschen begegnen. Wenn in diesen Gruppen Mehrheiten und Minderheiten miteinander auskommen wollen, dann gelingt das nicht immer, weil wir einander mit Vorurteilen begegnen. Am Beispiel von jugendlichen Aussiedlern in der Schule könnt ihr euch in diesem Kapitel zunächst mit möglichen eigenen Vorurteilen auseinander setzen.« (BRB_2004_TEAM: 35)

Teilweise wird auch auf die – wenngleich kritisch eingeordnete – »Angst der Bürger vor Überfremdung und Verlust der eigenen Identität« (NDS_2003_MEPO: 187) eingegangen, wobei auch hier deutlich wird, dass es sich nur um die Angst jener Bürger*innen handelt, denen keine Fremdheit zugeschrieben wird.

Nach der Auseinandersetzung mit den ›eigenen‹ Vorurteilen wendet sich dieser Typ von Migrationskapiteln im zweiten Schritt der Situation von Migrant*innen in Deutschland und dem Umgang mit ihnen zu. In Unterkapiteln mit Titeln wie »Fremde in Deutschland« (NDS_2003_MEPO), »Fremde in der vertrauten Welt« (ebd.), »Zuwanderer in Deutschland« (BRB_2008_POLW) oder »Einwanderungsland Deutschland« (BRB_2009_POLW) werden insbesondere demographische Wissensbestände über Migrant*innen aufgerufen, die deutsche Einwanderungsgeschichte skizziert und die Notwendigkeit von Migration für die deutsche Wirtschaft thematisiert. Vielfach implizit, zum Teil jedoch auch explizit bauen diese aufgerufenen Wissensbestände auf dem vorherigen Schritt der Auseinandersetzung mit der ›eigenen‹ Fremdenfeindlichkeit auf: Insofern, als dass implizit davon ausgegangen wird, die dergestalt präsentierten Zahlen und Fakten über Migration und Migrant*innen würden zu einem Abbau von Vorurteilen führen. Eines der Schulbuchkapitel expliziert dies folgendermaßen:

»Fremdenfeindlichkeit« im Alltag beruht häufig auch darauf, dass man über bestimmte Tatsachen im Zusammenhang mit der Situation unserer ausländischen Mitbürger zu wenig weiß. Man hat sich eigentlich kaum selbst einmal genauer informiert und einfach nur übernommen, was man hier und da einmal gehört hat. Die folgenden Materialien sollen euch daher vor allem die Möglichkeit geben, euch über Fakten und Daten zur Entwicklung der Zuwanderung und zu den einzelnen Gruppen von Zuwanderern etwas näher zu informieren. Auf diese Weise könnt ihr z.B. auch ein besseres Verständnis für eure ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürger gewinnen und für die Probleme, die in der Öffentlichkeit im Zusammenhang mit der Situation ausländischer Familien und ihrer besseren Einbeziehung in die deutsche Gesellschaft (›Integration‹) diskutiert werden.« (BRB_2008_POLW: 195)

Das Schulbuchnarrativ dieses Kapiteltypus scheint implizit der Kontakthypothese (vgl. Allport 1954) verpflichtet, deren Grundannahme wie eine Hintergrundfolie mitläuft: Je häufiger der Kontakt einer Gruppe zu Mitgliedern anderer Gruppen, desto eher werden – unter bestimmten Umständen – die Vorurteile gegenüber diesen Gruppen reduziert. Diese Annahme scheint auch in die Komposition des Narrativs eingeschrieben: Die Vermittlung von nüchternen Fakten und Statistiken über (die Lebenssituation von) Migrant*innen – speziell über die »besondere, oft schwierige Situation« (BRB_2008_POLW: 191) der Kinder von Migrant*innen – soll dem Abbau von Fremdenfeindlichkeit dienen. Vorurteile werden mit gesichertem Wissen konfrontiert, das als »glaubwürdig«, als »wahr« erachtet wird – ein Wissen, das auch dem Ziel der Integration zugutekommen soll.

Die Thematisierung von Integration und integrationspolitischen Maßnahmen stellt dann auch den dritten und letzten Schritt dieses Typus von Schulbuchkapiteln dar. Durch seine Position am Ende des Kapitelnarrativs wird das Konzept der Integration implizit, oftmals jedoch auch explizit zugleich als Problem – aufgrund der Unabgeschlossenheit von Integration – wie auch als Lösung von Fremdenfeindlichkeit und ungleichen Lebensverhältnissen konstruiert. In diesem Schritt des Narrativs geht es primär um die Frage danach, wie ein gelingendes Zusammenleben der im Verlauf der Kapitel differenzierten Gruppen – dem unmarkierten ›Wir‹ und den ›Fremden‹ – ermöglicht wer-

den kann: Die Schüler*innen werden in diesen Abschnitten dazu aufgefordert, »einen Blick auf die Möglichkeiten und Grenzen der Integration von Minderheiten« zu werfen (BRB_2004_TEAM: 35). Vermittelt wird dieser Blick über Leitfragen wie die folgende: »Wo liegen die Möglichkeiten und Schwierigkeiten, ›Fremde‹ so in das berufliche und gesellschaftliche Leben in Deutschland einzubeziehen, dass es nicht zu einem ›Gegeneinander‹, sondern zu einem ›Miteinander‹ kommt?« (BRB_2002_POAR: 61) Wenngleich der angestrebte Grad der Integration in den Kapiteln als durchaus kontroverse Frage ausgewiesen wird und mitunter Vorstellungen des konstruierten ›Wir‹ über die »Fremde[n] – aber passend?« problematisiert werden (vgl. etwa BW_2003_MEPO), so wird Integration als *die* Antwort auf die Frage nach dem gelingenden Zusammenleben der beiden differenzierten Gruppen behandelt und steht insofern auch am Schluss der meisten Kapitel dieses Typus. Für die Thematisierung von Integration greifen die Kapitel auf unterschiedlichste Wissensbestände zurück: Sie stellen beispielsweise integrationspolitische Maßnahmen der Bundesregierung vor, geben Beispiele gelungener und nicht gelungener Integration, beziehen Integration auf den eigenen Schul- und Klassenkontext und thematisieren Wege der Einbürgerung. Integration ist der Endpunkt, auf welches das – vollständig im nationalen Rahmen operierende – Narrativ zusteuert.

Auffällig ist, dass die Verbreitung der von mir identifizierten Typen von Migrationsnarrativen mit bestimmten Zeiträumen, aber auch Bundesländern korrespondiert: Der Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* findet sich vor allem zu Beginn der 2000er Jahre und verschwindet am Ende dieser Dekade; verbreitet ist er insbesondere in den Politikschulbüchern unterschiedlicher Verlage, die im Land Brandenburg zugelassen sind. Dies ist vor dem Hintergrund der engen Diskursverschränkung von Migration und Fremdenfeindlichkeit, wie ich sie im Rahmen der Analyse der brandenburgischen Lehrpläne herausgearbeitet habe, wenig überraschend. Darüber hinaus findet sich dieser Typus jedoch auch in zwei zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlichten Schulbuchausgaben der Reihe *Mensch und Politik* für die Länder Baden-Württemberg und Niedersachsen. Doch was genau heißt, dieser Typus verschwindet gegen Ende der 2000er Jahre? Keineswegs ist damit gemeint, dass Fremdenfeindlichkeit und Rassismus als Themen der Migrationskapitel gänzlich verschwinden. Sie rücken jedoch als zentrale Problematisierungsweisen von Migration in den Hintergrund – und dabei auch in die hinteren Abschnitte der Migrationskapitel eines anderen Narrativtyps, den ich nun vorstelle.

7.1.2 Narrativtyp: Von der Einwanderung zur Integration

Ein weiterer Narrativtyp ist ebenfalls bereits zu Beginn meines Untersuchungszeitraums und mit jeweils leichten Variationen bis zum Ende der 2010er Jahre in Politikschulbüchern aller drei Bundesländer und Verlage virulent: das Narrativ *Von der Einwanderung zur Integration*. Es ist quantitativ der am weitesten verbreitete Typus unter den analysierten Schulbuchkapiteln. Er ähnelt dem oben beschriebenen Typus in vielerlei Hinsicht, zeichnet sich aber zunächst durch einen entscheidenden Unterschied aus: Die Migrationskapitel beginnen mit einer anderen Problematisierung – nicht von Fremdenfeindlichkeit, sondern von Einwanderung und ihren sozialen Folgen für das Zusammenleben in Deutschland und Europa. Der Blick wird dabei zunächst nicht auf die ›eigene‹ Gesellschaft gerichtet, nicht auf die ›eigene‹ Fremdenfeindlichkeit, sondern beginnt im Au-

ßen der national gerahmten Gesellschaft: Er wird auf jene Personen gerichtet, die auf den als Container imaginierten deutschen Nationalstaat zusteuern und in ihm bleiben möchten. Gesehen werden sollen ihre Motive und Wege. Das Narrativ dieses Typs von Schulbuchkapiteln vollzieht in der Anordnung seiner einzelnen Untereinheiten selbst eine prototypische Migrationsbewegung *nach* Deutschland und einen Integrationsprozess *in* Deutschland nach: Die Schüler*innen folgen den Migrant*innen von Europas Außen hinein in die EU bzw. den deutschen Staat, von der Einwanderung bis zur Integration. Diesen Narrativtyp zeichnet aus, dass das Thema – der Prozess der Integration – und seine didaktische Modellierung in eins fallen: Kapitel dieses Typus rahmen Migration als zielförmige, weitestgehend unidirektionale Bewegung von Menschen aus dem Globalen Süden nach Deutschland und in die EU, wo sie – wie auch das Narrativ *über* sie – einen vermeintlichen Endpunkt findet und zur Ruhe kommt. Dieses Narrativ ist einer linearen Konzeption von Bevölkerungsbewegung verpflichtet, die Adrian Favell folgendermaßen charakterisiert: »a select few designated but heavily symbolic ›immigrants‹ from poorer countries pass along a process of migration, border entry, settlement, integration and (hence) the attainment of full moral and political citizenship in an affluent Western society« (Favell 2022: 3). Die Schulbuchkapitel dieses Typus kennzeichnet also, dass sie diese lineare Konzeption durch die Anordnung ihrer Inhalte narrativ nachverfolgen und an einzelnen Stationen – den Migrationsmotiven, der Grenzüberschreitung, der Integration – »Halt machen« und damit verbundene soziale, politische und rechtliche Fragen thematisieren.⁷

Innerhalb dieses Typus lassen sich zwei Sub-Typen unterscheiden, da jeweils von unterschiedlichen geographisch-politischen Bezugsrahmen ausgegangen wird. In etwa zwei Dritteln der Schulbuchkapitel dieses Typus wird Migration weitestgehend in einem nationalen Rahmen verhandelt (*nationale Rahmung*), während in einem Drittel der Schulbuchkapitel darüber hinaus auch noch auf einen europäischen Rahmen Bezug genommen wird (+ *europäische Rahmung*; siehe erneut Tab. 2). Die Schritte des Narrativs beider Sub-Typen stelle ich im Folgenden gemeinsam vor, wobei ich – wenn zutreffend – jeweils auf Unterschiede zwischen dem rein nationalen und dem auch europäischen Thematisierungsrahmen eingehe.

Im ersten Schritt des Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* wird der Blick auf die Motive von Menschen geworfen, die nach Deutschland kommen. Überschriften der entsprechenden Abschnitte lauten etwa: »Migration – Ursachen und Motive« (BW_2006_POCO), »Warum kommen Menschen nach Deutschland? Wir untersuchen die Ursachen« (BRB_2009_TEAM), »Warum hat Mohammed seine Heimat verlassen? Ursachen von Migration untersuchen« (BW_2018_TEAM). Was in diesen Abschnitten als be- und ergründungspflichtig erscheint ist zunächst, warum es überhaupt zur Überschreitung von Grenzen kommt. In diesen Startpunkt des Narrativs ist die Annahme des Sedentarismus implizit eingelassen, demzufolge das Bleiben, die Immobilität als Normalität gesetzt wird und die Mobilität über nationalstaatliche Grenzen hinweg als

7 Wie sie diese Fragen thematisieren – ob objektivierend, kontroversifizierend oder personalisierend –, darüber sei an dieser Stelle keine Aussage gemacht. In diesem Analyseschritt soll nur gezeigt werden, in welche Anordnung die Schulbuchkapitel ihre Inhalte bringen und welche Setzungen damit verbunden sind.

Abweichung – und insofern auch als zu verstehendes, zu erklärendes Phänomen – erscheint. Ganz explizit und auf spezifische Weise gerahmt wird diese Annahme des Verwurzeltheits, der (emotionalen) Zugehörigkeit zu einem Raum insbesondere in den baden-württembergischen Migrationskapiteln dieses Typus, in dem der Heimatbegriff auf der Ebene der Überschriften immer wieder aufscheint: »Warum«, sollen sich die Schüler*innen fragen, »verlassen Menschen ihre Heimat?« (BW_2005_TEAM: 12).

Im Rahmen solcher Abschnitte werden nun verschiedene Themen verhandelt. In den meisten Fällen wird ein – auch in vielen Lehrplänen benanntes – wissenschaftliches Modell thematisiert, mit der auf diese Frage eine Antwort gegeben wird: das der Push- und Pull-Faktoren. Zudem sind oftmals Erfahrungsberichte von (jungen) Migrant*innen abgedruckt, die über ihre Beweggründe und Wege der Migration erzählen und dabei das Modell der Push- und Pull-Faktoren exemplarisch verkörpern und personalisieren. Einzelne Schulbuchkapitel dieses Typs thematisieren in diesem Zusammenhang auch EU-Migration (in Form von Einwanderung aus einem anderen EU-Land nach Deutschland; vgl. etwa NDS_2007_POWI), Binnenmigration (u.a. eine Flucht aus der DDR in die BRD; vgl. für diese Ausnahme BW_2019_MEPO) oder ein historisches Beispiel für Auswanderung. Die dominante Behandlung von Migration erfolgt jedoch als Einwanderung aus Ländern des Globalen Südens nach Deutschland und in die EU. Eines der Schulbuchkapitel, das von einer dezidiert europäischen Rahmung gekennzeichnet ist, bringt diese grundlegende Perspektivierung in zugleich physikalischer wie christlicher Metaphorik bereits im Kapiteltitel zum Ausdruck: »Magnet Europa – Ansturm auf das Paradies« (NDS_2012_MEPO).

Im Rahmen der Thematisierung von Einwanderung nach Deutschland machen die Schulbuchkapitel des hier analysierten Typus in der Regel eine Differenzierung zwischen zwei klar abgegrenzten Formen der Migration: Arbeitsmigration und Flucht-migration.⁸ So differenziert etwa ein baden-württembergisches Politikschulbuch sein Unterkapitel zu Motiven und Ursachen von Migration in die Abschnitte »Flucht als Migrationsursache« (BW_2006_POCO: 10) und »Auf der Suche nach Arbeit« (ebd.: 16). Über die verschiedenen Kapitel des hier skizzierten Typs hinweg auftretende Themen in Abschnitten zu *Fluchtmigration* umfassen u.a. Fluchtrouten nach Europa, die Daten zur historischen Entwicklung der Asylbewerber*innenzahlen in Deutschland, die Asylrechtsänderung im Jahr 1993 (Artikel 16 GG), jeweils aktuelle rechtliche Bestimmungen zum Flüchtlingsstatus in Deutschland, biographische Erzählungen von in Deutschland lebenden (jungen) Flüchtlingen und die EU-Grenzpolitik. Die stärker europäisch gerahmten Kapitel dieses Narrativtypus vertiefen Fragen der EU-Grenzpolitik noch deutlich stärker, indem sie etwa auf »Europa als Schengenland – im Innern ohne Grenzen« (NDS_2012_MEPO: 220) sowie auf »Frontex – Europas Grenzregime nach Außen« (ebd.: 222) eingehen.

8 In wenigen Fällen wird auch eine dreigliedrige Unterscheidung von Migrationsursachen – und damit korrespondierenden Migrationsformen – getroffen. So differenziert etwa ein Schulbuch für den brandenburgischen Politikunterricht die Migrationsgründe »Arbeit und ein besseres Leben«, »Flucht vor Not und Verfolgung« sowie »Viele weitere Gründe« (BRB_2017_POER: 136). Die in dieser letzten Residualkategorie genannten Gründe könnten »genauso verschieden sein wie die Menschen, die sie in Anspruch nehmen.« (Ebd.)

Unterkapitel mit Überschriften wie »Gekommen, um zu arbeiten...« (BW_2008_DE-CE), »Arbeitskräfte gesucht: Gastarbeiter« und »Arbeit gesucht: Traumziel Europa« (beide: NDS_2007_POWI) thematisieren demgegenüber die andere Seite der Migrationsunterscheidung: *Arbeitsmigration*. In diesen Abschnitten werden unter anderem die folgenden wiederkehrenden Themen behandelt: die Anwerbeabkommen der BRD, biographische Erfahrungsberichte von Personen, die als »Gastarbeiter« in die BRD gekommen sind, die Zahl ausländischer Arbeitnehmer sowie weitere soziodemographische Daten. Auch die Schulbuchkapitel mit einer zusätzlich europäischen Rahmung verhandeln das Thema Arbeitsmigration überraschenderweise weitestgehend im nationalen Kontext Deutschlands.

Der zweite Schritt des Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* ähnelt dem zweiten Schritt des Narrativtyps *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration*: Behandelt werden hier Themen und Fragen, die auftreten, nachdem Personen die Grenzen der EU und des Nationalstaats überquert haben – also die Folgen der Einwanderung und der politische und soziale Umgang mit diesen im Einwanderungsland Deutschland, das auch meistens als solches bezeichnet wird. Über die verschiedenen Kapitel dieses Narrativtypus hinweg spielen dabei die Themen demographische und ökonomische Wissensbestände eine große Rolle: »Können Zuwanderer Deutschlands demografischen Wandel beeinflussen und damit verbundene wirtschaftliche Probleme lösen?« (BW_2018_POCO: 95), lautet etwa die Überschrift eines Unterkapitels, in welchem insbesondere statistische Wissensbestände und Prognosen zur Bevölkerungs- und Arbeitsmarktentwicklung aufgerufen werden. Diese und weitere Passagen – etwa: »Braucht Deutschland Zuwanderung?« (BW_2014_MEPO: 20) oder »Zuwanderung – ein Gewinn für die Gesellschaft?« (BW_2018_POEN: 122) – zeugen davon, dass zur (gleichwohl nicht immer affirmativen) Auseinandersetzung mit einer utilitaristischen Perspektive auf Einwanderung angeregt wird, die Migration als ein ökonomisch zu beobachtendes und regulierendes Phänomen betrachtet. Dabei werden insbesondere Verweise auf die Klassenposition von Migrant*innen und ihre volkswirtschaftliche Nützlichkeit vorgenommen, wie dies Amelina (2021: 5) bereits für utilitaristische Migrationsnarrative herausgearbeitet hat. Nachdem im ersten Schritt des hier kondensierten Narrativtyps Antworten auf die Frage präsentiert werden, *warum* Migrant*innen »hier« sind, geht es in diesem zweiten Schritt also darum, *wozu* sie »hier« sein können und sollten. Auch Kapitel, die verstärkt auf eine europäische Rahmung rekurrieren, verstehen dieses Hier vor allem als ein nationales.

Im dritten Schritt des Narrativs – hier weitestgehend identisch mit dem vorher skizzierten Narrativ »Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration« – thematisieren die Schulbuchkapitel Integration. Auch hier wird Integration sowohl als Problem wie als Lösung gerahmt. Eine typische Anordnung in den Kapiteln ist es dabei, sich vom (defizitären) Status Quo der Integration zu gelingenden Integrationsmaßnahmen vorzuarbeiten: So lauten etwa die Überschriften der integrationsbezogenen Abschnitte einer brandenburgischen Ausgabe des Schulbuchs *Team* in chronologischer Reihenfolge: »Was verstehen Menschen in Deutschland unter Integration? Wir vergleichen unterschiedliche Vorstellungen«, »Wie ist es um die Integration in Deutschland bestellt? Wir informieren uns über den Stand der Integration«, »Wann gelingt Integration? Wir untersuchen die Bausteine der Integration«, »Wann misslingt Integration? Wir untersuchen die Stolpersteine der Integration und argumentieren gegen Vorurteile«, »Was kann die

Politik tun, um Integration zu fördern? Wir bewerten Integrationsmaßnahmen« (alle: BRB_2009_TEAM). Über die meisten Schulbuchkapitel auch dieses Narrativtyps hinweg wird Integration sowohl als Problem wie auch als Lösung verhandelt. Im Rahmen der integrationsbezogenen Abschnitte werden je nach Schulbuchausgabe unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt; wiederkehrend thematisiert werden aber oftmals die folgenden Elemente: Definitionen von Integration und weiteren Leitbildern der Einwanderungsgesellschaft; »Rassismus und Vorurteile gegenüber Migranten« sowie »rückständige Traditionen bei Migranten« als Hindernisse für Integration (BW_2018_TEAM: 94f.)⁹; »Bausteine der Integration« (BRB_2009_TEAM: 49) wie etwa Sprache, Bildung und demokratische Regeln; staatliche und zivilgesellschaftliche Maßnahmen der Integrationspolitik; Integration im schulischen sowie kommunalen Kontext; Integration und die Rolle des Islam; Regelungen und Vorschläge zur Steuerung von Zuwanderung (u.a. das Zuwanderungsgesetz). Rassismus, Fremdenfeindlichkeit und Vorurteile sind, wie die Aufzählung deutlich macht, auch im Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* bedeutsame Themen – allerdings nicht mehr wie in den Exemplaren des vorher skizzierten Narrativs der Ausgangspunkt der Problematisierung, sondern sie werden als ein Aspekt von Integration, konkreter: als ein Integrationshindernis, subsumiert. Rassismus stellt in diesen Versionen nicht mehr die zentrale Problematisierungsweise von Migration dar, sondern *einen* Stolperstein für gelingende Integrationsprozesse.

Auch die Thematisierung von Einbürgerung spielt in den Abschnitten zu Integration eine bedeutende Rolle als – zumindest impliziter – Schlusspunkt vieler Kapitel der ausschließlich *national gerahmten Variante* dieses Narrativs. So endet etwa das Migrationskapitel einer Ausgabe des Schulbuchs *Team* mit dem Unterkapitel »Wie aus Zuwanderern Bürgerinnen und Bürger werden...« (BW_2012_TEAM). Mit der Einbürgerung erfüllt sich zugleich der prototypische Migrationsprozess wie auch das lineare Migrationsnarrativ, welches diesen nachzeichnet: Mit der Einbürgerung hat es sein Ende gefunden, die Bewegung kommt zur Ruhe und geht ins Bleiben über – mitunter nicht nur in der Nation, sondern auch im Lokalen: »Migranten werden Schwaben« (BW_2013_POCO: 30).

Etwas anders gestaltet sich der letzte Schritt des Narrativs im Falle der *auch europäisch gerahmten Kapitel* des Narrativtyps *Von der Einwanderung zur Integration*. Mehrere Ausgaben dieses Subtyps, welche nach der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015 veröffentlicht wurden, widmen sich im letzten Schritt nicht nur der nationalen Integrationspolitik, sondern darüber hinaus stärker der zukünftigen Gestaltung der Zuwanderungspolitik der Europäischen Union. Ausgehend von der Frage, wie die EU mit »Flüchtlingsströmen« umgehen soll und wie »die Zahl der Flüchtlinge auf die einzelnen Länder verteilt werden« soll (beide: BW_2019_MEPO: 19), werden hier etwa die Dublin-III-Verordnung sowie die Diskussion um einen gemeinsamen EU-Verteilungsschlüssel für die Aufnahme von Flüchtlingen thematisiert (vgl. auch: BW_2018_POEN: 132f.). Die Integration von Geflüchteten wird in diesen Fällen mit Fragen der europäischen Integration in einen Zusammenhang gebracht und nicht mehr nur als nationale Reaktion auf Zuwanderung behandelt.

9 Mit dieser Thematisierungsweise geht freilich eine differentielle Verantwortungs- und Lösungskonstruktion einher, die Migrant*innen und Nicht-Migrant*innen jeweils unterschiedliche Rollen zuschreibt (vgl. die Ausführungen in Kapitel 9).

Da der Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* – insbesondere in der nationalen Rahmung – im Korpus quantitativ am weitesten verbreitet und auch zeitlich am breitesten gestreut ist, werde ich seine Charakteristika nun am Beispiel eines Schulbuchs aufzeigen.

Prototypisches Beispiel: Den Integrationsprozess durchlaufen

Prototypisch illustrieren lassen sich die hier analysierten Schritte des *national gerahmten* Narrativs *Von der Einwanderung zur Integration* anhand der Bilanzierungsseite des Kapitels »Einwanderung nach Deutschland« einer baden-württembergischen Ausgabe des Schulbuchs *Team* aus dem Jahr 2018 (vgl. BW_2018_TEAM: 113; siehe Abb. 7). Die Seite besteht aus einem Quiz, in dem die Schüler*innen das im Laufe des Kapitels erworbene Faktenwissen noch einmal in weitestgehend chronologischer Reihenfolge Revue passieren lassen und den eigenen Lernerfolg überprüfen sollen. Während sie diese Themen im wahrsten Sinne des Wortes nochmals durchgehen, fordert die Darstellung sie auf, im Rahmen von Multiple-Choice-Tests die jeweils richtigen Antworten auszuwählen. Interessant ist diese Darstellung, weil sie Aufschluss über die Wahrheiten gibt, die das Schulbuchkapitel vermitteln will – also objektiviert (vgl. Kapitel 8.2). Diese reichen von quantifizierbaren Konstrukten über rechtlich verbrieft Aussagen bis hin zu Vorstellungen über die Voraussetzungen gelungener Integration. Interessant ist sie aber auch – und darauf werde ich mich hier beschränken –, weil sie das zugrundeliegende Kapitelnarrativ paradigmatisch visualisiert.

Der Weg, den es im Rahmen des Quiz zu beschreiten gilt, beginnt bei der Fokussierung von Menschen mit Migrationshintergrund sowie ihrer Beweg-Gründe, führt über Fragen ihrer Integration bis hin zur Staatsbürgerschaft. Die Verbindung zwischen diesen einzelnen Themen wird dabei als ein Weg visualisiert, der in der Optik eines Gesellschaftsspiels gehalten ist. Der Weg hat einen klaren Anfang und ein klares Ziel sowie eine unmissverständliche Laufrichtung, die durch Figuren symbolisiert wird, welche wiederum als Schüler*innensubjekte interpretierbar sind. Der Weg, den sie durchlaufen, beginnt beim Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Deutschland (Abb. 7, Kasten 1), führt über die Motive und Herkunftsländer von Migrant*innen (Kasten 2 und 3) zu Fragen der Integration (Kasten 4 bis 8) und Staatsbürgerschaft (Kasten 9): also zu den Voraussetzungen und Hindernissen von Integration, zu gesetzlichen Vorgaben und politischen Maßnahmen bis hin zum Erwerb der deutschen Staatsbürgerschaft, die den letzten Meilenstein des Weges darstellt. Dieser Weg ist zugleich ein Weg vom »Außen« des Nationalstaats in sein »Innen«. In ihm fällt die Konstruktion eines prototypischen Integrationsprozesses mit der Konstruktion eines prototypischen Lernprozesses zusammen: Die Bewegung von Migrant*innen in den Nationalstaat hinein, einen Integrationsprozess durchlaufend und auf die deutsche Staatsbürgerschaft zusteuern, soll vom lernenden Subjekt nachvollzogen werden.

Die Kontingenzt dieser Reihung von Themen, dieser Form von Komplexitätsreduktion und ihre Effekte in Bezug auf die Konstruktion von Normalitätsvorstellungen von Einwanderung und Integration – so einleuchtend sie auf den ersten Blick auch erscheint – wird deutlich, wenn man sich die »Superdiversität« (Vertovec 2007) von Migrationsprozessen bewusstmacht, wie sie die Migrationsforschung nach dem »transnational turn« (Bojadžijev/Römhild 2014) aufgezeigt hat: So lassen sich viele Einwanderungsprozesse

eben nicht ausschließlich als *Grenzüberschreitung Integration Sesshaftigkeit* beschreiben, sondern etwa auch als *Grenzüberschreitung Pendelmigration Mehrfachzugehörigkeit* und mitunter eben auch als *Grenzüberschreitung Abschiebung*.

Abb. 7: Schulbuchseite »Kompetenzstation« aus dem Schulbuch Team – Gemeinschaftskunde (BW_2018_TEAM: 113)

KOMPETENZSTATION
QUIZ

2-mal A – 3-mal B – 2-mal C – 2-mal D



1 Einen Migrationshintergrund hat in Deutschland etwa ...

A jede/r Dritte.

B jede/r Zwölfte.

C jede/r Fünfte.

D jede/r Zwanzigste.

2 Die meisten Flüchtlinge haben ihre Heimat verlassen, ...

A weil sie Verwandte in Deutschland haben.

B weil sie Deutschland kennenlernen wollten.

C weil sie mehr verdienen wollten.

D weil in ihrer Heimat Krieg und Not herrscht.

3 Fast die Hälfte der Zuwanderer in Deutschland kommt aus ...

A Syrien.

B Mitgliedstaaten der EU.

C Afghanistan.

D dem Irak.

5 Vorurteile behindern Integration, weil sie ...

A oft auf unwahren Behauptungen gründen.

B der Wahrheit entsprechen.

C Gegenstand vieler Diskussionen sind.

D Migranten und Einheimische anregen, sich besser kennenzulernen.

4 Eine sehr wichtige Voraussetzung für Integration ist, ...

A dass man die Namen wichtiger deutscher Politiker kennt.

B dass man die Sprache erlernt.

C dass man deutsche Gerichte kochen kann.

D dass man die deutsche Nationalhymne singen kann.

6 In Vorbereitungsklassen werden Flüchtlingskinder ...

A auf das Leben in Deutschland vorbereitet.

B für die Dauer ihres Aufenthalts in Deutschland unterrichtet.

C auf die Teilnahme am normalen Unterricht vorbereitet.

D von ehrenamtlichen Kräften in Deutsch unterrichtet.

7 Das Integrationsgesetz beinhaltet keine Regelungen ...

A zu Integrationskursen.

B zu Ausbildungsplätzen.

C zur Zuweisung von Wohnsitzen.

D zum Mindestlohn für Flüchtlinge.

8 Das Konzept des Förderns und Forderns bedeutet unter anderem für Flüchtlinge, dass sie ...

A an Integrationskursen teilnehmen müssen.

B mehr Geld als Sozialhilfeempfänger bekommen.

C nur noch Deutsch sprechen dürfen.

D nicht arbeiten dürfen.

9 Deutscher Staatsbürger wird man automatisch, wenn ...

A man seit mindestens acht Jahren in Deutschland lebt.

B ein Elternteil die deutsche Staatsangehörigkeit hat.

C man für seinen Lebensunterhalt selbst sorgen kann.

D man sich zu den Werten des Grundgesetzes bekennt.

7.1.3 Narrativtyp: Von den Menschenrechten zur Integration

Während sich die bis hierher rekonstruierten Narrative dem Thema Migration und Integration entweder von der Problematisierung von Fremdenfeindlichkeit (Typ 1) oder über den Nachvollzug eines linear gedachten Migrationsprozesses von der Einwanderung bis zur Integration und Einbürgerung (Typ 2) nähern, so konnte ich in drei aktuell gültigen Schulbuchkapiteln für die Bundesländer Berlin und Brandenburg einen dritten Narrativtyp rekonstruieren, der einen anderen Ausgangspunkt nimmt: Das Narrativ entspinnt sich hier von einer Thematisierung der universellen Menschenrechte hin zu verschiedenen Aspekten von Migration und Integration. Die Menschenrechte, die in den anderen analysierten Schulbuchkapiteln keine oder eine nur rudimentäre Rolle spielen, bilden in diesem Typus die Folie, vor der Migration eingeführt wird – das Thema Menschenrechte ist der Thematisierung von Migration und Integration gewissermaßen vorgeschaltet. Kapitel dieses Narrativtyps unterscheiden sich von den anderen beiden Typen nicht nur aufgrund ihrer menschenrechtlichen Fokussierung, sondern auch in der ihr zugrundeliegenden geo-politischen Rahmung: Sie sind nicht nur auf eine nationale oder europäische Perspektive beschränkt, sondern zeichnen sich in Teilen durch eine globale Perspektive aus. Das Narrativ der Migrationskapitel dieses Typus bewegt sich dabei vom Globalen zum Lokalen, von den universellen Menschenrechten und ihrer (fehlenden) Umsetzung in verschiedenen Ländern bis hin zu Migration und ihren Folgen in Deutschland und Europa.

Ein entscheidender Unterschied zwischen diesem und den anderen hier skizzierten Narrativen ist dabei der erste Schritt in der Chronologie: die in mehreren Unterkapiteln erfolgende Thematisierung von Menschenrechten und Menschenrechtsverletzungen. So werden etwa in einer brandenburgischen Ausgabe des Schulbuchs *Politik & Co.* aus dem Jahr 2016 nach einer kurzen Einführung zu »Ausmaß und Ursachen von Migration« (BRB_2016_POCO: 96) in »die Entwicklung und Bedeutung der Menschenrechte sowie den Kampf um die Durchsetzung der Menschenrechte weltweit« (ebd.: 95) eingeführt.¹⁰ Präsentiert werden dabei zunächst ausgewählte Artikel der Menschenrechtskonvention, sodann die historische »Entwicklung der Menschenrechte als stetiger Prozess« (ebd.: 102), welcher – begonnen mit der Magna Charta im Europa des 13. Jahrhunderts und seinem »Schub« im 18. Jahrhundert in Nordamerika – schließlich, so das Narrativ, in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte von 1948 kulminierte (vgl. ebd.: 102f.).¹¹ Anschließend lenkt die Schulbuchausgabe den Blick auf weltweite – außerhalb Europas und des Mittelmeers liegende – Menschenrechtsverletzungen, etwa die

10 In der Darstellung dieses ersten Schritts des Narrativs konzentriere ich mich im Folgenden auf ein exemplarisches Schulbuchkapitel. Die anderen beiden Schulbuchausgaben, die ich diesem Narrativtypus zugeordnet habe, gehen ähnlich vor, jedoch mit leichten Variationen. Variationen gibt es im ersten Schritt dieses Narrativs insofern, als dass in einer anderen Schulbuchausgabe zunächst ausgehend vom Thema Hunger und internationale Armut auf die Menschenrechte geblickt wird (vgl. BRB_2017_DEHE), in einer anderen die Menschenrechte auch mit einer kurzen Thematisierung von Rassismus verbunden werden (vgl. BRB_2016_MEPO).

11 Dabei handelt es sich selbstverständlich um eine Form der Objektivierung, in der ein durchaus kontroverse diskutierte teleologisches Geschichtsnarrativ – die Menschenrechte als Fortschrittsprozess – als objektive Geschichte präsentiert wird.

Todesstrafe in den USA, die Verfolgung aufgrund der sexuellen Orientierung in Ägypten oder die Inhaftierung von Oppositionellen in China und dem Iran (vgl. ebd.: 104f.). In einem nächsten Unterkapitel mit dem Titel »Gelten Menschenrechte für alle?« thematisiert die Schulbuchausgabe am Beispiel einer Zwangsverheiratung in Afghanistan nun einen Konflikt zwischen der universellen Geltung von Menschenrechten einerseits und der kulturellrelativistischen Frage, ob »man fremde Kulturen nicht doch lieber in Ruhe lassen« solle (ebd.: 107). Die Verknüpfung von Menschenrechten mit dem Marker kultureller Fremdheit stellt dabei einen impliziten Bezug zu den im weiteren Verlauf des Kapitels behandelten Themen Flucht, Migration und Integration dar, in denen dieser Kulturtopos in Bezug auf Migrant*innen erneut aufgerufen wird.¹²

Die Schulbuchkapitel des Narrativtyps eint, dass sie eine implizite Deutung von internationalen Menschenrechtsverletzungen als *Migrationsursache* nahelegen¹³: Die Verletzung von Menschenrechten *anderswo* – jenseits Europas, im Außen der »eigenen« Gesellschaft – bietet eine implizite Erklärung für Migrationsprozesse nach Europa an, welches im Gegenzug als Hort der Menschenrechte erscheint. Das Nicht-Gesagte dieser Thematisierungsweise ist dabei, zu welchen Menschenrechtsverletzungen es *während* Migrationsprozessen (etwa an den EU-Außengrenzen) und *nach* Migrationsprozessen innerhalb Deutschlands und der EU kommt – dass also Menschenrechtsverletzungen durchaus Teil von Migrationsprozessen und -regimen sind. Ebenso wenig werden in diesem Schritt migrationsethische Debatten rezipiert, in denen diskutiert wird, ob Migration im Sinne einer globalen Bewegungsfreiheit *selbst* als Menschenrecht gelten sollte (vgl. etwa Maffei 2019). Der erste Schritt dieses Narrativs zeichnet sich insofern durch eine sehr spezifische, wenn auch implizite Diskursverschränkung von Migration und Menschenrechten als Ursache-Wirkungs-Zusammenhang aus.

Die weiteren Schritte entsprechen weitestgehend jenen, die ich bereits für den Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* herausgearbeitet habe. So gehen auch die Kapitel dieses Typus im zweiten Schritt auf Ursachen und Motive für die Migration nach Europa und Deutschland ein¹⁴, wobei teilweise die »Globalisierung als Katalysa-

12 Dies etwa, wenn auf der Bilanzierungsseite des Kapitels dazu aufgefordert wird, sich jeweils in die Perspektive von »Einheimischen« und »Zuwanderern« zu versetzen und den eigenen Umgang mit dieser zugrundegelegten essentialisierten Kulturdivergenz zu reflektieren. So sollen die Schüler*innen in der Rolle als Einheimische diesen Satz vervollständigen: »Einwanderer aus fremden Kulturen verändern auch die heimische Lebensweise. Ich bin bereit Folgendes mitzutragen.« (BRB_2016_POCO: 133) In der Rolle als zugewanderte Person hingegen lautet der Satz: »Ich bin bereit, mich folgendermaßen zu ändern und (an die deutsche Lebensweise) anzupassen.« (Ebd.) Vgl. Kapitel 9.2 für eine Analyse ähnlicher integrationsbezogener Aufgabenstellungen und damit verbundener Subjektformierungen.

13 Der Zusammenhang der Diskursstränge Migration und Menschenrechte wird von den Schulbuchautor*innen jedoch nicht expliziert, sondern durch die Anordnung und die Auswahl der Fallbeispiele nur nahegelegt.

14 Wie im vorher skizzierten Typus unterscheiden sich die Kapitel auch hier danach, inwiefern sie – im Anschluss an die globale, menschenrechtliche Rahmung – eine rein nationale oder eine auch europäische Rahmung zugrunde legen. So räumt die brandenburgische Ausgabe von *Mensch & Politik* (BRB_2016_MEPO) etwa der europäischen Migrations- und Flüchtlingspolitik sowie der EU-Binnenmigration einen großen Raum ein, während die Ausgaben von *Politik & Co.* (BRB_2016_POCO) sowie *Demokratie Heute* (BRB_2017_DEHE) eine stärker nationale Rahmung aufweisen.

tor der Migration« (BRB_2016_MEPO: 102) angeführt wird. Im dritten Schritt gehen die Kapitel auf die sozialen und politischen Folgen von Einwanderung und im vierten Schritt schließlich auf Fragen der Integration ein. Jedoch zeigen sich Unterschiede zum vorherigen Narrativtypus in der Hinsicht, als dass die Schritte inhaltlich etwas anders ausgefüllt werden: So haben die drei hier analysierten Kapitel erstens einen klaren Fokus auf die Migrationsform Flucht. Zurückzuführen ist dies womöglich auf den Erscheinungszeitpunkt der drei Schulbücher nach dem Jahr 2015 und dem Wunsch der Schulbuchautor*innen, die zu diesem Zeitpunkt aktuellen Fluchtbewegungen nach Deutschland und die Diskurse über sie aufzugreifen. Eine zweite Schwerpunktsetzung der inhaltlichen Ausgestaltung der Schritte besteht in einer deutlichen Fokussierung der regionalen und lokalen Auswirkungen von Flucht in den hinteren Kapitelabschnitten, in denen es u.a. um »Zuwanderung nach Berlin und Brandenburg« (BRB_2016_MEPO: 126; BRB_2017_DEHE: 120) oder »Flüchtlinge in meinem Viertel« (BRB_2016_POCO: 118) geht. Drittens greifen die Schulbuchkapitel im letzten Schritt – dem der Integration – vergleichsweise neuere Konzepte aus der Migrationsforschung auf, wie sie im aktuellen Berlin-Brandenburger Lehrplan (vgl. LP_BRB_2015) auch vorgeschrieben sind: Hybridität und Transnationalismus. Eines der Kapitel nimmt zudem einen »Perspektivenwechsel« (BRB_2016_POCO: 129) vor, mit dem die »Sicht der Migranten« (ebd.: 129) auf das Thema eingefangen werden soll (und damit implizit markiert wird, dass die »Normalität« des restlichen Kapitels eben aus der Sicht von Nicht-Migrant*innen besteht).

Mit den Themen Hybridität und Transnationalismus wird der letzte Schritt des Narrativs – Integration als Endpunkt – stärker differenziert als in den anderen Narrativtypen und weicht einem polyphonen Endpunkt: Nicht mehr nur Integration und Staatsbürgerschaft stellen die Erfüllung des Narrativs dar, sondern eben auch hybride Identitäten, transnationale Pendelbeziehungen und Mehrfachzugehörigkeit. Dies manifestiert sich beispielsweise in der Bilanzierungsseite »Kompakt – Bist du fit?« des Kapitels »Migration und Bevölkerung« der brandenburgischen Ausgabe von *Mensch & Politik* aus dem Jahr 2016 (vgl. BRB_2016_MEPO: 136): Nachdem wesentliche im Laufe des Kapitels aufgerufene Wissensbestände zu den Themen »Migration«, »Push- und Pull-Faktoren«, »Asyl und Flüchtlingsschutz«, »Integration vs. Assimilation« und »Doppelte Staatsbürgerschaft« zusammengefasst wurden, endet die Seite mit dem Thema »Hybride Identitäten und Transnationalismus« (ebd.). Unter diesen Stichworten wird resümiert:

»In vielen Fällen kommt es im Zusammenhang mit der Integration in die Mehrheitsgesellschaft nicht zur Aufgabe der ursprünglichen Identität bzw. muss der oft tägliche Spagat zwischen zwei Kulturen geleistet werden, was sich oft in hybriden Identitäten niederschlägt. Dies geschieht insbesondere dann, wenn kein klassischer dauerhafter Wohnortwechsel stattfindet, sondern ein Pendeln zwischen zwei Welten bzw. Staaten erfolgt. Man spricht dann von Transnationalismus.« (BRB_2016_MEPO: 136)

Das Konzept der Integration hat zwar auch in diesem Narrativ noch das letzte Wort, aber es ist differenzierter geworden und hat den *transnational turn* in der Migrationsforschung in Ansätzen aufgegriffen: Hybridität als »Spagat zwischen zwei Kulturen« wird

als ein möglicher Endpunkt von Integrationsprozessen angesehen und normalisiert.¹⁵ Jedoch bleibt hier die Zuschreibung der hybriden Identität auf jene Personen beschränkt, die selbst Migrationserfahrungen machen; das nicht-migrantische Subjekt, das in dieser Zusammenfassung auch nicht als Subjekt von Integration angesehen wird, scheint in seiner Identität als ›rein‹ und von Hybridität unberührt.

7.1.4 Weitere Narrativtypen

Im Rahmen der Analyse der Narrative der Migrationskapitel konnten noch drei weitere Typen rekonstruiert werden, die ich aufgrund ihrer quantitativ geringen Verbreitung im Untersuchungskorpus nur in Kürze skizziere. Sie zu beachten ist jedoch dennoch wichtig, um zum einen die Kontingenz der Narrative sichtbar zu machen, mit denen die Schulbuchkapitel Migration zum Thema machen. Zum anderen kann damit aber auch eine Grundlage für weitere Studien gelegt werden, die überprüfen könnten, ob diese hier marginalen Narrativtypen in anderen Schulbüchern stärker verbreitet sind. Diese vier weiteren Narrative stelle ich im Folgenden vor, wobei ich mich – der tabellarischen Übersicht über die verschiedenen Narrativtypen folgend (vgl. Tab. 2) – von jenen mit einer nationalen zu solchen mit einer globaleren Rahmung vorarbeite.

Vertiefung dreier Differenzlinien

Das Narrativ *Vertiefung dreier Differenzlinien* konnte lediglich in einem brandenburgischen Schulbuchkapitel mit dem Titel »Mit Unterschieden leben lernen. Wir finden Wege für ein faires Zusammenleben« (BRB_2008_TEAM) identifiziert werden. Es thematisiert Migration als eine von drei binären Differenzordnungen, die im Rahmen des Kapitels nacheinander behandelt werden: zunächst »Inländer – Ausländer« (ebd.: 154), dann »Behinderte sind keine Sorgenkinder« (ebd.: 160) und schließlich »Alt und Jung: Wie können verschiedene Generationen gut zusammenleben?« (ebd.: 168) In den Unterkapiteln wird dabei jeweils der Fokus auf diskriminierte Gruppen (»Ausländer«, »Behinderte« und »Alte«) gelegt, über deren spezifische Situation im Laufe des Kapitels jeweils aufgeklärt wird.¹⁶ Die drei Gruppen werden zu Beginn des Kapitels als ausgegrenzte Gruppen bezeichnet, »mit denen die Gesellschaft scheinbar nichts mehr anfangen kann. Von diesen Gruppen soll im Folgenden die Rede sein« (ebd.: 153). Diese jeweils Veränderten werden in Distanz zum lernenden Subjekt verortet: Ausgangspunkt des Kapitels ist, dass die – implizit als inländisch, nicht-behindert und jung vorausgesetzten – Schüler*innen diese veränderten Gruppen nicht kennen, sondern Unkenntnis oder Vorurteile über sie besäßen. Zu einem Abbau der Vorurteile und Diskriminierungen gegenüber den drei Gruppen will das Kapitel offensichtlich beitragen; es ähnelt in dieser Hinsicht dem im gleichen Zeitraum in den brandenburgischen Politikschulbüchern stark verbreiteten Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration*. Über diese eine Diskriminierungsform hinaus wird

15 Gleichwohl wird dabei ein ›gezähmter‹, wenn nicht gar missverständlicher Hybriditätsbegriff zugrunde gelegt. In den postkolonialen Studien wird Hybridität schließlich gerade nicht als Spagat zwischen zwei Räumen verstanden, sondern als deren kreative Vermischung.

16 Dem Kapitel liegt dabei ein überwiegend positivistisches Verständnis von Diversität zugrunde (vgl. dazu Bührmann 2020a: 38ff.).

jedoch im Falle dieses Narrativs die Ähnlichkeit der Diskriminierungsmechanismen gegenüber den drei Gruppen betont: »Ausgrenzung« wird als das Problem aller drei Diversitätsdimensionen konstruiert, »Integration« zugleich als deren Gegenteil und Lösung (ebd.: 157). Das Kapitel verbleibt dabei in einer nationalen Rahmung: Es ist die nationale Gesellschaft, innerhalb derer und für die man lernen soll, »vernünftig damit umzugehen, dass Menschen ganz unterschiedlich sind« (ebd.: 153).

Von der Flüchtlingskrise zur Krise der EU-Migrationspolitik

Ein ganz anderes Narrativ ließ sich aus zwei Kapiteln neuerer niedersächsischer Politikschulbücher – »Migration nach Europa« (NDS_2015_MEPO) und »Migration und Flucht als globales Problem – die politische und ökonomische Rolle der EU im internationalen Kontext« (NDS_2021_POCO) – herauskristallisieren. Dieses Narrativ entfaltet sich auf der Grundlage einer europäischen Rahmung. Den Ausgangspunkt des Narrativs *Von der Flüchtlingskrise zur Krise der EU-Migrationspolitik* bildet das aktuelle Geschehen rund um die sogenannte Flüchtlingskrise von 2015 und ihre politischen Folgen, die zunächst nachvollzogen werden. Die beiden Kapitel setzen in diesem ersten Schritt unterschiedliche Schwerpunkte: So sollen sich die Schüler*innen in einem Fall über das aktuelle Geschehen in Deutschland und der EU informieren: »Flüchtlinge in Deutschland – wie ist die Lage vor Ort?« (vgl. NDS_2015_MEPO: 194) Im anderen Kapitel dieses Narrativtyps wird zunächst nicht die Lage der Geflüchteten, sondern jene der in der Seenotrettung im Mittelmeer aktiven Personen zum Gegenstand gemacht. So lautet der Titel eines Unterkapitels in einem für Niedersächsischen zugelassenen Schulbuch: »Sind Seenotretter Helden oder Kriminelle?« (NDS_2021_POCO: 326) Thematisiert wird in diesem Zusammenhang am Beispiel der medialen Heldinnenfigur der ehemaligen Sea-Watch-Kapitänin Carola Rackete und der verweigerten Einfahrt des Schiffs in maltesische und italienische Häfen, wie nationales Regierungshandeln und die EU-Grundrechtecharta miteinander in Konflikt geraten können.

Diesen Narrativtyp zeichnet nun aus, dass – nach einem Einstieg über aktuelle, im Zusammenhang mit der »Flüchtlingskrise« diskutierte Fragen – der Blick im zweiten Schritt nicht auf die Migrant*innen gerichtet wird, sondern auf die EU-Migrationspolitik, welche selbst als krisenhaft problematisiert wird: So findet etwa eine Distanzierung zum Begriff der »Flüchtlingskrise« statt und es wird vielmehr die Zusammenarbeit und Solidarität der EU-Staaten als politische Krise problematisiert, wenn das anschließende Unterkapitel fragt: »Die »Flüchtlingskrise 2015«: eine EU-Vertrauenskrise?« (NDS_2021_POCO: 330) Thematisiert wird in diesem Zusammenhang zunächst das faktische Aussetzen des Dubliner Abkommens und des Schengener Abkommens im Zuge des Sommers der Migration (vgl. ebd.: 332). In den nächsten Unterkapiteln werden die politischen Maßnahmen der EU im Umgang mit Fluchtmigration nach Europa weiter behandelt (vgl. ebd.: 334ff.) und zur Bewertung angeboten (vgl. ebd.: 338ff.). Problematisiert wird in diesem Rahmen nicht mehr eine fehlende Integrationsbereitschaft von Migrant*innen, sondern vielmehr die fehlende humanitäre Verantwortung sowie die Ineffizienz der EU-Migrationspolitik (vgl. ebd.: 339f.). Den Abschluss des Kapitels bilden zwei Abschnitte, in denen die Lage in Libyen – und insofern ausgewählte Fluchtursachen – thematisiert werden und erörtert wird, welche sicherheitspolitische Rolle die EU in Libyen spielen sollte (vgl. ebd.: 341ff.). Auch das Kapitel des Schulbuchs *Mensch & Poli-*

tik setzt sich im zweiten Schritt kritisch mit der EU-Migrationspolitik auseinander, ohne sich jedoch mit der Rolle der EU in Libyen zu befassen. Es thematisiert unter dem Titel »Wie solidarisch ist die Migrationspolitik in der EU?« (NDS_2015_MEPO: 198) die Rolle von Frontex sowie die erfolglosen Diskussionen um einen Verteilungsschlüssel für Flüchtlinge in der EU (vgl. ebd.: 198ff.).

Auffällig an dem hier rekonstruierten Narrativ ist, dass Integration als Endpunkt des Narrativs seine Relevanz verloren hat und stattdessen gar nicht mehr aufscheint. Die Blickführung des Kapitels bewegt sich vielmehr von einem aktuellen Ereignis (der Flüchtlingskrise von 2015 bzw. der Frage nach Seenotrettung im Mittelmeer) hin zum Nachvollzug und der Beurteilung einer selbst als krisenhaft gerahmten EU-Migrationspolitik. Eine Lösung für das problematisierte Phänomen der Migration, so suggeriert dieser Schlusspunkt, ist nicht in nationalen Konzepten der Integration zu finden, sondern in einer Bearbeitung der als krisenhaft dargestellten EU-Migrationspolitik selbst.

Von der historischen Auswanderung zur aktuellen Einwanderung

Ein weiteres Narrativ konnte lediglich in einem Schulbuchkapitel mit dem Titel »Menschen verlassen ihre Heimat« (BW_2007_DECE) identifiziert werden, das einen geographischen und globalen Zugang wählt. Dieses Narrativ vollzieht sich in den drei Schritten »Auswanderung aus Deutschland – Flucht nach Europa – Heimat«. Auswanderung wird dabei ausschließlich als ein historisches Phänomen des 19. und 20. Jahrhunderts betrachtet und am Beispiel der Auswanderung von 5,3 Millionen »Deutschen« in die USA thematisiert (»Auf nach Amerika«, ebd.: 196). Im zweiten Schritt werden in den Unterkapiteln »Traumziel Europa« (ebd.: 198ff.) und »Menschen auf der Flucht« (ebd.: 202f.) gegenwärtige Fluchtbewegungen nach Europa thematisiert. Das Narrativ endet mit dem Unterkapitel »Was ist Heimat?« (ebd.: 204), in welchem Zitate zu Verständnissen von Heimat abgedruckt sind und zur Durchführung einer Umfrage zu Heimatverständnissen unter den Schüler*innen aufgefordert wird. Heimat stellt hier das implizite Bindeglied zwischen Ein- und Auswanderung dar; beide verbindet, dass ein »Heimatland« (ebd.: 205) verlassen wird, welches im Kapitel als Konstrukt vorausgesetzt und normalisiert wird.

Mobilität vs. Migration

Ein letztes Narrativ konnte in einem ebenfalls stark auf geographische Wissensbestände Bezug nehmenden und global gerahmten Schulbuchkapitel mit dem Titel »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration« (BW_2007_SEGO: 92f.) identifiziert werden. Dieses Narrativ zeichnet aus, dass es auf einer fundamentalen Unterscheidung von zwei Formen der Bewegung aufbaut – nämlich Mobilität einerseits, Migration andererseits – und diese im Laufe des Kapitels jeweils unterschiedlich ausfüllt. Sehr plastisch wird die Ausgestaltung dieser binären Unterscheidung anhand der Coverseite des Kapitels, auf welcher die sprachliche Unterscheidung der beiden Bewegungsformen Mobilität und Migration zugleich mit einem Komplex visueller Unterscheidungen entlang der Achsen *entwickelt/unterentwickelt*, *Kultur/Natur* und *reich/arm* gekoppelt wird (siehe Abb. 8).

Abb. 8: Kapitelcover »Die Welt in Bewegung – Mobilität und Migration« im Schulbuch Seydlitz – Geographie GWG (BW_2007_SEGO: 92f.)



So wird der Begriff Mobilität mit einer dynamischen Fotografie einer modernen chinesischen Stadtautobahn unterlegt, während dem Begriff der Migration ein Bild eines Flüchtlingslagers im Sudan zugeordnet wird, in dem abgemagerte Menschen und Ziegen abgebildet sind – eine Szene, die Immobilität und Resignation kaum deutlicher ausdrücken könnte. Dieser Eindruck der Resignation wird durch die Bildkomposition noch verstärkt: Zwar handelt es sich um zwei dichotom voneinander abgegrenzte Einzelbilder; dennoch gehen die Bilder aber sowohl vermittelt über den Schriftzug als auch insbesondere auf der Ebene der Planimetrie ineinander über: Die Achse der Eisenbahnbrücke auf der linken Bildhälfte etwa wird durch eine Art Holzbrett oder Rohr zwischen den Zelten des Flüchtlingslagers auf der rechten Bildhälfte wieder aufgenommen, wo sie dann aber inmitten der eng gedrängten Zelte endet. Die anderen geschwungenen Achsen der Autobahnbrücken verlaufen im wahrsten Sinne des Wortes im Sande – sie enden abrupt im roten Sand des Flüchtlingslagers, der auch die haufenförmig angeordneten Zelte überzieht, die der rechten Coverhälfte keine markante planimetrische Achse erlauben.

Das Schulbuchkapitel nimmt nun diese binäre Unterscheidung zwischen Mobilität und Migration auf und behandelt beide jeweils in einem separaten Unterkapitel. In der Folge werden diesen unterschiedlichen Formen von Bewegung sowohl unterschiedliche Charakteristika als auch unterschiedliche Gruppen zugeordnet, die vermeintlich von der jeweiligen Form der Bewegung ›betroffen‹ sind: Im Unterkapitel zu Mobilität (vgl. BW_2007_SEGO: 94–109), welche im Übrigen als »Grundbedürfnis des Menschen« (ebd.: 94) definiert wird, werden unterschiedliche Themen behandelt: Definitionen und Gründe von Mobilität, Automobilität in den USA, der öffentliche Nahverkehr in Tokio, nachhaltige Mobilität, und Tourismus als »Mobilität aus Leidenschaft« (ebd.: 104). Die Akteure der ›Mobilität‹ stammen allesamt aus den Staaten des Globalen Nordens und

gehören zur Mittel- oder Oberschicht. Ganz anders im Unterkapitel zu Migration (vgl. ebd.: 110–123): Die Akteure hier sind »Menschen auf der Flucht« (ebd.: 110) aus dem Globalen Süden und werden als arm dargestellt. Migration wird dabei als anthropologische Konstante einer »Suche nach dem besseren Leben« (ebd.: 122) definiert. Im Rahmen dieses Unterkapitels wird sodann der »Sturm auf die Festung Europa« (ebd.: 111), das Leben im Flüchtlingslager im Sudan und in Pakistan, Landflucht in Entwicklungsländern, Abschiebungen aus Deutschland sowie »Deutschland – ein Einwanderungsland« (ebd.: 118) behandelt. Das Unterkapitel endet – obwohl es zunächst eine globalere Rahmung einnimmt und auch Süd-Süd-Migration behandelt – mit einer eindeutigen Migrationsrichtung: als Einwanderungsbewegung nach Deutschland.

Auffällig ist, dass zum Abschluss des Kapitels unter der Überschrift »Auch Tiere und Pflanzen wandern« (ebd.: 120) auch die Wanderung von Tieren, Pflanzen und Erregern wie dem SARS-Virus thematisiert wird und diese somit der »Migrations«-Seite der zweigliedrigen Unterscheidung von Mobilität und Migration zugerechnet wird. Diese Tatsache ist durchaus irritierend: Warum wird die Verbreitung von Tieren und Pflanzen in diesem Narrativ nicht als Mobilität gerahmt oder gar als Element einer dreiteiligen Unterscheidung verstanden, sondern als Teil von »Migration«? Eine mögliche Antwort auf diese Irritation fand ich im Rahmen einer Feinanalyse der entsprechenden Schulbuchseite: Auf dieser wird der Ochsenfrosch, welcher als Beispiel für die Wanderung von Tieren herangezogen wird, als »»Einwanderer« aus Nordamerika« (ebd.: 120) bezeichnet, der mehrere in Deutschland lebende »einheimische« Tiere bedrohe: »Sogar kleine Schlangen soll er schon erlegt haben« (ebd.). Der Ochsenfrosch und andere Tiere werden im Schulbuchtext anschließend als »»Neubürger«« bezeichnet, verstanden als »Arten, die einen Lebensraum erobert haben, den sie ohne menschlichen Einfluss nicht hätten erreichen können« (ebd.). Im Rahmen der Schulbuchseite findet eine Verknüpfung des Sprechens über Tiere mit einem in der Regel für Menschen genutzten Begriffen (»»Einwanderer aus Nordamerika««; ebd.) und einem semantischen Feld statt, das einem Gefahren-Topos zugerechnet werden kann (erlegen, erobern, Gefahr, sich den Weg durch Deutschland bahnen, vermehren). Diese Verknüpfung legt eine Parallele zwischen migrierenden Tieren/Pflanzen und Menschen nahe: Wie bei den anderen Beispielen im Unterkapitel zu Migration handelt es sich auch hier um Akteure, die aus dem Globalen Süden nach Europa kommen. Sie werden nicht – wie die Akteure der Mobilität – als Teil des »Wir« dargestellt, sondern sie kommen zu »uns«. Sie wandern – so die Fokussierung des Narrativs – nicht in außereuropäische Weltregionen *aus* und schaden der Flora und Fauna oder gar den Menschen dort, sondern wandern ein und richten *hier* Schäden an. Diese implizite Parallelisierung hat auch Auswirkungen auf die im restlichen Kapitel vorgenommene Konstruktion von Migration als Einwanderung, die dadurch auch mit Gefahr in Verbindung gebracht wird.

Das Narrativ *Mobilität vs. Migration* stellt im Vergleich zu den anderen Narrativen eine Besonderheit dar: Es behandelt Migration nicht als *die*, sondern als *eine* Form von Bewegung neben einer anderen – Mobilität. Die Logik der Unterscheidung der Bewegungsformen basiert dabei auf postkolonialen und klassenbezogenen Prämissen: Mobilität ist ein Phänomen der entwickelten Länder, Migration eines der nicht entwickelten Länder, aus denen sich Menschen auf den Weg hin zu einem besseren Leben machen. Wenngleich auch viele der anderen Narrative implizit auf dieser Prämisse basieren, so ist der

Unterschied, dass das hier skizzierte die andere Seite der Unterscheidung – Mobilität – ebenfalls sichtbar macht. Die Logik der Unterscheidung selbst – ihre kontingenten Setzungen und performativen Effekte – werden jedoch selbst nicht zum Gegenstand gemacht, sondern verbleiben im Impliziten.

7.1.5 Zwischenfazit

Dieses Unterkapitel hat sich den in Politikschulbüchern rekontextualisierten Wissensbeständen über Migration und Integration und der Art ihrer Verknüpfung genähert. Aus einer diskurstheoretisch-narratologischen Sicht wurde argumentiert, dass die Kapitel Migration und Integration bereits auf der Makroebene der Anordnung ihrer Themen als ein spezifisches Phänomen konstruieren, das in einer linearen Form narrativisiert wird. Mit der Phänomenkonstitution und der Narrativisierung der Inhalte gehen entscheidende Setzungen einher, die regulieren, was überhaupt als Migration und Integration denkbar gemacht wird. Es wird eine Geschichte erzählt, die mit einer spezifischen Problemlösungs-Konstellation verwoben ist, wobei Integration in allen dominanten Narrativtypen als *die* Lösung schlechthin erscheint. Gerade weil diese Setzungen in die übergeordnete Anordnung der (Unter-)Kapitel eingelassen sind, ist davon auszugehen, dass diese eine große Wirkmächtigkeit auf die Imaginationen von Migration haben, insofern die Konstruktionsbedingungen dieses Imaginären nicht zur Disposition gestellt werden.¹⁷ Im Rahmen des Analyseschritts habe ich drei Narrativtypen und vier weitere residuale Narrative herausgearbeitet, die jeweils mit bestimmten politisch-geographischen Rahmungen (*national*, *+europäisch*, *+global*) korrespondieren.

Bei der Verbreitung der Narrativtypen zeigen sich Korrelationen zu bestimmten Zeiträumen und Bundesländern, die zum Teil auf die jeweiligen Lehrplanvorgaben zurückgehen, aber nicht auf diese reduzierbar sind. Der Narrativtyp *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* ist insbesondere in brandenburgischen Migrationskapiteln der ersten Dekade der 2000er Jahre virulent. Der in quantitativer Hinsicht dominante Narrativtyp *Von der Einwanderung zur Integration* ist über den gesamten Untersuchungszeitraum und die drei Bundesländer hinweg relevant. Auffällig ist, dass die niedersächsischen Schulbuchkapitel dabei ausschließlich einer europäischen Rahmung zuzuordnen sind, was wiederum den Relevanzsetzungen der Lehrpläne entspricht. Der Narrativtyp *Von den Menschenrechten zur Integration* scheint nur in den aktuelleren Schulbuchkapiteln Brandenburgs auf. In der Gesamtschau zeigt sich, dass im Zeitverlauf solche Rahmungen, die neben einer rein nationalen Perspektive auch europäische und globale Perspektiven auf Migration einbeziehen, zugenommen haben.

Der Fokus dieses Unterkapitels lag entsprechend der typenbildenden Logik darauf, die Unterschiedlichkeit der Narrativtypen aufzuzeigen (also darauf, selbst Differenzie-

17 In meinen Augen sind diese Setzungen den in Schulbüchern enthaltenen Aufgabenstellungen vorgelagert. Letztere können zwar einzelne Inhalte problematisieren und das Narrativ ausdifferenzieren oder gar irritieren, verbleiben aber in der Regel weitestgehend im aufgespannten Rahmen. Um die Kontingenz des Rahmens selbst zu problematisieren, müssten die Aufgabenstellungen eine reflexive Perspektive (d.h. eine Beobachtung zweiter Ordnung) einnehmen und die eigene (An-)Ordnung und ihre Effekte sprichwörtlich in Frage stellen.

rungen einzuführen und am Material zu plausibilisieren). Jedoch zeigen sich auch drei übergreifende Ähnlichkeiten der drei hegemonialen Narrativtypen, auf die ich im Folgenden kurz eingehe. Erstens: Beim Gros der analysierten Schulbuchkapitel handelt es sich um *Einwanderungs-* bzw. *Zuwanderungs*narrative. Dies wird bereits in vielen Kapitel-titeln deutlich, die das von ihnen bearbeitete Phänomen auch explizit auf Einwanderung beschränken. Jedoch ist das Narrativ der meisten jener Kapitel, die ihren Gegenstand als Migration rahmen, ebenfalls weitestgehend auf den Nachvollzug von Einwanderung nach Deutschland beschränkt und blendet dadurch Auswanderung aus Deutschland aus, die durch den Migrationsbegriff eigentlich auch mitbezeichnet wird.¹⁸ Auf diese Weise findet in den meisten Narrativtypen eine diskursive Verknappung von Migration statt, die im Autor*innentext eines der Schulbuchkapitel seine plastische Entsprechung findet: »Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel« (BRB_2017_DEHE: 99). »Zuwanderer/Zuwanderin« die Personenkategorie, um die es in Politikschulbüchern geht, wenn es um Migration geht.

Ein zweites Muster der Narrativtypen zeigt sich in der bereits im Rahmen der *Schulbuchstudie Migration und Integration* herausgearbeiteten Konstruktion von Migration »als Problem und Herausforderung für eine weiterhin überwiegend als homogen vorgestellte Gesellschaft« (Beauftragte der Bundesregierung 2015: 67). Dieses Problem basiert auf einer Innen-Außen-Unterscheidung, wie sie für den methodologischen Nationalismus (zum Teil aber auch den methodologischen Eurozentrismus) kennzeichnend ist: Einwanderung aus dem »Außen« Deutschlands oder Europas konfrontiert das »Innen« (d.h.: das »Wir«) mit einer Herausforderung, die es lösen muss. Das Problem wird jedoch in den jeweiligen Narrativtypen unterschiedlich konstruiert: etwa als Fremdenfeindlichkeit des Innen (Narrativtyp 1) oder in der grenzüberschreitenden Bewegung des Außen ins Innen (Narrativtyp 2). Beide Versionen sind Problematisierungen des »friedlichen Zusammenlebens« – das wiederkehrend als »moralisches Metagut« (Alp-Marent et al. 2020) aufgerufen wird – und rufen das gleiche Konzept zur Problemlösung auf den Plan: Integration. Integration ist die in den Schulbuchnarrativen hegemoniale Antwort auf Migration. Jedoch zeigen sich in einigen Schulbuchausgaben jüngerer Datums (insbesondere in einzelnen residualen Narrativen) Tendenzen, dass Integration nicht mehr als die alleinige Antwort auf Migration gilt und seine Relevanz zur Problemlösung insofern etwas eingebüßt hat. Besonders deutlich wird dies im Narrativ *Von der Flüchtlingskrise zur EU-Migrationspolitik*.

Drittens: Die Innen-Außen-Unterscheidung, die mit den Einwanderungsnarrativen aufgerufen wird, betrifft nicht nur die Geschichten über Migration, sondern auch diejenigen, die als Adressat*innen dieser Geschichten konstruiert werden: die Schüler*innen. Die Wir-/Sie-Unterscheidung im Schreiben über Migration wird mit einer Wir-/

18 Hier ist zu erwähnen, dass Auswanderung auf der Ebene einzelner Definitionen und Statistiken stellenweise durchaus thematisiert wird. Hier geht es mir jedoch darum, zu zeigen, dass Auswanderung in der Makrostruktur des Schulbuchtexts kaum berücksichtigt wird. So kommen Ausführungen über Auswanderung zwar im Sinne eines differenzierenden Exkurses vor, ändern aber nichts an der zentralen Blickführung auf Migration als Einwanderung, die das Makronarrativ vorgibt.

Sie-Unterscheidung auf der Ebene der adressierten Subjekte relationiert. Bei der Analyse der Orientierungs- und Bilanzierungsseiten der Schulbuchkapitel wurde deutlich: Die Schüler*innen werden überwiegend als Teil eines ›Wir‹ verstanden, das als nicht-migrantisch gefasst wird. Aufgabenstellungen und die Subjektformierung in Schulbüchern schließen insofern an Narrative an, die oftmals mit einer exkludierenden Adressat*innenkonstruktion verbunden sind (vgl. auch Kapitel 9).

7.2 Sichtbarmachungen von Migration und Integration: Ergebnisse der quantitativen Bildtypenanalyse

Das letzte Unterkapitel hat sich den in Politikschulbüchern aktualisierten Wissensbeständen über Migration und Integration auf der *textuellen* Ebene des Diskurses genähert und dabei insbesondere die Art und Weise herausgearbeitet, wie und mit welchen Folgen diese Wissensbestände in ein erzählerisches Nacheinander gebracht werden. Im folgenden Unterkapitel nehme ich eine komplementäre Perspektive ein und fokussiere die Wissensbestände über Migration und Integration auf der *visuellen* Ebene des Diskurses. Ziel des Unterkapitels ist es, einen Überblick über die migrationsbezogenen »Bilderwelten im Schulbuch« (Halder 2014) zu geben, die gewissermaßen die ›Rückseite‹ der Narrative darstellen. Einzelne für die Forschungsfrage besonders relevante Bildtypen werden dann in den Feinanalysen der nächsten Kapitel exemplarisch vertieft.

7.2.1 Visuelle Formate in Schulbuchkapiteln zu Migration

Diskurse bringen nicht nur Wissensbestände hervor, sondern auch die Formen, in denen diese erscheinen. In einem ersten Schritt der Bildtypenanalyse gilt es daher, die in den Schulbuchkapiteln zu Migration und Integration vorkommenden visuellen Gattungen zu identifizieren und auf ihre relative Häufigkeit zu befragen. In den von mir untersuchten 37 Schulbuchkapiteln kommen insgesamt 1168 einzelne Bildelemente vor, die sich neun visuellen Gattungen und einer Residualkategorie zuordnen ließen (siehe Tab. 3). Den zusammengefasst größten Anteil am visuellen Repertoire der Schulbuchkapitel haben mit 42,9 % Fotografien, wobei diese formal in die Kategorien Einzelporträts, Gruppenporträts sowie Fotografien von weiteren Motiven und Szenen unterteilt werden können. Quantitativ bedeutsam sind zudem Statistiken, die 23,2 % der visuellen Elemente der untersuchten Migrationskapitel ausmachen. Karikaturen machen 10,2 % aller visuellen Elemente aus. Über diese Gattungen hinaus wurden noch weitere identifiziert, welche seltener vorkommen – aber deshalb noch lange nicht irrelevant sind: Cartoons und Zeichnungen, Kartenausschnitte, Abbildungen von Dokumenten, Infografiken sowie weitere, keine dieser Gattungen zuzuordnende Visualisierungen.

Tab. 3: Häufigkeiten visueller Gattungen im Analysekorpus

Häufigkeiten visueller Gattungen im Analysekorpus (n=1168 Bildelemente in 37 Schulbuchkapiteln)		
Format	absolute Häufigkeit	relative Häufigkeit
Fotografien, darunter:	501	42,9 %
Einzelporträts	156	13,4 %
Gruppenporträts	238	20,4 %
Motive und Szenen	107	9,2 %
Statistiken	271	23,2 %
Karikaturen	119	10,2 %
Cartoons	83	7,1 %
Karten	81	6,9 %
Dokumentenabbildungen	65	5,6 %
Infografiken	42	3,6 %
Weitere	6	0,5 %
Gesamt	1168	100 %

Um Zusammenhänge der Häufigkeit dieser visuellen Gattungen mit weiteren Variablen zu bestimmen, habe ich die Schulbuchkapitel anschließend entlang der Variablen Publikationszeitraum (2002–2009; 2010–2015; 2016–2021), Bundesland (BRB, BW, NDS) und Narrativtyp (Typ 1; Typ 2 national; Typ 2 +europäisch; Typ 3 +global; Typ 4) gruppiert und auf dieser Basis nach Unterschieden in der deskriptiven Häufigkeit der visuellen Gattungen gefragt. Ich gebe im Folgenden einen Überblick über ausgewählte Zusammenhänge, die für die weitere Interpretation von besonderer Bedeutung sind.¹⁹

Im *Zeitverlauf* zeigt sich eine Stabilität des Häufigkeitsverhältnisses der visuellen Gattungen. Dennoch gibt es leichte Veränderungen: Zum einen wird deutlich, dass der Anteil an Fotografien von Einzelpersonen am visuellen Repertoire gestiegen ist. Während der Anteil der Einzelporträts in den zwischen 2002 und 2015 veröffentlichten Schulbuchkapiteln noch 11,6 % beträgt, steigt er im Zeitraum von 2016 bis 2021 auf 17,2 %. Zudem lässt sich im Untersuchungszeitraum ein zunehmender Anteil von Karikaturen beobachten: Machen Karikaturen in den zwischen 2002 und 2009 erschienenen Schulbuchkapiteln nur 7,8 % aus, steigt ihr Anteil auf 14,4 % im Zeitraum 2010–2015 bzw. auf 12,2 % im Zeitraum 2016–2021. Zurückgehend ist hingegen der Anteil von Statistiken am visuellen Repertoire der Schulbuchkapitel: von 25,4 % (2002–2009) auf 19,3 % (2009–2015) und 12,4 % (2015–2021).

Im *Bundesländervergleich* zeigen sich vor allem Unterschiede zwischen den brandenburgischen Migrationskapiteln, die sich durch einen höheren Anteil an Fotografien von Einzelpersonen (15,7 %) und Gruppen (23,0 %) auszeichnen als die Ausgaben für Baden-

19 Da der hier präsentierte Analyseschritt nur auf eine Erfassung der visuellen Gattungen des Korpus abzielte, blieb dieser auf die Darstellung von Häufigkeiten beschränkt.

Württemberg (11,7 % sowie 18,3 %) und Niedersachsen (11,3 % und 18,8 %). Diese Unterschiede lassen sich aber wiederum maßgeblich dadurch erklären, dass der Narrativtyp 3 (*Von den Menschenrechten zur Integration*), dessen Bilderwelt sich durch einen sehr hohen Anteil an Fotografien von Einzelpersonen und Gruppen auszeichnet, ausschließlich in den brandenburgischen Schulbuchkapiteln vorkommt.

Damit ist die dritte Vergleichsebene – die der einzelnen *Narrativtypen* – angesprochen. Tab. 4 zeigt den Anteil einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt des jeweiligen Narrativtyps.

Tab. 4: Anteile einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt der Narrativtypen

Anteile einzelner visueller Gattungen an der Bilderwelt der Narrativtypen, in % (n=1168 Bildelemente in 37 Schulbuchkapiteln)						
Narrativtyp	Gesamt	1: Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration (national)	2: Von der Einwanderung zur Integration (national)	2: Von der Einwanderung zur Integration (+europ.)	3: Von den Menschenrechten zur Integration (+global)	4: Weitere Narrativtypen
Visuelles Format						
Fotografien, darunter...	42,90	35,57	35,95	38,14	49,71	64,52
-Einzelporträts	13,36	8,72	13,16	12,71	20,23	13,44
-Gruppenporträts	20,38	22,82	20,51	17,80	20,23	20,43
-Motive und Szenen	9,16	4,03	2,28	7,63	9,25	30,65
(Bild-)Statistiken	23,20	26,17	30,13	24,58	16,18	10,75
Karikaturen	10,19	10,74	9,37	13,14	10,98	5,91
Cartoons	7,11	7,38	9,11	4,66	7,51	4,84
Karten	6,93	6,71	3,54	11,86	6,94	9,14
Dokumentenabbildungen	5,57	8,72	7,09	3,81	3,47	2,69
Infografiken	3,60	4,03	4,05	3,39	4,62	2,15
Weitere	0,51	0,67	0,76	0,42	0,58	0,00

Hierbei wird zunächst eine Gemeinsamkeit deutlich: Fotografien, Statistiken und Karikaturen sind – in dieser Rangfolge – die am häufigsten genutzten visuellen Gattungen über alle Narrativtypen hinweg. Zwischen den jeweiligen Narrativtypen gibt es aber durchaus Unterschiede im Repertoire der Gattungen. So zeigt sich etwa, dass sowohl Statistiken als auch Abbildungen von Dokumenten häufiger in jenen Narrativtypen vorkommen, die durch eine überwiegend nationale Rahmung gekennzeichnet sind. Karten spielen hingegen in jenem Narrativtyp eine bedeutsame Rolle, der durch eine stärker europäische Rahmung geprägt ist. Unterschiede zeigen sich zudem beim jeweiligen Anteil von Fotografien: Schulbuchkapitel des Narrativtyps *Von den Menschenrechten zur Integrati-*

on greifen beispielsweise häufiger auf Einzel- und Gruppenporträts zurück. Schulbuchkapitel, die durch das Narrativ *Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration* gekennzeichnet sind, bedienen sich hingegen deutlich seltener Porträts von Einzelpersonen.

7.2.2 Bildtypen innerhalb der einzelnen visuellen Gattungen

Auf Grundlage dieses Überblicks über die Anteile verschiedener visueller Gattungen in den untersuchten Schulbuchkapiteln und ihren Zusammenhängen mit weiteren Variablen stellt sich nun die Frage, welche *Bildtypen* sich innerhalb der Gattungen rekonstruieren lassen können. Hier geht es also um weit verbreitete musterhafte Motive, die in den jeweiligen visuellen Gattungen auftreten und die Bilderwelt der Schulbuchkapitel zu Migration prägen. Ich konzentriere mich in den folgenden Ausführungen auf die Bildtypen in jenen Gattungen, die im Gesamtkorpus am häufigsten vertreten sind: Fotografien von Gruppen und Einzelpersonen, Statistiken und Karikaturen. Innerhalb dieser visuellen Formate konnte in der Analyse eine Bandbreite verschiedener Bildtypen identifiziert werden, deren Beschreibung den Rahmen dieses Unterkapitels sprengen würde. Da dieser Analyseschritt vor allem auf die Regelmäßigkeiten des (Bild-)Diskurses zu Migration und Integration abzielt, konzentriere ich mich im Folgenden jeweils auf die drei häufigsten Bildtypen innerhalb der jeweiligen Gattung.

Innerhalb der Gattung der *Porträtfotografien von Personengruppen* ist ›Personen auf der Flucht‹ der am häufigsten auftretende Bildtyp (16,8 % aller Gruppenporträts). Sehr weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Personen in Lernsituation‹, bei dem vorwiegend migrantisierte Personen als Lernende im Schulunterricht oder in Integrationskursen ausgebildet sind (13,9 % aller Gruppenporträts). Der Bildtyp ›Multikulturelle Gruppen von Jugendlichen‹ zeigt Gruppen junger Menschen, deren Einheit in (kultureller) Vielfalt hervorgehoben wird (13,4 % aller Gruppenporträts).

Bei den *Fotografien von Einzelpersonen* ist der Bildtyp des ›jungen Migranten bzw. der jungen Migrantin‹ am verbreitetsten (25,6 % der Einzelporträts). Hierbei handelt es sich um Passbild-ähnliche oder alltagsnahe Porträtfotos von Kindern und Jugendlichen, die durch den Bildkontext als Migrant*innen oder Kinder von Migrant*innen identifiziert werden. Am zweithäufigsten kommt der Bildtyp ›Politiker*in‹ vor (16,0 % aller Einzelporträts), wobei den abgebildeten Politiker*innen nur äußerst selten eine migrantische Identität zugeschrieben wird. Weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Migrant*in im Arbeitskontext‹, bei dem einzelne migrantisierte Personen in einem erwerbsarbeitsbezogenen Kontext porträtiert werden (14,7 % aller Einzelporträts).

Innerhalb der Gattung der *(Bild-)Statistik* handelt es sich zu 17,7 % um Statistiken, die den Anteil von Ausländer*innen, Migrant*innen oder Personen mit Migrationshintergrund²⁰ an der Bevölkerung auf Bundes-, Landes oder Kommunalebene darstellen (Bildtyp ›Anteil migrantisierte Bevölkerung‹). 8,9 % der Statistiken drehen sich um die

20 An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass es sich hierbei um unterschiedliche statistische Konstrukte handelt, deren Auftreten sich im Zeitverlauf des Untersuchungszeitraums verändert hat. Sie wurden in der Analyse unter einem übergeordneten Bildtypen subsumiert, da sie – auf Basis jeweils unterschiedlicher Kategorien – unterschiedliche Ausprägungen derselben Wissenspraktik darstellen: Sie messen den Anteil der statistisch Migrantisierten an der Gesamtbevölkerung.

Altersstruktur von Deutschlands Bevölkerung sowie den demografischen Wandel (Bildtyp ›Bevölkerungsentwicklung‹). 8,5 % der Statistiken stellen die Anzahl und historische Entwicklung von Asylanträgen dar (Bildtyp ›Anzahl Asylanträge‹).

Zuletzt sei noch auf die am weitesten verbreiteten Bildtypen im Genre der *Karikatur* verwiesen. Hier ist auffällig, dass sich 32,8 % der Karikaturen um eine Dekonstruktion von Differenz- und Zugehörigkeitsvorstellungen drehen (Bildtyp ›Dekonstruktion von Zugehörigkeit und Differenz‹). Weit verbreitet ist zudem der Bildtyp ›Migrant*innen als Fachkräfte‹, in dem Kritik an einer an utilitaristischen Kriterien orientierten Begrenzung von Migration geübt wird (16,0 % aller Karikaturen). Ein weiterer Typus von Karikaturen, der mit dem In-Vivo-Code ›Ausländer raus‹ codiert wurde, ruft diese Parole auf und problematisiert insbesondere die ökonomischen Folgen, wenn sie denn tatsächlich umgesetzt würde. Dieser Bildtyp hat einen Anteil von 14,3 % an den Karikaturen des Analysekorpus.

7.2.3 Zwischenfazit

Die quantitative Verbreitung der hier dargestellten visuellen Gattungen als auch der in ihnen rekonstruierten Bildtypen lässt sich sowohl als Effekt des thematischen Diskurses über Migration und Integration verstehen wie auch als Ausdruck der medialen Eigenlogik von Politikschulbüchern. Die vielfältigen Bezugnahmen sowohl auf den Spezialdiskurs der Sozialwissenschaften, auf den medio-politischen Interdiskurs wie auch auf den Elementardiskurs führen dazu, dass auch die Bilderwelt von Politikschulbüchern selbst als Interdiskurs interpretierbar wird, in welchem eine Diversität visueller Gattungen aufgegriffen wird und sich unterschiedlichste Wissensbestände verschränken.

Der visuelle Diskurs über Migration und Integration ist in den untersuchten Schulbuchkapiteln zentral durch eine Markierung von Personen als Migrant*innen geprägt und insofern als *Migrant*innendiskurs* aufzufassen. Mehrere Bildtypen, sowohl im Bereich der Fotografien wie auch der Statistiken und Infografiken, zielen darauf, die Präsenz von Migrant*innen in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zur Schau zu stellen und mitunter zu ›vermessen‹.

In der Bildtypenanalyse wurde herausgearbeitet, dass drei visuelle Gattungen in den Migrationskapiteln besonders häufig auftreten: Fotografien, Statistiken und Karikaturen. Im folgenden Kapitel wird deutlich werden, dass die Verbreitung dieser Gattungen nicht zufällig ist, sondern auf der Ebene des Bilddiskurses spiegelt, was auch auf die übergeordnete Form von Politikschulbuchwissen zutrifft: Es handelt sich hierbei um Manifestationen dreier Modi, in denen Wissen über Migration und Integration inszeniert und zirkuliert wird: *Objektivierung* (die sich im Bereich des Visuellen in Statistiken, Karten und Infografiken äußert), *Personalisierung* (die sich in Fotografien von Personen und Gruppen manifestiert) und *Kontroversifizierung* (die sich in Karikaturen niederschlägt). Die drei Inszenierungsmodi von Wissen über Integration bzw. von Differenzwissen arbeite ich im folgenden Kapitel heraus und führe dabei die bislang weitestgehend getrennt behandelten Analyseebenen des Textuellen und Visuellen in exemplarischen Feinanalysen zusammen.

