



Die Beauftragte der Bundesregierung
für Migration, Flüchtlinge und
Integration



Schulbuchstudie Migration und Integration

Schulbuchstudie Migration und Integration



Vorwort



Liebe Leserinnen und Leser,

die Vielfalt in unserem Land wächst, ganz besonders an unseren Schulen. Viele Schülerinnen und Schüler kommen aus Familien, die eigene Erfahrungen mit Einwanderung mitbringen. Ein Drittel aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren in unserem Land hat einen Migrationshintergrund. Mehr als 80% von ihnen sind deutsche Staatsangehörige. Das heißt: Wir haben eine neue Generation von deutschen Schülerinnen und Schülern. Auf diese Realität müssen sich nicht nur Lehrkräfte und Lehrpläne einstellen. Auch Schulbücher müssen diese gesellschaftliche Entwicklung im Blick haben.

Um es mit Erich Kästner zu sagen: „Mißtraut gelegentlich euren Schulbüchern! Sie sind nicht auf dem Berge Sinai entstanden, meistens nicht einmal auf verständige Art und Weise, sondern aus alten Schulbüchern, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind, die aus alten Schulbüchern entstanden sind. Man nennt das Tradition. Es ist aber etwas ganz anderes.“

Wie können Migration und Integration im Lichte der demografischen und gesellschaftlichen Entwicklungen angemessen in Schulbüchern vermittelt werden?

Was können wir für eine inklusive Sprache in Schulbüchern tun, um das Zugehörigkeitsgefühl aller Schülerinnen und Schüler zu fördern und Ausgrenzung zu vermeiden?

Die vorliegende Studie beleuchtet, ob und wie Schulbücher Integration, Migration und die damit einhergehende gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln. Die Studie regt den kritischen Diskurs an und bietet die Grundlage für die Weiterentwicklung und Verbesserung von Schulbüchern. So lautet ein zentrales Ergebnis, dass in den analysierten Schulbüchern Migration vorrangig als konfliktträchtig sowie krisenhaft problematisiert wird. Der Ansatz, migrationsbedingte Vielfalt als Normalität darzustellen, findet sich selten. Daneben lassen sich mehrere Beispiele finden, die bei entsprechender Vorbereitung eine sinnvolle Diskussionsgrundlage bieten könnten, aber auf den ersten Blick und im Unterricht von einem Teil der Schülerschaft eher als diskriminierend oder klischeebeladen wahrgenommen werden können – z.B. Abbildungen.

Lassen Sie uns gemeinsam daran arbeiten, dass unser Selbstverständnis als Einwanderungsland sich auch in unseren Schulbüchern widerspiegelt.

Ich danke den Autorinnen und Autoren vom Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung sowie der Stiftung Universität Hildesheim und wünsche mir, dass möglichst viele ihrer Anregungen in der Praxis aufgegriffen werden. Die Anregungen bieten eine gute Grundlage für eine kritische Betrachtung unserer Schulbücher.



Ihre
Aydan Özoğuz

Staatsministerin bei der Bundeskanzlerin
Beauftragte der Bundesregierung für Migration,
Flüchtlinge und Integration



Inhalt

1. Einleitung	8
2. Forschungsstand: Migration, Integration und Diversität im Schulbuch	12
3. Methode und Sampleauswahl	16
4. Schulbuchanalyse	20
4.1 Fragestellung und theoretischer Bezugsrahmen	21
4.2 Definitionen, Bezeichnungen und thematische Darstellungen von Migration und Integration	24
Fach Sozialkunde/Politik	25
Fach Geschichte	34
Fach Geografie	38
4.3 Migration in Aufgaben – Integration als Aufgabe?	
Die pädagogisch-didaktische Adressierung der Lernenden	41
Fach Sozialkunde/Politik	42
Fach Geschichte	44
Fach Geografie	46
4.4 Migration und Integration erfahren, wahrnehmen und gestalten?	
Differenzen und Formen des Handelns und Erlebens	47
Fach Sozialkunde/Politik	47
Fach Geschichte	50
Fach Geografie	52
4.5 Krisenszenarien und gesellschaftlicher Wandel – Erzählungen von Migration und Integration	54
Fach Sozialkunde/Politik	54
Fach Geschichte	56
Fach Geografie	57
4.6 Räume und Raumbezüge von Migration und Integration	58
Fach Sozialkunde/Politik	58
Fach Geschichte	60
Fach Geografie	60
4.7 Gemeinsamkeiten, Unterschiede und fächerübergreifende Zusammenhänge	62
5. Migration, Integration und Diversität vermitteln?	
Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und Empfehlungen	66
Bibliografie	70
Verzeichnis der untersuchten Schulbücher	76

1. Einleitung



Die Heterogenität an Deutschlands Schulen nimmt zu: 2010 hatten laut Mikrozensus bereits 33 Prozent der Kinder und Jugendlichen bis 15 Jahre einen Migrationshintergrund. 20 Prozent der Bevölkerung, also jeder fünfte Einwohner, hat einen Migrationshintergrund. Zwei Drittel aller Menschen mit Migrationshintergrund sind zugewandert, haben also eigene Migrationserfahrung.¹

Im OECD-Zuwanderungsranking 2014 liegt Deutschland an zweiter Stelle direkt hinter den USA. Erst danach folgen klassische Einwanderungsländer wie Kanada oder Australien. Dies ist vor dem Hintergrund einer langen politischen Geschichte abgewehrter Einwanderung ein eher überraschender Befund. Vor allem die städtische Bevölkerung in Deutschland ist zunehmend durch eigene und familiäre Migrationserfahrung geprägt.

Bildungseinrichtungen von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule sind zentrale Orte für gesellschaftliche Integration und Teilhabe.

Bildung – im Sinne eines öffentlichen allgemeinbildenden Schulsystems – gehört zu den öffentlichen Gütern, zu denen eine moderne demokratische Gesellschaft allen Mitgliedern Zugang ermöglichen muss. Internationale Vergleichsstudien (PISA, IGLU, OECD) attestieren dem deutschen Bildungssystem allerdings große Defizite im Hinblick auf die Sicherung des Schulerfolgs von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien. Bei allen Ursachenanalysen zur Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund steht außer Frage, dass der frühkindlichen Bildung und der Schule beim Umgang mit Heterogenität und bei der Bereitstellung von Bildungschancen eine ganz besondere Aufgabe und gesellschaftliche Verantwortung zukommen. Zuletzt hat dies die Kultusministerkonferenz (KMK) mit ihren *Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* 2013 unterstrichen. Dort wird interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz und Querschnittsaufgabe ausgewiesen und als

ein wichtiges Ziel von Schulentwicklung und Schulqualität benannt. Deutlich wird dies in Überschriften wie „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr“ oder „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei“. Diese in den Rahmenvorgaben der Länder verankerten Maximen interkultureller Bildung und Erziehung bieten einen wichtigen Anknüpfungspunkt für die vorliegende Untersuchung zu „Integration im Schulbuch“. Denn Schulbücher sollten nach Empfehlung der KMK „im Hinblick darauf, ob die vielschichtige, auch herkunftsbezogene Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt ist“ geprüft werden (KMK 2013, 8).²

Damit reflektiert die Bildungspolitik den nach wie vor großen Stellenwert des Mediums Schulbuch und die pädagogische wie kulturelle, teils auch politische Relevanz, die Schulbuchwissen zukommt: Täglich lernen Schülerinnen und Schüler in Deutschland mit Schulbüchern – in jedem Bundesland, jeder Schulform und jedem Jahrgang. Zwar ist das Schulbuch nicht mehr überall das Leitmedium des Unterrichts, da Arbeitsblätter, Zusatzmaterialien und digitale Medien weitgefächerte Alternativen bieten, aber es wird immer noch von Schulen beziehungsweise von Eltern beschafft und regelmäßig von Lehrkräften im Unterricht eingesetzt. Man kann davon ausgehen, so der Grundschuldidaktiker Joachim Kahlert, dass in ihnen das kulturelle Selbstverständnis einer Gesellschaft zum Ausdruck kommt und sie eine Art Kerncurriculum für die Verständigung in einer heterogenen Gesellschaft darstellen (Kahlert 2010, 41). Kahlert unterstreicht: „Sowohl bezogen auf Wissensinhalte als auch Werteorientierungen dokumentieren sie, was jeder, der eine öffentliche Schule eines bestimmten Jahrgangs besucht, erfahren, lernen und können sollte – erarbeitet, ausgewählt und genehmigt nach Maßgabe besten fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens und bildungspolitischen Gewissens“ (ebd., 42).

1 Vgl. Mikrozensus unter <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html>, letzter Zugriff 17.12.2014.

2 Die Kultusministerkonferenz hat 1996 „Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ formuliert (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, letzter Zugriff 17.12.2014), die in aktualisierter Form durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013 in den Rahmenvorgaben der Länder verankert worden sind. Interkulturelle Bildung und Erziehung werden damit in den Bildungsplänen als Schlüsselkompetenz und Querschnittsaufgabe sowie als Bestandteil des Orientierungsrahmens für Schulqualität ausgewiesen und als ein wichtiges Ziel von Schulentwicklung benannt (<http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeinebildung/migration-integration.html>, letzter Zugriff 17.12.2014).

Die Bildungspolitik erwartet, dass Schulbücher verbindlich im Unterricht eingesetzt werden, und zwar primär aus politischen und ökonomischen Überlegungen. Hierbei spielen auch juristische, pädagogische und normativ-ethische Erwartungen an Lehrmittel eine wesentliche Rolle (vgl. Pöggeler 2005, 22). Daher ist es nicht verwunderlich, dass Lehrmittel Instrumente bildungspolitischer Steuerung darstellen (vgl. Bascio/Hoffmann-Ocon 2010, 22). Schulbuchzulassungen unterliegen in den meisten Bundesländern engen Genehmigungsverfahren, die sicherstellen sollen, dass die Bücher mit den Lehrplänen übereinstimmen und Lehrende sich über Schulbücher an die Vorgaben der Curricula halten (Sandfuchs 2010, 23).

Geht man also davon aus, dass Schulbücher eng an die Lehrpläne der Fächer gebunden sind, so haben Curricula einen mittelbaren Einfluss auf deren Inhalte und den Lernprozess. Schulbücher sind eine Brücke zwischen dem intendierten Lehrplan (Policy-Ebene) und dem implementierten Lehrplan (Schul-/Klassenebene). Sie sind die Verbindungselemente zwischen den „Ideen im intendierten Curriculum“ und „der ganz anderen Welt im Klassenzimmer“ (Valverde et al. 2002, 10). Sie begleiten das „Bemühen, Curricula in Wissen und Können von Schülerinnen und Schülern zu transferieren“ (Doll et al. 2012, 9). Für viele Lehrerinnen und Lehrer ist das Schulbuch daher das „heimliche Curriculum“ und die Rückversicherung, dass „lehrplankonformes Wissen vermittelt wird“ (Lässig 2010, 202).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass man die Bedeutung von Schulbüchern nur erfassen kann, wenn man sie im Kontext gesellschaftlicher, bildungspolitischer, wissenschaftlicher, pädagogischer und wirtschaftlicher Erwartungen und Interessen betrachtet (vgl. hierzu auch Fuchs/Kahlert/Sandfuchs 2010).

Ausgehend von der hier nur kurz skizzierten, in der Forschung unbestrittenen gesellschaftlichen, bildungspolitischen und bildungspraktischen Relevanz von Schulbüchern ist es für die Umsetzung von diversitätssensibler Bildung notwendig, Lehrmittel zu entwickeln, die einen in jeder Hinsicht inklusiven Unterricht

unterstützen.³ Schulbücher und andere Unterrichtsmaterialien sollten daher idealtypisch die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln und inklusiv gestaltet sein. Aus Sicht der Lernenden ist es notwendig, dass sie sich in den Inhalten von Schulbüchern wiederfinden können und repräsentiert sehen. Diese Möglichkeit hängt jedoch entscheidend davon ab, ob Lehrmittel Diversität und Heterogenität abbilden und Aspekte wie ethnisch-religiöse Herkunft, Sprache und Gender berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund hat das Georg-Eckert-Institut (GEI) in Zusammenarbeit mit dem Zentrum für Bildungsintegration an der Stiftung Universität Hildesheim für die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration eine Analyse zur Darstellung von Migration und Integration in ausgewählten aktuell zugelassenen Schulbüchern der gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Soziologie/Politik, Geschichte und Geografie durchgeführt.

In der Studie wurde untersucht, ob und wie Migration und Integration in Bezug auf gesellschaftliche Vielfalt in deutschen Schulbüchern dargestellt werden und inwiefern Schulbücher zu einer zunehmenden Akzeptanz von Diversität als gesellschaftlicher Normalität beitragen.

Die Untersuchung bezieht sich auf die Tatsache, dass sich Deutschland in den letzten Jahrzehnten zu einem modernen Einwanderungsland entwickelt hat. Vielfalt im Klassenzimmer ist längst zur Regel geworden und die Auswirkungen auf das Bildungssystem sind nicht zu übersehen.

Der Fokus der Studie liegt auf den Schwerpunkten „Diversity – Abbildung einwanderungsbedingter Vielfalt“ und „Partizipation – gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund“. Die Analyse bezieht sich auf Schulbücher der Sekundarstufe I in den Fächern Soziologie/Politik, Geschichte und Geografie (siehe Kapitel 4).

In der vorliegenden Studie wurden Daten erhoben, auf deren Grundlage repräsentative Aussagen über

3 Inklusion wird hier „als gesellschaftliche und pädagogische Vision verstanden, die Heterogenität in all ihren Facetten wahrnimmt, wertschätzt und produktiv nutzt und dabei pädagogisch stigmatisierende Kategorisierungen vermeidet“ (Hinz/Boban 2008, 204). Inklusion begreift Verschiedenheit und Vielfalt ganzheitlich und wendet sich bewusst gegen binäre Kategorisierungen wie etwa „Deutsche und Ausländer“, „Behinderte und Nichtbehinderte“, „Heterosexuelle und Homosexuelle“. Inklusiver Unterricht geht davon aus, dass alle Schülerinnen und Schüler mit ihrer Vielfalt an Kompetenzen und Niveaus aktiv am Unterricht teilnehmen können (Abram 2003).

integrationsförderliche und -hinderliche Inhalte aktueller Schulbücher in ausgewählten Fächern getroffen werden können. Dazu gehört auch, das der Studie zu Grunde gelegte Verständnis von Integration zu skizzieren.

Der dominante Migrations- und Integrationsdiskurs suggeriert, dass Migration eine Abweichung von der Norm ist, die durch Migrations- bzw. Integrationspolitik geregelt werden kann und muss. Begriffe wie „deutsche Leitkultur“ und „christlich-jüdische Wertegemeinschaft“ oder „Abendland“ legen nahe, Einwanderinnen und Einwanderer stünden vor der Aufgabe, sich in ein bereits bestehendes gesellschaftliches Gefüge mit festen Werten und Normen einzufügen. Entgegen dieser Auffassung hinterfragen die Migrationsforscher Klaus Bade und Jochen Oltmer die Normativität der Integrationsdebatte kritisch und betonen, dass Migrationspolitik als Gesellschaftspolitik für alle verstanden werden muss (Bade/Oltmer 2004).

Die Anlehnung an eine Migrationsforschung, die bewusst gesellschaftskritische Perspektiven aufgreift, ist für die vorliegende Studie erkenntnisleitend. Auf diese Weise wird es z. B. möglich, die im politischen, medialen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs häufig vorzufindende Gegenüberstellung von „wir“ und „ihr“ – von Zugehörigen und Nicht-Zugehörigen (Mecheril 2003, 211) – aufzudecken. Zudem können die Vernachlässigung und Ausblendung von struktureller Ungleichheit sowie institutioneller Diskriminierung von Migrantinnen und Migranten in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft problematisiert werden (u. a. von Kalpaka/Räthzel 1990; Auernheimer 2003; Yıldız 2001; Gomolla/Radtke 2009, Ha/Schmitz 2006; Diefenbach 2007, Marvakis 2007, Flam 2009, Gomolla 2010, Scherr 2011).

Die veränderte Bevölkerungszusammensetzung und das politische Selbstverständnis als Einwanderungsgesellschaft fordern einen ständigen Aushandlungsprozess auf kultureller und politischer Ebene. Dabei geht es letztlich um die Neuformulierung des gesellschaftlichen Konsenses über grundlegende Werte und Orientierungen (vgl. Riegel 2009). In eben diesen Aneignungs-, Aushandlungs- und Anerkennungsprozessen konkretisiert sich für die Autorinnen und Autoren der vorliegenden Studie ein differenzierter und

weiterführender Integrationsbegriff. Integration fassen sie hier als offenen, komplexen und multidirektionalen Prozess, an dessen Ausgestaltung alle Mitglieder der Migrationsgesellschaft gleichermaßen beteiligt sind (vgl. Auernheimer 2003; Beger 2000). Schon 2004 schlug der Zuwanderungsrat die folgende, 2010 vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration übernommene, operationale Begriffsbestimmung von Integration vor: „Integration ist die messbare Teilhabe von Menschen mit und ohne Migrationshintergrund an den zentralen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens wie z. B. frühkindliche Erziehung, schulische Bildung, berufliche Ausbildung, Zugang zum Arbeitsmarkt, Teilhabe an den rechtlichen und sozialen Sicherungs- und Schutzsystemen, bis hin zur (statusabhängigen) politischen Teilhabe.“⁴ In diesem Sinne begreift die vorliegende Studie Integration als den Prozess der Herstellung von Teilhabe. Die Gesellschaft muss demnach die entsprechenden strukturellen Voraussetzungen schaffen, damit alle mitgestalten können. In der Migrationsforschung gibt es inzwischen zahlreiche Studien, in denen eine solche an Teilhabe ausgerichtete Perspektive auf Integration entwickelt wird (vgl. Dannenbeck u. a. 1999; Held/Spona 1999; Bukow u. a. 2001; Hummrich 2002; Riegel 2004; Held/Sauer 2005; Schramkowski 2006; Schulze 2007; Eisen/Riegel 2007).

Die Studie betont die Notwendigkeit der Normalisierung von (migrationsbedingter) Heterogenität (vgl. hierzu Wenning 2004; Fürstenau/Gomolla 2009). Dem entsprechend fragt sie in Bezug auf die untersuchten Schulbücher: Wer soll in welchen gesellschaftlichen Bereich integriert werden und warum? Welche Normen und Grenzen werden formuliert? Welche Diversity-Dimensionen werden in den Schulbüchern sichtbar gemacht und in welcher Absicht? Welche Differenzlinien bleiben unsichtbar? Auf diese Weise werden Mechanismen und Strategien der In- und Exklusion in Schulbüchern offengelegt.

Die Studie ist in fünf inhaltliche Kapitel unterteilt. Der Einleitung folgt im Kapitel 2 der Forschungsstand. Kapitel 3 erläutert das methodische Vorgehen und die Auswahl der untersuchten Schulbücher. Kapitel 4 präsentiert als Kernstück der Studie die Ergebnisse der Schulbuchanalyse. Im Kapitel 5 werden die Ergebnisse zusammengefasst und konkrete Empfehlungen für die Bildungspolitik und -praxis ausgesprochen.

4 Vgl. Bade/Oltmer 2004 und www.svr-migration.de 2010.

2. Forschungsstand: Migration, Integration und Diversität im Schulbuch



Integration – hier verstanden als Prozess der Herstellung von Teilhabe – als solche wurde bislang kaum in Studien zu Schulbüchern untersucht. Der Fokus lag hingegen auf Themen, die das semantische Feld „Integration“ zwar mit belegen, aber nicht umfassend abdecken, wie z. B. „Migration“ (Grabbert 2010); „Ausländer“ (Schissler 2009; Radkau 2004); das „Fremde“ (Höhne/Kunz/Radtke 1999 und 2000); „the Other/ Othering“ (Christophe 2009); „Akkulturation“ (Lange 2004); „Enkulturation“ (Wiater 2004) und „Interkulturalität“ (Kleff 2005; de Jong/Strohmeier 1981; Auernheimer 2003; Gogolin/Krüger-Potratz 2006). Integration wird dabei nahezu ausschließlich mit Migration in Zusammenhang gebracht, während die Integration anderer benachteiligter Gruppen, etwa diskriminierter Minderheiten, selten thematisiert wird. Dabei gäbe es laut Mannitz (2005) durchaus Zugänge, das „Eigene“ und das „Andere“ an sich zu behandeln, ohne dabei kulturelle Andersartigkeit zu privilegieren; etwa im Geschichts- und Geografieunterricht, im Fremdsprachenunterricht oder im Sachkundeunterricht, wo Differenzierungen innerhalb der Bevölkerung eines Landes bearbeitet werden können. Unbestritten ist auch, dass Lehrpläne und Rahmenrichtlinien bereits ein großes Spektrum an Themen vorgeben, mit denen sozialstrukturelle Differenzen als soziale Normalität in komplexen Gesellschaften vermittelt werden sollen (z. B. regionale Differenzen, unterschiedliche Geschlechterrollen, Stadt-Land-Gefälle, Generationsdiskrepanzen, unterschiedliche Lebenswirklichkeiten von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung/Behinderung).

Trotz der Kritik an der Reduzierung des Themenkomplexes Integration auf Migration, sind zentrale Ergebnisse der Studien zur Migrationsdarstellung im Schulbuch durchaus auch für eine erweiterte Integrationsforschung relevant. Aufgrund ihres Umfangs und ihrer Methodik gilt dies insbesondere für die Studie von Höhne/Kunz/Radtke (2005) zur Darstellung von Migration in deutschen Schulbüchern, die sich in der empirischen Basis allerdings auf eine inzwischen überlebte Schulbuchgeneration bezieht. Die Autoren kritisieren mit Blick auf Lehrmaterialien der 1980er und 1990er Jahre, dass Schulbücher aufgrund permanenter hierarchisierender Gegenüberstellungen von „wir/sie“, „fremd/eigen“, „modern/vormodern“, „hier/dort“

usw. Migrantinnen und Migranten sowie Menschen mit Migrationshintergrund zu Fremden machen, sie als minderwertig herabstufen, dadurch ausschließen und diesen Ausschluss legitimieren. Durch die Herausstellung nationaler, ethnischer und kultureller Stereotype werde ihre vermeintliche Fremdheit und Unterlegenheit betont. Insbesondere ihre fast ausschließlich kulturelle Verortung im anatolisch-türkisch-muslimischen Milieu erlaube typisierende Zuschreibungen (etwa Dorf, Basar, Moschee, Kopftuch), die eine Polarität zwischen „uns“ (= modern) und „andere“ (= traditionell) geradezu aufdränge (vgl. hierzu auch die vom Georg-Eckert-Institut für das Auswärtige Amt erstellte Studie *Zum aktuellen Stand der Darstellung von Muslimen und Islam in europäischen Schulbüchern*, Braunschweig 2010). Positive Beispiele gelungener Integration lassen sich dieser Studie zufolge in vor 2000 erschienenen Schulbüchern kaum finden; misslungene Integration erscheint als Normalfall. Dadurch gilt Migration stets als Problemfall, niemals als Selbstverständlichkeit moderner, differenzierter Gesellschaften, schon gar nicht als Normalfall sich globalisierender Lebens- und Arbeitswelten. Besonders problematisch, so die Autoren, ist die häufig postulierte (wenngleich aufklärerisch gemeinte) Forderung nach mehr Toleranz und Verständnis gegenüber „Fremden“. Die darin, oftmals unbeabsichtigt, festgeschriebene Andersartigkeit von Migrantinnen und Migranten, schließt in der Dynamik von positiver Diskriminierung eher aus als ein.

Die vorliegende Studie will überprüfen, ob aktuelle Schulbücher neue Ansätze und Perspektiven der Bezugswissenschaften aufgegriffen und umgesetzt haben.

Aussagekräftig für die vorliegende Untersuchung sind auch die Ergebnisse einer Studie zu „Migration im niedersächsischen Schulbuch“ von Tammo Grabbert (2010), in der 120 aktuelle Schulbücher analysiert wurden. Die Befunde lassen sich wie folgt zusammenfassen: Die Ursachen von Migration werden überwiegend einseitig als Arbeitsmigration oder Flucht beschrieben. Migrantinnen und Migranten erscheinen meist als Opfer gesellschaftlicher Bedingungen und selten als aktiv Handelnde. Die Abbildungen zeigen sie tendenziell in einer stereotypen Weise. Insgesamt wird vor allem partielle oder gescheiterte Integration gezeigt. Erfolgreiche

Integration hingegen spielt keine Rolle. Zugewanderte werden überwiegend als Mitglieder einer homogenen Gruppe (re)präsentiert. Oft ist eine unüberbrückbare Gegenüberstellung von „Ausländern“ und „Deutschen“ zu finden. Die Folgen von Migration für das Ursprungsland wie für die Aufnahmegesellschaft werden selten erläutert. Grabbert resümiert, dass die untersuchten Lehrbücher nicht die Realitäten der deutschen Einwanderungsgesellschaft abbilden (Grabbert 2010, 16).

Einen kleinen Lichtblick eröffnet eine aktuelle österreichische Studie von Christine Hintermann, die Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte untersucht (Hintermann 2010). Die Ergebnisse unterstreichen, dass die Narrative von Migration vielfältiger geworden und Themen wie weibliche Migration oder Elitenmigration in das kanonisierte Wissen aufgenommen worden sind (ebd., 6). Die Studie weist aber auch darauf hin, dass Migration häufig immer noch aus einer reinen Kosten/Nutzen- sowie einer Problem- und Defizitperspektive dargestellt wird,

ohne etwa auf Ungleichheit und Rassismus innerhalb der Gesellschaft einzugehen. Zudem würden Migration/Integration/Diversität in den analysierten Schulbüchern immer nur in unmittelbarem Zusammenhang mit räumlicher Mobilität und demografischem Wandel behandelt. Die Studie fasst zusammen, dass trotz einer insgesamt veränderten Repräsentation die Einwanderinnen und Einwanderer im nationalen „Wir“ Österreichs noch immer nur selten „angekommen“ sind (ebd., 16-17).

Dass in Schulbüchern auch Stereotype und rassistische Klischees vermittelt werden, ist nicht verwunderlich, denn auch sie sind Teil des gesellschaftlichen Diskurses über Integration und Migration. Spätestens seit der im Jahre 2013 heftig geführten Diskussion über Rassismus in Kinder- und Jugendbüchern, die sich insbesondere auf die Benutzung kolonialer (rassistischer) Begriffe konzentriert hat, steht die brisante Frage nach Rassismus im Schulbuch erneut im Raum. Die Schulbuchforschung hat sich diesem Thema bisher sowohl im



historischen Rückblick als auch in Bezug auf zeitgenössische Schulbüchern immer wieder zugewandt, etwa durch die Analysen von „Afrikabilern“ und „Weißsein“ in deutschen Schulbüchern (Guggeis 2004; Matthes 2004; Osterloh 2008; Marmer 2013). Jüngst hat die Studie von Elina Marmer mit dem Titel „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabilern“ (Marmer 2013) eindrücklich gezeigt, wie aktuelle Unterrichtsmaterialien koloniale Darstellungsweisen reproduzieren und dabei rassistische Ideologien transportieren. Auch die Ergebnisse der aktuellen Untersuchung „Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch?“ (Grawan 2014) lassen darauf schließen, dass sich Rassismus in Schulbüchern, zum Beispiel als sprachlicher Kontext wiederfindet (ebd. 60). Katrin Osterloh spricht in diesem Zusammenhang von „weißem Schulbuchwissen“ (2008, 115). Marmer (2013) und Grawan (2014) kritisieren die in den von ihnen untersuchten Schulbüchern zum Ausdruck gebrachte hegemoniale Haltung sowie die ungebrochenen kolonialen Repräsentationen. Diese – so schlussfolgern die Autorinnen und der Autor der vorliegenden Studie – begünstigen die Kontinuität rassistischer Diskurse in Deutschland und wirken sich damit negativ auf die Wahrnehmung von Migrantinnen und Migranten sowie Menschen mit Migrationshintergrund aus, insbesondere auf *people of color*⁵ in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Vor diesem Hintergrund erwächst die berechtigte Forderung, Schulbücher unter diversitätsbewussten Gesichtspunkten zu betrachten und ggf. umzuschreiben.⁶

Damit ist der negative Tenor bisher vorliegender Schulbuchanalysen für den Themenkomplex Migration umrissen: Deutsche Schulbücher bilden diesen nur ungenügend ab und erlauben keine differenzierte Auseinandersetzung mit diesem Thema. Begrifflich, analytisch und theoretisch, so die bisherige Forschung, hängen sie den Bezugswissenschaften weit hinterher. Gerade hinsichtlich bestimmter gesellschaftlicher Gruppen bzw. von Rassismus betroffener Menschen sind die Darstellungen stereotyp, überholt und tendenziös. Hinzu kommt, dass Migration in einem separaten Rahmen als scheinbar signifikantere Differenz im Vergleich zu anderen Dimensionen von Verschiedenheit abgehandelt wird. Dies führt häufig zu einer unproduktiven Gegenüberstellung von „unserer“ deutschen und jeglicher anderer „fremder“ Kultur. Die anderen Dimensionen von Differenz (etwa Alter, Behinderung, Geschlecht) geraten im Spiegel der bisherigen Forschung durch die Fixierung auf Kultur ins Abseits und werden nicht diskutiert. Dabei werden Bezüge zwischen und Überschneidungen von bestimmten Merkmalen (Diversity-Dimensionen), z. B. Geschlecht und Religionszugehörigkeit, ausgeblendet.

In der vorliegenden Studie zur Integration im Schulbuch beziehen sich die Autorinnen und der Autor auf die hier skizzierte Forschungslage und überprüfen, ob und inwiefern die Ergebnisse der bisherigen Schulbuchanalysen zum Thema Migration auch auf neuere bzw. aktuelle Schulbücher zutreffen.

-
- 5 Dieser Begriff wird in der Absicht von Empowerment und Solidarität als Selbstbezeichnung von rassifizierten Menschen genutzt, „die in unterschiedlichen Anteilen über afrikanische, asiatische, lateinamerikanische, arabische, jüdische, indigene oder pazifische Herkünfte oder Hintergründe verfügen. Er verbindet diejenigen, die durch die Weiße Dominanzkultur marginalisiert sowie durch die Gewalt kolonialer Tradierungen und Präsenzen kollektiv abgewertet werden.“ Kien Nghi Ha: ‚People of Color‘ als Diversity-Ansatz in der antirassistischen Selbstbenennungs- und Identitätspolitik (<http://heimatkunde.boell.de/2009/11/01/people-color-als-diversity-ansatz-der-antirassistischen-selbstbenennungs-und-letzter-Zugriff,17.12.2014>). Vgl. auch Nghi Ha 2007.
- 6 Vgl. hierzu Kwesi Aikins, Joshua et al.: Offener Brief an die Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, 14.11.2013 (<http://isdonline.de/offener-brief-an-die-schulbuchverlage-westermann-schroedel-diesterweg-schoeningh-winklers-gmbh/>, letzter Zugriff 17.12.2014).

3. Methode und Sampleauswahl



Zur Bestimmung des Samples (der Stichprobe zu untersuchender Schulbücher) wurden die aktuellen Curricula für die ausgewählten Fächer gesichtet.⁷ Die Sichtung ergab, dass mittlerweile in vielen Bundesländern, allerdings fachspezifisch in unterschiedlichem Umfang, die Themen Migration und Integration im Curriculum enthalten sind. Da die Curricula der einzelnen Bundesländer u. a. auch inhaltliche Vorgaben machen, welche Themen in welcher Klassenstufe und Schulform behandelt werden sollen, war die Sichtung notwendig, um das Sample zu bestimmen.

Mit Bezug auf die Ergebnisse der Durchsicht der Curricula wurden die Bundesländer für das Sample ferner nach folgenden Kriterien ausgewählt:

- demografisches Gewicht
- allgemein historisch-politische Prägung (vor allem alte und neue Länder sowie unterschiedliche parteipolitische Dominanz – sogenannte A- und B-Länder)
- spezifisch bildungspolitisches Profil innerhalb der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft
- geographische Verteilung (Nord/Süd, Ost/West, Flächenstaat/Stadtstaat)

Ausgehend von diesen Kriterien wurden die Schulbücher der Bundesländer Bayern, Nordrhein-Westfalen, Sachsen, Berlin und Brandenburg⁸ untersucht. Bayern und Nordrhein-Westfalen sind zwei der bevölkerungsreichsten und politisch bedeutendsten westdeutschen Bundesländer, die historisch durch eine divergierende parteipolitische Dominanz charakterisiert sind. Sachsen und Brandenburg sind zwei neue Bundesländer, die

im Hinblick auf die parteipolitische Dominanz und bildungspolitische Ausrichtung ebenfalls einen Kontrast abbilden. Gegenüber den beiden alten Bundesländern weisen diese Bundesländer durch die DDR-Vergangenheit bedingte strukturelle Gemeinsamkeiten auf. Mit Berlin, das historisch durch eine wechselnde parteipolitische Dominanz geprägt ist und sich in einem bildungspolitischen Verbund mit dem angrenzenden Flächenland Brandenburg befindet, wird zugleich ein Stadtstaat in die Untersuchung einbezogen.

Für jedes dieser fünf Bundesländer wurden jeweils die zwei quantitativ bedeutendsten Schulformen (Gymnasium und Realschule/Sekundarschule/Oberschule) zugrunde gelegt.⁹

Hierzu wurden die Schulbücher der drei größten Schulbuchverlage (Cornelsen Verlag, Ernst Klett Verlag und Westermann Verlagsgruppe) für die Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geografie aus den Jahrgangsstufen 7-10 untersucht.¹⁰ Dabei ergab sich aus forschungspragmatischen Gründen je nach Fach, Jahrgangstufe und Schulform eine teilweise unterschiedliche Gewichtung zwischen den Verlagen. Aus dem Umsatz lässt sich schließen, dass diese Verlage etwa 90 Prozent des Schulbuchmarktes in Deutschland unter sich aufteilen¹¹ und die von ihnen produzierten Schulbücher auch eine entsprechende Verbreitung haben. Für die vorliegende Studie sind 65 Schulbücher (20 für Sozialkunde/Politik, 24 für Geschichte, 21 für Geografie) analysiert worden.

Das Sample wurde ausschließlich ausgewählt hinsichtlich der für die empirische Untersuchung notwendigen Repräsentativität für die bundesrepublikanische Bildungsmedienlandschaft. Mit Bezug auf das Forschungsdesign und die Fragestellung kann und will die

7 Die Sichtung der Lehrpläne erfolgte über die vom GEI betriebene Curricula Workstation (<http://curriculumworkstation.edumeres.net>, letzter Zugriff 17.12.2014).

8 In das Sample sind Berlin und Brandenburg als bildungspolitischer Verbund aufgenommen worden. Teilweise unterscheiden sich die Ausgaben für beide Länder nur geringfügig, die Verlage planen momentan die Produktion gemeinsamer Ausgaben für diesen entstehenden Verbund.

9 Die Daten, die den Berechnungen der Schüleranteile zugrunde liegen, basieren auf folgenden Quellen: Bayern (<https://www.statistik.bayern.de/statistik/schulen/>; http://www.statistikportal.de/statistikportal/demografischer_wandel_heft3.pdf, 31, letzter Zugriff 17.12.2014); Berlin-Brandenburg (https://www.bildungsbericht-berlin-brandenburg.de/pdfs2013/bildungsbericht_2013.pdf?download.html, 87, letzter Zugriff 17.12.2014); Nordrhein-Westfalen (<http://bildungsklick.de/dateiarchiv/51823/statistikfolien.pdf>, 1f, 17.12.2014); Sachsen (http://www.statistik.sachsen.de/download/030_SB-Bildung/ZS_2013_4_SN_Klamm_S2bis10.pdf, 3, letzter Zugriff 17.12.2014).

10 In den meisten Bundesländern wurden die Schulbücher für die Jahrgänge 9 und 10 untersucht.

11 Vgl. u. a. Verena Brandenburg 2006 und <http://www.lehrcafe.de/blog/schulbuchverlage-in-deutschland>, letzter Zugriff 17.12.2014.

Studie keine Aussagen zu bestimmten Bundesländern und Bildungsmedienverlagen machen oder diese vergleichend betrachten. Auch wurde eine Fortschreibung bestimmter Darstellungen nicht ermittelt, da es sich

bei den untersuchten Schulbüchern um Erstausgaben oder Neuauflagen handelt (siehe Verzeichnis der untersuchten Schulbücher) und ein Vergleich zu früheren Schulbüchern der Verlage nicht durchgeführt wurde.

Übersicht Curricula-Analyse

Deziierte Erwähnung der Begriffe „Migration“ und/oder „Integration“ in den Curricula:

Bundesland	Sozialkunde		Geschichte		Geografie	
	G ¹²	R ¹³	G	R	G	R
Bayern	✓	-	✓	-	✓	✓
Berlin ¹⁴		✓		✓		-
Brandenburg ¹⁵		✓		✓		-
Nordrhein-Westfalen	✓	✓	-	-	✓	✓
Sachsen	-	✓	✓	✓	-	✓

Curricula für Sozialkunde/Politik

Die Themen Migration und Integration gehören im Fach Sozialkunde nur bedingt zu den Lerninhalten, die die Lehrpläne vorschreiben oder vorschlagen. Für Gymnasien ist einzig in Nordrhein-Westfalen Migration ein obligatorischer Lerninhalt. In Jahrgangsstufe 9 sollen sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Inhaltsfeldes „Identität und Lebensgestaltung im Wandel der modernen Gesellschaft“ mit „Ursachen und Folgen von Migration sowie Möglichkeiten und Schwierigkeiten des Zusammenlebens von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen“ auseinandersetzen.

In Bayern wird Migration als eines von vier Wahlthemen in Jahrgangsstufe 10 in einem fächerübergreifenden Unterrichtsprojekt mit Geschichte vorgeschlagen und soll nach Möglichkeit einen regionalen

Schwerpunkt haben. In Brandenburg sollen Migration und Integration im Rahmen eines fächerverbindenden Unterrichtsvorhabens berücksichtigt werden.¹⁶ In Sachsen und Berlin¹⁷ werden Migration oder Integration für Gymnasien in den Jahrgangsstufen 9 und 10 nicht als Thema vorgeschlagen.

Für die Realschulen schreiben Nordrhein-Westfalen und Sachsen Migration als obligatorisches Thema vor. Sachsen verortet das Thema im Lernbereich „Globale Zusammenarbeit für Frieden, Sicherheit und nachhaltige Entwicklung“. Bayern hingegen sticht hervor, da im Lehrplan explizit erwähnt wird, dass es eine gesellschaftliche und schulische Realität ist, „dass Schüler aus ganz verschiedenen europäischen und außereuropäischen Ländern zusammen lernen und arbeiten“. Als Teil des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Realschulen gilt es dem Lehrplan zu Folge:

12 Gymnasium.

13 Realschule.

14 Hier bezieht sich ein Curriculum auf mehrere Schulformen, da es allgemein für die Sekundarstufe I entwickelt wurde.

15 Ebd.

16 Der Rahmenlehrplan gilt in Brandenburg für die Jahrgangsstufen 7-10 und für alle Schulformen gemeinsam.

17 In Berlin soll nach dem Lehrplan für Gymnasium und Realschule das Thema Migration im Themenfeld Menschenrechte in der Jahrgangsstufe 7/8 bearbeitet werden.

... diese Situation pädagogisch zu nutzen [...] Die Schüler lernen in den verschiedenen Unterrichtsfächern die Ursachen von Migration kennen und verstehen, gewinnen Einsichten in die Problematik von Minderheiten und erfahren, wie man Vorurteile gegenüber Fremden durchschauen und abbauen kann. Mit wachsenden Kenntnissen über andere Kulturkreise, andere Religionen, andere Sitten und Gebräuche können die Schüler eigene Werte, Normen und Verhaltensmuster einordnen, mit anderen vergleichen und sie gegebenenfalls relativieren (Lehrplan Realschule R6¹⁸ 2007, 17).

Für Brandenburg und Berlin gelten die gleichen Angaben wie für das Gymnasium: In Brandenburg sollen Migration und Integration im Rahmen eines fächerverbindenden Unterrichtsvorhabens berücksichtigt werden; Berlin verortet die Themen in der Doppeljahrgangsstufe 7/8.

Curricula für Geschichte

In den Lehrplänen für Geschichte in Bayern sind mit einem regionalen Schwerpunkt die Themen „Integration der Flüchtlinge und Vertriebenen in Bayern nach dem Zweiten Weltkrieg“ und in einem fächerübergreifenden Verbund mit Sozialkunde „Migration in Bayern“ vorgesehen, wobei verschiedene Gruppen von migrierenden Menschen behandelt werden sollen. In Berlin sollen der „Umgang mit Fremden“ und in einem historischen Überblick verschiedene Formen von Migration seit dem 19. Jahrhundert bis heute vermittelt werden, wobei die Geschichte Europas und Deutschlands vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland impliziert ist. In Brandenburg sind verschiedene Formen von Migration, Flucht und Vertreibung sowie ihre unterschiedlichen politischen, religiösen und wirtschaftlichen Gründe Bestandteil des Lehrplans, vor allem

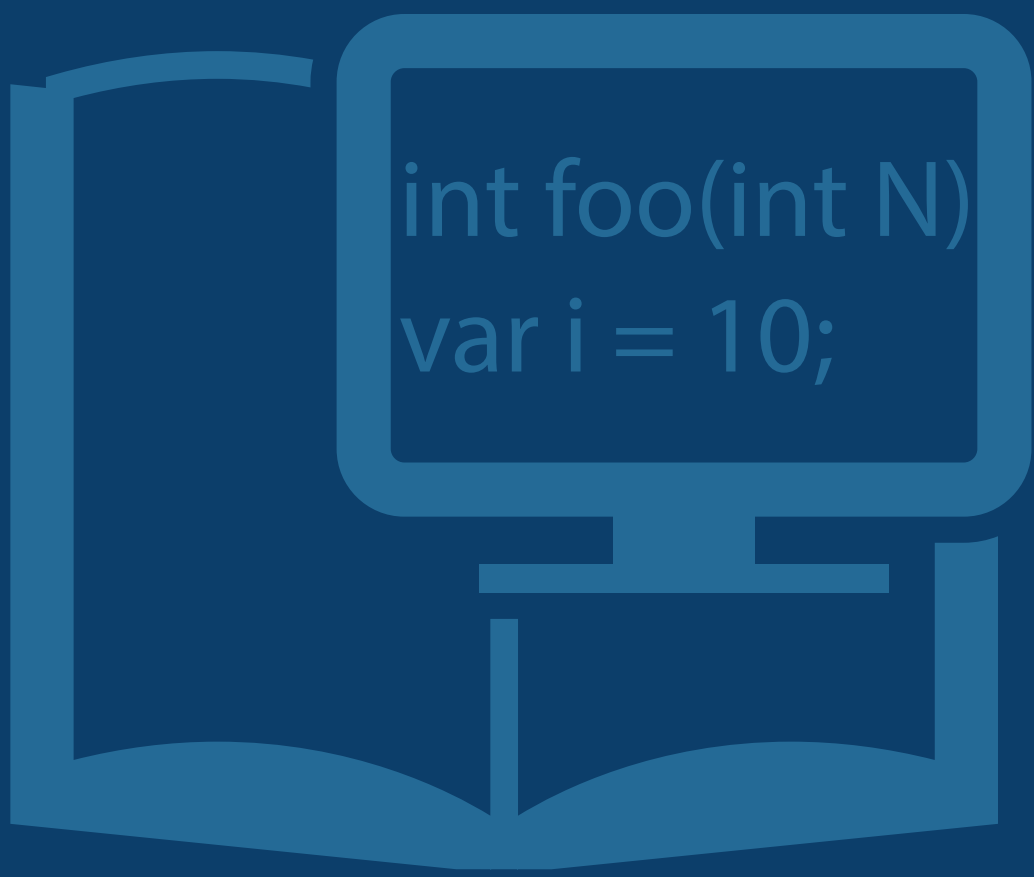
unter den Titeln „Gastarbeiter“, „Vertragsarbeiter“ und „Asyl“. In Nordrhein-Westfalen sind sowohl im Gymnasium als auch in der Realschule ausschließlich Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg im europäischen Kontext vorgesehen. Dies gilt ebenfalls für das Gymnasium in Sachsen, wobei das Thema Flucht und Vertreibung nach dem Zweiten Weltkrieg sich hier stärker auf Deutschland und auf Sachsen beziehen soll. Hingegen ist für die Mittelschule in Sachsen ein ausführlicher historischer Längsschnitt zu „Migration und Integration – Flucht und Vertreibung in der Geschichte“ seit dem 19. Jahrhundert bis heute vorgesehen. Dabei werden das „Sich-Positionieren“ zu Migration und Integrationsbemühungen sowie eine Pro- und Kontra-Diskussion zur Einwanderung nach Deutschland in der Gegenwart explizit als Bestandteil des Lehrplans aufgeführt.

Curricula für Geografie

In Bayern sollen im Fach Geografie für die Realschule unter dem übergreifenden Titel „Deutschland in der Welt“ die Themen Bevölkerungsentwicklung und Migration vor allem im Hinblick auf Ursachen und Folgen sowie im Zusammenhang mit der Globalisierung „globale Flüchtlingsströme“ behandelt werden, während das Thema am Gymnasium keine Rolle spielt. In Berlin und Brandenburg sind die Themen Migration und Integration nicht im Lehrplan enthalten. In Nordrhein-Westfalen sollen im Rahmen des Lehrplans für die 7.-9. Klasse sowohl für das Gymnasium als auch für die Realschule im thematischen Zusammenhang mit Bevölkerungswachstum und -verteilung in der Welt die räumlichen Auswirkungen von politisch und wirtschaftlich bedingter Migration in den Herkunfts- und Zielgebieten vermittelt werden. Und in Sachsen sind in der Realschule für die 10. Klasse im Rahmen der Behandlung des „heimatlichen Kulturraums“ im globalen Zusammenhang die Themen Bevölkerungsbewegungen, Globalisierung, Migration und Pendelwanderung vorgesehen.

18 Schulprofil Realschule R6, gültig ab 01.08.2007, München: Verlag J. Maiß (<http://www.isb.bayern.de/schularspezifisches/lehrplan/realschule-r6/lehrplanebene-1/869/>, letzter Zugriff 17.12.2014).

4. Schulbuchanalyse



```
int foo(int N)
var i = 10;
```

The image features a stylized illustration of a desk with a computer monitor and an open book. The monitor displays the following code snippet:

4.1 Fragestellung und theoretischer Bezugsrahmen

Die vorliegende Schulbuchanalyse widmet sich der Darstellung von Migration und Integration in ausgewählten aktuell zugelassenen Schulbüchern der sogenannten sinnbildenden gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geografie. Es wird untersucht, ob, wie, mit welchen Bezügen und in welchen Zusammenhängen Migration und Integration in diesen Schulbüchern thematisiert werden.

Für die Untersuchung wurde eine diskursanalytische Herangehensweise gewählt, die nach der Produktion, Reproduktion und Vermittlung gesellschaftlich verfügbaren Wissens fragt. Den theoretischen Rahmen für die Untersuchung bilden die im Folgenden dargestellten wissenschaftlichen Diskurse zum Umgang mit Heterogenität in der Schule, historisch-politischer Bildung in der Einwanderungsgesellschaft und Bezeichnungspraxen.

Von der „Ausländerpädagogik“ zur „Diversity Education“

Der Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, also sprachlicher, ethnischer, kultureller und religiöser Vielfalt, ist angesichts zunehmender Internationalisierung, Globalisierung und Migration auch in Deutschland zu einer wichtigen und dauerhaften Aufgabe für die Bildungsinstitutionen geworden. Hiervon ausgehend werden im Folgenden die für die Schulbuchanalyse relevanten bildungspolitischen und pädagogischen Entwicklungen für den Bereich Migration und Bildung nachgezeichnet, um die Forschungsergebnisse in den Kontext aktueller erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Diskurse stellen zu können.¹⁹

Erst in den 1970er Jahren reagierte die Bildungspolitik mit der sogenannten Ausländerpädagogik auf Arbeitsmigrierende und ihre Familien. Die Ausländerpädagogik war die Antwort auf eine neue gesellschaftliche Situation, die ihren Ursprung im Konzept

des sogenannten Gastarbeiters hatte. Die Anwesenheit von Migrantinnen und Migranten galt als Abweichung von der Norm und wurde daher als Problem definiert (Nohl 2006, 9). Damit einher ging eine Defizitannahme: Schulische Probleme von Migrantinnen und Migranten wurden auf Unterschiede zwischen „Herkunftskultur“ und „deutscher Kultur“ zurückgeführt. Die vorgeschlagenen Maßnahmen, die sich ausschließlich an die Zugewanderten richteten, waren daher kompensatorischer Natur und zielten auf Assimilation. Durch deutsche Sprachförderung und rasche Teilnahme am Regelunterricht sollten die Kinder zügig an die kulturellen Standards in Deutschland herangeführt werden (Nohl 2006, 9). Parallel zu dieser Integrationsstrategie sollte andererseits die „Rückkehrfähigkeit“ in das Bildungssystem des Herkunftslandes, etwa durch den „Muttersprachenunterricht“, erhalten werden, da das „Gastarbeitermodell“ nur einen temporären Aufenthalt mitgekommener Kinder und Jugendlicher in Deutschland vorsah.

In den 1980er Jahren entwickelte sich dagegen der Ansatz der Interkulturellen Pädagogik. Sie ersetzte die Defizitperspektive der Ausländerpädagogik durch eine Differenzperspektive (Borrelli 1986; Gogolin/Krüger-Potratz 2006 und 2006; Hejazi 2009, 270). Die Kultur der Zugewanderten und ihrer Kinder wurde dabei nicht mehr als defizitär, sondern in ihrer Differenz zur Kultur der „Einheimischen“ betrachtet (Nohl 2006, 9). Im Kern ging es nun darum, alle in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft für das Leben in einer kulturell pluralisierten Gesellschaft zu befähigen. Dabei folgte die Interkulturelle Pädagogik der Prämisse, alle Kulturen als gleichwertig anzuerkennen. Die dabei zu Grunde liegende Betonung von Kulturdifferenz wurde allerdings schon bald aus den eigenen Reihen kritisiert (vgl. Auernheimer 2003; Diehm/Radtke 1999).

Einen wichtigen Impuls, um diese einseitige Betonung von kultureller Differenz zu überwinden, sollte die in den 1980er und 1990er Jahren zunächst im angelsächsischen Kontext entwickelte Antidiskriminierungspädagogik geben. Sie zeigt Kultur und Ethnie als Konstruktionen²⁰ auf (Nohl 2006, 87) und weist nach,

19 Diese skizzierten Entwicklungen sind allerdings nur mit Einschränkungen chronologisch zu betrachten, da einige Entwicklungen sich auch überschneiden.

20 Der Begriff „Konstruktion“ bezieht sich auf den Sozialkonstruktivismus – eine Metatheorie der Soziologie, die auf die Arbeit „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (1966) von Peter L. Berger und Thomas Luckmann zurückgeht und u. a. in den *cultural studies* und *gender studies* weiterentwickelt wurde. Die Kernaussage ist, dass die soziale Wirklichkeit und soziale Phänomene nicht einfach existieren, sondern von Menschen durch soziales Handeln erzeugt bzw. *konstruiert* werden.

wie ethnisierende Zuschreibungspraxen in pädagogischen Institutionen in strukturelle Diskriminierung münden. Die Entstehung von Chancengleichheit in Schule und Bildungssystem führen Vertreterinnen und Vertreter dieses Ansatzes darüber hinaus darauf zurück, dass die Zugänge zu Lehrplänen, Lerninhalten und Lehrmitteln systematisch auf Bestände, Techniken und Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind. Ihre vorgestellte Normalität ist die Messlatte, an der sich alle orientieren sollen (vgl. Thurler/Schley 2006, 25). Die Mitte der 1990er Jahre hinzukommende „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 1996) richtet ihren Blick bewusst auf die Vielfalt von unterschiedlichen Dimensionen, so dass die kulturellen Unterschiede nur als ein Aspekt unter vielen anderen Differenzlinien (z. B. Geschlecht, sexuelle Orientierung) betrachtet werden. Auf diese Weise wird die Möglichkeit eröffnet, Kultur nicht als genuines Unterscheidungsmerkmal zu begreifen, sondern als eine kontextabhängige und dynamische Kategorie, die auf vielfältige Weise und unterschiedlichen Ebenen intersektional²¹ mit anderen Diversity-Kategorien verknüpft ist. Prenzels Pädagogik der Vielfalt kommt im Rahmen der Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlicher sozialer Herkunft, unterschiedlichen kulturellen Lebensweisen und Familienkonstellationen, unterschiedlichem Geschlecht, unterschiedlicher sexueller Orientierung, unterschiedlicher Religion und unterschiedlichen Fähigkeiten und Begabungen zum Tragen. Für die pädagogische Arbeit – so Prenzel – gilt es daher vor allem, Kinder zuerst als Individuen zu betrachten (Prenzel 2007, 56 ff). In diese Richtung zielt auch die Diversity Education, die vielfältige Differenzdimensionen und deren Verschränkung in den Blick nimmt. Auch sie beruht auf der Annahme, dass jeder Mensch durch seine individuelle Lebensgeschichte einzigartig und heterogen im Vergleich zu anderen Menschen ist und dass seine jeweils spezifischen Ressourcen anerkannt werden müssen. Dabei werden die Unterschiede nicht als gegeben, sondern als sozial konstruiert betrachtet. Auf diese Weise können durch Zuschreibungen erzeugte gesellschaftliche Dominanz- und Ungleichheitsverhältnisse thematisiert werden. Im

Kern geht es darum, jedem Einzelnen eine vollständige Entfaltung – also Chancengleichheit – zu ermöglichen. Daher werden die Repräsentation, die Anerkennung und die Wertschätzung von Vielfalt ebenso groß geschrieben wie die Vermeidung jeglicher struktureller Ausgrenzung (Nestvogel 2008).

Trotz der sich ausdifferenzierenden Konzepte im Umgang mit Heterogenität steht die deutsche Schule angesichts der durch die empirische Bildungsforschung mehrfach nachgewiesenen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien unter dem Verdacht institutioneller Diskriminierung. Indizien dafür sind u. a. die monolinguale und monokulturelle Ausrichtung von Unterricht und Schule (Gogolin 2008), das verbreitete „Homogenisierungsdenken“ der Lehrkräfte (Trautmann/Wischer 2011) sowie das hoch selektive mehrgliedrige Schulsystem (Gomolla/Radtke 2009; Hormel/Scherr, 2004). Auch der jüngste Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes „Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben“ von 2013 deutet auf diese Problematik hin, wenn festgestellt wird, dass an Kindergärten, Schulen und Hochschulen sowie am Arbeitsplatz Diskriminierungen weit verbreitet sind (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013).

Historisch-politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft

Die oben skizzierten Entwicklungen sind für das historisch-politische Lernen im Allgemeinen und die inhaltliche Gestaltung von Schulbüchern im Besonderen von großer Relevanz.²² Die Forschung in der historisch-politischen Bildung mit Blick auf die Migrationsgesellschaft hat seit den späten 1990er Jahren an Dynamik gewonnen. Dem liegt die Einsicht zu Grunde, dass man den durch Migration, Globalisierung und Individualisierung veränderten Ansprüchen an (zeit-)geschichtliches Lernen besser gerecht werden muss (Barricelli 2013; Alavi 2013; Meyer-Hamme 2009; von Borries 2009; Lange 2004). In der Migrationsgesellschaft

21 Unter Intersektionalität wird dabei verstanden, dass soziale Kategorien wie Gender, Ethnizität, Nation oder Klasse nicht isoliert voneinander konzeptualisiert werden können, sondern in ihren „Verwobenheiten“ oder „Überkreuzungen“ (*intersections*) analysiert werden müssen. Additive Perspektiven sollen überwunden werden, indem der Fokus auf das *gleichzeitige Zusammenwirken* von sozialen Ungleichheiten gelegt wird. Es geht demnach nicht allein um die Berücksichtigung mehrerer sozialer Kategorien, sondern ebenfalls um die Analyse ihrer *Wechselwirkungen*“ (Walgenbach 2012: 81).

22 Besonders im Zuge der Fächerkombinationen in verschiedenen Bundesländern wird historisch-politische – zuweilen auch gemeinsam mit geographischer Bildung – in Bezug auf Lehrpläne und Schulbücher gedacht und umgesetzt.

werden vielfältige Identitäten verhandelt. Kollektive Erzählungen, politische Positionierungen und Erinnerungswelten unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen sind in Bewegung. In solchen Aushandlungsprozessen werden Zugehörigkeiten zu bestimmten (historischen) Bezugsgruppen hergestellt oder auch zurückgewiesen. Dies geschieht im Rahmen einer nationalstaatlich geprägten Geschichts- und Erinnerungspolitik und eines ebenso verfassten historisch-politischen Unterrichts. Hier besteht die Gefahr, die Geschichte(n) und die Erinnerung(en) anderer Gruppen auszublenden und damit auszugrenzen. Die Geschichte der Anderen und die vielfachen Verschränkungen von Geschichte(n) werden bisher nur zögerlich zum Bestandteil nationaler Erinnerungskultur (Georgi/Ohliger 2008, 12). Dadurch wird die Beteiligung von Zugewanderten an der „kollektiven Gedächtnisbildung“ (Assmann 1995, 52) erschwert. In Konsequenz erscheint es sinnvoll, Themen wie Migration, Islam und Muslime, (Post)Kolonialismus, Holocaust, Zeitgeschichte/Nationalgeschichte auch im Hinblick auf ihr Potenzial zur Überwindung kollektiver (nationaler) Gedächtnisbildung zu diskutieren.

In diesem Zusammenhang schlägt der Geschichtsdidaktiker Michele Barricelli u. a. vor, Diversity zu historisieren (Barricelli, 2013) oder auch Migration als Teil von Weltgeschichte bzw. Globalgeschichte zu erzählen, d. h. Migration als „menschlichen Normalfall“ im Kontext globaler Verflechtungen zu diskutieren und aufzuzeigen, wie lokale (oder regionale/nationale) mit globalen Entwicklungen verknüpft sind (Liebig 2007). Bettina Alavi plädiert dafür, deutsche Erinnerungsorte der Zuwanderung/Migration als „konsensfähige Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung“ zu etablieren (Alavi 2004). Viola B. Georgi und Rainer Ohliger weisen auf die vielfachen Verschränkungen, Verschmelzungen, Überkreuzungen und Aneignungsstrategien von Geschichte(n) in der Migrationsgesellschaft hin (Georgi/Ohliger 2009). Aus historischen Migrationsphänomenen können grundlegende Einsichten abgeleitet werden, die gegenwartsrelevant bzw. auch überzeitlich sind. Gerade die Auseinandersetzung mit dem konstruierten Eigenen und dem Anderen kann eine kritische Reflexion über die Kontinuität und den Wandel solcher Konstruktionsprozesse ermöglichen. Politisch-historischer Unterricht kann einen Beitrag zur Normalisierung des Migrationsdiskurses leisten, indem er Migration als „historischen Normalfall“ präsentiert:

Angesichts interkulturell zusammengesetzter Klassenzimmer muss sich historisch-politische Didaktik migrationsgeschichtlich erweitern. Der historisch-politische Unterricht sollte im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich hier Lebenden in den Blick nehmen. Hierfür müssen die Prozesse und Strukturen der Immigration sowie die Erfahrungen der Neubürger in das kollektive Geschichtsbewusstsein integriert werden. Für die historisch-politische Didaktik stellt es eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre dar, die interkulturellen Aspekte unserer Gegenwartsgesellschaft in der historischen Selbstvergewisserung zu verankern (Lange 2004, 322).

In der Politik-, aber auch in der Geschichtsdidaktik lassen sich derzeit Tendenzen ausmachen, Migration als eigenen Gegenstandsbereich aufzunehmen und Aspekte der Migrationsgesellschaft in Anlehnung an die historische und sozialwissenschaftliche Migrationsforschung übergreifend zu berücksichtigen (Lange 2009; Weißeno et al. 2010). Außer Frage steht, dass es der Konzeption einer zeitgemäßen interkulturell orientierten historisch-politischen Bildung bedarf. Eine solche Konzeption müsste Migration und Mobilität zum Ausgangspunkt für die Entdeckung geteilter Erinnerungen machen und könnte damit einen Beitrag zur Überwindung von trennenden Partikulargedächtnissen leisten (vgl. Barricelli, 2013). Die Schulbuchautorinnen und -autoren stehen also vor der Herausforderung, den Themenkomplex Integration/Migration/Diversität entsprechend neu aufzubereiten.

Bezeichnungspraxen im Kontext des deutschen Migrations- und Integrationsdiskurses

Im gesellschaftlichen Diskurs um Migration und Integration erhält die Konstruktion von Zugehörigkeiten durch Bezeichnungspraxen eine in- bzw. exklusive Dynamik, die auch in der Untersuchung der Schulbücher sichtbar wird. Denn hier werden Grenzen markiert und Zuschreibungen vorgenommen, Gruppen benannt und Identitäten festgeschrieben.

Um diese Bezeichnungspraxen nachzuzeichnen, ist es wichtig zu fragen, (1) welche Begriffe zur Bezeichnung eines bestimmten Gegenstands angemessen erscheinen, (2) wo Begriffe auf problematische und hierarchisierende Unterscheidungsverhältnisse zurückgreifen und (3) wer durch die Verwendung bestimmter Begriffe die Definitionsmacht etwa über Gruppenzugehörigkeiten und damit auch über Ein- und Ausschlüsse für sich beansprucht.

Die Unterscheidung zwischen „Deutschen“ und „Migranten“, „Menschen mit Migrationshintergrund“, „Ausländern“ oder „Fremden“ schafft eine Hierarchie zwischen legitim Zugehörigen und nicht legitim Zugehörigen (Mecheril 2003).

Zuschreibungspraxen dieser Art wirken sich auf alle Menschen mit Zuwanderungsgeschichte aus, besonders prekär aber auf die Menschen, für die Migration keine selbsterlebte Erfahrung darstellt. Denn durch diese Bezeichnungen wird die Migration nicht nur als biografische bzw. familiengeschichtliche Kernnarration fixiert, sondern der Migrantenstatus quasi als Stigma „vererbt“. Die Menschen werden auf unabsehbare Zeit als national-ethnisch-kulturell Andere konstruiert und de-lokalisiert, was dazu führt, dass permanent Grenzen gezogen und Menschen zu Fremden gemacht werden (Mecheril/Rigelsky 2007, 68).

Neben dieser Bezeichnungspraxis lässt sich beobachten, dass es angesichts der durch Migration in Vergangenheit und Gegenwart nachhaltig veränderten Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland zunehmend Verunsicherung darüber gibt, wie man sich selbst oder jene bezeichnen soll, die lange Jahre als „Ausländer“ oder „Fremde“ galten und nun offensichtlich zu Deutschland gehören wollen und sollen (vgl. Foroutan 2010). Die vorherrschende Bezeichnungspraxis steht also auf dem Prüfstand, auch weil unterdessen Selbstbezeichnungen von Einwanderinnen und Einwanderern der zweiten und dritten Generation in das Diskussionsfeld eingeführt worden sind, wie etwa „Andere-Deutsche“, „Neue Deutsche“, „Bindestrich-Deutsche“ oder „Postmigranten“. Auch die Bezeichnung *people of color*, die von Rassismus betroffene Menschen als Selbstbezeichnung nutzen, wird immer häufiger verwendet. Trotz der Begriffsvielfalt fehlt es derzeit an einer etablierten Bezeichnung, die die nationalen und kulturellen Mehrfachzugehörigkeiten und -identifikationen von Individuen wertneutral beschreibt (vgl. Foroutan 2010). Umso wichtiger erscheint es, alle derzeit

im öffentlichen Migrations- und Integrationsdiskurs verwendeten Selbst- und Fremdbezeichnungen – zumal in Schulbüchern – kritisch zu thematisieren, zu unterscheiden und in ihrem jeweiligen Verwendungszusammenhang zu reflektieren.

4.2 Definitionen, Bezeichnungen und thematische Darstellungen von Migration und Integration

Zusammenfassung

In dem Kapitel wird analysiert, wie Migration und Integration in Schulbüchern definiert und wie die Akteure dargestellt werden. Migration wird primär durch Zahlen und Karten veranschaulicht, die insbesondere den Eindruck bedrohlicher „Migrationsströme“ nach Europa erwecken. Dabei wird Migration definiert als Wanderung von Individuen, Gruppen und großen Kollektiven oder von „ganzen Volksgruppen“ oder „Völkern“. Als strukturelle Ursachen von Migration im globalen Maßstab gelten die sogenannten Push- und Pull-Faktoren. So wird Migration vor allem in einen Zusammenhang mit globalen demografischen Entwicklungen wie Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsverteilung und strukturellen Ungleichheiten in der Welt gestellt.

Als Folge von Migration gilt Integration als unbedingtes Desiderat und Problem der Einwanderungsgesellschaft. Dabei werden Probleme vor allem auf Seiten der Zugewanderten in den Blick genommen. Historische Beispiele für „erfolgreiche“, meist aber für „problematische“ oder „gescheiterte“ Integration werden beschrieben und einander gegenübergestellt. Insgesamt steht das Spannungsverhältnis zwischen der Gesellschaft und bestimmten Gruppen von Migrantinnen und Migranten im Zentrum.

Migration und Integration werden in den Schulbüchern der in dieser Studie behandelten Fächer in verschiedenen thematischen Zusammenhängen und in unterschiedlichem Umfang dargestellt. Zuweilen bilden sie ein eigenständiges Thema (und ein

eigenständiges Schulbuchkapitel), in anderen Fällen sind sie lediglich marginaler Aspekt der Darstellungen. Außerdem unterscheiden sich die untersuchten Schulbücher hinsichtlich unterschiedlicher Formen von Migration und unterschiedlicher Aspekte von Integration. Dementsprechend variieren auch die Definitionen und Bezeichnungen verschiedener Formen und Akteure bezogen auf Migration und Integration. Grundlegend für die hier untersuchte Fragestellung ist es zu analysieren, wie Migration und Integration in den Schulbüchern definiert und dargestellt werden.

Daran unmittelbar anschließend werden die Zuschreibungen und Bezeichnungen rekonstruiert, die jeweils die Gesellschaft und die relevanten Individuen, Gruppen und Kollektive charakterisieren und identifizieren. Hier geht es vor allem um die Frage, wie in diesem Zusammenhang die deutsche Gesellschaft beschrieben wird und inwiefern eine grundlegende Unterscheidung zwischen Eigenem („Wir“/„Deutsche“) und Anderem (Individuen, Gruppen, Kollektive) eine zentrale Bedeutung erlangt. Darüber hinaus wird analysiert, welche weiteren möglichen Unterscheidungen wie z. B. Nationalität, Sprache, Religion relevant werden und wie solche Unterscheidungen produziert, reproduziert und bewertet werden. Ausgehend von dieser Analyse der definitorischen, thematischen und bezeichnenden Darstellung und der sinnbildenden Rahmung von Migration und Integration, die im Mittelpunkt dieser Studie stehen, werden anschließend weitere spezifische Aspekte der Sinnbildung betrachtet.

Fach Sozialkunde/Politik

Definitionen

Migration wird in Sozialkundebüchern entweder explizit oder implizit definiert. Sie wird als hauptsächlich international stattfindende Wanderungsbewegung beschrieben, die meist mit einem dauerhaften Wechsel des Wohnortes einhergeht. Bereits aus den Definitionen werden typische Perspektiven der untersuchten Schulbücher und Darstellungsweisen des Themas Migration sichtbar. Es wird vor allem die Migration aus Ländern des Südens in den Norden (Deutschland/Europa) dargestellt. Immer wieder wird die hohe Zahl der weltweit nach Europa Migrierenden hervorgehoben, wobei Europa positiv beschrieben und z. B. als „Paradies“ oder „das gelobte Land“ bezeichnet wird und die „Suche nach dem besseren Leben“ als ein wichtiges Motiv für Migration gilt:

Angesichts interkulturell zusammengesetzter Klassenzimmer muss sich historisch-politische Didaktik migrationsgeschichtlich erweitern. Der historisch-politische Unterricht sollte im Sinne eines republikanischen Staatsbürgerverständnisses die Geschichte der tatsächlich hier Lebenden in den Blick nehmen. Hierfür müssen die Prozesse und Strukturen der Immigration sowie die Erfahrungen der Neubürger in das kollektive Geschichtsbewusstsein integriert werden. Für die historisch-politische Didaktik stellt es eine der großen Herausforderungen der nächsten Jahre dar, die interkulturellen Aspekte unserer Gegenwartsgesellschaft in der historischen Selbstvergewisserung zu verankern (Lange 2004, 322).

oder:

Wanderung von Arbeitskräften: Die Globalisierung bringt es mit sich, dass auch Arbeitskräfte immer beweglicher werden. Bei ihnen gibt es weltweite Wanderbewegungen, vor allem aus den ärmeren Staaten Afrikas, Lateinamerikas und Asiens in die Industriestaaten des Nordens. Oft sind es gut ausgebildete Fachkräfte, die in die USA oder nach Europa auswandern, weil sie dort mehr verdienen. Sie schicken zwar Gelder an ihre Familien in den Heimatländern, fehlen dort aber für die nationale Entwicklung (SozSN 1, 95).

Migration wird häufig nicht als selbstbestimmte Handlung verstanden, wie in der folgenden Definition erkennbar ist:

Migration: (lat.: migratio = Wanderung) Mit diesem Ausdruck werden verschiedene Formen der Ein- und Auswanderung zusammengefasst (Asylsuche, Arbeitsmigration, Flucht vor Krieg usw.). Das trägt der Tatsache Rechnung, dass alle diese Formen Gemeinsamkeiten aufweisen: Einen Migrationsgrund, der in fast allen Fällen irgendeine Art von Zwang beinhaltet – und soziale Probleme, die aus der Situation im Aufnahmeland folgen (SozBAY 2 und SozBAY 3, 191).

Auch wenn das Thema Integration im Zusammenhang mit Migration nicht immer behandelt wird, gilt Integration grundsätzlich als wünschenswert für die Einwanderungsgesellschaft: „Zuwanderung und

Integration gehören eng zusammen, denn die zugewanderten Menschen müssen auf Dauer erfolgreich eingegliedert werden“ (SozNRW 1, 108). Wie in der folgenden Definition wird in den meisten untersuchten Schulbüchern unter erfolgreicher Integration ein Prozess der sprachlichen und kulturellen „Eingliederung“²³ verstanden, der vonseiten der Politik unterstützt wird und der ein bestimmtes Verhalten der Migrantinnen und Migranten voraussetzt:

Integration schafft die Voraussetzung für ein zukunftsfähiges und friedliches Zusammenleben von Menschen verschiedenster Herkunft. Integration ist ein kontinuierlicher, gegenseitiger Prozess, den alle Beteiligten wollen und unterstützen müssen, wenn er funktionieren soll. Hilfestellungen zur Unterstützung der Integrationsbemühungen sind vonseiten der Politik erforderlich. Gefragt sind aber vor allem Eigeninitiative und Eigenverantwortung. Das Erlernen der deutschen Sprache als „Schlüssel“ zur Kultur und Mentalität unseres Landes ist dabei die wesentliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration (SozBAY 2 und SozBAY 3, 173).

Die Orientierung an einer gesellschaftlich nicht näher definierten deutschen Norm für den Prozess der Integration wird in keinem der anderen untersuchten Schulbücher so deutlich wie in dem Berliner Schulbuch „Politik. Wirtschaft. Gesellschaft“ benannt:

Die einwandernden Fremden bilden in ihrer neuen Heimat eine Minderheit: Sie bringen andere Lebensgewohnheiten, Sitten und Gebräuche mit, sprechen eine andere Sprache. Für die Einheimischen gelten die eigenen Lebensweisen und Einstellungen als die Norm. Von den Minderheiten wird erwartet, dass sie dies im Zusammenleben übernehmen. Jeder Unterschied wird schnell als Bedrohung empfunden. Die Folge ist eine Ausgrenzung. Was für die eigene Gruppe selbstverständlich ist, kann für die Fremden unverständlich und merkwürdig sein (SozBLN 1, 43).

Wie die Befunde der Analyse zeigen, orientiert sich das in den untersuchten Schulbüchern anzutreffende Integrationsverständnis an einer nicht explizit benannten Norm, die Schülerinnen und Schüler irritieren kann. Dieser nicht unbedingt intendierte Effekt dürfte auch durch Definitionen wie die folgende nicht ausgeglichen werden. Immerhin wird hier aber die Ausrichtung an gemeinsamen Werten unterstrichen:

In unserer Gesellschaft leben Menschen unterschiedlicher Herkunft zusammen. Gemeinsame Grundwerte (v. a. die im Grundgesetz verbrieften Menschen- und Freiheitsrechte), gegenseitiger Respekt, Verständnis füreinander und Toleranz sind Voraussetzungen eines gedeihlichen Zusammenlebens. Vor diesem Hintergrund bedeutet Integration, Menschen ausländischer Herkunft Möglichkeiten zu eröffnen, sich in die bundesdeutsche Gesellschaft einzugliedern, ohne jedoch ihre Herkunft verleugnen zu müssen. Zugleich müssen sie zu dieser Eingliederung bereit sein. Eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen der Integration ist die Beherrschung der deutschen Sprache (SozNRW 3, 56).

Ein Schulbuch bildet hier eine Ausnahme: Das nordrhein-westfälische *Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft* geht differenziert mit Integration um. Das lässt sich u. a. daran festmachen, dass unterschiedliche Perspektiven auf Integration präsentiert werden, so dass deutlich wird, dass der Integrationsbegriff und seine Bedeutung umstritten bleiben müssen (SozNRW 4, 183). Es werden unter anderem das Verständnis der Bundesregierung von Integration nach dem Nationalen Integrationsplan (SozNRW 4, 191), aber auch verschiedene andere Auffassungen von Integration dargestellt. Die Lernenden sollen sich nicht nur mit den Schulbuchpräsentationen, sondern auch mit ihrem eigenen Verständnis von Integration auseinandersetzen. Einschränkend ist allerdings festzustellen, dass sie dies innerhalb gewisser Vorgaben tun: Die Kriterien, anhand derer die Schülerinnen und Schüler ihr Verständnis von Integration diskutieren bzw. entwickeln sollen, bewegen sich in einem bestimmten Rahmen. Auch hier sind es immer die Zugewanderten, die etwas leisten

²³ „Integration“/„integrieren“ wird in einigen Büchern auch als „Eingliederung“/„eingliedern“ bezeichnet.

bzw. sich an eine deutsche Norm anpassen sollen. Dies zeigt sich beispielsweise in folgender Aufgabe, in der die Fragestellung lautet „Wann ist jemand in die (deutsche) Gesellschaft integriert?“

Eine Person ist integriert (Beispiele),

- wenn sie einen guten Schulabschluss hat
- wenn sie gut Deutsch spricht
- wenn sie vorwiegend deutsche Freunde hat
- wenn sie so lebt wie die Deutschen
- wenn sie sich kleidet wie die Deutschen
- wenn ihre Kinder nur noch Deutsch sprechen
- wenn sie die deutschen Feste feiert
- wenn sie von den Deutschen anerkannt wird
- wenn sie von den deutschen Nachbarn zum Kaffee eingeladen wird
- wenn sie so denkt wie die Deutschen

Die Lernenden können sich zwar zu der Frage, wann jemand als integriert gilt, unterschiedlich positionieren, jedoch sind die zur Auswahl stehenden Angebote äußerst undifferenziert formuliert. Das betrifft auch die weiteren Aufgaben, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler ein Verständnis von Integration erarbeiten sollen (vgl. SozNRW 4, 182ff.). Nur ausnahmsweise werden in den Schulbüchern die dem Integrationsbegriff zugrundeliegenden Zuschreibungen, Definitionen und Zugehörigkeitskategorien problematisiert, wie im Folgenden Beispiel deutlich wird:

Wie soll ich mich denn auf die Schnelle selbst definieren? Bin ich zuerst deutscher Staatsbürger bayrischer Herkunft, oder vorrangig Radfahrer (freiwillig ohne Führerschein, daneben homosexuell, überdies Pädagogikstudent, oder sehe ich mich primär als Reisenden, als Lesenden, als Liebhaber der Sprache? Hier ist ein Mensch – das könnte glatt genügen... (SozNRW 7, 166).

Eine Ausnahme bleibt auch die Beschreibung von Integration als Prozess, der sich in verschiedenen Teilbereichen vollzieht, beispielsweise in der Arbeitswelt, bei der sozialen und politischen Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, in Medien und Öffentlichkeit und im Bereich der Bildung – die als Schlüssel für eine nachhaltige Integration beschrieben wird (vgl. SozNRW 4, 184).

Themen

Migration wird vor allem unter ökonomischen Aspekten betrachtet: Die wirtschaftliche Armut der Migrierenden wird als häufige Ursache für Auswanderung benannt, die ökonomische Situation in den Herkunftsländern aber nicht thematisiert. Vielmehr wird auf die wirtschaftlichen Chancen und Schwierigkeiten eingegangen, die sich bei einer Einwanderung nach Deutschland für die Zuwanderer und für Deutschland als Aufnahmeland ergeben bzw. ergeben haben.

Die Anwerbung von Arbeitskräften aus südosteuropäischen Ländern durch die Bundesrepublik Deutschland in den 1950er und 1960er Jahren wird als wichtigster historischer Bezugspunkt für Deutschland als Einwanderungsland immer wieder hervorgehoben. Die Geschichte von „Vertragsarbeitern“ und die von Migration in der DDR werden in keinem der untersuchten Schulbücher erwähnt.

Auch die Migration in das heutige Deutschland wird als Lösung für ein wirtschaftliches Problem behandelt – für den Bevölkerungsrückgang und den daraus resultierenden Fachkräftemangel. Die gleiche Problematik wird auch für den europäischen Rahmen diskutiert. Es werden wirtschaftliche Vorteile für Europa und mitunter eine Regulierung von Migration durch europäische Migrationspolitik diskutiert. Für den weltweiten Kontext wird Migration unter ökonomischen Vorzeichen mit den Stichworten Globalisierung und mobile Arbeitskräfte thematisiert. Hierbei wird der „weltweite Wettlauf um die besten Köpfe“ (SozNRW 1, 101) und die Frage nach dem wirtschaftlichem Profit für Individuen und für Nationen besprochen, beispielhaft durch die Schilderung individueller Lebenswege.

Ein weiteres Thema ist die Migration von Flüchtlingen. In den Blick genommen werden die Fluchtbedingungen für Menschen, die primär aus Afrika nach Europa kommen, sowie die staatlichen Bemühungen Europas zur Aufnahme von Flüchtlingen. Flucht wird vorwiegend als illegale Einreise beschrieben. Nur selten werden Europas Grenzpolitik und die z. T. fatal verlaufenden Überquerungsversuche europäischer Grenzen durch flüchtende Menschen kritisch in Frage gestellt (vgl. SozNRW 2 u. SozNRW 7, 180f.). In diesen Fällen wird dann auch die Genfer Flüchtlingskonvention angesprochen. Aspekte von Asylpolitik, Asylgesetzgebung und Debatten um „Missbrauch von Asylrecht“ werden in den Sozialkundebüchern wenig hinterfragt, obwohl das Thema „Flüchtlinge“ großen Raum einnimmt.

Unter Bezugnahme auf die Geschichte werden in Sozialkundebüchern auch die „Flucht- und Vertreibungsmigration“ (SozNRW 3, 50) direkt nach dem Zweiten Weltkrieg und die „Spätaussiedlermigration“ (ebd.) behandelt. Ausführlich wird die Ansiedlung von „Vertriebenen“ in Bayern nach dem Zweiten Weltkrieg und ihre Bedeutung für die wirtschaftliche Entwicklung des Bundeslandes in zwei bayerischen Schulbüchern beleuchtet (SozBAY 2, SozBAY 3).

Regionalen Verortungen von Migration wird in den Sozialkundebüchern kein besonderes Gewicht gegeben, außer in den bayerischen Schulbüchern, in denen „Migration in Bayern“ entsprechend der Vorgaben im Lehrplan den Rahmen für das Lernen zu Migration bildet. Ein sächsisches Schulbuch berücksichtigt die gegenwärtige Situation der sorbischen Bevölkerung als historisch zugewanderte Gruppe.

Die (zahlenmäßige) Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland nach Herkunft und die Verortung der Menschen mit nicht deutscher Herkunft in den jeweiligen Bundesländern ist in einem Drittel der untersuchten Sozialkundebücher Teil der Darstellung des Themas Migration. Eingewanderte werden häufig in Form von Statistiken und Tabellen und immer mit Zahlenwerten im Fließtext dargestellt, womit sich Lernende einen Überblick über das Thema verschaffen sollen.

Auch wenn die deutsche Migrationspolitik – wie in dem ältesten hier untersuchten Schulbuch (SozBLN 1) von 2003 – von den Schülerinnen und Schülern nicht mehr nur im Lichte der Debatte um die Begrenzung von Zuwanderung diskutiert werden soll, müssen sie sich in einer Reihe von Schulbüchern damit auseinandersetzen, welche Chancen und Nachteile sich für Deutschland als Einwanderungsland ergeben; Einwanderung kann also weiterhin als verhandelbares Phänomen und nicht als Normalität verstanden werden.

Hauptthemen im Rahmen der Behandlung von Integration in den Schulbüchern sind: Integrationspolitik, Probleme der Integration bzw. Schwierigkeiten von Zugewanderten in Deutschland, Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen sowie Einstellungen und Vorurteile im Kontext der Einwanderungsgesellschaft.

Die Integrationspolitik der Bundesregierung und vereinzelt die Politik der Bundesländer (Bayern und Nordrhein-Westfalen) werden dem Fach Sozialkunde angemessen und in einigen der untersuchten

Schulbücher recht ausführlich in den Blick genommen. Maßnahmen, die häufig thematisiert werden, sind: der Nationale Integrationsplan, Einbürgerung, Integrationskurse, das Zuwanderungsgesetz. Dabei zeigt sich eine auffällige Tendenz, die Lernenden mit den „integrationsfördernden“ Maßnahmen des deutschen Staates bekannt zu machen oder diese als Erfolge darzustellen, ohne die Integrationspolitik kritisch in den Blick zu nehmen, wie es dem Kontroversitäts-Gebot für die politische Bildung („Beutelsbacher Konsens“) für das Fach Sozialkunde entsprechen würde. Einzig das *Schulbuch Politik und Wirtschaft 7-8-9* enthält die Aufgabe: „Benenne die Kritik an der Integrationspolitik“ (SozNRW 3, 46).

Thema in vielen Schulbüchern sind Probleme der Integration, die fast immer gleichgesetzt werden mit Schwierigkeiten von Migrantinnen und Migranten. In „Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch“ deutet bereits der Titel eines Kapitels darauf hin: „Was heißt „Integration“? – Probleme der Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland“ (SozNRW 4, 182). In rund 60 Prozent der untersuchten Sozialkundebücher wird das Gelingen oder Scheitern von Integration beispielhaft anhand von individuellen Lebenssituationen oder -geschichten von Migrantinnen und Migranten beschrieben. Als entscheidende Faktoren einer gelingenden Integration werden die Beherrschung der deutschen Sprache, außerdem Bildung und Qualifikationen für den Arbeitsmarkt, die wirtschaftliche Lage und das soziale Verhalten („Türken unter sich“) genannt. Auch das Thema „Ausländerkriminalität“ wird als eines der Probleme von Integration in verschiedenen Schulbüchern besprochen („Ausländerkriminalität – ein besonderes Problem?“, SozNRW 3, 54). Scheiternde Integration wird häufiger als gelingende dargestellt. Wenn Beispiele für gelingende Integration gezeigt werden, werden dabei nicht die Fähigkeiten oder besonderen Qualifizierungen – wie Mehrsprachigkeit – beschrieben, sondern positive Entwicklung gemessen an den eben genannten Faktoren, also beispielsweise die gute Beherrschung der deutschen Sprache.

Ein drittes Thema im Kontext von Integration in Sozialkundebüchern ist das Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen. Dabei werden verschiedene kulturelle und religiöse Praxen in den Blick genommen, die innerhalb der Zuwandererfamilien oder im gesellschaftlichen Leben eine Rolle spielen. Beispielhaft wird die Ausübung islamischer Religion von türkischen Familien behandelt; der „Kopftuch-Streit“, der Bau von Moscheen und islamische Feiertage spielen hier als

Konfliktthemen eine Rolle. Ein weiteres Problem für Integration sehen die Schulbücher in türkischen Familien, die seit mehreren Jahrzehnten in Deutschland leben und unter sich bleiben. Es werden auch Beispiele funktionierenden Zusammenlebens dargestellt, wie etwa das Zusammenleben zwischen Christen und Muslimen in der Gesellschaft (SozBDB 2).

Nur in wenigen der untersuchten Sozialkundebücher werden Einstellungen und Vorurteile in ihrer Relevanz für Integration ausführlich behandelt. In dem *Schulbuch Politik und Wirtschaft verstehen 7-8-9* (SozNRW 3) sollen sich die Lernenden mit Einstellungen und mit dem Thema „Respekt“ im Kontext von Integration auseinandersetzen. In dem Berliner Sozialkundebuch „Politik. Wirtschaft. Gesellschaft“ (SozBLN 1) wird Integration im Zusammenhang mit Vorurteilen im Kapitel „Miteinander leben“ bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler lernen in den Kapiteln „Wie Vorurteile entstehen“ und „Vorurteile gegenüber Fremden“ die Funktions- und Wirkungsweise von Vorurteilen am Beispiel von Vorurteilen gegen „Ausländer“ kennen (SozBLN 1, 42ff.). Im Gegensatz zu Schulbüchern, wo sich die Lernenden mit der Existenz von Vorurteilen in der Einwanderungsgesellschaft auseinandersetzen sollen, werden Vorurteile hier als etwas thematisiert, das sie persönlich betrifft und das in ihrem Umfeld (hier: im schulischen) wirkt.

Darstellungs- und Bezeichnungsweisen

Migration wird vor allem in Reaktion auf Armut oder andere widrige Umstände in den Ländern der Migrierenden oder Flüchtenden beschrieben. Migrierende werden nicht vorwiegend als selbstbestimmte Individuen dargestellt, die sich freiwillig für Migration entscheiden und aktiv ihren Weg gehen. Insbesondere bei der Beschreibung von Flucht als Migrationsform werden die Flüchtenden als „Teile eines großen Ganzen“ beschrieben. Es ist von „Flüchtlingsstrom“ oder „Ausreisewellen“ bzw. einem „Zustrom“ von Flüchtlingen die Rede oder davon, wie flüchtende Menschen durch die „Hände von Schleppern“ nach Europa gelangen. In vereinzelt Definitionen von Migration ist sogar von „Zwang“ die Rede: „Einen Migrationsgrund, der in fast

allen Fällen irgendeine Art von Zwang beinhaltet – und soziale Probleme, die aus der Situation im Aufnahme-land folgen“ (SozBAY 2 und SozBAY 3, 191) oder: „Nicht selten erzwingen Bürgerkriege, Kriege oder Vertreibung die Suche nach einer neuen Heimat“ (SozBLN 1, 43). Auch in den Beschreibungen der „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“ wird selten hervorgehoben, dass diese aus eigener Entscheidung kommen und bleiben wollen, wie in der Beschreibung einer Familie aus der Türkei, die in „Politik Erleben“ (SozBLN 2 und SozSN 3) vorgestellt wird. Eine weitere Ausnahme findet sich in dem Nordrhein-Westfalen-Buch „Demokratie heute 9-10“, in dem die Flüchtlinge in ihren selbst organisierten Anstrengungen, aktiv die europäische Grenze zu überschreiten, dargestellt werden: „Das Vorgehen der Flüchtlinge, die zu Hunderten in den marokkanischen Wäldern auf ihre Chance warten, ist aus Melilla bekannt. Dort waren am Dienstag hunderte Männer mit selbstgezimmernten Leitern gemeinsam zum Grenzzaun gestürmt, um ihn zu überklettern“ (SozNRW 2, 175).

Dargestellt werden auch Ängste in der Aufnahme-gesellschaft im Zusammenhang mit Migration, wie beispielsweise in einem Schulbuch aus Berlin (2003):

Die weitere Zunahme der unkontrollierten Einwanderung macht vielen Deutschen Angst. Besorgt blicken sie nach Osten. Wird es von dort in den nächsten Jahren zu einer Armutswanderung nach Deutschland kommen? Manche Gemein-deverwaltung weiß schon heute nicht mehr, wie sie für die Asylbewerber Wohnraum beschaffen kann. Besonders groß sind die Schwierigkeiten in den Ballungszentren, wo ohnehin der Wohnraum knapp ist (SozBLN 1, 90).

Ähnlich geht auch ein neueres bayerisches Sozialkun-debuch (2008) vor: die Angst vor Arbeitsplatzmangel, „Überfremdung“ („Nicht die Bürger Deutschlands sterben aus, aber die Deutschen“; „Fast jeder zehnte Bürger in Bayern ist Ausländer“) und vor einem Platzproblem („Wegen seiner geringen Größe eignet sich Deutschland nicht als Einwanderungsland“) (SozBAY 1, 80).²⁴

24 Bei dem hier angeführten Beispiel für eine problematische Darstellungsweise von Migration handelt es sich nicht um direkt vermittelte Inhalte durch Autorentexte. Die Lernenden sollen Aussagen wie die hier zitierten *deuten* „dahin gehend, ob [die Aussagen] sich für oder gegen Migration aussprechen.“ Neben den Migration ablehnenden werden ebenso sie befürwortende Aussagen dargestellt. Für die Schülerinnen und Schüler soll erkennbar werden, dass Migration gesellschaftlich umstritten ist. Mehr als die Hälfte der Aussagen speist sich aus einer Perspektive auf Migration als negatives und problematisches Phänomen.

Neben der überwiegend negativ konnotierten Darstellung existiert aber auch eine „positive“ Interpretation und zwar dort, wo Migration als Lösung für das Demografieproblem in Deutschland und Europa und für den Mangel an (qualifizierten) Fachkräften sowie als wichtige Stütze für das Sozialsystem besprochen wird: „Sie zahlen Steuern und Sozialabgaben wie alle deutschen Arbeitnehmer auch und leisten einen wichtigen Beitrag für unseren gemeinsamen Wohlstand“ (SozBLN 1, 89). Ähnliche Perspektiven sind auch in einem auszugswise vorgestellten Konzept der Grünen zu finden: „Die Bundesrepublik Deutschland ist ein Einwanderungsland. [...] Die damit verbundene kulturelle Vielfalt ist eine Bereicherung der Bundesrepublik [...] Die multikulturelle Gesellschaft ist positiv, weil sie die kulturelle Freiheit jedes Menschen stärkt“ (SozBAY 2, 175) oder in der Rede des UN-Untergeneralsekretärs José Antonio Ocampo: „Aber ich bin überzeugt, dass die internationale Migration eine positive Kraft ist, von der Herkunfts- wie Aufnahmeländer profitieren können. [...] Internationale Migration ist eine große Chance für die Entwicklung“ (BDB 2, 246).

Die ambivalente Haltung gegenüber Migration zeigt sich auch in den Arbeitsaufträgen. Eine oft verwendete Frage an die Lernenden ist die nach den Chancen oder Gefahren von Migration bzw. nach der Eignung Deutschlands als Einwanderungsland. In einem Buch sollen die Lernenden sogar diskutieren, ob Deutschland tatsächlich ein Einwanderungsland ist – was im Widerspruch steht zu dem im Titel desselben Kapitels formulierten Statement „Deutschland – ein Einwanderungsland“ (SozNRW 1, 101). Migration könnte ganz anders, beispielsweise als Teil der Alltagsnormalität in Deutschland präsentiert werden, wie in dem in Sachsen und Berlin verwendeten Schulbuch *Politik erleben. Sozialkunde* (SozBLN 2 und SozSN 3). Hier wird im Kapitel „Wie können Familien heute aussehen?“ eine Familie mit Migrationsgeschichte auf einem Foto gezeigt, dessen Bildunterschrift lautet: „Trotz ihrer drei kleinen Kinder sind beide Elternteile berufstätig“ (SozBLN 2, 51). Die Familie wird in einen thematischen Zusammenhang gestellt, der sie nicht als „Familie mit Migrationshintergrund“ heraushebt.

Integration im Zusammenhang mit Migration wird demnach überwiegend problematisch, oder zumindest als eine besondere Herausforderung für die Gesellschaft bzw. Teile von ihr beschrieben. Es gibt zahlreiche Titel von Kapiteln, Teilüberschriften, Formulierungen oder andere Darstellungsformen, die eine Sicht auf Integration als Problem stärken. Das wird auch in

folgendem Zitat sichtbar: „In der Diskussion über Zuwanderung und auch über Ausländerfeindlichkeit geht es immer auch um das Problem der Integration“ (SozNRW 4, 182).

Die Schülerinnen und Schüler sollen sich hier beispielsweise mit dieser und verschiedenen anderen Karikaturen zum Thema Integration auseinandersetzen und zu den Problemen Stellung nehmen (SozNRW 3, 45). In einem brandenburgischen Schulbuch führt bereits die kategorische Kapitelüberschrift „Problem Integration“ eine negative Perspektive ein. Doch anders als in anderen untersuchten Sozialkundebüchern sollen sich die Schülerinnen und Schüler hier auch mit kontroversen Sichtweisen auf Integration auseinandersetzen. Es werden verschiedene Perspektiven präsentiert, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sollen, beispielsweise in der Aufgabe „Deutschpflicht auf dem Schulhof? Wie ist deine Meinung zu dieser Regelung?“ (SozBDB 2, 31).

Wie Integration als problembehaftet dargestellt wird, zeigt auch die Tatsache, dass in drei Schulbüchern für das Fach Sozialkunde das Thema „Ausländerkriminalität“ im Rahmen von Integration behandelt wird (SozNRW 3, SozSN 2 und SozBAY 3). In dem Schulbuch für Nordrhein-Westfalen *Politik und Wirtschaft 7-8-9* werden zwar sowohl die Begrifflichkeit als auch die öffentliche Debatte kritisch hinterfragt: „Unter Ausländerkriminalität versteht man die von Nichtdeutschen begangenen Straftaten. In der öffentlichen Diskussion werden Daten zur und der Begriff „Ausländerkriminalität“ oft dazu verwendet, Furcht und Ängste gegenüber Nichtdeutschen zu schüren“ (SozNRW 3, 56). Die Lernenden sollen diese Problematik in verschiedenen Aufgaben reflektieren; dabei wird deutlich, dass die Thematik in diesem Schulbuch als Übung für die Herausbildung kritischer Urteilskompetenz genutzt wird. Die Auseinandersetzung mit der Debatte um Gewalttaten, die von Jugendlichen mit Migrationshintergrund begangen oder derer sie verdächtigt werden, füllt drei von insgesamt 14 Seiten des Kapitels „Zusammenleben unterschiedlicher Kulturen“, während z. B. das Thema „Respekt“ nur auf einer Seite behandelt wird. Die Verknüpfung des Themas Integration mit „Ausländerkriminalität“ stellt eher eine negative Perspektive auf Integration her.

Integration wird als etwas dargestellt, das scheitern oder gelingen kann, was durchaus der Lebenswelt der Lernenden entspricht. Allerdings liegt der Schwerpunkt in vielen Büchern auf dem Scheitern und nicht auf

dem Gelingen. Anders im Schulbuch für Nordrhein-Westfalen *Politik, Wirtschaft. Ein Arbeitsbuch* (SozNRW 4), das beide Ziele formuliert:

- a) aufzuzeigen, in welchen Bereichen und in welchem Ausmaß sich Ergebnisse bisheriger mangelnder oder erfolgloser Integrationsbemühungen feststellen lassen, und
- b) auf Maßnahmen und Forderungen einer Integrationspolitik hinzuweisen, die zu einer besseren Eingliederung von Zuwanderern in den Arbeitsmarkt, zu weniger Ausgrenzung und zu einem friedlichen Zusammenleben von Deutschen und Zuwanderern führen sollen (SozNRW 4, 182).

Dabei ist in diesem und in anderen Sozialkundebüchern auffällig, dass auf der einen Seite – positiv – die Leistungen des deutschen Staates dargestellt werden: „Sowohl die Bundesregierung als auch viele Institutionen und Verbände bemühen sich deshalb darum, die ausländischen Mitbürger besser in die Gesellschaft zu integrieren (einzugliedern), damit aus Fremden mit der Zeit Mitbürger werden“ (SozNRW 1, 102). Demgegenüber wird auf der anderen Seite – problematisierend – beschrieben, welche Schwierigkeiten Zugewanderte bei der Integration haben. Dabei werden folgende Aspekte als zu überwindende Hindernisse diskutiert: Bildungsgrad, Chancen auf dem Arbeitsmarkt, Sprache, kulturelle Praxen.

Anders als in vielen Darstellungen der Migrantinnen und Migranten wird in dem sächsischen Schulbuch *Demokratie heute – Gemeinschaftskunde/Rechtserziehung 9* die sorbische Bevölkerung in Sachsen unter Gesichtspunkten von gelingender Integration dargestellt.²⁵ Die eigene Geschichte, Sprache und kulturellen Praxen der Sorben werden nicht als defizitär, sondern als schützenswürdig dargestellt. Der deutsche (sächsische) Staat wird in einem Kapitel zur sorbischen Minderheit als aktiv für ihren Schutz sorgend und mit seinen rechtlichen und politischen Bemühungen hervorgehoben: rechtsstaatliche Anerkennung und Schutz der Existenz dieser Bevölkerungsgruppe, politische Maßnahmen zum Erhalt ihrer Sprache, ihrer Geschichte und ihrer kulturellen Praxen und öffentliche Sichtbarmachung

der in Sachsen lebenden Sorben (Kapitel „Schutz der sorbischen Minderheit in Sachsen“, SozSN 2).

Migrantinnen und Migranten werden häufig als Ausländer, (Armuts-)Flüchtlinge, Illegale, Notleidende bezeichnet und beschrieben. Teilweise werden sie aufgrund ihrer Herkunft oder aufgrund von kulturellen oder religiösen Praxen in Gruppenbezeichnungen zusammengefasst. Häufig ist von „den Türken“ oder „den Muslimen“ die Rede.

Als „Deutsche“ werden in fast allen Schulbüchern Menschen verstanden, die keine Migrationsgeschichte haben. Auffällig bei Repräsentationen von „Deutschen“ ist, dass sie in allen untersuchten Kapiteln zu Migration weniger beschrieben werden als diejenigen, die als Migranten oder Ausländer bezeichnet werden. Sie treten selten bis gar nicht individuell oder als menschliche Gruppe hervor. Was „Deutsche“ bzw. „Deutschland“ repräsentiert, ist hauptsächlich die staatliche Ebene: Maßnahmen des deutschen Staates im Rahmen von Integrations- oder Migrationspolitik. Teils werden die Vertreterinnen und Vertreter dieser Politik benannt: „Untersuchen Sie mit Hilfe des Internets, welche konkreten Schritte die Regierung Merkel in der Migrationspolitik eingeleitet hat“ (SozBAY 2, 167, Aufgabe 3). Deutsche werden als Staatsbürger bezeichnet und phänotypisch abgebildet, wie in einem Nordrhein-Westfalen-Schulbuch. In der Abbildung in Form eines Personalausweises wird eine deutsche Staatsbürgerin durch eine blonde, helläugige Frau namens „Erika Mustermann geb. Gabler“ repräsentiert. Es folgt ein Text, der so verstanden werden kann, dass er diese stereotype Abbildung einer Deutschen in Frage stellt: „Etliche vermeintliche Ausländer haben mittlerweile die deutsche Staatsbürgerschaft“ (SozNRW 1, 81).

Analysiert man, welches Selbstverständnis den Darstellungsweisen und Bezeichnungen von Migration und Integration und den beschriebenen Akteurinnen und Akteuren zugrunde liegt bzw. wie es ausdrücklich formuliert wird, so fällt positiv in den untersuchten Sozialkundebüchern auf: Deutschland wird explizit als Einwanderungsland beschrieben und als Gesellschaft, in der Menschen unterschiedlicher Herkunft ihre Heimat (gefunden) haben. Gleichzeitig werden aber

25 In diesem Sozialkunde-Buch wird Integration zwar nicht explizit thematisiert, dennoch implizit abgehandelt im Kapitel „Das Recht in der Bundesrepublik Deutschland“ die beiden Unterkapitel „Schutz der sorbischen Minderheit in Sachsen“ und „Ausländerkriminalität“ (SozSN 2).

im Gegensatz hierzu – teilweise in denselben Schulbüchern – Migration und Integration als besonderes (neues) Problem der Gesellschaft und nicht als Selbstverständlichkeit und Chance dargestellt. Die deutsche Gesellschaft, wie sie in den Sozialkundebüchern im Kontext von Migration und Integration beschrieben wird, ist nicht als inklusiv zu verstehen; auch der Anspruch an Inklusion wird nicht sichtbar. Vielmehr zeigt sich das Selbstverständnis einer Gesellschaft, in der voneinander abzugrenzende Gruppen konstruiert und unterschiedlich bewertet werden.

Als Ausländer werden in den untersuchten Schulbüchern zum einen Menschen bezeichnet, die keinen deutschen Pass besitzen, aber (schon lange) in Deutschland leben, zum anderen Menschen, die einen deutschen Pass haben, aber „gefühlte Ausländer“ sind (SozNRW 1, 85). Nicht alle Menschen mit Migrationsgeschichte werden jedoch (in Abgrenzung zu dem „Wir“) als „Ausländer“ bezeichnet bzw. als zu der Gruppe der Anderen zugehörig dargestellt. Mit „Ausländer“ sind gemeint: der „Aussiedler aus Kasachstan“ oder der „in Deutschland geborene Sohn türkischer Eltern“, nicht aber der „Zugereiste aus Schweden“ und die „hier lebende Tochter von Amerikanern“ (ebd.). Problematisiert werden muss hier, dass sich der Begriff „Ausländer“ im deutschen Sprachgebrauch als homogenisierende Bezeichnung für Schwarze Menschen, *people of color* und Musliminnen und Muslime – auch solche mit deutscher Staatsangehörigkeit – sowie für Flüchtlinge und Migrantinnen und Migranten aus wirtschaftlich unterprivilegierten Ländern etabliert hat. Der Gebrauch des Begriffs kann daher rassifizierend wirken (Hirsbrunner 2011, 251, Arndt/Ofuatey-Alazard 2011). Da es in vielen Klassen Kinder und Jugendliche gibt, die in diesem Verständnis als Ausländer gelten, kann die Abgrenzung zwischen einem „Wir“ und „den Ausländern“ diskriminierende und ausschließende Auswirkungen im Klassenraum haben. Das illustriert folgender Start in das Kapitel „Deutschland – ein Einwanderungsland“ eines Nordrhein-Westfalen-Schulbuches. Im ersten Unterkapitel, „Ausländer in Deutschland. Was wir über ‚sie‘ wissen.“, wird die Frage gestellt: „Doch wie steht es eigentlich mit unserem Wissen über ‚sie‘, die Ausländer?“ (SozNRW 1, 82). Ihr

„Wissen“ sollen die Lernenden anhand eines Fragebogens überprüfen, den sie zunächst beantworten sollen, um dann im Laufe der Unterrichtseinheit ihre Antworten zu verifizieren oder zu korrigieren. 80 Prozent der Fragen beziehen sich auf negative Stereotype oder sogar rassistische Vorurteile, die im öffentlichen Diskurs in Deutschland gängig sind, z. B. „Schlagen türkische Männer ihre Frauen häufiger als deutsche?“ oder „Gibt es mehr Machos unter Ausländern“ (SozNRW 1, 83). Diese Art von Aussagen steht dann zunächst unhinterfragt im Raum. Auf diese Weise und selbst bei negativer Beantwortung kann die Bearbeitung des Fragebogens vorhandene Stereotype (zunächst) bestätigen; außerdem kann sie auf die im Fragebogen beschriebenen Gruppen („Ausländer“, „Türken“, „Muslime“, „Zuwanderer“) direkt diskriminierend wirken. Zwar werden die Schülerinnen und Schüler in der zu dem Fragebogen gehörenden Aufgabenstellung aufgefordert, ihre Antworten nach der Erarbeitung der folgenden Seiten, in denen Fakten und Informationen zu Migrantinnen und Migranten geliefert werden, zu überprüfen. Doch erhalten sie keine weiterführenden Informationen, die Antworten bzw. eine Überprüfung auf Fragen wie die oben genannten zulassen. [Abbildung 1: M 4 „Fragebogen“ in SozNRW 1, 83]

Die problematischen Effekte von Separation und Bewertung werden erst erkennbar, wenn auch das „Eigene“ sichtbar gemacht wird. Daher ist es notwendig zu benennen, wer gemeint ist, wenn in Schulbüchern von „Wir“ die Rede ist.²⁶ Das „Eigene“ ist überwiegend autochton bzw. „weiß“ (deutsch). Es handelt sich hierbei um ein soziales Konstrukt. Das „weiße Wir“ repräsentiert die gesellschaftlichen Normen in Deutschland. Die anders bzw. „nicht-weiß“ Definierten müssen sich an diesen Normen orientieren, wenn sie nicht zur problematischen Abweichung werden wollen. Dies kann begünstigen, dass Menschen mit Migrationshintergrund und diejenigen die sich als *people of color* bezeichnen²⁷, diskriminiert und benachteiligt werden.

In einem brandenburgischen Schulbuch lautet der Titel des Kapitels zu Integration „Lebenssituationen anderer“. Hier setzen sich die Lernenden unter dem Thema „Menschen mit besonderen Problemen“ auseinander

26 Ausgehend von Toni Morrisons Beschreibung von und Kritik an der „weißen“ Norm, dem „weißen“ unsichtbaren „Wir“ als „the unmarked marker“ (Morrison 1995) ergibt sich die Notwendigkeit eines Perspektivwechsels und einer Sichtbarmachung des „weißen Wirs“ für jede Forschung, die einen rassismuskritischen Anspruch hat. Auf die Bedeutung von „Weißsein“ als Analysekategorie für die Analyse von Schulbüchern weisen Katrin Osterloh (2008) und Florian Grawan (2014) hin.

27 Für eine ausführliche Beschreibung des „weißen“ deutschen „Wir“, der Machtstrukturen und ausgrenzenden Effekte, die in „weißem Schulbuchwissen“ enthalten sind, vgl. Katrin Osterlohs Analyse „Weißsein in Politikschulbüchern“ (2008).

Fragebogen

<p>1 Wie viele Ausländer leben in Deutschland? <input type="radio"/> 8 % <input type="radio"/> 17 % <input type="radio"/> 25 %</p> <p>2 Woher kommen die Ausländer vor allem?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>3 Wie viele „gefühlte“ Ausländer leben hier? <input type="radio"/> 10 % <input type="radio"/> 20 % <input type="radio"/> 30 %</p> <p>4 Wie sieht es bei den Ausländern mit der Schule aus? <input type="radio"/> gut <input type="radio"/> durchschnittlich <input type="radio"/> schlechter</p> <p>5 Wie gut sprechen ausländische Schüler Deutsch? <input type="radio"/> schlecht <input type="radio"/> mittel <input type="radio"/> gut</p> <p>6 Was sind die beliebtesten Ausbildungsberufe bei der Berufswahl junger Ausländer?</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> <p>7 Sind Ausländer krimineller als Deutsche? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>8 Sind ausländische Jugendliche gewalttätiger als Deutsche? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>9 Woher kommen die Bräute der meisten Türken? <input type="radio"/> Türkei <input type="radio"/> Deutschland <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>10 Schlagen türkische Männer ihre Frauen häufiger als deutsche? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>11 Gibt es mehr Machos unter Ausländern? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p>	<p>12 Haben Ausländer deutsche Freunde? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>13 Wie viele Ausländer spielen in der Bundesliga? <input type="radio"/> 32 % <input type="radio"/> 43 % <input type="radio"/> 51 %</p> <p>14 Wie demokratisch sind Muslime? <input type="radio"/> gar nicht <input type="radio"/> ein wenig <input type="radio"/> sehr</p> <p>15 Wie viele Türkinnen leben in Zwangsehen? <input type="radio"/> 25 % <input type="radio"/> 50 % <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>16 Wie viele junge Türkinnen tragen Kopftuch? <input type="radio"/> 10 % <input type="radio"/> 25 % <input type="radio"/> 40 %</p> <p>17 Wie religiös sind Muslime in Deutschland? <input type="radio"/> wenig <input type="radio"/> mittel <input type="radio"/> sehr</p> <p>18 Gibt es in Deutschland Ghettos? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>19 Gibt es zu viele Moscheen in Deutschland? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>20 Kaufen Sie auch beim Türken ein? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>21 Informieren Türken sich vor allem auf Türkisch? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> weiß nicht</p> <p>22 Belasten Ausländer unser Sozialsystem? <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein <input type="radio"/> im Gegenteil</p> <p>23 In Unternehmen von Zuwanderern wird weniger gearbeitet als in deutschen Betrieben. <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p> <p>24 Ausländer schaffen Arbeitsplätze. <input type="radio"/> ja <input type="radio"/> nein</p>
--	--

M4 Fragebogen

- 1 a Wertet die Karikaturen M1–M3 aus.
- b Benennt die in den Karikaturen enthaltenen Vorurteile.
- 2 a Bearbeitet den Fragebogen M4. Notiert euch eure Antworten in euer Heft.
- b Überprüft eure Antworten, indem ihr die folgenden Seiten 84–89 selbstständig erarbeitet.

Abbildung 1: M 4 „Fragebogen“ in SozNRW 1, 83

mit „Behinderte[n]“, „Senioren“, „Nichtsesshafte[n]“ und „Ausländer[n]“ (SozBDB 2). Hier ist das Bemühen zu erkennen, andere gesellschaftliche Gruppen mit einzubeziehen.

Eine problematische Darstellungsweise des Anderen zeigt sich auch im Kontext der Thematisierung von Flucht: Häufig wird der Begriff „Illegale“ oder „illegal“ für flüchtende Menschen verwendet. Sie werden als mit dem Gesetz in Konflikt Stehende, die die europäische Sicherheit bedrohen, dargestellt, anstatt beispielsweise als Schutzsuchende (vgl. u. a. SozNRW 5).

In direkter Gegenüberstellung wird auch die Bewertung des Eigenen sichtbar: Gilt das Andere als das Rettende oder gar potenziell Gefährliche, ist das Eigene (Deutschland/Europa) das Gute: „Die EU sollte großzügig verfahren und Menschen, die versichern, sich an die Gesetze halten zu wollen, die Chance eines Aufenthaltsrechtes bieten“ (Position der Befürwortung der Aufnahme von Flüchtlingen durch die EU, SozBDB 1, 305). Das Eigene ist (analog zu dem „weißen“ Deutschland – repräsentiert durch die staatliche Ebene) auch das privilegierte offizielle Europa, das die Flüchtlinge nach ihrer langen Überfahrt rettet. Oder Spanien, sofern es (vermeintlich aus Sicht der Flüchtlinge) als das „toleranteste Land der Welt“ (SozBDB 1) bezeichnet wird. Europa wird als „Paradies“ beschrieben, das die Flüchtlinge als ihr Ziel wählen. Diese positiven Beschreibungen des Eigenen stehen im Spannungsverhältnis zu dem, was Europa oder Deutschland im Kontext von Migration an Asyl- und Grenzpolitik umsetzen. Letzteres wird nur in sehr wenigen der untersuchten Sozialkundebücher erwähnt (vgl. SozNRW 2 und SozNRW 7, 180f.).

Da bei der Schilderung des Eigenen (Deutschland, Europa) die offizielle staatliche Ebene im Vordergrund steht, tritt menschliche Verantwortung in den Hintergrund und damit auch die Auswirkungen der Grenzpolitik. Der Blick wird vielmehr auf die Migrierenden und „Ausländer“ gerichtet, die als Opfer von misslichen Umständen in anderen Ländern nach Deutschland/Europa kommen. Für ihre Darstellung ist die Schilderung des menschlichen Erlebens von Migration und Integration charakteristisch. Viele Sozialkundebücher nutzen dafür die Vorstellung individueller „Schicksale“. Dieses Ungleichgewicht zwischen der persönlichen Perspektive auf die Anderen und der eher sachlich anonymen Auseinandersetzung mit dem Eigenen spiegelt sich auch in vielen Aufgabenstellungen wider.

Fach Geschichte

Im Hinblick auf die thematische Darstellung ist die Visualisierung von Migration in den Geschichtsschulbüchern besonders signifikant. So bildet das Flüchtlingslager ein zentrales Motiv innerhalb der Darstellung von Flucht und Vertreibung als vorherrschenden Formen unfreiwilliger Migration (GeschBDB 3, 244). In diesem Beispiel zeigt das Foto eines „Auffanglager[s] für Flüchtlinge am Rande eines Bürgerkriegsgebiets in Afrika unter den Fahnen der Vereinten Nationen und des Roten Kreuzes“, wie die unmittelbare Not von

Flüchtlingen in einem Niemandsland provisorisch durch Träger einer internationalen Weltordnung wie dem Roten Kreuz und den Vereinten Nationen buchstäblich „aufgefangen“ wird. Der Text unter dem Titel „Flucht als Millionenschicksal“ hinterfragt die vorherrschende massenmediale Darstellung globaler Flüchtlingsbewegungen:

Ganz entgegen der vor allem in Industrieländern vorherrschenden Wahrnehmung, dass sie von Flüchtlingen „überflutet“ werden, ist die große Mehrheit dieser 50 Millionen Menschen in ihre häufig zerstörte Heimat zurückgekehrt. Viele Flüchtlinge wünschen sich nichts dringlicher als heimzukehren (GeschBLN 3, 253 und GeschBDB 3, 245).

Definitionen

Migration wird in vielen, jedoch nicht in allen Geschichtsschulbüchern, die das Thema behandeln, definiert, wenn auch in unterschiedlich ausführlicher und differenzierter Weise. So bewegen sich Definitionen beispielsweise zwischen Migration als „Wanderung großer Bevölkerungsgruppen“ (GeschBDB 1, 119) und „Wanderungsbewegungen bestimmter Bevölkerungsgruppen oder ganzer Völker, meist ausgelöst durch Kriege (Flucht, Vertreibung), Wirtschaftsprobleme (z. B. Missernten, Arbeitslosigkeit) oder Naturkatastrophen“ (GeschSN 1, 232). In einem weiteren Fall werden gleich mehrere Definitionen von Migration angeboten:

a) (...) Migration ist der auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen. b) Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Von Migration spricht man, wenn eine Person ihren Lebensmittelpunkt räumlich verlegt. Von internationaler Migration spricht man dann, wenn dies über Staatsgrenzen hinweg geschieht. c) Wirtschaftslexikon [...] Wanderungsbewegungen von Menschen (Arbeitskräften) zwischen Staaten und administrativen Untereinheiten eines Staates (Binnenwanderung), die zu einem längerfristigen und dauernden Wechsel des ständigen Aufenthaltsorts der daran beteiligten Personen führen (GeschSN 2, 159).

Besonders aufschlussreich sind darüber hinaus die weit verbreiteten und wiederholten impliziten Definitionen, die regelmäßig darauf abheben, dass Migration als Aus- und Einwanderung durch gesellschaftliche Krisen und Umbrüche bedingt ist und zumeist mit mehr oder weniger existentiellen Brüchen in individuellen und familiären Biografien einhergeht.

Migration wird in den Geschichtsschulbüchern insgesamt definiert als Wanderung von Individuen, Gruppen oder weiter gefassten Kollektiven wie sogar von „ganzen Volksgruppen oder gar „Völkern“. Es sind bereits solche vermeintlich rein sachlichen Definitionen, die einen potenziell bedrohlichen Eindruck erwecken können; es scheint, als würden nicht nur Individuen oder Familien migrieren, sondern größere homogene Kollektive oder weniger fassbare Massen. Damit wird systematisch ausgeblendet, dass die durchgehend durch große Zahlen veranschaulichten „Wanderungsströme“ ein hochaggregiertes und statistisch abstraktes Phänomen sind. Außerdem wird in den vorherrschenden Definitionen die Unterscheidung zwischen freiwilliger Migration einerseits und erzwungener unfreiwilliger Migration bzw. Flucht und Vertreibung andererseits hervorgehoben. Darüber hinaus wird zuweilen zwischen temporärer und dauerhafter Migration unterschieden. Ein weiterer, eher untergeordneter Aspekt richtet sich auf die Unterscheidung zwischen Migration als Binnenmigration innerhalb von Nationalstaaten und einer „internationalen Migration“ zwischen verschiedenen Nationalstaaten oder Regionen. Während dabei die Binnenmigration innerhalb von Staaten eher als normal und daher weniger bemerkenswert erscheint, gilt der Fokus der Betrachtung eindeutig der oft als problematisch beschriebenen grenzüberschreitenden Migration zwischen Nationalstaaten. Ausgehend von einer weitgehend unreflektierten nationalstaatlichen Perspektive auf Geschichte erscheint daher grenzüberschreitende Migration als solche bereits als Problem. Folgt man hingegen neueren historiografischen Ansätzen transnationaler Geschichte, wird Migration als gleichermaßen prominenter und „normaler“ Ausdruck der transnationalen Verflechtung vor allem im 20. Jahrhundert dargestellt. So zeigt sich auch hier wieder die Kluft zwischen Schulbuchinhalten und ihren Bezugswissenschaften.

Integration wird u. a. wie folgt als „Eingliederung der eingewanderten Menschen in die Gesellschaft des jeweiligen Einwanderungslandes definiert. Drei Problem-bereiche kennzeichnen besonders den Integrationsprozess: Bildung – Siedlung – Arbeitsmarkt“ (GeschSN

1, 230) oder als „Eingliederung von Ausländern in eine Gesellschaft bei Erhalt ihrer eigenen ethnischen Identität“ und dabei unterschieden von Assimilation als „Angleichung; spurloses Aufgehen von Zuwanderern in der Mehrheitskultur des Gastlandes“ (GeschBDB 1, 125). An anderer Stelle wird – als Ausnahme von der Regel – auch Inklusion bzw. eine „inklusive Gesellschaft“ definiert: „Eine inklusive Gesellschaft nimmt sich aller Menschen an – der Kinder, Eltern, Migranten, Arbeitenden und Arbeitslosen, Kranken und Alten. Es sollen keine Sonderwelten entstehen“ (GeschSN 2, 161).

Noch ausgeprägter als bei Migration sind die impliziten Definitionen von Integration. In nahezu sämtlichen untersuchten Schulbüchern wird in Darstellungen sowohl historischer als auch gegenwärtiger Migration ein Spannungsverhältnis zwischen der Gesellschaft und Migrierenden beschrieben. Dabei wird immer wieder gefragt, ob und inwiefern sie sich in der neuen Gesellschaft zurechtfinden, sich dort einfügen und wie sie aufgenommen werden, ob sie willkommen sind oder eher Ablehnung erfahren. Im Zentrum dieser Problematisierung von Integration stehen – wie auch schon in den Sozialkundebüchern sichtbar – vor allem Spracherwerb, Bildung und Erwerbstätigkeit, die zum Wohlstand der sogenannten Aufnahmegesellschaft beitragen.

Themen

Insgesamt kristallisieren sich zwei Varianten der Thematisierung von Migration und Integration in den Geschichtsschulbüchern heraus. Die erste Variante, die vor allem in der Schulbuchreihe „Entdecken und Verstehen“ (siehe u.a. GeschBDB 1 und GeschSN 2) vorherrscht und auch in einigen anderen Schulbüchern vorkommt, besteht in einem länderspezifischen historischen Längsschnitt in der Form eines eigenständigen Kapitels zu „Migration in der Geschichte“. Hier wird eine Art Zeitleiste entworfen, die etwa von der Flucht der Hugenotten aus Frankreich nach Preußen im 17. Jahrhundert bis zur „Armutsmigration nach Europa“ in der Gegenwart reicht. Anhand vielfältiger Beispiele aus der zumeist deutschen und europäischen Geschichte wird dargestellt, dass es Migration in sehr unterschiedlichen Formen in verschiedenen historischen Epochen und Zeiten sowie in unterschiedlichen gesellschaftlichen Zusammenhängen immer gegeben hat. Im Rahmen dieser Darstellungen wird dann gelegentlich anhand spezifischer Beispiele und deren zumindest impliziten Vergleichs erörtert, inwiefern die Integration

der jeweiligen Gruppen von Menschen erfolgreich gewesen ist oder nicht.

Eine zweite Variante besteht in der eher impliziten und vereinzelt Thematisierung von Migration und Integration im weiteren Rahmen jeweils historisch spezifischer Ereignisse und gesellschaftlicher Kontexte. Migration und Integration werden dabei in verschiedenen thematischen Zusammenhängen relevant, wie Flucht, Vertreibung und Arbeitsmigration jeweils in Verbindung mit weiteren historischen Kontexten wie vor allem dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Wiederaufbau Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg. Wiederkehrende und variierende Themenkomplexe sind dabei Flucht und Vertreibung im Zusammenhang mit der „Zusammenbruchsgesellschaft“ (vgl. u.a. GeschBAY 1, 130 und GeschSN 5, 10) in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, vereinzelt erweitert auf Flucht und Vertreibung in Europa inklusive der „Flucht vor den Deutschen“ im Zweiten Weltkrieg und der prekären Situation der sogenannten „displaced persons“ (GeschNRW 1, 146) innerhalb Deutschlands.

Die Anwerbung und Immigration der „Gastarbeiter“ und ihre als problematisch bzw. „nicht gelungen“ betrachtete Integration werden dargestellt, verbunden mit der Frage nach dem Status Deutschlands als „Einwanderungsland“ oder „multikulturelle Gesellschaft“, (GeschNRW 2, 138f.) sowie verschiedene Phänomene von Flucht und Migration unter den Bedingungen einer zunehmend globalisierten Welt. Auffällig ist neben der tendenziell dramatisierenden und quantifizierenden Perspektive auf gegenwärtige Migration eine historisch vergleichende Darstellung von gelungener Integration bestimmter Migrantengruppen. Beispielen erfolgreicher Integration in der Vergangenheit („Sudetendeutsche“ in Bayern, Hugenotten in Berlin und Brandenburg, „Vertriebene“ in Deutschland) wird die problematische oder gar gescheiterte Integration von Arbeitsmigranten („Gastarbeitern“) gegenübergestellt (vgl. u.a. GeschBDB 1, 118ff. und GeschBAY 2, 80 und 130).

Darstellungs- und Bezeichnungsweisen

Der bereits vorgestellte historische Längsschnitt zu „Migration in der Geschichte“ wirft anhand ausgewählter Beispiele eine historisierende und vergleichende

Perspektive auf Migration und Integration verschiedener Gruppen in unterschiedlichen historischen und gesellschaftlichen Konstellationen. Dabei wird zumindest exemplarisch z. B. die erfolgreiche Integration der Hugenotten, die vor religiöser Verfolgung aus Frankreich nach Preußen bzw. Berlin und Brandenburg geflohen waren, mit der „problematischen“ oder gar „gescheiterten“ Integration der „Gastarbeiter“ und ihrer Nachfahren in Deutschland oder mit der als besonders schwierig erscheinenden Integration der großen Zahl von „Armutsfüchtlingen“ in der Gegenwart verglichen und kontrastiert (GeschBDB 1, 120ff.). Diese Darstellung wird nur vereinzelt gebrochen wie z. B. durch eine angehängte Karikatur, die auf die Kontinuitäten und historischen Wiederholungen von Vorurteilen verweist: „Tja, wenn das Hugenotten wären ... dann könnte man ja durchaus tolerant sein (GeschBDB 1, 138).“

Innerhalb des Themenkomplexes zu Flucht und Vertreibung in der „Zusammenbruchsgesellschaft“ (GeschBAY 1, 130) in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg verkörpern die Flüchtlinge und Vertriebenen sowohl die existentielle gesellschaftliche Krisen- und Ausnahmesituation einer orientierungslosen Gesellschaft als auch – im Zuge ihrer zunächst durchaus als konfliktträchtig geschilderten, letztlich aber erfolgreichen Integration – die gelungene Bewältigung der Krise und des Ausnahmezustands nach dem verlorenen Krieg. In diesem Sinne sind sie nicht nur konstitutive Herausforderung der deutschen Gesellschaft nach dem Zweiten Weltkrieg, sondern geradezu Kennzeichen des erfolgreichen Wiederaufbaus Deutschlands in der frühen Bundesrepublik.

Im Gegensatz dazu stellt sich die Anwerbung und Migration der „Gastarbeiter“ in der frühen Bundesrepublik dar: Zunächst aus ökonomischen Motiven angeworben und in den Schulbüchern wiederholt durch Motiv des mit einem Moped beschenkten und begrüßten „Millionsten Gastarbeiter[s]“ [Abbildung 2, GeschBAY 1, 174] visualisiert und inszeniert²⁸, erscheint ihre Integration letztlich als problematisch und defizitär. Allerdings werden über die Figur des „Gastarbeiters“ und anhand des Phänomens der Arbeitsmigration folgende Themenkomplexe mitbehandelt: der gesellschaftliche Wandel, der wirtschaftliche Wiederaufbau, der „Ausbau des Sozialstaats“ und die Herausforderungen eines sich wandelnden Selbstverständnisses Deutschlands als „Einwanderungsland“ oder als mögliche

²⁸ Siehe hierzu auch Veit Didczuneit 2008.



Abbildung 2: *GeschBAY 1: Baumgärtner, Ulrich et al., Hg. 2007. Horizonte 9. Ausgabe Bayern Gymnasium. Braunschweig: Westermann. S. 174*

„multikulturelle Gesellschaft“ (mit einem Fragezeichen versehen) (GeschNRW 2, 138). Der wirtschaftliche Beitrag der sogenannten „Gastarbeiter“ wird dabei mal explizit, mal eher implizit gewürdigt. Dies entspricht der primär ökonomischen Begründung und Legitimation von Migration, die in fast allen Schulbüchern zu finden ist.

Die Darstellungen in den Geschichtsschulbüchern unterscheiden primär zwischen den jeweils unterschiedlich bezeichneten Migrantinnen und Migranten einerseits und der jeweiligen Aufnahmegesellschaft andererseits. Entsprechend den verschiedenen thematischen Zusammenhängen variieren auch die verwendeten Bezeichnungsweisen der migrierenden Menschen einerseits und der Aufnahmegesellschaft andererseits. Die Bezeichnungen für erstere variieren je nach historischer Konstellation und transportieren vielfältige kollektive Bezeichnungen, wie z. B. „Migranten“, „qualifizierte Migranten“, „Arbeitsmigranten“, „Einwanderer“, „Immigranten“, „illegale Einwanderer“, „Illegale“, „Flüchtlinge“, „Vertriebene“, „Wirtschaftsflüchtlinge“, „ausländische Mitbürger“, „Asylbewerber“, „Asylanten“. Solchen Bezeichnungen liegt eine Unterscheidung zwischen legitimer und illegitimer Migration zugrunde, während die Unterscheidung zwischen legaler und illegaler Migration in unterschiedlichen Konstellationen

vereinzelt hervorgehoben wird. Bezogen auf Deutschland werden unter der Überschrift „Ausländer in Deutschland – Wer darf bleiben?“ anhand des jeweils unterschiedlichen Aufenthaltsstatus folgende Kategorien gebildet: ‚Gastarbeiter‘ aus den 50er- und 60er-Jahren, Spätaussiedler sowie asylsuchende Flüchtlinge“ (GeschSN 1, 222). In diesem Zusammenhang ist interessant, dass – wie auch in den Sozialkundebüchern – die Vertragsarbeiter in der DDR praktisch durchgehend unsichtbar bleiben.

Die kollektiven Bezeichnungen unterschiedlicher Gruppen von Migrierenden und Flüchtlingen werden zumeist mit nationalen oder religiösen Zugehörigkeiten begründet. Mit der Art und Weise, wie Migration und Migrierende beschrieben werden, gehen zudem häufig implizite Bewertungen und Hierarchisierungen von Gruppen einher. Während z. B. bestimmte Gruppen wie (deutsche) Auswandererinnen und Auswanderer oder Hugenotten eher aktiv erscheinen, werden andere wie Flüchtlinge und Armutsmigranten passiv oder als potenzielle Hilfeempfänger dargestellt. Insgesamt herrschen stereotype Bezeichnungen vor, die einen unüberbrückbaren Gegensatz zwischen einer „einheimischen deutschen Bevölkerung“ einerseits und verschiedenen Gruppen von „Menschen mit Migrationshintergrund“ andererseits nahelegen.

Dass Migration nicht als Normalfall, sondern als Ausnahme­phänomen präsentiert wird, zeigt sich u. a. darin, dass eine Integration der (Aufnahme-) Gesellschaft einfach vorausgesetzt und daher überhaupt nicht problematisiert wird. So erscheint Migration als geradezu besondere Herausforderung für die Integration der Gesellschaft, während andere gesellschaftliche Differenzen wie etwa soziale Ungleichheiten in diesem Zusammenhang nicht thematisiert werden.

Fach Geografie

Definitionen

Insgesamt ähneln die Definitionen von Migration in Geografieschulbüchern denjenigen in Geschichtsschulbüchern. Im Folgenden werden daher vor allem diejenigen Aspekte genannt, in denen sich die Geografieschulbücher von den Geschichtsschulbüchern unterscheiden. Im Vergleich zu den Geschichtsschulbüchern werden Migration und Integration in den Geografieschulbüchern ausgehend von sozialwissenschaftlichen Ansätzen etwas systematischer und differenzierter betrachtet sowie stärker raumbezogen definiert:

Migration ist ein Wanderungsvorgang einzelner Menschen oder Menschengruppen in ein anderes Gebiet, der mit dem Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist. Man unterscheidet dabei zwischen Binnen- und Außenwanderung. Bei der Binnenwanderung, die auch als Binnenmigration bezeichnet wird, handelt es sich um die Verlegung des Wohnsitzes über die Gemeindegrenze hinaus, aber innerhalb eines Landes. Im Gegensatz dazu erfolgt die Außenwanderung über Landesgrenzen hinweg und ist somit eine Emigration (Auswanderung) oder eine Immigration (Einwanderung) (GeoBAY 1, 61).

Darüber hinaus werden freiwillige Migration und unfreiwillige Flucht oder auch legale und illegale Migration unterschieden und quantifiziert: „Als Migranten werden Menschen bezeichnet, die ihr Land freiwillig oder unfreiwillig für mehr als ein Jahr verlassen. Sie machen mehr als 3 % der Weltbevölkerung aus. Rund 30 bis 40 Millionen Migranten gelten als illegal“ (Geo-BAY 1, 64). Im Vergleich zu den Geschichtsschulbüchern wird in den Geografieschulbüchern eher deutlich, dass nicht Massen und Kollektive als solche

migrieren, sondern dass die viel beschworenen „Migrationsströme“ eine abstrakte Größe darstellen.

Andere Definitionen, die auch Flüchtlinge unter Migration einschließen, lauten:

Unter Migration versteht man die Wanderung von Menschen mit dem Ziel, ihren Wohnsitz zu wechseln. Weltweit leben heute mehr als 200 Millionen Menschen außerhalb ihres Heimatlandes, davon etwa die Hälfte in einem westlichen Industrieland. Noch viel mehr Menschen sind innerhalb von Staaten unterwegs, vor allem in den Entwicklungsländern. Zu den Migranten zählen auch Millionen Flüchtlinge. Sie verlassen ihre Heimat wegen Krieg, Verfolgung oder Umwelt- oder Naturkatastrophen (Geo-NRW 1, 22).

Weniger häufig finden sich Definitionen von Integration wie z. B.:

Dieses Einfügen in die neue Gesellschaft nennt man Integration. Was darunter allerdings genau verstanden wird, ist oft ganz unterschiedlich (siehe M1). Soll die Integration gelingen, müssen Voraussetzungen sowohl auf Seiten der Zuwanderer als auch auf Seiten der Aufnahmegesellschaft vorhanden sein: Zuwanderer müssen die Annäherung an die neue Gesellschaft wollen. Dazu gehört, die andere Sprache zu lernen, die Rechtsordnung zu akzeptieren und kulturelle, sowie soziale Regeln und Werte zu respektieren. Die Gesellschaft muss zeigen, dass Zuwanderer willkommen sind und gebraucht werden. Anderen Kulturen gegenüber muss Aufgeschlossenheit herrschen, die Vielfalt muss respektiert werden. Rechtlich müssen Zuwanderer gleichgestellt sein, ihre Bildung und Ausbildung muss gefördert werden. „In Deutschland sind Zugewanderte und ihre hier geborenen Nachkommen im Durchschnitt schlechter gebildet, häufiger arbeitslos, und nehmen weniger am öffentlichen Leben teil als Einheimische“. So oder ähnlich lauten die Ergebnisse von vielen Studien in den letzten Jahren. Deutschland hat sich lange Zeit nicht als ein Einwanderungsland verstanden. Lange Zeit ging man davon aus, dass die angeworbenen Arbeitskräfte Gäste seien, die später wieder zurückkehren („Gastarbeiter“) (GeoNRW 1, 28).

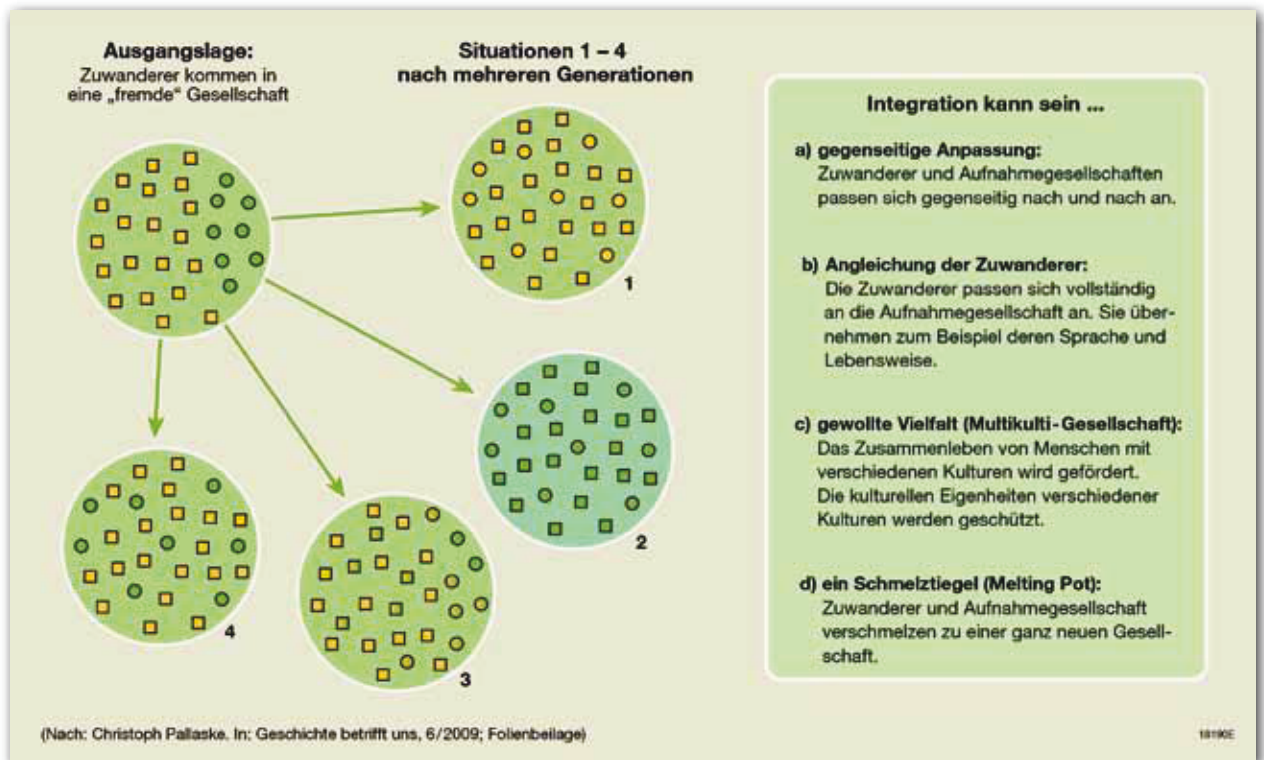


Abbildung 3: GeoNRW 1, 28

Hier werden zudem unterschiedliche Modelle von Integration zur Diskussion gestellt: „M1 Integration – verschiedene Modelle. Ausgangslage: Zuwanderer kommen in eine ‚fremde‘ Gesellschaft. Situationen 1-4 nach mehreren Generationen. Integration kann sein ... 1) gegenseitige Anpassung: Zuwanderer und Aufnahmegesellschaft passen sich gegenseitig nach und nach an. 2) Angleichung der Zuwanderer: Die Zuwanderer passen sich vollständig an die Aufnahmegesellschaft an. Sie übernehmen z. B. deren Sprache und Lebensweise. 3) gewollte Vielfalt (Multikulti-Gesellschaft): Das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Kulturen wird gefördert. Die kulturellen Eigenheiten werden geschützt. 4) ein Schmelztiegel (*Melting Pot*): Zuwanderer und Aufnahmegesellschaft verschmelzen zu einer ganz neuen Gesellschaft“ [Abbildung 3 GeoNRW 1, 28].

Ausdrücklich auf Probleme und Kriterien der (erfolgreichen) Integration verweist folgende Definition:

Die Aufnahme von sozialen Minderheiten in eine größere Gruppe, z. B. von ausländischen Einwanderern in die Gesellschaft eines Staates. Menschen, die in ein fremdes Land gezogen sind, haben oft Probleme bei der Eingliederung, das heißt

der Integration, in die Gesellschaft. Eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration ist die Kenntnis der Sprache des Einwanderungslandes (GeoNRW 1, 184).

Vor diesem Hintergrund werden dann Herausforderungen und Probleme der Integration betont:

Nur wenn beide Seiten aktiv sind, kann Integration gelingen. Neben der aktiven Ausgrenzung durch das Aufnahmeland verhindern auch Ausländer eine Integration durch bewusste Abgrenzung. Dieses Verhalten führt zur Konzentration von Ausländern in bestimmten Stadtteilen oder Straßen. Manchmal bewirken äußere Faktoren wie günstige Mieten, dass die Migranten hier zusammen wohnen (GeoNRW 6, 74).

Darüber hinaus werden hier „Vier Dimensionen der Integration“ unterschieden, und zwar die „strukturelle Integration“, die „soziale Integration“, die „kulturelle Integration“ und die „emotionale Integration“ (GeoNRW 6, 75).

Themen

Das thematische Spektrum, in dem Migration und Integration in den Geografieschulbüchern behandelt werden, reicht von der Bevölkerungsentwicklung und -verteilung in Deutschland oder auf regionaler Ebene (z. B. in Sachsen) bis zur exemplarischen Darstellung der Einwanderung in den sogenannten „klassischen Einwanderungsländern“ USA, Kanada oder Australien. In Bezug auf die zuletzt erwähnten Länder werden z. B. die urbanen „ethnic neighborhoods“ thematisiert (Geo-BLN 1, 47). Zentrale übergreifende Themen bilden schließlich die unterschiedlichen Formen von globaler Flucht und Migration sowie ihrer strukturellen Ursachen und Folgen. Neben diesen eher strukturellen Darstellungen finden sich zugespitzte Beschreibungen politisch brisanter Grenzregionen im Zusammenhang mit der Bekämpfung „illegaler Einwanderung“ vor allem an der Grenze zwischen den USA und Mexiko (vgl. u. a. GeoNRW 2, 20f.) oder der mediterranen Außengrenze der EU (vgl. GeoBLN 1, 182f.). Diese Darstellungen sind nicht zuletzt geprägt von den massenmedial vermittelten und wiederkehrenden Bildern überfüllter Flüchtlingsboote und gleichermaßen prekärer wie unwirklich anmutender Grenzszenarien. Ein weiterer aus den Medien bekannter Themenkomplex problematisiert die Frage des Zusammenlebens, der Integration und der öffentlich ausgetragenen gesellschaftlichen Konflikte um Migration in Deutschland (GeoNRW 1, 28f.).

In Geografieschulbüchern werden Migration und ihre sozialstrukturellen Ursachen, die sogenannten Push- und Pull-Faktoren im globalen Maßstab (vgl. u. a. GeoNRW 1, 22 und GeoNRW 3, 156) auf einer relativ abstrakten Ebene dargestellt. Migration wird dabei häufig in einen systematischen Zusammenhang mit globalen demografischen Entwicklungen wie Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsverteilung und strukturellen Ungleichheiten in der Welt, in verschiedenen Regionen der Welt, innerhalb von Nationalstaaten und auch innerhalb bestimmter Regionen und Städte gestellt. Demnach erscheint Migration, getrieben durch sozialwissenschaftlich objektivierte Push- und Pull-Faktoren, als unmittelbare Folge und Ausdruck vor allem ökonomischer Ungleichheiten sowohl im globalen Maßstab als auch innerhalb von Nationalstaaten. Darüber hinaus findet sich häufig ein jeweils länderspezifischer Fokus auf regionale Migration (vgl. z. B. zu „Migration in Sachsen“ GeoSN 1, 86f.) inklusive Binnenwanderung.

Exemplarisch wird außerdem die Einwanderungspolitik der sogenannten „klassischen Einwanderungsländer“ wie USA oder Kanada (vgl. GeoBLN 1, 10) behandelt. Dabei spielen die Migration in die Stadt im Rahmen der Urbanisierung und die Herausbildung von „ethnic communities“ (GeoBLN 1, 47) eine wichtige Rolle. Im Hinblick auf Deutschland geht es dann auch zuweilen um eine „Vielfalt der Kulturen“ in der Stadt (siehe im Besonderen GeoNRW 1, 26ff.).

Darstellungs- und Bezeichnungsweisen

Im Zusammenhang mit der demografischen Entwicklung und der Bevölkerungsverteilung, sei es im regionalen, nationalstaatlichen oder globalen Rahmen, erscheint Migration sowohl als zentraler Faktor wie auch als Ausdruck und Folge struktureller Ungleichheiten und globaler Prozesse, assoziiert mit vielfältigen Krisenszenarien der Globalisierung. Bezogen auf diese globale Dimension und im weiteren Zusammenhang mit der Darstellung der Flüchtlingspolitik und des Grenzregimes der USA gegenüber der illegalen Einwanderung aus Mexiko sowie der EU gegenüber der „Armutsmigration“ aus Afrika kehren auch hier die bekannten Darstellungen massenhafter Flüchtlingsströme²⁹ als akute Krisenszenarien wieder (vgl. u. a. GeoBAY 1, 64f. und GeoBLN 1, 182f.).

Die korrespondierenden Bezeichnungen richten sich auf die migrierenden Menschen, die sogenannten Aufnahmegesellschaften oder Zielländer und die sogenannten Herkunftsländer von Migration, und zwar in einem globalen Maßstab. Im Hinblick auf Migration dominiert die Unterscheidung zwischen den als Herkunftsländer von Migration beschriebenen „Entwicklungsländern“ des globalen Südens einerseits und den als Zielländer beschriebenen „Industrieländern“ andererseits. Von zentraler Bedeutung für die entsprechenden Beschreibungen sind strukturelle Ungleichheiten zwischen den Herkunfts- und Zielländern von Migration. Während die Herkunftsländer demnach vor allem durch politische und ökonomische Krisen einerseits und Bevölkerungswachstum sowie eine junge Bevölkerung andererseits geprägt sind, werden umgekehrt die westlichen Industrieländer als vermeintlich primäre Zielländer der globalen Migration durch ökonomischen Wohlstand sowie eine alternde und schrumpfende Bevölkerung charakterisiert. Im Rahmen dieser

29 Zur massenmedialen Ikonographie dieses Motivs siehe Cord Pagenstecher 2008, 607-613.

strukturellen Dichotomie entfalten sich schließlich die bereits erwähnten Push- und Pull-Faktoren, die demnach hauptsächlich die Migration aus dem Globalen Süden in die westlichen Industrieländer forcieren. Diejenigen Menschen, die aus den genannten Gründen migrieren, erscheinen damit als Teil eines quasi naturgegebenen Prozesses des Ausgleichs struktureller globaler Ungleichheiten. Auch wenn definitorisch grundsätzlich zwischen freiwilliger Migration und unfreiwilliger Flucht sei es vor Verfolgung, sei es vor Armut, Hunger oder aus Verzweiflung unterschieden worden ist, so laufen beide Erklärungslinien doch letztlich in der beschriebenen Dynamik der strukturellen Push- und Pull-Faktoren zusammen, die sich bezogen auf Migration offenbar wechselseitig bedingen und verstärken. Charakteristisch für die Geografieschulbücher ist schließlich, dass Migration sowohl im globalen Maßstab dargestellt als auch jeweils beispielhaft anhand unterschiedlicher Regionen der Welt veranschaulicht wird. So wird hier nicht nur die Arbeitsmigration nach Deutschland und Europa, sondern exemplarisch ebenfalls die Arbeitsmigration z. B. in die Golfstaaten in Text und Bild dargestellt [Abbildung 4, GeoBAY 1, 174].

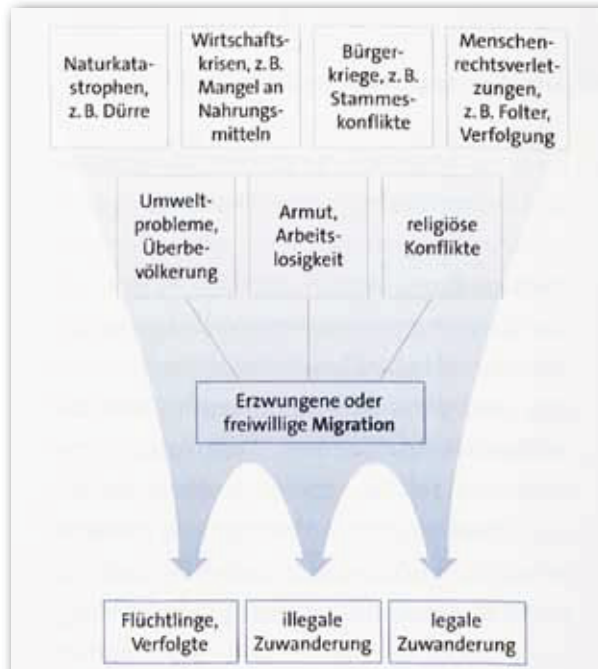


Abbildung 4: GeoBAY 1, 174

4.3 Migration in Aufgaben – Integration als Aufgabe? Die pädagogisch-didaktische Adressierung der Lernenden

Zusammenfassung

In den Aufgabenstellungen der Schulbücher wird deutlich, dass sie weitgehend aus der Sicht der Mehrheitsgesellschaft formuliert sind. Integration erscheint primär als Aufgabe der Migrierenden. Dabei findet zwar eine Auseinandersetzung mit ihren Benachteiligungen statt, nicht aber mit den damit einhergehenden strukturellen Vorteilen von Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund. Außerdem zeigen sich nur wenige Ansätze zu einem reflektierten Umgang mit Diversität im Kontext von Migration; im Gegenteil finden sich häufig sogar kontraproduktive und diskriminierende Aufgabenstellungen. Ferner werden die diskriminierenden Effekte von Sprache und Bezeichnungen in den Schulbüchern nicht problematisiert. Neben der allgemeinen Rekonstruktion von Faktenwissen vor allem zu Gründen, Ursachen, Bedingungen und Folgen von Migration dominieren Arbeitsaufträge, die aus einer eher paternalistischen Perspektive zur Empathie mit Einzelschicksalen von Migrantinnen und Migranten anregen. Insgesamt mangelt es weitgehend an einer (gelungenen) Vermittlung von Diversität als alltäglicher Normalität.

Im pädagogisch-didaktischen Zusammenhang wird aufgezeigt, wie die Lernenden in Aufgabenstellungen zu Migration und Integration angesprochen werden und inwiefern dabei ein reflektierter Umgang mit Diversität wie z. B. durch Perspektivwechsel und Selbstreflexion gefördert wird. Die Darstellung von Migration und Integration wird durchgehend mit verschiedenen Aufgaben verknüpft, die sich direkt an die Lernenden richten. Dabei dominieren zunächst rekonstruktive Aufgaben, die in sehr unterschiedlicher Weise versuchen, Migration aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Die Aufgabenstellungen bezogen auf Integration gehen vielfach in einen mehr oder minder deutlichen Imperativ über, der den Lernenden nicht nur Integration als Unterrichtsthema vermitteln soll, sondern sie auf einer normativen Ebene zum Handeln

auffordert. Dabei werden bestimmte als migrantisch definierte Gruppen von Lernenden als Zielgruppe von Integration besonders angesprochen und nicht selten, wenn auch ungewollt, einer möglichen Diskriminierung ausgesetzt.

Fach Sozialkunde/Politik

Die heutige deutsche Gesellschaft ist geprägt durch Menschen unterschiedlicher Herkunft, was sich in der Zusammensetzung der Schülerschaft vieler Klassen widerspiegelt. Die pädagogisch-didaktische Aufbereitung der Inhalte zu Migration und Integration in den untersuchten Sozialkundebüchern und insbesondere die Aufgabenstellungen entsprechen in vielerlei Hinsicht nicht dieser Realität. Sie sind so konzipiert, dass sie der Vermittlung von Vielfalt als Normalität entgegenstehen oder sogar Diskriminierung fördern. Die Frage: „Ist die multikulturelle Gesellschaft ein Fluch oder ein Segen? [...]“ (SozBAY 1, 81) ignoriert beispielsweise, dass die „multikulturelle Gesellschaft“ für viele Schülerinnen und Schüler sowie ihre Familien Realität ist. Die Klasse debattieren zu lassen, ob diese Gesellschaft möglicherweise ein „Fluch“ ist, kann unter Umständen diskriminierende und ausschließende Wirkung auf einzelne haben. Ähnliches gilt für die Aufgabe „Migration – Chance oder Gefahr für Europa? Was meint ihr? Diskutiert in der Klasse“, die in drei Schulbüchern zu finden ist (SozBDB 2, 246 sowie SozNRW 6, 217 und SozSN 1, 88).

Die Nichtbeachtung von Heterogenität im Klassenraum kann zu Diskriminierung führen. Exemplarisch wurden hier die Adressierung der Lernenden in Aufgabenstellungen, die Arbeit mit Vorurteilen und der Umgang mit Begrifflichkeiten und Sprache im Hinblick auf ihr Potenzial für die pädagogische Vermittlung von Migration als Normalität untersucht.

Bis auf wenige Ausnahmen wird bei den Aufgaben in den Sozialkundebüchern nicht berücksichtigt, dass die persönlichen Bezüge der Lernenden bei den Themen Migration und Integration sehr unterschiedlich sein können. Im Folgenden wird erläutert, welche diskriminierenden Effekte dies auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund haben kann bzw. wie schnell Lernende dadurch selber diskriminierende Aussagen machen können.

Viele Aufgabenstellungen sind aus einer Perspektive formuliert und richten sich so an die Lernenden, als ob die Mehrheit keine Migrationserfahrung hätte und

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die Ausnahme wären. Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Migrationserfahrung und z.T. mit entsprechenden (Diskriminierungs-) Erfahrungen wird dadurch ausgeschlossen oder besonders hervorgehoben, womit der Boden für weitere Diskriminierung bereitet wird. Die Position der Schülerschaft ohne Migrationserfahrung, die im Kontext einer nicht inklusiven Einwanderungsgesellschaft privilegiert sind, wird nicht mitgedacht. So beispielsweise in der Aufgabe „Formuliere mögliche Zukunftswege für ausländische Kinder. Welche Ziele sollte eine Integrationspolitik verfolgen?“ (SozNRW 1, 109, Aufgabe 1). Es entsteht eine Schiefelage im Klassenraum: die als deutsch Geltenden haben die Aufgabe, über „die Ausländer“ (als Andere) und nicht über sich zu sprechen. Die „Ausländer“ hingegen sprechen über sich und ihre eigene Erfahrung, nicht aber über die „Deutschen“. So werden, ohne dass dies beabsichtigt ist, zwei Gruppen gebildet und voneinander abgegrenzt, was pädagogisch gesehen problematisch ist – insbesondere im Hinblick auf das Ziel der Vermittlung von Vielfalt als Normalität. Für sich genommen ist die Bearbeitung der Aufgabe von unterschiedlichen Positionen her möglich und sinnvoll, denn die Lernenden sollen sich mit der strukturellen Benachteiligung der sogenannten ausländischen Kinder und mit politischen Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Chancen auseinandersetzen. Da es jedoch keine zweite Aufgabe gibt, die etwa lautet: „Formuliere mögliche Zukunftswege für Kinder, die nicht strukturell benachteiligt sind. Welche Ziele sollte eine Politik für eine inklusive Gesellschaft verfolgen?“ werden im Gegensatz zu der Auseinandersetzung mit Benachteiligung die besseren Zukunftschancen von den Kindern, die nicht als Ausländer gelten, nicht behandelt. Dies entspricht dem öffentlichen Diskurs über Migration in Deutschland: Die Privilegien, die Menschen ohne Migrationshintergrund haben, werden nicht in den Blick genommen und das damit verbundene Machtgefälle wird nicht beleuchtet. Sichtbar ist dies auch in der folgenden Aufgabe „Nehmen Sie Stellung zur Ausgrenzungsstrategie mancher Diskothekenbesitzer und diskutieren Sie – ausgehend von M2 – Lösungsansätze zur besseren Integration ausländischer Jugendlicher“ (SozBAY 3, 175). Die Schülerinnen und Schüler sollen auf einen Text (M2) Bezug nehmen, der die Thematik aus verschiedenen Sichtweisen beschreibt, dessen Überschrift allerdings lautet: „Warum machen Ausländer mehr Ärger als Deutsche?“ – womit die Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der Klasse stigmatisiert werden. Eine Aufgabe könnte alternativ lauten: „Können die Ausgrenzungsstrategien einiger Diskothekenbesitzer Auswirkungen auf Sie haben, wenn Sie eine Diskothek besuchen wollen?“

Reflektieren Sie über die unterschiedlichen Betroffenheiten in Ihrer Gruppe“ oder etwa: „Diskutieren Sie Lösungsansätze für den Abbau von Diskriminierung und für das Gelingen einer inklusiven Gesellschaft“. Stattdessen lautet eine weitere Aufgabe: „Ermitteln Sie aus M2 die Gründe für die gehäuft auftretende Gewalttätigkeit ausländischer Jugendlicher“ (SozBAY 3, 175). Die Perspektive richtet sich eindeutig auf die „ausländischen Jugendlichen“, die mit Gewalttaten in Verbindung gebracht werden, und nicht auf die Diskothekenbesitzer und deren diskriminierendes Verhalten.

In folgendem Beispiel wird die heterogene Zusammensetzung der Klasse in den Aufgabenstellungen berücksichtigt, jedoch die Trennung zwischen „Ausländern“ und „Deutschen“ beibehalten:

Mithilfe von M5 könnt ihr euer eigenes spontanes Verständnis von ‚Integration‘ überprüfen und feststellen, ob es in eurer Klasse darüber mehr oder weniger Übereinstimmung gibt. Fragt ggf. eure ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler, was für sie Integration bedeutet (SozNRW 4, 183).

Durch ihre gesonderte Adressierung können die „ausländischen Mitschülerinnen und Mitschüler“ exponiert werden. Dies ließe sich vermeiden, würde die Aufgabe etwa lauten: „Was bedeutet eine inklusive Gesellschaft für euch? Erarbeitet euch ein individuelles Verständnis und vergleicht eure Ansichten untereinander.“

Ein Schulbuch versucht durch die im Folgenden ausgeführten Aufgabenstellungen eine kritische Auseinandersetzung mit Vorurteilen unter den Schülerinnen und Schülern zu bewirken. Gleichzeitig wird aber eine Zweiteilung in „Deutsche“ und „Ausländer“ vorgenommen und ihr Verhältnis bzw. ihre Einstellungen zueinander thematisiert:

Bist du als Deutscher mit Ausländern oder als Ausländer mit Deutschen befreundet? Wie zeigt sich, dass ihr euch gut kennt? (SozBDB 2, 29). Eine Familie [...] spricht darüber, was man eben erfahren hat: In die Wohnung nebenan wird nächste Woche eine afrikanische Familie einziehen. Spielt das Gespräch zweimal: einmal so,

dass Vorurteile deutlich werden – und dann ohne Vorurteile. Die ausländischen Schüler können die Spielsituation so abändern, dass eine deutsche Familie in ein Haus einzieht, das bisher nur von Ausländern bewohnt wird (SozBDB 2, 32).

Ein gutes Beispiel, in dem darauf geachtet wird, dass die Jugendlichen einer Klasse gegebenenfalls unterschiedliche Erfahrungen, Gedanken, Positionen bei der Auseinandersetzung mit dem Thema Integration haben können, ist ein Gedicht eines Jugendlichen.

*Ich wuchs neben dir auf
Ich lernte deine Sprache
Ich vergaß die meine jeden
Tag ein bisschen mehr
Ich nahm deine Sitten an
Du nanntest mich Ausländer
Ich benahm mich anders
Meine Leute nannten mich
Ausländer*

(Gedicht von Wassilios Stravoradis, zitiert in SozBDB 2, 29)

Dem Gedicht folgt die Aufgabenstellung: „Welche Gedanken gehen dir durch den Kopf, wenn du die Fotos betrachtest und das Gedicht liest? Notiere einige Stichworte“. In einer Sprechblase folgt der Hinweis: „Unterscheiden sich die Gedanken, die den deutschen und ausländischen Schülern kommen?“ (SozBDB 2, 29).

Dieses Beispiel ist auch in anderer Hinsicht besonders: In keinem anderen untersuchten Sozialkundebuch findet sich derart klar die Perspektive eines Jugendlichen mit Migrationserfahrung und wird zum pädagogischen Anlass für eine kritische Auseinandersetzung mit Identität, Integration und dem Begriff „Ausländer“.³⁰ Es stellt sich die Frage, warum die Schulbuchautorinnen und -autoren den Begriff „Ausländer“ (wie die meisten anderen Schulbücher auch) dennoch weiterhin (undifferenziert) verwenden und an den gegenüber gestellten Kategorien „Ausländer“ und „Deutsche“ festhalten.

So gibt es immer wieder Aufgaben, die den Ansatz zur Vermittlung von Diversität erkennen lassen, jedoch – wenn auch nicht intendiert – das Paradigma der Inklusion und Exklusion reproduzieren. In einem Schulbuch

30 In demselben Schulbuch findet sich ein weiteres Beispiel, in dem die Perspektiven von zwei deutsch-türkischen Schülerinnen als Grundlage für die Auseinandersetzung mit Themen dienen, die im Kontext der Einwanderungsgesellschaft relevant sind („Aus einem Gespräch zwischen Aylin und Emel, Schülerinnen der 7. Klasse einer Realschule“, SozBDB 2, 31).

aus Nordrhein-Westfalen sind vier Fotos abgebildet, die aus den Medien bekannte Gesichter zeigen, z. B. den Fußballspieler der deutschen Nationalmannschaft Jérôme Boateng (SozNRW 1, 84). Die Bildunterschrift lautet „Deutsche oder Ausländer?“ und die dazugehörige Aufgabe: „Ausländer oder nicht? Warum lässt sich das im Beispiel M1 so schwer sagen? Findet weitere Beispiele“ (SozNRW 1, 85, Aufgabe 3). Es ist zu vermuten, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit der Schwierigkeit, Identitäten eindeutig festzulegen, auseinandersetzen sollen, was einem wichtigen Lernziel von Diversity Education entspricht. Gleichzeitig nutzt die Aufgabenstellung „Ausländer“ als Stereotyp und festigt das Festhalten an dichotomen Kategorien, die äußere Merkmale (z. B. Hautfarbe) sowie Gruppenzuschreibungen als Referenzrahmen nutzen. Die Problematik einer solchen Gegenüberstellung wird verkannt – ebenso die möglichen Auswirkungen der Reproduktion von Pauschalzuschreibungen und der Verwendung diskriminierender Begrifflichkeiten bei der Bearbeitung der Aufgabe in heterogenen Klassen. Auch wenn dies unbeabsichtigt geschieht, müsste solch eine Aufgabenstellung kritisch reflektiert werden.

Das Thema Vorurteile im Kontext der Migrationsgesellschaft ist in einigen Sozialkundebüchern zu finden. Häufig werden diese mit Hilfe von Karikaturen veranschaulicht. Es gibt aber kaum Aufgabenstellungen, die explizit die Reflexion eigener Vorurteile und deren diskriminierender Wirkung erfordern, wie beispielhaft unter der Überschrift „Denken in Schubladen? Menschen und ihre Wahrnehmung“ die gut gelungene Aufgabe: „Nennt Beispiele, die euch selbst passiert sind. Wann seid ihr von anderen Menschen in eine Schublade gesteckt worden oder wann habt ihr selbst andere Menschen in eine bestimmte Schublade gesteckt?“ (SozNRW 7, 168f.). Die meisten Aufgabenstellungen regen die kognitive, nicht aber die soziale und emotionale Ebene an. Die Schülerinnen und Schüler lernen, dass und welche Vorurteile im Kontext von Integration und Migration in der deutschen Gesellschaft existieren oder sie sollen die Bedeutung der Vorurteile für Menschen mit Migrationshintergrund erörtern: „Wie wirken sich Vorurteile aus, wenn zum Beispiel eine Ausländerfamilie eine Wohnung sucht oder ein ausländischer Mitschüler einen Spielkameraden?“ (SozBLN 1, 44, Aufgabe 4). Am ehesten vermitteln neben dem oben genannten Beispiel ein Berliner (SozBLN 1) und ein Brandenburger Schulbuch (SozBDB 2) Vorurteile als etwas, das die

Schülerinnen und Schüler persönlich betrifft. In dem Berliner Buch *Politik. Wirtschaft. Gesellschaft* wird über die Funktionsweise von Vorurteilen aufgeklärt und in beiden Schulbüchern sollen sich die Lernenden mit Vorurteilen der Menschen in ihrem näheren Umfeld und in für sie relevanten Kontexten beschäftigen: „Ihr könnt eine Umfrage machen. Bittet Erwachsene oder Schülerinnen und Schüler die nachfolgenden Satzanfänge so zu ergänzen, wie es ihnen gerade einfällt. Untersucht dann, ob sachliche Feststellungen getroffen oder Vorurteile geäußert wurden.“ (SozBDB 2, 32) und: „Vorurteile können abgebaut werden, wenn man sich persönlich besser kennenlernt. Was können die Schüler in der Abbildung Seite 42 oben unternehmen, um Mustafa in die Klassengemeinschaft aufzunehmen? Macht Vorschläge!“ (SozBLN 1, 44, Aufgabe 5). Das Berliner Schulbuch geht außerdem darauf ein, dass Vorurteile für die eigene Gruppe Bedeutung haben: „Durch Vorurteile gegenüber anderen wird der Zusammenhalt der eigenen Gruppe gestärkt und das eigene Selbstwertgefühl gehoben. Begründe das“ (SozBLN 1, 44, Aufgabe 2).

Was bei der Arbeit mit Vorurteilen in Schulbüchern immer wieder auffällt, ist die Verwendung von diskriminierenden Begrifflichkeiten wie „Farbige“ (SozBDB 2, 32 – Ausgabe von 2009). Dieser Effekt von Sprache wird in keinem der untersuchten Sozialkundebücher reflektiert, was dazu führt, dass auch auf dieser Ebene die Bearbeitung von Aufgaben zu Diskriminierungssituationen im Klassenraum führen kann.

Selbst wenn Begrifflichkeiten wie „die Ausländer“, „Asylanten“ oder das N-Wort³¹ (Karikatur M 1, SozNRW 1, 82) in einer Karikatur auftauchen – sofern auf den diskriminierenden Gehalt von Begrifflichkeiten nicht explizit eingegangen wird, kann das dazu führen, dass Lernende und Lehrende in der Auseinandersetzung mit der Karikatur diese Begriffe verwenden und die mit der Verwendung der Begriffe einhergehende Diskriminierung reproduzieren (vgl. hierzu Marmar 2013).

Fach Geschichte

Viele Aufgaben schließen unmittelbar an die oben ausgeführte thematische Darstellung von Migration und Integration an, indem sie zunächst vor allem darauf abzielen, Migration als gesellschaftliches und historisch begründetes Faktum zu vermitteln. Dementsprechend

31 Im Original: „Neger“. Der Begriff wird wegen seines kolonialrassistischen Gehalts hier nicht verwendet und mit der Bezeichnung „N-Wort“ ersetzt. Diese ist keine Alternativbezeichnung für die gemeinten Personen, sondern dient dazu, auf die Problematik des ursprünglich verwendeten Begriffs aufmerksam zu machen. Für Alternativbezeichnungen vgl. Einträge zu „Farbige/Farbiger“, „Neger/Negerin“, „Asylant/Asylantin“ u. a. bei Arndt/Hornscheidt 2004.

dominiert die Rekonstruktion eines zumeist quantitativen Faktenwissens, dem häufig zusätzlich durch die Verwendung von Dokumenten und Quellen eine scheinbare Aussagekraft verliehen wird. Dies gilt für nahezu sämtliche untersuchten Schulbücher.

Daran schließen unmittelbar Aufgaben zu Gründen, Ursachen und Folgen von Migration an. Auf dieser Ebene handelt es sich nahezu ausschließlich um eine Betrachtung, die entsprechend nach übergreifenden und insbesondere überindividuellen objektiven Faktoren der Migration fragt. So herrschen Aufgaben vor, die dazu aufrufen, die Ursachen, Faktoren und Folgen von Migration zu rekonstruieren: „Nenne Ursachen für die Flucht aus den deutschen Ostgebieten“ (GeschNRW 5, 141).

Darüber hinaus gibt es Arbeitsaufträge, die, ausgehend von der Rekonstruktion von Gründen für Migration, auch dazu übergehen, sich in die Situation der Akteure zu versetzen. Dies zeigt das folgende Beispiel, in dem es um die Auswanderung von Deutschen in die USA Ende des 19. Jahrhunderts geht: „Erläutere [...] Gründe für die Auswanderung und formuliere [...] eine Vermutung über das Reisegepäck“ (GeschBLN 2, 327).

Dabei finden sich auch immer wieder Fragen, die direkt darauf abzielen sich in die Perspektive von Migrierenden hineinzuversetzen so z. B.: „Versetze dich in die Lage eines Heimatvertriebenen aus dem Osten und des Bürgers einer Stadt in Deutschland, der den Neuankömmling bei sich aufnehmen muss. Zeigt in einem Gespräch die Sorgen und Ängste der beiden Personen auf“ (GeschNRW 2, 93).

Hier sind die Aufgabenstellungen dadurch charakterisiert, dass sie mit der Übernahme der Rollen und Perspektiven von Betroffenen, d.h. mit Empathie, verbunden sind. Allerdings bedeutet dies zugleich, dass die betroffenen Menschen stets auf eine Opferrolle und auf ihr prekäres Dasein als „Flüchtling“ oder „Migrant“ reduziert werden, ohne ihre möglicherweise sehr verschiedenen Handlungsoptionen einzubeziehen.

Schließlich sind diejenigen Aufgabenstellungen besonders aussagekräftig, die darauf abzielen bzw. geeignet sind, die Lernenden zu möglichst kontroversen Positionen zu Migration und Integration zu bringen. Immer wieder sind Aufgaben zu finden, die explizit auf die Unterscheidung zwischen dem Eigenen und dem Anderen abzielen und zugleich diese Unterscheidung festschreiben: „Gibt es in eurer Klasse Schüler, die oder deren Eltern aus dem Ausland stammen? Ladet einen Zeitzeugen in die Schule ein“ (GeschBAY 2, 131).

Oder: „Diskutiert, inwieweit die Integration ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland gelungen ist“ (GeschNRW 2, 139). Während solche Aufgaben einerseits die Lernenden mit Migrationshintergrund aus ihrer vermeintlichen Opferrolle emanzipieren kann, werden die Lernenden damit andererseits jeweils auf ihre migrationsbezogene Rollenidentität reduziert, also jeweils als Lernende ohne oder mit Migrationshintergrund adressiert, ohne dass sie sich selbst entscheiden können, ob sie sich dieser Gruppe zugehörig fühlen. Besonders auffällig sind Arbeitsaufträge, die zu kontroversen und konflikträchtigen Diskussionen aufrufen, wobei häufig Fragen an die Lernenden gerichtet werden, die aus massenmedial inszenierten Formaten wie Talkshows dafür bekannt sind, pauschale und stereotype Argumente über bestimmte Gruppen von Menschen zu reproduzieren:

Bildet Gruppen und bereitet eine Pro- und Kontra-Diskussion vor. Wählt zunächst eine der folgenden Fragen aus oder formuliert eine eigene Pro- und Contra-Frage. – Soll der Zuzug von Ausländern begrenzt werden? – Leben zu viele Ausländer bei uns? – Sollen Armutsmigranten abgewiesen werden? – Sollen mehr hochqualifizierte Ausländer angeworben werden? (GeschSN, 174).

Besonders deutlich werden diese Diskussionsformen auch in den zahlreichen wiederkehrenden Aufgabenstellungen, die Migrierende zum bloßen Gegenstand der Betrachtung machen wie z. B.: „Welche Erfahrungen hast Du mit Aussiedlern gemacht? Wie kann ihre Integration verbessert werden?“ (GeschSN 1, 224).

In einem solchen Zusammenhang stehen auch Aufgaben, die gesellschaftliche Inklusions- und Exklusionsverhältnisse unreflektiert vermitteln und reproduzieren wie: „Recherchieren Sie nach gesetzlichen Bestimmungen zum Asylrecht. Diskutieren Sie in der Klasse, ob die gegenwärtige Rechtslage angemessen oder zu restriktiv ist“ (GeschBay 7, 95). Auch wenn hier die Möglichkeit besteht, die Gesetzeslage und damit eventuell auch die staatliche Asylpolitik kritisch zu hinterfragen, reproduzieren solche Aufgaben im Klassenzimmer Verhältnisse von Inklusion und Exklusion, indem sie effektiv zwischen den urteilsfähigen zugehörigen Subjekten einerseits und den (potenziell) Betroffenen einer exkludierenden Asylpolitik unterscheiden. Hier sind die Lehrkräfte gefordert, Zusammenhänge im Unterricht zu erarbeiten.

Fach Geografie

Insgesamt entsprechen die Aufgaben in den Geografie-schulbüchern weitgehend den geschilderten Befunden für die Geschichtsschulbücher. Im Vordergrund steht auch hier die Rekonstruktion von Faktenwissen und darüber hinaus eine eher sozialwissenschaftlich orientierte Rekonstruktion struktureller Zusammenhänge. Wie auch bei den Geschichtsschulbüchern sind zahlreiche Arbeitsaufträge damit verbunden, sich in die Situation von Migrantinnen und Migranten hineinzuversetzen und darauf angelegt, Anteilnahme mit Einzelschicksalen hervorzuheben: „Verfasse einen Brief, den Amadou am Tag vor seiner Abreise an einen Freund geschrieben haben könnte. Im Brief soll deutlich werden, aus welchen Gründen er geht und wie er sich sein Leben in der Zukunft vorstellt“ (GeoNRW 1, 23). Besonders charakteristisch hierfür ist auch ein Rollenspiel, wie es z. B. unter dem Titel „Soll Pepe auswandern?“ die Lernenden dazu auffordert, unterschiedliche Rollen und Perspektiven innerhalb einer als „Konfliktsituation“ definierten (potenziellen) Migrationsgeschichte zu übernehmen (GeoNRW 6, 76f.).

Die (gelungene) Vermittlung von Diversität ist wie in den Geschichtsschulbüchern auch in den Geografie-schulbüchern kaum erkennbar; ein exemplarischer Versuch im Rahmen einer Projektaufgabe unter dem Titel „Auf Spurensuche – verschiedene Kulturen in unserer Stadt“ (GeoNRW 3, 160f.) führt eher zur Reproduktion stereotyper Zuschreibungen unterschiedlicher kultureller Identitäten. Migrantische Gruppen werden als „Fremde“ unter dem Titel: „Wir untersuchen fremde Kulturen am Schulort“ zum Objekt gemacht. Dies geschieht nicht zuletzt, um sich der „eigenen“ Identität zu vergewissern, wie in den folgenden Arbeitsvorschlägen deutlich wird: „Migranten und Kulturen bei uns in der Schule, Anteil, Verteilung und Herkunft der Migranten in unserer Stadt (Kartierung)“. In dieser Selbstvergewisserung wird auf die eigene Herkunft, den „Stammbaum meiner Familie bis zu den Großeltern“ zurückgegriffen, gekoppelt mit einer Perspektive auf „Sitten und Gebräuche in meinem Traumurlaubsland“ als etwas Exotisches und eben Fremdes (GeoNRW 3, 161). Dieses Beispiel zeigt letztlich exemplarisch, inwiefern selbst positive Versuche der Vermittlung von Diversität ambivalent bleiben können, indem sie zunächst zur Kulturalisierung von Identitäten beitragen. Dies bedeutet dann für Lehrende und Lernende gleichermaßen die Herausforderung, über solche kulturalisierenden Identifikationen hinaus zu gelangen.

Die oben zitierte Passage eines Werkes, das in Nordrhein-Westfalen für das Gymnasium zugelassen ist, findet sich allerdings nicht mehr in einer neueren Ausgabe bzw. einer konzeptionell weitgehend identisch aufgebauten Version eines Schulbuches für die Realschule in Nordrhein-Westfalen. Darin wird u. a. versucht, verschiedene Sichtweisen auf Integration anzubieten, ohne dabei allerdings zu einer differenzier-ten Betrachtung des Konzepts der Integration selbst zu gelangen: „Erläutere, welche Vor- und Nachteile die verschiedenen Möglichkeiten von Integration haben: für den Einzelnen, für die Gesellschaft“ (GeoNRW 1, 29). Darüber hinaus wird hier der Versuch unternommen, gesellschaftliche Diversität zu vermitteln, und zwar z. B. durch die Fotografie einer alltäglichen „Straßenszene in einer deutschen Großstadt“ (GeoNRW 1, 26). Allerdings bildet sie zwei Kopftuch tragende Frauen auf einer Bank neben bzw. gegenüber zwei blonden Frauen ab. Daran schließen dann unmittelbar Aufgabenstellungen bzw. Fragen an, die Diversität einseitig auf eine Differenzkategorie, hier die Nationalität, reduzieren und etwaige andere Formen von Differenz systematisch ausblenden: „Menschen unterschiedlicher Nationalität in Deutschland. Wo gleichen sie sich, wo sind sie unterschiedlich? Berichte“ (GeoNRW 1, 26). Außerdem ist auf der gleichen Doppelseite das „Plakat mit den Eltern der Spieler der deutschen Fußball-Nationalmannschaft“ abgebildet mit dem Hinweis: „Von den 23 Spielern bei der WM 2010 hatten elf einen Migrationshintergrund“ (GeoNRW 1, 27). Hier wird also Diversität – wie überhaupt durchgängig im gesamten Korpus der untersuchten Schulbücher – vornehmlich im Kontext der Prominenz dargestellt, woran zudem eine Aufforderung geknüpft ist, die die Aufmerksamkeit der Lernenden zusätzlich auf die vermeintliche Außeralltäglichkeit von Diversität lenkt: „Nimm Stellung zur Zusammensetzung der Nationalmannschaft“ (GeoNRW 1, 27).

In diesem Sinne kann letztlich auch hier von einer Normalisierung von Migration und Diversität keine Rede sein. Auch der häufig beschworene Vorbildcharakter solcher prominenter Beispiele, die als Identifikationsangebote kommuniziert werden, erweist sich in der Praxis letztlich eher als problematisch. Denn angesichts der realen Chancenungleichheit kann dies bei den Lernenden unbewusst auf der persönlichen Ebene eine unüberbrückbare Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit vermeintlicher gesellschaftlicher Integration zutage fördern. Diesem Eindruck könnte z. B. entgegengewirkt werden, indem der Werdegang, in diesem Fall der Fußballspieler, von ihren gesellschaftlich unterschiedlichen Ausgangspositionen nachgezeichnet wird.

4.4 Migration und Integration erfahren, wahrnehmen und gestalten? Differenzen und Formen des Handelns und Erlebens

Zusammenfassung

Das Kapitel fragt danach, wie Migration und Integration bezogen auf die Erfahrungen, das Erleben und Handeln unterschiedlicher Akteure dargestellt werden. Migration erscheint in den Schulbüchern vor allem als Reaktion auf widrige gesellschaftliche Umstände und Verhältnisse wie Krisen, Kriege, Konflikte und Katastrophen. Außerdem gilt Migration als Ausdruck der Erfahrung und Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten. Dabei werden Migrierende wiederholt als passiv Betroffene und Opfer dargestellt. Dies zeigt sich besonders in der Gegenüberstellung zwischen dem gebenden und helfenden (deutschen) Staat einerseits und den hilfeempfangenden Migrantinnen und Migranten andererseits. Migration und Integration gelten als konfliktträchtige Phänomene, die mit gesellschaftlich kontroversen Positionen einhergehen. Insgesamt gilt Integration als übergreifender gesellschaftlich verbindlicher Imperativ und als Aufforderung an Betroffene, sich gesellschaftlich zu „normalisieren“ und einzuliefern.

Während die Lernenden in den oben betrachteten Aufgaben teilweise unmittelbar mit unterschiedlichen Positionen zu Migration und Integration konfrontiert werden, stellt sich darüber hinaus die Frage, inwiefern jeweils unterschiedliche Erfahrungen, Wahrnehmungen, Handlungs- und Gestaltungsmöglichkeiten bezogen auf Migration und Integration in den Schulbüchern vermittelt werden. Hier steht im Vordergrund, mögliche unterschiedliche Positionen des Handelns und Erlebens und unterschiedliche Perspektiven auf Migration und Integration nachzuzeichnen. Werden solche Perspektiven als hinterfragbar, miteinander vereinbar oder unvereinbar beschrieben? Damit einhergehend stellt sich die Frage, ob unterschiedliche Handlungsoptionen erkennbar und vermittelt werden.

Hier kommt es vor allem darauf an, inwiefern jeweils bezogen auf Migration und Integration passives

Erleben oder aktives Handeln akzentuiert wird und dabei verschiedene Formen und Möglichkeiten des Handelns und Erlebens sichtbar werden. Maßgeblich sind also hauptsächlich die Unterscheidungen aktiv/passiv und Handeln/Erleben. Ebenso stellt sich die Frage, inwieweit Vielfalt im Zusammenhang mit Migration als normale gesellschaftliche Wirklichkeit, die unterschiedliche Formen von Differenz einbezieht, vermittelt wird oder ob Differenz eher als legitimationsbedürftig gilt. Herrscht ein abstrakter umfassender Imperativ der Integration vor oder wird eine mögliche Normalität konkreter vielfältiger Inklusions- und Exklusionsverhältnisse reflektiert, die eine differenzierte Beschreibung von Integration ermöglichen? Darüber hinaus wird gefragt: Wer handelt nicht, wer könnte handeln, wer ist von Handeln betroffen und wer nicht? Wer tut jeweils was im Hinblick auf Migration und Integration und wer tut etwas nicht? Wem widerfährt was durch Migration und Integration?

Wie bereits bei der Betrachtung der Aufgabenstellungen angeklungen ist, bietet die Vermittlung von Migration und Integration vielfältige Möglichkeiten und Anknüpfungspunkte dafür, unterschiedliche Perspektiven und Positionen sowie verschiedene Wahrnehmungen und Handlungsweisen bezogen auf Migration und Integration aufzuzeigen.

Fach Sozialkunde/Politik

Zwei sich durch die Schulbücher durchziehende, miteinander verknüpfte Akteursperspektiven sind der positiv agierende deutsche Staat auf der einen Seite und die passiv Hilfe empfangenden oder suchenden Zuwandererinnen und Zuwanderer auf der anderen Seite.

Der deutsche Staat tritt als aktiv handelnd und gebend auf. Historisch hat Deutschland zahlreiche „Gastarbeiterinnen“ und „Gastarbeiter“, Aussiedlerinnen und Aussiedler aufgenommen, gewährt Asyl, setzt sich für Menschenrechte, Völkerrecht und Schutz für politisch Verfolgte ein, bietet Flüchtlingen ein neues Zuhause und lässt sie am Wohlstand teilhaben: „Für die Flüchtlinge aus den armen Ländern bietet das Asylrecht so die Möglichkeit, bei uns zu leben und, wenn auch in bescheidenem Maße, am deutschen Wohlstand teilzuhaben“ (SozBLN 1, 90). Gemeinden schaffen Unterstützungsstrukturen für neu Zugewanderte und die Politik erlässt Maßnahmen zur Förderung der Integration und ermöglicht die gleichberechtigte Teilhabe von Zugewanderten am gesellschaftlichen Leben in Deutschland. In einer ebenso handelnden und gebenden Rolle

werden mitunter private Unternehmen dargestellt, die ihre Einstellungspolitik ändern und mehr Menschen mit Migrationshintergrund beschäftigen (sollen). Eine kritische Sicht auf die Migrations- oder Asylpolitik oder die Praxis deutscher Behörden wird kaum dargestellt. Im Gegenteil: „Die wenigsten der endgültig abgelehnten Asylbewerber werden aus der Bundesrepublik abgeschoben. Teils illegal, teils mit behördlicher Duldung (vor allem aus humanitären Gründen) bleiben sie in Deutschland“ (SozBLN 1, 90).

Dieser Position des grundsätzlich positiv handelnden deutschen Staates steht die der Migrierenden gegenüber, die als passiv, reagierend und Hilfe suchend und findend dargestellt werden: Auf widrige Umstände in ihren Herkunftsländern reagierend, nehmen sie schwierige Bedingungen in Kauf, um Deutschland oder Europa zu erreichen und arbeiten oft unterqualifiziert oder verrichten Arbeiten, die Deutsche nicht ausüben wollen. Sie nehmen an Integrationsmaßnahmen (Integrationskurse, Sprachtests, Einbürgerungstests) teil bzw. sind dazu verpflichtet, um „erfolgreich eingegliedert zu werden“. Dass Migrantinnen und Migranten in den Kapiteln zu Migration und Integration in Sozialkundebüchern als selbstbestimmt handelnde Individuen dargestellt werden, kommt nur in Ausnahmefällen vor. In dem nordrhein-westfälischen Schulbuch *Politik und Wirtschaft* verstehen (SozNRW 3) wird an mehreren Stellen das Agieren von Verbänden von Migrantinnen und Migranten erwähnt. Es wird beschrieben, wie diese aktiv und kritisch ihre Anliegen in der Politik vertreten, beispielsweise die Integrationspolitik der Bundesregierung kritisieren (SozNRW 3, 46, 47, 53). Zudem werden Migrantinnen und Migranten auch als Unternehmensgründer und als Beitragende zum deutschen Sozialsystem präsentiert (SozNRW 1 und SozBDB 2).

Auch beim Thema Integration stehen sich dieselben Akteure gegenüber: der deutsche Staat auf der einen und die Migrantinnen und Migranten auf der anderen Seite. Geht es um erfolgreiche Integration, werden häufig die Integrationsmaßnahmen des Staates zitiert. Scheiternde oder noch nicht gelungene Integration und Probleme werden fast durchgehend bei den Zugewanderten verortet, oft mithilfe der Schilderung individueller biografischer Beispiele. Es werden ausführlich die Schwierigkeiten von „Flüchtlingen und Vertriebenen nach dem Zweiten Weltkrieg“, „Gastarbeitern“, „Aussiedlern“, „Spätaussiedlern“, „Flüchtlingen“, von Menschen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland leben, besprochen: „Beschreibe, auf welche

Schwierigkeiten Spätaussiedler bei der Integration stoßen können“ (SozNRW 3, 51). Beispielhaft zu erkennen sind die unterschiedlichen Positionen an den Inhalten der Kapitel eines Nordrhein-Westfalen-Schulbuches: Das Kapitel 3: „Was heißt „Integration“? – Probleme der Eingliederung von Zuwanderern in Deutschland“ (SozNRW 4, 183ff.) bezieht sich auf von Migrierenden zu erbringende Leistungen für Integration und auf deren schlechte Erwerbssituation; drei Individualbeispiele von gescheiterter und gelungener Integration werden einander gegenübergestellt. Im Kapitel 4 hingegen „Wie kann Integration gelingen? – Maßnahmen der Integrationspolitik“ (SozNRW 4, 188ff.) geht es um Maßnahmen der Bundesregierung im Rahmen des Nationalen Integrationsplans, um Einbürgerung, das als erfolgreich präsentierte Integrationskonzept der Stadt Arnberg und ein Integrationsprojekt einer Schule in Arnberg, das die Lernenden als positives Beispiel für Integration kennen lernen. Ähnlich widmet sich ein bayerisches Schulbuch dem Thema. Die Aufgabe zu dem Text M1 „Da kann ja jeder kommen“, in dem die integrationsfördernden Maßnahmen der Stadt München beschrieben werden, lautet: „1. Erarbeiten Sie aus M1 die Gründe für die gelungene Integration von Ausländern in München“ (SozBAY 3, 174f.). Die Aufgabe zu dem Text M2, der Probleme bei der Integration schildert, nimmt wiederum Menschen mit Migrationshintergrund in den Blick: „3. Ermitteln Sie aus M2 die Gründe für die gehäuft auftretende Gewalttätigkeit ausländischer Jugendlicher“ (SozBAY 3, 175).

Es sind vor allem die Migrantinnen und Migranten, die etwas zu leisten und sich an die deutsche Norm anzupassen haben, um integriert zu sein, oder deren Einstellungen verantwortlich gemacht werden für (nicht) gelungene Integration: „Welche Vorschläge habt ihr, wie man Serap Ö. dazu bewegen könnte, ihre Einstellung zu ändern?“ (SozNRW 4, 186, Aufgabe M8). Serap Ö. dient als Beispiel für eine in Deutschland nicht integrierte Frau aus der Türkei. Oder es werden im Falle gelungener Integration die eigenen Anstrengungen der Zugewanderten hervorgehoben, wie im Falle des Fußballspielers Cacau: „1. Der Fußballspieler Cacau gilt als Musterbeispiel gelungener Integration. Erläutert anhand des Interviews, warum man das so sehen kann [...]“ „2. Erläutert, welche eigenen Anstrengungen Cacau für seine Integration unternommen hat, was er unter Integration versteht und warum er das Erlernen der deutschen Sprache für das Allerwichtigste hält“ und „3. Überlegt, ob bzw. inwieweit das Beispiel Cacau auf andere Migranten übertragbar ist“ (SozNRW 4, 187).

Die Akteursperspektiven in den untersuchten Schulbüchern legen ein Verständnis von Integration zugrunde, bei dem sich die Migrierenden aus ihrem (defizitären) Status quo in den der Norm angepassten „Normalzustand“ bewegen müssen. Dafür müssen sie, wie oben beschrieben, bestimmte Leistungen erbringen – in einigen Schulbüchern sind auch Perspektiven vertreten, nach denen sie ihre Kultur ablegen oder verändern müssen: „[Es gibt] auch Zuwanderer, die eine erfolgreiche Integration dadurch behindern, dass sie zu starr an der Kultur ihrer Herkunftsländer hängen oder diese kompromisslos überhöhen“ (SozNRW 4, 195). Eine ähnliche Perspektive vertritt auch das bayerische Innenministerium, dessen Ansichten in dem bayerischen Schulbuch *Mensch und Politik* (SozBAY 2, 2008) ausführlich zitiert werden:

Die Bayerische Staatsregierung setzt auf eine verantwortungsbewusste Zuwanderungspolitik, die die Identität unseres Staates mit seiner christlich-abendländischen Prägung bewahrt und die Interessen unserer Bürger gebührend berücksichtigt. [...] Zuwanderer sollten nicht nur die deutsche Sprache beherrschen und unsere Rechtsordnung anerkennen, sondern auch die Grundwerte unserer Gesellschaft mit ihren Wurzeln in Christentum, Humanismus und Aufklärung akzeptieren. [...] Integration erfordert nicht nur Anstrengungen der Aufnahmegesellschaft, sondern vor allem die Bereitschaft des Ausländers selbst. Die Politik muss die Integration fördern, aber die Integrationswilligkeit auch fordern (SozBAY 2, 175).

Die Bringschuld liegt bei den Migrantinnen und Migranten; damit Migration akzeptiert werden und Integration gelingen kann, ist ihre Veränderungsbereitschaft gefordert. Dem steht eine Nichtbeteiligung desjenigen Teils der Bevölkerung gegenüber, der als nicht-migrantisch verstanden wird. Integration wird im Allgemeinen nicht im Rahmen einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung und der aktiven Gestaltung aller Mitglieder der Gesellschaft betrachtet. Diese in den Schulbüchern vermittelte Perspektive unterscheidet sich deutlich von den aktuellen, insbesondere für den Bildungsbereich relevanten Ansprüchen und den Verpflichtungen von Inklusion.

Vereinzelt wird die Akteursperspektive der Gesellschaftsmitglieder ohne Migrationshintergrund als für gelingende Integration relevant thematisiert. Allerdings werden hier keine am Prozess der Integration aktiv beteiligten Individuen beschrieben: „Störfaktoren für eine gelingende Integration ergeben sich dann, wenn es der heimischen Bevölkerung wirtschaftlich nicht gut geht, wenn die Einkommen sinken und die Arbeitslosigkeit steigt. Dann sinkt die Bereitschaft, sich den Zuwanderern zu öffnen“ (SozNRW 4, 195). Ebenso werden Misstrauen, Angst, Ausgrenzung und „ausländerfeindliche Gewalt und Fremdenfeindlichkeit“ auf Seiten der Aufnahmegesellschaft erwähnt. In den untersuchten Kapiteln zu Migration und Integration werden diese Positionen aber nicht problematisiert, sondern eher wie selbstverständliche Reaktionen auf Migration dargestellt. Nur in Ausnahmefällen werden engagierte Bürgerinnen und Bürger beschrieben, die aktiv Integrationsprozesse mitgestalten, wie beispielsweise die Integrationslotsen der Gemeinde Arnsberg (SozNRW 4, 194).

Dementsprechend ergibt sich für die Lernenden ohne Migrationshintergrund ein Verständnis von Migration und Integration als ein gesellschaftliches Phänomen, an dem sie selbst nicht notwendigerweise teilhaben (müssen). Aus dieser durch die Schulbücher weitgehend vorgegebenen Perspektive der Mehrheitsgesellschaft, erforschen sie Migration und Integration als Sachthemen und sprechen über Erfahrungen von Zugewanderten, ggf. mit diesen. Lernende mit Migrationshintergrund werden dabei nicht selten zum Forschungsobjekt, etwa wenn sie wie selbstverständlich zu ihren persönlichen Erfahrungen (Schwierigkeiten) befragt werden. Nur im Einzelfall werden auch Lernende ohne Migrationshintergrund im Kontext von Migration und Integration aktiv angesprochen: In *Politik, Wirtschaft: ein Arbeitsbuch 7-9* wird das Projekt eines Gymnasiums als Beitrag zur Integration vorgestellt. Alle erhalten nun die Aufgabe: „Erkundet die Situation an eurer Schule im Hinblick auf konkrete Beiträge zur Integration und überlegt, ob ihr nicht selbst ein entsprechendes Projekt anregen und auf den Weg bringen könnt“ (SozNRW 4, 196, Aufgabe 2).

In diesem Schulbuch werden verschiedene Menschen aus der Gesellschaft als an Integrationsprozessen Beteiligte und Handelnde gezeigt. Dabei werden ihre unterschiedlichen Positionen und ihre Betroffenheit im Kontext von Migration und Integration deutlich gemacht.

Fach Geschichte

In den Darstellungen dominiert eine Sichtweise, in der Migration und Integration als notwendige Folge von historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen beschrieben werden. Dabei werden die vielfältigen Formen und Möglichkeiten vernachlässigt, mit Migrationserfahrungen umzugehen und Integration zu gestalten. Migration wird – so wie in den Sozialkundebüchern – zumeist als Reaktion auf widrige Umstände wie Krisen, Kriege, Konflikte und Katastrophen dargestellt. So erscheinen die Migrantinnen und Migranten zunächst vor allem als Betroffene, die dann vor den jeweils mehr oder weniger konkret beschriebenen Problemen fliehen oder zumindest erst angesichts der gemachten problematischen Erfahrungen ihr Leben aktiv gestalten, indem sie den Ausweg der Migration wählen. Dahinter tritt die Tatsache zurück, dass es natürlich auch viele Fälle aktiver und selbstbestimmter Migration gibt.

Besonders auffällig ist darüber hinaus die durchgängig quantifizierende Darstellung von Migration, die dazu führt, dass die herangezogenen Berichte individueller oder gruppenspezifischer Erfahrungen in der Masse großer Zahlen untergehen. Bei aller Einbeziehung von individuellen oder gar prominenten Beispielen, die Migration offenbar ein Gesicht geben sollen, dominieren letztlich solche Darstellungen, die Migration sowohl in sprachlichen Bildern als auch durch tatsächliche Visualisierungen als zumindest potenziell bedrohliches Massenphänomen charakterisieren. Dabei fällt zudem die häufig verwendete Wassermetaphorik („Flüchtlingswellen“ etc.) auf. Folgende Aussage zeigt dies beispielhaft: „Besonders Spanien musste im Jahre 2006 die ungebremste Flut der Armutsfüchtlinge ertragen“ (GeschBDB 1,137).

Integration wird, wenn sie als Erfolg dargestellt wird, durchgängig als aktiv betrieben, während ihr Ausbleiben entweder als Versäumnis oder als Verweigerung beschrieben wird und zwar sowohl seitens der Aufnahmegesellschaft und der „einheimischen Bevölkerung“ als auch seitens der „Migranten“. Migration und Integration werden insgesamt als konfliktträchtige Phänomene gesehen, die mit gesellschaftlich kontroversen Positionen einhergehen. Zwar werden etwa unter Hervorhebung prominenter Personen mit Migrationshintergrund verschiedene Erfahrungen artikuliert. Diese beruhen jedoch zumeist auf einer weitgehend gesellschaftlich normierten und damit übereinstimmenden Position gegenüber Integration, wie das folgende Beispiel aus dem Sport zeigt:

Integration fängt bei mir an“. Etwa ein Drittel der Kinder in Deutschland und nahezu die Hälfte der Kinder in Großstädten leben in Familien mit Migrationshintergrund. 2009 lag die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland bei rund 16 Mio. In vielen gesellschaftlichen Bereichen sind sie bereits fest integriert. Was wäre etwa die Deutsche Fußball-Nationalmannschaft ohne die „Migrations-Jungs“? Von den 23 Spielern, die 2012 im Kader der Nationalmannschaft stehen, haben 11 einen Migrationshintergrund. In der erfolgreichen U 21 (Europameister 2009) hatten von den 11 Spielern sogar 8 Spieler ausländische Wurzeln. „Integration fängt bei mir an“ – so heißt es auf einem Poster des DFB. Dieser hat eine Kommission „Integration“ gebildet, deren Vorsitz die türkischstämmige CDU-Politikerin Gül Keskinler innehat (GeschSN 2, 161).

Und daran anschließend wird dann ein prominenter Fußballspieler zitiert:

Hamil Altintop: Für einen engagierten Fußballspieler ist Integration doch einfach. Wenn ein Verein ihn will, wird geholfen, wo es nur geht. Bei mir wurde wegen meines Talents auch oft ein Auge zugedrückt. Aber wie werden normale Leute unterstützt? Und: was tut der Einzelne selbst dafür, um integriert zu sein? Ich beobachte das auch in meinem Umfeld. Viele Leute jammern, alles sei schlecht und schwer. Und sie fordern immer nur. Ich frage dann: „Und was tust du?“ (GeschSN 2, 161)

Hier wird, wie auch in anderen Fällen, etwaige Diversität vor allem im Rahmen von Prominenz und damit von Außeralltäglichkeit wie z. B. Sport und Showbiz inszeniert. Die alltägliche Normalität gesellschaftlicher Vielfalt findet man hingegen selten. Immerhin wird im obigen Zitat eines prominenten Fußballers auf die Differenz zwischen der individuellen Erfolgsgeschichte und der gesellschaftlichen Normalität hingewiesen.

Die individuellen Perspektiven unterschiedlicher Migrantinnen und Migranten werden in den untersuchten Schulbüchern immer wieder veranschaulicht. Dabei ist besonders auffällig, dass Migration häufig als existentielle individuelle oder auch familiäre Krise erscheint. So geraten die individuellen Geschichten und Familienbiographien häufig unter einen paternalistischen und mitunter geradezu therapeutischen Blick. Migration

wird stets an Hilfsbedürftigkeit gekoppelt und in die Nähe psychischer Krisen oder gar Krankheiten gerückt. Dieser Perspektive entspricht auch, dass die betroffenen Personen und Gruppen wiederholt einschlägig als „entwurzelt“ oder „heimatlos“ charakterisiert werden. Dies legt nahe, dass diese Menschen durch ein traumatisches Erleben des „Heimatverlustes“ bestimmt sind und daher auch nur über stark eingeschränkte Handlungsoptionen verfügen. Versinnbildlicht und zugespitzt wird eine solche Perspektive durch eine visuelle Darstellung des „entwurzelten Menschen“ (GeschSN 2, 176 und GeschBLN 2, 32). Die entsprechende Abbildung zeigt einen offenbar umherirrenden Mann, der einen Koffer trägt, auf dem „Germany“ steht, und an dessen linker Schuhsohle sich noch ausgerissene Wurzeln befinden. Damit manifestiert diese visuelle Darstellung mithin das Bild einer „heimatlosen“ und zutiefst prekären Existenz. Auch hier scheint es darum zu gehen, bei den Lernenden Empathie für die Flüchtlingsschicksale zu wecken, wobei problematisch ist, dass festschreibende und naturalistische Metaphern wie „Heimatlosigkeit“ oder „Entwurzlung“ verwendet werden.

In vereinzelt Beispielen, wie bei der Darstellung der deutschen Auswanderung in die USA im 19. Jahrhundert, wird in einem solchen Zusammenhang auch eine



Abbildung 5: GeschBDB 1, 128 und GeschSN 2, 166

Gender-Perspektive eingenommen, indem auf einen patriarchalischen Schutzdiskurs gegenüber vor allem jungen deutschen Auswanderinnen in die USA um 1900 zurückgegriffen wird [Abbildung 5, GeschBDB 1, 128 und GeschSN 2, 166]. Dies erfolgt durch die Abbildung eines zeitgenössischen Plakats, auf dem die Frauen und Mädchen vor den Gefahren „in der Fremde“ gewarnt werden. Diese Aussage wird im begleitenden Text jedoch kaum in den Gender-Diskurs eingeordnet, sondern affirmativ aufgegriffen, indem auf die besonderen Schwierigkeiten und Probleme von Frauen bei der Auswanderung hingewiesen wird.

Im Hinblick auf Migration und Integration wird jeweils das Handeln bzw. das unterlassene Handeln sowohl von gesellschaftlich relevanten Entscheidungsträgern der „einheimischen Bevölkerung“ als auch von bestimmten Migrierenden oder Gruppen von Migrierenden beschrieben. Individuen und Gruppen, die im Rahmen von Migration und Integration eine Rolle spielen, sind z. B. Regierungen, EU, UN und internationale Organisationen, ethnisch definierte Gruppen und Vertreter ökonomischer Interessen.

Die vorherrschenden Motive hinsichtlich Migration sind die Hoffnung auf ein besseres Leben, die Flucht vor Katastrophen und aus ausweglosen Lagen, die Aufnahme oder Anwerbung von Migrationswilligen aus ökonomischen Interessen, die Aufnahme von Flüchtlingen aus humanitären Gründen oder der Schutz der Grenzen bzw. die Abschottung gegenüber drohenden „Flüchtlingströmen“. Im Hinblick auf Integration dominieren die implizite oder explizite Forderung nach Integration, die Herausforderung einer angemessenen Förderung oder das Problem einer ausbleibenden bzw. unterlassenen Integration sowie die Frage der Bereitschaft zur Integration oder deren Verweigerung.

Durch einen weit verbreiteten ausschließlichen Fokus auf Flucht und Vertreibung erscheint Migration in vielen Geschichtsschulbüchern und in einigen Geographieschulbüchern insgesamt als unfreiwillig, aus der Not entstanden und als existentielles Krisenphänomen. Diese weitgehend festschreibende Motivlage für Migration wird dann wiederholt ergänzt durch den Verweis auf vor allem wirtschaftliche Motive für Migration, um schließlich unter dem vagen Motiv der „Hoffnung auf eine bessere Zukunft“ subsumiert zu werden:

Weltweit befinden sich Millionen von Menschen auf der Flucht – vor Kriegen und Bürgerkriegen, vor politischer, religiöser, ethnischer oder rassistischer Verfolgung. Sie suchen Schutz, Freiheit und Unterhalt. Meist wollen die Flüchtlinge auch wieder zurück, doch oft ist ihnen das unmöglich. Sie müssen dann in der Fremde eine neue Heimat finden – als Asylanten, Aus-, Ein- oder Zuwanderer. Auch aus wirtschaftlichen Interessen verlassen Menschen ihre Heimat. Immer aber ist es die Hoffnung auf eine bessere Zukunft, die Menschen das Risiko der Auswanderung eingehen lässt (GeschSN 2, 153).

Ergänzend zur vorherrschenden problematisierenden Darstellung von Migration und Integration wird vorausgesetzt, dass bei der sogenannten „einheimischen Bevölkerung“ und in der Aufnahmegesellschaft insgesamt eine eher skeptische oder ablehnende Haltung gegenüber Zuwanderern und Flüchtlingen vorherrscht, und zwar sowohl bei freiwilliger als auch bei unfreiwilliger Migration. Eine restriktive oder liberale Migrationspolitik wird eher selten dargestellt; wenn sie erwähnt wird, dann auf einer abstrakten Ebene:

Es gibt unterschiedliche Positionen, wie sich die EU gegenüber der Zuwanderung verhalten soll. Wirtschaftsvertreter und Arbeitgeber sehen in den Zuwanderern in erster Linie Arbeitskräfte, die in den europäischen Arbeitsmarkt integriert werden müssen (GeschSN 2, 300).

Unterschwellig wird eine Perspektive sichtbar, die eine restriktive Flüchtlingspolitik gegenüber der Bedrohung durch massenhafte Flüchtlingsströme als geradezu alternativlos erscheinen lässt. Zuweilen sind jedoch auch kritische Perspektiven auf die staatliche Migrations-, Flüchtlings- und Integrationspolitik erkennbar, wie im Folgenden Beispiel:

Die deutschen Behörden dachten, dass die Gastarbeiter nach einigen Jahren wieder zurückkehren würden. Dies traf aber nur selten zu. Vielmehr holten die Gastarbeiter ihre Familien nach und standen vor dem Problem, sich in die ihnen fremde Gesellschaft zu integrieren. Von staatlicher Seite wurden sie dabei nicht unterstützt. Die Integration der Menschen wurde auch nicht als Problem erkannt und blieb ungelöst (GeschBAY 3, 94).

Fach Geografie

In einem noch ausgeprägteren Maße als die Geschichtsschulbücher sind die Geografieschulbücher darum bemüht, Empathie mit den Menschen und ihrem individuellen Schicksal sowohl in ihrem Herkunftsland als auch auf ihrem Weg der Migration zu vermitteln. Solche Menschen werden konkret vorgestellt und damit ist häufig die Aufgabe verbunden, sich in ihr Erleben und Handeln hineinzusetzen. Gleichwohl erscheinen solche Einzelschicksale im Rahmen der vorherrschenden Darstellung globaler Migrationsströme letztlich als stereotyp inszenierte Beispiele der Migration vor allem aus dem Globalen Süden. Während regionale Migration als Mobilität der Bevölkerung eher normal erscheint, wird im Hinblick auf globale Migration die Krisenhaftigkeit von individueller oder kollektiver Migration betont.

Im Zusammenhang mit Migration und Integration werden unterschiedliche Interessen und Probleme wie *brain drain* und *brain gain* dargestellt. Zuweilen kommen auch unterschiedliche Modelle von Integration zur Sprache. Diese bleiben jedoch – trotz Differenzen – weitgehend einem einheitlichen und kulturalistischen Gesellschaftsverständnis verhaftet, wie die folgende Darstellung zeigt:

Integration – verschiedene Modelle. Ausgangslage: Zuwanderer kommen in eine „fremde“ Gesellschaft. Situationen 1-4 nach mehreren Generationen. Integration kann sein 1) gegenseitige Anpassung: Zuwanderer und Aufnahmegesellschaft passen sich gegenseitig nach und nach an. 2) Angleichung der Zuwanderer: Die Zuwanderer passen sich



vollständig an die Aufnahmegesellschaft an. Sie übernehmen z. B. deren Sprache und Lebensweise. 3) gewollte Vielfalt (Multikulti-Gesellschaft): Das Zusammenleben von Menschen mit verschiedenen Kulturen wird gefördert. Die kulturellen Eigenheiten werden geschützt. 4) ein Schmelztiegel (Melting Pot): Zuwanderer und Aufnahmegesellschaft verschmelzen zu einer ganz neuen Gesellschaft (GeoNRW 1, 2012, 28).

Migration und Integration werden insgesamt und durchgehend als konkret logistisches und abstrakt soziales, ökonomisches und politisches gesellschaftliches

Problem gesehen. In einem Geografieschulbuch werden am Beispiel von Land/Stadt-Wanderung fast ausschließlich negative Konsequenzen von Migration sowohl für die Herkunfts- als auch für die Zielregionen aufgeführt (GeoSN 3, 65).

Die Konflikte der Migrationspolitik in Deutschland und Europa werden in einigen Fällen zumindest angedeutet. Exemplarisch hierfür ist die Abbildung einer Karikatur unter dem Titel „Festung Europa?“ [Abbildung 6, GeoBLN 1, 182]. So veranschaulicht diese Karikatur ein „mittelalterlich“ angelegtes europäisches Grenzregime, das die „Festung“ EU gewaltsam gegenüber „Ankömmlingen“, hier stereotyp als people of color visualisiert, abriegelt.



Abbildung 6: GeoBLN 1: Blechschmidt, Kirsten et al., 2012. Heimat und Welt - Geografie 9/10. Ausgabe Berlin Sekundarschule. Braunschweig: Westermann. S. 182

4.5 Krisenszenarien und gesellschaftlicher Wandel – Erzählungen von Migration und Integration

Zusammenfassung

Das Kapitel untersucht die Darstellung der zeitlichen Dimension von Migration und Integration. Migration gilt insgesamt als Faktor historischen und demografischen Wandels. Dabei bildet insbesondere die Globalisierung die Rahmen-, Hintergrund- und übergreifende Krisenerzählung zunehmender Migration seit dem 20. Jahrhundert. Darin werden auch strukturelle Bedingungen und Benachteiligungen der Bevölkerung bestimmter Weltregionen wie vor allem des Globalen Südens thematisiert. Als Chancen von Migration und Integration gelten vor allem ökonomisches Wachstum und gesellschaftliche Modernisierung. Schließlich gelten Migration und Integration als Aspekte und Faktoren gesellschaftlichen Wandels.

In diesem Kapitel steht die zeitliche Dimension von Migration und Integration im Vordergrund. Die Fragestellung richtet sich vor allem darauf, wie historische oder zeitliche Ursachen, Wirkungen und Folgen von Migration und Integration sowie von deren Ausbleiben beschrieben werden. Wie werden Migration und Integration erzählt und in übergreifende Erzählungen eingeschrieben? Welche Rolle erlangen Migration und Integration in der Beschreibung gesellschaftlichen Wandels? Inwiefern und wie werden historischer und gesellschaftlicher Wandel mit Migration und Integration verbunden? Inwiefern werden historische (Dis-)Kontinuitäten von Migration beschrieben? Wird z. B. ein spezifischer Zusammenhang zwischen Ursachen und Folgen von Migrationsprozessen und struktureller Benachteiligung bzw. Bevorteilung von bestimmten gesellschaftlichen Gruppen aufgezeigt?

Fach Soziologie/Politik

Die ökonomisch motivierte Anwerbung der sogenannten „Gastarbeiter“ durch die Bundesrepublik in den 1950er bis 1970er Jahren wird in fast allen untersuchten Soziologiebüchern als Ursache für Migration nach Deutschland genannt. Bei der Beschreibung der

Ursachen von weltweiter Migration heute wird, wie schon beschrieben, die wirtschaftliche Armut der Migrierenden als häufigste Ursache angeführt: „Doch die Ströme der Wanderer aus wirtschaftlichen Motiven, sozusagen auf der Flucht vor Armut und Chancenlosigkeit, schwellen umso mehr an“ (SozNRW 3, 314). Die Armut wird aus der wirtschaftlichen und politischen Situation (Krieg und Verfolgung) der Länder hergeleitet, aus denen die Menschen auswandern, die ökonomische und politische Situation in den Herkunftsländern aber nicht ausführlich betrachtet. Wird Migration im Kontext von Globalisierung besprochen, werden die erweiterten Möglichkeiten auf den internationalen Arbeitsmärkten als Ursache für Arbeitsmigration genannt. Auf politische Gründe für Migration wird nicht näher eingegangen. „Vertreibung“ und „politische Verfolgung“ fallen im aktuellen Kontext allein als Stichwörter im Rahmen von Flucht, auf die aber nicht weiter eingegangen wird. Der Vertreibung von Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg hingegen wird, wenn sie Thema in Soziologiebüchern ist, ausgesprochen viel Raum gegeben. Als Ursachen für Flucht werden außerdem benannt: Hunger, Krieg, ethnische und religiöse Konflikte, Chaos, Not, Armut, Folter und Elend in den Herkunftsländern. Im Fokus steht allerdings nicht die Auseinandersetzung mit den Ursachen, sondern meist die Schilderung des beschwerlichen Weges, den viele Menschen, die in anderen Ländern Schutz suchen, auf sich nehmen oder mit der gegenwärtigen Situation der Migrantinnen und Migranten in der Einwanderungsgesellschaft.

Die Folgen von Migration werden in den untersuchten Soziologiebüchern nicht ausführlich besprochen. Migration wird als Lösung für den Bevölkerungsrückgang und den daraus folgenden Mangel an Fachkräften in Deutschland und Europa positiv hervorgehoben. Die teilweise dadurch bedingte wirtschaftliche Schwächung beispielsweise von afrikanischen Ländern durch die Abwanderung von Fachkräften, der sogenannte *brain drain*, wird in nicht mal einem Fünftel der untersuchten Schulbücher erwähnt. Dagegen werden die Vor- und Nachteile für den deutschen oder europäischen Arbeitsmarkt eingehend betrachtet. Gelegentlich wird die Vielfalt in der deutschen bzw. europäischen Gesellschaft als Folge von Migration benannt, der gesellschaftliche Wandel auf nicht-ökonomischer Ebene ist aber nur ein untergeordnetes Thema in den untersuchten Soziologiebüchern.

Den strukturellen Zusammenhängen von Migration und Integration, seien sie historisch oder gegenwärtig, wird in den Soziologiebüchern kaum Raum

gegeben. In einzelnen Schulbüchern wird thematisiert, dass Zugewanderte im Bildungssystem oder auf dem Arbeitsmarkt strukturell benachteiligt sind und dass dies Auswirkungen auf ihre Zukunftschancen hat, wie auch für eine Gesellschaft, deren Ziel „Integration“ ist (SozNRW 1, SozSN 2). Auch die Ursachen für strukturelle Ungleichheit werden nicht behandelt oder wenn, werden sie individualisiert, wie in folgendem Fall: „Ein besonderes Problem ist die mangelhafte Schulbildung. Sie ist Folge davon, dass selbst in der dritten Generation vor allem viele türkischstämmige Kinder sehr schlecht Deutsch sprechen können“ (SozNRW 1, 108). Es werden nicht etwa die Chancenungleichheit im Bildungssystem als Ursachen für die Benachteiligung der Kinder mit Migrationshintergrund benannt, sondern die Ursachen werden auf individueller Ebene bei den Betroffenen verortet.

Rassismus als Struktur und belastende Diskriminierungserfahrungen sowie die damit einhergehende wissenschaftlich nachgewiesene Benachteiligung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund beispielsweise in der Schule (vgl. Gomolla 2005, Nguyen 2013b) werden gar nicht ausgesprochen. „Ausländerfeindliche Gewalttaten“ und „deutsche Fremdenfeindlichkeit“ werden jedoch als Teil der gesellschaftlichen Entwicklung bei der Schilderung der Geschichte der Gastarbeiter in Deutschland zur Sprache gebracht:

Die ausländerfeindlichen Gewalttaten von Mölln, Solingen oder Hoyerswerda stehen dagegen für deutsche Fremdenfeindlichkeit. So war und ist die Geschichte der Gastarbeiter in Deutschland leider zum Teil auch eine Geschichte des gegenseitigen Unverständnisses und der Ablehnung (SozNRW 3, 49).

Auffallend für alle Kapitel, die in den Sozialkundebüchern das Thema Migration behandeln, ist der fehlende Zusammenhang von (historisch bedingter) struktureller Ungleichheit und Migration, wie etwa der Kolonialismus und seine Folgen. Obwohl Migration als Phänomen von Globalisierung gesehen wird, werden globale Interdependenzen, die zu wirtschaftlichen Krisen führen und schlechte Arbeits- und Lebensbedingungen bedingen oder Kriege verursachen, nicht als Ursachen für Migration benannt. Wenn auf die Abwanderung von Menschen aus ihren Ländern näher eingegangen wird,

dann werden nicht die strukturellen Gründe beleuchtet, sondern individuelle Lebenswege geschildert. Dabei liegt der Schwerpunkt der Erzählungen häufig auf der Beschreibung des Lebens nach der Migration.

Historische und gegenwärtige globale Zusammenhänge und Abhängigkeiten, die zu Migration führen, werden ebenso ausgespart wie die ethische Dimension. Geht es beispielsweise im Kontext von Migration um Flucht, werden in mehr als drei Viertel der untersuchten Sozialkundebücher die schwierigen Bedingungen der Flucht geschildert. Die Schülerinnen und Schüler erfahren etwas über den beschwerlichen Weg nach Europa und die Gefahren, die Flüchtende auf sich nehmen. Kaum erwähnt wird hierbei die Zurückweisung durch die europäische Grenzpolizei oder die Internierung der Flüchtlinge in Lagern. Statt unter ethischen Gesichtspunkten die für die Migrierenden häufig tödlichen Folgen der Flucht und die staatliche Verantwortung der Aufnahmeländer zu behandeln, heißt es „Doch auf dem Meer lauert der Tod“ (SozBDB 1, 304) und es wird geschildert, wie Flüchtlinge von europäischen Grenzschildern gerettet werden. Nur in wenigen der untersuchten Sozialkundebücher werden die für die Flüchtenden gefährliche Umsetzung der europäischen Flüchtlings- und Grenzpolitik und deren Folgen benannt und beschrieben: „Um es den Flüchtlingen schwerer zu machen, wird der Grenzzaun gerade auf gesamter Länge von bisher 3 auf 6 Meter erhöht – das wird das Klettern mit selbst gebauten Leitern erheblich erschweren“ (SozNRW 2, 275).

Eine Frage in einem brandenburgischen Schulbuch, bei der eine ethische Perspektive eingenommen werden könnte, lautet: „Darf man Notleidende abweisen? Muss Europa seine Grenzen verschließen?“ (Kapitelüberschrift SozBDB 1). Statt die Frage aus ethischen Gesichtspunkten oder aus sich individuell unterscheidenden Perspektiven diskutieren zu lassen, werden die Lernenden aufgefordert, die vermeintlich verallgemeinerbaren Sichtweisen von „den Europäern“ der „der Afrikaner“ gegenüberzustellen: „Unterscheidet in eurem Gespräch zwischen der Perspektive der Europäer und der Afrikaner“ (SozBDB 1, 305). Erörterungsgrundlage für die Frage, ob Europa Flüchtlinge aufnehmen soll, sind jedoch Texte, in denen das Thema unter aktuellen (wirtschafts-)politischen Aspekten präsentiert wird, nicht etwa unter Menschenrechtsaspekten oder mit Berücksichtigung historischer Verantwortungen.

Fach Geschichte

Es finden sich in den Geschichtsschulbüchern sowohl historische als auch gegenwartsbezogene Erzählungen von Migration und Integration, die jeweils mehr oder weniger mit spezifischen Narrativen einhergehen bzw. in solche Narrative eingelagert sind. Neben der allgemeinen Erzählung von Migration als epochenübergreifender historischer Tatsache herrschen vor allem folgende Narrative vor: Flucht, Vertreibung, Aufnahme und letztlich erfolgreiche Integration der „Flüchtlinge“ und „Vertriebenen“ in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, der Wandel Deutschlands und Europas vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland seit dem 19. und im Verlauf des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart sowie die Globalisierung als prägendes Rahmen-, Hintergrund- und übergreifendes Krisennarrativ zunehmender Migration seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Vereinzelt wird dabei auch, in Anlehnung an die Geschichtsschreibung, vom 20. Jahrhundert als „Jahrhundert der Flüchtlinge“ gesprochen (u. a. GeschBLN 3, 256f.). Erzählungen von Migrations- und Wanderungsbewegungen sowie den bereits erwähnten „Flüchtlingsströmen“ werden in unterschiedlichen historischen Kontexten teilweise relativ separat und isoliert entfaltet, teilweise jedoch auch in einem historischen Längsschnitt explizit auf Kontinuitäten in der Geschichte ausgerichtet.

Historische Kontinuitäten und Diskontinuitäten von Migration und folgender Integration werden exemplarisch skizziert. Das folgende Beispiel zeigt allerdings, dass eine solche Historisierung von Migration nicht vor einer dramatisierenden und skandalisierenden Perspektive bewahrt:

Migration gab es immer. Zu allen Zeiten der Geschichte haben Menschen ihre Heimat verlassen und versucht, in einem fremden Land Aufnahme, Schutz und ein neues Zuhause zu finden. In der neueren Geschichte sehen wir, dass Menschen aus religiösen Gründen ihre Heimat verlassen mussten. Die Hugenotten flohen in den Jahren von 1685 bis 1719 aus Frankreich, weil sie wegen ihres protestantischen Glaubens verfolgt wurden. Die Schweiz, die Niederlande und auch Brandenburg-Preußen nahmen sie auf (GeschBDB 1, 137).

Anschließend wird dann unmittelbar auf die Gegenwart Bezug genommen:

Migration – ein großes Problem noch heute. Auch im 20. Jahrhundert gab es unendliche Flüchtlingsströme. Nach dem Zweiten Weltkrieg (1945) mussten etwa 12 Millionen Menschen ihre Heimat im Osten Europas verlassen, weil es die Siegermächte so wollten. Ein Großteil von ihnen büßte die Untaten der Nationalsozialisten mit dem Verlust seiner Heimat. Heute fliehen vor allem die Menschen in Afrika vor der Armut und hoffen auf ein besseres Leben im reichen Europa. Besonders Spanien musste im Jahre 2006 die ungebremste Flut der Armutsflüchtlinge ertragen. Ungelöst ist nach wie vor die Frage, wie die Neuankömmlinge in die bestehende Gesellschaft integriert werden können und welche Hilfe sie brauchen und bekommen können, um ein besseres Leben zu führen (GeschBDB 1, 137).

Migration und Integration werden dabei einerseits als Konsequenzen und Faktoren historischen und gesellschaftlichen Wandels wie Modernisierung, zunehmende Mobilität und Globalisierung dargestellt, verbleiben andererseits jedoch häufig innerhalb einer relativ geschlossenen Krisenerzählung. Im Vordergrund steht die Erfolgsgeschichte der deutschen Gesellschaft nach dem Zusammenbruch des Zweiten Weltkrieges und dem erfolgreichen Wiederaufbau seit den 1950ern, der Deutschland (und Europa) nicht zuletzt auch zum attraktiven Einwanderungsland gemacht habe. Ergänzend dazu erscheinen Zugewanderte in Gestalt der „Gastarbeiter“ einerseits als Mitwirkende an dieser Entwicklung, während sie andererseits als zunehmendes Massenphänomen, Problem und Herausforderung gelten. Zuweilen werden der Wandel der Aufnahmegeellschaft durch Migration und eine mehr oder weniger erfolgreiche Integration besonders betont: „Auch unsere Gesellschaft wurde so einem Wandel unterzogen, der gekennzeichnet ist von der Spannung zwischen Integration und Bewahrung der eigenen Traditionen“ (GeschBAY 3, 137). Allerdings erscheint die Integration der sogenannten „Gastarbeiter“ trotz ihres erwähnten Beitrages zum ökonomischen Wiederaufbau Deutschlands weiterhin als problematisch, defizitär oder gar gescheitert:

Gelungene Integration? Durch die relativ hohe Zahl von Gastarbeitern und ihrer Familien begann sich die Bevölkerungsstruktur anhaltend zu verändern. Deutschland entwickelte sich zu einem Land, in dem Angehörige vieler Völker und Nationen leben und in dem nicht mehr nur Deutsch gesprochen wird. Manche Deutsche reagierten auf die Einwanderung von Ausländern mit Unbehagen oder auch mit Ablehnung. Manche fürchteten ihre Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt; andere hatten den Eindruck, Deutschland werde „überfremdet“ [...] Heute ist die deutsche Gesellschaft vielgestaltig und multikulturell. Diese Veränderung bringt jedoch auch Probleme mit sich. Denn die Integration mancher Migranten ist durchaus nicht gelungen. So belegen Bildungsstudien, dass Kinder, deren Eltern aus dem Ausland stammen, besonders häufig in der Schule scheitern. Unzureichende Deutschkenntnisse oder auch eine gewollte Abschottung gegenüber der ‚deutschen‘ Umgebung erschweren die Integration (GeschNRW 2, 138).

Unter dem Titel „Migration und sozialer Wandel“ wird am Beispiel der Fußballweltmeisterschaft 2010 beschrieben und visualisiert, wie sich das Erscheinungsbild der deutschen Gesellschaft angesichts von Migration und einer daraus hervorgegangenen Diversität verändert hat: „Die Gesellschaft verändert sich, Public Viewing bei der Fußballweltmeisterschaft 2010“ (GeschBAY 1, 138).

Im Rahmen einer übergreifenden Beschreibung des gesellschaftlichen Wandels der deutschen Gesellschaft in der BRD und der DDR erscheint Migration unter dem Titel „Wird Deutschland bunter?“ als ein Aspekt gesellschaftlichen Wandels (GeschNRW 6, 266). Dies wird durch eine Fotografie von einer Demonstration deutlich gemacht, in der eine übersichtliche Anzahl von Menschen am Rand einer Straße steht, Plakate trägt und auf diesen mehr Rechte und gesellschaftliche Akzeptanz für „Ausländer“ fordert (GeschNRW 6, 266).

Fach Geografie

Insbesondere in Geografieschulbüchern werden strukturelle Bedingungen und Benachteiligungen der Bevölkerung bestimmter Weltregionen, vor allem des Globalen Südens, genannt, während in den Sozialkunde- und Geschichtsschulbüchern solche Faktoren allenfalls schlagwortartig erwähnt werden. Systematisch werden Zusammenhänge anhand der unterschiedlichen Gründe von freiwilliger Migration oder erzwungener unfreiwilliger Flucht in Geografieschulbüchern betrachtet. Als Push-Faktoren in den Herkunftsländern gelten dabei z. B.: „geringes Einkommen, Armut, Hunger, Bevölkerungswachstum, fehlende Krankenversorgung, Arbeitslosigkeit, mangelnde Arbeitsmöglichkeiten in der Industrie und im Dienstleistungsbereich, fehlende Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Abhängigkeit z. B. von Großgrundbesitzern, Bürgerkrieg, Verfolgung, Unterdrückung, Natur- und Umweltkatastrophen“ (GeoNRW 1, 22). Auf der anderen Seite werden dann folgende Pull-Faktoren in den Zielländern angeführt, und zwar „Hoffnung auf: Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten, Bildungs- und Ausbildungsmöglichkeiten, Verbesserung des Lebensstandards, medizinische Versorgung, sauberes Trinkwasser, wirtschaftliche und persönliche Unabhängigkeit, Annehmlichkeiten des städtischen Lebens (Kino, Restaurant, usw.)“ (GeoNRW 1, 22). Schließlich werden strukturelle Ungleichheiten im globalen Maßstab in die Form stereotyper Gegensätze gebracht, in denen die Dynamik von Push- und Pull-Faktoren eindeutig verortet wird.

Das vorherrschende Narrativ von Migration richtet sich auf strukturelle Ungleichheiten des demografischen Wandels, der unterschiedlichen Bevölkerungsentwicklung und auf deren Folgen für die Herkunfts- und Aufnahmeländer in Form von brain drain und brain gain. So erscheint Migration weitgehend eingebettet in den Rahmen der Globalisierung und des globalen Nord-/Süd-Verhältnisses. Insgesamt werden die problematischen Folgen von Migration sowie auch deren Auswirkungen sowohl für die Herkunfts- als auch für die Aufnahmeländer betont. Die negativen Folgen der Migration für die Herkunftsgesellschaft erscheinen teilweise auch aus einer entwicklungspolitischen Perspektive als charakteristisch für Globalisierungserzählungen. Hier wird Migration vor allem als mehrdimensionales Krisenszenario (re)präsentiert.

4.6 Räume und Raumbezüge von Migration und Integration

Zusammenfassung

In diesem Kapitel wird der räumlichen Darstellung von Migration nachgegangen. Hierbei kann festgestellt werden, dass die Beschreibung von Migration weitgehend im Rahmen geopolitischer Muster erfolgt. Der Fokus liegt dabei auf der grenzüberschreitenden Süd/Nord-Migration und partiell auch Ost/West-Migration. Dabei erscheint Migration als problematische Grenzüberschreitung und Bedrohung territorialer (nationalstaatlicher) Ordnungen und der entsprechenden Grenzregime. Darüber hinaus gilt Migration als Ausdruck räumlich dargestellter und ausgeprägter struktureller Ungleichheiten des Bevölkerungswachstums und der Bevölkerungsverteilung im globalen Maßstab. Neben dem Fokus auf die globale Süd/Nord-Migration werden teilweise auch regional spezifische Varianten sogenannter Binnenmigration einbezogen. Schließlich werden Migration und Integration auf unterschiedlichen Ebenen als lokale, regionale, nationale und globale gesellschaftliche Herausforderungen thematisiert.

Die Raumdimension analysiert, inwiefern in der Darstellung von Migration und Integration genuin räumliche und raumbezogene Aspekte eine wichtige Rolle spielen, ob insgesamt die räumliche Dimension reflektiert wird und inwiefern dabei unterschiedliche räumliche Bezüge hergestellt werden.

Fach Sozialkunde/Politik

Die Sozialkundebücher konzentrieren sich auf die Darstellung von Migration aus wirtschaftlich armen Ländern des Südens in den Norden (nach Deutschland und Europa): „Es gibt weltweite Wanderungsbewegungen, vor allem aus den ärmeren Staaten Afrikas, Lateinamerikas und Asiens in die Industriestaaten des Nordens“ (SozNRW 3, 328). Diese in den Darstellungen dominante Richtung der Wanderungsbewegungen wird häufig anhand von Karten illustriert. Die Karten spiegeln meist nicht wider, dass die höchste Anzahl von Flüchtenden innerhalb von Ländern, Regionen oder

Kontinenten (Binnenmigration) und nicht über Kontinente hinweg migriert. Im Gegenteil, die Markierungen und Pfeile in den Karten lenken häufig den Blick auf die hohe Zuwanderung aus dem Süden nach Europa. Eine Karte in einem bayerischen Schulbuch zeigt beispielsweise durch farbliche Hervorhebung: „Zielländer, die viele Armut- und Wirtschaftsflüchtlinge aufgenommen haben“ (SozBAY 2, 166), wobei das westliche Europa hervortritt. In einem Schaubild, das der Karte zugeordnet ist, wird die hohe „Zuwanderung nach Europa und Nordamerika“ der hohen „Abwanderung aus Asien, Lateinamerika und Afrika“ gegenübergestellt, während die Binnenwanderung (innerhalb der Kontinente) in dieser Karte nicht erfasst wird. Außerdem wird in der Karte ein Unterschied sichtbar gemacht zwischen „hoch qualifizierten Auswanderern“ zum einen und „gering und unqualifizierten Auswanderern“ zum anderen (ebd.).

Für die Menschen in den Ländern, in die migriert wird, ergibt sich durch die Art, wie Migration dargestellt wird, ein Bedrohungsszenario: Wie eine schwer zu bewältigende und nicht aufzuhaltende Naturkatastrophe „drängen“ die Ankömmlinge als „anschwellende Ströme von Wanderern“, „auf vielfältige Weise hungrig“ und daher „bedrohlich“ (SozSN 1, 86) nach Europa. Illustriert wird das Thema Migration, wie schon erwähnt, auffällig häufig – und zwar in jedem zweiten hier untersuchten Sozialkundebuch, das das Thema Flucht behandelt – mit Bildern von vollen Booten, in denen sich viel mehr Menschen aufhalten, als die jeweiligen Boote Platz bieten. [Abbildung 7, SozSN 1, 88] Hier sind die einseitige Sicht und die Wortwahl in den Schulbüchern problematisch.

Die räumliche Erfahrung von Migration wird besonders intensiv geschildert am Beispiel von sogenannten „Armutflüchtlingen“ von Afrika nach Europa. Es wird – entsprechend der räumlichen Perspektive – der Weg den Flüchtlinge von Afrika nach Europa gehen, nachgezeichnet: Die Flüchtenden kommen aus dem von Chaos, Hungersnot, Bürgerkrieg geplagten Afrika, durchqueren mitunter monatelang die Wüste, kommen mit Hilfe von Schlepperbanden und Prostitutionsdiensten Europa immer näher. Die beschwerlichen Wege wie die Durchquerung von Wüste und stürmischer See werden als bisweilen jahrelange Flucht und als qualvolle Zeit geschildert, der die Ankunft in Europa folgt, dem „gelobten Land“, in dem Frieden herrscht. Die Schülerinnen und Schüler lernen aus den Sozialkundebüchern – wie bereits erwähnt – kaum etwas über Zurückweisungen an den europäischen Grenzen wie z. B. die als völkerrechtswidrig geltenden



Abbildung 7: „Übervolles Flüchtlingsboot“ aus: SozSN 1: Schmidt, Gundolf et al., Hg. 2010. *Demokratie heute - Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung 10. Sachsen Mittelschule. Braunschweig: Schroedel. S. 88*

Push-Back-Operationen durch die griechische Grenzpolizei oder über Auffanglager in Spanien. Sie sollen sich stattdessen beispielsweise damit auseinandersetzen, wie die Vorstellung vom „Traumland Europa“ bei afrikanischen Flüchtlingen entstehen kann (SozNRW 1, 97, Aufgabe 1).

Das Sozialkundebuch *Demokratie heute – Politik 9/10* bildet eine Ausnahme. Anstatt den Fluchtweg bis kurz vor die europäische Grenze zu betonen, nimmt dieses Schulbuch die Geschehnisse an der Grenze in den Blick:

Wie unter dem Brennglas ist das Drama einer Welt aus Habenichtsen und Wohlhabenden dieser Tage an den Grenzzäunen Ceutas und Melillas zu besichtigen. Die beiden spanischen Exklaven an der nordafrikanischen Mittelmeerküste sind mit aufwändigen Grenzanlagen gesichert, um dem reichen Europa das arme Afrika vom Halse zu halten – ohne Erfolg (SozNRW 2, 275).

In diesem Buch werden die überlasteten Auffanglager, an Grenzzäunen zu Tode kommende Flüchtende und die brutale Praxis der Grenzpolizei geschildert. Die Schülerinnen und Schüler erhalten die Aufgabe, auf Grundlage des Zeitungsartikels „Tote bei Massenansturm auf spanische Afrika-Exklave“ die europäische Grenzpolitik bezüglich des Umgangs mit Geflüchteten zu erörtern: „Festung Europa: Was sagen unter diesem Aspekt der Zeitungsbericht oben und die Karikatur aus?“ (SozNRW 2, 275).

In Bezug auf die räumliche Erfahrung von Migration und Integration innerhalb Deutschlands fällt auf, dass die Geschichte von Migration in der DDR und die Flucht von DDR-Bürgerinnen und -bürgern bis kurz vor dem Mauerbau nicht erwähnt wird.

Herausragend für die räumliche Darstellung von Migration und Integration und in jedem zweiten hier untersuchten Sozialkundebuch zu finden sind statistische Angaben zur Herkunft, Anteil an der Gesamtbevölkerung je nach Herkunft(land) und zur Verteilung von Menschen mit Migrationshintergrund innerhalb

Deutschlands. Hierzu gibt es zahlreiche Diagramme, Tabellen, Karten und Zahlenwerte in den Texten. Es werden die „Anzahl und Verteilung der aufhältigen Ausländer der Top Five Herkunftsländer“ (SozNRW 3, 48) aufgeführt, eine Übersicht über die „Ausländische Bevölkerung in Deutschland von 1951 bis 2011“ (SozBAY 2 und SozBAY 3, 167) gegeben oder die Anzahl und Herkunftsländer von Musliminnen und Muslime in Deutschland (SozNRW 3, 48) genannt. Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Aufgaben wie: „Untersuche die Verteilung der Ausländer in Deutschland.“ (SozNRW 3, 49) oder: „Werten Sie die Grafik auf S. 167 aus und suchen Sie nach Ursachen für auffällige Anstiege beim Ausländeranteil an der Gesamtbevölkerung“ (SozBAY 2 und SozBAY 3, 167).

Als Gesamtbild lernen die Schülerinnen und Schüler Migration sehr pauschal aus räumlicher Perspektive als ein Phänomen kennen, bei dem Massen von Menschen aus dem Süden von Armut getrieben und auf teils elendem Wege nach Deutschland gelangen, wo sie inzwischen einen bedeutenden Anteil der Gesellschaft bilden.

Fach Geschichte

Während die nationalstaatliche territoriale Dimension in den Darstellungen vorherrscht, finden sich zusätzlich die regionale und globale Perspektive auf Migration und Integration. Der räumliche und sozialgeografische Aspekt von Integration oder ihrem Ausbleiben wird vor allem an lokalen, zumeist großstädtischen Beispielen veranschaulicht (vgl. u. a. GeschSN 1, 225). Die räumliche Darstellung von Migration in Geschichte und Gegenwart erfolgt in geopolitischen Mustern, die – wie auch in den Sozialkundebüchern – quantitative „Bevölkerungsströme“ vor allem nach, von und in Europa veranschaulichen. Der Fokus liegt dabei durchgängig auf grenzüberschreitender Ost/West- und Süd/Nord-Migration. Im Zusammenhang mit den quantifizierenden Darstellungen von Migration und innerhalb der Krisenszenarien erscheint Migration häufig in besonders räumlich ausgeprägten, zumindest impliziten Bedrohungsszenarien. Insgesamt ruft die geopolitisch geprägte räumliche Darstellung und Imagination von „Migrationsströmen“ durch massierte Pfeile in den häufig herangezogenen Karten durchaus Assoziationen hervor zur bekannten Darstellung militärischer

Offensiven in Kriegen. Eine solche Perspektive wird zudem auch immer wieder in sprachlichen Bildern ausgedrückt wie etwa „Ansturm auf Europa“ (GeschBDB 1, 133).

Im Zusammenhang mit dieser geographischen und geopolitischen Darstellung der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen werden dann auch staatliche Grenzregime in den Zielländern beschrieben:

Die USA schützen sich mit einem 3000 Kilometer langen Zaun entlang der Grenze zu Mexiko gegen illegale Einwanderer. Für hunderttausende Afrikaner, Opfer von Bürgerkriegen und Hunger, ist Europa das Ziel der Träume. Die Flüchtlinge versuchen, die Grenzanlagen der spanischen Besitzungen Ceuta und Melilla in Nordafrika zu überwinden oder zahlen Unsummen an Schlepperbanden, die sie mit kleinen Booten auf die Kanarischen Inseln, nach Südspanien oder Süditalien bringen. Wer Europa erreicht, muss mit Abschiebung rechnen (GeschNRW 2, 204).

Insgesamt erscheint Migration in dieser räumlichen Perspektive als grundlegende Herausforderung und letztlich bedrohliches Krisenszenario territorialer und besonders nationaler Ordnungen.

Fach Geografie

Die Geografieschulbücher differenzieren – in unterschiedlichem Maße – zwischen einer lokalen (vor allem urbanen), einer regionalen (u. a. Stadt/Land-Unterscheidung), einer nationalstaatlich territorialen, einer kontinentalen und schließlich einer ausgeprägten globalen Dimension der Darstellung von und der Perspektive auf Migration und Integration. Auf der lokalen Ebene werden, u. a. am Beispiel der metropolitanen Großstadt New York, strukturelle Bevölkerungsbewegungen und -verteilungen, Segregationen und Verdichtungen von „ethnic neighborhoods“ sowie damit assoziierte Probleme behandelt. Eine besonders auffällige Perspektive zeigt sich, wenn bezogen auf eine deutsche Großstadt im Rahmen einer durch bildliche Stereotype (Fotografie „Orient Grill 4“) untermalten

Thematisierung „verschiedener Kulturen in unserer Stadt“ unvermittelt die „Erdgeschossbelegung durch ausländische Geschäftsinhaber“ kartographisch vermessen und abgebildet wird (GeoNRW 3, 160 und GeoNRW 1, 30). Dies erweckt durchaus den Eindruck, dass hier eine überproportionale gewerbliche Besetzung der Innenstädte durch „Migranten“ erfolgt. Andererseits werden in einem solchen Zusammenhang auch „ausländische Geschäfte“ abgebildet, die wohl signalisieren sollen, dass „Migranten“ (auch) ökonomisch eigenständig handeln und erwerbstätig sind. Zugleich wird die Sicht auf sie jedoch wiederum stereotyp auf bestimmte migrationsbezogene Branchen wie „internationale Telefonie“ oder eine national spezifische, hier russische, Videothek verengt (GeoSN 5, 12, GeoSN 5, 126).

Auf regionaler und nationalstaatlicher territorialer Ebene wird im Zusammenhang mit Prozessen der Urbanisierung einerseits auf Binnenmigration wie vor allem „Landflucht“ und Migration in die Stadt verwiesen, teilweise in Analogie zu den Migrationsdynamiken zwischen globalen Peripherien und Metropolen, andererseits auf die Herausforderung grenzüberschreitender Migration, wiederholt auch erweitert im Hinblick auf die territoriale Schließung Europas durch ein nunmehr „kontinentales“ Grenzregime der EU. In einer ebenfalls kontinentalen Perspektive werden die Besiedlung und Kolonisierung Nordamerikas behandelt. Dabei werden teilweise weitgehend unreflektiert die essentialistischen Modelle der „Kulturräume“ (GeoSN 5, 86ff.) oder gar der rassistisch konnotierten „Kulturerteile“ (GeoSN 2, 66ff.) reproduziert und vermittelt³², was dann wiederum Migration als kulturelle Grenzüberschreitung und besonders problematischen Bruch mit einer vermeintlich natürlich begründeten räumlichen Ordnung erscheinen lässt.

Der Fokus liegt indes auf der globalen Dimension. Denn insgesamt erscheint Migration vor allem als Ausdruck räumlich dargestellter und ausgeprägter struktureller Ungleichheiten des Bevölkerungswachstums und der Bevölkerungsverteilung im globalen Maßstab. Eine globale Süd/Nord-Migration oder jeweils regional spezifische Binnenmigration bilden den Schwerpunkt, zu meist ohne sie in ein Verhältnis zueinander zu setzen.

Darüber hinaus werden häufig die Wege der Migration veranschaulicht. Der dramatisierenden Perspektive auf Migration wird nur selten eine differenzierte und reflektierte Beschreibung entgegen gesetzt, so wie im Folgenden Beispiel:

Fast verhungerte und verdurstete Menschen in kleinen überfüllten Booten auf hoher See im Mittelmeer und dem Atlantischen Ozean. Leichen an den Badestränden der Kanarischen Inseln, Menschen, die die Überfahrt in die EU nicht geschafft haben – diese und ähnliche Nachrichten finden sich fast täglich in den Medien. Doch sie vermitteln einen falschen Eindruck von Migration, das heißt der Wanderung von Menschen, die mit einem Wechsel des Wohnsitzes verbunden ist. Die meisten Menschen verlassen ihren Wohnort mit einem Flugticket oder einer Busfahrkarte (GeschNRW 3, 154 oder auch leicht geändert GeschNRW 1, 22).

Schließlich entsteht und verfestigt sich allerdings der Eindruck räumlich eindeutig ausgerichteter massiver Wanderungsströme aus dem globalen Süden in die (westlichen) Industrieländer.

32 Siehe zur Problematik und Genese solcher Kulturraumkonzepte Georg Stöber 2011 und 2013.

4.7 Gemeinsamkeiten, Unterschiede und fächerübergreifende Zusammenhänge

In den Schulbüchern aller drei Fächer findet sich eine quantitative Betrachtung von Migration, die auf die hohe Zahl der weltweiten Migrierenden verweist und – vor allem in den Sozialkundebüchern – deren spezifische Herausforderung für Europa betont. Migration wird dabei zumeist definiert als Wanderung von Individuen, Gruppen oder weiter gefassten Kollektiven oder sogar von „ganzen Volksgruppen“ oder „Völkern“. Diese Definitionen erwecken bereits den bedrohlichen Eindruck, als migrierten nicht etwa nur Individuen oder Familien, sondern größere homogene Kollektive oder Massen als solche.

Migration wird darüber hinaus in allen Schulbüchern, jedoch in den Geschichtsschulbüchern etwas weniger ausführlich, unter ökonomischen Aspekten betrachtet: die wirtschaftliche Armut der Migrierenden wird als häufigste Ursache benannt, die ökonomische Situation in den Herkunftsländern aber nicht ausführlich betrachtet. Ein weiteres Thema ist die Migration von Flüchtlingen. Thematisiert werden primär die Fluchtbedingungen für Menschen aus Afrika, die nach Europa wollen, und staatliche Bemühungen Europas zur Aufnahme von Flüchtlingen.

In den Geschichtsschulbüchern finden sich zwei grundsätzlich unterschiedliche Varianten zum Thema Migration und Integration: Die erste Variante besteht in einem teilweise länderspezifisch variierenden historischen Längsschnitt in der Form eines eigenständigen Kapitels zu „Migration in der Geschichte“. Eine zweite Variante bildet die, vergleichsweise implizite und verzelte, Darstellung von Migration im weiteren Rahmen jeweils historisch spezifischer Ereignisse und gesellschaftlicher Kontexte. Migration (teilweise in Bezug auf Integration) wird dabei bei verschiedenen Themen relevant, wie Flucht, Vertreibung und Arbeitsmigration, jeweils im Zusammenhang vor allem mit dem Ende des Zweiten Weltkrieges und dem Wiederaufbau Deutschlands nach dem Zweiten Weltkrieg.

In den Geografieschulbüchern herrscht im Vergleich dazu eine abstrakte und systematische Betrachtung von Migration und ihrer sozialstrukturellen Ursachen vor, die sogenannten Push- und Pull-Faktoren im globalen Maßstab. So wird Migration zumeist in einen systematischen Zusammenhang mit globalen demografischen Entwicklungen wie Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsverteilung und strukturellen Ungleichheiten in der Welt, in verschiedenen Regionen der Welt, innerhalb von Nationalstaaten und auch innerhalb bestimmter Regionen und Städte gestellt.

Integration gilt in den Schulbüchern aller drei Fächer implizit als unbedingt notwendig für die Einwanderungsgesellschaft. In den Sozialkundebüchern werden dabei positiv die Leistungen des deutschen Staates für Integration hervorgehoben. Demgegenüber wird problematisiert, welche Schwierigkeiten Zugewanderte („Ausländer“) bei der Integration haben. In den Geschichtsschulbüchern finden sich kontrastierende Betrachtungen unterschiedlicher historischer Beispiele für „erfolgreiche“, „problematische“ oder „gescheiterte“ Integration. Darüber hinaus wird in zahlreichen Darstellungen sowohl von historischen Beispielen als auch von gegenwärtiger Migration anhand der Beschreibung eines virulenten Spannungsverhältnisses zwischen der Gesellschaft und den jeweils identifizierten migrantischen Gruppen immer wieder die Frage aufgeworfen, ob und inwiefern sie sich in der neuen Gesellschaft zurechtfinden, sich dort einfügen und wie sie wiederum dabei aufgenommen werden, ob sie willkommen sind oder eher Ablehnung erfahren etc. In weniger als einem Viertel der Geografieschulbücher werden ausdrücklich verschiedene Modelle von Integration unterschieden, jedoch bleiben diese bei allen Differenzen weitgehend einem ganzheitlichen und kulturalistischen Gesellschaftsverständnis verhaftet.³³

Ein reflektierter Umgang mit Diversität im Kontext von Migration wird nur ansatzweise angeregt. Teilweise wirken die Aufgabenstellungen sogar kontraproduktiv bzw. verstärken Diskriminierung.³⁴ Es gibt keine Aufgaben, die explizit die Reflexion von eigenen Vorurteilen und deren diskriminierender Wirkung im Kontext der Migrationsgesellschaft erfordern. Die meisten

³³ Vgl. hierzu exemplarisch GeoNRW 1, 2012, 28.

³⁴ Vgl. hierzu auch die empirische Untersuchung von Rassismuserfahrungen von Jugendlichen of Color in der Schule (Nguyen 2013b).

Arbeitsaufträge fördern die kognitive, nicht aber die soziale und emotionale bzw. ethische Kompetenz. Auffällig ist auch, dass der u.U. diskriminierend wirkende Effekt von Sprache in keinem Sozialkundebuch reflektiert wird, was dazu führt, dass auch auf dieser Ebene die Bearbeitung von Aufgaben zur Ausgrenzung bestimmter Schülerinnen und Schüler im Klassenraum führen kann.

In den Aufgabenstellungen der Geschichts- und Geografieschulbücher dominiert die allgemeine Rekonstruktion von Faktenwissen vor allem zu Gründen, Ursachen, Bedingungen und Folgen von Migration. Dort finden sich Arbeitsaufträge, die darauf abzielen, dass sich die Lernenden in die Perspektiven von migrierenden Menschen hineinversetzen, um deren Beweggründe nachzuvollziehen und Empathie zu entwickeln.

Die (gelungene) Vermittlung von Diversität als gesellschaftlich alltäglicher Normalität ist jedoch in den Schulbüchern der drei Fächer nicht erkennbar.

In den Schulbüchern aller untersuchten Fächer wird Migration hinsichtlich von Handeln und Erleben zu meist reaktiv beschrieben, und zwar reagieren die Migrierenden auf widrige gesellschaftliche Umstände und Verhältnisse wie Krisen, Kriege, Konflikte, Katastrophen etc. So erscheinen sie vor allem als passiv Betroffene, die vor den jeweils mehr oder weniger konkret beschriebenen Problemen fliehen, indem sie den Ausweg der Migration wählen. Migration wird selten als selbstbestimmte Entscheidung der Migrierenden beschrieben. Unterschiedliche Motive für Migration könnten weitaus differenzierter dargestellt werden (beispielsweise persönliche Motive für Migration wie Studium, Partnerschaft oder Interesse an einem anderen Land).

In den Sozialkundebüchern und partiell auch in den Geschichtsschulbüchern stehen sich der gebende deutsche Staat, der für das Gelingen von Integration Sorge zu tragen hat, und die Hilfe empfangenden Zugewanderten mit ihren Schwierigkeiten bei der Integration gegenüber. Für eine gelingende Integration in die deutsche Gesellschaft zählen die Bemühungen der Menschen mit Migrationshintergrund, die sich von einem

defizitären Zustand heraus in die deutsche Normalität eingliedern sollen. Andere Mitglieder der Aufnahmegesellschaft spielen für Integration keine Rolle. Die Perspektive einer Gesellschaft, in der Integration durch ein gleichberechtigtes Aufeinandertreffen verschiedener kultureller Praxen geschieht, findet sich in keinem der untersuchten Sozialkundebücher.

In den Geografieschulbüchern sind – im Vergleich zu den Schulbüchern für Sozialkunde und Geschichte – nicht die Akteure, sondern die strukturellen Ungleichheiten zwischen den Herkunfts- und Zielländern von Migration von besonderer Bedeutung. Während die Herkunftsländer demnach vor allem durch strukturelle politische und ökonomische Krisen einerseits und ein Bevölkerungswachstum sowie eine junge Bevölkerung andererseits geprägt sind, werden umgekehrt die westlichen Industrieländer als vermeintlich primäre Zielländer der globalen Migration durch ökonomischen Wohlstand sowie eine alternde und schrumpfende Bevölkerung charakterisiert.

Migration und Integration werden in den Sozialkunde- und Geschichtsschulbüchern, teilweise auch in Geografieschulbüchern, als konfliktträchtige Phänomene dargestellt, die mit gesellschaftlich kontroversen Positionen gegenüber Migration einhergehen. Integration als eine gesellschaftlich verbindliche Anforderung wird nicht in Frage gestellt oder problematisiert.

Bei der Beschreibung der Ursachen von weltweiter Migration wird in den Sozialkundebüchern Armut als Hauptursache angeführt. Die Armut wird aus der wirtschaftlichen und politischen Situation der Länder hergeleitet, aus denen die Menschen auswandern. Historische oder aktuelle globale Zusammenhänge wie Kolonialismus und seine Folgen oder beispielsweise wirtschaftliche Interessen, die zu der Armut und zu Kriegen in diesen Ländern geführt oder beigetragen haben, werden nicht angeführt. Auf politische Gründe für Migration wird ebenfalls nicht näher eingegangen.

Die strukturellen Folgen von Migration werden anders als in den Geografieschulbüchern in den untersuchten Sozialkundebüchern nicht ausführlich besprochen.

Während Migration als Lösung für den Bevölkerungsrückgang und den daraus folgenden Mangel an Fachkräften in europäischen Ländern positiv hervorgehoben wird, ist der Mangel an Fachkräften durch Auswanderung in den Herkunftsländern kein Thema.

Die Auswirkungen struktureller Benachteiligung für Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland und die Konsequenzen für eine Gesellschaft, die „Integration“ zum Ziel hat, werden in Sozialkundebüchern nur teilweise behandelt. Auffallend für die Behandlung von Migration ist, dass (rassistische) Diskriminierung nicht thematisiert wird, obwohl sie eine (historisch bedingte) strukturelle Benachteiligung für Menschen mit Migrationshintergrund und die Privilegierung von Menschen ohne Migrationshintergrund bedeutet.³⁵

In Geschichtsschulbüchern herrschen neben der allgemeinen Erzählung von Migration als epochenübergreifende historische Tatsache vor allem folgende Narrative vor: Flucht, Vertreibung, Aufnahme und letztlich erfolgreiche Integration der „Flüchtlinge“ und „Vertriebenen“ in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg, der Wandel Deutschlands und Europas vom Auswanderungs- zum Einwanderungsland seit dem 19. und im Verlauf des 20. Jahrhunderts bis in die Gegenwart sowie die Globalisierung als prägendes Rahmen-, Hintergrund- und übergreifendes Krisennarrativ zunehmender Migration seit der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Erzählungen und Narrative von Migrations- und Wanderungsbewegungen sowie Flüchtlingsströmen werden in unterschiedlichen historischen Kontexten teilweise relativ separat und isoliert entfaltet, teilweise jedoch auch in einem historischen Längsschnitt explizit auf Kontinuitäten in der Geschichte ausgerichtet.³⁶ Im Hinblick auf Chancen von Migration und

Integration werden vor allem ökonomisches Wachstum und Modernisierung, erfolgreiche Eingliederung und gesellschaftliche Bereicherung in den Vordergrund gestellt. In gut zwei Dritteln der Geografieschulbücher bilden ausgeprägte globale Krisenerzählungen von Armut, Konflikten, Kriegen, Problemen und Katastrophen etc. einen zentralen Ausgangs-, Dreh- und Angelpunkt der Darstellung von Migration. Dabei werden die strukturellen Bedingungen, die diese Szenarien erst möglich machen, weniger benannt.

In Bezug auf die räumliche Darstellung wird in allen Schulbüchern Migration als im weltweiten Rahmen und innerhalb Europas stattfindend beschrieben. Die räumliche Verortung von Migration in Geschichte und Gegenwart erfolgt in Geschichtsschulbüchern vor allem in geopolitischen Mustern, die quantitative „Bevölkerungsströme“ vor allem nach, von und in Europa veranschaulichen. Der Fokus liegt dabei auf grenzüberschreitende Ost/West- und Süd/Nord-Migration. Im Zusammenhang mit den quantifizierenden Darstellungen von Migration und innerhalb der ausgesprochenen Krisenszenarien erscheint Migration in Geschichtssowie in Sozialkundebüchern daher häufig in besonders räumlich ausgeprägten Bedrohungsszenarien. In Geografieschulbüchern erscheint Migration vor allem als Ausdruck räumlich dargestellter und ausgeprägter struktureller Ungleichheiten des Bevölkerungswachstums und der Bevölkerungsverteilung im globalen Maßstab. Der Fokus liegt dabei vor allem auf einer globalen Süd-Nord-Migration oder auf jeweils regional spezifischer Binnenmigration, zumeist ohne diese systematisch in ein Verhältnis zueinander zu setzen, so dass letztlich auch hier der eher bedrohliche Eindruck räumlich eindeutig ausgerichteter massiver Wanderungsströme entsteht.

35 Eine umfangreiche Beschreibung von alltäglichem Rassismus in Deutschland mit zahlreichen Beispielen für Privilegierung und Benachteiligung durch Rassismus ist nachzulesen in Noah Sow (2008).

36 Der Geschichtsunterricht bietet durchaus die Möglichkeit, Migration als „historischen Normalfall“ und konstituierend für die moderne Gesellschaft herauszustellen. In einem Geschichtsschulbuch, das nicht zum engeren Korpus der untersuchten Schulbücher gehört, heißt es etwa: „Seit Beginn der Industriellen Revolution in Europa und der europäischen Siedlungskolonisation in Übersee ist räumliche Mobilität sogar zu einem Kennzeichen moderner Gesellschaften geworden“ (Forum Geschichte kompakt 2, NRW, Teilband 2, Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart, hg. v. Hans-Otto Regenhardt, Cornelsen Verlag, Berlin 2008, 181). Allerdings bleibt auch hier die weitere Darstellung der in den untersuchten Schulbüchern vorherrschenden problematisierenden Perspektive verhaftet.



5. Migration, Integration und Diversität vermitteln? Zusammenfassung der zentralen Ergebnisse und Empfehlungen



Die Untersuchung zeigt, dass in den analysierten Schulbüchern die Problematisierung von Migration gegenüber der Darstellung von Diversität als Normalfall überwiegt. Migration wird in den Sozialkunde- und Geschichtsschulbüchern, teilweise auch in Geografieschulbüchern primär als konfliktrichtig und krisenhaft dargestellt. Sie führt zwangsläufig zu gesellschaftlich kontroversen Positionen. In diesem Zusammenhang erscheinen Migration und Diversität letztlich nur als Problem und Herausforderung für eine weiterhin überwiegend als homogen vorgestellte Gesellschaft. Diese einseitigen Darstellungen wurden schon in Schulbüchern nachgewiesen, die vor 2000 erschienen sind (vgl. Höhne/Kunz/Radtke 2005) und es ist kritisch zu bewerten, dass sich auch in der neuen Schulbuchgeneration kaum Ansätze eines differenzierteren Umgangs mit dem Thema Migration finden.

Integration gilt in den Schulbüchern aller drei Fächer als unbedingt notwendig für den sozialen Zusammenhalt in der Einwanderungsgesellschaft, wird aber nicht konkretisiert und differenziert. In Form eines plakativen Gebots der Integration wird von Menschen mit Migrationshintergrund eine Anpassungsleistung an die deutsche Gesellschaft gefordert. In diesem Zusammenhang werden die Leistungen des deutschen Staates für die Integration stets positiv hervorgehoben.

Als Alternative zu den gängigen Darstellungen von Migration als Sonderfall bietet sich an, Migration systematisch im Zusammenhang mit gesellschaftlicher Mobilität zu betrachten, die charakteristisch ist für die moderne Gesellschaft. Dies könnte auch und gerade in der historisch-politischen Bildung reflektiert und vermittelt werden, um so die Entstehung und Errungenschaften der heutigen (Migrations-) Gesellschaft historisch einzuordnen. So könnte insbesondere bei der Vermittlung von Migration stärker thematisiert werden, dass die Bereitschaft zu räumlicher Mobilität und Flexibilität von Menschen heute in vielen gesellschaftlichen Bereichen erwartet bzw. ganz selbstverständlich vorausgesetzt wird. Dies eröffnet die Möglichkeit, Menschen nicht ausschließlich oder primär auf ihre Migrationsbiografien zu reduzieren und individuelle sowie kollektive Darstellungen von Menschen mit Migrationshintergrund stärker zu differenzieren: So tauchen der IT-Experte aus Indien, die Ärztin aus Russland und der Student aus Südkorea kaum als Migranten in den Schulbüchern auf. Die Frage, wer als „Migrantin“ oder „Migrant“ gilt, ist also nicht allein davon abhängig, ob eine Person eingewandert ist, sondern vor allem davon, welche gesellschaftliche Position sie

innehat. Insofern ist die entsprechende Bezeichnungspraxis immer auch Ausdruck sozialer Ungleichheit und gesellschaftlicher Machtverhältnisse. Grundsätzlich gilt es schließlich die Begriffe und Bezeichnungssprachen zu überdenken, die in der Darstellung von Migration und Integration sichtbar werden (vgl. hierzu auch Osterloh 2008 und Grawan 2014). In den analysierten Schulbüchern ist problematisch, dass Begriffe wie z. B. „Ausländer“, „Fremde“, „Migranten“ und „Menschen mit Migrationshintergrund“ häufig nicht unterschieden, sondern im Gegenteil sogar synonym im selben Band bzw. Text benutzt werden. Damit verschwimmen die gerade in diesem Kontext relevanten Bedeutungs- und Wirkungskontexte der Bezeichnungen. Auch der Begriff Integration vermittelt, ob intendiert oder nicht, die Vorstellung eines „Aufgehens im Ganzen“. Überdies ist Integration mittlerweile längst zu einem öffentlichkeitswirksamen und politischen Schlagwort geworden. Die Möglichkeit, einen differenzierten, reflektierten und bewussten Umgang mit bestimmten Begriffen einzuüben, wird in den Schulbüchern nicht ausreichend wahrgenommen.

Die Ergebnisse der Studie verdeutlichen die Notwendigkeit, diversitätssensible Schulbücher und andere Bildungsmedien zu produzieren, die (migrationsbedingte) Vielfalt als Normalität widerspiegeln und deren Chancen für die Gesellschaft in den Mittelpunkt stellen. Da die Schulbuchproduktion die Vorgaben der Curricula umsetzt, sind zum einen die Lehrplankommissionen der Länder und zum anderen die Bildungsmedienverlage aufgefordert, die Themen Migration und Integration in ausgewogener und multiperspektivischer Weise aufzugreifen und darzustellen. Ferner ist es unerlässlich, dass Lehrerinnen und Lehrer als Wissensvermittler im schulischen Kontext diversitätskompetent agieren und medienkritisch mit Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien umgehen. Diese Sensibilisierung sollte schon im Studium beginnen und Diversity Education Teil der Lehrerbildung werden.

Aus den vorliegenden Resultaten der Studie ergeben sich folgende Empfehlungen für die Bildungspraxis und -politik:

Bildungsmedienverlage

- Sicherstellung der gesellschaftlichen Vielfalt in der Autorenschaft und den Redaktionen (z. B. mehr Schulbuchautorinnen und -autoren mit Migrationshintergrund)

- Stärkere Kooperation mit und Anbindung an die relevanten Bezugswissenschaften und deren Akteure (z. B. Einbindung von Fachdidaktikern in Autorenteam)
- Begleitende empirische Forschung zur Produktion und Einführung neuer Schulbücher und anderer Unterrichtsmaterialien
- Bereitstellung und Inanspruchnahme eines kritischen Lektorats: systematische Einbeziehung der fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspraktischen Expertise
- Abbilden von Migration in ihrer sozialen, räumlichen und zeitlichen Vielfalt (z. B. nicht nur aus Süd-Nord-Armutsmigration, sondern auch Binnenmigration)
- Rassismus, strukturelle Privilegierung („Weißsein“) und Diskriminierung (strukturelle Ungleichheit) im Kontext von Migration und Integration thematisieren³⁷
- Vermeiden von Aufgabenstellungen, die davon ausgehen, dass sich die persönlichen Bezüge der Lernenden weitgehend gleichen oder kategorisch unterscheiden (z. B. zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund)

Schulbuchautorinnen und Schulbuchautoren

- Abbilden der demografischen Realität in Deutschland (in Bild und Text) und Präsentation von Migration als „gesellschaftlicher Normalfall“
- Kritische Auseinandersetzung mit Bezeichnungssprachen (z. B. verallgemeinernde Gruppenbezeichnungen vermeiden: „die Türken“, „die Deutschen“)
- Thematisieren von Migration und Integration in ihrer Kontroversität und nicht ausschließlich als gesellschaftspolitisches Problem
- Aufzeigen von Migration und Integration/Inklusion in ihren Potenzialen (Diversität als nützliche gesellschaftliche Ressource)
- Darstellen von Migration und Integration aus verschiedenen Perspektiven (nicht nur aus mehrheitsgesellschaftlicher Perspektive)

Lehrerinnen und Lehrer

- Problematische Darstellungsweisen in Schulbüchern nutzen zur Herausbildung kritischer Reflexion im Unterrichtskontext (besonders in Bezug auf kontroverse Inhalte in Schulbüchern)³⁸
- Kritische Auseinandersetzung mit den Themen Migration/Integration im Unterricht, auch im Hinblick darauf, wie sie sich in Schulbüchern widerspiegeln
- Reflexion der Normen, die in gesellschaftlichen Konzepten (z. B. Integration oder Inklusion) enthalten sind
- Kritische Auseinandersetzung mit Bezeichnungssprachen (z. B. verallgemeinernde Gruppenbezeichnungen vermeiden: „die Türken“, „die Deutschen“)³⁹

37 Vgl. Nguyen 2013b und Sow 2008.

38 Checklisten für den kritischen Umgang mit Schulbüchern und Bildungsmaterialien sind beispielsweise für folgende Themen vorhanden: Inklusion (Hinz/Boban 2003); sexuelle Vielfalt (Göbel/Bittner 2013) und entwicklungspolitische Bildungsarbeit/globales Lernen (glokal 2013).

39 Siehe Veröffentlichungen zum kritischen Umgang mit Bezeichnungen (Arndt/Hornscheidt 2004; Arndt/Ofuatey-Alazard 2011; Amadeu Antonio Stiftung/ju:an 2014).

- Folgende Themen unter Einbeziehung der persönlichen Rolle/Erfahrung der Schülerinnen und Schüler und ihrem Wirken in der Gruppe/Gesellschaft bearbeiten: Vorurteile, Respekt und Anerkennung, Mehrfachidentitäten und Mehrfachzugehörigkeiten, Rassismus und strukturelle Privilegierung und Diskriminierung
- Lernende als gesellschaftliche Individuen ansprechen und ihre unterschiedlichen persönlichen Bezüge zu und Erfahrungen mit Migration und Integration im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Strukturen thematisieren (persönliches und biografisches Lernen)⁴⁰; Leitfragen: Wie betreffen mich die gesellschaftlichen Verhältnisse im Hinblick auf Migration? Was ist/kann meine Rolle bei der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft sein? Was sind meine persönlichen Erfahrungen? Wie verorte ich meine Erfahrungen im gesellschaftlichen Kontext von Migration und Integration? Habe ich Privilegien und genieße ich (strukturelle) Vorteile (wann, wo, und warum)? Habe ich Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht, werde ich (strukturell) benachteiligt (wann, wo, warum)?
- In Bezug auf den gesellschaftswissenschaftlichen Unterricht: Themen wie Migration, Integration, Islam und Muslime, (Post-)Kolonialismus, Holocaust, Nationalgeschichte im Hinblick auf das individuelle und gemeinsame Erinnern in heterogenen Schulklassen diskutieren

Lehrerbildung/-fortbildung

- Curriculare Verankerung von Diversity Education in der Lehrerbildung (einschließlich kritischer Umgang mit Bildungsmedien) in Erziehungswissenschaften und Schulpädagogik (z. B. analog zum Modell der Bremer Lehrerbildung)
- Systematische Verankerung von Diversity-Themen (Migration, Inklusion, interkulturelle, rassismuskritische Bildung) in den Fachdidaktiken
- Mehr Angebote für Lehrerfort- und -weiterbildung und stärkere Verbreitung von bereits vorhandenen ungleichheits- und diversitätssensiblen Unterrichtsmaterialien⁴¹

Bildungsministerien (Curricula)

- Verankerung von Migration und Integration als Querschnittsthemen in den Curricula
- Unterstützung bei der Produktion und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien für den Bereich Diversity Education
- Förderung empirischer Bildungsforschung mit dem Schwerpunkt Rezeption von Schulbüchern und anderen Bildungsmedien⁴²

-
- 40 Multimediale Unterrichtsmaterialien zum Thema Diversität bietet u. a. das GEI-Projekt Zwischentöne. Die Webplattform mit Unterrichtsmaterialien für das globalisierte Klassenzimmer greift Themen auf, die Schülerinnen und Schüler in kulturell und religiös heterogenen Lerngruppen interessieren, sich aber zugleich sinnvoll mit bestehenden Lehrplänen verbinden lassen (www.zwischentoene.info, letzter Zugriff 17.12.2014). Ferner ist derzeit eine neue Website im Entstehen: www.withwingsandroots.com (demnächst online verfügbar) stellt Bildungsmaterialien zur Verfügung und zeigt Aktivitäten auf, durch die Lehrkräfte gemeinsam mit ihren Schülerinnen und Schülern das Thema Migration aus unterschiedlichen Perspektiven und unter Einbeziehung der persönlichen Bezüge zu Migration erkunden können. Auch die Materialien der Bundeszentrale für Politische Bildung eignen sich für einen diversitätssensiblen Unterricht zum Thema Migration (<http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration>, letzter Zugriff 17.12.2014).
- 41 Die Zeitschrift *polis aktuell* des Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule bereitet mehrmals im Jahr ein Thema für Lehrkräfte der politischen Bildung auf und enthält Aufgabenstellungen und Übungen für den Unterricht. Vgl. beispielsweise Ausgabe 4/2013 zu „Flucht und Migration“ (Zentrum polis, Wien). Siehe zu diesem Themenkomplex auch die Materialien der Bundeszentrale für Politische Bildung (www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration, letzter Zugriff 17.12.2014).
- 42 Wie dies unter Einbeziehung der Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern geschehen kann, zeigt beispielhaft das österreichische Projekt Migration(en) im Schulbuch (<http://www.migrationen-imschulbuch.at>, letzter Zugriff: 17.12.2014).

Bibliografie

- Abram, Susanne (2003): *Die internationale Theoriendiskussion von der Integration zur Inklusion und die Praxisentwicklung in Südtirol*. Bozen: Verlag Freie Universität Bozen.
- Alavi, Bettina (2004): „Geschichtsschulbücher als Erinnerungsorte. Ein Gedächtnis für die Einwanderungsgesellschaft?“. In: Jan Motte und Rainer Ohliger (Hg.): *Geschichte und Gedächtnis in der Einwanderungsgesellschaft*. Essen: Klartext, 199–212.
- Dies. (2013): „Herausforderungen an eine ‚Erziehung nach Auschwitz‘ in der multikulturellen Gesellschaft“. In: Hans-Fred Rathenow, Birgit Wenzel und Norbert H. Weber (Hg.): *Nationalsozialismus und Holocaust. Historisch-politisches Lernen in der Schule, außerschulischer Bildung und Lehrerbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 79–94.
- Amadeu Antonio Stiftung und ju:an – Jugendarbeit gegen Antisemitismus und andere Ungleichwertigkeitsvorstellungen (Hg.) (2014): *Antisemitismus- und rassismuskritische Jugendarbeit. Ein Glossar*. (<http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/w/files/pdfs/juan-faecher.pdf>, letzter Zugriff: 17.12.2014).
- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln und Öffentlichkeit gegen Gewalt e.V. (Hg.) (2013): *Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. Handreichungen für Journalist_innen* (http://www.adb-sachsen.de/tl_files/adb/pdf/Leitfaden_ADB_Koeln_disfreie_Sprache.pdf, letzter Zugriff: 17.12.2014).
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes: *Diskriminierungen im Bildungsbereich und im Arbeitsleben* von 2013 (http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Aktuelles/DE/2013/Bericht_Bundestag_20130813.html, letzter Zugriff: 17.12.2014).
- Arndt, Susan und Antje Hornscheidt (Hg.) (2004): *Afrika und die deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag.
- Arndt, Susan und Nadja Ofuatey-Alazard (Hg.) (2011): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht*. Münster: Unrast Verlag.
- Asghedom, Yordanos und Nicola Joseph (2012). *Homestory Deutschland. Schwarze Biografien in Geschichte und Gegenwart*. Frankfurt: Initiative Schwarze Menschen in Deutschland e.V.
- Assmann, Jan (1995): „Erinnern um dazuzugehören. Kulturelles Gedächtnis, Zugehörigkeitsstruktur und normative Vergangenheit“. In: Kristin Platt und Mihan Dabhag (Hg.): *Generation und Gedächtnis. Erinnerungen und kollektive Identitäten*. Opladen: Leske und Budrick, 51–76.
- Auernheimer, Georg (2003): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bade, Klaus J. und Jochen Oltmer (2004): *Normalfall Migration. Deutschland im 20. und frühen 21. Jahrhundert*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Zeitbilder Band 15).
- Barricelli, Michele (2013): „Collected memories statt kollektives Gedächtnis. Zeitgeschichte in der Migrationsgesellschaft“. In: Markus Furrer und Kurt Messmer (Hg.): *Handbuch Zeitgeschichte im Geschichtsunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 89–118.
- Bascio, Thomas und Andreas Hoffmann-Ocon (2010): „Lehrmittel im Paradox ihrer Funktionen – zwei Fallbeispiele“. In: Anni Heitzmann et al. (Hg.): *Lehr- und Lernmedien als Träger von Inhalten und Konzepten – Bedeutung für die Lehrerbildung*. Beiträge zur Lehrerbildung 28 (1), 20–32.
- Beger, Karl-Ulrich (2000): *Migration und Integration. Eine Einführung in das Wanderungsgeschehen und die Integration der Zugewanderten in Deutschland*. Opladen: Leske und Budrich.

- Boban, Ines und Andreas Hinz (Hg.) (2003): *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: Fachbereich Erziehungswissenschaften.
- Dies. (2008): „Inklusion – Schlagwort oder realistische Perspektive für die Geistigbehindertenpädagogik?“. In: *Geistige Behinderung* 47 (3), 204–214.
- Borelli, Michele (Hg.) (1986): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brandenburg, Verena (2006): *Rechtliche und wirtschaftliche Aspekte des Verlegens von Schulbüchern – mit einer Fallstudie zum bayerischen Zulassungsverfahren*. Erlangen: Buchwissenschaft Universität Erlangen-Nürnberg.
- Bukow, Wolf-Dietrich et al. (2001): *Multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Christophe, Barbara (2009): „Migration in German textbooks. Is multiperspectivity an adequate response?“ In: *Journal of Educational Media, Memory, and Society* 1, 190–202.
- Dannenbeck, Clemens, Felicitas Eßer und Hans Lösch (1999): *Herkunft (er)zählt. Befunde über Zugehörigkeiten Jugendlicher*. Münster: Waxmann.
- Didczuneit, Veit (2008): „Der ‚Vorzeigegastarbeiter‘. Die Begrüßung des millionsten Gastarbeiters als Medienereignis“. In: Gerhard Paul (Hg.): *Das Jahrhundert der Bilder. Band II. 149 bis heute*. Göttingen/Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht, 306–313.
- Diefenbach, Heike (2007): *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde*. 1. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Diehm, Isabelle; Radke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Doll, Jürgen et al. (2012): „Einleitung“. In: Dies. (Hg.): *Schulbücher im Fokus. Nutzungen, Wirkungen und Evaluation*. Münster: Waxmann, 9–17.
- Flam, Helena (2009): „Diskriminierung in der Schule“. In: Claus Melter und Paul Mecheril (Hg.): *Rassismuskritik Band I: Rassistheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 239–257.
- Foroutan, Naika (2010): „Neue Deutsche Postmigranten und Bildungs-Identitäten. Wer gehört zum neuen Deutschland?“. In: *APuZ* 46-47 (15. November 2010), 9–15.
- Fuchs, Eckhardt, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuch (Hg.) (2010): *Schulbuch konkret. Konzepte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fürstenau, Sara und Mechthild Gomolla (2009): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gather Thurler, Monica und Wilfried Schley (2006): „Diversität als Chance“. In: *Journal für Schulentwicklung* 10 (1), 21–33.
- Georg-Eckert-Institut: *Zum aktuellen Stand der Darstellung von Muslimen und Islam in europäischen Schulbüchern*. Braunschweig 2010.
- Georgi, Viola B. und Rainer Ohliger (2008): „Geschichte und Diversität. Crossover statt nationaler Narrative“. In: Dies. (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 9–27.
- Dies. (2008): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- Göbel, Malte und Melanie Bittner (2013): *Geschlecht und sexuelle Vielfalt. Praxishilfen für den Umgang mit Schulbüchern*. Frankfurt: GEW.
- Glokal e.V. (Hg.) (2013): *Bildung für nachhaltige Ungleichheit? Eine postkoloniale Analyse von Materialien der entwicklungspolitischen Bildungsarbeit in Deutschland*. Berlin: glokal e.V.
- Gogolin, Ingrid und Marianne Krüger-Potratz (Hg.) (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. Stuttgart: UTB für Wissenschaft.

- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann (Internationale Hochschulschriften Band 101).
- Gomolla, Mechthild (2005): „Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem.“ In: *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 97–109.
- Gomolla, Mechthild (2010): „Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem.“ In: Scherr, Albert und Ulrike Hormel (Hg.): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 61–94.
- Gomolla, Mechthild und Frank-Olaf Radtke (2009): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grabbert, Tammo (2010): „Migration im niedersächsischen Schulbuch.“ In: *POLIS* 3, 15–17.
- Grawan, Florian (2014): „Implizierter Rassismus und kulturelle Hegemonie im Schulbuch? Rassismuskritische Analyse und objektivhermeneutische Rekonstruktion.“ In: *Eckert. Working Papers* 2014/2.
- Guggeis, Karin (2004): „Der Mohr hat seine Schuldigkeit noch nicht getan. Afrika und seine Bewohner in zeitgenössischen Schulbüchern aus ethnologischer Sicht.“ In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 251–270.
- Ha, Kien Nghi und Markus Schmitz (2006): „Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik.“ In: Paul Mecheril und Monika Witsch (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik*. Bielefeld: Transcript, 226–266.
- Hejazi, Ghodsi (2009): *Interkulturelle Pädagogik in der modernen bürgerlichen Gesellschaft. Kanada – Frankreich – Deutschland*. Bielefeld: Transcript.
- Held, Josef und Asuma Spona (Hg.) (1999): *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Forschungsprojekts*. Hamburg: Argument.
- Held, Josef; Sauer, Karin E. (2005): *Integration von Kindern in Baden Württemberg und Kalifornien. Ein Forschungsbericht*. Tübingen: Universität Tübingen.
- Hintermann, Christine (2010): „Schulbücher als Erinnerungsorte der österreichischen Migrationsgeschichte. Eine Analyse der Konstruktion von Migrant/innen in GW-Schulbüchern.“ In: *GW-Unterricht* 119, 3–18.
- Hirsbrunner, Stefanie (2011): „Ausländer_in.“ In: Susan Arndt und Nadja Ofuatey-Alazward (Hg.): *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk*. Münster: Unrast Verlag, 242–252.
- Höhne, Thomas, Thomas Kunz und Frank-Olaf Radtke (1999): *Bilder von Fremden. Formen der Migrantendarstellung als der ‚anderen Kultur‘ in deutschen Schulbüchern von 1981 – 1997*. Frankfurt/M.: Johann-Wolfgang-Goethe-Universität (Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft Band 1).
- Dies. (2000): „Wir‘ und ‚sie‘. Bilder von Fremden im Schulbuch.“ In: *Forschung Frankfurt* 18, 16–25. Dies. (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*. Frankfurt/Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität.
- Hormel, Ulrike und Albert Scherr (2004): *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hummrich, Merle (2002): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*. Opladen: Leske und Budrich.
- Jong, Jutta de und Martin Strohmeier (1981): „Geschichte und Integration. Ein Vergleich der in türkischen, griechischen und deutschen Schulbüchern vermittelten Geschichtsbilder und ihre Auswirkung auf die Integrationsbemühungen.“ In: *Ausländerkinder: Forum für Schule und Sozialpädagogik* 7, 67–77.

- Kahlert, Joachim (2010): „Das Schulbuch – Ein Stiefkind der Erziehungswissenschaft?“. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontext – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41–56.
- Kalpaka Annita und Nora Räthzel (1990): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Rassismus in Politik, Kultur und Alltag*. Köln: Dreisam Verlag.
- Kleff, Sanem (Hg.) (2005): *Islam im Klassenzimmer. Impulse für die Bildungsarbeit*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung.
- Kultusministerkonferenz (2013): *Empfehlungen zur Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule* (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, letzter Zugriff: 17.12.2014).
- Lässig, Simone (2010): „Wer definiert relevantes Wissen? Schulbücher und ihr gesellschaftlicher Kontext“. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte, Produktion, Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 199–215.
- Lange, Dirk (2004): „Fremdheit und Akkulturation im historisch-politischen Schulbuch. Migrationsgeschichte in der fachdidaktischen Reflexion“. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 321–337.
- Lange, Dirk (2009): „Migrationspolitische Bildung. Das Bürgerbewusstsein in der Einwanderungsgesellschaft“. In: Dirk Lange und Ayca Polat (Hg.): *Unsere Wirklichkeit ist anders – Migration und Alltag. Perspektiven politischer Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe Band 1001), 163–175.
- Liebig, Sabine (2007): *Migration und Weltgeschichte*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mannitz, Sabine (2005): „Differenzdarstellungen im Schulbuch“. In: *Kursiv 4*, 41–53.
- Marmer, Elina (2013): „Rassismus in deutschen Schulbüchern am Beispiel von Afrikabildern“. In: *ZEP 2/13*, 25–31.
- Marvakis, Athanasios (1998): „Wenn aus sozialen Ungleichheiten kulturelle Differenzen werden. Zum Verhältnis von multikultureller Gesellschaft und Neorassismus“. In: *Forum Kritische Psychologie 39*, 42–58.
- Ders. (2007): „Integration: Versprechen, Kampffeld und Chimäre. Vortrag bei der Abschlussveranstaltung ‚Integration through Participation‘ am 16.11.2007 in Tübingen“. In: *Neue Arbeit Tübingen 40*, 81–94.
- Matthes, Eva (2004): „Die Vermittlung von Stereotypen und Feindbildern in Schulbüchern – allgemeine Überlegungen und ausgewählte Beispiele anhand der Darstellung der Schwarzafrikaner in deutschen Geographieschulbüchern vom Wilhelminischen Kaiserreich bis in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts“. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 31–250.
- Mecheril, Paul (2003): *Prekäre Verhältnisse – Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit*. Münster: Waxmann.
- Mecheril, Paul und Bernhard Rigelsky (2007): „Nationaler Notstand, Ausländerdispositiv und Ausländerpädagogik“. In: Christine Riegel und Thomas Geisen (Hg.): *Jugend, Zugehörigkeit und Migration*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–80.
- Meyer-Hamme, Johannes (2009): „Dieses Kostüm deutsche Geschichte“. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: Edition Körber-Stiftung, 75–89.
- Morrison, Toni (1995): *Im Dunkeln spielen. Weiße Kultur und literarische Imagination*. Reinbek: Rowohlt.

- Nestvogel, Renate (2008): „Diversity Studies in den Erziehungswissenschaften“, in: GPJE (Hg.): *Diversity Studies und politische Bildung/Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, 21–33.
- Nghi Ha, Klein, Nicola L. al-Samarai, Nicola L. und Sheila Mysorekar (Hg.) (2007): *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*. Münster: Unrast Verlag.
- Nguyen, Toan (2013a): „Was heißt denn hier Bildung? - eine PoC Empowerment Perspektive auf Schule anhand des Community Cultural Wealth Konzepts.“ In: *Empowerment Dossier der Böll Stiftung* (http://www.migration-boell.de/web/diversity/48_3664.asp, letzter Zugriff: 17.12.2014).
- Ders.: (2013b): Talk story. Erfahrungswelten von Schüler_innen of Color in Hinblick auf Alltags- und Institutionellen Rassismus. In: Nina Borst und Songül Bitis (Hg.) (2013): *Un_mögliche Bildung. Kritische Stimmen und verschränkte Perspektiven auf Bildungsun_gleichheiten*. Münster: Unrast Verlag.
- Nohl, Arnd-Michael (2006): *Konzepte Interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Osterloh, Katrin (2008): *Weißsein in Politikschulbüchern. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Saarbrücken: VDM.
- Pagenstecher, Cord (2008): „Das Boot ist voll! Schreckensvision des vereinten Deutschland“. In: Gerhard Paul (Hg.): *Das Jahrhundert der Bilder. Band II. 149 bis heute*. Göttingen/Bonn: Vandenhoeck & Ruprecht, 607–613.
- Pöggeler, Franz (2005): „Zur Verbindlichkeit von Schulbüchern. In: Eva Matthes und Carsten Heinze (Hg.): *Das Schulbuch zwischen Lehrplan und Unterrichtspraxis. Beiträge zur historischen und systematischen Schulbuchforschung* 4. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21–40.
- Prenzel, Annedore (2007): „Diversity Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt“. In: Gertraude Krell et al. (Hg.): *Diversity Studies: Grundlagen und disziplinäre Ansätze*. Frankfurt/M.: Campus.
- Radkau, Verena (2004): „Vom Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt. Befunde aus deutschen und US-amerikanischen Schulbüchern“. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 301–320.
- Riegel, Christine (2004): *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und Handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine qualitativ-empirische Untersuchung*. Frankfurt/M.: IKO.
- Dies (2009): „Integration – ein Schlagwort? Zum Umgang mit einem problematischen Begriff“. In: Karin Sauer und Josef Held (Hg.): *Wege der Integration in heterogenen Gesellschaften – Vergleichende Studien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 23–39.
- Sandfuchs, Uwe (2010): „Schulbücher und Unterrichtsqualität – historische und aktuelle Reflexionen“. In: Eckhardt Fuchs, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): *Schulbuch konkret. Kontexte – Produktion – Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 11–24.
- Scherr, Albert (2011): „Bildung als Auseinandersetzung mit sozialen Ungleichheiten und soziokulturellen Unterschieden“. In: Benno Hafenegger (Hg.): *Handbuch außerschulische Jugendbildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 43–56.
- Schissler, Hanna (2009): „Tolerance is not enough. Migrants in German School Textbooks between Stigma and Agency“. In: *Eckert.Beiträge 2009* (<http://www.edumeres.net/publikationen/beitraege/beitrag/p/tolerance-is-not-enough-migrants-in-german-school-textbooks-between-stigma-and-agency.html>, letzter Zugriff 17.12.2014)

- Schramkowski, Barbara (2006): *Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund*. Frankfurt/M.: IKO.
- Schulze, Erika (2007): „Zwischen Ausgrenzung und Unterstützung. Bildungsbiographien von Jugendlichen mit Migrationshintergrund“. In: Wolf-Dietrich Bukow et al. (Hg.): *Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 213–228.
- Sow, Noah (2008): *Deutschland Schwarz Weiß. Der alltägliche Rassismus*. München: Bertelsmann.
- Stöber, Georg (2011): Kulturraumkonzepte in Curricula, Schulbücher und Unterricht“. In: *Geographie und Schule*, 193, 33, 2011, 15–26.
- Ders. (2013): „Kulturerdteile“. In: Manfred Rolfes und Anke Uhlenwinkel (Hg.), *Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht*. Braunschweig: Westermann, 381–390.
- Trautmann, Matthias und Beate Wischer (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Valverde, Gilbert A. et al. (2002): *According to the Book. Using TIMSS to investigate the translation of policy into practice through the world of textbooks*. Dordrecht: Kluwer.
- Vertovec, Steven (2007): „Super-diversity and its implications“. In: *Ethnic and Racial Studies* 30 (6). London: Routledge, 1024–1054.
- Von Borries, Bodo (2009): „Fallstricke interkulturellen Geschichtslernens: Opas Schulbuchunterricht ist tot“. In: Viola B. Georgi und Rainer Ohliger (Hg.): *Crossover Geschichte. Historisches Bewusstsein Jugendlicher in der Einwanderungsgesellschaft*. Hamburg: edition Körber-Stiftung, 25–45.
- Walgenbach, Katharina (2012): „Intersektionalität als Analyseperspektive heterogener Stadträume“. In: Scambor, Elli und Fränk Zimmer (Hg.): *Die intersektionelle Stadt. Geschlechterforschung und Medien an den Achsen der Ungleichheit*. Bielefeld: Transcript-Verlag, 81–92.
- Weißeno, Georg et al. (Hg.) (2010): *Konzepte der Politik: Ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung (Schriftenreihe Band 1016).
- Wenning, Norbert (2004): „Heterogenität als neue Leitidee der Erziehungswissenschaft? Zur Berücksichtigung von Gleichheit und Verschiedenheit“. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (4), 565–582.
- Wiater, Werner (2004): „Kulturelle Integration durch das Schulbuch“. In: Carsten Heinze und Eva Matthes (Hg.): *Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Die Auseinandersetzung mit dem Fremden*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 35–48.
- Yildiz, Erol (2001): „Heterogenität als Alltagsnormalität. Zur sozialen Grammatik eines Kölner Stadtquartiers“. In: Rudolf Leiprecht, Christine Riegel und Josef Held (Hg.): *International Lernen – Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis „vor Ort“ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz*. Frankfurt/M.: IKO, 78–107.
- Yildiz, Erol (2010): „Die Öffnung der Orte zur Welt und postmigrantische Lebensentwürfe“. In: *Sozialwissenschaftliche Studiengesellschaft (SWS)* 3, 318–339.
- Zentrum polis – Politik Lernen in der Schule (Hg.) (2013): *Flucht und Migration (polis aktuell 4/2013)* (<http://www.politik-lernen.at/site/gratisshop/shop.item/106246.html>, letzter Zugriff 17.12.2014).

Verzeichnis der untersuchten Schulbücher

Sozialkunde

- SozBAY 1: Mack, Andreas et al., Hg. 2008. *Erlebte Demokratie: Lehr- und Arbeitsbuch für Sozialkunde an Gymnasien in Bayern 10*. 1. Auflage. München: Oldenbourg.
- SozBAY 2: Hartleb, Florian et al., 2008. *Mensch und Politik: Sozialkunde 10*. Ausgabe Bayern G8 Sekundarstufe II. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.
- SozBAY 3: Hartleb, Florian et al., 2014. *Mensch und Politik: Sozialkunde 10*. Ausgabe Bayern G8 Sekundarstufe II. 1. Auflage, Serie A. Braunschweig: Schroedel.
- SozBAY 4: Neumann, Harald-Matthias, et al., 2010. *Anstöße 2 - Politik. Ausgabe G. Bayern mittleres Niveau*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- SozBDB 1: Mattes, Wolfgang, Hg. 2010: *Team 3: Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft*. Ausgabe für Realschulen und Gesamtschulen. 1. Auflage, 1. Druck. Paderborn: Schöningh.
- SozBDB 2: Deiseroth, Dieter et al. 2009: *Demokratie heute - Politische Bildung 7-10*. Ausgabe Brandenburg Sekundarstufe I. 1. Auflage, Druck A 2. (1. Druck 2008). Braunschweig: Schroedel.
- SozBLN 1: Grosser, Dieter et al., Hg. 2003: *Politik - Wirtschaft - Gesellschaft*. 7-10. Neubearbeitung. 1. Auflage, 1. Druck. Braunschweig: Westermann.
- SozBLN 2: Mattes, Wolfgang Hg. 2011: *Politik erleben: Sozialkunde*. Aktualisierter Nachdruck 2010. 5. Druck. (1. Druck 2007). Paderborn: Schöningh.
- SozBLN 3: Ebertowski, Monika et al. 2013. *Projekt G⁴³9/10 - Gesellschaften. Unterrichtswerk für den Lernbereich Gesellschaftswissenschaften Geografie, Geschichte, Sozialkunde/ Politische Bildung*. Ausgabe BE. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- SozNRW 1: Berger von der Heide, Thomas et al., Hg. 2013: *Politik entdecken 3.Ausgabe B*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen 2013.
- SozNRW 2: Brockhausen, Alfons 2007. *Demokratie heute - Politik 9/10*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule. 1. Auflage, Druck A 1. Braunschweig: Schroedel.
- SozNRW 3: Heck, Stefan 2009. *Politik und Wirtschaft verstehen 7-9*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium. 1. Auflage, Druck A 1. Braunschweig: Schroedel.
- SozNRW 4: Floren, Franz Josef, Hg. 2012. *Politik, Wirtschaft: ein Arbeitsbuch 7-9*. Ausgabe für Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage. Paderborn, Schöningh.
- SozNRW 5: Mattes, Wolfgang, Hg. 2010. *Team: Arbeitsbuch für Politik und Wirtschaft 9*. Gymnasium Nordrhein-Westfalen. 1. Auflage Druck 1. Paderborn: Schöningh.
- SozNRW 6: Brockhausen, Alfons 2011. *Demokratie heute - Politik 3*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule und Sekundarschule. 1. Auflage, Druck B. Braunschweig: Schroedel.

43 Zugelassen für die Gesamtschule (Vorgänger von 2011 in Rheinland-Pfalz); für Berlin Sekundarstufe I; fächerübergreifender Unterricht. Das Schulbuch wird im Sample für das Fach Sozialkunde aufgeführt, da die relevanten Seiten im Bereich Politik im Schulbuch vorkommen.

SozNRW 7: Homann, Annette, Hg. 2008. *Anstöße 2 - Politik Wirtschaft*. Nordrhein-Westfalen Gymnasium und Realschule. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.

SozNRW 8: Lübbert, Heinrich et al. 2012. *Anstöße 3 - Politik*. Ausgabe A. 1. Auflage. Nordrhein-Westfalen Realschule und Gesamtschule. Stuttgart et al.: Klett.

SozSN 1: Schmidt, Gundolf et al., Hg. 2010. *Demokratie heute - Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung 10*. Sachsen Mittelschule. 1. Auflage. Braunschweig: Schroedel.

SozSN 2: Schmidt, Gundolf et al., Hg. 2010. *Demokratie heute - Gemeinschaftskunde/ Rechtserziehung 9*. Sachsen Mittelschule. 1. Auflage. Braunschweig: Schroedel.

SozSN 3: Mattes, Wolfgang, Hg. 2011. *Politik erleben: Sozialkunde*. Neubearbeitung. Aktualisierter Nachdruck. 5. Druck (1. Auflage 1. Druck 2007). Paderborn: Schöningh.

Geschichte

GeschBAY 1: Baumgärtner, Ulrich et al., Hg. 2007. *Horizonte 9. Ausgabe Bayern Gymnasium*. 1. Auflage. Braunschweig: Westermann.

GeschBAY 2: Cornelissen, Joachim, Hg. 2007. *Mosaik: Der Geschichte auf der Spur 9. Ausgabe Gymnasium Bayern*. 1. Auflage. München: Oldenbourg.

GeschBAY 3: Geus, Elmar, 2012. *Horizonte 10. Ausgabe Bayern Realschule*. 1. Auflage. Braunschweig: Westermann.

GeschBAY 4: Basel, Florian et al. 2012. *Entdecken und Verstehen 10. Vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Gegenwart*. Ausgabe Bayern Realschule. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.

GeschBAY 5: Bernlochner, Ludwig, et al., 2007. *Geschichte und Geschehen Band 4. Bayern, Gymnasium*. 1. Auflage. 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.

GeschBAY 6: Freundorfer, Markus, et al., 2011. *Zeitreise 5. Ausgabe By, Neubearbeitung für Bayern, Realschule*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.

GeschBAY 7: Bernlochner, Ludwig et al., 2008. *Geschichte und Geschehen 5. Bayern Gymnasium*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.⁴⁴

GeschBLN 1: Baumgärtner, Ulrich et al. Hg. 2008. *Anno 10. Ausgabe Berlin Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.

44 Dieses Buch für Bayern findet sich aufgrund der nicht ausreichenden Lage bei den Geschichtsbüchern in Sachsen in der Analyse wieder.

- GeschBLN 2: Funken, Walter et. al., Hg. 2009. *Geschichte plus 9/10. Neubearbeitung. Ausgabe Berlin Gymnasium, Oberschule*. 1. Auflage, 1. Druck. Berlin: Volk-und-Wissen-Verlag.
- GeschBLN 3: Burkhard, Dieter, et al. 2006. *Zeitreise 3. Ausgabe B für Baden-Württemberg und Berlin*. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.
- GeschBDB 1: Berger von der Heide, Thomas et al., Hg. 2009. *Entdecken und Verstehen 9/10. Von der Oktoberrevolution bis zur Gegenwart*. Ausgabe Brandenburg Gymnasium, Oberschule. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- GeschBDB 2: Ebeling, Hans et. al., Hg. 2010. *Die Reise in die Vergangenheit 9/10. Ein geschichtliches Arbeitsbuch*. Ausgabe Brandenburg Gymnasium, Oberschule. 1. Auflage, 1. Druck. Braunschweig: Westermann.
- GeschBDB 3: Christoffer, Sven, et al., 2006. *Zeitreise 3. Ausgabe G. Neubearbeitung für Niedersachsen, Hamburg, Brandenburg, Bremen, Sachsen-Anhalt, Thüringen*. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.
- GeschNRW 1: Derichs, Johannes, 2012. *Denk mal Geschichte 3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.
- GeschNRW 2: Cornelissen, Joachim, Hg. 2009. *Mosaik - der Geschichte auf der Spur 3. Vom Ende des Ersten Weltkriegs bis zur Gegenwart*. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium. 1. Auflage. München: Oldenbourg.
- GeschNRW 3: Baumgärtner, Ulrich et al., Hg. 2009. *Horizonte 3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium G8*. 2. Auflage, Druck A (1. Auflage 2006). Braunschweig: Westermann.
- GeschNRW 4: Berger von der Heide, Thomas et. al., Hg. 2013. *Entdecken und Verstehen 4. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule und Gesamtschule. Neubearbeitung*. 1. Auflage (Neufassung 2007). Berlin: Cornelsen.
- GeschNRW 5: Christoffer, Sven, et al., 2012. *Zeitreise 3. Ausgabe A. Neue Ausgabe für Realschulen und Differenzierende Schulen in Nordrhein-Westfalen*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- GeschNRW 6: Sauer, Michael, Hg. 2009. *Geschichte und Geschehen 3. Ausgabe A für Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein, Gymnasium*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- GeschSN 1: Osburg, Florian, Hg. 2007. *Expedition Geschichte 5. Von der Nachkriegszeit bis zu Gegenwart. Geschichte Mittelschule Sachsen*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Diesterweg.
- GeschSN 2: Berger von der Heide, Hg. 2012. *Entdecken und Verstehen: Geschichte 9/10. Vom Kalten Krieg bis zur Gegenwart. Ausgabe Sachsen Mittelschule*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- GeschSN 3: Baumgärtner, Ulrich et al., Hg. 2007. *Anno 6. Ausgabe Sachsen Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeschSN 4: Funken, Walter et. al., Hg. 2007. *Geschichte plus 9. Ausgabe Sachsen Gymnasium*. 1. Auflage, 1. Druck. Berlin: Volk-und-Wissen-Verlag.
- GeschSN 5: Brütting, Rolf, et al., 2007. *Geschichte und Geschehen 6. Ausgabe D. Sachsen, Brandenburg Gymnasium. Neubearbeitung*. 1. Auflage, 1. Druck (1. Auflage 1998). Stuttgart et al.: Klett.

Geographie

- GeoBAY 1: Kronfelder, Hans, 2012. *Diercke - Erdkunde 9. Ausgabe Realschule*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoBAY 2: Eckinger, Katharina et al., 2008. *Seydlitz - Geographie 10. Ausgabe Bayern Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.
- GeoBAY 3: Büttner, Wilfried et al., Hg. 2008. *Diercke - Geographie 10. Ausgabe Bayern Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoBAY 4: Hartl, Martin et al., 2013. *Mensch und Raum 9. Ausgabe Bayern Realschule*. 1. Auflage (2004 1. Auflage, 1. Druck). Berlin: Cornelsen.
- GeoBAY 5: Bendel, Michael, et al., 2012. *Terra. Erdkunde 9. Realschule Bayern*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- GeoBAY 6: Altmann, Markus, et al., 2006. *Terra. Geographie 8. Gymnasium Bayern*. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.
- GeoBLN 1: Blechschmidt, Kirsten et al., 2012. *Heimat und Welt - Geografie 9/10. Ausgabe Berlin Sekundarschule*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoBLN 2: Ernst, Christian, 2006. *Mensch und Raum 9/10. Ausgabe Berlin Gymnasium*. 1. Auflage, 1. Druck. Berlin: Cornelsen.
- GeoBLN 3: Krause, Karin, et al., 2013. *Terra. Geographie 9/10. Berlin und Brandenburg*. Ausgabe Berlin und Brandenburg, Gymnasium, Integrierte Sekundarschule, Oberschule. 1. Auflage (Reihe seit 1987). Stuttgart et al.: Klett.
- GeoBDB 1: Demmrich, André et al. 2009. *Diercke-Geographie 9/10. Ausgabe Brandenburg Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoNRW 1: Latz, Wolfgang et al., Hg. 2012. *Diercke - Erdkunde 3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule, Sekundarschule*. Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoNRW 2: Flath, Martina et al., Hg. 2012. *Unsere Erde 3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Realschule*. 1. Auflage. Berlin: Cornelsen.
- GeoNRW 3: Latz, Wolfgang et al., Hg. 2009. *Diercke - Geographie 2/3. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoNRW 4: Kron, Erich A. et. al., Hg. 2008. *Mensch und Raum - Geographie 7-9. Ausgabe Nordrhein-Westfalen Gymnasium*. 1. Auflage, 1. Druck. Berlin: Cornelsen.
- GeoNRW 5: Palmen, Paul, et al., Hg. 2012. *Terra. Erdkunde 3. Realschule Nordrhein-Westfalen*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- GeoNRW 6: Brodengeier, Dr. Egbert, et al., 2009. *Terra. Erdkunde 3. Gymnasium Nordrhein-Westfalen*. 1. Auflage. Stuttgart et al.: Klett.
- GeoSN 1: Gerber, Wolfgang, 2007. *Heimat und Welt 10. Ausgabe Sachsen Mittelschule*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Westermann.
- GeoSN 2: Bricks, Wolfgang et al. 2006. *Seydlitz-Geographie 5. Ausgabe Sachsen Gymnasium*. 1. Auflage, Druck A. Braunschweig: Schroedel.
- GeoSN 3: Buder, Margret et al., Hg. 2006. *Geografie 10. Ausgabe Sachsen Mittelschule*. Berlin: Cornelsen.
- GeoSN 4: Brodengeier, Dr. Egbert, et al., Hg. 2007. *Terra. Geographie 10. Mittelschule Sachsen. Neubearbeitung*. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.
- GeoSN 5: Brodengeier, Dr. Egbert, et al., Hg. 2006. *Terra. Geographie 9. Gymnasium Sachsen. Neue Bearbeitung*. 1. Auflage, 1. Druck. Stuttgart et al.: Klett.

Die Studie wurde im Auftrag der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration durchgeführt von:

Georg-Eckert-Institut – Leibniz-Institut für internationale Schulbuchforschung
Dr. Inga Niehaus (Projektleitung), Mitarbeit **Rosa Hoppe** und **Dr. Marcus Otto**.

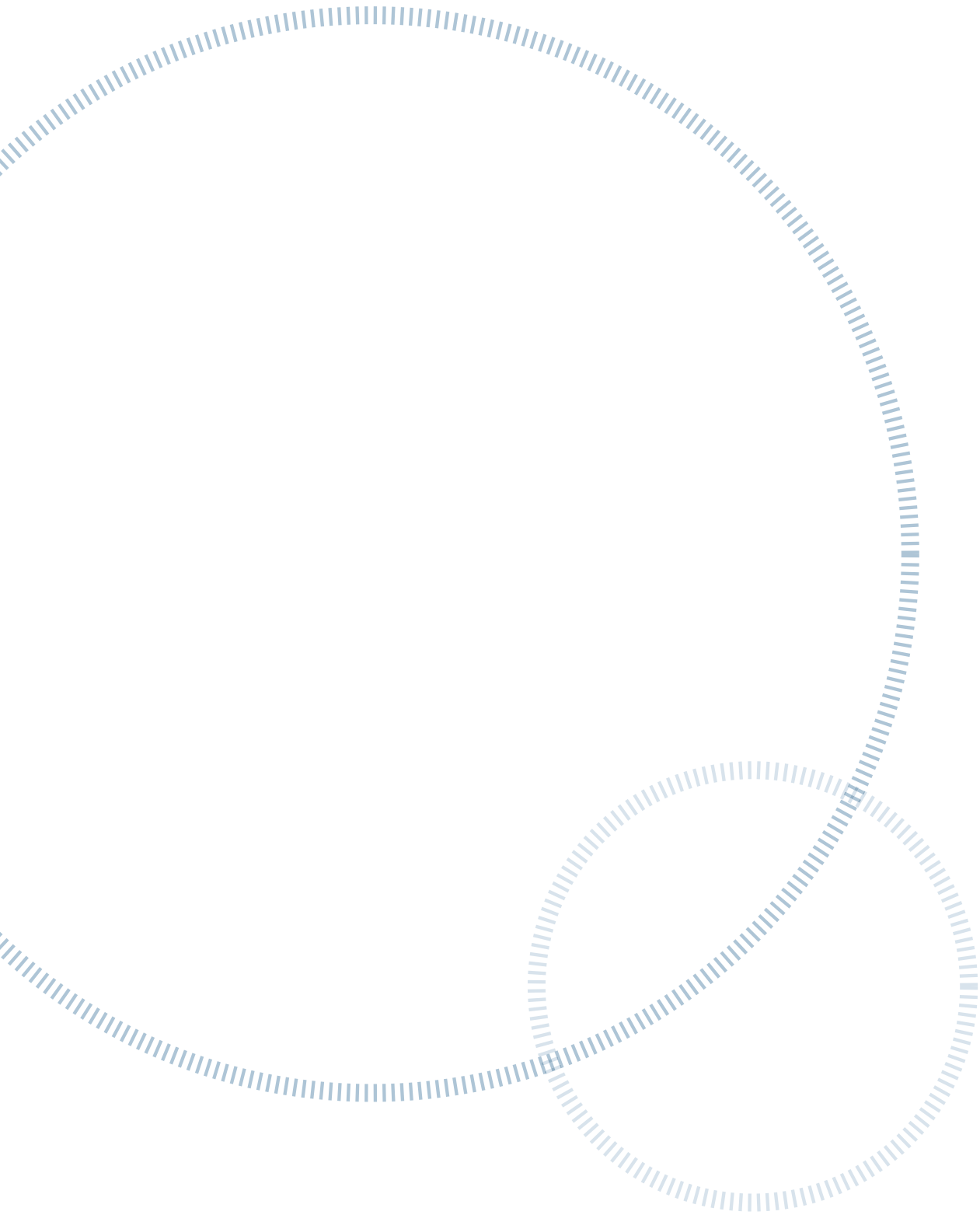
Stiftung Universität Hildesheim
Prof. Dr. Viola B. Georgi (Unterauftragnehmerin)

Die Autorinnen und Autoren tragen die Verantwortung für den Inhalt.

GEORG ECKERT
INSTITUT
Leibniz-Institut für
internationale
Schulbuchforschung







Impressum

Herausgeberin

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

Stand

1. Auflage Berlin 2015

Gestaltung

design.idee, Büro für Gestaltung, Erfurt

Druck

Bonifatius GmbH, Paderborn

Bildnachweise

Titelseite: Cherries/Fotolia.com

Seite 4: Bundesregierung/Denzel

Seite 33: Cornelsen Verlag

Seite 37: picture-alliance/dpa

Seite 39: „Nach: Christoph Pallasko, In: Geschichte betrifft uns, 6/2009; Folienbeilage“, Westermann Verlagsgruppe

Seite 41: Rother, Schwäbisch Gmünd

Seite 51: bpk - Bildagentur für Kunst, Kultur und Geschichte, Berlin

Seite 53: Martin Breuer, Framersheim

Seite 59: picture-alliance/dpa/dpaweb

Bestellungen bitte an

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
11012 Berlin

Diese Publikation ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung.
Sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

