

Rezension

Thorsten Merl

Schumann, Daniel (2024): Epistemologien der Integration. Wissenspolitiken der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel von Schulbüchern. Bielefeld: transcript.

Die Dissertationsstudie von Daniel Schumann untersucht, wie Politikschulbücher der letzten zwanzig Jahre Migration und Integration thematisieren. Schulbücher sind konservative Medien. Das ist nicht zuletzt in ihrer Genese begründet, die meistens eine Zulassung von Seiten des Kultusministeriums (oder eines Landesinstituts) voraussetzt und dafür auch curricularen Vorgaben, Schulgesetzen und den fachdidaktischen Standards genügen muss. In Schulbüchern steht deshalb offizielles, staatliches und damit auch hegemoniales Wissen. Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass in den von Schumann untersuchten Politikschulbüchern der Jahre 2002 bis 2021 (der Länder Baden-Württemberg, Niedersachsen & Brandenburg) Migration vor allem als problembehaftet dargestellt und mit dem Fluchtpunkt Integration als Lösung, aber zugleich auch als Problem, thematisiert wird (161). Denn Migration ist eine (nicht mehr zu leugnende) Realität, die sowohl die ethnische Kodierung von Nationalstaaten als auch die Logik eindeutiger Zugehörigkeit in Frage stellt. Zugleich gilt Integration der offiziellen, nationalstaatlichen Logik nach als *die* Lösung für eine als problematisch verstandene Migration (auch wenn die gegenwärtigen realpolitischen Entwicklungen diese offizielle Doktrin immer weiter unterlaufen). Denn aus nationalstaatlicher Sicht ist mit Integration nicht zuletzt ein Interesse der Einpassung – m. a. W.: der sanften Assimilation – der Migrantisierten verbunden. Dieses staatliche Interesse an der Integration der Veränderten ist keinesfalls neu (vgl. bspw. Ha/Schmitz 2006). Ebenso wenig ist neu, dass Nationalstaaten (mittelbar über die Bildungspolitik der Bundesländer) ihre Vorstellungen von Integration auch über die Institution Schule und ihre Schulbücher transportieren und zu implementieren versuchen. Und weil die Analysen von Schumann zeigen, dass Inhalte und Darstellungen zu Integration in den Schulbüchern stark von den Vorgaben der Lehrpläne geprägt sind (263), lässt sich auch folgern, dass Nationalstaaten bzw. Bundesländern diese Implementierung ihrer spezifischen Vorstellungen durchaus gelingt. Darin bekräftigt sich, was Althusser (1977) argumentierte: dass Schulen als *ideologische Staatsapparate* zu begreifen sind. Bekannt ist bezüglich Integration auch, dass hiermit politische bzw. strukturelle Probleme von Nationalstaaten individualisiert werden, weil sie dadurch als pädagogisch bearbeitbar erscheinen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist die individualisierende Zuschreibung von Integration als Problem der Migrantisierten, die sich aufgrund ‚ihrer‘ kulturellen Differenzen (zwischen Herkunftsland und Deutschland) in einem Kulturkonflikt befinden würden, den sie selbst zu lösen hätten. Diese Figur haben bereits Höhne, Kunz und Radtke (2005) für die Darstellung von Migrant:innen in Politikschulbüchern der Jahre 1980 bis 2000 analysiert. Und auch die Studie von Schumann zeigt, dass in den Politikschulbüchern der letzten zwanzig Jahre eine solche „Personalisierung von Integration“ (vgl. Kap. 8.3) und damit ein individualisierendes Integrationsverständnis inszeniert wird. Zieht man jetzt noch den Befund hinzu, dass sich damals wie heute die Thematisierung von Migration in Politikschulbüchern im-

plizit an Schüler:innen richtet, die selbst nicht migriert sind (und sie damit als unmarkierte Norm reproduziert), dann könnte man zu dem vorschnellen Schluss kommen, dass bereits bekannt ist, was Schumann in seiner Dissertation rekonstruiert. Das aber ist keineswegs der Fall. Denn obwohl die eingängliche Dissertationsstudie von Schumann frühere Erkenntnisse zur Darstellung von Migration und Integration in Schulbüchern bestätigt (vgl. insb. Höhne, Kunz & Radtke 2005 sowie Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015), bleibt sie keinesfalls hierbei stehen. Sie bietet hingegen eine ganze Fülle neuer Erkenntnisse. Das ist aus mehreren Gründen der Fall: aufgrund ihres Fokus auf Integration als Dispositiv, aufgrund ihres Anspruchs, den Diskurs sowohl in seiner Breite zu überblicken, als auch eine hohe Tiefenschärfe einzunehmen, aufgrund der Berücksichtigung der fachunterrichtlichen Spezifik und aufgrund ihrer machttheoretischen bzw. gouvernementalitätstheoretischen Reflexionen.

Zunächst aber zum Aufbau und zur Anlage der Studie. Die 310 Seiten umfassende Studie besteht aus zehn Kapiteln, die wiederum in zwei Teile – einen zu Theorie und Methodologie (Kap. 2-5) und einen zu Analysen und Interpretationen (Kap. 6-10) – getrennt sind. Insgesamt hat Schumann in den 117 Politikschulbüchern (Gesamtkorpus) der drei Bundesländer 37 eigenständige Kapitel (Analysekorpus) identifiziert, die dezidiert Migration und Integration verhandeln. Daran zeigt sich bereits, „dass Migration und Integration in vielen Politikschulbüchern auch nicht thematisiert wird“ (134).

In Kapitel 2 erfolgt eine Einführung in die erkenntnistheoretischen Grundlagen der reflexiven Diversitätsforschung. Reflexiv bedeutet dabei, zu berücksichtigen, dass die Forschung selbst Differenzierungen vollzieht, wenn sie zu Differenz forscht. Im Kapitel wird weiterhin der Begriff des „Differenzwissens“ ausgearbeitet, der als heuristisches Konzept die Analysen zur Darstellung von Migration und Integration in den Schulbüchern prägt. Auf Basis der erkenntnistheoretischen Annahmen stellt Kapitel 3 den einschlägigen Forschungsstand der reflexiven Migrationsforschung dar. Fokuse sind dabei Befunde zur Wissensproduktion über Migration und über Integration. Schumann führt Integration als ein Dispositiv ein, das sich nicht zuletzt in Politikschulbüchern manifestiert. Es geht Schumann vor diesem Hintergrund darum, „herauszuarbeiten, wie sich Politikschulbücher *im* Integrationsdispositiv *zum* Integrationsdispositiv verhalten“ (58). Kapitel 4 klärt die Bedeutung, die Schulbüchern bei der pädagogisierenden Übersetzung von Differenzwissen zukommt. Das Kapitel endet mit einer Heuristik, welche es ermöglicht, das in Schulbüchern übersetzte (Differenz)Wissens auf drei Ebenen zu analysieren: 1.) einer Ebene der Wissensbestände, 2.) einer Ebene der Inszenierungsmodi von Wissen und 3.) einer Ebene der Adressat:innenkonstruktionen. Auf dieser Heuristik – die im folgenden Kapitel 5 nach methodologischen Reflexionen und Erläuterungen zum Vorgehen der empirischen Analyse (Kap. 5.4) konkretisiert wird – beruhen die zentralen Analysen und Ergebnisse der Studie. Schumann stellt der Präsentation der Ergebnisse auf diesen drei Analyseebenen (Kap. 7, 8 und 9) noch eine Kontextualisierung voran (Kap. 6): Indem er Lehrpläne, KMK-Empfehlungen etc. im Hinblick auf ihre Konstruktionen von Migration und Integration darstellt, erhält er einen Kontext, auf den er im weiteren Verlauf die Analysen der Schulbücher bezieht. Das ermöglicht bspw. zu zeigen, wie sehr die Narrative der Schulbücher von den Lehrplänen geprägt sind.

Mit den Kapitel 7 und 8 werden die folgenden beiden Ebenen beleuchtet: Die Wissensbestände, also das ‚Was‘ des Diskurses und die Inszenierungsmodi, also das ‚Wie‘

des Diskurses. Ich verstehe diese Kapitel als Kern der Arbeit, weshalb ich mich ihnen im Folgenden umfänglicher widme.

Narrative und Wissensbestände: Das ‚Was‘ des Diskurses

Dieses Kapitel zielt auf einen Überblick: Welches Wissen wird herangezogen, um Migration und Integration in den Schulbüchern darzulegen? Was für eine Geschichte wird hierfür erzählt? Was wird damit überhaupt als Migration (un)denkbar gemacht und welche Struktur hat die Narration? Ein erster Befund auf dieser Ebene ist, dass sich in den 37 Schulbuch-Kapiteln zu Migration die verhandelten Themen oftmals ähneln; immer wieder geht es bspw. um rechtliche Regelungen, um Flucht und dessen Ursachen und die Biographien dahinter, um Integration etc. Was sich aber unterscheidet ist die *Anordnung der Themen*, der Schumann deshalb eine Bedeutung zuschreibt, weil sie eine spezifische Konstruktion des Integrationsdispositivs hervorbringt (161). Für diese unterschiedlichen Anordnungen rekonstruiert Schumann drei idealtypische Narrative.

„*Von der Fremdenfeindlichkeit zur Integration*“ (Narrativtyp 1): Ausgangspunkt der Kapitel, die dieser Narration folgen, ist Fremdenfeindlichkeit, deren Bestehen insb. damit begründet wird, dass zu wenig Wissen über die Veränderten bestehe. Bereits daran wird deutlich: Hier werden implizit Adressat:innen konstruiert, die selbst nicht migriert sind und auch keinen/kaum Kontakt zu Migrant:innen haben. Zugleich wird in der Logik der Kontakthypothese davon ausgegangen, dass Wissen über und Kontakt zu den Veränderten eine Lösung sei. Folgelogisch schlägt dieser Narrativtyp deshalb einen Bogen zu Integration als Lösung für Fremdenfeindlichkeit. Dieser Narrativtyp ist vor allem in Schulbüchern in Brandenburg zu finden (er spiegelt in gewisser Weise die dort im Lehrplan vorfindbare enge Verknüpfung von Migration und Fremdenfeindlichkeit), kommt aber auch in den anderen beiden Bundesländern vor. Dieser Typ ist ausschließlich in zu Beginn der 2000er Jahre veröffentlichten Schulbüchern zu finden.

„*Von der Einwanderung zur Integration*“ (Narrativtyp 2): Auch dieser Narrativtyp ist vor allem im Veröffentlichungszeitraum bis 2010 zu finden. Er kommt in allen drei Bundesländern zum Ausdruck und ist das häufigste Narrativ in den Schulbüchern. Ausgangspunkt dieses Typs ist Migration, die als lineare Bewegung von Menschen außerhalb Deutschlands und Europas nach Deutschland dargestellt wird. Zunächst werden dafür Motive von Migration thematisiert, die in den meisten Fällen mit dem (keinesfalls unproblematischen) Modell der Push-Pull-Faktoren systematisiert werden. Sodann werden „die Folgen der Einwanderung und der politische und soziale Umgang mit diesen im Einwanderungsland Deutschland“ (149) behandelt. Als dritter Schritt wird dann Integration als Lösung (und Problem) für Migration verhandelt.

„*Von den Menschenrechten zur Integration*“ (Narrativtyp 3): Dieser dritte Typ findet sich lediglich in drei aktuell gültigen Schulbüchern in Berlin/Brandenburg. Ausgangspunkt ist die Thematisierung universeller Menschenrechte. Menschenrechtsverletzungen werden als zentrale Ursache von Migration thematisiert. Damit wird im Gegenzug auch implizit ausgedrückt, dass Deutschland bzw. die EU Orte sind, an denen Menschenrechte gewahrt werden (denn eine Thematisierung der dort stattfindenden Menschenrechtsverletzungen bleibt aus). In diesem Narrativ werden mit Integration

auch Konzepte wie Hybridität und Transnationalismus thematisiert. Auch hier spiegeln sich die aktuellen Vorgaben des Lehrplans von Berlin/Brandenburg wider.

Tritt man nun einen Schritt zurück, zeigt sich: Fast immer wird Einwanderung oder Zuwanderung *nach Deutschland* erzählt. „Auf diese Weise findet in den meisten Narrativtypen eine diskursive Verknappung von Migration statt, die im Autorinnentext eines der Schulbuchkapitel seine plastische Entsprechung findet: ‚Um Zuwanderer, also Migranten, geht es in diesem Kapitel‘“ (162). Weiterhin wird deutlich: Die Thematisierung von Migration in den Schulbüchern bringt immer wieder die Logik hervor, dass ein Außen in ein homogenes Innen einwandert und dass erst dadurch Herausforderungen entstehen, die es nun zu lösen gilt – mittels Integration. Damit geht auch einher: „Die Schüler*innen werden überwiegend als Teil eines ‚Wir‘ verstanden, das als nichtmigrantisch gefasst wird“ (163).

Inszenierungen: Das ‚Wie‘ der diskursiven Inszenierung von Migration und Integration

Kapitel 8 widmet sich nun dem ‚Wie‘, also der verschiedenen Modi, in denen Migration und Integration inszeniert wird. Damit ist das Interesse verbunden zu erfahren, „auf welche Weise das Schulbuch bestimmte Mikrotex te autorisiert und welche Geltung es diesen zuschreibt. Eben diese Praktik des Schulbuchs bezeichne ich im Folgenden als *Inszenierung von Wissen*“ (170). Schumann arbeitet drei Modi heraus – Objektivierung, Kontroversifizierung und Personalisierung – mit denen die *Legitimität* der Inhalte und damit die Geltungsansprüche des präsentierten Wissens abgesichert werden. Jedes der untersuchten Schulbuch-Kapitel bedient sich aller drei Modi.

Inszenierungen im Modus der *Objektivierung* (Kap. 8.2) stellen Migration und Integration als „objektives Faktum“ (172) dar, das insofern nur schwer zu hinterfragen ist. Dieser Modus zeigt sich in den Schulbüchern beispielsweise durch (vereindeutigende) Rekurse auf wissenschaftliche Theorien und Definitionen, aber auch in der Wiedergabe von rechtlichen Sachverhalten bspw. zu Staatsbürger:innenschaft. Entsprechend fungieren insbesondere Wissenschaft und Staat bzw. Recht als Objektivierungsinstanzen von Integrationswissen (Kap. 8.2.1).

Inszenierungen im Modus der *Personalisierung* (Kap. 8.1.3) präsentieren das zu vermittelnde Wissen „als situiert und authentisch“ (174). Sie kommen in den Schulbüchern bspw. in Erfahrungsberichten von Migrant:innen vor. Das wiederum impliziert: Erfahrungswissen zu Migration ist das Wissen der Migrierten selbst, nicht das Wissen der Nicht-Migrant:innen, die durchaus Erfahrungen mit Migration machen (können). Ein in den Schulbüchern wiederkehrendes Format sind „*Integrationserfolgsgeschichten*, in denen Migrant:innen von ihrem gelungenen Integrationsprozess in die deutsche Gesellschaft berichten“ (200). Auffällig ist, dass den so zu Wort kommenden Personen überwiegend „ein türkischer oder arabischer Migrationshintergrund und eine Religionszugehörigkeit zum Islam zugeschrieben wird“ (207; vgl. dazu auch Höhne, Kunz und Radtke 2005). Eine Konsequenz solcher personalisierenden Inszenierungen hatte ich bereits zu Beginn angedeutet: „Integration erscheint als Eigenschaft und Aufgabe von Individuen – und nicht etwa als Eigenschaft eines Sozialsystems“ (202). Denkt man zusammen, dass die

o. g. Gruppe bei den personalisierenden Inszenierungen deutlich überrepräsentiert ist, dass mit der Personalisierung eine Individualisierung von Verantwortung einhergeht und dass Migration und Integration immer als Herausforderung und potenziell konfliktuell abgebildet werden, lässt sich folgern: Die Schulbücher vermitteln, dass es vor allem diese Personengruppe ist, die die Ursache für jene Herausforderungen und Konflikte ist und die insofern verantwortlich für die Lösung seien. Eine personalisierende Inszenierung von Integration vermittelt noch etwas anderes: Eine Plausibilisierung von Parallelgesellschaft (die auch schon in objektivierenden Inszenierungen stattfindet). „Sowohl die Geschichten erfolgloser Integrationsprozesse wie auch die der Integrationsvorbilder, die ihre Abgrenzungsfolie im Hintergrund mit sich führen, können als Evidenzpraktiken verstanden werden: Sie wollen als authentische, leibhaftige Belege dafür gelesen werden, dass das theoretische Konstrukt der Parallelgesellschaft ‚tatsächlich‘ existiert“ (212).

Inszenierungen im Modus der *Kontroversifizierung* bedeuten, die Inhalte so darzustellen, dass diese Darstellung selbst zugleich als kontingent markiert wird. Ein typisches Beispiel sind Pro-/Kontra-Darstellungen dazu, wann jemand als integriert gilt und wann nicht. Allerdings werden dabei gleich zwei Aspekte der Kontroverse *entzogen und gerade objektiviert*. Es wird nicht thematisiert, dass bereits die Auswahl einer bestimmten Kontroverse (und damit eben nicht eine andere) kontrovers ist. Es wird also „der *Rahmen der Kontroverse* selbst objektiviert“ (174). Auch wird nicht thematisiert, dass die Auswahl der Positionen innerhalb einer Kontroverse durchaus kontrovers ist. Man könnte eben auch anderen Positionen Raum geben, weshalb also auch „die *Positionen innerhalb der Kontroverse* objektiviert“ werden (174). Aus diesem Grund wird mit den inszenierten Kontroversen der Schulbücher ganz unkontrovers „ein ‚Wir‘ konstruiert, das autorisiert wird, über die Kriterien der Integration der ‚Anderen‘ zu entscheiden. Der wohl bedeutendste Effekt dieser Prämisse ist, dass sowohl die Existenz dieses Wir als auch dessen vermeintlich automatische Integration kaum zur Diskussion steht und damit entpolitisiert wird“ (230).

Schumann interpretiert nun zusammenfassend, dass diese drei Inszenierungsmodi von Wissen und ihre Verschränkung als „*Manifestationen der spezifischen Fachlichkeit des Politikunterrichts*“ (232) zu verstehen sind. Mit anderen Worten: Die Fachlichkeit des Politikunterrichts zeichnet sich dadurch aus, dass diese drei Inszenierungen zusammen vorkommen, sich gegenseitig bestärken (Kap. 8.5.1) und auch irritieren (Kap. 8.5.2):

Während im Modus der Objektivierung manche Wissensbestände im Sinne der Wissenschaftsorientierung als gesichert präsentiert werden, findet im Modus der Kontroversifizierung eine – durch das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses nahegelegte – Dynamisierung des Gegenstands statt. Durch Kontroversifizierung entsteht eine eigene Wissensform, nämlich offizielles kontroverses Wissen als ein in langen Aushandlungsprozessen der Schulbuchproduktion approbiertes Wissen darüber, was in bestimmten Zeiträumen und zu bestimmten Zeitpunkten als legitimerweise umstritten gilt. Im Modus der Personalisierung hingegen spiegelt sich das Prinzip der Schüler*innenorientierung wider und es werden über vermeintlich lebensnahe Fallbeispiele Plausibilitäten und Adressierbarkeiten hergestellt. (232 f.)

Die letzte analytische Ebene der Studie, die Schumann auch als das ‚Wozu‘ des Dispositivs bezeichnet, betrachtet gouvernementale Dimensionen des Integrationsdispositivs (Kap. 9). Sie fällt meines Erachtens im Verhältnis deutlich knapper aus als die anderen Ebenen. Der Fokus liegt darauf, die Abwesenheit von (ebenfalls einnehmbaren) Per-

spektiven auf Migration und Integration zu thematisieren und damit offen zu legen, dass und wie der rekonstruierte Diskurs a) die Perspektive verengt und b) dadurch gouvernementale Effekte zeitigt. Schumann argumentiert hier, dass der Diskurs „tendenziell drei Abwesenheiten produziert: die Undenkbarmachung von Dekonstruktion, Intersektionalität und Transnationalismus“ (266).

Schumann reflektiert zum Schluss (Kap. 9.4), inwiefern ein Wandel hinsichtlich der Darstellungen von Migration/Integration und dem damit konstruierten Differenzwissen zu erwarten ist: „Inwieweit kann etwa eine Welt ohne nationalstaatliche Grenzen in einem ‚Ordnungsmedium‘ Schulbuch denkbar gemacht werden, für das der ‚Nationalstaat bislang die primäre formgebende Referenzgröße‘ (Höhne 2003: 161) bildet?“ (261) Es kommt entsprechend eine eher skeptische Perspektive hinsichtlich des Wandels in diese Richtung zum Ausdruck. Diese Skepsis wird auch darin begründet, dass selbst da, wo Lehrpläne progressiver werden, die Umsetzungen in Schulbüchern das Wissen „so umdeuten, dass starre Wir/Sie-Unterscheidungen und Re-Nationalisierungen durch die Hintertür wieder eingeführt werden“ (263). Allerdings scheint mir abschließend geboten, die Frage nach dem Wandel in eine ganz andere Richtung zu reflektieren, als Schumann dies tut. Denn der hegemoniale gesellschaftliche und nationalstaatliche Diskurs um Migration verschiebt sich ganz offensichtlich immer weiter nach rechts. Ein Wandel der Themen ist daher m. E. kaum in Richtung Dekonstruktion und Transnationalismus zu erwarten, sondern eher in Richtung zunehmender Migrationsfeindlichkeit zu befürchten. Der von Schumann herausgearbeitete Befund, dass die Inhalte der Schulbücher eng mit den Lehrplänen der jeweiligen Länder verknüpft sind, macht diese politischen Entwicklungen noch brisanter. Was uns die Studie vor dem Hintergrund dieses trüben Ausblicks zumindest bieten kann, ist, uns dafür zu sensibilisieren, wie sehr Schulbücher Instanzen des ideologischen Staatsapparates sind.

Autorinnenangaben

Prof. Dr. Thorsten Merl
Universität Koblenz
Institut für Förderpädagogik
tmerl@uni-koblenz.de

Literatur

- Althusser, L. (1977): *Ideologie und ideologische Staatsapparate: Aufsätze zur marxistischen Theorie*. Hamburg: VSA.
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden – Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981–1997*. Zwischenbericht, Frankfurt a.M.: Goethe-Universität Frankfurt.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2015): *Schulbuchstudie Migration und Integration*. Unter Mitarbeit von Inga Niehaus et al., online unter <http://repository.gei.de/handle/11428/65> (Zugriff: 2025-01-02).